



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Fight Segregation: Ungleichheiten in Schulen –
Sekundäranalysen im Rahmen des Projekts „Wege in
die Zukunft“

verfasst von / submitted by

Ralph Chan, BA

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna 2017

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

A 066 905

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

Soziologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Yuri Albert Kyrill Kazepov, PhD

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

-

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen herzlichst bedanken, die mich bei dieser Reise – des Forschens und des Schreibens – begleitet und unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt meinem Betreuer Herrn Univ-Prof. Yuri Kazepov, der sich immer die Zeit genommen hat und mich bei meiner wissenschaftlichen Arbeit sehr unterstützt hat. Durch Ihre wertvollen Hinweise, schnellen Rückmeldungen wie auch wertschätzende Kommunikation, ob persönlich oder elektronisch, Sie haben mir sehr geholfen. Ich sage herzlichen Dank, dass Sie mir zur Seite gestanden sind!

Ein weiterer Dank gebührt dem Projektteam vom Institutsprojekt „Wege in die Zukunft“ unter der Leitung von Herrn Univ. Prof. Dr. Jörg Flecker, der mir die Möglichkeit gegeben hat, mich am Projekt zu beteiligen. Ohne den qualitativen Daten der Pilotstudie, die mir zur Verfügung gestellt wurde, wäre diese Arbeit nicht möglich geworden.

Ebenso möchte ich mich bei meinen Kolleginnen Magdalena Kompek und Simone Müller-Keplinger bedanken, denn unsere Zusammenarbeit hat mir bei allen Schritten sehr geholfen. Trotz vieler Hürden haben wir es geschafft - angefangen beim ersten Zusammentreffen, bei der Einteilung wer welche Transkripte übernimmt bis hin zu unseren Analyse- und Interpretationssessions – ihr wart mir sehr behilflich, ihr habt mich motiviert und inspiriert. Ich sage vielen Dank!

Zuletzt gebührt der Dank nicht nur meinen Freundinnen und Freunden, die mir immer ein offenes Ohr geschenkt haben, sondern vor allem meinen Eltern und meiner Familie. Obwohl meine Familie auf den Philippinen diese Arbeit aufgrund der sprachlichen Barriere nicht verstehen wird, so widme ich trotz alledem ihnen diese Arbeit. Allein zu wissen, dass sie an mich denken, genügt um Danke zu sagen. Ebenso oder vor allem meinen Eltern widme ich diese Arbeit, denn sie haben mich nicht nur finanziell, sondern auch mental durch all die Zeit unterstützt.

An alle – Dankeschön, Thank You und Salamat!

INHALTSVERZEICHNIS

Abstracts.....	6
Vorwort.....	7
1. Einführung in die Thematik.....	8
2. Etymologie und Theoretischer Rahmen.....	12
2.1. Was ist Segregation?.....	12
2.2. Soziologische Perspektive auf Segregation.....	14
2.3. Theoretische Annahmen aus der Bildungsforschung.....	17
2.3.1. Pierre Bourdieu Habitus- und Kapitaltheorie.....	17
2.3.2. Milieutheorie.....	20
2.3.3. Primäre und Sekundäre Effekte nach Raymond Boudon – eine Rational Choice Perspektive.....	22
2.4. Theoretische Annahmen aus der Stadtforschung.....	23
2.4.1. Chicago School.....	23
2.4.2. Strukturationstheorie nach Anthony Giddens.....	25
2.5. Makrosoziologische Theorie auf Segregation und soziale Ungleichheit.....	26
2.5.1. Systemtheorie nach Niklas Luhmann.....	26
2.5.2. Intersektionalität.....	28
3. Projekt „Wege in die Zukunft“.....	30
4. Methodische Vorgehensweise.....	36
4.1. Beschreibung der quantitativen Erhebungsmethoden der Sekundardaten.....	36
4.1.1. Vor- und Nachteile von der Verwendung von quantitativen Sekundärdaten.....	37
4.2. Beschreibung der quantitativen Auswertungsmethoden der Sekundardaten.....	38

4.3. Beschreibung der qualitativen Erhebungsmethoden der Sekundardaten.....	39
4.3.1. Vor- und Nachteile von der Verwendung von qualitativen Sekundärdaten.....	41
4.4. Beschreibung der quantitativen Auswertungsmethoden der Sekundardaten.....	43
5. Ergebnisdarstellung.....	45
5.1. Analyse und Interpretation der quantitativen Auswertungen.....	45
5.2. Zusammenfassung der quantitativen Ergebnisse.....	53
5.3. Sozialstatistik der Schulklasse.....	54
5.4. Analyse und Interpretation der qualitativen Auswertungen.....	56
5.4.1. Familiäre und soziales Umfeld.....	57
5.4.2. Prekäre Verhältnisse.....	63
5.4.3. Schulisches Umfeld.....	64
5.5. Zusammenfassung der qualitativen Ergebnisse.....	72
6. Fazit und Diskussion.....	73
6.1. Zusammenfassung.....	73
6.2. Praktische Bedeutung.....	81
6.3. Stärken und Schwächen.....	85
6.4. Unbeantwortete Fragen.....	87
7. Literatur- und Quellenverzeichnis.....	89
8. Abbildungsverzeichnis.....	95
9. Tabellenverzeichnis.....	95
10. Anhang.....	96

ABSTRACTS

Deutsch

Die folgende Masterarbeit behandelt das Thema der ethnischen und sozialen oder sozioökonomischen Segregation in einer Wiener Mittelschule im Rahmen des Institutsprojekts „Wege in die Zukunft: Eine Längsschnittstudie über die Vergesellschaftung junger Menschen in Wien“. Ziel dieser wissenschaftlichen Qualifikationsarbeit ist die Erörterung durch welche Faktoren Segregation im schulischen Kontext verursacht wird. Mittels eines Multi-Method-Designs unter Verwendung von quantitativen und qualitativen Methoden der empirischen Sozialforschung wurde das Forschungsinteresse erforscht. Erste Erkenntnisse konnten durch quantitative Sekundardaten erhoben werden. Für eine genauere Analyse wurden die qualitativen Sekundardaten des Institutsprojekts verwendet.

Die Hauptergebnisse der Studie zeigen, dass eine ethnische und eine soziale oder sozioökonomische Segregation von den Schülerinnen und Schülern der untersuchten Klasse nicht eindeutig wahrgenommen wurde. Es können jedoch Tendenzen und Mechanismen einer Segregation wahrgenommen werden.

English

The following master's thesis discusses the topic of ethnic and social or socioeconomic segregation in a Viennese New Secondary School in the context of the department project "Pathways to the Future – a longitudinal study of the social integration of young people in Vienna". The objective of this academic qualification paper is to discuss what the reasons for segregation in school context are. By using of a multi-method design applying quantitative and qualitative methods of the empirical social research, the research interest was investigated. First insights were obtained through quantitative secondary data. For a more precise analysis, the qualitative secondary data of the department project were used.

The main outcomes of the study showed that there is no obvious ethnic and social or socioeconomic segregation perceived by the pupils of the examined class. However, there can be tendencies and mechanisms of a segregation observed.

VORWORT

„Education is the most powerful weapon we can use to change the world.“ –

Nelson Mandela

Bildung ist das Kapital und Gut jedes einzelnen Menschen. Bereits von Kindheitsbeinen an hören wir von unseren Großeltern, Eltern, Geschwistern, ja auch von unseren Lehrerinnen und Lehrern: Wir sollen brav lernen, damit aus uns was wird. Und sie sollen Recht behalten – Bildung ist wahrlich ein Schatz, das niemand jemandem nehmen kann. Aber leider bekommt nicht jeder die Möglichkeit einer guten Bildung oder Ausbildung, denn es wird durch die verschiedensten Faktoren verhindert.

Glaukt man das in Österreich – einer der reicheren Industrieländer des Globalen Nordens - eine Gleichheit aller Schülerinnen und Schüler besteht, so trügt der Schein. Man findet nicht nur aufgrund des segmentierten und stratifizierten Bildungssystems immer wieder Hürden, auch innerhalb der Klassenräume sind soziale Ungleichheiten wahrzunehmen. Besonders Personen, die einer sozioökonomisch schwachen Familie entstammen und Personen mit Migrationshintergrund gehören zu der Risikogruppe.

Diese Arbeit versucht als eine Art Bricolage verschiedener Theorien der Stadt- und Bildungsforschung wie auch der Sozialpolitik und als ein Multi-Method-Design mit Anwendung verschiedener Methoden der quantitativen wie auch qualitativen Sozialforschung zu untersuchen, ob eine ethnische und soziale oder sozioökonomische Segregation in einer Wiener Mittelschule in einer 4. Klasse besteht. Diese Arbeit entstand im Rahmen des Institutsprojekts „Wege in die Zukunft“ des Instituts für Soziologie der Universität Wien.

1. Einführung in die Thematik

Die Segregation an österreichischen Schulen ist bis heute ein eher unerforschtes Gebiet in der österreichischen Wissenschaftslandschaft der Soziologie. Zwar wird immer wieder von sozialer Ungleichheit in den Medien, in der Politik oder in der Wissenschaft gesprochen, meist nur bezogen auf das österreichische Bildungssystem, aber die einzelnen Schulformen und Schulstandorte selbst werden dabei nicht beachtet und in der Analyse erfasst. Allgemein versteht man unter sozialer Ungleichheit die unregelmäßige Verteilung von Gütern auf gesellschaftliche Gruppierungen (vgl. **HRADIL** 2001, S. 27ff) und unter Segregation eine „disproportionale Verteilung von Elementarten über Teileinheiten einer Einheit“ (**FRIEDRICHS** 1977, S. 217). Die Segregationsforschung an schulischen Institutionen und Organisationen ist in Deutschland (**HÄUßERMANN** 2007, **BAUR und HÄUßERMANN** 2009, **KARAKAYALI und zur NIEDEN** 2013, **BREIDENSTEIN et al.** 2014, **BREMM et al.** 2016) vergleichsweise viel ausgeprägter als in Österreich (**BIEDERMANN et al.** 2015). Allein die Durchsicht nach Studien und empirischen Beispielen oder Forschungen, die in Österreich zu diesem Thema gemacht wurden, ist relativ gering. Schaut man hingegen in internationalen Arbeiten findet man etliche Studien dazu, zum Beispiel Segregation in den Schulen in Amerika (**BILLINGHAM** 2015, **DJONKO-MOORE** 2016), in Finnland (**BERNELIUS und VAATTOVAARA** 2015) oder in Großbritannien (**HAMNETT et al.** 2013) Diese wenigen Studien in Österreich bezogen sich meistens auf Faktoren wie beispielsweise den Migrationshintergrund (**SCHNELL** 2014) oder die ökonomische Situation der Schülerinnen und Schüler (**BIEDERMANN et al.** 2015). Die vorliegende Arbeit wird sich mit den Dynamiken des Segregationsprozesses auseinandersetzen und befindet sich an der Schnittstelle der Stadt- und Bildungsforschung wie auch der Sozialpolitik. Hierbei liegt der Hauptfokus auf dem Hervorheben von Mechanismen wie ethnische und soziale beziehungsweise sozioökonomische Segregation verursacht wird. Als Fallbeispiel werden hierzu quantitative und qualitative Sekundärdaten zur Analyse herangezogen und sich eine Wiener Mittelschule angesehen. Das Forschungsinteresse soll auch eine gewisse räumliche Perspektive beleuchten. Die Arbeit der Forscherinnen und Forschern Baur und Häußermann (2009) zur ethnischen Segregation in deutschen Schulen dient als die Studie, an der sich diese Masterarbeit inhaltlich anhält.

Nun zuallererst: Was ist Segregation? Sie ist eine Abbildung von einer sozialen Ungleichheit der Lebens- und Alltagswelt bestimmter Individuen oder/und Personengruppen. Soziale Ungleichheit oder Segregation kann in verschiedenen Dimensionen wahrgenommen werden: nach sozioökonomischem Status, nach ethnischer Zugehörigkeit oder Nationalität, nach demographischen Merkmalen oder nach bestimmten Lebensstilen. In dieser Arbeit spielt vor allem die soziale und ethnische Segregation eine große Bedeutung. Durch die

Kommunikation, dass bestimmte soziale oder ethnische Merkmale in der Gesellschaft als ein Problem gesehen werden, können sich diese Denkweisen und Strukturen festigen und werden im schulischen Bereich verstärkt. Als eine negative Entwicklung der Prozesse können unterschiedliche soziale Welten oder Parallelgesellschaften entstehen.

Neben den persönlichen biographischen Charakteristika von Schülerinnen und Schülern wie beispielsweise die Muttersprache, die Religion oder der Migrationshintergrund, die zu einer Segregation führen können, spielt auch bei dieser Untersuchung der urbane Raum eine bedeutende Rolle. Die Stadt wird von vielen Theoretikerinnen und Theoretikern (**LÄPPLE** 1991, **LEFEBVRE** 1991, **LÖW** 2000) als ein Laboratorium gesellschaftlicher Prozesse und Veränderungen gesehen, welche die Struktur der Gesellschaft beeinflussen und verändern. Laut dem österreichischen Soziologen Christoph Reinprecht kann die Stadt als ein Mosaikgebilde verstanden werden, das Lebenswelten und Milieus berührt. (vgl. **REINPRECHT** 2013, S. 246) Laut Forscherinnen und Forschern sind Segregationsprozesse vorrangig in urbanen Räumen wahrzunehmen; sie seien *„ein Kennzeichen der räumlichen Struktur einer Stadt, die räumliche Separierung in verschiedene Funktionen oder/und nach bestimmten sozialen, ethnischen oder demographischen Faktoren, welche sich auf Bevölkerungsgruppen auswirken können.“* (**FARWICK** 2012, S. 381) Segregation kann als eine sozialräumliche Trennung von verschiedenen Bevölkerungsgruppen verstanden werden; sie ist eine sozialräumliche Polarisierung eines urbanen Raumes. Laut dem deutschen Geographen Andreas Farwick werden *„Segregationsprozesse als eine räumliche Differenzierung, Sortierung und Separierung verstanden.“* (ebd.) Für die sozialwissenschaftlichen Disziplinen wie auch für die Soziologie stellt besonders die ethnische wie auch die soziale beziehungsweise sozioökonomische Segregation ein interessantes Forschungsfeld dar, da man sich diese nicht nur aus einer stadtsoziologischen Perspektive ansehen kann, sondern auch von den anderen Forschungsfeldern wie der Bildungs-, Migrationssoziologie oder der Sozialpolitikforschung. Sie kann die verschiedenen Dimensionen, Dynamiken und Prozesse aufzeigen, wie Segregation entstehen und wie man ihr entgegenwirken kann. Mittels einer soziologischen Lesebrille auf das Phänomen können besonders im schulischen Kontext Ungleichverteilungen oder Segregationsprozesse sichtbar gemacht werden. Besonders vor dem Hintergrund der politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen wie der Flüchtlingsbewegung im Jahre 2015 oder anderen Migrationswellen der letzten Jahre haben diese Prozesse auch im schulischen Bereich Einfluss genommen.

Heutzutage können vermehrt Segregationsprozesse in den unterschiedlichen Bereichen in der Gesellschaft wahrgenommen werden, besonders in stratifizierten Bildungssystemen wie dem

österreichischen Schulsystem und hier vor allem in den ehemaligen Hauptschulen oder in den heutigen Neuen Mittelschulen.

Im Rahmen des Projekts „Wege in die Zukunft“ des Instituts für Soziologie der Universität Wien soll mittels einer Längsschnittstudie aus verschiedenen Perspektiven und Forschungsbereichen die Vergesellschaftung junger Menschen in Wien untersucht werden. Mithilfe einer Studie bestehend aus fünf qualitativen und quantitativen Wellen sollen mittels verschiedenen theoretischen Bezügen und methodischen Werkzeugen die unterschiedlichen Forschungsinteressen und Perspektiven das soziale Phänomen der Vergesellschaftung beleuchten. Der Projektbeschreibung nach sollen

„anhand der Beschäftigung mit der Frage, wie die Lebenschancen junger Generationen geformt werden, neue Erkenntnisse über gesamtgesellschaftliche Prozesse sozialer Inklusion und die Überwindung von Ausgrenzungserfahrungen gewonnen werden, auch im Hinblick auf die Zukunft der Stadt sowie die Vergesellschaftung in ihr.“ (PROJEKT 2016)

Anknüpfend an Ideen des Projekts soll vermittels dieser Masterarbeit untersucht werden, ob Segregationsprozesse oder Phänomene sozialer Ungleichheit im sozialen Umfeld wie in der Familie genauso verstärkt werden durch die Schule. In vielen Studien (**BAUR und HÄUßERMANN, KARAKAYALI und zur NIEDEN** 2013) wurde hervorgehoben, dass sich soziale und ethnische Segregation in der Schule intensiver und diverser in verschiedenen Formen zeigen.

Diese Arbeit muss in diesem Zusammenhang als eine Bricolage verschiedener theoretischer Annahmen und Methoden verstanden werden, da es sich hierbei zum einen um die Daten der Pilotstudie – also um die Vorstufe der eigentlichen richtigen Studie - handelt. Zum Zweiten sind daher die Ergebnisse der Studie auch mit Vorsicht zu behandeln, da es sich hierbei um keine vom Autor selbst erhobenen Daten handelt, sondern Sekundärdaten, die innerhalb einer Lehrveranstaltung erhoben wurden. Daraus haben sich auch einige Probleme ergeben: Das anfängliche und eigentliche Forschungsinteresse, dass die Wohnumgebung und der Bezirk womöglich ebenso einen Einfluss haben, kann aufgrund der fehlenden Informationen aus dem erhobenen Datenmaterial nicht beantwortet werden.

Eine Möglichkeit oder eine Strategie das Problem zu beheben, dem ich mich persönlich als Autor gewidmet habe, ist es die Arbeit als eine Bricolage zu verstehen oder als ein Versuch ein Gebilde die verschiedenen Mosaiksteine zu einem Bild zusammenzubauen. Aufgrund der Multidimensionalität des sozialen Phänomens und des Forschungsinteresses dieser

Masterarbeit kann sie daher als ein interdisziplinäres Design verstanden werden, denn sie wird verschiedene Makro- und Mikro-Paradigmen und theoretische Sichtweisen der Stadt- wie auch der Bildungsforschung beinhalten. Auch Kontexte der Sozialpolitik werden einen großen Einfluss auf diese Arbeit haben. Des Weiteren werden, um ein ganzheitliches Bild zu erhalten, sowohl quantitative als auch qualitative Methoden für die Analyse verwendet. Folgende Forschungsfrage(n) soll(en) hierbei beantwortet werden:

- **Durch welche Faktoren wird Segregation im schulischen Kontext verursacht?**
- Wie wird allg. ethnische und soziale Segregation verursacht? Wie werde sie im schulischen Kontext und in der Umwelt erfahren und wahrgenommen?
- Welche Lösungsversuche kann für die Bildungs- und Sozialpolitik anvisiert werden, um eine Ungleichverteilung in einer Klasse oder in einer Schule zu vermeiden?

Es wurden im Weiteren Hypothesen im Vorfeld formuliert, die mithilfe der quantitativen Auswertungen einen Überblick über das Forschungsinteresse liefern sollen. Für die explorative Phase der empirischen Analysen sollen die untenstehenden Hypothesen bei der weiteren Untersuchung dienlich sein. Auf Grundlage der ausgewählten Daten soll Folgendes als Wegweiser dienlich sein.

- 1) **Es sind demographische Veränderungen im Bezirk vom Schulstandort hinsichtlich des Ausländeranteils in den letzten 5 Jahren erkennbar.**
- 2) **Vor der Finanzkrise 2007 waren mehr Österreicherinnen und Österreicher als Ausländerinnen und Ausländer im Bezirk Margareten wohnhaft**
- 3) **Allgemein gibt es in Wien einen höheren Prozentsatz an Migrantinnen und Migranten, die nach der Finanzkrise zugezogen sind**

Die Arbeit gliedert sich wie folgt: Das erste Kapitel wird sich mit der Frage beschäftigen, wie das soziale Phänomen Segregation aus einer theoretischen, konzeptionellen Lesebrille von Theoretikerinnen und Theoretikern erklärt und verstanden wird. Darauf folgend wird die methodische Vorgehensweise, zum einen die Erhebungs- und zum anderen die Auswertungsmethode, näher erläutert und die quantitativen wie auch qualitativen Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt. Zuletzt werden die Theorien und die Ergebnisse miteinander vermengt und sich angesehen und zur Diskussion gestellt werden. Es soll bereits im Vorhinein darauf verwiesen werden, dass diese Arbeit in keiner Weise eine vollständige Beantwortung der Forschungsfragen anstrebt, sondern Grundzüge der Thematik und des Forschungsinteresses aufzeigen möchte.

2. Etymologie und theoretischer Rahmen

Mithilfe theoretischer und konzeptioneller Lesebrillen können soziale Phänomene nicht nur empirisch untersucht, sondern auch konzeptionell von ihrem Wesen her verstanden werden. In diesem Kapitel wird versucht Segregation und andere wichtige Begriffe, die in der Arbeit vorkommen werden, etymologisch zu definieren.

2.1. Was ist Segregation?

Der Begriff entstammt dem lateinischen ‚segregatio‘ was so viel bedeutet wie Trennung. Vor allem in der Stadtforschung wird dieser Begriff verwendet, denn eine Stadt bildet einen Sozialraum, in dem es soziale Unterschiede gibt. Unterschiedliche soziale Gruppen - Individuen und Personengruppen – befinden sich in diesem Raum und beeinflussen diesen. Es kann zu einer Ungleichverteilung, einer Segregation kommen. Wie eingangs erläutert, kann Segregation vor allem in Ballungszentren, in Städten wahrgenommen werden. Untersuchungen zu diesem Phänomen haben gezeigt, dass es keine Begleiterscheinung der Moderne oder der Gegenwartsgesellschaft ist. Bereits die Theoretikerinnen und Theoretiker der Chicago School haben sich mit der Frage Segregation in ihren klassischen Studien zum urbanen Raum Anfang des 20. Jahrhunderts beschäftigt. (**PARK und BURGESS** 1921, **WIRTH** 1938)

Laut den Forschern Häußermann und Kemper stellt die Stadt ein *„Ergebnis und Sinnbild übergeordneter gesellschaftsgültiger Prozesse [dar] (...) an dem die Wesenszüge und Strukturprobleme moderner Vergesellschaftung sich als und in ‚städtischen‘ Formationen quasi avantgardistischer Manier konstruieren.“* (**HÄUßERMANN und KEMPER** 2005, S. 46). In einem anderen Werk stellten die Autoren Häußermann und Siebel fest, dass der Raum – Stadt - Merkmale und Mechanismen aufzeigt, die von gesellschaftlichen Formationen strukturiert werden, und meinten, dass *„der Raum der Stadt stets [ein] sozial definierter Raum ist.“* (vgl. **HÄUßERMANN und SIEBEL** 2001, S. 71) Die Entwicklung einer Segregation von Individuen und Personengruppen in einer Stadt kann daher als eine Folge von Bedingungen gesehen werden, beispielsweise aufgrund sozioökonomischer, demographischer, kultureller, religiöser oder ethnischer Merkmale. Eine soziale Ungleichheit nach den beschriebenen Merkmalen erfolgt meist wegen des Mangels an Ressourcen und unterschiedlicher Präferenzen der Individuen oder Personengruppen. Die Konzentration einzelner bestimmter sozialer Gruppen in der Gesellschaft haben Konfliktpotenzial und kann eine Segregation verursachen. Das Phänomen muss daher sowohl als ein Prozess als auch ein Merkmal verstanden werden.

Soziale Segregation

Soziale Ungleichheiten verfestigen sich insbesondere in den räumlichen Strukturen – in diesem Fall in der ‚Stadt‘ - wieder. (vgl. **FARWICK** 2012, S. 382ff) Historisch gesehen, können Trennungen der verschiedenen sozialen Gruppen in einem Raum bereits in früheren Zeiten festgestellt werden, wenn man sich beispielsweise die Bildungen von Ghettos, die Entstehung einzelner Viertel oder Quartiere genauer ansieht. Soziale Segregation entwickelt sich vor allem aufgrund der steigenden Disparitäten hinsichtlich den unterschiedlichen sozioökonomischen Verfügbarkeiten. Durch die ungleiche Verteilung in der Bevölkerung aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit, Restriktionen hinsichtlich ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals oder eines anderen Lebensstils kommt es zu einer Separierung der Bevölkerungsgruppen und der einzelnen Akteure.

Im Fall der Schule sind vor allem Kinder aus bildungsfernen Schichten und mit Migrationshintergrund gefährdet. Auch das Milieu und der Schulstandort spielen hierbei eine besondere Rolle, die zu einer Verfestigung der sozialen Ungleichheiten führen kann. Der Ort Schule spiegelt in vielerlei Hinsicht die persönlichen und familiären Probleme der Schülerinnen und Schüler wieder und je nach Schulstandort wird dieser stärker verfestigt. Hierzu kann man sich als Parameter zum Beispiel die ökonomische Leistungsfähigkeit der Eltern ansehen.

Arbeitslosigkeit oder eine prekäre Beschäftigung können als Verursacher sozialer Segregation gesehen werden. Diese können sich auf die Leistungsfähigkeit der Kinder auswirken. Weitere Faktoren sind Erziehungsnotstand oder Marginalisierung. Kommt es daher zu einer Kumulation der verschiedenen negativen Faktoren, angefangen bei einer eingeschränkten Fürsorge bis hin zu Kommunikationsdefiziten der Eltern mit dem Kind oder der Schule, kann sich das zu einem Prozess der sozialen Segregation entwickeln. In weiterer Folge können sich auch gesundheitliche Probleme und Beeinträchtigungen bilden. Eine Marginalisierung kann sich entwickeln, wenn eine erhöhte Armutsgefährdung besteht, wenn zu viele Personen in einem Wohnraum leben oder wenn aufgrund der fehlenden ökonomischen Ressourcen die Leistungsfähigkeit sich mindert und dadurch eine geringe Mobilität besteht.

Ethnische Segregation

Die ethnische Segregation ist eine weitere Form der sozialen Segregation. Sie beschreibt einen Prozess der sozialen Ungleichheit nach ethnischer Differenzierung. (vgl. **ebd.**, S. 396f) Vor allem in Ballungszentren besteht ein hoher Migrationsanteil, so wundert es nicht, dass eine ethnische Segregation in Gebieten mit einer Konzentration der Bevölkerung mit

migrantischem Hintergrund passiert. Ethnische Segregation ist also eine sozialräumliche Segregation, die auf kulturellen Differenzen beruht. Ein Nebeneffekt dieser Form ist die Entwicklung von Diskriminierung und Stigmatisierung gegenüber fremden Personengruppen. Personen mit einer nationalistischen Ideologie können in diesem Fall als ein möglicher Verursacher und Problemlöser gesehen werden, da sie eine ansteigende Zahl eingewanderter Personen als negativ erachten.

Bezogen auf die Schule spielt die Schulstruktur als Hauptfaktor eine besondere Rolle. Wenn man sich das Problemfeld ethnische Segregation genauer ansieht, so kann man feststellen, dass das schulische Umfeld die Probleme verstärkt und befestigt. Die jeweilige Schule und die soziale Umgebung stellen Orte sozialer Exklusion dar. Ethnische Segregation kann man immer wieder an der Ablehnung von Gruppe bestimmter Personen sehen, zum Beispiel muslimischer Jugendlicher, denen Disziplin- und Integrationsprobleme zugesagt werden. Die Reputation führt zu einer Negativauslese. In diesem Fall muss ebenso bedacht werden, dass ein stratifiziertes und segmentiertes Schulsystem wie das österreichische Bildungssystem Segregation fördert.

2.2. Soziologische Perspektive auf Segregation

Segregation ist, wie man im obigen Kapitel lesen kann, ein multidimensionales und vielfältiges soziales Phänomen. Für Soziologinnen und Soziologen aber auch für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler anderer Disziplinen ist dieses Phänomen sehr interessant, da sie nicht nur ein Teil eines Phänomens eines Forschungsgebietes ist, sondern viele verschiedene Teildisziplinen vermengt. Segregation muss daher als ein Prozess sozialer Ungleichheit verstanden werden. Es bedarf folglich auch eines Blicks über die Literatur und Forschungen zu dem Subthema soziale Ungleichheit aus den verschiedenen theoretischen Blickwinkeln. In diesem Unterkapitel wird versucht aus einer soziologischen Brille das Phänomen darzustellen und zu verstehen. Die verschiedenen Ansichten sollen im Laufe der Arbeit ein ganzheitliches Bild zum Thema vermitteln.

Zuallererst soll jedoch erläutert werden, weswegen eine soziologische konzeptionelle Perspektive und ein Überblick der verschiedenen Paradigmen auf das soziale Phänomen für das Verständnis hilfreich sind. Davor muss man sich jedoch der grundsätzlichen Frage widmen: Was ist überhaupt ein Paradigma? Der amerikanische Wissenschaftsphilosoph und -historiker Thomas Kuhn prägte diesen Begriff. *„Darunter verstehe ich allgemein anerkannte wissenschaftliche Leistungen, die für eine gewisse Zeit einer Gemeinschaft von Fachleuten maßgebende Probleme und Lösungen liefern.“* (KUHN 1976, S. 10) Weiters ging Kuhn davon

aus, dass diese ‚Leistungen‘ neuartig sein müssen, um seine Anhänger anzuziehen, und offen sein müssen für eine Vielzahl von ungelösten Problemen. Paradigmen sind bestimmte Ansichten eines Phänomens, die von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und Fachleuten mitgeprägt und etabliert werden. Aus ungelösten Fragen bestehender Theorien oder wissenschaftlichen Problemen, aber auch Änderungen in der wissenschaftlichen Praxis hinsichtlich des epistemologischen, des ontologischen und des methodologischen Verständnisses können neue Lehrmeinungen, Denkweisen und Modelle gebildet werden. Durch die Synthesen geraten alte Schulen in den Hintergrund, neue Schulen und ihre Ansichten können entstehen und sich als ein neues Paradigma etablieren. Anders formuliert, ein Paradigma ist ein Teil einer Theorie (vgl. **ebd.**, S. 31).

Besonders in den Sozialwissenschaften spielen daher Theorien eine wichtige Rolle und in der Soziologie die soziologischen Theorien, die als Erklärungsmodelle der sozialen Wirklichkeit, der sozialen „Gesetzmäßigkeiten“ gelten. Theorien und deren Paradigmen *„is a set of interrelated propositions that allow for the systematization of knowledge, explanation and prediction of social life and the generation of new hypothesis.“* (**RITZER** 2000, S. 4) Mithilfe der Lesebrillen beziehungsweise der verschiedenen Paradigmen kann ein Untersuchungsgegenstand aus verschiedenen Perspektiven und Erkenntnisinteressen beleuchtet werden. Der österreichische Soziologie Rudolf Richter ist der Ansicht, dass *„eine soziologische Theorie ein Modell zur Erklärung der sozialen Welt bietet. Das ist jene Welt, in der Menschen sozial handeln.“* (**RICHTER** 2001, S. 9) Für den amerikanischen Soziologen George Ritzer haben Theorien eine weitere Funktion. *„Theories (...) have a wide range of application, deal with centrality important social issues, and have stood the test of time.“* (**RITZER** 2000, S. 4) Soziologische Theorien und Modelle behandeln immer einen Komplex von Fragen und Problemen, daher ist eine eindeutige Zuordnung einzelner Theoriestränge zu Paradigmen nicht immer klar. Die paradigmatischen Gemeinsamkeiten und Unterschiede können daher am besten anhand konkreter Theorien und Beispiele erörtert und diskutiert werden.

Nun bezogen auf das Thema bedeutet das ebenso, dass man sich soziale Ungleichheit und in Folge auch ethnische und soziale beziehungsweise sozioökonomische Segregation im schulischen Bereich aus verschiedenen Perspektiven ansehen kann. Soziale Ungleichheit im schulischen Bereich beginnt bei der Frage der individuellen Ausbildung und endet bei den national staatlichen Bildungssystemen. Die Frage nach der Bildung ist heutzutage eine der wichtigsten sozialen Fragen, die sowohl in der Gesellschaft als auch in der Politik behandelt wird und einen immer größeren Stellenwert erhält. Wie obig mehrfach bereits erwähnt, kann man Bildung als einen Prozess und ein Ergebnis verstehen, dass durch eine Validierung und

einer Zertifizierung am Ende abgeschlossen wird. Diese Voraussetzungen sind jedoch nicht immer gegeben, wenn man beispielsweise eine Ungleichheit hinsichtlich der Erziehung besteht, weil die Kinder und Jugendlichen von ihren Eltern vernachlässigt werden. Ebenso spielt die Sozialisation hierbei eine wichtige Rolle, denn wie der Bildungsforscher Klaus Hurrelmann, Kolleginnen und Kollegen gemeint haben, entsteht es

„durch den in wechselseitiger Interdependenz zwischen der biopsychischen Grundstruktur individueller Akteure und ihrer sozialen und physischen Umwelt relativ dauerhafte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen auf persönlicher ebenso wie auf kollektiver Ebene.“ (HURRELMANN et al. 2008, S. 25)

Bildung ist ein lebenslanger Prozess, in dem der Teilprozess Lernen ein wichtiges Element ist. Hier benötigt man jedoch auch einen Ort oder eine Institution – eine Möglichkeit des Lernens wie beispielsweise die Schule. Ausgehend von der Etymologie des Begriffes der Schule entstammt dieser dem lateinischen Wort ‚schola‘ oder dem altgriechischen ‚skole‘ was freie Zeit, Müßiggang und Nichtstun bedeutet und ähnelt in keiner Weise dem heutigen Verständnis. Soziale Ungleichheit entsteht vor allem dann, wenn es im System zu Defiziten kommt. Aus einer Forschungsperspektive gesehen, kann man sich sozialer Ungleichheit einerseits über die gesellschaftliche Ebene und andererseits über die Individualebene nähern, die im übernächsten Abschnitt näher erläutert wird.

