

Migration und schulischer Erfolg

Fallbeispiele

Erstellt von Nimet Ünal

In der Reihe S:Z:D Arbeitspapiere
der Robert-Jungk-Stiftung



JBZ

SALZBURGER:ZUKUNFTS:DIALOGE

arbeitspapiere

Die S:Z:D Arbeitspapiere werden von der Robert-Jungk-Bibliothek für Zukunftsfragen JBZ (Leiter: Dr. Walter Spielmann) in Partnerschaft mit den Salzburger:Zukunfts:Dialogen herausgegeben. Ansprechpartner für das Projekt ist Mag. Stefan Wally MAS. Die Inhalte der Arbeitspapiere geben nicht notwendigerweise die Meinung der Robert-Jungk-Bibliothek oder der Salzburger:Zukunfts:Dialoge wieder, sie sollen Diskussionen anregen. Salzburg: JBZ-Verlag, 2011.

ISBN

Bisher erschienen:

Nr. 1/David Röthler/Government 2.0

Nr. 2/Nimet Ünal/Migration und schulischer Erfolg

Nr. 3/Minas Dimitriou/Sport zwischen Inklusion und Exklusion

www.arbeitspapiere.org

www.jungk-bibliothek.at

www.salzburg.gv.at/szd

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	4
2. Übersicht über das österreichische Bildungssystem.....	7
3. Zur Selektivität der Schulwahl.....	8
4. Determinanten des schulischen Erfolges.....	11
5. Diskurs: Sprache.....	14
6. Soziale Anerkennung.....	17
7. Erhebung.....	20
8. Zusammenfassung.....	29
9. Fazit und Ausblick.....	32

1. Einleitung

Die Türkei stellt eines der Hauptherkunftsländer von Migration in Europa dar (vgl. Walter, 2009, o.S.). Zwischen der Türkischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland, Österreich, Belgien, den Niederlanden, Frankreich und Schweden wurde ein bilaterales Anwerbeabkommen geschlossen (ebd.). Mit der sogenannten Gastarbeiterbewegung während der 1960er- und 1970er-Jahre begannen die ersten ImmigrantInnen aus der Türkei nach Europa zu kommen (ebd.). Bis etwa 1973 dauerte die Nachfrage nach Arbeitskräften an (ebd.). Anschließend folgte die Phase der Familienzusammenführungen und in Folge dessen vermehrte sich die Zahl der Türken und der anderen Ausländer im europäischen Raum weiter (ebd.). Die „Gastarbeiter“ holten ihre Ehepartner und Kinder nach oder die, die bereits eine Familie in Österreich gegründet hatten, brachten ihre Kinder im Gastland auf die Welt (vgl. Geisen, 2008, S. 27). Im Jahre 2003 lebten rund 134.229 Türken in Österreich (vgl. Walter, 2009, o. S.). Laut Statistik Austria betrug die Zahl der Personen aus der Türkei in Österreich am 1.1.2010 ungefähr 183.000 (vgl. migration & integration. zahlen.daten.indikatoren, 2010, S. 9).

In der öffentlichen Debatte wird häufig über schulische Schwierigkeiten von Schüler/innen mit Migrationshintergrund, insbesondere mit türkischem, diskutiert. Als Grund für den schulischen Misserfolg wird das Desinteresse der Herkunftsfamilie an der Integration und am Erlernen der deutschen Sprache angeführt, welche sich negativ auf die Bildungsmöglichkeiten der Kinder auswirkt. Jedoch soll hier betont werden, dass diese Aussage nicht generalisiert werden kann und nicht die Meinung der Verfasserin dieser Arbeit

repräsentiert. Ausländische Schüler/innen weisen ein überproportional niedrigeres Bildungsniveau auf (vgl. migration& integration. zahlen.daten.indikatoren, 2010, S. 11). Der Anteil der Schüler/innen, die eine weiterführende Schule besuchen, ist relativ gering im Vergleich zu denjenigen, welche die Hauptschule, den polytechnischen Lehrgang und die Berufsschule aufsuchen (ebd.). In Sonderschulen sind mit 19 Prozent doppelt so viele ausländische Schüler(innen) vertreten, die vorwiegend Staatsangehörige aus Ex-Jugoslawien und der Türkei sind (ebd.).

Kinder mit Migrationshintergrund bekommen im Elternhaus meist nur die Muttersprache vermittelt und der Zugang zur deutschen Sprache wird bis zum Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule behindert. Diese Tatsache erschwert den Start in die Schulbildung und auch den Erfolg. Zweifellos ist das Beherrschen der deutschen Sprache ein wichtiges Kriterium sowohl für die schulische Laufbahn und Karriere als auch für das soziale Leben.

Dazu kommt, dass Kinder mit türkischem Migrationshintergrund der zweiten Generation meist zwei Kulturen, einerseits der des Herkunftslandes ihrer Eltern und andererseits der österreichischen Kultur gegenüber stehen. Die Eltern sind davon nicht betroffen, da sie sich bis zum Erwachsenenalter im Heimatland aufhielten.

In der primären Sozialisation, welche durch die Instanz der Familie erfolgt, werden andere Werte und Normenmuster als in der sekundären, also in der Peergroup und der Schule, vermittelt (vgl. Ackermann, 2004, S. 143). Ackermann (ebd.) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Kulturen eine komplexe Ganzheit darstellen, unter der die Summe aller Merkmale (in der Form von Ideen, Repräsentationen, Glaubenüberzeugungen, Verhalten

und Aktivitäten), die sich jeweils auf eine Totalität beziehen, zusammengefasst werden. Als Folge werden an diese Kinder diverse Erwartungen herangetragen, die teilweise miteinander unvereinbar sind und sich widersprechen. Die Konfrontation mit gegensätzlichen Norm- und Werthaltungen und einer unterschiedlichen Sprache sowie in weiterer Folge der Versuch diese Differenzen miteinander in Einklang zu bringen, beziehungsweise einen Mittelweg zwischen ihnen zu finden, bedeutet für die Betroffenen Irritation und Überforderung. Es kommt zu einem Hin- und Hergerissensein zwischen zwei Kulturen, zu Schwierigkeiten im sozialen Leben und auch in der Schule.

Nach Ansicht der Verfasserin ist es nicht produktiv, sich an bestimmten Problemen aufzuhängen und diese immer wieder in den Vordergrund zu stellen, so wie dies in den Medien und in der Öffentlichkeit des Öfteren gemacht wird. Hingegen wäre die Suche nach den Ursachen dieser Probleme, ein lösungsorientiertes und erklärendes Vorgehen sowie ein an den Stärken der Migrant/in/en basierendes Interesse in der Forschung und in politischen Diskussionen von Nutzen, um an Ressourcen ansetzen zu können. Aus einer solchen Forschungsperspektive wird der Fokus in diesem Arbeitspapier auf Personen gerichtet, welche nicht dem gängigen Stereotyp der jugendlichen Migrant/in/en entsprechen, sondern ein entgegengesetztes Bild verkörpern, genauer gesagt einen akademischen Grad anstreben.

Mit Hilfe von Interviews, die mit acht Studierenden der Paris Lodron Universität Salzburg durchgeführt worden sind, sollen die schulische Laufbahn und die Motive für das Studieren exemplarisch aufgezeigt werden. Am Beispiel dieser Studierenden sollen gelungene Schullaufbahnen demonstriert werden, um der öffentlichen Debatte, die sich im Wesentlichen um

schulische Misserfolge von Migrantenkindern dreht, entgegenzutreten.

Die Herangehensweise dieses Arbeitspapiers im Auftrag der Robert-Jungk-Bibliothek ist vorwiegend deskriptiv, auf Erfahrungen beruhend, und mit einigem theoretischen Hintergrund angereichert.

