

# Postmigration macht Schule

## Ein Plädoyer für mehr Chancengerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem

### 1. Einleitung

Migrationsbewegungen prägen seit Jahrzehnten die österreichische Gesellschaft und für viele Menschen ist Migration ein selbstverständlicher Teil der Familiengeschichte. In der Politik ist das Verständnis von Österreich als Einwanderungsland jedoch umstritten: Ab den 90er Jahren wurde Migration vor allem als sicherheits- und ordnungspolitisches Thema behandelt. Inzwischen werden auch EU-weit restriktivere Migrations- und Integrationspolitiken zunehmend umgesetzt. Im Zeitalter der Migration (Castles & Miller 1998) geht die Forschung, im Gegensatz zur Politik, von einer Migrationsgesellschaft (Mecheril 2010) aus. Um individuelle Migrationsgeschichten nicht als Makel in der eigenen Biographie, sondern als „normales“ Charakteristikum, das mit spezifischen Erfahrungen und Perspektiven einhergeht, zu betrachten, wurde in weiterer Folge das Konzept der Postmigration entwickelt. Dieses betont, erstens, das emanzipatorische Potential eines selbstbewussten Umgangs mit Migration als Teil der eigenen und der nationalen Identität. Zweitens kritisiert dieser Zugang vorhandene essentialistische Kategorisierungen von Menschen mit Migrationshintergrund. Drittens erlaubt die postmigrantische Perspektive bei Menschen mit Migrations(familien-)geschichte zeitgleich den Aspekt der Wanderung und der sich daraus gründenden Diversität an Erfahrungen anzuerkennen, wie auch auf den Aspekt des Angekommen Seins zu verweisen. Menschen werden dadurch nicht binär auf der Achse Migrant:in – Einheimische nur einem der beiden Pole zugeordnet (Foroutan, 2019; Yildiz, 2022).

Schule ist ein gesellschaftlicher Bereich, in dem (vergangene) Wanderungsbewegungen sichtbar werden, etwa durch eine größere linguistische und religiöse Diversität unter Schüler:innen. Gleich-

---

zeitig trägt Schule Mitverantwortung für persönliche und soziale Entwicklung, Demokratiebildung und ein gutes gesellschaftliches Miteinander. Auf der individuellen Ebene bestimmt der Bildungserfolg maßgeblich die spätere Position in der Sozial- und Arbeits-hierarchie. Meritokratische Zugänge gehen dabei so weit, dass sie die soziale Position eines Individuums allein auf dessen Leistung und persönlichen Einsatz zurückführen. Misserfolge und soziale Ungleichheiten werden dadurch individualisiert und somit aus dem Bereich der (bildungs-)politischen Verantwortung verschoben. Wie wir in diesem Artikel mithilfe unterschiedlicher Studien zeigen, liegt dieser Position jedoch die Annahme zugrunde, dass Schule, wie auch die Gesellschaft im Ganzen, jedem:r die gleichen Möglichkeiten zur Entwicklung der eigenen Fähigkeiten bieten würde. Tatsächlich hängen diese Möglichkeiten und damit die Chancen auf Bildungserfolge jedoch auch von dem Zusammenspiel individueller Ressourcen und struktureller Faktoren ab (Schnell & Rothmüller, 2021; Valchars & Kohlenberger, 2021). Daher ist Bildung ein gesellschaftlicher und politischer Bereich, in dem soziale Ordnungen reproduziert werden. Dies spiegelt sich auch in der historischen Entstehung der Schule wider: Seit ihrer Einführung diente Schule auch der Machtstabilisierung der politisch Herrschenden, indem Menschen hervorgebracht werden sollten, die sich an vorhandene Strukturen anpassen (Foucault, 2016). Dies impliziert auch, dass bestehende Ungleichheiten hingenommen und nicht kritisch hinterfragt werden sollten. Bildungsinstitutionen im Allgemeinen sind daher kein neutrales Terrain: Sie stehen in einem ständigen Spannungsfeld zwischen ebenjener Reproduktion und einer angestrebten Emanzipation. Denn Schule soll Fähigkeiten zur kritischen Reflexion über die Gesellschaft und ihre Strukturen vermitteln. Bildung soll dabei im ersten Schritt der marginalisierten und unterdrückten Bevölkerungsschicht die Veränderbarkeit dieser Verhältnisse aufzeigen. Weiters erhebt Bildung den (demokratischen) Anspruch selbst das Potential zur Befreiung aus den herrschenden Ungleichheitsverhältnissen zur Verfügung zu stellen.

