

ibw

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

HEBEL ZU EINER KOMPENSATORISCHEN BILDUNG

Pilotstudie

überarbeitete Version des Endberichts

Impressum

ibw-Studie

Wien, 2012

Medieninhaber und Herausgeber:

ibw

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
(Geschäftsführer: Mag. Thomas Mayr)

Rainergasse 38

1050 Wien

T: +43 1 545 16 71-0

F: +43 1 545 16 71-22

info@ibw.at

www.ibw.at

ZVR-Nr.: 863473670

Kontakt:

schmid@ibw.at

Diese Studie wurde im Auftrag des BM.I. (Bundesministerium für Inneres), der IV (Industriellenvereinigung), des AMS (Arbeitsmarktservice Österreich), des bm:ukk (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) und der Caritas Österreich in Kooperation mit der ERSTESTiftung erstellt.

INHALT

Vorwort	4
1 Executive Summary	5
2 Stand der Forschung	10
2.1 Forschung zu erfolgreichen Migranten/Migrantinnen im Bildungssystem	10
2.2 Das Resilienzkonzept in der Bildungsforschung.....	22
2.3 Gruppenbezogene Analysen von Bildungsaufstieg	28
3 Empirischer Teil	31
3.1 Studiendesign	31
3.2 Die Experteninterviews	31
3.3 Hauptergebnisse der Experten/Expertinneninterviews.....	32
3.3.1 Beziehungen innerhalb der Familie	32
3.3.2 Rolle der Geschwister.....	35
3.3.3 Rolle der Peer Groups	37
3.3.4 Rolle der LehrerInnen und externer Bezugspersonen	39
3.3.5 Herausforderungen der Adoleszenzphase	41
3.3.6 Spracherwerb	46
3.3.7 Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit.....	49
3.3.8 Elternarbeit	51
3.4 Die Gruppengespräche.....	53
3.4.1 Die Organisation der Gruppengespräche	53
3.4.2 Die Gruppe der bildungserfolgreichen jungen Frauen.....	53
3.4.3 Die Gruppe der nicht bildungserfolgreichen jungen Frauen	61
3.4.4 Die gemischte Gruppe aus dem Projekt „Spacelab“.....	67
3.4.5 Die Gruppe aus dem Caritas-Lernprojekt	75
3.4.6 Die Gruppe der bildungserfolgreichen jungen Männer	80
4 Zusammenfassende Ergebnisse und Empfehlungen	87
4.1 Wesentliche Aspekte der Interviews mit Experten/Expertinnen	87
4.2 Wesentliche Aspekte der Gruppengespräche mit Jugendlichen	90
4.3 Handlungsempfehlungen.....	93
5 Literatur	103
6 Anhang 1: Gesprächsleitfaden für die ExpertInnengespräche	105
7 Anhang 2: Gesprächsleitfaden für Gruppengespräche	107

Vorwort

Internationale Studien bestätigen, dass das Bildungssystem in Österreich nur beschränkt in der Lage ist, das bestehende Bildungspotenzial der Bevölkerung auszuschöpfen. Davon sind insbesondere auch selbst zugewanderte SchülerInnen bzw. SchülerInnen aus zugewanderten Familien betroffen. Gleichzeitig ist, wie etwa die Analyse von Hilde Weiss (2006) zeigt, die Bildungsmotivation der Eltern meist sehr hoch, doch es gelingt häufig nicht, diese Motivation in eine erfolgreiche Bildungskarriere umzusetzen.

Um der wachsenden Kluft zwischen den bildungspolitischen Erfordernissen einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft und dem faktischen Zurückbleiben bestimmter bildungschwacher Einheimischer wie auch zugewandeter Gruppen entgegenzutreten, stand und steht das Bildungssystem im Zentrum der Diskussionen. Bildungsprozesse werden jedoch nicht nur vom Bildungssystem beeinflusst, sondern sind durch die Interaktion SchülerIn – Familie – peer-group – Bildungssystem geprägt. Das Bildungssystem ist keine bestimmte Bildungswege schicksalhaft vorgebende Struktur, trotz der bekannten Vererbungs- und Selektionseffekte gelingt auch Schülern/Schülerinnen aus Familien mit wenig Bildungskapital der Bildungsaufstieg. Während eine Reihe von Studien zu den strukturellen Einflüssen des Bildungssystems vorliegen, gibt es kaum Studien über den Bildungserfolg fördernde oder einschränkende Faktoren aus dem familiären und peer-group Umfeld. Die vorliegende Pilot-Studie stellt sich daher die Aufgabe, anhand von qualitativen Interviews und Gruppengesprächen stärkende und bremsende Faktoren aus dem persönlichen, familiären und peer-group-Umfeld zu erfassen.

Die zentrale Zielsetzung der Pilot-Studie ist die Identifikation und Konzeption von Erfolg versprechenden Handlungsstrategien, die den Bildungsaufstieg und eine langfristige Arbeitsmarktintegration von Menschen mit Migrationshintergrund fördern. Die Untersuchung konzentriert sich auf die Altersgruppe der 14 – 21 Jährigen, da in diesem Alter einerseits die Schulpflicht erfüllt ist und damit die verpflichtende Einbindung in das Bildungssystem endet bzw. die schulische Bildung abgeschlossen wird und andererseits zentrale Bildungs- und Berufswahlentscheidungen an den Schnittstellen zwischen Bildungs- und Berufssystem getroffen werden.

Ein wesentlicher Aspekt bei der Identifikation geeigneter Maßnahmen ist die Untersuchung von Resilienzfaktoren, also jener Faktoren, die trotz Armut oder geringer Bildung der Eltern die Fähigkeit einer Person beeinflussen, Krisen durch Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklungen zu nutzen. Aufbauend auf den Ergebnissen der Sekundäranalyse, der Interviews und der Gruppengespräche werden abschließend Handlungsempfehlungen für Interventionsmaßnahmen erarbeitet.

Projektteam:

Wissenschaftliche Durchführung und Studienautor: Bernhard Perchinig, Donau-Universität Krems

Operative Projektleitung und Mitarbeit am Forschungsdesign: Kurt Schmid, ibw

Fachliche Beratung und Begleitung: Kenan Güngör, think difference

1 Executive Summary

Internationale Studien bestätigen, dass das Bildungssystem in Österreich nur beschränkt in der Lage ist, das bestehende Bildungspotenzial der Bevölkerung auszuschöpfen. Davon sind insbesondere auch selbst zugewanderte SchülerInnen bzw. SchülerInnen aus zugewanderten Familien betroffen. Gleichzeitig ist, wie etwa die Analyse von Hilde Weiss (2006) zeigt, die Bildungsmotivation der Eltern meist sehr hoch, doch es gelingt häufig nicht, diese Motivation in eine erfolgreiche Bildungskarriere der Kinder umzusetzen.

Die gesellschaftliche Diskussion dieses Themenfeldes ist meist auf das Bildungssystem fokussiert. Bildungsprozesse werden jedoch nicht nur vom Bildungssystem beeinflusst, sondern sind durch die Interaktion SchülerIn – Familie – peer-group – Bildungssystem geprägt. Das Bildungssystem ist keine bestimmte Bildungswege schicksalhaft vorgebende Struktur, trotz der bekannten Vererbungs- und Selektionseffekte gelingt auch Schülern/Schülerinnen aus Familien mit wenig Bildungskapital der Bildungsaufstieg.

Während eine Reihe von Studien zu den strukturellen Einflüssen des Bildungssystems vorliegen, gibt es kaum Studien über den Bildungserfolg fördernde oder einschränkende Faktoren aus dem familiären und sozialen Umfeld. Die vorliegende explorative Pilot-Studie beschreibt anhand von qualitativen Interviews mit Expertinnen und Experten sowie Gruppengesprächen mit Jugendlichen stärkende und bremsende Faktoren aus dem persönlichen, familiären und sozialem Umfeld und leitet daraus Handlungsempfehlungen für die Politik ab.

In der Forschung wuchs in den letzten Jahren das Interesse an der Erklärung erfolgreicher Bildungsbiografien von Jugendlichen aus Zuwanderungsfamilien. Inzwischen liegen für Deutschland drei Studien zum Thema „Erfolgreiche MigrantInnen im Bildungssystem“ (Raiser 2007, Niehaus 2008, Favero 2010) vor, die anhand empirischer Analysen versuchen, die wesentlichen Bedingungen für den Bildungserfolg herauszuarbeiten. Wie die Studien zeigen, stehen Jugendliche aus Zuwanderungsfamilien oft vor der Herausforderung, stellvertretend für ihre Eltern die Migrationsbiografie erfolgreich zu Ende zu bringen. Sie sind dadurch innerfamiliär mit massivem Druck in Richtung Bildungsaufstieg konfrontiert, die Eltern verfügen jedoch zumeist auch nicht über die nötigen kulturellen Ressourcen, diesen zu unterstützen. Aus diesem Spannungsfeld können erfolgreiche Bildungsbiografien vor allem dann entstehen, wenn es den Jugendlichen gelingt, die nötigen Ressourcen außerhalb der Familie zu organisieren. Bezugspersonen, die sie kontinuierlich mental unterstützen, die ihnen mit Respekt und Achtung gegenüber treten und sie auch herausfordern, ihre Leistungspotentiale zu realisieren.

Die Ergebnisse der bildungssoziologischen Studien zeigen deutliche Überschneidungen mit den Ergebnissen der in der Psychologie verankerten Resilienzforschung. Diese zeigt, dass Kinder und Jugendliche sich auch unter schwierigen Bedingungen zu stabilen und erfolgreichen Erwachsenen entwickeln können, wenn sie eine stabile und kontinuierliche emotionale Beziehung zu einem Elternteil oder einer anderen Bezugsperson entwickeln. Dabei ist soziale Unterstützung und ein emotional warmes, offenes, strukturierendes und normorientiertes Erziehungsklima ebenso wichtig wie die Möglichkeit dosiert und altersadäquat Verantwortung zu übernehmen und Leistungsanforderungen erfüllen zu müssen oder zu konstruktivem Bewältigungsverhalten ermutigt zu werden. Auch in der Resilienzforschung erscheint der Aufbau einer kontinuierlichen und langfristigen Beziehung zu einer unterstüt-

zenden, fordernden und fördernden Bezugsperson, die an die Potentiale der Jugendlichen glaubt und sie beständig motiviert besonders bedeutsam.

Die vorliegende empirische Untersuchung beruht auf neun strukturierten qualitativen Interviews mit Expertinnen und Experten aus der Schule und Jugendarbeit sowie auf fünf Gruppengesprächen mit erfolgreichen und weniger erfolgreichen Jugendlichen¹. Insgesamt nahmen 34 Jugendliche zwischen 14 und 22 an den Gesprächen teil. Es wurde jeweils eine Gesprächsgruppe mit erfolgreichen jungen Frauen bzw. erfolgreichen jungen Männern sowie eine Gesprächsgruppe mit weniger erfolgreichen jungen Frauen organisiert. Eine weitere Gesprächsgruppe weniger erfolgreicher Jugendlicher sowie eine Gesprächsgruppe mit Jugendlichen aus einem Förderprojekt der Caritas bestanden aus jungen Männern und Frauen. Die Gesprächsgruppen mit den erfolgreichen und den weniger erfolgreichen jungen Frauen wurden von einer Moderatorin moderiert.

Alle interviewten Experten/Expertinnen wiesen auf die große Bedeutung der Familie für den Bildungserfolg hin. Positiv wirke ein stützendes und bildungsinteressiertes familiäres Umfeld, insbesondere ein kontinuierliches Interesse der Familie an der Bildungslaufbahn der Kinder, verbunden mit entsprechender regelmäßiger Nachfrage und Unterstützung. Die Schule müsse, wie ein Experte aus dem Schulbereich bemerkte, „*prominent und nicht nur randständig*“ im Alltag der Familie vertreten sein. Sowohl eher autoritäre wie offene und liberale Familienstrukturen könnten emotionale Sicherheit geben. Autoritäre Erziehungsstile können jedoch in Druck umschlagen, der sich negativ auf Bildungsmotivation auswirkt.

Die soziale Lage der Familie, insbesondere schlechte Wohnverhältnisse, und hier vor allem das Fehlen eines eigenen Zimmers bzw. eines Ortes, wo in Ruhe die Hausaufgaben erledigt werden können, wird von den Fachleuten als wesentlicher Risikofaktor eingeschätzt.

Ebenso problematisch erscheint die vielfach anzutreffende Delegation der Aufstiegswünsche der Eltern an die Kinder und die Fokussierung der Eltern auf traditionelle Prestigeberufe (Anwalt, Arzt), verbunden mit fehlendem Verständnis über die für ein Studium nötigen Bildungsprozesse und fehlendem Wissen über Unterstützungsmaßnahmen.

In traditionellen Familien wirkten sich laut Auskunft der Fachleute eine Erziehung im Sinn traditioneller Geschlechtsrollenbilder negativ auf den Bildungsaufstieg von jungen Burschen und jungen Frauen aus. Einerseits müssten junge Frauen immer wieder ihre Bildungswünsche gegen Widerstand durchsetzen und würden zu wenig unterstützt, andererseits führe die oft nicht vorhandene Akzeptanz von Liebesbeziehungen zum anderen Geschlecht zu massiven psychischen Belastungen. Junge Männer würden in konservativen Familien diesbezüglich oft eine Kontrollfunktion übernehmen und würden so von ihren Geschwistern entfremdet. Gleichzeitig führe eine Erziehung der jungen Männer in einem gesellschaftlich nicht mehr akzeptierten Geschlechtsrollenverständnis auch zu Konflikten in der Schule und Lehre, die fehlende Akzeptanz von Frauen als Lehrerinnen und Vorgesetzte behindere den Bildungsaufstieg der Burschen. Daher sei in der Jugendarbeit der Ausbau der Burschenarbeit mit dem Fokus auf einer Auseinandersetzung mit patriarchalischen Männlichkeitsbildern nötig.

¹ Pragmatisch wurde „Erfolg“ als Abschluss einer Lehrausbildung oder einer Höheren Schule (bzw. erfolgreicher Besuch der 7. oder 8. Klasse einer Höheren Schule) im vorgesehenen Zeitrahmen plus maximal zwei Jahre definiert.

Von nahezu allen Interviewpartnern/-partnerinnen wurde auf die große Bedeutung einer guten Beherrschung der Schulsprache für den Bildungsaufstieg hingewiesen. Wesentlich sei dabei vor allem das Erlernen des Werkzeugcharakters von Sprache, was durch gute Erstsprachkenntnisse deutlich gefördert würde. Fördernd sei vor allem eine dichte Beschäftigung mit sprachlichen Materialien in der frühen Kindheit, etwa durch Geschichtenerzählen oder Vorlesen. Ebenso unterstützend wirke eine wertschätzende Anerkennung von Mehrsprachigkeit sowie ein Sicht- und Hörbarmachen der Herkunftssprachen in den Bildungseinrichtungen.

Zur Stärkung der Resilienz der Jugendlichen empfahlen die interviewten Fachleuten, Jugendlichen die Möglichkeit des Aufbaus einer kontinuierlichen und ausbildungsübergreifenden Beziehung zu Bildungscoaches zu ermöglichen, die aufgrund ihrer Herkunft und ihres Alters anschlussfähig an die Lebenswelt der Jugendlichen seien.

Die Rolle der peer-groups wird von den befragten Fachleuten ambivalent eingeschätzt. Wichtig sei es vor allem, die informellen Leitfiguren zu gewinnen, sich für Bildungsaufstieg zu interessieren, um die Gruppendynamik von peer-groups zu nutzen.

In den Gruppengesprächen zeigte sich, dass sowohl die Familien der erfolgreichen wie der weniger erfolgreichen Gesprächspartnerinnen größten Wert auf eine gute Ausbildung ihrer Kinder legten. Die Familien der beiden Gruppen unterschieden sich jedoch in Bezug auf den Umgang mit Bildungsentscheidungen in der Familie. In den Familien der eher erfolgreichen Jugendlichen wurde der Bildungsweg der Kinder immer wieder besprochen, ihnen aber gleichzeitig Raum für die Entwicklung eigener Vorstellungen gegeben. Die Eltern waren aufgrund ihrer eigenen Ausbildung in der Lage, bei Schwierigkeiten entweder selbst Unterstützung zu geben oder diese zu organisieren. Auch bei den weniger erfolgreichen Jugendlichen unterstützten die Eltern den Bildungsweg der Jugendlichen, waren jedoch weniger gut in der Lage, Unterstützung zu organisieren. Die Bildungswünsche waren auf traditionelle Aufsteigerberufe fokussiert und sollten vor allem dem sozioökonomischen Aufstieg dienen. Den Bildungsvorstellungen der Jugendlichen wurde deutlich weniger Raum gegeben, eine Ablehnung der Bildungswünsche der Eltern führte zu massiven Konflikten, oft auch zu innerfamiliärer Gewalt. Sowohl bei den erfolgreichen wie bei den weniger erfolgreichen jungen Frauen wurde die Erziehung in traditionellen Geschlechtsrollenbildern und die mangelnde Akzeptanz von Partnerbeziehungen als besonders belastend geschildert.

Auffällig war die Darstellung des „Schulschwänzens“ als „Einstieg in den Bildungsausstieg“ vor allem bei jungen Burschen. Nach übereinstimmenden Schilderungen wurden in den meisten Fällen weder von den Eltern noch von der Schule externe BeraterInnen eingeschaltet und der Ursache des Schulabsentismus auf den Grund gegangen. Auch nach dem Schulverweis erfolgte keine weitere institutionelle Reaktion. Zum Bildungsabbruch führender Schulabsentismus wird vom Bildungssystem institutionell offenbar nicht bearbeitet und kann nur als „organisierte Verantwortungslosigkeit“ bezeichnet werden.

Sowohl bei den erfolgreichen wie bei den weniger erfolgreichen Jugendlichen fanden sich unterschiedliche Muster des Sprachgebrauchs in der Familie. In den meisten Familien wird nach Auskunft der GesprächspartnerInnen die Erstsprache vor allem mit den Eltern und Deutsch vor allem mit Geschwistern gesprochen. Es fanden sich aber auch in beiden Gruppen Familien, die bewusst nur die Erstsprache in der Familie nutzten oder bewusst nur Deutsch sprachen. Die berichteten Sprachkenntnisse der Eltern im Deutschen variierten von hervorragend bis eher schlecht. Aus den Berichten ergibt sich kein irgendwie gearteter

Zusammenhang zwischen den von den Gesprächspartnern/-partnerinnen berichteten Sprachkenntnissen der Eltern oder dem Sprachgebrauch in der Familie und dem Bildungserfolg. Es bestehen allerdings klare Hinweise auf die Bedeutung frühen dichten sprachlichen „Inputs“ durch Geschichtenerzählen und Vorlesen für die spätere Artikulationsfähigkeit.

Unabhängig von Bildungserfolg und Geschlecht orientierten die Jugendlichen ihre Zukunftspläne an einem Bildungs- und Berufsaufstieg und dem Abschluss ihrer Ausbildung. Alle GesprächspartnerInnen berichteten über eine hohe positive Identifikation mit Wien und Österreich und schätzten ihre Bildungschancen und Möglichkeiten in Österreich als sehr gut ein. Auch bei den weniger erfolgreichen Jugendlichen überwog eine optimistische Zukunftsorientierung. Alle jungen Frauen sahen ihre Zukunft sowohl im Beruf wie in der Familie, keine Gesprächspartnerin sah sich in der Rolle der Nur-Hausfrau.

Handlungsempfehlungen

Folgende Handlungsempfehlungen werden auf Basis der Studienergebnisse ausgesprochen:

Aufgrund der großen Bedeutung der Familie für den Bildungsverlauf sollte ein Schwerpunkt der Präventionsarbeit auf der Elternarbeit liegen. Diese sollte aufsuchend gestaltet werden und folgende Schwerpunktbereiche umfassen:

- Wissen um Funktionen und Ansprüche des Bildungssystems

Im Sinn erfolgversprechender Prävention sollten die Eltern – beginnend mit dem Erstkontakt des Kindes mit dem vorschulischen Erziehungssystem (Kindergarten) – über die Funktionsmechanismen und den Aufbau des österreichischen Bildungssystems unterrichtet werden. Hierbei sollten die Ansprüche des hiesigen Bildungssystems an die Zusammenarbeit mit den Eltern und das Konzept der Schulpartnerschaft, aber auch die Rechte der Eltern gegenüber der Schule im Vordergrund stehen.

- Erziehungsstil und Geschlechterrollen

Da sowohl für junge Frauen wie für junge Männer eine Erziehung im Sinne überkommener Geschlechtsrollenbildern belastende Auswirkungen in Bezug auf den Bildungsaufstieg und die berufliche und gesellschaftliche Integration hat, sollte aufsuchende Elternarbeit auch die Geschlechterrollenbilder in der Erziehung thematisieren.

- Förderung der Artikulationsfähigkeit

Im Sinne einer erfolgversprechenden Prävention ist zu empfehlen, vor allem die Entwicklung von Artikulationsfähigkeit und abstrakter Sprachkompetenz zu fördern. Im Bereich der Elternarbeit bedeutet dies vor allem, die Eltern über die Möglichkeit innerfamiliärer Sprachförderung durch möglichst frühes regelmäßiges Geschichtenerzählen und Vorlesen zu informieren und deutlich auf die negativen Effekte häufigen Fernsehkonsums auf die Sprachentwicklung hinzuweisen. Als sprachdidaktisches Grundprinzip sollte gelten, dass Eltern mit ihren Kindern in den Sprachen kommunizieren, die sie so gut beherrschen, um sich selbst differenziert ausdrücken zu können.

In Bezug auf den Bereich der Schul- und Berufsausbildung werden ein verbessertes Schnittstellenmanagement und die Einrichtung eines schultypen- und berufsübergreifenden, individualisierten Bildungscoachings empfohlen.

- Übergang Primarstufe zur Sekundarstufe 1

Im Sinn einer optimalen Ausschöpfung der Begabungspotentiale aller Kinder empfohlen die befragten Fachleute, die Schulempfehlungen für den Übertritt in die Sekundarstufe 1 an schulunabhängige Kommissionen auszulagern. Zudem sollten allen Eltern, deren Kinder eine Hauptschulempfehlung bekamen, ein Beratungsgespräch mit einem/r schulunabhängigen BildungsberaterIn angeboten werden und die Eltern dabei klar über die Möglichkeit informiert werden, ihre Kinder auch entgegen den Empfehlungen der LehrerInnen in eine AHS einzuschreiben. Eine Empfehlung in einen schon von einem Geschwisterkind besuchten Schultyp sollte besonders begründungspflichtig sein.

- Kontinuierliches Schnittstellenmanagement

Im Sinn der Sicherung einer möglichst erfolgreichen Bildungsbiografie sollte ein schul- und berufsausbildungsübergreifendes individualisiertes Schnittstellenmanagement durch Bildungscoaches geschaffen werden. Diese sollten ab der Sekundarstufe 1 die Kinder und Jugendlichen über Bildungswege und Berufsausbildungen informieren und mit ihnen Bildungspläne ausarbeiten. Wesentlich dabei ist, dass sie auch den Übertritt in die Sekundarstufe 2 bzw. in die Berufsausbildung begleiten und als Ansprechperson so lange zur Verfügung stehen, bis der/die Jugendliche eine gefestigte Position in der jeweiligen Bildungseinrichtung erreicht hat. Wesentlich dabei ist der Aufbau einer kontinuierlichen und längerfristigen Beziehung zwischen den Jugendlichen und einem/r sie über Schulwechsel und Berufswahl hinaus begleitenden Bildungscoach. Damit sollte insbesondere die Resilienz der Jugendlichen gefördert werden.

Als wesentliche Schwachstelle des Schulsystems stellte sich die „organisierte Unverantwortlichkeit“ beim Umgang mit Schulabsentismus heraus.

- Maßnahmen gegen Schulabsentismus

Um zu verhindern, dass aus wiederholtem Schulabsentismus ein „Einstieg in den Bildungsausstieg“ wird, wird die verpflichtende Einschaltung von Schulsozialarbeitern nach mehrmaligem, auch entschuldigtem Fernbleiben von der Schule empfohlen. Diese sollten in Zusammenarbeit mit den oben angeführten Bildungscoaches den Ursachen des Schulabsentismus auf den Grund gehen und Gegenmaßnahmen entwickeln. Den Schulbehörden sollte die Verpflichtung auferlegt werden, Daten über alle SchülerInnen, die nach dem Ende der Schulpflicht wegen Schulabsentismus keine Ausbildung oder Schule besuchen, zu sammeln und diese Informationen an die Schulsozialarbeiter und Arbeitsämter weiterzuleiten. Als rechtlicher Rahmen dafür sollte eine Schul- oder Ausbildungspflicht bis zur Volljährigkeit angedacht werden.

Nicht zuletzt aufgrund des oben geschilderten Spannungsfelds der Erziehung in überkommenen Geschlechtsrollenbildern und der Häufigkeit von Schulabsentismus bei jungen Männern ist der Ausbau genderspezifischer und gendersensibler Jugendarbeit nötig. Während es bereits ein gut ausgebautes Angebot für junge Frauen gibt, besteht in der dezidierten Burschenarbeit noch Aufholbedarf. Diese sollte unter Berücksichtigung neuer pädagogischer Ansätze ausgebaut werden.

2 Stand der Forschung

2.1 Forschung zu erfolgreichen Migranten/Migrantinnen im Bildungssystem

Die Forschung zum Thema „Bildung und Migration“ fokussiert meist auf die unterdurchschnittlichen Bildungserfolge von Jugendlichen aus zugewanderten Familien, insbesondere aus Familien aus den Anwerbeländern der „Gastarbeitermigration“ der 1960er und 1970er Jahre. Eine Vielzahl von Studien zeigt, dass der Bildungsaufstieg der Jugendlichen aus dieser Gruppe, wenn überhaupt, dann nur sehr gebremst erfolgt, und auch der Anteil der Jugendlichen ohne einen über den Pflichtschulabschluss hinausreichenden Bildungsabschluss bzw. ohne Pflichtschulabschluss überhaupt deutlich höher ist als in der Vergleichsgruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungsbiografie bzw. mit einer Zuwanderungsbiografie aus dem EU bzw. EWR-Raum.

Trotz dieser empirisch belegten Situation findet bei einem Teil der Jugendlichen Bildungsaufstieg statt, die im Schnitt schlechtere Platzierung im Bildungssystem ist kein unabwendbares Schicksal. Auch wenn eine schwierige sozioökonomische Situation und geringes Bildungskapital in der Familie und ein die Begabungspotentiale der Kinder und Jugendlichen oft vernachlässigendes Bildungssystem vielfach negativ auf den Bildungsaufstieg wirken, schaffen auch Kinder und Jugendliche unter derartigen schwierigen Bedingungen den Übertritt in die AHS, maturieren und studieren erfolgreich.

Dieser scheinbare Widerspruch hat in den letzten Jahren in der Forschung zu einem gesteigerten Interesse an der Erklärung erfolgreicher Bildungsbiografien unter schwierigen Rahmenbedingungen geführt. Inzwischen liegen für Deutschland drei Studien zum Thema „Erfolgreiche MigrantInnen im Bildungssystem“ vor, die anhand empirischer Analysen versuchen, die wesentlichen Bedingungen für den Bildungserfolg herauszuarbeiten.

Die **Studie von Ulrich Raiser** (2007) zu „Erfolgreichen Migranten im deutschen Bildungssystem“ beruht auf 24 Tiefeninterviews von Studierenden griechischer und türkischer Herkunft an Berliner Universitäten, deren beide Elternteile als Arbeitsmigranten nach Deutschland kamen und über nicht mehr als einen Hauptschulabschluss verfügten.

Raiser geht von einem lebenslauftheoretischen Forschungsansatz aus. In modernen Gesellschaften ist die individuelle Biografie institutionalisiert, jedes Individuum ist gefordert, seine Lebenszeit im chronologischen Ablauf von frühkindlicher Sozialisation, Schul- und/oder Berufsausbildung, Erwerbsarbeit und Ruhestand zu gestalten. Für diese Lebensphasen sind bestimmte Alterszeiträume vorgesehen. Trotz der zunehmenden Individualisierung von Lebensläufen sind Biografien weitgehend institutionell strukturiert: Ein Teil der frühkindlichen Sozialisation, die Schul- bzw. Berufsausbildung sowie die Erwerbsarbeit finden in einem institutionellen Rahmen statt. Insbesondere das schulische und universitäre Bildungssystem, aber auch die Berufsausbildung sind nationalstaatlich organisiert, die in diesen Systemen erworbenen Bildungstitel verlieren außerhalb der Grenzen des jeweiligen Staates oft zumindest einen Teil ihres Wertes. Insbesondere der Zugang zum Arbeitsmarkt ist über im Bildungssystem vergebene Zertifikate geregelt: *„Für die Gesellschaftsstruktur Deutschlands ist kennzeichnend, dass die Institutionen von Bildung und Arbeitsmarkt zusammen mit denen der Sozialpolitik die Lebensläufe der Bürger mitgestalten. (...) Die Freiheiten der Lebens-*

planung sind (...) nicht freischwebend, sondern vorstrukturiert durch institutionelle, insbesondere sozialstaatlich vorgehaltene Optionen.“ (Leisering et al 2001, 111).

Lebenslaufregimes werden durch institutionalisierte Statuspassagen abgesichert. Diese *„geben Normen der Zeitlichkeit und des richtigen Timings vor, d.h., sie normieren den Zeitpunkt, an dem von einem Status in den nächsten gewechselt werden muss. (...) Dabei spielen Gatekeeper eine entscheidende Rolle. Sie vergeben oder verweigern Zugangschancen und bilden den Brückenkopf zwischen den Ansprüchen und Zielen des Individuums und einem institutionellen Arrangement, da sich diese Ansprüche nicht immer unmittelbar an Institutionen und Organisationen richten, sondern durch Gatekeeper vermittelt werden. Gatekeeper setzen bestimmte institutionelle Übergangspraktiken um.“ (Raiser 2007, 66).*

Das Bildungssystem ist der zentrale Gatekeeper für den Zugang zu und die Platzierung auf dem Arbeitsmarkt. Vor allem im deutschsprachigen Raum reproduziert das Bildungssystem weitgehend die Bildungszugehörigkeit der Eltern, das institutionalisierte Lebenslaufregime sieht für Kinder aus bildungsfernen Familien eine frühzeitige Aussortierung in Richtung Ausbildung im handwerklichen Bereich vor. Dies trifft umso mehr auf Jugendliche aus zugewanderten Familien zu.

Dieses institutionalisierte Lebenslaufregime wirkt aber nicht zwangsläufig. Die biografische Orientierung, die individuellen Vorstellungen und Planungen der Individuen interagieren mit ihm und können zu von der Norm abweichenden Lebensläufen und biografischen Entscheidungen führen. Dieser Eigensinn kann zu Neuorientierung und Innovation führen und Individuen dazu bringen, aus den vorgesehenen Bahnen auszubrechen und neue Wege einzuschlagen. Institutionalisierte Statuspassagen sind keine vorgegebenen Schienen, sondern eher Weichen, die zu einem bestimmten Grad vom Einzelnen in die gewünschte Richtung gestellt werden können.

Im Migrationskontext tritt zu dem oben beschriebenen Mechanismus der Reproduktion des Bildungsstand der Herkunftsfamilie eine weitere Herausforderung, nämlich die potentielle Konkurrenz zweier sozial strukturierter Lebenslaufmuster (Raiser 2007, 65f.): Migrationsentscheidungen sind meist aufstiegsmotiviert, Migranten/Migrantinnen wollen ihre Lebenssituation bzw. die Lebenssituation ihrer Familie durch die Migration verbessern. Oft gelingt der „Ersten Generation“ jedoch der soziale Aufstieg nicht oder nicht im erhofften Ausmaß, das familiäre Lebenslaufziel wird nicht oder nur eingeschränkt erreicht. Während die institutionellen Gatekeeper gemäß der sozialen und Bildungsherkunft der Eltern für die Kinder eine Ausbildung in einem Handwerksberuf empfehlen, überträgt die Familie ihre Aufstiegs Wünsche auf die Kinder. Zugewanderte Familien weisen daher oft deutlich höhere Bildungsaspirationen für ihre Kinder auf als nicht zugewanderte Familien aus der gleichen Bildungs- und Sozialschicht und setzen ihre Kinder oft stark unter Druck, ein Studium anzustreben, wengleich sie andererseits mangels eigenen Bildungskapitals oft nicht in der Lage sind, ihre Kinder auf diesem Bildungsweg adäquat zu unterstützen.

Raiser verknüpft diesen institutionalistischen Erklärungsansatz mit dem Konzept des „sozialen Kapitals“. Unter sozialem Kapital versteht Raiser nicht nur den Zugang zu ressourcenkontrollierenden sozialen Netzwerken, sondern auch die Durchsetzung von gemeinsam geteilten Normen in diesen, die für den Zusammenhalt der Netzwerke sorgen. Raiser unterscheidet zudem die Beziehung der Eltern zu den Kindern (intergenerationales soziales Kapital) und die Beziehung der Geschwister untereinander (intragenerationales soziales

Kapital). Mit der Entwicklung eines Drei-Ebenen-Modells verknüpft Reiser familiäre Sozialbeziehungen und Normkontrolle in sozialen Netzwerken:

„Auf der untersten Ebene rangieren kollektiv geteilte Normen innerhalb eines familiären Generationenzusammenhangs oder einer größeren Gemeinschaft. Sie erzeugen Vertrauen und ihre Einhaltung wird durch Sanktionen garantiert. Sie sind die Grundlage für die Dauerhaftigkeit und den Nutzen von Netzwerken und sozialen Beziehungen. Zu diesen Normen gehören auch kulturell codierte Tugenden wie Fleiß, Disziplin etc. Auf der zweiten Ebene rangieren Verpflichtungen und Erwartungen, die einen instrumentellen Kern besitzen. Sie sind für die Umsetzung der anvisierten Migrationsziele, wie z.B. die Platzierung der Kinder in der Mittelschicht der aufnehmenden Gesellschaft, von Bedeutung. Die Wirksamkeit der Verpflichtungen bemisst sich an der bindenden Kraft der ihr zugrundeliegenden Normen und dem Grad an Vertrauen und Solidarität innerhalb einer Gemeinschaft. Auf der dritten Ebene sind Informationen und Beziehungen angesiedelt. Der Zugang zu Informationen wird über soziale Beziehungen und Netzwerke geregelt. Freunde unterscheiden sich dabei von Familienangehörigen dadurch, dass die Reichweite ihrer Netzwerke über die Familie hinausgeht. Eine weitere wichtige Quelle für Informationen, die außerhalb der eigenen Gemeinschaft liegt, sind Gatekeeper in Institutionen. (.....) Meist wird soziales Kapital lediglich mit dem Zugang zu sozialen Netzwerken assoziiert. Ein solches Verständnis bezieht sich nur auf die dritte Ebene des obigen Modells. Soziales Kapital bringt jedoch mehr als nur den Zugang zu Netzwerken. Auch die einer Gemeinschaft zugrundeliegenden Normen und Verpflichtungen stellen ein soziales Kapital für die Gruppe dar.“ (Raiser 2007, 57f.).

Die Berufswünsche der Eltern für ihre Kinder – oft „traditionelle“ Elitenberufe wie Arzt oder Rechtsanwalt – sind Ausdruck einer instrumentellen Verpflichtung der Eltern zur Platzierung ihrer Kinder in der Mittelschicht der Aufnahmegesellschaft, die erst die Migrationsgeschichte in der Zweiten Generation erfolgreich beendet. Diese Wünsche kollidieren oft mit dem institutionellen, im Schulsystem und seinen Selektionsmechanismen angelegten Lebenslaufprogramm für Kinder aus bildungsfernen Familien, das für diese die duale Berufsausbildung, und kein Studium vorgesehen hat. Diese für den Migrationskontext spezifische Konstellation der Spannung zwischen familiärem kulturellen Lebenslaufprogramm, das den Schulerfolg der Kinder auch als innerfamiliären und innergemeinschaftlichen Nachweis einer erfolgreichen Migrationsbiografie „braucht“, und den institutionalisierten, schichtspezifischen und institutionell vermittelten Lebenslaufregimes, welche für Kinder aus bildungsfernen Familien die frühzeitig Selektion in Lehrberufe vorsieht, stellt hohe Anforderungen an die Identitätsbildung und führt zu spezifischen Herausforderungen für die Gestaltung der eigenen Biografie: *„Für das Individuum entsteht damit auch die Notwendigkeit ständiger eigener Orientierungsleistungen zur Selbstvergewisserung und zur Bestimmung seines sozialen Ortes, den ihm seine „Identität“ nun nicht mehr fraglos gibt. Diese – seine Identität – aus dem Verhältnis seiner Besonderheit zur Allgemeinheit zu bestimmen, wird seine ständige Aufgabe.“* (Brose/Hildenbrand 1988, 13). Nicht zugewanderte Familien stehen ebenso vor der Aufgabe des intergenerationalen sozialen Aufstiegs bzw. des Erhalts der einmal erreichten sozialen Position, sind jedoch nicht mit der Herausforderung konfrontiert, den Erfolg einer in der Elterngeneration getroffenen Migrationsentscheidung über den Bildungsaufstieg der Kinder gegenüber sich und der Herkunftsfamilie nachzuweisen.

Auf der Basis dieser theoretischen Überlegungen entwickelt Raiser anhand der 24 Interviews eine Typologie der biografischen Verarbeitung von Migration im Bildungsverlauf. Dabei

unterscheidet er vorerst zwei typische familiäre Konstellationen, die der „Kollektivist“ und die der „Individualist“ (Raiser 2007, 89ff.).

Für die Eltern der „Kollektivist“ ist eine Orientierung an den Werten der Herkunftsgruppe zentral. Diese ist mit dem stark utilitaristischen Migrationsziel der Platzierung der Kinder in der Mittelschicht verknüpft, woraus sich eine stark ausgeprägte instrumentelle Bildungsorientierung ableitet. Der Erfolg der Kinder ist jedoch in erster Linie ein Nachweis des Migrationserfolgs in Richtung eigener Herkunftsgruppe, daher benötigen die Eltern auch keine Identifikation mit der Mehrheitsgesellschaft, oft besteht auch noch eine Rückkehrorientierung. Die Bildungserwartung wird gegenüber den Kindern rigide durchgesetzt, in der Familie gibt es ein großes Engagement für die Schule und eine starke Unterwerfung unter die schulischen Anforderungen, was die Kinder beim Schulerfolg stützt. Gleichzeitig birgt die Rigidität der Erwartungen auch erheblichen Konfliktstoff. Insbesondere mit dem Beginn des Studiums und den damit verbundenen Freiheiten kommt es zu massiven Ablösungskonflikten; allerdings kündigen die meisten Kinder die Familiensolidarität nicht auf, finden aber auch kaum eine Möglichkeit, die Konflikte ausdiskutieren und befinden sich daher oft in einer psychisch belastenden Situation (vgl. Raiser 2007, 90f.).

Auch die Eltern der „Individualist“ verfolgen das Ziel einer guten Platzierung ihrer Kinder im Statussystem der Aufnahmegesellschaft. Anders als die Eltern der „Kollektivist“ sehen sie diese als ein Element einer umfassenden sozialen und kulturellen Anpassungsstrategie und legen daher Wert auf eine kulturelle Identifikation der Kinder mit der Aufnahmegesellschaft. Nachdem Ausgrenzungs- und Deprivationserfahrungen oder auch Flucht vor Verfolgung bei dieser Gruppe oft wichtige Migrationsmotive waren, ist das familiäre Lebenslaufprogramm auf eine umfassende soziale und kulturelle Inkorporation in die Aufnahmegesellschaft und Distanzierung zur Herkunftsgesellschaft hin ausgerichtet. Stößt diese Integrationsorientierung auf Ablehnung, kann es aber auch hier zu einer langsamen Abwendung von der Mehrheitsgesellschaft und zu einer Reorientierung am Herkunftskontext kommen.

Sowohl die Familien der „Kollektivist“ und der „Individualist“ verfügen über Ressourcen, die ihre Kinder beim Bildungsaufstieg unterstützen, doch diese sind unterschiedlicher Natur und entfalten aufgrund des jeweiligen familiären Kontextes ihre Wirkung. Raiser nennt für die Familien der „Kollektivist“ zuvorderst die Verlagerung des Migrationsziels von den Eltern auf die Kinder. Das zuerst auf Kurzfristigkeit ausgelegte Migrationsziel wandle sich, je länger die Rückkehr hinausgeschoben würde. Je mehr die Eltern erkennen würden, dass ihre mit der Migration verbundenen Hoffnungen enttäuscht werden, desto größer werden die Ansprüche in Bezug auf das Leben der Kinder. Die elterliche Enttäuschung über den nicht gelungenen sozialen Aufstieg würde so zur Triebfeder, die Bildungskarrieren der Kinder ins Zentrum der Erwartungen zu stellen und das Migrationsprojekt so zu readjustieren. Im Lebenslaufprogramm der Familie würde nun der Bildungsaufstieg der Kinder zu einem zentralen Ziel.

Nachdem die Eltern meist soziale Marginalisierung erlebten, würden die Entbehrungen, die sie für die Migration auf sich genommen haben, zum Druckmittel gegenüber den Kindern. Das Migrationsprojekt könne nur mehr generationsübergreifend erfolgreich sein und retrospektiv das Migrationsziel legitimieren: *„Die Eltern können, im Angesicht ihres eigenen Scheiterns, dem gesamtfamiliären Migrationsprojekt nur eine Bedeutung verleihen, wenn sich wenigstens die Lebensbedingungen der Kinder deutlich verbessern.“* (Raiser 2007, 94). Bildungserfolg der Kinder als Schlüssel zum sozialen Aufstieg der Familie würde damit zum zentralen familiären Ziel, was – trotz Rigidität und Druck – auf die Kinder massiv aufstiegs-

fördernd wirken könne. Gleichzeitig erzeuge diese Konstellation eine hohe innerfamiliäre Solidarität und gäbe dem Bildungserfolg der Kinder in der Familie einen hohen Stellenwert. Schulischer Erfolg der Kinder würde hoch geschätzt und bewertet, und es gäbe eine hohe Bereitschaft, die Mittel für die Unterstützung der Bildungskarrieren der Kinder aufzubringen. Im Gegenzug wären diese auch in hohem Maß bereit, die von ihnen erwarteten Leistungen zu erbringen (Raiser 2007, 99f.).