2. Übersicht über das österreichische Bildungssystem

Im Folgenden soll ein allgemeiner Einblick in das österreichische Bildungssystem gegeben werden, um verschiedene Bildungswege bzw. –möglichkeiten zu veranschaulichen. In diesem Kontext soll darauf hingewiesen werden, dass die Entwicklung der Neuen Mittelschule hier nicht behandelt wird, weil diese keine Relevanz für die schulische Laufbahn der Studierenden darstellt und die Bewertung des österreichischen Schulsystems im Hintergrund der theoretischen Auseinandersetzung und der erhaltenen qualitativen Daten erfolgt. So gesehen fehlt hier die empirische Komponente, auf die Bezug zu nehmen wäre. Vor der allgemeinen Schulpflicht, welche in Österreich mit sechs Jahren einsetzt, gibt es die Möglichkeit Kindergärten, Horte oder Krippen zu besuchen (vgl. Statistik Austria).

Ab dem sechsten Lebensjahr besuchen Kinder die Volksschule (ebd.). Kinder, welche die Volksschulreife zu dieser Zeit nicht erreicht haben, werden in Vorschulen unterrichtet und können danach erst mit der Volksschule beginnen (ebd.). Die dritte Variante neben diesen beiden Einrichtungen stellt die Sonderschule dar, welche für lernschwache Kinder vorgesehen ist (ebd.). Die Dauer der Volksschule (Primarstufe) beträgt vier Jahre (ebd.). Nach der Primarstufe bieten sich drei Schultypen der Sekundarstufe 1 an: Allgemeinbildende höhere Schule, Hauptschule und Sonderschule (ebd.).

Mit der achten Schulstufe wird die Sekundarstufe 1 beendet.

Anschließend beginnt die Sekundarstufe 2, welche allgemein bildende höhere Schulen, berufsbildende höhere Schulen, berufsbildende mittlere Schulen und die Polytechnische Schule einschließt (ebd.). Mit der 9. Schulstufe wird in Österreich die allgemeine Schulpflicht beendet (ebd.).

Nach dem Abschließen einer allgemein bildenden höheren Schule oder einer berufsbildenden höheren Schule mit einer Reife- beziehungsweise Studienberechtigungsprüfung oder Berufsreifepfung besteht die Option, ein Hoch- oder Fachhochstudium oder einen Akademie- oder Kollegbesuch aufzunehmen (ebd.).

3. Zur Selektivität der Schulwahl

Aus der oben angeführten Übersicht über das österreichische Bildungssystem kristallisiert sich die Frage heraus, wie und warum die jeweiligen Entscheidungen für eine bestimmte Schule getroffen werden, welche Gründe dabei also eine Rolle spielen.

Schon nach der Primarstufe stehen die Kinder und deren Eltern vor einer Wahl. Diejenigen Kinder, welche die notwendigen Voraussetzungen erfüllen, das heißt kein „befriedigend“ oder im Notensystem noch niedriger gestufte Noten im Zeugnis aufweisen, können zumindest theoretisch eine allgemeinbildende höhere Schule besuchen. Als eine andere Variante bei Nichterfüllung der Bedingungen bietet sich die erfolgreiche Absolvierung einer Aufnahmeprüfung an.

Wenn die Noten nicht den vorgegebenen Richtlinien entsprechen beziehungsweise die Aufnahmeprüfung nicht bestanden werden kann, bleibt nur die Möglichkeit eine Hauptschule aufzusuchen.

Diese erste Konfrontation mit einer Selektionssituation hat für die Kinder weitreichende Konsequenzen. Die genannten Zugangsbeschränkungen können die zukünftige schulische Karriere sowohl positiv als auch negativ beeinflussen. Mit dem (erzwungenen beziehungsweise aus den Zugangsbeschränkungen resultierenden) Eintritt in die Hauptschule ist eine Chancendifferenz im Vergleich zu Kindern, welche andere Möglichkeiten für sich in Anspruch nehmen können, gegeben. Denn für die Zukunft werden sich die Alternativen hinsichtlich der Schulwahl in Grenzen halten und die Weiterbildungschancen erschweren. Zwar kann auch nach dem Abschluss der Hauptschule eine allgemein bildende höhere Schule besucht werden, doch nur unter der Voraussetzung entsprechender Noten und Leistungsgruppen. Die schulischen Leistungen als Parameter sind jedoch nicht einzig für die Bildungschancen verantwortlich (vgl. Vester, 2005, S. 39, nach Müller 1998; Geißler 2002; Allmendinger/Ausenbrey 2002). Soziale, ökonomische und gesellschaftliche Faktoren spielen genauso eine Rolle. Die Mehrheit der Eltern jener Kinder, die eine allgemein bildende höhere Schule besuchen, weisen einen höheren Schulabschluss auf (vgl. Husen, 1977, S. 137). Zudem sind der Großteil der Kinder, die eine Hauptschule besuchen, Arbeiterkinder (ebd.). Diese Tatsache zeigt, dass der Bildungsgrad der Eltern auch wesentlich für die Schulwahl und auch für den schulischen Erfolg ist.

„Die soziologische Bildungsforschung erbringt seit langem immer neue empirische Belege dafür, dass die Kinder mit ungleichen sozialen und kulturellen ‚Startkapitalien‘ in das Bildungssystem eintreten.“ (Vester,

2005, S. 39, nach Müller 1998; Geißler 2002; Allmendinger/Ausenbrey 2002) In diesem Zusammenhang weist Rainer Geißler (2005, S. 77f) darauf hin, dass sich Lehrerurteile unabhängig von den Leistungen auch an der Schichtzugehörigkeit der Kinder orientieren. Den leistungsstarken Kindern, welche einer niedrigeren sozialen Schicht angehören, werden eher Hauptschulen empfohlen als Gymnasien und umgekehrt den leistungsschwachen Kindern aus sozial höheren Schichten eher Gymnasien (ebd.). Dies zeigt wiederum die verdeckte Chancenungleichheit und die Diskriminierung im Bildungssystem. Als Lösung für dieses Problem bietet sich laut dem Autor die Durchsetzung des Leistungsprinzips unabhängig von der Schichtzugehörigkeit an (ebd.). Das heißt leistungsstarke Kinder aus sozial schwachen Schichten sollten häufiger zum Besuch von Gymnasien bewegt werden und umgekehrt leistungsschwache Kinder aus höheren Schichten häufiger als bisher von diesen Schulen ferngehalten werden (ebd.). Dies würde einen Anstieg des Leistungsniveaus und der Chancengleichheit bedeuten (ebd.).