Die Institution Schule spielt also eine zentrale Rolle bei der Reproduktion von Ungleichheiten bzw. bei den Bemühungen diese abzubauen. Schule als Institution ist dabei in ein Bildungssystem eingebettet, das der postmigrantischen Gesellschaft nicht gerecht wird.

Nicht alle Schüler:innen werden unter Einbindung und Wertschätzung ihrer individuellen Hintergründe, Erfahrungen und Potentiale gleichermaßen in den Blick genommen und vorurteilsfrei gefördert. Neoliberale Perspektiven betrachten Potentiale (von migrationsbedingter Diversität) meist aus einer instrumentalistischen Sichtweise und betonen dabei Vorteile für eine global vernetzte Wirtschaft (z.B. den Nutzen von Mehrsprachigkeit). Uns geht es aber darum, den Wert migrationsbedingter Faktoren, wie etwa linguistischer oder religiöser Diversität, für die Schüler:innen, ihre Familien und die Gesellschaft als Ganzes hervorzuheben. Somit plädieren wir für die Anerkennung postmigrantischer Realitäten durch die Bildungspolitik und schulischen Praktiken. Am Beispiel des österreichischen Bildungssystems wollen wir hier der Frage nachgehen, welche Faktoren die Bildungserfolge von ‚migrantisch‘ gelesenen Schüler:innen erschweren.

## 2. Begriffsklärung

In der öffentlichen Debatte hat der Begriff des:der Migranten:in einen großen normativen Bedeutungswandel erlebt. Im engen Sinne bezeichnet er eine Person, die ihren Wohnort dauerhaft verlagert und dabei Staatsgrenzen überschreitet. De facto bezeichnet der Begriff aber Personen, die zwar in einem Staat wohnen, jedoch aufgrund ihrer vermeintlichen oder tatsächlichen ‚Herkunft‘ nicht der imaginierten Norm der Mehrheitsgesellschaft entsprechen (Foroutan, 2019). Tatsächliche Migrationserfahrung, der Geburtsort oder die Staatsbürgerschaft spielen dabei eine untergeordnete Rolle. Dies hat zur Folge, dass Personen, die selbst nicht migriert sind, aufgrund von Merkmalen, die sie scheinbar von der Mehrheitsgesellschaft unterscheiden, als ‚migrantisch‘ gelesen werden und im Alltag Diskriminierungen erfahren.

Diese auf rassistischen Annahmen fußende Einteilung und deren reale Folgen, wie etwa unterschiedliche Bildungserfolge, erfahren in der Bildungsforschung durchaus Beachtung. Jedoch fokussieren Untersuchungen solcher Phänomene oft auf das Charakteristikum der Wanderungsbiographie (z.B. „Migrationshintergrund“, „zweite Generation“) der Schüler:innen (z.B. Gresch, 2022; Riegel, 2016).

Dies verdeckt zu einem gewissen Grad jedoch, dass insbesondere in Migrationsgesellschaften Unterschiede im Bildungserfolg aus der Intersektion bzw. Verschränkung verschiedener Faktoren (z.B. ökonomische Ungleichheit, Othering) entstehen.

In Abkehr von pathologisierenden Begriffen wie „Migrationshintergrund“ bildete sich Anfang der 2000er eine postmigrantische Perspektive heraus. Diese steht für das Anliegen mit der als dominant und homogen angesehenen, nationalen Kultur zu brechen (Foroutan, 2019; Yildiz, 2022) und Erzählungen, Perspektiven und Ansichten von Menschen in den Vordergrund zu rücken, die sonst in einem Prozess des Otherings als ‚migrantisch‘ gelesen werden (Bundeszentrale für politische Bildung, 2011). Die postmigrantische Perspektive hat somit eine ermächtigende und emanzipatorische Stoßrichtung. Sie stellt Differenzen und Machtverhältnisse zwischen Migrant:innen und Nicht-Migrant:innen infrage und versucht marginalisierte Perspektiven im gesellschaftlichen Diskurs zu stärken (Yildiz, 2022). In dem Begriff schwingt das normative Postulat mit, Migrationsgeschichte als Teil der national-staatlichen Geschichte zu verstehen und dadurch als gesellschaftliche Realität anzuerkennen. Die Nation ist dadurch das Ergebnis gesellschaftlicher Kämpfe um Zugehörigkeit (unter Anderem, aber nicht nur, von Migrant:innen) und keine überzeitliche und statische Gegebenheit (Ataç et al., 2015).