Allerdings fehle in den Familien meist das nötige Bildungskapital zur Unterstützung der Kinder, zudem wären die Sphären der Eltern und Kinder deutlich getrennt, es gäbe kaum Gespräche über Wertvorstellungen und Normen. Die Bildungsvorstellungen der Eltern wären oft vor allem funktional an Notenabschlüssen orientiert, die eher „weichen“ diskursiven Bildungsvorstellungen des Schulsystems, das vor allem Wert auf Eigenständigkeit, Autonomie und Argumentationsfähigkeit lege, stünden in einem Spannungsfeld zur relativ hierarchischen Familienstruktur.

Die Ressourcen der Familie für den Bildungsaufstieg bestünden vor allem aus der Normdurchsetzung, starken intergenerationalen Verpflichtungen („*Ich habe mich für deine Bildung abgerackert und erwarte daher gute Noten*“) und die beständige Erinnerung an zu erfüllende hohe Bildungserwartungen. Wissen über die Kultur der Aufnahmegesellschaft könnte von den Eltern kaum eingebracht werden; finden sich keine Lehrer, die diese Aufgabe übernehmen würden, so wären vor allem Geschwister und die peer-group der entscheidende Ressourcenpool für den Zugang zu Informationen über die Spielregeln und Institutionen der Aufnahmegesellschaft.

Mit Schulabschluss und Studienbeginn eröffneten sich für die Jugendliche neue Gestaltungsräume, die in Konflikt mit den elterlichen Vorstellungen und dem familiären kulturellen Lebenslaufprogramm geraten könnten. Die Jugendlichen würden nun die familiären Deutungshorizonte verlassen und eigene Lebensvorstellungen entwickeln, die nicht mit denen der Eltern übereinstimmen müssten.

Eine der von Raiser beschriebenen Coping-Strategien im Umgang mit diesem Spannungsfeld ist die von ihm so bezeichnete „Kompartimentalisierung“, das Aufrechterhalten von zwei unterschiedlichen und voneinander getrennten Lebenswelten, von denen die eine den Vorstellungen der Eltern und die andere den eigenen Vorstellungen entspreche, was bis zum Führen von zwei parallelen Leben mit klarer Abgrenzung gehen könne. Somit würde die Einbindung in die familiäre Lebensplanung nicht aufgekündigt, und es käme zu keiner offenen Rebellion; die Strategie der Kompartimentalisierung würde dabei helfen, die deutlichen Spannungen zwischen den Lebenswelten auszuhalten; diese Strategie wäre jedoch für die Betroffenen mit einer deutlichen psychischen Belastung verbunden (vgl. Raiser 2007, 116 – 126).

In den Familien der „Individualisten“ stünde ein deutlich unterschiedliches Ressourcensetting zur Verfügung. Raiser nennt vier Elemente familiärer Praxis, die den Bildungsaufstieg begünstigen und sich deutlich vom Ressourcensetting der „kollektivistischen“ Familien unterscheiden würden (Raiser 2007, 127):

- Erziehungspraxis der „concerted cultivation“
- Gezielte Öffnung hin zur Mehrheitsgesellschaft
- Frühzeitige sprachliche Förderung
- Abgrenzung von der ethnischen Herkunftsgruppe

Unter „concerted cultivation“ wird in der Literatur ein auf der Solidarität in der Kernfamilie basierender individualisierter Erziehungsstil verstanden. Auch dieser Erziehungsstil ist mit hohen Bildungserwartungen verbunden, es geht jedoch dabei nicht um kollektive Ziele wie den sozialen Aufstieg der Familie oder das Ansehen der Familie in einer Herkunftsgruppe, sondern um die beste Vorbereitung des Kindes auf ein eigenständiges und individualisiertes Leben: *„Das Ziel der Lebensplanung ist die „eigenständige Lebensorientierung“ und nicht, wie im vorangegangenen Typ, das Befolgen der normativen Vorgaben eines kollektiv-kulturell kontrollierten Lebenslaufprogramms.“* (Raiser 2007, 127). Die Familienorientierung bezieht sich in diesem Setting auf die Kernfamilie, nicht auf die Großfamilie oder Herkunftsgruppe.

Damit verbunden sei, so Raiser, eine Kultur der innerfamiliären Aushandlung von Konflikten und Wertvorstellungen. Die Sphären der Erwachsenen und der Kinder seien verschränkt, Eltern seien keine Autoritäten, denen die Kinder mit Respekt oder auch Angst gegenüber stünden, sondern Dialogpartner, die darauf achten würden, dass sich die Kinder eine eigene Meinung bildeten und diese zu argumentieren wüssten. Dieser Kommunikationsstil entspräche auch den von den Schulen erwarteten Haltungen, das Bildungsverständnis der Familie korreliere mit dem Bildungsverständnis der Schule. Die symmetrische Kommunikationspraxis, die Erziehung zur Selbstverantwortung und die Kongruenz des Bildungsverständnisses von Familie und Schule ermöglichten eine deutlich konfliktärmere Teilhabe im Bildungssystem – die Familie würde über den Typus inkorporierten kulturellen Kapitals verfügen, der auch im Bildungssystem Zinsen trägt.

Zusätzlich richteten sich die Eltern der von Raiser interviewten Jugendlichen aus den „individualistischen“ Familien frühzeitig auf einen Verbleib in Deutschland ein und waren auch nicht bestrebt, Geld für die Rückkehr ins Herkunftsland zu sparen, sondern investierten bewusst in die Ausbildung der Kinder. Sie verstanden Migration nicht als temporäres Ereignis, sondern als Einwanderung. Daher waren sie offen für Neues und förderten die Teilnahme der Kinder an Schul- und außerschulischen Veranstaltungen. Auch die Eltern dieser Gruppe konnten aufgrund der eigenen niedrigen Bildungsabschlüsse ihre Kinder nicht direkt unterstützen, anders als die Eltern der „kollektivistischen“ Gruppe, die dies vor allem mit Druck auf die Kinder kompensierten, förderten sie den Kontakt mit Schulkollegen, die oder deren Eltern ihren Kindern Unterstützung bieten konnten, nahmen Kontaktangebote der Schule bzw. der Lehrer wahr oder initiierten diese Kontakte und erweiterten so das familiäre Ressourcenrepertoire.

Mit dieser Orientierung ginge, so Raiser, eine frühzeitige Teilnahme am Bildungssystem, etwa durch Kindergartenbesuch, und ein starkes Interesse der Eltern einher, ihre Kinder möglichst frühzeitig und möglichst gut die deutsche Sprache lernen zu lassen. Dies wäre oft mit einer Distanzierung von der eigenen Herkunftsgruppe verbunden, etwa durch einen bewussten Umzug in ein anderes Viertel oder Kontaktreduktion. Während die Eltern aus der „kollektivistischen“ Gruppe vor allem die Binnenstrukturen der Herkunftsgruppe nutzten, klinkten sich die Eltern dieser Gruppe frühzeitig in das Institutionensystem der Mehrheitsgesellschaft ein.

Die in diesen Familien aufwachsenden Jugendlichen unter den Gesprächspartnern von Raiser sahen sich nicht mit der Belastung konfrontiert, eigene Lebensentscheidungen vor der Familie verbergen zu müssen und beschrieben ihren Bildungsaufstieg als unspektakulär und mit den üblichen Bildungsverläufen von nicht-migrantischen Jugendlichen vergleichbar.

Nicht der Druck der Eltern, sondern „Normalisierung“, also die Vorstellung, mit einer Gymnasial- und Studienkarriere einen „normalen“ Lebensweg zu beschreiten, war für diese Jugendlichen treibendes Motiv. Gesamt gesehen, war das innerfamiliäre Verhältnis bei diesen Familien konfliktärmer, die Orientierung der Jugendlichen wie ihrer Eltern individualistischer und stark auf Inkorporation und Akkulturalisierung ausgerichtet. Die für die „Kollektivisten“ typischen Konflikte zwischen der ethnischen Binnenorientierung der Eltern und der auf die Aufnahmegesellschaft gerichteten Orientierung der Kinder fand sich hier nicht (vgl. Raiser 2007, 132 – 159).

Reisers Studie fand die „Kollektivisten“ ausschließlich unter den griechischen Bildungsaufsteigern, während sich bei den türkischen Bildungsaufsteigern beide Typen fanden, aufgrund der geringen Fallzahl sind diese Ergebnisse jedoch nicht verallgemeinerbar.

Relevant an Raisers Studie ist – neben der detaillierten Diskussion des Einflusses von Migration auf innerfamiliäre Bildungsstrategien – der Hinweis auf die Komplexität der Ausgangsbedingungen und die nötige Differenzierung der Analyse. Nicht die oft als wirkmächtig unterstellten national-kulturellen Repertoires bedingen den Bildungsaufstieg, der in einer zugewanderten Familie unter strukturell anderen Bedingungen stattfindet als in einer Familie ohne Migrationsgeschichte, sondern ihr „migrationspezifisches Kapital“:

„Die Kapitalien, die erfolgreiche Migrantengruppen einsetzen, resultieren in erster Linie aus ihrem spezifischen Status, ihrer spezifischen Erfahrung, ihren spezifischen Ansprüchen als Migranten, und aus ihrer familiären Struktur in der Migration. Sie beruhen, das zeigen die empirischen Ergebnisse der Studie, erst in zweiter Hinsicht auf partikular gültigen, national-kulturellen Repertoires. Dabei werden die Deutungen der Migrationserfahrung in kulturelle Lebenslaufprogramme gegossen, die entweder durch einen vornehmlich utilitaristischen oder durch einen vornehmlich identifikatorischen Bezug zur Mehrheitsgesellschaft geprägt sind. Diese Lebenslaufprogramme von Migrantenfamilien haben einen den partikularen deutschen Migrationskontext und die partikularen nationalen Herkunftskontexte von türkischen und griechischen Migranten überschreitenden, allgemeineren Kern. Das soziale und kulturelle Kapital, das aus den Lebenslaufprogrammen (...) entsteht, kann man daher als migrationspezifisches Kapital bezeichnen – eine Ressource, deren Genese im Innersten mit der Erfahrung der Migration zusammenhängt. (Raiser 2007, 182).“

Für Familien ohne Migrationserfahrung stelle sich, so Raiser, die Herausforderung des Bildungsaufstiegs in einer deutlich unterschiedlichen Form. Im Lebenslaufprogramm dieser Familien sei Migration kein relevanter Faktor, die biografische Bilanzierung daher auf den sozialen und den Bildungsaufstieg per se fokussiert. Ein Vergleich von Bildungskarrieren sozial ähnlich gestellter Familien mit und ohne Zuwanderungsgeschichte müsse daher Rücksicht auf diese spezifischen Unterschiede nehmen.

Die **Studie von Ingo Niehaus** zu geglückten Bildungskarrieren türkischstämmiger Migrantenkinder (Niehaus 2008) beruht auf dreizehn problemzentrierten Interviews mit bildungserfolgreichen türkischstämmigen Studierenden der Zweiten Generation, die selbst mehrheitlich bereits in Deutschland zur Welt gekommen waren, deren Eltern jedoch in der Türkei geboren wurden. Zehn der dreizehn Interviews wurden zur Auswertung herangezogen (Niehaus 2008, 62).

Theoretisch fußt die Arbeit von Niehaus auf dem bildungssoziologischen Ansatz von Pierre Bourdieu, insbesondere der von ihm entwickelten Unterscheidung von ökonomischem, sozi-

alem und kulturellem Kapital (vgl. Niehaus 2008, 37ff.). Da der Besitz von kulturellem Kapital von Bourdieu als besonders bedeutsam für den schulischen Erfolg angesehen wird, konzentriert sich die Analyse auf diese Kapitalform.

„Kulturelles Kapital“ kann nach Bourdieu in drei unterschiedlichen Formen vorliegen: Als verinnerlichtes bzw. inkorporiertes kulturelles Kapital, also das Verhalten und der kulturelle Geschmack eines Menschen; als objektivierte kulturelles Kapital, in Form von Bildern, Büchern, Kunstwerken oder Musikinstrumenten, und als institutionalisiertes kulturelles Kapital, den Besitz von durch Schule und Universität vergebenen Bildungstiteln (vgl. i.d.F. Niehaus 2008, 36ff.).

Für den Erwerb des „inkorporierten“ kulturellen Kapitals ist vor allem die Ressource Zeit ausschlaggebend. Die Menge des inkorporierten Kapitals bemisst sich nicht hauptsächlich an der in Bildungsinstitutionen verbrachten Zeit, sondern hängt zentral von der Zeitmenge, die die Familie für die Erziehung aufbringt. Wird hier zu wenig investiert, bedarf es großer Anstrengungen, dieses Defizit zu kompensieren.

Im Gegensatz zu anderen Kapitalarten verbindet sich kulturelles Kapital direkt mit der Person und wird zu einem wesentlichen Persönlichkeitsmerkmal, zu einer Charaktereigenschaft, die das Handeln und den „Habitus“ einer Person – ihren Lebensstil, ihre Sprache, ihre Kleidung, ihre Orientierung – bestimmt. Der Erwerb des inkorporierten kulturellen Kapitals erfolgt in der Familie, die familiäre Sozialisation ist die Akkumulationsphase für inkorporiertes kulturelles Kapital, über diesen Prozess wird der soziale und kulturelle Status der Familie vererbt. Insbesondere in formal auf Egalität zielende Gesellschaft wird der Habitus, die Summe des in die Person inkorporierten kulturellen Kapitals, zu einem nicht zu unterschätzenden Distinktionsmerkmal, das es Angehörigen gleicher Schichten erlaubt, die soziale Abstammung unabhängig von formalen Bildungstiteln zu erkennen und zuzuordnen.

Das objektivierte kulturelle Kapital betrifft vor allem die in einer Familie vorhandenen Bildungs- und Kulturgüter, deren Wertschätzung vom Erwerb objektiven Kulturwissens abhängt: Um Musik wertzuschätzen, braucht es vorher erworbenes kulturelles Kapital sowie Musikinstrumente und entsprechenden Unterricht, ebenso wird nur die Person das Theater schätzen, die von Kindheit an Theateraufführungen besuchte.

Institutionalisiertes kulturelles Kapital wird nicht über die Familie, sondern über Institutionen aufgrund nachvollziehbarer und allgemeiner Leistungskriterien vergeben. Bildungstitel sind die äußere Form des institutionalisierten kulturellen Kapitals, sie stehen als Garanten dafür, dass ihre Träger über gewissen Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, uns sind gleichzeitig Türöffner für den Zugang zu gehobenen Berufspositionen. Bildungstitel garantieren ihren Trägern ein gewisses Maß an Anerkennung und sozialer Distinktion, die vor allem vom Tauschwert des Titels am Arbeitsmarkt abhängt, machen sie andererseits aber auch austauschbar. Diese Objektivität des institutionalisierten kulturellen Kapitals macht es zum Gegenspieler des familiär vererbten inkorporierten kulturellen Kapitals – im Gegensatz zum Zufall der Herkunft können Bildungstitel nach universellen Prinzipien erworben werden.

Das Verhältnis zwischen ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital ist komplex. Grundsätzlich können die Kapitalformen in jede andere transformiert werden, für eine Reihe von Gütern ist jedoch der Besitz von ökonomischem sowie von kulturellem Kapital nötig.

Insbesondere im Bildungssystem ist der Besitz von kulturellem Kapital zentral für den Bildungsaufstieg. Das Bildungssystem hat für Bourdieu vor allem Klassifikationsaufgaben und

sorgt dafür, dass jene Kinder von den schulischen Entscheidungsträgern für den Bildungsaufstieg ausgewählt werden, die über ausreichendes inkorporiertes kulturelles Kapital verfügen. Die Bildungseinrichtungen verlangen dazu Fähigkeiten, die nicht in der Schule vermittelt werden, sondern im Elternhaus. Das Bildungssystem ist nach Bourdieu gemäß den Wertvorstellungen der bildungsnahen Oberschicht konzipiert und sorgt dafür, dass diejenigen, die bereits im Elternhaus einen Bezug zur Bildung entwickelt haben, diesen Vorsprung gegenüber jenen, die nicht über diese Ressourcen verfügen, nicht wieder abgeben und somit ihre privilegierte Position erhalten bzw. ausbauen. Wer aus einer niedrigen Bildungsschicht den Aufstieg an die Universität schafft, muss besondere Anpassungsleistungen erbringen oder es müssen im Familienmilieu förderliche Bedingungen vorliegen. Auch die Ausweitung des Bildungszugangs seit den 1970ern änderte laut Bourdieu wenig an dieser Konstellation, da der Wert höherer Bildungstitel durch diese Entwicklung abnahm und sich die privilegierten Schichten verstärkt durch Ausweichen in Privatschulen oder Betonung habituellem Aspekte nach unten abgrenzten (vgl. Niehaus 2008, 42ff.).

Für den Migrationskontext ergibt sich dadurch eine doppelte Benachteiligung: Einerseits kommt ein großer Teil der Zugewanderten aus bildungsfernen Familien, andererseits hatten sie nicht die Möglichkeit, selbst den „landestypischen“ Habitus auszubilden und sind daher gegenüber vergleichbaren Familien ohne Zuwanderungsgeschichte noch schlechter gestellt.

Von diesen theoretischen Überlegungen ausgehend, fokussiert die empirische Analyse von Niehaus vor allem auf den familiären Hintergrund und die Ausstattung mit kulturellem Kapital. Niehaus kritisiert den Determinismus des Bourdieuschen Ansatzes und weist daraufhin, dass Bildungsräume auch Optionsräume sind, die herkunftsunabhängig Aufstiegsmöglichkeiten bereithalten. Sein Interesse gilt daher vor allem jenen Aspekten der Bildungsbiografie, die es Kindern aus unterprivilegierten Familien ermöglichen, den Weg zu einem Studium einzuschlagen.

Auf der Basis der Tiefeninterviews für seine Studie entwickelt Niehaus vier Typen der Bildungsaufsteiger, die über unterschiedliche Ressourcen für den Bildungsaufstieg verfügen:

Die „*statusreproduzierenden Akademikerkinder*“ stammen aus pädagogisch geschulten „Bildungshaushalten“, die Eltern - deren in der Türkei erworbenen Bildungsabschlüsse anerkannt wurden - sind selbst als LehrerInnen oder ErzieherInnen tätig. Sie kennen daher die Ansprüche des Bildungssystems, geben den Kindern das nötige kulturelle Kapital weiter und können sie vor Fallstricken schützen. Ein hoher Bildungsabschluss ist für die Kinder aus diesen Familie keine theoretische Option, sondern alternativlos und selbstverständlich, quasi habitualisiert. Die Eltern fordern gute schulische Leistungen ein, gewähren aber auch jede nötige Unterstützung und geben der Schule und ihren Anforderungen einen großen Stellenwert im Alltagsleben. Die Familie setzt sich auch nach außen für den Bildungsaufstieg ein und protestiert bei den Lehrern, die den Kindern trotz guter Noten keine Gymnasialempfehlung geben.

In der Familie gibt es ein hohes Maß an kulturellem und ökonomischen Kapital und ein inspirierendes und bildungsförderndes Umfeld. Ein hoher Bildungsanspruch ist Norm und ein fester Bestandteil im Habitus der Kinder. Die Eltern haben keine Rückkehrorientierung, sondern kamen bereits mit der Absicht der dauerhaften Niederlassung nach Deutschland. Verbunden damit ist eine Lebensorientierung an der Mittelschicht der Aufnahmegesellschaft und eine gewisse emotionale Distanz zur Herkunftsgruppe (vgl. Niehaus 2008, 119-122).

Die Eltern der „*leistungsorientierten Bildungsaufsteiger*“ verfügen zwar selbst über keine höhere Schulbildung, weisen jedoch besonders hohe Bildungsambitionen auf und setzen diese Ansprüche durch gezielte Förderung der eigenen Kinder um. Für sie ist es besonders wichtig, dass die Kinder - quasi stellvertretend – einen hohen Bildungsanspruch erwerben. Der Erziehungsstil der Eltern ist bildungsorientiert, sie fordern gute Schulleistungen, investieren aber auch viel in die Förderung der Kinder, achten auf frühen Kindergartenbesuch in Kindergärten mit geringem Ausländeranteil und wählen gezielt die Schulen aus. Schulische Leistungen werden genau kontrolliert und schlechte Noten sofort problematisiert. Aufgrund der gezielten Förderung schaffen die Kinder aus diesen Familien auch die Anforderungen für eine Gymnasialempfehlung, der Besuch eines Gymnasiums wird so zur Familiennorm (vgl. Niehaus 2008, 122-125).

Drei weitere Interviewpartner verfügen über gebrochene Bildungswege. Niehaus bezeichnet sie als „*orientierungssuchende Grenzgänger*“. Charakteristisch für diese Gruppe sind einerseits eine partnerschaftliche Erziehungshaltung der Eltern und die weitgehende Akzeptanz der Bildungsentscheidungen der Kinder, auch wenn diese zu einem Bildungsabstieg führen. Die Familien dieser Interviewpartner waren meist eng in ein ethnisches Netzwerk eingebunden und hatten wenige Freunde und Bekannte aus der Mehrheitsgesellschaft. Trotz der ursprünglichen Entscheidung für den Hauptschulbesuch entwickelten die Jugendlichen durch Kontakte in der peer-group und mit Lehrern Ambitionen, ein Studium anzustreben, und wechselten auf das Gymnasium. Als wesentliches Motiv für diesen Wechsel beschrieben die Interviewten auch die Abgrenzung gegenüber den an den Hauptschulen vorzufindenden Milieus, die ihnen als wenig kultiviert und anstrebenswert erschienen.

Gesamt gesehen, ist die Bildungshaltung der Familien dieser Gruppe durch eine nicht klar definierte, abstrakte Bildungshaltung der Eltern gekennzeichnet. Bildungsaufstieg ist nur eine mögliche Option, dadurch wird dem Wechsel in das Gymnasium nach der Grundschule auch wenig Bedeutung beigemessen. Die Unsicherheit der Eltern, die vor allem in übermäßigem Respekt gegenüber dem Gymnasium zum Ausdruck kommt, überträgt sich auf die Kinder, erst durch externe Kontakte wird diese Respektbarriere aufgelöst und die Idee des Gymnasialbesuchs wird für sie zur Normalität. Allerdings zeigen die Interviewten aus dieser Gruppe auch im Studium noch eine größere Unsicherheit, die teilweise auf die unterbrochenen Bildungskarrieren zurückzuführen ist, und zweifeln an ihrem akademischen Erfolg. Im Bourdieu'schen Sinn kann diese Unsicherheit als Habitus-Struktur-Konflikt, als fehlende Übereinstimmung des Habitus einer Person mit den ungeschriebenen Regeln eines sozialen Feldes gelesen werden, die die Person in die Rolle eines verunsicherten Außenseiters drängt (vgl. Niehaus 2008, 125 – 130).

Der vierte von Niehaus beschriebene Typus, die „*eigenverantwortlichen Bildungsspringer*“, zeigt einen hohen Grad von Eigenverantwortung für die eigene Bildungskarriere, kombiniert mit einem geringen Bildungskapital im Herkunftsmilieu. Die Eltern gaben diesen Interviewpartnern frühzeitig zu verstehen, dass sie selbst über ihren Bildungsweg zu entscheiden hätten und selbst nicht willens oder fähig waren, sich um den Schulerfolg der Kinder zu kümmern. Die Schule spielte im familiären Alltag eine geringe Rolle, die Kinder wurden nicht in den Kindergarten geschickt, es gab kaum Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern, und auch sonst keine Unterstützung, auch nicht beim Erwerb der deutschen Sprache. Die Eltern waren rückkehrorientiert und investierten ihre Ersparnisse in den Hausbau in der Türkei. Gesamt gesehen, delegierten die Eltern die Verantwortung für den Bildungserfolg an die Kinder und ignorierten ihre Bildungszukunft.

Trotz dieser schlechten Rahmendbedingungen gelang es den Interviewten, eine höhere Bildung zu erwerben. Zentrale Voraussetzung dafür waren vor allem persönliche Charakterstärke und ein ausgeprägter Ehrgeiz. In diesen Familien übernahmen vor allem die älteren Geschwister den von den Eltern ignorierten Erziehungsauftrag, zusätzlich gab es Unterstützung durch engagierte Lehrer, ohne die ein Bildungserfolg nicht möglich gewesen wäre (Niehaus 2008, 130-135).

Auch die Studie von Niehaus zeigt die Komplexität der Interaktionen zwischen familiär vorhandenem kulturellen Kapital und der Umsetzung des Bildungsaufstiegs. Auch diese Studie zeigt, dass sehr unterschiedliche Familienkonstellationen aufstiegsfördernd sein können und es nicht möglich ist, bestimmten Familienkonstellationen per se fördernde oder einschränkende Bedingungen zuzuschreiben.

Bildungsaufstieg im Migrationskontext wirft spezifische, außerhalb eines Migrationskontextes nicht vorhandene Fragen auf. Insbesondere wird die ambivalente Rolle ethnischer Subkulturen und der Einbindung in großfamiliäre Netzwerke deutlich: Diese können zwar als Ressource dienen, wenn der Bildungsaufstieg der Kinder für die Eltern vor allem den verspäteten Erfolg der Migration nachweisen soll, aber auch eine Distanz zum Bildungssystem der Aufnahmegesellschaft fördern. Allerdings können, dies zeigt die Studie von Niehaus, daraus resultierende Konflikte zwischen den strukturellen Anforderungen des Bildungssystems und dem familiären Bildungshabitus durch externe formelle oder informelle Unterstützung durchaus aufgefangen werden, sodass unter der Voraussetzung persönlicher Charakterstärke auch Kinder aus Familien mit niedrigem Bildungsniveau und niedrigen Bildungsaspirationen einen hohen Bildungsabschluss erlangen können.

Die **Diplomarbeit von Beate Favero** (2010) zu bildungserfolgreichen Migranten/Migrantinnen in Deutschland beruht auf Interviews mit je fünf bildungserfolgreichen Frauen und Männern unterschiedlicher Herkunft zwischen 20 und 55, die zum Zeitpunkt des Interviews ein Studium im Raum Freiburg durchführten. Während die zuvor referierten Arbeiten vor allem die familiären Ressourcen für den Bildungsaufstieg in den Vordergrund stellten, fragt diese Arbeit nach persönlichen und familiären Ressourcen, die den Personen zur Verfügung standen. Ihre theoretische Basis ist eine Verknüpfung der Bildungstheorie Bourdieus mit Ansätzen der Resilienzforschung, die in einem weiteren Kapitel genauer beschrieben wird.

Favero entwickelt in ihrer Arbeit ein Ressourcenkonzept, das über den Bourdieuschen Ansatz hinausweist, indem es diesen mit Ergebnissen aus der Resilienzforschung verbindet. Unter Ressourcen versteht Favero Eigenschaften und Handlungspotentiale, die für den Bildungserfolg relevant sind bzw. sein könnten (Favero 2010, 28). Zusätzlich zum in der Familie vorhandenen ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital zählt sie die Bildungsaspirationen der Eltern für die Kinder, die, unabhängig von der Ausstattung der Familie mit kulturellem Kapital, für die Kinder beim Bildungsaufstieg unterstützend wirken, da sie von den Kindern nicht in Frage gestellt, sondern internalisiert und damit zu einem wichtigen Motivationsfaktor werden. Auch die Geschwisterkonstellation wird von Favero als relevante Ressource herausgestrichen – bildungserfolgreiche Geschwister können als Lotsen im Bildungssystem wirken und vorhandene elterliche Respektbarrieren überwinden helfen. Bildungserfolgreiche Geschwister leisten eine Art Pionierarbeit und öffnen den Bildungsaufstieg als reale Option für die Familie, zudem bringen sie Wissen über das Schulsystem in die Familie und ermöglichen es den Eltern, sich auch gegen Lehrer zur Wehr zu setzen (vgl. Favero 2010, 28 – 33).

Zusätzlich zu den genannten Faktoren verweist Favero auch auf wesentliche Erkenntnisse der Resilienzforschung (s.u.). Insbesondere verweist sie auf die Resilienzfaktoren Orientierung an Vorbildern, Stabilität der innerfamiliären Beziehungen, Selbstbewusstsein, psychische Stabilität und Durchsetzungsvermögen sowie die Immunisierung gegen oder den kreativen Umgang mit Diskriminierungen, etwa in Form des Widerstands („Jetzt erst recht“), der Ironisierung oder Relativierung (Favero 2010, 37).

Bezogen auf die Bildungskarrieren der Interviewten betont Favero vor allem die Bereitschaft und die Fähigkeit der Eltern, sich gegen die Verweigerung einer Gymnasialempfehlung zur Wehr zu setzen, und verweist damit auf eine systematische Diskriminierung im deutschen Schulsystem – viele Grundschullehrer würden bei Kindern aus zugewanderten Familien davon ausgehen, dass die innerfamiliäre Unterstützung fehle und würden daher keine Gymnasialempfehlung aussprechen. Kinder aus migrantischen Familien benötigten daher zuvorderst familiäre Unterstützung beim „Einstieg“ in eine Bildungskarriere. Dies zeigte sich auch in der Folge, vor allem jene Familien, die für die Kinder Raum und Zeit zum Lernen schufen und bereit waren, Unterstützung zu organisieren, konnten diese im Verlauf ihrer Schulkarriere unterstützen.

Die Interviewten selbst zeichneten sich alle durch hohe Zielorientierung und Frustrationstoleranz aus, sie waren bereit, unrealistisch erscheinende Ziele neu zu justieren und ihren bisherigen Bildungsverlauf zu reflektieren bzw. bei zu starkem Widerstand einen Umweg zu gehen und sich nicht in Konflikte einzulassen, die sie nur verlieren würden. Ebenso charakteristisch war für sie ein distanzierter Umgang mit Diskriminierung, die sie nicht nahe an sich heran ließen, sondern relativierten. Unterstützend wirkten dabei die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Fleiß und ein „langer Atem“ sowie trag- und belastungsfähige Beziehungen zur Familie und zum Freundeskreis.

Faveros Arbeit kommt das Verdienst zu, erstmals bildungssoziologische Ansätze, die oft zu einem sozialen Determinismus neigen, mit den aus der Psychologie stammenden Ansätzen der Resilienzforschung zu verknüpfen. Allerdings erfolgt diese Verknüpfung auf einem eher deskriptiven Niveau, und es wird nicht wirklich klar, ob der Resilienzansatz spezifische Erkenntnisse für die Analyse des Bildungsaufstiegs im Migrationskontext ermöglicht. In weiterer Folge soll hier daher ein Überblick über den Stand der Resilienzforschung und ihr Nutzen zur Thematik dieser Studie gegeben werden.

2.2 Das Resilienzkonzept in der Bildungsforschung

Die Resilienzforschung hat ihre Wurzeln in der Entwicklungspsychopathologie, die seit den 1970ern die Einflüsse von Risikofaktoren auf die Entwicklung von Kindern untersuchte. Im Fokus der Forschung standen die Kinder, die sich trotz widriger Umstände positiv entwickelten, in der Schule erfolgreich waren, Beziehungen eingehen konnten und eine optimistische Einstellung zum Leben aufwiesen.

Wesentlich beeinflusst wurde die Resilienzforschung von dem von Aaron Antonovsky entwickelten Konzept der Salutogenese. Der Medizinsoziologe Antonovsky untersuchte Anfang der 1970 Jahre in Israel die psychologische Verarbeitung der Menopause bei in Israel lebenden Frauen. Darunter befanden sich auch Frauen, die die NS-Konzentrationslager überlebt hatten und die nach allen Kriterien psychischer und physischer Gesundheit als gesund zu bezeichnen waren, dies trotz der extremen Belastungen, die sie damals ausgesetzt waren. Diese Beobachtung führte ihn zur Leitfrage seiner Forschung, weshalb Menschen unter dem Einfluss widriger Lebensumstände gesund bleiben oder nach einer körperlichen oder psychischen Beeinträchtigung wieder gesund werden, bzw. welche Kräfte sie dazu bringen, gesund zu bleiben und gesund zu werden. Antonovsky kontrastierte die in der Medizin übliche „pathogenetische Orientierung“, die Frage nach Erkrankungsursachen, mit der „salutogenetischen Orientierung“, die nach den Ursachen für das Gesundwerden bzw. Gesundbleiben forscht (vgl. i.d.F. Antonovsky 1997, 22 ff.).

Während die traditionelle psychologische und medizinische Sichtweise Krankheit und Gesundheit als dichotome Zustände begreift, definiert die salutogenetische Sicht diese als zwei Pole eines Kontinuums. Krankheit und Gesundheit werden als ein Prozess über den gesamten Lebenslauf verstanden, das gesamte Leben erscheint als eine vom Einzelnen wesentlich mitbestimmte Reise durch dieses Kontinuum. Für Antonovsky geht es damit primär darum, jene Faktoren zu identifizieren, die bei allen Widrigkeiten des Lebens Gesundheit und positive Entwicklungen ermöglichen und den Einzelnen im Umgang mit Schwierigkeiten stärken. Dies führte ihn zu einer starken Betonung der Selbstheilungskräfte und einen Forschungsfokus jene wichtigen Ressourcen und Potentiale aufzufinden, die Selbstheilungskräfte zu mobilisieren helfen.

Ausgehend von Erkenntnissen der Untersuchungen mit Überlebenden aus Konzentrationslagern stellte Antonovsky fest, dass die Überlebenden, die viel Widerstandsfähigkeit entwickelt hatten und über heilsame Ressourcen verfügten, eine Grundorientierung hatten, die sie dazu befähigte, die Situationen aus der äußeren und inneren Umwelt als strukturiert, vorhersehbar und erklärbar zu sehen. Antonovsky bezeichnet diese Grundorientierung als „Kohärenzgefühl“, die Überzeugung, die Welt zusammenhängend und sinnvoll zu erleben. Das Kohärenzgefühl lässt sich nach Antonovsky in drei Dimensionen auflösen (Antonovsky 1997, 34ff):

- Das Gefühl von Verstehbarkeit beschreibt die kognitive Fähigkeit von Menschen, bekannte und auch unbekannte Reize als geordnete, konsistente, strukturierte Informationen verarbeiten zu können.
- Das Gefühl von Handhabbarkeit bzw. Bewältigbarkeit beschreibt die Überzeugung eines Menschen, über geeignete Ressourcen für die Begegnung mit den Anforderun-

gen des Lebens zu verfügen. Dazu zählt auch der Glaube an die Hilfe anderer Menschen oder einer höheren Macht.

- Das Gefühl von Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutsamkeit beschreibt das Ausmaß, in dem man das Leben als emotional sinnvoll empfindet, etwa das Gefühl, dass wenigstens einige der vom Leben gestellten Probleme und Anforderungen es wert sind, Energie in sie zu investieren, sich für sie einzusetzen und sich ihnen zu verpflichten, oder die Wahrnehmung von Anforderungen als Herausforderungen und nicht als Lasten.

Diese motivationsbezogene Komponente ist für Antonovsky der wichtigste Aspekt des Kohärenzgefühls, denn ohne das Erleben von Sinnhaftigkeit neigt der Mensch dazu, das Leben vor allem als Last zu empfinden und jede weitere sich stellende Aufgabe als Qual.

Das Kohärenzgefühl entwickelt sich in der Kindheit und Jugend. Antonovsky nennt folgende Faktoren als fördernd für die Ausbildung eines Kohärenzgefühls (Antonovsky 1997, 91ff.)

- Eine stabile emotionale Beziehung zu mindestens einem Elternteil oder einer anderen Versorgungsperson
- Soziale Unterstützung innerhalb und außerhalb der Familie, z.B. durch Verwandte, Nachbarn, Lehrer und Gleichaltrige
- Ein emotional warmes, offenes, strukturierendes und normorientiertes Erziehungsklima
- Soziale Modelle, die zu konstruktivem Bewältigungsverhalten ermutigen, z.B. Eltern, Geschwister, Lehrer
- Dosierte soziale Verantwortlichkeit und Leistungsanforderungen, z.B. Sorge für andere Verwandte, Pflichten in der Schule
- Kognitive Kompetenzen, z.B. ein mindestens durchschnittliches Intelligenzniveau, kommunikative Fertigkeiten, realistische Zukunftsplanung
- Temperamenteigenschaften, die eine effektive Bewältigung begünstigen, z.B. Flexibilität, Annäherungsverhalten, Impulskontrolle

Antonovskys Ansätze wurden ursprünglich vor allem in der Medizin und der Psychologie rezipiert. Für die Pädagogik gilt die Studie der amerikanischen Entwicklungspsychologin Emmy Werner über die Kinder der Hawaii-Insel Kauai (Werner 1971) als Beginn der Resilienzforschung.

Emmy Werner und ihr Team begleiteten über vier Jahrzehnte hinweg knapp 700 Kinder, die 1955 auf der Hawaii-Insel Kauai zur Welt gekommen waren. Psychologen, Kinderärzte, Krankenschwestern und Sozialarbeiter prüften die Entwicklung im Alter von 1, 2, 10, 18, 32 und 40 Jahren.

30 Prozent der teilnehmenden Kinder wuchsen unter äußerst schwierigen Bedingungen auf. Ihr Leben war geprägt von Armut, Krankheit der Eltern, Gewalt und Misshandlungen in der Familie, Vernachlässigung, Scheidung und frühem Tod von Eltern oder Verwandten. Werner konzentrierte ihre Forschung auf diese „Risikokinder“ und analysierte ihre Entwicklung und die Effekte dieser schwierigen Kindheit auf ihr weiteres Leben.

Zwei Drittel der Kinder aus dieser Gruppe fielen im Alter von 10 und 18 Jahren durch Lern- und Verhaltensprobleme auf, waren mit dem Gesetz in Konflikt geraten oder litten unter psy-

chischen Problemen, was eindeutig auf ihre schwierige Kindheit zurückzuführen war. Allerdings entwickelte sich ein Drittel der 210 Risikokinder erstaunlich positiv. Emmy Werners Team konnte zu keinem Zeitpunkt der Untersuchung bei diesem Drittel irgendwelche Verhaltensauffälligkeiten entdecken. Diese Kinder waren erfolgreich in der Schule, gründeten eine Familie, waren in das soziale Leben eingebunden und setzten sich realistische Ziele. Im Alter von 40 Jahren war keiner aus dieser Gruppe arbeitslos, niemand war mit dem Gesetz in Konflikt geraten, und niemand war auf die Unterstützung von sozialen Einrichtungen angewiesen. Emmy Werner schloss daraus, dass eine schwierige Kindheit nicht automatisch dazu führt, dass Erwachsenen in ihrem Leben scheitern und stellte sich klar gegen diese damals gängige These: *„Die Annahme, dass sich ein Kind aus einer Hochrisikofamilie zwangsläufig zum Versager entwickelt, wird durch die Resilienzforschung widerlegt.“* (Werner 2005, 22)

Wie Emmy Werner feststellte, gelang es den resilienten Kindern, die potentiell negativen Auswirkungen ihrer Lebensumstände durch Schutzfaktoren abzumildern: Sie fanden Halt in einer stabilen emotionalen Beziehung zu Vertrauenspersonen außerhalb der zerrütteten Familie. Großeltern, ein Nachbar, ein Lieblingslehrer, der Pfarrer oder auch Geschwister boten vernachlässigten oder misshandelten Kindern einen Zufluchtsort und gaben ihnen die Bestätigung, etwas wert zu sein. Diese Menschen fungierten als soziale Modelle, die dem Kind zeigten, wie es Probleme konstruktiv lösen kann.

Die resilienten Kinder waren auch früh mit Leistungsanforderungen konfrontiert worden und damit gewohnt, Verantwortung zu entwickeln, indem sie etwa kleinere Geschwister unterstützen mussten oder ein Amt in der Gesellschaft übernahmen.

Werner beschrieb auch individuelle Eigenschaften, die den Kindern halfen, gut mit ihrer schwierigen Situation umzugehen: Resiliente Kinder verfügten meist über ein „ruhiges“ Temperament und waren weniger leicht erregbar. Zudem hatten sie die Fähigkeit, offen auf andere zuzugehen und sich damit Quellen der Unterstützung selbst zu erschließen und besaßen oft ein spezielles Talent, für das sie die Anerkennung von Gleichaltrigen bekamen. Zusammenfassend beschrieb Werner vor allem drei Gruppen von Resilienzfördernden Faktoren:

- Eine wenigstens durchschnittliche Intelligenz, und eine gute schulische Kompetenz sowie von ganz besonderer Bedeutung ein Temperament, das positiv auf Eltern, auf Lehrer und Freunde wirkte: Dazu gehört eine gewisse Robustheit, Energie und ein aktives sozial verbindliches Wesen.
- Emotionale Bindung an Eltern oder Personen, die Ersatz für die Eltern waren, meist Großeltern, aber auch ältere Geschwister, Lehrer oder Erzieher, die zu Vertrauen, Selbständigkeit und Initiative ermutigten. Kinder, die es schafften, wichtige emotionale Beziehungen zu den wichtigen Bezugspersonen aufzubauen, entwickelten eine größere Selbständigkeit und soziale Reife. Das Erleben und die Überzeugung, für erreichte Erfolge selbst verantwortlich zu sein, führte bei den Kindern dazu, dass sie nicht passiv auf die Einengungen durch widrige Lebensumstände reagierten, sondern von sich aus andere Menschen aufsuchten, die ihnen halfen.
- Unterstützung von außen durch Schulen und Bildungseinrichtungen, die die Kompetenz der Kinder belohnten und ihnen den Glauben an das Leben gaben, Unterstützung durch Jugendgruppen und Kirchen, unabhängig vom Bekenntnis. Besonders

strich Emmy Werner hier auch die halt gebende und Werte vermittelnde Funktion religiöser und kirchlicher Bindungen heraus. (Werner 2006, S. 37 ff.)