Bildung hat verschiedene Funktionen für die Gesellschaft. (vgl. **KELLER** 2014) Zwei davon sind: Sie soll Werte überliefern und die Mitglieder einer Gesellschaft dazu bewegen sich in soziale Strukturen einzufügen. Für das Individuum bedeutet Bildung Statuserwerb, eine Art Leistungserprobung, die der Selbstentfaltung dient, dem Erwerb sozialer Kompetenzen wie auch beruflicher Qualifikationen. Eine soziale Ungleichheit oder in diesem Fall Bildungsungleichheit ist stark gekoppelt mit ethnischer und sozialer Segregation. Unausgewogene Verteilungen aufgrund schwieriger familiärer Hintergründe können Exklusionsmechanismen sein.

Aufgrund des segmentierten Schulsystems Österreichs und der Zuwächse der unterschiedlichen Niveaus ist die soziale Ungleichheit von Bildungschancen gestiegen oder anders formuliert die Bildungschancen der unteren Klassen gesunken. Die Untersuchung der Ursachenkomplexe hinsichtlich der sozialen Ungleichheit kann man sich auf verschiedenen Ebenen ansehen. Auf der Mikroebene kann man sich die Familienverhältnisse ausgehend von der Ausstattung des ökonomischen, des sozialen und des kulturellen Kapitals und deren Verteilung ansehen. Weitere Möglichkeiten, sich diesem Phänomen auf Mikroebene zu widmen, ist sich die elterliche Bildungsaspiration und Entscheidungswege wie auch die

Sozialisation anzusehen. Auf Makroebene kann sich die Forscherin oder der Forscher mit den Forschungsgebieten der Schulpflicht, den Bildungsausgaben, -reformen und der -politik beschäftigen. Diese Arbeit versucht auf der Mesoebene die beiden Bereiche Makro und Mikro zu vereinen und sich die institutionellen Regelungen im System genauer anzusehen. Hierbei geht es vor allem darum, herauszufinden, welche Barrieren und Mechanismen die einzelnen Verzweigungen mit sich bringen und im besonderen Fall hier die Neue Mittelschule. Nachdem soziale Ungleichheit kein statisches Phänomen ist, kann davon ausgegangen werden, dass eine Multikausalität besteht und eine Vielzahl an Ursachen für die Entstehung und Dauerhaftigkeit verantwortlich ist. Die verschiedenen Paradigmen und theoretischen Ansätze sollen hierbei helfen die verschiedenen Einflüsse und deren Wechselwirkungen zu erfassen.

2.3. Theoretische Annahmen aus der Bildungsforschung

Die Bildungsforschung beschäftigt sich unter einem anderen Licht mit der Frage der ethnischen und sozialen beziehungsweise sozioökonomischen Segregation. In diesem Kapitel sollen drei verschiedene Perspektiven dargestellt werden, die eine Erklärung für soziale Ungleichheit sein können und im Besonderen Segregationsmechanismen hervorheben.

2.3.1. Pierre Bourdieus Habitus- und Kapitaltheorie

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu geht davon aus, dass es eine Illusion sei das Chancengleichheit in der Gesellschaft bestünde. Seiner Auffassung nach gibt es keine gleichen Ausbildungs- und Aufstiegschancen. Hierzu verwendet er das Konzept der Kapitalakkumulation und den Kapitalbesitz, welcher als Ausgangspunkt für die Reproduktion sozialer Ungleichheit dient. Der Autor unterscheidet drei Arten von Kapitalsorten: erstens das ökonomische Kapital, zweitens das soziale Kapital und drittens das kulturelle Kapital.

Unter dem Begriff ökonomisches Kapital versteht Bourdieu Geld oder materielle Ressourcen, die direkt in Geld konvertierbar sind. Diese gilt als Grundlage zur Akkumulation der anderen Kapitalsorten. Zweitens das soziale Kapital beschreibt die Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Das Gesamtkapital sind die sozialen Beziehungen, die angehäuften Verbindungen in einem Netzwerk, die Personen besitzen. Zuletzt noch das kulturelle Kapital, das verinnerlichte, körpergebundene Bildungskapital. Dieses Kapital wird dadurch akkumuliert, dass soziale Vererbung weitergegeben wird. Hierbei beginnt der Aneignungsprozess bereits in der Familie. Der Wert des inkorporierten Kulturkapitals resultiert aus den Umständen der ersten Aneignung, Masse und Seltenheit. Des Weiteren kann man das kulturelle Kapital noch in ein objektiviertes Kapital unterscheiden – das Besitzen materieller Güter wie Gemälde oder

bestimmter Maschinen. Diese Güter sind symbolische Aneignungen des inkorporierten Kapitals. Eine weitere Form und hierbei die wichtigste ist das institutionalisierte Kapital, welche das Kulturkapital in Form von Titeln und Zertifikaten darstellt. Durch den Erwerb von institutionalisiertem Kapital bescheinigt dieses dem Individuum die kulturelle Kompetenz und garantiert eine institutionelle Anerkennung. Hierzu ist jedoch das ökonomische Kapital Voraussetzung. Die Verfügung über die diversen Kapitalsorten, welches ebenso das Kapitalvolumen ist, bestimmt die Position der Individuen und Gruppen im sozialen Raum und generell die soziale Position in der Gesellschaft. *„Die ungleiche Verteilung von Kapital, also die Struktur des gesamten Feldes bildet somit die Grundlage für die spezifischen Wirkungen von Kapital, nämlich die Fähigkeit zur Aneignung von Profiten und zur Durchsetzung von Spielregeln, die für das Kapital und seine Reproduktion so günstig wie möglich sind.“* (BOURDIEU 2012, S. 234) Anders formuliert schulische Leistungen und Chancen sind abhängig von der Verteilung der Kapitalsorten zwischen den Klassen. Wenn kein oder wenig Kapitalbesitz an jemanden übermittelt wird, ist es sehr wahrscheinlich, dass soziale Ungleichheit ausgeprägter ist. Nicht nur die individuelle Aneignung vom Kapital spielt hierbei eine Rolle, sondern auch das Schulsystem. Der Schulstandort und die Schule tragen eine Mitverantwortung bei der Produktion und Reproduktion bestehender sozialer Strukturen sozialer Ungleichheit. Die unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen von Kindern der verschiedenen Klassen führen dazu, dass die soziale Ungleichheit noch stärker ausgeprägt ist.

Am Beispiel *„Wie die Kultur zum Bauern kommt“* (2001) beschreibt Bourdieu die Mechanismen für die Unterschiede hinsichtlich sozialer Ungleichheit. Er beschrieb, dass Kindern von der Kindheit an die eigene Sprache, die Kultur und die Allgemeinbildung von der Familie vermittelt wird. Wenn jedoch die Grundvoraussetzungen nicht gegeben sind, beispielsweise bei Kindern aus nicht beziehungsweise weniger privilegierten Häusern, können sie über diese Möglichkeiten nicht verfügen. Fehlende Unterstützung führt dazu, dass Schwierigkeiten entstehen können, wenn Neuerungen durchgeführt werden. Ebenso wird in dieser Literatur eine Kritik deutlich – eine Kritik gegenüber dem Schulsystem. Pierre Bourdieu hat in diesem Text festgehalten, dass bei Familien je nach Kapitalvolumen und Klasse Bildung einen unterschiedlichen Stellenwert hat, bei privilegierten Familien ist sie hoch und bei weniger privilegierten Familien entsprechend niedrig. Die Konsequenz daraus ist, dass zwar formal alle die gleichen Chancen haben, aber Kinder aus weniger privilegierten Familien stark benachteiligt werden und dies ebenso verstärkend zu Segregation führen kann. *„Die Funktion des Schulsystems stellt keine Ausbildung dar, sondern eine Eliminierung in dem Maß wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind.“* (BOURDIEU 2001, S. 20f) Viele behaupten, dass die Schule

eine eigene Logik habe. Das Bildungsparadoxon bestätigt diese, da das Schulsystem einer der wirksamsten Faktoren der Produktion und der Reproduktion sozialer Ungleichheit ist. Sie betrachtet zwar formal alle Mitglieder des Systems als gleichwertig, aber es werden die individuellen Merkmale wie auch die soziale Herkunft außer Acht gelassen. Für den Soziologen kann man unter anderem mittels Erziehung entgegenwirken, sodass das Gefühl der Minderwertigkeit auf dem Gebiet der Kultur bei weniger privilegierten Personen in der Bevölkerung verloren geht.

Eine andere Sichtweise von Bourdieu wie Segregationsmechanismen entstehen können, beschreibt er im folgenden Zitat: *„Soziologie muss zur Kenntnis nehmen, dass menschliche Wesen zugleich biologische Individuen und soziale Akteure sind, die (...) durch ihre Beziehung zu einem sozialen Raum (...) konstituiert werden.“* (BOURDIEU 1991, S. 25ff) Aus dieser Definition kann herausgelesen werden, dass der Mensch ein Doppelwesen ist – einerseits ein biologisches Individuum und andererseits ein sozialer Akteur. Weiters kann herausgelesen werden, dass aufgrund des Doppelwesens eine Beziehung zwischen Mensch und Raum besteht. Das biologische Individuum benötigt den Raum, um sich zu bewegen und ihn zu nutzen. Dadurch verändert er ihn. Ebenso ist er aber auch ein sozialer Akteur, der auf den Raum einwirkt.

Wenn er den Raum nutzt, muss er sich an Regeln halten, damit eine gemeinsame Raumnutzung funktioniert. Die Beziehung auf einer abstrakteren Ebene wird durch das Soziale – die Beziehungen – konstituiert, es entsteht dadurch der Sozialraum. Eine Stadt bildet den sogenannten sozialen Raum, in dem sich auch die sozialen Unterschiede widerspiegeln. Die unterschiedlichen sozialen Gruppen – Individuen und soziale Gruppen – finden einen Ort und dieser wird durch verschiedene Faktoren wie dem Markt, den Machtbeziehungen, den Präferenzen und durch historische Entwicklungen beeinflusst. Es entwickelt sich daher eine Ungleichverteilung der Gruppen im Raum, die auch unter dem Begriff Segregation definiert wird. Segregation wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst, beispielsweise durch die Zu- oder Abwanderung, die Dynamik der Stadtentwicklung, von makrosozialen Bedingungen oder makroökonomischen Faktoren. Segregationsmechanismen können als großräumige Polarisierungen wahrgenommen werden, finden aber auch kleinräumig statt wie man am Beispiel des Ausländeranteils eines Schulstandortes oder einer Schulklasse selbst sehen kann.

Eine ethnische oder soziale beziehungsweise sozioökonomische Segregation entsteht, wenn bestimmte Personengruppen eine soziale Benachteiligung hinnehmen müssen. Durch die Häufung der Merkmale geringes Einkommen, schlechte Schulbildung oder keine

Erwerbstätigkeit der Eltern kommt es zu einer ungleichen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gekennzeichnet durch die ungleiche Verteilung finanzieller und sozialer Ressourcen. Die Konzentration kann gesundheitliche, soziale und ökonomische Probleme herbeiführen. Das birgt die Gefahr gesellschaftlicher Exklusion und Isolation aufgrund von Mangel an materiellen Ressourcen oder ethnischen Merkmalen. Eine Stigmatisierung dieser Personen kann daher dazu führen, dass die Bedeutung ihrer Teilhaberechte verloren geht. Am Beispiel der Schule kann man dem wissenschaftlichen Literaturkorpus entnehmen, dass Schulen soziale Ungleichheiten verfestigen, vor allem wenn es zu einer Häufung der oben genannten Faktoren kommt.

2.3.2. Milieutheorie

Die Milieubezogenheit eines Individuums oder einer Personengruppe hängt immer meist im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit zusammen, denn die Lage im sozialen Raum wie auch die Eingebundenheit in soziale Zusammenhänge bestimmt, in welcher Klasse oder Schicht das Individuum oder sogar eine soziale Gruppe ist. Mithilfe von Milieustudien kann eine praxisbezogene Forschungsperspektive, aber auch die praxeologische Soziologie Bourdieus die Praktiken hervorheben, die zu einer sozialen Ungleichheit führen. Wie man aus der Literatur entnehmen kann, hat der Milieubegriff in den Sozialwissenschaften bereits eine lange Tradition. Bereits in Studien von Emile Durkheim kommt das Konzept vor, dass es nicht allein „um die Prägung des Menschen aus biologischer Vererbung geht, sondern aus ihm umgebenden Umwelteinflüssen“ (BREMER 2012, S. 830) heraus zu erklären sei. Laut Durkheim: „Der erste Ursprung eines jeden sozialen Vorgangs von einiger Bedeutung muß (sic!) in der Konstitution des inneren sozialen Milieus gesucht werden“ (DURKHEIM 1984, S. 194f). Die äußere Position – die Position im sozialen Raum – wird durch das innere Bewusstsein, also die Regeln, die Normen, die Werthaltungen und die Habitus bestimmt.

In den neueren konzeptionellen Erklärungsmodellen werden verschiedene Ansätze der Milieutheorie verwendet, um soziale Ungleichheit zu erklären. Eine ist das Milieumodell der SINUS-Lebensweltforschung, die den Lebens- und Alltagsweltbegriff nach Husserl und Schütz, den Sozialkonstruktivismus nach Berger/Luckmann und die soziokulturelle Klassentheorie Bourdieus als Lesebrille verwendet. Die Forscherinnen und Forschern, die mit diesem theoretischen Hintergrund arbeiten, gehen davon aus, dass die

„soziale Zugehörigkeit weniger von schicht- bzw. klassenspezifischen Merkmalen geprägt wird, als von Lebensstil-Gemeinsamkeiten und deren Wahrnehmungen und, dass ‚Lebenswelt‘ sich subjektiv konstituiert und ausdrückt: in milieuspezifischen

Werteorientierungen, im Lebensstil, in kulturellen Vorlieben und ästhetischen Neigungen.“ (FLAIG et al. 1993, S. 55)

Geht man davon aus, dass Bildung als Erfolgskriterium in der Gesellschaft gesehen wird, so darf man nicht vergessen, dass sie durch das Milieu determiniert wird. Ergebnissen mancher Studien belegen, dass es Zusammenhänge mit der Milieuzugehörigkeit gibt. Besonders die Frage, wer familiäre Unterstützung zur Persönlichkeitsbildung, Individualität oder Selbstentfaltung erhält, wird milieuspezifisch beeinflusst. Aus den verschiedenen Arbeiten kann herausgelesen werden, dass Bildung unterschiedliche Funktionen beigemessen werden. Personen des oberen Milieus kennzeichnen sich durch ein exklusives Bildungsverständnis, hingegen sozial weiter untenstehende durch die Notwendigkeit von Bildung als eine Ressource für eine Statuserhöhung.

Andere Studien vor allem die vom Bildungsforscher Michael Vester (2004) zeigen, dass es in den unterschiedlichen Schichten andere Bildungsstrategien gibt.

„Die Bildungsstrategien der oberen Milieus sind in diesem Zusammenhang eingebunden in das Ziel der sozialen und kulturellen Hegemonie, den respektablen Milieus der Mitte geht es um mehr Autonomie und Statussicherung, den unterprivilegierten Milieus um Mithalten und das Vermeiden von Ausgrenzung, wobei Bildung oft als Bürde und Notwendigkeit erscheint.“ (BREMER 2012, S. 836)

Die Frage, wer also Zugang zu Bildung hat, wird einerseits vom gesamten Kapitalvolumen und andererseits vor allem durch das kulturelle Kapital bestimmt. Das Besondere und Vorteilhaftes an Milieuansätzen gegenüber sozioökonomischen Klassen- und Schichtenkonzepten ist, dass nicht nur vertikale, sondern auch horizontale Unterscheidungen gemacht werden können. Sie können Dynamiken aufzeigen, die eine Reproduktion sozialer Klassen moderner Gesellschaften kennzeichnen.

In Bezug auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit kann also vorweggesagt werden, dass das Milieu bestimmt, wer in welcher Qualität Bildung erhält. Eine Segregation von Bevölkerungsgruppen nach ethnischen Merkmalen oder sozialem beziehungsweise sozioökonomischem Status verhärtet soziale Ungleichheit und führt zu einer erneuten Reproduktion ungleicher Verteilungen. Wie obig beschrieben, leiden vor allem sozial weiter untenstehende Familien im Milieu, denn die milieuspezifischen Merkmale beeinflussen die Gesellschaft. Es entsteht dadurch ein Stigma, das an ihnen haftet.

2.3.3. *Primäre und Sekundäre Effekte nach Raymond Boudon – eine Rational Choice Perspektive*

Der französische Soziologe und Philosoph Raymond Boudon sah sich soziale Ungleichheit anhand der Kosten und Nutzen verschiedener Bildungsalternativen aus der Perspektive der primären und sekundären Schichteffekte an. In der Theorie definiert der Autor primäre Effekte als die schichtspezifischen Unterschiede der Kultur und deren Auswirkungen auf den schulischen Erfolg. *„Je niedriger der Sozialstatus der Familie, desto ärmer ist die kulturelle Ausstattung der Kinder und desto begrenzter ist deren Schulerfolg.“* (KRISTEN 1999, S. 22) Gezählt werden hierzu beispielsweise die Faktoren Kapitalvolumen, schlechte Lernumgebung im elterlichen Haushalt oder die geringen finanziellen Ressourcen. Hingegen versteht man unter den sekundären Effekten den Einfluss der sozialen Herkunft im Prozess und an den einzelnen Bildungsübergängen. Boudon erklärt also soziale Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung über die Unterschiede in den antizipierten Kosten und dem Nutzen der Bildung, die in Abhängigkeit von der Position im Statussystem variieren (vgl. BOUDON 1974, S. 29ff zit. nach ebd., S. 23). Vor allem in den Bildungsübergängen von Schullaufbahnen einer Kohorte werden die sozialen Ungleichheiten deutlich, denn die soziale Herkunft bestimmt einerseits den Status im System und andererseits aber auch das Verlassen oder Verbleiben im Schulsystem. Anfälliger wären daher Personen, die aufgrund von ethnischen Merkmalen oder sozialen beziehungsweise sozioökonomischen Gründen segregiert werden.

„Einerseits lassen sich typische Bildungsmuster verschiedener Bevölkerungsgruppen auf Unterschiede in den schulischen Erfolgswahrscheinlichkeiten zurückführen, da mit höherer Schichtzugehörigkeit auch die Wahrscheinlichkeit guter schulischer Leistungen zunimmt (primäre Effekte); andererseits gehen die Unterschiede auf Variationen in der Belastung durch Bildungskosten und die schichtspezifisch variierenden Bildungserträge zurück (sekundäre Effekte).“ (ebd.)

Mithilfe dieser Annahmen soll verdeutlicht werden, dass die Familie wie auch die vermittelte Kultur einen großen Effekt auf die Entstehung sozialer Ungleichheiten haben. Soziale Ungleichheit kann daher eine aggregierte Folge individueller Entscheidungen sein, die einen negativen Einfluss hat. Neben dem Prozess selbst kann man mithilfe dieser Theorie auch die Muster und die Mechanismen erfassen. In Bezug auf das Forschungsinteresse kann daher gesagt werden, dass Familien eher davon betroffen sind, die weniger ökonomisches Kapital haben und womöglich auch noch einen Migrationshintergrund haben.

2.4. Theoretische Annahmen aus der Stadtforschung

Die theoretischen Annahmen der Stadtforschung bezogen sich meist auf die Segregationsprozesse im Residentiellen, im Wohnbereich. Da jedoch mehrfach herausgekommen ist, dass die Wohnumgebung einen erheblichen Einfluss auf Segregationsprozesse hat, so muss auch der Chicago School in dieser Arbeit ein Unterkapitel gewidmet werden.

2.4.1. Chicago School

Mit Ende des 19. Jahrhunderts hat eine Gruppe von der Forschungsuniversität in Chicago begonnen sich mit den sozialen Phänomenen einer Stadt zu befassen, die heute besser bekannt ist unter dem Namen Chicagoer School.

Warum Chicago? Chicago gehörte zur Jahrhundertwende nach London, New York, Paris und Berlin zu den zehn größten Städten und ist bis heute ein subkultureller Ort des Melting Pots. In dieser Stadt kamen viele Schattenseiten und Probleme wie Fragen der Integration, Organisation und Desorganisation aufgrund ihrer Stadtentwicklungsdynamik zum Vorschein. *„Die Verbindung soziokultureller, sozialstruktureller und räumlicher Merkmale wählt die Chicago School, um die enge Entsprechung von Baulichkeit, Lebenswelt, Erscheinungsbild und Kultur zu unterstreichen.“* (HENNING 2012, S. 100f) Eine ihrer Untersuchungen befasste sich mit dem Phänomen der ethnischen Segregation in der Stadt. Forschungen hierzu waren beispielsweise zu Segregationsmechanismen zwischen den verschiedenen Rassen, den ‚weißen‘ und ‚schwarzen‘ Personen und dahingehend auch den Ghettobildungen. *„The relation of whites and Negroes in the United States is our most grave and perplex domestic problem.“* (THE CHICAGO COMMISSION ON RACE RELATIONS 1967, S. 23) Besonders der Stadtforscher Louis Wirth beschäftigte sich mit den Auflösungstendenzen jüdischer Ghettos durch die Einwanderung von afroamerikanischen Einwanderinnen und Einwandern und die dadurch entstehenden Konfliktpotenziale und Veränderung der Sozialstruktur. Seit den Anfangsjahren des 20. Jahrhunderts gelten die Afroamerikaner als eine ethnische Gruppe, die sich von anderen Einwanderinnen und Einwandern wegen ihrer Segregation und Isolierung unterscheidet. *„Louis Wirth beschreibt den doppelten Charakter von erzwungener und gewählter Segregation als Eingrenzung, Kontrolle, Schutz und Wärme.“* (WIRTH 1998 zit. nach HENNING 2012)

Andere Anhängerinnen und Anhänger der Chicagoer School haben sich ebenso mit dem selbigen Thema auseinandergesetzt. Charles S. Johnson, ein Schüler von Robert E. Park, einem Begründer der Chicagoer School, untersuchte nach den ‚riots‘ in den 1920er Jahren die Wohn- und Arbeitsverhältnisse, die Bildungslage wie auch die Ungleichbehandlung der ‚schwarzen‘ Bevölkerung. Er kam zum Entschluss und zur Erkenntnis, dass Bildung und Wohnen verbessert werden müssen, um Segregationsmechanismen zu bewältigen (vgl. **THE CHICAGO COMMISSION ON RACE RELATIONS** 1968).

Aufbauend auf diesen Gedanken kann daher die Vermutung geäußert werden, dass die Wohnverhältnisse und der sozioökonomische Status wie auch die ethnischen Merkmale einen starken Zusammenhang aufweisen mit der Entwicklung von Segregation. In Bezug zum Forschungsinteresse der Erforschung von Segregationsmechanismen geht der Stadtforscher Walter Siebel (2012) davon aus, *„wenn dann noch in den Schulen der Anteil von Kindern aus sogenannten bildungsfernen Schichten steigt, (...) bleibt eine problembelastete Bevölkerung, die sich Mobilität nicht leisten kann. Es entsteht durch eine Art passiver Segregation ein sozialer Brennpunkt.“* (SEIBEL 2012, S. 206) In diesen Gebieten leben grundsätzlich benachteiligte Bevölkerungsgruppen beziehungsweise besuchen einen Schulstandort, der einen schlechten Ruf hat. Aus diesen können sich benachteiligende Effekte entwickeln, die sich in vier Dimensionen auswirken:

1. Auf *materieller* Ebene: Schulstandorte haben in der Gesellschaft einen schlechten Standort hinsichtlich der Infrastruktur
2. Auf *sozialer* Ebene: *„Die informellen Hilfsnetze dort sind schwach, denn Arme können einander selten mit Geld unterstützen, und Arbeitslose haben kaum Zugang zu informellen Informationen über Arbeitsmöglichkeiten, weil sie keinen Zugang zu Betrieben haben. Auch trägt die Hoffnung, an solchen Orten könne sich eine besondere Solidarität unter den Benachteiligten entfalten. Meist handelt es sich um Gruppen mit sehr unterschiedlichen Problemen in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen und demzufolge wenig verallgemeinerbaren Interessen. Ihr dichtes Nebeneinander führt eher zu Konflikten und resigniertem Rückzug als zu politisch wirksamer Solidarität.“* (ebd., S. 207)
3. Auf *symbolischer* Ebene: Schulstandorte mit einem negativen Bild und Namen in der Gesellschaft erhöhen die Möglichkeit einer Segregation und Exklusion in der Gesellschaft. *„Die schlechte Adresse kann es erschweren, eine Lehrstelle oder Job zu finden. Auch lässt das negative Image des eigenen Stadtteils das Selbstbild der*

Bewohner auf Dauer nicht unberührt: man definiert sich selber als am Rande der Gesellschaft. Wer aber objektiv und subjektiv am Rand der Gesellschaft steht, der ist nicht mehr nur benachteiligt sondern ausgegrenzt.“ (ebd.)

4. Zuletzt auf *räumlicher* Ebene: Die Räume oder Orte werden oft als Filtermechanismen verstanden, in denen als Selektionskategorie die Integration der Personengruppen verwendet wird. Diese Selektion führt dazu, dass die Zuwanderer als Verlierer wahrgenommen werden. *„Verlierer sind selten in der Lage, auf Fremde mit neugieriger Toleranz zuzugehen, im Gegenteil, sie brauchen Sündenböcke, eine Rolle, für die Fremde sich schon immer besonders geeignet haben: Statt Orten gelingender Integration entstehen in den erzwungenen Nachbarschaften von deutschen Verlierern und Zuwanderern Arenen heftiger Konflikte und gegenseitiger aggressiver Abgrenzung.“ (ebd.)*

Die Kumulation all dieser genannten Faktoren führt einerseits zu einer sozialen Ungleichheit und andererseits zu einer Segregation, zu einer Ausgrenzung bestimmter sozialer Gruppen. Diese hat natürlich auch eine Bedeutung auf die Strukturen im Hinblick auf die räumlich sichtbaren sozialen Differenzierungen. Das familiäre Umfeld, auch die Wohnverhältnisse selbst verfestigen Muster und Denkweisen, die förderlich sind.

2.4.2. *Strukturierungstheorie nach Anthony Giddens*

Den Annahmen nach geht Anthony Giddens davon aus, dass Handeln und die Struktur interdependent ist. Seine Werke spielen in der Stadtsoziologie eine wichtige Rolle, denn es werden zwei Aspekte besonders hervorgehoben, zum Ersten die Strukturen moderner Gesellschaften und zum Zweiten der räumliche und zeitliche Aspekt in gesellschaftlichen Zusammenhängen. In der Strukturierungstheorie werden durch das Handeln die sozialen Strukturen produziert und das soziale Handeln wird real, unterliegt aber immer wieder Veränderungen. *„Strukturen’ sind in diesem Sinne als das Ergebnis, Bedingung und Medium/Mittel des Handelns zu betrachten. Handlungen sind demnach Strukturierungen der sozialen Welt – und sind gleichzeitig strukturiert durch die strukturellen Bedingungen zum Zeitpunkt des Handelns.“ (WERLEN 2012, S. 149)* Soziales Handeln ist hierbei gebunden an die gesellschaftlichen Strukturen. Es ist unumgänglich, dass bestimmte Aspekte des Handelns auch einige ausschließen. Im Verständnis der Dualität werden demnach die Gesellschaft und ihre Prozesse durch das Handeln konstituiert. Dieses ist sowohl als strukturierend als auch als strukturiert zu verstehen. Mithilfe dieser Theorie kann man also Machtprozesse wie auch den sozialen Wandel verstehen.

Giddens versteht im Vergleich zu den klassischen Theorien soziales Handeln nicht als eine abgeschlossene Tätigkeitssequenz, sondern als einen Fluss, eine „agency“ (GIDDENS 1988, S. 60), die weder klar abgegrenzt noch fixiert ist. *„Handeln bezieht sich nicht auf die Intentionen, die Menschen beim Tun von Dingen haben, sondern auf das Vermögen, solche Dinge überhaupt zu tun. Handeln betrifft Ereignisse, bei denen ein Individuum Akteur in dem Sinne ist, dass es in jeder Phase einer gegebenen Verhaltenssequenz anders hätte handeln können“* (ebd.). Der Soziologe geht davon aus, dass das soziale Handeln reflexiv sei, jedoch impliziten und expliziten Regeln folgt. Handelnd in den Augen der Strukturierungstheoretikerinnen und -theoretiker können nur Subjekte sein, die mit ihrem Handeln beabsichtigte und unbeabsichtigte Folgen hervorbringen können. Diese konzeptionellen Annahmen hat Anthony Giddens auch auf das Beispiel Stadt angewendet.

Wenn man diese Gedanken auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit projiziert, so heißt, das, dass das soziale Handeln die gesellschaftlichen Strukturen beeinflusst und zugleich maßgeblich strukturiert. Bezogen auf die ethnische und soziale beziehungsweise sozioökonomische Segregation kann daher gesagt werden, dass das soziale Handeln gewisser Personen die gesellschaftliche Struktur beeinflusst und negative Folgen mit sich bringen kann, zum Beispiel aufgrund der Überlagerung von intentionalen mit nicht-intendierten Effekten, die in einem zeitlich-räumlichen Zusammenhang gesetzt wird. Räumliche Ballungen und die ungleiche Verteilung von Ressourcen sind im Verständnis der Strukturierungstheorie *„eine Überlagerung vieler gleichzeitig stattfindender Handlungen.“* (vgl. LAMLA 2003, S. 60)

2.5. Makrosoziologische Perspektive auf Segregation und soziale Ungleichheit

2.5.1. Systemtheorie nach Niklas Luhmann

Wie die obig bisher beschriebenen Theorien gilt auch die Systemtheorie als eine Makrotheorie. Jedoch sollte erwähnt werden, dass Luhmann der Hauptvertreter dieses theoretischen Ansatzes keine Individuen, sondern nur in der Abstraktheit die sozialen Phänomene als Erklärungen verwendet. In anderen Worten werden hier gesellschaftliche Prozesse und soziale Phänomene aus einer funktional-differenzierten Perspektive erörtert. Das heißt zugleich, dass Mechanismen, die zu einer sozialen Ungleichheit oder Segregation führen nicht beschrieben werden oder wie man sie zu bekämpfen beziehungsweise zu verhindern hat, sondern sie lediglich erklärt wird, dass es sie gibt. Luhmann geht davon aus, wenn man ein soziales Phänomen verstehen möchte, muss man es sich aus einer Beobachterperspektive ansehen:

„Wenn man wissen will, wie Kausalpläne entworfen und gehandhabt werden, muss man Beobachter beobachten. (...) Das autopoietische System der Machtkonstitutionen und -benutzung erzeugt sich selbst und konstruiert Annahmen über die Umwelt, über Personen und ihre Absichten oder ihre Ressourcen.“ (LUHMANN 2002., S. 23ff)

Der Systemtheorie nach Luhmann zufolge ist die Inklusion eine Form, deren Vorhandensein eine Exklusion mitführt (vgl. **LUHMANN** 1997, S. 620) Anders formuliert, ist ein Individuum oder eine soziale Gruppe nicht in einem System integriert, so ist sie exkludiert aus dem sozialen System, jedoch mit der Vorannahme das alle Personen in einem sozialen System zu Beginn teilnehmen können. Soziale Systeme sind eine Relation von Elementen, die erst durch die Verknüpfung dieser Elemente sich konstituiert, die auf Basis des Sinns operiert. Die Operationen der Systeme funktionieren über die Kommunikation; sie sind selbstreferentiell, geschlossen und können daher autopoietisch agieren. Exklusionen seines Erachtens nach können auf zwei Arten passieren: zum einen aufgrund der Menschen aus der Gesellschaft oder die Exklusion von Kommunikation aus einem Funktionssystem. Die Theorie geht davon aus, dass aus einer Kommunikation, welcher hierbei als der Operationsmechanismus fungiert, jemanden aus dem System ausgeschlossen werden kann, wenn man nicht über ihn spricht. Gleichzeitig hat es aber auch den Effekt, dass man inkludiert werden kann, wenn darüber gesprochen wird.