Bisher hat der postmigrantische Zugang aber kaum Eingang in die Gestaltung des österreichischen Bildungssystems gefunden. So bleiben Grenzziehungen zwischen ‚migrantisch‘ gelesenen Personen und einer imaginierten homogenen Mehrheitsgesellschaft bestehen (Foroutan, 2019). Bildungsinstitutionen stehen daher vor der Herausforderung soziale Kohäsion trotz zunehmend wahrgenommener Diversität zu ermöglichen. Schule kann dabei einen bedeutenden Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft leisten, wodurch ihr eine wichtige öffentliche Funktion in der Reproduktion und Weiterentwicklung demokratischer politischer Systeme zukommt. Neben dieser gesamtgesellschaftlichen und demokratiepolitischen Funktion hat Schule auch das Ziel auf individueller Ebene sozialen Aufstieg zu ermöglichen und unterschiedliche Startvoraussetzungen auszugleichen. Wie sehr Schule zum Abbau dieser Ungleichheiten beitragen kann, liegt auch an der konkreten Ausgestal-

tung des Bildungssystems (Gruber, 2019). Betrachtet man nun das österreichische Schulsystem aus einer postmigrantischen Perspektive, so stellt sich die Frage: Welche Faktoren erschweren die Bildungschancen ‚migrantisch‘ gelesener Schüler:innen und verhindern dadurch die Entfaltung des emanzipatorischen Potentials von Migration?

### **3. Bildungsgerechtigkeit in Österreich**

Statistiken, wie der Nationale Bildungsbericht (NBB; BMBWF 2021) zeigen auf, welche Praktiken und Selektionsmechanismen im Bildungswesen diskriminierend wirken, zu systematischen Differenzen im Bildungserfolg zwischen Gruppen beitragen und somit einen negativen Einfluss auf die Bildungsbiographie ‚migrantisch‘ gelesener Schüler:innen haben. Im österreichischen Bildungssystem sind dies strukturelle Ausschlussmechanismen, die die Bedeutung individueller Faktoren, wie fachlicher, ökonomischer und strategischer Ressourcen der Kinder, für den Bildungserfolg verstärken. Weiters identifizieren wir die sogenannte Schulkultur als relevanten Faktor. Diese umfasst rechtlich nicht kodifizierte aber durchaus durch politische Akteure beeinflusste Praktiken, die das Zusammenleben im Sozialraum Schule bestimmen. Der Blick auf die Schulkultur erlaubt abzuschätzen, inwieweit österreichische Schulen die Potentiale der Migrationsgesellschaft bisher fördern können. Die Untersuchungen, welche wir im Folgenden besprechen, wenden jedoch nicht notwendigerweise einen postmigrantischen Zugang an. Meist analysieren sie unterschiedlich definierte Gruppen, bei denen nahe liegt, dass sich darunter überproportional viele Schüler:innen, die ‚migrantisch‘ gelesen werden, befinden. Teilweise wird dabei ethnisierter Gruppenzugehörigkeit (z.B. „Migrationshintergrund“) oder spezifischen linguistischen oder nationalen Hintergründen ein Erklärungspotential explizit oder implizit zugeschrieben, ohne solche Interpretationen klar theoretisch zu begründen (z.B. Gresch, 2022; Riegel, 2016). Dadurch tritt auch die Komplexität intersektionaler Benachteiligung zu Gunsten der Kategorie „Herkunft“ in den Hintergrund. Aufgrund dieser Unschärfen und Verzerrungen sind Untersuchungen, die mit undifferenzierten Kategorien wie jener des

„Migrationshintergrunds“ arbeiten, kritisch und nur unter genauer Beachtung der jeweiligen Definition der untersuchten Gruppe(n) zu beurteilen.

