



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Bildungsungleichheit in Österreich:

**Maßgebliche Faktoren für eine erfolgreiche Übergangsphase
in die Sekundarstufe I.**

**Eine qualitative Fallstudien- Analyse sozioökonomisch benachteiligter Kinder
mit Migrationshintergrund in Wien.**

Verfasserin

Teresa Bauer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften

(Mag. rer. soc. oec.)

Wien, April 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A121

Studienrichtung lt. Studienblatt: Soziologie

Betreuerin: Ao. Univ. Prof. Dr. Hildegard Weiss

Eidesstattliche Erklärung:

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

.....
Datum

.....
Unterschrift

Danksagung:

Mein aufrichtiger Dank gilt meiner Familie, ganz besonders aber meiner Mutter Monika Bauer, die mich stets in meinem Tun unterstützt, mich immer wieder bestärkt und aufgebaut hat und die einfach immer für mich da ist und an mich glaubt.

Auch möchte ich mich bei Richard Krisch bedanken, der mein Interesse an der Soziologie geweckt und mir viele interessante gedankliche Anregungen gegeben hat. Insbesondere danke ich ihm für die spannenden Diskussionen und seine ermutigenden Worte rund um diese Diplomarbeit.

Ein weiterer Dank gilt Katharina Brizić, denn durch sie wurde die empirische Untersuchung zu dieser Diplomarbeit erst möglich. Sie hat mir die Daten für meine Analysen zur Verfügung gestellt und mich umfassend betreut, was ich keineswegs als selbstverständlich erachte. Ihr danke ich für ihre Unterstützung und ihr Vertrauen.

Zudem möchte ich mich bei meiner Betreuerin Hildegard Weiss für ihre Unterstützung und ihre konstruktiven Anstöße ganz besonders bedanken.

Des Weiteren möchte ich mich bei all meinen lieben Freunden und Freundinnen bedanken, die immer für mich da sind, an mich glauben und mich motivieren. Ein herzlicher Dank gilt dabei vor allem Benni, der besonders in den letzten Monaten immer ein offenes Ohr für mich hatte.

Zuletzt danke ich auch meinen lieben StudienkollegInnen, besonders Ana, Dani, Marc und Marcel, die mir in den letzten Monaten eine große Stütze waren und mit denen ich viel diskutieren und mich austauschen konnte.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	1
1. Einleitung.....	3
1.1. Interesse und Fragestellung der Diplomarbeit.....	3
1.2. Aufbau der Diplomarbeit.....	4
2. Theoretischer Hintergrund zur Reproduktion sozialer Ungleichheit....	6
2.1. Bildung und soziale Ungleichheit.....	6
2.1.1. Ansätze von Marx und Weber zur Ungleichverteilung von Bildungschancen.....	6
2.1.2. Neue Chancen durch die Bildungsexpansion?.....	7
2.1.3. Soziale Herkunft und Bildungsungleichheit.....	9
2.1.4. Bourdieus Ansätze zur Erklärung von Bildungsungleichheit.....	12
2.1.5. Rational- Choice Ansätze zur Bildungsungleichheit: Raymond Boudon.....	15
2.1.6. Diversitätsansätze.....	18
2.2. Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg.....	21
2.2.1. Bildungsaspirationen und Bildungswegentscheidungen.....	21
2.2.2. Eltern und die Reproduktion in der Generationenfolge.....	24
2.2.3. Sprache als Ausdruck des Habitus und die Sprachtransmission in der Familie.....	27
2.2.4. Vorschulische Betreuung: Kindergarten, Vorschulklassen.....	31
2.2.5. Schule als selektierende und diskriminierende Institution.....	33
2.2.6. LehrerInnen als „Begabungsbegutachter“.....	35
2.2.7. Migration und der Einfluss der ethnischen Herkunft auf den Bildungserfolg.....	36

3. Das österreichische Bildungssystem.....	38
3.1. Allgemeines zum österreichischen Bildungssystem.....	38
3.2. Struktur und Aufbau des österreichischen Schulsystems.....	39
3.2.1. Primarstufe.....	40
3.2.2. Sekundarstufe I.....	41
3.2.3. Sekundarstufe II.....	42
4. Empirischer Teil: Qualitative Fallanalysen sozial benachteiligter Kinder in Wien.....	43
4.1. Hintergrund dieser Studie.....	43
4.2. Erklärung der zentralen Begrifflichkeiten.....	44
4.3. Beschreibung des Samples.....	46
4.4. Analysematerial.....	48
4.5. Begründung für den qualitativen Zugang meiner Arbeit.....	50
4.6. Vorgang der qualitativen Analyse.....	52
4.7. Analysemethode.....	55
4.8. Ergebnisse der Analyse.....	59
4.8.1. Beschreibung des „typischen“ Bildungsverlaufes: Fallbeispiel AL (Kind 1).....	59
4.8.2. Beschreibung der Gemeinsamkeiten der gesamten Gruppe mit „typischem“ Bildungsverlauf.....	68
4.8.3. Beschreibung des „atypischen“ Bildungsverlaufes: Fallbeispiel HAK (Kind 2).....	74
4.8.4. Beschreibung der Gemeinsamkeiten der gesamten Gruppe mit „atypischem“ Bildungsverlauf.....	85
4.8.5. Rekonstruktion der individuellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Kinder mit „typischem“ und der Kinder mit „atypischem“ Bildungserfolg.....	90

5. Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse unter Betrachtung des theoretischen Hintergrundes.....	102
6. Literaturverzeichnis.....	110
7. Anhang.....	118
7.1.Kodiersystem/ Kodeliste.....	118
7.2. Leitfaden- Elterninterview.....	119
7.3. Leitfaden- LehrerInnen Interview.....	122
7.4. Leitfaden- Gespräch mit dem Kind.....	125
7.5.Tabellen der Kinder.....	127
7.6.Tabellarischer Überblick der hier vorgestellten Ergebnisse.....	163
7.7.Abstracts.....	165
7.8.Lebenslauf.....	167

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „primäre“ und „sekundäre“ Herkunftseffekte.....	15
Abbildung 2: soziale Herkunft und Bildungserfolg unter Betrachtung der „primären“ und „sekundären“ Herkunftseffekte.....	17
Abbildung 3: Bildungsaspirationen der Eltern nach dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern.....	23
Abbildung 4: Das österreichische Schulsystem.....	40
Abbildung 5: Darstellung des Samples der Untersuchung.....	48
Abbildung 6: Beschreibung der Analyseschritte.....	58
Abbildung 7: Unterschiede und Gemeinsamkeiten: Zukunftsaspirationen.....	91
Abbildung 8: Unterschiede und Gemeinsamkeiten: Unterstützung der Kinder durch die Eltern.....	93
Abbildung 9: Unterschiede und Gemeinsamkeiten: Informationen der Eltern über die Schule/ das Schulsystem.....	95
Abbildung 10: Unterschiede und Gemeinsamkeiten: Kinder- Selbstvertrauen, Motivation, Fortschritt.....	96
Abbildung 11: Unterschiede und Gemeinsamkeiten: Sprache.....	97
Abbildung 12: Unterschiede und Gemeinsamkeiten: Geschwister & soziales Umfeld.....	98
Abbildung 13: Unterschiede und Gemeinsamkeiten: Leistungen der Kinder.....	99
Abbildung 14: Sprachprofil in Deutsch.....	100
Abbildung 15: Unterschiede und Gemeinsamkeiten: Einfluss der Schule im Allgemeinen und der LehrerInnen.....	101

Abbildungen im Anhang:

Abbildung 16: Übersicht Kind AL.....	128
Abbildung 17: Übersicht Kind MUR.....	130
Abbildung 18: Übersicht Kind HAT.....	132
Abbildung 19: Übersicht Kind HAV.....	134
Abbildung 20: Übersicht Kind ABDU.....	136
Abbildung 21: Übersicht Kind UGU.....	138
Abbildung 22: Übersicht Kind ARA.....	140
Abbildung 23: Übersicht Kind AYN.....	142
Abbildung 24: Übersicht Kind MEH.....	144
Abbildung 25: Übersicht Kind EMR.....	146
Abbildung 26: Übersicht Kind HÜS.....	148
Abbildung 27: Übersicht Kind KÜB.....	150
Abbildung 28: Übersicht Kind BAH.....	152
Abbildung 29: Übersicht Kind HAK.....	154
Abbildung 30: Übersicht Kind NUR.....	157
Abbildung 31: Übersicht Kind GÜL.....	159
Abbildung 32: Übersicht Kind ASL.....	161
Abbildung 33: Tabellarische Übersicht der Ergebnisse.....	163

1. Einleitung

1.1. Interesse und Fragestellung der Diplomarbeit

Diese Diplomarbeit hat zum Ziel, innerhalb der Gruppe sozioökonomisch benachteiligter Kinder maßgebliche Faktoren, die zu einem erfolgreichen Übergang in die Sekundarstufe I und damit letztlich zum Bildungserfolg beitragen, herauszuarbeiten. Nach meinem Erkenntnisstand, haben sich bisherige Untersuchungen vor allem mit Ungleichheiten zwischen sozialen Gruppen beschäftigt, aber dabei den Differenzen innerhalb dieser Gruppen weniger Beachtung geschenkt.

Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit der Versuch unternommen, mittels qualitativer Untersuchung den Einflussfaktoren innerhalb einzelner sozialer Schichten nachzugehen und zu zeigen, dass es für die Bildungs(ungleichheits)forschung relevant ist, auch diese Perspektive in den Blick zu nehmen. Der Fokus dieser Arbeit liegt also auf jenen, für den Bildungserfolg maßgeblichen Faktoren innerhalb einer sozial benachteiligten Schicht. Dafür werden insgesamt 17 Kinder aus Wien qualitativ untersucht.

Um Ungleichheiten im Bildungssystem zu beschreiben, gilt es vor allem die Bildungsübergangsphasen mit allen darin wirkenden einflussreichen Faktoren, sowie Mechanismen und Strategien innerhalb und zwischen Bildungsinstitutionen aber auch außerhalb des Bildungssystems näher zu durchleuchten (vgl. Maaz, et al. 2011: 70).

Für die Forschung zum Thema Bildungsungleichheiten ist meinen Überlegungen zufolge die Übergangsphase von der Grundschule in die Sekundarstufe I entscheidend, da diese eine bedeutende Selektionsentscheidung darstellt, mit welcher weitreichende Folgen für den späteren Bildungsverlauf einhergehen (vgl. Maaz, Baumert 2009: 362). Somit kann dem Übertritt in die Sekundarstufe I eine „Schlüsselstellung“ in der Bildungslaufbahn eines Individuums zugeschrieben werden (vgl. Maaz et al. 2011: 78).

Der Übergang in eine andere Bildungsstufe kann dabei keinesfalls als ein Moment betrachtet werden, sondern als Prozess in welchem institutionelle Rahmenbedingungen, aber auch elterliche Intentionen und Entscheidungsfindungen sowie Einschätzungen durch LehrerInnen und Leistungsindikatoren zusammenspielen. Somit wirken Strukturen und Mechanismen des Bildungssystems und soziokulturelle Merkmale des Kindes und seiner Familie in bedeutender Weise zusammen (vgl. Maaz, Baumert 2009: 362). Durch den Übertritt in die weiterführende Schule werden erstmals die während der Grundschulzeit konstatierten „Leistungs- bzw. Entwicklungsunterschiede“ entscheidend und dokumentiert (vgl. ebd. 2009: 361). In dieser Arbeit soll daher eingehend erarbeitet und gezeigt werden, weshalb es für einen Bildungserfolg nicht alleine um die faktische schulische Leistung geht, sondern auch die soziale Herkunft und der damit verbundene Habitus sowie die Nutzung vorhandener Ressourcen eine wesentliche Rolle spielen.

Warum bestimmte Faktoren in der Übergangsphase in die Sekundarstufe I bedeutend sein können und, inwiefern sich diese auf den Bildungserfolg des Kindes auswirken, soll in dieser Diplomarbeit ausführlich, anhand von Fallbeispielen beschrieben werden, daher lautet die Forschungsfrage wie folgt:

Welche Mechanismen und Faktoren beeinflussen den Bildungserfolg von Kindern sozial benachteiligter Schichten beim Übertritt in die Sekundarstufe I maßgeblich, und welche Unterschiede können innerhalb dieser Gruppe konstatiert werden?

1.2. Aufbau der Diplomarbeit

Im ersten Teil der Arbeit wird auf theoretische Ansätze zum Thema der Ungleichheit im Bildungssystem eingegangen. Zunächst werden in Kürze die Zugänge von Marx und Weber erläutert, da diese meiner Ansicht nach die Basis weiterer Theorien darstellen. In weiterer Folge sollen die Theorien von Bourdieu und Boudon als wissenschaftliche Grundlage dieser Arbeit beschrieben, da einerseits die Ansätze dieser beiden Soziologen in der Bildungsforschung von größter Bedeutung

sind und andererseits weil ihre Begrifflichkeiten für diese Arbeit eine zentrale Rolle spielen.

Darüberhinaus wird auf den Begriff der „Diversität“ näher eingegangen, welcher aufzeigt, dass es in der Ungleichheitsforschung wesentlich ist, auf den Kontext mehrerer individueller Merkmale einzugehen und Ungleichheit nicht ausschließlich auf ein bestimmtes Merkmal zurückzuführen ist.

Aufbauend auf die bisherige Forschung wird danach im Detail auf jene Aspekte eingegangen, die möglicherweise wesentlich für den Bildungserfolg sind. Dabei werden Einflussfaktoren wie die Bildungsaspiration der Eltern, die Bildungswegentscheidung, die Bedeutung der Eltern an sich, sowie die Vorschulische Betreuung, die Institution Schule und die Rolle der LehrerInnen, die ethnische Herkunft und die Sprache näher erläutert. Schließlich werden die Struktur und der Aufbau des österreichischen Bildungssystems beschrieben.

In Folge dessen wird die Art und Weise dieser qualitativen Untersuchung erklärt, sowie die Anwendung der qualitativen Methode begründet. Danach werden die Ergebnisse der Fallstudien-Analyse beschrieben, wobei zwei Kinder-Fallstudien dabei als idealtypisch hervorgehoben werden, und die Unterschiede und Gemeinsamkeiten aller Kinder werden rekonstruiert und verglichen.

Schlussendlich werden jene Faktoren, die sich durch die empirische Untersuchung für einen Bildungserfolg als besonders relevant erweisen, mit dem theoretischen Hintergrund dieser Arbeit in Bezug gesetzt und interpretiert.

2. Theoretischer Hintergrund zur Reproduktion sozialer Ungleichheit

2.1. Bildung und soziale Ungleichheit

„Unterschiede der ‚Bildung‘ sind heute (...) zweifellos der wichtigste eigentlich ständebildende Unterschied. (...) Unterschiede der ‚Bildung‘ sind – man mag das noch so sehr bedauern – eine der allerstärksten rein innerlich wirkenden sozialen Schranken. (Weber, 1921)

Dieses Zitat von Max Weber aus dem Jahr 1921 hat bis heute, wenn nicht sogar mehr denn je, seine Gültigkeit und das Thema der Bildungsungleichheit seine Brisanz. Denn mehr denn je entscheidet sich in Österreich der individuelle Erfolg durch seinen Bildungshintergrund und die frühe Zuteilung und Verteilung von Bildungs- und Lebenschancen.

2.1.1. Ansätze von Marx und Weber zur Ungleichverteilung von Bildungschancen

Bereits Karl Marx beschreibt die ungleichen Chancen auf Bildung in den Klassenunterschieden, in der Zuteilung der industriellen kapitalistischen Gesellschaft begründet. Während die Bourgeoisie die Macht auf das Bildungsmonopol inne hat, sieht er die Chancen der Nachkommen des Proletariats auf Bildung als verwehrt. „Das sogenannte Bildungsmonopol der Bourgeoisie erscheint als ein Glied in dieser Kette, die die Arbeiterschaft fesselt, weil es gesellschaftliche Aufstiege erstickt.“ (Hradil 2005: 53) Es entscheidet sich, nach Marx, also bereits bei der Geburt in die jeweilige Klassenlage, welche Lebens- und Bildungschancen einem Einzelnen zur Verfügung stehen. Die Zuteilung zu einer Klasse und die ungleiche Verteilung von Macht stellen also den wesentlichen Aspekt für den Erfolg dar (ebd.: 53).

Während Marx von einer rein ökonomisch bedingten Ungleichheit ausgeht, erweitert Weber diesen Standpunkt um die ständische Lage, welche sich durch Prestige und Lebensstile auszeichnet. So erlangen nur privilegierte Personen einer gewissen ständischen Lage den Zugang und die nötigen Ressourcen zu Bildung, und

grenzen sich gleichzeitig dadurch von anderen ab. Bildung dient somit auch als Ausdruck des Standes einer Person.

2.1.2. Neue Chancen durch die Bildungsexpansion?

Während in vorindustriellen Gesellschaften wesentliches Wissen durch die Familie vermittelt wurde, sind die Ausweitung und Ausdifferenzierung des Bildungssystems, die Anhebung der Bildungsdauer und des zu vermittelnden Bildungsinhaltes, sowie die stetige Erhöhung der gebildeten Personen Merkmale der modernen Gesellschaften nach dem zweiten Weltkrieg und besonders seit den 1960er Jahren (vgl. Hradil 2005: 151). Diese „Bildungsexpansion“ im 20. Jahrhundert führte dazu, dass deutlich mehr Personen aller sozialen Schichten die Möglichkeiten hatten, sich zu bilden. Vor allem auch für Mädchen war es möglich öffentliche Bildungsangebote zu nutzen und der heutige Entwicklungsstand zeigt, dass Mädchen die Buben in einigen Bildungsbereichen überholen. Somit stellen die Mädchen oder die Frauen die Gewinnerinnen der Bildungsexpansion dar.

Die Zuständigkeitsbereiche der Institution Schule weiteten sich in diesem Zusammenhang deutlich aus. Von der Auswahl relevanter Bildungsinhalte und eines Grundkonsenses für die Schule, über die Aufgabe der Sozialisation um wesentlich relevante Kenntnisse zu vermitteln, bis hin zur Anerkennung individueller Leistung wurde das Bildungswesen vor neue Herausforderungen gestellt (ebd. 2005: 149ff.).

Die Folgen der Bildungsexpansion waren auch die Veränderung der gesamten gesellschaftlichen Entwicklung, des Wertewandels, der politischen Partizipation, der Pluralisierung von Lebensformen sowie der individuellen Lebensläufe. Es wurde damit nicht nur mehr Bildung gefordert, sondern auch mehr Chancengleichheit im Bildungswesen.

„Gleichheit im Bildungswesen besteht (demzufolge) dann, wenn Herkunft, Geschlecht, Wohnort, ethnische Zugehörigkeit etc. keinen messbaren Einfluss auf Bildungsergebnisse haben, wenn also aus den Gruppen der Männer und Frauen,

der Arbeiter, Angestellten, Beamten und Selbstständigen, der Stadt- und Landbewohner, der In- und Ausländer jeweils so große Anteile z.B. das Abitur oder einen Hochschulabschluss erlangen, wie es ihrem Bevölkerungsanteil entspricht.“ (Hradil 2005: 153)

Jedoch konnte dieses Ziel in Österreich erreicht werden, denn einerseits kam es gerade durch die Aufwertung von Bildungsabschlüssen zu verstärktem Wettbewerb der Gebildeten, wodurch wieder andere Merkmale zur Selektion herangezogen werden mussten. Die Bildungsexpansion trug somit in gewissen Maßen dazu bei, dass Geschlecht, soziale Schicht, Herkunft aber auch das damit verbundene „Auftreten“ und „Beziehungen“ zu relevanten Kriterien des Bildungserfolges wurden (ebd.: 174). Andererseits wurde Bildung zur zentralen Ressource für Lebenschancen und soziale Positionierung aufgewertet, womit die Forderung nach höheren Bildungsabschlüssen einherging, wo früher noch niedrigere Abschlüsse reichten (vgl. Geißler 2006: 281). „Beim Wettlauf um die höheren Bildungsabschlüsse haben sich also die Chancenabstände zwischen privilegierten und benachteiligten Gruppen vergrößert.“ (ebd.: 285). Nach der Ansicht von Ulrich Beck brachte diese Entwertung einfacher Hauptschulabschlüsse und die zunehmende Verteilung höherer Bildungsabschlüsse eine „Refeudalisierung“ anstatt einer Demokratisierung des Bildungssystems (vgl. Beck 1986).

Trotz der verringerten Exklusivität der Gymnasien und Hochschulen bleiben diese weiterhin den privilegierteren Schichten vorbehalten, während sich die Hauptschulen sozialstrukturell gesehen immer homogener entwickelt haben. Sie tendieren zur Schule für Benachteiligte und gering Begabte zu werden, weshalb auch deren Bedeutung geschwunden ist. Diese negative Entwicklung trifft vor allem die schwächeren sozialen Schichten, somit wird die Schere zwischen sozial höheren und sozial schwächeren Schichten nach dem Übertritt in die Sekundarstufe größer. (vgl. Becker, Lauterbach 2010: 9ff, Hradil 2005: 159 ff).

Chancengleichheit besteht dann, wenn allen unabhängig von leistungsfremden Merkmalen (wie z.B. von Bildung, Prestige und Geld der Eltern, von Geschlecht, Wohnort, „Beziehungen“, Religion, Hautfarbe, politischer Einstellung, persönli-

cher Bekanntschaft oder Familienzugehörigkeit) die gleiche Chance zu Leistungsentfaltung und Leistungsbestätigung eingeräumt wird.“ (Hradil 2005: 153)

2.1.3. Soziale Herkunft und Bildungsungleichheit

Wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt, haben sich die Lebenschancen der höheren und der niedrigeren Schichten durch die Bildungsexpansion zwar gewandelt, jedoch hängen die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern noch immer sehr stark von ihrer jeweiligen sozialen Herkunft ab und sind somit auch heute ungleich. Die soziale Herkunft und der schulische Erfolg von Kindern stehen in engem Zusammenhang, weshalb sozioökonomisch benachteiligte Kinder und Jugendliche es wesentlich schwerer haben im Bildungssystem erfolgreich zu bestehen.

Da die Schule an sprachlichen, kognitiven und sozialen Kompetenzen ansetzt, die bereits in der frühkindlichen Sozialisation durch die Familie erlernt werden, sind es auch diese Fähigkeiten, die für eine erfolgreiche Bildungskarriere relevant sind (vgl. Weiss 2007: 33). Diese Erwartungen beziehen sich jedoch noch immer auf Vorstellungen einer bürgerlichen Kultur (vgl. Erler 2007:44) und orientieren sich dementsprechend auch an herrschenden Normen und Werten, also an bestimmten Idealen und Ressourcen.

Nicht alle SchülerInnen erleben jedoch dieselben, den weiteren Bildungsverlauf positiv beeinflussenden vorschulischen Erziehungs- und Lernprozesse, vielmehr werden Kinder schon früh, je nach der sozialen Herkunft, mit unterschiedlichen Ressourcen für den Bildungsprozess ausgestattet. Für Kinder aus so genannten „bildungsfernen“ sozialen Milieus sind die Chancen auf höhere Bildungsabschlüsse oft aufgrund der fehlenden vorschulischen kognitiven und sprachlichen Einflüsse im Gegensatz zu jenen Kindern aus privilegierten Schichten vermindert (vgl. Weiss 2007: 33). Anders ausgedrückt: Kindern fehlt es nicht etwa grundsätzlich an „Fähigkeiten“, sondern es fehlt die „Passung“ zwischen den vorschulisch erworbenen Fähigkeiten der Kinder einerseits und den Fähigkeiten, die die Schule von ihnen erwartet, andererseits (vgl. Gomolla, Radtke 2007).

Die empirische Bildungsforschung belegt dies in zahlreichen Befunden: Die durch die Sozialisation erworbenen Fähigkeiten der SchülerInnen aus sozial schwächeren Schichten werden im Bildungssystem als weniger relevant betrachtet und entsprechen nicht der Idealvorstellung von - für einen positiven Bildungserfolg,- ausreichenden Kenntnissen. Diese Fähigkeiten der Kinder drücken sich im Habitus, in der Sprache, in ihren Verhaltensmustern und in ihrer Selbstdarstellung etc. aus. Und eben diese fehlende Übereinstimmung der lebensweltlichen Alltagserfahrung der Kinder aus bildungsfernen und sozial schwächeren Schichten mit jenen schulischen Anforderungen, die für einen guten Bildungserfolg als relevant gelten, stellt die zentrale Ursache ungleicher Chancen im Bildungsverlauf dar (vgl. Becker, Lauterbach 2010: 432).

Das Schulsystem erweist sich also als auf bürgerliche Schichten ausgerichtet und verabsäumt es dadurch, die Heterogenität der Gesellschaft zu berücksichtigen und differenziert auch auf sozial benachteiligte Kinder einzugehen. Davon besonders negativ betroffen sind SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Brizić (2007: 82) erwähnt in diesem Kontext Bernstein, welcher forderte, „das häufige schulische Versagen von Kindern aus niedrigeren sozialen Schichten nicht länger auf etwaige intellektuelle Mängel dieser Kinder zurückzuführen; vielmehr schien in der konsequent mittelschichtorientierten Schule das Versagen der Unterschicht schon strukturell angelegt zu sein.“

Der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg in der Schule wird zudem dadurch deutlich, dass Kinder aus schlechter gestellten sozialen Schichten wesentlich häufiger von den LehrerInnen eine Übertrittsempfehlung in die Hauptschule erhalten, auch dann, wenn ihre erbrachten schulischen Leistungen eigentlich für einen Übertritt in ein Gymnasium sprechen (vgl. Becker, Lauterbach 2010: 21).

Als Merkmale sozioökonomisch benachteiligter Kinder werden meist der Beruf, das Einkommen und die Bildung der Eltern als wesentliche Merkmale herangezogen. Denn gerade diese Faktoren spielen auch bei der schulischen Leistungsbeur-

teilung eine wesentliche Rolle; es konnte demzufolge in der neueren Forschung empirisch belegt werden, dass Bildung größtenteils „vererbt“ wird. Der Bildungsgrad der Eltern ist also insofern relevant, als ein höheres Einkommen und ein höherer Bildungsgrad der Eltern mit höheren Bildungschancen des Kindes einhergehen.

Hinzu kommt: Obwohl man entgegensetzen kann, dass die Bildungseinrichtungen öffentlich und kostenlos sind und deshalb das Einkommen irrelevant sein müsste, ist es ebenso erwiesen, dass auch das Einkommen der Eltern maßgeblichen Einfluss auf die weiteren Chancen des Kindes hat. Wie nicht zuletzt auch durch meine qualitative Untersuchung zu belegen sein wird, kann also zusammengefasst werden, dass Bildung, niedriges Einkommen und eine nachteilige berufliche Stellung bzw. Arbeitslosigkeit sich demnach äußerst negativ auf die Bildungschancen des Kindes auswirken (vgl. Hradil 2005: 164ff.).

2.1.4. Bourdieus Ansätze zur Erklärung von Bildungsungleichheit

Zur Erklärung der Ungleichverteilung von Bildungschancen soll nun auch Bourdieus Konzept des „Habitus, des sozialen Raumes und der Kapitalarten“ herangezogen werden. Diese theoretischen Ansätze sind meines Erachtens äußerst relevant und auch für meine Arbeit wesentlich. Dennoch möchte ich versuchen an dieser Stelle nur möglichst kurz und prägnant auf die wichtigsten Thesen einzugehen, da diese in der Soziologie bereits sehr oft und anschaulich erklärt wurden und auch in den folgenden erwähnten Literaturhinweisen nachzulesen sind.

Pierre Bourdieu, einer der einflussreichsten Soziologen und Kritiker des französischen Bildungssystems des 20. Jahrhunderts, ging davon aus, dass die ungleichen Lebenschancen von gesellschaftlichen Akteuren durch ihre jeweilige Stellung im sozialen Raum, ihren Habitus und durch die ungleichen Chancen von Kapitalakkumulation geprägt sind. Seine Ansätze haben sich bis heute in der Ungleichheitsforschung etabliert und als Erkenntnis erweisend gezeigt. Bourdieu verwendet den Begriff des Kapitals, was die Spuren der Marx'schen Klassentheorie in seinen Werken zum Ausdruck bringt, jedoch geht es bei ihm nicht nur um das ökonomische Kapital, sondern er differenziert zwischen ökonomischem, kulturellem, sozialen und symbolischem Kapital, wobei letzteres quasi die Meta- Ebene der drei vorigen darstellt (vgl. Ritsert 2009: 138ff., Lempert 2010: 66ff.).

Während bei Marx unter ökonomischem Kapital „Besitz, Verfügungsgewalt bis hin zu Produktionsmittel“ verstanden wird, umfasst bei Bourdieu diese Kapitalform jede Art ererbter oder erworbener Besitztümer sowie das Einkommen (vgl. Bourdieu 1983: 185ff.). Das kulturelle Kapital, welches den Besitz von Bildung, Wissen und Geschmack ausdrückt, hat er in drei weitere Formen, nämlich in das inkorporierte, das institutionalisierte und das objektivierte Kapital, ausdifferenziert. Bildung und Wissen können also einerseits im Menschen aufgenommen, durch Zertifikate oder Titel sichtbar gemacht, und durch kulturelle Güter wie Bücher oder Bilder dargestellt werden (vgl. Erler 2007: 42). Mit dem sozialen Kapital sind, zur Verfügung stehende, dauerhafte Beziehungsnetzwerke und die damit verbundenen potentiellen Ressourcen gemeint. Der Umfang von Sozialkapital ist davon abhängig, wie viele und welche Beziehungen ein Individuum aufweisen

kann und ist wiederum mit dem ökonomischen und dem kulturellen Kapital verbunden (vgl. Bourdieu 1983: 190ff.). Das symbolische Kapital, die „Meta“-Ebene, stellt den aggregierten sozialen Status, das Prestige eines Individuums dar (vgl. Lempert 2010: 66ff.) und kann deshalb als Beurteilung des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals im sozialen Raum betrachtet werden.

Besonders eindrucksvoll ist Bourdieus Konzept des Habitus, womit die Gesamtheit angeeigneter, inkorporierter Denk-, Wahrnehmungs-, und Handlungsschemata, welche vorwiegend unbewusst und automatisch gebildet werden, gemeint ist (vgl. Lempert 2010: 60ff.). Er ist „eine unbegrenzte Fähigkeit, in völliger (kontrollierter) Freiheit, Hervorbringungen, Gedanken, Wahrnehmungen, Äußerungen, Handlungen- zu erzeugen, die stets in den historischen und sozialen Grenzen seiner eigenen Erzeugung liegen (...)“ (Bourdieu 1987: 103 zit. In: Joas, Knöbl 2004: 547).

Der Habitus ist ein Produkt bestimmter Klassenlagen und Milieus, genau welche er auch reproduziert (vgl. Joas, Knöbl 2004: 548). So kommt es, dass das Aufwachsen innerhalb unterschiedlicher Klassen mit jeweiligen Lebensbedingungen Habitusformen hervorbringt, die sich unterscheiden, da diese jeweils durch andere Interessen, Nutzen und Notwendigkeiten charakterisiert sind (vgl. Hradil 2005: 90). Zudem wirken Habitusstrukturen „vor allem intragenerationell konservierend und intergenerationell reproduzierend auf die sie bedingenden Lebensverhältnisse zurück“ (Lempert 2010: 77), wobei sie aber auch durch äußere Einflüsse beeinflusst und abgeändert werden können. Er stellt somit die Möglichkeit der Handlung, der Praxis, dar.

Die „personale, inkorporierte Seite der sozialen Wirklichkeit“ kann somit als Habitus betrachtet werden, während mit den Begriffen „Positionen“ und „Laufbahnen“ in den „Feldern des sozialen Raumes“ die kollektive, institutionalisierte Seite der sozialen Wirklichkeit gemeint ist (vgl. Lempert 2010: 64ff.). Mit „die Felder“ beschreibt Bourdieu Teilbereiche der Gesellschaft, Räume von Beziehungen zwischen Positionen, die gesellschaftliche Akteure einnehmen und, die sich durch ähnliche Interessen charakterisieren.

Wie bereits oben erwähnt, gilt Bourdieu als Kritiker des Bildungswesens, welches für ihn, mit seinen Schranken und reproduktiven Mechanismen, gesamtgesellschaftlich betrachtet ein wichtiges Feld sozialer Ungleichheit ist und einen erheblichen Teil zur Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen beiträgt. „Wenn man die Mechanismen offenbart, mit deren Hilfe das Bildungswesen die Kinder verschiedener sozialer Klassen ungleich stark eliminiert, wird die Ideologie von der Befreiungsfunktion des Bildungswesens brutal determiniert. Es zeigt sich, dass diese Ideologie der Gesellschaftsordnung dient, indem sie die sozial konservative Funktion des Bildungswesens, des besten Instruments zur Vererbung des kulturellen Kapitals und zu deren Legitimierung, verschleiert.“ (Bourdieu 1971: 15).

Für Bourdieu erweist sich die Annahme, Bildung stünde allen gesellschaftlichen Akteuren in gleichem Maße offen, als Illusion. Seiner Ansicht nach vermehrt sich Kapital in jeglicher Form dort am meisten, wo es bereits vorhanden ist, und so wird auch der Zugang zu diesen kontrolliert. Kulturelles Kapital kann, ebenso wenig wie ökonomisches Kapital, von Personen unterer Schichten im gleichen Maße wie von Personen aus privilegierten Verhältnissen akkumuliert werden. Es sind nicht formale und materielle Ungleichheiten, die eine Reproduktion bewirken, sondern subtile Mechanismen, welche durch den Habitus geprägt sind, wie Interessen, Sprache, Herkunft oder Redegewandtheit (vgl. Weiss 1993: 164). So werden soziale Ungleichheiten nicht durch das Bildungswesen abgebaut, im Gegenteil, es bewirkt die Erhaltung vorhandener Ungleichheiten (vgl. Erler et al. 2011: 5).

Bourdieu's Theorie der sozialen Ungleichheit, seine Habitustheorie, sowie die zuletzt erwähnte Kritik an den Bildungsinstitutionen haben ihre Relevanz für die Bildungs-(ungleichheits)forschung bis heute bewahrt.

2.1.5. Rational- Choice Ansätze zur Bildungsungleichheit: Raymond Boudon

Eine Erklärung für die Bildungsreproduktion, die Weitergabe von Bildungschancen von der Elterngeneration auf die Kinder, welche über das Bildungswesen erfolgt, liefert unter anderem auch Boudon. Dieser erläutert zwei Ursachenkomplexe, nämlich die „primären“ und die „sekundären Effekte sozialer Herkunft“:

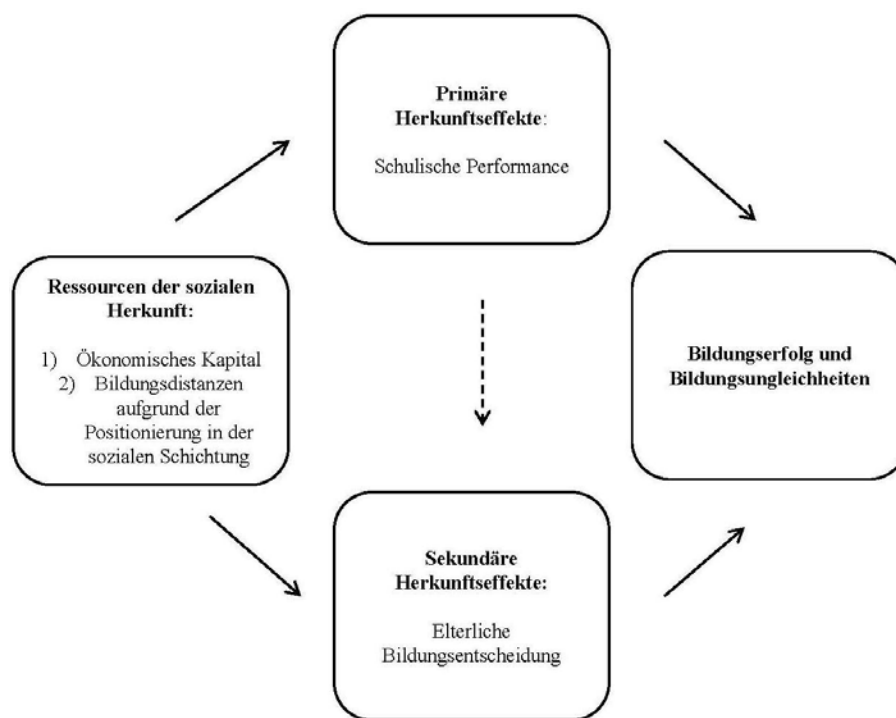


Abbildung 1: „primäre“ und „sekundäre“ Herkunftseffekte: Quelle: aus Becker und Lauterbach 2010

Mit „primären Herkunftseffekten“ sind hier allgemeine Ressourcen und Voraussetzungen gemeint, die seitens der Familie an das Kind weitergegeben werden, sowie die Ausstattungen, Förderungen und die Erziehung, durch die die Eltern ihr Kind unterstützen, sofern ihnen dies möglich ist. Diese drücken sich in der schulischen Performanz und den Leistungen des Kindes in der Schule aus. Unter „sekundären Herkunftseffekten“ versteht Boudon in diesem Zusammenhang Bildungsentscheidungen der Eltern im Familien- und Haushaltskontext. „Diese Entscheidungsprozesse variieren in Abhängigkeit zu den ökonomischen Ressourcen

der Privathaushalte deutlich zwischen den Sozialschichten.“ (Becker, Lauterbach 2010: 13).

Die Ressourcen beziehen sich dabei auf die von Bourdieu schon oben beschriebenen Kapitalsorten, sowie die soziale Position im gesellschaftlichen Raum. Diese bestimmen einerseits die „primären Herkunftseffekte“ und wirken sich andererseits auf die „sekundären Herkunftseffekte“ aus. Somit entscheiden sowohl die primären als auch die sekundären Herkunftseffekte über den Bildungserfolg und bewirken Bildungsungleichheiten in der Gesellschaft.

Dieses Erklärungsmodell zeigt sehr deutlich, dass Ressourcen und zur Verfügung stehendes Kapital sich wesentlich auf die Bildungsentscheidungen der Eltern auswirken. Dies ist besonders beim Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe ein enorm wichtiger Faktor, denn „insbesondere am Ende der Grundschule erfolgt für den Übergang auf die weiterführenden Schullaufbahnen die bedeutendste, mit weit reichenden Konsequenzen versehene Bildungsentscheidung, da diese stärker als andere Bildungsentscheidungen vom Willen der Eltern abhängt (...).“ (Henz, Maas 1995 zit. In: Becker, Lauterbach 2010: 13).

Zudem ist aber auch die Bildungsmotivation der Eltern, sowie eine Kosten- Nutzen Abwägung wesentlich entscheidend. „Nach Boudon (1974) und Esser (1999) sind Eltern aus Mittel- und Oberschichten bestrebt, den bereits erreichten Sozialstatus in der Generationenfolge zu erhalten oder gar zu verbessern. Investitionen in die Bildung ihrer Kinder sind in modernen Gesellschaften mit einer marktwirtschaftlichen Ordnung ein sinnvolles Mittel dafür.“ (Becker, Lauterbach 2010: 14). Eltern der Mittelschicht versuchen jedenfalls soziale Abstiege zu vermeiden und den erreichten Status zu halten. Für alle Investitionen besteht aber auch ein gewisses Risiko, welches vorher abzuschätzen gilt.

Becker und Lauterbach stellen folgende Hypothese auf, „Je höher die anfallenden Bildungskosten oder je schlechter die schulischen Leistungen eingeschätzt werden, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich die unteren sozialen Schichten für die Hauptschule entscheiden“ (Becker, Lauterbach 2010: 16) Für die Ober- und Mit-

telschicht gilt, „je ausgeprägter die Bildungsmotivationen sind, desto eher entscheiden sie sich für das Gymnasium. Die Realschule kommt lediglich als Ausweichstrategie in Betracht. Jedoch bestimmen auch die Investitionsrisiken die Entscheidung für die weiterführenden Schullaufbahnen, wobei (..) vor allem die Erfolgchancen (..) ausschlaggebend sind.“ (Becker, Lauterbach 2010: 17). Bei Ober- und Mittelschicht scheinen demnach die sekundären Herkunftseffekte zu überwiegen, wobei es bei den unteren sozialen Schichten eher die primären Effekte sind.

In der Bildungsforschung wurde die Theorie von Boudon häufig zitiert, zu empirischen Untersuchungen herangezogen und weiterentwickelt.