„Wir haben festgestellt, dass die ehemals schwierigen' Jugendlichen (...), deren Leben eine positive Wende nahm, sich signifikant von den Personen unterschieden, die solche Gelegenheiten nicht ergriffen hatten. Diese Probanden waren als Kinder aktiv und umgänglich gewesen, hatten ausgeprägte praktische Fähigkeiten und Lesefähigkeiten gezeigt, und im Säuglingsalter und in der frühen Kindheit hatten sie eher positive Interaktionen mit ihren Betreuungspersonen erfahren“, fasste Werner die Ergebnisse zusammen (Werner 2006, S. 35).

In den 1990er Jahren fand das Konzept der Resilienz verstärkt Eingang in die pädagogische Forschung. Mehrere größere Studien bestätigten und verfeinerten die Ergebnisse Werners. So untersuchte die „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“ von Friedrich Lösel und Doris Bender (Lösel/Bender 1999) eine Gruppe von 66 in Heimen der Wohlfahrtspflege lebenden Jugendlichen im Alter von 14 - 17 Jahren, die sich trotz hoher Risikobelastung positiv entwickelten, die Kontrollgruppe bildeten 80 Jugendliche mit gleicher Risikobelastung, die aber Verhaltensprobleme entwickelten (Gruppe der Auffälligen).

Untersucht wurden biografische Belastungen, das Problemverhalten, personale Ressourcen und soziale Ressourcen. Die stabil resilienten Jugendlichen unterschieden sich eindeutig hinsichtlich der Symptombelastung und der personalen und sozialen Ressourcen. Insbesondere zeigten sie ein flexibleres und weniger impulsives Temperament, hatten eine realistischere Zukunftsperspektive und waren in ihrem Bewältigungsverhalten aktiver und weniger vermeidend. Sie vertrauten mehr auf die eigenen Kräfte, waren leistungsmotivierter in der Schule und verfügten häufiger über eine feste Bezugsperson außerhalb der hochbelasteten Familie und sie war zufriedener mit der erhaltenen Unterstützung. Außerdem hatten sie eine bessere Beziehung zu einzelnen Lehrern und erlebten ein harmonisches und stützendes Erziehungsklima in der Heimgruppe.

Die Mannheimer Risikokinderstudie (Laucht et al. 1992) identifizierte anhand einer Längsschnittuntersuchung von 363 zwischen 1986 und 1988 geborenen Kindern personale und psychosoziale Risiko- und Schutzfaktoren. Als wesentliche psychosoziale Schutzfaktoren nannte die Studie eine hohe Intelligenz, eine positive frühe Mutter-Kind-Beziehung, eine stabile emotionale Bindung zu einer Bezugsperson, positive Schulerfahrung der Eltern, familiären Zusammenhang und ein positives Bewältigungsklima in der Familie, ein unterstützendes und offenes Erziehungsklima sowie die soziale Unterstützung der Familie.

Kormann untersuchte 2006 Resilienzfaktoren bei ehemaligen Bewohnern in einem Kinderdorf, die vor etwa 25 Jahren das Kinderdorf verlassen hatten. Bei den Personen, bei denen sich Resilienz-Phänomene zeigten, ließ sich eine emotional sichere und stabile Bindung und Orientierung an einer Bezugsperson nachweisen. Diese Bezugspersonen fanden sich sowohl innerhalb, als auch außerhalb der Familie. Wichtig erschien hier vor allem die „emotionale Verfügbarkeit“ der Personen, ihre Wärme und Empathie. Unterstützend wirkte weiters eine hohe Strukturiertheit und klare Verhaltensregeln in der Kinderdorfgruppe, frühe Selbständigkeit und Verantwortungsübernahme sowie eine Kombination aus Leistungsorientierung und wertschätzendem Klima in der Schule. Charakteristisch für die resiliente Gruppe war auch die Lösung von der Opferrolle und die Distanzierung vom Elternhaus - sie blickten in die Zukunft und konzentrierten sich auf Menschen, die sie als unterstützend erlebten (Kormann 2007).

Wustmann stellte 2005 einen Überblick über die vorliegenden Studien zur Resilienz von Kindern zusammen und definierte folgende personale und soziale Ressourcen als Schutzfaktoren (vgl. Wustmann 2005, 169):

Personale Ressourcen

Kindbezogene Faktoren:

- Positive Temperamenteigenschaften, die soziale Unterstützung und Aufmerksamkeit bei den Betreuungspersonen hervorrufen (flexibel, aktiv, offen)
- Erstgeborenes Kind
- Weibliches Geschlecht (in der Kindheit)

Resilienzfaktoren:

- Problemlösefähigkeiten
- Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
- Positives Selbstkonzept / Hohes Selbstwertgefühl
- Fähigkeit zur Selbstregulation
- Kontrollüberzeugung
- Hohe Sozialkompetenz: Empathie / Kooperations- und Kontaktfähigkeit
- Soziale Perspektivenübernahme / Verantwortungsübernahme
- Aktives und flexibles Bewältigungsverhalten (z.B. die Fähigkeit, soziale Unterstützung zu mobilisieren, Entspannungsfähigkeiten)
- Sicheres Bindungsverhalten (Explorationslust)
- Optimistische, zuversichtliche Lebenseinstellung (Kohärenzgefühl)
- Talente, Interessen und Hobbys

Soziale Ressourcen

Innerhalb der Familie

- Mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert
- Emotional positives, unterstützendes und strukturierendes Erziehungsverhalten (autoritativer Erziehungsstil)
- Zusammenhalt (Kohäsion), Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie
- Enge Geschwisterbindungen
- Unterstützendes familiäres Netzwerk (Verwandtschaft, Freunde, Nachbarn)
- Hoher sozioökonomischer Status

In den Bildungsinstituten

- Klare, transparente, konsistente Regeln und Strukturen
- Wertschätzendes Klima (Wärme, Respekt und Akzeptanz gegenüber dem Kind)

- Hoher, aber angemessener Leistungsstandard
- Positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes
- Positive Peerkontakte / Positive Freundschaftsbeziehungen
- Förderung von Basiskompetenzen
- Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen

Im weiteren sozialen Umfeld

- Kompetente und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie, die Vertrauen und Zusammengehörigkeitssinn fördern und als positive Rollenmodelle dienen (z.B. Großeltern, Nachbarn, Freunde, Erzieherinnen, Lehrer)
- Ressourcen auf kommunaler Ebene (z.B. Angebote der Familienbildung, Gemeindearbeit)
- Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle, Normen und Werte in der Gesellschaft (gesellschaftlicher Stellenwert von Kindern / Erziehung / Familie)

Diese personalen und sozialen Schutzfaktoren sind nicht feststehend, sondern interagieren vielfach miteinander. Auch dürfen die genannten personalen Ressourcen nicht auf Persönlichkeitsmerkmale reduziert werden (Klein 2002, 26); ihre Entwicklung bedarf vielmehr „unterstützender Interaktionen im Sozialen“, z. B. von einer dem Kind möglichst frühzeitig zur Verfügung stehenden verlässlichen Bezugsperson, welche die kindlichen Interaktions- und Kommunikationsangebote hinreichend feinfühlig - responsiv aufgreift.

Zusammenfassend können mit Daniel und Wassell (2002, 13) drei die Resilienz stützende Grundbausteine genannt werden:

- Eine sichere Basis, in der das Kind ein Gefühl der Zugehörigkeit und Sicherheit erlebt und die es ihm ermöglicht, sich aktiv explorierend mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen
- Eine gute Selbst-Wertschätzung, d. h. eine verinnerlichte Vorstellung, etwas wert zu sein und etwas zu können (Selbstvertrauen aufgrund von Kompetenzerfahrungen)
- Ein Gefühl der Selbst-Wirksamkeit, d. h. von Einfluss und Kontrolle, zusammen mit einem realitätsbezogenen Wissen der persönlichen Stärken und Grenzen (Entwicklung realistischer Kontrollüberzeugungen; Rutter 1987).

Die Ergebnisse der Resilienzforschung haben in den letzten Jahren zu einer Umorientierung der Jugendarbeit und -pädagogik geführt. Im Vordergrund dabei standen eine Abkehr von einer Defizitorientierung und die Förderung der Kompetenzen und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen. Das Resilienzkonzept sieht die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen übergreifend und nimmt sowohl externe wie interne biografische Faktoren für eine gelingende Entwicklung in den Blick. Es versucht, die jeweils vorhandenen Risiko- und Schutzfaktoren im gesamten Lebensbezug des Kindes zu erfassen und aufgrund dieser Analyse Unterstützungsangebote zu entwickeln. Dabei sollen vor allem Ressourcen entwickelt werden, die es den Kindern und Jugendlichen ermöglichen, auf der Basis ihrer Kompetenzen weiterzukommen und Dinge selbst in die Hand zu nehmen (vgl. Lammer 2010, 31).

Als Stützpfeiler für Resilienz, mit denen gearbeitet und die gestärkt werden sollten, gelten dabei vor allem Beziehungsfähigkeit, Selbständigkeit, Fantasie, Kreativität, Unabhängigkeit, Humor, Entschlossenheit, Mut, Einsicht und Reflexion. Während nicht widerstandsfähige Personen ihre Situation verfluchen und die ganze Aufmerksamkeit in das Problem und seine Entstehungsgeschichte legen, suchen widerstandsfähige Personen Lösungen für die Zukunft. Akzeptanz der Situation, das Verlassen der Opferrolle, Optimismus, Lösungsorientierung, das Übernehmen von Verantwortung, Netzwerkorientierung und Zukunftsplanung sind zu fördernde Säulen der Resilienz. Für die Jugendarbeit bedeutet dies vor allem die das Annehmen der Situation und Wertschätzung gegenüber den Jugendlichen, die Förderung von Kreativität und Fantasie, das Ermöglichen des Erlebens von Selbstwirksamkeit, das gezielte Übertragen von Verantwortung und die Entwicklung von Zukunftsplänen (Lammer 2010, 31ff).

2.3 Gruppenbezogene Analysen von Bildungsaufstieg

In der Bildungsforschung mehren sich seit den 1990er Jahren Studien, die die unterschiedlichen Muster des sozialen Aufstiegs bei unterschiedlichen Gruppen von Einwanderern/Einwanderinnen zu erklären suchten. Auch hier stand die Frage im Vordergrund, warum bestimmte Gruppen entgegen schlechter Rahmenbedingungen beim sozialen Aufstieg erfolgreicher als andere waren.

Die Studie von Caplan, Choy und Whitmore (1992) über den Bildungsaufstieg der Kinder der vietnamesischen Boat-People schildert zuerst die schlechten Bedingungen, unter denen diese aufwuchsen: Materielle Not, fehlende Englischkenntnisse der Eltern, eine geringe Schulbildung der Eltern sowie die Konzentration der Kinder auf unterfinanzierte öffentliche Schulen ließen ursprünglich keine besonders erfolgreichen Bildungskarrieren der Kinder erwarten. Dennoch schnitten diese Kinder bei allen Leistungstests besser ab als Kinder aus der englischsprachigen amerikanischen Mittelschicht und waren schulisch höchst erfolgreich. Als Gründe für den Erfolg nannten die Autoren die Familienstruktur, wobei sich insbesondere eine hohe Kinderanzahl positiv auswirkte, da die älteren Geschwister die jüngeren spielerisch unterstützten, sowie die stark kollektivistische Orientierung der Familien, die den Bildungsaufstieg der Kinder als Aufgabe der Familie ansahen. Des Weiteren hatte Bildung in den vietnamesischen Familien einen hohen Stellenwert: In Vietnam hatte Bildung als ein Privileg der Oberschicht gegolten, der offene Bildungszugang in den USA ermöglichte den Familien, ein statushohes Verhalten aufzugreifen. Last, but not least verbrachten die Kinder täglich rund 3 Stunden und 10 Minuten mit Lernen und Hausaufgaben, während die amerikanischen Schüler nur ca. 1,5h täglich zu Hause lernten (vgl. Lammer 2010, 32 f.)

Eine weitere relevante Studie (Elder/Conger 2000) untersuchte den Bildungsaufstieg von Kindern amerikanischer Farmer, die aufgrund der Landwirtschaftskrise der 1980er oft in Haushalten unter der Armutsgrenze lebten. Bei ihnen förderten vor allem die starken intergenerationalen Bindungen, die frühe Übernahme von Verantwortung auf der elterlichen Farm sowie die Mitarbeit dort und das starke Engagement der Eltern ihren Bildungsaufstieg (vgl. Lammer 2010, 33).

Besonders aufschlussreich ist der intergenerationale Bildungsaufstieg bei den in Deutschland lebenden spanischen Einwanderern. Diese wiesen eine ähnliche Sozial- und Bildungs-

struktur auf wie ex-jugoslawische oder türkische Zuwanderer nach Österreich, kamen oft aus den ländlichen und unterentwickelten Regionen Spaniens und hatten, wenn überhaupt, nur einen Pflichtschulabschluss und sprachen nicht Deutsch. Ihre Nachkommen verfügen heute über eine ähnliche Berufsposition wie nicht zugewanderte Deutsche. Breitenbach (1982) untersuchte diesen Bildungsaufstieg und führte ihn vor allem darauf zurück, dass sich die spanischen Zuwanderer früh selbst organisierten und den deutschen Behörden, die ihre Kinder in getrennten Schulklassen unterrichten wollten, entgegentraten und die Integration in das Regelschulwesen forderten. Gleichzeitig führte die hohe Selbstorganisation zu einer positiven Besetzung der Herkunftsidentität, insbesondere auch in Bezug auf den Erwerb und die Pflege der Herkunftssprache bis in die dritte Generation. Anders als bei anderen Gruppen ging der Bildungsaufstieg bei spanischen Zuwanderern nicht mit einem Verlust der kulturellen Identität einher (vgl. Lammer 2010, 34).

Auf den ersten Blick widersprechen diese Ergebnisse der Analyse der unterschiedlichen Organisationsformen und Bildungserfolge griechischer, italienischer und spanischer Einwanderer in Deutschland, die Dietrich Thränhardt 2000 vorlegte (Thränhardt 2000). Anhand einer Analyse von Schülerdaten zeigte Thränhardt, dass sowohl Kinder der griechischen wie der spanischen Einwanderer überdurchschnittlich gute Bildungskarrieren aufwiesen, während der durchschnittliche Bildungserfolg der Kinder aus italienischen Familien ähnlich schlecht war wie jener der Kinder türkischer Herkunft.

Thränhardt erklärt diesen Unterschied mit einem nicht intendierten Effekt der starken Binnenorientierung der griechischen Einwanderer: Anders als die spanischen Elternvereine, die von Anfang stark auf Integration in das deutsche Bildungssystem setzten, plädierten die griechischen Elternvereine für getrennte Schulklassen, die jedoch von den Schulbehörden nicht realisiert wurden. Für die griechischen Familien war die Weitergabe des Griechischen und gute Sprachkenntnisse in der Erstsprache zentral. Daher bauten sie ein System des Nachmittagsunterrichts in den griechischen Vereinen und privaten Schulen auf. Dieser Nachmittagsunterricht institutionalisierte quasi eine Ganztagsbeschulung und bot Kindern aus Arbeiterfamilien eine für Mittelschichtfamilien typische Hausaufgabenbetreuung und Unterstützung. Die italienische Vereinsarbeit blieb hingegen von Anfang an stark auf die Rückkehr nach Italien hin orientiert, es gab kaum Elternvereine, die sich um das schulische Wohlergehen der Kinder kümmerten, sondern vor allem Kulturvereine, deren Vorsitzende die Vereinsarbeit als Vorstufe für eine spätere Karriere in einer italienischen politischen Partei ansahen.

Während also die spanischen Eltern – zu einem großen Teil hoch politisierte Flüchtlinge vor dem Franko-Regime die Zukunft ihrer Kinder in Deutschland sahen und sich vor allem für ihre volle Integration in das Regelschulwesen stark machten, schufen die griechischen Eltern mit dem Aufbau von auf den Mutterspracherwerb fokussierten Nachmittagsschulen ein System der Unterstützung ihrer Kinder, das es bei anderen Gruppen nicht gab. Die gebrochene Orientierung bzw. die vorherrschende Rückkehrorientierung bei den italienischen Migranten verhinderte hingegen die Entwicklung einer ihre Kinder stützenden Bildungsinfrastruktur. Deren Situation war mit jener der türkischen Kinder vergleichbar, die ebenso auf keine Stützstruktur zurückgreifen konnten.

Folgt man der Analyse Thränhardts, so war nicht so sehr die Frage der Integration in das Regelschulwesen, als die Orientierung an der Niederlassung in Deutschland und die aktive Einmischung der Eltern in die schulische Integration ihrer Kinder wesentlich für den Bil-

derungserfolg der Kinder aus griechischen bzw. spanischen Zuwandererfamilien. Die spanischen Kinder profitierten vom Engagement der Eltern im Regelsystem, die griechischen vom Engagement der Eltern außerhalb des Regelschulsystems. Zudem zeigt seine Analyse, dass es keinen kausalen Zusammenhang zwischen der Bewahrung der eigenen kulturellen Traditionen und dem Schulerfolg gibt – sowohl im spanischen, „integrationsorientierten“ wie im griechischen „traditionsorientierten“ Kontext war eine hohe Bildungsmobilität zu beobachten, da beide dafür sorgten, dass die Kinder adäquate Unterstützung für ihren Bildungserfolg erhielten.

3 Empirischer Teil

3.1 Studiendesign

Entsprechend dem explorativen Charakter der Studie wurden qualitative Methoden eingesetzt. Neun leitfadengestützte Interviews mit Praktikern/Praktikerinnen und Experten/Expertinnen aus der Schul-, Jugend und Elternarbeit dienten dazu, einen Überblick zu Themenfeldern und Problemlagen zu gewinnen. Die Auswahl der InterviewpartnerInnen erfolgte einerseits institutionenbezogen und deckt wesentliche institutionelle Akteure in den genannten Bereichen ab, andererseits wurden auch Empfehlungen der Experten/Expertinnen berücksichtigt.

Des Weiteren wurden insgesamt sechs Fokusgespräche mit je 5 – 12 Jugendlichen durchgeführt und fünf davon ausgewertet. Ein Fokusgruppengespräch mit männlichen Jugendlichen wurde nicht ausgewertet, da aufgrund eines Missverständnisses bei der Organisation zum Großteil Jugendliche unter 14 teilnahmen und die Ergebnisse nicht sinnvoll auswertbar erschienen. Die Organisation der Gespräche erfolgte mit Unterstützung der Experten/Expertinnen aus den Jugendprojekten, erwies sich allerdings als schwieriger als erwartet.

Der empirische Teil der Studie teilt sich in zwei Abschnitte. Im ersten Abschnitt werden die Ergebnisse der leitfadengestützten Interviews mit neun Experten/Expertinnen aus dem Schulbereich und dem Bereich der Jugendarbeit dargestellt, im zweiten Teil die Ergebnisse der Fokusgruppengespräche.

3.2 Die Experteninterviews

Die Experten/Expertinnengespräche erfolgten entlang des im Anhang wiedergegebenen Frageleitfadens, der auf der Basis der Literaturrecherche entwickelt wurde. Die folgende Auflistung zeigt die institutionelle Verankerung und die Berufstätigkeit der InterviewpartnerInnen.

Leiter eines Jugendprojekts, 27.5.2011

Experte für Burschenarbeit, 8.6.2011

Expertin einer Weiterbildungseinrichtung, 9.6.2011

Schulinspektor, 20.6.2011

Sozialfachschullehrerin, 27.6.2011

Expertin in der Schulambulanz, 29.6.2011

Leiterin eines Mädchenprojekt, 29.6.2011

Leiter eines Jugendzentrums, 30.6.2011

Expertin für Elternarbeit, 7.7.2011

Da Anonymität zugesichert wurde, werden die konkreten Beschäftigungseinrichtungen nicht genannt. Zusammengefasste Interviewprotokolle befinden sich im Anhang.

3.3 Hauptergebnisse der Experten/Expertinneninterviews

In diesem Kapitel werden die wesentlichen Ergebnisse der Experten/Expertinneninterviews präsentiert, wobei der Schwerpunkt auf der Darstellung von stützenden Bedingungen, Risikofaktoren und von den Experten/Expertinnen angesprochenen Interventionsstrategien liegt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Interviews vor allem die Aufgabe hatten, relevante Phänomene zu beschreiben und nicht repräsentativ sind. Unterschiedliche und teilweise auch widersprüchliche Erfahrungen der Fachleute beziehen sich auf die von ihnen beobachteten Fälle und können nicht ohne weiteres verallgemeinert werden, sie beschreiben praktische Herausforderungen, die Wahrnehmung der Interviewten und ihre Interventionsstrategien und lassen sich nicht ohne weiteres auf andere Fälle übertragen. Zu berücksichtigen ist dabei auch, dass die interviewten Experten/Expertinnen aufgrund der Ausrichtung ihrer Projekte vor allem mit „Risikojugendlichen“ zu tun haben, und die Jugendlichen, die mehr oder weniger problemlos eine Bildungskarriere durchlaufen, nicht zum Klientel dieser Projekte gehören. Das Bild, das die Fachleute wahrnehmen, ist daher stark problemzentriert und kann keinen adäquaten Eindruck über die große Zahl von Jugendlichen und deren Potentiale geben, deren Bildungsverlauf regulären Bahnen folgt.

3.3.1 Beziehungen innerhalb der Familie

Die Qualität der Beziehung zu den Eltern und die innerfamiliären Bindungen wurden von allen Befragten als die wesentliche Voraussetzung für eine gelungene Bildungsbiografie genannt. Positiv wirke ein stützendes und bildungsinteressiertes familiäres Umfeld, insbesondere ein kontinuierliches Interesse der Familie an der Bildungslaufbahn der Kinder, verbunden mit entsprechender regelmäßiger Nachfrage und Unterstützung – die Schule müsse, wie ein Experte aus dem Schulbereich bemerkte, „*prominent und nicht nur randständig*“ im Alltag der Familie vertreten sein. Diese Aufmerksamkeit gegenüber der Schule korreliere sowohl bei zugewanderten wie bei nichtmigrantischen Familien stark mit der sozialen Herkunft und der Bildungserfahrung der Eltern.

Wie eine Expertin aus dem Schulbereich feststellte, sei vor allem die emotionale Grundstimmung in der Familie, die Einbindung in ein soziales Netzwerk sowie die Möglichkeit, familiäre oder außerfamiliäre Unterstützung zu mobilisieren, ein entscheidender Faktor. Würden sich die Eltern im Alltag wohl fühlen und insbesondere die Frauen nicht in der Familie isoliert sein, so würde diese positive Grundstimmung an die Kinder weitergegeben werden.

„Vom familiären Hintergrund kommt die Stabilität. Im Prinzip das, was auch in der Literatur steht. Wenn Mütter, Väter sich im Alltagsleben halbwegs wohl fühlen, wird das an die Kinder weitergegeben. Wenn es gut ausgeprägte Sozialstrukturen gibt, die Frauen nicht isoliert sind, wenn die nachbarschaftlichen Kontakte gut sind, wenn es Großeltern gibt. Dann ist es besser. Wenn aufgrund persönlicher Streitereien in Familien die Sozialkontakte leiden und die isoliert sind, ist es schwierig. Weil die Alltags-

gestaltung dann schwierig wird, wenn man jemanden für die Kinder braucht, und niemand dazu hat.“ (Expertin Schulambulanz, 29.6.2011)

Ihrer Erfahrung nach würden sowohl eher autoritäre wie offene und liberale Familienstrukturen emotionale Sicherheit geben können, es sei zu einfach, Familienbeziehungen in diesen Kategorien zu beschreiben und eine konservative Familienstruktur zur alleinigen Ursache für Schwierigkeiten beim Bildungsaufstieg zu erklären. Allerdings könnten autoritäre Systeme auch in Druck umschlagen, der sich negativ auf Bildungsmotivation auswirke, hier helfe dann eine offene Atmosphäre in der Schule. Wichtig sei in diesem Fall eine stabile, tragfähige und belastbare Beziehung zu einem Erwachsenen in- oder außerhalb der Familie, die den Druck auffängt:

„Es kommt sehr darauf an, wie die emotionale Grundstimmung in der Familie ist. Es kann ein geschlossenes, autoritäres System sein, das viel Halt und Geborgenheit vermittelt. Kinder aus so einer Familie, die auf eine Bildungseinrichtung stoßen, in der es eher distanziert und kühl zugeht, denen hilft das dann. Wenn in einem geschlossenen System die Geborgenheit umschlägt in Druck, das Kind aber ein emotional warm gefärbtes Leben in einer Bildungseinrichtung vorfindet, kann das offene System einer Schule helfen. Ich würde es nicht so sehr an offenen oder autoritär geschlossenen Strukturen festmachen, ob die Familienstruktur den Bildungsaufstieg fördert, sondern eher daran, wie sie Kinder oder Jugendliche befähigt, ihre eigenen Bedürfnisse zu erkennen und zu befriedigen.“ (Expertin Schulambulanz, 29.6.2011).

Auch der Leiter eines Jugendzentrums betonte, dass von außen ähnlich wirkende Familien sich intern sehr unterscheiden könnten. Zentral sei, dass sich die Kinder in der Familie wohlfühlten und die Familie für sie Sorge und ihre Bedürfnisse befriedigt würden:

„Da tu ich mir schwer. Das homogene Bild einer autoritären oder nichtautoritären Erziehung ist nicht immer stimmig (...) Von außen betrachtet scheinen die Systeme gleich, aber in dem einen fühlen sich die Kinder wohl, im anderen nicht. Dort wird geschlagen, nicht getröstet, ein Stück vernachlässigt, was die Grundbedürfnisse betrifft. Diese Kategorien sind eher bestimmend, als was man so von außen sieht. Die gleichen Kategorien haben wir in unserer Gesellschaft auch, es sind keine fremden Modelle, nur länger her, dass sie in dieser Offenheit gelebt wurden.“ (Leiter eines Jugendzentrums, 30.6.2011)

Ein weiterer stärkender Aspekt, der von mehreren Gesprächspartnern/-partnerinnen erwähnt wurde, war eine realistische Einschätzung der Realisierbarkeit von Bildungsaspirationen und das Eingehen auf die Bildungswünsche der Kinder. Eltern würden aufgrund der Konkurrenz in der Familie und unter Nachbarn oft unnötig Druck aufbauen und ihre Kinder mit unrealistischen Vorstellungen überfordern und nicht zuhören, was diese selbst wollen. In solchen Fällen sei es wichtig, verschiedene Alternativoptionen aufzuzeigen, die Eltern seien oft überfordert:

„Ich kenne beides. Ich erlebe die Eltern der Jugendlichen, die hierher kommen zu den Elternabenden, und sagen: mein Kind soll es besser haben. Die Väter arbeiten auf der Baustelle, und sagen, mein Sohn soll sich nicht so plagen müssen, meine Tochter soll es besser haben und eine Schule besuchen. Da entsteht Druck für die Jugendlichen, weil die Cousine, das Nachbarskind geht auch in eine weiterführende Schule etc. Das führt auch zu überzogenen Erwartungen und Fehleinschätzungen. Es wird

nicht zugehört, was die Kinder eigentlich wollen. „Mein Kind muss in die Schule“, die will aber gar nicht. Die will KFZ-Technikerin werden. (...)

Schule ist besser als Lehre, sagen manche Eltern. Wir versuchen hier gegenzu- arbeiten und sagen, Lehre ist nicht schlechter. Wir weisen auf den zweiten Bildungs- weg hin, dass das oft der praktikablere Weg zu einem Studium ist, aber das ist harte Arbeit. Die Jugendlichen erleben den Druck von den Eltern sehr stark. Teilweise können wir gegensteuern. Manchmal sind die Eltern überfordert, ich will nichts ent- scheiden, sagen Sie meiner Tochter, was sie tun soll. Es ist alles ok, egal ob Lehre, oder Schule, aber bitte sagen Sie das“. (Expertin Weiterbildungseinrichtung, 9.6.2011)

Der in Familien ausgeübte Druck in Bezug auf Bildung wirke geschlechtsspezifisch unter- schiedlich, so ein Leiter eines Jugendzentrums. Es gäbe eine große Bandbreite im Erzie- hungsstil, dennoch sei seine Beobachtung, dass in Familien der Druck in Richtung Bildungs- erfolg eher auf die Burschen ausgeübt werde, während für Mädchen familienintern kein Bil- dungsaufstieg vorgesehen sei, sie daher eher in Ruhe gelassen würden und daher auch besser motiviert seien, für die Schule zu lernen. Diese gelte vor allem für konservative Fami- lien, in den liberaleren Familien gäbe es keine derart ausgeprägte Geschlechtsdifferenz. Dort sei es auch leichter, normale Motivationsschwankungen zu verarbeiten, während dort, wo der Druck sehr groß sei, auch das Risiko des Scheiterns wachse, da sich Widerstand viel verzweifelter artikuliere:

„Die Eltern üben oft starken Druck aus, was Bildung betrifft. Dieser Druck trifft eher die Burschen. Im familiären Umfeld ist der Druck, die Schule, den sozialen Aufstieg zu schaffen, auf die Burschen stärker. Die Mädchen werden eher in Ruhe gelassen. Sie müssen ja nicht, sie werden ja sowieso heiraten, da reicht der Volksschul- abschluss, ist oft die Haltung. Daher ist die Motivation eine andere, weil weniger Druck da ist. In den weniger liberalen Familien habe ich stärker das Gefälle zwischen Burschen und Mädchen (...). Wo Druck ist, gibt's Geschlechterdifferenz, das Austes- ten von Grenzen findet dort anders statt. Das Herangehen an Grenzen ist dort viel verzweifelter. Mit größerem Scheitern oft, wo der Druck stark ist. Da rennen die Kids gegen die Wand, und ein Scheitern wird dramatisch.“ (Leiter eines Jugendzentrums, 30.6.2011).

Ein Risikofaktor sei die in manchen Familien anzutreffende Höherbewertung familiärer Ver- pflichtungen gegenüber schulischen Ansprüchen, was dazu führen könne, dass schulische Anforderungen hinten gereiht würden. So würde z.B. ein unangemeldeter Besuch im Vorder- grund stehen, auch wenn die Zeit eigentlich für das Lernen mit den Kindern reserviert gewe- sen wäre, und wenn dann wieder Zeit zum Lernen wäre, wären die Kinder schon zu müde. Die Kinder würden lieber die schulischen Verpflichtungen wahrnehmen, müssten aber den Eltern gehorchen. Eine Lehrerin an einer Fachschule erzählte folgendes Beispiel:

„Ich hatte eine Schülerin, die ganz gut war, die Klasse musste einen angekündigten Test absolvieren. Sie wissen das vorher und üben. Die Schülerin erscheint nicht zum Test. Ich lasse anrufen, sie ist nicht da. Gut. Dann treffe ich sie am Abend am gleichen Tag in der U-Bahn. Ich frage sie: „Wo warst du heute?“ Sie sagt: „Meine Oma ist in die Türkei gefahren und ich musste ihr ein Blutdruckmessgerät kaufen gehen.“ Sie hat sicher nicht gelogen, ihr war das peinlich, sie wollte in die Schule gehen, aber sie musste das sofort besorgen und hat das auch gemacht. Das ist ein

Beispiel, die Schülerin wollte eigentlich in die Schule kommen. Aber es hat geheißen, du gehst's jetzt das Messgerät kaufen, und tschüss. Wie gesagt, nicht bei allen Familien kommt das vor, aber das kann ein Problem sein, dass die Familie einen höheren Stellenwert hat als die Schule.“ (Sozialfachschullehrerin, 27.6.2011)

Ein wesentlicher Risikofaktor sei die soziale Lage der Familie, insbesondere schlechte Wohnverhältnisse, vor allem das Fehlen eines eigenen Zimmers bzw. eines Ortes, wo in Ruhe die Hausaufgaben erledigt werden können. In solchen Fällen könne die Höherbewertung der Tradition der Gastfreundschaft gegenüber schulischen Verpflichtungen und nahezu tägliche Besuche durch Freunde oder Verwandte dazu führen, dass die Kinder nicht ausreichend Schlaf finden könnten, erzählte eine Gesprächspartnerin:

„Manche Traditionen wie die Gastfreundschaft sind sehr wichtig, es gibt Familien, die bekommen fast jeden Abend Besuch. Da wird dann gesungen und gespielt oder ferngesehen, aber sie haben nur einen Raum. Hinter der Wand ist Platz zum Schlafen, dort soll das Kind dann schlafen. Es ist aber nicht genug zu sagen, „Geh ins Bett“. Man muss den Alltag mit den Kindern planen, dafür sorgen, dass sich auch schlafen können, und den Besuch auch rechtzeitig wieder rauswerfen. Das passiert leider nicht immer. (Interview Expertin für Elternarbeit, 7.7.2011).

Weitere Themen seien das geringe Wissen um die Vielfalt der Berufswelt und die einseitige Fokussierung auf traditionell prestigeträchtige Berufe, wie Arzt oder Anwalt. Die Eltern würden ihre Aufstiegswünsche an die Kinder delegieren und Klischeebildern des sozialen Aufstiegs nachhängen. Da sie über die Berufswelt außerhalb ihres eigenen Berufes nur wenig Bescheid wüssten und auch die Anforderungen eines Studiums nicht einschätzen könnten, könnten sie ihre Kinder auch nicht entsprechend unterstützen.

Als Interventionsmaßnahme empfahlen die Experten/Expertinnen vor allem Elternarbeit, die über das Funktionieren und die Ansprüche des Bildungssystems informiere und die Konsequenzen thematisiere, insbesondere die Erwartung des Bildungssystems, dass familiäre und Freundschaftsverpflichtungen gegenüber Schulverpflichtungen sekundär gereicht zu sein haben. Wichtig sei auch eine zielgruppengerechte Information über die Möglichkeiten von Unterstützung, die gerade oft von jenen Familien nicht in Anspruch genommen werden, die sie brauchen würden. Zentral sei darauf hinzuweisen, dass das hiesige Bildungssystem davon ausgehe, dass die Eltern regelmäßig die Schulleistungen der Kinder überprüfen und regelmäßig Kontakt mit der Schule halten, während in vielen Herkunftsländern die Schule allein die Verantwortung für die Bildung übernehmen würden und ein Kontakt zu den Eltern gar nicht gesucht bzw. sogar abgelehnt würde. Aus diesem falschen Verständnis heraus würden sich Eltern auch oft nicht trauen, Lehrpersonen anzusprechen, weil sie negative Konsequenzen fürchten würden. Dieses falsche Bild des Schulsystems müsste durch Elternarbeit korrigiert werden, die den Eltern auch die für sie vorgesehene Rolle klarmache.

3.3.2 Rolle der Geschwister

In der Literatur wird die Rolle der Geschwister als Unterstützer für den Bildungsaufstieg stark hervorgehoben. Die Interviewten schätzten die Rolle der Geschwister grundsätzlich positiv ein, verwiesen jedoch auch auf gegenteilige Erfahrungen. Generell gäbe es viele Beispiele gegenseitiger Unterstützung, bei denen die Geschwister einander stärken würden, und vor

allen die älteren Geschwister die Jüngeren mitziehen würden. Vor allem würden größere Geschwister die Jüngeren in betreute Lernräume mitnehmen, und damit eine wichtige Multiplikatorenfunktion ausüben. Ältere Geschwister seien allerdings nur dann unterstützend, wenn ein Altersunterschied von zumindest vier oder fünf Jahren bestehen würde, sonst seien die Geschwister in einer ähnlichen Entwicklungsphase und würden sich eher gegenseitig auch im Negativen bestärken:

„Geschwister spielen eine sehr große Rolle. Im Positiven wie im Negativen. An Devianzentwicklungen kann man sehen, wie der große Bruder eine Karriere beginnt und grade noch die Kurve kratzt, der jüngere pennt weiter und scheitert voll. Erlebt man immer wieder. Es gibt auch die Geschichten, wo sie sich tandemmäßig durchhanteln. Meist sind es ja größere Familien, da erlebt man schon, dass, wenn die älteren Geschwister anziehen, die jüngeren in die gleiche Richtung gezogen werden. Da ist sehr viel Zusammenhalt und Unterstützung da. Da wird geholfen und unterstützt. Das spielt eine ziemlich große Rolle. Bei den betreuten Lernräumen sind oft mehrere Geschwister von einer Familie, wenn einer geht, gehen dann alle, das wirkt für alle positiv.“(Leiter eines Jugendzentrums, 30.06.2011).

Auch die Leiterin eines Mädchenprojektes berichtete über unterschiedliche Erfahrungen. Die Vorbildfunktion älterer Geschwister müsse im Kontext mit in der Familie gelebten Geschlechtsrollenbildern gesehen werden. Sie sei immer wieder mit Mädchen konfrontiert, die eine Berufsausbildung anstrebten, während ihre älteren Schwestern früh geheiratet hätten. In diesem Fall seien die Geschwister kein Vorbild, sondern eher eine Bremse, vor allem dann, wenn die Eltern traditionelle Rollenbilder vertreten würden. Hätten die älteren Schwestern hingegen bereits eine höhere Schul- oder Berufsausbildung absolviert, würden sie für die jüngeren tatsächlich eine Vorbildfunktion haben und hätten in konservativen Familien ihnen auch schon Widerstände aus dem Weg geräumt.

Problematischer sei in konservativen Familien das Verhältnis zwischen Brüdern und Schwestern. Ihrer Erfahrung nach würden die Brüder in traditionell islamisch orientierten Familien eine Aufpasserfunktion übernehmen und gegenüber ihren Schwestern oft autoritär und kontrollierend auftreten. In manchen Fällen müssten die Mädchen mit der Familie brechen, um ihre eigenen Lebensvorstellungen umsetzen zu können:

„Schwestern sind oft Vorbilder, Brüder teils - teils. Da müsste ich jetzt unterteilen in Migrantinnen und Östereicherinnen. Vor allem bei den traditionell islamischen Familien ist es ja so, dass die Brüder eine Aufpasserfunktion haben. Sie stehen da eher den Mädchen im Weg. (...) Ich suche dann immer Role-Models für diese Mädels, die in einer ähnlichen Situation waren und die es geschafft haben, rauszukommen. Weil teilweise ist es so, dass manche Mädchen wirklich brechen müssen mit der Familie, damit sie einmal ihren eigenen Weg gehen können. Da gibt es sicherlich Mädchen, die das tun, aber nur ganz wenige, die es dann tatsächlich lange Zeit durchziehen. Weil die Familie sucht sie ja dann, unternimmt alles Mögliche, und sind dann teilweise sehr aggressiv und verstoßen sie, das ist ganz schwierig.“ (Leiterin Mädchenprojekt, 29.06.2011)

Aufgrund dieser Spannung seien Mädchenprojekte, die sich an Mädchen aus traditionellen Familien richten und ihnen Unterstützung anböten, sehr bedeutsam. Zusätzlich dazu wäre es jedoch dringend nötig, so die Gesprächspartnerin, in die Communities hineinzuwirken, um gegen überkommene Geschlechtsrollenbilder und die familiäre Unterdrückung von Töchtern

anzukämpfen und die Familien als Vorbilder zu stärken, die mit diesen Vorstellungen gebrochen hätten. Hier gäbe es in Deutschland sehr sinnvolle Projekte, in denen Frauen aus den Zuwanderergruppen in Familien gingen, um über diese Themen zu diskutieren, ähnliche Projekte würden in Österreich fehlen.

Ein anderer Gesprächspartner verwies auf einen negativen Effekt der Vorbildwirkung, die Geschwisterketten bei der Bildungsentscheidung: Die Schulentscheidung des ältesten Geschwisterkindes würde oft die Schulentscheidung für die Jüngeren vorbestimmen. In Familien, in denen das älteste Geschwisterkind eine Hauptschule besuche, hätten es jüngere Geschwister schwer, in eine AHS zu kommen, da dann die Eltern diese Schulzuweisung fortsetzen würden. Hier sei insbesondere die Verknüpfung von diskriminierenden Empfehlungen der LehrerInnen und innerfamiliären Geschwisterketten problematisch bei der Bildungsentscheidung zu beobachten: Die LehrerInnen würden Kindern aus zugewanderten Familien oft einen Hauptschulbesuch empfehlen, da sie vermuten würden, dass die Kinder zu wenig familiäre Unterstützung bekämen, in diesem Fall sei es schwierig, die Eltern davon zu überzeugen, sich für den Gymnasiumsbesuch eines Geschwisterkindes einzusetzen:

„Wenn es ein Mittelstandskind mit österreichischer Herkunft ist, geht es selbstverständlich ins Gymnasium. Beim Zuwandererkind, mit sozial schwierigerem Hintergrund, entscheiden die Lehrer, das Kind in die Hauptschule zu geben. Die Lehrer raten den Eltern, das Kind nicht zu überfordern und in eine Hauptschule oder KMS zu geben. Dann ist es für Geschwisterkinder schwierig, wenn einmal diese Entscheidung für das älteste Kind getroffen ist. Die anderen Geschwister gehen dann meist auch in die Hauptschule, diese Entscheidungen gelten oft für alle Kinder, unabhängig davon, was die Kinder können und was ihre Fähigkeiten sind. Das ist oft eine von der Schule getroffene Zuweisung, die von den Eltern fortgesetzt wird, so erlebe ich das. Da findet die Selektion noch einmal statt, wo die strukturellen Behinderungen eigentlich überwunden sind, die Eltern das Kind unterstützen würden und es auch kein finanzielles Problem gibt. Das tut besonders weh, wenn man sieht, das Kind hat locker das Potential fürs Gymnasium, kriegt aber nicht die Chance auf Bildung. Und in der Regel bekommen alle nachfolgenden Geschwister diese Chance auch nicht mehr.“ (Leiter eines Jugendzentrums, 30.06.2011)

Als Lösung für dieses Problem empfahl der Interviewpartner, bei einer Hauptschulempfehlung durch die Schule grundsätzlich die Schulempfehlung durch eine externe Kommission überprüfen zu lassen und den Eltern verpflichtend bei Schulentscheidungen ein Beratungsgespräch bei einer von der jeweiligen Schule unabhängigen Schulberatungsstelle anzubieten.