Die Segregation von Individuen oder sozialen Gruppen kann zu einer gesellschaftlichen Exklusion und nicht Teilhabe am gesellschaftlichen Leben bewirken, denn sie werden aus dem System verwiesen. Der Systemtheorie nach geht man davon aus, dass Exklusionen eigentlich nur Institutionen vornehmen, da sie von Funktionssystemen gebildet und den inneren Strukturen und Mechanismen repräsentiert werden (vgl. **NASSEHI** 2004, S. 337f). Der deutsche Systemtheoretiker Armin Nassehi beschreibt daher Organisationen und Institutionen als „Exklusionsmaschinen“. (vgl. **NASSEHI** 2006, S. 60) Der Systemtheorie nach ist es im normalen so, dass jede und jeder Zugang zum System hat, ist es jedoch nicht dem Fall, dann werden sie im System unsichtbar. Kommt es zu einer so genannten Exklusion - einer sozialen Ungleichheit oder Segregation - ist es laut der Systemtheorie eine Überlappung von Exklusionserfahrungen im Lebenslauf (vgl. **ebd.**), also in systemtheoretischer Sprache eine Zugangsbeschränkung mehrerer Funktionssysteme.

2.5.2. Intersektionalität

Eine andere Perspektive, die in diesem Zusammenhang erörtert werden sollte, ist der intersektionelle Ansatz, denn hierbei wird nicht nur ein Blickwinkel auf das Problem verwendet, sondern sich für die Untersuchung die soziale Ungleichheit aus vielen verschiedenen Perspektiven angesehen. Crenshaw (2004) beschreibt die Theorie

„Intersectionality simply came from the idea that if you're standing in the path of multiple forms of exclusion, you are likely to get hit by both. These women are injured, but when the race ambulance and the gender ambulance arrive at the scene, they see these women of colour lying in the intersection and they say, 'Well, we can't figure out if this was just race or just sex discrimination, and unless they can show us which one it was, we can't help them.'“ (CRENSHAW 2004)

Die Sozialwissenschaftlerin Katharina Walgenbach beschreibt den Ansatz wie folgt:

„Unter Intersektionalität wird dabei verstanden, dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven sollen überwunden werden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen“ (WALGENBACH 2012, S. 81).

Mithilfe dieses Ansatzes versucht die Forscherin oder der Forscher das soziale Phänomen aus verschiedenen Positionen anzusehen. Besonders bei der Frage von Segregation oder sozialer Ungleichheit, die multidimensionale Phänomene sind und nur schwierig anhand eines Theoriestrangs zu erklären und abzuarbeiten sind, soll dieser Ansatz eine Hilfestellung sein. Die Intersektionalitätsdiskussion entsprang der Frauenbewegung der 1970er Jahre und ist daher ein politisch-rechtliches Problem, das auf die Invisibilisierung von Formen der Diskriminierung reagieren soll. Von einer eher methodologischen Perspektive können anhand dieses Ansatzes eine Analyse der Sozialstruktur einer Gesellschaft und auch soziale Ungleichheiten sichtbar gemacht werden. Der Fokus liegt dabei auf der Empiriefähigkeit makrosoziologischer Strukturmerkmale und dem Zusammenwirken. Man kann sich mithilfe des Ansatzes die sozialen Ungleichheiten durch ein Kategoriensystem ansehen: aus einer antikategorialen, intrakategorialen und interkategorialen. Beim ersten Ansatz werden kategoriale Zuordnungen zu Merkmalen in Frage gestellt, der die prozesshafte Herstellung

sozial relevanter Unterscheidungen sich ansieht. Beim zweiten Ansatz schaut man sich soziale Ungleichheit nur entlang einer Kategorie an. Zuletzt der dritte Ansatz setzt die Merkmale als zentrale Dimensionen und Kategorien voraus und soziale Ungleichheit wird auf dessen Grundlage und Wechselwirkungen beobachtet. (vgl. **HORMEL** 2012)

Aufgrund der Komplexität der nicht einheitlichen Einordnung in das System Theorie oder in das System Methode kommt es zu einem ideologischen Problem. Eine Gesellschaftstheorie ist im üblichen Fall durch bestimmte und genaue Vorgaben und Kriterien gekennzeichnet, hier versucht man jedoch durch das Überwinden gruppentheoretischer Einengungen der Kategorien Ungleichheitsstrukturen nicht durch Relation von Gruppen sichtbar zu machen. Die antikategoriale Wendung wird daher im methodologischen Verständnis zu einem unverzichtbaren Element. Den Autoren Choo und Ferree nach sollen „*the dynamic forces more than categories – racialization more than races, economic exploitation rather than classes, gendering and gender performance rather than genders.*“ (vgl. **CHOO und FERRE** 2010, S. 134) erörtert werden. Soziale Ungleichheiten sollen daher nicht nur deskriptiv beschrieben werden, sondern man muss die Kategorien sehr unterschiedlich beobachten, analysieren und bewerten. Segregation kann klassen- oder milieubezogen sein, aufgrund der Migration, geschlechtsspezifisch oder wegen sozioökonomischer Merkmalen. Aufbauend auf den Gedanken, dass Segregation und soziale Ungleichheit, die Mechanismen und Prozesse, die dazu führen, nicht rein aus einem Blickwinkel betrachtet werden sollen, hilft dieser Ansatz die Verwobenheit der verschiedenen Faktoren zu verstehen.

Das folgende Kapitel soll die zentralen Ideen dieser Masterarbeit erörtern und das Projekt „Wege in die Zukunft“ näher erörtern.

3. Projekt „Wege in die Zukunft“

Ein Kapitel dieser Masterarbeit bedarf der Widmung des Projekts „Wege in die Zukunft“, denn die erhobenen Daten aus der Pilotstudie des genannten Projekts wurde als Analysematerial dieser Masterarbeit verwendet. Die folgenden Angaben zum Projekt können in aller Fülle und im Detail dem Grundlagenpapier des Projektes ‚Die Vergesellschaftung Jugendlicher im Längsschnitt: Theoretische und methodische Ausgangspunkte für eine Untersuchung in Wien‘ (2017) von Flecker et al. entnommen werden.

Projektbeschreibung

Worum geht es im Projekt „Wege in die Zukunft“? Bei dieser Studie handelt es sich um ein gemeinsames Eigenprojekt der verschiedenen Forschungsbereiche des Instituts der Soziologie an der Universität Wien, die darauf abzielt *„durch die Begleitung junger Menschen während einer wichtigen Phase ihres Lebensverlaufs neue Erkenntnisse über die Gegenwartsgesellschaft zu gewinnen (...) [über] Reproduktion sozialer Strukturen, Tendenzen der Inklusion und Exklusion sowie kultureller Wandel“* (FLECKER et al. 2017, S. 4). Das Projekt steht in einer Kooperation mit dem Stadtschulrat Wien, teilnehmenden Wiener Mittelschulen und anderen Kooperationspartnern wie dem WAFF, der AK Wien und dem Sozialministerium. Durch die Bündelung der Expertise der Expertinnen und Experten in den Forschungsbereichen Familie, Generation, Lebenslauf, Migration, Ethnizität, soziale Ungleichheit, Stadt, Kultur, Wissen, Bildwelten, Arbeit, Organisation und Geschlechterverhältnisse soll mithilfe einer Längsschnittstudie, die im Jahr 2016 begonnen hat und für fünf Jahre bis 2021 andauert, herausgefunden werden, wie sich die Vergesellschaftung junger Menschen zum einen auf die Identitätsbildung junger Individuen auswirkt und zum anderen als ein Makrophänomen gesellschaftliche Entwicklung Einfluss nimmt. Veränderungsprozesse und Übergänge spielen im Lebensverlauf eine kritische Phase jedes Individuums vor allem bei Jugendlichen, die für dieses Projekt einen Forschungsschwerpunkt darstellt.

„Übergänge im Lebensverlauf haben an institutionell verbürgter Kontinuität und Ressourcenausstattung sowie an zeitlicher Konturierung verloren. (...) Dies setzt die gesellschaftlichen Akteure, Institutionen und Individuen gleichermaßen unter einen stärkeren Handlungs- und Legitimationsdruck (...), der sie (...) zu reflexiver Regulierung und Steuerung einerseits und zu selbstorganisierten und selbstverantworteten Lebensverläufen andererseits veranlasst.“ (HEINZ 2000, S. 5)

Das Forschungsinteresse und die Forschungsfragen sollen aus verschiedenen theoretischen Blickwinkeln beleuchtet und auch aus empirischer Perspektive mithilfe mehrerer unterschiedlicher methodischer Werkzeuge analysiert werden, um ein ganzheitliches Bild zu erhalten, das *„es ermöglicht, das Zusammenwirken und die Widersprüche verschiedener gesellschaftlicher Sphären – von der Familie über das Bildungssystem und die Jugendkultur bis zum Arbeitsmarkt – im Leben und im Lebensverlauf zu analysieren.“* (FLECKER et al. 2017, S. 4) Aufgrund des Forschungsdesigns als eine Längsschnittstudie kann im zeitlichen Verlauf der Lebensweg der jungen Individuen verfolgt und verstanden werden, welche Möglichkeiten sich durch strukturelle und soziale Faktoren verschließen oder ermöglichen. Aus dem Zusammenspiel der individuellen Biographie und den Faktoren können Tendenzen der Gegenwartsgesellschaft hinsichtlich gesellschaftlicher Inklusions- oder Exklusionsmechanismen und dem gesellschaftlichen Wandel beobachtet werden.

Das Projekt kennzeichnet sich dadurch, dass es thematisch offen auf das Forschungsinteresse zugeht; es wurden jedoch von der Steuerungsgruppe vier Schwerpunkte gesetzt, *„um empirie-basierte Schlussfolgerungen über zentrale Entwicklungen sowie Verwerfungen der Gegenwartsgesellschaft ziehen zu können.“* (ebd., S.16), die in der Fragenbatterie des qualitativen Leitfadens jeder Forschungswelle abgefragt werden. Die Themen *‚Reproduktion von Ungleichheit‘*, *‚institutionelle Arrangements und Verarbeitung‘*, *‚Autonomie und Aneignung‘* und *‚Zugehörigkeit und Anerkennung‘* gelten als die Forschungsschwerpunkte des Projekts *„Wege in die Zukunft“*. Der erste Forschungsschwerpunkt zielt darauf ab, wie *„die Position im sozialen Raum die wahrgenommenen Möglichkeiten, die eigenen Erwartungen und Ansprüche sowie jene der Eltern prägen und diese im Zeitverlauf verändern“* (ebd.), während der zweite Schwerpunkt *„das Bildungssystem, die Wege der beruflichen Bildung, die institutionalisierten Übergänge“* (ebd., S. 17) thematisiert. Beim dritten Schwerpunkt geht es um einen Erkenntnisgewinn über die Frage von Spielräumen, wie die durch das aktive Handeln beeinflusst und verändert werden. (vgl. ebd.) Zuletzt soll die Thematik von Zugehörigkeit(en) der Jugendlichen behandelt werden. Das Ziel des Projektes ist es, eine ganzheitliche Analyse zu bieten, die ebenfalls einen Einblick in den Verlauf und die Übergänge oder kritischen Lebensphasen der Jugendlichen unter Berücksichtigung von der Position im sozialen Raum, dem Geschlecht und der Ethnizität geben soll (vgl. ebd., S. 18).

Inspiziert durch die Längsschnittstudie *„Engaged Young Father? Gender, Parenthood and the Dynamics of Relationship“*, die von 2010 bis 2015 von der englischen Familienforscherin Bren Neale geleitet wurde und vor dem Hintergrund der verändernden Dynamiken der Gegenwartsgesellschaft mit der Gesellschaftsdiagnose einer *„Radikalisierung der Frage der*

gesellschaftlichen Integration“ (HEITMAYER 1997) sollen mithilfe dieses Projektes über die soziale Polarisierung und die prekäre Integration von und in Teilsystemen Erkenntnisse erbracht und einen Rückschluss auf soziale Prozesse und dem miteinhergehenden sozialen Wandel gemacht werden. Besonders interessant können hierbei die Alltags- und Lebenswelten der Jugendlichen sein. Die folgenden zwei Zitate verdeutlichen, dass Übergänge eine kritische Lebensphase sind, in der sich die Jugendlichen befinden.

„Übergänge sind Kristallisationspunkte sozialer Integration und individueller Lebensbewältigung.“ (SCHRÖER 2013, S. 16)

„Übergänge werden zu zentralen Nahtstellen biographischen Gelingens oder Scheiterns und sozialer Integration.“ (STAUBER et al. 2007, S. 39)

Besonders die Schülerinnen und Schüler im Alter von 14 und 15 Jahren, die eine Neue Mittelschule besuchen, stehen diesen Übergängen gegenüber und wichtigen Entscheidungen was nach der achten Schulstufe passiert. Generell gesehen, ist das segmentierte Schulsystem in Österreich geprägt durch die vielen Übergänge, in denen sich die Schülerinnen und Schüler wiederfinden müssen. Den Quoten der Statistik Austria (2016) zufolge wechseln rund 9 % der NMS Schülerinnen und Schüler in eine AHS, rund 36 % in eine BHS, rund 17 % in eine BMS und 22,9 % entscheiden sich für eine Polytechnische Schule. 6,7 % machen eine andere Ausbildung, 2,1 % wiederholen die Schulstufe und 6 % scheinen in den Statistiken nicht mehr auf. Die letztgenannte Gruppe sind Jugendliche, die das Schulsystem ohne einen Abschluss verlassen haben.

Durch das Projekt kann herausgefunden werden, welche Faktoren die Entscheidungen für den weiteren Lebensweg der Jugendlichen beeinflussen. Auch für das Institut hat das Projekt einen Mehrwert, denn durch die Integration der inhaltlichen und methodischen Schwerpunkte kann mit der Forschung und den Publikationen an den ‚Schnittstellen‘ die gewollte forschungsbasierte Lehre verstärkt werden. (vgl. FLECKER et al. 2016, S. 25)

Besonderheiten

Aufgrund der Besonderheiten, zum Ersten Jugendliche als Expertinnen und Experten ihres Feldes – der Schule, zum Zweiten die Datenerhebung und -analyse mittels eines Mixed-Method-Design, zum Dritten die gleichzeitige Verwendung eines qualitativen und eines quantitativen Panels, stellt jedoch das Projekt gewissen Herausforderungen in Bezug auf das Forschungsdesign, die angewandten und die anzuwendenden Methoden dar. Die

Sichtbarmachung methodischer Herausforderungen stellt für die Gewährleistung einer hohen Datenqualität dar. Im Folgenden werden die einzelnen Besonderheiten näher erläutert.

Jugendliche als Befragte sind dahingehend besonders, weil sie Unterschiede gegenüber erwachsenen Befragten aufweisen, zum Beispiel Reihenfolgeeffekte (vgl. **FUCHS** 2004 zit. nach **FLECKER et al.** 2017, S. 22) oder in Bezug auf die soziale Erwünschtheit (**SCOTT** 2000 zit. nach **ebd.**,)

„Jugendliche sind eine besondere Zielgruppe, bei der es nicht nur entwicklungsbezogene Aspekte zu berücksichtigen gilt, sondern beispielsweise auch (fehlende) Erfahrung mit Befragungssituationen (in der Regel sind das dann Prüfungssituationen) und die Stellung in der Hierarchie gesellschaftlicher Wissensbestände sowie das spezifische Generationen- und Autoritätsverhältnis zwischen erwachsenem_r Forscher_in und jugendlichem_r Interviewten_r.“ (ebd., S. 22f)

Es bedarf daher einer besonderen Aufmerksamkeit bei der Befragung auf die Kontextabhängigkeit und die Fähigkeiten der Jugendlichen, da je nach Altersstufe die Fähigkeiten schwanken und im Vergleich zu Erwachsenen die Aufmerksamkeitsspanne der Jugendlichen sich ebenso nach Altersstufe unterscheidet. (vgl. **VOGL** 2015). Hinsichtlich des Forschungsdesigns als Mixed-Method-Design kann gesagt werden, dass es sehr komplex ist, weil unterschiedliche methodische Zugänge gewählt wurden beziehungsweise werden, die zwar einerseits ein ganzheitliches Bild bieten, aber zugleich andererseits eine Schwierigkeit bei der Umsetzung darstellen. *„Die Forschungsfragen sind so komplex, dass ein einziger methodischer Zugang keine holistische Perspektive ermöglichen würde (Expansion) und unterschiedliche Verfahren auch Nachteile ausgleichen können (Complementarity) (GREENE, CARACELLI & GRAHAM, 1989).“* (**FLECKER et al.** 2017, S. 24) Eine Herausforderung mit der man sich sowohl im qualitativen als auch im quantitativen Panel beschäftigen muss, ist die Panelmortalität oder Ausfälle der Interviewpartnerinnen und -partner beispielsweise aufgrund eines Wohnortwechsels, einer Heirat oder eines Namenswechsels der Jugendlichen. Im Weiteren dürfen auch die ethischen Aspekte hierbei nicht vergessen werden.

Des Weiteren ist natürlich die Schule als Forschungssetting in vielfacher Hinsicht besonders interessant: *„Einerseits war schon die Bereitschaft der Direktionen mit den Wissenschaftler_innen zu kooperieren und die der Lehrpersonen, Unterrichtszeit für das Projekt zur Verfügung zu stellen notwendig, um die Studie überhaupt durchführen zu können. Zweitens, wird die Organisation der Befragung bzw. der Interviews vor Ort von den Lehrer_innen durchgeführt, diese strukturieren daher auch ganz konkret die*

Rahmenbedingungen: Welche SchülerInnen wird von wem in welchem Raum interviewt? Oder: Wann werden wo die Fragebögen ausgefüllt? Darüber hinaus beeinflussen auch die konkreten Interaktionen zwischen Lehrer_innen, Forscher_innen und Schüler_innen die Datenerhebung, beispielsweise Bemerkungen und Bezüge der Lehrer_innen auf die Studie, ihre Anweisung an die Schüler_innen vor und während der Feldphasen, etc. (vgl. Vogl 2015b). Viertens sind es aber auch die der Institution Schule inhärenten Regeln und Normen, die die Interviewsituation und damit auch das, was die Schüler_innen von sich erzählen bzw. preisgeben, beeinflussen. Schulen haben in Bezug auf die Gesellschaft zwei Funktionen.“ (FLECKER et al. 2017, S. 20)

Laut dem Forscher Helmut Fend (2011) hat die Schule verschiedene Funktionen und Aufgaben, die zu erfüllen sind: Schülerinnen und Schüler werden auf das Erwerbsleben qualifiziert und sozialisiert, durch eine angemessene Ausbildung. Zugleich werden die Schülerinnen und Schüler jedoch nach ihrer Leistung definiert. Dadurch entstehen in Folge die unterschiedlichen und ungleichen Positionen in der Gesellschaft. Die zentralen Funktionen sind also zum einen die Sozialisation durch eine Ausbildung und zum anderen aber auch die „Bewertung, Leistungsmessung und Aussortieren von Personen, die bestimmten (Leistungs-)Normen nicht entsprechen.“ (vgl. FLECKER et al. 2017, S. 20f)

Bezug zu Masterarbeit

In dieser Masterarbeit wurden die erhobenen Daten des Pilotprojekts für die Analyse verwendet. Hierzu wurden im Frühjahr 2016 im Rahmen eines Forschungsseminars für die explorative Phase 21biographisch-narrative Interviews mit Jugendlichen der achten Schulstufe einer Wiener NMS im fünften Wiener Gemeindebezirk (Margareten) geführt. Die erhobenen Daten wurden als Ausgangsbasis für die Entwicklung des Interviewleitfadens für die Panelstudie verwendet. „Die Erfahrungen der Pilotstudie sind (...) auch für die Planung des Feldzugangs und für eine Sensibilisierung für die Interviewführung eine wichtige Unterstützung, z.B.: konnten auf Basis der protokollierten Erfahrungen die Interviewführung im Kontext Schule, der Umgang mit schwierigen Themen wie Gewalt, Alkohol und Drogen oder auch der Umgang mit schwierigen emotionalen Situationen (Krieg, Flucht, Mobbing, belastende familiäre Verhältnisse) (...) besprochen werden.“ (ebd., S. 26)

Um einen besseren Überblick zu erhalten, in welchem Bezirk sich der Schulstandort genau befindet, wurde anbei eine Karte hinzugefügt.



Abbildung 1: Karte von Wien, 5. Wiener Gemeindebezirk markiert (GONZALES 2011)

Im Folgekapitel sollen die Erhebungs- und Auswertungsmethoden – qualitativ und quantitative – näher beleuchtet werden. Des Weiteren soll die Problematik der Sekundärnutzung sowohl quantitativer als auch qualitativer Daten erörtert werden.

4. Methodische Vorgehensweise

4.1. Beschreibung der quantitativen Erhebungsmethoden der Sekundärdaten

Mikrozensus 1974-2015

Die quantitativen Daten, die für diese Masterarbeit zur Sekundärnutzung verwendet wurden, sind der Mikrozensus 1974-2015. Die Daten werden von der Bundesanstalt für amtliche Statistiken Statistik Austria erhoben, in der „*Grundinformationen zu den Bereichen Erwerbsstatik und Wohnungsstatistik*“ (STATISTIK AUSTRIA 2017) ermittelt und in regelmäßigen Abständen aktualisiert. Der Mikrozensus ist eine Statistik, die „*international vergleichbare Daten zu Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit und Bildung stellt und weiters eine Ergänzung zur Volkszählung dar, die seit 2011 als Registerzählung durchgeführt wird.*“ (ebd.) Es werden stichprobenartig in einer Fünftel-Rotation Fragebögen an Haushalte pro Quartal verschickt, welche ermöglicht Veränderungen zu messen, einerseits im Gesamten und andererseits quartalsweise in der Grundgesamtheit zu beobachten. Die Basis der Stichprobe entstammt den Daten des Zentralen Melderegisters, die per Zufallsauswahl Haushalte auswählt.

Der Verordnung des Bundesministers für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz nach aus dem EwStVerordnung¹ 111/2010 § 7 Absatz 5 müssen die Befragungen entweder persönlich, telefonisch oder schriftlich von ausgebildeten Interviewerinnen oder Interviewern durchgeführt werden. Dabei gilt zu bedenken, dass die Auswahl, welche Erhebungsmethode verwendet wird, alleine der Statistik Austria obliegt ausgehend von den „*Grundsätzen der Sparsamkeit, Wirtschaftlichkeit und Zweckmäßigkeiten.*“ (ebd.) Allgemein zu erwähnen gilt ebenso, dass der Schwerpunkt der Fragebögen des Mikrozensus die Themen ‚Erwerbstätigkeit‘ und ‚Wohnen‘ umfasst, in der ebenso soziodemographische Fragen wie Geburtsdatum, Geschlecht und Schulbildung abgefragt werden. Ebenso besteht bei jeder Fragenbatterie ein Ad-hoc-Modul, also Fragen zu einem Thema, die für den Arbeitsmarkt relevant sind, aber nicht regelmäßig, sondern jährlich wechselnd. Die weiteren Fragen sollen zusätzliche Informationen zu aktuellen erwerbs- und sozialstatistischen Themen generieren.

Die Erhebung erfolgt nach strengen Regeln und Datenschutzrichtlinien im gesamten Prozess von der Erhebung bis zum fertigen Datensatz. Der Name und die Adresse werden beispielsweise von den Antworten in der Datenbank getrennt abgespeichert. Des Weiteren

¹ Erwerbs- und Wohnungsstatistikverordnung 2010

verbietet das Gesetz persönliche Daten an Dritte weiterzugeben und nur Tabellen und Berichte in denen anonymisierte Daten aufzufinden sind, dürfen publiziert werden. Mithilfe der Auswertung des Mikrozensus können gesellschaftliche Entwicklungen analysiert werden. Für die Masterarbeit sind die Daten dahingehend relevant, um aufzeigen, wie die Bevölkerung hinsichtlich soziodemographischer Merkmale im Bezirk verteilt ist, das kann auf Makroebene Aufschluss über den Bevölkerungsstand geben kann.

Statistische Jahrbuch 2015

Das Statistische Jahrbuch (**MA 23** 2016) enthält Informationen aus allen Berichten der amtlichen Statistiken wie auch externen Quellen. Anhand dieser Daten können geographische, demographische, soziale und wirtschaftliche Entwicklungen in Wien beobachtet werden. Ebenso können Strukturen und Entwicklungstendenzen gesehen werden. Es wurden Daten zu den Themen beziehungsweise Aspekten ‚Leben in Wien‘, ‚Menschen in Wien‘, ‚Wirtschaft in Wien‘, ‚Verwaltung in Wien‘ und ‚Bezirksporträts‘ erhoben. Vor allem die Bezirksporträts – die Charakteristika aller 23 Wiener Gemeindebezirke – und hierfür besonders der 5. Wiener Gemeindebezirk sind für die Masterarbeit von besonderem Interesse, da sie auf einer deskriptiven Ebene die gesellschaftlichen Entwicklungen des Bezirkes darstellen, in dem sich der Schulstandort befindet. Es wurden hierzu Statistiken zur Wohnbevölkerung, den Schülerinnen und Schülern in Bildungseinrichtungen, der Anzahl der Personen in einer Wohnung, dem Stimmenanteil bei politischen Wahlen, eine Bevölkerungspyramide wie auch allgemeine Statistiken zu demographischen Merkmalen wie dem Ausländeranteil, den Altersgruppen und der Relation von Erwerbstätigen und Arbeitslosen verwendet.

4.1.1. Vor- und Nachteile von der Verwendung von quantitativen Sekundärdaten

Bereits 1983 in einem Aufsatz hat der Forscher Jürgen Friedrichs darauf verwiesen, dass die Sekundäranalyse in der quantitativen Forschung einen hohen Stellenwert für die empirische Sozialforschung darstellt. *„Die Sekundäranalyse von sozialwissenschaftlichen Erhebungen und Statistiken ist gegenwärtig wohl die wichtigste Methode der Theoriebildung, insbesondere zu makrosoziologischen Prozessen.“* (**FRIEDRICHS** 1983, S. 355) Historisch gesehen, hat sogar bereits Emile Durkheim in seiner Studie zum Selbstmord quantitative Sekundärdaten zur Verwendung hinzugezogen.

Ein Vorteil bei Verwendung von quantitativen Sekundärdaten ist, dass man sowohl finanziell wie auch persönlich viel Zeit spart. Man kann sich auch aufgrund der Datenmenge zeitliche Verläufe und Veränderungen ansehen. Mittels Längsschnittstudien ist es beispielsweise leicht, einen Wandel nachzuvollziehen oder auch komparativ zu untersuchen. Das Hauptproblem bei der Verwendung von Sekundärdatenmaterial ist jedoch gute, adäquate Daten zu erhalten, vor allem inhaltlicher Natur. Ebenso gilt zu bedenken, wie auch bei den qualitativen Daten, der Einfluss von sozialer Erwünschtheit bei schwierigen, sensiblen Themen, die ein erhebliches Gewicht auf die Rücklaufquote, aber auch auf das Antwortverhalten per se haben kann. Generell schreiben die Autoren Schnell, Hill und Esser:

„Deutlich schwieriger ist die Datenbeschaffung für eine Sekundäranalyse, wenn bisher nicht geprüfte Theorien mit Hilfe von Daten getestet werden, die aus einem anderen theoretischen Blickwinkel bzw. zum Test einer anderen Theorie erhoben wurden. Es müssen dann Indikatoren bzw. Variablen aus vorhandenen Datenbeständen für die nunmehr interessierenden Konstrukte gefunden werden. Zugleich muss das Auswahlverfahren, welches für die bei der Sekundäranalyse benutzten Daten angewendet wurde, auch mit dem nunmehr angestrebten Aussagebereich kompatibel sein.“ (SCHNELL et al. 2013, S. 242)

Bei der Verwendung von aggregierten Daten wie dem Mikrozensus 1974-2015 ist es üblich, dass bei der Menge der Merkmale der Untersuchungseinheiten von den Merkmalen der einzelnen Untersuchungseinheiten abgeleitet wird. Will man wie in dieser Masterarbeit einen Zusammenhang feststellen, bedarf es daher Aggregatdaten. In diesem Zusammenhang muss festgehalten werden, dass keine individuellen Informationen vorliegen. Kommt es daher zu einer Fehlinterpretation, kennzeichnet dies einen ökologischen Fehlschluss. Verschiedene Erklärungen müssen bei diesen Analysen und Interpretation der Daten berücksichtigt werden. *„Die Analyse von Aggregatdaten zur Erklärung individueller Handlungen ist aufgrund des Problems des ökologischen Fehlschlusses eine nahezu vollständig ungeeignete Vorgehensweise.“* (ebd., S. 244)

4.2. Beschreibung der quantitativen Auswertungsmethoden der Sekundärdaten

„Bei der ‚Sekundäranalyse‘ greift man zur Überprüfung seiner Hypothesen auf bereits vorhandene Datenbestände zurück.“ (ebd., S. 242) Um die vorformulierten Hypothesen beantworten zu können, sollen im ersten Schritt, auch um einen Überblick zu erhalten, einerseits deskriptive Statistiken mit dem Statistik- und Analyseprogramm SPSS erstellt und andererseits Informationen des Statistischen Jahrbuchs aus dem Jahr 2015 zu Hilfe genommen werden.

Die deskriptiven Auswertungen der quantitativen Daten sollen einen Überblick über die Verteilung und die bestimmten Eigenschaften der ausgewählten Variablen geben. Zu beachten gilt dabei, dass *„gewisse Informationen nicht berücksichtigt werden – deskriptive Statistik ist ein Versuch der Komplexitätsreduktion“* (KOPP und LOIS 2014, S. 51) Im Anschluss wurden einfache bivariate Auswertungen mittels Korrelationsanalysen gemacht, um nach möglichen kausalen Zusammenhängen zwischen zwei Variablen beziehungsweise Merkmalen zu suchen. Zuletzt wurde der Versuch gestartet, einen Dissimilaritätsindex zu erstellen. *„Der Dissimilaritätsindex misst die räumliche Ungleichheit (disproportionale räumliche Verteilung) zweier Bevölkerungsteilgruppen zueinander, während der Segregationsindex die Ungleichheit des räumlichen Verteilungsmusters einer Bevölkerungsteilgruppe im Vergleich zu dem der restlichen Bevölkerung misst.“* (HUSA und WOHLSCHLÄGL 2014, S. 34).

4.3. Beschreibung der qualitativen Erhebungsmethoden der Sekundardaten

Im Rahmen einer Lehrveranstaltung wurde die explorative Phase der Studie begonnen. Hierbei wurden 21 biographisch-narrative Interviews mit Schülerinnen und Schülern im Alter von 14 und 15 Jahren an einer Wiener Mittelschule geführt. Um zu verstehen, mit welchen Intentionen diese Erhebungsmethode ausgewählt wurde, bedarf es einer näheren Erläuterung der Methodologie der Biographieforschung.

Methodologie

Der Vorläufer der Biographieforschung waren unter anderem die Ethnologie, in der die Verwendung persönlicher Dokumente zum Beispiel Tagebücher als Analyseobjekte verwendet wurden. Die Entwicklung zur Verwendung persönlicher Dokumente hat sich vor allem in der Zeit der Chicagoer School etabliert, welche die Forscherinnen und Forscher in ihren klassischen Studien wie beispielsweise in „The Polish Peasant in Europe and America“ (1995) von den Forschern Isaac William Thomas und Florian Znaniecki gezeigt haben. Sie fanden heraus, dass personale und familiäre Wandlungsprozesse immer im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Umstrukturierungen zu verstehen sind und haben sich als Analysematerial für ihre Studien diverse persönliche und bürokratische Briefe, Leserbriefe, Akten und eine persönliche Biographie angesehen. Die Methode erlebte in den 1980er Jahren ihren Höhepunkt, da man verstand, dass man mittels der Biographie sich zum einen den Lebensverlauf und zum anderen die Biographie als ein soziales Konstrukt der Moderne ansehen kann. Hierbei wird der Fokus auf das Subjekt/Individuum gelegt und die Erlebnisse und Ereignisse im Lebensverlauf werden immer auch hinsichtlich Entwicklungen der

modernen Gesellschaft wie der Individualisierung immer wichtiger zu verstehen. Mithilfe von Biographien können Handlungs- und Interaktionszusammenhänge über das Fremd- und Selbstverstehen und der Selbstdarstellung verstanden werden. Des Weiteren hat die Biographie die Funktion lebenszeitliche Abläufe abzubilden wie Übergänge oder auch Austritt in einer Chronologie, die Tendenzen und Entwicklungen hinsichtlich von Institutionalisierungen von Karrieren und Zuweisungen von Statuspositionen im sozialen Raum aufzeigen (**FISCHER-ROSENTHAL und ROSENTHAL 1997**).

Die empirisch orientierte Biographieforschung basiert auf den Annahmen der interpretativen Methodologie und dem narrativen Interview. Zwei Vertreterinnen im deutschsprachigen Raum sind Fritz Schütze und Gabriele Rosenthal. Der Erstere sieht sich vor allem Prozessstrukturen des Lebensverlaufs an, also den Zusammenhang zwischen gelebtem Leben und den latenten Deutungsmustern seitens der Individuen.