Die folgende Tabelle zeigt die von Becker und Lauterbach entwickelte Theorie zur Ungleichheit von Bildungschancen, welche auf Boudons Annahmen basiert:

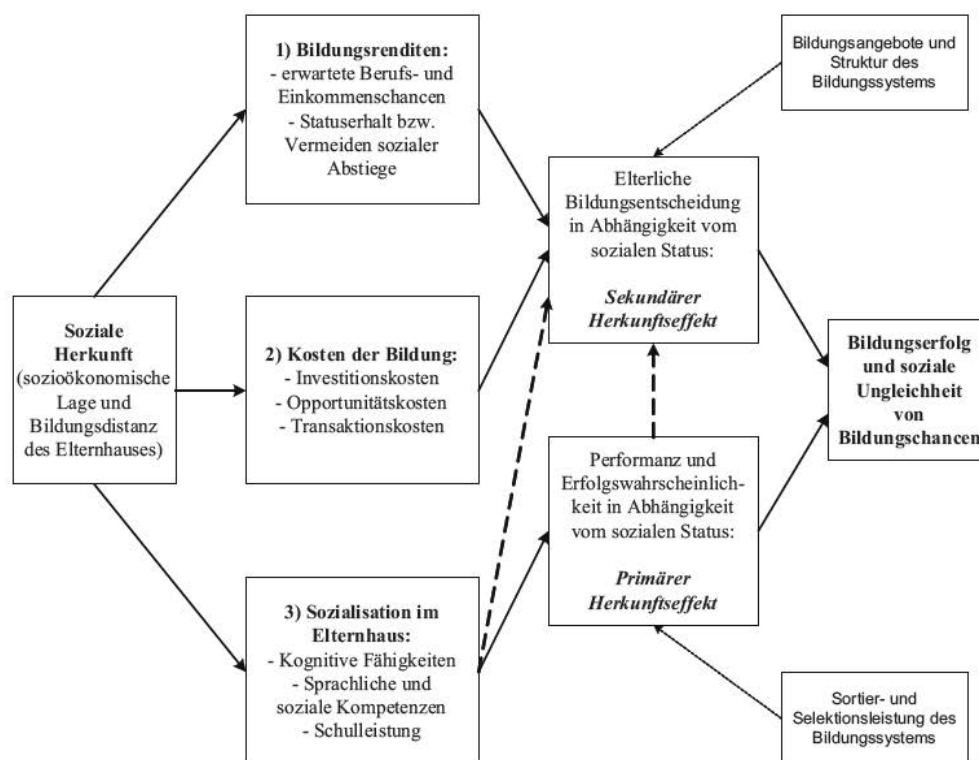


Abbildung 2: soziale Herkunft und Bildungserfolg unter Betrachtung der „primären“ und „sekundären“ Herkunftseffekte; Quelle: Becker, Lauterbach 2010

Die soziale Herkunft wirkt demnach auf die Bildungsrenditen, die Abwägung der Kosten der Bildung und auf die familiäre Sozialisation. Diese Faktoren wirken wiederum auf die primären und sekundären Herkunftseffekte. Die Selektion und die Sortierung im Bildungswesen wirken auch auf die primären Herkunftseffekte, während Bildungsangebote und die Bildungsstruktur auf die sekundären Herkunftseffekte wirken. Beide, primäre und sekundäre Herkunftseffekte, drücken sich folglich im Bildungserfolg aus.

2.1.6. Diversitätsansätze

„Wenn die Menschen von Natur gleich sind, dann können die sozialen Ungleichheiten nicht natur- oder gottgegeben sein; wenn sie dies aber nicht sind, dann unterliegen sie dem Wandel, dann können die Privilegierten von heute die Ausgestoßenen von morgen sein“ (Dahrendorf 1974, S. 357 zit. in Sachweh 2011)

Durch die Forderungen der Aufklärung und der Modernisierung haben sich die Ansichten über soziale Ungleichheit von dem naturgegebenen Ansatz zur sozialen Perspektive in die Richtung gewandelt, dass nämlich Ungleichheit ein Produkt menschlichen Handelns und deshalb auch veränderbar ist. Sachweh bezeichnet dies als *aufklärerischen Common Sense* der Ungleichheitsforschung (vgl. Sachweh 2011). Dieser Ansatz impliziert, dass alle Menschen gleich, und deshalb Merkmale wie auch Geschlecht oder Herkunft keine Erklärung für Ungleichheiten sein dürfen.

Aktuelle diversitäts-bewusste Ansätze beschäftigen sich zentral mit dieser Thematik und versuchen zu zeigen, dass gesellschaftliche Gruppen und Individuen nicht alleine durch „Makrofaktoren“, wie gesellschaftliche Klasse, Ethnizität oder Geschlecht (vgl. Krisch, Schröder 2011: 152) etikettiert werden können, sondern sie weisen auf die Wichtigkeit einer Vielfalt von Einflüssen zu Entwicklungen von Identität und sozialer Positionierung hin (vgl. Scherr 2011: 79). Demnach wäre es zu vereinfacht dargestellt, Individuen nur aufgrund von offensichtlichen „Makrofaktoren“ und ohne einer Analyse des Kontextes vieler sozialer Einflussfaktoren

bestimmten Gruppen zuzuordnen. Gesellschaftliche Zuschreibungen und die Vereinheitlichung bestimmter Gruppen, wie *die* Türken, *die* Bildungsfernen, etc., welche mit einer Reihe von Vorurteilen behaftet sind, haben für die Betroffenen häufig soziale Benachteiligung zur Folge. Aus diesem Grund wäre es wünschenswert, wenn man diese Macht der gesellschaftlichen Einordnung in oberflächlich kategorisierte Gruppen entkräften, und stattdessen die Vielfalt und Individualität positiv bestärken könnte, um somit möglichst allen dieselben Chancen zu gewähren. Es geht dabei „um Anerkennung der Unterschiedlichkeit von Lebensformen, um Anerkennung des gleichen Rechts auf Unterschiedlichkeit; es geht zum anderen- und oft darin verwoben- um den Anspruch auf Gleichheit im Kampf um Ressourcen und Rechte, also um Gerechtigkeit im Horizont von Menschenrechten“ (Thiersch 2011: 52) – hier eben nicht nur bezogen auf die schulische Praxis, sondern gerade auch auf die *Forschung* zur schulischen Praxis.

Wesentlich ist, dass individuelle Unterschiede keineswegs ignoriert werden, sondern, im Gegenteil, gerade weil bestimmte Unterschiede und soziale Abgrenzungen gesellschaftlich konstruiert werden, soll auf die individuellen Differenzlinien aufmerksam gemacht werden. Dabei gilt es auch, die Annahme homogener Gruppen zu verwerfen und eher die Wechselwirkungen und Zusammenspiele bestimmter Differenzlinien kritisch zu analysieren (vgl. Leiprecht 2011: 7).

Ein wünschenswertes Ziel der Diversitäts-Ansätze ist eine „Analyse von Strukturen und Prozessen, in der sich die (Re-) Produktion von Unterschieden mit der (Re-) Produktion von Ungleichheiten und Machtverhältnissen verschränkt“, und damit einen Beitrag leistet für eine „kritische Perspektive, die die Verschränkung sozialer Klassifikationen mit sozioökonomischen Ungleichheiten sowie politischen Macht- und Herrschaftsbeziehungen in den Blick rückt.“ (Scherr 2011: 79ff.) Zudem wäre zu klären, ob und inwiefern Differenzmerkmale und Klassifikationen als Mittel zu sozialer Benachteiligung und Ausgrenzung benutzt werden (vgl. Krisch, Schröder 2011: 153).

Es sollte also gelingen, die Verschiedenartigkeiten als Ressource zu nutzen und die Annahme einer homogenen Gesellschaft endgültig zu verwerfen. Auch im

Bildungswesen braucht es diesbezüglich einen neuen Zugang, um besser auf Kinder und Jugendlichen unterschiedlichster Herkunft eingehen zu können. Derzeit kann angenommen werden, dass das Schulsystem von einer Homogenität der SchülerInnen einerseits und der Bewertungsmaßstäbe andererseits als Normalität ausgeht, und somit die Heterogenität der Bildungsvoraussetzungen, wie auch die Mehrsprachigkeit, sowie verschiedenartige Fähigkeiten, Kompetenzen und Bildungsanstrengungen von Kindern unberücksichtigt bleiben, ja sogar ausgeblendet werden (vgl. ebd. 2011). Deshalb wäre auch im Bildungssystem ein diversitätsbewusster Ansatz wünschenswert, um möglichst vielen Kindern, unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund, höhere Chancen auf eine erfolgreiche Bildungslaufbahn zu eröffnen.

An diese Ansätze anschließend sind sowohl qualitative als auch quantitative empirische Untersuchungen von Bildungsprozessen durchgeführt worden, welche die Wichtigkeit einer komplexen Betrachtung mehrerer Einflussfaktoren und Kategorien in der Bildungsphase herausstreichen (vgl. Kassis, Kronig et al. 2009: 339 ff.).

Interessante Ergebnisse liefert dabei die Analyse von Längsschnittdaten, welche zeigen, dass zwar der Einflussfaktor der Herkunft an Bedeutung verliert, aber die Schichtzugehörigkeit weiterhin einen wesentlichen Effekt darstellt. Der Schule gelingt es teilweise, „Effekte der nationalstaatlichen Herkunft zu neutralisieren, während sie für Kinder aus unterprivilegierten Familien keine kompensatorische Wirkung zeigt. Vielmehr scheint sie die Effekte der sozialen Herkunft zu verstärken. Global berechnet können Kinder aus Zuwandererfamilien den Leistungsvorsprung der MitschülerInnen in den vier Schuljahren abbauen. Hingegen öffnet sich die Leistungsschere zwischen SchülerInnen mit hohem, mittlerem und tiefem sozioökonomischem Status“ (ebd.: 346).

2.2. Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg

2.2.1. Bildungsaspirationen und Bildungswegentscheidungen

Je nach sozialer Herkunft haben Eltern auch unterschiedliche Bildungsaspirationen für ihr Kind. Sowohl Dahrendorf als auch Popitz sehen die Ursachen dabei im fehlendem Wissen und der fehlenden Motivation der Eltern aus sozial schwächeren Schichten begründet. Es liegt vor allem an der „sozialen Distanz der Arbeiter von den Bildungsinstitutionen“ und nicht nur „im finanziellen Bereich“ (Dahrendorf 1962: 22 zit. In: Hartmann 2007). „Insbesondere fehlt Arbeitern jede charakteristisch mittelständische Fähigkeit, auf kurzlebige aber unmittelbare Befriedigungen zugunsten nachhaltiger späterer zu verzichten“ (Dahrendorf 1965: 18).

Die Distanz und die fehlende Einschätzbarkeit von höherer Bildung sind für diese Eltern also entscheidende Einflussfaktoren. Darüber hinaus spielt auch das fehlende Wissen über das Schulsystem eine entscheidende Rolle. Popitz beschreibt es so: „(...) die Entscheidungssituation ist für fast alle Eltern der Grundschicht unklar, ambivalent. Der Informationsgrad über das Schulsystem, die Kosten der Ausbildung, Stipendien, Berufsmöglichkeiten ist gering. Bei den Eltern, die ihre Kinder nicht auf das Gymnasium schicken, fehlt gelegentlich sogar die Kenntnis, dass ihr Kind die formale Übertrittsberechtigung erworben hatte“ (Popitz 1965: 400). Es fehlt also an Wissen und an der Kompetenz der Eltern aus sozial schwächeren Schichten, die Möglichkeiten und Chancen eines guten Bildungserfolges abzuschätzen und die dafür nötigen Investitionen abzuwiegen.

Die BiKS-Studie¹, welche eine Längsschnitterhebung elterlicher Bildungsentscheidungen untersucht, zeigt, dass die Bildungsaspirationen der Eltern von der dritten bis zum Ende der vierten Klasse Volksschule bei mehr als der Hälfte (60%) der Befragten stabil bleibt und auch dem Notenniveau der Kinder entspricht. Interessant ist auch, dass die Eltern, und zwar aller Schichten, den Übertritt des Kindes in ein Gymnasium bevorzugen, jedoch kann diese Aspiration meist nur von Eltern mit hohem Bildungshintergrund erreicht werden. Die Haupt-

¹ Studie der DFG- Forschergruppe BiKS (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter): Universität Bamberg

schule stellt zu Beginn des Entscheidungsprozesses für keine Eltern, auch nicht für jene aus schwächeren Schichten, eine interessante Option dar (vgl. Kleine et al. 2009: 362).

Dass die Einschätzung und das Institutionenwissen der Eltern einen entscheidenden Einfluss auf die Aspirationen – und damit auf die Bildungsentscheidungen – haben, zeigt sich besonders dadurch, dass diese bei 75% der Befragten übereinstimmen. Eher sind es Eltern mit Migrationshintergrund, die ihre Bildungswünsche im Verlaufe der gesamten Übertrittsphase verändern. Trotz dem kam heraus, dass Eltern mit hohen Bildungsaspirationen, mit und ohne Migrationshintergrund, ihre Wünsche umsetzen, auch wenn die Noten des Kindes dafür nicht entsprechend sind (vgl. ebd.: 363).

Eltern mit -insbesondere türkischem - Migrationshintergrund nennen sehr oft hohe Bildungsaspirationen, wie einen Universitätsabschluss und den Beruf als Arzt, Ingenieur oder Rechtsanwalt. Wird den Eltern aber bewusst, dass ihre Wünsche aufgrund der Leistungen des Kindes nicht realistisch sind, werden ihre Erwartungen deutlich heruntergeschraubt und sie wünschen sich nur, dass das Kind kein Hilfsarbeiter werden soll (vgl. Beiwl et al. 1995: 114 zit. in: Brizić 2007: 60).

Eine andere Studie² der Universität München zeigte auf, dass sich die Bildungsaspirationen der Eltern auch regional und auch je nach Klassenstruktur stark unterscheiden. In Klassen mit durchschnittlich guten Zeugnisnoten haben die Eltern höhere Aspirationen, im umgekehrten Fall entsprechend niedrigere (vgl. Ditton 2009: 365).

Im österreichischen Bildungssystem zeigt sich, dass sich die Bildungswegentscheidungen der Eltern mit höherem Bildungsabschluss deutlich von jenen mit niedrigem Abschluss unterscheiden (vgl. Lachmayr 2007: 109), was wiederum deutlich macht, dass die soziale Schicht und die Bildungshintergrund der Eltern

² Studie KOALA-S (Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem) der Ludwig-Maximiliansuniversität München, Institut für Pädagogik: Längsschnittuntersuchung an Grundschulen

einen bedeutenden Einfluss haben. Dies soll auch die folgende Grafik verdeutlichen:

Aspiration der Eltern in Prozent nach dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern

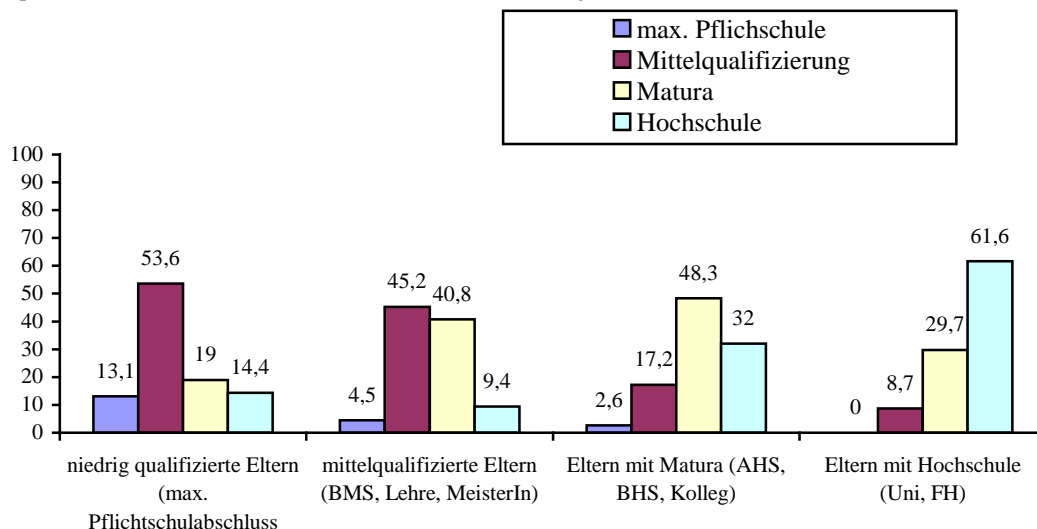


Abbildung 3: Bildungsaspirationen der Eltern nach dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern Quelle: Eigenerhebung öibf³, in: Lachmayr 2007

Diese Grafik zeigt, dass mehr als die Hälfte der niedrigqualifizierten Eltern (53,6%) Aspirationen für eine Mittelqualifizierung ihres Kindes haben, wobei dies einen Aufstieg für die Familie bedeuten würde. Nur 13,1% dieser Eltern wäre auch mit einem Pflichtschulabschluss zufrieden und nur 14,4% erhoffen sich den Abschluss der Hochschule. Bei mittelqualifizierten Eltern wünschen sich weniger als die Hälfte (45,2%) auch einen mittelqualifizierten Abschluss für das Kind, dafür wünschen sich aber 40,8%, dass ihr Kind die Matura abschließt. Den Hochschulabschluss erhoffen sich nur 9,4% der mittelqualifizierten Eltern, das sind weniger als bei den Niedrigqualifizierten. Von jenen Eltern, die als höchsten Abschluss die Matura angeben, wünschen sich etwa die Hälfte (48,3%) den Maturaabschluss für ihr Kind, aber bereits ein Drittel hofft auf einen Hochschulabschluss. Von den Eltern mit Hochschulabschluss wünschen sich auch zwei Drittel einen Hochschulabschluss für ihr Kind, nur ein Drittel wäre mit einem niedrigeren Abschluss zufrieden.

³ Ergebnisse einer unabhängigen repräsentativen Querschnittsuntersuchung des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf): 2003

2.2.2. Eltern und die Reproduktion in der Generationenfolge

Wie bereits im vorigen Kapitel erläutert, haben die Eltern einen wesentlichen Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder. Dies erklärt Boudon einerseits durch die primären und sekundären Herkunftseffekte, wobei Letztere einen direkten Einfluss der Eltern auf den weiteren Bildungsweg des Kindes bedeuten. Andererseits wird die Bedeutung der elterlichen Bildung und Herkunft auch bei Bourdieu in seinen Kapital- und Habitus-theorien mehrfach deutlich gemacht. Bourdieu unterscheidet drei Faktoren welche die Bildungs- und Berufskarriere beeinflussen, nämlich

- die familiäre Sozialisation
- die Berufe und Lebensläufe der Eltern, sowie die dadurch veranschaulichten Chancen auf Mobilität
- eigene Bemühungen, die einen Abstieg verhindern sollen (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005: 197 zit. In: Lempert 2010: 76)

Wesentlich bei diesen Faktoren ist jedoch, dass der Habitus sowie das ökonomische, kulturelle und das soziale Kapital in der Familie „vererbt“ werden – das heißt: erhalten bleiben und reproduziert werden, was sich wiederum auf die Chancen im Bildungsverlauf auswirkt. Auch die Bildungsaspirationen und Bildungswegentscheidungen sind, wie bereits erläutert, Ausdruck derselben Mechanismen.

Mit der Bildung der Eltern hängt außerdem die Fähigkeit zusammen, die Kinder bei schulischen Belangen unterstützen zu können, mit den Kindern Bücher zu lesen (wie in der Linguistik vielfach untersucht; vgl. zum Beispiel Brizić 2007: 61) oder ihnen Fragen zu beantworten. Zudem drückt sich Bildung auch im Selbstbewusstsein aus. So ist das Selbstbewusstsein der Eltern ein Kriterium für ein bildungserfolgreiches Kind, denn „wenn die Mutter selbst keinen sicheren Hintergrund hat, fällt es ihr schwer, dem Kind ein verlässliches Du gegenüberzustellen und ihm damit zu ermöglichen, eine Vorstellung von sich als eigener Person aufzubauen.“ (Zollinger 2008: 228 zit. in: Brizić 2007: 60).

Bei Eltern mit Migrationshintergrund spielen deren Erst- und Zweitsprachkompetenzen, die Akkulturation der Eltern und der Familie an die Einwande-

rungs-gesellschaft, sowie etwaige Rückkehrmotivationen zusätzlich eine entscheidende Rolle für den Bildungserfolg des Kindes.

Die Schlüsselrolle der Eltern für den Bildungserfolg - eine deutsche Studie⁴

Eine deutsche Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung zum Thema Bildungsambitionen und Erziehungsstile von Eltern, bei der 1.256 Personen, Eltern von Kindern im Alter zwischen 3 und 19 Jahren befragt wurden, beschäftigte sich mit der Wichtigkeit der Eltern für den Bildungserfolg des Kindes und stellte klar, welche Schlüsselrolle die Eltern im Bildungsverlauf innehaben. Die Studie diente unter anderem dazu die Notwendigkeit einer Unterstützung für die Eltern seitens des Staates oder der Schule aufzuzeigen, da es besonders bei Eltern aus schlechtergestellter sozialer Schicht an relevantem Wissen und Informationen mangelt. Auch hier zeigt sich wieder, dass Bildung in der Familie in hohem Maße reproduziert wird.

Die Studie belegt, dass sich die Eltern aller sozialen Schichten einig darüber sind, dass Bildung essentiell für ein erfolgreiches Berufsleben ist, denn 94% der Eltern denken, mit guter Bildung hätte man bessere berufliche Chancen und 83% sind der Ansicht, man hätte ohne gute Bildung in vielen Berufen keine Aufstiegsmöglichkeiten. Jedoch kommt heraus, dass das Verständnis von guter Bildung schichtspezifisch unterschiedlich ist, denn mehr als die Hälfte der Eltern höherer sozialer Schichten sind der Meinung, Fremdsprachenbeherrschung, Lesen, Umgang mit Medien sowie Wissen über aktuelle Geschehen gehören unbedingt zu einer guten Bildung. Eltern aus sozial schwächeren Schichten dagegen betrachten den Umgang mit dem Computer mit Abstand am wichtigsten für eine gute Bildung.

Auch die Vorstellungen einer optimalen Förderung der Kinder sind, je nach sozialer Schicht, differenziert. Während etwa zwei Drittel der Eltern höherer sozialer Schicht es als wichtig ansehen für ihr Kind eine gute Schule auszusuchen, stim-

⁴ Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach, 2011: „Zwischen Ehrgeiz und Überforderung: Bildungsambitionen und Erziehungsziele von Eltern in Deutschland“. Vodafone Stiftung Deutschland. Online at: <http://www.vodafone-stiftung.de/publikationmodul/detail/30.html>

men dem nur ungefähr ein Drittel der Eltern schwächerer sozialer Schichten zu. Auch anderen Fördermaßnahmen stimmen die letzteren Gruppen nur zaghaft zu. Über eine spezifische Förderung scheinen sie sich weniger Gedanken zu machen, als Eltern höherer sozialer Schicht.

Was die Entscheidung für die weiterführende Schule betrifft, sind von den Eltern mit höherem Schulabschluss mehr als die Hälfte dafür dass die Eltern diese Entscheidung treffen sollte und weniger als ein Fünftel sind dafür, dass diese Entscheidung dem Lehrer überlassen wird. Von jenen Eltern mit einfacher Schulbildung sind jedoch nur etwa ein Drittel für eine Entscheidung durch die Eltern und wieder ein Drittel für eine Lehrerentscheidung.

Auf die Frage, was die Eltern tun würden, wenn ihr Kind keine Gymnasium-Empfehlung von dem Lehrer/ der Lehrerin bekommen sollte, obwohl sie das Kind gerne auf ein Gymnasium geschickt hätten, würden mehr als die Hälfte der Eltern höherer sozialer Schichten, und nur 28% der Eltern aus schwächeren sozialen Schichten, ihr Kind trotzdem aufs Gymnasium schicken. Grund dafür kann bei den Eltern schwächerer sozialer Schicht unzureichendes Wissen, Unsicherheit und das daraus folgende Vertrauen auf Meinungen anderer Personen sein.

Der Studie zufolge haben von allen befragten Kindern die ins Gymnasium gehen nur ein Viertel Eltern mit einfacher Schulbildung aber drei Viertel Eltern mit höherer Schulbildung, dafür haben von den Kindern in der Hauptschule ein Viertel Eltern mit einfacher und nur 4% Eltern mit höherer Schulbildung. Diese Ergebnisse unterstützen die These der Bildungsreproduktion in der Generationenfolge.

Zwei Drittel aller Eltern erwarten den Abitur- Abschluss ihres Kindes und mehr als die Hälfte der Eltern schwächerer sozialer Schichten wünschen sich, dass es ihrem Kind einmal besser geht als ihnen, was nur ein Fünftel der Eltern höherer sozialer Schicht sich erhoffen.

Der Hälfte der Eltern mit einfacher Schulbildung fällt es schwer ihr Kind bei Hausaufgaben zu unterstützen, von den Eltern höherer Schulbildung geht es nur

weniger als einem Fünftel so. Aus diesem Grund würden sich auch deutlich mehr Eltern der schwächeren sozialen Schichten mehr Unterstützung bei der Kinderbetreuung und -erziehung wünschen.

Die Ergebnisse dieser Studie aus Deutschland machen deutlich, dass vor allem die Befragten aus sozial schwächerer Schicht zwar den guten Willen und das Interesse daran haben, ihr Kind in jeder Hinsicht schulisch zu fördern, jedoch fällt ihnen dies äußerst schwer, und sie würden sich mehr Unterstützung seitens des Staates wünschen. Die Benachteiligung im Bildungssystem von sozial Schwächeren ist demnach nicht auf mangelnde Bildungsaspiration zurückzuführen, sondern auf mangelndes Wissen, Überforderung und auch sprachliche Defizite der Eltern. Deshalb fordern die Autoren der Studie eine bessere und zielgerichtete Unterstützung seitens der Schule und anderer staatlicher Institutionen für die Eltern um allen möglichst gleiche Bedingungen zu verschaffen.

2.2.3. Sprache als Ausdruck des Habitus und die Sprachtransmission in der Familie

Auch der familiäre und schulische Spracherwerb ist ein äußerst komplexer und vielschichtiger Faktor, der den Bildungserfolg des Kindes auf vielerlei Ebenen beeinflusst. „Sprache ist konstituierend für unser Leben, speziell für unseren sozialen Status“ (Adaktylos 2007: 48) Der Spracherwerb der ersten Sprache(n)⁵ eines Menschen ist ein Prozess, der nicht bewusst gesteuert wird, sondern unbewusst in den Habitus aufgenommen und verwendet wird und sich in der „Performance“ ausdrückt. Dabei zeigt sich, dass sich Kinder je nach Schichtzugehörigkeit sprachlich voneinander unterscheiden. Der Soziologe und Sprachwissenschaftler Bernstein bezeichnet die von Kindern niedriger Schichten verwendete Sprache als den „restringierten Code“ und die Sprachverwendung der privilegierten Kinder als den „elaborierten Code“ (ebd.: 49) Durch diese Codes werden Formen sozialer Beziehungen und die Qualitäten der Sozialstruktur zum Ausdruck gebracht (vgl. Bernstein 1967. 270 zit. In: Adaktylos 2007).

⁵ Hier wird der Begriff der „Erstsprache“ verwendet, da der Begriff der „Muttersprache“ in der Linguistik, aufgrund mehrerer Gründe als veraltet betrachtet wird.

Die von Bernstein entwickelte „Defizit-Hypothese“ vertritt die Ansicht, dass die „unzureichenden“ Sprachkompetenzen eines Kindes Grund für seinen Misserfolg sind, während die „Differenz-Hypothese“ die Heterogenität der Sprache in der Heterogenität der gesellschaftlichen Gruppen begründet sieht. Dazu sei einerseits anzumerken, dass es nach Bernstein keineswegs eine „defizitäre“ Sprache gibt, sondern deren Funktion stets in gesellschaftlichem Zusammenhang zu verstehen ist. Andererseits sei darauf hinzuweisen, dass mancher Sprachgebrauch, wie die „restringierten Codes“, in bestimmten Situationen, und gerade auch im Bildungssystem, nachteilig wirkt. Dabei kann man alleine durch den Sprachgebrauch stigmatisiert und ein Kind im Bildungserfolg benachteiligt werden. Jedoch ist es nicht die Sprache an sich, sondern die Assoziation der Sprache mit der Schichtzugehörigkeit, die zu einer Benachteiligung von Chancen führen (vgl. Adaktylos 2007: 48ff.)

Wie bereits im vorigen Kapitel beschrieben wurde, ist die „andere Erstsprache“ von Kindern mit Migrationshintergrund jedoch noch keine ausreichende Erklärung für Bildungsmisserfolge; vielmehr sind die Möglichkeiten des Schulsystems, auf die Besonderheiten eines mehrsprachigen Spracherwerbs einzugehen, in modernen Nationalstaaten in der Regel äußerst begrenzt (vgl. Brizić 2007: 67). Dazu kommt, dass einige Sprachen, bzw. jene Gruppen, die diese Sprachen sprechen, in der Aufnahmegesellschaft eher akzeptiert werden als andere (vgl. zum Beispiel das Prestige des Englischen versus des Türkischen), sodass damit auch den Kompetenzen in den unterschiedlichen Sprachen unterschiedliche Bedeutung beigemessen wird. Gerade Sprachen wie Türkisch werden in Österreich oft als irrelevant oder zumindest nicht als Ressource betrachtet, was in der Gesellschaft auch klar vermittelt wird (vgl. BMWF & BMUKK 2008: S. 86).

Außerdem ist Sprache, wie bereits erwähnt wurde, auch Form und Ausdruck des Habitus, sie spiegelt somit die soziale und ethnische Herkunft wieder, kann bestimmend für das Selbstbewusstsein, die Motivation und das Auftreten eines Kindes sein, und damit auch für die Art, wie das Kind schulisch wahrgenommen wird, und seinen Bildungserfolg. Bei einer empirischen Untersuchung aus Öster-

reich zeigte sich, dass Kinder, die muttersprachlichen Unterricht besuchen, wesentlich selbstsicherer sind, als jene die ihn nicht besuchen (vgl. Schiesser, Theurl 2001 zit. In: Brizić 2007: 54).

Außerdem zeigt sich in empirischen linguistischen Studien, dass sich die Erstsprachkompetenz in der Migration *migrationsspezifisch* gestaltet (Wechselwirkungen mit der Schulsprache Deutsch u.a.), weshalb es schulisch einer besonderen Berücksichtigung der erstsprachlichen Situation bedürfen würde (vgl. ebd.: 56) – ein Umstand, dem die Institution Schule nur in wenigen Fällen Rechnung zu tragen imstande ist. Die Kompetenz in der Erstsprache, beziehungsweise in den Familiensprachen aber zeigt wiederum Zusammenhänge und Wechselwirkungen mit der Kompetenz in der Zweitsprache (hier: Deutsch), was eine hochkomplexe spracherwerbstechnische Situation in der Migration zur Folge hat (vgl. Brizić: 56).

Entscheidenden Einfluss diesbezüglich hat die Institution Schule: Auch der Umgang mit Sprache und Mehrsprachigkeit in der Schule ist für den erfolgreichen Spracherwerb und somit auch für den Bildungserfolg jener Kinder, die sich in der Migration befinden, von erheblicher Bedeutung. Allein schon die Schule entscheidet darüber, welcher muttersprachliche Unterricht angeboten wird und in welchem Ausmaß. Diese Entscheidung kann wiederum mit dem Prestige und der Akzeptanz einer Sprache zusammenhängen (siehe oben). Empirisch hat sich bestätigt, dass sich fachbezogener Unterricht in der Erstsprache über mehrere Jahre hinweg positiv auf eine erfolgreiche Bildungskarriere auswirken kann (vgl. Siebert- Ott 2001: 110).

Da das Schulsystem bislang Herkunftsunterschiede kaum ausgleicht, ist auch der Input der Eltern in der Erstsprache für Kinder besonders wichtig. Einen besonderen Umstand stellt es in diesem Zusammenhang dar, dass Eltern in der Migration dazu tendieren, ihren eigenen Sprachhintergrund als „defizitär“ bezeichnen, was wiederum mit dem Prestige ihrer Sprache zusammenhängt und was meist mit der Zugehörigkeit zu Sprachminderheiten oder stark dialektaler Sprache verbunden ist. „Viele Eltern sind nicht in der Lage, ihre Kinder in ihrer Muttersprache syste-

matisch zu fördern. Über die Hälfte der Befragten sagt aus, dass sie keine Schule besucht haben. Zwischen dem Bildungsstand der Eltern und der Förderung der Kinder besteht also ein Zusammenhang. Dieser Zusammenhang wird bei Minderheiten deutlich. (...) Nahezu 60% der Kinder von kurdisch-, arabisch- oder lassischsprechenden Familien kommen in eine Sonderschule. Meine Vermutung ist, dass bei diesen Kindern erhebliche Sprachdefizite vorhanden sind. Sie werden mit mehreren Sprachen konfrontiert, von denen ihnen keine systematisch beigebracht wird“ (Uçar 1996: 213 zit. in: Brizic 2007: 62). Die Eltern nehmen „ihre“ Sprache als „wertlos“ wahr und geben diese nicht, oder nur teilweise an ihr Kind weiter. In der Familie wird daher zu einer neuen „Erstsprache“ übergegangen, welche auch von den Eltern nicht unbedingt „erstsprachlich“ beherrscht wird.

Dazu kommen Phänomene des Sprachgebrauchs, die für die Migration als typisch bezeichnet werden können, wie „code switching“ oder „code mixing“ (Auer 1998). , sodass sich auch dadurch der Spracherwerb in der Migration als dynamisch, hochkomplex und von der Institution Schule nicht annähernd adäquat erfasst erweist.

In diesem Zusammenhang ist ergänzend zu erwähnen, dass nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund in ihrem Spracherwerb von der Institution Schule nicht adäquat erfasst sind, sondern dass Ähnliches auch für österreichisch-deutschsprachige Kinder aufgrund eines dialektalen sprachlichen Hintergrunds gilt: Ihre sprachlichen Ressourcen und Kompetenzen werden schulisch häufig nicht als solche, sondern als „Problem“ wahrgenommen (vgl. bereits Bernstein 1975).

Die genannten Phänomene von Sprach-Akzeptanz und Ablehnung bis hin zu Sprach-Stigmatisierung sind keineswegs ausschließlich auf Österreich beschränkt. Innerhalb der Türkei beispielsweise ist es u.a. vor allem die kurdische Sprache, die sich sprachpolitisch in einer hochgradig benachteiligten Position befindet und häufig vor allem mit Unbildung und Armut assoziiert wird. Mit dieser sprachpolitischen Position einhergehend berichtet auch hier die Literatur von Selbststigmatisierung der SprecherInnen und, damit einher gehend, vom familiä-

ren Wechsel zu einer neuen „Erstsprache“ (z.B. von Kurdisch zu Türkisch; in der Migration häufig von Kurdisch zu Türkisch und Deutsch; vgl. Brizic 2007).

Was die Lesefähigkeiten der Kinder in der Schule betrifft, besteht in Österreich – wenig überraschend – ein großer Unterschied zwischen Kindern mit der Erstsprache Deutsch und Kindern mit anderen Erstsprachen, ausführlich dokumentiert anhand der PISA-Studie. Außerdem stellte sich heraus, dass ein Zusammenhang zwischen der Lese- und der Mathematik- oder Naturwissenschaftskompetenz besteht, was einerseits die Bedeutung der sprachlichen Kompetenz für den Bildungserfolg deutlich macht und andererseits eine doppelte Benachteiligung für Kinder mit Migrationshintergrund darstellt (vgl. Burtscher 2004: 53).

Für die Schule und das Bildungssystem sollten die hier erwähnten Aspekte Hinweise bieten, um zum einen den muttersprachlichen Unterricht besser zu fördern und zum anderen mehr Zeit in die schulsprachliche und die Lesekompetenz der SchülerInnen zu investieren.

2.2.4. Vorschulische Betreuung: Kindergarten, Vorschulklassen

Nach den bereits beschriebenen theoretischen Annahmen Boudons sind es besonders die „primären Herkunftseffekte“, nämlich die familiären Einflussfaktoren der Sozialisation, welche sich bei sozial benachteiligten Kindern negativ auf ihre Bildungskarriere auswirken. Anzunehmen wäre deshalb, dass vorschulische Betreuung und der Kindergartenbesuch dem entgegenwirkt, die „primären Herkunftseffekte“ neutralisiert und Ungleichheiten abbauen kann. Infolge dessen könnten aber auch die „sekundären Herkunftseffekte“, also die elterlichen Bildungsentscheidungen, angepasst werden.

Neuere empirische Studien konnten diese Annahmen auch weitgehend bestätigen (vgl. Becker, Lauterbach 2010: 127 ff.). Es konnte gezeigt werden, dass die vorschulische Betreuung vorteilhafte Effekte am Ende der Grundschulzeit aufweist, vor allem auch für Kinder mit Migrationshintergrund treten dadurch die erwarteten positiven Effekte ein. Wenn Kinder mit Migrationshintergrund im Kindergar-

ten waren, wechseln diese nach der Volksschule deutlich häufiger in das Gymnasium und seltener in die Hauptschule, als jene, die nicht im Kindergarten waren (vgl. ebd.: 130 ff.). Zudem zeigt sich, dass auch die Länge der vorschulischen Betreuung relevant ist und, dass, je länger ein Kind im Kindergarten ist, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit für einen Gymnasiumübertritt (vgl. Büchner et al. 2007: 16 zit. In: Becker, Lauterbach 2010: 137).

Trotz des nachgewiesenen positiven Einflusses der vorschulischen Betreuung auf den Bildungsweg des Kindes ist im Kindergarten der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund immer noch deutlich geringer als jener von einheimischen Kindern. Von Ersteren besuchen nur etwa zwei Drittel den Kindergarten, während für Letztere der Kindergarten bereits als Selbstverständlichkeit angenommen wird. Allgemein stellte sich heraus, dass je höher der sozioökonomische Status der Eltern ist, desto eher besuchen die Kinder auch vorschulische Einrichtungen⁶ (vgl. Becker, Lauterbach 2010: 149).

Von den untersuchten Kindern mit vorschulischer Bildung traten 42% nach der Grundschule in das Gymnasium über, was demgegenüber nur ein Viertel jener Kinder ohne vorschulische Betreuung erreichen. Dies verweist auf deutlich bessere Gymnasialchancen und allgemein auf bessere Bildungschancen aufgrund eines Kindergartenbesuchs (vgl. ebd.: 146 ff.)

Zusammenfassend zeigen sich frühe Bildungsinvestitionen und vorschulische Betreuung als für den Bildungserfolg vorteilhaft, besonders bei Kindern schwächerer sozialer Schichten oder mit Migrationshintergrund, und es dürfte sich dadurch die Differenz der Bildungschancen beim Übertritt in die Sekundarstufe I von Kindern hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft ein wenig minimieren. Trotzdem ist zu erwähnen, dass die vorschulische Betreuung von Kindern zwar als eine wirkungsvolle Maßnahme zu betrachten ist, dass jedoch durch diese allein die

⁶ Diese Studien beziehen sich auf Deutschland. Deutschland und Österreich unterscheiden sich bezüglich des Schulsystems nur wenig. Deshalb kann angenommen werden, dass sich die Situation an österreichischen Bildungsinstitutionen nicht sehr von der deutschen unterscheidet.

Ungleichheiten im Bildungssystem und ungleiche Startchancen der Kinder nicht ausgeglichen werden können (vgl. ebd.: 147).

Vorschulische Betreuung und der Kindergartenbesuch erweisen sich also als sinnvoll, jedoch dürfen Bildungs(miss-)erfolge von Kindern nicht ausschließlich auf diesen Faktor reduziert werden.

2.2.5. Schule als selektierende und diskriminierende Institution

„Das Bildungswesen hat die geheime Funktion, die Gesellschaftsordnung zugleich zu perpetuieren und zu legitimieren, es perpetuiert sie umso wirksamer gerade dadurch, dass seine konservative Funktion unter einem ideologischen Selbstverständnis verborgen ist.“ (Bourdieu 1971: 16)

Wie bereits oben angeführt wurde, richtet sich das Bildungssystem nach Normen, Werten und den Fähigkeiten von Kindern der bürgerlichen Gesellschaft und benachteiligt im selben Zuge auch Kinder niedrigerer sozialer Schichten, was sich für diese negativ auf ihre Bildungs- und Lebenschancen auswirkt.

Ganz im Gegensatz zu der Idealvorstellung, Bildungsselektion basiere rein auf der erbrachten Leistung, ist festzustellen, dass es andere Faktoren sind, nach denen die Auslese stattfindet, nämlich soziale Faktoren, wie die Schichtzugehörigkeit und die Herkunft. „Im Bildungssystem ist ein leistungsunabhängiger Filter wirksam“, so Geißler (Geißler 2006: 291). Man kann sagen, dass Sozialstruktur, Sozialisation und Bildungsorientierungen in den Familien, sowie Selektionsmechanismen des Bildungssystems, den oberen Schichten weitaus mehr Möglichkeiten bieten, Bildungsangebote zu nutzen, als Kindern aus schlechtergestellten Schichten (vgl. ebd. 291).

Auch Schelsky betont, dass Schule zur „ersten und damit entscheidenden, zentralen sozialen Dirigierungsstelle für zukünftige soziale Sicherheit, für den zukünftigen sozialen Rang und für das Ausmaß zukünftiger Konsummöglichkeiten“ geworden ist. (Schelsky 1957: 17 zit. In: Geißler 2006). Da in Österreich bereits

nach vier Jahren die erste, und auch die für die Bildungskarriere entscheidendste, Selektion statt findet, werden die Kinder bezüglich ihrer Lebenschancen schon sehr früh in eine bestimmte Richtung gelenkt.