3.3.3 Rolle der Peer Groups

Die Rolle der peer-groups in der Bildungsbiografie wird von den befragten Experten/Expertinnen ambivalent eingeschätzt. Peer-groups könnten stärkend wirken, aber auch Bildungsabstiegsprozesse verstärken. Wichtig sei vor allem, dass die Mitglieder in einer peer-group ähnliche Ziele hätten und die Aktivitäten der peer-group die Jugendlichen stärken würden, meinte ein Schulinspektor.

„Wenn sich peer-groups auf den gleichen Weg machen, sind sie stärkend. Die Zeitschriften „Echo“ oder „Biber“ sind ein Beispiel dafür, dort gibt es Aspirationen für eine Karriere, die Jugendlichen können etwas machen, das ihnen Spaß macht. Man muss aber auch die Chance haben, schichtspezifisch so eine peer-group zu erwischen. Hier ist die Jugendarbeit gefordert, muss attraktiver werden und etwas anbieten.“ (Schulinspektor, 20.06.2011)

Eine Fachlehrerin bestärkte die Wahrnehmung, dass peer-groups vor allem in Erfolgskonstellationen unterstützend seien. Gäbe es in der Gruppe keine Erfolge, z.B. bei der Lehrstellensuche, würden sich eher die Enttäuschungen ausbreiten und eine Spirale nach unten in Gang kommen. Peer-groups seien zudem, so der Leiter eines Jugendzentrums von einem internen Machtgefüge geprägt, in jeder peer-group gäbe es eine Hierarchie und eine bestimmte Gruppendynamik, die im Wesentlichen von den „Alpha-Jugendlichen“ der Gruppe bestimmt werde. Sozialpädagogische Interventionen müssten sich daher auf die Leitfiguren der Gruppe konzentrieren und die Gruppendynamik der peer-group verstehen. Die meisten pädagogischen Interventionen würden jedoch den Weg des geringsten Widerstands gehen und die „Mitläufer“ ansprechen und seien daher oft wirkungslos. Erfolgreiche Intervention würde auf ein Beziehungsangebot und einen Dialog setzen und dürfte das bestehende Machtgefüge nicht zerstören:

„Es gibt peer-groups, wo man sieht, die marschieren mit ihren Alphas in den Abgrund. Dann muss man sich die Alphas schnappen und mit ihnen einen intensiven Dialog beginnen. Die Alphas müssen zur Erkenntnis kommen, dass es mehr Möglichkeiten gibt, als sich zu prügeln und „zu“ zu machen. Wenn das gelingt, wird die Gruppe den Alphas folgen. (...) Der Fehler ist, dass pädagogische Intervention meist dorthin geht, wo es am leichtesten ist. Man kümmert sich um den Rand, an die Ursache traut man sich nicht ran. Die Ursache, die Alpha-Jugendlichen, werden irgendwann einmal rausgeschmissen. Damit werden sie für die Gruppe im Status noch erhöht, das löst dann eine fatale Dynamik aus.“

Die Gruppen funktionieren natürlich mit einem Machtgefüge. Wichtig ist, wie dieses Machtgefüge ausgeübt wird, ob es ein sehr martialischer Umgang ist, wo einzelne Mitglieder stark beeinträchtigt werden, da sehe ich schon Handlungsbedarf und muss eingreifen. Aber eine peer-group, in der Hierarchien gelebt werden, die quasi menschenrechtskonform sind, dann sollte ich das respektieren. Diese Gruppen sind enorm wichtig für die Entwicklung von Jugendlichen und haben auch eine große positive Kraft. Das Gruppenzusammengehörigkeitsgefühl ist was Schönes, wenn es funktioniert, das Sicherheit gibt in der Loslösungsphase vom Elternhaus. Ihnen das ständig kaputt zu machen, ist fatal. Man muss schauen, dass die Dynamik für die einzelnen Gruppenmitglieder stimmig ist und sie zu respektieren und zu fördern. Mit denen, die das Sagen haben, einen Dialog führen. Wenn ich hier mit einer Gruppe von Jugendlichen restriktiv umgehe, machen die mir eines Tages alles kaputt. Wenn ich mit denen in einen Dialog eingehe, bekommen sie was, es ist ihres. Sie schauen dann drauf und sind konstruktiv. Es funktioniert. Nicht in allen Feinheiten, aber im Großen und Ganzen.“ (Leiter eines Jugendzentrums, 30.06.2011)

Die Leiterin eines Jugendbildungsprojektes berichtete über sehr unterschiedliche Erfahrungen mit der Rolle von peer-groups bei den Teilnehmern/Teilnehmerinnen der im Rahmen dieses Projektes angebotenen Hauptschulabschlusskurse. Viele KursteilnehmerInnen seien

AsylwerberInnen, je nach der Zusammensetzung der AsylwerberInnen hätten sich die KursteilnehmerInnen in den letzten Jahren aus unterschiedlichen Herkunftsgruppen rekrutiert. So positiv peer-groups als Unterstützung des einzelnen wären, gäbe es manchmal eine sehr starke Verpflichtung zum gegenseitigen Beistand, die auch kontraproduktiv wäre, wenn z.B. eine Gruppe Jugendlicher sich übers Handy organisiere, um einem angegriffenen Kollegen zur Hilfe zu eilen und dies zu einer Massenschlägerei führe. Dies sei zuletzt vor allem bei tschetschenischen Jugendlichen vorgekommen, und durch das Aufwachsen in einem Kriegskontext gut zu erklären, aber dennoch problematisch. Im Rahmen des Projekts würden Lerngruppen daher prinzipiell gemischt und herkunftsgruppenübergreifend organisiert, dies führe auch zu besseren Lernerfolgen, während ethnisch homogene peer-groups eher die Distanz zum Schulischen fördern würden. Auch diese Gesprächspartnerin betonte die Bedeutung der „Alphajugendlichen“ als Ansprechpersonen in Bildungsprojekten.

3.3.4 Rolle der LehrerInnen und externer Bezugspersonen

Mehrere InterviewpartnerInnen wiesen auch darauf hin, dass das Schulklima ein wesentlicher Faktor bei der Unterstützung von Bildungsaufstieg sei. Wichtig sei, dass sich die Kinder und Jugendlichen angenommen fühlen würden. Die konkrete Rolle der LehrerInnen wurde allerdings unterschiedlich eingeschätzt. Manche GesprächspartnerInnen verwiesen auf ihre Bedeutung als UnterstützerInnen und meinten, LehrerInnen oder auch JugendarbeiterInnen könnten vor allem dort, wo es in den Familien starke Spannungen gäbe, die Rolle einer kontinuierlich unterstützenden und wertschätzenden Bezugsperson wahrnehmen. Andere verwiesen eher darauf, dass LehrerInnen einerseits aufgrund ihrer Rolle als „Gatekeeper“ nur begrenzt diese Aufgabe übernehmen könnten und andererseits auch damit überfordert würden.

Aus diesem Grund sei es sehr wichtig, dass in den Schulen vermehrt gemischte Teams mit Sozial- und Jugendarbeitern/-arbeiterinnen zum Einsatz kämen, LehrerInnen seien für diese Rolle nicht gut geeignet, da sie über die Notenvergabe zu viel Distanz hätten und auch nicht über die nötige Ausbildung verfügen würden, meinte eine Lehrerin und Sprachtherapeutin und berichtete aus ihrer Praxis:

"Ich habe ein stotterndes Mädchel betreut, und nach der Therapie war mehr oder weniger alles in Ordnung. Ich habe ihr dann gesagt, sie braucht nächstes Jahr nicht mehr kommen – da hatte sie einen Rückfall. Ich sagte zu ihr, pass auf, Du kannst immer kommen, wenn Du möchtest, Du musst nicht extra dafür stottern. Da hat sie verstanden, dass Sie jemanden hat, an den sie sich wenden kann. Sie kommt jetzt nicht mehr, aber ich habe gehört, sie macht jetzt ihren Weg. Sie hat offenbar jetzt das Gefühl, irgendwo einen Anker zu haben, wenn die Eltern garstig sind. Mein Arbeitsplatz ist an einer Ganztagschule angesiedelt. Da gibt's mehr Personal über den ganzen Tag verteilt. Die Teams sind größer, wir haben Freizeitbetreuer, die weichen das auf. In normalen Schulen wird es kaum einen Lehrer geben, der dies sein kann, weil diese selber überfordert sind und keine Ausbildung dazu haben. Wenn, dann höchstens aus einem Fach, wo Noten eine untergeordnete Rolle spielen, die Benotung ist eine Schranke. (Expertin Schulambulanz, 29.06.2011)

Nach der Beobachtung eines Jugendarbeiters können Lehrer eine wesentliche Rolle für den Bildungsaufstieg spielen. Kinder und Jugendliche würden meist sehr hoch motiviert sein,

aber mit 12, 13 Jahren zunehmend Diskriminierung erfahren und realisieren, dass sie am Lehrstellenmarkt wenig Chancen hätten, was sie demotiviere. Dazu käme, dass oft in den Schulen Kinder mit Migrationshintergrund in eigenen Klassen zusammengefasst und so strukturell ausgegrenzt würden. Die meisten Lehrer sind sehr motiviert und engagiert, würden dann aber im Schulsystem auf massive Widerstände stoßen:

„Die Jugendlichen sind meist sehr selbständig und selbstbewusst, sie wollen lernen und in die Schule gehen. Sie bekommen aber schon mit 12, 13 mit, dass sie am Lehrstellenmarkt wenig Chancen haben, das demotiviert entsprechend. Bei den Erfolgreichen gab es meist eine/n Lehrer/in in der Volksschule oder Hauptschule, der sich um sie gekümmert und motiviert hat (...). In den Schulen ist es sehr unterschiedlich, es gibt Schulen, wo die Zuwandererkinder in Klassen zusammengefasst werden und die „deutschsprachig Muttersprachlichen“ in den anderen, das ist dann ein ganz klares Zeichen der Ausgrenzung; und Schulen, die sich sehr engagieren, sich sehr um Förderung aller Kinder kümmern. Generell sind die meisten Lehrer sehr motiviert, wenn sie von der Ausbildung kommen, stehen dann aber oft mangels Ressourcen und Unterstützung in der Schule an. (Leiter Jugendprojekt, 27.5.2011)

Die Leiterin eines Jugendbildungsprojektes verwies darauf, dass die Lehrausbildung in Bezug auf sozialpädagogische Betreuung schon deutlich weiter sei als die Schulen. Die Betriebe und die Wirtschaft bemühten sich, es gäbe sehr erfolgreiche Modelle des Coachings und der Betreuung durch Role-Models, die in der Schule komplett fehlen würden. Die Schule müsse sich öffnen und mit ihren Inhalten an den Lebenswelten der Jugendlichen anknüpfen. In ihrem Projekt würden nur Lehrer mit Zusatzausbildungen in Deutsch als Fremdsprache und Alphabetisierung unterrichten, diese Ausbildungen würden in den Schulen fehlen:

"Die Lehrer brauchen eine andere Ausbildung. Bei uns gibt es nur Leute mit einer DAF- oder Alphabetisierungsausbildung, sonst dürfen die Lehrer hier nicht unterrichten, diese Qualifikation fehlt in den Schulen. Die Schule muss sich öffnen, sie ist jetzt ein geschlossenes System. Da ist noch viel Arbeit zu leisten, pädagogische, sozialarbeiterische, auf unterschiedlichen Ebenen. Die Schule muss ein offenes System werden, die Inhalte müssen an den Lebenswelten der Jugendlichen andocken, dort ansetzen, wo es die Jugendlichen brauchen. (...) Was die Lehre betrifft, bin ich zuversichtlicher. Da gibt es erfolgreiche Modelle, die Wirtschaft bemüht sich, es tut sich sehr viel. Da gibt es Role-Models und Coaching-Angebote, die bräuchten wir auch in der Schule, die Schule hinkt hier hinten nach und könnte von der Wirtschaft einiges lernen.“ (Expertin Weiterbildungseinrichtung, 9.6.2011)

Die befragten Experten/Expertinnen empfahlen mehrere unterschiedliche Maßnahmen zur Verbesserung der Situation: Bildungsentscheidungen nach der Volksschule sollten nicht von den Volksschullehrer/-lehrerinnen, sondern von externen Kommissionen getroffen werden, in den Schulen sollte sichergestellt werden, dass es zu einer Vermischung der Schülerpopulation komme und nicht Kinder aus zugewanderten Familien in eigene Klassen abgesondert würden. Wichtig sei zudem der Ausbau einer mit den Schulen vernetzten Jugend- und Freizeitpädagogik mit dem Angebot von Bezugspersonen, die nicht die Rolle des notengebenden Lehrers hätten und daher leichter Zugang zu den Jugendlichen finden würden. Diese Maßnahmen sollten professionell umgesetzt werden, um Qualität und Langfristigkeit zu sichern. Wichtig sei dabei auch der Ausbau von Ganztagschulmodellen mit guter Auf-

gabenbetreuung, die es ermöglichen würden, Jugendlichen kontinuierlich an einem Ort zu betreuen und entsprechende Unterstützung bei den Aufgaben zu geben.

3.3.5 Herausforderungen der Adoleszenzphase

Nicht überraschend wurde von den meisten Praktikern/Praktikerinnen die Adoleszenz als besonders schwierige Phase im Bildungsverlauf beschrieben. Aufgrund der hohen Arbeitsbelastung – oft würden viele Überstunden gemacht, oder die Mutter gehe am Abend noch putzen – seien die Kinder oft sich selbst überlassen, die Eltern hätten zu wenig Zeit, sich um die Kinder zu kümmern, so ein Jugendarbeiter, dies wirke sich besonders in der Pubertät problematisch aus. Jugendliche, die schon als Kinder in der Familie gelernt hätten, sich zu organisieren, hätten weniger Schwierigkeiten, die Herausforderungen der Adoleszenz zu bestehen.

Mehrere InterviewpartnerInnen betonten in diesem Zusammenhang, dass es in den Familien, in denen die Erziehung und der Bildungserwerb der Töchter und Söhne deutlich unterschiedlich bewertet würde, besondere Risikofaktoren für den Bildungsaufstieg vorliegen würden. Eine die Geschlechtsrollenunterschiede betonende Erziehung sei vor allem bei zugewanderten Familien aus den ländlichen Regionen Südeuropas, der Türkei und des arabischen Raums häufig anzutreffen, während sie bei zugewanderten Familien aus den Großstädten aus diesen Regionen seltener anzutreffen sei. Das „Modernitätsdefizit“ sei also nicht so sehr mit der regionalen Herkunft, als mit der Herkunft aus einer wenig entwickelten ländlichen Region verbunden. Auch wenn es viele zugewanderte Familien gäbe, die keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Bildungszielen machen würden, sei das Thema relevant und bedürfe der Bearbeitung.

Besonders für Mädchen aus traditionellen Familien wäre die Phase der Adoleszenz sehr schwierig, so die Leiterin eines Mädchenprojekts, hier gäbe es oft Konflikte zwischen den Wünschen der Mädchen und einem sehr restriktiven Geschlechtsrollenbild der Eltern.

„Es fällt mir vor allem bei den Migrantinnen auf, vor allem in den traditionellen türkischen Familien, aber auch in anderen islamischen Familien, dass, wenn die Mädchen einfach anders denken und anders drauf sind und die Eltern sind sehr traditionell, dann gibt es oft Brüche in der Pubertät, das geht hin bis zur psychischen Krise, zum Aufenthalt in der Psychiatrie. Vor allem ist da der Vater sehr wichtig. Wenn der Vater ein Strenger ist, der das Mädchen als Hure beschimpft, dann ist das Mädchen verloren. Wenn das Mädchel die Eltern neben sich hat, dann geht's auch, wenn die Bedingungen nicht gut sind.“ (Leiterin eines Mädchenprojekts, 29.6.2011)

Mehrere GesprächspartnerInnen berichteten über ihre Beobachtung, dass Zuwanderung in der Adoleszenzphase diese um ein paar Jahre hinausschiebe, sie würden dann im Alter um 20 in nicht mehr altersgemäße pubertäre Verhaltensweisen kippen. Es brauche „Nachreifungsprojekte“ für Jugendliche:

„Jugendliche, die mit 14, 15 kommen, da verschiebt sich was. Die Pubertät, die Adoleszenz wird später nachgeholt. Das hat damit zu tun, dass es Jugendliche aus autoritären Systemen sind. Die wissen, da muss ich brav sein, und lernen und nicht auffallen. Mit 19, 20 haben sie dann die typisch pubertären Verhaltensweisen. Durch den Migrationsprozess verlagert sich die Pubertät, werden die Systeme zurück-

geschraubt, es geht mehr ums Überleben. Für uns ist das mittlerweile normal"
(Expertin Weiterbildungseinrichtung, 9.6.2011)

Mehrere InterviewpartnerInnen verwiesen auf die Bedeutung eines produktiven innerfamiliären Umgangs mit den Themenfeldern Beziehungen und Sexualität in der Adoleszenz. Dabei thematisierten mehrere GesprächspartnerInnen die Widersprüche, die in konservativen türkischstämmigen Familien zwischen dem in der Schule vermittelten und dem in der Familie gelebten Geschlechtsrollenbild entstehen könnten. In konservativen Familien verhindere ein patriarchalisches Geschlechtsrollenbild oft die Akzeptanz von Beziehungen, insbesondere hätten junge Frauen in der Familie keine Ansprechperson und würden dadurch das Vertrauen in die Familie verlieren. Da das Thema Sexualität in der Familie oft tabuisiert sei bzw. voreheliche Beziehungen bei jungen Frauen oft nicht nur nicht akzeptiert würden, sondern auch zu Gewaltreaktionen und Ausschluss aus dem Familienverband führen könnten, würden die Jugendlichen in diesen Fällen das Vertrauen in die Eltern verlieren. Insbesondere in den Fällen, in denen erste sexuelle Beziehungen mit Gewalterfahrung verbunden seien, fehle oft die Unterstützung der Eltern – die betroffenen Mädchen würden auch von den Eltern als „Hure“ stigmatisiert und keine Unterstützung bekommen:

„Wenn der Vater so ganz traditionell ist, sein Mädchen heiratet, wen er bestimmt, und keine Freiheit gewährt – die Mädels haben natürlich die ersten sexuellen Erfahrungen, die sind ganz schlimm für viele, weil sie nicht vorbereitet werden von daheim, aber auch nicht wirklich dürfen. Die meisten werden sozusagen vergewaltigt, können das aber nirgendwo erzählen, weil sie einfach ja keinen Sex haben dürfen. Und das macht was mit deiner Psyche, wenn ich das auch nicht erzählen darf daheim, dass mir da jemand weh getan hat, und das dürfen sie nicht, weil es darf ja gar nicht so weit kommen, mit Burschen ausgehen zum Beispiel.

Da habe ich schon einige bei mir sitzen gehabt, die immer wieder in Schwierigkeiten waren. Der Selbstwert sinkt dann natürlich, das muss man sich einmal vorstellen, wie verarbeitet man das, das Leben geht weiter, wie verarbeitet man das, dass man zu den Eltern dieses Vertrauen nicht haben darf, zu erzählen, dass einem da jemand Gewalt angetan hat. Sie können weder in eine Beratungsstelle gehen – bei mir sagen sie es dann, weil ich mit dem Thema Beruf zu tun habe, aber zur Beratungsstelle für sexuellen Missbrauch gehen, geht nicht. Ich habe auch schon österreichische Mädchen gehabt, die missbraucht worden sind, und da gehen die Eltern dann teilweise mit ihnen, und versuchen, sie zu schützen. Bei den türkischen Mädchen darf das nicht sein, deshalb gibt es das auch nicht – sie ist eine Hure, wenn sie vergewaltigt wurde, sie fühlt sich dann auch wie eine Hure.“ (Leiterin Mädchenberatungsstelle, 29.06.2011)

Manchmal käme es in Folge von diesen Auseinandersetzungen zu Brüchen mit der Familie, allerdings sei dies für Jugendliche massiv belastend und nur schwer längere Zeit durchzuhalten, da sie damit den Großteil ihrer sozialen Kontakte verlieren würden. Elternarbeit müsse auch die Tabuzonen Beziehungen und Sexualität ansprechen, denn gerade in der Adoleszenz bräuchten Jugendliche in Hinblick auf ihre Bildungskarriere einen vertrauensvollen Rückhalt in der Familie. Deshalb dürfe Elternarbeit nicht zu den problematischen Auswirkungen überkommener Geschlechtsrollenbilder und familiärer Gewalt schweigen, sondern müsse das Thema aktiv bearbeiten.

In besonders konservativ-religiösen Familien wären Mädchen oft zu einem Doppelleben gezwungen, so die Gesprächspartnerin weiter. Die in diesen Familien gelebten Rollenvorstellungen seien eine schwere Belastung für die Jugendlichen und schwer mit einem normalen Berufsleben zu vereinbaren, betroffene Jugendliche müssten fast ein Doppelleben führen, zudem käme es hier auch dazu, dass Jugendliche von den Eltern „verstoßen“ würden:

„Ich hab einmal ein Mädels gehabt, die musste, sobald sie aus der Firma rausging, das Kopftuch aufsetzen, sie wollte es nicht tragen, aber ihr Bruder hat ihr nachspioniert, ob sie es trägt. Und Sie durfte auch nicht erzählen, wie viele Männer in der Firma arbeiten. Sie war bautechnische Zeichnerin. Es war gruselig, was die erzählt hat, wie sie ihr Leben verbergen musste. Aber sie lebt in der Familie und muss mit dem umgehen. Wie kriegt man das auf die Reihe, ist dann die Frage. (...) Ich suche dann immer Role-Models für diese Mädels, die in einer ähnlichen Situation waren und die es geschafft haben, rauszukommen. Weil teilweise ist es so, dass manche Mädchen wirklich brechen müssen mit der Familie, damit sie einmal ihren eigenen Weg gehen können. Da gibt es sicherlich Mädchen, die das tun, aber nur ganz wenige, die es dann tatsächlich lange Zeit durchziehen. Weil die Familie sucht sie ja dann, unternimmt alles Mögliche, und sind dann teilweise sehr aggressiv und verstoßen sie, das ist ganz schwierig.“ (Leiterin Mädchenberatungsstelle, 29.06.2011)

Allerdings würde der Bildungsaufstieg von jungen Mädchen aus zugewanderten Familien öfter auch an einer zu frühen Mutterschaft scheitern, erzählte eine Betreuerin eines Mädchenprojektes. Ihrer Beobachtung nach würden vor allem jungen Frauen afrikanischer Herkunft sehr früh ihren Kinderwunsch realisieren, was sie öfter am Abschluss einer entsprechenden Berufsausbildung hindere:

„Es gibt auch ein Problem, dass der Erfolg dann vom Babywunsch unterbrochen wird. Die Afrikanerinnen haben ein sehr frühes Kinderwunschalter. Das ist scheinbar in Afrika so, ich weiß es nicht. Ihre Mamas haben sie teilweise mit 15, 16 bekommen und jetzt wollen sie so mit zwanzig ein Kind haben. Das geht nicht bewusst, also, das ist ganz unbewusst. (...) Mit Babies sitzen die Mädels dann einfach da. Wenn einer in der Ausbildung Vater wird, ich weiß nicht, der bricht wenigstens nicht ab. Der zahlt, bzw. die Eltern zahlen für ihn, die Mädchen hören dann meist mit der Ausbildung auf. Hier braucht es viel mehr Unterstützung und Beratung.“ (Leiterin Mädchenprojekt, 29/06/11).

Für junge Männer aus konservativen Familien stelle vor allem das Spannungsfeld zwischen dem die Öffentlichkeit prägenden Liberalismus und den patriarchalischen Rollenbildern in der Familie ein Problem dar, erzählt ein auf Burschenarbeit spezialisierter Mitarbeiter eines Jugendbildungsprojektes. Aufgrund der Ausgrenzungserfahrung und Diskriminierung habe sich bei Teilen der jungen Männer aus konservativen Familien eine Residualkultur der Abschließung gebildet:

„Man muss sich diese ganzen Lebenswelten anschauen, dann kommt man schon drauf, warum das oft nicht zusammenpasst: Der alltägliche Liberalismus in Wien, was man so hat, Love-Parade, da gehen die Schwulen herum, und gleichzeitig ein ganz rigides Männlichkeitsideal, was eigentlich daraus entsteht, – man kennt die Thesen

von Gaitanides², ich kann nur unterschreiben, was er geschrieben hat: Je schlechter man hier die Leute behandelt, je weiter sie weg sind von zu Hause, umso mehr bauen sie sich ihre Residualkultur auf, umso weniger man diese Kultur achtet, umso mehr zementieren sie sich ein. (Experte für Burschenarbeit, 8.6.2011)

Sozialpädagogische Projekte für junge Männer aus Zuwanderungsfamilien müssten, so ein auf Burschenarbeit spezialisierter Jugendarbeiter, sich von traditioneller Jugendarbeit abheben, die zu stark verständnisorientiert sei, und sich stärker an Methoden der Konfrontationspädagogik orientieren. Den Jugendlichen müsse sowohl eine Beziehung angeboten werden und sie müssten mit Fehlverhalten konfrontiert werden:

„Was kann diese Abwärtsspirale aufhalten? Die Jugendarbeit sollte es, tut es ein Stückweit auch, aber dass man immer wieder den Kids eine Beziehung anbietet, eine Beziehung, die ihn wertschätzt, aber auch konfrontiert. Wir haben immer gesagt: Sie mit autoritären Mittel dazu bringen, dass sie antiautoritär werden. Das beschreibt den Vorgang. Aber wenn ich hingehe zu den Jugendlichen und sage „Na ja, du hast gerade meine Mutter beschimpft, na ja, was hast Du damit gemeint?“ – Mit dem können sie nicht, sie brauchen die klare Grenze. Man muss sich das vorstellen – ein dreißigjähriger türkischer Mann traut sich nicht vor seinem Vater Zigaretten zu rauchen, das ist respektlos, da kriegt man irgendwie ein Gefühl dafür, wie sich das anfühlen muss, damit es wirkt.“ (Experte für Burschenarbeit, 8.6.2011)

Ein großer Teil der Interviewten wies darauf hin, dass unter den von ihnen betreuten Jugendlichen Mädchen generell mit dem Schulsystem besser zurechtkommen würden und vor allem junge Männer Probleme mit einer kontinuierlichen Bildungslaufbahn hätten. Dies betreffe sowohl Jugendliche aus zugewanderten wie aus langansässigen Familien, der Unterschied sei bei traditionell orientierten Familien jedoch oft ausgeprägter, da die Erziehung stärker die unterschiedlichen Geschlechtsrollen betone und damit diesen allgemeinen Trend verstärke. Burschen seien es nicht gewohnt, zu kämpfen, denn für sie ist eine Ausbildung und Berufstätigkeit ein in der Sozialisation von der Familie definiertes Ziel und ihnen würden keine diesbezüglichen Widerstände entgegengebracht. Bei Widerständen würden früh aufgeben, da sie nicht gewohnt seien, sich für ihre Ziele einsetzen zu müssen, während das Geschlechterrollenbild für Mädchen in traditionellen Familien eine frühe Eheschließung vorsehen würde und sie daher für ihre Ausbildung kämpfen müssten:

„Ich erlebe viele Mädchen zielbewusster, das mag klischeehaft klingen, ist aber so. Viele Burschen können mit Misserfolg nicht umgehen. Sie sind nicht gewohnt, dass sie sich durchsetzen müssen und für etwas kämpfen. (...) Bei den Burschen ist die Berufsrolle selbstverständlicher. Aber das von sich aus dafür Kämpfen, ist nicht sehr stark da.“ (Sozialfachschullehrerin, 27.6.2011)

Ein Leiter eines Jugendzentrums verweist darauf, dass schulische Bildung und auch Lernhilfeangebote bei Mädchen besser angenommen würden, da diese als Stück Befreiung aus tradierten Zwängen erlebt werden. Burschen würden das Schulsystem generell als restriktiv und einschränkend erleben und daher weniger Interesse an schulischer Leistungsverbesserung haben, gleichzeitig würden sie von der Familie relativ wenig in ihrer Freizeit überwacht, während Mädchen deutlich stärker kontrolliert würden und daher das gemeinsame Lernen

² Der Gesprächspartner bezieht sich auf Dr. Stefan Gaitanides, der von 1987 – 2010 als Professor für Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft an der Fachhochschule Frankfurt am Main forschte und eine Vielzahl von Publikationen zu diesem Bereich veröffentlichte.

als eine Möglichkeit begrüßen würden, Kontakte mit Freundinnen außerhalb der Familie zu pflegen. Schulerfolg würde für sie ein Stück Unabhängigkeit von der Familie bedeuten, die Lehrerin als beruflich erfolgreiche Frau oft ein Rollenvorbild sein:

„Durch unsere Bildungsangebote erreichen wir eher Mädchen. Unsere Lernhilfeangebote werden von Mädchen stark aufgegriffen, als ein Stück Befreiung aus tradierten Zwängen. Das machen sie durchaus bewusst: „Wenn ich es in der Schule schaffe, bin ich unabhängig.“ Burschen erleben das Schulsystem eher als restriktives, einschränkendes System. Eines, das ihnen keine Chancen vermittelt, insofern gibt's da stärker Bildungsverweigerung, so nach dem Motto, „Warum soll ich in meiner Freizeit auch noch was tun?“ Bei den Burschen wird Bildung vornehmlich als schulisch betrachtet, als was Restriktives, Entwicklungshemmendes. Mädchen sehen das eher als „Raus aus der Familie“, Freundinnen treffen etc., sie sehen stärker die soziale Komponente. Als Chance, raus aus irgendwelchen Zwängen zu kommen. Sie sehen, wie die Mutter lebt, die oft wenig Bildungshintergrund hat. Da ist die Lehrerin dann oft ein Vorbild, das ist meine Interpretation. So erkläre ich mir das Phänomen, dass Mädchen in diese Bildungsangebote höher motiviert rein kommen.“ (Leiter Jugendzentrum, 30.06.2011)

Traditionelle Geschlechtsrollenbilder in der Erziehung könnten auch den Zugang zu kompensatorischen Bildungsangeboten erschweren, erzählte die Leiterin eines Bildungsprojektes. In traditionellen Familien dürften die Töchter vielfach am Abend nicht alleine unterwegs sein, deshalb würde ihnen manchmal der Besuch der Abendschule nicht erlaubt, oder das Mädchen würde von Cousins oder Brüdern hergebracht und abgeholt, die sich als Machos aufspielten und noch strenger sind als die Väter. Besonders problematisch sei die Situation der jungen Frauen, die als Ehefrauen hier aufgewachsener Männer ins Land gekommen seien. Hier sei die Vorstellung der Familie oft klar darauf gerichtet, dass diese vor allem die Mutterrolle einnehmen sollten, eine Ausbildung oder Berufstätigkeit sei nicht vorgesehen. Diese Gruppe würde nur dann einen Bildungsabschluss schaffen, wenn es gelungen sei, innerfamiliär dafür Unterstützung zu gewinnen. Für diese Gruppe würde es kaum zielgruppenspezifische Projekte geben, diese wären aber nötig.

Wie eine Lehrerin an einer islamischen Fachschule berichtete, gäbe es immer wieder familiäre Konflikte, wenn in der Familie ein traditionelles Geschlechtsrollenbild vorherrsche und junge Frauen unter Druck gesetzt würden, frühzeitig zu heiraten. Um hier zu einer Lösung zu kommen, sei es wichtig, die Eltern einzubeziehen und den Konflikt konkret zu benennen und auszutragen, auch wenn es Widerstand gebe. Sie hätte die Erfahrung gemacht, dass Eltern, die gegen eine Schulbildung der Töchter waren, diese dennoch erlaubten, weil es sich um eine islamische Schule handle. Hilfreich sei zudem, wenn es Lehrpersonen gebe, die die Sprachen der Eltern sprechen und verstehen könnten:

„Es gibt viele Konflikte zwischen dem, was sich Familien vorstellen, was ihre Töchter machen sollen, und wie sich Mädchen entwickeln und sagen, in welche Richtung sie gehen möchten. Bei uns kommen ja sehr viele Mädchen her, wo die Eltern sagen, sie brauchen ja eh keine Schule, aber gut, weil es eine islamische Schule ist, darf sie gehen. Und in den ersten Jahren frage ich immer meine Schülerinnen, was sind Eure Ziele, was wollt ihr einmal werden, und dann setzen sie sich hin und sagen „Vielleicht werde ich einmal arbeiten“. (...). In der dritten Klasse sagt das aber niemand mehr, sondern jede sagt, ich will arbeiten, die Frage ist nur, was, aber: ich will. Und das ist

eben auch eines unserer Ziele. Da kommt es dann oft zu Konflikten, weil die Mädchen ihr eigenes Leben leben wollen und nicht das, was sich die Familie vorstellt, sie verändern sich.“ (Sozialfachschullehrerin, 27.6.2011)

Manche Mädchen würden auf Misserfolge in der Ausbildung mit einem Rückzug auf die Heiratsoption reagieren, erzählt die Leiterin eines außerschulischen Ausbildungsprojektes. Hier bräuchte es mehr Angebote als Alternativen zu einem Schulabbruch, ähnlich wie bei der Lehrausbildung, wo es diese Angebote gäbe, und eine bessere Unterstützung der Jugendlichen bei der Formulierung eines neuen Bildungszieles.

Angesprochen auf stärkende Maßnahmen, betonten die befragten Experten/Expertinnen, dass es mehr Elternarbeit brauche, die auch die Themen Geschlechtsrollenbilder und Sexualität ansprechen und bearbeiten würde. Des Weiteren müsste die außerschulische Jugendarbeit vermehrt gendersensible Angebote entwickeln. Neben den weiter zu fördernden Angeboten für junge Frauen müssten vermehrt Angebote für junge Männer entwickelt werden. Diese würden vermehrt aus dem Schulsystem fallen und Risikoverhalten zeigen, aber die bestehenden Angebote seien auf diese Zielgruppe nicht ausreichend vorbereitet, die die Frage der Geschlechterrollen in der Erziehung und ihrer Auswirkungen auf Bildungsvläufe thematisiere und bearbeite. Ebenso notwendig sei der weitere Ausbau geschlechtsspezifisch orientierter Jugendprojekte. Sowohl JugendarbeiterInnen, die in Mädchen-, wie solche, die in Burschenprojekten arbeiteten, betonten, dass auch die Burschenarbeit ausgebaut werden müsse, wobei einer Auseinandersetzung mit dem Geschlechtsrollenbild eine große Bedeutung zukäme.

3.3.6 Spracherwerb

Von nahezu allen Interviewpartnern/-partnerinnen wurde auf die große Bedeutung einer guten Beherrschung der Schulsprache für den Bildungsaufstieg hingewiesen. Dabei wurden zwei unterschiedliche Argumentationsstränge sichtbar: Einige GesprächspartnerInnen betonten vor allem die Notwendigkeit des Verständnisses des generellen Werkzeugcharakters einer Sprache, also das Erlernen eines „elaborierten Codes“ im Sinn von Bernstein, andere wiesen auf die Notwendigkeit des Spracherwerbes in der Erstsprache als Bedingung des Erwerbs der Schulsprache hin. Gemeinsam war allen Experten/Expertinnen eine Skepsis gegenüber der einseitigen Betonung des Spracherwerbs des Deutschen, diese würde implizit die Herkunftssprachen abwerten und damit demotivierend wirken, zudem würde das Potential der Mehrsprachigkeit nicht erkannt.

Eine Sprachtherapeutin der „Schulambulanz“ wies darauf hin, dass der Erwerb der Schulsprache vor allem davon abhängen würde, ob die Kinder zu Hause gelernt hätten, Sprache abstrakt als Werkzeug zu verwenden. Es sei daher wichtig, Elternsprachkurse anzubieten und hier vor allem einen dekontextualisierten Sprachgebrauch zu üben:

„Wenn Kinder aus einer bestimmten Schicht zuhause einen restriktiven Code sprechen, der in bestimmten Situationen durchaus seine Berechtigung hat, etwa für Nähe und Unmittelbarkeit sorgt, wenn die Kinder nur das gewöhnt sind, können sie auch die Zweitsprache nicht. Wenn es mehrsprachige Familien sind, aus der Zweiten oder Dritten Generation, die zuhause mehrere Sprachen sprechen, diese hoch emotionalen Dinge z.B. auf Türkisch, Elaboriertestes auf Deutsch, die werden keine Probleme haben. Beispiel: Wenn mich Leute anrufen wegen einer Terminvereinbarung, die

haben kein Wortschatzproblem, die haben ein Problem beim Werkzeuggebrauch von Sprache, weil sie so in der direkten Kommunikation, im direkten Kontakt, im "restricted code" unterwegs sind. Die rufen an „Ja hallo, ich komm jetzt vorbei“. „Wer sind Sie denn?“ „Ahmed“. Und ich sag dann „Was für Ahmed?“ „Bruder von Hassan. Ich hab Brief bekommen.“ Die können sich nicht vorstellen, ich sehe den Brief ja nicht. Das ist egal, in welcher Landessprache das passiert – es geht um den Werkzeuggebrauch. Das wird in der Literatur fast nie beschrieben, das ist aber das ausschlaggebende. Wenn Leute, die nie den Werkzeuggebrauch von Sprache gelernt haben, in einem Deutschkurs sind, dann werden sie auf Deutsch auch nur diese Art von Kommunikation lernen, nie mit lexikalischen und grammatikalischen Fähigkeiten und Kompetenzen zu tun haben.“ (Expertin Schulambulanz, 29.6.2011) “

Auch der Leiter eines Jugendzentrums beschrieb die sprachliche Situation in den Familien als wichtigen Einflussfaktor für den Schulerfolg. So gäbe es z.B. in kurdischsprachigen Familien aus der Türkei das Phänomen des wiederholten Sprachwechsels, die Eltern würden in der Familie nicht mehr Kurdisch, sondern Deutsch sprechen, obwohl sie es nicht gut beherrschen würden. Die Kinder hätten also keine Erstsprache wirklich gut erlernt, und hätten unterschiedliche Sprachkompetenzen in verschiedenen Sprachen. Hier bräuchte es eine mehrsprachige Sprachdidaktik und die Stärkung der Erstsprache:

„Es gibt das Problem des Sprachverlusts. Wenn ich ein typisches Beispiel nenne: Die Familie ist kurdisch, die Großeltern sprechen kurdisch, die Eltern sprechen aber nicht mehr Kurdisch sondern ein schlechtes Türkisch, es ist ein Sprachverlust über Generationen da. Die Kinder werden von den Eltern auch noch mit Deutsch aufgezogen. Das führt dazu, dass bei den Kindern sehr segmentierte Sprachbausteine da sind, einen bestimmten Baustein kann man auf Deutsch abdecken, andere auf Türkisch, dann gibt's noch die kurdische Ecke. Von den anderen Kindern lernt das Kind hier noch Serbokroatisch und noch andere Sprachen dazu. Die Kinder sprechen keine Sprache richtig, sie sprechen fünf Sprachen oft in Segmenten. Das Ergebnis ist Halbsprachlichkeit, ein zerstückeltes Sprachwissen. Sie können in fünf Sprachen schimpfen, aber keinen richtigen Deutschen Satz aussprechen. Da muss man mit der Sprachförderung gegensteuern – Ich meine, eigentlich müsste man weg von diesem „Lernt Deutsch“ zu einem „Lernt mal eure Muttersprache“ und fördern wir die muttersprachliche Ebene und bauen wir dann die Zweisprache auf. (Leiter eines Jugendzentrums, 30.06.2011)

Das Schulsystem sei wenig auf die Realität der Mehrsprachigkeit vorbereitet, notwendig wäre eine Sprachdidaktik, die die fragmentierte Mehrsprachigkeit als Basis nehme und auf dieser die Muttersprachkenntnisse aufbaue, so der Gesprächspartner. Dazu sei es notwendig, die Mehrsprachigkeit positiv zu besetzen und nicht als Defizit anzusehen. Der massive Druck allein in Richtung Erlernen des Deutschen sei kontraproduktiv:

„Die Mehrsprachigkeit wird als Manko gesehen, nicht wie in der mittleren und oberen Schicht, wo Mehrsprachigkeit positiv ist. Bei den Zuwanderern wird sie als Defizit formuliert. Und immer wieder dieses „Lernt Deutsch“. Das ist wie eine Keule, mit der man Leute erschlägt. Das wirkt fatal, das Diktat der Politik, die alles auf den Spracherwerb reduziert. (...). Man muss stattdessen eine Förderung der Mehrsprachigkeit in Betracht ziehen und die Basiskenntnisse in den Muttersprachen als förderungswürdig

anerkennen. Die sind ein riesiges Kapital, was die Wirtschaft längst erkannt hat. Nur das Bildungssystem schläft. (Leiter eines Jugendzentrums, 30.6.2011)

Auch eine Fachschullehrerin wies auf das Problem hin, dass Kinder mit schlechten Erstsprachkenntnissen Schwierigkeiten beim Deutschlernen hätten und plädierte dafür, bei den Eltern das Verständnis für die Wichtigkeit des Erstspracherwerbs zu stärken. Vor allem bei den türkischen Zuwandern/Zuwanderinnen sei das Hochtürkische oft nicht die Familiensprache, man müsse jeden Fall sehr genau prüfen, um die tatsächliche Erstsprache der Kinder festzustellen. Vor allem bei den türkischstämmigen Familien stärke die Kenntnis der Erstsprache den Schulerfolg:

„Ich hatte so einen Fall: Eine Schülerin kommt zu mir und sagt: meine Mama spricht Tscherkessisch, der Papa Lasisch. Sie sagen, wir sollen unsere Muttersprache oder Erstsprache stärken, ich würde gerne aber wissen, welche. Das kann ich nicht beantworten. Da spielen so viele Faktoren eine Rolle, das müsste man gemeinsam mit der Schülerin und den Eltern herausfinden, welche Sprache in der Familie oder für dieses Kind dominant ist und welche gefördert werden soll. (...) Ich sehe immer wieder, dass SchülerInnen, die in ihrer Erstsprache sicherer sind, einen wesentlich besseren Schulerfolg haben als andere. (Sozialfachschullehrerin, 27.6.2011)

Kinder mit Bosnisch/Kroatisch/Serbisch-Sprachhintergrund seien in ihrer Erstsprache meist sattelfester, es gäbe dort auch nicht die starke Trennung zwischen Alltagssprache und Hochsprache, ergänzte die Gesprächspartnerin noch. Die Kinder würden daher beim Deutschlernen besser vorankommen und erfolgreicher sein. Dazu käme, dass der Gebrauch türkischer Regiolekte wie des Lasischen oder Tscherkessischen sozial stigmatisiert und die Kinder, die nicht Hochtürkisch sprechen würden, von ihren Kollegen/Kolleginnen als „Bauern“ wahrgenommen werden würden.