Zwar wäre die Zugehörigkeit zu einer sozial stärkeren Schicht immer noch verbunden mit einem entsprechenden ökonomischen Status, welcher zusätzliche Möglichkeiten eröffnet (beispielsweise in Form von zusätzlichen Nachhilfestunden) und somit auch auf diesem Weg einen positiven Einfluss auf die Leistung eines Kindes haben kann. Dennoch würden sich die Chancen für die Bildungskarriere von Kindern aus sozial schwächeren Schichten damit erhöhen. Außerdem würde man einer Konzentration sozial benachteiligter Kinder in Hauptschulen entgegenwirken. Wenn die Leistung eines Kindes innerhalb einer Klasse steigt, kann dies einen positiven Einfluss auf die Leistung der anderen Kinder haben. Als Beispiel hierfür möchte ich eine Studentin anführen, die

in ihrem Interview angab, dass sie in der Volksschule eher mit leistungsstarken Kindern befreundet war. Laut ihrer Aussage befand sie sich in Konkurrenz zu diesen, weil sie die Kinder als Vergleichsbasis heranzog. Als Resultat strebte sie bessere Schulnoten an. Diese Situation bringt zwei Aspekte hervor: Einerseits also setzte sich die Studentin höhere Ziele, motivierte sich und erzielte so bessere Leistungen. Andererseits hatte sie auch die Möglichkeit, ihre in der Schule erfolgreichen Kameraden um Unterstützung zu bitten, falls sie nicht weiterkam. Dieses Beispiel zeigt, dass es das Prinzip, leistungsschwache Kinder in gemeinsamen Gruppen, Klassen beziehungsweise Schulen zu bündeln, zu überdenken gilt, um gesamtgesellschaftlich bessere Resultate zu erzielen. Das Konzept der Neuen Mittelschule, die nun flächendeckend in Österreich angeboten werden soll, zielt in diese Richtung. Ein wichtiger Aspekt, der diese Problematik noch weiter verstärkt und seine Lösung erschwert, ist die Wohnsituation. Wir haben es in Österreich häufig mit Segregation zu tun, das heißt mit der überdurchschnittlichen Konzentration von bestimmten Bevölkerungsgruppen in bestimmten Regionen (vgl. migration&integration. zahlen.daten.indikatoren, 2010, S. 11).

4. Determinanten des schulischen Erfolges

In diesem Kapitel soll auf soziale Faktoren eingegangen werden, die – darin herrscht weitgehend Übereinstimmung - Einfluss auf den schulischen Erfolg haben. In diesem Kontext schreibt Hartmut Esser (1990, S. 127) den familiären Strukturen, wie etwa dem bereits erwähnten Bildungsgrad der Eltern, eine bedeutende Rolle zu. „Verfügen die Eltern über einen weiterführenden Schulabschluss oder haben sogar ein Hochschulstudium absolviert, ist die Wahrscheinlichkeit

groß, dass auch ihre Kinder eine weiterführende Schule besuchen.“ (Hunger, 2003, S. 105) Nun soll hier der Bildungsgrad der Eltern von den interviewten Studierenden skizziert werden. Hierfür werden die Studierenden mit Buchstaben von A bis H gekennzeichnet, um Anonymität gewähren zu können.

Bildungs- grad der Eltern	Student
	Vater
	Mutter

A	B	C	D
Fachhoch- Schule	Schneider	Schneider	Volksschule
Handels- gymnasium	Volksschule	Volksschule	Volksschule

E	F	G	H
Gymnasium	Gymnasium abgebroch en	Berufsschule (Maschinen schlosser)	Pflichtschule
Pflichtschule	Pflichtschule	Wirtschaftlic hes Gymnasium	Pflichtschule

Die Tabelle zeigt, dass die Eltern von dem/der Student/in D die Volksschule als den höchsten

Bildungsabschluss haben, während bei den anderen StudentInnen zumindest ein Elternteil eine weiterführende Schule besucht hat. Bei den Studenten/innen E und G ist der höchste Bildungsgrad der Eltern der Abschluss eines Gymnasiums und bei F erfolgte zwar der Eintritt ins Gymnasium, wurde aber dann abgebrochen. Den höchsten Bildungsgrad weist mit dem Abschluss einer Fachhochschule der Vater des/der Student/in A auf. Bei der/dem Student/in dessen/deren Eltern als den höchsten Bildungsabschluss die Volksschule aufweisen, hat die Schwester einen Universitätsabschluss in den Kommunikationswissenschaften und der Bruder die Matura. Auch bei der/dem Student/in C ist der Fall ähnlich, denn dessen/deren Schwägerin hat die Matura und der Schwager einen Universitätsabschluss. Zwar weisen in beiden Fällen die Eltern keinen hohen Bildungsgrad auf, aber dennoch gab es für diese Studenten/Studentinnen nahestehende Personen, die einen höheren Bildungsgrad aufweisen und vermutlich die Eltern als Vorbilder in dieser Hinsicht ersetzt haben. Allerdings ist der Aspekt des Bildungsgrades der Eltern beziehungsweise der Geschwister oder Verwandten nicht alleine ausreichend für die Erklärung des schulischen Erfolges. Daneben ist das Einreisealter des Kindes mit zu berücksichtigen, die individuelle Motivation, der Ausländeranteil in der Schulklasse, die Wohnumgebung und das kulturelle Milieu der Familie (vgl. Esser, 1990, S. 127-138). Ebenso übt die Haushaltsgröße einen Einfluss auf den schulischen Erfolg aus (vgl. Hunger, 2003, S. 106). „Mit zunehmender Familiengröße sinkt die Wahrscheinlichkeit höherer Bildungsabschlüsse der Kinder.“ (Hunger, 2003, S.106) Die Eltern leisten für mehrere Kinder Unterhalt, dadurch minimiert sich erstens das Budget und weiters auch die Zeit für die Beschäftigung mit den Kindern. Ein weiterer Aspekt ist die Beteiligung der Eltern an schulischen Veranstaltungen wie Elternsprechtagen.

Diese fördert die Kommunikation zwischen den Lehrern und den Familien und wirkt sich positiv auf das schulische Lernen der Kinder aus (vgl. Gomolla&Fürstenau, 2009, S. 13). In der Kooperation mit den Lehrern erfahren Eltern Näheres über die schulischen Leistungen, Stärken und Schwächen ihrer Kinder und können so besser Maßnahmen setzen und ihre Kinder unterstützen. Darüber hinaus nehmen so sowohl Lehrer als auch Schüler das Engagement und Interesse der Eltern wahr. Die Schwierigkeit liegt aber darin, dass Eltern mit Migrationshintergrund, vor allem solche mit mangelnden Sprachkenntnissen, weniger motiviert sind, solche Angebote wahrzunehmen. Die Bildungsferne verschließt die Türen zur Institution Schule, weil sie den Eltern zu komplex erscheint. Daher wäre es von Vorteil, wenn Schulen daran arbeiten würden, die Eltern von Migranten mehr in das Schulleben ihrer Kinder einzubinden.

5. Diskurs: Sprache

Wie bereits in der Einleitung angeführt wurde, ist der Sprache in bezug auf den schulischen Erfolg besondere Bedeutung zuzuschreiben. Neben der deutschen Sprache sollte auch die Muttersprache gefördert werden, da erstere auf letzterer aufbaut. Des Weiteren ist der Erwerb der Muttersprache essentiell für die Persönlichkeits- und Identitätsbildung (vgl. Auernheimer, 1988, S. 181).

Im zweiten Lebensjahr schreiten die Komponenten eines „Ich-Bildes“ voran, in dem die Handlungen sich nach Zielen zu orientieren beginnen (ebd.). In dieser Lebensphase ist das Kind imstande, sich die „Sprache als besondere ideelle Form gesellschaftlicher Erfahrung anzueignen und damit schrittweise mehr und mehr seine eigenen Erfahrungen zu ordnen sowie auch seine Handlungen zu organisieren“. (Auernheimer, 1988, S.

66f). Aber im Rahmen von Bildungseinrichtungen wird die Muttersprache ausländischer Jugendlicher kaum berücksichtigt und gefördert (vgl. Auernheimer, 1988, S. 181).