Auch institutionelle Diskriminierung und ethnisch kulturelle Zuschreibungen, ob bewusst oder unbewusst, ist charakteristisch für schulische Entscheidungspraktiken und Strukturen der Organisation, wobei dabei „direkte“ und „indirekte“ Diskriminierung unterschieden werden müssen (vgl. Gomolla 2000: 49ff.). „Direkte institutionalisierte Diskriminierung“ meint bewusste und freiwillige Diskriminierung, wobei hier wieder zwischen formalen und informellen Strategien zu differenzieren ist. Als „indirekte“, verdeckte Diskriminierung bezeichnet man jene Form, bei der Diskriminierung unbewusst geschieht; als Beispiel dafür nennt Gomolla die Anwendung von *gleichen* Regeln und Normen auf alle Gruppen und Kinder, wobei diese aber ungleiche Chancen auf den Erfolg haben, weshalb eigentlich *unterschiedliche* Regeln sinnvoll wären (vgl. ebd: 52). Gerade aber auch bei Kindern mit Migrationshintergrund kann festgestellt werden, dass diese wesentlich schneller als andere Kinder aufgrund ihrer Herkunft beurteilt und in der Schule abgestuft werden. Dies liegt jedoch weniger an den schwächeren Leistungen der Kinder sondern, daran, dass sie von vornherein genauer beobachtet und analysiert werden (vgl. ebd. 49ff.). Es wurde schon erwähnt, dass der Übertritt in die Sekundarstufe I ein entscheidender Schritt für die zukünftigen Erfolgchancen eines Kindes ist, aber gerade bei diesem Übertritt wird indirekte institutionalisierte Diskriminierung erneut deutlich. Einerseits wird seitens der Schule mit dem Argument gearbeitet, das Gymnasium verlange perfekte Deutschkenntnisse, wodurch Kinder mit mehrsprachigem Spracherwerb, wie vor allem Kinder mit Migrationshintergrund, viel eher Übertrittsempfehlungen für die Hauptschule⁷ erhalten. Andererseits wird für die Empfehlung für das Gymnasium die Unterstützung der Eltern gefordert. Auch diese wird von der Schule bei sozial benachteiligten, und wieder vor allem bei Migranten-Kindern meist als unzureichend empfunden (vgl. ebd.: 64)

⁷ Die Hauptschule und die Kooperative Mittelschule werden in Österreich in den nächsten Jahren vollständig durch die Neue Mittelschule abgelöst (siehe auch Kapitel 3). Ob diese namentliche Änderung auch strukturelle Änderungen mit sich bringt ist aber derzeit sehr umstritten.

2.2.6. LehrerInnen als „Begabungsbegutachter“

VolksschullehrerInnen haben, gerade bei der Mittel- und Unterschicht, einen erheblichen Einfluss auf den weiteren Bildungsweg des Kindes, da sie, wie im vorigen Kapitel bereits erwähnt, die Bildungsempfehlung für die Sekundarstufe I ausstellen. Gerade wenn die Eltern sich der Zukunft ihres Kindes unsicher sind oder sich generell wenig mit dem Schulsystem auskennen, werden die Lehrer als „Begabungsbegutachter“ herangezogen und können quasi alleine über den Bildungsweg des Kindes entscheiden (vgl. Erler 2007: 25). Dies führt häufig dazu, dass Kinder der unteren sozialen Schicht oder MigrantInnen stigmatisiert werden und eher eine Bildungsempfehlung für die Hauptschule bekommen, obwohl deren schulische Leistungen gut genug wären, um in ein Gymnasium überzutreten (vgl. Becker, Lauterbach 2010: 21). Die Sichtweisen und Einstellungen, der Habitus der Lehrer tragen also erheblich zur Bildungslaufbahn der Kinder bei.

An die soziale Herkunft der LehrerInnen wird im Zusammenhang der Analyse von Bildungsungleichheit nur selten gedacht, wobei diese maßgeblich für den Unterricht, den Umgang mit SchülerInnen und er verwendeten Sprache ist (vgl. Laimbauer 2007: 69). Einer Studie zufolge ist anzunehmen, dass der Habitus der LehrerInnen dem der aufsteigenden Mittelschicht entspricht, da 68% der LehrerInnen aus dem liberal-intellektuellen Milieu stammen (vgl. ebd.: 72 ff.) Ebenso kann deshalb angenommen werden, dass LehrerInnen Kinder aus diesem Milieu, wenn auch unbewusst, bevorzugen. Wie es hier für die VolksschullehrerInnen angenommen wird, drückt Bourdieu es folgendermaßen für Professoren aus: „Der Professor bevorzugt instinktiv die Studenten, die in ihrer Vorstellung die privilegierten Werte der Bourgeoisie ausdrücken, zu der er selbst gehört oder zu der er sich mit seiner Ausbildung zählt“ (Bourdieu 2001: 23).

Die im Habitus verankerten Denk- und Wahrnehmungsmuster sind oft schwer ins Bewusstsein zu rufen; gerade deshalb fordert Laimbauer diesbezüglich mehr Reflexion in der Lehrerausbildung und einen bewussteren Umgang der LehrerInnen mit ihrer eigenen sozialen Herkunft.

2.2.7. Migration und der Einfluss der ethnischen Herkunft auf den Bildungserfolg

Bereits im Kapitel „soziale Herkunft“ wurde angemerkt, dass es Kinder aus sogenannten bildungsfernen sozialen Milieus aufgrund ihrer in der Sozialisation erworbenen Kompetenzen schwer haben, im Bildungsprozess erfolgreich zu sein (vgl. Weiss 2007: 33). „Im Falle der Migration verschärft sich diese Problematik; Lernprozesse müssen nachgeholt werden, die dafür erforderlichen Gelegenheitsstrukturen sind jedoch oft unzureichend.“ (ebd.: 33). Es werden sprachliche und kulturelle Fähigkeiten vorausgesetzt, die jedoch eigentlich erst erworben werden müssen.

Außerdem sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders häufig von objektiven Benachteiligungen, wie fehlende finanzielle und kulturelle Ressourcen, sowie von institutioneller Diskriminierung und Selektionsmechanismen im Bildungsverlauf betroffen (vgl. ebd: 34ff.). Diese Selektionsmechanismen erfolgen in Österreich bereits sehr früh in der Entwicklung von Kindern. Die nationalstaatliche wie auch eine schlechtergestellte soziale Herkunft der Familie kann sich demnach auch negativ auf die Übertrittsempfehlungen der LehrerInnen in die Sekundarstufe auswirken. Aufgrund dessen treten Migrantenkinder häufiger in die Hauptschule über als in das Gymnasium.

Die Nachteile der primären und sekundären Herkunftseffekte, die MigrantInnen gegenüber österreichischen SchülerInnen haben, sowie eine geringere Lese- und Deutschkompetenz, führen dazu, dass diese Kinder häufiger als Kinder aus der Aufnahmegesellschaft ohne Hauptschulabschluss bleiben und seltener einen höheren Abschluss erreichen.

Allgemein kann festgestellt werden, dass Nachteile, die Kinder mit Migrationshintergrund schon zu einem frühen Zeitpunkt haben, sich zumeist im Laufe der Bildungskarriere sogar noch verschlechtern und die Ungleichheit immer größer wird (vgl. Diefenbach 2010: 230). Es fehlt ihnen oft an den, für den Bildungserfolg wichtigen, Voraussetzungen.

Es gibt Ansätze die die Schwierigkeiten von MigrantInnen auf das kulturelle Erbe zurückführen. „Die Grundthese der kulturell-defizitären Erklärung für den mangelnden Bildungserfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien lautet, dass sie aufgrund ihres kulturellen Erbes Defizite aufweisen, was als „Normalausstattung“ an Verhaltensweisen, Kenntnissen und Fähigkeiten [vorausgesetzt wird]..., die ein Kind oder ein Jugendlicher eines bestimmten Entwicklungsstandes in die Institutionen der Bildung und Erziehung mitbringe.“ (Gogolin 2002: 264, zit. In: Diefenbach 2010: 231). Gogolin übt jedoch Kritik an dieser reduzierten Erklärung, welche andere relevante Faktoren außen vor lässt.

Hinzu kommt, dass Kinder aus schlechtergestellten oder migrantischen Familien fallweise auch in einem Generationenkonflikt stehen dürften, wobei sie auf der einen Seite das traditionelle Gesellschaftsbild seitens der Eltern vermittelt bekommen, auf der anderen Seite aber das „moderne“ Schulsystem erleben (vgl. Diefenbach 2010: 231). Auch diese Barriere gilt es für die Kinder zu überbrücken.

3. Das österreichische Bildungssystem

Ich erachte es im Rahmen dieser Arbeit für wichtig, das österreichische Bildungssystem in seinen Strukturen und Übergängen zu beschreiben. Deshalb soll nun einerseits die Geschichte des Bildungswesens in Österreich in Kürze erläutert, danach der Aufbau skizziert und schließlich die derzeitige schulische Lage in Wien dargestellt werden.

3.1. Allgemeines zum Österreichischen Schulsystem

Zu Beginn dieser Arbeit wurde auf die Bildungsexpansion in den 1960er und 70er Jahren eingegangen und die damaligen Forderungen erläutert. Das österreichische Schulsystem wurde in diesem Zusammenhang im Jahr 1962 durch ein umfassendes Schulgesetz neu geregelt worden. Dabei wurde die Schulpflicht auf neun Jahre verlängert und die Gültigkeit auf all jene Kinder, die sich dauerhaft in Österreich aufhalten unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft, ausgeweitet. Zudem wurde die Ausbildung der Pflichtschullehrer reformiert (vgl. BMUKK).

Im Zuge der Bildungsexpansion konnte in Österreich eine deutlich höhere Bildungsbeteiligung und in Folge dessen auch eine allgemein höhere Qualifizierung der Bevölkerung und eine gleichzeitige Abnahme des Personenanteils mit nur einem Pflichtschulabschluss, festgestellt werden. Die Chancengleichheit im Schulsystem wurde gesetzlich verankert, wodurch „die allgemeine Zugänglichkeit von öffentlichen Schulen ohne Unterschied der Geburt, des Geschlechts, der Rasse, des Standes, der Klasse, der Sprache und des Bekenntnisses“ (Tajalli, Polzer 2004:10 zit. In: Lackenbauer 2006) rechtlich zugesichert wurde. In Österreich ist der Schulbesuch öffentlicher Schulen kostenlos, auch die Anreise und die Schulbücher werden vom Staat finanziert (ebd. 2006: 19).

3.2. Struktur und Aufbau des Österreichischen Schulsystems

Die allgemeine neunjährige Schulpflicht lässt sich in drei Abschnitte unterteilen. Zu Beginn sind vier Jahre Grundschule (Volksschule) zu absolvieren. Nach diesen vier Jahren erfolgt bereits die erste, sehr frühe, Bildungsentscheidung in die Sekundarstufe I. Diese bezeichnet das 5. bis zum 8. Schuljahr und bietet die Möglichkeiten der

- Allgemein bildenden höheren Schule (AHS, Gymnasium),
- Der neuen Mittelschule (NMS),
- der Hauptschule,
- oder der „Kooperative Mittelschule“ (KMS).

Die Neue Mittelschule galt die letzten Jahre als Schulversuch, wird aber laut der Festlegung durch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur nun vollständig umgesetzt. Bis spätestens 2016 sollen alle Hauptschulen, vor allem aber auch die AHS- Unterstufen zu Neuen Mittelschulen umstrukturiert werden und sich durch pädagogische Maßnahmen auszeichnen (vgl. BMUKK). Die Hauptschule wird daher voraussichtlich bald vollständig durch diese neue Schulform abgelöst werden.

Die Kooperative Mittelschule (KMS) ist ein Versuch, der vor allem in Ballungsräumen, dem Ansturm an die Gymnasien und der fehlenden Attraktivität von Hauptschulen entgegen zu wirken versucht (vgl. Olechowski, 2012). Deshalb wurden einige Hauptschulen durch Kooperative Mittelschulen ersetzt.

Demnach kann das (neue) österreichische Bildungswesen der Sekundarstufe künftig in die AHS, die NMS und die KMS aufgeteilt werden. Die NMS stellt dabei einen Mittelweg zwischen der AHS und der KMS dar.

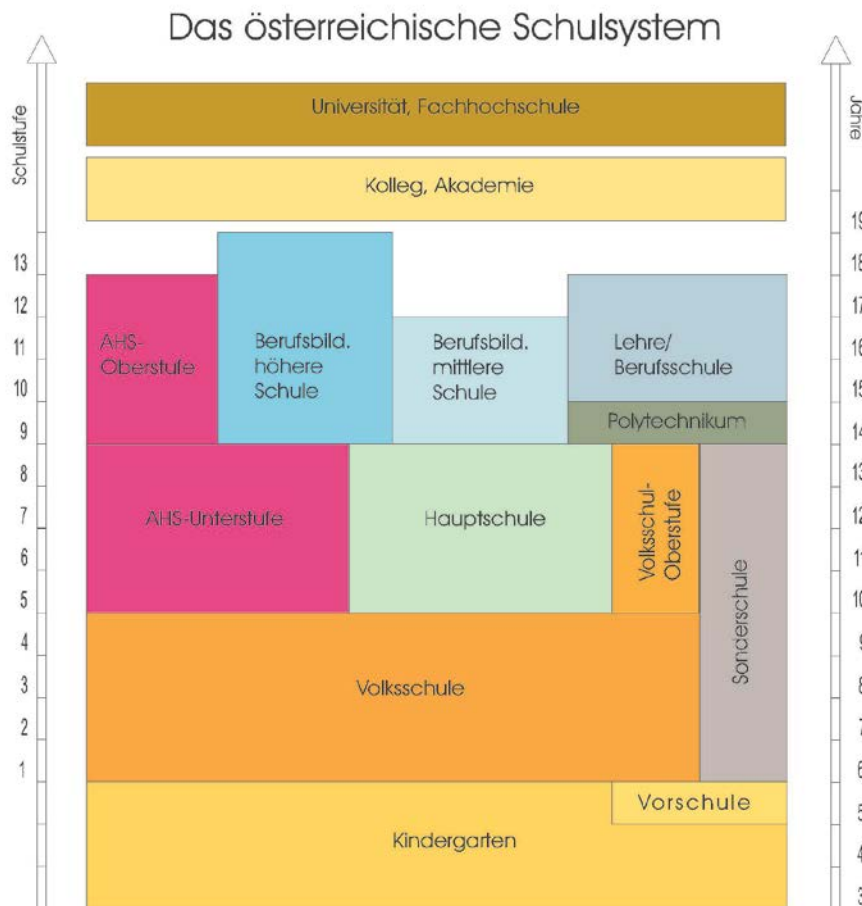


Abbildung 4: Das österreichische SchulsystemQuelle: uibk Innsbruck⁸

3.2.1. Primarstufe

Zum primären Bereich (Primarstufe) zählen die Volksschule sowie auch die Vorschule. In die Vorschulklasse kommen jene Kinder, die zwar bereits schulpflichtig sind, jedoch die Schulreife noch nicht besitzen.

Die Aufgabe der Volksschule ist es den SchülerInnen eine gemeinsame Elementarbildung zu vermitteln und ihnen eine „ausgewogene Bildung im sozialen, emotionellen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich zu ermöglichen“ (BMUKK). Sprachlicher und mathematischer Förderunterricht kann in der Volksschule bei Bedarf in einem Umfang von einer Unterrichtseinheit pro Woche in

⁸ Anmerkung: In dieser Grafik wurde die „neue“ Sekundarstufe I noch nicht berücksichtigt. Anstelle der Hauptschule treten nun die Neue Mittelschule und die Kooperative Mittelschule.

Anspruch genommen werden. Kinder, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben zusätzlich die Möglichkeit am muttersprachlichen Unterricht teilzunehmen.

Für den Übertritt in die Sekundarstufe I muss die vierte Klasse positiv absolviert werden (vgl. ebd.) und die LehrerInnen stellen jedem Kind eine Empfehlung für die weiterführende Schulstufe aus, wobei diese sich dabei an den Leistungen des Kindes in der Volksschulzeit orientieren (vgl. Lackenbauer 2006: 22).

3.2.2. Sekundarstufe I

Wie bereits angeführt wurde gibt es die Möglichkeiten nach dem Abschluss der Primarstufe in ein Gymnasium, eine Neue Mittelschule, oder eine Kooperative Mittelschule zu wechseln.

Für die Aufnahme in ein Gymnasium muss die vierte Klasse Volksschule mit guten bis sehr guten Noten in den Fächern Deutsch, Lesen und Mathematik abgeschlossen oder eine Aufnahmeprüfung abgelegt werden. Die AHS hat es zum Ziel den SchülerInnen eine umfassende Allgemeinbildung zu vermitteln und sie dadurch auf ein mögliches Universitätsstudium vorzubereiten.

Die Hauptschule⁹ dauert vier Jahre lang und hat keine Aufnahmevoraussetzungen. Diese Schulen haben die Möglichkeit je nach Interessen und Begabungsschwerpunkten flexibel auf die Kinder einzugehen und sind nicht strikt an einen Lehrplan gebunden. In der 3. und 4. Klasse wird vor allem dem weiteren Berufs- und Ausbildungsweg der Jugendlichen Beachtung geschenkt. Nach einer erfolgreichen Schullaufbahn in der Hauptschule ist es den Jugendlichen möglich, direkt in ein Gymnasium überzutreten (vgl. ebd.). Sind die Leistungen bis dahin jedoch unzureichend für die AHS, können die Jugendlichen in berufsbildende Schulen gehen.

⁹ Die Hauptschule in Österreich wird in den kommenden Jahren durch die Neue Mittelschule ersetzt. Änderungen an dem Aufbau und dem Schwerpunkt dieser Schulform sind jedoch nicht zu erwarten.

Die Kooperative Mittelschule (KMS) ist – wie vorhin erwähnt - ein Schulversuch, durch den einige Hauptschulen mit Hilfe veränderter Unterrichtspläne in eine neue Schulform umgewandelt worden sind. (vgl. Olechowski, 2012).

3.2.3. Sekundarstufe II

Die Sekundarstufe II, welche die Jugendlichen durchschnittlich im Alter von 14 Jahren erreichen, beginnt mit der neunten Schulstufe, die man absolvieren muss, um einen Pflichtschulabschluss zu erhalten.

Während die Sekundarstufe I wenige Möglichkeiten offen hält, bietet die Sekundarstufe II viele Optionen und zeichnet sich besonders durch die hohe Berufsorientierung aus (vgl. Erler 2007: 10).

In der Polytechnischen Schule ist es möglich die Pflichtschule zu beenden. Daneben gibt es auch Berufsschulen, die mit einer berufsspezifischen Lehrausbildung der Jugendlichen einhergehen.

Außerdem können berufsbildende mittlere und höhere Schulen nach der achten Schulstufe besucht werden; diese dauern vier bis fünf weitere Jahre. Auch gibt es eine Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik und eine für Sozialpädagogik (vgl. ebd.).

4. Empirischer Teil: Qualitative Fallanalysen sozial benachteiligter Kinder in Wien

In den bisherigen Theorien zu sozialer Ungleichheit im Bildungssystem wird der Fokus vor allem auf die Differenzen zwischen Privilegierten und Benachteiligten im Bildungssystem gerichtet. Ob es jedoch auch innerhalb der einzelnen sozialen Schichten Abweichungen gibt, wird nicht hinterfragt. Diesem, meines Erachtens bisher vernachlässigten, Ansatz möchte ich mich nun widmen und versuche daher empirisch zu zeigen, dass es auch innerhalb der Schichten Unterschiede gibt, die die Lebenschancen wesentlich beeinflussen können. Dafür werden mittels Fallstudien- Vergleich Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Bildungsverläufen von Kindern sozioökonomisch benachteiligter Schichten mit türkischem Migrationshintergrund und Faktoren, die wesentlich zu einem Bildungserfolg beitragen können, herausgearbeitet.

4.1. Hintergrund dieser Studie

Die hier angewandte qualitative Analyse wird von mir im Rahmen der „B.E.S.T.“- Studie („Bildungserfolg bei Sprachtod ?“) durchgeführt. Dieses Forschungsprojekt hat im März 2008 unter der Leitung von Mag. Dr. Katharina Brizić begonnen und wird durch den Fond zur Förderung wissenschaftlicher Forschung (FWF) finanziert.

Ziel des Projektes ist es, sowohl qualitativ als auch in Folge quantitativ u.a. den verschiedenen Ungleichheitsmechanismen im österreichischen Bildungssystem nachzugehen; besonderes Augenmerk wird dabei den ungleichen Bildungserfolgen und dem schlechteren Abschneiden von Kindern aus sozial benachteiligten Familien sowie Familien mit Migrationshintergrund gewidmet. Zudem sollen wesentliche in den Familien aktivierte Mechanismen und Ressourcen herausgearbeitet werden, die für den Bildungserfolg im österreichischen Schulsystem relevant sein können.

Ein besonderer Schwerpunkt des Projektes liegt dabei auf dem sprachlichen Hintergrund in den Familien, der als *potenzielle* Ressource betrachtet wird. Das Projekt zeichnet sich dadurch aus, dass interdisziplinär gearbeitet wird und linguistische und soziologische Ansätze miteinander kombiniert werden, sodass Faktoren des Bildungserfolges qualitativ-interdisziplinär untersucht werden können. Der Abschluss des Forschungsprojekts ist für Ende 2012/ Anfang 2013 zu erwarten.

Innerhalb des Projektes wurden 160 Kinder in Wien qualitativ untersucht, die sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in der vierten Klasse Volksschule befanden. Zwei Drittel davon haben türkischen und ein Drittel hat ex-jugoslawischen Migrationshintergrund. Zusätzlich wurden 13 Kinder in Istanbul als Vergleichsgruppe herangezogen, da es sich auch bei ihnen um „Kinder mit Migrationshintergrund“ (Binnenmigration von der Ost- in die Westtürkei) handelt.

Durch meine Anfrage bei Katharina Brizić hatte ich die Möglichkeit, erhobene Daten aus dem Projekt für die Untersuchung meiner Diplomarbeit zu nutzen.

4.2. Erklärung der zentralen Begrifflichkeiten

Die in dieser Arbeit verwendeten Begrifflichkeiten habe ich aus der oben beschriebenen Studie übernommen, wobei jene zentralen Begriffe und Zuschreibungen, die für meine Untersuchung relevant sind und häufig verwendet werden, nun erläutert werden sollen.

Die hier untersuchten Fallbeispiele sind Kinder, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung in der 4. Klasse Volksschule, und somit kurz vor dem Übertritt in die Sekundarstufe I befinden. Diese charakterisieren sich insbesondere aber durch

- Die Herkunft aus sozioökonomisch benachteiligten Schichten
- Eltern, die nur wenige Schuljahre absolviert oder keine Schule besucht haben
- Einen „typischen“ / „atypischen“ Bildungserfolg

Herkunft aus sozioökonomisch benachteiligten Schichten

Die hier untersuchten Kinder kommen alle aus sozial schwachen Schichten, das heißt, die wirtschaftliche Lage des Haushaltes ist eher schlecht bis sehr schlecht. Die Eltern dieser Kinder sind zum Teil arbeitslos oder ArbeiterInnen.

Die Eltern haben nur wenige Schuljahre absolviert oder keine Schule besucht. Sie haben maximal einen Pflichtschulabschluss erreicht. Einige der Eltern haben auch gar keinen Bildungsabschluss oder überhaupt keine Schule besucht. Dies impliziert unter Umständen auch einen gewissen Habitus (vgl. Kapitel 2.2.2.).

Bildungserfolg

Da es bei dieser Untersuchung um den Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe geht, wird die weiterführende Schule, in der sich das Kind zwei Jahre nach der Befragung befindet, als Indikator für den Bildungserfolg herangezogen.

In diesem Zusammenhang stellt das Gymnasium (aber auch die neue Mittelschule) die Operationalisierung für einen guten Bildungserfolg dar, die Kooperative Mittelschule¹⁰ hingegen die Operationalisierung für einen weniger guten Bildungserfolg.

Wie bereits oben theoretisch dargestellt wurde, schaffen Kinder aus sozial schwachen Schichten oder aus bildungsfernen Familien wesentlich seltener den Übertritt in das Gymnasium und landen deshalb dementsprechend öfter in der Kooperativen Mittelschule. Aufgrund dieses in der Ungleichheitsforschung immer wieder festgestellten Phänomens wird hier der „typische“ dem „atypischen“ Bildungserfolg gegenübergestellt und folgendermaßen operationalisiert:

- „typischer“ Bildungserfolg: Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten und bildungsfernen Familien befinden sich zwei Jahre nach der Befragung in einer Kooperativen Mittelschule

¹⁰ Es gibt kaum Unterschiede zwischen dem Lehrplan der Hauptschule und dem der Kooperativen Mittelschule.

- „atypischer“ Bildungserfolg: Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten und bildungsfernen Familien befinden sich zwei Jahre nach der Befragung in einem Gymnasium

Im Zuge meiner Arbeit werden Interviews zu insgesamt 17 Kindern aus der vierten Klasse Volksschule qualitativ ausgewertet. Dabei wurden die Eltern, die LehrerInnen, die Kinder selbst, die DirektorInnen befragt und weitere Informationsquellen herangezogen. Die Interviews und die Fragebogenerhebung wurden bereits 2009 im Rahmen des Projekts „B.E.S.T.“ (siehe oben) mittels Leitfaden durchgeführt. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung befanden sich die untersuchten Kinder in der 4. Klasse Volksschule, waren demnach zwischen 9 und 11 Jahre alt, verteilt auf zwei Wiener Bezirke mit hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. Da es hier darum geht, den Bildungserfolg der Kinder nachzuvollziehen, wurde der aktuelle Schulerfolg der Kinder schließlich zwei Jahre später, also im Schuljahr 2010/2011 erneut erhoben, und zwar durch Einsichtnahme in SM-Online, eine Informationsdatenbank des Stadtschulrates für Wien. Im Zuge meiner Diplomarbeit wurde das solcherart erhobene und anschließend aufbereitete Material von mir ausgewertet. Davon werden zwei, als idealtypisch betrachtete, Kinder- Fallstudien besonders detailliert analysiert und ihre Bildungsverläufe beschrieben.

4.3. Beschreibung des Samples

Für diese qualitative Analyse habe ich insgesamt 17 Kinder detailliert untersucht. Auf die Forschungsfrage bezogen sind nur solche Kinder ausgewählt worden, die einen niedrigen sozioökonomischen Status der Familie sowie einen nur kurzen oder gar keinen Schulbesuch der Eltern aufweisen, sich jedoch bezüglich ihres individuellen Bildungserfolges unterscheiden. Da die Kinder, die Lehrer und Eltern zu einem Zeitpunkt befragt worden sind, als sich die Kinder noch in der vierten Klasse Volksschule befunden haben, ist die Lehrer-Empfehlung für den Übertritt in die Sekundarstufe für den weiteren Bildungserfolg des Kindes hochgradig relevant.

Alle für meine Arbeit aus dem Projektsample ausgewählten Kinder haben einen sogenannten „türkischen Migrationshintergrund“, d.h. familiäre Wurzeln im Herkunftsland Türkei. An dieser Stelle möchte ich aber darauf hinweisen, dass ich dem Migrationshintergrund in meiner Arbeit keineswegs eine entscheidende Bedeutung zuweisen möchte, und dass dieses Merkmal daher ein Merkmal unter vielen darstellt (siehe Kapitel 2.1.6). Einzig entscheidend für die Auswahl der Kinder sind die sozioökonomische Situation sowie der Bildungserfolg der Kinder gewesen.

Die zur Untersuchung ausgewählten Kinder lassen sich demnach wie folgt aufteilen:

Insgesamt wurden 17 Kinder¹¹ der Analyse unterzogen, 13 der 17 Kinder haben einen „typischen“ (d.h. wenig erfolgreichen) Bildungsweg, und nur 4 von 17 Kindern haben einen (mehr oder weniger) „atypischen“ (d.h. erfolgreichen) Bildungsweg. Die Unausgewogenheit der Gruppengrößen spiegelt in gewisser Weise die Situation dieser sozialen und ethnischen Schicht im Wiener Bildungssystem wider. Es gibt deutlich weniger „erfolgreiche“ Kinder, deshalb konnten auch für diese Analyse nur 4 Kinder herangezogen werden, die einen guten Bildungserfolg aufweisen.

¹¹ Anmerkung: Die Namen der Kinder wurden anonymisiert. Es werden deshalb nur die ersten zwei oder drei Buchstaben von dem Namen des Kindes verwendet.

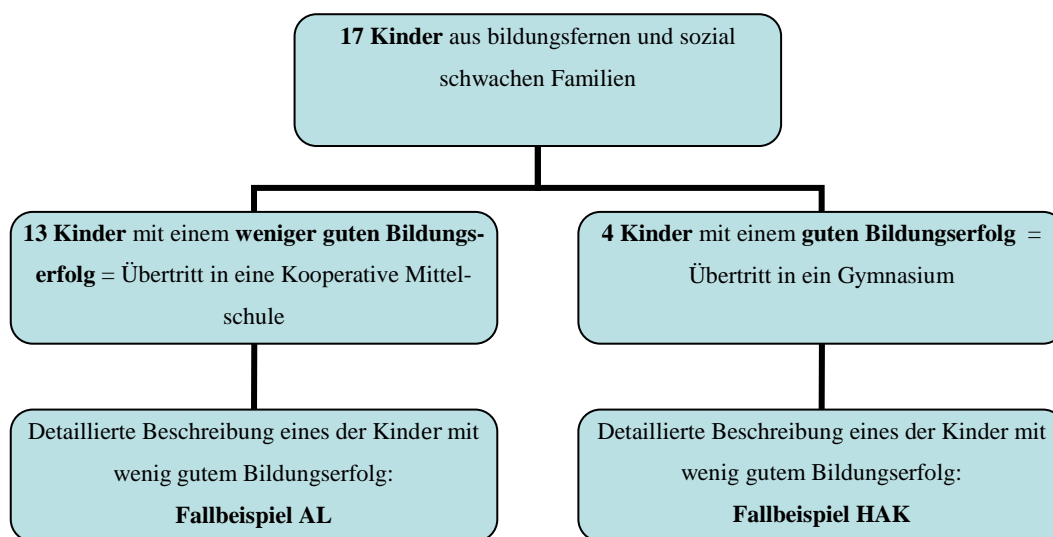


Abbildung 5: Darstellung des Samples der Untersuchung

4.4. Analysematerial

Zur Analyse jedes einzelnen Kindes werden die Interviews mit dem Kind selbst, mit einem Elternteil des Kindes, mit seiner LehrerIn sowie mit der Direktorin der Volksschule herangezogen. Darüber hinaus wird auch ein Kinder-Fragebogen, die Bildungsdokumentation der Schulen, sowie Informationen über die weiterführende Schule durch den Wiener Stadtschulrat verwendet. Alle Daten, bis auf Letztere, wurden erhoben, als sich das Kind in der 4. Klasse Volksschule befand.

Insgesamt werden für die Analyse viele unterschiedliche Informationsquellen herangezogen, um eine möglichst umfassende Darstellung des Bildungsverlaufes des Kindes aus verschiedenen Perspektiven zu erhalten.

Für die Analyse standen demnach für jedes Kind folgende Materialien zu Verfügung:

- **Gespräch mit dem Kind:** mit jedem der hier untersuchten Kinder wurde ein Gespräch zum Thema Sprachen (Familiensprachen, Erstsprachen, Rolle von Deutsch im familiären Alltag) durchgeführt und anhand von Feldnotizen dokumentiert.

- **Kinder- Fragebogen:** jedes untersuchte Kind hat einen Fragebogen zum Thema Sprachen(Familiensprachen, Erstsprachen, Rolle von Deutsch im familiären Alltag) ausgefüllt
- **Narratives Profil:** Im Zuge des Projekts „B.E.S.T.“ wurden von jedem Kind schriftliche Texte erhoben und von diesen wiederum psycholinguistisch „narrative Profile“ erstellt. Dies deshalb, um der schulischen Bewertung (z.B. der Schulnote in Deutsch) eine linguistische Bewertung der schriftlichen Kompetenzen des Kindes gegenüber zu stellen. Die Narration, hier konkret: die Nacherzählung eines Stummfilms, wurde deshalb ausgewählt, weil die Fähigkeit zum Nacherzählen sowohl für den Spracherwerb eines Kindes insgesamt als auch für die schulische Leistungsbewertung von erheblicher Bedeutung ist.
- **Interview mit den Eltern des Kindes:** mit den Eltern/ einem Elternteil der hier untersuchten Kinder wurde ein narrativ-biografisches Interview mittels Leitfaden durchgeführt
- **Interview mit dem/ der VolksschullehrerIn des Kindes:** mit den jeweiligen VolksschullehrerInnen der hier untersuchten Kinder wurde ein Interview mittels Leitfaden durchgeführt.
- **Befragung des/der DirektorIn der jeweiligen Volksschule:** die DirektorInnen der jeweiligen Volksschule der Kinder wurde bezüglich allgemeiner Daten des Kindes und der Schule befragt.
- **Bildungsdokumentation:** die Bildungsdokumentation enthält Informationen zu den Kindern wie Staatsbürgerschaft, „Muttersprache“ etc.
- **SM-Online:** Onlinedaten des Stadtschulrates, die darüber informieren, in welche weiterführende Schule das Kind übergetreten ist.

4.5. Begründung für den qualitativen Zugang meiner Arbeit

Um die grundlegende Fragestellung, welche Faktoren in den Bildungsbiographien der Kinder für einen Bildungserfolg entscheidend sind, erfassbar zu machen, ist es nötig, das Material detailliert und in die Tiefe gehend zu betrachten. Es soll solcherart möglich sein, das Datenmaterial so detailliert wie möglich zu betrachten und entsprechend umfassende Details und vielfältige Aspekte der erhobenen Informationen in die Analyse aufzunehmen.

Eine quantitative Untersuchung ist für eine derart detaillierte Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial und die Herausarbeitung wesentlicher Aspekte, aufgrund ihrer starken Vor- Strukturiertheit durch Theorie- Perspektiven, in diesem Fall weniger geeignet. Zwar besteht der Vorteil der quantitativen Studie, sofern die Stichprobe repräsentativ ist, darin, verallgemeinernde Schlüsse auf die Gesellschaft zu ziehen, jedoch können dabei hochdetaillierte, besonders qualitativ erfassbare Merkmale nicht berücksichtigt werden. Und genau diese sind es die es in dieser Untersuchung hervorzuheben gilt.

Mit der qualitativen Fallstudienanalyse hingegen ist es durch die offene, eher deskriptive und interpretative Methodik (vgl. Mayring 2010: 23) möglich, sich eingehender und umfassender mit dem Inhalt auseinanderzusetzen. „Offene“ Zugänge auf wenige einzelne Fälle, die aber in ihrer konkreten Fülle dokumentiert und auf ihre konstituierenden Prinzipien interpretiert werden“, können „zu interessantem, d.h. theoretisch relevanten, Einsichten führen“ (Bohnsack, Marotzki 2006: 60). Es können somit Erkenntnisse gewonnen werden, Typologien festgestellt werden, die man zuvor nicht vermutet hat oder aus der Theorie ableiten hätte können.

So wie in der quantitativen Sozialforschung werden auch in der qualitativen Sozialforschung Kategoriensysteme konstruiert, welche ein wesentliches Element der Analyse darstellen. Während diese in der quantitativen Methode vorab durch theoretische Annahmen gebildet werden, geschieht dies bei der qualitativen Methode im Zuge der Durcharbeitung des Materials. Dadurch bleibt einerseits das Prinzip

der Offenheit gewahrt, andererseits besteht die Chance auf neue, zuvor nicht bedachte Aspekte zu stoßen.

Das von mir verwendete Verfahren der Fallrekonstruktion ist ein „exploratives“, Theorien und Hypothesen generierendes Verfahren, weshalb es nicht möglich ist, bereits im Vorfeld der Analyse Kategorien zu entwickeln, wie es bei einem Hypothesen prüfenden Verfahren erforderlich wäre. Besonders wesentlich ist hier, dass möglichst ohne Vorannahmen an das Material herangegangen werden soll. Vielmehr geht es darum, einerseits die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jeweiligen Fälle heraus zu arbeiten, und andererseits auch die Besonderheiten und die Kontraste der individuellen Typen zu beschreiben.

Lange Zeit ist die qualitative Sozialforschung im Schatten der quantitativen Forschung gestanden, und ihr sind mangelnde Aussagekraft, sowie unzureichende methodische Standards vorgeworfen worden. In den letzten Jahrzehnten haben sich jedoch in den Sozialwissenschaften vielfältige interdisziplinäre Herangehensweise und Methodiken etabliert und als eigenständige Disziplinen Anerkennung erlangt (vgl. Atteslander 2010: 12 ff.). Und tatsächlich steht ja am Anfang jedes wissenschaftlichen Vorgehens, ob qualitativ oder quantitativ, eine qualitative Analyse, da man zunächst vor allem einmal den Gegenstand der Analyse benennen muss (vgl. Mayring 2010: 20). De facto gewinnt zudem auch die „rein“ qualitative Forschung ebenfalls immer mehr an Bedeutung, und die Ergebnisse können sich auch ohne anschließende Quantifizierung in der Wissenschaft behaupten. Der qualitativen Sozialforschung als Grundlage können, müssen aber nicht quantitative Analysen folgen, um neue Erkenntnisse zu generieren.

Nach den oben dargestellten unterschiedlichen Zugängen und Möglichkeiten des qualitativen Forschungsparadigmas gegenüber dem quantitativen Paradigma habe ich daher einen qualitativen Zugang für die Auseinandersetzung mit meiner Fragestellung in dieser Arbeit ausgewählt. So ist es mir möglich, mich besonders detailliert auf das Material einzulassen, um daraus Aspekte oder Kristallisationspunkte zu erfassen. Möglicherweise führen diese sogar zur Auffindung neuer Aspekte, anhand derer wesentliche Einflüsse auf den Bildungsverlauf in der Migrati-

on erklärt werden können. Schlussendlich können die Typologien oder Kategorien, die die Ergebnisse der qualitativen Analyse darstellen, in der Folge auch quantitativ weiterverarbeitet werden.

Das primäre Ziel dieser Arbeit ist es jedoch, die Typologien des Bildungsvlaufes qualitativ herauszuarbeiten und ausgehend vom vorliegenden Datenmaterial zu definieren (vgl. Mayring 2010: 59 ff.).

4.6. Vorgang der qualitativen Analyse

Im Folgenden sollen der Verlauf und die unterschiedlichen Intentionen der qualitativen Analyseschritte dargestellt werden.

Schritt 1:

- TYPISCHES (d.h. aufgrund des benachteiligten sozioökonomischen Hintergrunds schulisch schwach abscheidendes) KIND:
 - o Einarbeitung in das „typische“ Kind durch das Lesen der transkribierten Interviews und das Anhören der Interviews
 - o Schriftliche Rekonstruktion des individuellen Bildungsvlaufes:

Dabei soll der „Verlauf“, von der Biografie der Familie bis zum heutigen Bildungserfolg des Kindes, in allen Details, so tiefgehend wie möglich, chronologisch rekonstruiert werden.

Wichtig ist, dass nur festgehalten wird, was auch anhand des Materials rekonstruierbar ist, Interpretationen oder naheliegende Schlüsse sollen *zunächst* vermieden werden, wobei die qualitative Forschung von dem Bewusstsein geprägt ist, dass *jedliche* Arbeit am Datenmaterial zugleich immer auch schon eine *Interpretation* darstellt. Im Zuge der Arbeit am Datenmaterial interessieren besonders auch widersprüchliche Aussagen, die im Analysematerial auftauchen, und zwar in Form von Widersprüchen

 - zwischen Eltern und dem Kind

- zwischen dem Kind und dem/der LehrerIn
 - zwischen den Eltern und dem/ der LehrerIn
 - zwischen den Schulnoten in Deutsch und der *linguistischen* Bewertung des narrativen Profils der Kinder in Deutsch
- TYPISCHE (d.h. aufgrund des benachteiligten sozioökonomischen Hintergrunds schulisch schwach abschneidende) GRUPPE:
- Einarbeitung in die „typischen“ Kinder durch das Lesen der transkribierten Interviews und das Anhören der Interviews
 - Schriftliche Rekonstruktion der Gruppen-Gemeinsamkeiten:
Darunter wird die Herausarbeitung der Gemeinsamkeiten des „typischen“ Kindes mit der „typischen“ Gruppe verstanden. Von besonderem Interesse ist hier, welche wesentlichen Merkmale oder Faktoren, aber auch welche Widersprüche sich von dem „typischen“ Kind bei den (meisten) Kindern der „typischen Gruppe“ wieder finden.
- ATYPISCHES (d.h. TROTZ des benachteiligten sozioökonomischen Hintergrunds schulisch gut abschneidendes) KIND:
- Einarbeitung in das „atypische“ Kind durch das Lesen der transkribierten Interviews und das Anhören der Interviews
 - Schriftliche Rekonstruktion des individuellen Bildungsvlaufes:
Dabei soll der „Verlauf“, von der Biografie der Familie bis zum heutigen Bildungserfolg des Kindes, in allen Details, so tiefgehend wie möglich, chronologisch rekonstruiert werden. Wichtig ist, dass nur festgehalten wird, was auch anhand des Materials rekonstruierbar ist, Interpretationen oder naheliegende Schlüsse sollen, soweit möglich, vermieden werden (immer in dem Bewusstsein, dass jegliche Arbeit am Datenmaterial bereits grundsätzlich die eine oder andere Form von In-

terpretation darstellt). Besonders interessieren auch im Material erkennbare Widersprüche

- zwischen Eltern und dem Kind
- zwischen dem Kind und dem/der LehrerIn
- zwischen den Eltern und dem/ der LehrerIn
- zwischen den *Schulnoten* in Deutsch und der *linguistischen* Bewertung des narrativen Profils der Kinder in Deutsch

- ATYPISCHE (d.h. TROTZ des benachteiligten sozioökonomischen Hintergrunds schulisch gut abschneidende) GRUPPE:
 - Einarbeitung in die „atypischen“ Kinder durch das Lesen der transkribierten Interviews und das Anhören der Interviews
 - Schriftliche Rekonstruktion der Gruppen-Gemeinsamkeiten: Darunter wird die Herausarbeitung der Gemeinsamkeiten des „atypischen“ Kindes mit der „atypischen“ Gruppe verstanden. Von besonderem Interesse ist hier, welche wesentlichen Merkmale oder Faktoren, aber auch welche Widersprüche sich von dem „atypischen“ Kind bei den (meisten) Kindern der „atypischen Gruppe wieder finden.