### **3.1 Strukturelle Faktoren des österreichischen Bildungssystems**

Kennzeichnend für die Struktur des österreichischen Bildungssystems sind eine frühe Trennung der Kinder, eine selektive Mehrgliedrigkeit und die vorrangige Ausrichtung auf Halbtagesunterricht (Schnell & Rothmüller, 2021). Der erste Trennungsmoment besteht bereits im Kindergarten, wo zu beobachten ist, dass Kinder, deren Eltern beide nicht in Österreich geboren sind, eine deutliche kürzere Kindergartenzeit aufweisen. Dies erschwert bereits den Einstieg in die Volksschule (Valchars & Kohlenberger, 2021). Am Ende der Volksschule steht die Selektion zwischen allgemeinbildender höherer Schule (AHS) und Mittelschule (MS). Dieser zweite, bedeutende Trennungsmoment strukturiert den weiteren Bildungsweg der Schüler:innen maßgeblich. Im europäischen Vergleich liegt Österreich dabei unter den am stärksten segregierenden OECD-Ländern (Gruber, 2019). Für die Aufnahme in eine AHS oder MS gibt der Gesetzgeber ausschließlich die Schulnoten der Volksschulkinder als Voraussetzung vor. Trotzdem zeigen die empirischen Daten, dass die Entscheidung zwischen AHS und MS maßgeblich von weiteren, leistungsunabhängigen Faktoren beeinflusst wird. Denn bei formal gleicher Leistung in der vierten Volksschulklasse wechseln signifikant mehr Kinder aus sozioökonomisch bevorzugten und formal höher gebildeten Haushalten in eine AHS als Kinder aus benachteiligten Verhältnissen (Schnell & Rothmüller, 2021). Der NBB zeigt außerdem, dass bei Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds ein Unterschied zwischen Kindern, die selbst oder deren Eltern nicht in Österreich geboren wurden, und jenen der Vergleichsgruppe bestehen bleibt (BMBWF, 2021: S. 268).

Die Wahl der Schulform in der Sekundarstufe I bestimmt in weiterer Folge den Schultyp der Sekundarstufe II bzw. den Bildungsweg nach dem Pflichtschulabschluss (dritter Trennungsmoment). Das österreichische Schulsystem ist hier von einer selektiven Mehrgliedrigkeit geprägt, die zwar theoretisch einen Wechsel von der MS in eine AHS-Oberstufe ermöglicht, dieser aber de facto selten stattfindet (Schnell & Rothmüller, 2021). Tatsächlich strukturiert die Über-

trittsentscheidung mit zehn Jahren den weiteren Bildungsweg stark, was daran deutlich wird, dass eine akademische Ausbildung bei Besuch einer MS deutlich unwahrscheinlicher wird (Valchars & Kohlenberger, 2021). Die genannten strukturellen Faktoren erhöhen außerdem die Bedeutung individueller bzw. familiärer Ressourcen für den Bildungspfad von Schüler:innen.

### **3.2 Individuelle Faktoren und Schulkultur**

Individuelle Faktoren betreffen die Unterstützung, die Kinder durch ihr familiäres Umfeld erhalten. Hier differenzieren wir zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten. Primäre Effekte sind Benachteiligungen, die aufgrund fehlender inhaltlicher und/oder ökonomischer Unterstützung der Eltern eintreten und zu tatsächlichen Leistungsrückständen führen. Dies ist insofern relevant, da Migrant:innen durch die Migration oftmals an sozialen Netzwerken und dadurch an unterschiedlichem (nicht nur ökonomischem) Kapital verlieren. Allerdings ist die Gruppe der Migrant:innen bezüglich des sozio-ökonomischen Hintergrunds höchst heterogen und hat somit unterschiedliche Möglichkeiten der Kompensation (Gruber, 2019). Hier zeigt sich eine Reproduktion von verschiedenen, sich gegenseitig beeinflussenden Risikofaktoren, die benachteiligend auf die Bildungsbiographie wirken, etwa geringe ökonomische Ressourcen und niedrige Bildungsabschlüsse der Eltern (BMBWF, 2021: S. 268; Schnell & Rothmüller, 2021).