„Sprache repräsentiert [...] eine bestimmte Ordnung der Welt und auch eine bestimmte Haltung zur Welt, sie macht eine Vorstellung von der Welt erst möglich und ist in der Tat werthaltig, [...], aber immer in Abhängigkeit von der konkreten Lebenspraxis, von den dort gemachten Erfahrungen und den darin vermittelten Wertungen.“ (Auernheimer, 1988, S. 67)

Auernheimer weist daraufhin, dass Jugendliche die deutsche und türkische Sprache mischen, weil sie beide nicht ganz beherrschen (vgl. Auernheimer, 1990, S.229). „Es kommt leicht zu Formen doppelseitiger Halbsprachigkeit“. (Auernheimer, 1988, S. 180) Die Folgen beschränken sich aber nicht nur auf eingeschränkte Kommunikations- und sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten (ebd.). Daneben kann dieser unvollständige Erwerb beider Sprachen die soziale Isolation, Selbstisolation und die Abnahme schulischer und beruflicher Chancen mit sich bringen (ebd.). Indem sich Jugendliche mit anderen Betroffenen zusammenschließen und sich zurückziehen, können sie dem Problem der Eingeschränktheit aufgrund unzureichender sprachlicher Kenntnisse ausweichen (ebd.). In der Interaktion mit anderen Betroffenen können diese Jugendlichen ihre Sprachdefizite ausgleichen (vgl. Auernheimer, 1988, S. 182). Denn es bietet sich hierbei die Möglichkeit, im Falle des Nichtwissens eines Wortes in die andere Sprache zu wechseln (ebd.). Zusätzlich zu sozialen Folgen werden kognitive Beeinträchtigungen vermutet (vgl. Auernheimer, 1988, S. 181).

Laut Auernheimer wird die Identitätsfindung und Handlungsfähigkeit der türkischen Jugendlichen aufgrund der „Kluft zwischen ihren Traditionen und der urbanen, proletarisierten Lebensweise“ (Auernheimer, 1990, S. 229) erschwert. Sie können sich nicht zuordnen (vgl. Auernheimer, 1988, S. 181). Das Problem zeigt sich schon zu Beginn der Schule, wo auf die deutsche Sprache angewiesen sind (ebd.). Der Kindergartenbesuch davor reicht meist nicht aus, um Sprachdefizite zu kompensieren (vgl. Aicher-Jakob, S. 131). Dies beeinflusst nicht nur das Fach Deutsch negativ, sondern auch andere Fächer, in denen Sprache vorausgesetzt wird – somit ist kein Erfolg in der schulischen Leistung zu erwarten (ebd.). Zugleich sind auch die Sprachkenntnisse auf Türkisch, die sie von den Eltern vermittelt bekommen, mangelhaft, da sich diese auf den alltäglichen Gebrauch beschränken (vgl. Auernheimer, S. 182). Somit verschließen sich die Türen für verschiedene Bildungsbereiche in der eigenen Muttersprache und in der deutschen Sprache (ebd.). Aufgrund der Beschränkung der Muttersprache auf das Alltägliche und des Deutschen auf das Symbolische (aufgrund des Erlernens von Wissensbereichen in der Schule) entstehen zwei Dimensionen. Die Muttersprache steht für „Vertrautheit, Wärme und Solidarität“, also für das Emotionale, während die deutsche Sprache zum Symbol für das „Kalte und Formalistische“ wird (ebd.). Laut dem Autor sind darin „bedenkliche Alternativen für Jugendliche und junge Erwachsene angelegt, einerseits die Assimilation bis zur Selbstverleugnung, andererseits aber auch die Re-Islamisierung, Re-Türkisierung, Re-Helenisierung oder was immer“ (ebd.). Der Lernkontext in der Familie – so lässt sich zusammenfassend sagen - ist für die sprachliche Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund ungenügend. Deshalb sind außerfamiliäre Lernkontexte wie etwa der Kindergartenbesuch besonders wichtig für diese Kinder. „Außerfamiliäre Kontexte können zur

Wortschatzentwicklung beitragen und gerade für Migrantenkinder, die zu Hause wenig Input in der deutschen Sprache bekommen, nehmen solche außerfamiliären Lernkontexte wahrscheinlich eine Schlüsselstellung ein.“ (Becker, 2010, S. 143)

Es ist jedoch anzumerken, dass die Wirkung des Kindergartenbesuchs oder anderer vorschulischer Einrichtungen von deren Qualität abhängig sind (vgl. Becker, 2010, S. 139). Damit wird auch die sozialpolitische Relevanz betont, denn durch die Investitionen in Kindergärten werden die Erfolge erheblich gesteigert (vgl. Becker, 2010, S. 142). Bis auf eine haben alle interviewten Personen einen Kindergarten besucht. Daneben ist anzuführen, dass ein/e Studierende/r zweisprachig aufgezogen wurde. Die Mutter bemühte sich darum, mit dem Kind in der Muttersprache zu sprechen, während der Vater in der deutschen Sprache kommunizierte. In einem anderen Interview wird auf die Rolle der Tagesmutter verwiesen. Die betroffene Person wurde bis zum Kindergartenalter in der Zeit, während die Eltern erwerbstätig waren, von einer deutschsprachigen Tagesmutter betreut.

6. Soziale Anerkennung

Die Erfahrung von Anerkennung stellt laut Taylor (vgl. 2002, S. 24) ein menschliches Grundbedürfnis dar und ist insofern wichtig, als die eigene Identität wesentlich von anderen, mit denen wir in Beziehung treten, abhängt. Darüber hinaus beeinflusst sie die Handlungsfähigkeit des Subjekts (vgl. Keupp & Ahbe et al, 2002, S. 268f). Individuen beziehungsweise Gruppen, die von der vorherrschenden Kultur abweichende Eigenschaften aufweisen, wie etwa hinsichtlich des Geschlechts, der ethnischen Zugehörigkeit, religiöser und ideologischer

Bekenntnisse, sozialer und regionaler Herkunft oder sexueller Orientierung, werden eher ausgegrenzt. (ebd., S. 268).

„[Die] Identität [wird] teilweise von der Anerkennung oder Nicht- Anerkennung, oft auch von der Verkennung durch die anderen geprägt, so daß ein Mensch oder eine Gruppe von Menschen wirklichen Schaden nehmen, eine wirkliche Deformation erleiden kann, wenn die Umgebung oder die Gesellschaft ein einschränkendes, oder verächtliches Bild ihrer selbst zurückspiegelt. (Taylor, 1992, S. 13f)

Laut Taylor kann ein solches Bild von der betroffenen Person übernommen und zum eigenen gemacht werden (vgl. Taylor, 1992, S.14). Die Nichtanerkennung, welche als eine Form der Unterdrückung gelten kann, verursacht erhebliche Leiden (ebd.). Dies bedeutet, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im Fall von Ausgrenzungserfahrungen Schaden davontragen.

Laut Keupp & Ahbe (2002, S. 268) setzt sich die Anerkennung aus drei miteinander verbundenen Elementen zusammen:

- Die erste Dimension der Anerkennung ist Aufmerksamkeit von anderen über verbale oder nonverbale Botschaften zu bekommen, die das Gefühl von Neugierde, Interesse, etc. an der eigenen Person vermitteln.
- Ein weiteres „menschliches Grundbedürfnis“ (Taylor, 1992) stellt der Wunsch nach positiver Bewertung der eigenen Person, das heißt der Bestätigung dar.
- Zuletzt ist die Selbstanerkennung anzuführen. Das für das Individuum als ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ Gel-

tende sollte von anderen genauso wahrgenommen werden.

Wenn diese Elemente gegeben sind, kann sich anerkennende Wirkung beim Individuum entfalten (vgl. Keupp & Ahbe et al, 2002). „Fehlt eine der drei Komponenten, bleibt die Anerkennung unvollständig und wird vom Subjekt mit Zweifeln erlebt.“ (ebd., S. 256)

Die Erfahrung von Anerkennung stellt ein Identitätsziel dar und wird daher angestrebt (vgl. ebd., S. 261). Ebenso wird die Integration in eine soziale Gruppe intendiert, mit dem Wunsch nach Akzeptanz, Zugehörigkeit und Anerkennung (ebd.).