Schritt 2:

- Schriftliche Rekonstruktion der individuellen Unterschiede zwischen dem „typischen“ und dem „atypischen“ Kind:
Es soll herausgearbeitet werden, worin sich die Verläufe, aber auch die vorhandenen Ressourcen der beiden Kinder unterscheiden.
- Schriftliche Rekonstruktion der individuellen Gemeinsamkeiten zwischen „typischem“ und „atypischem“ Kind:
Es sollen die Gemeinsamkeiten der beiden Kinder, deren Bildungsweg unterschiedlich verlaufen ist, festgehalten werden. Was haben diese Kinder trotz unterschiedlicher Bildungsverläufe gemein und wo tren-

nen sich deren Wege? Wo sind die „Kristallisationspunkte“ im Bildungsverlauf? Welche Ressourcen wurden genutzt beziehungsweise nicht genutzt?

Schritt 3:

- Fokussierte Analyse:
 - o Wo zeigen sich „Kristallisationspunkte“ im Bildungsverlauf, an denen Ressourcen genutzt beziehungsweise nicht genutzt wurden?
 - o Welche Faktoren und Ressourcen erweisen sich in den qualitativen Fallstudien als maßgeblich für eine erfolgreiche Übergangsphase in die Sekundarstufe I?

4.7. Analysemethode

Bei der Analyse des Materials habe ich mich zum einen an die Verfahrenstechnik der „Zusammenfassung und induktiven Kategorienbildung“ von Phillip Mayring (2010) gehalten, welche die Inhalte der jeweiligen Kategorien schrittweise abstrahiert und generalisiert, wodurch wiederum das Material auf seine zentralen Aussagen reduziert wird. Zum anderen orientierte ich mich auch an der „Themenanalyse“ von Froschauer und Lueger (2003), sowie an der Auswertungstechnik für Leitfadeninterviews von Christiane Schmidt (2010), welchen es, wie auch Mayring, darum geht, den Text auf seine Kernaussagen zu reduzieren und somit den zentralen Inhalt der Aussagen in den Mittelpunkt zu stellen.

Beschreibung der Analyseschritte

Als erstes wird das Material ausgewählt und gesichtet. Es wird das gesamte zur Verfügung stehende Material verwendet, daher entfallen auf jedes untersuchte Kind mehrere Interviews. Wie Schmidt es für den Einstieg in die Analyse vorgeschlägt, wird das Material mehrmals durchgelesen, und im Zuge dessen werden die für die Auswertung relevanten Themen und Aspekte notiert. „Ziel des intensiven Lesens ist, die Formulierungen, die die Befragten verwenden, zu verstehen

und unter „Überschriften“ zusammenzufassen“ (Schmidt 2010: 475). Somit werden induktive, also direkt aus dem Lesen des Materials abgeleitete, Kategorien oder Codes definiert, welche mir als inhaltlich passend erscheinen. Die Kategorien entstehen also durch das Material selbst und nicht durch theoretische Konzepte, wobei aber die Fragestellung die Richtung der Analyse und somit die der Kategorien angibt. So können die einzelnen Analyseeinheiten des gesamten Materials jeweils diesen - möglichst trennscharfen - Kategorien zugeordnet werden, was als „Kodieren“ bezeichnet wird (vgl. Schmidt 2010: 478). Dieser Vorgang wird mittels des PC-Programmes „ATLAS/ti“ durchgeführt, welches in der Sozialforschung häufig zur qualitativen Analyse verwendet wird (vgl. Mayring 2010: 112; Bohnsack et al. 2006: 29ff.; Atteslander 2010: 216 ff.).

Dadurch entsteht eine erste Gliederung des Materialinhaltes. Für diesen wichtigen Vorgang des Analyseverfahrens habe ich das Material von „Kind 1 - AL“ herangezogen, weil von diesem Kind das umfangreichste Datenmaterial der analysierten Gruppe vorliegt. Damit kann ich am ehesten sicherstellen, dass möglichst alle relevanten Kategorien abgedeckt werden.

Nachdem die ersten Kategorien herausgearbeitet worden sind, habe ich diese erneut überarbeitet, die Codes den Inhalten neu zugeordnet und somit ein geeignetes umfassendes Kategorien- bzw. Codesystem entwickelt.

Laut Mayring stellt das Kategoriensystem bei der qualitativen Inhaltsanalyse das zentrale Instrument dar. Dieses Kategoriensystem ermöglicht zum einen die Nachvollziehbarkeit und die Intersubjektivität des Vorgehens und zum anderen eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse, sowie die Prüfung auf Reliabilität der Methode (vgl. Mayring 2010). Auf Grund dieses Umstands habe ich bei der Erstellung des Kategoriensystems auf besondere Sorgfalt geachtet. Mittels der Kategorien ist ein Kodierleitfaden erstellt worden, der auch für die Auswertung aller weiteren Interviews anwendbar gewesen ist. So habe ich „Kind 1 - AL“ schließlich mit diesem neuen Kodierleitfaden kategorisiert.

Danach sind auch alle weiteren Interviews auf diese Weise einheitlich kodiert worden. Anschließend sind die Aussagen zu jeder Kategorie bei jedem Kind zu so genannten Kernaussagen zusammengefasst worden (=Paraphrasierung), wobei zugleich besonders auch auf Widersprüche in den Interviews bei jedem der Kinder geachtet worden ist. In Folge dessen sind die Kernaussagen weiter abstrahiert und somit das Material eine weitere Stufe reduziert worden.

Durch diese komplexe Analyse können die Aussagen einer Vielzahl von interviewten Personen auf ihre zentralen inhaltlichen Kategorien und deren zentrale Aussagen herunter gebrochen und schließlich auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin verglichen werden.

Die in dieser Arbeit angewandte Analyse, welche an Mayring und Schmidt angelehnt ist, kann man in folgenden Schritten zusammenfassen:

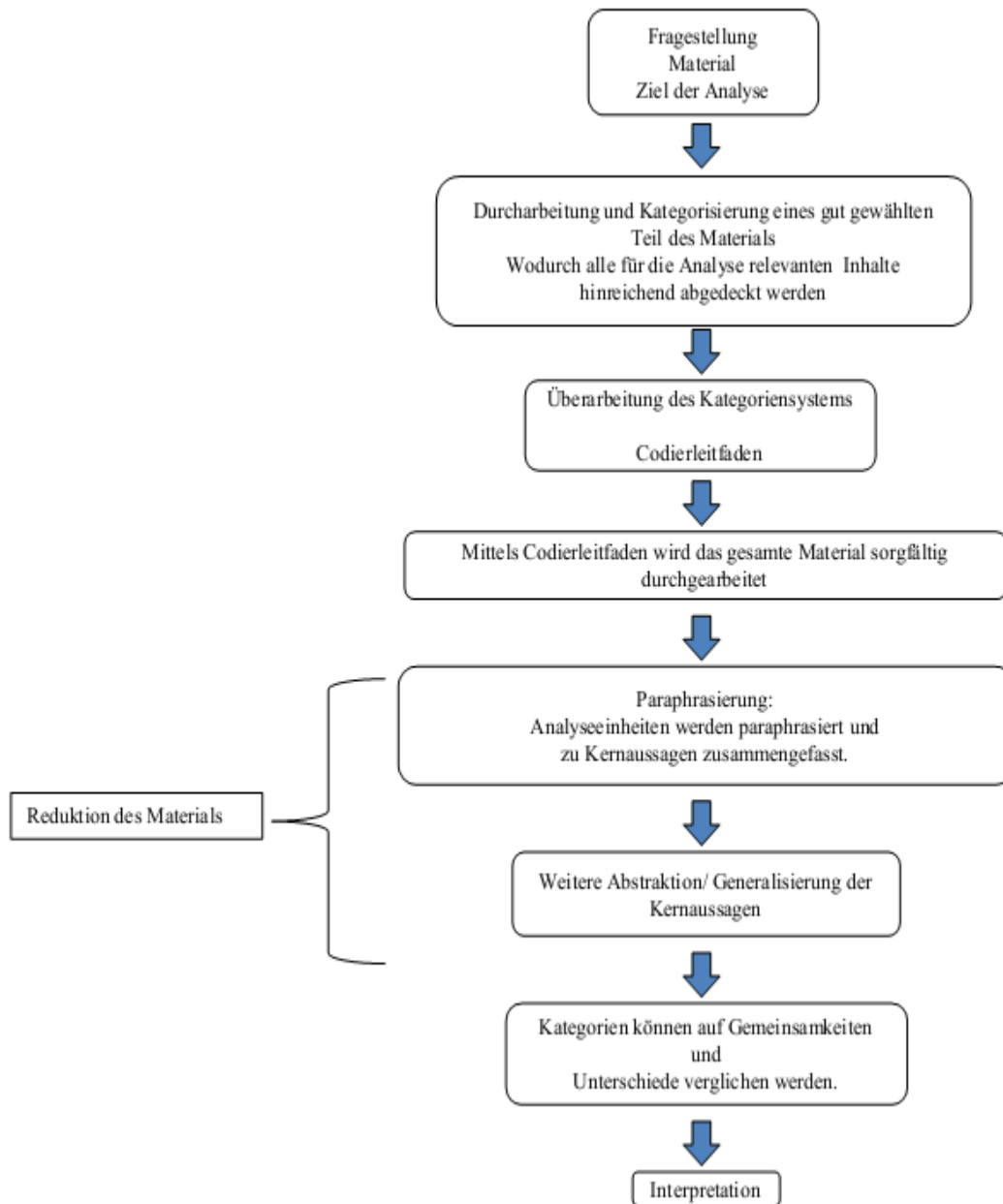


Abbildung 6: Beschreibung der Analyseschritte

4.8. Ergebnisse der Analyse

Im folgenden Teil der Arbeit werden nun die Ergebnisse der Analyse beschrieben. Bevor jedoch Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Gruppen aufgezeigt werden, skizziere ich die Bildungsbiographien des so genannten „typischen“ Kindes und des „atypischen“ Kindes. Zudem werden die Gemeinsamkeiten der Kinder innerhalb der jeweiligen, „typischen“ oder „atypischen“ Gruppe beschrieben.

Schließlich soll auf den für die Arbeit wichtigsten Teil, nämlich die Herausarbeitung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Gruppen, eingegangen werden, und es sollen die entscheidenden „Kristallisationspunkte“ des Bildungserfolges („der Bildungsbiographie“), welche im Zuge der Analyse herausgearbeitet wurden, erläutert werden.

4.8.1. Beschreibung des „typischen“ Bildungsverlaufes: Fallbeispiel AL (Kind 1)

Das Kind AL kommt aus einer Familie mit niedrigem sozioökonomischem Status. Seine Eltern haben keine oder nur eine geringe Schulausbildung und es wird aus dem Datenmaterial nicht eindeutig klar, ob der Vater überhaupt einen Pflichtschulabschluss besitzt.

Nach der Volksschule tritt AL in eine Kooperative Mittelschule über, was gegenüber einem Gymnasialbesuch als vergleichsweise schwacher Bildungserfolg kategorisiert wird.

Hintergrund der Familie

AL ist in Österreich geboren. Sowohl sein Vater als auch seine Mutter sind (staatsbürgerschaftsbezogen betrachtet) türkischer Herkunft und stammen aus Akdagmadeni, einem Bezirk der Provinz Yozgat in Zentralanatolien, wo sie auch ihre Kindheit verbrachten. Etwa im Alter zwischen 20 und 25 Jahren, also nach ihrer Schulzeit, migrierten die Eltern nach Österreich und leben nun Wien. Die Eltern wie auch ihr Kind besitzen die türkische Staatsbürgerschaft. Jedes dritte Jahr fährt die Familie in die Herkunftsregion, um die Verwandtschaft zu besuchen.

Schlechte wirtschaftliche Lage und Ausstattung des Haushaltes

Die Eltern selbst schätzen ihre wirtschaftliche Haushaltslage als schlecht ein. Dem Haushalt gehören sechs Personen an, nämlich die Großmutter, die Eltern, das beobachtete Kind AL und seine beiden älteren Geschwister.

ALs Mutter hat keine Arbeit und ist Hausfrau, der Vater arbeitet als Maurer.

ALs Eltern

ALs Mutter ist Analphabetin und hat keinen Schulabschluss

Die Mutter ist nur zwei Jahre lang, und das sehr unregelmäßig, in die Schule gegangen. Sie ist erst später als andere Kinder eingeschult worden und hat nur schwer mithalten können.

"Ich kam erst spät in die Schule (weil der Vater erst später zustimmte) - deshalb konnte ich nicht mithalten. Ich war deutlich älter als die anderen und konnte deshalb nichts kapieren. Außerdem war ich nur unregelmäßig in der Schule." (Elterninterview: AL)

Sie hat deshalb auch keinen Schulabschluss.

Die Erstsprache der Mutter ist Kurdisch.

Bis heute ist die Mutter Analphabetin, Lesen und Schreiben in der türkischen Sprache kann sie nur schwer. Die deutsche Sprache beherrscht ALs Mutter kaum, obwohl sie einen Deutschkurs in Wien besucht hat. Dieser hat ihr, ihrer Meinung nach, aber nichts gebracht.

Schulbesuch des Vaters: sprachliche Schwierigkeiten und Angst vor den Lehrern

Der Vater von AL hat die Schule fünf Jahre lang in der Türkei besucht; ob er einen Pflichtschulabschluss hat, bleibt unklar. Auch er hatte in der Schule große sprachliche Probleme, da auch seine Muttersprache Kurdisch ist, und er in der Schule erstmals mit der türkischen Sprache in Berührung gekommen ist. Außerdem hatte der Vater Angst vor seinen Lehrern, da die Kinder zur Bestrafung geschlagen worden sind. Angesichts dieser Tatsache war er ein sehr disziplinierter und guter Schüler, erzählt er.

Geringe Deutsch-, ausreichende Türkischkenntnisse der Eltern

Wie bereits oben erwähnt spricht die Mutter kaum Deutsch, der Vater kann sich zwar ausdrücken und Gespräche verstehen, das Schreiben fällt ihm aber schwer. Die Eltern sprechen im Alltag mit Freunden, Verwandten und mit ihren Kindern ausschließlich Türkisch (wobei diese Information an anderer Stelle konterkariert wird durch die Angabe, dass manchmal auch Kurdisch verwendet wird – siehe weiter unten). Beide Eltern geben an, Türkisch sei die Sprache, die sie am besten sprechen. Ihre Türkischkenntnisse beschreiben die Eltern als

"Nicht perfekt oder sehr gut - aber wir kommen halt damit aus. Also wir können uns schon verständigen und uns ausdrücken." (Elterninterview: AL)

Der Vater ist allgemein der Ansicht, dass die vielen Sprachen um ihn herum das Leben anstrengend machen.

"Wenn man von 3 bis 4 Sprachen umgeben ist, wird der Kopf müde, und man vermischt alles: Türkisch, Kurdisch, Deutsch, Serbisch..." (Elterninterview: AL)

Kommunikation in der Familie auf Türkisch

Die Eltern sprechen meist Türkisch und nur manchmal Kurdisch. Sie geben an, dass das Kind mit der Großmutter Kurdisch spricht. Hier widersprechen einander AL und seine Eltern, denn AL gibt an, kein Kurdisch zu sprechen; die Eltern hingegen sagen, dass das Kind zwar kaum aber doch Kurdisch spricht. Da aber die Großmutter nur Kurdisch beherrscht, unterhält sich AL mit der Großmutter auf Kurdisch. Das Kind spricht mit den Eltern Türkisch, hin und wieder, eher selten, spricht der Vater mit dem Kind auch Deutsch. Die Eltern finden, dass ihre Türkischkenntnisse nicht perfekt sind, sie aber damit auskommen. Sie meinen auch, dass AL nicht perfekt Türkisch spricht. Weder die Eltern noch das Kind sprechen, nach eigenen Angaben, eine der drei Sprachen wirklich gut.

Kurdisch ist „nichts wert“ und keine Ressource

Die Muttersprache von ALs Eltern ist Kurdisch, jedoch wird aus dem Datenmaterial eine äußerst geringe Affinität zum Kurdischen, wenn nicht sogar eine Ablehnung des Kurdischen deutlich. Die Eltern geben an, Kurdisch (z.B.: im Fernsehen) nur schlecht zu verstehen. (Anm.: es gibt viele verschiedene Varianten des Kurdischen; aufgrund der marginalisierten Stellung des Kurdischen in der Türkei hat

sich der erst jüngst entwickelte Standard in der Bevölkerung kaum noch etablieren können; SprecherInnen des Kurdischen verwenden in der Regel einen regionalen Dialekt, weshalb dieses „Nichtverstehen“ des kurdischen Fernsehkanals in der Türkei keine Seltenheit ist)

Das Kurdische hat, der elterlichen Meinung nach, auch nur einen geringen Stellenwert: Sie bezeichnen Kurdisch u.a. als „*irrelevant*“ und betrachten es nicht als Ressource:

„Wo ist Kurdisch anerkannt? Das zählt doch nicht, hat keinen Wert.“ (Elterninterview: AL)

Türkisch als Sprache findet die Familie „absolut *ausreichend*“. Auch das Kind muss Kurdisch nach Ansicht der Eltern nicht lernen, da es ohnehin Türkisch, Deutsch sowie Englisch lernt und diese Sprachen nach Meinung der Familie einigermaßen beherrscht:

„Ja, es reicht vollkommen, wenn das Kind gut Deutsch lernt und beherrscht. Und es gibt noch Englisch ...“ (Elterninterview: AL)

Wenig Beschäftigung mit dem Kind, keine Unterstützung

Die Eltern haben sich mit AL auch vor der Schulzeit wenig auseinandergesetzt und ihm keine Bücher vorgelesen oder ähnliches. Auch während der Schulzeit haben sie nie mit dem Kind gelernt oder sich mit ihm über außerschulische Dinge unterhalten. Sie geben im Interview an, ihr Kind nicht unterstützen zu können.

Ahnungslosigkeit der Eltern, Schule als Dienstleistungseinrichtung

Bezüglich des österreichischen Schulsystems fühlen sich ALs Eltern sehr unsicher, wirken hilflos und haben auch keinen Mut nachzufragen, wenn sie etwas nicht wissen. Die Mutter wendet sich manchmal an Familienmitglieder, auch die Lehrerin dient als Ansprechpartnerin und zur Informationseinholung. Die Lehrerin bestätigt, die Eltern öfters, und regelmäßig zu Sprechtagen, zu sehen. Die Schule wird seitens ALs Eltern als Dienstleistungseinrichtung betrachtet, die dafür verantwortlich ist, dass den Eltern wichtige Informationen zukommen – eine Fragebogenangabe, die allerdings in einigem Widerspruch zu den sonstigen Angaben der Eltern im Interview steht (siehe oben).

Informationseinholung durch schulische Angebote

Was die Informationseinholung für die Wahl der Sekundarstufe betrifft, haben die Eltern einerseits die Angebote der Volksschule genutzt, und sich andererseits in der weiterführenden Schule, zum Beispiel am Tag der offenen Tür, erkundigt.

Lehrerin über die Familie: „typisch türkische“ Familie, zu wenig Integration

Die Lehrerin beschreibt ALs Familie als „typisch türkisch“ und assoziiert dies mit negativ konnotierten Eigenschaften. Zudem kritisiert sie, dass die Eltern das Kind in keiner Weise unterstützen.

„Es gibt keine Unterstützung von zu Hause; zu Hause nur Türkisch“ (Lehrerinterview: AL)

„Vater arbeitet, ist daher nicht zu Hause, die Mutter ist Analphabetin und kann außerdem nicht Deutsch.“ (Lehrerinterview: AL)

Ihr Rat an die Familie wäre,

„Kopftuch runter, Mantel auf und europäisieren wäre hier gut. Das wär der erste Schritt in die richtige Richtung“,

sowie *„Mama lernt Deutsch für die Mutter“ (Lehrerinterview: AL).*

Aspirationen der Eltern: AL soll studieren und Arzt werden

Die Mutter wünscht sich für die Zukunft ihres Kindes, dass es Medizin studiert. Der Vater findet, das Kind solle selbst entscheiden, was es machen will. Jedenfalls sind beide Eltern der Ansicht, dass ihr Kind einen Universitätsabschluss machen kann.

Kriterien für die weiterführende Schule

Was die Wahl der weiterführenden Schule betrifft, geben ALs Eltern an, dass es ihnen einerseits wichtig ist, dass AL bessere Bildungsmöglichkeiten hat als sie und dass er seinen Traumberuf ergreifen kann (ein in bildungsbenachteiligten Familien häufiges Anliegen), andererseits aber auch, dass die Schulausbildung nicht allzu lange dauern und keine hohen Kosten verursachen soll (ein offensichtlich der schlechten wirtschaftlichen Haushaltslage geschuldetes Anliegen). Außerdem wäre es ein Vorteil, wenn er auf dieselbe Schule kommt wie seine Geschwister und sich an der betreffenden weiterführenden Schule auch wohl fühlt.

Kooperative Mittelschule als Wunschschule

Als „Wunschschule“ haben die Eltern eine öffentliche Kooperative Mittelschule gewählt. Diese Wahl der Eltern stimmt mit der Schulempfehlung der Volksschullehrerin überein, die eine Kooperative Mittelschule empfohlen hat.

AL

AL kann nicht stolz auf sich sein

AL beschreibt sich selbst als jemanden, der gerne lernt, keine Probleme damit hat Neues zu lernen, der Aufgaben gut lösen kann und der genauso viel kann wie andere Kinder. Außerdem schätzt er sich als bei anderen Kindern in der Klasse beliebt ein und gibt an, leicht neue Freunde zu finden.

Trotz allem ist er der Meinung, dass er auf sich nicht stolz sein kann.

AL ist ein ruhiges Kind mit wenig Selbstvertrauen

Die Lehrerin bestätigt, dass AL sehr ruhig ist und wenig Selbstvertrauen hat. Nachdem er die ersten drei Schuljahre nur wenig gesprochen hat, arbeitet er aber seit der vierten Klasse etwas mit.

„Jetzt arbeitet er immerhin mit, und da kommt dann auch was Sinnvolles“ (Lehrerinterview: AL)

Geringer Fortschritt, hohe Motivation

„AL spricht immer noch in abgehackten Wortpartikeln und auch schriftlich ist er eher schwach, denn es fällt ihm schwer selbstständige Sätze zu formulieren“, erzählt die Lehrerin. Am Ende der vierten Klasse wird AL voraussichtlich ein „Befriedigend“ in Deutsch bekommen. ALs Motivation in Deutsch wird von der Lehrerin als eher hoch eingestuft, aber seinen Fortschritt bezeichnet sie als gering. Sie sieht die Ursache der Probleme in Deutsch darin begründet, dass er sich ausschließlich, auch in der Schulklasse, in türkischen Kreisen bewegt. *„Er geht auch nicht zu den Jugoslawen.“ (Lehrerinterview: AL)*

In Mathematik ist AL wesentlich besser und wird am Ende der vierten Klasse voraussichtlich mit einem „Gut“ beurteilt, sagt die Lehrerin. In Mathematik kann er Dinge - allerdings nur nach vorgegebenen Strukturen - laut Lehrerin besser umsetzen als in Deutsch.

Mehr Kommunikation auf Deutsch wäre wichtig

Die Lehrerin verlangt, dass die Kinder in der Schule ausnahmslos und auch untereinander Deutsch sprechen. Ihrer Meinung nach bräuchte AL auch mehr Deutsch in seinem familiären Umfeld, und sie empfiehlt den Eltern, mit dem Kind auch Deutsch zu sprechen.

Zukunft als „Hilfsarbeiter“

Die Lehrerin schätzt die Zukunftschancen des Kindes als sehr gering ein. Sie sagt, dass es voraussichtlich „nichts!“ erreichen wird und, dass es wahrscheinlich „Hilfsarbeiter“ wird, „wenn überhaupt“. Die Lehrerin unterstellt, dass der Vater des Kindes wohl auch „Hilfsarbeiter“ ist. Die Eltern hingegen wünschen sich, dass das Kind Arzt wird, „*Das Kind soll Medizin studieren.*“ (*Elterninterview: AL*), was in höchstem Maß mit der Einschätzung der Lehrerin divergiert.

ALs sprachliche Kenntnisse

Muttersprache Kurdisch oder Türkisch?

Die in der Schule angegebene Muttersprache von AL ist Türkisch, wohingegen die erste Sprache beider Eltern Kurdisch ist. Wie bereits oben angemerkt, schätzt die Familie die kurdische Sprache aber wenig wert, weshalb in der Familie auch hauptsächlich Türkisch gesprochen wird. Der Vater findet es trotzdem schade, dass „*die Kinder hier LEIDER Kurdisch verlieren und überwiegend Türkisch sprechen*“ (*Elterninterview AL*) – wobei diese Aussage auf das Bemühen der Interviewerin zurückzuführen sein dürfte, der kurdischen Sprache doch noch einen gewissen Stellenwert einzuräumen.

AL selbst ist es sogar etwas unangenehm, als er auf die kurdische Sprache angesprochen wird, und er erklärt, kein Kurdisch zu sprechen, was wiederum mit den Angaben seiner Eltern nicht übereinstimmt. AL gibt an Kurdisch nicht zu mögen und es auch nicht lernen zu wollen.

Türkisch im Alltag

AL gibt an, zuhause mit der Familie, mit Geschwistern, Freunden und Nachbarn ausschließlich Türkisch zu sprechen. Er besucht auch den Türkischunterricht in der Schule. Türkisch mag er und es fällt ihm leicht, wenngleich er es, nach Angaben der Eltern, „*nicht perfekt, aber ziemlich gut.*“ *Spricht (Elterninterview: AL).*

Deutsch nur in der Schule

Deutsch spricht AL nur in der Schule. Er mag Deutsch aber gerne, es fällt ihm leicht, und er ist gut darin, sagt AL. An dieser Stelle wird daran erinnert, dass seine Lehrerin aussagt, ALs Motivation in Deutsch sei mittelmäßig bis eher hoch.

Schule und Lehrerin

Die sprachliche Leistung als Entscheidungskriterium

Was die Empfehlung der Lehrerin für die Sekundarstufe betrifft, zählen sprachliche Fähigkeiten, insbesondere die Beherrschung der deutschen Sprache, sowie die Lesekompetenz des Kindes zu den wesentlichen Entscheidungskriterien. Obwohl die Lehrerin manchmal auch gute Noten zwecks Gymnasialempfehlung vergibt, wäre dies bei AL für sie nicht vertretbar. Deshalb empfiehlt sie für AL eine Kooperative Mittelschule, und ALs Eltern sind damit auch einverstanden.

„Bitte keine Seiteneinsteiger mehr“

Die Lehrerin übt ihren Beruf seit über 30 Jahren aus und sie gibt an, dass sie sich auch heute wieder für diese Berufswahl entscheiden würde, obwohl sie sich sehr wünscht, in Zukunft keine „Seiteneinsteiger“, also Kinder ohne Deutschkenntnisse, mehr unterrichten zu müssen.

Zusammenfassung von ALs Bildungsverlauf

AL hat ein Jahr einen Kindergarten in Wien besucht, trotzdem sprach er bei Schuleintritt laut Lehrerin noch so gut wie kein Wort Deutsch. Deshalb war er nach Angaben der Lehrerin während der ersten drei Schuljahre „sehr ruhig“ und hat auch in der vierten Klasse noch sprachliche Probleme. In Deutsch bekommt er Ende der vierten Klasse ein „Befriedigend“ und in Mathematik, das zu seinen Stärken zählt, ein „Gut“. Seinen Fortschritt bezeichnet die Lehrerin insgesamt als

gering, seine Motivation hingegen als eher hoch. Zusätzlich hat AL auch den Türkisch- Muttersprachenunterricht besucht.

Er musste keine Schulstufe wiederholen und hatte nie sonderpädagogischen Förderbedarf.

Die Lehrerin hat eine Empfehlung für eine Kooperative Mittelschule ausgesprochen, mit welcher die Eltern auch einverstanden waren.

Im zweiten Semester des Schuljahres 2010/11 befindet sich AL nunmehr in der zweiten Klasse der Sekundarstufe in einer öffentlichen Kooperativen Mittelschule. Er hat also auch bis dahin keine Schulstufe wiederholen müssen.

4.8.2. Beschreibung der Gemeinsamkeiten der gesamten Gruppe mit „typischem“ Bildungsverlauf

Im folgenden Teil der Arbeit wird beschrieben, welche Gemeinsamkeiten für alle Kinder der Gruppe mit „typischem“ Bildungsverlauf herausgearbeitet werden konnten.

Alle Kinder kommen aus sogenannten „bildungsfernen“ Familien mit schwachem sozioökonomischem Hintergrund. Sie haben türkischen Migrationshintergrund, und von den Lehrkräften werden ihnen zum Teil große sprachliche „Defizite“ diagnostiziert, welche aufgrund der fehlenden Unterstützung durch die Eltern auch nicht ausgeglichen werden können. Der schulische Fortschritt der Kinder in der Volksschule reicht aus Sicht der Lehrkräfte nicht aus, um eine Empfehlung für das Gymnasium zu geben. Alle Kinder dieser Gruppe treten in eine Kooperative Mittelschule über.

Eltern

1. Generation türkischer MigrantInnen in Wien

Die Eltern der Kinder stammen aus der Türkei. Sie haben die Schule, sofern sie überhaupt eine Schule besucht haben, noch in der Türkei besucht und gehören somit in Österreich der „1. Immigrantengeneration“ an. Die Kinder sind zum Teil schon in Österreich geboren, zum Teil aber auch erst später nach Österreich gekommen.

Familiärer (Bildungs-) Hintergrund

Die Eltern der Kinder sind in der Türkei geboren und dort auch aufgewachsen. Der höchste erreichte Schulabschluss ist der Pflichtschulabschluss, manche der Eltern haben die Schule überhaupt nicht oder nur kurz besucht. Einige Elternteile sind bis heute AnalphabetInnen, vor allem einige der Mütter. Als Begründung wird angegeben, dass die Eltern zuhause mithelfen mussten, oder dass der Erwerb höherer Bildung keinen Stellenwert in der Familie hatte. Die Eltern geben aber auch nicht an, dass sie sich mehr Bildung gewünscht hätten.

Schlechte wirtschaftliche Haushaltslage

Die gegenwärtige wirtschaftliche Lage des Haushalts wird von allen Eltern der Gruppe als schlecht bezeichnet. Die Eltern sind häufig in Arbeiter-Berufen tätig oder von Arbeitslosigkeit betroffen. Schwer haben es besonders jene Familien, wo ein Elternteil allein erziehend ist.

Sprache

Schlechte Deutschkenntnisse der Eltern

Die Eltern geben an, schlecht bis gar nicht Deutsch zu sprechen, und häufig müssen auch die Kinder für die Eltern als Übersetzer fungieren.

Im Alltag wird wenig Deutsch gesprochen

Aus diesem Grund wird auch im Alltag der Familien kaum Deutsch gesprochen. Den Eltern ist es zudem sehr wichtig, dass ihr Kind die türkische Sprache nicht vergisst. Dennoch geben die Eltern an, dass sie gerne hätten, dass ihr Kind auch zuhause mehr Deutsch spricht, weil das gut für das Kind wäre. Da die Eltern aber meist kein Deutsch sprechen, sprechen die Kinder daheim oft ebenfalls lieber Türkisch:

"Sie mögen es mehr, Türkisch zu reden als Deutsch." (Elterninterview: typisches Kind: HAT)

Auch kommt es vor, dass die Kinder nicht wollen, dass die Eltern Deutsch sprechen, da die Eltern es in den Augen der Kinder nicht beherrschen.

“code-switching“ in der Familie

In den meisten Familien wird zuhause Türkisch gesprochen. Da manche Eltern kurdischen Hintergrund haben, wird auch hin und wieder Kurdisch gesprochen, oder sogar einfach eine Kombination aus Türkisch und Kurdisch. Nur wenige der Kinder geben an, das Kurdische zu beherrschen, auch wenn beide Eltern kurdischen Hintergrund haben. Grund dafür ist, dass die Eltern die eigene Muttersprache zwar für sich als wichtig, jedoch heutzutage gesellschaftlich nicht mehr als relevant betrachten, bis hin zu einer mehr oder weniger vehementen Ablehnung des Kurdischen.

Türkisch im sozialen Umfeld

Die meisten Kinder sprechen auch mit den Verwandten, mit den Nachbarn oder mit anderen Kindern Türkisch. Da im Umfeld der Kinder das Türkische dominant ist, wird die deutsche Sprache ausschließlich in der Schule, nicht aber im außerschulischen Alltag angewandt.

Fehlende Unterstützung von den Eltern

Die Eltern erwarten vom Kind, dass es einen guten Bildungserfolg hat, geben aber an, ihr Kind diesbezüglich in keiner Weise unterstützen zu können, weder finanziell noch aufgrund ihrer eigenen Fähigkeiten und ihres erlernten Wissens; auch Zeitmangel und anderen Probleme, wie Krankheiten in der Familie, Arbeit, etc..werden als Gründe angeführt.

Schule

Die Schule ist eine Dienstleistung

Die Eltern verlassen sich in Bezug auf die Bildung ihres Kindes sehr auf die Schule. Sie sind der Ansicht, die Schule ist eine Dienstleistungseinrichtung, die dafür verantwortlich ist, dass ihre Kinder etwas lernen und dass die Eltern wesentliche Informationen erhalten. Die von den Eltern wahrgenommenen Defizite der Kinder erklären sie sich durch mangelnde Fähigkeiten der LehrerInnen oder der Schule allgemein.

„Die Lehrerin hat einen Deutschkurs empfohlen, aber wir konnten das nicht finanzieren. Es wäre besser gewesen, wenn die Lehrerin es den Kindern halt besser beigebracht hätte.“ (Elterninterview: typisches Kind: MUR)

Fehlendes Wissen und Unsicherheit bezüglich des Schulsystems

Das Schulsystem in Österreich kennen die Eltern nur schlecht. Manche versuchen sich zwar bei der Lehrerin an Informationstagen, wie dem Elternsprechtag, zu erkundigen, jedoch fühlen sie sich allesamt sehr unsicher und es fehlt der Mut nachzufragen. Bei Unklarheiten oder Fragen zur weiterführenden Schule wird daher auch die Familie zur Beratung herangezogen.

Nur eine der Mütter ist sich im Klaren darüber, dass ihr Kind aufgrund von ihr wahrgenommener „Defizite“ im Bildungssystem wenig Chancen hat. Anders als

andere Eltern dieser Gruppe glaubt sie nicht, wie dass ihrem Kind alle Türen offen stehen. Sie prognostiziert, dass ihr Kind nur wenig erreichen kann, und gibt an, dass sie ihr Kind nicht unterstützen kann.

Eltern informieren sich bei Lehrerin, aber die Kommunikation ist schwierig

Die meisten Eltern kommen regelmäßig zu den Elternsprechtagen in die Schule, um sich bei der Lehrerin über ihr Kind zu informieren, jedoch klagen die LehrerInnen über die schwierige Kommunikation mit den Eltern aufgrund sprachlicher Barrieren.

Mangelnde Umsetzung der Tipps

Tipps und Informationen von der Lehrerin werden von den Eltern angenommen, aber die Umsetzung dessen in der Familie bleibt oft auf der Strecke oder ist fraglich. Es kommt in den Interviews nicht klar heraus, ob die Tipps auch wirklich genutzt werden, oder nicht, und was die genauen Ursachen eines möglichen Nichtumsetzens des Lehrentipps sind.

LehrerInnen: „Familie ist Ursache für den Misserfolg des Kindes“

Die Ursache für den Misserfolg der Kinder in der Schule sehen die LehrerInnen grundlegend in der Familie, im sozialen Umfeld und vor allem bei den Eltern selbst. Zum einen sind es die fehlenden sprachlichen und allgemeinen Kenntnisse, andererseits sind es aber auch die von den LehrerInnen wahrgenommenen mangelnden Ambitionen der Eltern.

Bildungsaspiration

Hohe Bildungsaspirationen der Eltern

Trotz, oder gerade wegen, der eigenen geringen Bildung, wünschen sich alle Eltern einen guten Bildungserfolg für ihr Kind. Sie wollen, dass ihr Kind all jene Dinge erreichen kann, die den Eltern verwehrt geblieben sind. Auch schätzen die Eltern die Chancen ihres Kindes auf den Abschluss eines Universitätsstudiums als realistisch ein.

LehrerInnen „zerstören“ den Traum vom prestigeträchtigen Beruf

Während alle Eltern dieser Gruppe von einer guten Ausbildung für ihr Kind und dem Erlangen eines angesehenen Berufes, wie RechtsanwaltIn, MedizinerIn oder ArchitektIn träumen, sehen die LehrerInnen ganz andere Zukunftsperspektiven, wie HilfsarbeiterIn, „Marktweib“ oder andere gesellschaftlich niedrig bewertete bzw. abwertend bezeichnete Berufe für diese Kinder.

Kooperative Mittelschule ist „OK“ für die Eltern

Bezüglich der Empfehlung der Lehrerin für den Übertritt in die weiterführende Schule, die bei allen Kindern dieser Gruppe „Kooperative Mittelschule“ lautet, gab es bei den meisten Eltern keinerlei Einwände dagegen.

„Ich habe auch nicht den Eindruck, dass die Eltern zuhause das Kind so fördern, es ist sicher eine der ärmeren Familien und es ist dort wohl auch nicht so das Thema, dass die Kinder eine bessere Schulbildung erhalten. Die Eltern nehmen das eher so hin.“ (Lehrerin- Interview: typisches Kind: AY)

Jene Eltern, die bereits Kinder in der KMS haben, sehen den Vorteil darin, dass die Kinder somit in dieselbe Schule wie ihre Geschwister gehen können.

Kinder

Hohe Motivation ohne Erfolg

Auffallend bei den „Kindern mit typischem Bildungserfolg“ ist, dass sie in Bezug auf Lernerfolg und Deutschkenntnisse sehr motiviert sind, jedoch bleibt der Erfolg aus.

„Obwohl das Kind so wenig Erfolge hat, schmeißt sie keineswegs die Flinte ins Korn, sondern ist eigentlich sehr motiviert, was mich überrascht! Das Kind bleibt immer noch bei seiner Begeisterung.“ (Lehrerinterview: typisches Kind: AY)

Der Ehrgeiz wird nur selten von den LehrerInnen bei der Empfehlung für die weiterführende Schule berücksichtigt.

Das Selbstvertrauen ist bei den Kindern unterschiedlich

Was das Selbstvertrauen betrifft, werden die Kinder von der Lehrkraft sehr unterschiedlich eingeschätzt. Diesbezüglich ist die Gruppe sehr heterogen.

Soziale Ankunft und Kindergartenbesuch

Einige von diesen Kindern sind nicht in Österreich geboren und auch nicht hier in den Kindergarten gegangen. Manche von ihnen sind überhaupt erst während der Volksschulzeit nach Österreich gekommen. Somit sind diese Kinder auch erst mit dem Schuleintritt in Österreich mit der deutschen Sprache in Berührung gekommen. Auffallend ist, dass insbesondere jene Kinder ohne Kindergartenbesuch, oder jene, die noch später gekommen sind, keine Chance zu haben scheinen, eine Empfehlung der Lehrkraft für das Gymnasium zu erhalten. Die LehrerInnen sagen, bei diesen Kindern sei „eben noch *Nachholbedarf*“.

LehrerInnen

Vorurteile: „typisch türkisch“

Familien mit türkischem Migrationshintergrund werden von den LehrerInnen größtenteils negativ konnotiert. „Die typisch türkische“ Familie oder das „typisch türkische“ Kind sind Begriffe, die häufig in den Interviews mit LehrerInnen der Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg in einem negativen Zusammenhang genannt werden und mit denen die LehrerInnen einen bestimmten Habitus, eine bestimmte Lebensweise sowie einen bestimmten sozioökonomischen Status der Eltern und Kinder verbinden. Bei Kind AL tritt der extremste Fall von Stigmatisierung auf. („*Hilfsarbeiter*“, „*Putzen*“, wird „*Nichts*“,...: *Lehrerinterview: AL*)

Die Beziehung zwischen den Eltern und den LehrerInnen ist demzufolge stark von gesellschaftlich-sozialen, herkunftsbezogenen Zuschreibungen geprägt.

Entscheidendes Kriterium für die Empfehlung sind die sprachlichen Kenntnisse

Die Empfehlung für die weiterführenden Schulen, welche die LehrerInnen am Ende der vierten Klasse vergeben, ist hauptsächlich durch die Kriterien der Sprach- und Lesekompetenz geprägt. Mathematische Fähigkeiten oder Talente in anderen Bereichen bleiben dabei völlig unbeachtet. Den Kindern werden sprachliche Schwierigkeiten attestiert, die sie trotz ihres Ehrgeizes und ihrer Motivation im Lauf der vier Grundschuljahre nicht beheben konnten. Deshalb sind sie nach Einschätzung ihrer LehrerInnen nicht für das Gymnasium geeignet.