Hinzu kommen sekundäre Faktoren, die die Bildungswege von Kindern unabhängig von ihrer individuellen Leistung beeinflussen. Hier spielen einerseits die Bildungsaspirationen der Eltern, sowie andererseits das strategische Wissen über das Bildungssystem eine wichtige Rolle. Gresch (2022) untersucht die Bildungswege von Schüler:innen in Deutschland, die entweder selbst gewandert sind oder von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist. Sie erkennt dabei, dass diese Gruppe zwar im Schnitt höhere Bildungsaspirationen hat. Der erwartete positive Effekt auf die Bildungswege der Kinder tritt aber aufgrund der sozio-ökonomischen Schichtzugehörigkeit der Eltern nicht ein (Gresch, 2022). Um Bildungswegentscheidungen gut treffen zu können, ist strategisches Wissen über das Bildungssystem besonders wichtig. Schnell und Rothmüller (2021) zeigen, dass Schüler:innen, deren Eltern immigriert sind, diese un-

terschiedlichen Ressourcen oft fehlen. Dadurch beeinflussen bei den von Gresch (2022) untersuchten Kindern häufiger als bei anderen Kindern die Einschätzungen des Lehrpersonals die Bildungswegentscheidungen. Imamović-Topčić (2021) untersucht die Übertrittsentscheidungen nach der Sekundarstufe I von Schüler:innen, die sie als migrationsbedingt mehrsprachige Jugendliche beschreibt. Sie erkennt, dass auch individuelle Faktoren wie das Selbstbewusstsein der Jugendlichen die Entscheidung über die weitere Schullaufbahn maßgeblich beeinflussen. Das eigene Selbstbewusstsein wiederum ist geprägt von dem Umgang des Lehrpersonals mit den Schüler:innen. Das individuelle Verhalten der Lehrenden steht unter dem Einfluss der sogenannten „Schulkultur“.

Unter Schulkultur versteht man die Denk- und Handlungsweisen, die im Schulalltag praktiziert und vorausgesetzt werden. Die Schulkultur bevorzugt dadurch jene Schüler:innen und Eltern, die diesen entsprechen (können) oder sich ihnen bereits angepasst haben. Schüler:innen, die aufgrund unterschiedlicher Merkmale als ‚anders‘ kategorisiert werden, werden durch alltägliche Praktiken ausgegrenzt (Bozay, 2016; Schnell & Rothmüller, 2021). Dass diese Formen der Diskriminierung Jugendlichen durchaus bewusst sind, zeigt Imamović-Topčić (2021), indem sie eine Schülerin einer oberösterreichischen Handelsschule mit den Worten zitiert, die Lehrkräfte seien „*so a bissi ausländerfeindlich*“ (ebd, S. 140). Aufgrund der Machtposition der Lehrkräfte könnten sich Schüler:innen selten dagegen wehren. Diese Praktiken werden durch die strukturelle Ausgestaltung des Schulsystems gestützt, das auf die Homogenität der Schulklasse ausgerichtet ist. Diversität erfährt dadurch oft wenig Wertschätzung und wird – im Gegenteil – als Problem konstruiert (Schnell & Rothmüller, 2021).

Eine Förderung des Potentials von migrationsbedingter Diversität kann durch verschiedenste Politikmaßnahmen erfolgen. Wir ziehen hier das Beispiel des Erstsprachenunterrichts heran, um zu zeigen, wie eine grundsätzlich sinnvolle Maßnahme aufgrund von zu wenig Implementierung im Regelunterricht und schlicht aufgrund zu weniger Unterrichtsstunden nicht das volle Potential von sprachlicher Vielfalt entfalten kann. Durch zu geringe Ressourcen wird so die Entwicklung von Kindern mit mehreren Alltagssprachen strukturell gebremst. Eine frühzeitige Förderung von Mehr-



sprachigkeit ist nicht nur für die Identität der Sprechenden bedeutsam, sondern steigert langfristig die kognitiven Fähigkeiten **über den** sprachlichen Bereich hinaus (Cummins, 2000). Gemäß der Daten aus dem Schuljahr 2018/19 kann nur ein Bruchteil (etwa 14%) der Schüler:innen mit anderer Erstsprache als Deutsch tatsächlich Erstsprachenunterricht besuchen. Ein Ausbau des Angebots könnte Mehrsprachigkeit fördern und Schüler:innen Anerkennung sowie Wertschätzung für ihre gesamtsprachlichen Fähigkeiten vermitteln (BMBWF, 2019).