„Die Lebensgeschichte ist eine sequentiell geordnete Aufschichtung größerer und kleinerer in sich sequentiell geordneter Prozessstrukturen. Mit dem Wechsel der dominanten Prozessstruktur im Fortschreiten der Lebenszeit ändert sich auch die jeweilige Gesamtdeutung der Lebensgeschichte durch den Biographieträger.“
(**SCHÜTZE 1983, S. 284**)

Schütze versucht mittels der Biographie biographische Handlungsmuster, institutionelle Ablaufmuster, Verlaufskurven und Wandlungsprozesse zu identifizieren. Rosenthal hingegen versucht mittels dem Erlebten und der erzählten Lebensgeschichte die Biographie zu rekonstruieren und geht von der Annahme aus, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Erlebten und dem Erzählten gibt (vgl. **FISCHER-ROSENTHAL und ROSENTHAL 1997**).

Interviewmaterial

Die 21 biographisch-narrativen Interviews wurden im Frühjahr 2016 durchgeführt (siehe im Anhang Gesprächsleitfaden für Interviews mit 14-jährigen Jugendlichen). Zu Beginn wurde mit den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein informelles Gespräch oder Smalltalk geführt und Fragen zur Anonymität und zum Projekt besprochen. Die Interviewerin oder der Interviewer hatte die Möglichkeit entweder eine offene Frage oder eine geschlossene Frage als Eingangsfrage zu stellen. Erstere – offene Einstiegsfrage - lautete:

„Wenn Du so auf Dein bisheriges Leben zurückschaust, an was kannst Du Dich erinnern? Kannst Du mir davon erzählen, was Du alles erlebt hast?“

Du kannst Dir dazu so viel Zeit nehmen, wie Du möchtest und ich werde Dich vorerst nicht unterbrechen, sondern mir nur Notizen zu Fragen machen, auf die ich später noch eingehen werde.“

Die geschlossene Frage hieß:

„Wenn Du so auf Dein bisheriges Leben zurückschaust, an was kannst Du Dich erinnern? Kannst Du mir davon erzählen, was Du alles erlebt hast? Vielleicht denkst Du einmal zurück an die Zeit vor der Schule, Deine Kindheit, Deine Zeit in der Schule bis heute?

Du kannst Dir dazu so viel Zeit nehmen, wie Du möchtest und ich werde Dich vorerst nicht unterbrechen, sondern mir nur Notizen zu Fragen machen, auf die ich später noch eingehen werde.“

Als die Erzählphase der Befragten oder des Befragten beendet war, begannen die Interviewerinnen und Interviewer mit dem immanenten Nachfragen. Als Leitfaden dienen hierbei die Notizen, die während der Haupterzählphase der Jugendlichen gemacht wurden. Die Fragen sollten hierbei erzählgenerierend gestellt werden, denn es sollen alle angesprochenen Themen behandelt werden. Im Anschluss folgt der exmanente Teil, sobald der immanente Teil abgeschlossen ist. In dieser Phase sollen Themen abgefragt werden, die noch nicht zur Sprache gekommen sind. Folgende Themenblöcke hatten hierbei einen Schwerpunkt: Familie, Kindheit, Freundinnen und Freunde, Schule, Freizeit/Hobby, Vorbilder, allgemeine Zukunftsvorstellungen, aber auch familiäre wie auch berufliche und berufspraktische Tage. Falls von der Befragten oder dem Befragten von selbst Themen angesprochen wurden, wurden auch Fragen zur Sexualität, erster Liebesbeziehung, Migration, Diskriminierungserfahrung oder Lehre gestellt.

4.3.1. Vor- und Nachteile von der Verwendung von qualitativen Sekundärdaten

„In Fällen, in denen die materiellen Möglichkeiten begrenzt sind, bietet die Sekundäranalyse die Chance, wissenschaftlich zu arbeiten, ohne eigens Daten erheben und die damit verbundenen Kosten aufbringen zu müssen.“ (MEDJEDOVIC 2014, S. 31) Die Verwendung von qualitativen Sekundärdaten scheint heute noch nicht üblich zu sein, bedenkt man jedoch die verschiedenen Vorteile und Möglichkeiten, ist es verwunderlich. Ein wichtiger Vorteil hierbei ist, dass man nicht unter einer Ressourcenknappheit leidet. Es sind jedoch auch viele Herausforderungen und Probleme hinsichtlich ethischer und sozialer Aspekte zu bedenken: Die wohl prominenteste Kritik bei der Verwendung von Sekundärdaten und der -analyse stammen von den Forscherinnen Mauthner, Parry und Backett-Milburn (1998). Sie sind der

Ansicht, dass eine Sekundäranalyse unvereinbar mit einer interpretativen und reflexiven Epistemologie sei, denn lediglich der Zugriff auf Kontextinformationen würden die Forscherinnen und Forscher vor fundamentale erkenntnistheoretische Herausforderungen stellen. (vgl. **ebd.**, S. 56) Vor allem die Erhebung der qualitativen Daten ist beeinflusst worden durch die Primärforscherin oder den Primärforscher zum Beispiel aufgrund von dem „*Grad der persönlichen Beteiligung in der Erhebung, die subjektiven, persönlichen Lebensverhältnisse und -erfahrungen, die methodologischen und theoretischen Sichtweisen und subjektiven Forschungsinteressen.*“ (ebd.), die es bei der Analyse zu berücksichtigen gilt. Weitere Herausforderungen stellen der Kontext und die Reflexivität, denn dadurch, dass man die Daten nicht selber erhoben hat, ist man als Sekundärnutzerin oder -nutzer auf den Kontext eingeschränkt und man muss sich auf fehlende Hintergrundinformationen verlassen. Entsprechend kann sich die Datenqualität je nach Forscherin und Forscher und je nach Qualifikation und Erfahrung bei der qualitativen Erhebungsarbeit variieren. (ebd., S. 56ff)

Dies macht den Forschungsprozess um einiges schwieriger; andersrum kann man dies jedoch auch als einen Vorteil sehen, denn es entsteht eine Distanz und Trennung einerseits vom Datenmaterial und andererseits vom Forschungsfeld, welches zugleich eine Reflexion ermöglicht. Eine weitere Herausforderung stellt das Verhältnis Theorie und Empirie dar, denn als Forscherin oder Forscher ist man gezwungen ihre oder seine Forschungsinteressen wie auch -fragen, aber auch die methodischen Werkzeuge für eine weitere Analyse an den Kontext anzupassen. Ebenso gilt es Fragen des Datenschutzes und der Ethik zu bedenken, da durch die Sekundärdatenverwendung die erhobenen Daten an weitere Personen, nicht an Dritte, aber an Sekundärnutzerinnen und -nutzer weitergegeben werden.

„(...) Audiodaten in einem Umfang zu anonymisieren, der im Zweifelsfall kaum mehr Rückschlüsse auf die Interviewten zulässt als eine sorgfältig verschriftlichte und anonymisierte Quelle. Insofern bieten sie auch ohne den Aufwand der Herstellung von Transkripten sehr weitgehende Möglichkeiten der Sekundäranalyse.“ (**PÄTZOLD** 2005, S. 20)

Aufgrund des technischen Fortschritts ist die Anonymisierung heute leichter möglich. Es muss daher für die Datenarchivierung in einer Regelung festgehalten werden, wie die persönlichen Daten der Befragten gesichert und anonymisiert werden.

4.4. Beschreibung der qualitativen Auswertungsmethoden der Sekundärdaten

Im Leitfaden der Pilotstudie wurde nicht explizit nach Segregationsmechanismen oder -erfahrungen gefragt. Es wurde daher in den erhobenen Daten lediglich eine bestimmte Auswahl von Interviews zur Analyse herangezogen, die inhaltlich mit der Thematik zu tun hatten. Diese wurden anhand gewisser Faktoren, unter anderem aufgrund der Durchsicht der bereitgestellten Interview- und Beobachtungsmemos, Transkripte und Schlagwortlisten für Sekundärnutzer bestimmt. Als Analysewerkzeug wurden die Interviews mithilfe der Themenanalyse nach Froschauer und Lueger (2003) analysiert. Bei dieser Auswertungsmethode geht es darum einen Überblick über Themen zu erhalten, die Kernaussagen zusammenzufassen und den Kontext zu erhalten. Durch die Textreduktion können auf manifester Ebene die zentralen Themen, deren Dimensionen und Argumentationen analysiert und interpretiert werden. Laut den Autoren bietet sich dieser Vorgang an

*„- wenn der manifeste Gehalt von Aussagen im Zentrum steht (sofern etwa Meinungen oder Einschätzungen erkundet werden);
- wenn ein Überblick über eine große Textmenge gefragt ist; - wenn die zusammenfassende Aufbereitung von Inhalten zu verschiedenen Themen und deren interne Differenziertheit angezeigt sind;
- wenn die Argumentationsstruktur in einem Gespräch beschriebene werden sollte;
- wenn ein Vergleich von Themen aus der Perspektive verschiedener AkteurInnen gezogen werden soll.“ (LUEGER 2010, S. 207)*

Durch die systematische Arbeitsweise kann eine fälschliche Interpretation im Voraus nicht gemacht werden, da die Methode ausschließlich den manifesten Inhalt des Gesagten wiedergibt. Bei der Methode bedarf es im strengen Sinne keiner exakten Transkription, *„weil ohnehin die Feinheiten bei der Analyse ausgeblendet werden.“* (ebd., S. 208) Aufgrund der Projektvorgaben wurden die Transkripte jedoch auf eine bestimmte Art und Weise genau transkribiert, da sie im eigentlichen Sinne biographisch-narrative Interviews sind. Bei der Analyse sollen jedoch nicht nur die Themen benannt werden, sondern die *„charakteristischen Elemente der Themendarstellung herausgearbeitet werden, um die Unterschiede in der Darstellung eines Themas in einem oder in verschiedenen Gesprächen sichtbar zu machen.“* (ebd.) Manfred Lueger nach können hierzu folgende Fragestellungen (ebd., S. 208ff) als Leitfragen helfen:

- Was ist eine zusammengehörige Textstelle zu einem Thema?
- Was sind zusammengefasst die wichtigsten Charakteristika eines Themas?

- In welchen Zusammenhängen taucht ein bestimmtes Thema auf?
- Inwiefern tauchen innerhalb oder zwischen den Gesprächen Unterschiede in den Themen bzw. im Umgang mit Themen auf?
- Wie lassen sich die Ergebnisse der Analyse in den Kontext der Forschungsfrage integrieren?

Im weiteren Verlauf könnte man sich hierbei entweder auf die soziale, die zeitliche oder die sachliche Kontextualisierung fokussieren.

In der folgenden Darstellung (Abbildung 1) sollen die aufeinander aufbauenden Schritte in einer komprimierten zusammengefassten Weise visuell dargestellt werden.

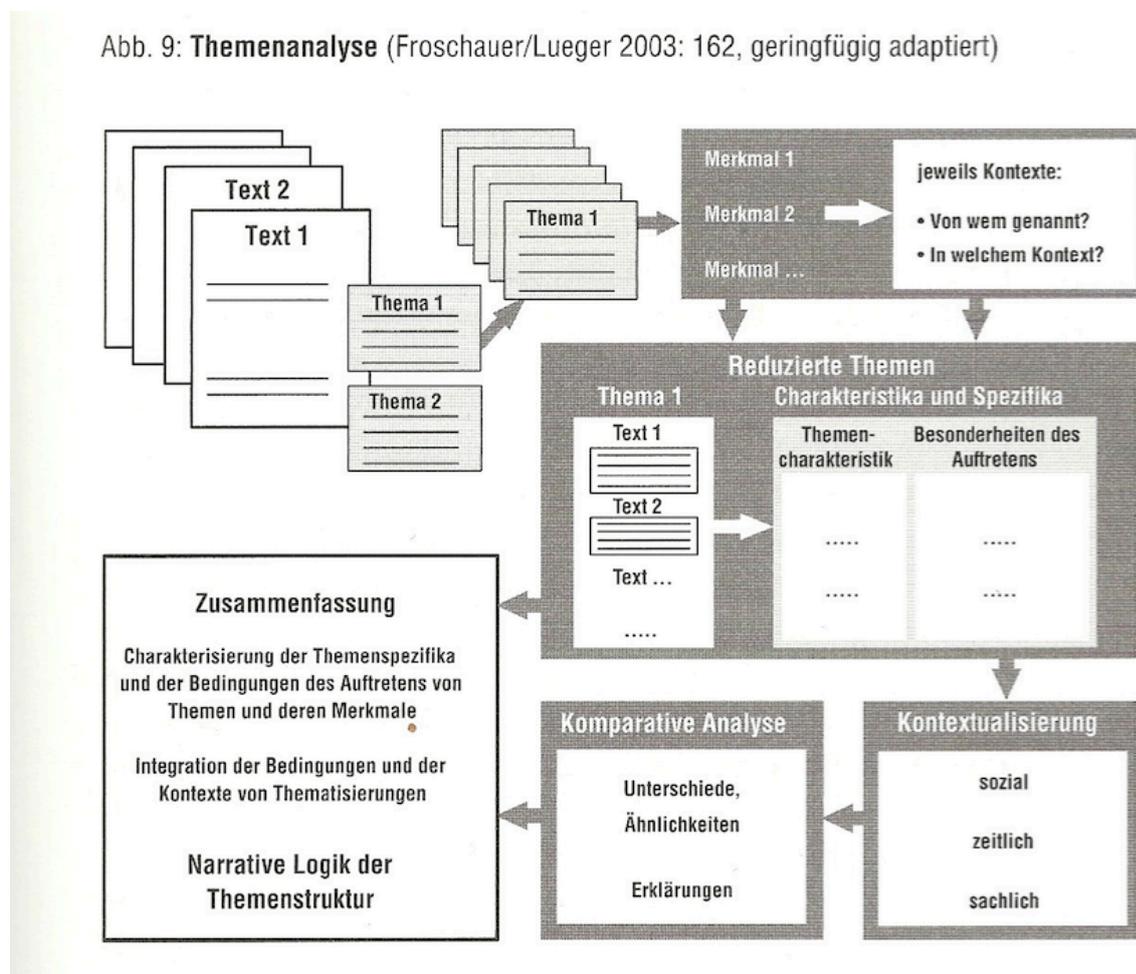


Abbildung 2: Themenanalyse nach Froschauer und Lueger (LUEGER 2010)

Vor der Analyse wurden die Fälle anhand eines „Kriterienkatalogs“ mit Fokus auf die Relevanz des Forschungsinteresses und der vereinheitlichten Schlagwortliste vom Projekt ausgewählt. Für die Analyse und die Kategorienbildung beziehungsweise Codes - Interviewmaterial

bestehend aus 14 Fällen - wurde das Computerprogramm MAXQDA verwendet. Es wurden, wie in der Literatur beschrieben, die charakteristischen Elemente und zugehörige Textstellen herausgearbeitet und kodiert. Die wichtigsten Aussagen (das heißt die Codes) werden im Kapitel Ergebnisdarstellung und im Unterkapitel Analyse und Interpretation der narrativen Interviews mit Zitaten der Befragten belegt und näher erläutert. Die genaue Beschreibung beziehungsweise die Definitionen der Codes befinden sich im Anhang.

5. Ergebnisdarstellung

In den folgenden Unterkapiteln sollen sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Ergebnisse der Forschung dargestellt werden. Zuerst werden überblicksmäßig die statistischen Auswertungen erläutert, danach im Detail die qualitativen Themen beziehungsweise Codes und zum Schluss wird der Versuch einer Triangulation aller Ergebnisse gemacht.

5.1. Analyse und Interpretation der quantitativen Auswertungen

Allgemeine Stichprobenbeschreibung des Mikrozensus

Im Gegensatz zu einer Volkszählung verfährt der Mikrozensus als statistische Auswertungsmethode nach bestimmten Zufallskriterien. Es werden nach Zufallsprinzip eine bestimmte Anzahl von österreichischen Haushalten – rund 22500 – ausgewählt, um eine Repräsentativität der Ergebnisse zu sichern. Aufgrund der vierteljährlichen Erhebung können dadurch die Ergebnisse leichter verglichen werden.

Die folgenden Ergebnisse sollen einen Überblick über das Forschungsinteresse anhand quantitativer statistischer Daten liefern. Aufgrund der Sekundarnutzung muss jedoch darauf verwiesen werden, dass die Datenaufbereitung nur lückenhaft ist und für die Beantwortung der Hypothesen sowohl die Daten des Mikrozensus als auch des Statistischen Jahrbuchs 2015 zu Hilfe genommen wurde. Des Weiteren soll darauf verwiesen werden, dass aus forschungspragmatischen Gründen lediglich die Jahren 2006 (vor der Finanzkrise), 2007 (Finanzkrise) 2015 (aktuellste Sekundardaten vom Mikrozensus) und die Daten von 2016 vom statistischen Jahrbuch (Pilotprojekt) sich für die Analyse genauer angesehen werden.

Wozu Statistiken?

Die folgenden statistischen Auswertungen sollen der Leserin und dem Leser helfen, zum Ersten einen Überblick über die Bevölkerungsentwicklungen vom Bezirk des Schulstandorts und zum Zweiten Hinweise über die ethnischen Zugehörigkeiten der dort wohnhaften Personen zu erhalten. Da jedoch die Sekundärdaten nur auf Bezirksebene erhältlich sind, können nur generelle Tendenzen und Ergebnisse in dieser Arbeit präsentiert werden. Es kann beziehungsweise darf daher kein direkter Schluss gemacht werden, aber es könnte womöglich einen Einfluss haben oder die Mechanismen verstärken, die zu ethnischer und sozioökonomischer Segregation führen.

Hypothese 1

Es sind demographische Veränderungen im Bezirk (Schule) hinsichtlich des Ausländeranteils² in den letzten 10 Jahren erkennbar.

Informationen beziehungsweise explizite Daten von den Schulstandorten können in der Analyse und Interpretation nicht miteinbezogen werden, da sie in den Datensätzen nicht vorhanden sind. Es können jedoch generelle Tendenzen bezogen auf den Bezirk gemacht werden. Die folgenden **Abbildung 3** und **Abbildung 4** entstammen den Statistiken des Statistischen Jahrbuchs.

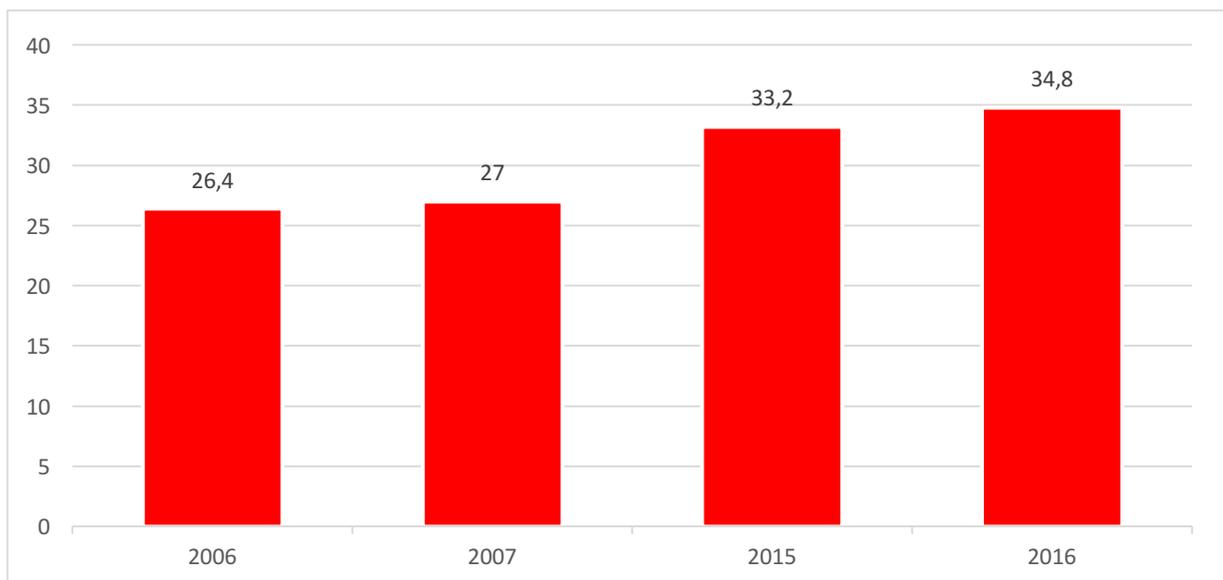


Abbildung 3: AusländerInnenanteil in Prozent in Margareten³ (MA 23 2006, MA 23 2007, MA 23 2015, MA 23 2016)

² Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft

³ Anmerkung: zum Stichtag 1.1., Besiedlungsdichte: Personen pro Hektar Wohnbaufläche

Anhand **Abbildung 3** kann herausgelesen werden, dass seit 2006 der Anteil der Ausländerinnen und Ausländer steigend ist. Hierbei sind Personen gemeint, die keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. In den Jahren von 2006 bis 2016 ist der Anteil der im fünften Wiener Gemeindebezirk wohnhaften Bevölkerung, die keine österreichische Staatsbürgerschaft hatten, um fast 10 Prozentpunkte gestiegen. Verglichen mit gesamt Wien und den anderen Wiener Gemeindebezirken kann festgehalten werden, dass der Schulstandort in einem sehr heterogenen Bezirk liegt mit dem dritthöchsten Ausländeranteil in Wien (siehe **Abbildung 4**). Weiters kann beispielsweise aus den Statistiken von 2016 entnommen werden, dass mehr Ausländer (36,4%) als Ausländerinnen (33,2%) im Bezirk wohnhaft waren. Interpretiert man die Zahlen, so sagen sie aus, dass der Wohnbezirk sehr divers ist. Versucht man mit Blick auf die Forschungsfrage die Statistiken weiter zu erörtern, so ist eine ethnische und soziale oder sozioökonomische Segregation in Schulen nicht allzu unwahrscheinlich, wenn viele Kinder der Ausländerinnen und Ausländer in eine einzige oder wenige Schulen in ihrer Wohnumgebung gehen.

In der folgenden Abbildung „AusländerInnenanteil in Prozent in Wien in 2016“ wurden die Statistiken aller Wiener Gemeindebezirke aus der besagten Literatur entnommen und anhand eines Säulendiagramms dargestellt. Diese Darstellung zeigt, dass der 5. Bezirk – also der Bezirk an dem der Schulstandort situiert ist – einen hohen Ausländeranteil hat. Nur der 15. Wiener Gemeindebezirk Rudolfheim-Fünfhaus mit 40,5% und der 20. Wiener Gemeindebezirk Brigittenau mit 34,9% weisen einen höheren AusländerInnenanteil auf.

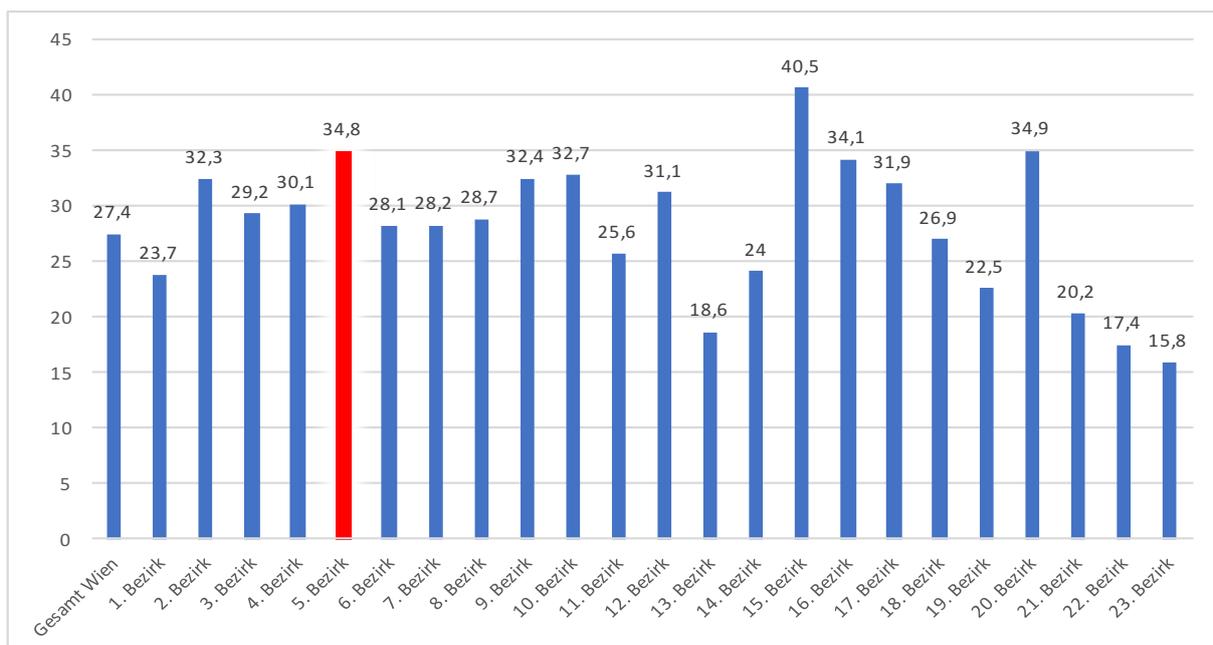


Abbildung 4: AusländerInnenanteil in Prozent in Wien in 2016 (MA 23 2016)

Wirft man einen genaueren Blick in die Statistiken, so stellt sich heraus, dass der AusländerInnenanteil im 5. Bezirk verglichen mit dem in ganz Österreich höher ist. Man muss jedoch bei diesen Statistiken bedenken, dass die Zahlen je nach Quelle unterschiedlich sein können und dass der AusländerInnenanteil in Wien aufgrund der räumlichen Ausprägung als Ballungszentrum und als Hauptstadt Österreichs größer ist. Des Weiteren könnte man sofern es von Interesse ist andere Daten für die Erfassung des AusländerInnenanteils in Margareten verwenden als für Österreich.

Hypothese 2

Vor der Finanzkrise 2007 waren mehr Österreicherinnen und Österreicher als Ausländerinnen und Ausländer im Bezirk Margareten wohnhaft

Mit der Annahme, dass die Finanzkrise 2007 womöglich einen Einfluss auf die Bevölkerungsverteilung und –entwicklung gehabt habe, wurde ein Diagramm (**Abbildung 5**) erstellt, in dem die Verteilung zwischen Inländerinnen und Inländern, also Personen mit österreichischer Staatsbürgerschaft und Ausländerinnen und Ausländer, also Personen ohne österreichischer Staatsbürgerschaft von den Jahren 2006 und 2007 erstellt.

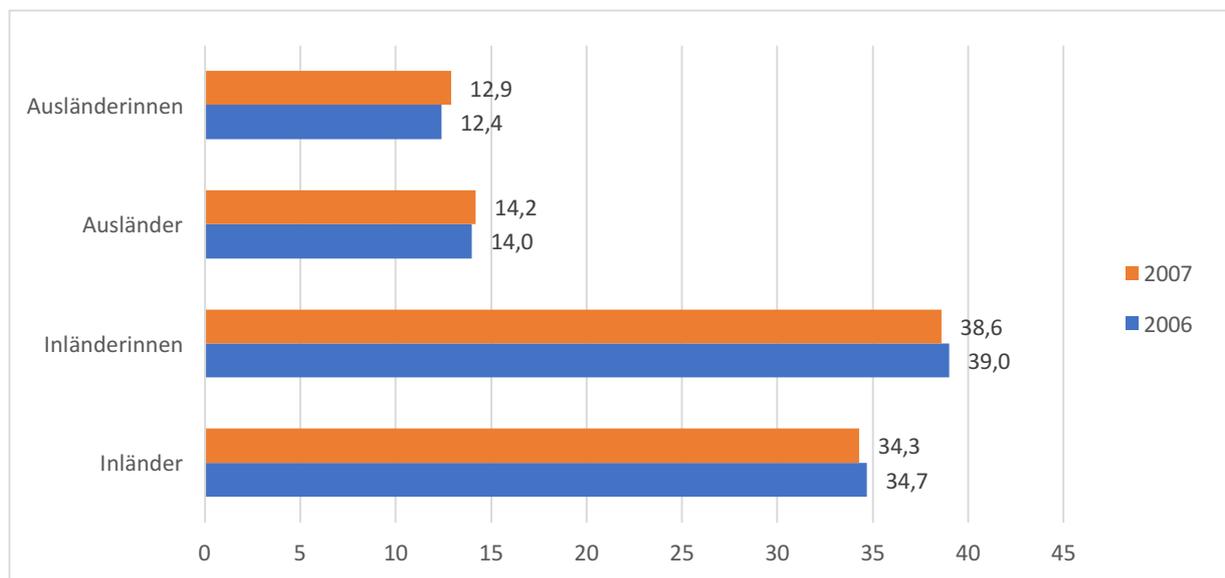


Abbildung 5: *Bevölkerungsverteilung von InländerInnen und AusländerInnen in Margareten in den Jahren 2006 und 2007 (MA 23 2006, MA 23 2007)*

Aus der **Abbildung 5** wird ersichtlich, dass die Finanzkrise 2007 keinen erheblichen Einfluss auf die Bevölkerungsentwicklung hatte. Die Statistiken von 2006 und 2007 zeigen keine auffälligen Entwicklungen auf, jedoch kann ein Anstieg der Ausländerinnen und Ausländer

bereits 2007 wahrgenommen werden. Wie bereits in **Abbildung 3** gut ersichtlich gemacht wurde, ist der Anteil der Ausländerinnen und Ausländer im 5. Bezirk steigend. Vor allem vor dem Hintergrund, dass im Gegensatz zu 2006 oder 2007 die Fluchtbewegung 2015 eine der größten des 21. Jahrhunderts war. So ist der Anstieg nicht verwunderlich. Eine weitere Erkenntnis ist, dass es bereits 2006 mehr Ausländer als Ausländerinnen in Margareten gab.

Hypothese 3

Allgemein gibt es in Wien einen höheren Prozentsatz an Ausländerinnen und Ausländer, die nach der Finanzkrise zugezogen sind

Für diese Hypothese wurden einerseits eigene Berechnungen mittels des Mikrozensus erstellt, die einen Zusammenhang zwischen Wien, Geschlecht und österreichische Staatsbürgerschaft widerspiegeln können. Hierzu wurden zu den drei gewählten Zeitpunkten 2006 (vor der Finanzkrise), 2007 (Finanzkrise) und 2015 (aktuellste Sekundärdaten von Mikrozensus) die Daten für die Analyse verwendet. Da für 2016 die Werte vom Mikrozensus fehlen, können daher keine Ergebnisse für das folgende Jahr errechnet und präsentiert werden. Des Weiteren wurde aber auch hier auf die Sekundärstatistiken Zugriff genommen.

	AusländerInnenanteil	AusländerInnenanteil in %
Vor der Krise (2006)		
Wien	317.991	19,1
Krise (2007)		
Wien	308.719	18,6
Nach der Krise (2015)		
Wien	460.163	25,6
Nach der Krise (2016)		
Wien	504.197	27,4

Tabelle 1: *Eigene Berechnungen – AusländerInnenanteil in abs. und rel. Häufigkeiten*

Wie man auch den Zahlen der **Tabelle 1** entnehmen kann, hatte die Finanzkrise keinen allzu großen Einfluss auf die Bevölkerungsentwicklung in Wien gehabt. Zwar sieht man, dass 2006 auf 2007 der AusländerInnenanteil um 0,5 % gesunken ist, aber in den letzten Jahren der

AusländerInnenanteil um rund acht Prozent gestiegen ist besonders zwischen den Jahren 2015 und 2016. Hier zu bedenken gilt, wie in den obigen Abschnitten erläutert, dass in dieser Phase ein großer Migrationsstrom war und daher der Anteil um fast 2 % gestiegen ist. Es sind viele verschiedene Faktoren wie der Migrationsstrom oder die ökonomische Entwicklung des Landes ausschlaggebend für das Ansteigen des AusländerInnenanteils, aber in diesem Zusammenhang ist die Entwicklung nicht mit der Finanzkrise wie zum Beispiel in Italien oder Spanien verbunden.

In weiterer Folge wurden Korrelationsanalysen erstellt, um sich anzusehen, ob die Staatsbürgerschaft oder das Geschlecht einen Zusammenhang mit dem Ausländeranteil in Wien gibt. Es wurden die gleichen Berechnungen für 2006 und 2015 (**Tabelle 2**) erstellt.

Korrelationen (2006)				
		xnuts2_Wien nur Wien	bsex Geschlecht	xbstaato Österreichische Staatsbürgerschaft
xnuts2_Wien nur Wien	Korrelation nach Pearson	1	,008**	,119**
	Signifikanz (2-seitig)		,001	,000
	N	201083	201083	201083
bsex Geschlecht	Korrelation nach Pearson	,008**	1	-,002
	Signifikanz (2-seitig)	,001		,335
	N	201083	201083	201083
xbstaato Österreichische Staatsbürgerschaft	Korrelation nach Pearson	,119**	-,002	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,335	
	N	201083	201083	201083
**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.				
Korrelationen (2015)				
		xnuts2_Wien nur Wien	bsex Geschlecht	xbstaato Österreichische Staatsbürgerschaft
xnuts2_Wien nur Wien	Korrelation nach Pearson	1	,007**	,138**

	Signifikanz (2-seitig)		,002	,000
	N	173881	173881	173881
bsex Geschlecht	Korrelation nach Pearson	,007**	1	,001
	Signifikanz (2-seitig)	,002		,623
	N	173881	173881	173881
xbstaato Österreichische Staatsbürgerschaft	Korrelation nach Pearson	,138**	,001	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,623	
	N	173881	173881	173881
**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.				