Auch hat jede/r Lehrer/in seine eigenen Ansichten darüber, was ein Kind zu einem „Gymnasium- Kind“ oder zu einem „KMS (Kooperative Mittelschule)- Kind“ macht

Ein Beispiel: Eine Lehrerin definiert - für sich - ein „Gymnasiumkind“ folgendermaßen:

„Es geht um die Arbeitshaltung, wie ein Kind sich selbst organisieren kann. Er muss seine Sachen beinander haben und seine Aufgaben so einteilen, dass jede Aufgabe zur rechten Zeit fertig ist. Es geht um Flexibilität, um das sich Einstellen auf verschiedene Lehrpersonen, darum, seinen Zeitrahmen zu finden. Und natürlich geht es um seine Leistungen.

Konfliktfähigkeit ist eher in der KMS erforderlich, das sind Schulen wo es viele Konflikte gibt.“ (Lehrerin-Interview: typisches Kind: MUR)

LehrerInnen fühlen sich teilweise überfordert und zu wenig unterstützt

An strukturellen Faktoren beklagen die LehrerInnen grundsätzlich Lehrkräftemangel sowie Klassen mit hoher Kinderzahl, wodurch individuelle Förderung unmöglich wird, sowie auch fehlende Kooperationen mit weiterführenden Schulen, die den Sinn hätten, Einschätzungen zu Übertrittsempfehlungen zu erleichtern.

4.8.3. Beschreibung des „atypischen“ Bildungsverlaufes: Fallbeispiel HAK (Kind 2)

HAK kommt aus einer Familie mit niedrigem sozioökonomischem Status und sogenannten „bildungsfernen“ Eltern. Trotz dieser schwierigen Ausgangsbedingungen kann für dieses Kind ein positiver Bildungsvorlauf nach dem Übertritt in die Sekundarstufe festgestellt werden. Er erreicht trotz einer Empfehlung der Lehrerin für eine Kooperative Mittelschule die zweite Klasse Sekundarstufe an einem öffentlichen Wiener Gymnasium.

Hintergrund der Familie

HAK ist zum Zeitpunkt des Interviews 10 Jahre alt. Er und seine drei Geschwister wurden in Österreich geboren und sind österreichische Staatsbürger. Die Eltern

kommen beide aus der Türkei, aus Erzican, einem Dorf in Ostanatolien, einer Region mit mehrheitlich kurdischer Bevölkerung. Sie haben dort auch die Schule besucht. Die Mutter ist 1989 nach Österreich gekommen. Auch der Vater ist im Alter zwischen 20 und 25 nach Österreich gekommen. Sie sind somit in Österreich die „1. Immigrantengeneration“. Die Eltern des Vaters leben noch in der Türkei, die Mutter der Mutter lebt mit der Familie in Wien

Die Familie fährt jedes Jahr für mindestens zwei Monate „auf Sommerfrische“, wie die Mutter es nennt, in die Türkei.

„Mittelmäßige wirtschaftliche“ Lage des Haushaltes

Im Haushalt der Familie leben insgesamt 7 Personen: die Eltern, HAK, die Großmutter mütterlicherseits, sowie eine jüngere, eine ältere und eine Zwillingsschwester. HAK ist der einzige Bub in der Familie. Er hat ein eigenes Zimmer, die drei Mädchen müssen sich ein Zimmer teilen.

Die wirtschaftliche Situation des Haushaltes wird von den Eltern als mittelmäßig eingeschätzt. Die Eltern geben an selbstständig zu sein, wobei die Mutter anmerkt, dass sie seit der Geburt des Kindes nicht mehr arbeitet.

HAKs Eltern

Die Eltern kommen aus derselben Ortschaft und haben eine ähnliche Geschichte.

Die Mutter durfte als Kind auch in die Schule gehen, obwohl sie ein Mädchen war

Die Mutter erzählt, es ist bei ihr im Dorf nicht üblich gewesen, dass Kinder, und schon gar Mädchen, in die Schule gehen. Eher ist es wichtig gewesen, dass zuhause geholfen wurde. Der Vater der Mutter hat darauf bestanden, dass seine Kinder in die Schule gehen, um zumindest das Wichtigste zu lernen. Nur die ältere Schwester der Mutter ist zuhause geblieben und hat im Haushalt mitgearbeitet.

HAKs Mutter hat einen Pflichtschulabschluss

Die Mutter hat die Schule fünf Jahre lang besucht und die Pflichtschule abgeschlossen. Die Mutter hat anfänglich Sprachschwierigkeiten gehabt, da die Schule in türkischer Sprache unterrichtet hat, die Mutter in der Familie aber ausschließ-

lich Kurdisch gesprochen hat. Trotzdem hat sie das Lernen und Lesen gemocht und gute Leistungen erbracht.

"und ich habe es geliebt, zu lernen und zu lesen!" (Elterninterview: HAK).

Sie wäre am liebsten Ärztin geworden. Weiterführende Schulen hat es damals aber nur in der Stadt gegeben, und das haben ihre Eltern nicht erlaubt.

Der Vater war nur kurz in der Schule

Der Vater ist nur drei Monate in die Schule gegangen, auch er hat zuhause mithelfen müssen. Aus diesem Grund hat er nur wenig lesen und schreiben gelernt, was er in Österreich jedoch nachgeholt hat.

Kurdisch ist die stärkste Sprache der Mutter

Beide Eltern sind mit der kurdischen Sprache aufgewachsen Und Kurdisch ist auch heute noch die stärkste Sprache der Mutter. Türkisch hat sie erst in der Schule, und Deutsch seit ihrer Zeit in Österreich gelernt. Sie spricht meistens Türkisch und, obwohl sie bereits seit 20 Jahren in Österreich lebt, ist ihr Deutsch schlecht. Sie kann sich zwar auf Deutsch verständigen, aber da sie nie einen Deutschkurs besucht hat, kann sie Deutsch nicht schreiben. Ihr Türkisch ist sehr gut, sie formuliert laut Angaben der Interviewerin „schöne Sätze“ und „man hört kaum den Akzent“ der kurdischen Muttersprache.

Der Vater spricht Türkisch und Deutsch

Der Vater hat erst in Österreich lesen und schreiben gelernt. Heute spricht er kaum noch Kurdisch, kann aber gut Türkisch und Deutsch. Deshalb muss er für seine Frau manchmal ins Deutsche übersetzen.

Beschäftigung der Eltern mit HAK

Vor der Schulzeit hat die Mutter mit dem Kind Lieder gesungen und ihm Geschichten erzählt, beides aber auf Türkisch.

„Ich hab sie immer auf den Schoß genommen und hab irgendwelche Geschichten erzählt - immer auf Türkisch.“ (Elterninterview: HAK)

Heute redet sie täglich mit ihrem Kind über die Schule, erkundigt sich, was in der Schule gemacht wird, und drängt das Kind auch, mehr für die Schule zu arbeiten.

Zudem nimmt die Mutter sich täglich Zeit für ihr Kind, um sich auch über außerschulische Themen zu unterhalten und mit dem Kind etwas zu unternehmen.

„Wir gehen mit ihm auch in Konzerte, Aufführungen von türkischer Musik.“ (Elterninterview: HAK)

Wenig Unterstützung der Eltern?

Da die Eltern selbst über wenig schulische Bildung verfügen und beide, vor allem die Mutter, nur sehr schlecht Deutsch sprechen, ist es für sie schwierig, ihr Kind beim Lernen für die Schule zu unterstützen. Die Mutter widerspricht sich im Interview selbst, denn einerseits gibt sie an, dass sie dem Kind hilft, andererseits meint sie später, dass sie nie mit ihm lernt. Anzunehmen ist eher, dass die Mutter dem Kind aufgrund ihrer fehlenden Kenntnisse nicht helfen kann. Die ältere Schwester hat anfangs beim Lernen geholfen, jedoch hat diese dafür nun auch keine Zeit mehr.

Die Mutter wünscht, sie wäre „wissend“

Der Mutter tut es sehr leid, dass sie nicht bereits vor der Geburt der Kinder einen Deutschkurs besucht hat, denn dann hätte sie mit den Kindern schon früher Deutsch sprechen können. So könnte sie ihre Kinder nun besser unterstützen und diese hätten es dann viel leichter in der Schule, denn eine Mutter, die mehr weiß, kann ihren Kindern besser helfen, meint die Mutter.

"Wenn ich wissend gewesen wäre, hätten es die Kinder leichter gehabt!" (Elterninterview: HAK)

HAK

Das Kind kann stolz auf sich sein

HAK lernt in der Schule gerne Neues, ist motiviert und stellt gerne Fragen. Er ist der Ansicht, genauso viel wie andere Kinder zu können, nicht oft etwas falsch zu machen und im Unterricht auch schwierige Aufgaben lösen zu können. Auch fällt es ihm leicht neue Aufgaben zu verstehen. Die Leute denken gut über HAK, er ist bei anderen Kindern beliebt und er findet leicht neue Freunde, wie er im Fragebogen angibt. Im Großen und Ganzen ist er der Meinung, dass er stolz auf sich selbst sein kann.

Ein stiller Typ mit viel Selbstvertrauen

Die Lehrerin, die HAK erst seit der vierten Klasse unterrichtet hat (aufgrund eines Lehrerwechsels), beschreibt das Kind als „sehr stillen und lieben Typ“, der für sie schwer einzuschätzen ist. Er hat viel Selbstvertrauen und steckt Misserfolge leicht weg.

Die Motivation hat in der 4. Klasse nachgelassen

Die Motivation des Kindes stufen sowohl die Lehrerin als auch HAK selbst als mittelmäßig ein. Die Lehrerin fügt hinzu, dass die Motivation generell ein wenig schwankt und gegen Ende der vierten Klasse etwas abgenommen hat, was sie als Reaktion auf den Druck der Eltern erklärt.

„Er hat von der Aufmerksamkeit her in den letzten Monaten der 4. Klasse nachgelassen, er war anfangs besser,- eventuell weil die Eltern Druck in Richtung Gymnasium machen.“ (Lehrerinterview: HAK)

Fortschritte, aber immer noch schwach

Zudem lässt sich HAK aber auch von den anderen türkischen Buben (die scheinbar schlechter in der Schule sind, wenn man die Aussagen der Lehrerin vorsichtig interpretiert) mitreißen. Insgesamt hat er aber, vor allem in Deutsch, sehr viel gelernt. Trotz des Fortschrittes ist das Kind in Deutsch, besonders schriftlich, laut Lehrerin noch schwach, insbesondere beim Schreiben von Sätzen kann es sich nicht gut artikulieren, und hat es noch Struktur- und Wortschatzprobleme.

„Außerdem kann er nicht richtig umsetzen vom Ausdruck her, was er sagen will“ (Lehrerinterview: HAK)

Auch sein Leseverständnis ist nicht gut, was sich die Lehrerin dadurch erklärt, dass das Kind zu wenig liest.

Am Ende der vierten Klasse wird das Kind voraussichtlich in Deutsch als auch in Mathematik ein Befriedigend bekommen.

HAKs sprachliche Kenntnisse

HAKs Muttersprache ist Türkisch, Deutsch spricht er gut

Die Muttersprache des Kindes wird mit Türkisch angegeben, und seit seiner Geburt sprechen die Eltern mit ihm vorwiegend Türkisch. Deutsch hat das Kind erst

ab der Volksschule richtig gelernt. Türkisch spricht das Kind am besten und liebsten, sagt die Mutter, und die Deutschkenntnisse des Kindes beurteilt sie als gering, was sie wiederum darin begründet ist, dass das Kind in der Schule manchmal nicht aufpasst. Das Kind selbst hingegen nennt Deutsch als seine beste und liebste Sprache. Auch die Lehrerin, wie das Kind selbst, widersprechen der Einschätzung der Mutter, denn auch die Lehrerin bezeichnet die Deutschkenntnisse des Kindes (bis auf die bereits oben angesprochenen schriftlichen Probleme) als sehr gut.

HAK gibt außerdem an, Deutsch gerne zu lernen und sich auf den Deutschunterricht zu freuen. Deutsch fällt ihm auch leicht und er ist gut darin.

Türkisch mag er ebenso, er lernt es gerne, er ist gut darin und freut sich auf den Unterricht. Kurdisch mag er zwar, aber es fällt ihm weniger leicht und er ist auch nicht gut darin, wie er angibt.

Kommunikation in der Familie hauptsächlich auf Türkisch

Obwohl HAKs Mutter am besten Kurdisch spricht, wird in der Familie hauptsächlich Türkisch gesprochen. Nur selten, vor allem, wenn sie emotional wird, spricht die Mutter auch Kurdisch mit den Kindern, was diese aber auch verstehen. Die Eltern sprechen untereinander und mit den Kindern Türkisch und nie Deutsch. Der Vater spricht immer Türkisch mit den Kindern, da er nicht will, dass sie die Sprache verlieren. *"Eigentlich sprechen wir nur Türkisch zu Hause"* (Elterninterview: HAK)

Mit den Großeltern in der Türkei sprechen die Kinder Türkisch, aber die Großmutter mütterlicherseits, die auch in Wien wohnt, spricht immer Kurdisch, die Kinder antworten ihr aber auf Türkisch. Die Kinder sprechen untereinander immer Türkisch, sogar beim Lernen für die Schule.

Die meisten Freunde und Bekannten der Familie haben türkischen Migrationshintergrund, deshalb wird auch im Umfeld nur Türkisch gesprochen. *"Nur türkische Kinder mag er."* (Elterninterview: HAK)

Türkisch Unterricht in der Schule

In der Schule gibt es auch muttersprachlichen Unterricht, welchen das Kind besucht; somit lernt das Kind in der Schule Deutsch, Englisch und Türkisch. Zudem wünscht sich das Kind noch, Bosnisch, Spanisch, Italienisch und Französisch zu lernen.

Schule und Lehrerin

Unsicherheit der Mutter außerhalb der Schule

Die Mutter ist verunsichert und traut sich außerhalb der Schule nicht, sich über das österreichische Schulsystem zu erkundigen. Innerhalb der Schule gelingt ihr das besser.

Die Schule als Dienstleistungseinrichtung

Allgemein betrachtet die Mutter die Schule als Dienstleistungseinrichtung, die dafür verantwortlich ist, dass die Eltern die wesentlichen Informationen erhalten. Suchen die Eltern auch außerhalb der Schule Informationen und Unterstützung, wenden sie sich meist an die Familie.

Die Lehrerin als Ansprechpartnerin und Informationsquelle

Die Lehrerin wird von der Mutter als gute Ansprechpartnerin bezeichnet. Bezüglich des Übertritts in weiterführende Schulen oder Fördermöglichkeiten fühlt sich die Mutter gut informiert. Diesbezüglich haben die Eltern ausreichend Informationsangebote der Volksschule und der weiterführenden Schule genutzt sowie um Ratschläge seitens der Volksschullehrerin gebeten. Die Eltern nutzen die Elternsprechtage sowie individuelle Treffen, Informationsabende der Volksschule oder ein Eltern-Jour-Fix, um sich zu informieren. Auch die Lehrerin gibt an, die Eltern oft zu sehen und dass diese sehr interessiert seien und kaum ein Informationstreffen auslassen. Zudem haben sich die Eltern auch regelmäßig mit der Muttersprachlehrerin ausgetauscht. Von der Lehrerin bekommen die Eltern auch Tipps und Materialien, um mit dem Kind zu üben und es zu fördern.

„Viel Lesen! Und dadurch Wortschatz erweitern - HAK liest viel zu wenig! Aber nicht nur lesen, sondern das dann auch zuhause erzählen lassen!“ wäre wichtig (Lehrerinterview: HAK)

Lehrerin: Gesamtschule für Bezirke mit hohem Ausländeranteil

Die Lehrerin ist bereits seit etwa 25 Jahren im Dienst und mag ihren Beruf immer noch sehr gerne. Sie findet es jedoch schade, dass LehrerInnen nicht nach ihrer individuellen Leistung bezahlt werden, da es engagierte, aber auch wenig engagierte LehrerInnen gibt. .

Diese Lehrerin unterstreicht, dass eine Gesamtschule bis zum 14. Lebensjahr besonders in Bezirken mit hohem Ausländeranteil wichtig wäre, sowie dass die Kinder – zum Beispiel – auch weiterhin Muttersprachlichen Unterricht in Anspruch nehmen könnten.

Gutes Verhältnis zwischen Eltern und Lehrerin

Das Verhältnis der Eltern zur Volksschullehrerin scheint gut zu sein, da die Mutter mehrmals erwähnt, wie zufrieden sie mit der Lehrerin sowie mit der Muttersprachenlehrerin ist und, dass sie deshalb sehr beruhigt ist.

„Die Lehrer hier sind sehr gut, vor allem auch die Türkisch-Muttersprachlehrerin.“ (Elterninterview: HAK).

Die beiden Lehrerinnen sind wichtige Ansprechpartnerinnen für die Eltern. Das einzige, was die Mutter stört, ist die Empfehlung der Lehrerin, das Kind HAK in die Kooperative Mittelschule einzuschreiben.

Bildungsaspiration

Das Kind soll die Universität abschließen und Bankangestellter werden

Die Eltern sind überzeugt davon, dass ihr Kind einen Universitätsabschluss erreichen kann. Sie wollen, dass er Bankangestellter wird, was sich auch mit dem Wunsch des Kindes deckt.

„Er soll in der Bank arbeiten.“ (Elterninterview: HAK)

„Ich möchte gern Bankangestellter werden.“ (Gespräch mit HAK)

Um das zu erreichen, gibt die Mutter an, dass sie als Eltern nun Druck auf das Kind ausüben.

Das Kind soll es „lieben“ zu lernen

Da die Mutter selbst sehr gerne gelernt hat, aber nicht länger zur Schule gehen durfte, wünscht sie sich nun für ihr Kind, dass es ebenso große Freude zum Lernen und zum Lesen entwickelt. Der Mutter ist es auch wichtig, dass ihr Kind ein guter und höflicher Mensch wird.

„Da ich es selbst immer geliebt habe zu lernen, soll der Bub auch diese Liebe zum Lernen entwickeln. Er soll ein guter, höflicher Mensch werden.“ (Elterninterview: HAK)

Außerdem soll er Musik und *Saz*, ein gitarrenähnliches Instrument, lernen, da die Mutter das selbst gerne gelernt hätte.

HAK soll Deutsch und Türkisch können

Zunächst hofft die Mutter, dass das Kind gut Deutsch lernt, da es in Österreich aufwächst.

„So wie wir die Dörfer lieben, so lieben die Kinder Wien. Und so brauchen sie Deutsch vor allem!“ (Elterninterview: HAK).

Die Eltern wünschen sich aber auch sehr, dass das Kind weiter Türkisch lernt und spricht, damit es einerseits seine Identität nicht verliert, wie die Mutter sagt, und es sich andererseits auch weiterhin in der Türkei verständigen kann.

Wunschschule: Gymnasium

Die Wunschschule der Eltern ist ein öffentliches Gymnasium, nämlich das RGORg 15, Henriettenplatz, da auch die Zwillingsschwester des Kindes in diese Schule gehen wird und die Mutter die Schule bereits kennt.

Kriterien für die Schulwahl

Entscheidungskriterien für die Wahl dieser Schule sind für die Eltern die geografische Nähe der Schule, die Tatsache, dass das Kind in die selbe Schule wie seine Geschwister kommt, dass dem Kind eine bessere Bildung als den Eltern ermöglicht wird und dass ein Gymnasialabschluss es dem Kind ermöglichen wird, dass es einmal seinen Traumberuf ergreifen kann. Außerdem ist für die Mutter wichtig, dass das Kind in der Schule mit vielen deutschsprachigen Kindern zusammen ist, andererseits aber auch, dass das Kind bald sein eigenes Geld verdienen kann.

Lehrerin sieht seine Zukunft als Mechaniker

Die berufliche Zukunft des Kindes sieht die Lehrerin in einem einfachen handwerklichen Bereich, zum Beispiel als Mechaniker.

„... ein einfacher handwerklicher Beruf, einfach, weil er feinmotorisch nicht gut ist. Eventuell Automechaniker..“ (Lehrerinterview: HAK)

Dies widerspricht deutlich den Vorstellungen der Eltern. Der Wunsch des Kindes wie auch der der Eltern für ihr Kind ist der Beruf des Bankangestellten; den Grund für diesen Berufswunsch erfahren wir aus dem Datenmaterial leider nicht.

HAK ist kein „typisches Gymnasium- Kind“

Für die Lehrerin ist das Kind nie *“dieses typische Gymnasiumkind“* (Lehrerinterview: HAK) gewesen. Es hätte das Gymnasium zwar anpeilen können, aber gerade die sprachlichen Fähigkeiten sind es, die dies in den Augen der Lehrerin verhindern.

„Die Schulkarriere des Kindes ist mittelmäßig gelungen, beziehungsweise weniger gut als zu erwarten gewesen wäre. Er hätte eventuell das Gymnasium anpeilen können, wenn er mehr Begleitstunden bekommen hätte, oder es eine kleinere Klasse gewesen wäre.“ (Lehrerinterview: HAK)

Deshalb spricht sie nur eine Empfehlung für die Kooperative Mittelschule aus.

Zusammenfassung von HAKs Bildungsverlauf

Kindergarten und Volksschule sind gut verlaufen

HAKs Eltern haben mit ihm vor der Schulzeit Lieder gesungen und ihm Bücher vorgelesen. Auch wird nach Angaben der Mutter in der Familie viel mit dem Kind gesprochen.

Das Kind hat zwei Jahre lang den Kindergarten in Österreich besucht. Die Eltern geben an, dass das Kind im Kindergarten sehr gut war, wobei es dort ja noch nicht viel gelernt hat, wie die Mutter sagt.

Aus Sicht der Eltern ist die Volksschulkarriere des Kindes sehr gut verlaufen und sie wollen das Kind auf das Gymnasium schicken, entgegen der Empfehlung der Lehrerin zur Kooperativen Mittelschule.

Die Lehrerin hingegen beurteilt den Fortschritt des Kindes in der Volksschule nur als mittelmäßig, denn sie hätte sich mehr von dem Kind erwartet, wie sie sagt. Auch hat seine Motivation in der 4. Klasse etwas nachgelassen. In Deutsch und Mathematik wird HAK voraussichtlich mit einem „Befriedigend“ benotet. HAK hat in der Volksschule auch Türkisch-Muttersprachunterricht. Er hat nie eine Klasse wiederholen oder einen sonderpädagogischen Förderbedarf bekommen müssen.

Eltern ignorieren die Empfehlung der Lehrerin für die weiterführende Schule

Die Eltern haben die Empfehlung der Lehrerin für die Kooperative Mittelschule ignoriert und das Kind trotzdem an einer Allgemeinbildenden Höheren Schule angemeldet, da auch die Zwillingsschwester des Kindes in diese Schule gehen wird.

„Der Bub soll die AHS versuchen, denn wir möchten ihn nicht von seiner Zwillingsschwester trennen.“ (Elterninterview: HAK)

Die Lehrerin kritisiert diese Entscheidung der Eltern, da sie denkt, die Eltern können die Anforderungen des Gymnasiums im Gegensatz zu ihr nicht abschätzen und üben dadurch zu viel Druck auf das Kind aus.

Trotz der Empfehlung der Lehrerin für eine Kooperative Mittelschule hat es das Kind in ein öffentliches Gymnasium geschafft. Im zweiten Semester des Schuljahres 2010/11 ist HAK in der zweiten Klasse Sekundarstufe in einem öffentlichen Gymnasium, und er hat bis dahin keine Klasse wiederholen müssen.

4.8.4. Beschreibung der Gemeinsamkeiten der gesamten Gruppe mit „atypischem“ Bildungsverlauf

Nun soll auf jene Aspekte eingegangen werden, die alle untersuchten Kinder der Gruppe mit „atypischem“ Bildungserfolg gemein haben.

Auch diese Kinder kommen aus sogenannten „bildungsfernen“, sozioökonomisch schwachen Familien, jedoch ist das entscheidende Kriterium, welches diese Kinder auszeichnet, der „positive Bildungserfolg“, nämlich der Übertritt von der Grundschule in ein Gymnasium.

Eltern

1. Generation türkischer MigrantInnen in Wien

Die Eltern sind in der Türkei geboren, dort aufgewachsen und zur Schule gegangen. Als junge Erwachsene, meist im Alter zwischen 18 und 25 Jahren, sind sie nach Österreich immigriert und gehören zur „1. Generation“ türkischer MigrantInnen. Einer der Väter ist bereits im Alter von 14 Jahren nach Österreich gekommen und besuchte hier noch ein Jahr die Schule.

Familiärer Hintergrund

Alle Eltern kommen aus Dörfern in mehrheitlich kurdischen Regionen, trotzdem sind nicht alle mit kurdischer Muttersprache aufgewachsen.

Die Eltern sind zwar alle in die Schule gegangen, haben jedoch keinen höheren Abschluss als den Pflichtschulabschluss. Mehrere Mütter erzählen, sie waren sehr gut in der Schule, haben gerne gelernt, jedoch eine weiterführende Schule nach der Pflichtschule ist ihnen nicht erlaubt worden bzw. schien aufgrund der familiären Situation (zu weite Entfernungen, wirtschaftlich schlechte Lage und daher Helfen im Haushalt notwendig) nicht möglich.

Schlechte wirtschaftliche Haushaltsslage

Die wirtschaftliche Situation ist gegenwärtig in allen Familien mittelmäßig bis schlecht. Die Mütter sind entweder Hausfrauen oder Arbeiterinnen und die Väter sind, bis auf den Vater von HAK, arbeitslos. AlleinerzieherInnen gibt es in dieser Gruppe keine.

Sprache

Die Deutschkenntnisse der Eltern sind alltagstauglich und sie beherrschen die eigene Muttersprache

Die Muttersprache mancher Eltern ist Türkisch, die mancher Eltern auch Kurdisch, und wird von allen gut beherrscht. Deutsch hingegen kann niemand von ihnen wirklich gut, aber ihre Kompetenzen reichen aus, um den Alltag bewältigen zu können. Die Väter dieser Gruppe sprechen meist besser Deutsch als die Mütter. Zuhause wird meist Türkisch gesprochen, wobei sich die Eltern bemühen, besonders seit dem Schuleintritt des Kindes, etwas Deutsch zu sprechen.

Türkisch in der Familie und im sozialen Umfeld

Wie bereits oben erwähnt, wird in den Familien hauptsächlich Türkisch gesprochen. Kinder, die Geschwister haben, sprechen mit den Geschwistern gelegentlich Deutsch. Die meisten Kinder wie auch deren Eltern benutzen aber auch im sozialen Umfeld die türkische Sprache zur Kommunikation mit Nachbarn, Freunden und Verwandten. Nur in der Schule wird ausschließlich Deutsch gesprochen. Eines der Kinder spricht jedoch auch mit Nachbarn und Freunden Deutsch und wird sogar von der Nachbarin beim Lernen unterstützt.

Unterstützung der Eltern

Trotz fehlender schulischer und sprachlicher Kenntnisse bemühen sich diese Eltern, ihre Kinder zu unterstützen und sich Zeit für sie zu nehmen, mit Ausnahme von HAK, dessen Eltern offenbar keine Unterstützung geben können. Darüber hinaus sind die Eltern auch selbst interessiert daran, sich weiterzubilden.

Die Eltern sind motiviert sich weiter zu bilden und fragen, wenn es um die deutsche Sprache geht, beim Kind nach, damit es ihnen übersetzt.

Schule

Schule wird zwar als Dienstleistung gesehen, aber auch die Eltern fühlen sich für den Erfolg des Kindes verantwortlich

Die Eltern sind der Ansicht, dass die Institution Schule eine Dienstleistungseinrichtung ist, die dafür verantwortlich ist, dass die Eltern informiert werden. Den-

noch ist ihnen bewusst, dass auch sie zum Erfolg ihrer Kinder beitragen, und sie geben an, sich zu bemühen, ihre Kinder zu unterstützen, soweit es ihnen möglich ist.

Die Kommunikation zwischen Eltern und LehrerInnen funktioniert

Zudem scheint die Kommunikation zwischen LehrerInnen und Eltern weitgehend gut zu funktionieren. Das Verhältnis zwischen Eltern und LehrerInnen wird, zumindest von Seiten der Eltern, immer als „sehr gut“ beschrieben. Die Eltern besuchen die Elternsprechtage sowie individuelle Termine und haben regelmäßigen Kontakt mit den LehrerInnen. Getrübt wird dieser Eindruck lediglich durch die Empfehlung der Lehrerin von HAK zur Kooperativen Mittelschule, die HAKs Eltern nicht teilen.

Tipps und mögliche Fördermaßnahmen nehmen die Eltern gerne an. Die LehrerInnen bewerten das Interesse dieser Eltern an schulischen Belangen positiv. Die Lehrerin von HAK gibt jedoch auch an, dass die Eltern des Kindes die Anforderungen im Gymnasium nicht richtig einschätzen können, was dem insgesamt vertrauensvollen Bild etwas zu widersprechen scheint.

Unsicherheiten bezüglich des Schulsystems können ausgeräumt werden

Alle Eltern sind sich unsicher darüber, wie das österreichische Schulsystem genau funktioniert, jedoch fehlt ihnen nicht der Mut, nachzufragen. Einerseits sehen sie die Lehrerin als gute Ansprechpartnerin und wissen andererseits auch sonst, wo sie sich Unterstützung holen können, zum Beispiel bei der Familie.

Bildungsaspiration

Hohe Bildungsaspiration der Eltern

Da die Eltern selbst nicht die Möglichkeiten gehabt haben, sich weiterzubilden, wünschen sie sich dies für ihre Kinder nun umso mehr. Die Kinder sollen die Wünsche der Eltern verwirklichen. Wichtig ist den Eltern vor allem, dass die Kinder Deutsch gut lernen, da sie in Österreich leben und hier bleiben werden. Die genannten Wunschberufe der Eltern für ihr Kind sind prestigeträchtige Berufe, wie zum Beispiel Arzt / Ärztin oder Bankangestellte/r.

LehrerInnen sehen die Zukunftschancen der Kinder nicht immer positiv

Wie viel die Lehrer den Kindern dieser Gruppe zutrauen, ist unterschiedlich. Es gibt Fälle, wo auch die LehrerInnen die Eltern bei ihren Ambitionen, dass das Kind einen angesehenen Beruf erlernen sollte, unterstützen und der Ansicht sind, dass das Kind das auch erreichen kann. Aber genauso kommt es vor, dass das „Talent“ des Kindes, nach Meinung der Lehrerin, nur für einfache Arbeiten ausreicht.

Kinder

Hohe Motivation, große Fortschritte

Die Motivation der Kinder dieser Gruppe ist allgemein eher hoch und sie sind, was ihren Erfolg in der Schule betrifft, ehrgeizig. Manche von ihnen waren laut Eltern bereits im Kindergarten bestrebt zu lernen. Die Kenntnisse der Kinder in Deutsch werden als gut angegeben, wobei es laut Lehrkraft meist bei schriftlichen Arbeiten noch einige Probleme gibt. Insgesamt fällt aber auf, dass die Fortschritte dieser Kinder in der Schule von den Lehrerinnen als groß bewertet werden.

Unterschiede im Selbstvertrauen

Die Kinder der Gruppe unterscheiden sich in Bezug auf ihr eigenes Selbstvertrauen. Es sind sowohl als laut und sehr selbstbewusst beschriebene Kinder als auch als still und unsicher beschriebene Kinder vertreten. Keines der Kinder fällt durch irgendeine Eigenschaft „unangenehm“ auf, eher werden die Kinder von den Lehrkräften als lieb und sozial oder einfach als zurückhaltend beschrieben

Soziale Ankunft und Kindergarten

Die Kinder haben in Österreich den Kindergarten besucht und bereits in dieser Zeit den ersten Kontakt zur deutschen Sprache gehabt. Beim Schuleintritt haben die Kinder laut Lehrkräften keine größeren Schwierigkeiten in Deutsch gehabt. (Eines der Kinder ist erst im Alter von sechs Jahren nach Österreich gekommen, hat jedoch trotzdem noch den Kindergarten beziehungsweise die Vorschule besucht. Auch dieses Kind hatte zu Schulanfang keine großen Probleme)

LehrerInnen

Vorurteil: „typisch türkische Familien“, aber engagierte Eltern

Aus Sicht der LehrerInnen scheinen die Eltern interessiert und engagiert zu sein, jedoch kommt es auch vor, dass die LehrerInnen mit dem Herangehen der Eltern nicht einverstanden sind. Auch von diesen LehrerInnen wird oft in generalisierender Weise der Begriff der „typisch türkischen“ Familie zur Beschreibung gebraucht, womit in diesem Zusammenhang scheinbar einerseits ein dörflicher Hintergrund und andererseits der ausschließlich türkische Sprachgebrauch in der Familie verbunden wird. Dies erklärt für die LehrerInnen auch die diagnostizierten sprachlichen Schwierigkeiten.

Entscheidende Kriterien für die Empfehlung

Was die Empfehlung der LehrerInnen für die weiterführende Schule betrifft, scheinen die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes im Vordergrund zu stehen. Außerdem berücksichtigen die LehrerInnen auch den Ehrgeiz, die Lernwilligkeit und die Willensstärke des Kindes und beurteilen nicht allein die direkte Leistung der Kinder.

4.8.5. Rekonstruktion der individuellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Kinder mit „typischem“ und der Kinder mit „atypischem“ Bildungserfolg

Im folgenden Teil der Arbeit soll nun in Kürze auf die wesentlichen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der untersuchten Kinder eingegangen werden.

Zukunfts- Aspirationen

Bildungsaspirationen der Eltern und Kinder

Interessant ist, dass die Bildungsaspirationen der Eltern sehr ähnlich sind, denn sie wünschen sich für ihr Kind praktisch immer einen prestigeträchtigen Beruf. Die Eltern durften selbst keine Ausbildung genießen und wollen deshalb, dass ihre Kinder jene Traumberufe erlangen, die sie selbst nie erreichen konnten. Sie wünschen sich, dass ihr Kind eine gute Ausbildung erhält, und sehen einen Universitätsabschluss als realistisch an.

Die Kinder übernehmen die Aspirationen der Eltern und geben ähnliche Wunschberufe an, wobei fraglich ist, wie konkret sie sich darunter etwas vorstellen können.

Einschätzung der Zukunftschancen des Kindes seitens der LehrerInnen

Was die Einschätzung der LehrerInnen betrifft, unterscheiden sich die Kinder mit „typischen“ von jenen mit „atypischem“ Bildungsverlauf. Die LehrerInnen trauen Ersteren nur sehr wenig bis „Nichts“ (AL) zu, dagegen kommt es bei Letzteren doch vor, dass die Lehrkräfte sich eine erfolgreiche Karriere des Kindes vorstellen können. Bei dem Fallbeispiel HAK kann sich die Lehrerin zwar keine besonders erfolgreichen Zukunftschancen vorstellen, jedoch bei den anderen Kindern der Gruppe mit „atypischem“ Bildungserfolg ist dies schon der Fall.

	Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg	Kinder mit „atypischem“ Bildungserfolg
Bildungsaspirationen der Eltern	Universitätsabschluss, prestigeträchtige Berufe, bessere Ausbildung als die Eltern	
Wünsche der Kinder	Kinder wünschen sich dasselbe wie ihre Eltern	
Zukunftschancen (LehrerInnen)	LehrerInnen trauen Kindern nur einfache Berufe zu, Unterschied zwischen Aspirationen der Eltern und Einschätzung der LehrerInnen groß	LehrerInnen trauen den Kindern mehr zu, können sich auch Universitätsabschluss, oder gute Berufschancen vorstellen (Ausnahme: nur bei Fallbeispiel HAK trifft dies nicht zu!)

Abbildung 7: Unterschiede und Gemeinsamkeiten: Zukunftsaspirationen

Unterstützung des Kindes durch die Eltern

Beschäftigung der Eltern mit dem Kind

Die beiden Gruppen unterscheiden sich hinsichtlich der Beschäftigung der Eltern mit dem Kind vor, aber auch während der Schulzeit. Die Eltern der Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg haben den Kindern vor der Schulzeit des Kindes nie Bücher vorgelesen, Geschichten erzählt, oder Buchstabenspiele gespielt. Während der Schulzeit wurde seitens der Eltern nicht mit dem Kind gelernt. Sie haben sich aber mit dem Kind über schulische Dinge unterhalten und es zum Lernen ange-trieben.

Den Kindern mit „atypischem“ Bildungserfolg wurden vor der Schulzeit von den Eltern Geschichten erzählt oder vorgelesen und Lieder gesungen. Auch während der Schulzeit geben diese Eltern deutlich mehr Beschäftigung mit dem Kind an. Sie nehmen sich die Zeit, sich täglich über die Schule und andere Dinge zu unterhalten, erkundigen sich bei dem Kind, was es in der Schule gerade macht, und fordern das Kind täglich auch zum Lernen auf.

Unterstützung der Eltern/ Lernambitionen der Eltern

Ein weiterer wesentlicher Unterschied, der sich bei der Analyse der beiden Typen herausstellt, ist neben der Unterstützung auch die eigene Lernmotivation der Eltern.

Die Unterstützungsmöglichkeiten sind bei allen Eltern aufgrund der mangelnden Deutsch- und schulischen/bildungsspezifischen Kenntnisse, aber auch aufgrund der fehlenden finanziellen Ressourcen gering. Jedoch wirken die Eltern der „atypischen“ Kinder auf die LehrerInnen interessiert und sind motiviert, ihr Kind zu fördern und auch sich selbst weiterzubilden.

Die Eltern der Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg hingegen wirken ihre Unterstützung betreffend resigniert und scheinen sich diesbezüglich auf die Institution Schule zu verlassen.

Bildungsinvestition

Weder in Familien von Kindern mit „typischem“ noch jenen mit „atypischem“ Bildungserfolg wird, wie es den hohen Erwartungen an das Kind entsprechen würde, viel Geld bzw. Zeit in die Bildung investiert. Dies ist aufgrund der mangelnden finanziellen/zeitlichen Ressourcen meist auch nicht möglich.

Andere Aspekte, wie Krankheiten, Probleme in der Familie, etc als Gründe fehlender Unterstützung

Bei den Kindern mit „typischem“ Bildungsverlauf kommt es auch vor, dass gesundheitliche oder andere Probleme, wie beispielsweise die Behinderung der Schwester eines Kindes, in der Familie bewältigt werden müssen. Bei den „atypischen“ Kindern wurden derartige Probleme innerhalb der Familie nicht erwähnt.

	Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg	Kinder mit „atypischem“ Bildungserfolg
Beschäftigung der Eltern mit dem Kind	Wenig Beschäftigung vor und während der Schulzeit	Deutlich mehr Beschäftigung vor und während der Schulzeit
Unterstützung seitens der Eltern	Geringe Unterstützung aufgrund fehlender sprachlicher Kenntnisse und schulischem Wissen der Eltern	
(Für die LehrerInnen sichtbare) Ambitionen der Eltern	Geringe Motivation, fehlendes Interesse, wenig Eigeninitiative der Eltern	Engagement das Kind zu unterstützen, Motivation sich selbst zu bilden, Interesse an der Schule
Bildungsinvestitionen	Geringe Bildungsinvestitionen, trotz hoher Bildungsaspiration für das Kind	
Andere Aspekte	Gesundheitliche, familiäre Probleme als Gründe für fehlende Unterstützung	

Abbildung 8: Unterschiede und Gemeinsamkeiten: Unterstützung der Kinder durch die Eltern

Information der Eltern über die Schule / das Schulsystem

Elterninformation: Hilflosigkeit der typischen Familien

Was das österreichische Schulsystem betrifft, geben alle Eltern an, sich damit nicht gut auszukennen und sehr unsicher zu sein, wie es funktioniert. Die Eltern der Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg jedoch haben kaum den Mut, sich außerhalb der Familie darüber zu informieren und nachzufragen, wenn sie etwas nicht wissen, und so verlassen sie sich lieber auf sich selbst. Sie erwecken zum Teil den Anschein großer Ahnungs- und Hilflosigkeit.

Die Eltern der Kinder mit „atypischem“ Bildungserfolg sind zwar ebenso unsicher, trauen sich jedoch bei Personen nachzufragen, die sich mit dem Schulsystem auskennen und ihnen so weiterhelfen können (zum Beispiel die LehrerInnen).

Zuständigkeit der Schule

Möglicherweise aufgrund eigener Uninformiertheit oder Unsicherheit verlassen sich die Eltern der Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg auf die Institution Schule, was den Bildungserfolg ihres Kindes betrifft. Für sie sind die LehrerInnen dafür verantwortlich, dass das Kind etwas lernt und in der Schule gut abschneidet.

Tipps der LehrerInnen zur Förderung der Kinder werden zwar angenommen, jedoch bleibt die Umsetzung unklar.

Eltern von Kindern mit „atypischem“ Bildungserfolg scheinen sich diese Tipps eher zu berücksichtigen und geben an zu versuchen, diese so gut sie können umzusetzen. Sie betrachten ihre Rolle als Eltern für den Bildungserfolg des Kindes als wesentlich, möglicherweise als ebenso wichtig wie die der Schule oder der Lehrerin /des Lehrers.

Verhältnis Eltern- Lehrer

Auffallend ist auch, dass die Eltern jeweils eine andere Art der Beziehung zu den Lehrerinnen aufweisen. Das Verhältnis zwischen den LehrerInnen und den Eltern der „typischen“ Kinder ist angespannt, Stigmatisierungen oder Kritiken seitens der LehrerInnen gegenüber den Eltern und den Kindern sind nicht selten. Die Eltern hingegen scheinen kaum Probleme mit den LehrerInnen zu haben und waren meist mit der Empfehlung der LehrerInnen für die weiterführende Schule zufrieden.