### **3.3 Der internationale Vergleich**

Die Zusammenschau der empirischen Befunde zeigt ein heterogenes Bild multipler Bildungsungerechtigkeiten, mit denen Schüler:innen im österreichischen Schulsystem konfrontiert sind, insbesondere, wenn sie ‚migrantisch‘ gelesen werden. Dass die derzeitige Ausgestaltung des österreichischen Bildungssystems gesellschaftliche Trennlinien – beispielsweise entlang des sozioökonomischen Status – eher befördert als abbaut, zeigt sich nicht zuletzt im internationalen Vergleich. Untersucht man die Lesekompetenzen, weist die Herkunft der Eltern eine im internationalen Vergleich hohe Erklärungskraft auf. Es gelingt dem österreichischen Bildungssystem also weniger gut als anderen, Schüler:innen unabhängig von ihrer Herkunft gleich gut lesen beizubringen (BMBWF, 2021).

Ein weiterer Indikator ist die Vererbung von Bildungsabschlüssen. In den meisten Staaten ist die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder von Migrant:innen ein höheres Bildungsniveau als ihre Eltern erreichen höher als bei Kindern der Vergleichsgruppe. In Österreich hingegen ist die Bildungsmobilität von Kindern mit Eltern aus der Türkei oder dem früheren Jugoslawien geringer als die anderer Kinder (OECD, 2018; Valchars & Kohlenberger, 2021).

Ein internationaler Vergleich der Bildungssysteme zeigt, dass ein stratifiziertes Bildungssystem, das von früher Selektion und starker Mehrgliedrigkeit geprägt ist, zu geringer Bildungsmobilität und zu einer hohen Bedeutung der individuellen Ressourcen für den Bildungserfolg führt (Terrin & Triventi, 2023). Einen anderen Weg wählt beispielsweise Schweden: Hier werden alle Schüler:innen bis zum Ende der Sekundarstufe 1 in einer gemeinsamen Schule unterrichtet. Dadurch gelingt es den Einfluss des individuellen Hinter-

---

grunds der Schüler:innen auf ihren Bildungserfolg klein zu halten (OECD, 2018).

## 4. Fazit

Die Diskussion verschiedener Studien zeigt, dass Schüler:innen, denen entsprechendes kulturelles oder soziales Kapital fehlt oder die mit rassistischer Diskriminierung konfrontiert sind, von diversen Ausschlussmechanismen betroffen sind. Zusammenfassend erfüllt das aktuelle Schulsystem die demokratische Aufgabe der Herstellung eines gesellschaftlichen Gefüges über soziale Unterschiede hinweg nicht. Die Verantwortung für die Bildungschancen der Kinder wird tendenziell aus dem Bereich der Schule zu den Eltern (und den einzelnen Lehrkräften) verlagert. Forderungen für mehr Bildungsgerechtigkeit stoßen zudem bei der Mehrheitsgesellschaft und der Politik auf Ablehnung (Foroutan, 2019). So erkennen wir auch im Bildungssystem das Paradoxon, bei dem am normativen Ideal gleichberechtigter Teilhabe festgehalten wird, aber gleichzeitig teilhabefördernde Maßnahmen politisch abgelehnt werden. Das Problem ist somit nicht nur, dass privilegierte Teile der Gesellschaft nicht dazu bereit sind, die eigene (Vor-) Machtstellung und deren Grundlage zu hinterfragen (Foroutan, 2019), sondern auch, dass es politische Bestrebungen gibt, die dazu führen, dass sich der Graben zwischen benachteiligten und privilegierten Personen vergrößert.