Von diesem theoretischen Gerüst ausgehend, sollte in Schulen vor allem darauf hingewirkt werden, dass Kindern mit Migrationshintergrund auch vonseiten ihrer LehrerInnen Interesse an ihrer Kultur entgegengebracht wird. Somit wäre die erste Dimension der Anerkennung in Form von Neugierde an der eigenen Person gegeben. Das menschliche Grundbedürfnis nach positiver Bewertung, die eine weitere Dimension der Anerkennung darstellt, sollte ebenfalls berücksichtigt werden. Bei Kindern mit Migrationshintergrund sind besonders in den ersten Schuljahren Probleme im Deutschunterricht zu erwarten. Hier können Lehrkräfte, die Kinder trotz gewisser Defizite ermutigen, anstatt ihre Fehler in den Vordergrund zu stellen, einen wichtigen Beitrag zum positiven Selbstbild der Jugendlichen leisten. Insgesamt sollte ein positives Klassenklima angestrebt werden, bei dem es für alle Kinder möglich ist, ihre Ideen ohne Hemmungen in den Unterricht einzubringen, also sogenannte „Handlungsfähigkeit“ gefördert werden. Lehrkräfte sollten ihr Augenmerk insbesondere auf das soziale Miteinander ihrer Schüler legen, um Situationen wie Mobbing und Ausgrenzung früh genug zu erkennen und der Nichtanerkennung entgegenzutreten.

7. Erhebung

Mit Hilfe eines Leitfadenterviews wurde versucht, Einblick in die schulische Laufbahn der Studierenden mit türkischem Migrationshintergrund zu gewinnen. Dazu wurden Fragen an acht Studierende der Paris Lodron Universität Salzburg (davon sechs weiblich, zwei männlich) per E-Mail geschickt. In der folgenden Tabelle werden die Schullaufbahnen der Studierenden dargestellt. Daran anschließend folgt ein detaillierterer Blick auf die Aussagen der Studierenden.

Die Schullaufbahnen der Studierenden

Student A		Student B	
Kindergarten	2 Jahre	Kindergarten	2 Jahre
Volksschule	4 Jahre	Volksschule	4 Jahre
Gymnasium	8 Jahre	Hauptschule	4 Jahre
Bachelorstudium Kommunikation- Wissenschaften	4 Jahre	Hotelfachschule	3 Jahre
Masterstudium Kommunikations- Wissenschaften		Aufbaulehrgang für Tourismusberufe	3 Jahre
		Studium Französisch und Geschichte	

Student C		Student D	
Kindergarten	3 Jahre	Kindergarten	1 Jahr
Volksschule	4 Jahre	Volksschule	4 Jahre
Gymnasium	8 Jahre	Gymnasium	9 Jahre
Bachelorstudium Erziehungswissen- schaften	3 Jahre	Bachelorstudium Recht und Wirt- schaft	
Masterstudium Erziehungswissen- schaften			

Student E		Student F	
Kindergarten	1 Jahr	Vorschule	1 Jahr
Volksschule	4 Jahre	Volksschule	4 Jahre
Hauptschule	4 Jahre	Hauptschule	4 Jahre
Handelsakade- mie	5 Jahre	Handelsakademie	5 Jahre
Studium der Rechtswissen- schaften		Studium der Rechtswissenschaf- ten	

Student G		Student H	
Kindergarten	2 Jahre	Kindergarten	3 Jahre
Volksschule	4 Jahre	Volksschule	4 Jahre
Gymnasium	8 Jahre	Hauptschule	4 Jahre
Studium der Rechtswissen- schaften	5 Jahre	Gymnasium	4 Jahre
Doktorat der Rechtswissen- schaften		Studium der Rechtswissenschaf- ten	

Wie haben Sie die deutsche Sprache erlernt?

Die Studierenden sind alle in Österreich beziehungsweise in Deutschland geboren. Daher hatten sie keine allzu großen Schwierigkeiten beim Erlernen der Sprache. Ein Student ist zweisprachig aufgewachsen, da seine Mutter mit ihm türkisch und sein Vater deutsch sprachen. Eine Studentin erwähnt, dass sie eine deutschsprachige Tagesmutter hatte, die sie während der beruflich bedingten Abwesenheit ihrer Eltern betreute. So konnte sie sich bereits im Kleinkindalter die deutsche Sprache aneignen. Ansonsten ist für die Interviewten beim Erlernen der deutschen Sprache entscheidend gewesen, dass sich während der Schulzeit wenige, beziehungsweise keine, anderen Ausländer in der Klasse befanden, so dass sie nur mit den deutschsprachigen Kindern kommunizieren konnten. Ebenso war die Wohnumgebung und die Nachbarschaft ein wichtiger Faktor. Alle GesprächspartnerInnen betonten, dass ein gutes Verhältnis zu den Familien in der Nachbarschaft herrschte, das die Gelegenheit bot, sich auf Deutsch zu unterhalten. Die Studierenden weisen außerdem dem Besuch des Kindergartens und der Horte eine große Rolle beim Erlernen der Sprache zu.

Welche Personen und Gegebenheiten spielten eine Rolle auf Ihrem schulischen Entscheidungsweg?

Grundsätzlich geben alle Studierende an, dass bei ihrer Entscheidung für eine weiterführende Schule das eigene Interesse, ihre Eltern und die Lehrer eine große Rolle spielten. Eine Studentin erwähnt die Unterstützung und Motivation seitens ihrer zwei Geschwister, von denen die eine einen Universitätsabschluss erreicht und die andere Matura gemacht hat: Einen weiteren Aspekt bei den

Studierenden stellen ihre guten schulischen Leistungen dar. Sie waren entscheidend dafür, dass die Studierenden von ihren Fähigkeiten überzeugt waren. Eine Studentin weist auf die besondere Unterstützung ihres Klassenvorstandes hin, hatte aber auch eine andere besondere Motivation:

„Zu meiner Zeit gab es nicht viele Schüler mit einem Migrationshintergrund, die eine höhere Ausbildung in Anspruch nahmen, daher wollte ich unbedingt beweisen, dass ich die gleichen Voraussetzungen und Grundlagen für eine Bildung habe wie die österreichischen Schüler“.

So ähnlich schildert eine andere Studentin die Situation:

„Meine Eltern motivierten mich ständig dazu, eine weiterführende Schule zu besuchen, da sie selber nicht die Möglichkeiten hatten, eine bessere Ausbildung zu bekommen. Meine ältere Schwester spielte natürlich auch eine wichtige Rolle, da sie die Hauptschule nicht abschließen konnte, weil sie erst mit zwölf Jahren nach Österreich kam und damals die Lehrer auch nicht besonders fördernd waren. Die ließen sie und ihre Generation gleich mal in die Polytechnische Schule schicken. Da dachte ich mir, ich muss das Gymnasium versuchen, weil es niemand vor mir gewagt und auch nicht geschafft hatte.“

Eine Studentin nimmt auf die „Schnuppertage“ während ihrer Hauptschulzeit Bezug, welche bei ihrer Entscheidung für eine Weiterbildung eine wesentliche Rolle spielten:

„Ende der 4. Klasse hatten wir „Schnuppertage“, wo ich vier Tage beim Zahnarzt und anschließend bei einem Frisör die Gelegenheit hatte, mir die Arbeit anzusehen. Die Umgangsweise der Vorgesetzten mit mir empfand ich als sehr unangenehm. Ich wurde dort herumkommandiert und wurde mit Aussagen konfrontiert wie etwa:

**„Steh nicht einfach so vor den Kunden, mach etwas“,
„nimm das“, „geh“, „komm“.**

Laut Aussage dieser Studentin war der Umgang der Vorgesetzten mit ihr ein Grund, mit der Schule weiterzumachen. Sie wollte in Zukunft einen höheren Status erlangen und sich so entwürdigender Behandlung entziehen.