Ein positiver, die Muttersprache und die Mehrsprachigkeit wertschätzender Zugang sei wichtig, um das Selbstwertgefühl der Kinder und Jugendlichen zu stärken, betonte ein Leiter eines Jugendzentrums. Würde den Jugendlichen vermittelt, dass ihre Mehrsprachigkeit geschätzt würde, dann sei es auch einfach, die gemeinsame Sprache Deutsch positiv zu besetzen. In diesem Fall würde auch das Höflichkeitsprinzip angenommen und die Jugendlichen würden zu Deutsch wechseln, sobald jemand zur Gruppe komme, der ihre Sprache nicht verstehe. Es ginge darum, Sprache nicht als Waffe, sondern als Kommunikationsmedium zu verwenden und Wertschätzung für Mehrsprachigkeit zu vermitteln:

"Dann sollte man auch den Stellenwert der Muttersprache anerkennen. Wir machen das regelmäßig durch Fragen wie „Welche Sprachen sprichst du?“. Dann sagen wir, Du kannst fünf Sprachen. Drei davon ziemlich toll, zwei nicht so toll und dann hast du noch rudimentäre Kenntnisse in zwei anderen Sprachen. Toll, das kann ich nicht. Das ist es, die Kinder strahlen und sehen, ja ich kann was. Es klingt banal, aber darum geht es sehr wohl. Zu sagen, ich kann zwei Sprachen halbwegs, eine Dritte noch ein bisschen, dann versteh ich noch ein paar Brocken einer anderen. Aber ich hab nicht die Sprachkenntnisse wie viele Jugendliche hier. Das muss man anerkennen.“ (Leiter eines Jugendzentrums, 30.6.2011).

Auch die anderen interviewten Fachleute betonten die Notwendigkeit einer wertschätzenden Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit als wichtigen Faktor zur Stärkung des Selbstwertgefühls der Jugendlichen und zur Erhöhung der Motivation, Deutsch zu lernen. Vor allem

Jugendliche, die mit Diskriminierung konfrontiert seien, würden oft mit einer Ablehnung auch der deutschen Sprache reagieren, daher sei es auch wichtig, Diskriminierung aufgrund des Sprachgebrauchs ihrer Erstsprache zu verhindern und sie darin zu stärken, eine schützende emotionale Distanz zu Diskriminierungserfahrungen zu entwickeln.

3.3.7 Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit

Alle InterviewpartnerInnen nannten ein stabiles und ausgeprägtes Selbstvertrauen als einen wesentlichen Resilienzfaktor beim Bildungsaufstieg. Migrantische Jugendliche wären regelmäßig mit Ausgrenzung und Diskriminierung konfrontiert, was sich negativ auf die Motivation und das Durchhaltevermögen auswirken würde, dem könnte durch die Stärkung des Selbstbewusstseins entgegengesteuert werden. Die Jugendlichen müssten lernen, Verletzungen aufgrund von Diskriminierung nicht zu nahe an sich heranzulassen. Ein wichtiger Ansatz dabei, die Potentiale hervorzuheben und positiv zu besetzen, so ein Schulinspektor:

„Abgesehen von strukturellen Aspekten ist es wichtig, das Selbstverständnis und Selbstbewusstsein der Jugendlichen zu heben und zu stärken. Dieses Ausländersein wird gemerkt. Wenn ich es schaffe, das Bewusstsein zu heben, also: Sei einfach stolz, dass du mehr kannst, zum Beispiel mehr Sprachen, dann wäre das Selbstbewusstseinsstärkung. Das drückt sich dann auch im Lernbewusstsein und Karrierebewusstsein aus. Das sehe ich als zentralen Faktor. Den können wir als Schule nie alleine schaffen.“ (Schulinspektor, 20.06.2011)

Auch eine Expertin für Elternarbeit bestätigt, dass Jugendliche, die trotz widriger Umstände in der Schule erfolgreich seien, aus Familien kämen, deren Mitglieder über Selbstvertrauen verfügten. Dieses Selbstvertrauen hänge eng mit einer positiven Haltung zur eigenen Sprache und Kultur zusammen. Der Migrationsprozess sei für viele Migranten/Migrantinnen ein Prozess der Verletzungen und Entwertung des bisher erworbenen Wissens und der eigenen Erfahrungen, dies führe oft zu einem Verlust des Selbstvertrauens, der sich auch negativ auf die Kinder auswirke. In der Elternarbeit sei es daher besonders wichtig, das Selbstvertrauen und die Achtung vor der eigenen Sprache und Kultur zu fördern. Sie würden in ihrer Arbeit diesem Thema inzwischen entsprechend Raum geben:

„Manche Kinder sind trotz schlechter Rahmenbedingungen gut. Wir haben bemerkt, Selbstvertrauen ist immer dabei. Die Eltern vertrauen den Kindern, du kannst das schaffen. Sie haben einen Platz für das Kind freigelassen. Obwohl sie Migranten sind und ihre Kinder nie bessere Chancen als Einheimische haben. Wenn sie Selbstvertrauen haben zu ihrer Sprache und Kultur, (...), dann kann man das aufs Kind übertragen.“ (Expertin für Elternarbeit, 7.7.2011)

Um die Kinder beim Bildungsaufstieg zu stärken, sei es wichtig, dass die Eltern ihnen eine positive Einstellung zu ihrer Herkunftssprache und -kultur vermitteln würden, so die Gesprächspartnerin weiter. Die Eltern würden das Gefühl haben, hier nicht willkommen zu sein und sich selbst über Defizite definieren, was jede Motivation zerstöre:

Besonders wichtig für die Förderung des Selbstvertrauens seien Projekte, die die Selbstwirksamkeit förderten und den Jugendlichen die Möglichkeit böten, für sich selbst Erfahrungen zu organisieren oder auf ein „Produkt“ stolz sein, erwähnten mehrere GesprächspartnerInnen. Derartige Projekte wären vor allem bei jungen Männern auch präventiv zu sehen, da

diese oft in deviantem Verhalten die Selbstwirksamkeit suchen würden, die sie sonst nicht erreichen würden. Jugendarbeit dürfe daher den Jugendlichen nicht die Arbeit abnehmen, sondern ihnen die Möglichkeit bieten, selbst etwas zu entwickeln und ihnen selbst die Verantwortung für ihre Projekte übertragen. Vor allem junge Burschen würden zwischen autoritären Strukturen in der Familie und liberalen Strukturen in der Schule oft nicht genügend Orientierungswissen finden und bräuchten daher klare Aufgaben. Daher sei es notwendig, dass die Freizeitpädagogik Angebote entwickelt, die die Erfahrung der Selbstwirksamkeit fördern, da oft Selbstwirksamkeit nur im Konflikt erlebt werde, so ein Jugendarbeiter:

„Da setzt Jugendarbeit an, Selbstwirksamkeit in sozial erwünschten Situationen zu lernen. Selbstwirksamkeit ist ganz wichtig, um das eigenen Leben auf die Reihe zu bekommen. Also: Wenn ihr Fußballspielen wollt, organisiert euch das. Wir helfen euch, aber ihr organisiert es. Ein Projekt, mit Anfang, Mitte und Ende, da erfahren die kids, wie das geht. Das hat mit Frustration zu tun, strenge ich mich an, dann kriege ich was – diese Mechanismen, die ihnen sonst oft fehlen. Tut er die Füße auf den Tisch, bekommt er vom Vater eine Ohrfeige, macht er das in der Schule, schaut die Lehrerin weg. Er weiß nicht, was Sache, sitzt zwischen zwei Stühlen. (...) Jugendliche brauchen ein klares Muster, die sind in der law-and-order-Phase der moralischen Entwicklung. Jugendliche wären die strengsten Richter. Da brauchen sie Führung und Stützung und Unterstützung. Man muss ihnen Aufgaben geben, die sie lösen können und dann die nächste schwerere Aufgabe. Da lernt man Selbstwirksamkeit. Gute Freizeitpädagogik ist sehr wichtig, dass sie lernen, einen Film zu drehen, der fertig wird, oder ein Musikstück fertig zu machen. Ein bisschen anschieben muss man, aber machen müssen sie es selbst. Ich mach den Film ja nicht für den Film, sondern damit die Jugendlichen selbstwirksam werden. Sonst erleben sie Selbstwirksamkeit vor allem beim Discostreit, so lernen sie, dass es auch andere Formen der Selbstwirksamkeit gibt.“ (Experte für Burschenarbeit, 8.6.2011)

Eine Fachlehrerin, die mit Schülerinnen Internet-Radiosendungen produziert, schildert ähnlich positive Auswirkungen. Dieses Projekt mache die SchülerInnen, die die Sendungen produzierten, für eine breitere Öffentlichkeit hörbar, die SchülerInnen würden die Sendungen den Eltern und Freunden/Freundinnen vorspielen. Schwierige SchülerInnen, die sonst kaum mitarbeiten würden, seien in den Projekten aktiv und engagiert:

„Wir machen Radio, ich bin Mitglied der Wiener Radiobande. Das ist eines der wichtigsten Dinge, die Schülerinnen werden hörbar. Für die Öffentlichkeit. Wir machen viele Präsentationen, wenn wir Projekte machen. Das ist ganz wichtig, den Schülerinnen da ein Sprachrohr zu bieten, das kann man über Medienbildung gut machen. Unsere Sendungen sind im Internet abrufbar. Die Schülerinnen spielen das zuhause vor, den Freundinnen vor, schicken die URLs hin und her. Wir erleben, dass die schwierigsten Schülerinnen die kooperativsten sind, auch bei der Projektarbeit. Die schwierigsten leisten hier am meisten. Sind plötzlich umgedreht. Ich stelle Auszeichnungen für diese Leistungen aus und andere Kolleginnen greifen sich am Kopf. Ich weiß, aber im Bereich der Projekte waren sie super – selbstorganisiert, kommunikativ, initiativ, offen, organisiert, alles funktioniert plötzlich, wenn es ihre Sache sind. Projekte sind super, sofern es die Sache der Kinder ist. Wenn es passt. Auch bei der Radioarbeit. Das funktioniert auch mit sehr schwierigen Klassen, auch mit der Hauptschule.“ (Sozialfachschullehrerin, 27.6.2011)

3.3.8 Elternarbeit

Nahezu alle GesprächspartnerInnen betonten, dass Elternarbeit, unabhängig davon, ob die Eltern zugewandert seien oder nicht, ein zentraler Faktor für eine gelungene Bildungskarriere sei. Diese müsse niederschwellig angelegt sein und am besten in Kooperation mit regionalen Strukturen erfolgen, so ein Schulinspektor:

„Die Elternarbeit ist ein Schlüsselfaktor. Wir wollen und können nicht gegen die Eltern erziehen. Elternarbeit war nie leicht. Je differenzierter die Gesellschaft, desto vielfältiger müssen Wege sein, wie man hinfindet. Verschiedene Schulen waren da bereits sehr kreativ, es gibt z.B. die Schulen mit Elterncafés, da kommen dann meist nur die Mütter, und können mit den Lehrern verschiedene Dinge besprechen. Die Leute sehen, sie werden ernst genommen und nicht nur zum Elternsprechtag geladen werden. Man muss darüber nachdenken, wie kann ich die Kommunikation auf anderen Wegen machen, zum Beispiel gemeinsame Wandertage mit den Eltern, das ist aber zeitaufwändig. Da brauchen wir ein flankierendes System, das die Lebenswelt der Eltern mit hineinnimmt und ernst nimmt.“ (Schulinspektor, 20.06.2011)

Eine auf Elternarbeit spezialisierte Sozialarbeiterin berichtet vom großen Interesse am Angebot von Elternabenden, die sich speziell mit Bildungsfragen beschäftigten. Allerdings mache sie oft die Erfahrung einer gewissen Überforderung, die TeilnehmerInnen hätten wenig Erfahrung dabei, sich Informationen zu organisieren und diese zu nutzen, auch bestünde oft die Erwartung, dass sich die Schule ändern müsse, und wenig Bereitschaft, sich selbst zu ändern:

"Ich organisiere Informationsveranstaltungen für Eltern in den Vereinen, in Schulen. 2009 haben wir über 120 Veranstaltungen organisiert. 2010 auch über 120, heuer wegen Personalmangel und Budget nur 70. Bis jetzt, also von Jänner bis Juni, gab es schon 50 Veranstaltungen. Der Bedarf ist unglaublich groß. Es kommen immer wieder die verschiedensten Fragen zum Schulsystem, aber sie merken es sich zum Teil auch schwer, die Wörter bleiben nicht. Ich habe dann Gruppenarbeit probiert und festgestellt, sie sind bildungsbenachteiligt und haben viele Wissensdefizite, obwohl sie aus der zweiten Generation sind. Man muss mit ihnen die Themen noch tiefer behandeln. Manche haben Informationen oder wissen, wie sie zu Informationen kommen, aber manches ist Übungssache, das fehlt bei ihnen. Sie erwarten Veränderungen immer von der anderen Seite, z. B. von der Schule, vom System.“ (Expertin für Elternarbeit, 7.7.2011)

Ein auf Burschenarbeit spezialisierter Jugendarbeiter thematisierte für den Bereich Elternarbeit auch autoritäre Strukturen und Gewalt in der Erziehung, mit denen er bei Jugendlichen aus traditionellen Familien immer wieder konfrontiert wäre:

„Es geht um Elternarbeit, die Eltern aufklärt, was aus moderner pädagogischer Sicht gut und nicht gut ist. Ohrfeigen sind in der Türkei sehr verbreitet, darüber wird noch wenig geredet und nachgedacht; man sollte nicht den ganzen Tag fernsehen. Wir bräuchten eine Art Erziehungshilfe in der Tradition von Alfred Adler, die auf die Migranteneltern zugeschnitten ist.“ (Experte für Burschenarbeit, 8.6.2011)

Ein von vielen Gesprächspartnern/-partnerinnen in diesem Zusammenhang angesprochenes Thema waren die unterschiedlichen Funktionsweisen der Schulsysteme in Österreich und

der Türkei. Mangelndes Institutionenwissen bei Eltern aus der Türkei führe zu Missverständnissen und kontraproduktivem Verhalten. Insbesondere sei vielen Eltern nicht klar, dass das österreichische Schulsystem, anders als das türkische, die Verantwortung für die Schule mit den Eltern teile. Diese Unterschiede müssten verstärkt kommuniziert werden, aber den Eltern müsste auch gezeigt werden, wie sie sich erfolgreich für ihre Kinder einsetzen können:

„Es gibt große Unterschiede zwischen dem türkischen und dem österreichischen Schulsystem. In der Türkei weiß man, dass die Schule Verantwortung für die Kinder hat, und nicht die Eltern. In Österreich ist es anders. Hat das Kind Konzentrations-schwierigkeiten, sollen die Eltern was dagegen tun. Die Eltern denken, das ist eigentlich die Aufgabe der Schule. So gibt es Konflikte, weil die beiden Schulsysteme sehr verschieden sind. Wenn man die Eltern aufklärt, kann man die Probleme teilweise lösen.“ (Expertin für Elternarbeit, 7.7.2011)

Auch die Leiterin eines Weiterbildungsprojektes betonte die große Bedeutung der Elternarbeit, diese sei insbesondere an den Schulen zu wenig verankert. Am sinnvollsten sei eine Zusammenarbeit im Dreieck Weiterbildungseinrichtung – Eltern und peer-group. Für diese Aufgabe bräuchte es ausgebildete pädagogische Fachkräfte an den Schulen und eine bessere Vernetzung mit der außerschulischen Jugendarbeit. Zwischen Schule und Jugendarbeit gäbe es zu wenig Kooperation und Kontakt. LehrerInnen und JugendarbeiterInnen stünden einander oft auch skeptisch gegenüber und hätten wenig Wissen über die Methoden und Arbeitsweise der jeweiligen Gruppe, außerdem fehle eine institutionalisierte Verschränkung der Tätigkeitsfelder, die aber sehr wünschenswert wäre.

3.4 Die Gruppengespräche

3.4.1 Die Organisation der Gruppengespräche

Die Kontakte zu den Gesprächspartnern/-partnerinnen wurden über Jugend- und Bildungsprojekte bzw. die Caritas hergestellt, die Kontakte zu den Teilnehmern der Gesprächsgruppe der erfolgreichen jungen Männer über den Verein „Wirtschaft für Integration“. Insgesamt fanden sechs Gruppengespräche statt, von denen fünf ausgewertet wurden. Die Gespräche mit den bildungserfolgreichen und den nicht bildungserfolgreichen jungen Frauen wurden von Frau Mag. Patrizia Gapp moderiert, die Gespräche mit den Teilnehmern des Projekts „Spacelab“ sowie mit den erfolgreichen jungen Männern von Dipl.Soz. Kenan Güngör und Dr. Bernhard Perchinig; das Gespräch mit der Gruppe der TeilnehmerInnen des Caritas-Bildungsprojektes von Dr. Bernhard Perchinig. Die Gespräche folgten einen Gesprächsleitfaden (im Anhang) und wurden auf Video aufgezeichnet und transkribiert. Den Gesprächspartnern wurde Anonymität zugesichert, sie erhielten ein Anerkennungshonorar von Euro 40.- für ihre Teilnahme.

Sowohl die Kontaktaufnahme als auch die Terminorganisation erwies sich als unerwartet schwierig. Die Gespräche selbst waren ertragreich, wobei sich jedoch auch zeigte, dass die Gruppendynamik den Gesprächsverlauf stark beeinflusste. Insbesondere die Gespräche mit den weniger erfolgreichen Jugendlichen erwiesen sich als schwierig, da hier die Erzählung der eigenen, als nicht erfolgreich erlebten, Biografie eine tendenziell depressive Gruppendynamik auslöste.

Aus Sicht dieser Erfahrung würde der Autor heute eher die Methode des biographischen Einzelinterviews wählen, und erst in der Folge Jugendliche mit ähnlichen bzw. unterschiedlichen Bildungskarrieren zu einem Gruppengespräch einladen.

3.4.2 Die Gruppe der bildungserfolgreichen jungen Frauen

Die Gruppe bestand aus zwölf jungen Frauen im Alter von 15 bis 23 Jahren. Das Gespräch fand am 14.6.2011 statt und wurde von Frau Mag. Gapp moderiert. Die nachstehende Tabelle zeigt die wesentlichen demographischen Charakteristika

Die Gesprächspartnerinnen 2 und 5 wurden von anderen Gesprächspartnerinnen, mit denen sie befreundet waren, aus Interesse mitgenommen. Sie waren deutlich jünger als die anderen Gesprächspartnerinnen und nahmen auch nur am Rand am Gespräch teil. Die Eltern der Teilnehmerinnen verfügten selbst zumindest über eine postsekundäre Ausbildung, bei einem Drittel hatte zumindest ein Elternteil selbst ein Studium abgeschlossen, bei allen anderen Gesprächspartnerinnen verfügte zumindest ein Elternteil über eine im Herkunftsland erworbene postsekundäre Ausbildung, vier davon im Krankenpflegebereich.

Generell auffällig bei dieser Gruppe war die positive Grundhaltung der meisten Gesprächspartnerinnen. Mit einer Ausnahme waren alle sehr optimistisch in Bezug auf ihre Bildungs- und Berufsperspektive und hatten klare Ziele vor Augen. Alle Gesprächspartnerinnen verfügten über sehr gute Deutschkenntnisse und artikulierten sich differenziert und reflektiert.

Gesprächspartnerin	Alter	Geburtsland	Herkunftsland Eltern	Aufenthaltsdauer in Ö.	Tätigkeit
GP 1	20	Österreich	Bangladesch	Seit Geburt	Studium Rechtswissenschaften
GP 2	15	Österreich	Serbien	Seit Geburt	Handelsakademie
GP 3	19	Österreich	Bosnien	Seit Geburt	Handelsakademie
GP 4	18	Serbien	Serbien	8 Jahre	Fachschule für Sozialarbeit
GP 5	16	Nigeria	Nigeria	9 Jahre	Frisörlehre
GP 6	18	Serbien	Serbien	9 Jahre	Fachschule für Sozialarbeit
GP 7	21	Rumänien	Rumänien	18 Jahre	Studium Soziologie
GP 8	23	Österreich	Demokrat. Rep. Kongo, Österreich	Seit Geburt	Masterstudium Dolmetsch, hat Bachelorabschluss in IE und Dolmetsch
GP 9	22	Österreich	Nigeria, Österreich	Seit Geburt	Studium Architektur, Englisch
GP 10	23	Österreich	Nigeria, Kamerun	Seit Geburt	Studium FH Automatisierungstechnik
GP 11	21	Österreich	Ghana	Seit Geburt	Studium Psychologie
GP 12	21	Österreich	Ägypten	Seit Geburt	Studium Transkulturelle Kommunikation

Nach der Vorstellungsrunde stellte die Moderatorin die Einstiegsfrage zu den Schulerfahrungen. Die Berichte der Teilnehmerinnen schildern sowohl positive wie negative Erfahrungen. Alle Teilnehmerinnen afrikanischer Abstammung berichteten über negative Erfahrungen mit Diskriminierung und Rassismus sowie über schlechte Behandlung durch Lehrerinnen und Lehrer, die in zwei Fällen zum Schulwechsel führten, in den neuen Schulen waren die Erfahrungen dann positiv.

Auf die Frage nach dem Umgang der Eltern mit Bildung berichteten alle Teilnehmerinnen von einem großen Interesse der Eltern an einem zur Matura und einem Studium führenden Bildungsweg und über kontinuierliche Unterstützung der Bildungsmotivation durch die Eltern. Mehrere Teilnehmerinnen machten Schulwechsel durch, diese wurden in der Familie besprochen und diskutiert. Generell scheint bei den Familien der Bildungsweg der Kinder ein wichtiges Thema gewesen zu sein, ihnen aber gleichzeitig Raum für die Entwicklung eigener Vorstellungen gegeben worden zu sein. Auch in den Fällen, in denen die Eltern die „klassischen“ Aufsteigerberufe Anwalt und Arzt für ihre Kinder wünschten, gingen sie auf andere Vorschläge ihrer Kinder ein. So schilderte eine sehr erfolgreiche Gesprächspartnerin, die mit 22 bereits über zwei Bachelor-Abschlüsse (Dolmetsch, Internationale Entwicklung) verfügt und nun ein Masterstudium Dolmetsch betreibt, diesen „Verhandlungsprozess“ in ihrer Familie, in der die Mutter immer schon die Eigeninteressen der Kinder betonte und der Vater die von ihm ursprünglich eingebrachten „klassischen“ Berufswünsche modifizierte, als er den Studienerfolg seiner Tochter sah. Der nicht vorhandene Schulerfolg eines Bruders wird dem-

gemäß auch nicht als Versagen, sondern als Unklarheit über den eigenen Berufswunsch gedeutet und diesem noch Zeit zur Suche gegeben:

„Meine Eltern haben immer geschaut, wie die Interessen von uns Kindern sind, wir sind zu dritt. Mein Vater hatte schon früh konkrete Vorstellungen, Medizin die erste, Wirtschaft die zweite (Lachen), die Mutter schaute auf unsere eigenen Interessen, wir sind doch drei sehr unterschiedliche Persönlichkeiten. Im letzten Schuljahr bin ich draufgekommen, dass mich die Sprachen sehr interessieren. Deswegen bin ich zu Dolmetsch und Übersetzen gekommen. Meine Brüder sind zweieiige Zwillinge, also zwei komplett eigenständige Persönlichkeiten. Und das hat man auch gesehen, weil der eine schon studiert und der andere die Matura noch nicht hat, einige Probleme hat. Wir haben versucht mit der Mittelschule, dann mit einer Tourismusschule, die er nicht geschafft hat, dann mit einem normalen Gymnasium. Das hat er dann auch abgebrochen, aber ich glaube einfach, weil er für sich selbst noch nicht herausgefunden hat, was er will.

Für meine Mutter zumindest war das so, ich schau mal, was sind ihre Interessen, sie soll machen, was sie will. Zuerst Gymnasium, als dann mein Bruder und ich entschieden haben, dass wir studieren, haben sie dann auch versucht, uns zu unterstützen. Mein Vater hat relativ schnell verstanden, dass jeder seine eigenen Interessen hat und dass die Wunschberufe halt doch Wunschberufe sind. Als sie dann gesehen haben, dass wir relativ erfolgreich sind und das eben gerne machen und dass es funktioniert, sind sie auch relativ zufrieden. Beim jüngsten Bruder, da versuchen wir eben zu unterstützen, damit er doch noch für sich herausfindet, was er machen will. Als sie gesehen haben, dass ich das studiere, was ich will und ich relativ gut vorangekommen bin, war es dann eigentlich kein Problem. Weil sie auch gesehen haben, dass das Interesse bei mir in den Sprachen ist. Wie gesagt, meine Mutter war eher die, die gesagt hat, unterstützen wir sie in dem, was sie machen will, und mein Vater hat dann gesehen, gut, es sind doch die Wunschvorstellungen. Da habe ich dann Unterstützung auf jeden Fall erfahren. Weil sie gesehen haben, wie ich vorangekommen bin. Das war dann eigentlich abgehakt.“ (Gesprächspartnerin 8)

Eine Voraussetzung für diese Unterstützung ist das Wissen um das Schul- und Ausbildungssystem in der Familie, entweder bei den Eltern oder den Geschwistern. Dies wird besonders offensichtlich, kontrastiert man zwei Berichte über den Umgang mit Bildungsentscheidungen. Im ersten Fall berichtet eine Gesprächspartnerin über ihre Bildungsentscheidung für einen „untypischen“ Frauenberuf, die durch den Beruf des Vaters geprägt wurde, der sie anfangs in Richtung Anwaltsberuf drängen will, aber dann aufgrund seiner Kenntnisse des Tätigkeitsfeldes ihr auch entsprechend Unterstützung bieten konnte:

„Ich war im Gymnasium Unterstufe, im Realzweig. Ich habe schon gewusst, dass ich weiter was im Gymnasium machen will. Die Mädchen wollten Kindergärtnerin oder Frisörin oder so was werden. (Lachen) Ich habe gewusst, dass ich so was nicht machen will. Mein Vater ist studierter Elektrotechniker. Ich habe gesehen, dass ich in Physik immer sehr gut war, und dass ich so was Ähnliches gern machen will. Mein Vater wollte, dass ich Anwältin werde, das hat er jedem erzählt. Ich habe gewusst, Anwältin, überhaupt, ich bin schlecht in Bücher lernen, ich kann so was einfach nicht. Ich habe mich für die HTL entschieden, bin total glücklich darüber. Während der HTL haben meine Eltern gemeint, ja, würdest du Anwältin werden, dann wüssten wir

Anwältinnen in Österreich, die mich engagieren in ihrem Bereich. Auch mein Vater hat gemeint, ob ich nicht doch was studiere, was in die Richtung geht. Aber ich wollte in dem Bereich bleiben. Aber er hat mich vollkommen unterstützt, er kennt sich in diesem Bereich gut aus und hat mir alle Möglichkeiten offengelegt, die es gibt. Also da haben sie jetzt nicht gesagt, wenn du das machst, verstoßen wir dich oder so, gar nicht. Bis heute unterstützen sie mich vollkommen. Auch meinen Bruder.“ (Gesprächspartnerin 10).

Im Gegensatz dazu steht der Bericht einer Gesprächspartnerin, die sich über ihren Berufswunsch sehr unsicher war und von den Eltern mangels Kenntnis kaum Unterstützung bekam. Auch in diesem Fall kam von den Eltern der Berufswunsch Anwalt, doch sie konnten ihrer Tochter keine konkrete Unterstützung geben. Die Bildungsentscheidung, über die sie berichtet, wirkt trotz Beratung durch Lehrer nicht sehr fundiert:

„Bei mir war es sehr kompliziert, ich wusste überhaupt nicht, was ich machen will. Zuerst wollt ich in die HAK, dann doch nicht, dann wollte ich etwas anders machen, eine Lehre oder so. Meine Eltern haben mich so unterstützt, wir sind ja seit sechs Jahren hier, sie kennen sich da auch nicht aus. Sie haben gesagt, mach das, was du willst, aber ich wusste es eben nicht. Ich weiß noch immer nicht, was ich machen will, vielleicht breche ich ja die Schule ab, keine Ahnung. Ich habe keinen Traumberuf. Mein Vater wollte, dass ich Anwältin werde oder Buchhalterin oder so irgendwas, aber das mag ich eigentlich nicht. Ich kenn mich schon aus, aber ich weiß nicht, was mich interessiert. Die Lehrer haben mich auch unterstützt, haben extra Eignungstests für mich gemacht, da kam halt was Soziales raus, dann habe ich mich halt für die Schule für Sozialberufe beworben. Meine Eltern kennen sich schon mit Berufen aus, aber nicht mit der Ausbildung und so, ich habe mich selbst informiert. Jeder in der Klasse hat gewusst, was er machen will, nur ich nicht.“ (Gesprächspartnerin 6)

Alle Gesprächspartnerinnen betonten, dass die Eltern vor allem auch aufgrund ihrer Zuwanderungsgeschichte großen Wert auf Bildung legten. Ohne Ausbildung gäbe es für sie keine Chance, mit Österreichern/Österreicherinnen auf die gleiche Stufe zu kommen. Vor allem für schwarze Eltern sei ein Studium das Wichtigste, und die Eltern hätten inzwischen verstanden, dass sie den Kindern die Studienentscheidung überlassen müssten:

Gesprächspartnerin 11:

„Ich denke für schwarze Eltern ist studieren das Wichtigste auf der ganzen Welt. Früher war es so, dass die Kinder gemacht haben, was die Eltern wollten. Aber heutzutage, so wie unsere Eltern sind, wenn wir das studieren würden, was sie sagen, würden wir niemals weiterkommen, weil uns das nicht interessiert. Und ich glaube, die wissen auch schon, die kennen uns schon so gut. Weil sonst würden wir jahrelang studieren und nicht weiterkommen. Und sie wissen auch, dass wir nicht weiterkommen würden, wenn wir nur das machen, was sie sagen.“

Moderatorin:

„Habt ihr das Gefühl, dass die Eltern aufgrund Eures Migrationshintergrundes erst recht Wert auf Bildung legen?“

Alle: „Ja. Sicher.“

Gesprächspartnerin 10:

„Die Ausbildung ist unser Ticket, um auf die gleiche Stufe wie die Österreicher zu kommen. Vorher haben wir keine Chance.“

In der Folge berichteten die Gesprächspartnerinnen darüber, dass die Eltern auch darauf achteten, dass ihre Kinder nicht zu viel nebenbei arbeiten sollten, einer Gesprächspartnerin wurde das Nebenbei-Arbeiten von den Eltern sogar verboten, damit sie sich aufs Studium konzentrieren könne. Auch wenn es finanziell eher knapp sei, stehe das Studium und die Ausbildung im Vordergrund. Völlig unakzeptabel wäre Untätigkeit:

„Das ist das absolute no-go: Daheim sitzen und nichts machen, das geht nicht. (Alle lachen)“ (Gesprächspartnerin 10)

In der folgenden Gesprächssequenz sprach die Moderatorin den Sprachgebrauch in der Familie an. Dabei zeigte sich, dass bei der Mehrheit ein mehrsprachiger Alltag gelebt wurde. In der großen Mehrheit der Haushalte standen die Herkunftssprachen im Vordergrund, in wenigen die deutsche Sprache. Eine Gesprächspartnerin berichtete, dass ihre Eltern darauf achteten, dass zu Hause Deutsch gesprochen wurde, eine andere erwähnte das genaue Gegenteil, nämlich die bewusste Konzentration auf die Herkunftssprache bei den Gesprächen zu Hause. Ein genereller Trend ist ein stärkerer Gebrauch des Deutschen im Gespräch mit Geschwistern, während beim Gespräch mit den Eltern die Herkunftssprache vorherrscht, die Kommunikation aber auch fallweise zweisprachig ist. In allen Familien wird die Herkunftssprache situationsbezogen gepflegt, und die Interviewpartnerinnen zeigten alle einen positiven Bezug zu ihr. Aus den Berichten ergibt sich kein irgendwie gearteter Zusammenhang mit dem Bildungserfolg – die erfolgreichste Gesprächspartnerin kommt z.B. aus einem Haushalt, in dem bewusst nicht Deutsch gesprochen wurde, und die Familie durch die Einschreibung der Tochter im „Sacre Coeur“ für ein frühes Erlernen des Französischen sorgte.

Moderatorin:

Welche Sprache redet ihr zu Hause?

Gesprächspartnerin 12:

„Unterschiedlich. Zuhause rede ich manchmal Deutsch, auch Arabisch, manchmal Englisch. Das kommt darauf an. Aber meistens natürlich schon Arabisch. Mit den Eltern Arabisch und auch Deutsch. Deutsch kann ich seit dem Kindergarten. Mit den Freunden hauptsächlich Englisch, Deutsch, manchmal Arabisch. Es kommt darauf an, woher die Freunde kommen. Manche können kein Deutsch, manche kein Englisch und kein Deutsch.“

Eine andere Gesprächspartnerin berichtete über die bewusste Strategie des Vaters, in der Familie die Herkunftssprache zu pflegen:

Also wir hatten relativ früh zuhause die Politik, „Kein Deutsch“, weil mein Vater gemeint hat, in der Schule oder im Kindergarten lernt sie das eh. Meine Muttersprache ist Suaheli. Meine Eltern untereinander - ich glaube die würden nie Deutsch reden. Meine Eltern untereinander reden nur Suaheli. Mein Vater hatte auch so die Angewohnheit, wenn wir aus dem Kindergarten gekommen sind und wir dann voller Begeisterung deutsch reden wollten: „Ich höre euch nicht zu, wenn ihr Deutsch redet.“ Er wollte, dass wir die Muttersprache beherrschen. (...) Bei mir ist es eben statt mit Englisch, wie bei meinen Freundinnen, Französisch, weil ich im „Sacre Coeur“ war und seit der Volksschule bis zur Matura Französisch hatte. Suaheli ist die

Art und Weise, wie ich mit meinem Vater rede. Ich würde mit meinem Vater nie auf Deutsch reden, das funktioniert irgendwie nicht. Weil ich gesehen habe, wie sehr er dafür gekämpft hat, dass wir unsre Muttersprache können und wie schwer das ist, in Österreich immer noch die Muttersprache zu sprechen. Meine Mutter kommt manchmal ins Deutsche, weil sie Krankenschwester ist und eben auch täglich auf Deutsch arbeitet. Ich habe im Kindergarten Deutsch gelernt. Je früher man das Kind daran gewöhnt ist zu wissen, da spreche ich Deutsch, da spreche ich zum Beispiel Suaheli, desto einfacher wird es dann später zu sagen, ich hab vielleicht zwei Muttersprachen oder eine Bildungssprache und eine Muttersprache. In der Volksschule wurde ich die ersten zwei Jahre in Deutsch nicht beurteilt weil ich Suaheli als Muttersprache hatte. Als sie dann gesehen haben, dass es problemlos ging, dass ich das gut trennen konnte, wurde ich dann ab der dritten Klasse Volksschule in Deutsch beurteilt und dann bis zur Matura. (Gesprächspartnerin 8)

Eine weitere Gesprächspartnerin berichtete vom Wunsch der Eltern, Deutsch zu lernen, und der Entscheidung der Mutter, mit ihr nur Deutsch zu sprechen:

„Naja, eigentlich rede ich hauptsächlich nur Deutsch. Meine Mama hat immer Deutsch mit mir geredet. Sie wollte unbedingt auch Deutsch lernen, und sie war auch in einem Deutschkurs, alles Mögliche. Sie kann eigentlich eh perfekt Deutsch. Meine Eltern wollten unbedingt Deutsch lernen. Sie reden nur Deutsch, können es auch gut. Mit meiner Schwester rede ich auch Deutsch. Außer wenn wir nicht wollen, dass uns jemand versteht, reden wir bosnisch. Mein Stiefvater zum Beispiel der redet Bosnisch, damit niemand versteht, was wir sagen. Mein Papa kann nicht so gut Deutsch, also er kann´s, aber wir reden halt lieber Kroatisch-Bosnisch, weil er das eben besser versteht. Bei meiner Stiefmutter auch, aber die kann eh auch Deutsch. Aber hauptsächlich Deutsch, auch mit Freunden, egal woher sie sind, Bosnisch, Serbisch, Deutsch, außer wenn ich unten bin, dann eben die Sprachen, die sie können. Sonst immer Deutsch eigentlich.“ (Gesprächspartnerin 3)

Mehrere Gesprächspartnerinnen berichteten darüber, dass ihre Eltern sie aufforderten, mit ihnen Deutsch zu sprechen, damit diese die Sprache besser erlernten. Offenbar gibt es Bedarf nach nachholendem Spracherwerb der Eltern, der auf diese Art innerfamiliär befriedigt werden soll.

Die eigene Spracherwerbsbiografie wurde sehr unterschiedlich geschildert. Einige Gesprächspartnerinnen berichteten über große Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen in der Schule, anderen schien dies leicht gefallen zu sein.

In einer weiteren Gesprächssequenz fragte die Moderatorin nach den wichtigsten Wertvorstellungen in der Erziehung. Die meisten Rückmeldungen nannten neben Ehrlichkeit, Höflichkeit und Respekt gegenüber anderen auch Selbstachtung und Widerstand gegen Entwertung. In diesem Kontext schwenkte das Gespräch auch auf die Frage der Freiheit, die die Gesprächspartnerinnen als Jugendliche im Vergleich zu ihren nicht zugewanderten Kolleginnen gehabt hatten, und auf das Thema Beziehungen zu jungen Männern.

Hier zeigte sich, dass sich die Interviewpartnerinnen während der Volksschulzeit als weniger kontrolliert wahrnahmen als ihre nicht-migrantischen Altersgenossinnen, während nach der Pubertät bei den meisten die Kontrolle als höher ausgeprägt eingeschätzt wurde. Ein typischer Fall sei z.B. das Übernachten bei Freundinnen gewesen. Dieses unterschiedliche

Management von innerfamiliärer Kontrolle und „überwachter Freiheit“ beim Übernachten bei Freunden wurde von den meisten Gesprächspartnerinnen als Kulturkonflikt wahrgenommen. Hintergrund war die Angst, dass die Tochter eine Beziehung mit einem Mann eingehen würde. Dieses Thema wurde von mehreren Gesprächspartnerinnen als ein Bereich angesehen, in dem die Lebensvorstellungen der eigenen Familie mit den eigenen kollidieren würden. Die meisten Gesprächspartnerinnen berichteten, dass es für sie nicht möglich wäre, ihren Freund nach Hause mitzunehmen, einige wenige sahen darin keine innerfamiliären Probleme.