Die Eltern der „atypischen“ Kinder und deren LehrerInnen scheinen im Großen und Ganzen ein gutes Verhältnis zu pflegen. Diese Annahme resultiert daher, dass einerseits die LehrerInnen die Eltern für ihr Interesse loben, und andererseits auch die Eltern ihre Zufriedenheit mit den LehrerInnen ausdrücken. Die Kommunikation zwischen den Eltern und der Lehrerin funktioniert gut.

	Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg	Kinder mit „atypischem“ Bildungserfolg
Kenntnis des Schulsystems	Geringe/ keine Kenntnisse darüber, wie das österreichische Schulsystem funktioniert	
Umgang mit fehlender Kenntnis	kein Mut nachzufragen, man verlässt sich auf sich selbst, wenden sich an die Familie	Mut nachzufragen, LehrerInnen sind gute AnsprechpartnerInnen
Zuständigkeit der Schule	Schule ist eine Dienstleistungseinrichtung, LehrerInnen/ Schule sind für den Schulerfolg des Kindes weitgehend verantwortlich	Schule ist eine Dienstleistungseinrichtung LehrerInnen/ Schule und Eltern sind für den Schulerfolg des Kindes verantwortlich
Lehrer- Eltern Verhältnis	Angespanntes Verhältnis, LehrerInnen klagen über die Eltern	Gutes Verhältnis, Kommunikation zwischen Eltern und LehrerInnen funktioniert gut

Abbildung 9: Unterschiede und Gemeinsamkeiten: Informationen der Eltern über die Schule/ das Schulsystem

Kinder

Selbstvertrauen und andere Eigenschaften der Kinder

Das Selbstvertrauen der Kinder ist innerhalb der Gruppen sehr heterogen. Das heißt, es gibt Kinder mit wenig Selbstvertrauen, die aber einen guten Bildungserfolg haben, und Kinder mit viel Selbstbewusstsein, die keinen guten Bildungserfolg haben und umgekehrt. Auch andere Eigenschaften der Kinder sind sehr unterschiedlich, denn es gibt in jeder Gruppe sowohl sehr ruhige und laute, soziale und zurückgezogene, etc. Kinder. Man könnte nun interpretieren, dass diese Charaktereigenschaften und das Selbstbewusstsein des Kindes keine Rolle für den Bildungserfolg spielen, andererseits ist es aber fraglich, ob diese nicht doch relevant sind, aber, je nach LehrerIn, unterschiedlich bewertet und gefördert werden.

Auf den ersten Blick gibt es aber bezüglich des Selbstvertrauens keine Unterschiede zwischen den zwei Typen von Kindern.

Motivation des Kindes

Ein weiterer interessanter Punkt ist, dass alle Kinder sehr motiviert in der Schule sind. Nach eigenen Angaben der Kinder, aber auch jenen der Eltern und LehrerInnen sind die Kinder sehr ehrgeizig und strebsam, trotzdem reicht dies bei manchen Kindern nicht aus. Die Motivation dieser Kinder lässt sich auch durch Misserfolge nur selten bremsen.

Fortschritt der Kinder in der Schule

Der von den LehrerInnen beobachtete Fortschritt der Kinder in der Schule ist unterschiedlich. Der Fortschritt mancher Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg wird von ihren LehrerInnen als eher groß, bei anderen wird er aber auch als eher gering eingestuft. Innerhalb der Kindergruppe mit „typischem“ Bildungserfolg ist der geschätzte Fortschritt demnach heterogen. Der Fortschritt der Kinder mit „atypischem“ Bildungserfolg wird meist als groß bewertet.

	Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg	Kinder mit „atypischem“ Bildungserfolg
Selbstvertrauen	Heterogen innerhalb der Gruppen: wenig bis viel Selbstvertrauen	
Motivation	Hohe Motivation trotz ausbleibenden Erfolges	Hohe Motivation
Fortschritt	Gering bis eher groß	Meist eher groß

Abbildung 10: Unterschiede und Gemeinsamkeiten: Kinder- Selbstvertrauen, Motivation, Fortschritt

Sprache

Sprachen des Kindes und Sprachen in der Familie

Die stärkste Sprache der Kinder ist bei fast allen Türkisch oder bei manchen auch Kurdisch. Die meisten Eltern sprechen kaum Deutsch, deshalb wird auch in den meisten Familien nach Angabe der Eltern hauptsächlich Türkisch gesprochen und Deutsch nur selten bis gar nicht, wobei manche Eltern von Kindern mit „atypischem“ Bildungserfolg diesbezüglich etwas mehr Engagement angeben. Alles in

allem haben die Kinder sowohl der „typischen“ als auch der „atypischen“ Gruppe sprachlich gesehen aber ähnliche Voraussetzungen.

Sprachweitergabe

Die meisten Eltern haben kurdischen Sprachhintergrund und haben in den Familien vor allem kurdisch gesprochen. Da das Kurdische aber eine wenig prestigeträchtige Sprache ist, wird diese in einigen Familien abgelehnt. Dies fällt vor allem in den Familien von Kindern mit „typischem“ Bildungsverlauf auf. Manche dieser Eltern sehen Kurdisch als wertlos an, weshalb sie diese Sprache nicht an das Kind weitergeben möchten. Deshalb wird in diesen Familien hauptsächlich Türkisch gesprochen, obwohl die Eltern selbst Türkisch oft nicht gut können. Manchmal kommt es auch zu einem Mix von mehreren Sprachen in diesen Familien.

In den Familien mit „atypischem“ Bildungserfolg wird Kurdisch entweder akzeptiert und in der Familie gesprochen, oder sofern dies nicht der Fall ist, sprechen die Eltern mit den Kindern eine Sprache, die die Eltern selbst gut oder besser als Kurdisch beherrschen.

	Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg	Kinder mit „atypischem“ Bildungserfolg
Sprache des Kindes	Türkisch	Türkisch, Kurdisch
Sprache in der Familie	Türkisch	Türkisch Kurdisch Deutsch
Sprachweitergabe	Sprachmix in der Familie Oder: Kurdisch wird völlig abgelehnt	Kurdisch wird an Kinder weitergegeben Oder: Andere Sprache, weil Eltern Kurdisch kaum noch beherrschen

Abbildung 11: Unterschiede und Gemeinsamkeiten: Sprache

Geschwister und soziales Umfeld

Geschwister als Schlüsselkinder zur AHS

Unterschiede gibt es zwischen den Kindern auch, was ihre älteren oder gleichaltrigen Geschwister betrifft. Im Unterschied zu den Kindern mit „typischem“ Bildungserfolg sind die älteren Geschwister der „atypischen“ Kinder, sofern ältere Geschwister überhaupt vorhanden sind, bereits in der AHS, oder kommen auch dort hin. Deshalb sind auch die Eltern eher motiviert, das hier untersuchte Kind ebenfalls auf die AHS zu bringen.

Bei den Kindern mit „typischem“ Bildungserfolg könnte die Motivation dadurch gebremst zu sein, dass ältere Geschwister der hier untersuchten Kinder ebenfalls nicht auf der AHS sind.

Soziales Umfeld

Das soziale Umfeld der beiden Typen unterscheidet sich kaum, das Umfeld der Kinder ist hauptsächlich türkischer Herkunft. Wobei aber anzumerken ist, dass eines der Kinder mit „atypischem“ Bildungserfolg mit den Nachbarn auch Deutsch spricht und die Nachbarin mit dem Kind auch lernt. Das könnte für dieses Kind ein großer Vorteil gegenüber den anderen Kindern sein.

	Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg	Kinder mit „atypischem“ Bildungserfolg
Geschwister	KMS-Kinder	AHS-Kinder
Soziales Umfeld	Nachbarn und Freunde türkischer Herkunft	Freunde türkischer Herkunft, Nachbarn auch deutsch sprechend

Abbildung 12: Unterschiede und Gemeinsamkeiten: Geschwister & soziales Umfeld

Leistungen der Kinder

Kindergartenbesuch

Es erscheint mir wichtig nochmals festzuhalten, dass beinahe alle hier analysierten Kinder vor dem Schuleintritt in den Kindergarten gegangen sind. Dies ist eine relevante Voraussetzung, welche diese Kinder gemein haben.

Noten

Auffallend ist, dass sich die Noten in Deutsch und Mathematik der Kinder mit „atypischem“ von jenen der Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg kaum unterscheiden. Vor allem in Mathematik haben manche Kinder der „typischen“ Gruppe sogar bessere Noten als die Kinder der „atypischen“ Gruppe. Vergleicht man z.B. nur das Kind AL mit dem Kind HAK, so sieht man, dass sogar AL bessere Noten aufweist und trotzdem nur einen Übertritt in eine Kooperative Mittelschule schafft. Durch die Noten alleine kann also nicht auf den Bildungserfolg geschlossen werden – ein wesentlicher und für unseren Zusammenhang tatsächlich äußerst interessanter Umstand. Jedoch gibt es sehr wohl auch Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg, die schlechtere Noten aufweisen als die Kinder mit „atypischem“, also gutem Bildungserfolg.

Sonderpädagogischer Förderbedarf

Nur bei jenen Kindern, die einen „typischen“ Bildungserfolg haben, kommt es vor, dass sie einen Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) bekommen, welcher äußerst relevant für die weitere Bildungskarriere des Kindes ist, da er, sobald er ausgesprochen ist, sich in den meisten Fällen negativ auf die gesamte weitere schulische Karriere auswirkt (vgl. Gomolla, Radtke 2007).

	Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg	Kinder mit „atypischem“ Bildungserfolg
Kindergarten	Alle Kinder haben den Kindergarten besucht	
Noten	Teilweise keine großen Unterschiede der Schulnoten	
Sonderpädagogischer Förderbedarf	Wenige dieser Kinder haben einen SPF bekommen	Keines dieser Kinder hat einen SPF bekommen

Abbildung 13: Unterschiede und Gemeinsamkeiten: Leistungen der Kinder

Einfluss der Schule im Allgemeinen und der LehrerInnen

Deutschkenntnisse als Entscheidungskriterium

Wie bereits oben erwähnt wurde, unterscheiden sich die Noten der Kinder insgesamt nicht so stark voneinander, als dass daraus auf den Bildungserfolg geschlossen werden könnte. Vor allem die Noten in Mathematik scheinen für die Übertrittsempfehlung der LehrerInnen wenig Relevanz zu haben. Einzig relevant für

einen guten oder weniger guten Bildungserfolg, und das kommt bei allen Kindern heraus, ist die sprachliche Leistung in Deutsch.

Beurteilung der Sprachkenntnisse

Die folgende Tabelle, welche einerseits die Ergebnisse des sprachwissenschaftlichen Narrativen Profils des jeweiligen Kindes, andererseits die Beurteilung der LehrerInnen in Deutsch am Ende der vierten Klasse aufzeigt, lässt erkennen, dass es bei den Kindern mit „typischem“ Bildungserfolg ein paar große Differenzen der beiden Einschätzungen gibt:

	Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg												
	AL	MU	HAT	HA	AB	UG	AR	AY	ME	EM	HÜ	KÜ	BA
Narratives Profil	C	A+	C	C-	B-	B-	C	B-	B	A+	A	B-	B-
LehrerIn	3	3	3-4	4	3	4	4	4	5	4	4	4	3-4
	Kinder mit „atypischem“ Bildungserfolg												
	HAK	NUR	GÜL	ASL									
Narratives Profil	B-	B+	B	B									
LehrerIn	3	1	2	3									

Abbildung 14: Sprachprofil in Deutsch

Es lässt sich zeigen, dass manche Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg seitens der LehrerInnen wesentlich schlechter eingeschätzt werden, als die Ergebnisse des Narrativen Profils die Sprachkompetenz des Kindes in Deutsch einschätzen (siehe Kind: MUR, MEH, EMR, HÜS). Bei diesen Kindern gibt es demnach große Unterschiede zwischen der Beurteilung, welche sich negativ für die Kinder auswirken. Denn es scheint, dass diese Kinder mehr Kompetenz haben, als ihnen von dem/ der LehrerIn anerkannt werden.

Bei den Kindern mit „atypischem“ Bildungsverlauf stimmen die beiden Beurteilungen hingegen überein.

Empfehlung für die Wahl der Sekundarstufe I

Die Entscheidung der LehrerInnen, ob ein Kind ein „Gymnasium-Kind“ oder eben nicht ist, scheint durchwegs aus subjektivem Empfinden getroffen zu werden. Dabei sind Unterschiede darin fest zu stellen, ob die LehrerInnen diese Entscheidung aufgrund ihrer Einschätzungen über Gesamteindruck der Kinder oder aufgrund der Fortschritte und tatsächlichen Leistungen der Kinder in der Schule treffen. Besonders zwischen den beiden beschriebenen Fallbeispielen, AL und HAK, zeigt sich, dass die Beurteilung über den Gesamteindruck des Kindes eher auf die Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg zutrifft, und die Beurteilung aufgrund der tatsächlichen Leistungen auf jene Kinder mit „atypischem“ Bildungserfolg.

Besonders AL scheint aufgrund dessen, dass er anfangs kaum gesprochen hat, aber auch aufgrund seiner Herkunft und seines Umfeldes schon früh als „Nicht-AHS“- Kind abgestempelt worden zu sein. Aufgrund der großen Sicherheit, mit der die Lehrkraft diese Einschätzung trifft, hat es fast den Anschein, diese „Nicht-AHS-Zuteilung“ wäre auch dann eingetreten, wenn die Fortschritte des Kindes als „groß“ eingeschätzt worden wären.

Bei HAK hat es seitens der Lehrerin keine derart frühe Einordnung des Kindes gegeben und der Fortschritt des Kindes war der Lehrerin durchaus bewusst und für das Ergebnis am Ende der 4. Klasse entscheidend. Eine Art von Stigmatisierung durch die Lehrerin hat es also von Beginn an nicht oder nur in geringerem Ausmaß gegeben.

	Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg	Kinder mit „atypischem“ Bildungserfolg
Relevante Leistungen	sprachliche Kenntnisse sind für die Empfehlung der LehrerInnen relevant, die Leistungen in Mathematik sind nebensächlich	
Entscheidung der LehrerInnen	frühe Einschätzung des Kindes („AHS- Kind“/ kein „AHS- Kind“) und seiner Familie, auch von Vorurteilen behaftet	Fortschritt des Kindes zählt (auch)

Abbildung 15: Unterschiede und Gemeinsamkeiten: Einfluss der Schule im Allgemeinen und der LehrerInnen

5. Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse unter Betrachtung des theoretischen Hintergrundes

Im folgenden Teil der Arbeit sollen nun jene Einflussfaktoren zusammengefasst werden, auf Grund deren sich die Bildungsverläufe der untersuchten Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Schichten unterscheiden.

1. Positive schulische Erfahrungswerte der Mütter wirken positiv auf den Bildungserfolg des Kindes

Die Eltern aller untersuchten Kinder haben maximal einen Pflichtschulabschluss. Während jedoch die Mütter der Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg oft gar nicht oder nur sehr kurz in die Schule gegangen sind, haben alle Mütter der Kinder mit „atypischem“ Bildungserfolg die Pflichtschule länger besucht oder sogar abgeschlossen und gute Erinnerungen an ihre Schulzeit. Diese positiven Erfahrungswerte betreffend „Schule“ und „Lernen“ tragen – an den uns zur Verfügung stehenden Informationen gemessen – maßgeblich zum Bildungserfolg der Kinder bei.

Wie in meinen Ausführungen zur Theorie der Bildungsungleichheit ausgeführt, sind die Bildung der Mutter und die damit verbundenen Kompetenzen entscheidende Kriterien für den Bildungsweg des Kindes. Außerdem wird dort ausgeführt, dass Bildung zum Selbstbewusstsein einer Person beiträgt (siehe Kapitel 2.2.2), was auf diese Mütter zuzutreffen scheint.

Mütter, die eine Schule besucht haben und gerne gelernt haben, könnten auch später noch eher motiviert sein, sich weiter zu bilden, und vermitteln u.U. so ihrem Kind eine positive Einstellung. Dies kann z.B. dadurch geschehen, dass die Mutter Engagement zeigt und Motivation, die deutsche Sprache zu lernen. Jene Mütter, die kaum Schul- oder Lernerfahrung haben, können ihrem Kind solche positiven Erfahrungen nicht oder nur schwer vermitteln, und es scheint kaum der Ehrgeiz oder die Kraft vorhanden, sich selbst fortzubilden.

Die empirische Untersuchung zeigt, dass schulische Erfahrungen der Mütter wesentlich für den Bildungserfolg des Kindes sein dürften. Die Theorie, welche be-

schreibt, dass der Bildungshintergrund der Mutter die Identität und den Bildungserfolg eines Kindes beeinflusst, lässt sich somit an unserem kleinen Sample bestätigen.

2. Das Selbstbewusstsein und der Mut zur Informationseinholung der Eltern kann fehlendes Wissen kompensieren.

Alle Eltern geben an, sich wenig mit dem österreichischen Bildungssystem auszukennen, was, wie in der Theorie mehrfach beschrieben, ein Merkmal von Eltern sozial schwächerer Schichten darstellt (siehe Kapitel 2.2.1). Doch wurde bisher kaum gesehen, dass sich auch in Bezug auf dieses Thema eine Unterscheidung zwischen der Gruppe mit „typischem“ Bildungserfolg und jener mit „atypischem“ Bildungserfolg erkennbar ist. Zwar sind alle Eltern unsicher und es fehlt ihnen an Wissen, jedoch liegt der grundlegende Unterschied darin, dass die Eltern der Kinder mit „atypischem“ Bildungserfolg den Mut haben nachzufragen und sich nicht, oder zumindest weniger, für ihre fehlende Information schämen. Diese Eltern wenden sich besonders an die LehrerInnen, wenn sie schulbezogene Fragen haben, denn diese werden von ihnen als gute AnsprechpartnerInnen bezeichnet. Der Mut, bei Informationsdefiziten nachzufragen, kann wiederum auch mit dem Selbstbewusstsein der Eltern zusammenhängen, welches bei den Eltern der Kinder mit „atypischem“ Bildungserfolg größer sein könnte.

Außerdem muss zu diesem Punkt erwähnt werden, dass Ahnungslosigkeit oder fehlendes Selbstbewusstsein und fehlender Mut zur Nachfrage wiederum Einfluss auf Zuschreibungen und Stigmatisierungen der Kinder seitens der LehrerInnen und damit auch auf deren Empfehlungen für den Bildungserfolg nehmen.

Wie bereits in den theoretischen Ansätzen ausgeführt, haben LehrerInnen bei Eltern, die sich wenig mit dem Schulsystem auskennen, wesentlich mehr Entscheidungsmacht, was die Zuweisung zu weiterführenden Schulen betrifft. Sie können als „BegabungsgutachterInnen“ über den weiteren Bildungsweg des Kindes entscheiden (siehe Kapitel 2.2.6). Dies lässt sich durch meine Untersuchung bestätigen, denn die Eltern der Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg akzeptieren die Übertrittsempfehlung der LehrerInnen meist, während es bei den Eltern der Kin-

der mit „atypischem“ Bildungserfolg mehrfach vorkommt, dass sich die Eltern über die Empfehlung der LehrerInnen hinwegsetzen, was den Bildungserfolg dieser Kinder begünstigt.

3. Nur durch gute schulische Leistungen können die Kinder negativen Stigmatisierungen der LehrerInnen entgegenwirken

Die Wahrnehmungsmuster der LehrerInnen, welche einem meist bürgerlichem Habitus entsprechen, benachteiligen, wenn auch unbewusst, generell Kinder aus sozial benachteiligten Schichten (siehe Kapitel 2.2.5 und 2.2.6). Dies lässt sich auch anhand meiner Untersuchungsergebnisse feststellen, denn die LehrerInnen haben allgemein eine geringe Wertschätzung gegenüber den hier untersuchten Familien.

Diese Familien werden seitens einiger LehrerInnen aufgrund ihrer ethnischen und sozialen Herkunft von vornherein negativ beurteilt und es wird ihnen ein Stigma „typisch türkischer“ oder „ärmlicher“ Herkunft zugeordnet. Dadurch werden u.U. auch die Motivation und das Interesse der Eltern seitens der LehrerInnen nicht ausreichend gewürdigt und deren Fähigkeiten zur Unterstützung des Kindes automatisch als gering eingeschätzt.

Dies ist aber auffallend häufiger bei den Familien der Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg der Fall. Obwohl manche dieser Eltern ebenso regelmäßig in die Schule kommen, um sich über die schulischen Leistungen des Kindes zu informieren, wird dieses Interesse von den LehrerInnen kaum gewürdigt, eher werden die, seitens der LehrerInnen wahrgenommenen, Defizite der Eltern, wie fehlende Sprachkenntnisse, negativ konnotiert.

Somit erwarten die LehrerInnen von diesen Kindern, wenn auch möglicherweise unbewusst, eine „automatisch“ schlechtere Leistung und schätzen ihre Zukunftschancen als äußerst gering ein; denken wir an AL (Fallbeispiel 1), der nach Einschätzung der Lehrerin ausschließlich für eine „Karriere“ als Hilfsarbeiter geeignet ist. Auch die Motivation der Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg scheint

wesentlich weniger Anerkennung bei den LehrerInnen zu finden, als die bei den Kindern mit „atypischem“ Bildungserfolg.

Bei Kindern der Gruppe mit „atypischen“ Bildungserfolg sind die LehrerInnen nicht derart voreingenommen, obwohl auch bei ihnen der Begriff „typisch türkisch“ in einem negativen Zusammenhang erwähnt wird. Trotzdem bewerten die LehrerInnen dort die Motivation und den Willen der Kinder positiv und sie können sich durchaus auch, den hohen Bildungsaspirationen der Eltern entsprechend, prestigeträchtige Berufe und einen Universitätsabschluss für diese Kinder vorstellen. Es wäre möglich, dass entweder die LehrerInnen in dieser Gruppe nicht so stark von Vorurteilen behaftet sind, oder aber auch, dass es den Kindern oder deren Eltern gelungen ist, diese im Laufe der Schulzeit, durch positive Leistungen und Engagement, abzubauen. Zudem könnte es auch sein, dass diese Kinder von Anfang an, vor allem sprachlich, bessere Leistungen erbracht haben als jene mit „typischem“ Bildungserfolg. Es wäre also interessant, den genauen Grund in weiteren Untersuchungen näher zu bearbeiten.

4. Je mehr sich die Eltern mit dem Kind beschäftigen, desto größer ist der Bildungserfolg.

Die Bildung der Eltern wirkt sich auf deren Fähigkeit, die Kinder bei schulischen Belangen unterstützen zu können, aus. Andererseits führt sie zur intensiveren Beschäftigung mit dem Kind, das heißt: sich Zeit zu nehmen dem Kind vorzulesen, ihm Geschichten zu erzählen, sich mit ihm zu unterhalten, etc. (siehe Kapitel 2.2.2). Diese Unterschiede wurden bisher zwischen privilegierten und benachteiligten Schichten festgestellt. Jedoch stellt sich hierbei heraus, dass es ebenso auch Differenzen *innerhalb* der sozioökonomisch benachteiligten Gruppe gibt.

Die meisten Eltern der Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg geben an, vor der Schulzeit des Kindes dem Kind selten bis nie vorgelesen, Geschichten erzählt oder mit ihm gesungen zu haben. Auch während der Schulzeit haben diese Eltern nicht mit dem Kind gelernt, mit ihm Unternehmungen gemacht oder sich mit ihm auch über außerschulische Dinge unterhalten.

Im Gegensatz dazu stellt sich bei den Eltern der „atypischen“ Kinder heraus, dass diese sich sowohl vor der Schulzeit als auch während der Schulzeit mehr mit dem Kind auseinandergesetzt haben. Es wurde dem Kind vorgelesen, ihm Geschichten erzählt, und sich mit ihm unterhalten, dies vor allem in der Muttersprache der Eltern. Außerdem wird bei dieser Gruppe erwähnt, dass die Eltern Unternehmungen mit dem Kind machen.

Dieser Faktor der elterlichen Beschäftigung mit dem Kind hat einen wichtigen Einfluss auf den Bildungserfolg des Kindes. In weiteren Untersuchungen könnten die Ursachen für die mangelnde Beschäftigung, zum Beispiel neben dem zeitlichen Mangel auch eine große Kinderanzahl, etc., erhoben werden.

5. Familiäre Probleme wirken sich negativ auf den Bildungserfolg aus.

Bezug nehmend auf die oben aufgeworfene Fragestellung nach den Gründen von wenig elterlicher Beschäftigung mit dem Kind, zeigt die Untersuchung, dass ausschließlich in der Gruppe der Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg familiäre Probleme wie beispielsweise eine Krankheit des Kindes oder eines anderen Familienmitgliedes erwähnt werden. Außerdem werden auch die Trennung der Eltern und die Alleinerzieherrolle einer Mutter genannt.

Solche familiären, privaten Probleme werden in der Gruppe der Kinder mit „atypischem“ Bildungserfolg nicht genannt. Deshalb kann angenommen werden, dass Probleme in der Familie eine negative Auswirkung auf den Bildungserfolg des Kindes haben können, was plausibel scheint, da solche Umstände immer auch die zeitlichen und finanziellen Ressourcen beeinträchtigen.

6. Erfolgreiche ältere Geschwister sind „Schlüsselkinder“ für den Zugang zum Gymnasium.

Meine Auswertung hat gezeigt, dass die älteren Geschwister einen sehr wichtigen Einfluss, einerseits für die Wunschschule der Eltern, andererseits auch für den Bildungserfolg jüngerer Geschwister haben. Generell sehen die Eltern der hier untersuchten Kinder es als Vorteil, wenn die jüngeren Kinder auf dieselbe weiterführende Schule wie die älteren Geschwister gehen. Dies wirkt sich vor allem bei Kindern aus, die ältere Geschwister in einer KMS haben, was hauptsächlich bei den Kindern mit „typischem“ Bildungserfolg der Fall ist; allerdings ist dieser Einfluss als negativ für den Bildungserfolg der jüngeren Geschwister zu werten, da er einen Gymnasialbesuch jüngerer Geschwister noch unwahrscheinlicher macht: In diesen Fällen scheinen die Eltern einen geringeren Ehrgeiz zu haben, das Kind in ein Gymnasium zu schicken, und akzeptieren daher eher die Empfehlungen der LehrerInnen für eine KMS.

Im Gegenteil dazu steigern ältere Geschwister in einem Gymnasium den Ansporn der Eltern, dass es das hier untersuchte jüngere Kind ebenfalls auf ein Gymnasium schafft, was vor allem bei Kindern mit „atypischem“ Bildungserfolg der Fall ist. Um dies zu erreichen, wird auch die Übertrittsempfehlung der LehrerInnen für eine KMS ignoriert und das Kind trotzdem auf einem Gymnasium angemeldet.

Erfolgreiche ältere Geschwister erweisen sich in allen sozialen Schichten als Vorteil, jedoch scheinen diese gerade innerhalb sozial schwächerer Schichten als besonders wichtig, da dies die Motivation der Eltern für das Gymnasium deutlich steigert.

7. Beherrschen die Eltern die Sprache, die sie ihrem Kind vermitteln, gut, wirkt sich das positiv auf den Bildungserfolg des Kindes aus.

Die Sprache stellt einen wesentlichen Teil des Habitus dar, deshalb ist die Akzeptanz der eigenen Sprache sowie die Sprachtransmission in der Familie ein besonderer Aspekt der Identität eines Individuums. Die sprachliche Identität drückt sich

in der Sprachkompetenz und folglich auch in dem Bildungserfolg aus, wie bereits im theoretischen Hintergrund der Arbeit ausgeführt wurde (siehe Kapitel 2.2.3).

Die hier untersuchten Kinder haben alle eine andere Muttersprache als Deutsch, nämlich Kurdisch oder Türkisch. Dass die kurdische Sprache eine gesellschaftlich wenig anerkannte Sprache ist, diese deshalb von vielen als „Defizit“ betrachtet wird und dies zu sprachlichen Problemen führen kann, wurde bereits ebenfalls im Kapitel 2.2.3 erläutert.

Die Analyse hat gezeigt, dass sich die beiden Gruppen bezüglich des sprachlichen Umgangs in den Familien und des kurdischen Sprachhintergrundes unterscheiden.

Bei den Kindern mit „typischem“ Bildungserfolg lassen sich diesbezüglich zwei Tendenzen erkennen. Einerseits kommt es vor, dass der kurdische muttersprachliche Hintergrund von den Eltern und von den Kindern völlig abgelehnt wird. Von ihnen wird diese Sprache als „wertlos“ bezeichnet, wird deshalb nicht an die Kinder weiter gegeben und in der Familie auch kaum bis gar nicht mehr gesprochen. Zuhause und im Alltag wird daher meist Türkisch gesprochen. Die Eltern aber sind mit der kurdischen Sprache aufgewachsen und sprechen Türkisch und Deutsch den vorliegenden Informationen zufolge nur schlecht. Dies kann zur Folge haben, dass das Kind weder Kurdisch noch die beiden Sprachen Türkisch und Deutsch gut lernen kann. Andererseits gibt es in dieser Gruppe auch Familien, die zwar noch Kurdisch sprechen, dies aber meist zusätzlich zu Türkisch und Deutsch. In diesem Fall ist die Sprachverwendung in der Familie sehr gemischt.

Diese beiden Tendenzen finden sich bei den Kindern mit „typischem“ Bildungserfolg wieder und erklären – aus Sicht der LehrerInnen – gewissermaßen die sprachlichen Probleme der Kinder in der Schule, aufgrund welcher ein guter Bildungserfolg dieser Kinder nicht gelingt.

In den Familien der Kinder mit „atypischem“ Bildungserfolg zeigen sich wiederum zwei andere Tendenzen des sprachlichen Umgangs:

Einerseits wird in manchen dieser Familien auch kein Kurdisch mehr gesprochen, der große Unterschied zu den Familien der Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg ist jedoch der, dass diese Eltern Türkisch oder Deutsch sehr gut beherrschen und sie diese Sprachen dem Kind somit auch gut vermitteln können. Andererseits wird in manchen Familien die kurdische Muttersprache gesprochen, an die Kinder weitergegeben und wertgeschätzt. Diese Eltern und ihre Kinder sprechen Kurdisch gut. In beiden dieser Fälle des Sprachumganges sprechen die Eltern jene Sprache, die sie ihrem Kind vermitteln, auch gut, was sich möglicherweise positiv auf das Erlernen der deutschen Sprache und somit auf den Bildungserfolg der Kinder auswirkt.

Es konnte somit qualitativ-empirisch nachgewiesen werden, dass es wichtig sein dürfte, dass die Eltern die Sprache, die sie an die Kinder weitergeben, gut beherrschen. Dadurch ist es für die Kinder leichter möglich, eine weitere Sprache gut zu lernen, was sich auf ihren Bildungserfolg ebenfalls positiv auswirken kann.

6. Literaturverzeichnis

Adaktylos, Anna-Maria (2007): Sprache und sozialer Status. In: Ingolf Erler (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. 1. Aufl. Wien: Mandelbaum-Verlag (Buchreihe der ÖH Uni Wien, 2), S. 48–55.

Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. Auflage, Berlin: Erich Schmidt.

Auer, Peter (1998): Code-switching in conversation. Language, interaction and identity. 1. Auflage, London: Routledge.

Baumert, Jürgen; Maaz, Kai (2010): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12 2009. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Erstausgabe, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2010): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Beiwel, Marcus-Constantin; Galehr, Claudia; Schmid, Gabriele (1995): Emotionale Zugehörigkeit und berufliche Perspektive "serbokroatischer" und türkischer Jugendlicher in Wien - im Vergleich mit österreichischen Jugendlichen ähnlicher sozialer Schicht. Lehrlinge in Wien; Projektlaufzeit: Jänner 1994 bis Jänner 1995. Wien: M.-C. Beiwel.

Bernstein, Basil (1967): Sprache und Lernen im Sozialprozeß. In: Andreas Flitner und Hans Scheuerl (Hg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Texte. 15. - 20. Tsd. München: Piper (Erziehung in Wissenschaft und Praxis, 3), S. 235–270.

Basil Bernstein (Hrsg.) (1975): Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle. Schwann, Düsseldorf.

Blaschitz, Verena (2012): Dimensionen der Erfassung narrativer Qualifizierung bei Zehnjährigen mit Deutsch als Zweitsprache (2 Bände). Dissertation, Wien.

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur):
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/index.xml>

Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (2006): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage. Opladen: Budrich (Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft).

Boudon, Raymond (1974): Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in western society. New York, NY: Wiley & Sons (Wiley series in urban research).

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz (Soziale Welt : Sonderband, 2).

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. 1. Auflage. Stuttgart: Klett.

Bourdieu, Pierre; Steinrück, Margareta (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA-Verl (Schriften zu Politik & Kultur / Pierre Bourdieu, 4).

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

Brizić, Katharina (2008): Alles spricht von Sprache. Linguistisch- soziologische Begegnungen in der Migrations- und Bildungsforschung. Everybody is talking about language. Linguistic- sociological encounters in the context of migration and education research. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation/ Journal for Sociology of Education and Socialization (ZSE) 28: 1/ 2008, S. 4- 18

- Brizić, Katharina** (2009 a): Ressource Familiensprache. Eine soziolinguistische Untersuchung zum Bildungserfolg in der Migration. In: Schramm, Karen / Schroeder, Christoph (Hrsg.): Empirische Zugänge zu Sprachförderung und Spracherwerb in Deutsch als Zweitsprache (= Reihe Mehrsprachigkeit). Münster: Waxmann, S. 23 - 42.
- Brizić, Katharina** (2009 b): "Best Success Through Language Loss?" An Incipient Austrian Sociolinguistic Study on Open Questions in Education and Migration Research. In: Dreyer, Cynthia R. (ed.): Language and linguistics. Emerging trends. Nova Science Publishers, S. 137-160.
- Brizić, Katharina** (2011): Migration, familiäre Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg: ein linguistisches Forschungsprojekt zu sozialer Ungleichheit. In: Baur, Rupprecht S. & Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2011): "Vieles ist sehr ähnlich." - Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe (=Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen, Band 6). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 249-264.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK BMWF)** (2008): Länderbericht Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Ist-Stand und Schwerpunkte ; Language Education Policy Profile - eine Initiative des Europarates ; [Fassung vom Februar 2007]. Wien.
- Burtscher, Simon** (2004): PISA und MigrantInnenkinder. Eine Zusammenfassung aus spezifischem Blickwinkel. In: Verein der Förderer der Schulhefte (Hg.): Integration? Migration, Rassismus, Zweisprachigkeit. Schulheft 29 (114). Wien: Studienverlag, S. 42–55.
- Büchner, Charlotte; Spieß, C. Katharina** (2007): Die Dauer vorschulischer Betreuungs- und Bildungserfahrungen Ergebnisse auf der Basis von Paneldaten.
- Dahrendorf, Ralf** (1962): Eine neue Oberschicht? Notizen über die Eliten der Bundesrepublik. In: Die neue Gesellschaft, Bd. 9, S. 18–31.
- Dahrendorf, Ralf** (1965): Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen: Mohr (Recht und Staat in Geschichte und Gegenwart, 302/303).

Diefenbach, Heike (2010): Bildungschancen und Bildungs(misserfolg) von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 225–249.

Ditton, Hartmut (2009): Der Beitrag von Familie und Schule zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Wolfgang Melzer (Hg.): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, S. 365- 366.

Erler, Ingolf (2007): Die Illusion der Chancengleichheit. In: Ingolf Erler (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. 1. Auflage. Wien: Mandelbaum-Verl (Buchreihe der ÖH Uni Wien, 2), S. 39–47.

Erler, Ingolf; Laimbauer, Viktoria; Sertl, Michael (2011): Editorial. In: Verein der Förderer der Schulhefte (Hg.): Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen. Schulheft 36 (142). Wien: Studienverlag, S. 5–9.

Esser, Hartmut (1999): Soziologie. Allgemeine Grundlagen. 3. Auflage. Frankfurt Main u.a: Campus-Verlag.

Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Wien: Facultas wuv. UTB.

Fuchs-Heinritz, Werner; König, Alexandra (2005): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. Konstanz: UVK.

Geißler, Rainer; Meyer, Thomas (2006): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gogolin, Ingrid (2002): Interkulturelle Bildungsforschung. In: Rudolf Tippelt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich (Handbücher), S. 263–279.

Gomolla, Mechtild (2000): Ethnisch- kulturelle Zuschreibungen und Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Iman Attia (Hg.): Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen. Frankfurt am Main: IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation (Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität, 11), S. 49–69.

Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hartmann, Michael (2007): Elitenreproduktion. Die Bedeutung von Leistung und Habitus. In: Ingolf Eler (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. 1. Auflage. Wien: Mandelbaum-Verl (Buchreihe der ÖH Uni Wien, 2), S. 188–199.

Henz, Ursula; Maas, Ineke (1995): Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (47), S. 605–634.

Hradil, Stefan (2005): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).

Institut für Demoskopie Allensbach (2011):

„Zwischen Ehrgeiz und Überforderung: Bildungsambitionen und Erziehungsziele von Eltern in Deutschland“. Vodafone Stiftung Deutschland.

<http://www.vodafone-stiftung.de/publikationmodul/detail/30.html>

Joas, Hans; Knöbl, Wolfgang (2004): Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kassis, W. Kronig W. Stadler U. Weber M. (2009): Bildungsprozesse und Intersektionalitätsstrukturen. In: Wolfgang Melzer (Hg.): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, S. 339–348.

Kleine, Lydia; Paulus, Wiebke; Zielonka, Markus; Blossfeld, Hans-Peter (2009): Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Ergebnisse des BiKS- Längsschnitts. In: Wolfgang Melzer (Hg.): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, S. 362–363.

Krisch, Richard; Schröer, Wolfgang (2011): Sozialräumliche Jugendarbeit und Diversität- zur Entwicklung eines Positionspapiers im Verein Wiener Jugendzentren. In: Rudolf Leiprecht (Hg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung, 62), S. 149–164.

Lachmayr, Norbert (2007): Bildungswegentscheidung. Wiederentdeckung eines Forschungsfeldes. In: Ingolf Eler (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. 1. Auflage. Wien: Mandelbaum-Verl (Buchreihe der ÖH Uni Wien, 2), S. 108–119.

Lackenbauer, Barbara (2006): Einfluss von materieller Armut auf Bildungsentscheidungen im österreichischen Schulsystem. Dipl.-Arbeit, Wien

Laimbauer, Viktoria (2011): Wer wird Lehrer_in? Eine Annäherung an die soziale Herkunft von Lehrenden. In: Verein der Förderer der Schulhefte (Hg.): Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen. Schulheft 36 (142). Wien: Studienverlag, S. 69–77.

Leiprecht, Rudolf (2011): Einleitung. In: Rudolf Leiprecht (Hg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung, 62), S. 7–11.

Lempert, Wolfgang (2010): Soziologische Aufklärung als moralische Passion: Pierre Bourdieu. Versuch der Verführung zu einer provozierenden Lektüre. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Maaz, Kai; Baumert, Jürgen (2009): Differenzielle Übergänge in das Sekundarschulsystem. Bildungsentscheidungen vor dem Hintergrund kultureller Disparitäten. In: Wolfgang Melzer (Hg.): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, S. 361–369.

Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Trautwein, Ulrich (2011): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Heinz-Hermann Krüger und Ursula Rabe-Kleberg (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 69–102.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Auflage. Weinheim: Beltz.

Melzer, Wolfgang (Hg.) (2009): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich.

Olechowski, Richard:

<http://homepage.univie.ac.at/richard.olechowski/statements/kooperative.html>

Popitz, Heinrich (1965): Die Ungleichheit der Chancen im Zugang zur höheren Schulbildung. In: Ludwig von Friedeburg (Hg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln: Kiepenheuer & Witsch S. 392–408.

Ritsert, Jürgen (2009): Schlüsselprobleme der Gesellschaftstheorie. Individuum und Gesellschaft, soziale Ungleichheit, Modernisierung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sachweh, Patrick (2011): Unvermeidbare Ungleichheiten? Alltagsweltliche Ungleichheitsdeutungen zwischen sozialer Konstruktion und gesellschaftlicher Notwendigkeit. In: Berliner Journal für Soziologie 21 (4), S. 561–586.

Schelsky, Helmut (1957): Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg: Werkbund-Verlag.

Scherr, Albert (2011): Diversity: Unterschiede, Ungleichheiten und Machtverhältnisse. In: Rudolf Leiprecht (Hg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung, 62), S. 79–90.

Schiesser, Andreas W. Theurl Peter (2001): Manifeste und schulbezogene Ängste bei Volksschulkindern mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache. In: Walter Weidinger (Hg.): Bilingualität in der Schule? Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde. Wien: öbv, S. 254–275.

Schmidt, Christiane (2010): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Barbara Friebertshäuser, Heike Boller und Sophia Richter (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim: Juventa-Verlag. S. 473–486.

Siebert-Ott, Gesa (2001): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten ; Ergebnisse der (Schul)forschung. 1. Auflage. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

Thiersch, Hans (2011): Diversity und Lebensweltorientierung. In: Rudolf Leiprecht (Hg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung, 62), S. 45–60.

Uçar, Ali (1996): Benachteiligt: ausländische Kinder in der deutschen Sonderschule. Eine empirische Untersuchung zur Lage der türkischen Kinder in der Schule für Lernbehinderte. Zugl.: Berlin, Techn. Univ., Habil.-Schr., 1995. Baltmannsweiler: Schneider.