Strukturelle Veränderungen, die seitens der Bildungsforschung gefordert werden, werden ebenso nicht umgesetzt. So könnte beispielsweise die Einführung einer Gesamtschule bis zum Abschluss der Sekundarstufe I zu mehr Chancengerechtigkeit unter anderem für Kinder von Migrant:innen beitragen. Gleichzeitig würde dadurch der privilegierte Status von AHS-Schüler:innen hinterfragt, wenn auch nicht zwangsläufig zu deren Nachteil verändert werden. Zusätzlich würde sich ein zweites verpflichtendes und kostenfreies Kindergartenjahr positiv auf die Bildungslaufbahnen von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch auswirken. Die weitere Verbreitung ganztägiger Schulformen könnte außerdem die Bedeutung individueller Faktoren für die Bildungslaufbahn vermindern (Valchars & Kohlenberger, 2021). Ziel

muss es sein, ein Schulsystem zu gestalten, in dem die vielfältigen, unter anderem migrationsbedingten Potentiale, die Schüler:innen mitbringen, genutzt und gefördert werden. Nur so kann sich das ermächtigende und emanzipatorische Potential einer postmigrantischen Sichtweise im österreichischen Schulwesen entfalten.

## Literaturverzeichnis

- Ataç I., Kron S., Schilliger S., Schwiertz H., Stierl M. (2015): Struggles of Migration as in-/visible Politics. Introduction. *movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung* 1 (2).
- Bozay, K. (2016). Die Reproduktion von sozialer Ungleichheit durch Ethnisierungsprozesse im Bildungsfeld. Ihre Auswirkungen auf die Bildungsbiographien von Migrationsjugendlichen. In E. Arslan & K. Bozay (Hrsg.), *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft*. (277-310). Berlin: Springer.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/19*. Wien: BMBWF.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. Wien: BMBWF.
- Bundeszentrale für politische Bildung (10.03.2011). Die Herkunft spielt keine Rolle – „Postmigrantisches“ Theater im Ballhaus Naunynstraße. Interview mit Shermin Langhoff. <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/60135/die-herkunft-spielt-keine-rolle-postmigrantisches-theater-im-ballhaus-naunynstrasse/> [09.03.2023].
- Castles, S., & Miller, M. J. (1998). *The Age of Migration*. London: Macmillan Education UK. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-26846-7>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Bristol: Multilingual Matters LDT. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Foucault, M. (2016). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foroutan, N. (2019). *Die postmigrantische Gesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Gresch, C. (2022). *Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18660-3>
- Gruber, O. (2019). Ungleichheit und ethnisch-sprachliche Diversität im österreichischen Schulsystem. In M. Czaika, L. Rössl, F. Altenburg, A. Faustmann A., & T. Pfeffer (Hrsg.), *Migration & Integration 7 – Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis* (S. 147-164). Krems: Donau-Universität Krems.

- 
- Imamović-Topčić, E. (2021). Der Bildungsübergang, so wie ihn Schüler\_innen konstruieren. In A. Wegner, J. Frisch, E. Vetter, & M. Busch (Hrsg.), *Bedingungen und Bezüge politischer und sprachlicher Bildung* (S. 130-147). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Mecheril, P. (Hrsg.) (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2018). *Catching up? Country Studies on Intergenerational Mobility and Children of Immigrants*. OECD.
- Riegel, C. (2016). *Bildung-Intersektionalität-Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schnell, P., & Rothmüller, B. (2021). Bildungsungleichheiten: Reproduktionsmechanismen und illegitimes kulturelles Kapital in der Schule. In G. Sandner & B. Ginner (Hrsg.), *Emanzipatorische Bildung. Wege aus der sozialen Ungleichheit* (S. 85-100). Wien, Berlin: mandelbaum.
- Terrin, É., & Triventi, M. (2023). The Effect of School Tracking on Student Achievement and Inequality: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 93(2), 236-274. <https://doi.org/10.3102/00346543221100850>
- Valchars, G., & Kohlenberger, J. (2021). Vom Bildungs- zum Wahl(rechts)abschluss: das Spannungsfeld Bildungsmobilität, demokratische Partizipation und Migration. In G. Sandner & B. Ginner (Hrsg.), *Emanzipatorische Bildung. Wege aus der sozialen Ungleichheit* (S. 114-126). Wien, Berlin: mandelbaum.
- Yildiz, E. (2022). Vom Postkolonialen zum Postmigrantischen: Eine neue Topographie des Möglichen. In Ö. Alkin & L. Geuer (Hrsg.), *Postkolonialismus und Postmigration* (S. 71-98). Unrast.