Welche Fächer bereiteten Ihnen Schwierigkeiten während Ihrer Schulzeit? Wie haben Sie versucht, diesen entgegenzuwirken?

Auf Grundlage der Interviews lässt sich feststellen, dass die Studierenden während ihrer Schulzeit keine größeren Probleme in schulischen Fächern aufwiesen. In gewissem Maß werden Schwierigkeiten im Deutsch- und Mathematikunterricht angegeben, aber diese wurden mit Hilfe von Mitschülern, Nachhilfestunden und der Unterstützung seitens der Eltern gelindert. Letzteres ist jedoch auf einer rein motivierenden Ebene einzuordnen, da laut den Angaben der Studierenden die fachlichen Kompetenzen sowie die sprachlichen Kenntnisse der Eltern mangelhaft waren. Eine Studierende erwähnt Folgendes in diesem Zusammenhang:

„Die Unterstützung meiner Familie zeigte sich dadurch, dass sie mich motivierte, wenn ich viel zu lernen hatte oder dass mich meine Schwestern abprüften, wenn ich etwa einen Geschichtetest hatte.“

Eine Studentin hatte aufgrund ihrer unzureichenden Leistungen in Deutsch die fünfte Klasse des Oberstufengymnasiums wiederholen müssen.

Was hat Sie dazu motiviert, die Schule abzuschließen und ein Studium anzustreben?

Einen Aspekt stellte für die Studierenden die Aussicht auf einen gut bezahlten und sozial anerkannten Beruf dar. Des Weiteren wird Folgendes genannt:

„Zusätzliche Motivatoren für mich waren ab und an ungläubige Lehrer oder Mitschüler, die Migranten weniger zutrauten und der Gedanke, meine Eltern glücklich zu machen, oder vielleicht auch allen die mich gehänselt hatten, zu zeigen, wozu ich fähig bin“.

In nahezu allen Interviews kommt vor, dass die Studierenden den Wunsch haben, erfolgreich zu sein, um ihre Eltern glücklich zu machen. Dies wird von einer anderen Studentin beispielsweise mit folgender Aussage unterstrichen:

„Ich will, dass meine Eltern auf mich und meinen Erfolg stolz sind.“

Eine Studentin führt in ihrem Interview ein Erlebnis in ihrem Deutschunterricht an, das sie sehr motivierte und ihr Selbstbewusstsein gab:

„Ich war in Deutsch ab dem Gymnasium nicht wirklich gut. Überall war ich eine vorbildhafte Schülerin, jedoch musste ich in Deutsch um Vierer und Dreier kämpfen. In der Oberstufe kam noch ein Lehrerwechsel hinzu. Ich sollte den strengsten Lehrer der Schule bekommen. Dies war für mich Grund genug, um an meinem Abschluss zu zweifeln zu beginnen. Dann zeigten sich aber die Dinge aus einer ganz anderen Sicht. Mein Deutschlehrer fragte mich am Anfang des Semesters, ob ich die türkische Sprache beherrsche und ob ich nicht eine Präsentation vorbereiten könne, in der ich schildere, wie die türkische Sprache aufgebaut ist usw. Das freute ich mich

sehr. Gleich wurde die Präsentation vorbereitet. Zwei Tage später fand die Präsentation statt, für die zehn Minuten vorgesehen waren, aber ich referierte eine Stunde lang und alle hörten mir zu. Der Lehrer war begeistert und lobte mich für dieses Referat. Sogar im Lehrerzimmer erzählte er von meinem Referat, so dass dann auch mein Klassenvorstand mich darauf ansprach.“

Diese Erfahrung wirkte sich positiv aus. Laut der Studentin stieg durch die von dem Lehrer und den MitschülerInnen erhaltene Anerkennung ihr Selbstwertgefühl. Im Weiteren führt die Studentin an, dass ab diesem Zeitpunkt vorher vorhandene Hemmungen, im Unterricht aufzuzeigen, nicht mehr vorhanden waren.

Erzählen Sie bitte, wie Sie das soziale Klima in ihrer Schule wahrgenommen haben? (Diskriminierung, Benachteiligung, Ausgrenzung, Probleme mit Schülern, Lehrern, etc.).

Bei dieser Frage fallen die Antworten unterschiedlich aus.

Eine Studentin berichtet, dass das soziale Klima in der Schule sehr gut war, dass sie ein gutes Verhältnis zu Lehrern und Mitschüler/innen hatte und sich in keiner Weise benachteiligt beziehungsweise ausgegrenzt fühlte. Ein Student argumentiert ähnlich. Aufgrund der Tatsache, dass er der einzige Schüler mit Migrationshintergrund gewesen sei, konnte er sich „**bestens integrieren**“ und fühlte sich nicht anders behandelt. Andere Studierende berichten hingegen, Diskriminierung seitens der Lehrer und Schüler gespürt zu haben, welche sie mit ihren mangelnden Sprachkenntnissen begründen, im Speziellen mit der Schwierigkeit, sich verbal zu verteidigen. Das macht folgendes Beispiel deutlich:

**„Meine Deutschlehrerin wollte mich zum Beispiel nicht in die 2. Leistungsgruppe aufstufen, obwohl ich zwei Mal hintereinander bei der Schularbeit die Note „sehr gut“ bekommen hatte. Nachdem aber mein Vater mit dem Direktor gesprochen hat, ging es dann doch. Sie meinte, dass ich zwei Wochen vor Schulschluss aufgestuft und ohne irgendwelche Tests automatisch die Note 3 bekommen kann. So musste ich auch keine Aufnahmeprüfung für die HAK machen. Ich war überglücklich! Meine Deutschlehrerin war auf einmal sehr nett zu mir und sagte, dass ich nicht bis zum Schulschluss warten müsse. Ich könne sofort aufgestuft werden, weil ich ja keinen 3er im Zeugnis verdiente. Ich könne noch mehr, zum Beispiel Balladen auswendig lernen. Dann hätte ich auch die Möglichkeit, einen 2er zu bekommen. Aber leider saß ich nur eine Stunde in der 2. Leistungsgruppe. Ich musste auf der Stelle eine Schularbeit schreiben über irgendein Thema, am nächsten Tag wurde ich wieder in die 3. Gruppe geschickt, weil die Schularbeit anscheinend negativ war. Mit einem Grinsen (diesen Augenblick werde ich nie vergessen) empfängt mich meine Deutschlehrerin. Weinend fragte ich, was das jetzt war? Ihre Antwort: ‚Brauchst gar nicht weinen, HAK ist für intelligente Schüler. Ist nicht so leicht wie du denkst und du wirst die HAK nicht schaffen. Du bist für die 3. Leistungsgruppe geeignet, und das hast du jetzt eh gesehen.‘
Diese Worte motivierten mich. Ich will sie mal besuchen, wenn ich meinen Uni-Abschluss habe, damit sie sehen kann wozu ich fähig bin.“**

In einem anderen Interview ist der Verweis auf den Geschichteunterricht zu finden, in dem die Lehrerin mit der Schülerin eine Diskussion zur Türkenbelagerung Wiens begann und darüber diskutierte, wieso sich Türken in Österreich nicht anpassen. Laut der Studentin argumentierte die Lehrerin, dass **„die Österreicher in der Türkei,**

wenn sie auf Urlaub sind, auch nicht nackt durch die Gegend laufen“.