Weber, Max (1921): Gesammelte politische Schriften. München: Drei-Masken-Verlag.

Weiss, Hilde (1993): Soziologische Theorien der Gegenwart. Darstellung der großen Paradigmen. Wien: Springer.

Weiss, Hilde (2007): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zollinger, Babara (2003): Entwicklungspsychologie der Zwei- und Mehrsprachigkeit- Chancen und Probleme. In: Irene Bauer (Hg.): Sprache(n) lernen. Chancen und Probleme bei Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdspracherwerb ; Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, 15. Kongress, 22. - 25. Oktober 2003 in Wien ; Kongressbericht. Rimpfing: Ed. von Freisleben, S. 223–237.

7. Anhang

7.1. Kodiersystem/ Kodeliste

Bezug zur Heimat	
Bezug zur Sprache	Kind zur Schule
Eltern: Beruf Mutter	Kind zur Sprache
Eltern: Beruf Vater	Kind: allgemeine Infos
Eltern: Hintergrund	Lehrer: allgemeines
Eltern: Muttersprache Mutter	Lehrer: Lehrer über Familie
Eltern: Muttersprache Vater	Lehrer: Lehrer über Kind
Eltern: schulische Laufbahn Vater	Lehrer: Lehrerempfehlung
Eltern: schulische Laufbahn: Mutter	Lehrer: Zeitpunkt der Entscheidung für Empfehlung
Eltern: Sprachkenntnisse	Lehrer: Zukunftschancen des Kindes
Eltern: sprachliche Kenntnisse Mutter	Situation zuhause
Eltern: sprachliche Kenntnisse Vater	Sprache: Kind
Entscheidungskriterien zur Wahl der Sekundarstufe	Sprache: Sprache in Familie
Information der Eltern über Schule	Sprache: Sprache in Schule
Infos über Volksschule	Sprache: Sprache mit Freunden
Infos über weiterführende Schule	Unterstützung der Eltern für Kind
Kind über sich	Wunschschule
	Ziele/ Wünsche der Eltern für Kind

7.2. Leitfaden- Elterninterview:

HERKUNFT, BILDUNG DER ELTERN:

In welcher Stadt/ welchem Ort sind Sie geboren?

Wie viele Jahre sind Sie insgesamt in die Schule gegangen?

Waren Sie gut in der Schule?

Wie viele Jahre ist Ihr Partner/ Vater /Mutter des Kindes in dies Schule gegangen?

Der höchste Abschluss, den ihr Partner erreicht hat, ist...?

Wie oft fahren Sie im Schnitt in die Türkei/ ins Herkunftsland X?

SPRACHGEBRAUCH:

Wie sieht der Sprachgebrauch Ihres Kindes hier in Wien im Alltag aus?

War Ihr Kind im Kindergarten? Und, wenn ja, wie lange?

Und was sprechen Sie (die Erwachsenen) im Alltag für Sprachen?

Wer von Ihnen spricht besser Deutsch?- Sie oder ihr Partner/ ihre Partnerin- und wie gut?

HAUSHALTSSITUATION:

Welche berufliche Tätigkeit üben Sie zur Zeit aus?

Und welche berufliche Tätigkeit übt ihr Partner zur Zeit aus?

Wie beurteilen Sie die wirtschaftliche Lage ihres Haushalts?

Welche Personen leben in Ihrem Haushalt?

Hat Ihr Kind ein eigenes Zimmer?

Hat Ihr Kind einen ruhigen Platz zum Lernen?

Hat Ihr Kind eigene Bücher, wenn ja, in welchen Sprachen?

Haben Sie einen PC mit Internetanschluss?

ASPIRATIONEN, ZUKUNFTSWÜNSCHE

Was wünschen Sie sich für die berufliche Zukunft Ihres Kindes?

Welchen Beruf soll Ihr Kind einmal ausüben?

Und was glauben Sie, was wird das Kind- realistisch betrachtet- einmal erreichen?

WEITERFÜHRENDE SCHULE

Ihr Kind ist jetzt am Ende der Volksschule angelangt. An welcher weiterführenden Schule möchten Sie ihr Kind jetzt konkret anmelden?

Haben Sie schon eine bestimmte Schule ausgewählt?

Nennen Sie Gründe für Ihre Schulwahl. Was war Ihnen bei der Wahl der Schule wichtig?

Welche Gründe waren Ihnen für die Wahl der weiterführenden Schule wichtig?

UNTERSTÜTZUNG UND INFORMATION DER ELTERN:

Damit ein Kind solche Ziele, wie z.B. beruflichen Erfolg erreichen kann, brauchen die Eltern Unterstützung und Information. Wie sehen Sie in dieser Hinsicht die Rolle der Schule und Ihre eigenen Möglichkeiten?

Wenn Sie Informationen oder Unterstützung brauchen (zu Schulfragen, zum Beruf, zu finanziellen Frage, etc.)- auf wen verlassen Sie sich am meisten? Woher haben Sie bisher am meisten Unterstützung erhalten?

Was für Informationsmaterial und Hilfestellungen haben Sie denn bisher von dem/ der KlassenlehrerIn (oder auch DirektorIn) Ihres Kindes erhalten, und zwar generell während der Volksschulzeit?

Und jetzt konkret zum Übertritt ihres Kindes von der Volksschule in die höhere Schule: Wie haben Sie bis jetzt Informationen dazu erhalten?

LEHREREMPFEHLUNG:

Hat Ihnen der/ die LehrerIn Ihres Kindes schon gesagt, was sie meint, in welche höhere Schulform Ihr Kind gehen sollte? Und wenn ja, welche Schulform empfiehlt sie?

Wie haben Sie auf diese Empfehlung reagiert?

Alles in allem, wie gut fühlen Sie sich informiert zum Übertritt Ihres Kindes in die höhere Schule?

BESCHÄFTIGUNG DER ELTERN MIT DEM KIND:

Wenn Sie sich an die Zeit vor der Schulzeit Ihres Kindes zurückerinnern- können Sie mir sagen, ob und wie oft Sie damals mit Ihrem Kind

- Bücher gelesen
- Buchstaben- Spielzeug gespielt, oder
- Lieder gesungen haben?
- oder ihm Geschichten oder Märchen erzählt haben?

Und, wie ist das heute? Können Sie mir sagen, wie oft Sie

- Mit dem Kind über schulische Dinge reden?
- Mit dem Kind gemeinsam für die Schule lernen?
- Sich erkundigen, was in der Schule gerade gemacht wird?
- Ihr Kind drängen, mehr für die Schule zu arbeiten?
- Sich Zeit für Unterhaltungen, die nicht nur die Schule betreffen, nehmen?

WÜNSCHE DER ELTERN:

Was haben Sie selbst für Fähigkeiten, die Sie für wichtig halten und die Sie dem Kind gerne weitergeben würden?

Was soll Ihr Kind Ihrer Meinung nach unbedingt lernen, was Sie selbst in Ihrer Jugend und Schulzeit nicht lernen konnten?

LEHRER/ LEHRERIN:

Wenn jetzt der/ die LehrerIn gegenüber säße, in entspannter Atmosphäre, was würden Sie ihm/ ihr da gerne sagen?

7.3. Leitfaden- LehrerInnen Interview

ÜBERTRITTSEMPFEHLUNG:

Wie lautet Ihre vorläufige Übertrittsempfehlung für dieses Kind?

Ab wann haben Sie gemerkt, dass es (k)ein AHS-Kind ist?

Wie haben die Eltern (auf die Übertrittsempfehlung) reagiert?

Was waren für Sie persönlich die hauptsächlichen Kriterien für die Entscheidung bei Kind X?

ASSOZIATIONEN MIT DEM KIND:

Wenn Sie an Kind X denken, welches Bild fällt Ihnen dann ganz spontan ein?

Bitte nennen Sie einfach Ihre Assoziationen.

Bitte nenne Sie mir ein konkretes Beispiel, ein Erlebnis, sodass ich mir vorstellen kann, worin genau die Schwierigkeiten der Schule mit diesem Kind bestehen.

LEISTUNGEN DES KINDES:

Wie gut konnte das Kind am Beginn der 1. Klasse Deutsch?

Und wie gut ist es jetzt in Deutsch? Wie wird voraussichtlich die Note Ende der 4. Klasse ausfallen?

Wie würden Sie den Fortschritt bezeichnen?

Können Sie mir zum Selbstvertrauen des Kindes bezüglich Deutsch(sprechen) sagen? Wie viel traut sich das Kind zu? (War das schon von Anfang an so?)

Wie hoch ist die Motivation in Deutsch?

Und wie gut ist das Kind in Mathematik? Wie wird die Note voraussichtlich Ende der 4. Klasse ausfallen?

War das Kind jemals außerordentlicher Schüler?

Hat Kind X je eine Klasse wiederholt?

Hatte Kind X jemals sonderpädagogischen Förderbedarf in Deutsch?

Hatte Kind X jemals sonderpädagogischen Förderbedarf in Mathematik?

ELTERN:

Was ist Ihre persönliche Vorgangsweise beim Einbeziehen der Eltern gewesen?

(Wie haben die Eltern auf den (geplanten) SPF reagiert?)

Hat das Kind muttersprachlichen Unterricht erhalten, und wenn ja, in welcher Form?

Hat das Kind Deutschförderung erhalten, und wenn ja, in welcher Form?

FÖRDERUNG DES KINDES:

Und was hat das Kind (ev. zusätzlich zu den genannten Förderungen) am allermeisten gebraucht (und auch bekommen)?

Und was *hätte* das Kind am allermeisten gebraucht (was es jedoch nicht bekommen hat)?

Wo waren Sie denn erfolgreich bei dem Kind in diesen 4 Jahren? Hatten Sie Je Gelegenheit, den Eltern irgendetwas zu raten bezüglich dessen, wie sie ihr Kind in Deutsch bzw. Lesen/Schreiben fördern können, und wenn ja, was haben Sie geraten?

INFORMATIONSEINHOLUNG DER ELTERN:

Welche Informationsmöglichkeiten haben die Eltern genutzt bzw. beantwortet, darauf reagiert?

Wie oft sehen Sie die Eltern X (bzw. einen Elternteil oder Großelternteil)?

Kommen die Eltern (bzw. ein Elternteil oder Großelternteil) mir Anliegen zu Ihnen?

Wenn Sie den Eltern jetzt in entspannter Atmosphäre gegenüber säßen, ohne jegliche Sprachbarrieren – was würden Sie den Eltern (schon lange) gerne sagen?

ALLGEMEINES:

Sollten ALLE ins Gymnasium gehen dürfen, Ihrer ganz persönlichen Meinung nach? Anders gefragt: Sind Sie für Gesamtschule? Und warum (nicht)? Sind Sie im Detail darüber informiert, was die weiterführenden Schulen eigentlich von den Volksschulen erwarten? Und durch wen?

Wie stehen Sie zu diesen Erwartungen? Versuchen Sie sie zu erfüllen? Druck spürbar?

Alles in allem, fühlen Sie sich gut gewappnet in Bezug auf unser Thema – Sprache, Migrationshintergrund, Schulerfolg? Hat die Ausbildung Sie darauf vorbereitet?

Wie viele Dienstjahre haben Sie absolviert?

Und jetzt, nach ... Jahren, wie gerne sind Sie Lehrer(in)?

Würden Sie sich heute wieder für diesen Beruf entscheiden?

7.4. Leitfaden: Teil des Gesprächs mit dem Kind

„SO BIN ICH“

Zuerst kommen ein paar Sätze. Bitte entscheide, ob die einzelnen Sätze für dich stimmen oder nicht stimmen! Es kommt nicht darauf an, was andere über dich sagen, sondern es ist nur wichtig, was du über dich denkst!

„Ich will gerne viel wissen.“

„Ich lerne gerne etwas Neues.“

„Ich stelle gerne Fragen.“

„Die Leute denken gut über mich.“

„Ich kann genau so viel wie andere Kinder.“

„Ich mache oft etwas falsch.“

„Ich bin bei den anderen Kindern in der Klasse beliebt.“

„Ich finde leicht neue Freunde.“

„Die anderen Kinder hören auf mich.“

„Im Großen und Ganzen kann ich stolz auf mich sein.“

FRAGEN ZUM UNTERRICHT

Bitte entscheide ob die einzelnen Sätze für dich stimmen oder nicht stimmen.

„Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich bemühe.“

„Es fällt mir leicht, neue Aufgaben zu verstehen.“

„In der Schule möchte ich vor allem viele neue Dinge lernen.“

FRAGEN ZUM THEMA SPRACHEN

Bitte entscheide auch hier wieder, ob die einzelnen Sätze für dich stimmen oder nicht stimmen.

Deutsch:

„Ich mag Deutsch gern.“

„Deutsch fällt mir leicht.“

„Ich lerne gerne Deutsch.“

„Ich freue mich sehr auf die Deutschstunde.“

„Ich bin gut in Deutsch.“

Türkisch:

„Ich mag Türkisch gerne.“

„Türkisch fällt mir leicht.“

„Ich lerne gerne Türkisch.“

„Ich bin gut in Türkisch.“

„Ich freue mich auf die Türkisch-Stunde.“

7.5. Tabellen der Kinder

Kind 1: AL (Kind mit „typischem“ Bildungsverlauf)				
	AL	Eltern	Soziales Umfeld	Lehrerin
Herkunft	In Österreich geboren, türkische Staatsbürgerschaft	Aus Yozgat, Zentralanatolien, Eltern sind als junge Erwachsene nach Österreich gekommen 1. Generation in Österreich	Hauptsächlich türkisches Umfeld, hat nur türkische Freunde	
Muttersprache	Angegeben: Türkisch Eigentlich: Kurdisch	Kurdisch		
Sprachkenntnisse	„NEIN“ zu Kurdisch Kann Türkisch gut, nicht perfekt Deutsch gut, aber noch Schwierigkeiten In der Schule lernt AL Deutsch, Englisch und Türkisch	Mutter: Analphabetin, spricht schlecht Deutsch Vater kann sich in Deutsch ausdrücken, nicht Lesen und Schreiben		AL hat lange kaum Deutsch gesprochen, spricht immer noch in unvollständigen Sätzen, schriftlich sehr schwach
Angewandte Sprache	hauptsächlich Türkisch	Hauptsächlich Türkisch, kaum Kurdisch mehr in der Familie Leider verlieren die Kinder Kurdisch, ABER: Kurdisch ist ohnehin „wertlos“	Türkisch	AL spricht nur Türkisch, hat nur türkisches Umfeld Lehrerin will, dass in der Schule Deutsch gesprochen wird
Bildungsverlauf	1 Jahr Kindergarten Öffentliche Volksschule Hat keine Klasse wiederholt, kein spezieller Förderbedarf	Mutter: nur 2 Jahre und unregelmäßig in der Schule, kein Abschluss Vater: 5 Jahre Pflichtschule besucht, unklar ob er Pflichtschulabschluss hat		Fortschritt von AL in der Volksschule gering
Aspirationen/		AL soll Medizin studieren,		AL wird „Nichts!“ erreichen,

Bildungsungleichheit in Österreich: Faktoren für eine erfolgreiche Übergangsphase in die Sekundarstufe I

Wünsche/ Zukunfts-chancen		ein Universitätsabschluss ist realistisch		Hilfsarbeiter wie Vater
Motivation	Eher hoch, lernt gerne Deutsch und Türkisch, er lernt gerne Neues			ALs Motivation ist mittel- eher hoch
Infos über die Schule		Besuchen Elternsprechtage, Schule wird als Dienstleistung betrachtet		Ansprechpartnerin, sieht die Eltern oft (kommen regelmäßig zu Elternsprechtagen)
Infos über das Schulsystem		Sehr Unsicher, wenig Wissen über Schulsystem, es fehlt der Mut nachzufragen		
Schulische Leistungen	Deutsch: „Befriedigend“ Mathematik: „Gut“			Sprachlich, besonders Schriftlich schwach, Mathematik gut
Entscheidungskriterien		Bessere Bildungsmöglichkeiten, Nähe, Ruf der Schule, Ganztagsbetreuung, geringe Kosten, Geschwister an derselben Schule, Wohlfühlen		Sprachliche Kompetenzen stehen im Vordergrund
Bildungserfolg	Kooperative Mittelschule			

Abbildung 16: Übersicht Kind AL

Kind 2: MUR (Kind mit „typischem“ Bildungserfolg)				
	MUR	Eltern	Soziales Umfeld	Lehrerin
Herkunft		Vater kommt aus Aksaray, Zentralanatolien, einer Provinz mit einigen mehrheitlich kurdischen Gebieten. Mutter zu Hause, Vater arbeitslos		Kind ist in der Familie der Prinz, große Schwestern in der Türkei, kleine Schwestern hier in Wien Hohes Selbstvertrauen, wurde von den Mädchen in der Klasse von Anfang an betreut. Er ist sehr klug, seine Arbeitsleistung ist jedoch nicht förderlich; er ist sehr bequem.
Muttersprache	Türkisch	Mutter: Türkisch Vater: Türkisch		
Sprachkenntnisse	Mag den Deutschunterricht nicht so gern, ist gut in Deutsch Mag den Türkischunterricht gern und ist gut darin	Mutter: Türkisch, mittelmäßig Vater: Türkisch, „normal“ Vater meint dass das Kind gut Türkisch spricht, und auch Deutsch und Englisch gut kann		
Angewandte Sprache	Mag Türkisch und Deutsch gleich gern, eher aber Türkisch, Deutsch nicht so sicher	Nach Ansicht des Vater spricht das Kind Deutsch sehr selbstsicher	mit den Freunden ausschließlich Türkisch	
Bildungsverlauf	War im Kindergarten, dann VS Lernt in der Schule Türkisch, Deutsch und Englisch	Vater: hat nur die Volksschule besucht, erinnert sich gerne daran. Mutter: war nicht in der Schule, war nicht üblich, dass Mädchen in die Schule gehen.		
Aspirationen/ Wünsche/ Zu-	Würde gerne Spanisch lernen	Vater ärgert sich, dass das Kind im Kindergarten und in der Schule so wenig Deutsch gelernt hat. Denn sonst könnte es jetzt auf die AHS gehen.		Ratschlag, Kind in die Nachmittagsbetreuung zu geben wurde nicht befolgt, finanziell scheinbar nicht möglich;

kunftschanzen		Die Schule ist schuld. Vater wünscht sich, dass sein Sohn jene Ziele verwirklicht, die er nicht konnte. Kind soll Architekt werden		Hätte mehr Zeit für Wiederholungen gebraucht
Motivation		Plan des Vaters: in der Hauptschule die Noten verbessern, dann Gymnasium; Sie haben sich zum Ziel gesetzt, dem Kind zumindest die Muttersprache ordentlich beizubringen.		geringe Motivation und mittelmäßiger Fortschritt; trotz Bequemlichkeit an Sprachbewusstsein gewonnen und Leistungen deutlich verbessert.
Infos über die Schule		2 mal im Jahr Elternsprechtag und individuelle Termin zur Infoeinholung genutzt		Die Lehrerin sieht die Eltern (eher Vater) oft, diese kommen mit Anliegen zu ihr. 2 mal im Jahr Elternsprechtag und individuelle Termine zur Infoeinholung Vater begleitet sogar Lehrausgänge
Infos über das Schulsystem				
Schulische Leistungen	Deutsch Befriedigend Mathematik: Sehr Gut Keine Klassenwiederholung, kein SPF			Am Ende der 4. Klasse in Deutsch voraussichtlich ein Befriedigend; In Mathematik wird das Kind ein Sehr Gut bekommen
Entscheidungskriterien		Da andere Kinder aus der Familie in die AHS gehen, wollte der Vater auch diese Schule für sein Kind. Daher sehr enttäuscht.		
Bildungserfolg	Kooperative Mittelschule			

Abbildung 17: Übersicht Kind MU

Kind 3: HAT (Kind mit „typischem“ Bildungserfolg)				
	HAT	Eltern	Soziales Umfeld	Lehrerin
Herkunft	Verwandt mit Kind MUR Zwillingsschwester von Kind HAV	Die Mutter kommt aus Konya, mehrheitlich Kurdisch; Familien der Eltern entfernt verwandt. Ärmliche kurdische Wurzeln. 9 Kinder, HAT und ihre Zwillingsschwester sind die „Babys“ der Familie		Kind ist sehr still, im Vergleich zur Zwillingsschwester kleiner, und schwächer, die klassenmäßige Trennung war für das Kind sehr gut
Muttersprache	Türkisch	Mutter : Türkisch Vater: Türkisch		
Sprachkenntnisse	Türkisch mag das Kind, freut sich auf den Unterricht, ist aber nicht gut darin. Deutsch mag das Kind eher weniger, ist auch nicht gut darin	Für Mutter ist es wichtig, dass das Kind das richtige, nicht gebrochene Türkisch spricht. Sie sagt ihre Kinder sind in Deutsch gut bis mittelmäßig		
Angewandte Sprache	Zu Hause Türkisch Versteht und spricht Deutsch und Türkisch; Muss häufig für die Eltern übersetzen	Mutter beurteilt ihr Türkisch als sehr gut; allerdings hat sie einen schlechten Ausdruck und einen geringen Wortschatz Vater spricht gut Türkisch, allerdings sehr wenig; noch weniger spricht er Deutsch Sie sprechen zu Hause eine Mischung aus Deutsch und Türkisch	Mit Großeltern, Geschwistern, und Freunden Türkisch	Lehrerin hat abgeraten, zu Hause einen Mix aus Deutsch und Türkisch zu sprechen;
Bildungsverlauf	HAT hat den Kindergarten besucht. Lernt in der Schule Deutsch , Englisch und Türkisch In den Ferien Deutschlerncamps, lernt mit der großen Schwester (studiert)	Eltern wenig Schulbildung,		Deutschkurs empfohlen, den sich die Eltern nicht leisten konnten

Aspirationen/ Wünsche/ Zukunftschancen	würde gerne Französisch lernen	Mutter wünscht sich, dass die Kinder auch Französisch und Englisch lernen, und dass sie türkische Bücher lesen. Hätte gern, dass auch dieses Kind (wie die Schwester) erfolgreicher wäre		Rät das Kind mehr zu bestärken und zu motivieren. Das Kind ist sehr bemüht, fleißig und ordentlich. Wenig Selbstvertrauen, Lehrerin versucht zu bestärken
Motivation		Lehrerin hätte dem Kind besser Deutsch beibringen müssen.		
Infos über die Schule		2 mal im Jahr Sprechtag zur Infoeinholung		Mutter kommt immer in Begleitung einer der großen Schwestern des Kindes zu Sprechtagen. Den Vater kennt die Lehrerin nicht.
Infos über das Schulsystem				
Schulische Leistungen	Am Ende der 4. Klasse in Deutsch ein Genügend, in Mathematik ein Befriedigend Keine Klassenwiederholung, kein SPF			Trotz aller Sorgfalt schleichen sich Fehler ein; Versteht den Inhalt beim Lesen nicht; Hausübungen ordentlich und sauber; Fortschritt sehr groß
Entscheidungskriterien		Mit der Empfehlung der Lehrerin einverstanden, da sie die Defizite des Kindes erkannten (im Vergleich zu den großen Schwestern)		Bereits Anfang der 3. Klasse festgestellt, dass das Kind kein AHS Kind ist.
Bildungserfolg	Kooperative Mittelschule			

Abbildung 18: Übersicht Kind HAT

Kind 4: HAV (Kind mit „typischem“ Bildungserfolg)				
	HAV	Eltern	Soziales Umfeld	Lehrerin
Herkunft	Schwester von HAT	Mutter aus Konya, mehrheitlich Kurdisch Die Familien der beiden Elternteile sind entfernt verwandt; eher sehr niedriger sozialer Hintergrund Vater hat Herzproblem und kann daher nicht arbeiten, Familie hat 8 Kinder		auf die Lehrerin wirkt die Familie eher gebildet und lieb Kind scheint sehr behütet zu sein (Nesthäkchen), ist sehr sozial, aufmerksam und setzt sich für Gerechtigkeit ein. Ist sehr bescheiden
Muttersprache	Türkisch	Türkisch (für Mutter sehr wichtig), kein Dialekt (obwohl dieser herausgehört wird)		
Sprachkenntnisse	Türkisch, Deutsch und Englisch	Türkisch, geringer Wortschatz Sehr wenig Deutsch		
Angewandte Sprache	Am liebsten Deutsch, am besten Türkisch	Türkisch	Zu Hause und mit Freunden Türkisch; Die Geschwister untereinander auch Deutsch	
Bildungsverlauf		Beide Eltern sehr wenig Schulbildung,		hat in den Jahren 3 bis 5 mal pro Woche eine Kleingruppe Deutschunterricht besucht, auch Aufgabenhilfe; dennoch hätte sie noch mehr Übungsstunden in Deutsch benötigt Keine Wiederholung und kein SPF
Aspirationen/ Wünsche/ Zu-	Würde noch gerne Albanisch lernen	Den von der Lehrerin empfohlenen Deutschkurs konnten die Eltern nicht finanzieren; die Lehrerin hätte den		Aus Sicht der Lehrerin eher ein sozialer Beruf, evtl. mit Kindern

kunftschanzen		Kindern eben besser Deutsch beibringen müssen. Wunsch, dass die Kinder mehr Sprachen lernen, auch Englisch u Französisch		
Motivation	Das Selbstbewusstsein ist durch Bestärkung der Lehrerin gewachsen			Ist für die Klasse eine große Bereicherung;
Infos über die Schule		Elternabend 2 mal pro Jahr, individuelle Termine zur Info-Einholung		
Infos über das Schulsystem				
Schulische Leistungen	Wie in der 1. Klasse erhält sie auch in der 4. Klasse ein Genügend in Deutsch; sprachliche Schwächen wirken sich auch auf andere Fächer aus. Sätze oft nicht vollständig In Mathematik: Befriedigend Keine Wiederholung und kein SPF			
Entscheidungskriterien		Einverstanden mit der Empfehlung der Lehrerin, aber dennoch enttäuscht!!		KMS aufgrund der sprachlichen Defizite, die mangelnde Lesekompetenz, aber auch die mathematischen Fähigkeiten
Bildungserfolg	Kooperative Mittelschule			

Abbildung 19: Übersicht Kind HAV

Kind 5: ABDU (Kind mit „typischem“ Bildungserfolg)				
	Abdulkadir	Eltern	Soziales Umfeld	Lehrerin
Herkunft	Kindergarten in der Türkei 1 Jahr Vorschule in Österreich Dann Volksschule	Aus Aksaray, Zentralanatolien, ein mehrheitlich kurdisches Gebiet Seit 5 Jahren in Österreich; zweite Heimat Mutter hat als Kind 3 Jahre in Tirol gelebt, Drei ältere Kinder (verheiratet) Verwandte tw. in Österreich und Frankreich; Die Großeltern in der Türkei	Auch Schwester des Mutter ist in Wien, Nachbarn und die anderen Kinder	
Muttersprache	Türkisch (im Stammdatenblatt auch Kurdisch)	Sprache des Landes in dem Familie aufgewachsen ist (Türkisch + Kurdisch)		
Sprachkenntnisse	Türkisch , Deutsch	Türkisch, ein wenig Deutsch. Mutter will unbedingt besser Deutsch lernen, damit sie selbständiger ist.		
Angewandte Sprache	Türkisch mag ABDU am liebsten, Deutsch	Türkisch, ein wenig Deutsch Kind übernimmt die Übersetzerrolle	Mit Freunden Deutsch und Türkisch	
Bildungsverlauf	In Vorschule nichts gelernt sondern nur gemalt Volksschule: grundsätzlich viel gelernt keinen Türkischunterricht, mag aber Türkisch, freut sich aber nicht auf den Deutschunterricht	Vater war immer von November bis April in der Schule (in der restlichen Arbeit am Feld u Tiere hüten), wäre aber gerne in die Schule gegangen		Zwar viel gelernt, aber doch kein AHS-Kind
Aspirationen/ Wünsche/ Zukunftschancen	Möchte Deutsch und Türkisch lernen	Vater will nicht als Migrant gesehen werden; Will für seine Kinder gleiche Chancen wie Österreicher; er macht sich Sorgen, dass Kinder auf die schiefe Bahn		Empfiehlt mehr sprachliche Förderung außerhalb der Schule; Hat nun Selbstvertrauen

		geraten; Man müsse Buben und Mädchen gleich behandeln		
Motivation		Vater ist stolz auf die Kinder, (leider sind alle schüchtern) Er versucht jeden Abend die Hausaufgaben zu kontrollieren und spricht mit den Kindern über bestimmte Themen gibt sein Wissen an die Kinder weiter		Beschreibt das Kind als unwiderstehlich, humorvoll, unschuldig; weiß, wie man Dinge kriegt, die man will.
Infos über die Schule		Elternabend 2 mal pro Jahr,		
Infos über das Schulsystem				
Schulische Leistungen	Eher nicht gut in Deutsch			In Deutsch am Ende der 4. Klasse ein Befriedigend In Mathematik ein Sehr Gut Keine Wiederholung und keine SPF
Entscheidungskriterien		Mit Entscheidung der Lehrerin einverstanden		Hätte eine Zeit lang die Qualifikation für die AHS gehabt,; kann sich aber schriftlich und mündlich nicht ausdrücken – daher KMS
Bildungserfolg	Kooperativer Mittelschule			

Abbildung 20: Übersicht Kind ABDU

Kind 6: UGU (Kind mit „typischem“ Bildungsverlauf)				
	Ugur	Eltern	Soziales Umfeld	Lehrerin
Herkunft	Die 1. Klasse besuchte UGU noch in der Türkei, wurde von den Großeltern betreut. UGU kam mit 8 Jahren nach Wien; Ist nach Aussage der Mutter nun der „Hausmann“ und begleitet die Mutter überall hin. Zum Vater besteht kein Kontakt	Mutter aus Erzincan, Ostanatolien-einer mehrheitlich kurdischen Provinz; seit 5 Jahren in Österreich, geschieden seit dem das Kind 4 Jahre alt war, Arbeit in einer Wäscherei; eine behinderte Schwester Vater aus Istanbul.		
Muttersprache	Türkisch	Türkisch		
Sprachkenntnisse	Türkisch, Deutsch	Mutter schätzt ihr Türkisch als schlecht, aber das des Vaters als noch schlechter ein. Kurdisch kaum noch, nur mit Großeltern		
Angewandte Sprache	Türkisch (das Lesen von türkischen Texten fällt ihm aber nicht mehr so leicht), Deutsch (übersetzt oft für die Mutter)	Mutter: Türkisch; Deutsch schwierig, besucht aber e Deutschkurs hört gerne kurdische Musik;	Türkisch beim Spielen im Park	
Bildungsverlauf	Erst ab der 3. Schulstufe in Wien, Trotz sprachlicher Probleme fühlte er sich schnell wohl in der Schule, liebt die Klasse und die Lehrerin			Keine Wiederholung und kein SPF
Aspirationen/ Wünsche/ Zukunftschancen	Würde gerne Deutsch, Arabisch, Bosnisch, Rumänisch, Serbisch u Türkisch lernen.	Mutter würde gerne Privatunterricht in Anspruch nehmen, erhielt jedoch keine Infos darüber; Hätte gerne, dass UGU zu Hause		UGU ist lustig, optimistisch, altklug, hat viel Selbstvertrauen, war anfangs von strengen

		Deutsch spricht		Lehrmethoden in der Türkei geprägt;
Motivation	Besonders stolz auf Deutschfortschritte	UGU war schon immer wissbegierig, Beziehung zum Kind sehr kommunikativ		
Infos über die Schule		Elternabend 2 mal pro Jahr, individuelle Termine, schriftl. Mitteilungen		Mutter oft bei der Lehrerin Elternabende 2 mal pro Jahr, schriftl. Mitteilungen
Infos über das Schulsystem		Infoabend „Wohin nach der Volksschule“ in der 4. Klasse		
Schulische Leistungen	Zum Ende der 4. Klasse in Deutsch: Genügend, in Mathematik: Befriedigend Keine Wiederholung und kein SPF			In zwei Jahren zwar sehr große Fortschritte; Dennoch Genügend in Deutsch
Entscheidungskriterien				Wäre das Kind früher nach Ö gekommen, mehr Förderunterricht, anderer Bildungsverlauf;
Bildungserfolg	Kooperative Mittelschule			

Abbildung 21: Übersicht Kind UGU

Kind 7: ARA (Kind mit „typischem“ Bildungserfolg)				
	ARA	Eltern	Soziales Umfeld	Lehrerin
Herkunft	Seit 5 Jahren in Österreich;	Eltern aus Akdagmadeni/ Yozgat/ Zentralanatolien, kennen sich seit der Kindheit; Mutter seit 5 Jahren, Vater schon früher in Ö		
Muttersprache	türkisch	türkisch		
Sprachkenntnisse	gibt an, nicht Kurdisch zu können und mag es auch nicht lernt Türkisch u ist gut darin; mag und lernt gerne Deutsch u ist auch gut darin;	Mutter sagt, kein Kurdisch zu sprechen Vater spricht Türkisch kann auch ein wenig Deutsch; Mutter nicht, beginnt langsam zu verstehen		
Angewandte Sprache	Türkisch, übersetzt ab und zu auch für die Mutter Deutsch	Türkisch, auch in der Musik türkische Lieder	Familie: Türkisch u Deutsch Nachbarn und mit Freunden oder beim Fußball: Deutsch	Deutschförderprogramm
Bildungsverlauf	Vor Schuleintritt 3-monatiger Deutschkurs; dann Vorbereitungs-klasse; Unterstützung der älteren Schwester, durch Deutschförderstunden und Begleitlehrerstunden.	beide besuchten 5 Jahre die Schule keine sprachlichen Probleme		Empfehlung von (Konzentrations)übungen; diese haben seine Leistungen gesteigert,
Aspirationen/ Wünsche/ Zukunftschancen		Eltern sehr ehrgeizig,		Wenig Selbstvertrauen; sehr angepasst; unselbständig; Empfehlung „KMS“
Motivation	Würde gern Deutsch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Italienisch, Französisch und Spanisch lernen		Selbstbewusstsein durch das Fußballspielen	Ehrgeizig, jedoch starke Konzentrationschwächen
Infos über die		2 mal pro Jahr Elternsprechtag, auch individuelle Termine werden wahrge-		Ansprechpartnerin an Elternsprechtagen, individuellen Terminen,

Schule		nommen		schriftliche Mitteilungen
Infos über das Schulsystem		Info-Abend „Wohin nach der Schule“ in der 4. Klasse		Info-Abend „Wohin nach der Schule“ in der 4. Klasse
Schulische Leistungen				Bei klaren Angaben bringt er gute Leistungen, freies Lesen der Schreiben fällt ihm schwer; in der 4. Klasse in Deutsch ein Genügend, in Mathematik ein Befriedigend
Entscheidungskriterien		Schwester besucht bereits die Schule; Kann helfen		Kind hätte in der AHS keine Unterstützung mehr; bräuchte Nachhilfe; Konzentrationsschwäche,
Bildungserfolg	Kooperative Mittelschule			

Abbildung 22: Übersicht Kind ARA

Kind 8: AYNU (Kind mit „typischem“ Bildungserfolg)				
	AYNU	Eltern	Soziales Umfeld	Lehrerin
Herkunft		Eltern kommen beide aus Ankara-Haymana- einem Provinzteil mit einigen mehrheitlich kurdischen Gebieten Vater kam vor der Mutter nach Wien		Schätzt die Familie als eher ärmer ein, die Eltern nehmen daher eine niedrigere Schulbildung eher hin. Ohrenerkrankung – musste wöchentliche 1 mal ins Spital – jetzt ist es besser
Muttersprache		Kurdisch		
Sprachkenntnisse	Freut sich auf den Deutschunterricht, lernt gerne Deutsch, ist aber nicht gut darin Türkisch mag es auch sehr gern, und ist auch gut darin Auch Kurdisch mag das Kind und ist gut, Unterricht gibt es keinen.	Eltern beherrschen Kurdisch aber nicht gut, hören aber kurdische Musik; wollen Kultur leben und weitergeben.		
Angewandte Sprache	Es versteht und spricht Deutsch, Türkisch (an liebsten) und Kurdisch (gerne)	Die Eltern sprechen am liebsten Kurdisch, zu Hause werden Kurdisch und Türkisch gemischt. Kurdische Bücher zu Hause	Mit Freunden spricht das Kind Deutsch und Türkisch Mit den Großeltern wird kurdisch gesprochen	
Bildungsverlauf	Vorher in einer anderen Volksschule, mit welcher der Vater sehr unzufrieden war. Kam erst in der 3. Klasse in diese Volksschule.	Schule war für Vater sehr schwierig (weil er Kurdisch und nicht Türkisch konnte), erst in der 4. Klasse konnte er Türkisch; diese Erfahrung half ihm beim Deutschlernen. Deutsch hat er sich selbst beigebracht bzw. von den Arbeitskollegen gelernt. Zusätzlich hat er zwei Deutschkurse besucht.		Das Kind ist ein schwieriger Fall, sehr ruhig, gutmütig, sozial, hilfsbereit, zuvorkommend und hoch motiviert. Ist gut integriert. Jedoch sehr schwache Leserin, und kann auch schriftlich kaum verständliche Sätze bilden.
Aspirationen/ Wünsche/ Zu-	Das Kind würde gerne Serbisch lernen	Der Vater wünscht sich, dass die Kinder Kurdisch, die Muttersprache des Vaters, beherrschen. Denn nur mit der		Die ältere Schwester sollte zum Lernen mit dem Kind motiviert werden.

kunftschanzen		Muttersprache kann man auch andere Sprachen gut lernen		
Motivation		Vater hätte gerne oft weniger an das Finanzielle denken müssen, sondern mehr in die Bildungs- und Sprachkurse investieren sollen. Das war ihm anfangs nicht bewusst, jedoch kann man die Zeit nicht zurückdrehen. Eltern können keine Unterstützung in Deutsch geben.		Keine Unterstützung von zu Hause gegeben, hätte täglichen Förderbedarf in Deutsch benötigt. Die Schulbildung scheint den Eltern nicht so wichtig.
Infos über die Schule		2 mal im Jahr Elternsprechtag und individuelle Termine mit der Lehrerin		Sie sieht die Eltern eher selten und wenn, dann kommt nur der Vater
Infos über das Schulsystem				
Schulische Leistungen	In der 4. Klasse sowohl in Deutsch als auch in Mathematik ein Genügend.			Die 3. Klasse muss wiederholt werden; seit dieser Zeit bei dieser Lehrerin. In der 3. und 4. Klasse SPF in Deutsch
Entscheidungskriterien		Die Empfehlung der Lehrerin ist für die Eltern in Ordnung		KMS mit spezieller Betreuung aufgrund der sprachlichen Fähigkeiten, der Lesefähigkeiten, der mathematischen Fähigkeiten sowie der sonstigen Stärken und Schwächen Es stand bereit früh fest, dass das Kind nicht in eine AHS kommen würde
Bildungserfolg	Kooperative Mittelschule			

Abbildung 23: Übersicht Kind AYNU

Kind 9: MEH (Kind mit „typischem“ Bildungsverlauf)				
	MEH	Eltern	Soziales Umfeld	Lehrerin
Herkunft	MEH ist in der Türkei geboren und seit 6 Jahren in Wien	Familie aus Akdagmadeni/ Yozgat/ Zentralanatolien, einem Gebiet mit kurdischer Mehrheit. (dort sind alle Dorfbewohner Nomaden). In dem Dorf wurde wenig Kurdisch, viel mehr Türkisch gesprochen Der Vater ist österreichischer Staatsbürger. Die Mutter ist die Cousine des Vaters; Der Vater wirkt kultiviert, religiös, modern, und engagiert.		Eltern ungebildet, konservativ, „landtürkisch“, und nicht aufgeschlossen. Vater: präpotent, unsympatisch, ignorant; jemand der die Lehrerin als Frau nicht ernst nimmt. Das Kind ist das Jüngste, Eltern kümmern sich nicht. Es ist sehr fleißig, reizend und motiviert, aber schüchtern und introvertiert. Lehrerin engagiert sich für das Kind.
Muttersprache	Muttersprache des Kindes Deutsch (steht für den Vater an erster Stelle)	Kurdisch, Vater kann es aber nicht gut;		
Sprachkenntnisse	Lernt gerne Deutsch und ist gut darin; lernt gerne Türkisch und ist gut darin; lernt gerne Kurdisch, und ist gut darin, allerdings kein Kurdisch Unterricht.	Vater schickt das Kind in einen Deutschkurs Dem Vater ist wichtig, dass das Kind gut Deutsch kann		meint, dass das Kind kaum Speicherkapazität hat und in allen Fächern einen SPF haben sollte
Angewandte Sprache	Kind versteht und spricht Deutsch, Türkisch und Kurdisch. Am liebsten hat es Deutsch und Türkisch; Kinder sprechen besser Deutsch als die Eltern, übersetzen für diese.	Vater sieht es nicht als Verlust an, dass seine Kinder nicht Kurdisch sprechen, er kann es schließlich auch kaum	In der Familie wird vor allem Türkisch gesprochen aber auch Kurdisch und Deutsch; Mit Freunden Deutsch und Türkisch	
Bildungsverlauf	Er ist nicht in den Kindergarten gegangen, daher hörte es Deutsch zum ersten Mal in der Schule, was schwer war! Sowohl die 2. als auch die 3. Klasse wiederholt. In der 4. Klasse einen SPF in Deutsch und Mathematik;	Beim Schuleintritt hatte der Vater Türkisch schnell verstanden (wenig Probleme), er hört auch türkische Musik.		Kind nur knapp am SPF vorbei, weil Eltern sich dagegen wehrten. Eigentlich sollte das Kind nicht mehr in der 4. Klasse sein.