Tabelle 2: Eigene Berechnungen - Korrelationsanalyse von den Variablen Wien, Geschlecht und Staatsbürgerschaft für 2006 und 2015

Eine Korrelationsanalyse im Allgemeinen beschreibt den Zusammenhang zwischen zwei Variablen. Aus den Korrelationsanalysen von 2006 und 2015 (**Tabelle 2**) kann eigentlich erstens kein signifikanter Zusammenhang und zweitens nur ein geringer Zusammenhang festgestellt werden. Bei der Korrelationsanalyse von 2006 besteht zwischen Geschlecht und Wien mit 0,008 fast kein beziehungsweise lediglich ein geringer Zusammenhang, wie auch zwischen Staatsbürgerschaft und Wien mit 0,119. So auch bei 2015. Für 2015 ist jedoch interessant zu erwähnen, dass die Korrelation zwischen Staatsbürgerschaft und Geschlecht einen positiven, aber auch sehr geringen Zusammenhang (0,001) verglichen mit den anderen Jahren aufweist.

Trotz der eher bescheidenen Ergebnisse der Korrelationsanalysen wurde eine weitere zusätzliche Analyse ausgehend vom Forschungsinteresse erstellt. Es wurde ein Dissimilaritätsindex (DI) für die Inländerinnen und Inländer wie auch für die Ausländerinnen und Ausländer für Wien aus dem Statistischen Jahrbuch 2016 errechnet. Mittels dieser Methode kann man die Verteilung einer Bevölkerungsgruppe und einer anderen Gruppe in einem bestimmten Gebiet erfassen. Der DI kann Werte in einer Spannweite von 0-100 erreichen. Der Wert 0 entspricht einer Gleichverteilung, während der Wert 100 einer Ungleichheit entspricht. Der errechnete Wert des DI kann als ebenso als ein Prozentsatz verstanden werden. Bei dieser Form der Berechnung muss jedoch bedacht werden, dass dies

eine starke Vereinfachung ist, jedoch einen Überblick über eine soziale Ungleichheit der Lebenslage liefert.

$$ID = \frac{1}{2} \cdot \sum_{i=1}^N \left| \frac{P_i^a}{\sum_{i=1}^N P_i^a} - \frac{P_i^b}{\sum_{i=1}^N P_i^b} \right|$$

P_i^a bzw. P_i^b Bevölkerungszahl der Teilgruppe a bzw. b in der Raumeinheit i

Abbildung 6: Formel für den Dissimilaritätsindex (DI) (HUSA und WOHLSCHLÄGL 2014)

	InländerInnen	AusländerInnen	INSGESAMT	Abs. value
2006	1.345.196	312.363	1.657.559	0,053
2007	1.352.527	308.719	1.661.246	0,057
2015	1.337.174	460.163	1.797.337	0,041
2016	1.336.029	504.197	1.840.226	0,069
SUMME	5.370.926	1.585.442		0,220
	DI =	0,110	=	11,0 %

Tabelle 3: Dissimilaritätsindex für InländerInnen und AusländerInnen von Wien – eigene Berechnung

Aus den Ergebnissen des DI wird ersichtlich, dass rund 11,0 % der Gruppen ungleich verteilt sind beziehungsweise der Personen zutreffen. Anders formuliert besteht keine wirkliche Segregation zumindest in Wien selbst. Den Ergebnissen nach besteht zwischen der Gruppe der InländerInnen und AusländerInnen in Wien gruppiert nach österreichischer und ausländischer Staatsangehörigkeit ein sehr schwacher Segregationseffekt.

Setzt man die errechneten Ergebnisse des DI in Zusammenhang mit anderen Studien wie beispielsweise der von Tammaru, Kolleginnen und Kollegen (2016), so ist diese dahingehend interessant, weil man eigentlich herausgefunden hat, dass in Wien eine starke Segregationstendenz besteht. Wie mehrfach in den obigen Abschnitten erwähnt, ist jedoch nicht einfach festzustellen, welche Faktoren eine soziale Durchmischung verhindern aufgrund der komplexen Stadtstruktur.

5.2. Zusammenfassung der quantitativen Ergebnisse

Für eine bessere Übersicht werden nochmals die wichtigsten Punkte in einer Liste zusammengefasst:

Hypothese 1

Es sind demographische Veränderungen im Bezirk (Schule) hinsichtlich des Ausländeranteils⁴ in den letzten 10 Jahren erkennbar.

- Seit 2006 ist der Anteil der Ausländerinnen und Ausländer steigend.
- Der 5. Wiener Gemeindebezirk (Margareten) ist heterogen und hat den dritthöchsten AusländerInnenanteil in ganz Wien.

Hypothese 2

Vor der Finanzkrise 2007 waren mehr Österreicherinnen und Österreicher als Ausländerinnen und Ausländer im Bezirk Margareten wohnhaft

- Die Finanzkrise hatten keinen erheblichen Einfluss auf die Bevölkerungsentwicklung im 5. Wiener Gemeindebezirk gehabt.
- Ein leichter Anstieg des AusländerInnenanteils ist bereits zwischen 2006 und 2007 wahrzunehmen.

Hypothese 3

Allgemein gibt es in Wien einen höheren Prozentsatz an Ausländerinnen und Ausländer, die nach der Finanzkrise zugezogen sind

- In Wien besteht ein höherer Prozentsatz von Ausländerinnen und Ausländern
- Die Flüchtlingsbewegung von 2015 hatte einen stärkeren Einfluss als die Finanzkrise auf die Bevölkerungsentwicklung und –verteilung.
- Der Korrelationsanalyse zu entnehmen, besteht für den höheren AusländerInnenanteil kein Zusammenhang mit Geschlecht und Staatsbürgerschaft.

Die ersten Berechnungen zeigen, dass im Bezirk des Schulstandortes ein steigender AusländerInnenanteil ist. Im Folgenden sollen die erhobenen Sozialstatistiken von der Schulklasse von der Fallstudie zeigen, wie die Verteilung auf Mikroebene ist.

⁴ Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft

5.3. Sozialstatistik der Schulklasse

Insgesamt wurden 21 Kinder (fünf Mädchen und 16 Buben) im Alter von 13 bis 15 Jahren einer Schulklasse einer Wiener Mittelschule im 5. Bezirk befragt. In der befragten Klasse spiegeln sich auch die Heterogenität und der hohe AusländerInnenanteil wider, denn nur acht der 21 Schülerinnen und Schüler wurden in Österreich geboren und die 13 Schülerinnen und Schüler im Ausland. Auch in Bezug auf die Frage der Staatsbürgerschaft zeichnet sich das gleiche Bild ab: 10 Schülerinnen und Schüler besitzen die österreichische Staatsbürgerschaft, aber mehr als die Hälfte, also 11 Schülerinnen und Schüler, haben eine andere Staatsbürgerschaft.

Wenn man einen genaueren Blick auf die Sozialstatistiken und die Antworten der Befragten wirft, so stellt sich heraus, dass sie größtenteils – 14 der Schülerinnen und Schüler – keine ökonomischen Probleme haben. Drei Schülerinnen und Schüler haben sogar gemeint, dass sie gar keine finanziellen Probleme haben, jedoch haben auch vier Schülerinnen und Schüler gemeint, dass sie sich gerne mehr finanzielles Kapital wünschen und es ebenso benötigen.

Bezogen auf die Wohnverhältnisse und Familienverhältnisse kam heraus, dass durchschnittlich vier Personen im Haushalt der Schülerinnen und Schüler leben. Die Wohnung besteht im Durchschnitt aus vier Räumen, von den 19 Personen angegeben haben, dass sie die Wohnung groß genug finden, jedoch zwei Personen haben gemeint, dass sie zu klein sei. Die meisten Befragten haben entweder eine Schwester, einen Bruder oder mehrere Geschwister. 18 Personen haben gesagt, dass sie ein eigenes Zimmer für sich alleine haben oder es sich mit jemandem teilen. Drei Personen haben kein eigenes Zimmer.

Diese untenstehende **Tabelle 5** soll nochmal die oben wichtigsten angeführten Informationen (anonymisierte Fallnummer, Alter, Staatsbürgerschaft, finanzielle Mittel und Kapazität für eigenes Zimmer) für die weitere Analyse wiedergeben und verdeutlichen. Eine ausführliche Tabelle mit allen Charakteristika wurde von den ForscherInnen Chan, Kompek und Müller-Keplinger erstellt, die jedoch aufgrund der Größe nicht mehr in die Masterarbeit eingefügt wurde.

Nummer	Alter	Staatsbürgerschaft	Geld	eigenes Zimmer
1	15	fremde Staatsbürgerschaft	nicht reich, nicht arm	kein eigenes Zimmer
2	14	fremde Staatsbürgerschaft	nicht reich, nicht arm	teilt sich Zimmer
3	13	österreichische Staatsbürgerschaft	nicht reich, nicht arm	teilt sich Zimmer
4	13	fremde Staatsbürgerschaft	nicht reich, nicht arm	teilt sich Zimmer
5	14	fremde Staatsbürgerschaft	wünscht mehr Geld zu haben	teilt sich Zimmer
6	13	fremde Staatsbürgerschaft	nicht reich, nicht arm	teilt sich Zimmer
7	14	österreichische Staatsbürgerschaft	nicht reich, nicht arm	teilt sich Zimmer
8	15	fremde Staatsbürgerschaft	nicht reich, nicht arm	hat ein eigenes Zimmer
9	15	fremde Staatsbürgerschaft	nicht reich, nicht arm	hat ein eigenes Zimmer
10	14	österreichische Staatsbürgerschaft	wünscht mehr Geld zu haben	kein eigenes Zimmer
11	14	fremde Staatsbürgerschaft	nicht reich, nicht arm	hat ein eigenes Zimmer
12	13	fremde Staatsbürgerschaft	keine finanziellen Probleme	teilt sich Zimmer
13	15	österreichische Staatsbürgerschaft	keine finanziellen Probleme	teilt sich Zimmer
14	13	österreichische Staatsbürgerschaft	nicht reich, nicht arm	teilt sich Zimmer
15	15	österreichische Staatsbürgerschaft	keine finanziellen Probleme	hat ein eigenes Zimmer
16	14	österreichische Staatsbürgerschaft	nicht reich, nicht arm	teilt sich Zimmer
17	14	österreichische Staatsbürgerschaft	wünscht mehr Geld zu haben	teilt sich Zimmer
18	14	fremde Staatsbürgerschaft	nicht reich, nicht arm	hat ein eigenes Zimmer

19	15	fremde Staatsbürgerschaft	wünscht mehr Geld zu haben	teilt sich Zimmer
20	13	österreichische Staatsbürgerschaft	nicht reich, nicht arm	hat ein eigenes Zimmer
21	15	österreichische Staatsbürgerschaft	nicht reich, nicht arm	kein eigenes Zimmer

Tabelle 4: Sozialstatistik der Befragten⁵

5.4. Analyse und Interpretation der biographisch-narrativen Interviews⁶

Segregation wie in den obigen Kapiteln geschrieben, ist ein sehr dynamisches Phänomen, das nicht nur durch eine einzige soziale Ungleichheit ausgelöst wird. In diesem Kapitel werden überblicksmäßig die Ergebnisse der biographisch-narrativen Interviews analysiert und interpretiert. Aufgrund der bereits vorhandenen Datenlage, das heißt konkret andere Forscherinnen und Forscher haben die biographisch-narrativen Interviews erhoben und daher der variierenden Datenqualität kann bei dieser Forschung von keiner theoretischen Sättigung sowie auch von keiner vollständigen Beantwortung der Forschungsfrage(n) ausgegangen werden. Es können lediglich Tendenzen aufgezeigt werden. Faktoren sozialer Ungleichheit, die eine Segregation im schulischen Kontext verursachen, sollen in den ausgewählten Fällen aufgezeigt werden.

Ausgehend von der Annahme, dass Ungleichheitsmuster wie die Konzentration von Armut, Arbeitslosigkeit, geringes Bildungsniveau, zerrüttete Familienverhältnisse und/oder schwierige Biographien Mechanismen der Segregation sind und sich in Institutionen wie der Schule verstärkt aufzeigen, kann mittels Zitate die eigene Lebenswelt wie auch die Erfahrungen der Befragten beleuchtet werden. Baur und Häußermann schreiben, dass eine „*Segregation in der Schule keine selbst gewählte Präferenz ist, denn die Jugendlichen haben keine andere Wahl. Ihr Verbleib in der Hauptschule⁷ bedeutet eine erzwungene subkulturelle Abschottung und damit eine herkunftsspezifische Differenzierung von sozialen und Leistungsentwicklungs-*

⁵ Originaltabelle erstellt von CHAN, Ralph, KOMPEK, Magdalena und Simone MÜLLER-KEPLINGER

⁶ Die in diesem Kapitel verwendeten Zitate sind übernommen worden von den Originaltranskripten. Sie wurden daher nicht bereinigt oder auf Fehler verbessert.

⁷ Hierbei gemeint ist die Hauptschule in Deutschland, ähnlich inhaltlich und organisatorisch strukturiert wie die österreichische Hauptschule

Milieus.“ (BAUR und HÄUßERMANN 2009, S. 358). Welche verschiedenen Faktoren zu einer Segregation führen können, soll nun im Laufe dieses Kapitels näher erörtert werden.

5.4.1. Familiäre und soziales Umfeld

Schwierige Familienverhältnisse – Schwierigkeiten mit Eltern

Ein Faktor, der unter anderem Segregation verursacht und in der Schule oder im Schulalltag verstärkt auftritt, ist auf jeden Fall die fehlende Unterstützung der Eltern oder generell zerrüttete Familienverhältnisse. In den folgenden drei unterschiedlichen Fällen (**Fall 02, Fall 05 und Fall 10**) sollen die Ungleichheitsmuster näher erörtert werden. Im Alter von den Befragten ist es ein einschlägiges Erlebnis, wenn sie von ihren eigenen Eltern im Leben nicht unterstützt werden oder sich als Fremde in der eigenen Familie fühlen. Bezogen auf die Schule kann dies natürlich dazu führen, dass sich die Kinder alleine fühlen und sich abschotten. Vor allem bei Kindern ökonomisch schwächerer Familien, wie auch in bildungsfernen Schichten zeigen sich die Faktoren verstärkt beispielsweise in den Schulnoten. Im **Fall 02** berichtet der Schüler *Ahmet*⁸ davon, dass er sich von seinen Eltern unverstanden fühlt und keine Unterstützung erhält.

„Ja, ähm halt ich hab mich wie davor erwähnt, hab ich mich überhaupt nicht mit meinen Eltern verstandn, ich hab fast jedn Tag (/) ich hab jedn Tag Probleme gehabt und halt das wurde mir einfach zu viel. Ich wurde (/) ich hab mich einfach nicht mehr wohlgeföhlt, nicht zu der passend zu der Familie (...) ich (/) alles wa bereit, ahm Flugticket. Und paar Stundn äh vor meinem Abflug hab ich mir gedacht ok, auch wenn sie so schlimm sind, auch halt ich muss hier bleibn, weil wenn ich in die Türkei flieg - ich wollte für zwei Jahre in die Türkei fliegn - halt dass ich mich dort berü (/) beruhige, dass meine psychische Lage sich bisschen verbessert, dass es nicht so schlimm wird. Dass ich halt irgendwie geistige Probleme hab. Dass ich mich einfach dort ausruhe und danach zurückkomme. Und halt da bin ich dann schon sechzehn und äh ich kann schon arbeitn, aba meine Klassn (/) mein Klassnvorstand hat gesagt: Ja, wenn du von dort kommst ahm wirst du (/) du musst (/) du hast kein neuntes Jahr, du wirst Probleme habn, und ja. Aber Gott sei Dank habn sie sich - außer meine Schwester - hat sich jeder verbessert, sind jetzt eigentlich ganz gut mit mir.“ (Fall 02: S.12, Z. 18-32)

⁸ Alle hier genannten Namen wurden im Rahmen der Transkription und Analyse durch Pseudonyme (kursiv dargestellt) umgeändert, um die Anonymität der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten

In einem weiteren Zitat im gleichen Interview beschreibt der Befragte seine schwierige Lage weiter.

„Na halt da wa ich äh (/) manchmal hab ich Beleidigungen bekommen, die wan einfach für einen Kind (-) einfach zu viel übertriebn, es wa einfach (/) das sollte zum (/) das sollte man zu keinem Kind sogn, das sollte man auch generell nicht sogn. Ähm hab ich mich einfach traurig gefühlt, ich hab mich einfach ähm in mein Bett hingelegt und hab manchmal stundnlang geweint, wie so zu mir (/) wieso sie zu mir so sind, wieso (/) was ich ihnen angetan hab, dass sie mich so behandeln. Ich hab mich (/) ich hab mir die jedn Tag dieselbe Frage gestellt: Was hab ich meinen Eltern getan, dass sie zu mir so sind. Ich hab nachgedacht, was ich ihnen gemacht hab und mir ist einfach nichts eingefalln. Ich wusste einfach nicht, wieso zu (/) wieso sie zu mir so sind. Und ich hab mich einfach nicht wohl gefühlt, ich hab mich (/) ich wa einfach traurig. (--)" (Fall 02: S. 9, Z.13-21)

Wenn man sich seine Biographie genauer ansieht, so wird man feststellen, dass Ahmet⁸ bei schulischen Vergehen von seiner eigenen Familie als Sündenbock dargestellt wird und sie ihn bei einer Problemlösung nicht unterstützt, sondern ihm die Schuld bei diesen Vergehen gibt. In weiteren Stellen des Interviews bezeichnet er sich selbst als ein Fremder (siehe **Fall 02**: S. 15, Z. 15-19) in der Familie.

„Ja. Es gab eine Situation, ahm wo ich mit einem (/) halt sozusagn wo mein Freund mit einem ähm (Studentn?) sozusagn einen kleine Streit hatte und ich hab sie einfach halt auseinander gehaltn und da wurdn meine Eltern angerufn. Und ähm meine Eltern ham gedacht, dass ich die Streiterei angefangen hab, obwohl ich nur die beidn auseinandergesetzt hab, damit sie nicht streitn. Und ähm ja da sind wir nach Hause gegangen und meine Eltern habn geredet: Ja, du machst immer nur Stress, du (/) vermeide einmal den Stress, wir habn wegn dir immer Probleme. Ähm: Das geht zu weit, hör auf, äh, geh einfach zu deiner Schule, lern, komm zurück, mach deine Hausaufgabn und ja - was weiß ich - bleib einfach zu Hause, vermeide den Stress. Und ja, wurd ich halt einfach angeschrien, obwohl ich nicht schuldig wa.“ (Fall 02: S. 9, Z. 26-33)

Diese schwierigen Lebenslagen wirken sich nicht nur auf das außerschulische Leben der Schülerinnen und Schüler aus, sondern können sich ebenso im schulischen Alltag verstärken, wenn sich zum Beispiel die Kinder noch dazu gemobbt oder beleidigt fühlen.

Bei **Fall 05** mit der Befragten Aysa⁸ sind ähnliche Muster zu erkennen. Sie hat eigentlich keine wirklichen Schwierigkeiten mit ihren Eltern, sondern aufgrund des schlechten Verhältnisses der Eltern zueinander führt es dazu, dass sie persönlich darunter leiden muss. Die haben ebenso Folgen auf die schulischen Erfolge.

„Mh (---) Mein Vater wollte halt oft (-) Geld habn, weil er in diesm Lottospiel spielen wollte, aba meine Mutter hatte keine Zeit und kein Geld und (-) dann kams dazu, dass er gewalttätig wurde und hat sich schiedn lassn. Also ich hatte mit ihm bis heute, also vor drei Monatn, noch Kontakt, aba jetzt nicht mehr, weil wer weiß, ob er irgendwelche Rückanfälle habn kann.“ (Fall 05: S. 2; Z. 32-33 & S. 3, Z. 1-2)

„Ahm, früher habn ich und meine Schwester ihn oft besucht, habn zuerst seine ganze Wohnung sauber gemacht und zum Schluss ham wir dann gemeinsam Essn gemacht und gegessn. ABA imma wenn wir gegessn habn erzählte er, wie falsch meine Mutter ist und dass sie mit allem Schuld hat. ABA dann erzählt meine Mutter, dass er an allen Schuld hat und das nervt, deshalb treff ich mich nicht mehr mit mein Vater und wenn meine Mutter dieses Gespräch ähm aufzieht, dann sag ich, dass sies lieba lassn soll, weil ich kenne mich da nicht aus.“ (Fall 05: S. 10, Z. 27-32)

Auch in **Fall 10** zeigen sich gleiche Muster wie in den obigen zwei Fällen wieder. Die Befragte *Sandra*⁸ lebt ebenfalls in schwierigen Familienverhältnissen, die sich sowohl auf ihre Kindheit als auch auf ihren schulischen Alltag auswirkten. Folgende zwei Zitate sollen die schwierigen Lebenslagen aufzeigen.

„(...) meine Mutter hat mir vorgeworfen als ich, als wir dann in Niederösterreich waren, da war ich ca. zehn, elf oder 12, ich wie das nicht mehr genau. Ist schon lange her und ich war da klein das weiß ich noch, hat sie mir vorgeworfen, ich hätte meinen kleinen Bruder sexuell missbraucht, obwohl das nicht stimmte. Also ich habe zu dem Zeitpunkt selbst nicht gewusst, was da los war, weil sie sind in das Zimmer gekommen, wir hatten damals keine Türen, wir hatten nur Vorhänge. Das war ein nicht so fertiges Haus, in dem wir gewohnt haben. Das ist sie auf mich zugekommen und hat halt herumgeschrien und hat mich geschlagen und mich in so in eine Ecke gedrängt und hat mich gefragt warum ich das gemacht hab und ich habe mich nicht ausgekannt. Und das wirft sie mir heute noch vor und ich weiß nicht was da los war.“ (Fall 10: S. 5, Z. 28-34 & S. 6, Z. 1-2)

„Ja, ich habe sie damals gefragt was da war und sie hatte gemeint mein kleiner Bruder hätte meine Mutter irgendwie angegriffen. Sie fragte so woher hast du das, er hat angefangen zu weinen, hätte gesagt, dass ers von mir hat. Weiß aber bis heute nicht wann ich ihn angeblich angegriffen hätte, weil wieso hätte ich das machen sollen, wieso hätte ich seine Kindheit zerstören sollen, wenn ich versucht habe, es so schön auszuleben wie nur möglich.“ (Fall 10: S. 6, Z. 6-10)

*Sandra*⁸ Verhältnis zu ihren Eltern ist sehr schwierig. Sie hat keine Vertrauensbasis zu ihren Eltern, wie sie öfters auch im Interview erwähnt. Bereits am Anfang des Interviews spricht sie von ihrem großen Problem des starken Drogenkonsums, der jedoch aufgrund des fehlenden Vertrauens wie auch der ihrer Wahrnehmung nach nicht vorhandenen Unterstützung der Eltern nie beim Familienbeisein besprochen wurde.

Schwierige Familienverhältnisse – Konflikte mit Geschwistern

Viele behaupten, solange sich die Geschwister untereinander verstehen, werden womöglich die Schwierigkeiten eines Einzelnen nicht allzu stark wahrgenommen. Wenn jedoch auch hier der Halt zwischen den Geschwistern fehlt, werden diese sozialen Ungleichheiten noch verstärkter wahrgenommen. An den Beispielen (**Fall 02 und Fall 05**) werden diese sozialen Ungleichheiten erkennbar.

Nicht nur mit den Eltern hatte *Ahmet*⁸ (**Fall 02**) Schwierigkeiten, sondern auch mit seiner Schwester. So meint er in seinem Interview, dass sie ihm nur das Schlechte wünsche.

„Über meine Schwester, das (/) halt meine Schwester is (-) eine Schwester. Halt sie will (/) des is einfach unglaublich, aba sie will einfach nur das Schlechte. Ähm zum Beispiel sie versucht halt äh zu meinen Eltern irgendwas zu sogn, damit ich Ärger bekomme und (/) obwohl ich (/) das gar nicht stimmt. Manchmal das wird übertriebn, das is eine Schwester, die sollte dich beschützn, die sollte äh dir helfn, weiter zukommen, die sollte dir einfach helfn, sie sollte nebn dir sein, zu dir stehn, nicht gegn dich sein, das is (/) ich werd von meinem Schwester die ganze Zeit beleidigt, als behindertes Kind, Vollkoffer, oder weitere Beleidigungen. Mit dem (/) mit der halt mit meiner Schwester versteh ich mich überhaupt nicht gut, (-) sie is einfach unvorstellbar.“ (**Fall 02**: S.11, Z. 23-30)

Im Hinblick auf die gesamte Familiengeschichte *Ahmets* ist ein fehlender Halt der Geschwister fördernd für eine soziale Ungleichheit.

Auch bei **Fall 05** mit *Aysa*⁸ fehlt ebenfalls wieder der Halt in der Familie und unter den Geschwistern. Besonders prägend hierbei scheint der letzte Satz in dieser Passage zu sein.

„Also, mein älterer Bruder war eigentlich sehr nett zu mir, ich hab oft mit ihm geredet, aba seit kurzem, wenn er mich sieht, sagt imma, ob ich die Hausaufgabe gemacht hab, redet nie was andres darüba. Und ich ge- (/) wenn ich sage, ich hab sie schon gemacht, dachte ich, ich dürfte jetzt eigentlich Freizeit habn, dann sagt er aba, ich soll jetzt weiter lernen. Und wenn ich ihm sage, ich hab nichts zu lernen, wenn ich wirklich nichts von der Schule bekomme so, sagt er ich soll Englisch lesn. Und mein anderer Bruder, der ist eigentlich imma in seinem Zimmer und redet nie, also wirklich nie, deshalb weiß ich nicht so alles. Und (-) (räuspert sich) ich teile ein Zimmer mit meiner Schwester, sie, ähm, ist wirklich nervig, sie provoziert oft, und (-) ja, wie imma bekomme ich die Schuld, aba, ähm, wenn mein Bruder reinkommt und schaut imma zuerst mich an, wenn er mich mit dem Laptop sieht, sagt er gib das weg und mach deine Hausaufgabe. Wenn er meine Schwester auf dem Handy sieht, sagt er nichts, er schaut sie ja nicht mal mehr an, denn sie geht

Nachhilfe, macht Hausaufgabn, hat gute Notn (--) ja, also werd ich benachteilicht.“ (Fall 05: S. 09, Z. 29-33 & S. 10, Z. 1-7)

Wenn Aysa⁸ bereits das Gefühl der Benachteiligung in ihrer eigenen Familie erlebt, kann eine zusätzliche Ungleichheit beispielsweise durch Lehrende oder Klassenkameraden schwierige Folgen mit sich bringen.

Gewalt in der Familie und Kriegserfahrung

Einige der Befragten aus der Pilotstudie haben mit Gewalt in der Familie selbst oder bei anderen sowie auch traumatische Lebensphasen und Situationen miterlebt. Beispielsweise berichten einige Befragten von ihren Kriegserfahrungen. So berichtet *Zeradat⁸* (Fall 01) was sie damals in ihrer Heimat Tschetschenien miterlebt hat.

„Also ich kann mich nur an das erste Mal erinnern, ich war halt draußn, ich bin immer irgendwo gegangen (lacht) Essen, um Essen zu nehmen, obwohl wir Essen hattn, ahm ich wurde halt nie satt. Und dann wa so ne riesn Gebäude und von obn kam irgendwas runter und es schlag (/) schlug dieses Haus ein und es zerfiel, es war eine Bombe. Ich wusste nicht, was das ist, ich dachte das Haus ist einfach kaputt gegangen und als ich wieder nach Hause ging hab ich (/) war es dünkler und Rauch, viel mehr Rauch und so, dann bin ich schnell (/) meine Mutter hat mich überall gesucht, als sie mich gefunden hat, sind wir (/) ich (glaub?) sind wir in ein Keller gegangen. Ja, seit dem kann ich mich nicht mehr erinnern. Ich hab viele gesehn, kleine Kinder, ja, die halt geweint habn und einbombardiert, ja. (---)“ (Fall 01: S. 18, Z. 9-16)

In einem weiteren Absatz des Interviews wird deutlicher, welche traumatischen Erlebnissen die Befragte in ihren jungen Jahren miterleben musste.

„Und das Schlimmste, schlimmer als mein Krieg, wa, dass meine Schwester und ich gespielt habn und sie gegangn (/) gelaufn ist und sich bei so (/) bei Gang so Ecke angehaun hat und blutet hat und sie wurde ummächtig, also erst später wurde sie ummächtig und ich dachte sie ist tot. Und das wa das Schlimmste für mich, schlimmer als der Krieg. Aber dann ist sie aufgewacht (schmunzelt). (--) Meine Mutter hat auch geweint, hat geschrien. Wobei ich hab erst nichts mitbekommen, weil sie nicht geatmet hat und sie blass und blaue Lippn hatte, hab ich dann Angst bekommen.“ (Fall 01: S. 25, Z. 14-19)

Auch *Gabris*⁸ (**Fall 06**) hat den Krieg in seiner Zeit in Syrien miterlebt bevor er nach Österreich geflüchtet ist.

„Äh Krieg hat begonnen, äh nach zwei Monatn bin ich (/) wa ich schon da, dann hat es ärger begonnen so, ah Häuser zerstört, so. (-) Ich wa in Syrien bei Krieg so, es wa kleine Bombn so bei Dörfer, kleine. Und nach zwei Monate wa ich da, dann hat es ärger (/) echte Krieg, Bürgerkrieg begonnen. (-) Ich wa zum Glück nicht dort. Ah meine Onkl äh is gestorbn, äh er hatte eine (/) eine Tochter, er is überlebt, ah (-) eine Auge is weggegangen, (--) wegn Bombe is auf Auto gekommn. Und seine Mutter und Tochter wan im Supermarkt, sie habn (/) sie sind nichts passiert wordn, aba nur mein Onkl is gestorbn, vor sechs Monate. (Pause 27) Ja, zwei Monate, drei Monate, kleine (/) es wa noch nicht so große Bürgerkrieg. Es wa noch in Dörfer, nicht in Stadt. Nachdem ich hergekommn bin, hat es in (/) auch in Stadt be (/) ge (/) begonnen.“ (**Fall 06**: S. 20; Z. 33-35 & S. 21, Z. 1-9)

In **Fall 08** berichtet der Befragte *Tayo*⁸ davon, wie man in Afghanistan immer in Angst hat leben müssen.

„Ja also (--) dort die Situation is nicht so ganz gut, es gibt's immer wieder Kriege oder streiten, äh wie man das schon weiß, weil ja das mit Taliban und so, das läuft nicht so ganz gut und man hat immer wieder Angst in Schule dass m (/) dass halt (nicht immer?) so in Stadt passiert oder so. Die Eltern haben auch Angst, äh wo ihr Kinder sind, äh weil das kann jede Moment passiern und ja. (-) Äh und ja bereits wurde schon einmal ganz nah bei unserer Schule ein Bombe explodiert. Also es war nicht so ganz nah, aber so ungefähr 100 Meter und ja da waren so alle Kinder erschrocken und ja es war ganz schlechte Situation.“ (**Fall 08**: S. 2, Z. 9-15)

Abermals berichtet in **Fall 02** *Ahmet*⁸ zwar nicht von Kriegserfahrungen, sondern von traumatischen Erlebnissen mit den Eltern als er einmal eine Ohrfeige erhalten hat.

„Ja halt ähm obwohl ich unschuldig eine Watsche zu bekommen is (-) traurig, und es is (/) es wa einfach (/) es wa einfach ein schirches Gefühl, das (/) das sollte man generell zu keinem Kind tun und zu ihm gehn und grundlos einfach eine zu pickn. Das is einfach halt (/) das is für einem Kind zu hart, dass man von seinem Eltern statt dass man (/) dass die Eltern zu dir kommen und fragn, wies dir geht, dies und das, statt die dich um dich zu kümmern, halt dass sie zu dir kommen und dir eine Watsche zu gebn, dass is für einem Kind sehr schlimm. Das hab ich in meiner Kindheit sehr oft erlebt und weiß jetzt auch (-) wieso das alles so wa (-) und meine El (/) wieso meine Eltern so zu mir wan, wieso sie alles (/) all das gemacht habn, hab ich eine Antwort bekommen.“ (**Fall 02**: S. 10, Z. 7-14)

5.4.2. Prekäre Verhältnisse

Ökonomische Disparitäten

Aus den ausgewählten Interviews ist auch in einem Interview – im **Fall 01** von Zeradat⁸ - herausgekommen, dass aufgrund der Kriegserfahrungen ihre ökonomische Situation nicht so gut war und eine andere Person der Familie zu der Zeit in der misslichen Lage weiterhelfen musste, da sie sonst verhungert wären.