Gesprächspartnerin 10:

„Ich würde nicht einmal im Traum daran denken, einen Mann mit nach Hause zu nehmen, dass er hier schläft. Da müsste ich meiner Mutter vorher den Kopf abhacken.“

Gesprächspartnerin 9:

„Auch wenn es ernst ist. Die Eltern haben die Freunde kennengelernt, aber es ist nicht so, dass man sie zu offiziellen Events mitnimmt. Wir feiern zum Beispiel immer Silvester dort, oder zum Geburtstag und so. Da müsste man es vorher sagen. Da ist es schon wirklich offiziell, wenn du den Freund mitnimmst. Da muss es dann schon was Ernstes sein.“

Gesprächspartnerin 6:

„Vielleicht dürfte ich das, den Freund mitnehmen, aber ich würde mich so was nie trauen, auch wenn ich jetzt zwanzig wäre. Ich fühle mich nicht so wohl. Meine Mutter weiß, ich habe einen Freund, ich erzähle es ihr schon, aber ich würde mich so was nie trauen.“

Diese Gesprächssequenz war für eine Gesprächspartnerin der Anlass, von der Belastung zu erzählen, die das in ihrer Familie gelebte sehr einschränkende Geschlechtsrollenbild für sie bedeute. In der Folge kam sie auf Ihre Angst zu sprechen, nach dem Studium von ihrer Mutter zwangsverheiratet zu werden und beschrieb, wie diese Angst die Vertrauensbasis zu ihren Eltern zerstörte:

Gesprächspartnerin 1:

„Ich muss da jetzt überlegen, wie ich das formulier. Also, ich habe keine Ahnung, was ich von der Erziehung mitgenommen habe. Wenn ich nach der Mutter ginge, müsste ich jetzt noch immer so ein Mauerblümchen sein - bengalisch, nicht ausgehen, typische Frau in den 50ern halt. Ja, dagegen habe ich angekämpft. Es ist immer noch ziemlich schwierig. Wie ihr sagt, dass ihr einen Freund haben dürft - ihr dürft wenigstens einen haben. Wenn ich das sagen würde, ich wäre geköpft erstens, glaube ich. (...) Meine Mutter denkt, Mädchen und Jungs können nicht einfach nur Freunde sein, es muss gleich eine Beziehung sein.“

Moderatorin

„Also da war ein großer Unterschied zu deinen österreichischen Freunden.“

Gesprächspartnerin 1

(...) Ich gehe halt so danach, dass jeder seine eigene Persönlichkeit hat, und dass man halt nicht so gehen soll, wie 0815, wie Frauen in den 50er Jahren. Meine Mutter lebt halt immer noch dort. Sie stellt sich das halt immer noch weiterhin vor. Ihr Ziel für mich ist, dass ich ein tolles Ansehen habe wegen dem Studium, und dass sie mich

gut, schön und reich verheiratet kann. So primitiv sich das auch anhört. In dem Falle, weil ich mich mit Bengalen überhaupt nicht verstehe, wird es eine Zwangsheirat sein. Aber das ist halt noch nicht da. Und ich denke im hier und jetzt. Natürlich habe ich daran gedacht, irgendwann wird es so werden, aber ich habe jetzt keine Ahnung, wo das sein wird. Ob es in Bangladesch sein wird, ob es hier sein wird, oder ob es in London sein wird, wo ich verheiratet werde.“

Gesprächspartnerin 9:

„Aber kannst du nein sagen?“

Gesprächspartnerin 1:

„Ja sicher, nein sagen, ich sage eh die ganze Zeit, wirst eh sehen, ob ich heirate oder nicht. Aber da kannst du dich abschminken. Glaubst Du, die glaubt mir das? In Bangladesch sagt jeder, nein ich will nicht heiraten, aber im Inneren wollen sie heiraten. Es ist halt, sie werden halt so erzogen. Aber so bin ich nicht erzogen worden. Ich weiß ehrlich gesagt gar nicht, wie das dann ausgehen wird, weil ich die Lage gar nicht kenne.“

Gesprächspartnerin 11:

„Wann wird das sein?“

Gesprächspartnerin 1:

„Nach dem Studium, wenn ich im Fertigwerden bin. Aber dann wird ich in zehntausend Jahren nicht fertig werden, weil ich es hasse. (Lachen) Wenn ich meinen Eltern sage, ich will was mit Medien studieren, dann wird sie sagen, dann können wir dich gleich verheiraten. Und deswegen sag ich denen nie mehr was.“

In der Folge drehte sich das Gespräch auch um Vertrauen zu den Eltern. Die meisten Gesprächspartnerinnen schilderten ein positives familiäres Verhältnis, das von einer innerfamiliären Verhandlungskultur und gegenseitigem Vertrauen getragen würde. Die vorhin zitierte Gesprächspartnerin bestätigte hingegen, dass ihre Eltern kaum über ihr Leben Bescheid wussten, sie habe auch eine psychologische Betreuung, von der die Mutter nichts wisse und gab damit ein Beispiel für die von Raiser geschilderte Strategie der „Kompartimentalisierung“. Generell schien in diesem Fall das innerfamiliäre Verhältnis durch die extremen Rollenvorstellungen der Mutter sehr belastet zu sein; ein Bild, das dem eher „modernen“, individualistischen Familientypus, von dem die anderen Gesprächspartnerinnen berichteten, stark widersprach und sich öfter bei den weniger erfolgreichen Interviewpartnerinnen fand.

In der Folge lenkte die Moderatorin das Gespräch zum generellen Klima in der Familie. Die meisten Gesprächspartnerinnen berichteten über viele gemeinsame Aktivitäten mit der Familie in der Kindheit, einige wenige primär über Aktivitäten mit den Geschwistern, da die Eltern wegen ihrer Arbeitsbelastung keine Zeit gehabt hätten. Inzwischen sei die Freizeitgestaltung auf die eigene Altersgruppe konzentriert, die meisten Gesprächspartnerinnen erzählten jedoch auch, ihre Eltern über ihre Freizeitaktivitäten regelmäßig zu informieren, und entsprachen damit dem Bild der „Kontrolle auf Distanz“, die typisch für die „verlängerte Adoleszenz“ ist. Gesamt gesehen, entstand, mit Ausnahme des oben geschilderten Falls, aus vielen Berichten ein Eindruck eines gemeinsamen und freundschaftlich verbundenen Familienlebens.

Bildung spielte bei den erfolgreichen jungen Frauen auch innerhalb der peer-group eine wichtige Rolle. Nahezu alle Gesprächspartnerinnen berichteten, dass Bildung und Bildungserfolg innerhalb des Freundinnenkreises ein wichtiges Thema sei, sie oft mit Freundinnen gelernt hätten oder lernen würden. Die geschilderten Freundschaften wirken stabil und nachhaltig, sie umspannen die verschiedensten regionalen Herkünfte, keine einzige der Gesprächspartnerinnen hatte nur Freundinnen aus ihrer regionalen Herkunftsgruppe.

Gegen Ende des Gespräches stellte die Moderatorin die Frage nach der persönlichen Selbsteinschätzung. Etwa zwei Drittel der Gesprächspartnerinnen schilderten sich als durchsetzungsfähig und optimistisch, die anderen eher als schüchtern. Gesamt gesehen, überwog aber bei allen ein positives Selbstbild, auch die sich als eher schüchtern einschätzenden Gesprächspartnerinnen berichteten über positive Entwicklungen.

Zu diesem Bild passt auch das positive und zustimmende Antwortspektrum auf die Frage, wie sie sich in Wien fühlen würden. Zwei selbst zugewanderte Gesprächspartnerinnen schilderten, dass sie sich anfangs in Wien sehr einsam gefühlt hätte, es inzwischen aber mochten, die anderen berichteten von einer sehr starken Identifikation mit der Stadt und dem Leben in Österreich. Auch der bisherige Bildungsweg wurde von den meisten Gesprächspartnerinnen als positiv und zufriedenstellend eingeschätzt, das Bildungssystem in Österreich sei grundsätzlich gut und gäbe dem Einzelnen viele Chancen, die auch genutzt werden sollten.

3.4.3 Die Gruppe der nicht bildungserfolgreichen jungen Frauen

Die Gruppe der nicht bildungserfolgreichen jungen Frauen umfasste fünf Personen zwischen 14 und 19 Jahren. Das Gespräch fand am 17.6.2011 statt und wurde von Frau Mag. Gapp moderiert. Die folgende Tabelle zeigt die wesentlichen demographischen Charakteristika:

Gesprächspartnerin	Alter	Geburtsland	Herkunftsland Eltern	Aufenthaltsdauer in Ö.	Tätigkeit
GP 1	18	Türkei	Ungarn/ Türkei	Seit 7 Jahren	Schulabbruch, auf Lehrstellensuche
GP 2	14	Österreich	Türkei	Seit Geburt	Schulabbruch, sucht neue Schule
GP 3	17	Österreich	Afghanistan/ Ungarn	Seit Geburt	Friseurlehre
GP 4	17	Österreich	Österreich/ Serbien	Seit Geburt	Friseurlehre
GP 5	16	Serbien	Serbien	11 Jahre	Friseurlehre

Während das Gespräch mit den bildungserfolgreichen jungen Frauen in einer locker-fröhlichen Atmosphäre verlief, war dieses Gespräch eher zäh und schwierig, die Atmosphäre eher gedrückt. Ganz deutlich war der Unterschied der Artikulationsfähigkeit, der einerseits dem im Schnitt niedrigeren Alter, andererseits aber auch den unterschiedlichen Bildungswegen geschuldet war. Während die bildungserfolgreichen jungen Frauen augenscheinlich gewöhnt waren, über sich und ihr Leben zu sprechen, machten die jungen Frauen dieser Gruppe den

Eindruck, wenig Erfahrung in der Darstellung ihrer Lebensgeschichte zu haben und wirkten im Verhältnis zur anderen Gruppe deutlich unsicherer und schüchterner. In dieser Gruppe fielen bei einzelnen Gesprächspartnerinnen auch immer wieder Grammatik- und Satzstellungsfehler auf.

Auf die Einstiegsfrage nach der bisherigen Schulerfahrung berichteten die Mehrheit der Teilnehmerinnen über häufige Schulwechsel. In der Schule hätten sie grundsätzlich gute Erfahrungen gemacht, gleichzeitig aber auch Diskriminierung und abwertende Behandlung durch einzelne LehrerInnen erlebt. Zwei Gesprächspartnerinnen meinten, diese Ungleichbehandlung sei darauf zurückzuführen, dass sie Migrantinnen seien, „ÖsterreicherInnen“ wären in vergleichbaren Situationen besser behandelt worden. Zwei weitere Gesprächspartnerinnen berichteten allerdings auch über Unterstützung durch LehrerInnen, insbesondere durch Beratungslehrer:

*„Also ich hatte, diese Deutschlehrerin halt, obwohl sie mich so richtig gehasst hat, hat sie mir die Note gegeben, die ich verdient habe. Ja also, ich hatte dieses Jahr sehr viele Probleme zuhause und die haben mich gleich zum Beratungslehrer geschickt, mit mir öfters geredet, warum, was los ist und so, ob es mir gut geht. Obwohl das nicht die Schule was angeht, haben sie mich unterstützt, und das fand ich halt gut.“
(Gesprächspartnerin 2)*

Die bisherigen Bildungswege wurden von den Gesprächspartnerinnen eher negativ bewertet, vor allem die drei Gesprächspartnerinnen, die eine Friseurlehre machten, zeigten sich unzufrieden. Alle drei führten die Entscheidung zur Friseurlehre auf ihre schlechten Noten zurück, sie hätten keine bessere Lehrstelle bekommen. Ihnen war durchaus bewusst, dass die Friseurausbildung eine Sackgasse darstellt. Heute würden sie mehr lernen, um diese Sackgasse zu verhindern. Eine Gesprächspartnerin verwies darauf, dass sie aufgrund von Problemen zu Hause wenig in der Schule war, was ihr beim Schulerfolg geschadet hatte.

„Also ich bin nicht zufrieden, was ich jetzt mache, ich mach halt Friseurin, aber ich wollte immer im Spital was arbeiten, Krankenschwester oder so was, aber ich hatte auch zu Hause viele Probleme in diesem letzten Jahr, deswegen, ich habe nichts gelernt, ich war nicht in der Schule. Überhaupt im Poly, jetzt mach ich halt Friseurin.“ (Gesprächspartnerin 3)

Auffällig ist hier die resignative Grundhaltung der drei Interviewpartnerinnen. Später im Verlauf des Gesprächs sprach die Moderatorin dieses Thema noch einmal an. Aus den Antworten spricht wenig Selbstvertrauen, die wenig erfolgreiche Schulkarriere hat demotivierende Spuren hinterlassen – obwohl eine weitere Gesprächspartnerin auf die Möglichkeit der Abendschule verweist, wird dieser Hinweis nicht aufgegriffen:

Moderatorin:

„Ihr tut so, als wäre das schon am Ende und eigentlich ist es ja nicht so. Habt ihr das Gefühl, ihr könnt da nichts mehr ändern?“

Gesprächspartnerin 3:

„Also ich schon.“

Gesprächspartnerin 2:

„Abendschule gibt's auch.“

Gesprächspartnerin 5:

„Ich glaub nicht, dass ich das schaffen würde, die Uni. Weil wenn ich schon in der Hauptschule nichts gelernt habe und so, ich weiß es wirklich nicht.“

Gesprächspartnerin 3:

„Wenn ich lernen wollen würde, dann würde ich es auch schaffen. Weil ich bin ja nicht dumm oder so, wenn ich lerne, würde ich es schon schaffen. Ich weiß nicht, ich trau´s mir auch nicht zu. Ich sag zwar immer, ja ich würde lernen – das habe ich immer gesagt.“

Auf die Frage nach der elterlichen Unterstützung in der Schule schilderten die Gesprächspartnerinnen eine weitgehende Unterstützung durch die Eltern, die, wie sich aus dem Gespräch ergab, alle maximal eine Lehrausbildung oder eine vergleichbare Ausbildung abgeschlossen hatten. Die Bildungswünsche der Eltern bewegten sich ebenso meist im Bereich der Lehr- oder Fachausbildung, nur eine Gesprächspartnerin berichtete über den Wunsch der Eltern, dass sie die Matura machen sollte. Auffällig ist, dass keine der Gesprächspartnerinnen externe Beratung in Anspruch nahm, die Bildungsentscheidung lief offenbar ohne weiteres Sondieren der Möglichkeiten in Richtung traditioneller weiblicher Lehrberuf. Inzwischen scheinen die Eltern ihre Bildungswünsche für ihre Kinder mehr oder minder aufgegeben zu haben:

Moderatorin:

„Was glaubst Du, was Deine Eltern sich gewünscht hätten für Dich?“

Gesprächspartnerin 5

„Also meine sind zufrieden, dass ich jetzt Friseurin werde. Mein Vater nicht ganz, er hätte sich was Größeres vorgestellt, Bürokauffrau, in der Art, aber er ist jetzt auch zufrieden.“

Moderatorin:

„Wie war das bei Dir und Deinen Eltern?“

Gesprächspartnerin 3:

„Meine Eltern haben mich immer unterstützt, wie sie nur konnten. Wenn es nicht mehr ging, dann halt nicht mehr. Mein Vater hätte sich schon gewünscht, dass ich die Matura mache. Jetzt geht's halt nicht mehr. Meine Mutter natürlich auch, mein Vater mehr.“

In der Folge fragte die Moderatorin konkreter nach Unterstützung durch die Eltern beim Lernen nach. Eine Gesprächspartnerin berichtete über Sitzenbleiben und schlechte Noten in der Schule, die sie zum Aufgeben der Schullaufbahn bewegten, und die verärgerte Reaktion ihrer Mutter darauf. Wie die Darstellung zeigt, gab es keinen Versuch, der Schulumüdigkeit und geringen Frustrationstoleranz der Schülerin auf den Grund zu gehen und externe Hilfe zu holen, sondern eine Konflikteskalation. Die Sequenz macht den Eindruck einer wenig überlegten, von der Emotion des Augenblicks motivierten Bildungsentscheidung, die bei Einbeziehung externer Beratung möglicherweise anders gefallen wäre. Die Gesprächspartnerin plant weiter, die Matura nachzuholen.

Gesprächspartnerin 1:

„Ich wurde schon unterstützt von meiner Mutter. Meine Eltern sind getrennt, mein Vater lebt in Ungarn. Meine Mutter würde sich schon wünschen, dass ich weiter in die Schule gehen würde, aber ich wollte nicht, weil es war schon fad. Aber ich hab schon

vor, wenn ich die Lehre mache, dass ich die Matura nachhole und trotzdem noch studiere. Meine Mutter würde mich schon unterstützen. Sie wollte auch nicht, dass ich die Schule abbreche, aber ich wollte nicht mehr. Ich hab gesagt, „ich will die Schule abbrechen“, sie hat gesagt „nein, mach das nicht, dann unterstütze ich dich nicht mehr“. Ich hab´s trotzdem getan, ich hab´s nicht mehr geschafft. Ich wollte nicht mehr.“

Moderatorin:

„Was war der Grund, gab es ein Ereignis?“

Gesprächspartnerin 1:

„Ein Jahr bin ich sitzen geblieben, nächstes Jahr wollte ich nur lernen, keine Ahnung, dann wollte ich nicht. Einmal hatte ich schlechte Noten bekommen, obwohl ich gelernt hab. Da hab ich gedacht, obwohl ich lerne, kriege ich schlechte Noten.“

Moderatorin:

„Das ist einmal passiert und dann hast du gleich gedacht, das bringt nichts. Bereust du das gar nicht?“

Gesprächspartnerin 1:

„Schon ein bisschen, aber ich kann die Matura trotzdem nachholen.“

Auch eine andere Gesprächspartnerin berichtete über die verzweifelten Versuche ihrer Mutter, sie in einem Gymnasium unterzubringen. Auf die demotivierende Ablehnung reagierte die Gesprächspartnerin mit einer Entscheidung für eine Lehre, ihre Mutter suchte Alternativen, setzte ihre Tochter dabei aber auch sehr unter Druck, auch hier gab es offenbar keine externe Beratung und keine Suche nach einer für alle optimalen Lösung:

„Am Anfang habe ich mich in einem Gymnasium angemeldet, die haben mich nicht aufgenommen. Ich habe auch einen Brief bekommen, da hab ich Stress zu Hause bekommen mit meiner Mutter. Dann wollte sie mich nicht mehr und so. Sie hat gesagt, dass ich nichts schaffe im Leben und so. Dann hab ich halt auch irgendwie aufgegeben. Hab mir gedacht ich mach Poly, ich hab kein neuntes Schuljahr, und dann fang ich eine Lehre an. Als sie das gehört hat, dass sich das in meinem Kopf eingepägt hat, ist sie ausgezuckt und hat versucht, mit mir eine Schule zu suchen wie HAK, oder Gymnasium, HBLA und so. Jedes Mal wenn ich gesagt hab, ich will nicht Schule machen, hat sie mich angeschrien: „Wärst du gerne Putzfrau im Klo oder wie?“ Sie will, dass ich studiere und so. (Gesprächspartnerin 2)

Die meisten Gesprächspartnerinnen berichteten über positive und unterstützende Erfahrungen mit ihren Freundinnen. Unterstützung im Schulbereich gab es für sie auch durch Geschwister und teilweise durch LehrerInnen.

In der Folge leitete die Moderatorin zum Thema Sprachgebrauch in der Familie über. In allen Familien ist Mehrsprachigkeit die Norm. Vier der fünf Gesprächspartnerinnen berichteten, dass ihre Eltern sehr gut oder eher gut Deutsch sprechen würden. In den Familien von zwei Gesprächspartnerinnen wird aktiv die Pflege der Muttersprache durch Ankauf von Büchern gefördert, in einer Familie fast nur Deutsch gesprochen.

Die meisten Gesprächspartnerinnen berichteten über positive Kindheitserfahrungen in der Familie. Man habe viel miteinander unternommen, und auch jetzt gäbe es regelmäßig gemeinsame Aktivitäten. Nur eine Gesprächspartnerin konnte sich nicht daran erinnern, mit

den Eltern viel unternommen zu haben. Fernsehen spielte bei den meisten keine dominante Rolle in der Freizeit, eine Gesprächspartnerin erzählte, sie hätten eine Zeit lang gar keinen Fernseher gehabt und sie würde auch heute nicht fernsehen.

Der Erziehungsstil wurde von allen Gesprächspartnerinnen als eher streng und kontrollierend beschrieben, gegenüber nicht zugewanderten Freundinnen hätten sie weniger Freiräume, vor allem in Zusammenhang mit Liebesbeziehungen. Als wichtige Erziehungsziele genannt wurden vor allem Respekt, Gastfreundschaft und Disziplin sowie religiöse Werte. Zwei Gesprächspartnerinnen antworteten auf die Frage, was den Eltern in der Erziehung das wichtigste war, spontan mit dem Hinweis auf die Jungfräulichkeit, also auf die in einem traditionellen Geschlechtsrollenbild verankerte Vorstellung über die Rolle der Frau und ihr auf sexueller Enthaltsamkeit vor der Ehe beruhendes Ansehen. Auch im Bereich der Gastfreundschaft steht das nach außen gegebene Bild im Vordergrund:

Moderatorin:

„Jetzt nochmal zur Familie und zum Erziehungsstil. Was glaubt ihr, was euren Eltern besonders wichtig war in der Erziehung, was sie euch mitgeben wollten?“

Gesprächspartnerin 2:

„Stolz. Also ich muss Jungfrau bleiben bis zur Ehe. Auf das achtet meine Mutter. Sie sagt immer „Aufpassen, aufpassen“ und so. Dass ich immer höflich und respektvoll bin, dass ich Leute respektiere. Zum Beispiel, egal ob sie sagen wir gestört im Kopf sind oder so, dass ich das respektiere und mir denke, Gott sei Dank bin ich nicht so. Aber am meisten halt Jungfrau, dass ich bleiben muss.“

Gesprächspartnerin 1:

„Ich muss auch Jungfrau bleiben, bis ich verheiratet bin.“

Gesprächspartnerin 3:

„Also Respekt ist sehr wichtig, Religion nicht vergessen. Wenn Gäste gekommen sind und wir gerade Streit zu Hause haben, dass wir das dann so überspringen bei den Gästen, dass wir nicht schlecht ankommen bei den Gästen. Gastfreundschaft, dass Gäste nicht mitbekommen, was bei uns in der Familie grade passiert.“

Im Alltag kommt es, wie die Gesprächspartnerinnen zeigen, jedoch zu einer teilweisen Auflösung der starren Vorstellungen über Ehe und Beziehungen. Vier Gesprächspartnerinnen erzählten in der Folge, dass sie einen Freund hätten, und auch ihre Eltern teilweise darüber Bescheid wüssten. Dennoch scheinen Beziehungen eher im Geheimen gelebt zu werden:

Gesprächspartnerin 3:

„Also bei uns gibt's das auch nicht. Bei meines Vaters Seite, dass ich einen Freund habe. Erst wenn ich heirate oder verlobt bin, aber jetzt noch nicht. Bei meiner Mutter Seite, sie wollte auch bis jetzt nicht, dass ich einen Freund habe. Ich hab's ihr auch nie erzählt. Aber jetzt weiß sie, dass ich einen Freund habe und sie sagt nicht, mach Schluss oder trenn dich von ihm, sie lässt mich halt“.

Moderatorin:

„Aber das bedeutet, ihr macht das dann eher geheim.“

Gesprächspartnerin 3:

„Ich schon.“

Gesprächspartnerin 2:

„Schon. Also ich erzähl ihr zum Beispiel, was mich sehr verletzt hat. Zum Beispiel ich hab´ einen Freund, der verletzt mich ur, das erzähl ich ihr, das ist mir schon mal passiert, und sie hat mich da sehr unterstützt. Also einmal, was ich eigentlich nie machen darf, hat sie erlaubt, sie war nicht mal zuhause. Ich hab mit ihm gestritten, es war 10 Uhr am Abend, hab ich sie angerufen und gesagt, ich muss mit ihm reden, das hat sie mir erlaubt z. B. Das würde sie eigentlich nicht tun.“

Alle Gesprächspartnerinnen berichteten über ethnisch gemischte Freundschaften. Bei den meisten gab es im Freundeskreis, aber auch in der Familie, Freunde oder Verwandte, die ein Studium absolvierten oder eine höhere Schule besuchten. In der Gruppe herrschte Einigkeit darüber, sich eher Freunde zu suchen, die ehrgeizig seien und eine gute Ausbildung hätten.

„Ich mag es nicht, wenn die Freunde sagen, es ist mir egal, ich hab die Schule geschmissen. Ich pfeif auf die Lehre, ich pfeif auf zuhause, mach gar nichts. Ich bekomme eh Geld, was weiß ich von wo, AMS oder so. Ich mach halt diesen Kurs dort – also das mag ich nicht. Ich mag schon, wenn sie sich engagieren.“
(Gesprächspartnerin 3)

Die Freundinnen würden sich auch gegenseitig beim Lernen helfen, das jedoch, wie die Gesprächspartnerin 4 sagte, vor allem Auswendiglernen sei – eine aus pädagogischer Sicht nicht sonderlich zielführende Strategie, die auf die Notwendigkeit verweist, in den Schulen viel stärker das Lernen zu lehren.

Alle Gesprächspartnerinnen berichteten über eine große Zufriedenheit mit dem Leben in Wien, die meisten konnten sich nicht vorstellen, in die Herkunftsländer ihrer Eltern zu ziehen, die als weniger entwickelt und wenig interessant wahrgenommen wurden, eine Gesprächspartnerin war ambivalent und konnte sich einen Umzug nach Serbien eventuell vorstellen. Auf die Frage nach Zukunftsplänen nannten drei Gesprächspartnerinnen eine abgeschlossene Ausbildung, einen Arbeitsplatz, eine eigene Wohnung, zwei die Matura nach der Lehre und ein Studium. Auf die Frage nach Vorbildern nannten vier Gesprächspartnerinnen ihre Eltern oder Verwandte, die sich gegen Widerstände – in einem Bericht eine Zwangsverheiratung – ein eigenes Leben aufgebaut hätten und aufgestiegen wären. In diesem Sinn stellen die Gesprächspartnerinnen ein sehr modernes, leistungsorientiertes Selbstbild vor, das sich gegen manche Erziehungsziele der Eltern, aber auch gegen den das Gespräch anfänglich charakterisierenden Pessimismus absetzt:

Moderatorin:

„Habt ihr Vorbilder?“

Gesprächspartnerin 4:

„Ja, mein Vater. Er hat die Lehre fertiggemacht, er arbeitet, hat eine super Familie. Es gibt nichts zum Aussetzen.“

Gesprächspartnerin 5:

„Ich weiß nicht. Angelina Jolie. So überhaupt diese Promis und so.“

Gesprächspartnerin 3:

„Meine Tante, in Amerika, weil sie ist jetzt schon 45 und sie lernt noch immer, bildet sich noch immer aus. Sie ist jetzt schon Chefin vom ganzen Spital. Sie hat zuerst ganz klein angefangen, dann hat sie sich immer weitergebildet, immer gelernt, und

jetzt ist sie schon 45 und hat erreicht, dass sie Chefin vom ganzen Spital geworden ist.“

Gesprächspartnerin 2:

„Meine Stiefmutter, weil sie ist nicht abhängig von meinem Vater, auch nicht von ihren Eltern. Sie musste z. B. zwangsheiraten ihren Cousin, das wollte sie nicht. Dann ist sie mit 16 ausgezogen, hat sich eine Arbeit gefunden, hat ihre Lehre fertig und ihr geht es jetzt super. Das würde ich mir auch für mich selbst wünschen.“

Gesprächspartnerin 1:

Meine Mutter, weil sie hat es geschafft. Sie ist allein hergekommen, hat Arbeit gefunden, und lebt jetzt davon.“

Die von Gesprächspartnerinnen genannten Vorbilder sind individualistisch und aufstiegsorientiert und betonen den Bruch mit traditionellen Geschlechtsrollenbildern. Der bisherige nicht sehr erfolgreiche Bildungsweg der Gesprächspartnerinnen wird nicht zuletzt deshalb von ihnen als enttäuschen erlebt, da er weit von den Vorbildern entfernt ist. In diesem Sinn repräsentieren die Gesprächspartnerinnen dennoch eine moderne Version einer Bildungsgeschichte, die nicht aufgrund fehlender Bildungsmotivation, sondern aufgrund schlechter Rahmenbedingungen und persönlicher Fehler nicht das gewünschte Ziel erreichte.

3.4.4 Die gemischte Gruppe aus dem Projekt „Spacelab“

Am Gespräch in den Räumen des Projektes „Spacelab“ nahmen drei männliche und zwei weibliche GesprächspartnerInnen im Alter zwischen 17 und 22 teil. Alle TeilnehmerInnen nehmen an den im Projekt „Spacelab“ angebotenen Qualifikationsmaßnahmen teil. Ursprünglich war eine Gruppe mit nur männlichen Teilnehmern geplant, die so aber nicht zustande kam. Das Gespräch wurde von Kenan Güngör (KG) und Bernhard Perchinig (BP) moderiert und fand am 16.12.2011 in einer angenehmen Atmosphäre in den Räumlichkeiten von „Spacelab“ statt. Die GesprächspartnerInnen waren von der Organisation „Spacelab“ ausgesucht worden und repräsentierten nach Darstellung von „Spacelab“ eine Auswahl der eher erfolgreichen ProjektteilnehmerInnen. Bei den Wortmeldungen von zwei Gesprächspartnern gab es sehr häufig Grammatik- und Syntaxfehler. Die Tabelle auf der nächsten Seite zeigt die wesentlichen demographischen Charakteristika der Gruppe.

Das Gespräch begann mit der Darstellung des bisherigen Bildungswegs der TeilnehmerInnen. Die bisherigen Bildungswege der GesprächspartnerInnen sind durch vielfältige Unterbrechungen und Umorientierungen gekennzeichnet. Eine Gesprächspartnerin (Gesprächspartnerin 3) konnte aufgrund einer Erkrankung eine Fachschule nicht abschließen, eine Gesprächspartnerin (Gesprächspartnerin 4) hatte einen Abschluss einer Fachschule für soziale Berufe und bereits zwei positive Prüfungen für die Externistenmatura, ein Gesprächspartner (Gesprächspartner 2) hatte einen Pflichtschulabschluss und begann soeben mit einer Facharbeiterintensivausbildung. Zwei weitere Gesprächspartner (Gesprächspartner 1, 5) hatten mehrere Lehrausbildungen abgebrochen bzw. hatten die Pflichtschule negativ abgeschlossen. Ein Gesprächspartner (5) hatte nach dem Ende des Schulbesuchs ein Jahr in Antalya verbracht, ohne einer Tätigkeit oder Ausbildung nachzugehen. Die Gesprächspartnerin 3 hatte zudem eine mehrjährige Erfahrung als DJ bei einem Alternativradiosender. Alle Gesprächspartnerinnen besuchen gemeinsam die Angebote des Projekts „Spacelab“ und kennen einander daher.

GesprächspartnerInnen	Alter	Geburtsland	Herkunftsland Eltern	Aufenthaltsdauer in Ö.	Tätigkeit
GP 1	18	Österreich	Türkei	Seit Geburt	Mehrere Schulabbrüche, Aktuell Lehrstellensuche
GP 2	18	Österreich	Türkei	Seit Geburt	Lehrausbildungs- und Fachschulabbruch, Facharbeiterintensivausbildung
GPin 3	20	Österreich	Türkei	Seit Geburt	Fachschulabbruch, Besuch der HTL für Hochbau
GPin 4	19	Türkei	Türkei	Seit 10. Lebensjahr	Fachschulabschluss, z.Zt. Externistenmatura
GP 5	19	Türkei	Türkei	Seit 5. Lebensjahr	Mehrere Lehrabbrüche, Beginnt Lehre bei ÖBB

Die erste Frage bezog sich auf die Erfahrungen in der Schule. Etwa die Hälfte der Gesprächspartnerinnen berichteten positive Erfahrungen und eine positive Haltung zur Schule, die andere Hälfte – nur männliche Teilnehmer - Distanz. Bei diesen war der Wunsch, über ausreichend Geld zu verfügen, ein wesentlicher Grund dafür, nicht mehr zur Schule zu gehen. Der bisherige Bildungsweg dieser beiden Gesprächspartner entsprach weitgehend dem Klischeebild „bildungsferner junger (türkischer) Männer“ und einer weitgehend fehlenden elterlichen Kontrolle und Aufsicht.

„Dann wäre es vielleicht anders, ich weiß nicht. Aber jetzt ist es so, ich bin auch glücklich mit dem. Ich hab schon zehneinhalb Jahre Schule besucht, das reicht schon. Die Lehrerinnen und Lehrer waren schon gut, aber manche sind nicht immer so leiwand drauf. Man musste immer lernen, dass man gute Noten bekommt, in der Schule halt. Ich mag das nicht, zuhause sitzen und lernen, dass ich dann bessere Noten hab. Ich bin mit sieben Vierern rausgekommen vom Poly, mit Abschluss trotzdem. Also die Schule interessiert mich nicht mehr. Besser ist arbeiten und Geld verdienen. Hilfsarbeiter nicht, eine Ausbildung. Ich war eh schon drinnen, Facharbeiterintensivausbildung. Aber 7 Monate später wurde ich abgemeldet, jetzt darf ich wieder einsteigen. Im Jänner werde ich anfangen. 15 Monate geht schon Kurs.“ (Gesprächspartner 2)

„Ich war bis 7. Schulstufe, dann wollt ich nicht mehr in die Schule gehen. Ich wurde nicht benotet, nicht mal einen Fünfer. Ich war nicht. Ich hatte falschen Freundeskreis. Es war nicht cool in der Schule. Aber jetzt mach ich schon den Abschluss.“ (.....) Bei mir ist das so. Ich hab immer viel Geld bekommen von den Eltern und so. So locker, Shisha, mit Mädchen. Aber jetzt nicht mehr. Neue Erfahrung. Mit vierzehn, fünfzehn hatte ich nicht viel Erfahrung mit Leuten, aber jetzt hab ich schon Erfahrung bekommen. Dort war ich dumm, jetzt bin ich gescheit. Ich hab Abschluss nicht bekommen, dann war ich noch einen Monat Poly. Nach diesem einen Monat war ich gleich arbeiten – ÖBB, ich musste jeden Tag um fünf Uhr aufstehen, halb sieben bin ich dort, bis

fünf arbeiten. Dann wollte ich mal wieder Schule gehen, aber leider zu spät. Ich würde es jetzt besser machen, schon. Wenn ich will, kann ich eh lernen und es schaffen, locker, also.“ (Gesprächspartner 5)

Die interviewten jungen Frauen schilderten völlig unterschiedliche Schulerfahrungen. Eine Gesprächspartnerin, die die Volksschule und einen Teil der Sekundarstufe in der Türkei besucht hatte, erlebte die österreichische Schule im Kontrastvergleich zur türkischen Schule sehr positiv:

„Bei mir war eigentlich eh super. Ich hatte kein Problem mit Lehrern und dem Lernen, auch Freundschaften. In der Türkei bin ich nicht gern in die Schule gegangen. Die Lehrer und Lehrerinnen waren anders, wir haben Watschen bekommen. Mich hat das ganz gestört, sogar psychisch. Bis Hauptschule, vier Jahre, dann kam ich her. (Gesprächspartnerin 4)

Die andere Gesprächspartnerin schilderte eine sehr problematische und belastende Klassen- und Schulsituation, die sie zum Wechsel bewegte. Diese sei anfänglich auch durch die Armut in der Familie begründet gewesen, es hätte keine Unterstützung gegeben, und die LehrerInnen hätten sie nicht gut behandelt. In den Folgejahren habe sich die Situation verbessert, aber dann sei eine schwere Herzerkrankung diagnostiziert worden, zudem sei die Großmutter gestorben, worauf die ganze Familie in die Türkei gefahren sei und sie das Schuljahr nicht abschloss. Trotz Unterstützung durch Lehrer habe sie den Abschluss aufgrund der schweren Belastungen nicht geschafft. Die jetzige Schulsituation sei jedoch gut:

„Bei mir, ich bin in die Volksschule nicht gern gegangen. Meine Situation war anders. Damals waren wir eher so ärmer als jetzt. Damals hatten wir kein Geld und auch keine Unterstützung gehabt. Und deswegen habe ich mich gefühlt, dass ich allein gelassen wurde. Dann ging’s mir eh gut in der Hauptschule. In der Hasch, wo ich ein Jahr war, war es schlecht mit Lehrern. Deswegen bin ich nicht hingegangen. Meine Klasse, die Mitschülerinnen, das war keine ordentliche Klasse, deswegen bin ich nicht gern hingegangen. Mit den Lehrern habe ich mich auch nicht gut verstanden. Dann war ich drei Jahre Fachschule. Am Anfang war es schlecht, mit der Zeit ging’s eh gut. Ich vermisse zwei Lehrer, die mich immer unterstützt haben. Den Abschluss habe ich leider wieder nicht. Und nachher hab ich ihn nicht mehr machen wollen. Jetzt bin ich in HTL, jetzt ist alles ok, super derweil, meine Noten, alles perfekt. Meine Klasse ist Wahnsinn, alles perfekt.“

BP:

„Gab es Unterstützung von den Lehrern?“

„Es gab zwei Lehrer, die haben mich wirklich unterstützt. Die haben meine Probleme gewusst. Haben gesagt, versuch es, mach es. Die haben auch gesagt, dass ich die Prüfungen mach, dass ich dableibe. Aber ich konnte halt nicht.“ (Gesprächspartnerin 3)

In der Folge lenkten die Moderatoren das Gespräch auf die Frage der Bedeutung von Bildung in der Familie und die Einschätzung des bisherigen Bildungswegs durch die Eltern. Alle TeilnehmerInnen berichteten von ein einem großen Interesse der Eltern an einer guten Ausbildung der Kinder, das sich jedoch oft in großem Druck auf sie äußere. Die Eltern hatten aufgrund ihres Bildungshintergrundes kaum die Möglichkeit, ihren Kindern beim Lernen zu

helfen, diese Rolle wurde oft von älteren Geschwistern übernommen, wie ein Gesprächspartner berichtete:

„Mein Vater sagt immer noch, „Geh und lern!“ Mein Bruder hatte Schwierigkeiten gehabt, weil Mutter in der Ausbildung war und nicht so viel Zeit hatte für ihn. Er musste alles selber machen. Er hat es nicht so leicht gehabt mit Deutsch, er hat nicht so viel Talent gehabt mit der deutschen Sprache. Ich hab eigentlich alle als Vorbild gehabt, weil die haben alle gelernt. Und ich hab auch gelernt. Zum Beispiel wenn ich Matheaufgaben hatte, die meine Mutter nicht mehr gewusst hat, weil es zu lange her ist, bin ich zu meinem Bruder gegangen. Er hat alles gewusst und mir geholfen. (Gesprächspartner 1)

In der folgenden Erzählung schildert ein Gesprächspartner, der den Schulbesuch aufgrund der Binnendynamik seiner peer-group aufgab, die Bestrafung für schlechte Noten durch Schläge durch seine Mutter, die offenbar nicht in der Lage war, entsprechende Hilfe zu organisieren. Die Erzählung des Gesprächspartners, dessen Deutsch trotz seines Pflichtschulabschlusses augenscheinlich schlecht ist, schildert einen stark instrumentellen Zugang der Eltern zur Schule und die kontraproduktiven Effekte eines autoritären und angsterzeugenden Erziehungsstils auf die Leistungsmotivation:

„Bei mir war das so, ich hab mit fünf die Volksschule begonnen. Ich war zu schlau glaub ich, keine Ahnung. Wir sind vier Brüder, ich habe einen Älteren, ich bin der Zweite, und hab noch zwei kleinere. Bruder ist Maler, Mutter arbeitet als Putzfrau, Vater arbeitet als Dachdecker in Baustelle. Was war die Frage nochmals, jetzt bin ich überfordert. Bei mir war das immer so, dass ich einen Einser bekommen hab, Mutter sagt gleich, brav, brav. Aber wenn ich einen Fünfer bekommen hab, sie schimpft gleich mit mir. Mutter so, Vater ist ruhig. Wo ich damals klein war, wo mein Bruder zwei Jahre noch wiederholt hat die Hauptschule. Es war Elternsprechtag, meine Mutter hat meinen älteren Bruder geschlagen in der Schule, weil er schlechte Noten hat. Ich war auch dabei. Ich hab das gesehen, wie das war in der Schule beim Elternsprechtag. In der Hauptschule in der dritten, vierten Klasse, da ist dieses Abschlussdings. Da musst Du schon aufpassen bei Noten. Ich hab dann immer Angst bekommen, dass sie nicht mehr mit mir schimpft, dass ich schlechte Noten nicht darf. Aber immer nach dem Elternsprechtag hat sie mit mir geschimpft, deswegen, ich wusste auch nicht mehr, was ich machen soll. Aber ich habe trotzdem HTL auch besucht, also Fachschule. Ich wollte auch sehen, wie es in einer höheren Schule ist. (Gesprächspartner 2)

Wie der Gesprächspartner erzählte, konnten ihm die Eltern nicht beim Lernen helfen, er bat aber auch die LehrerInnen nicht um Unterstützung. Eine Lehrerin unterstützte ihn und wurde zu seiner Vertrauensperson, doch dies konnte seinen Bildungsabstieg nicht stoppen. In der Familie gab es offenbar zwei unterschiedliche Strategien des Umgangs mit dieser Entwicklung: Während die Mutter weiter einen Schulbesuch durchsetzen wollte, überließ der Vater die Entscheidung über die weitere Ausbildung dem Jugendlichen selbst. Dieses Nebeneinander von einem auf Druck passierenden Bildungsforderung und einer zu frühen Abgabe der Verantwortung für eine Lebensentscheidung an den Jugendlichen selbst wurde von ihm sehr ambivalent erlebt:

BP:

„Also die Eltern haben Druck gemacht.“

Gesprächspartner 2:

„Sie hat sehr schnell geschimpft halt. Bei ihr konnte man nicht sagen, ich habe einen Fünfer bekommen. Konnte man nicht sagen gleich. Ich glaub nicht, dass die Schule so wichtig ist, weil Vater sagt immer – okay, er arbeitet Baustelle seit Jahren schon – „Schule ist wichtiger, mach Schule.“ Aber auch wenn ihr nicht wollt, dann geht arbeiten, das ist eure Entscheidung, es ist unser Leben. Das ist Vater. Aber Mutter hat immer gesagt, der Mutter ist es vielleicht noch wichtiger, damit sie auch ein bisschen schimpfen kann, war ihr vielleicht die Schule noch wichtiger.“

BP:

„Gab es jemanden in der Familie, der bei Hausaufgaben helfen konnte, so wie bei ihm?“

Gesprächspartner 2:

„Nein, bei mir war es nicht so. Ich hatte nur Cousine, wir waren in der gleichen Klasse. Ich hab nur mit ihr Hausaufgaben gemacht. Mutter, Vater, niemand konnte mir halt helfen in der Schule. Ich hab immer abgeschrieben bei ihr, deswegen haben wir dann beide Fünfer bekommen. Wir haben die Lehrer nicht um Unterstützung gebeten.“

In der Folge erzählte der Gesprächspartner 5 über seine Schulsituation und sein häufiges Schwänzen. Der Vater dieses Gesprächspartners hatte offenbar regelmäßig Kontakt zur Schule und beide Eltern versuchten anfangs, durch Unterstützung den Bildungsweg des Sohnes zu fördern. Als sie dazu nicht mehr in der Lage waren, versuchten sie, durch regelmäßigen Kontakt mit der Schule und Druck auf ihren Sohn sicherzustellen, dass er in die Schule ging. Trotz der deutlich sichtbaren Eskalation wurden weder von den Eltern noch von der Schule externe BeraterInnen eingeschaltet und der Ursache auf den Grund gegangen. Schließlich gaben die Eltern auf und entzogen sich der Verantwortung, indem sie dem Jugendlichen signalisierten, dass er selbst für sein Leben verantwortlich sei. Auch dieser Gesprächspartner machte häufige Syntax- und Grammatikfehler:

Gesprächspartner 5:

„Vater arbeitet so mit Autos, Autos verkaufen. Und Mutter ist bei Ströck Verkäuferin. Ich habe zwei Geschwister. Ich und mein Bruder, er ist Boxer. Und er arbeitet bei Installateur. In der Schule war es bei mir nicht so ganz streng. Vater ist oft hin gelaufen, er war fast jede Woche in der Schule. Mutter hat manchmal so geschrien. Unterstützung hatte ich immer, allgemein. Vater hat mir so manchmal geholfen, aber 6. Schulstufe hat mir keiner geholfen. Er konnte nicht. Nach 7. Schulstufe sogar, sogar Vater war mehr in der Schule als ich. Ich war jede Woche nur ein Mal.“

KG:

„Wie haben die Eltern reagiert auf das Schwänzen?“

„Naja, Vater war es nach vier, fünf Monaten schon gewöhnt. Er konnte nichts mehr sagen. Er hat immer gesagt: Dein Leben.“ (Gesprächspartner 5)

In der Schilderung des Gesprächspartners 2 kommt eine ähnliche fatalistische Haltung zum Ausdruck. Auffällig ist, dass es zu keiner institutionellen Reaktion auf den Rauswurf aus der Schule kam – in diesen Fällen stand einer Kombination fehlender Intervention der Eltern und der Logik des Ausschlusses aus dem Schulsystem keine Auffangstruktur gegenüber:

„Ich hab auch oft geschwänzt, aber in HTL-Zeiten. Ich hatte 220 Fehlstunden. Den Lehrern war es auch wurscht. Ich hab nicht zugehört. Bei mir war es so. Er hat gesagt, bei Dir ist es wurscht, ich ruf jetzt deinen Vater an. Er hat meinen Vater angerufen und dann war es ihm eh egal. Er hat meinem Vater gesagt, wenn ihr Sohn nur noch einmal fehlt, dann ist er draußen. Vater hat gesagt, okay.“ (Gesprächspartner 2)

Auf diese Erzählung hin schilderte eine Gesprächspartnerin ihre gegenteilige Erfahrung der Unterstützung durch die Eltern, die auf Bildung großen Wert legten. In der Familie hatte Bildung offenbar ihren Platz gefunden, die Geschwister unterstützten sich. Die Gesprächspartnerin wies hier auch auf die Rolle der Religion hin, ihre Mutter habe nach der Hauptschule im islamischen Institut gelernt, was offenbar ihre Affinität zu Bildung gefördert habe:

KG:

„Wie war es bei euch?“

Gesprächspartnerin 4:

„Ganz anders. Also zu meinen Eltern. Mein Vater arbeitet als Maurer, meine Mutter ist Hausfrau. Ich bin die älteste, hab noch drei Geschwister. Zur Schulzeit. Meinen Eltern, meine Mutter vor allem hatte pädagogische Erfahrungen, wie man mit den Kindern umgeht. Schularbeiten usw. Meine Mutter hat bis zur Hauptschule gelernt, dann war sie noch im islamischen Institut. Die Schule war ihnen wichtig, Ausbildung, das war schon klar bei uns, dass man eine Ausbildung braucht. Sie haben Nachhilfe gesucht, wenn sie nicht helfen konnten, vor Schularbeiten, vor Tests. Ich habe den jüngeren Geschwistern geholfen.“

Bei der Gesprächspartnerin 3 war die Erziehungssituation von Zwang geprägt. Die Interviewpartnerin berichtete ungefragt darüber, immer als letzte im Kindergarten abgeholt zu werden und schilderte damit ihre Grundstimmung, das Gefühl des Alleingelassenseins. Dieses war ganz wesentlich durch die hohe Arbeitsbelastung der Eltern bestimmt, die kaum Möglichkeiten hatten, unterstützende Ressourcen zu mobilisieren und daher ihre Tochter nur selten sahen.