Ein anderer Student beschreibt folgende Situationen: **„In diesem Zusammenhang fällt mir eine Lehrerin ein, die einmal zu mir sagte: „Wieso hörst du nicht auf mit der Schule und wirst Komiker?“. Ob das als Witz gemeint war, kann ich nicht sagen, heute denke ich, dass es schon ein bisschen böse gemeint war. Einmal nannte mich ein Lehrer vor der gesamten Klasse „Arschloch“, weil ich ihm gehörig auf die Nerven gegangen bin. Wenn ich heute darüber nachdenke, glaube ich, dass er sich das vielleicht auch deswegen getraut hat, weil er sich dachte, dass die Eltern von Migranten sich eh nicht so darüber aufregen würden. Aber da hatte er die Rechnung ohne meine Mutter gemacht. Sie hat sich dann so lange beim Direktor beschwert, bis sich der Lehrer vor der gesamten Klasse bei mir entschuldigen musste.“**

Es lässt sich zusammengefasst sagen, dass die Studierenden sich im Allgemeinen in der Schule wohl gefühlt haben bis auf einige Ereignisse, die jedoch nicht allzu ernst genommen wurden. Es wurde von ihnen häufig die Nähe zu Eltern, zu anderen Lehrern und Mitschülern gesucht.

Welche Vorteile sehen Sie in ihrem Migrationshintergrund?

Die Studierenden sehen ihren Migrationshintergrund als eine Bereicherung an. Sie erwähnen, dass sie sich aufgrund ihrer Bilingualität beim Erlernen anderer neuer Sprachen leicht taten beziehungsweise auch heute noch davon profitieren, wenn sie neue Sprachen lernen wollen. Darüber hinaus geben sie an, dass sie durch ihre besondere Situation die Möglichkeit erhalten haben,

sich von klein auf mit zwei Kulturen auseinanderzusetzen. Außerdem verfügen einige Studierende dank ihrer Zweisprachigkeit über die Chance, während ihres Studiums zugleich als Übersetzer tätig zu sein oder in Integrationsprojekten mitzuarbeiten. Die befragten Personen sehen neben ihrem Studium die Bilingualität und das Aufwachsen zwischen zwei Kulturen als eine Bereicherung an, die sie auf ihrem weiteren Ausbildungs- und Berufsweg gezielt einsetzen können.

Warum haben Sie sich dazu entschlossen zu studieren?
Welches individuelle Ziel verbinden Sie damit? Was haben Sie nach ihrem Studium vor?

Der Entschluss zum Studieren wird mit dem Interesse für die Studienfächer sowie dem vorangegangenen schulischen Erfolg begründet. Außerdem geben die Studierenden, die eine allgemein bildende höhere Schule besuchten, an, dass man mit einer Matura nichts anderes anfangen könne als zu studieren. Die individuellen Ziele, die die Studierenden mit dem Studium verbinden sind Werte wie Unabhängigkeit, Selbständigkeit und Selbstverwirklichung. Die Antworten auf die Frage nach den Plänen nach dem Abschluss des Studiums machen deutlich, dass sich die Studierenden noch nicht abschließend entschlossen haben, aber zumindest klare Vorstellungen darüber haben, in welche Richtung sie gehen wollen.

8. Zusammenfassung

Insgesamt lässt sich auf Grundlage der Interviews feststellen, dass die Sprache kein allzu großes Problem für die Studierenden darstellte. In manchen Interviewpassagen ist zwar der Hinweis auf Schwierigkeiten (überwiegend in der Pflichtschulzeit) vorhanden, aber diese

wurden durch zusätzliche Nachhilfestunden, Förderung und andere Arten der Unterstützung gelöst beziehungsweise vermindert.

Einen wesentlichen Faktor für den Spracherwerb stellt der Besuch des Kindergartens und der Horte dar, sowie der Wohnort und, damit verbunden, die Nachbarschaft. Auch die Bereitschaft der Eltern, selbst wenn sie die deutsche Sprache selbst nicht beherrschen oder sich auf den minimalen alltäglichen Gebrauch beschränken müssen, ihre Kinder beim Erwerb der deutschen Sprache zu unterstützen, erscheint wichtig. Denn nur so ist eine Förderung des Kindes sowohl durch Institutionen wie Kindergarten und Schule als auch durch das Elternhaus gegeben. Als Folge würden die schulischen Leistungen steigen, weil die Grundvoraussetzung zum Meistern der Schule, die Sprache, gegeben wäre. Ein weiterer wesentlicher Faktor ist die Teilnahme der Eltern an schulischen Veranstaltungen und Elternsprechtagen, um intensiven Kontakt zu den Lehrern aufbauen zu können. Gemeinsam können Lösungen erarbeitet und Ansätze gefunden werden, die sich mit der Förderung der Kinder befassen.

Vor allem ist das Engagement der Eltern in Fällen bedeutend, in denen Kinder nicht die Möglichkeit haben, sich selbst zu verteidigen und zu behaupten.¹

In einer der zitierten Passagen erkennt man eine herabsetzende Reaktion der Lehrerin auf die niedrige Leistung der Schülerin. Wie sehr dieses Ereignis die Studentin belastet (hat), wird vor allem in den folgenden Sätzen deutlich: „**Ich will sie mal besuchen, wenn ich meinen Uni-Abschluss habe, damit sie sehen kann wozu ich fähig bin**“ oder „**mit einem Grinsen im Gesicht (diesen Augenblick werde ich nie vergessen) empfängt mich**

¹ Vgl. dazu S. 21 – 23.

meine Deutschlehrerin...Weinend fragte ich, was das jetzt war?“

Eine andere Passage beschäftigt sich mit den negativen Äußerungen der Geschichtslehrerin über die Volksgruppe, der auch die Schülerin angehört (S. 22). Hier projiziert die Lehrerin ihre Vorurteile auf eine Schülerin und stellt sie auf diese Art und Weise vor der Klasse bloß.

Nach Ansicht der Verfasserin kann solch ein Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern nicht toleriert werden, da es in vielerlei Hinsicht alle Bemühungen zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund untergräbt.

Neben diesen negativen Erfahrungen im schulischen Alltag werden jedoch auch positive von den Studierenden genannt. Ein Beispiel hierfür ist das Referat über die türkische Sprache im Deutschunterricht. Das Interesse des Deutschlehrers an der Sprache und der Kultur der Schülerin erfreut und motiviert diese. Die anerkennende Haltung des Lehrers fördert außerdem das Selbstvertrauen der Schülerin. Dem Kind wird signalisiert, dass auch seine Sprache und Kultur wertvoll und im Grunde gar nicht so anders als die österreichische ist.

Mit Verhaltensweisen wie diesen können Lehrerinnen und Lehrer kleine, aber wesentliche Beiträge für die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund leisten. Ein zusätzlicher positiver Aspekt ist, dass den Kindern auf diesem Weg die Chance gegeben wird, ihre Zweisprachigkeit positiv in den Unterricht einzubringen. Es ist wichtig, dass Kinder mit Migrationshintergrund ihre Zweisprachigkeit früh zu schätzen lernen, denn nicht zuletzt auch in den Interviews zeigt sich, dass sie den Studierenden auf ihrem bisherigen Lebensweg viele Vorteile gebracht hat.