„Sie hat uns geholfen, als wir verhungert habn in so eine Wohnung, als wir kein Essn mehr hattn, und ja da hat sie mein Bruder gesehn, auf der Stiege, und hat ihn gefragt, ob er Tschetschener ist, er hat nein gesagt. Und ja, dann ist sie schau'n gegangen und meine Mutter war schwanger von meiner Schwester und mein Vater ist arbeiten gegangen, aber er hat nicht so viel verdient, deshalb hat meine Tante geholfn und als mein Bruder dort wa, hat er Brot angeschaut und gesagt ihr habts ja zu Hause Brot, wir ham nix. Und da hat mein (/) ist meine Tante zu uns gekommen und hat uns geholfn, hat uns Essn gegeben und so. Deshalb sind wir so gut befreundet sozusagn.“ (Fall 01: S. 15, Z. 3-9)

Das Zusammenspiel von den verschiedenen schwierigen Verhältnissen (schwierige Familienverhältnisse, biographische Hindernisse und prekäre Verhältnisse) im Leben der Befragten kann eine starke Auswirkung haben. Vor allem im Schulalltag und in der Schule selbst, wenn sie diese Erlebnisse aus ihrer Biographie mitnehmen. Allgemeine Faktoren, die also zu Segregation führen, die aus der Literatur und den empirischen Ergebnissen festzustellen sind: schwierige Familienverhältnisse mit hohem Konfliktpotenzial, traumatische Erlebnisse wie Kriegserfahrungen und prekäre Verhältnisse.

In Bezug zur Frage, wie sich diese Merkmale in der Schule auswirken und aufzeigen, werden weitere Interviews zur Interpretation herangezogen, denn ausgehend von den biographischen Erlebnissen hat das meist einen starken Einfluss beispielsweise auf die Leistung oder Motivation der Schülerinnen und Schüler. Da diese Arbeit jedoch über keine genauen Schulnoten oder -daten verfügt, können nur wie obig geschrieben Tendenzen und Faktoren herausgearbeitet werden, die eine ethnische und eine sozioökonomische oder soziale Segregation fördern.

Schlechte Wohnverhältnisse

Tayo⁸, der Befragte von **Fall 08** berichtet über die erlebten ökonomischen Schwierigkeiten und mit welchen Problemen sie damals konfrontiert gewesen waren, als sie als Familie von Afghanistan hierher geflüchtet sind. Hierbei beschreibt der Befragte ihre damaligen Wohnverhältnisse.

„Ja, also mein Vater hat äh am Anfang mit so sein Freunde hier gelebt, also in gleiche Wohnung also er hat so mit zwei andere Freunde gelebt und die wan auch Afghaner. Und dann, äh, wo wir hier (/) also wir sind dann halt nach Österreich gekommen und dann hat halt mein Vater ihnen gebittet, dass die halt äh sich bei eine andere Freund halt melden solln so drei Monatn bis wir halt auch ein Wohnung habn. Und die wan ganz nett und die hams halt akzeptiert und dann äh sind die zwei bei ein andre (/) also die ham bei ein andre Freund gelebt drei Monatn. Und dann könnt wir mit unser Vater bei dieser Wohnung wohnen in 22. Und ja, also die Wohnung war so also nicht so gut, also es hatte ein Wohnzimmer, äh, und zwei Schlafzimmer und ein Badezimmer, aber es war halt nicht genügend für uns.“ (Fall 08: S. 8, Z.1-13)

5.4.3. Schulisches Umfeld

Mobbing in der Schule

Das Mobbing aufgrund religiöser Motive oder persönlichen Eigenschaften werden in den Interviews ebenso besprochen. In den folgenden vier Fällen (**Fall 01, Fall 02, Fall 05 und Fall 10**) werden diese von den Befragten näher erläutert. In **Fall 01** berichtet Zeradat⁸, dass sie aufgrund ihres religiösen Glaubens und miteinhergehend auch ihrer religiösen Kleidung von den Schulkindern beziehungsweise Schulkolleginnen und -kollegen gemobbt wurden.

„Ach ahm ok, ahm in der ersten wurde ich sozusagn gemobbt, von Mädchen aus meiner Klasse, keine Ahnung wieso, aber ich wurde halt gemobbt, sie habn mich geschubst, habn mein (/) Kopftuch beleidigt Mädchen mit Kopftuch, und als sie mich angefasst habn, habn sie wäh so gemacht (lacht). Und ich hab halt geweint, Und ich hab halt geweint, als ich zu Hause war und meine Mutter hat mir immer gesagt, es (/) es kommt viel Schlimmeres im Leben, äh, sag nichts, streite nicht, ignorier die einfach. Und das hab ich getan.“ (Fall 01: S. 15, Z. 28-32)

Ahmet⁸ (Fall 02) hingegen berichtet von einem Fall, wo er sich von einer Lehrperson gemobbt gefühlt hat.

„Der (/) das Problem mit meiner Lehrerin halt ich wurde ähm ganz am Anfang wa das halt nur Spaß, macht jede Lehrerin, Lehrer. Zum Beispiel ja, äh keine Ahnung, sei es jetzt zum Beispiel nicht klug in der Schule, macht manchmal nicht seine Hausaufgabn. Darüber kann man paar Sp (/) manchmal Späße machn, aber ähm manchmal ging das zu weit halt, da hab ich mich gemobbt gefühlt und ähm das wurde dann halt Tag zu Tag mehr und das ist mir dann aufgefalln und das wurde mir einfach zu viel. Und habs einfach einen älteren Erziehungsberechtigtn weitergeleitet und ja.“ (Fall 02: S. 5, Z. 19-24)

Aysa⁸ (Fall 05) berichtet ebenso von Mobbingvorfällen durch ihre Klassenkolleginnen und –kollegen.

„Also das wa glaub ich genauso wie in der Volksschule. Wenn man zu ihnen nett ist, wurde man halt nicht das ganze Jahr beleidigt von den- (/) der ganzen Klasse. Und macht man nur einen Fehler, dann redn sie nicht mit uns. Wir solln selba wissn, was das Fehler war (/) was der Fehler wa. Und, ja, es (/) dann kam es dazu, dass sie mal ein Geheimnis im Vertrautn mir gesagt habn, aba ich konnte es nicht für mich behaltn, da ich es meina jetzign bestn Freundin sogn musste, weil es ihr sehr wichtig wa. Und zwa, dass etwas passiert ist und seitdem redn wir nicht mehr mit dem und sie will ihr im Zeugnistag sogn, was (/) warum sie das gemacht hat, weil wenn sies jetzt sogn würde, würde (/) würden sie wissn, dass ich es gesagt habe, und würdn mich (-) mobbn.“ (Fall 05: S. 6, Z. 11-18)

In Fall 10 berichtet die Befragte Sandra⁸ davon, dass sie von vielen ihrer Klassenkolleginnen gemobbt, gewalttätig angegriffen und diskriminiert wurde.

„In der Schule wurde ich halt wirklich mit Bällen abgesetzt. Ich wurde beschimpft, ich wurde fett beschimpft. Ich wurde als Hure abgestempelt, obwohl ich nicht weiß wann ich in die Schule gekommen bin, mit zehn noch nicht mal eine Ahnung davon hatte. Also ich wusste schon was das war, aber ich finde man kann das keiner 10-jährigen unterstellen. Bei einer 13/14-jährigen hätte ich das verstanden. Ich wurde von den anderen Mitschülerinnen angeschrien, angespuckt, ich wurde getreten, vor der Schule geschlagen, weil in der Schule durfte man das ja nicht und als ich dann geweint habe, wurde ich dann noch mehr geschimpft. Also ich habe mich nicht wegen den Beschimpfungen geschämt, sondern eher also, weil sie mich geschlagen haben, sondern eher, weil sie mich als fett beschimpft haben, weil ich immer schon ein Problem mit meinem Gewicht habe. Ich bin unzufrieden damit und ja, wenn man dann als fett beschimpft wird, ist es grad nicht sehr schön. Und in einer Schule wurde ich halt dann auch (Pause 2) also ich wurde, da gab es jemanden, der hatte ein Telefon also ein Touchhandy, ich hatte ein Tastenhandy und da wurden

halt überall SMSn geschickt, also ich wurde halt auch gemobbt, weil ich so ein Tastenhandy hatte. Es wurden halt überall SMSn geschickt, so anonym: Hallo ich bin zum Beispiel Anna oder Sara und bin 14 Jahre alt. Wenn du diesen Kettenbrief nicht weiterschickst, lege ich dich um 12.00 Mitternachts im Bett und stech dich ab und sie haben halt alle also die ganze Schuld auf mich geschoben und ja wieso machst du das. Du bist so eine kleine Hure, eine kleine Schlampe. Du kannst dir keine Freunde leisten und, obwohl ich selbst so eine SMS bekommen habe. Also, ja, Niveau. Ähm, ja.“ (Fall 10: S. 12, Z. 7-24)

Konflikt und Schwierigkeiten mit LehrerInnen

Lehrerinnen und Lehrer sind die Pfeiler für die Schülerinnen und Schüler neben den Eltern. Sie haben einen Erziehungsauftrag zu erfüllen, denn im kritischen Lebensalter der Befragten können sie wegweisend sein. Es heißt bekanntlich der Ton macht die Musik. In den folgenden fünf Zitaten (**Fall 01, Fall 02, Fall 07, Fall 14 und Fall 15**) werden Konfliktsituationen und Schwierigkeiten mit Lehrerinnen beschrieben.

In **Fall 01** beschreibt Zeradat⁸ einen Konflikt mit einer Lehrerin, womöglich aufgrund ihrer Ethnie und Nationalität.

„(...) aber diese naja Nebenklasse-Lehrerin sie (/) sie war (/) ich hatte den Eindruck, dass sie nicht hasst, aber ich weiß nicht. Jeder (/) niemand mag sie so, jeder sagt, sie hat kein Herz, sie ist gemein, aber bei mir war sie auch nie so nett. Es gab eine Lehrerin, ich hab sie erst mal gemocht, dann in Elternsprechtag hat sie gesagt, dass mein Vater so schöne Augen hat wie ich, und danach hat sie mir äh gesagt: Wie wurdest du erzogen, deine Eltern und so. Und seitdem hab ich sie gehasst. Aber sie ist Gott sei Dank weg. Ahm, meine Schwesters Lehrerin ist gemein, sie zwingt sie dazu, die Schullandwoche zu kommen, obwohl gar nicht will. Aber jetzt geht sie eh, jetzt geht sie Schullandwoche, aber sie will nicht, sie sagt es ist Pflicht, obwohl das eine Pflicht ist.“ (Fall 01: S. 16, Z. 6-14)

Ahmet⁸ (**Fall 02**) beschreibt einen Konflikt mit einer Lehrerin. Sie hat Aussagen getätigt, die einen starken Einfluss auf das Selbstbewusstsein und auf die Entwicklung des 14/15-jährigen Befragten hatten.

„Halt ja es wan harte Sprüche, die ich ähm hörn musste. Halt zum Beispiel wie - was weiß ich - wie zum Beispiel: Ja, wenn du so weiter machst, wirst du kein Schulplatz findn, halt kein - wie heißt das - nicht (/) deine Zukunft wird nicht so also gut, wenn (/) wenn in deinem Zeugnis oder in deinem Lebenslauf besteht (/) ähm steht äh: Er hat die Volksschule wiederholn müssn. Und ja, ich wurde beleidigt so als Gurke, Giftzwerg, (-) mit meinem Namen wurdn Späße gemacht, die gingen zu weit und ja.“ (Fall 02: S. 6, Z. 4-8)

Fall 07 mit der Befragten *Shalise*⁸ wie auch in **Fall 14** mit dem Befragten *Onur*⁸ und bei **Fall 15** mit dem Befragten *Eren*⁸ berichten in ihren Interviews von einer Lehrerin, die den Schülerinnen und Schülern die Matura und die Weiterbildung in eine höhere Schule als negativ ansieht und diese auch immer wieder erläutert. Aus den Interviews kam auch heraus, dass die Schülerinnen und Schüler Angst haben nachzufragen, wenn sie einmal etwas nicht verstehen, weil sie dann von der Lehrperson angeschrien werden. Die gleichen Vorfälle wurden mehrmals von unterschiedlichen Befragten erwähnt, aber aufgrund der Länge der Arbeit wurden hierzu nur drei bestimmte Interviews ausgewählt.

„B: Ich mag nicht so weil, hald, manche Sachen sind schwer, und dann fragt man vielleicht die Lehrer und dann (Pause 2) schreien sie, weil sies vielleicht vorher schon erklärt haben. Aber man hats noch nicht verstanden.

I: Mhm. (Pause 2) Und mit der ähm, weil du, magst mir da vielleicht ein bissl mehr drüber erzählen, wennst sagst, die schreien dann mit dir?

B: Hald nicht mit mir, weil ich eh nie nachfrage.“ (Fall 07: S. 10, Z. 16-21)

„Unsere BE Lehrerin ist irgendwie so total gegen studieren. Wenn du zu ihr sagst, ich will bald die Matura machen, dann sagt sie ja wozu. Wenn du die Matura hast, hast du ja auch keinen Job. Aber dann sagt man immer, trotzdem damit kann man also bessere Jobs erreichen, aber dann sagt sie: Das ist ja nicht fix was du erreichst, aber dann sagen halt immer die Schüler man kann es ja probieren, obwohl sie ja selber, ich glaube sie hat selber eine Matura. Das hat sie mal erzählt, sie hat eine Matura und konnte mit der dann halt auch nichts anfangen, hat sie zu uns gesagt. Deswegen gegen studieren, ist sie auch ur. ich weiß nicht was sie dagegen hat. Gegen Studieren, gegen Matura. Ich weiß nicht, du könntest mit ihr. Man könnte mit ihr eine Stunde darüber reden und sie würde dir immer noch sagen egal wie gut du Argumente ihr bringst, sie könnte immer noch sagen, wenn du eine Matura hast, hast du immer noch keinen Job.“ (Fall 14: S. 13, Z. 23-35)

Aus diesem Interview geht klar hervor, wie die Erziehung und das Verhältnis von den Eltern bei der Frage der Weiterbildung sind.

„Mhm, also nicht jetzt Zeitverschwendung in die HAK zu gehn, sondern Zeitverschwendung, wenn ich jetzt in die HAK gehe und dann beim Hofer arbeite oder so und dann nochmal extra eine Lehre machen will //mhm//, weil die meisten wollen ja nur (/) ja s-selber ausbilden und mein- meine Lehrerin meint, dass es blöd ist, wenn ich jetzt in die HAK gehe //ja// und dann nochmal eine Lehre mache.“ (Fall 15: S. 38, Z. 34-35 & S. 39, Z. 1)

Die Sprache der Lehrerinnen und Lehrer hat einen starken Einfluss auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Wie sich an diesem Fall gezeigt hat, ist die Situation sehr schwierig.

„(...) Sie werden dann wütend und bleiben dann wütend und lassen halt die Wut auf die Schüler aus. So ist es einmal passiert. Ähm, unsere BE Lehrerin hatte einen Kaffee in der Hand, ein Schüler hat sie unabsichtlich angerempelt, der Kaffee wurde ausgeschüttet und in dieser Stunde hatten halt wir sie. Und unser Schüler war, ein Mitschüler von mir war krank, hat geniest und gehustet die ganze Zeit. Da hat sie gesagt: Es stört mich, kannst du bitte rausgehen. Ja, tschuldigung, ich bin krank, ich kann ja auch nichts dafür. Sie hat gesagt: Ja doch. Zieh dich hier wärmer an. Dann haben sie plötzlich angefangen zu streiten, weil er krank ist. Dann hat er gesagt, nur, weil der Kaffee in der Pause verschüttet wurde, lassen sie ihre Wut an mich aus.“ (Fall 14: S. 18, Z. 4-11)

Schulnoten

Leistungsbeurteilungen wie Schulnoten oder Zensuren können viel über die Probleme und Schwierigkeiten aussagen, denn sie sind ein großer Einflussfaktor, ob und falls Segregation passieren könnte. Im Hintergrund muss immer bedacht werden, dass die meisten Schulkinder, die Befragten in dieser Studie einen Migrationshintergrund haben. In den folgenden drei Fällen (**Fall 02, Fall 14 und Fall 16**) werden die Lebenswelten der Befragten näher erläutert.

Der Befragte *Ahmet*^b von **Fall 02** erläutert, dass die Konflikte und Streitereien mit der Familie und besonders den Eltern einen schlechten Einfluss auf die Schulnoten hatten. Diese Vorfälle, wie man auch aus dem Absatz entnehmen kann, hatten eine negative Auswirkung bei der Frage der Weiterbildung.

„Ja und ähm ja ähm meine (/) meine (/) mein Halbjahreszeugnis wa - von der viertn Klasse - wa nicht so gut, wegn ich hatte fast jede Zeit Probleme mit meinen Eltern, ich konnte nicht so sehr auf die Hausübungen achten. Ähm ja halt ging nicht gut und ich hab ähm mich dann bei einem (/) bei einem Fachmittelschule (/) ich hab (/) ich bin dort hingegangn, ich hab mich sozusagn versucht dort anzumeldn, ich hab all die Zeugnisse dort hin gebracht und sie habn gesagt, dass meine Notn nicht reichn. Äh, dass ich ähm beim Sem (/) nein beim Jahreszeugnis die zwei Vierer in (/) auf einem Drei senkn können, dass sie mich halt äh dort aufnehmen können. Und ich werd ähm versuchn (/) ich hab eine Note schon verbessert, ich werd versuchn, auch die anderen zu (/) positiv zu machn und dananch ähm ein Jahr dass ich Fachmittelschule dort besuche und dass halt meine Notn sich verbessern und dass ich versuche halt in eine höhere zu (/) höhere Schule zu gehn.“ (Fall 02, S. 18, Z. 7-16)

Shalise⁸ berichtet davon, dass sie zu einer bestimmten Phase der Schulzeit Schwierigkeiten hatte zu lernen und sich diese auch auf die Schulnoten ausgewirkt haben.

„Dann kam auch die Zeit wo ich ziemlich schlecht in der Schule war wo ich dann meistens nur vierer oder dreier geschrieben hab auf Schularbeiten oder Tests. Ich habe zwar gelernt, aber ich weiß nicht, da war irgendwas los und ich konnte mich nicht gescheit konzentrieren und so. Viel konnte ich da halt nicht machen, aber dann so nach einer Zeit, nach ein, zwei Monaten wurde es eh halt wieder besser.“ (Fall 14, S. 4, Z. 13-17)

Der Befragte Berat⁸ (Fall 16) beschreibt in diesem Zitat, dass er zwar noch sein Bestes geben wird, aber auf das Lernen für Tests und das Erledigen von Hausaufgaben verzichtet. Wie obig bereits geschrieben, hängt diese Einstellung sehr stark mit der Erziehung und dem Verhältnis von Kind und Eltern zusammen.

„Das(//) ja do(/) also, n-nächstes Jahr werd ich dann ei(/) mein Bestes geben, halt, weil dieses Jahr hab(/), dieses Jahr werd ich noch für die Schularbeiten lernen, dann werd ich einfach nicht mehr lernen. Ich verzichte auf die Tests und mache einfach meine Hausaufgaben, weil Tests sind eh immer einfach, ich hab(//) also ja, die sind einfach einfach und we(//) in der ersten Klasse haben wir fast jede Mona(/), jeden Monat da Tests gemacht und ich hab immer eins, zwei oder drei geschrieben, weil ich da immer gelernt hab, aber heut lern ich nicht mehr für Tests, ich verheimliche sogar mein Vater, dass wir Test haben (I lacht), aber es war nur einmal die Aktion, weil ich wollte einfach nicht (/), s war einfach Biologie und das war eigentlich kein Test, das war Straftest, weil i-ich (/), weil wir einfach nicht in der Sch(/) Unterricht aufgepasst haben, macht sie gleich ein Test mit uns und ja, jetzt jet(/), die das benotet zum Glück nicht //mhm// da hab ich eh schon Fünfer geschrieben, aber sie benutzt es nicht. Ja Oberstufengymnasium, also in der Aufbaulehrgang, wo ich ein Jahr halt in die Aufbaulehrgang gehe //mhm// ich geh ein Jahr Aufbaulehrgang, da werd ich (--)) da werd ich mein bestes geben, aber ich weiß nicht so, ich geh dann dort in ersten Bezirk //mhm// wenna klappt natürlich, ich hab ja auch die Bestätigung gekriegt, die vorläufige //mhm// aber ja ähnm, wenn ich jetzt, wenn ich jetzt ähh Englisch-Schularbeit eine Fünf schreibe, dann w(/), dann sieht das ein bissl schlecht aus mit meine Noten //mhm//, aber (I lacht) [leise] es gibts halt nicht so viele Schüler die sich für das ORG(Y?) ORG(Y?) angemeldet und für das Aufbaulehrgang und e-es sind in einer Klasse vielleicht fünfzehn Leute, aber es melden sich urviele nur fürs Oberst(/), so ganz normal (...Klasse=?), weil sie ham, sie ham jetzt keine Lust ähh fünf Jahre dann wieder Schule zu machen (I lacht) [leise] aber ich auch nicht, aber ich will, ich will, dass dass aus meim Leben etwas wird.“ (Fall 16: S. 17, Z. 4-14)

Sprachliche Schwierigkeiten

Die sprachlichen Schwierigkeiten sind ebenso wie die obigen Faktoren ein Indiz für die soziale Ungleichheit. In den folgenden Fällen von **Fall 06** und **Fall 08** sollen sich diese sprachlichen Schwierigkeiten näher angesehen werden.

Gabris⁸ (**Fall 06**) erzählt von seinen sprachlichen Schwierigkeiten und dass sich diese auch auf seine Zukunft positiv auswirken könnten, wenn er weiterhin die Unterstützung und Hilfe vom Staat und der Schule nimmt.

„Also Deutsch kann ich nicht so gut sprechn. (...) Aber ich bin drei Jahre hier. Äh deshalb geh ich Lernhilfe, dass ich mein Deutsch verbessere. Ich will nächste Jahr mein (/) ich will nächste Jahr wiederholn Klasse, dass ich bessere Note kriege. (Pause 11) Ich will eines Tages (diese?) Spannungstechniker arbeitn. Das is mein Lieblingsjob. Ich bin bei Berufspraktikum dort gegangen. Mein Cousin arbeitet dort auch. (Pause 19) Dort baut man B (/) Bohrer mit (/) dass man Wand bohrt so und verkaufn. Er is ein große Firma. (-) Bei dreiundzwanzigste Bezirk. (Pause 34) Ich will auch äh Handelsschule gehn na (/) nach nächste Jahr. Und danach will ich Lehre machn bei diese Spannungstechniker.“ (Fall 06: S. 6, Z. 29-35 & S. 7, Z. 1-4)

Tayo⁸ (**Fall 08**) erwähnte in seinem Interview, dass er aufgrund seiner sprachlichen Schwierigkeiten von Klassen- und Schulkolleginnen und -kollegen diskriminiert wurde.

„Also (-) die ham teilweise, also manchmal versucht sozusagen, ja du kannst kein Deutsch, lern Deutsch (sarkastisch), oder so (schmunzelnd) Und, also ich habs nie ernst genommen, also ich dachte mir schon warum soll ich mich mit irgendwelche anlegn, die nicht mal (lacht) so Menschen sind, oder (schmunzelnd) Also es war ganz komisch, wo die gesagt habn, äh, lern Deutsch, oder, oder was weiß ich, was auch immer (2) Also ich habs einfach nicht ernst genommen was sie gesagt haben. Ich hab einfach weitergelernt und ja.“ (Fall 08, S. 10, Z. 29-35 & S. 11, Z. 1-5)

Die Kumulation oder das Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren, die obig versucht wurde in aller Breite darzustellen, führen im schlimmsten Fall zu einer Segregation. Auch, wenn von den Befragten nicht explizit festgestellt oder erwähnt wurde, dass diese Faktoren und Mechanismen eine Segregation beginnen oder verstärken, können trotz alledem aus den Zitaten Tendenzen herausgelesen werden. Die Faktoren müssen vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass die erhobenen Daten von einer Klasse von 21 Schülerinnen und Schülern entstammen, die einen Migrationshintergrund besitzen, viele aus schwierigen Familienverhältnissen stammen und in ökonomisch prekären Verhältnissen leben. Es mag sein, dass die Befragten es selbst nicht so sehen oder wahrnehmen und äußern, schaut man

sich jedoch genauer die Sozialstatistiken an und verbindet diese mit den Zitaten, so kann man doch anfängliche Muster erkennen.

Viele Studien belegen, dass die soziale Herkunft, das Milieu von denen die Kinder herkommen, einen besonders starken Einfluss auf den Wissenserwerb haben. Anders formuliert, es besteht ein Zusammenhang von Bildungschancen und -gleichheit zwischen der sozialen und ethnischen Herkunft der Kinder. Da aufgrund der fehlenden Datenlage in diesem Zusammenhang keine genauen Verbindungen festgehalten werden konnten, können die hier vorgestellten Resultate lediglich als Handlungsempfehlungen für die Politik ausgesprochen werden. Die Schwierigkeiten, die in den Zitaten von den Schülerinnen und Schülern festgehalten worden sind, deuten jedoch schon auf eine leichte Segregation hin. Die schwierigen Familienverhältnisse, ob nun zwischen den Eltern oder den Geschwistern selbst, die sozioökonomischen Schwierigkeiten, die sich auf die Wohnverhältnisse auswirken, oder auch Konflikte und Gewalt mit den Klassenkolleginnen und -kollegen in der Schule können sich auf die Schulleistungen und die Schullaufbahnen der Befragten auswirken. Wie man bereits jetzt den Zitaten entnehmen konnte, hat es bei einigen bereits einen Einfluss gehabt. Die Probleme beispielsweise in den jeweiligen Familien bilden sich in den Schulen ab bei der Frage von Schulnoten, bei der Lösung von sprachlichen Defiziten zeichnen sie sich verstärkt ab. Es wurden keine Interviews mit der dort ansässigen Bevölkerung geführt, aus vielen Medienberichten kann man jedoch entnehmen, dass diese Schule eine schlechte Reputation besitzt und der Schulstandort als ein Ort sozialer Exklusion von Inländerinnen und Inländern verstanden wird. Der Schulstandort – zumindest in Wien – sagt vieles aus beziehungsweise wirkt sich auch auf die Schülerin und den Schüler aus.

5.5. Zusammenfassung der biographisch-narrativen Interviews

Für eine bessere Übersicht werden nochmals die wichtigsten Punkte der biographisch-narrativen Interviews in einer Liste zusammengefasst:

Familiäres und soziales Umfeld

- Viele Schülerinnen und Schüler berichten über ein schwieriges Verhältnis zwischen Eltern und Geschwistern.
- Gewalt- und Kriegserfahrungen der Schülerinnen und Schüler haben einen Einfluss auf die persönliche Biographie.

Prekäre Verhältnisse

- Flucht- und Migrationserfahrungen zeigen sich in den Biographien der Befragten wieder (zum Beispiel in Form von wahrgenommenen ökonomischen Disparitäten oder schlechten Wohnverhältnissen).
- Traumatische Erlebnisse hatten in der Gesamtheit einen enormen Einfluss auf die Biographie der Befragten.

Schulisches Umfeld

- Mobbing und Gewalterfahrungen und -situationen in der Schule aufgrund von Religion oder persönlichen Eigenschaften.
- Konflikt und Schwierigkeiten mit den Lehrerinnen.
- Schulnoten bestimmen weitere Schullaufbahn.
- Sprachliche Schwierigkeiten als Hindernis oder Erfolgchance.

In letzten Kapitel dieser Masterarbeit sollen die Punkte noch einmal genauer angesehen werden und in Verbindung mit den quantitativen Ergebnissen gebracht werden.

6. Fazit und Diskussion

Im folgenden letzten Kapitel dieser Masterarbeit werden zunächst die Schritte noch einmal transparent gemacht und die wesentlichen Ergebnisse der Forschung zusammengefasst. Des Weiteren sollen die Ergebnisse in Zusammenhang mit der Politik und dem Alltag gesetzt werden und im Unterkapitel Praktische Bedeutung näher erläutert werden. Im Unterkapitel Stärken und Schwächen soll eine Reflexion der Forschung dargeboten und zuletzt ebenso auf unbeantwortete Fragen eingegangen werden, die auch als zukünftige Fragestellungen und Forschungsinteressen dienlich sein können.

6.1. Zusammenfassung

Die Masterarbeit hatte das Ziel herauszufinden, durch welche Faktoren Segregation im schulischen Kontext verursacht wird. Ausgehend von der anfänglichen Literaturrecherche konnte festgestellt werden, dass es verschiedene Dimensionen von Segregation gibt und da in dieser Arbeit nicht auf alle eingegangen werden kann, wurde für das weitere Vorgehen das Forschungsinteresse spezifiziert. Es wurde versucht, sich anzusehen, wie allgemein ethnische und soziale Segregation vonstattengehen und wie diese von den befragten Schülerinnen und Schülern in der Schule wahrgenommen werden. Darauffolgend wurden die verschiedenen theoretischen Blickwinkel auf das Phänomen geworfen und sich aus soziologischer und aus bildungstheoretischer Perspektive sowohl auf Mikro- als auch auf Makroebene angesehen. Im Anschluss wurde dem Projekt ein Kapitel gewidmet, welches die Ziele, das Vorhaben wie auch die Besonderheiten aufgegriffen hat. Folgend wurden die methodische Vorgehensweise erörtert, in dem zuerst die quantitativen wie auch die qualitativen Sekundärdaten von ihren Merkmalen und Eigenschaften her beschrieben wurden, danach die Erhebungs- und Auswertungsmethode und im Anschluss noch die jeweiligen Vor- und Nachteile von der Verwendung von nicht selbst erhobenen Daten. Zuletzt wurden die jeweiligen quantitativen und qualitativen Ergebnisse dargestellt.

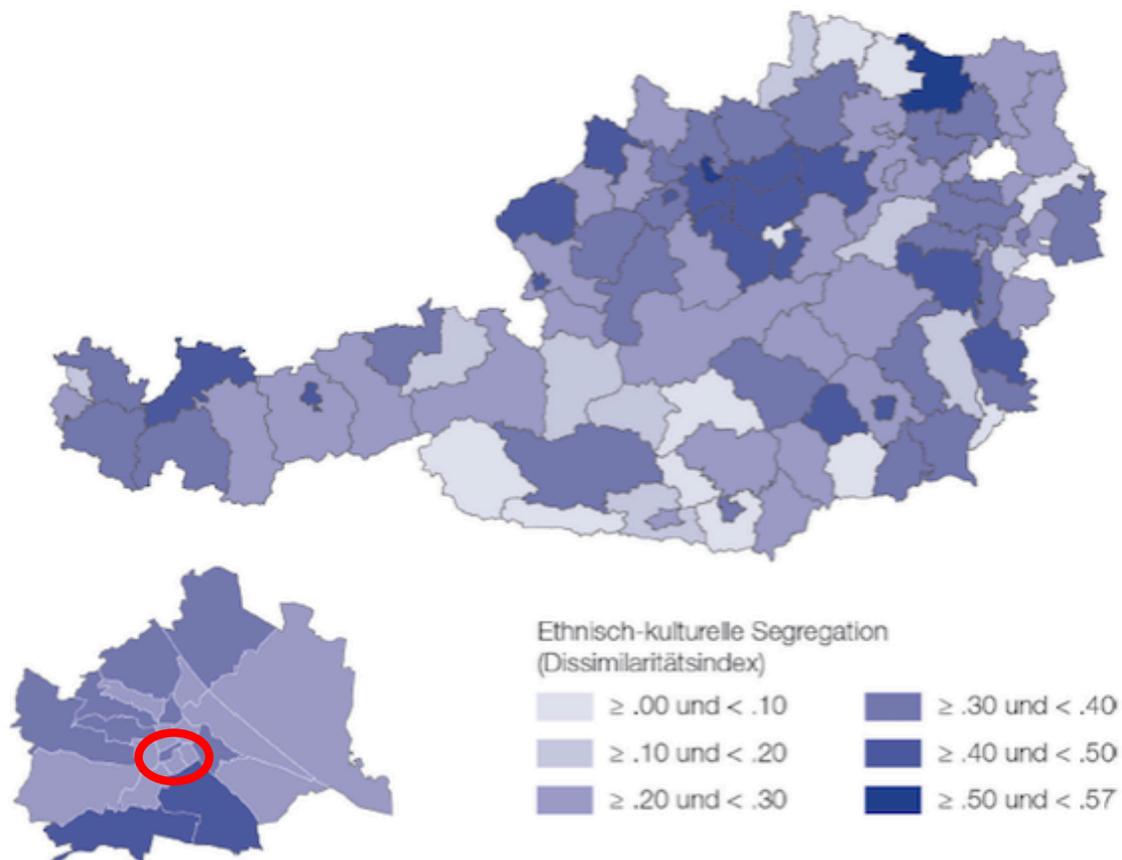
Wie man aus den quantitativen Auswertungen feststellen konnte, gab es eine relativ starke demographische Veränderung hinsichtlich des Ausländeranteils im Bezirk des Schulstandorts (siehe **Abbildung 1**). In den letzten zehn Jahren ist der Anteil der Ausländerinnen und Ausländer um zehn Prozentpunkte gestiegen. Man konnte auch feststellen, dass zwar die Finanzkrise wenig damit zu tun hatte, aber vermutlich die Flüchtlingsbewegung 2015. Viele Ausländerinnen und Ausländer sind zu dieser Zeit aufgrund der Syrienkrise und anderen Beweggründen nach Österreich gekommen. Es kann jedoch nicht gesagt werden, wie manche Politikerinnen und Politiker meinen, dass die Inländerinnen und Inländer vom Anteil her

weniger werden, vor allem nicht im untersuchten Wiener Gemeindebezirk (siehe **Abbildung 3**). Es stimmt, dass der AusländerInnenanteil gestiegen ist und dies sich auch an den Statistiken von Wien (siehe **Abbildung 2**) feststellen lassen kann. Besonders stark ausgeprägt ist im 5. Wiener Gemeindebezirk Margareten der AusländerInnenanteil, in dem auch der untersuchte Schulstandort liegt. Mit rund 35% hat Margareten den dritthöchsten Anteil an Ausländerinnen und Ausländer in Wien. Rudolfsheim-Fünfhaus, der 15. Wiener Gemeindebezirk und Brigittenau, der 20. Wiener Gemeindebezirk weisen jedoch einen deutlich höheren Prozentsatz auf. Was ebenso interessant zu erwähnen ist, ist dass es keine signifikanten Ergebnisse zu drei Zeitpunkten (2006, 2007 und 2015) zu verzeichnen gibt, die aussagen würden, dass aufgrund des Geschlechts oder aufgrund der österreichischen Staatsbürgerschaft viele Personen nach Wien gekommen sind. Eine genauere Untersuchung mit weiteren Hypothesen oder multivariaten Analysen wurde nicht vorgenommen, da diese statistischen Auswertungen lediglich einen Überblick über die Lage und Situation in Wien bieten sollen. Zuletzt auch aufgrund des Forschungsinteresses wurde eine Dissimilariätsindex (Tabelle 4) erstellt, welcher das Ergebnis hatte, dass Wien eine lediglich geringe Segregation mit einem DI von rund 11 % aufweist.