Die Ausbildungsvorstellungen der beiden Eltern für ihre Tochter orientierten sich an den traditionellen Aufstiegsberufen Arzt und Anwalt. Ganz offenbar versuchten die Eltern, den eigenen, nicht gelungenen sozialen Aufstieg der Tochter als Aufgabe zu übertragen, wodurch eine durch Druck und Vertrauensmangel geprägte innerfamiliäre Dynamik entstand. Sie setzten ihre Tochter unter Leistungsdruck, unterstützten sie aber nicht. Indem sie ihrer Tochter immer wieder vorwarfen, nicht erfolgreich zu sein und ihre Pläne nicht umsetzen zu können, demotivierten sie diese massiv. Dies scheint ein wesentlicher Grund für die spätere Erkrankung der Gesprächspartnerin gewesen zu sein:

Gesprächspartnerin 3:

„Und zwar, mein Vater seine Deutschkenntnisse sind perfekt. Aber außer Hauptschule hat er keinen Abschluss. Weil er geheiratet hat, meine Mutter kommt aus einem Dorf. Er muss halt immer arbeiten. Meine Mutter ebenfalls. Sie war damals Putzfrau. Wir waren im Kindergarten, Kontakt zu den Eltern hatte ich nicht viel, weil ich sie kaum gesehen hab. Ich war immer die im Kindergarten, die zuletzt saß und auf jemanden gewartet hat. Ich hab schon Probleme von klein an, aber so, meine Schulkenntnisse, das war nicht freiwillig am Anfang. Das war so. „Jetzt geh lernen, jetzt musst du das machen. Wir haben keinen Abschluss gehabt, wir haben das

erlebt, jetzt mach du was daraus.“ Also sie haben mich gezwungen, ich bin ins Zimmer gegangen, aber ich hab nicht gelernt. Sie haben gedacht, dass ich lerne und so.

Es war so: „Jetzt lernst du, jetzt machst Du Deine Hausübungen, ich werd´ s dann kontrollieren.“ Es war nicht so: „Komm, machen wir zusammen“, oder irgendwie. Da war halt nie ein Spiel drinnen. Zwang. Mein Bruder, nach dem Abschluss war er HTL, ist rausgeschmissen worden. Ich war in der HASCH, die haben mich abgemeldet, da hab ich dieses Jahr nicht schaffen können.“

KG:

„Die Lehrer haben gesagt, dein Bruder hat es nicht geschafft, du schaffst es auch nicht?“

Gesprächspartnerin 3:

„Nein, die Eltern. Sie haben gesagt, Dein Bruder hat nichts geschafft, du schaffst es auch nicht. Da war ich dann auch so, ja ich schaff´ s nicht.“

BP:

„Gab es Unterstützung von den Lehrern?“

Gesprächspartnerin 3:

„Wir hatten eine Lehrerin, sie war auch Psychologin. Sie hat mit der Zeit bemerkt, dass mit mir was nicht stimmt. Sie hat sich mit mir hingesetzt, ich hab´ s ihr erzählt. Sie hat mal meine Mutter in die Schule gerufen, dass mit mir was nicht normal ist. Mit der Zeit dann mit den Herzproblemen, da bin ich in Ohnmacht gefallen, ich war im Koma, im Spital und so. Dann war ich beim Psychologen, dass ich das beredet hab. Nach dem Krankenhaus sind meine Eltern chilliger, trotzdem fehlt mir das Ganze. Es ist noch immer: „Du wirst es eh nicht schaffen“. Ich sag immer, ich geh zu meinen Freunden lernen. Die glauben mir das nicht. Obwohl ich es mach.“

Auch die Schilderungen der anderen GesprächspartnerInnen weisen auf eine geringe Einbindung der Eltern in die Berufs- und Bildungsentscheidung hin, sie wurde den Jugendlichen allein überlassen. Ein Gesprächspartner erzählte, seine Eltern hätten ihm einfach gesagt, er soll machen, was ihm Spaß mache, deshalb habe er auch sehr viele Lehren abgebrochen:

*„Meine Eltern haben gesagt, mach irgendwas, aber mach´ s. (...) Egal was du machst, es soll Dir Spaß machen und mach´ s. Deswegen hab ich auch so viel abgebrochen. Bin rein, hat mir nicht Spaß gemacht, bin wieder raus. Die haben mir gesagt, da, diese Firma ist für das und das, und die ist für das und das, geh´ halt selber hin.“
(Gesprächspartner 1)*

Wie ein anderer Gesprächspartner erzählte, reagierte sein Vater auf seinen Schulabbruch damit, dass er ihn mit auf die Baustelle nahm, auf der er arbeitete. Er wollte damit erreichen, dass sein Sohn eine Lehrstelle finde, auf den wiederholten Lehrabbruch reagierte er mit verschärftem Druck. Auch hier kam zu keiner Intervention von außen, das Familiensystem war mit der Situation jedoch augenscheinlich überfordert:

„Mein Vater hat immer gesagt: „Baustelle, gemma. Wirst Maurer, wirst stark sein.“ Wie ich Schule abgebrochen hab, er hat gesagt „Baustelle, Baustelle.“ Aber dort war ich noch 16 oder 17. Ich hab dann einen Kurs besucht, ich hab dann gesagt ich werde eine Lehre finden. Ich hab was gefunden, hab dann abgebrochen. Dann hat er begonnen, zu sagen: „Gemma Baustelle.“ Morgens um 6 aufstehen, Baustelle. Ich

schlaf noch weiter, er weckt mich nicht auf. Er sagt, dass ich gleich noch eine Lehrstelle finde. Er will nicht, dass ich auch Hilfsarbeiter bin, aber er will auch nicht, dass ich zu Hause schlafe.“ (Gesprächspartner 2)

In der Folge wurde das Gespräch von den Moderatoren auf die Rolle von Bildung und Schule im Freundeskreis gelenkt. Die Gesprächspartner 1 und 2, die schon zuvor vom Schulschwänzen berichtet hatten, erzählten wieder, sie hätten die „falschen Freunde“ gehabt und in einer Gruppe mit ca. fünfzehn SchülerInnen regelmäßig, gegen Ende ihres Schulbesuches täglich, die Schule geschwänzt. Sie hätten sich auf der Straße, in Shisha-Lokalen oder der Milleniums-City getroffen. Die Hausaufgaben wurden in der Schule abgeschrieben, „jeder von jedem“. Diese negative Dynamik endete für zwei Gesprächspartner mit einem negativen Schulabschlusszeugnis und dem Schulverweis. Auch die Gesprächspartnerin 3 berichtete, dass sie in der HASCH, in der sie sich nicht wohlfühlt hatte, oft die Schule nicht besucht hatte, sie hatte dort „die falschen Freunde“. Jetzt habe sie gute Freunde, mit denen sie gemeinsam lerne. Auch hier ist auffällig, dass es offenbar keine Interventionen durch die Schule oder andere Stellen beim „Einstieg in den Schulausstieg“ gab.

„Wo ich HASCH war, hatte ich viele Freunde, aber keine richtigen Freunde. Ich hab auch dann geschwänzt. Dann war ich mit vielen Freunden unterwegs, die Blödsinn gemacht haben. Ich war immer dabei, aber ich hab nie selbst was gemacht. Ich wollte halt nur weg sein. (...) Und jetzt in der HTL hab ich zwei Freunde, ein Mädchen und einen Burschen. Ich bin jeden Tag mit denen, halt seit zwei Jahren. Ich bin richtig ur gut, und meine Eltern kennen sich auch aus. Wenn ich was lerne, oder bei Hausübungen, wir helfen uns gegenseitig. Wir sind alle drei in eine Schule gegangen, in derselben Klasse, weil es passt alles, wir machen alles freiwillig und helfen uns auch gemeinsam. Das ist jetzt in der HTL. In der HASCH hatte ich viele Freunde, aber falsche Freunde. Die wollten mich reinziehen, aber ich hab nie was gemacht, aber ich war dabei. In der HASCH es war so: ersten Monat bin ich jeden Tag gegangen, zweiten Monat immer weniger, und letzte drei vier Monate, sagen wir so, einmal in der Woche. Oder ich bin hingegangen, war die ersten zwei Stunden zu spät. Die letzten zwei Stunden nicht gegangen. Dann hab ich mich abgemeldet, mit acht Fünfern.“ (Gesprächspartnerin 3)

In der Folge berichteten die GesprächspartnerInnen über ihre Erfahrungen bei der Arbeitssuche. Die meisten berichteten über dreißig oder vierzig erfolglose Bewerbungen, und sechs oder sieben Vorstellungsgespräche. Die Bewerbungen scheiterten meist an den schlechten Schulnoten. Die Moderatoren fragten darauf nach dem Stellenwert der Bildung im Freundeskreis. Alle GesprächspartnerInnen berichteten, dass die Schule und der Schulerfolg bei Gesprächen im Freundeskreis bis vor kurzem keine große Rolle gespielt hatte. Inzwischen sei der Schulerfolg ein Thema, da sie reifer und vernünftiger geworden wären. Allerdings sei der Schulerfolg nur ein Thema unter vielen, wichtig seien auch Gespräche über die Arbeit, Beziehungen oder Geld bzw. die verschiedenen Wettangebote.

In weiterer Folge fragten die Moderatoren nach den Zukunftsplänen der GesprächspartnerInnen. Während die männlichen Gesprächspartner noch sehr vage und auch unrealistische Vorstellungen hatten, die sich zwischen Fußballprofi und Autospengler bewegten, nannte die Gesprächspartnerin 3 das konkrete Ziel des Abschlusses der HTL für Hochbau, die Gesprächspartnerin 4 Matura und ein Sprachenstudium.

3.4.5 Die Gruppe aus dem Caritas-Lernprojekt

Die Gruppe aus dem Caritas-Lernprojekt umfasste zwei männliche und fünf weibliche Jugendliche, die alle an Caritas-Lernprojekten teilnahmen. Das Gespräch fand am 28.11.2011 in den Räumen des ibw (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft) statt und wurde von Bernhard Perchinig moderiert, zwei Betreuerinnen der Lernprojekte nahmen auch teil, ohne jedoch mitzudiskutieren. Die Atmosphäre des Gesprächs war angenehm und offen. Auch bei diesem Gespräch fielen bei mehreren GesprächspartnerInnen häufige Grammatik- und Syntaxfehler auf. Die demographischen Charakteristika der Gruppe sind in der Tabelle aufgelistet.

GesprächspartnerInnen	Alter	Geburtsland	Herkunftsland Eltern	Aufenthaltsdauer in Ö.	Tätigkeit
GP 1	20	Nigeria	Nigeria/USA	Seit fünf Jahren	High School Abschluss USA, Abgebr. College, Caritas-Projekt
GP 2	18	Österreich	Kroatien/Österreich	Seit Geburt	Abgebrochene BRG-Oberstufe, Lehrstellensuche
GPin 3	19	Armenien	Armenien	Seit drittem Lebensjahr	Polytechnikum, private Datenverarbeitungsschule, Caritas-Projekt
GPin 4	17	Türkei	Türkei	Seit 4. Lebensjahr	Hauptschulabschluss, Caritas-Projekt
GPin 5	18	Türkei	Türkei	Seit Kleinkindalter	Abgebrochene HAK, aktuell Externistenmatura und Caritas-Projekt
GPin 6	19	Kroatien	Kroatien	Seit 2003	Abgeschlossene Haushaltungsschule, Friseurausbildung WIFI
GPin 7	24	Kroatien	Kroatien	Seit 1990	Externistenmatura, Lehramtsstudium als a.o. Hörerin

Das Gespräch begann mit der Frage nach den bisherigen Bildungswegen der GesprächsteilnehmerInnen. Eine Teilnehmerin brach nach dem Pflichtschulabschluss den Besuch einer Höheren Schule ab, eine Teilnehmerin besuchte nach dem Pflichtschulabschluss eine private Datenverarbeitungsschule, die sie abbrach. Eine weitere Teilnehmerin wechselte von der AHS in die Hauptschule, die sie abschloss, und nimmt nun beim Caritas-Projekt „Tagwerk“ teil. Eine Teilnehmerin brach den HAK-Besuch nach der dritten Klasse ab und besucht nun die Abendschule, um die Matura nachzuholen, eine weitere Teilnehmerin besuchte eine Haushaltungsschule und macht eine WIFI-Ausbildung zur Friseurin. Ein Teilnehmer besuchte die AHS-Oberstufe bis zur sechsten Klasse, scheiterte an einer Nachprüfung und ist auf Lehrstellensuche, ein weiterer Teilnehmer besuchte in den USA ein College und ist zur Zeit beim Caritas-Projekt „Tagwerk“ und als Rap-Musiker tätig. Eine Teil-

nehmerInnen, die erst später zur Gruppe dazu stieß, vollendet gerade ihre Externistenmatura und ist als außerordentliche Hörerin für ein Lehramtsstudium an der Universität Wien inskribiert.

Auf die Einstiegsfrage nach Unterstützung bei der Suche nach einer passenden Schule oder Ausbildung antworteten drei Jugendliche, dass sie zwar in der Schule Beratung bekommen hätten, diese aber nichts gebracht habe. Ein Gesprächspartner schilderte seine Unsicherheit und Demotivation nach einer nicht gelungenen Aufnahmeprüfung. Offenbar gab es keine Auffangstruktur, die es ihm ermöglichte, nach der misslungenen Prüfung eine sinnvolle Bildungsentscheidung zu treffen. Erst jetzt im Projekt „Tagwerk“ versuche er, sich für einen bestimmten Beruf zu entscheiden:

„Bei mir war es so. Wir waren im AMS oder Arbeiterkammer mit der Schule. Es hat nicht so richtig was gebracht. Ich wollte eigentlich die Schule weitermachen, dann habe ich Aufnahmeprüfung gemacht, ich hab's nicht geschafft. Dann bin ich ins Poly gegangen und so, dann hab ich mir gedacht, ich gehe lieber arbeiten, mache eine Lehre oder so. Jetzt kann ich mich nicht entscheiden, welche Lehre, was ich lernen soll. Deswegen bin ich halt bei Tagwerk.“ (Gesprächspartner 3)

Bei allen GesprächspartnerInnen legten die Eltern einen großen Wert auf eine gute Ausbildung ihrer Kinder, ihre Durchsetzungsstrategien sowie ihr Wissen um das Bildungssystem waren jedoch sehr unterschiedlich. Wie eine Gesprächspartnerin schilderte, wünschten ihre Eltern, dass sie studieren sollte und übten viel Druck auf sie aus, konnten ihr aufgrund mangelnden Wissens aber nicht helfen. Gleichzeitig stellte ihr Vater falsche Vermutungen an und misstraute ihr:

Moderator:

„Welche Bedeutung haben die Eltern der Schule, der Ausbildung beigemessen? War es ein wichtiges Thema?“

Gesprächspartnerin 5:

„Die Eltern haben zuhause sehr viel Druck gemacht, das war auch der Grund, warum ich dann abgebrochen habe nach der Dritten. Jetzt habe ich keinen Druck mehr, und mach es selber aus freiem Willen raus, weil ich das will, so ist es besser.“

Moderator:

„Haben die Eltern gewusst, wie das Bildungssystem funktioniert?“

Gesprächspartnerin 5:

„Nein, nicht wirklich. Meine Eltern sind in der Türkei aufgewachsen und später hergekommen. Sie haben sich nicht wirklich ausgekannt. Mein Vater hat geglaubt, dass er vieles weiß. Er hat ziemlich viel vermutet, was nicht unbedingt gestimmt hat. Von der Schule her z. B. er hat öfters angerufen, beim Klassenvorstand, hat immer wieder Sachen nachgefragt, weil er mir einfach nicht geglaubt hat.“

Wie die Gesprächspartnerin später erzählte, gab es sehr viel Streit in der Familie wegen ihres Schulabbruchs, die Eltern hätten aber nun eingesehen, dass sie selbst die Matura machen wollte und konsequent sei und haben aufgehört, Druck auf sie auszuüben.

Eine andere Gesprächspartnerin berichtete darüber, dass die Familie nicht streng gewesen sei, solange sie gute Noten nach Hause brachte. Bei schlechten Noten wäre darüber nicht geredet worden, ihr Vater hätte sie gleich geschlagen:

„Ich war gut, habe immer gute Noten gehabt. Beim Lernen, meine Familie wollte immer, dass ich lerne. Aber sie waren nicht so richtig streng, weil ich immer gute Noten nach Hause gebracht habe. Darum haben sie viel Vertrauen zu mir. Wenn ich sage, ich habe meine Hausaufgaben gemacht, dann glauben sie mir. Sie wissen schon, wie es läuft bei mir.“

Wenn ich einen Vierer oder so gehabt habe, also mein Vater, es ist eins gegen eins. Er wird mich verprügeln. Nicht reden, sondern wir werden kämpfen. Ja, es ist so bei uns, es ist irgendwie anders. Wenn es einmal passiert, dann ist es schlimm. „Vorher warst du gut, du solltest besser sein, aber du gehst zurück“. Das mag mein Vater nicht. Das ist Katastrophe.“ (Gesprächspartnerin 4)

Die anderen GesprächspartnerInnen berichteten über regelmäßige Gespräche und Diskussionen über ihren Bildungsweg mit den Eltern und ein Vertrauensverhältnis zu ihnen. Auch bei ihnen habe es Druck in Richtung höhere Ausbildung bzw. eines Studiums gegeben, aber die Eltern wären flexibel gewesen und hätten sich, wenn auch widerwillig, umorientiert, als sie sahen, dass ihre Kinder einen anderen Weg gehen wollten. Geschwister oder andere Verwandte spielten bei dieser Gruppe keine große unterstützende oder beratende Rolle in Bezug auf Bildungsentscheidungen, manche GesprächspartnerInnen boten jedoch ihre Geschwister:

„Ich habe eine Schwester, die möchte nach diesem Schuljahr die Schule wechseln, weil es ihr dort nicht gefällt. Wir haben öfters geredet was sie machen könnte, was sie für eine Karriere machen könnte. Sie will keine Lehre machen. Ich habe ihr Schulen gesagt, Vorschläge, was für verschiedene Arten es gibt. Aber wir reden nicht so oft darüber.“ (Gesprächspartnerin 5)

Der Freundeskreis war bei den meisten GesprächspartnerInnen in Bezug auf Ausbildung und Berufstätigkeit gemischt. Unabhängig von unterschiedlichen Bildungswegen würden sich die Freundinnen, die sich gegenseitig etwas bedeuten, trotzdem regelmäßig treffen, so eine Gesprächspartnerin. Innerhalb des Freundeskreises würde immer wieder über Ausbildung und Schule diskutiert, aber es würde in der Einschätzung der Person keine große Rolle spielen, ob die Freunde eine Schule besuchen oder in die Lehre gehen würden. Bei den jungen Männern würde vor allem die mögliche Verdiensthöhe entscheidend sein, stellte eine Gesprächspartnerin fest, Mädchen würden immer die gleichen Berufe wählen:

„Mein bester Freund geht nach Salzburg fünf Monate Saison-Arbeiten. Der macht da irgendwas, Pflaster verlegen, er schleppt am Tag über eine Tonne Steine. Er verdient sein Geld sehr hart, es ist immer zu wenig irgendwie. Geld ist immer ein Thema, (unverständlich) bei den Jungs ist meistens nur arbeiten und viel Geld dafür kriegen. Die meisten sind auf der Baustelle oder irgendwas, wo sie sehr hart arbeiten, und besser bezahlt werden. Bei den Mädchen ist es eher so kosmetische Berufe oder Einzelhandelskauffrau. Es ist immer das Gleiche.“ (Gesprächspartnerin 5)

Gefragt über ihre zukünftigen beruflichen Ziele, erzählten alle GesprächspartnerInnen von ihrem Wunsch, eine weitergehende Ausbildung zu absolvieren. Bei manchen GesprächspartnerInnen gab es schon recht konkrete Vorstellungen, oft waren die Vorstellungen aber auch relativ unkonkret. Etwa die Hälfte nannten Geld, die andere Hälfte Selbstverwirklichungsziele als zentrale Motive. Ein Gesprächspartner erklärte, er habe sich für den Weg

zum Profimusiker entschieden, weil er seinen Traum realisieren wollte (der Gesprächspartner wechselte immer wieder vom Deutschen ins Englische):

“I want to make the people feel good. You know what I’m saying, you understand me? My dream is to be big and at the same time to make the people feel all right. To bring the information to the people. I’m not just doing music. Man hat mir gesagt, wie das ist. Also ich mach das Ding mit Gefühl. Ich war am Anfang schon immer gut in der Schule, aber habe mir gedacht, wenn ich weitermache mit der Schule, und irgendwann einmal, when I become a pilot or something like that. Ich hab mir gedacht, also, ja ich würde das schon sein, aber das ist nicht wirklich, was ich machen will. Und ich wäre nicht zufrieden. Dann glaube ich, wenn ich das mache, was ich wirklich will, to pass the good news to the people through my music, and to make money for me and make the people smile, that’s my dream.” (Gesprächspartner 1)

Selbstverwirklichungsziele bestimmten auch das Zukunftsbild einer Gesprächspartnerin:

„Naja, wenn alles möglich wäre, würde ich wahrscheinlich erfolgreiche Autorin sein, und hätte mein eigenes Geschäft. Ich schreibe sehr gerne, ich hab auch schon als kleines Kind immer Geschichten geschrieben, für meine Schwester zum Beispiel, hab ihr immer vorgelesen. Jetzt schreibe ich auch gerne, habe halt nicht so viel Zeit. Es wäre halt ein Traum, der vielleicht irgendwann mal in Erfüllung geht. Im besten Fall. Wenn nicht, dann bin ich in einem Unternehmen als Buchhalterin, stelle ich mir vor.“ (Gesprächspartnerin 5)

Ein anderer Gesprächspartner, der gerade eine Lehrstelle im Bauberiech sucht, schilderte konkretere, stark materiell motivierte Ziele:

„Schönes Auto, nette Wohnung. Ich bin Polier auf einer Baustelle, so ungefähr in die Richtung. Wenn es weitergeht, wenn es noch Aufstiegsmöglichkeiten gibt, sicher noch weiter nach oben, soweit es halt geht. Baumeister, Polier, alles was darüber geht, bis zum Geschäftsleiter vielleicht eines Bauunternehmens, so in die Richtung. Erfahrung sammeln, Lehre abschließen, den Meister machen.“ (Gesprächspartner 2)

Wie diese vier Gesprächsausschnitte zeigen, waren die Berufswünsche individuell sehr unterschiedlich. Sie kontrastierten zum Teil stark mit der realen Situation, die von Lehrstellensuche und vorbereitenden Maßnahmen geprägt war. Gleichzeitig waren die GesprächspartnerInnen alle sehr optimistisch in Bezug auf ihren Berufserfolg und zeigten großes Engagement für die Realisierung ihrer Wünsche:

„Ich müsste in die Bauakademie aufgenommen werden. Aber ich habe noch keine Antwort von denen bekommen. Also wenn sie mich dort nehmen, wäre ich schon einen Schritt näher für eine Lehrstelle. Weil von der Bauakademie werden Lehrstellen in Richtung Baustelle vergeben. Das wäre schon der erste Schritt. Ein Praktikum wäre eine Unterstützung, damit ich wenigstens Erfahrung habe, wie es auf der Baustelle abläuft. (Gesprächspartner 2)

„Also wie gesagt, wenn ich eine gute Lehrstelle finde, dass alles passt, ich das gut abschließe. Und ich dann in die Visagistenschule aufgenommen werde und das auch alles problemlos funktioniert. Ja sicher, meine Mutter ist auch Kosmetikerin, hat ein eigenes kleines Studio, sie hilft mir schon, dass ich einen guten Lehrplatz finde. Sie kennt teilweise die Leute. Sie sagt, die sind gut und so, die sind auch vom Menschlichen her gut. Sie kennt sich einfach aus.“ (Gesprächspartnerin 5)

Wie das Gruppengespräch zeigt, können Bildungsentscheidungen komplex sein und einen längeren Zeitraum benötigen. Ein individualisierter und auf längere Zeit angelegter Beratungs- und Betreuungsprozess würde eher der adoleszenten Orientierungsphase entsprechen als die zur Zeit vorherrschende punktuelle Berufsberatung.

Das Alltagsleben war bei fast allen GesprächspartnerInnen von Mehrsprachigkeit geprägt, bei einigen GesprächspartnerInnen mit einer Tendenz, mit den Eltern die Erstsprache und den Geschwistern Deutsch zu sprechen. Zwei GesprächspartnerInnen berichteten darüber, mit einem Elternteil Deutsch und dem anderen Türkisch zu sprechen. Drei GesprächspartnerInnen berichteten darüber, dass die Eltern Wert darauf legten, dass die Kinder regelmäßig lesen würden und dass sie zu langem Fernsehkonsum oder Spiel mit der Playstation kritisch gegenüber standen.

Auf die Frage, welche Berufe sie ihren Kindern empfehlen würden, stand für alle GesprächspartnerInnen die autonome Entscheidung und Selbstverwirklichung im Vordergrund. Sie würden ihre Kinder in all ihren Zielen unterstützen, aber keine Berufs- oder Bildungswünsche vorgeben, meinte eine Gesprächspartnerin:

„Mir ist es eigentlich auch egal, nur halt es soll was Sinnvolles sein. Ich kann jetzt nicht Kinder zwingen, du sollst das und das machen. Was ihnen gefällt, da werde ich sie unterstützen, aber es soll halt was Sinnvolles sein. Naja ich würde es nicht so machen wie meine Eltern, unter Druck machen und so. Wenn sie gute Noten haben, dann ja, studieren. Die Kinder müssen es auch selber wollen. Wenn sie es nicht wollen, dann kannst du es nicht erzwingen.“ (Gesprächspartnerin 3)

„Ich habe da auch keine bestimmten Vorstellungen oder sowas für mein Kind, das muss jeder für sich selber entscheiden. Egal, was es sich dann aussucht, ich werde auf jeden Fall unterstützen, und schauen ob ich irgendwie helfen kann, damit er oder sie das Ziel auch erreicht. Aber ich werde sicher nicht sagen, Du musst das machen, und Du musst studieren gehen oder so. Druck machen bringt nichts, da hab ich schon selber die Erfahrung damit gemacht. Das ist sinnlos.“ (Gesprächspartnerin 5)

In weiterer Folge kam das Gespräch auf die Alltagserfahrung in Wien bzw. in Graz und die Rolle von Diskriminierungen. Alle GesprächspartnerInnen berichteten, darüber, Diskriminierungen erfahren zu haben, sich jedoch dagegen gewehrt zu haben. Eine Gesprächspartnerin berichtete über Diskriminierung durch MitschülerInnen, wobei die LehrerInnen diese Konflikte ignoriert und nicht eingegriffen hätten. Die Schilderung eines Gesprächspartners zeigt ein problematisches Wegsehen der Schulbehörden gegenüber an Wiederbetätigung grenzender Diskriminierung:

“I got a cousin in the class, he has a teacher, because of him, the teacher always makes kind of stupid signs, you know, the Hitler sign. I’m not kidding it’s a real true life story. Two years ago, my cousin is in Graz, he is not really black, half Austrian, half black. Goes to school, the teacher every time does like this in the class, the Hitler shit. I told him when he does like that, tell the director. He told the director, but he did nothing about that. The director just came and asked the teacher “Did you do that?” The teacher said: “No, I didn’t do it.” (Gesprächspartner 1)

3.4.6 Die Gruppe der bildungserfolgreichen jungen Männer

Die Gruppe der bildungserfolgreichen jungen Männer umfasste fünf Burschen zwischen 15 und 18 Jahren. Das Gespräch fand am 14.2.2012 in den Räumen des ibw statt und wurde von Bernhard Perchinig (BP) und Kenan Güngör (KG) moderiert. Die Gesprächsatmosphäre war angenehm und entspannt. Die Teilnehmer wurden über den Verein „Wirtschaft für Integration“ kontaktiert, ein Teilnehmer bezieht ein Start-Stipendium. Drei der Teilnehmer kannten einander schon länger. Die unten stehende Tabelle beinhaltet die wichtigsten demografischen Informationen über die Teilnehmer.

Gesprächspartner	Alter	Geburtsland	Herkunftsland Eltern	Aufenthaltsdauer in Ö.	Tätigkeit
GP 1	18	Österreich	Pakistan	Seit Geburt	Aus gesundheitlichen Gründen Wechsel HTL-HAK
GP 2	17	Tschechien	Tschetschenien	Seit 2004	Wechsel HTL-HAK
GP 3	18	Österreich	Türkei	Seit Geburt	KMS-Abschluss, besucht Abendgymnasium
GP 4	18	Österreich	Türkei	Seit Geburt	4. Klasse HTL
GP 5	15	Serbien	Serbien/Kroatien	Seit 2002	6. Klasse AHS

Auf die Einstiegsfrage nach dem bisherigen Bildungsweg berichteten alle Teilnehmer von einem bisherigen Bildungsweg mit häufigen Schulwechseln. Der Gesprächspartner 1 wechselte aufgrund einer Augenoperation und damit verbundenen Problemen beim Lesen von der AHS in die KMS, in die HTL und danach in die HAK und maturiert in einem Jahr, der Gesprächspartner 2 kam als Volksschulkind von Tschetschenien nach Georgien und dann in die Türkei, wo er die ersten drei Klassen Volksschule besuchte. Von der Türkei kam er nach Österreich ins Burgenland, besuchte dort die Erste Klasse Hauptschule und schloss in Wien die Hauptschule ab. Nach einem Jahr in der HTL beschloss er, auf die HAK zu wechseln, die er zurzeit besucht. Der Gesprächspartner 3 wechselte in der dritten Klasse von der AHS Unterstufe in die KMS, besuchte danach 2 Jahre die HAK und besuchte zum Zeitpunkt des Interviews das Abendgymnasium im 6. Semester. Der Gesprächspartner 4 besuchte in Wien die KMS und wechselte dann in die HTL für Elektrotechnik, die er nun in der 4. Klasse besucht. Der Gesprächspartner 5 war jünger als die anderen Teilnehmer, er besuchte die Unterstufe eines Realgymnasiums im 20. Bezirk und besuchte zum Zeitpunkt des Interviews die 5. Klasse des BRG im Schulschiff. Die Eltern von drei Gesprächspartnern hatten Universitätsabschlüsse, von einem weiteren hatte ein Elternteil Maturaabschluss, bei einem weiteren Gesprächspartner war die höchste Ausbildung eines Elternteils eine mit der österreichischen Handelsschule vergleichbare Ausbildung.

Drei Gesprächspartner äußerten bereits sehr klare Pläne über ihren weiteren Ausbildungsweg. Gesprächspartner 1 plant den Besuch einer Fachhochschule für Tax-Management, Gesprächspartner 2 will Wirtschaftswissenschaften studieren. Gesprächspartner 4 plant nach dem Abschluss der HTL eine dreijährige Ausbildung im Bundesheer und will danach

die Polizeischule besuchen. Ein Gesprächspartner (3) hatte noch etwas vagere Pläne, er erzählte, er wolle sich drei Jahre zum Bundesheer verpflichten, um dort eine Jagdfliegerausbildung zu machen und danach „Arabisch oder Pyrotechnik“ studieren. Der erst fünfzehnjährige Gesprächspartner 5 war sich zwar klar, studieren zu wollen, hatte sich aber noch nicht für eine bestimmte Studienrichtung entschieden.

Auf die Frage nach den Gründen für den häufigen Schulwechsel nannten drei Gesprächspartner, dass sie in der HTL bzw. der HAK bemerkten, dass sie bestimmte Fächer nicht mochten oder für diese spezifische Ausbildung nicht sehr gut geeignet waren. Ein Gesprächspartner erwähnte, er sei vor allem von seinen Eltern gedrängt worden, eine bestimmte Schule zu besuchen, ihm habe aber dann die Motivation gefehlt:

„Ich glaube das ist, weil man mit dem Zwang der Eltern die Schule besucht. Wie gesagt, man muss es selber wollen. Weil wenn man nicht in die Schule gehen will, sagen die Eltern: „Mach das, sonst musst du mal wie ich arbeiten“. Mit dieser Einstellung, die wird einem ins Gedächtnis eingeprägt. Da sagt man, ja da gehe ich halt dorthin, aber man ist nicht motiviert. Um etwas zu schaffen, braucht man die Motivation dazu.“ (Gesprächspartner 4)

Auch das Verhältnis zu den Lehrern war für drei Gesprächspartner ein Mitgrund für einen Schulwechsel. In der vorherigen Schule habe es rassistische Vorfälle gegeben, ein Lehrer habe ihn rassistisch gedemütigt, erzählte ein Gesprächspartner:

„Es war im Matheunterricht, ich war auf der Tafel, er hat mich etwas gefragt, ich wusste es nicht. Er sagt, zeichne mal die Landkarte von der Türkei auf die Tafel, in der Mathestunde. Habe ich die Karte halt irgendwie gezeichnet. Und jetzt hat er gesagt, jetzt zeig mal, woher du kommst. Ich schätze, du kommst richtig vom Osten, hat er gesagt. Da hast du richtig den Rassismus gespürt. Dann hab ich noch von ihm gehört „anatolische Schafe“, diese Wörter hat er auch erwähnt.“ (Gesprächspartner 4)

Der Gesprächspartner 1, der die gleiche Schule besuchte, bestärkte diese Darstellung:

„Bei uns war es so: Er hat einen Türken an die Tafel geholt. Hat zu ihm gesagt, zwei Rechnungen aufgeschrieben, also rechne jetzt. Der Türke konnte es aber nicht. Er hat ihm erklärt, ja ich kann das nicht. Was sagt er drauf? „Du bist eben ein echter Schlappschwanz.“ Und die ganze Klasse lacht dann.“ (Gesprächspartner 1)

Die Gesprächspartner erzählten, dass sie wegen dieser Vorfälle auch den Direktor kontaktiert hätten, dieser habe ihnen gesagt, sie müssten einen anderen Physiklehrer organisieren, damit er den Lehrer, der sie schlecht behandle, austauschen könne. Generell hätten sie jedoch gelernt, Diskriminierung nicht zu ernst zu nehmen, sondern wegzustecken.

In der Familie aller Gesprächspartner war Bildung und Schulbesuch ein wichtiges Thema. Die Eltern der meisten Gesprächspartner verfügen selbst über gehobene Bildung oder haben sich beruflich nach oben gearbeitet.

Die Erzählungen zeigen drei unterschiedliche Muster der innerfamiliären Beeinflussung der Bildungsbiografie:

In der Familie eines Gesprächspartners herrscht ein liberal-diskursives Klima, dem Sohn wird das Anliegen vermittelt, Bildungskapital zu erwerben, er wird jedoch nicht in eine bestimmte Richtung gedrängt, seine Eigeninteressen stehen im Vordergrund. Die Eltern

verfügen selbst über ein hohes Bildungskapital und können daher die Rahmenbedingungen positiv gestalten, was dem Gesprächspartner bewusst ist:

BP:

„Wie war es in der Familie? Habt ihr über die Schule diskutiert, oder eher allein Vorstellungen entwickelt?“

Gesprächspartner 5:

„Bei mir war es so: meine Eltern haben im Prinzip nichts vorgeschrieben. Sie haben nicht gesagt, Du musst das machen, dieses Studium anstreben, die Matura haben. Sie haben gesagt, Du gestaltest Dein Leben, Deinen Ausbildungsweg. Mir ist es im Prinzip egal, Hauptsache Du bist gut in dem, was Du machst. Meine Eltern sind beide Akademiker. Mein Vater ist Rechtsanwalt, meine Mutter Sozialarbeiterin. Deswegen gab es auch für mich solche Rahmenbedingungen. Ich wusste schon, was kann man erreichen, wozu kann man kommen. Deshalb hatte ich schon Ziele im Kopf. Daraus bildete sich das langsam bei mir. Ich habe auch Ziele im Kopf aufgearbeitet. Natürlich ist noch nicht alles fixiert. Es kann sich auch so ändern, aber so grob ist es schon alles da.“

Etwas später im Gesprächsverlauf fasste dieser Gesprächspartner die bildungsorientierte, aber gleichzeitig Spielraum erlaubende und nur indirekt verpflichtende Haltung seiner Familie, die dem bei Raiser beschriebenen Muster der „concerted cultivation“ entspricht. wie folgt zusammen:

„Es gab auch nie diesen Satz „Du musst das machen“, das stand immer im Hintergrund. Man wusste, dass man gute Leistungen nach Hause bringen soll, aber es wurde nicht so direkt gesagt. Ich hatte diesen Gedanken, ich wusste, dass ich mich daran halten soll. Moral halt.“ (Gesprächspartner 5)

In der Familie eines anderen Gesprächspartners verfolgte der Vater von Anfang an den Wunsch, sein Sohn sollte Medizin studieren, den Eigeninteressen des Sohnes wurde kein Platz gegeben, er sollte offenbar den Aufstiegswunsch der Familie stellvertretend erfüllen. Erst nach längeren Debatten gelang es ihm, zu akzeptieren, dass sein Sohn sich nicht vorstellen kann, Arzt zu werden, sondern einen anderen Bildungsweg einschlagen will. Der Sohn übernahm jedoch die Motivation zu einem Studium und orientiert sich gerade über mögliche Studienrichtungen:

„Mein Vater wollte eigentlich schon von klein auf, dass ich Arzt werde. Aber das hat sich für mich nicht ergeben, ich kann es einfach nicht, es liegt mir nicht. Und er wollte immer, dass ich auf die Uni gehe. Vor zwei, drei Jahren wollte ich nach der Matura beginnen zu arbeiten. Er wollte immer, dass ich auf die Uni geh. Langsam, seit einem Jahr will ich selber auch auf die Uni gehen. Jetzt schau ich auch selber nach, was für Fächer gibt es. Jetzt will ich selber auf die Uni gehen. (...) Ich möchte mal wie mein Vater - er ist Geschäftsführer, mein älterer Bruder ist Manger in Dubai, der andere Bruder hat ein eigenes Geschäft - was Eigenes machen. Entweder ich mache mit denen mit, oder was ganz anderes, was Eigenes. Mein Vater will noch immer dass ich Arzt werde, er weiß selber, dass ich es nicht kann. Aber er will, dass ich auf die Uni gehe, den Bachelor mache. Mal schauen, wie es sich ergibt.“ (Gesprächspartner 1)

In der Familie eines weiteren Gesprächspartners war die Kriegs- und Fluchterfahrung seines Vaters, der in mehreren Ländern neu anfangen musste, aber auch die auf Bildung setzende Familientradition, prägend für den Bildungswunsch des Sohnes und die Wahrnehmung, hier Chancen vorzufinden, die er nutzen sollte. Als er von der HTL auf die HAK wechselte, wollte der Vater seinen Sohn davon überzeugen, an der HTL zu bleiben, doch der Sohn setzte sich durch. Seiner Schilderung nach gab es eine ernste Diskussion und Verhandlung mit seinem Vater, der offenbar sonst schwer ansprechbar ist („Da musste er einmal über etwas reden, was ich will“). Im Endeffekt akzeptierte dieser die Entscheidung seines Sohnes:

„Was mich dazu gebracht, dass ich die ganzen Pläne mache: Mein Vater hat damals als er in meinem Alter war, sogar jünger, er konnte nicht die Schule machen. Er hat gearbeitet und sehr viel aufgebaut in Tschetschenien. Mit 16 Jahren ist er allein nach Kasachstan ausgewandert und hat dort gearbeitet. Hat dort eine Firma gegründet und ist danach zurück nach Tschetschenien gekommen und hat studiert, hat alles aufgeholt, was er verpasst hat. Was er durchgemacht hat, hat mich dazu gebracht, dass ich sofort mein Leben plane.“

Ich habe mir gedacht, ich habe sowieso die Möglichkeit, warum sollte ich es nicht ausnützen. Das hat mich dazu gebracht, dass ich wirklich mal geplant hab, was ich werden will und machen will. (...)