9. Fazit und Ausblick

Es lässt sich sagen, dass die interviewten Studierenden wegen ihres Migrationshintergrundes teilweise Schwierigkeiten ausgesetzt waren, denen sie jedoch entgegenwirken konnten, ohne dass diese ihren schulischen Erfolg beeinflussten. Die Grundvoraussetzung hierfür stellte die Verfügbarkeit der deutschen Sprache dar. Aus diesem Grund sollte bei Kindern mit Migrationshintergrund so früh wie möglich die Sprachförderung einsetzen. Zumeist sind die Sprachkenntnisse der Eltern unzureichend, daher sollte auf institutioneller Ebene der Versuch gestartet werden, die Eltern in dieser Hinsicht noch weiter zu unterstützen. Allerdings ist auch ein gewisses Engagement seitens der Eltern vonnöten. Sie können ihre Kinder in schulischen Angelegenheiten aufgrund von Sprachdefiziten häufig nicht unterstützen, sollten es den Kindern aber nicht noch schwerer machen, indem sie zu Hause beispielsweise nur Fernsehsendungen in der Muttersprache laufen lassen oder ausschließlich den sozialen Kontakt mit anderen Migranten pflegen. Auf institutioneller Ebene könnte in diesem Zusammenhang ein Beitrag geleistet werden, indem die Eltern bei Informationsveranstaltungen auf die Folgen Ihres Verhaltens aufmerksam gemacht werden. Zusätzlich können ihnen Tipps gegeben werden, wie sie ihre Kinder weiter unterstützen können. (So sollten Eltern mit Migrationshintergrund versuchen, ihre Kinder dazu zu motivieren, sich auch mit deutschsprachigen Kindern auszutauschen. Dass Ratschläge in dieser Hinsicht am ehesten fruchten werden, wenn die Eltern selbst dieses Verhalten zeigen, versteht sich von selbst. Selbst wenn das Sprachniveau vieler Eltern für Gespräche über komplexe Sachverhalte nicht ausreicht, sollten sie sich problemlos über Alltägliches unterhalten können. Wenn Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie die Institutionen mehr Engagement zeigen, dann könnte das sogenann-

te „Integrationsproblem“ zumindest effektiver angegangen und gelöst werden.

Elternabende an Schulen sind eine gute Möglichkeit für den Austausch zwischen LehrerInnen und Eltern (teilen). Nicht nur bei diesen Gelegenheiten sollten, wenn erforderlich, Personen eingesetzt werden, die beide Sprachen beherrschen, um eine reibungslose Kommunikation zwischen Lehrerinnen und Eltern zu ermöglichen. Denn viele Migranten besuchen Elternabende nicht, weil sie die deutsche Sprache nicht beherrschen. Eine funktionierende Zusammenarbeit würde zwangsläufig die Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund begünstigen. Es könnte gezielt über Ressourcen und Schwächen der Kinder geredet werden, um anschließend an den wichtigen Punkten anzusetzen.

Hauptaufgabe der Schulen sollte es in diesem Zusammenhang sein, bildungsferne Eltern in die Schulen zu integrieren, um zu verhindern, dass ihre Kinder eine ähnlich schlechte Ausbildung bekommen. Allerdings sollte die Zusammenarbeit zwischen Institutionen und Familien nicht erst beginnen, wenn die Kinder bereits mitten in ihrer Schullaufbahn sind. Besonders wichtig erscheint der Verfasserin die Zeit vom Kindergartenalter bis hin zum Volksschulabschluss, in der die Zusammenarbeit im Vordergrund stehen sollte, mit dem Ziel eine gute Basis für die Kinder zu schaffen, auf der in den folgenden Jahren aufgebaut werden kann.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema „Migration und schulischer Erfolg“ auf der Grundlage des theoretischen Hintergrundes und der Interviews lässt sich nach folgenden vier Aspekten zusammenfassen: dem Bildungssystem, der Rolle der Familie, der Bedeutung der sozialen Anerkennung und der Bedeutung des Milieus. Die Erklärung beziehungsweise das Verstehen des schulischen Erfolges kommt ohne Einbeziehung dieser vier grund-

genden Ebenen zu kurz. Die Kategorie des Bildungssystems beinhaltet die formalen und theoretischen Möglichkeiten eines Individuums, wie etwa den Besuch des Kindergartens, die Trennung von Hauptschulen und Gymnasien sowie die aktuelle Debatte um die Gesamtschule. Jedoch sind die Zugangsmöglichkeiten zu verschiedenen Bildungseinrichtungen in gewisser Hinsicht abhängig von den anderen drei Ebenen, welche im Prozess der Entscheidung über den Bildungsweg wesentlich sind und überhaupt eine Entscheidung erst ermöglichen. (Der Zugang zu Gymnasien wird erst durch entsprechende Noten gewährt.) Die Rolle der Familie wird dadurch herausgehoben, dass die Bildungsbereitschaft der Eltern ebenso eine Determinante darstellt. Die Bedeutung der sozialen Anerkennung lässt sich daran erkennen, dass die Identität und das Selbstbewusstsein gefördert werden und diese wesentlich zum schulischen Erfolg beitragen. Bei fehlender Anerkennung oder gar durch Diskriminierung wird das Individuum eingeschränkt und kann sich nicht entfalten. Als letzte Ebene soll die Bedeutung des Milieus angeführt werden. Dieser Kontext verweist darauf, dass die gesellschaftlichen Gruppen besser gemischt werden sollten (zum Beispiel: bessere Organisation der Wohnumgebungen und Schulklassen). Die Interviews verdeutlichen, dass das Erlernen der deutschen Sprache vereinfacht wurde, weil Studierende aufgrund ihrer Wohnumgebung ihre Freizeit vorwiegend mit österreichischen Kindern gestalten konnten, da der Anteil an Ausländer gering war und ebenso war dies auch in der Schule der Fall. Inwiefern sich diese Empfehlung in der heutigen Gesellschaft umsetzen lässt, und ob überhaupt das Interesse hierfür vorhanden ist, ist die Frage.

Literatur

- Ackermann, A. (2004). Das Eigene und das Fremde: Hybridität, Vielfalt und Kulturtransfers. In Jäger F. & Rüsen J. (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3. Themen und Tendenzen* (S. 139-155). Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- Ahbe, T. & Keupp, H. et al (2002). *Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne* (2.Aufl.). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Aicher-Jakob, M. (2010). *Identitätskonstruktionen türkischer Jugendlicher*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften et al.
- Auernheimer, G. (1988). *Der sogenannte Kulturkonflikt: Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher*. Frankfurt/M.: Campus.
- Auernheimer, G. (1990). Jugendlicher türkischer Herkunft in der Bundesrepublik Deutschland – Ethnizität, Marginalität und interethnische Beziehungen. In Büchner, P. (Hrsg.). *Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich* (229-245). Opladen: Leske u. Budrich.
- Becker, B. (2010). Wer profitiert mehr vom Kindergarten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62, 139-163.
- Esser, H. (Hrsg.). (1990). *Generation und Identität: Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie*. Opladen: Westdt. Verlag.
- Fürstenau, S. / Gomolla, M. (2009). Einführung: Migration und schulischer Wandel: Elterbeteiligung. In Fürstenau, S. / Gomolla, M. (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 13-20). Wiesbaden: GWV Fachverlage
- Husen, T. (1977). *Soziale Umwelt und Schulerfolg: Perspektiven der Forschung zum Problem der Chancengleichheit* (1. Aufl.). Frankfurt/M. : Diesterweg.

migration & integration. zahlen.daten.fakten (2010). Statistik Austria, BMI (Hrsg.). Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Wien

Statistik Austria (2010, April 26). *Formales Bildungswesen: Formale Struktur des österreichischen Bildungswesens* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/index.html [Datum des Zugriffs: 21. 10. 2010].

Taylor, C. (1993). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt/Main: Fischer.

Walter, F. (2009). *Migration aus Nordafrika sowie dem Nahen und Mittleren Osten* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: http://www.integrationsfonds.at/publikationen/oeif_dossiers/migration_aus_nordafrika_sowie_dem_nahen_und_mittleren_osten/ [Datum des Zugriffs: 08.06.2010].