Vergleichsweise fanden die Autorinnen und Autoren Biedermann, Kolleginnen und Kollegen im Nationalen Bildungsbericht (2015) bei der Frage der schulischen Segregation einen wesentlich höheren DI-Wert auf. Aufgrund der besseren Übersichtlichkeit wurden aus dem Nationalen Bildungsbericht die jeweiligen Abbildungen entnommen. Allgemeine Berechnungen zum Anteil der Migrantinnen und Migranten und hinsichtlich des durchschnittlichen sozialen Status der dort lebenden Familien, in denen das Kind beziehungsweise die Kinder die 4. Schulstufe einer Volksschule im Bezirk besuchen, zeigen auf, dass eine mittelstarke Segregation (DI = zwischen 30% und 59%) besteht und viele einen unterdurchschnittlichen sozialen Status (DI = -0,511- -0,400). Die aufliegenden Daten und Berechnungen können für die Masterarbeit lediglich als Richtungsweiser verstanden werden, da für die 8. Schulstufe (4. Schulklasse der Neuen Mittelschule beziehungsweise damaligen Hauptschule) keine Auswertungen vorliegen. Auch Tammaru et al. (2016) fanden andere Ergebnisse heraus.

Im selbigen Nationalen Bildungsbericht (2015) wurden ebenso Berechnungen zu interschulischen sozialen und ethnisch-kulturellen Segregation für die achte Schulstufe errechnet, auf die im nächsten Abschnitt näher eingegangen wird.

Abb. 4.4: Interschulische ethnisch-kulturelle Segregation in den Bezirken (BIST-Ü-M8)



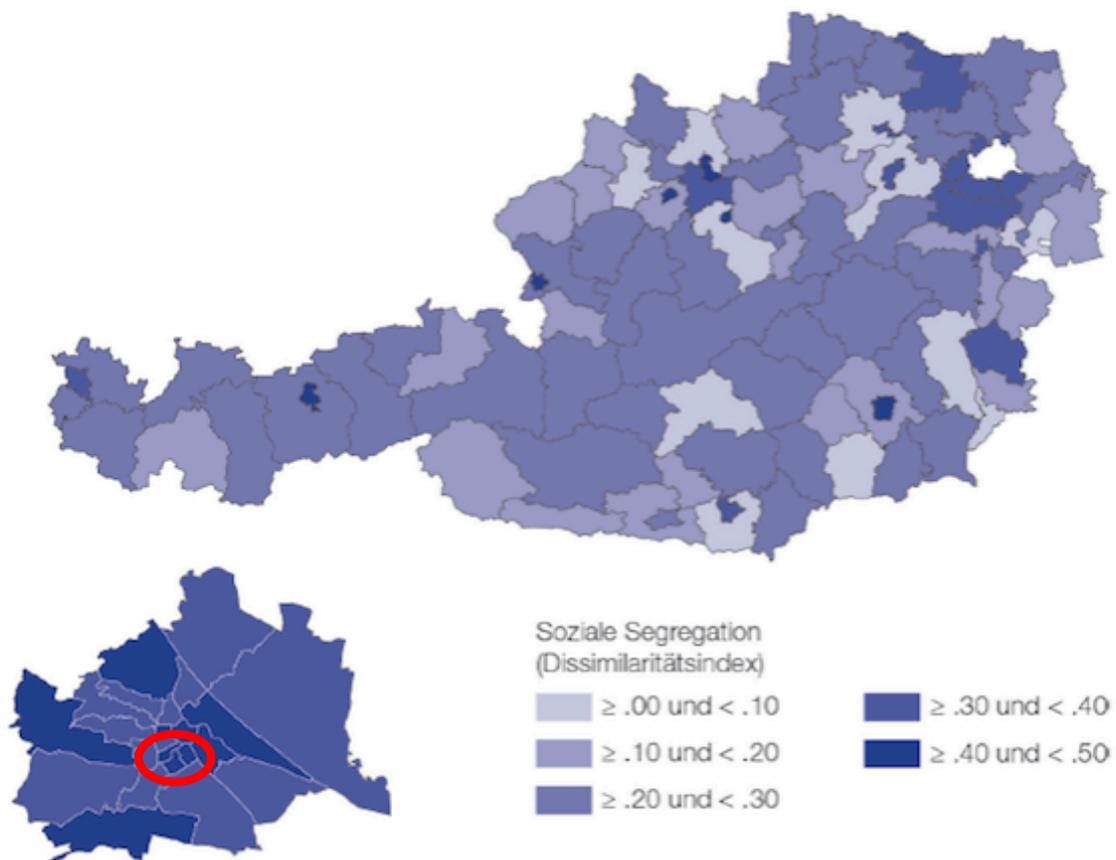
Anmerkung: $DI < .3$ = geringe, $DI \ge .3$ und $\le .6$ = mittelstarke, $DI > .6$ = starke Segregation.

Quelle: BIFIE (BIST-Ü-M8). Eigene Berechnung und Darstellung.

Abbildung 7: Interschulische ethnisch-kulturelle Segregation (BIEDERMANN et al. 2015)

Wie man in der obigen **Abbildung 7** entnehmen kann, besteht für Margareten eine geringe bis mittelstarke ethnisch-kulturelle Segregation. Laut dem Nationalen Bildungsbericht bedeutet das, dass „im Schnitt rund jede dritte Schülerin/jeder dritte Schüler mit Migrationshintergrund auf der 4. und auch 8. Schulstufe die Schule wechseln müsste, damit die Schüler/innen mit Migrationshintergrund gleichmäßig auf die Schulen verteilt sind.“ (Biedermann et al. 2015, S. 148) Des Weiteren attestieren die Autorinnen und Autoren, dass es hinsichtlich der ethnischen Segregation deutliche Unterschiede gibt und daher mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die Schule wechseln müssten, um eine Gleichmäßigkeit bei der Verteilung zu erhalten. Interessanterweise fanden sie auch heraus, dass vor allem im 10. (Favoriten) und im 23. Wiener Gemeindebezirk (Liesing) eine deutliche ethnische-kulturelle Segregation (vgl. **ebd.**, S. 150) festgestellt wurde. Ausgehend von den Auswertungen der Sekundärdaten vom AusländerInnenanteil (siehe **Abbildung 2**) weisen beide Bezirke einer eher niedrigen bis mittelstarken Wert auf.

Abb. 4.6: Interschulische soziale Segregation in den Bezirken (BIST-Ü-M8)



Anmerkung: $DI < .3$ = geringe, $DI \geq .3$ und $\leq .6$ = mittelstarke, $DI > .6$ = starke Segregation.

Quelle: BIFIE (BIST-Ü-M8). Eigene Berechnung und Darstellung.

Abbildung 8: Interschulische soziale Segregation (BIEDERMANN et al. 2015)

Bezogen auf die Frage von interschulischer Segregation weist Wien neben Innsbruck, Salzburg, Klagenfurt, Graz und St. Pölten deutliche mittelstarke soziale Segregation auf. (vgl. **ebd.**) Anders formuliert bedeutet das, dass rund die Hälfte der Familien der Schülerinnen und Schüler einem geringen sozioökonomischen Haushalt entstammen und in eine andere Schule wechseln müssten, um die bestehende Segregation eindämmen zu können. Wie auch in der Literatur herausgekommen, sind auch die Autorinnen und Autoren des Nationalen Bildungsberichts der Ansicht, dass es unabhängig davon sei, in welcher Schulstufe die Schülerin oder der Schüler sei, sondern sich die Benachteiligungen und Unterschiede hinsichtlich ethnisch-kultureller Merkmale und sozioökonomischem Status innerhalb und zwischen den Schulen deutlicher zeigen (vgl. **ebd.**, S. 152) Für Wien sieht man vor allem in der **Abbildung 8**, dass eine sehr hohe und starke Segregation besteht. Ausgehend von der Abbildung und den entsprechenden Informationen kann man für den untersuchten Schulstandort sagen, dass es eine mittelstarke Segregation bezüglich der sozialen Segregation in Wiener Schulen gibt.

Hierbei ist es wichtig anzumerken, wie auch die Autorinnen und Autoren hervorgehoben haben, dass das Phänomen der Segregation vor allem in urbanen Räumen also in Städten stattfindet. Am Beispiel der untersuchten Schule beziehungsweise Klasse können anhand der quantitativen Statistiken Segregationen wahrgenommen werden.

Versuch einer Triangulation

In der wissenschaftlichen Literatur mit dem Fokus auf den soziologischen und bildungswissenschaftlichen Theorien konnten Gemeinsamkeiten mit dem empirischen Datenmaterial festgestellt werden. Zum Beispiel wie in Kapitel 2 erwähnt, spielen bei der Frage, wer unter einer Segregation am meisten leidet, immer jene Personen, die diesen Habitus inne tragen, wie auch das vorhandene Kapital hierbei eine besonders wichtige Rolle. Personen, die von einem Familienhaushalt entstammen, die wenig ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital haben, sind von einer Segregation stark betroffen. Ähnlich sieht es Boudon, der davon ausgeht, dass in den Bildungsübergängen von Schullaufbahnen sich die sozialen Ungleichheiten verstärken. Des Weiteren kommt es auch sehr stark an, in welchem Milieu man sozialisiert ist und lebt. Nachbarschaften oder Schulstandorte, die rein von Personen mit Migrationshintergrund bewohnt oder besucht werden, genießen einen anderen Lebensstil. Bezogen auf die Theorien der Stadtforschung sind ähnliche Ergebnisse wie die der Theorien der Bildungsforschung wahrzunehmen. Kurzgefasst bedeutet das, wenn eine Schule oder eine Klasse aus vielen ausländischen Schülerinnen und Schülern besteht, dann hat es in Augen vieler Personen eine schlechte Reputation.

Für die Bildung der Schülerin oder des Schülers hat das ebenso einen großen Einfluss, denn die soziale Zugehörigkeit und der Aufstieg in der Gesellschaft besonders in Österreich sind durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Bekanntlich wird Bildung in Österreich von den Eltern vererbt. Diese Dynamiken und Entwicklungen kennzeichnen ebenso eine soziale Ungleichheit. Aus der Perspektive der Stadtforschung können auch Gemeinsamkeiten wahrgenommen werden. Seibel (2002) entwickelte einen gutes Analyseschemata: Die Effekte der Segregation kann man auf vier verschiedenen Ebenen wahrnehmen - auf materieller, sozialer, symbolischer und räumlicher Ebene. Zuletzt bestätigen die empirischen Daten und vor allem die der quantitativen Auswertungen eines, das Handeln der Individuen verändert den Raum und die Sozialstruktur.

Faktoren, die Segregation verursachen, sind zum einen die Schulstandorte selbst, aber zum anderen auch das stark differenzierte und fragmentierte Bildungssystem und die einzelnen Schultypen. Bekanntlich wird die Bildung der Schülerinnen und Schüler Österreichs durch die

Biographien der Eltern geprägt. Eine Person aus einer bildungsfernen Familie hat es daher eher schwieriger, beispielsweise in eine höhere Schule zu wechseln oder eine höhere Ausbildung zu genießen, denn Bildungswege werden vorherbestimmt und so wie in Österreich von den Eltern weitervererbt. Ebenso gehören Personen mit Migrationshintergrund zu der Risikogruppe. Schaut man sich die Sozialstatistiken der Schülerinnen und Schüler der untersuchten Klasse an, so kann man herauslesen, dass sie hoch segregiert ist. Man muss sich dabei vor Augen führen, dass ein Drittel der Familien aus bildungsfernen Schichten entstammen, also nur ein Hauptschulabschluss haben, die Klassenzusammensetzung aus fast 100 Prozent rein von Schülerinnen und Schülern, die einen Migrationshintergrund haben und aus relativ schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen. Relativ deswegen, weil zwar nur zwei Elternteile arbeitslos waren, jedoch von den 21 Müttern neun Hausfrauen sind. Keinesfalls soll die Tätigkeit der Hausfrau in diesem Zusammenhang geschmälert werden, betrachtet man jedoch das gesamte Bild und schaut sich diese Ergebnisse aus der Perspektive der Verfügbarkeit von ökonomischen Mitteln an, so muss man dennoch sagen, dass das Geld knapp wird, wenn nur ein Elternteil erwerbstätig ist und zusätzlich mehrere Geschwister vorhanden sind. Wie obig erwähnt, wird auch der Migrationshintergrund als ein Benachteiligungskriterium verwendet. Ein weiteres Indiz, dass eine Segregation in der untersuchten Klasse besteht, ist nicht nur der hohe Anteil an Personen mit Migrationshintergrund (20 von 21 Schülerinnen und Schülern), sondern auch die hohe Anzahl derjenigen Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft (acht von 21 Schülerinnen und Schülern). Im Hinblick darauf ist daher die Klassenzusammensetzung von extremer Wichtigkeit, damit keine Segregation entstehen kann.

Die Vermutung, welche die Zahlen bestätigt haben, konnte jedoch durch die qualitative Auswertung untermauert mittels Zitaten der Befragten nicht belegt werden. Vereinzelt sprechen die Schülerinnen und Schüler zwar davon, dass sie von ihren eigenen Klassenkolleginnen und -kollegen wie auch von manchen Lehrerinnen und Lehrern benachteiligt, gemobbt oder diskriminiert werden, jedoch sprechen die Befragten nicht explizit davon, dass sie aufgrund von ihrer Ethnizität oder ihrem sozialen oder sozioökonomischen Wohlstand benachteiligt werden. Es wird vielmehr darauf hingedeutet, dass sie aufgrund religiöser Motive oder persönlicher Eigenschaften gemobbt werden und auch dahingehend Gewalttaten erlebt haben. Trotz der eher schwierigen Familiensituationen, prekären Verhältnissen und des hohen Gewaltpotenzials sowohl im sozialen wie auch im schulischen Umfeld konnten keine Indizien festgestellt werden, dass Segregation alleine ausgehend von den Zitaten besteht. Das Ziel des qualitativen Teils der Forschung war es die Lebens- und Alltagswelten und die Wahrnehmungen der Befragten zu erfassen und zu sehen, ob sie kongruent mit der Annahme in der Literatur und in den Auswertungen des quantitativen Teils

ist. Ungeachtet dessen, dass unterschiedliche Ergebnisse gefunden wurden, können trotz alledem Faktoren und Merkmale festgestellt werden, die zwischen den Zeilen der Interviews herausgekommen sind und als segregierend verstanden werden können. Zum Beispiel, dass viele Schülerinnen und Schüler von ihrem schwierigen Verhältnis zwischen den Eltern und Geschwistern berichteten, dass Gewalt- und Kriegserfahrungen einen Einfluss auf die Biographie der Befragten hatten wie auch ihre Migration beziehungsweise Fluchterlebnisse und -erfahrungen nach Österreich. Ebenso wurde von traumatischen Erlebnissen berichtet und wie sich diese auch auf den Schulalltag und die Schulnoten ausgewirkt haben. Im schulischen Umfeld wurden von den Befragten die Konflikte und Schwierigkeiten mit den Lehrerinnen berichtet.

Obwohl die Schülerinnen und Schüler eine Segregation oder eine soziale Ungleichheit nicht in ihren Lebens- und Alltagswelten wahrnehmen, liegt die Vermutung nahe, dass die Segregation institutionell und intersektionell verursacht wird. Das bedeutet, dass die Mechanismen der Schule und des Schulsystems die Segregation verursachen. Segregation – egal welcher Art – entsteht institutionell beispielsweise durch die Schulsprengel und den quasi verpflichtenden Besuchs der Schülerinnen und Schüler des Schulstandortes. In der veralteten Verordnung der Wiener Landesregierung zur Frage von Schulsprengeln von 1977 schreibt das Wiener Schulgesetz von 1964 vor:

„§ 6. (1) Jeder Schulpflichtige ist in die für ihn nach der Schulart in Betracht kommende Schule, deren Schulsprengel er angehört, aufzunehmen. (2) Befinden sich in einem Schulsprengel zwei oder mehrere Schulen der gleichen Art, so hat die Gemeinde Wien nach Anhörung des Stadtschulrates für Wien die im Schulsprengel wohnenden Schulpflichtigen auf diese Schulen aufzuteilen. Bei der Aufteilung ist auf den Schulweg der Schüler (§§ 32 bis 35 Wiener Schulgesetz), auf die bereits die Schule besuchenden Geschwister und auf die schulorganisatorischen Erfordernisse Bedacht zu nehmen.

§ 7. Auf Ansuchen oder mit Zustimmung der Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten kann die Gemeinde Wien nach Anhörung des Stadtschulrates für Wien ein schulpflichtiges Kind in die Schule eines anderen Schulsprengels aufnehmen, sofern nicht pädagogische oder schulorganisatorische Gründe entgegenstehen.“ (MA 53)

Aus diesem Auszug wird ersichtlich, dass Personen, die sich mit dem österreichischen Schulsystem nicht auskennen oder wenig ökonomische Kapazitäten besitzen, in einen Schulstandort gedrängt werden, den sie nicht selbst entschieden haben. Das heißt gleichzeitig Segregation wird bereits vor dem Eintritt in die Schule von den institutionellen Reglements vorgenommen, ohne die Folgen der alten noch nicht erneuerten Verordnung zu bedenken. Zwar wurde die Schulsprengelpflicht vor einer Zeit aufgehoben und viele Personen meinen, dass durch die Aufhebung der Schulsprengelregelung die soziale Trennung beziehungsweise soziale Ungleichheiten und Segregation vermindert werden, sieht man sich aber das Stimmungsbild an, ist dies nicht der Fall. Es stimmt, dass Unterschiede dadurch ersichtlich werden, denn wer über mehr ökonomisches Kapital verfügt, wird vermutlich eine private Schule an einem Schulstandort mit guter Reputation in einem anderen Bezirk besuchen als die zugewiesene Schule in Sprengel. Hierbei gilt zu bedenken, wie bereits obig beschrieben, dass nur Familien, die erstens nicht bildungsfern sind und zweitens keine finanziellen Schwierigkeiten haben, diese Chance wahrnehmen und nützen. Alle anderen Familien, die nicht in Kenntnis sind, haben keine andere Wahl und ihre Kinder müssen in den Schulstandort in der Nähe des Wohnorts gehen.

Eine weitere Feststellung kann diesbezüglich gemacht werden, dass eine ethnische und sozioökonomische Segregation zumindest in der untersuchten Schule und Klasse von den Befragten nicht wahrgenommen wurde. Eine Benachteiligung oder Vorurteile können jedoch wahrgenommen werden, schaut man sich den Aspekt Interaktionen zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern an. Eine Kränkung oder Herabwürdigung wird nicht aufgrund der Ethnie oder des verfügbaren Kapitals gemacht, sondern wegen der Aktionen und Interaktionen der Befragten. Diese negativen Impressionen und Gefühle können durch gestörte Familienverhältnisse, Gewalt in der Schule oder auch durch die Entwurzelung wegen eines Umzugs oder eines Schulwechsels verstärkt werden. Besonders auffallend an den untersuchten Fällen ist der hohe Anteil an Schülerinnen und Schülern, die einen Migrationshintergrund haben. Eine reine Klasse bestehend aus Personen mit Migrationshintergrund und den obig genannten Charakteristika ist förderlich für Segregationen.

Einen Lösungsversuch dieses sozialen Problems hat die österreichische Wissenschaftlerin Christina Schenz in ihrem Buch ‚Perspektiven der (Grund)Schule. Auf dem Weg zu einer demokratisch-inklusive Schule‘ (2013) niedergeschrieben

„Die schulisch-institutionelle Segregation von Kindern und Jugendlichen erschwert in der aktuellen Struktur die Entwicklung und das Bewusstsein von jungen Menschen im Umgang mit der Vielfalt menschlicher Daseinsformen, der Selbstverständlichkeit unterschiedlicher Begabungen und der Vielzahl gesellschaftlicher Interessen, die in mannigfaltigen Kollektiven ihren Ausdruck finden. Damit verhindert sie einerseits die Gewöhnung an eine diskursive Vereinbarungskultur, andererseits die Erkennung der Chancen, die sich durch die Nutzung der Mannigfaltigkeit ergeben würden. (...) Es sind die Segregierung von Schüler/innen nach einer ‚angenommenen homogenen Lerngruppe fiktiv‘, die Effektivität eines segregativen Schulsystems in internationalen Vergleich schwach und die Auswirkungen segregativer Maßnahmen für gesellschaftlich-ausgleichende Bildungsprozesse ‚verdächtig‘, da sie die sozioökonomischen Ungleichheiten zwischen Kindern und Jugendlichen mit Bildungsungerechtigkeit tradieren und verstärken. Wir müssen also davon ausgehen, dass es Heterogenität auch in sogenannten ‚homogenen Lerngruppen‘ faktisch heute schon gibt, sie entsteht nicht er durch inklusive Systeme.“ (S. 11)

Im folgenden Unterkapitel soll die praktische Bedeutung dieser Masterarbeit für die Realpolitik hervorgehoben werden.

6.2. Praktische Bedeutung

Den Ergebnissen zu entnehmen, kann man die Feststellung machen, dass es eine soziale Ungleichheit und im weitesten Sinne auch eine Segregation in der untersuchten Schule gibt. Es kann ebenso festgehalten werden, dass die angebliche Gleichheit der Schülerinnen und Schüler nicht vorhanden, sondern nur eine reine Theorie ist. Es bedarf daher auch sozial- und bildungspolitischer Maßnahmen, um diese gesellschaftlichen Probleme zu vermindern und im besten Fall zu beheben.

Sieht man sich das Problem von einem anderen Blickwinkel an, und zwar aus einer bildungstheoretischen Perspektive und stellt dabei die Frage, ob ethnische und soziale oder sozioökonomische Schul- oder Klassenkomposition womöglich auch einen Effekt auf die individuelle Leistung hat, so kann man aus den verschiedenen internationalen Studien festhalten, dass es hierzu keine einheitliche Antwort gibt. Manche Studien behaupten, dass es einen starken Effekt (**AGIRDAG et al. 2011, HORNSTRA et al. 2015, VERWIEBE und RIEDERER 2013**) hat, andere wiederum verneinen die Ergebnisse (**BORMAN und DOWLING 2010; DUMONT et al. 2013, LUYTEN und VAN DER HOEVEN-VAN DOORNUM 1994**). Die Tendenz zumindest ausgehend von internationalen Studien geht in die Richtung, dass nicht die Ethnizität, sondern die soziale oder sozioökonomische Situation einen erheblichen Einfluss

hat. Setzt man diese Gedanken in Bezug zur Frage der Segregation, so ist eine Klasse, die nur rein aus Schülerinnen und Schülern, die einen Migrationshintergrund haben, nicht so hinderlich für einzelne Schülerinnen und Schüler als wenn man Personen aus Familienhaushalten mit schlechtem finanziellen Einkommen in eine Klasse gibt. Die Forscherinnen und Forscher Van der Silk, Kolleginnen und Kollegen haben in einer niederländischen Studie ähnliche Ergebnisse wie die obigen erfasst. Zwar wurde auch diesbezüglich noch nicht im Bereich der Neuen Mittelschule in Wien geforscht, ähnliche Ergebnisse könnten jedoch aufgrund der Sozialstruktur und des Bildungssystems festgestellt werden. So fassten die Autorinnen und Autoren der Studie zur Klassenkomposition in den Niederlanden in den Volksschulen prägnant und auf den Punkt gebracht zusammen.

„The results of our study support Kahlenberg's position, at least for the Netherlands. At the elementary school class level we found that ethnic minority concentration (as measured by home language) had a negative effect on proficiency in the national language. However, when the heterogeneity of school classes in terms of parental income was accounted for, the initial effect of ethnic concentration was either reduced to non-significance (grade 4), or mitigated (grade 6). These are important findings, because it explodes the myth that high concentrations of ethnic minorities in schools will worsen the results of all pupils. In fact, the problem is socioeconomic in nature rather than socioethnic. What seems to affect all pupils' educational outcomes adversely is not ethnic concentration as such, but the concentration of children from parents with poor socioeconomic resources.” (VAN DER SILK et al. 2006, S. 303ff)

Es bedarf daher sozial- und bildungspolitischer Maßnahmen. Sozialpolitische Reformen spielen bei der Frage von Inklusion, von der Behebung der sozialen Ungleichheiten und ebenso Segregationen bestimmter Gruppen und Individuen eine wichtige Rolle. In den letzten Monaten unter der Regierung von Bundeskanzler Christian Kern wurden diesbezüglich viele Reformen gemacht. Eine wohl bedeutende ist die Bildungsreform 2017, welche auch das Schulautonomiepaket genannt wird, da es Änderungen sowohl in der Schulorganisation als auch in der Infrastruktur geben wird. Diese Reform verzeichnet viele Freiheiten hinsichtlich der Infrastruktur des Schulstandorts und für die Lehrerinnen und Lehrer. Eine positive Entwicklung dieser Reform ist die Flexibilität der Klassengröße und der Nutzung von -ressourcen. So schreibt die Bundesministerin für Bildung Dr. Sonja Hammerschmid in einer Broschüre zu den Reformen

„Klassen- und Gruppengrößen können flexibel je nach pädagogisch-didaktischer Gestaltung der Lernphase variiert werden. Es gibt keine zentral vorgegebenen Mindest- oder Maximalzahlen für Gruppen. Die insgesamt gleich bleibenden, gesetzlich abgesicherten Ressourcen können am Standort flexibel für schulautonome Maßnahmen eingesetzt werden.“ (BMB 2017, S. 10)

„Die Klassen- und Gruppengrößen sollen grundsätzlich nach pädagogischen Gesichtspunkten und in Abstimmung zwischen Schulleitung und Schulpartnern festgelegt werden. Findet die Ressourcenplanung keine Zustimmung der Schulpartner, so hat der Schulgemeinschaftsausschuss (SGA)/das Schulforum das Recht, die Entscheidung der Schulleitung der Bildungsdirektion zur Prüfung vorzulegen. Voraussetzung dafür ist, dass zumindest zwei Drittel des SGA bzw. Schulforums dieses Überprüfungsersuchen unterstützen.“ (ebd., S. 21)

Nicht alle Stimmen in der Gesellschaft sind den Änderungen positiv zugeneigt und stehen dem kritisch gegenüber. Es bedarf daher eines genaueren Blickes in die Daten zur Sozialpolitik. In der Arbeit ‚A comparative analysis of social policy on the access to the educational system of Austria and Finland‘ (Chan 2017) wurde anhand eines Vergleiches mit der finnischen Sozialpolitik herausgearbeitet, wie wichtig die Bereitschaft und Kooperation der Regierung bei der Frage der finanziellen Möglichkeiten und eines sozialen Wandels ist. Die Reformen und diesbezüglich beschlossenen Gesetze haben einen starken Einfluss auf die Qualität der Infrastruktur der Schule selbst und auf den Alltag der betroffenen Schülerinnen und Schüler im längerfristigen Sinne. Um eine gute Zukunft in Bezug zur Ausbildung und Schule den zukünftigen Generationen zu garantieren, bedarf es also einer besseren und gezielten Finanzierung besonders vor dem Hintergrund der Folgen der Etatkürzungen von 1999 und Bundesregierung Klima und später Schüssel. Zwar sind keine aktuellen Daten vorhanden, so können die vorliegenden Daten bis 2013 trotz alledem gewisse Tendenzen aufzeigen. Die folgende Darstellung zeigt die staatlichen Ausgaben Österreichs und Finnlands hinsichtlich Bildung.

	Österreich	Finnland
1999	6,12533	5,86961
2000	5,59956	5,71688
2001	5,58635	5,84797
2002	5,53269	6,02478
2003	5,38187	6,17477
2004	5,32094	6,1685
2005	5,27148	6,03606

2006	5,25293	5,9381
2007	5,17663	5,68609
2008	5,29698	5,84677
2009	5,7674	6,48518
2010	5,72503	6,54071
2011	5,61942	6,48201
2012	5,45336	7,19254
2013	5,56484	7,15848

Tabelle 5: Staatliche Ausgaben in % vom BIP (UNESCO o.J.)

Kurzgefasst während Finnland seit Jahren mehr in Bildung investiert, hinkt Österreich hinterher. Mag sein, dass sich die Zahlen in den letzten Jahren verändert haben, aber vermutlich nicht um fast zwei Prozent. Diese Kürzungen können auch in den anderen Sekundärdaten von EUROSTAT festgestellt werden, beispielsweise beim Anteil der weiblichen Person, die weder eine Bildung noch eine Ausbildung genossen haben. Zwar ist Österreich im Vergleich zur EU 28 mit 11,9 % unterdurchschnittlich, aber für Wien selbst ist der Anteil mit 11,3 % seit 2016 steigend. Bei Männern sieht das Bild anders aus, denn allein in Wien ist der Anteil der Männer ohne Bildung und Ausbildung überdurchschnittlich mit 12,0 % und in der EU-28 mit 11,2 %.

Budgetinvestitionen in Bildung und Ausbildung werden nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern oder dem Schulstandort zugutekommen, sondern auch Familien, die bildungsfern oder sozioökonomischen schwach sind. In ‚Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung‘ (2003) haben die Autoren Wolfgang Mack, Erich Raab und Hermann Rademacker hervorgehoben, dass die Segregation in einer Schule ebenso einen sozialpsychologischen Effekt bewirkt, denn die Schule wird als ein Erfahrungs- und Handlungsraum von den verschiedenen Akteuren - sowohl von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern wie auch den Eltern - wahrgenommen und beeinflusst nicht nur das Handeln, sondern auch die Lage im sozialen Raum. In anderen Worten bedeutet das, dass eine soziale Ungleichheit sich im sozialen Raum verteilt und sich nicht nur in den Leistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler widerspiegelt. Sie werden durch verschiedene Faktoren und Merkmale verstärkt und vermindert. Es bedarf daher immer wieder einer Evaluation für eine Schulentwicklung.

Ein wichtiger Punkt hierbei ist sich auch anzusehen wie man Personen aus anderen Stadtteilen und Bezirken in die Schulstandorte erhält, die aufgrund des hohen Migrationsanteils einen schlechten Ruf haben, sodass in weiterer Folge eine soziale Durchmischung in der Klasse und unter den Schülerinnen und Schülern möglich ist. Vielleicht wäre hierzu eine geeignete Lösung partizipative Projekte von der Gebietsbetreuung und vom Stadtschulrat Wien ins Leben zwischen den Nachbarschaften und -bezirken für die Verbesserung der Reputation und eine Aufwertung zu erhalten. Auch könnten außerschulische Kooperationen dazu helfen.

Zusammengefasst sieht man, dass die Frage der Segregation und den Segregationsmechanismen eine sehr stark politische ist. Österreich gehört zu den Industrieländern der Welt, die auch trotz verschiedener Krisen genügend Budget und finanzielle Mittel zur Verfügung hätten, um Projekte und Programme zu schaffen, damit ethnische und soziale oder sozioökonomische Segregation in Schulen eingedämmt wird. Verschwinden wird dieses Problem vermutlich nie, aber die Politik kann präventiv dagegen agieren.

6.3. Stärken und Schwächen

Die vorliegende Arbeit hat sowohl mit vielen Stärken als auch Schwächen zu tun gehabt. Bereits im einführenden Absatz der Arbeit wurde darauf verwiesen und in diesem Teil nochmals deutlich gemacht, dass man die Arbeit als eine Bricolage verschiedener theoretischer Annahmen und Methoden verstehen muss und nicht als ein vollständiges Bild. Im folgenden Unterkapitel werden daher nun einige Vorteile, aber auch Restriktionen und Fehlerquellen dieser Arbeit näher erläutert.