	1 -2 mal pro Woche Förderstunde in Deutsch. In der Schule Deutsch und Englisch (kein Türkisch?)			
Aspirationen/ Wünsche/ Zukunftschancen	Würde gerne Spanisch, Französisch u Italienisch lernen.	Vater wünscht sich, dass das Kind möglichst viele Sprachen lernt; besonders wichtig ist ihm, dass das Kind gut Deutsch kann Dankbar, dass das Kind von den Lehrern hier viel lernt		
Motivation		Vater bereut, dass er das Kind nicht früher nach Österreich geholt hat und in den Kindergarten gegeben hat. Wäre eine bessere Basis.		Den Eltern geraten, dem Kind in der Muttersprache vorzulesen oder Geschichten zu erzählen
Infos über die Schule		2 mal pro Elternsprechtag zur Infoeinholung; Vater weiß nicht, ob es in der Schule Türkisch-Muttersprachen Unterricht gibt		Eltern nur manchmal gesehen, und an den Elternsprechtagen; Einmal eine Vorladung mit Androhung der Sonderschule
Infos über das Schulsystem				Schuld vor allem im Elternhaus.
Schulische Leistungen	Kind wird sowohl in Deutsch als auch in Mathematik ein Nicht Genügend erhalten			Sowohl die 2. als auch die 3. Klasse wiederholt. In der 4. Klasse einen SPF in Deutsch und Mathematik; eigentlich nicht für die 4. Klasse geeignet.
Entscheidungskriterien		Die Eltern wollen die Sonderschule nicht.		Sonderschule, Kooperative Mittelschule mit I-Klasse; Sprachliche, mathematische und Lesefähigkeiten des Kindes; keine Speicherkapazität.
Bildungserfolg	Kooperative Mittelschule			

Abbildung 24: Übersicht Kind MEH

Kind 10: EMR (Kind mit „typischem“ Bildungsverlauf)				
	EMR	Eltern	Soziales Umfeld	Lehrerin
Herkunft	EMR ist seit vier Jahren in Österreich	Familie aus Sorgun, Yozgat, Zentralanatolien, (zum. gebietsweise) mehrheitlich kurdischer Bevölkerung Vater ist seit 1992 in Österreich		
Muttersprache	Türkisch; in frühester Kindheit aber Kurdisch gelernt.	Kurdisch – ist für den Vater etwas besonderes (wichtig), mit Bräuchen und Traditionen verbunden; er will, dass auch seine Enkel noch kurdisch lernen		
Sprachkenntnisse	EMR mag Deutsch, lernt es leicht du ist gut. Ist auch gut in Türkisch und Kurdisch. Beides mag es und lernt diese Sprachen gern.	Kurdisch, Türkisch, Deutsch nur verstehen und lesen		Zu Hause wird kein einziges Wort Deutsch gesprochen. Ursache für die äußerst geringen Fortschritte des Kindes in Deutsch Die Motivation in Deutsch ist sehr hoch, der Erfolg aber gering
Angewandte Sprache	Spricht Deutsch und Türkisch (am liebsten), auch Kurdisch mit Geschwistern auch Deutsch, mit Großeltern meist Kurdisch mit Eltern meist Kurdisch u Türkisch	Kurdisch sprechen alle gern; Vater spricht Kurdisch (gut), lernte erst in der Schule Türkisch (heute eher brüchig), Mutter spricht Kurdisch (besser) und Türkisch, Deutsch spricht sie schlecht	Mit Verwandten und Umgebung wird Kurdisch gesprochen; Mit Freunden Deutsch und Türkisch In der Schule meist Deutsch	Mutter versteht kein Wort Deutsch, Vater ein wenig. Bis auf die Sprachbarriere ist die Kommunikation nicht schwierig.
Bildungsverlauf	In der Schule lernt es Deutsch, Englisch und Türkisch			
Aspirationen/ Wünsche/ Zukunftschancen	würde gerne auch Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Kurdisch lernen	Vater mag keine Diskriminierung von Kurden (passiert in ihrer Heimat auch nicht), aber auch die Sprache des Landes, in dem man lebt, sollte man können. Vater hätte gerne alle Sprachen von Anfang an gelernt		Vater freut sich, wenn über das Kind etwas Positives berichtet wird. Kind ist nett, sensibel und unsicher; stottert und verkraftet Rückschläge schwer. Beruf: evtl. guter Handwerker

Motivation				Erfolgslebnisse sind für das Kind sehr wichtig. Am Anfang hat es kaum gesprochen, jetzt ist es offen und erzählt von sich.
Infos über die Schule		Vater weiß nicht, dass es einen Türkisch-Muttersprachenunterricht gibt; vom Religionsunterricht weiß er;		2 mal pro Jahr Elternsprechtag, häufig individuelle Termine bei der Lehrerin; immer nur der Vater
Infos über das Schulsystem		Info-Abend in der 4. Klasse „Wohin nach der Volksschule“		Info-Abend in der 4. Klasse „Wohin nach der Volksschule“
Schulische Leistungen	In Mathematik in der 4. Klasse voraussichtlich ein Gut oder Befriedigend; in Deutsch ein Genügend. Aufgabenbetreuung; kommt allerdings in letzter Zeit nicht mehr			In Deutsch mündlich und schriftlich sehr schwach. In Mathematik besser; In der 3. Klasse Wiederholung; keinen SPF
Entscheidungskriterien		Kind hat viele Geschwister in der KMS, die Empfehlung der Lehrerin war für die Eltern in Ordnung; es gab keinerlei Diskussion darüber KMS vielleicht aus Sicht der Eltern schon etwas Besonderes		KMS wegen der geringen sprachlichen Fähigkeiten, trotz der Stärken in Mathematik. Bereits in der 3. Klasse stand fest, dass dieses Kind kein AHS Kind ist.
Bildungserfolg	Kooperative Mittelschule			

Abbildung 25: Übersicht Kind EMR

Kind 11: HÜS (Kind mit „typischem“ Bildungserfolg)				
	HÜS	Eltern	Soziales Umfeld	Lehrerin
Herkunft		Familie aus Akdagmadeni/ Yozgat/ Zentralanatolien, einem Gebiet mit kurdischer Mehrheit Vater arbeitslos, weil er nicht gut Deutsch kann		Vater ist sehr fleißig und arbeitet viel
Muttersprache	Türkisch Von der Mutter her auch Kurdisch	Kurdisch – Yozgat Dialekt Vater versteht daher auch Türkisch manchmal nicht so gut		
Sprachkenntnisse	Mag Deutsch, ist aber nicht gut darin; Mag Türkisch und den Unterricht und ist auch gut in Türkisch Kurdisch Mag es weniger, es gibt auch keinen Kurdisch-Unterricht Englisch wird auch gelernt	Vater hatte auch Schwierigkeiten mit Türkisch in der Schule; Das Deutsch der Eltern ist schwach; das Kind soll Deutsch lernen, Türkisch kann es sowieso; Kurdisch ist nach Ansicht des Vaters Sache der Kinder	Musik wird auf Türkisch gehört	Die Mutter kann kein Deutsch, Vater muss übersetzen, die Kinder sprechen alle sehr schlecht.
Angewandte Sprache	Versteht und spricht Deutsch, aber noch nicht so viel Selbstsicherheit Türkisch und Kurdisch.	Mutter: Kurdisch Yozgat, kein Deutsch Vater: Kurdisch Yozgat, Türkisch nicht so gut und ein wenig Deutsch	Die Kinder haben Schwierigkeiten mit dem Gemisch aus Kurdisch, Türkisch und Deutsch, mit Freunden spricht das Kind Deutsch	Irgendwelche Defizite (Schäden) in den sprachlichen Fähigkeiten
Bildungsverlauf	Hat keinen Kindergarten besucht Besuchte bald nach der Ankunft in Ö die Volksschule			Die beiden älteren Geschwister haben SPF, HÜS hat keinen, ist daher der Star der Familie
Aspirationen/ Wünsche/ Zukunftschancen	Würde gerne Serbisch, Albanisch, Spanisch, Italienisch und Französisch lernen;	Vater würde gerne gut Deutsch sprechen, wünscht sich, dass die Kinder viele Sprachen lernen und versucht sie dabei zu unterstützen. Am wichtigsten ist aber, dass das Kind gut Deutsch lernt.		Lehrerin rät, das Kind zu loben, die Erfolge zu würdigen
Motivation		Kind macht seine Hausaufgaben; Eltern sind sehr bemüht, Vater freut sich über		Das Kind ist eigenartig, wirkt steif und ist blass. Sein Ehrgeiz bewirkt, dass er

		Erfolge des Kindes;		Außenseiter in der Klasse ist
Infos über die Schule		Vater wusste nicht, dass es Türkisch Unterricht gibt (findet es aber sehr wichtig) Eltern 2 mal pro Jahr beim Elternsprechtag, und manchmal bei der Lehrerin zur Infoeinholung		Die Eltern kommen zu den Elternsprechtagen, mehr sei auch nicht nötig.
Infos über das Schulsystem				
Schulische Leistungen	In Mathematik Klassenbester (besser als AHS Kinder) sehr gut im logischen Denken; Beurteilung am Ende der 4. Klasse Sehr Gut In Deutsch ist er sowohl mündlich als auch schriftlich sehr schwach; Keine Klassenwiederholung und kein SPF (beinahe in Deutsch)			Er bräuchte eine intensive Deutschförderung und Sprachheilbetreuung. Kann sich weder mündlich noch schriftlich artikulieren, hat in den ersten zwei Jahren so gut wie nichts gesprochen
Entscheidungskriterien		Für die Eltern war die KMS- Entscheidung ein Geschenk und wird als Erfolg angesehen		Fortschritte eher groß; aber seit der 3. Klasse klar dass er kein AHS Kind ist
Bildungserfolg	Kooperative Mittelschule			

Abbildung 26: Übersicht Kind HÜS

Kind 12: KÜB (Kind mit „typischem“ Bildungserfolg)				
	KÜB	Eltern	Soziales Umfeld	Lehrerin
Herkunft	In Österreich geboren, aber war dann in der Türkei Bis 2007 in einer Kleinstadt in der Türkei in die Schule gegangen	Familie aus Akdagmadeni/ Yozgat/ Zentralanatolien, einem Gebiet mit kurdischer Mehrheit. Großeltern sind Kurdisch und Türkisch; Vater ist 1989 in Österreich; die Mutter hat mit den Kindern bis 2007 in der Türkei in einer Kleinstadt gelebt		Es wäre nach Ansicht der Lehrerin besser gewesen, wenn das Kind schon seit der 1. Klasse in die österr. Schule gegangen wäre;
Muttersprache	Türkisch	Dem Vater ist wichtig, dass die Kinder ihre Muttersprache (Türkisch) nicht vergessen, Deutsch lernen sie sowieso, Kurdisch können sie freiwillig lernen		
Sprachkenntnisse	lernt gerne Deutsch; ist aber nicht gut ; Türkisch mag KÜB auch und der Unterricht gefällt ihr, dort ist sie gut; Kurdischunterricht gibt es nicht, mag es auch nicht, und ist nicht gut darin	Als der Vater nach Ö kam , konnte er kein Deutsch; hat darunter sehr gelitten; hat bis heute keinen Deutschkurs besucht, und kann kein Formular ausfüllen		Sprachlich sehr bemüht, schafft aber nur einfache Sätze fehlerfrei; auch Mathematik scheitert oft an der Sprache
Angewandte Sprache	Mit der Mutter Kurdisch; mit dem Vater Türkisch; die Kinder untereinander sprechen auch Deutsch	Türkisch; mit Verwandten und Großeltern Kurdisch; Mutter spricht auch eher Kurdisch	Mit Freunden eher Türkisch, aber auch Deutsch; mit dem Vater und den Großeltern Türkisch	
Bildungsverlauf	Seit der 3. Schulstufe in Österreich; Lernt in der Schule Deutsch, Englisch und Türkisch	Der Vater war nicht in der Schule (Tiere hüten), das Lesen hat er sich selbst beigebracht; die Mutter wahrscheinlich auch nicht (kann weder lesen noch schreiben);		Kind ist ruhig, integriert bemüht und ehrgeizig; sozial hilfsbereit und brav. Hat wenig Selbstvertrauen und mit dem schulischen Erfolg nicht zufrieden. Hat bestmögliche Förderung und intensiven Sprachkurs erhalten
Aspirationen/ Wünsche/ Zu-	Würde gerne noch Albanisch, Bosnisch und Serbisch lernen	Kinder helfen der Mutter; übersetzen in Deutsch; entlasten damit den Vater		Glaubt, dass das Kind viel im Haushalt helfen muss; Berufsaussichten schwer vorstellbar

kunftschanzen				
Motivation		Vater will das Kind gerne beim Lernen unterstützen und es soll mit allen Möglichkeiten Bildung erhalten. Die mangelnden Kurdischkenntnisse sieht der Vater als Verlust dieser Generation.		Lehrerin würde raten, das Kind nicht in die Erwachsenenrolle hinein zu drängen.
Infos über die Schule		Die Eltern nützen keine Informationsmöglichkeiten der Schule		Die Lehrerin hat die Eltern fast nie gesehen.
Infos über das Schulsystem		Keine		
Schulische Leistungen	Mathematik und Deutsch am Ende der 4. Klasse ein Genügend Keine Wiederholung und keinen SPF			Mathematik und Deutsch am Ende der 4. Klasse ein Genügend
Entscheidungskriterien		Entscheidung für die Eltern akzeptabel; Vorteil, da die Geschwister auch in dieser Schule sind;		Empfehlung KMS aufgrund der sprachlichen Fähigkeiten, der Lesefähigkeit, der Deutschkenntnisse und der Mathematikenkenntnisse
Bildungserfolg	Kooperative Mittelschule			

Abbildung 27: Übersicht Kind KÜB

Kind 13: BAH (Kind mit „typischem“ Bildungserfolg)				
	BAH	Eltern	Soziales Umfeld	Lehrerin
Herkunft	österreichischer Staatsbürger war 2,5 Jahre im Kindergarten hat kein eigenes Zimmer, aber einen Platz zum Lernen und eigene Bücher	Aus Bingöl, Ostanatolien, Provinz mit kurdischer Mehrheit jedes 2. Jahr dort auf Urlaub (zuletzt vor vier Jahren), Mutter hat als Arbeiterin gearbeitet – jetzt arbeitslos; lebt seit 2007 vom Vater getrennt Wirtschaftliche Lage wird als schlecht beurteilt		
Muttersprache	Türkisch	Eltern : Kurdisch / Türkisch / Zazaki		
Sprachkenntnisse	Türkisch, versteht auch Kurdisch Deutsch, in der Schule auch Englisch	Mutter: Kurdisch / Türkisch / Zazaki und Deutsch		
Angewandte Sprache	Türkisch (lernt es gut und mag den Unterricht); Deutsch (fällt ihm jedoch nicht so leicht) Kurdisch mag und lernt es gerne, ist aber nicht gut	Mutter: Türkisch, Deutsch kann sie verstehen und sprechen, aber nicht schreiben und lesen.	Mit Nachbarn und Verwandten Türkisch; mit der Tante Deutsch	Das Kind redet sehr viel und gut, ist kommunikativ. Spricht allerdings grammatikalisch falsch und liest sehr ungenau. Oft einen Mix aus Türkisch und Deutsch.
Bildungsverlauf	Mutter ist über den Bildungsverlauf in der VS sehr unglücklich, ebenso wie über die Entscheidung über die weitere öffentliche und schlechte KMS	Vater hat die Pflichtschule (5 bis max. 8 Jahre) abgeschlossen Mutter hat die Schule (nur während der Wintermonate) besucht, aber nicht abgeschlossen. Im Winter musste sie Schafe hüten		
Aspirationen/ Wünsche/ Zukunftschancen		Beschwert sich über Lehrerin, weil Kind trotz guter Noten in Deutschkurse geschickt wird; Mutter sind die schlechten Zukunftsaus-		Das Kind ist sehr selbstbewusst und motiviert, kann sich gut organisieren Als Beruf wäre Verkäuferin, Friseurin, etc. vorstellbar; „sie wird sich immer durchschmuggeln

		sichten bewusst und leidet darunter Große Sehnsucht nach besserer Bildung für das Kind – Arzt; Rechtsanwalt		können“
Motivation		Vor der Schule Buchstabenspielzeug, Märchen wurden erzählt und vorgelesen Die Mutter spricht heute täglich mit dem Kind über schulische Dinge, lernt mit ihm.		Lehrerin hat der Mutter einen Deutschkurs empfohlen und mehr Konsequenz
Infos über die Schule		Regelmäßige Treffen mit der Lehrerin und 2 mal pro Elternsprechtag		2 mal pro Jahr bei Elternsprechtag
Infos über das Schulsystem		Von der Familie und von Beratungseinrichtungen;		Schule wird von der Mutter als Dienstleistungseinrichtung gesehen. Fühlt sich zu wenig informiert
Schulische Leistungen	Wie in der 1. Klasse erhält das Kind in der 4. Klasse in Deutsch ein Genügend In Mathematik ein Befriedigend Das Kind ist nie durchgefallen und hat nie ein SPF bekommen.			Wie in der 1. Klasse erhält das Kind in der 4. Klasse in Deutsch ein Genügend In Mathematik ein Befriedigend Das Kind ist nie durchgefallen und hat nie ein SPF bekommen
Entscheidungskriterien		Der gute Ruf der Schule und dass auch die Geschwister diese Schule besuchen, das Kind soll eine bessere Bildung als die Mutter erhalten; der Kostenaufwand soll nicht zu hoch sein Nicht relevant sind die Entfernung sowie die Tatsache, dass das Kind bald Geld verdienen sollte Eigentlich wäre ihr Wunsch für das Kind eine Privatschule gewesen; über die Entscheidung der Lehrerin nicht glücklich		Das Kind hätte mehr Einzelunterricht, und Deutschkurse sowie Unterstützung gebraucht Sprachliche Fähigkeiten, insbesondere in der Grammatik sehr schwach
Bildungserfolg	Kooperative Mittelschule			

Abbildung 28: Übersicht Kind BAH

Kind 14: HAK (Kind mit „atypischem“ Bildungserfolg)				
	HAK	Eltern	Soziales Umfeld	Lehrerin
Herkunft	In Österreich geboren, österreichische Staatsbürgerschaft	Aus Erzincan, Zentralanatolien, Eltern sind als junge Erwachsene nach Österreich gekommen 1. Generation in Österreich	Hauptsächlich türkisches Umfeld, hat nur türkische Freunde	
Muttersprache	Türkisch muttersprachlicher Unterricht wird in der Schule angeboten	Kurdisch		
Sprachkenntnisse	Er kann Türkisch und Deutsch, die Mutter sagt, er kann Türkisch am besten, HAK sagt, er kann Deutsch am besten Er versteht und kann auch ein bisschen Kurdisch	Mutter: stärkste Sprache ist Kurdisch, sie spricht auch gut Türkisch, Deutsch kann sie kaum Vater: spricht kaum Kurdisch, spricht Türkisch und Deutsch gut		HAK kann Deutsch und versteht gut, aber schriftlich hat er Probleme. Ihm fehlt der Wortschatz. Er sollte mehr Lesen.
Angewandte Sprache	hauptsächlich Türkisch In der Schule lernt Hakan Deutsch, Englisch und Türkisch	Hauptsächlich Türkisch, selten spricht die Mutter Kurdisch	Türkisch HAK hat hauptsächlich türkische Freunde	In der Schule wird Deutsch gesprochen, das kann er gut
Bildungsverlauf	2 Jahre Kindergarten Öffentliche Volksschule Bildungsverlauf ist laut Eltern gut verlaufen Kein spezieller Förderbedarf, keine Klasse wiederholt	Mutter: Pflichtschulabschluss, hat gerne gelernt Vater: hat die Schule nur 3 Monate besucht, er hat aber in Österreich einiges nachgeholt		Fortschritt von HAK mittelmäßig, es wäre mehr von ihm zu erwarten gewesen Hat in Deutsch aber viel gelernt.
Aspirationen/ Wünsche/ Zukunftschancen	Bankangestellter	HAK soll in einer Bank arbeiten, ein Universitätsabschluss ist realistisch		Einfacher handwerklicher Beruf: z.B: Automechaniker
Motivation	Mittelmäßig- eher hoch, er lernt gerne Deutsch und Türkisch, er lernt gerne Neues	Auch Mutter ist motiviert zu Lernen. Si hat immer gerne gelernt.	Hakan lässt sich manchmal von türkischen Buben in der Klasse mitreißen (negativer Einfluss)	HAKs Motivation ist mittelmäßig- eher hoch

	Motivation hat in der 4. Klasse nachgelassen			
Infos über die Schule		Besuchen Elternsprechtage, Schule wird als Dienstleistung betrachtet, Eltern engagiert, kümmern sich, wenn sie etwas nicht wissen, fragen sie nach		Ansprechpartnerin, sieht die Eltern oft (kommen regelmäßig zu Elternsprechtagen)
Infos über das Schulsystem		Unsicher, wenig Wissen über Schulsystem, wenden sich aber an die Lehrerin und fragen nach		Ansprechpartnerin
Schulische Leistungen	Deutsch: „Befriedigend“ Mathematik: „Befriedigend“			Schriftlich schwach: Struktur- und Wortschatzprobleme Leseverständnis ist nicht gut
Entscheidungskriterien		Bessere Bildungsmöglichkeiten, Nähe, Geschwister an derselben Schule, viele deutschsprachige Kinder, Wohlfühlen, gute Verbindung zu LehrerInnen		Sprachliche Kompetenzen und der Wille stehen im Vordergrund
Bildungserfolg	Gymnasium			

Abbildung 29: Übersicht Kind HAK

Kind 15: NUR (Kind mit „atypischem“ Bildungserfolg)				
	NUR	Eltern	Soziales Umfeld	Lehrerin
Herkunft	Das Kind hat ein eigenes Zimmer und eigene Bücher auf Deutsch.	Eltern kommen aus Bingöl, Ostanatolien - einer Provinz mit komplett mehrheitlich kurdischer Bevölkerung. Familie fährt jedes 2. Jahr in die Türkei Mutter ist Arbeiterin und bestreitet das gesamte Familieneinkommen. Vater ist invalide und arbeitslos Im Haushalt leben 4 Personen;		Die Eltern sind sehr dahinter, dass ihr Kind gut lernt. Die wirtschaftliche Lage der Familie ist mittelmäßig.
Muttersprache	Kurdisch	Kurdisch; Die Muttersprache ist etwas Schöne /Großes für die Mutter; daher sollte das Kind wenigstens verstehen		
Sprachkenntnisse	Kind kann Kurdisch, aber nicht perfekt Lernt gerne Deutsch und ist gut darin; Lernt gerne Türkisch und ist auch gut darin,; Kurdisch wird von den Eltern beigebracht, das Kind mag Kurdisch und ist gut.	Die Mutter hat zu Hause mit ihrer Familie Kurdisch gesprochen; Musik hört sie auf Kurdisch. In der Schule du „draußen“ hat die Mutter Türkisch gesprochen. Sie kann es gut und schätzt es aber als mittelmäßig ein. Deutsch hat sie erst in Österreich gelernt, sie kann Gespräche mittelmäßig führen, Zeitungen kann sie schlecht lesen, schreiben gar nicht. Der Vater kann am besten Türkisch		Das Kind ist ein tolles, sehr lautes Kind, sehr ehrgeizig, ist hoch motiviert und hat viel Selbstvertrauen. Wenn dies so bleibt, brauchen die Eltern nicht viel tun
Angewandte Sprache	Deutsch ist jedenfalls dominant, auch Türkisch, hat darin keine Probleme	Familie spricht Türkisch (aber auch Kurdisch und Deutsch)	Mit Nachbarn Deutsch, mit Verwandten Türkisch oder Deutsch.	
Bildungsverlauf	War 2-3 Jahre im Kindergarten, in der Schule lernt das Kind	Vater hat 5 Jahre die Schule besucht, aber nicht abgeschlossen. Er war sehr gut in der Schule. Auch die Mutter war 5 Jahre in der Schule und		In der 1. Klasse in Deutsch ein Gut-Befriedigend. Am Ende der 4. Klasse hat es voraussichtlich in Deutsch und in Mathematik

	Deutsch, Türkisch und Englisch Schulkarriere ist sehr gut verlaufen Eltern sind mit der Lehrerin sehr zufrieden	hat diese nicht abgeschlossen. Sie sagt von sich, sie hat keine Bildung		ein Sehr Gut! Der Fortschritt war groß!
Aspirationen/ Wünsche/ Zukunftschancen	Das Kind will Ärztin werden; Will gerne mehr Sprachen lernen (auch Latein, Französisch und Zaza)	Eltern wünschen sich, dass das Kind aufs Gymnasium geht, das Kind soll das erreichen, was die Mutter nicht konnte. Will, dass die Tochter gebildet ist und glaubt daran, dass ihre Tochter die Universität abschließen und Ärztin wird.		Das Kind will Ärztin werden, und die Lehrerin traut ihr das zu.
Motivation		Mutter ist sehr dahinter, dass Kinder gut vorankommen; Eltern haben vor der Schulzeit mit dem Kind Lieder gesungen, ihm Geschichten und Märchen erzählt und Bücher vorgelesen; Sie sprechen täglich über schulische Dinge.		Die Nachbarin hilft manchmal bei den Aufgaben.
Infos über die Schule		Seitens der Mutter absolute Zufriedenheit mit der Lehrerin. Sie sehen die Schule eher als Dienstleistungseinrichtung, welche für die Infos der Eltern sorgt. Die Lehrerin hat regelmäßig eingeladen und Infos gegeben.		Eltern kamen 2 mal pro Jahr zum Elternsprechtag und haben die individuellen Einladungen der Lehrerin genutzt. Lehrerin hat die Eltern oft gesehen.
Infos über das Schulsystem		Sehr unsicher über das Schulsystem. Haben aber Mut nachzufragen. Bei Entscheidungen verlassen sie sich eher auf sich selbst.		
Schulische Leistungen	Am Ende der 4. Klasse hat es voraussichtlich in Deutsch und in Mathematik ein Sehr Gut! Keine Wiederholung und kein SPF!			Am Ende der 4. Klasse hat es voraussichtlich in Deutsch und in Mathematik ein Sehr Gut! Bei den Aufsätzen noch immer einige Fehler.
Entscheidungskriterien		Für die Eltern wichtig, dass die Schule einen guten Ruf hat, dass sich das Kind in der Schule wohl fühlt und es einmal seinen Traumberuf er-		Lehrerin empfiehlt das Gymnasium ; Kriterien waren die sprachlichen Fähigkeiten und die Begabung in Deutsch. Zählt mittler-

		greifen kann. Die Dauer der Schulausbildung, die Kosten, Ganztagsbetreuung, viele deutschsprachige Kinder und hohe Anforderungen sind ihnen dabei nicht so wichtig. Auch die Nähe der Schule und dass das Kind möglichst bald sein eigenes Geld verdient ist ihnen nicht so wichtig.		weile zu den Top Kindern der Klasse ; bereits in der 3. Klasse gewusst, dass dieses Kind ein AHS Kind ist.
Bildungserfolg	Gymnasium			

Abbildung 30: Übersicht Kind NUR

Kind 16: GÜL (Kind mit „atypischem“ Bildungserfolg)				
	GÜL	Eltern	Soziales Umfeld	Lehrerin
Herkunft	Mit sechseinhalb Jahren nach Österreich gekommen	Die Mutter ist aus Yozgat-Akdagmadeni, einem mehrheitlich kurdischen Gebiet; spricht viel Vater bereits mit 14 Jahren nach Österreich		Hat das Kind erst seit der 2. Klasse; Sehr vergesslich, nimmt es mit den Pflichten nicht so genau, ist ein Streithansel; kein „typisch türkisches“ Kind; sehr viel Selbstvertrauen
Muttersprache	Türkisch	Mutter: Türkisch		
Sprachkenntnisse	Versteht und spricht Deutsch, Türkisch und ein wenig Englisch	Vater spricht besser Deutsch als Türkisch		
Angewandte Sprache	Lernt gerne Deutsch und kann es gut (Lieblingssprache); Lernt gerne Türkisch und kann es mittelmäßig; Eltern sprechen mit dem Kind seit dem Kindergarten Deutsch	Mutter: Dialektales Türkisch (X-Laut, Yozgat); sehr interessiert am Deutschlernen Vater spricht Deutsch, nur mittelmäßig Türkisch	Spricht mit den Freunden Türkisch; in der Familie wird Türkisch und Deutsch gesprochen. Mit den Großeltern spricht das Kind türkisch	Von Anfang an gut in Deutsch, hätte aber mehr Zeit für Wiederholung gebraucht.
Bildungsverlauf	War im Kindergarten, dort schon sehr gut Deutsch gelernt, und war zu Schulbeginn gut in Deutsch; Lernt in der Schule Deutsch, Türkisch und Englisch	hohe Lern- und Bildungsmotivation der Mutter;		Hat in den Schuljahren an Ordnung dazugelernt.
Aspirationen/ Wünsche/ Zukunftschancen	Möchte gerne Bosnisch, Englisch, Polnisch und Italienisch lernen	Für die Mutter ist es auch wichtig, dass das Kind Türkisch kann (für die Sommerferien), hätte sich gewünscht, dass das Kind noch früher in den Kindergarten gekommen wäre, würde noch besser Deutsch sprechen	Hat Selbstvertrauen und würde auch vor vielen Menschen tanzen. Kind ist sehr kommunikativ, kommt mit jedem gut aus.	Würde dem Vater empfehlen, dem Kind Regelbewusstsein und Pünktlichkeit vorzuleben
Motivation	Hörte sich dauernd eine CD in deutscher Sprache an; Kind übernimmt die Übersetzerrolle	Mutter fragt ihr Kind immer wieder nach Worten und ist sehr interessiert		Die Motivation ist mittelmäßig bis gering

Infos über die Schule		2 mal pro Jahr Elternsprechtag und individuelle Termine zur Infoeinholung. Vater kommt auch zwischendurch und erkundigt sich nach den Fortschritten des Kindes		Vereinbarte Termin hat der Vater oft vergessen, die Mutter war einmal während der Schulstunde anwesend, ist aber eingeschlafen
Infos über das Schulsystem				Eltern können sich das Schulsystem nicht vorstellen
Schulische Leistungen	Am Ende der 4. Klasse in Deutsch ein Gut und in Mathematik ein Befriedigend. Keine Wiederholung und kein SPF			Am Ende der 4. Klasse in Deutsch ein Gut und in Mathematik ein Befriedigend.
Entscheidungskriterien		Kind soll aber wegen der Freundin in die KMS		Empfehlung für das <u>Gymnasium</u>
Bildungserfolg	Kooperative Mittelschule (hat eine Empfehlung für das Gymnasium!! (deshalb GUTER Bildungserfolg) ABER: geht wegen Freundin in die KMS)			

Abbildung 31: Übersicht Kind GÜL

Kind 17: ASL: Kind mit „atypischem“ Bildungserfolg				
	ASL	Eltern	Soziales Umfeld	Lehrerin
Herkunft	In Österreich geboren	Aus Samsun, Schwarzmeerregion - nur wenige mehrheitlich kurdischen Gebiete. Mutter ist nach der Heirat nach Österreich gekommen, war zunächst Hausfrau, später arbeitete sie. Bereits 17 Jahre hier. Alle 4 Kinder sind in Wien geboren. Vater erhielt die österr. Staatsbürgerschaft.		Die Lehrerin hat das Kind erst seit der dritten Klasse. (die 3. Klasse wurde wiederholt)
Muttersprache	Türkisch	Türkisch , keine andere Sprache in der Familie, Musik wird auf türkisch gespielt		
Sprachkenntnisse	Versteht und spricht Deutsch und Türkisch (am liebsten)	Die Mutter hat keinen Deutschkurs besucht, hat Deutsch aber in der Arbeit gelernt und kann sich ausdrücken. Der Vater kann Türkisch und sein Deutsch ist besser als das der Mutter.		Die Mutter kann sehr schlecht Deutsch, der ältere Bruder hilft beim Übersetzen.
Angewandte Sprache	Deutsch bereits kurze Zeit vor dem Kindergarten gehört, aber erst im Kindergarten gelernt. Spricht besser Deutsch als der Vater, übersetzt manchmal für die Mutter		mit Freundinnen Deutsch, zu Hause Türkisch, auch mit Großeltern nur Türkisch	Problem, dass sie zu Hause nur Türkisch sprechen; Sprachschwierigkeiten, trotz hoher Motivation
Bildungsverlauf	Vor dem Schuleintritt hat das Kind vom Bruder schon Deutsch gelernt, wollte mit dem Bruder schon die Hausaufgaben machen. In der Schule lernt das Kind Deutsch Englisch und Türkisch.	Mutter ist in der Türkei in die Volksschule gegangen. Sie wäre so gerne weiter in die Schule gegangen, durfte aber nicht. Später hat es ihrem Vater dann leid getan und ihre Geschwister durften später zur Schule gehen.		Gut, dass der Bruder mit dem Kind lernt. Kind ist in der 3. Klasse durchgefallen. Es ist ein liebes, soziales, süßes Kind, bemüht und fleißig. Aber auch schüchtern und wenig Selbstvertrauen. Dies hat sich aber durch Förderung gebessert. Nach der Wiederholung waren die Leistungen

		Der Vater war in der Volksschule in der Türkei und kam mit 14 Jahren nach Wien. Besuchte hier noch ein Jahr die Schule.		gen besser, in der 4. Klasse wieder etwas nachgelassen.
Aspirationen/ Wünsche/ Zukunftschancen	Sehr schüchtern, traut sich nicht ihr Wissen zu äußern; Würde gerne Albanisch, Arabisch und Französisch lernen	Mutter scheint dem Kind auch nicht viel zuzutrauen.		Für die Lehrerin ist das Kind ein Hauptschulkind. Sie wünscht sich kleinere Gruppen um die Kinder individuell besser fördern zu können
Motivation				
Infos über die Schule		Die Mutter weiß nicht, ob ihr Kind Türkisch Unterricht hat oder nicht.		Sie sieht die Eltern nur manchmal. 2 mal pro Jahr beim Elternsprechtag
Infos über das Schulsystem				Vater kommt nie in die Schule („typisch türkische Väter“)
Schulische Leistungen	Am Ende der 4. Klasse in Deutsch und Mathematik ein Befriedigend. Benötigte keinen SPF			Am Ende der 4. Klasse in Deutsch und Mathematik ein Befriedigend. Benötigte keinen SPF
Entscheidungskriterien		Die Entscheidung zur KMS war für die Eltern in Ordnung;		Das Kind ist bereits seit der 3. Klasse ein ganz normales Hauptschulkind, bei dem einfach nicht mehr geht, daher KMS. Ausschlaggebend waren die sprachlichen Fähigkeiten und die Lesefähigkeit.
Bildungserfolg	Neue Mittelschule (besser als KMS, deshalb GUTER Bildungserfolg)			

Abbildung 32: Übersicht Kind AS

7.6. Tabellarischer Überblick der Ergebnisse

Faktoren, die die Übergangsphase in die Sekundarstufe I maßgeblich beeinflussen und die Unterschiede innerhalb der Gruppe sozioökonomisch benachteiligter Kinder:

	Kinder mit „typischem“ Bildungserfolg	Kinder mit „atypischem“ Bildungserfolg
schulische Erfahrungswerte der Mütter	Kaum Erfahrungswerte der Mütter, keine Lernmotivation seitens der Mütter	Mütter haben sehr gerne gelernt, vermitteln den Kindern die Freude am Lernen
Selbstbewusstsein, Mut zur Nachfrage	Geringes Wissen, kein Mut zur Nachfrage wenig Selbstbewusstsein	Geringes Wissen, Mut zur Nachfrage, Eltern sind Selbstbewusst
Vorurteile der LehrerInnen	Stigmatisierungen und Vorurteile „typisch türkisch“ Interesse und Motivation der Eltern wird nicht als positiv bewertet	Stigmatisierungen und Vorurteile Können durch besonders gute Leistungen der Kinder beseitigt werden
Beschäftigung der Eltern mit dem Kind	Wenig Beschäftigung mit dem Kind	Beschäftigung der Eltern mit dem Kind: Bücher gelesen, Geschichten erzählt, gute Kommunikation
Familiäre Probleme	Familiäre Probleme	Keine genannten familiären Probleme
ältere Geschwister als „Schlüsselkinder“	Wenn ältere Geschwister, dann: Ältere Geschwister meist auf KMS → negativer Einfluss	Wenn ältere Geschwister, dann: Ältere Geschwister sind im Gymnasium → positiver Einfluss
elterliche Sprachkenntnisse und Sprachtransmission	<ul style="list-style-type: none"> - Kurdisch wird verdrängt, aber Eltern sprechen Türkisch und Deutsch schlecht - Sprachenmix, „codeswitching“ 	<ul style="list-style-type: none"> - Kurdisch wird verdrängt, aber Eltern sprechen Türkisch oder Deutsch gut - Kurdisch bleibt erhalten, wird gemocht, auch das Kind kann gut Kurdisch

Abbildung 33: Tabellarische Übersicht der Ergebnisse

7.7. Abstracts

Ungleichheit im Bildungssystem, ein zentrales Merkmal moderner Gesellschaften, ist das Thema dieser Diplomarbeit. Nachdem in der Bildungs- Ungleichheitsforschung bisher vor allem auf die Unterschiede zwischen sozialen Gruppen eingegangen wurde, wird in dieser Arbeit der Versuch unternommen zu zeigen, dass es auch innerhalb einer sozialen Gruppe eine ungleiche Chancenverteilung bezüglich des Bildungserfolges gibt. Dabei werden Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Schichten mit Migrationshintergrund in Wien in den Fokus genommen. Ziel dieser Arbeit ist es, Faktoren und Mechanismen herauszuarbeiten welche den Bildungserfolg dieser Kinder beim Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I maßgeblich beeinflussen und dabei sollen die Unterschiede und Gemeinsamkeiten innerhalb dieser Gruppe aufgezeigt werden.

Hierfür wird eine qualitative Analyse zu insgesamt 17 Kindern durchgeführt, wobei für die Analyse jeweils Eltern-, Kinder-, LehrerInnen- und DirektorInnen-Interviews, sowie weitere Daten-Quellen zur Verfügung stehen.

Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass die institutionelle Zuteilung von Bildungserfolg tatsächlich nicht ausschließlich auf die Schichtzugehörigkeit zu reduzieren ist, sondern dass es innerhalb der Gruppe sozioökonomisch benachteiligter Kinder ebenso Unterschiede gibt. Es zeigt sich anhand dieser Untersuchung, dass der Bildungserfolg dieser Kinder beeinflusst wird durch die schulischen Erfahrungen der Mütter, durch das Selbstbewusstsein und den Mut zur Nachfrage bei Nichtwissen der Eltern, aber auch durch Vorannahmen bis hin zu Vorurteilen der LehrerInnen. Zudem spielen die elterlichen Sprachkenntnisse und die Sprachtransmission in der Familie, sowie erfolgreiche ältere Geschwister und die Beschäftigung der Eltern mit dem Kind eine entscheidende Rolle für den Bildungserfolg des Kindes.

Educational inequality, a feature of modern societies, is the topic of this diploma thesis. Until now, the investigation of inequality in education has above all shown especially differences between social groups; however, in this thesis it will be demonstrated, that there are also educational- success inequalities within one and the same social group. Thus, children from socioeconomically underprivileged families with migration background in Vienna are focused on. The aim of this thesis is to identify factors and mechanisms that significantly influence the educational success of our sample`s children at the transition from elementary school to secondary education. The differences and similarities within this group will be discussed in detail.

The qualitative analysis comprises 17 children, the data having been collected by interviewing parents, children and headmasters, to name just the core data sources.

The results of the analysis show that the institutional ascription of educational success can not only be attributed to social background or ethnicity; rather, there are also differences within one and the same group. Our data shows that educational success is also influenced by the school experience of the children`s mothers, by the parents` self confidence and the courage to ask in case of a lack of knowledge, as well as by the teachers` presuppositions up to prejudices. In addition, parental language skills and language transmission in the family, as well as successful older siblings and the parents` engagement make a considerable difference for their children`s educational success.

7.8. Lebenslauf

Teresa Bauer

Persönliche Daten:

Geboren am 12. September 1988 in Wien

Staatsbürgerschaft: Österreich

Bisheriger Bildungsweg:

1998 - 2006	GRG 13, Wenzgasse
Matura	23. Juni 2006
Okt. 2006 - Feb. 2007	Cours de Civilisation Française an der Universität Sorbonne in Paris
März 2007- März 2008	Studium der Kunstgeschichte an der Universität Wien
März 2007 - April 2011	Studium der Soziologie (Diplomstudium RESOWI: rechts-, sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Studienrichtung) an der Universität Wien

Schwerpunkte im Soziologie- Studium:

Sozialstruktur, Soziale Ungleichheit, Bildungsungleichheit, Migrationssoziologie

Berufliche Tätigkeiten/ Praktika:

Sommer 2005	Fa. Colipa, Werbeagentur
Sommer 2006	Fa. Consulting AG, Unternehmensberatung
Seit Juli 2007	Freie Dienstnehmerin bei WienXtra
Seit Oktober 2007	Freie Dienstnehmerin in der SVA der gewerblichen Wirtschaft