Eine Stärke dieser Forschung ist auf jeden Fall die völlige Offenheit, Flexibilität und Unbestimmtheit, denn sowohl bei Erhebungsarbeiten der quantitativen, aber auch bei den qualitativen Daten gab es keine Interviewereffekte oder Effekte der sozialen Erwünschtheit, da der Forscher beziehungsweise Autor dieser Arbeit die Daten nicht selbst erhoben hat. Dies kann jedoch gleichzeitig ebenso als eine Schwäche angesehen werden, da man keinen Einfluss auf die Fragen während der Erhebung hatte. Man ist auf das vorhandene Datenmaterial angewiesen, weiß daher im Vorfeld nicht wie die Datenlage und -qualität ist. Es hat wie in dieser Arbeit daher auch den Nebeneffekt gehabt, dass das Forschungsinteresse gelockert werden und die Forschungsfragen verändert werden mussten. Wichtig dabei ist die Reflexion, denn das kann auch als ein Lernprozess für alle Beteiligten in diesem Projekt verstanden werden. Man muss im Vorfeld berücksichtigen, welche Vor-, aber auch gleichzeitig

Nachteile eine Sekundärnutzung für eine Forschungsarbeit mit sich bringt. Es bedarf daher auch einer Einschulung oder, wenn man so möchte auch Lehrveranstaltungen in denen mit Sekundärdaten gearbeitet wird. Zwar wird regelmäßig mit quantitativen gearbeitet, aber nie mit qualitativen Sekundärdaten. Die Erfahrung und die Arbeit haben gezeigt, dass es nicht immer nur von Vorteil ist, sondern man auch gelegentlich mit Schwierigkeiten und Hindernissen zu kämpfen hat.

Eine weitere Stärke solcher Arbeiten, in denen Sekundäranalysen gemacht wurden, ist, dass man von einer Metaebene sich die Materie und das Forschungsinteresse ansehen kann. Medjedovic schreibt in ihrem Buch „Qualitative Sekundäranalyse. Zum Potenzial einer neuen Forschungsstrategie in der empirischen Forschung“ (2014):

„Ein besonderes Potenzial der Sekundäranalyse ergibt sich aus der Möglichkeit, Daten mehrerer Studien zusammenzuführen. Diese Analysen multipler Datensätze werden eingesetzt, um über die Datensätze hinweg gemeinsame (...) und/oder divergierende Themen (Ergänzungsfunktion) zu untersuchen. Der Vergleich von Datensätzen aus zwei Zeitperioden erlaubt die Untersuchung des Wandels gesellschaftlicher Phänomene. Der Zugriff auf multiple Datensätze ermöglicht also Vergleichsanalysen in vielerlei Hinsicht, wobei Daten relativ flexibel miteinander kombiniert werden können.“ (MEDJEDOVIC 2014, S. 25)

Eine weitere Schwäche dieser Arbeit ist, wie obig angedeutet, ebenso die Datenlage. Bei den quantitativen Daten ist es beispielsweise schwierig die aktuellsten Statistiken zu erhalten. Wie man auch in der Arbeit sehen kann, ist es nur möglich mit gewissen Jahresdaten zu arbeiten, da diese nur öffentlich vorhanden sind. Ebenso waren die Charakteristika der Daten schwierig, besonders ein Vergleich konnte nicht gemacht werden, da in der Schulklasse fast 100 % einen Migrationshintergrund hatten und fast ausschließlich männliche Personen befragt wurden. Ein Vergleich mit einer anderen Schule oder Klasse wäre daher günstig gewesen, um tatsächlich Segregation feststellen zu können, denn die Befragten selbst nehmen die soziale Benachteiligung nicht wahr, weil die Schule ihre Lebens- und Alltagswelt ist.

Zuletzt soll noch auf eine besondere Stärke dieser Arbeit verwiesen werden, und zwar die Kombination der Verwendung von sowohl quantitativen als auch qualitativen Daten. Für die Beantwortung der Forschungsfrage haben die Ergebnisse beider Forschungsstränge zwar kein einheitliches Bild gezeigt, aber durch die Synergien beider Methoden konnte das soziale Phänomene in seiner Bandbreite beleuchtet werden und ein einheitlicheres Bild darbieten. Des Weiteren sollte im diesem Fall auch hervorgehoben werden, dass ein Multi-Method-

Design für die Reflexion und Vereinfachung der Komplexität und Multidimensionalität des sozialen Phänomens sehr von Vorteil war.

6.4. Unbeantwortete Fragen

Ob schlussendlich die Forschungsfrage aufgrund der Breite an Ansätzen beantwortet werden konnte, kann an dieser Stelle nicht vollständig beantwortet werden und obliegt der Leserin und dem Leser. Da weitere Fragen offengeblieben sind, gehören sie in diesem Absatz noch angesprochen.

Eine offene Frage bleibt, gibt es ethnische und sozioökonomische Segregation in österreichischen beziehungsweise Wiener Schulen? Glaubt man den quantitativen Auswertungen und Statistiken, kann die Frage mit einem Ja beantwortet werden. Schaut man sich jedoch die Aussagen der befragten Kinder an, kommt das nicht so eindeutig heraus. Das könnte aber auch der Punkt sein, an dem man als Forscherin oder Forscher weiterforschen sollte, denn ausgehend von der Literaturanalyse wissenschaftlicher Arbeiten und Artikel im österreichischen Raum wurde der Aspekt der Segregation außen vorgelassen und nicht beachtet. Die einzige Arbeit, die sich mit der Thematik beschäftigt hat, war der Nationale Bildungsbericht (Biedermann et al. 2015). Blickt man in den angelsächsischen Raum oder in die deutsche Literatur, in denen Deutschland als Untersuchungsgebiet verwendet wurde, so findet man genug. Es bedarf daher mehr Untersuchungen dieser Art auch in Österreich vor dem Hintergrund der sich verändernden Sozialstruktur.

Offengeblieben ist ebenso, ob ein verändertes Forschungsdesign nicht vielleicht bessere Ergebnisse geliefert hätte, welche für eine eindeutige Beantwortung der Forschungsfrage geholfen hätte. Bedenkt man, dass für die Arbeit keine eigenen Daten erhoben und produziert wurden und man mit der bestehenden Datenlage arbeiten musste, hat es mit Sicherheit seine Vor- und Nachteile gehabt, besonders aus der Perspektive, wenn man eher gewohnt ist, eigene Daten zu erheben und auszuwerten. In Bezug zur Veränderung des derzeitigen Forschungsdesigns wäre es erstrebenswert, vielleicht ein paar Interviews leitfadengestützt zu machen, da die Fragen eher geschlossener sind. Obwohl biographisch-narrative Interviews mit Sicherheit offener sind und mehr zwischen den Zeilen, vor allem latente Sinnzusammenhänge herausgefunden werden können, so ist sie vielleicht nicht für jede Forschungsfrage geeignet. Weiters wäre zu empfehlen, um auch die räumliche Perspektive zu erhalten, weitere Methodenwerkzeuge auf das Forschungsinteresse des Projektes anzuwenden, wie zum Beispiel eine Sozialraumanalyse, welche nicht nur die Lebenswelten der Befragten, sondern auch die Relevanz des Raumes für die Sozialstruktur erhält. Es ist

sicherlich von Vorteil, wenn man hierbezüglich nicht nur interdisziplinär, sondern auch transdisziplinär arbeitet, um ein einheitlicheres Bild zu erhalten. Dies bedeutet nicht, dass man die soziologische Brille entfernen soll, sondern sie hilft dabei, ihre oder seine Scheuklappen wahrzunehmen und abzulegen. Man könnte beispielsweise auch Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Direktorinnen und Direktoren, außerschulische Expertinnen und Experten wie Mentoren oder Politikerinnen und Politiker befragen, um auch deren Sichtweise bei der Beantwortung der Frage zu erhalten und durch die Synergien bessere Lösungen zu finden.

Allgemein gesprochen können aus den oben genannten unbeantworteten, offenen Fragen dieser Forschung neue zukünftige Studien entstehen, die in diesem Fall nicht nur für die Wissenschaft erheblich sind, sondern auch für die Verbesserung des Alltags und der Zukunft der nächsten Generation – der Schülerinnen und Schülern von morgen – helfen.

7. Literatur-/Quellenverzeichnis

- AGIRDAG, O., VAN HOUTTE, M.** und **P. VAN AVERMAET**. 2011. Why Does the Ethnic and Socio-Economic Composition of Schools Influence Math Achievement? The Role of Sense of Futility and Futility Culture. *European Sociological Review* 28(3): 366-378.
- BAUR, C.**, und **H. HÄUßERMANN**. 2009. Ethnische Segregation in deutschen Schulen. *Leviathan* 37: 353–366.
- BERNELIUS, V.**, und **M. VAATTOVAARA**. 2016. Choice and segregation in the ‘most egalitarian’ schools: Cumulative decline in urban schools and neighbourhoods of Helsinki, Finland. *Urban Studies* 1-17.
- BIEDERMANN, H.**, **WEBER, C.** **HERZOG-PUNZENBERGER, B.** und **A. NAGEL**. 2015. Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. In *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktsthemen*, Hrsg. **BRUNEFORTH, M.**, **EDER, F.**, **KRAINER, K.**, **SCHREINER C.**, **SEEL, A.** und **SPIEL, C.**, 133-174. Graz: Leykam.
- BILLINGHAM, C.** 2015. Within-District Racial Segregation and the Elusiveness of White Student Return to Urban Public Schools. *Urban Education* 1–31.
- BMB – Bundesministerium für Bildung.** 2017. *Update Schule*. <https://www.bmb.gv.at/schulen/autonomie/updateschule.pdf?5v2mpi> (Zugegriffen: 02.07.2017).
- BORMAN, G.**, und **M. DOWLING**. 2010. Schools and Inequality: A Multilevel Analysis of Coleman’s Equality of Educational Opportunity Data. *Teachers College Record* 112(5): 1201–1246.
- BOUDON, R.** 1974. *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*, New York: Wiley & Sons.
- BOURDIEU, P.** 1991. Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Hrsg. **WENZ, M.**, 354-367. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- BOURDIEU, P.** 2001. *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA-Verlag.
- BOURDIEU, P.** 2012. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Hrsg. **BAUER, U.**, **BITTLINGMAYER, U. H.** und **A. SCHERR**, 229-242. Wiesbaden: VS Verlag.
- BREMER, H.** 2012. Die Milieubezogenheit von Bildung. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Hrsg. **BAUER, U.**, **BITTLINGMAYER, U.** und **A. SCHERR**, 829-846. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- BREMM, N., KLEIN, E. D. und K. RACHERBÄUMER.** 2016. Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *DDS - Die Deutsche Schule* 4: 323-339.
- BREIDENSTEIN, G., KRÜGER, J. und A. ROCH.** 2014. „Aber Elite würde ich's vielleicht nicht nennen.“ Zur Thematisierung von sozialer Segregation im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften Supplement*: 165–180.
- CHAN, R.** 2017. *A comparative analysis of social policy on the access to the educational system of Austria and Finland*. Seminararbeit. Wien: Universität Wien.
- CHOO, HY und MM FERRE.** 2010. Practicing intersectionality in sociological research: A critical analysis of inclusion, interactions and institutions in the study of inequalities, *Sociological theory* 28(2): 129-149.
- CRENSHAW, K.** 2004. *Intersectionality: The Double Bind of Race and Gender*. http://www.americanbar.org/content/dam/aba/publishing/perspectives_magazine/women_perspectives_Spring2004CrenshawPSP.authcheckdam.pdf (Zugegriffen: 26.04.2017).
- DJONKO-MOORE, C.** 2016. An exploration of teacher attrition and mobility in high poverty racially segregated schools. *Race Ethnicity and Education* 19: 1063–1087.
- DUMONT, H., NEUMANN, M., NAGY, G., BECKER, M., ROSE, N. und U. TRAUTWEIN.** 2013. Einfluss der Klassenkomposition auf die Leistungsentwicklung in Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 60: 198 – 213.
- DURKHEIM, E.** 1984. *Die Regeln der soziologischen Methode*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- ECKARDT, F.** 2012. *Handbuch Stadtsoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FARWICK, A.** 2012. Segregation. In *Handbuch Stadtsoziologie*, Hrsg. **ECKARDT, F.**, 381-420. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FISCHER-ROSENTHAL, W. und G. ROSENTHAL.** 1997. Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*, Hrsg. **HITZLER, R. und A. HONER**, 133-164. Opladen: Leske & Budrich.
- FLAIG, B. B., MEYER, T. und J. UELTZHÖFFER.** 1993. *Alltagsästhetik und politische Kultur*. Bonn: Dietz.
- FLECKER, J., JESSER, A., VOGL, S., WÖHRER, V. und U. ZARTLER.** 2016. „Wege in die Zukunft“ – Längsschnittstudie über die Vergesellschaftung junger Menschen in Wien. Präsentation Soziologische Vorträge, 11. Oktober 2016.
- FRIEDRICHS, J.** 1977. *Stadtanalyse: soziale und räumliche Organisation der Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- FROSCHAUER, U. und M. LUEGER.** 2003. *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: Wiener Universitätsverlag.

- FUCHS**, M. 2004. Kinder und Jugendliche als Befragte. Feldexperimente zum Antwortverhalten Minderjähriger. *ZUMA-Nachrichten* 59: 60-88.
- GIDDENS**, A. 1988. *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GONZALES**, T. 2011. Vienna subdivisions (5).svg. [https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Vienna_subdivisions_\(5\).svg](https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Vienna_subdivisions_(5).svg) (Zugegriffen: 27.09.2017).
- GREENE**, J. C.; **CARACELLI**, V. J. und W. **GRAHAM**. 1989. Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 11(3): 255–274.
- HÄUßERMANN**, H. 2007. Effekte der Segregation. *vhw-Verbandstag* 5.
- HÄUßERMANN**, H. und J. **KEMPER**. 2005. Die soziologische Theoretisierung der Stadt und die ‚New Urban Sociology‘ In *Die Wirklichkeit der Städte*, Hrsg. **BERKING**, H. und M. **LÖW**, 25-53. Baden-Baden: Nomos.
- HÄUßERMANN**, H. und W. **SIEBEL**. 2001. Integration und Segregation – Überlegungen zu einer alten Debatte. *Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften* (1): 68-79.
- HAMNETT**, C., **BUTLER**, T. und M. **RAMSDEN**. 2013. „I wanted my child to go to a more mixed school“: schooling and ethnic mix in East London. *Environmental and Planning A* 45: 553–574.
- HEINZ**, WR. 2000. *Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs*. Weinheim: Beltz Juventa.
- HEITMAYER**, W. 1997. Gibt es eine Radikalisierung des Integrationsproblems? In *Was hält die Gesellschaft zusammen?* Hrsg. **HEITMAYER**, W., 23- 65. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HENNING**, E. 2012. Chicago School. In *Handbuch Stadtsoziologie*, Hrsg. **Eckardt**, F, 95-124. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HORMEL**, U. 2012. Intersektionalität als forschungsleitende Beobachtungsperspektive. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Hrsg. **BAUER**, U., **BITTLINGMAYER**, U. H. und A. **SCHERR**, 491-506. Wiesbaden: VS Verlag.
- HORNSTRA**, L., **VAN DER VEEN**, I., **PEETSMA**, T. und M. **VOLMAN**. Does Classroom Composition Make a Difference: Effects on Developments in Motivation, Sense of Classroom Belonging, and Achievement in Upper Primary School. *School Effectiveness and School Improvement* 26(2): 125–152.
- HRADIL**, S. 2001. *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag.
- HURRELMANN**, K., **GRUNDMANN**, M und S. **WALPER**. 2008. *Handbuch der Sozialisationsforschung*. 8. Aufl., Weinheim: Beltz.

- HUSA, K.** und **H. WOHLSCHLÄGL.** 2014. *Grundzüge der Bevölkerungsgeographie. Lehrbehelf zur Lehrveranstaltung.* Institut für Geographie und Regionalforschung. Wien: Universität Wien.
- KARAKAYALI, J.,** und **B. zur NIEDEN.** 2013. Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen. *sub/urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung* 61–78.
- KELLER, F.** 2014. *Strukturelle Faktoren des Bildungserfolgs. Wie das Bildungssystem den Übertritt ins Berufsleben bestimmt.* Wiesbaden: Springer Verlag.
- KOPP, J.** und **D. LOIS.** 2014. *Sozialwissenschaftliche Datenanalyse, 2. Auflage.* Wiesbaden: Springer Verlag.
- KRISTEN, C.** 1999. Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. *Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung* 5. Mannheim.
- KUHN, T.** 1976 (1973). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LÄPPLE, D.** 1991. Essay über den Raum. Für ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept. In *Stadt und Raum*, Hrsg. **HÄUBERMANN, H., IPSEN, D.** und **T. KRÄMER-BADONI,** 157-207. Pfaffenweiler: Centaurus.
- LAMLA, J.** 2003. *Anthony Giddens: Einführungen.* Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- LEFEBVRE, H.** 1991. *The Production of Space.* Oxford: Blackwell.
- LÖW, M.** 2000. *Raumsoziologie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LUEGER, M.** 2010. *Interpretative Sozialforschung: Die Methoden.* Wien: Facultas.
- LUHMANN, N.** 1997. *Die Gesellschaft der Gesellschaft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LUYTEN, H.,** und **A. VAN DER HOEVEN-VAN DOORNUM.** 1995. Classroom Composition and Individual Achievement: Effects of Classroom Composition and Teacher Goals in Dutch Elementary Education. *Tijdschrift Voor Onderwijsresearch* 20(1): 42–62.
- MA 23.** 2006. *Statistisches Jahrbuch 2006.* Wien: Magistrat der Stadt Wien.
- MA 23.** 2007. *Statistisches Jahrbuch 2007.* Wien: Magistrat der Stadt Wien.
- MA 23.** 2015. *Statistisches Jahrbuch 2015.*
<https://www.wien.gv.at/statistik/pdf/bezirksportraits-1-23.pdf> (Zugegriffen: 09.05.2017).
- MA 23.** 2016. *Statistisches Jahrbuch 2016.*
<https://www.wien.gv.at/statistik/pdf/bezirksportraits-1-23-2016.pdf> (Zugegriffen: 09.05.2017).
- MA 53.** *Verordnung der Wiener Landesregierung betreffend die Bildung der Schulsprengel der Wiener öffentlichen allgemeinbildenden Pflichtschulen.*
<https://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/rechtvorschriften/html/i8000600.htm>
(Zugegriffen: 04.07.2017).

- MACK, W., RAAB, E. und H. RADEMACKER.** 2003. *Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung.* Wiesbaden: Springer VS.
- MAUTHNER, N. S., PARRY, O. und K. BACKETT-MILBURN.** 1998. The data are out there, or are they? Implications for archiving and revisiting qualitative data. *Sociology*, 32(4): 733-745.
- MEDJEDOVIC, I.** 2014. *Qualitative Sekundäranalyse. Zum Potenzial einer neuen Forschungsstrategie in der empirischen Sozialforschung.* Wiesbaden: Springer Verlag.
- NASSEHI, A.** 2004. Inklusion, Exklusion, Ungleichheit. Eine kleine theoretische Skizze. In *Differenzierung und soziale Ungleichheit: die zwei Soziologien und ihre Verknüpfung*, Hrsg. **SCHWINN, T.**, 323-352. Frankfurt am Main: Humanities Online.
- NASSEHI, A.** 2006. Die paradoxe Einheit von Inklusion und Exklusion. Ein systemtheoretischer Blick auf die „Phänomene“. In *Problem der Exklusion*, Hrsg. **BUDE, H. und A. WILLISCH**, 46-69. Hamburg: Hamburger Edition HIS Verlag.
- PÄTZOLD, H.** 2005. Sekundäranalyse von Audiodaten. Technische Verfahren zur faktischen Anonymisierung und Verfremdung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 6(1): Art. 24.
- PARK, R. E. und E. W. BURGESS.** 1921. *Introduction to the Science of Sociology.* Chicago: The University of Chicago Press.
- PROJEKT.** 2016. *Informationsblatt „Unsere Zukunft“.* Institut für Soziologie.
- REINPRECHT, C.** 2013. Stadt. In *Forschungs- und Anwendungsfelder der Soziologie*, Hrsg. **FLICKER, E. und R. FORSTER**, 235-250. Wien: Facultas Verlag.
- RICHTER, R.** 2001. *Soziologische Paradigmen.* Wien: UTB.
- RITZER, G.** 2000. *Blackwell companion to major social theorists.* London: Blakwell.
- SCHENZ, C.** 2013. Perspektiven der (Grund)Schule. Auf dem Weg zu einer demokratisch-inklusive(n) Schule. In *Pädagogische Professionalisierung und Schule: Grundlagen-Forschung*, Hrsg. **SCHENZ, C., SCHENZ, A. und G. POLLAK**, Berlin: Lit Verlag.
- SCHNELL, P.** 2014. *Educational Mobility of Second-Generation Turks. Cross-National Perspectives.* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- SCHNELL, R., HILL, P. B. und E. ESSER.** 2013. *Methoden der empirischen Sozialforschung*, 10. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- SCHRÖER, W.** 2013. *Handbuch Übergänge.* Weinheim: Beltz Juventa.
- SCHÜTZE, F.** 1983. Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* 3: 283-293.
- SCOTT, J.** 2000. Children as Respondents: The Challenge for Quantitative Methods. In *Research with Children. Perspectives and Practice*, Hrsg. **CHRISTENSEN, P. M. und A. JAMES**, 98–119. London & New York: Falmer Press.

- SEIBEL**, W. 2012. Die europäische Stadt. In *Handbuch Stadtsoziologie*, Hrsg. **ECKARDT**, F., 201-212. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- STAUBER**, B., **POHL**, A. und A. **WALTHER**. 2007. *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim, München: Juventa.
- STATISTIK AUSTRIA**. 2016. *Bildung in Zahlen 2014/15. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria.
- STATISTIK AUSTRIA**. 2017. *Mikrozensus ab 2004*.
http://www.statistik.at/web_de/frageboegen/private_haushalte/mikrozensus/index.html
 (Zugegriffen: 06.05.2017).
- TAMMARU**, T., **MACINCZAK**, S., **VAN HAM**, M. und S. **MUSTERD**. 2016. *Socio-Economic Segregation in European Capital Cities. East meets West*. London/New York: Routledge.
- THE CHICAGO COMMISSION ON RACE RELATIONS**. 1968 (1922). *The Negro in Chicago. A Study of Race Relations and a Race Riot*. New York: Arno Press.
- THOMAS**, W.I. und F. **ZNANIECKI**. 1995 (1918). *The Polish Peasant in Europe and America: A Classic Work in Immigration History*. Champaign: University of Illinois Press.
- UNESCO**. o.J. *Education: Expenditure on education as % of GDP (from government sources)*.
<http://data.uis.unesco.org/?queryid=181> (Zugegriffen: 27.09.2017).
- VAN DER SILK**, F., **DRIESSEN**, F. und K. **DE BOT**. 2006. Ethnic and Socioeconomic Class Composition and Language Proficiency: A Longitudinal Multilevel Examination in Dutch Elementary Schools. *European Sociological Review* 22(3): 293–308.
- VERWIEBE**, R. und B. **RIEDERER**. 2013. Die Lesekompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in westlichen Gesellschaften. Eine Mehrebenenanalyse auf Basis der PISA-Studie von 2000 bis 2009. The Reading Literacy of Immigrant Youth in Western Societies. A Multilevel Analysis Based on PISA 2000 to 2009. *Zeitschrift für Soziologie* 42(3): 201–221.
- VESTER**, M. 2004. Die Illusion der Bildungsexpansion. In *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*, Hrsg. **ENGLER**, St. und B. **KRAIS**, 13 – 53. Weinheim: Juventa.
- VOGL**, S. 2015. *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- WALGENBACH**, K. 2012. Intersektionalität als Analyseparadigma heterogener Stadträume. In *Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medien an den Achsen der Ungleichheit*, Hrsg. **SCAMBOR**, E. und F. **ZIMMER**, 81-92. Bielefeld: Transcript Verlag.
- WERLEN**, B. 2012. Anthony Giddens. In *Handbuch Stadtsoziologie*, Hrsg. **ECKARDT**, F., 145-166. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- WIRTH**, L. 1938. Urbanism as a Way of Life. *American Journal of Sociology* 19(7): 1-24.

WIRTH, L. 1998 (1928). *The Ghetto*. New Brunswick/London: Transaction Publishers.

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Karte von Wien, 5. Wiener Gemeindebezirk markiert (**GONZALES** 2011)

Abbildung 2: Themenanalyse nach Forschauer und Lueger (**LUEGER** 2010)

Abbildung 3: AusländerInnenanteil in Prozent in Margareten (**MA 23** 2006, **MA 23** 2007, **MA 23** 2015, **MA 23** 2016)

Abbildung 4: AusländerInnenanteil in Prozent in Wien in 2016 (**MA 23** 2016)

Abbildung 5: Bevölkerungsverteilung von InländerInnen und AusländerInnen in Margareten in den Jahren 2006 und 2007 (**MA 23** 2006, **MA 23** 2007)

Abbildung 6: Formel für den Dissimilaritätsindex (DI) (**HUSA und WOHLSCHLÄGL** 2014)

Abbildung 7: Interschulische ethnisch-kulturelle Segregation (**BIEDERMANN et al.** 2015)

Abbildung 8: Interschulische soziale Segregation (**BIEDERMANN et al.** 2015)

9. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Eigene Berechnungen – AusländerInnenanteil in abs. und rel. Häufigkeiten

Tabelle 2: Eigene Berechnungen - Korrelationsanalyse von den Variablen Wien, Geschlecht und Staatsbürgerschaft für 2006 und 2015

Tabelle 3: Dissimilaritätsindex für InländerInnen und AusländerInnen von Wien – eigene Berechnung

Tabelle 4: Sozialstatistik der Befragten

Tabelle 5: Staatliche Ausgaben in % vom BIP (**UNESCO** o.J.)

10. Anhang

a. Gesprächsleitfaden für Interviews mit 14-jährigen Jugendlichen

Gesprächsbeginn:

Smalltalk, Klärung der Anonymität, Aufnahmegerät (bekannt geben, wenn man es einschaltet)

Eingangsfrage:

Offene Form:

Wenn Du Dich so auf Dein bisheriges Leben zurückschaust, an was kannst Du Dich erinnern? Kannst Du mir davon erzählen, was Du alles erlebt hast?

Du kannst Dir dazu so viel Zeit nehmen, wie Du möchtest und ich werde Dich vorerst nicht unterbrechen, sondern mir nur Notizen zu Fragen machen, auf die ich später noch eingehen werde.

Geschlossener Form:

Wenn Du so auf Dein bisheriges Leben zurückschaust, an was kannst Du Dich erinnern? Kannst Du mir davon erzählen, was Du alles erlebt hast? Vielleicht denkst Du einmal zurück an die Zeit vor der Schule, Deine Kindheit, Deine Zeit in der Schule bis heute?

Du kannst Dir dazu so viel Zeit nehmen, wie Du möchtest und ich werde Dich vorerst nicht unterbrechen, sondern mir nur Notizen zu Fragen machen, auf die ich später noch eingehen werde.

Immanente Nachfragen:

Das Nachfragen erfolgt erzählgenerierend entlang der Notizen der Haupterzählung der Jugendlichen. Es werden alle Themen, die angesprochen nachgefragt. Insbesondere: Familie, Kindheit, Freund/innen, Schule, Freizeit, Vorbilder, Zukunftsvorstellungen

Exmanente Nachfragen:

Diese Themen sollten dann gefragt werden, wenn der immanente Nachfrageteil abgeschlossen ist und diese Themen nicht von selbst zur Sprache gekommen sind.

Familie	Kannst Du mir noch mehr von Deiner Familie erzählen? Was fällt Dir als erstes ein und was hast Du im Laufe Deines Lebens mit Deiner Familie erlebt?
Kindheit	Kannst Du mir bitte mehr von Deiner Kindheit erzählen? Frühe Erlebnisse die Dir einfallen und was Du so als Kind erlebt hast?

Freund/innen	Kannst Du mir von Deinen Freund/innen erzählen? Was Du so mit ihnen erlebt hast?
Schule	<p>Kannst Du mit von Deinen Erfahrungen und Erlebnissen in der Schule erzählen?</p> <p>Hilfestellungsfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche frühen Erlebnisse fallen Dir ein und was hast Du bis heute so erlebt?
Freizeit/ Hobby	Kannst Du mir erzählen, wie Du Deine Freizeit verbringst?
Vorbilder	<p>An welchen Personen orientiert Du Dich und möchtest Du von ihnen erzählen?</p> <p>Wenn es eigenerlebte Erfahrungen (im Sinne von Interaktionen) mit diesen Personen gibt, kann man folgende Nachfragen stellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Du hast XY erwähnt, kannst Du mir von frühen Erlebnissen mit ihm/ihr erzählen und was Du so im Laufe Deines Lebens mit Ihm/ihr erlebt hast? (Wenn man vermutet, dass es mehrere Erlebnisse über einen Zeitraum hinweg zu erzählen gibt) - - Du hast XY erwähnt, magst Du mir von Erlebnissen mit ihm/ihr erzählen? -
Zukunftsvorstellungen	<p>Kannst Du mir erzählen, wie Du Dir Dein Leben vorstellst? (Was soll in Deinem Leben passieren?)</p> <p>Nachfrage auf eine konkrete Vorstellung: etwa einen guten Job zu haben</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kannst du dich noch an eine Situation erinnern, in der du dir vorgestellt hast wie es ist, einen guten Job zu haben?

Wenn nicht von selbst angesprochen:	
Familie	
Beruf	<p>Kannst Du mir davon erzählen, wie Du Dir Dein Familienleben in der Zukunft vorstellst?</p> <p>Kannst Du mir davon erzählen, wie Du Dir Dein berufliches Leben vorstellst?</p>
Berufspraktische Tage	Du hattest ja bereits die berufspraktischen Tage. Kannst Du mir von Deinen Erlebnissen in diesen Tagen?
	<p>Dimensionen, denen gefolgt werden sollten, wenn sie angesprochen/angedeutet werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sexualität - erste Liebesbeziehung - Migration - Diskriminierungserfahrung

Fragen falls Lehre:

Du hast gesagt, dass du dir vorstellen kannst einen Lehrberuf zu ergreifen. Wie bist du dazu gekommen?

Was glaubst du, wird im Betrieb von dir erwartet werden?

Worauf wird der Betrieb schauen, wenn du dich dort um eine Lehrstelle bewirbst?

Gesprächsausstieg:

Ich bin am Ende mit meinen Fragen. Zum Abschluss möchte ich Dich fragen, ob Du mir von einer schönen Situation in Deinem Leben erzählen möchtest?

Sozialstatistik (Das Aufnahmegerät laufen lassen)

Gesprächsende

b. Beschreibung der Codes

Oberkategorie	Unterkategorie	Definition
Familie und soziales Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Schwierige Familienverhältnisse – Schwierigkeiten mit Eltern</i> • <i>Schwierige Familienverhältnisse – Konflikte mit Geschwister</i> • <i>Gewalt in der Familie und Kriegserfahrung</i> 	Alle Textstellen, in denen die oder der Befragte über ihre oder seine Familie oder soziales Umfeld gesprochen hat. In dieser Oberkategorie wurden alle Textstellen zu schwierigen Familienverhältnissen und Konfliktsituationen zusammengefasst
Prekäre Verhältnisse	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ökonomische Disparitäten</i> • <i>Schlechte Wohnverhältnisse</i> 	Alle Textstellen, in denen die oder der Befragte über ihre oder seine prekären Verhältnisse gesprochen hat. In dieser Oberkategorie wurden alle Textstellen zu ökonomischen Disparitäten und schlechten Wohnverhältnissen zusammengefasst
Schulisches Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mobbing in der Schule</i> • <i>Konflikt und Schwierigkeiten mit LehrerInnen</i> • <i>Schulnoten</i> • <i>Sprachliche Schwierigkeiten</i> 	Alle Textstellen, in denen die oder der Befragte über ihr oder sein schulisches Umfeld gesprochen hat. In dieser Oberkategorie wurden alle Textstellen zu Mobbingerelebnissen, Konfliktsituationen sowie auch Schulnoten und sprachlichen Schwierigkeiten zusammengefasst

c. Legende der Transkription

Zeichen	Definition
(-), (--), (---) bzw. (Pause 4), (Pause 5), etc.	Sprechpausen; in Klammer ist die Anzahl der Sekunden anzugeben
mhm	Pausenfüller, Rezeptionssignal, zweigipfelig
<u>sicher</u>	auffällige Betonung
(lacht), (verlässt den Raum), (schnell), (gedehnt)	Charakterisierung von nichtsprachlichen Vorgängen bzw. Sprechweise, Tonfall; die Charakterisierung steht vor den entsprechenden Stellen und gilt bis zum Äußerungsende oder bis zu einer neuen Charakterisierung
[Kommentar] Bspw. (lacht) [ironisch]	Vom Transkribierenden eingefügter, interpretierender Kommentar bzw. Zusätze
(..), (...)	unverständlich
(kommt es?)	nicht mehr genau verständlich; vermuteter Wortlaut
(/)	Unterbrechen eines Satzes mit dem Versuch ihn im Weitersprechen neu zu formulieren
(//)	Komplettes Abbrechen eines Satzes

d. Transkription

21 anonymisierte, pseudonymisierte und nummerierte Transkriptionen sind im Datenarchiv