Ich habe mit meinem Vater nie viel darüber geredet. Wo ich in die HTL gegangen bin, da hab ich sehr viel mit ihm geredet. Er wollte unbedingt, dass ich die HTL schaffe, weil auch mein Bruder dort war. Ich hab es nicht mehr ausgehalten und hab mit meinem Vater geredet. Da musste er mal über etwas reden, was ich will. Ich hab ihm gesagt, ich will es nicht. Es interessiert mich ganz und gar nicht, ich würde gerne in die HAK, ich will es versuchen. Wenn das nicht klappt, werde ich machen, was du willst. Mein Vater hat gesagt ok, mir ist es kein Problem, Hauptsache Du machst was, was Dir gefällt und dir Spaß macht. Hauptsache, Du machst es wirklich, Du nimmst es ernst. Mit der Mutter hatte ich auch sehr viel gesprochen. Sie wollte, dass ich auch Arzt werde, aber das kann ich nicht. Mein Bruder war auch Gesprächspartner. Er hat mir sehr empfohlen, dass ich Maschinenbau mache. Er hat gesagt, du wirst dich sehr dafür interessieren, ich weiß nicht, ich wollte nicht. Es war schon interessant, aber ich wollte nicht unbedingt das gleiche machen was mein Bruder gemacht hat. Ich konnte es mir nicht vorstellen. In der HAK interessiert mich wirklich alles. (Gesprächspartner 2)

Nach der Schilderung der Gesprächspartner gab es auch rege Diskussionen und Gespräche mit Geschwistern über Schule und Bildung, die Bildung hatte also zentralen Platz in der Familie.

Der Erziehungsstil der Eltern wird von vier Gesprächspartnern als sehr streng und kontrollierend, vom Gesprächspartner 5 als liberal und auf Vertrauen beruhend geschildert. Bei der Gruppe mit den strengen Eltern werden vor allem die Väter werden als kontrollierend in Bezug auf Ausgehen und Erbringen der Schulleistungen (Hausaufgaben etc.) beschrieben. Die Strenge ihrer Väter wird von den Gesprächspartnern aber auch – durchaus überraschend - positiv bewertet:

„Mein Vater ist sehr streng. Aber Gott sei Dank, ich mag ihn einfach, er ist ein cooler Typ. Ich sage mal so, wenn man viel Freiheit hat von den Eltern aus, dann macht

man auch viel Blödsinn, als Jugendlicher. Ich bin jetzt 18, also erwachsen. Wenn man nicht so viele Freiheiten hat, wenn man begrenzt ist, kann man nicht so viel Blödsinn machen.“ (Gesprächspartner 3)

„Mein Vater ist auch sehr streng, mit dem Lernen, überhaupt halt, raus gehen und so ist er sehr streng. Ich finde es auch besser so einerseits. Ich hab ein paar Freunde gehabt, zu denen ich heute keinen Kontakt mehr habe. Und die haben so viel Freiheit gehabt hat, wie sie wollten. Mit denen hat es nicht so gut geendet, würde ich sagen. Weil sie haben die Schule hingeschmissen, keine Arbeit, gar nichts. Sie haben alles so liegen gelassen und nur für den heutigen Tag gelebt und haben nicht an morgen gedacht. Ich wäre auch so geworden wie die, wenn ich nicht so einen strengen Vater hätte. Wenn mein Vater früher nicht auf mich aufgepasst hätte, würde ich schon da drüben sein. Aber jetzt brauche ich den Vater nicht mehr, jetzt kann ich schon allein auf mich aufpassen.“ (Gesprächspartner 2)

„Mein Vater war sehr streng generell, auch die Mutter, ich wurde streng erzogen, religiös erzogen. Die Beziehung zu meinem Vater war immer halt streng. Sie hat sich jetzt gelockert seit ein paar Jahren, so zwei, drei Jahren. Ich glaube das ist auch wegen meinem Alter. Wir sind jetzt wie Freunde würd ich sagen. Damals hat es mich genervt, dass er so streng war, wenn ich jetzt darüber nachdenke weiß ich, dass er es gut gemacht hat.“ (Gesprächspartner 1)

Gleichzeitig schilderten die zitierten Gesprächspartner aber auch, dass Ge- und Verbote erklärt und begründet wurden. Somit gab es offenbar neben der kontrollierenden Ebene einen von Werten getragenen Bereich der gemeinsamen Kommunikation, in dem die autoritär geschilderte Eltern-Kind-Beziehung stärker auf „Augenhöhe“ angesiedelt war.

BP:

„Haben eure Eltern Dinge erklärt, oder einfach gesagt: Mach das?“

Gesprächspartner 4:

„Er hat auch erklärt. Ich finde, so gehört es sich auch. Wenn man jetzt zu einem Menschen sagt, mach das, und der Mensch macht das, aber er weiß nicht, warum er das machen soll, das hat dann keinen Sinn. Ich muss es wissen warum. Zum Beispiel würde mein Vater mich zwingen zu beten, dann würde ich es zwar machen, aber jetzt mit dem Alter würde ich hinterfragen, warum mache ich es. Mein Vater hat es mir schon wie ich klein war erklärt, warum ich das mache. Hat mir alles offenbart, da waren keine Fragezeichen mehr offen. Ich finde, so gehört es sich.“

Gesprächspartner 2:

„Bei mir genauso. Mein Vater war nicht so. Er war zwar streng, ist auch immer noch sehr streng. Aber wenn er etwas von mir verlangt hat, dass ich es mache, hat er immer erklärt, warum ich das machen soll.“

Ein Gesprächspartner erwähnte in diesem Zusammenhang die große Bedeutung der Religion (Islam) in seinem Leben, worauf auch zwei weitere Gesprächspartner darauf hinwiesen, dass für sie die Religion eine große Bedeutung habe. Wie das Beispiel zeigt, gelang es dem Vater des Gesprächspartners, über eine religiöse Re-kontextualisierung des Themas Disziplin das Verhalten seines Sohnes in der Schule zu beeinflussen:

„Bei mir gab es schon mehrere Fälle, meistens mit den Lehrern. Dadurch hab ich auch gelernt, dass ich die Lehrer respektieren muss. In der zweiten und dritten

Klasse da war ich sehr frech zu den Lehrern und da musste mein Vater manchmal in die Schule kommen und ich hab es nie halt, ich war extrem frech, ich wollte nie auf die Lehrer hören. Durch meinen Vater hab ich auch gelernt, dass ich sie respektieren muss. Es ist einerseits ein religiöser Grund, den er mir erklärt hat. Ich wurde auch sehr religiös erzogen. Nachdem Vater mir das erzählt hat, hab ich mich sofort geändert. Ich hab mich extrem darauf konzentriert, dass ich die Lehrer respektiere und nach einiger Zeit waren auch die Lehrer sehr nett und das hab ich viel besser gefunden.“ (Gesprächspartner 2)

Fast alle Gesprächspartner berichteten über eher wenige, aber dafür langjährige Freundschaften. Die schulischen Verpflichtungen in der HAK und HTL würden es schwer möglich machen, neue Freunde zu finden. Ein Gesprächspartner, der ein Start-Stipendium bezieht, berichtet, darüber viele Freunde gefunden zu haben. Innerhalb dieser Gruppe sei es üblich, gemeinsam zu lernen, er selbst lerne aber lieber alleine. Auch zwei andere Gesprächspartner berichteten über gemeinsames Lernen und gemeinsame Schularbeiten- bzw. Prüfungsvorbereitungen, die anderen Gesprächspartner holten sich eher von den Geschwistern Hilfe. Insgesamt hatten jedoch alle Gesprächspartner privat oder durch ein Stipendium organisierte Netzwerke für das Lernen im Hintergrund.

Die meisten Gesprächspartner berichteten darüber, dass ihre Freunde einen ähnlichen Bildungshintergrund hätten wie sie selbst, auch seien die meisten sehr ehrgeizig und leistungsorientiert. Es gäbe aber auch Erfahrungen mit Freunden, die „einen hinunterziehen“. Hier sei es wichtig, darauf zu achten, rechtzeitig den Kontakt abubrechen. Dieses „Management der Freundschaft“ wird von einem Gesprächspartner als wesentlich für das eigene Ansehen beschrieben:

„Bei uns gibt es ein Sprichwort: Zeig mir deine Freunde und ich sage dir, wer du bist.“ (Gesprächspartner 3)

Alle Gesprächspartner berichteten über ethnische gemischte peer-groups. Nicht die Herkunft, sondern das persönliche Verhalten sei entscheidend, so die Gesprächspartner. Die meisten Gesprächspartner berichteten, dass ihre Eltern die engeren Freunde kannten und teilweise auch mit ihren Familien Kontakt hätten.

In der Folge lenkten die Moderatoren das Gespräch auf das Thema des Sprachgebrauchs in der Familie. In allen Familien wird Zwei- oder Mehrsprachigkeit (bis zu vier Sprachen) gelebt, wobei die Herkunftssprache als Umgangssprache mit den Eltern dominiert und mit den Geschwistern sowohl in der Erstsprache wie in Deutsch gesprochen wird. Die Erhaltung der Herkunftssprache war für die Familie eines Gesprächspartners ein klarer Hintergrund für diese Sprachwahl:

„Wir haben Deutschverbot gehabt in der Familie. In der Familie reden wir immer Serbisch, Schule Deutsch. Freunde gemischt, manche auch Serbisch - meine Muttersprache, und sonst klappt auch gut. Man muss die Muttersprache auch bewahren und lernt ja auch so Deutsch.“ (Gesprächspartner 5)

Die zuvor beschriebene Bildungsorientierung der Familien spiegelte sich auch im Erzähl- und Leseverhalten. Vier der fünf Gesprächspartner berichteten, dass in der Familie viel gelesen werde und ihnen als Kinder regelmäßig Geschichten in ihrer Erstsprache erzählt und vorgelesen wurden. Drei der fünf Gesprächspartner erwähnten auch, selbst viel zu lesen.

Beispielhaft für die Komplexität des Spracherwerbs in der Migration ist die Schilderung eines Gesprächspartners, dem seine Mutter in der Türkei Russisch beibrachte - die Spracherwerbsbiografie dieses Gesprächspartners zeigt eine komplexe Verbindung von Spracherwerb, innerfamiliärem Sprachgebrauch, peer-group-Bildung und Fluchtgeschichte, die zu einer „ungeplanten Mehrsprachigkeit“ führte – der Gesprächspartner spricht inzwischen vier Sprachen:

„Wo ich klein war, ich musste lesen, weil wie ich von Tschetschenien weggegangen bin, war ich sehr klein. Ich konnte in der Türkei kein einziges Wort auf Tschetschenisch. Und da hat meine Mutter russische Bücher für mich gekauft. Ich musste sehr viel Russisch lesen, damit ich mal überhaupt irgendwas kann. Ich habe zuhause Türkisch geredet, die Eltern konnten Türkisch nicht so gut verstehen. Aber mit meinem Bruder und den Geschwistern konnte ich Türkisch sehr gut reden. Ich konnte gar nicht Tschetschenisch, nur ein paar Wörter, wie wir weggegangen sind. Die ersten vier Lebensjahre habe ich Russisch gesprochen, deswegen musste ich auch Russisch lernen. Ich konnte nicht Russisch, nicht Tschetschenisch, wie ich weggegangen bin aus Tschetschenien. In der Türkei hab ich Russisch lesen, schreiben und sprechen gelernt. Danach, wie ich in der Slowakei war, hab ich ein paar tschetschenische Freunde getroffen. Ich war sehr scharf darauf, Tschetschenisch zu lernen. Ich wollte es unbedingt, habe alle Freunde beiseitegelassen und war nur mit ein paar tschetschenischen Leuten unterwegs. Die Wörter, die sie geredet haben und so, hab ich aufgenommen. So langsam hab ich die tschetschenische Sprache gelernt. Jetzt kann ich sie eh perfekt, ohne Probleme. Tschetschenisch lesen ehrlich gesagt, das kann glaube ich nicht einmal mein eigener Vater. Weil unsere Schrift ist sehr ähnlich wie arabisch.“ (Gesprächspartner 2)

Zum Abschluss fragten die Moderatoren die Gesprächsteilnehmer, was ihrer Einschätzung nach die wesentlichsten Einflussfaktoren für ihren Bildungsweg gewesen sein. Alle Gesprächspartner verwiesen auf den entscheidenden Einfluss der Eltern. Ein Gesprächspartner schildert, wie das tägliche Erleben der schweren Arbeit seines Vaters ihn zum Bildungsaufstieg motiviert:

„Wenn ich z. B. jeden Tag sehe, dass mein Vater mit dem schmutzigen Arbeitskleidung nach Hause kommt, mit dem aufgerissene Hände, dann strebe ich mehr nach meinen Zielen. Dann denke ich, ich will eines Tages nicht so nach Hause kommen, sondern mit einem Anzug und mit einem guten Job, wo ich oben bin und gut verdiene. Schließlich machen die Eltern das auch für die Kinder, damit wir gut leben können. Es gibt auch andere Kinder, die liegen einfach auf der Tasche der Eltern und denen geht es gut. Sie brauchen die Schule nicht, denken sie. Wie er es vorher gesagt, die denken nur heute und nicht an morgen. Sie bekommen einen Haufen Taschengeld, sind jedes Wochenende fort. Da fehlt einfach die Motivation.“ (Gesprächspartner 4)

Drei Gesprächspartner betonten in diesem Zusammenhang auch die große Rolle, die Religion in ihrem Leben spielen würde. Wie sie erzählten, wurden sie sehr religiös erzogen, die religiösen Werte würden für ihre Orientierung im Alltag eine große Rolle spielen.

4 Zusammenfassende Ergebnisse und Empfehlungen

4.1 Wesentliche Aspekte der Interviews mit Experten/Expertinnen

Beziehungen innerhalb der Familie

Stärkende Faktoren

Die Qualität der Beziehung zu den Eltern und die innerfamiliären Bindungen wurden von allen Befragten als die wesentliche Voraussetzung für eine gelungene Bildungsbiografie genannt. Positiv wirke ein stützendes und bildungsinteressiertes familiäres Umfeld, insbesondere ein kontinuierliches Interesse der Familie an der Bildungslaufbahn der Kinder, verbunden mit entsprechender regelmäßiger Nachfrage und Unterstützung – die Schule müsse, wie ein Experte aus dem Schulbereich bemerkte, „*prominent und nicht nur randständig*“ im Alltag der Familie vertreten sein. Dabei sind vor allem die emotionale Grundstimmung in der Familie, die Einbindung in ein soziales Netzwerk sowie die Möglichkeit, familiäre oder außerfamiliäre Unterstützung zu mobilisieren, entscheidende Faktoren. Sowohl eher autoritäre wie offene und liberale Familienstrukturen können emotionale Sicherheit geben. Autoritäre Erziehungsstile können jedoch in Druck umschlagen, der sich negativ auf Bildungsmotivation auswirkt. Die Aufmerksamkeit gegenüber der Schule korreliert sowohl bei zugewanderten wie bei nichtmigrantischen Familien stark mit der sozialen Herkunft und der Bildungserfahrung der Eltern.

Eine realistische Einschätzung der Realisierbarkeit von Bildungsaspirationen und das Eingehen auf die Bildungswünsche der Kinder sind weitere den Bildungserfolg stärkende Faktoren.

Risikofaktoren

Die soziale Lage der Familie, insbesondere schlechte Wohnverhältnisse, und hier allem das Fehlen eines eigenen Zimmers bzw. eines Ortes, wo in Ruhe die Hausaufgaben erledigt werden können, wird von den Experten/Expertinnen als wesentlicher Risikofaktor eingeschätzt. Ein weiterer Risikofaktor ist die in manchen Familien anzutreffende Höherbewertung familiärer Verpflichtungen gegenüber schulischen Anforderungen.

Ebenso problematisch erscheint die vielfach anzutreffende Delegation der Aufstiegswünsche der Eltern an die Kinder und die Fokussierung der Eltern auf traditionelle Prestigeberufe (Anwalt, Arzt), verbunden mit fehlendem Verständnis über die für ein Studium nötigen Bildungsprozesse und fehlendem Wissen über Unterstützungsmaßnahmen.

Rolle der Geschwister

Stärkende Faktoren

Die Interviewten schätzten die Rolle der Geschwister grundsätzlich positiv ein, verwiesen jedoch auch auf gegenteilige Erfahrungen. Generell gäbe es viele Beispiele gegenseitiger Unterstützung, bei denen die Geschwister einander stärken würden, und vor allem die älteren Geschwister die Jüngeren mitziehen bzw. auch ihnen Zugang zu Lernunterstützung ermöglichen würden. Ältere Geschwister seien allerdings nur dann unterstützend, wenn ein

Altersunterschied von zumindest vier oder fünf Jahren bestehen würde, sonst seien die Geschwister in einer ähnlichen Entwicklungsphase und würden sich eher gegenseitig auch im Negativen bestärken.

Risikofaktoren

In konservativen Familien übernehmen nach Auskunft der Experten/Expertinnen Brüder gegenüber ihren Schwestern eine Kontrollfunktion, was die Beziehungsqualität deutlich herabsetze. In manchen Fällen müssten die Mädchen mit der Familie brechen, um ihre eigenen Lebensvorstellungen umsetzen zu können, und fänden dabei ihre/n Bruder/Brüder als Gegner vor.

Rolle der Peer Groups

Stärkende Faktoren

Die Rolle der peer-groups in der Bildungsbiografie wird von den befragten Experten/Expertinnen ambivalent eingeschätzt. Peer-groups könnten stärkend wirken, aber auch einen Bildungsabstieg verstärken. Wenn die informellen Führungsfiguren und Mitglieder in einer peer-group ähnliche Ziele des Bildungsaufstiegs hätten, wirke die peer-group stärkend.

Risikofaktoren

Eine Kumulation negativer Erfahrungen in Bezug auf Bildung und Beruf könne in einer peer-group schnell eine Spirale nach unten in Gang setzen. Dies sei insbesondere dann zu beobachten, wenn die informellen Führungsfiguren selbst von diesen negativen Erfahrungen betroffen seien.

Rolle der LehrerInnen und externer Bezugspersonen

Stützende Faktoren

LehrerInnen oder auch JugendarbeiterInnen können dort, wo es in den Familien starke Spannungen gäbe, die Rolle einer kontinuierlich unterstützenden und wertschätzenden Bezugsperson wahrnehmen.

Risikofaktoren

Aufgrund ihrer Rolle als „Gatekeeper“ erscheinen LehrerInnen einigen Experten nicht geeignet zur Übernahme der Rolle einer unterstützenden und wertschätzenden Bezugsperson, zudem würden sie zumeist auch nicht über die nötige sozialpädagogische Ausbildung verfügen.

Herausforderung Adoleszenz

Stärkende Faktoren

Jugendliche, die schon als Kinder in der Familie gelernt hätten, sich zu organisieren, hätten weniger Schwierigkeiten, die Herausforderungen der Adoleszenz zu bestehen. Stärkend wirken auch stabile und von Respekt getragene Beziehungen zu Lehrern/Lehrerinnen und Eltern.

Risikofaktoren

Mehrere InterviewpartnerInnen betonten, dass in traditionellen Familien in der Adoleszenzphase sich die Konflikte zwischen den Wünschen der Mädchen und einem sehr restriktiven Geschlechtsrollenbild der Eltern zuspitzen würden. Insbesondere führe die fehlende Akzeptanz vorehelicher Beziehung zu massiven Spannungen, die bis zum Ausschluss aus dem Familienverband und damit – da die meisten Freundschaften über Familienbeziehungen entstünden – zu einem „sozialen Tod“ führen könnten. Junge Frauen würden auf diese Situation oft mit der Entwicklung eines „Doppellebens“ reagieren, was psychisch sehr belastend sei und sich negativ auf den Bildungsverlauf auswirke. Aufgrund der Tabuisierung von Sexualität gäbe es kaum Unterstützung bei der Bearbeitung von Gewalterfahrungen in sexuellen Beziehungen.

Für junge Männer aus konservativen Familien stelle vor allem das Spannungsfeld zwischen dem die Öffentlichkeit prägenden Liberalismus und den patriarchalischen Rollenbildern in der Familie ein Problem dar. Aufgrund von Ausgrenzungserfahrung und Diskriminierung habe sich bei Teilen der jungen Männer aus konservativen Familien eine Residualkultur der Abschließung gebildet, die die traditionellen Männerrollen betont und ein Frauenbild stärkt, das mit den Ansprüchen an ein gleichberechtigtes Miteinander im Privat- und Berufsleben nicht vereinbar ist. Ein derart versteinertes Geschlechtsrollenbildere wirke sich aufgrund der Ablehnung von Frauen als Lehrerinnen und Vorgesetzten negativ auf Bildungs- und Berufsaufstieg aus.

Traditionelle Geschlechtsrollenbilder in der Erziehung können auch den Zugang zu kompensatorischen Bildungsangeboten erschweren, da in traditionellen Familien die Töchter vielfach am Abend nicht alleine unterwegs sein dürfen und diese Angebote jedoch meist Abendkurse seien.

Spracherwerb

Stärkende Faktoren

Von nahezu allen Interviewpartnern/-partnerinnen wurde auf die große Bedeutung einer guten Beherrschung der Schulsprache für den Bildungsaufstieg hingewiesen. Dabei wurden zwei unterschiedliche Argumentationsstränge sichtbar: Einige GesprächspartnerInnen betonten vor allem die Notwendigkeit des Verständnisses des generellen Werkzeugcharakters einer Sprache, also das Erlernen eines „elaborierten Codes“ im Sinn von B. Bernstein, andere wiesen auf die Notwendigkeit des Spracherwerbes in der Erstsprache als Bedingung des Erwerbs der Schulsprache hin. Positiv sei ein gutes Verständnis der Bedeutung des Erstspracherwerbs in der Familie und eine dichte Beschäftigung mit sprachlichen Materialien in der frühen Kindheit, etwas durch Geschichtenerzählen oder Vorlesen. Ebenso unterstützend wirke eine wertschätzende Anerkennung von Mehrsprachigkeit sowie ein Sicht- und Hörbarmachen der Herkunftssprachen in den Bildungseinrichtungen.

Risikofaktoren

Gemeinsam war allen Experten/Expertinnen eine Skepsis gegenüber der einseitigen Betonung des Spracherwerbs des Deutschen, diese würde implizit die Herkunftssprachen abwerten und damit demotivierend wirken, zudem würde das Potential der Mehrsprachigkeit nicht erkannt.

Als besonders problematisch wurde ein Wechsel der Familiensprache angesehen, wenn dabei eine gut beherrschte Herkunftssprache gegen ein schlecht beherrschtes Deutsch ausgetauscht würde. Dies führe zur „Halbsprachigkeit“, die Kinder würden weder ihre Erstsprache noch Deutsch gut beherrschen.

Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit

Stärkende Faktoren

Alle InterviewpartnerInnen nannten ein stabiles und ausgeprägtes Selbstvertrauen als einen wesentlichen Resilienzfaktor beim Bildungsaufstieg. Jugendliche, die trotz widriger Umstände in der Schule erfolgreich seien, kämen meist aus Familien, in denen eine positive Haltung zur eigenen Sprache und Kultur gelebt und das Potential der Mehrsprachigkeit erkannt würde.

SchülerInnen, die in Projekten oder im Unterricht gelernt hätten, altersadäquat Verantwortung zu übernehmen, hätten auch gelernt, dass Erfolge Anstrengungen verlangen. Dies stärke ihr Vertrauen in ihre Selbstwirksamkeit und fördere ihren Bildungsaufstieg. Die Möglichkeit, Selbstwirksamkeit zu erleben, stärke insbesondere männliche Jugendliche, die diese Erfahrung sonst oft in Raufereien suchen würden.

Risikofaktoren

Eine von mangelnder Selbstachtung und mangelnder Wertschätzung der eigenen Herkunft und Erstsprache geprägte Familienatmosphäre wirkt sich laut Experten/Expertinnen negativ auf die Selbstachtung der Kinder aus. Vor allem junge Burschen aus konservativen Familien würden zwischen autoritären Strukturen in der Familie und liberalen Strukturen in der Schule oft nicht genügend Orientierungswissen finden und ihre mangelnde Selbstsicherheit durch betont machistisches Auftreten zu kompensieren suchen.

4.2 Wesentliche Aspekte der Gruppengespräche mit Jugendlichen

Bildungshabitus der Familie

Sowohl die Familien der erfolgreichen wie der weniger erfolgreichen GesprächspartnerInnen legten großen Wert auf eine gute Ausbildung ihrer Kinder. Von den meisten Eltern wurde ein Studienabschluss als Bildungsziel verfolgt. Häufige Schulwechsel fanden sich sowohl bei erfolgreichen wie weniger erfolgreichen Jugendlichen.

Die Familien der beiden Gruppen unterschieden sich jedoch in Bezug auf den Umgang mit Bildungsentscheidungen in der Familie. In den Familien der eher erfolgreichen Jugendlichen wurde der Bildungsweg der Kinder immer wieder besprochen, ihnen aber gleichzeitig Raum für die Entwicklung eigener Vorstellungen gegeben. Auch wenn die Eltern die „klassischen“ Aufsteigerberufe Anwalt und Arzt für ihre Kinder wünschten, gingen sie auf andere Vorschläge ihrer Kinder ein. Die Eltern wussten aufgrund ihres eigenen Bildungshintergrunds meist auch um die Funktionsmechanismen des Schul- und Ausbildungssystems Bescheid und waren in der Lage, entweder selbst Unterstützung zu geben oder diese zu organisieren. In Einzelfällen wurde diese Funktion von Verwandten oder älteren Geschwistern ausgefüllt. Auch unter finanziell restriktiven Bedingungen standen Ausbildung und Studium im Vorder-

grund, eigener Gelderwerb der Kinder wurde stark beschränkt oder verboten. Bei Schwierigkeiten wurden diese intensiv besprochen, aber auch Druck auf die Jugendlichen ausgeübt, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden. Schulwechsel wurden auf Basis aktiv eingeholter Informationen in der Familie besprochen.

Auch bei den weniger erfolgreichen Jugendlichen unterstützten die Eltern den Bildungsweg der Jugendlichen, waren jedoch weniger gut in der Lage, Unterstützung zu organisieren. Diese kam jedoch öfter von älteren Geschwistern. Die Bildungswünsche waren auf traditionelle Aufsteigerberufe fokussiert, den Bildungsvorstellungen der Jugendlichen wurde deutlich weniger Raum gegeben, eine Ablehnung der Bildungswünsche der Eltern führte zu massiven Konflikten. Bildungsentscheidungen und Schulwechsel bzw. die Wahl einer Lehrstelle erfolgten oft eher ad-hoc und ohne Beratung von außen. Bei Schwierigkeiten waren die Jugendlichen mit starkem Druck, Vorwürfen, fallweise auch mit körperlicher Gewalt konfrontiert, Beratung und Unterstützung von außen wurde kaum eingeholt. Die Bildungsorientierung in diesen Familien schien stärker instrumentell auf sozioökonomischen Aufstieg fokussiert, durch den Bildungsaufstieg der Kinder sollte die eigene Migrationsbiografie erfolgreich zu Ende gebracht werden.

Familienklima und Erziehungsstile

Die meisten Gesprächspartnerinnen berichteten über viele gemeinsame Aktivitäten mit der Familie in der Kindheit und einen engen Familienzusammenhalt. Die meisten erfolgreichen jungen Frauen schilderten ein positives familiäres Verhältnis, das von einer innerfamiliären Verhandlungskultur und gegenseitigem Vertrauen getragen würde. Auch wurde in diesen Familien ein liberaleres Geschlechtsrollenbild gelebt als in den Familien der weniger erfolgreichen jungen Frauen, die Eltern erlaubten Freizeitaktivitäten außer Haus, wenn sie darüber informiert wurden, und waren auch in Bezug auf die Akzeptanz von Liebesbeziehungen tendenziell liberaler. Allerdings wurde auch nur in wenigen Familien der erfolgreichen jungen Frauen Liebesbeziehungen vor der Ehe akzeptiert, in einem Fall berichtete eine Interviewpartnerin von ihrer Angst vor einer Zwangsehe.

Der Erziehungsstil der Eltern der weniger erfolgreichen jungen Frauen wurde von diesen als eher streng und kontrollierend beschrieben, insbesondere in Bezug auf die Nicht-Akzeptanz von Liebesbeziehungen. Im Alltag käme es jedoch zu einer teilweisen Auflösung der starren Vorstellungen über Ehe und Beziehungen.

Bei den jungen Männern spielt die Frage der Geschlechtsrollenzuschreibungen keine derart dominante Rolle. Auch hier ist auffällig, dass die weniger erfolgreichen Gesprächspartner häufiger über einen autoritären Erziehungsstil berichten. Allerdings zeigt sich auch bei den erfolgreichen Gesprächspartnern kein klares Bild, es lassen sich vielmehr unterschiedliche Muster feststellen:

Bei einer Gruppe findet sich ein von einem Klima des Aushandelns und der Anerkennung der Eigenständigkeit der Jugendlichen geprägter Erziehungsstil, Bildung spielt im Alltag der Familie eine große Rolle, ein Studienabschluss gilt als selbstverständlich. Die Eltern verfügen selbst meist über ein hohes Bildungskapital.

In mehreren anderen Fällen übten die Eltern massiv Druck auf ihre Kinder aus, Arzt oder Anwalt zu werden, was diese jedoch ablehnten. Nach langen Auseinandersetzungen akzeptierten die Eltern diese Ablehnung, die Jugendlichen selbst hielten jedoch an der Orientie-

rung an einem Studienabschluss fest und suchten sich andere Studienrichtungen als Ziel. Der Erziehungsstil der Väter dieser Gruppe wurde von den Gesprächspartnern als sehr streng und kontrollierend beschrieben, diese Strenge jedoch (retrospektiv) positiv bewertet, da sie sie vor dem Abgleiten in Devianz bewahrte. Ein wesentlicher Aspekt der Anerkennung eines kontrollierenden Erziehungsstils war für die Gesprächspartner dieser Gruppe die genaue Erklärung von Ge- und Verboten und ihre Begründung durch die Lehren des Islam.

Rolle der peer-groups

Bildung spielte bei den erfolgreichen jungen Frauen auch innerhalb der peer-group eine wichtige Rolle. Nahezu alle Gesprächspartnerinnen berichteten, dass Bildung und Bildungserfolg innerhalb des Freundinnenkreises ein wichtiges Thema sei, sie oft mit Freundinnen gelernt hätten oder lernen würden. Auch die weniger erfolgreichen jungen Frauen berichteten über positive und unterstützende Erfahrungen mit ihren Freundinnen. In beiden Gruppen herrschte Einigkeit darüber, sich eher Freunde zu suchen, die ehrgeizig seien und eine gute Ausbildung hätten.

Bei den männlichen Gesprächsteilnehmern war das Bild uneinheitlich. Mehrere weniger erfolgreiche junge Männer berichteten darüber, „falsche Freunde“ gehabt zu haben, die sie zum Schulschwänzen verleitet hätten. Nun seien sie in einem bildungsorientierten Freundeskreis. Die meisten erfolgreichen jungen Männer berichteten über eher wenige, aber dafür langjährige Freundschaften. Die meisten Gesprächspartner berichteten darüber, dass ihre Freunde einen ähnlichen Bildungshintergrund hätten wie sie selbst, auch seien die meisten sehr ehrgeizig und leistungsorientiert. Es gäbe aber auch Erfahrungen mit Freunden, die „einen hinunterziehen“. Hier sei es wichtig, darauf zu achten, rechtzeitig den Kontakt abubrechen. Dieses „Management der Freundschaft“ wurde als wesentlich für das eigene Ansehen in der Gruppe gesehen.

Sprachgebrauch in der Familie

Sowohl bei den erfolgreichen wie bei den weniger erfolgreichen Jugendlichen fanden sich unterschiedlichste Muster des Sprachgebrauchs. In den meisten Familien wird nach Auskunft der GesprächspartnerInnen die Erstsprache vor allem mit den Eltern und Deutsch vor allem mit Geschwistern gesprochen, es fanden sich aber auch in beiden Gruppen Familien, die bewusst nur die Erstsprache in der Familie nutzten oder bewusst nur Deutsch sprachen. Die Einschätzung der Sprachkenntnisse der Eltern im Deutschen variierten von hervorragend bis eher schlecht. Aus den Berichten ergibt sich kein irgendwie gearteter Zusammenhang zwischen den von den Gesprächspartnern/Gesprächspartnerinnen berichteten Sprachkenntnissen der Eltern oder dem Sprachgebrauch in der Familie und den Bildungserfolg.

Bildungserfolgreiche Jugendliche – die zumeist auch aus bildungsnahen Haushalten stammten – berichteten jedoch deutlich häufiger darüber als ihre weniger erfolgreichen Kollegen/Kolleginnen, dass ihnen in der Kindheit vorgelesen wurde und das Lesen und eine gepflegte Sprache in der Familie eine große Rolle spiele. Deutlich hörbar war auch die unterschiedlich ausgeprägte Artikulationsfähigkeit der erfolgreichen und weniger erfolgreichen GesprächspartnerInnen.

Alle GesprächspartnerInnen berichteten von einer positiven Haltung sowohl zur Erstsprache wie zum Deutschen, mehrere berichteten darüber, dass ihre Eltern den Wunsch hätten, besser Deutsch zu lernen.

Schulschwänzen als „Einstieg in den Ausstieg“

Wiederholter Schulabsentismus wurde vor allem von den weniger erfolgreichen jungen Männern übereinstimmend als „Einstieg in den Bildungsausstieg“ bewertet. Bei jungen Frauen spielte Schulabsentismus keine derart prominente Rolle. Auffällig war dabei, dass nach der Information der Eltern und mehreren Treffen in der Schule trotz fortgesetztem Schulschwänzen weder von den Eltern noch von der Schule externe BeraterInnen eingeschaltet und der Ursache auf den Grund gegangen wurde. Auch nach dem Schulverweis erfolgte keine weitere institutionelle Reaktion.

Diskriminierungserfahrungen

Die meisten GesprächspartnerInnen berichteten darüber, sich in Wien bzw. in Graz wohl zu fühlen und sich stark mit Wien und dem Leben in Österreich zu identifizieren. Die Chancen, die ihnen das Land bietet, werden meist positiv bewertet. Von vielen Jugendlichen wurden auch Diskriminierungserfahrungen berichtet, diese bezogen sich nur selten auf die Schule, die diesbezüglich mit wenigen Ausnahmen meist positiv erlebt wurde, sondern meist auf den öffentlichen Raum. Die Schilderung der Diskriminierungserfahrungen war nie allgemein auf das Leben in Österreich, sondern immer auf eine konkrete Person oder Situation bezogen. Es herrschte großer Konsens darüber, sich durch Diskriminierungen nicht einschüchtern zu lassen, sondern sich zu wehren, aber gleichzeitig Diskriminierungen nicht besonders ernst zu nehmen.

Eigene Zukunftspläne

Unabhängig von Bildungserfolg und Geschlecht schilderten die Jugendlichen an einem Bildungs- und Berufsaufstieg und dem Abschluss ihrer Ausbildung orientierte Zukunftspläne, die jedoch zum Teil noch sehr vage und teilweise unrealistisch schienen. Vor allem bei den jungen Frauen überwogen selbstverwirklichungsorientierte Berufsziele, während die Berufsziele der jungen Männer eher einkommensorientiert waren. Mehrere junge Frauen sprachen das Thema Vereinbarkeit von Familie und Beruf und einen späteren Kinderwunsch an, keine sah sich in der Rolle der Nur-Hausfrau.

4.3 Handlungsempfehlungen

Welche Handlungsempfehlungen lassen sich aus den theoretischen und empirischen Ergebnissen ableiten?

Vor der Beantwortung dieser Frage sei vorausgeschickt, dass weder die wissenschaftliche Literatur, noch die Experten-/Expertinneninterviews oder die Gruppengespräche die Ableitung eines zu 100% übereinstimmenden Empfehlungskatalogs erlaubt. So gibt es sowohl in der wissenschaftlichen Literatur widersprüchliche und umstrittene Ergebnisse, und auch die interviewten Experten/Expertinnen setzten, je nach institutionellem Hintergrund, unterschied-

liche Schwerpunkte. Bei den Gruppengesprächen kristallisierten sich am ehesten in sich konsistente Ergebnisse heraus, allerdings gab es auch hier „Ausreißer“.

Um dennoch zu einem sinnvollen Empfehlungskatalog zu gelangen, werden hier vor allem jene Ergebnisse genannt, die in der Literatur und von den Gesprächspartnern/-partnerinnen mehrfach genannt wurden. Auf widersprüchliche Aussagen wird gesondert hingewiesen. Auch als relevant erscheinende Einzelmeinungen fließen in die Darstellung ein, werden aber als solche gekennzeichnet.

1. PRÄVENTION

Elternarbeit

Wissen um Funktionen und Ansprüche des Bildungssystems

Sowohl die Gespräche mit den Experten/Expertinnen wie auch die Gespräche mit den Jugendlichen zeigen die große Bedeutung, die die Eltern dem Bildungserfolg ihrer Kinder beimessen. Allerdings konzentrierten sich die Aufstiegswünsche insbesondere der Eltern der weniger erfolgreichen Jugendlichen auf die traditionellen „Prestigeberufe“ Anwalt und Arzt. Vor allem in diesen Familien gab es wenig Wissen um die Funktionslogik des österreichischen Bildungssystems und die vom österreichischen Bildungssystem vorausgesetzte Kooperation mit der Familie. Im Gegensatz zu den Familien der erfolgreicherer Jugendlichen spielte Bildung in der Lebenswelt der Familien eine eher geringe Rolle, auch würden familiäre Ansprüche über die Ansprüche der Schule gestellt, was die Ausbildung eines Bildungshabitus bei den Jugendlichen erschwerte.

- Im Sinn erfolversprechender Prävention empfahlen die befragten Experten und Expertinnen daher den Aufbau einer bildungsbegleitenden Elternarbeit, die bereits beim Erstkontakt des Kindes mit dem vorschulischen Erziehungssystem (Kindergarten) beginnt und den Bildungsweg des Kindes kontinuierlich begleitet. Dabei sollten die Eltern vor allem über die Funktionsmechanismen und den Aufbau des österreichischen Bildungssystems unterrichtet werden. Wichtig sei auch eine zielgruppengerechte Information über die Möglichkeiten von Unterstützung, die gerade oft von jenen Familien nicht in Anspruch genommen werden, die sie brauchen würden. Zentral sei darauf hinzuweisen, dass das hiesige Bildungssystem davon ausgehe, dass die Eltern regelmäßig die Schulleistungen der Kinder überprüfen und regelmäßig Kontakt mit der Schule halten, während in vielen Herkunftsländern die Schule allein die Verantwortung für die Bildung übernehmen würden und ein Kontakt zu den Eltern gar nicht gesucht bzw. sogar abgelehnt würde. Aus diesem falschen Verständnis heraus würden sich Eltern auch oft nicht trauen, Lehrpersonen anzusprechen, weil sie negative Konsequenzen fürchten würden. Dieses falsche Bild des Schulsystems müsste durch Elternarbeit korrigiert werden, die den Eltern auch die für sie vorgesehene Rolle klarmache.
- Da in vielen Herkunftsländern eine Involvierung der Eltern in das Schulgeschehen unerwünscht und die schulische Ausbildung allein in der Verantwortung der Schule liegt, soll hierbei auch das Konzept der Schulpartnerschaft mit seinem Anspruch der Einbindung der Eltern in die schulische Ausbildung der Kinder thematisiert werden, aber die Eltern auch über ihre Rechte gegenüber der Schule aufgeklärt werden. Damit

sollte auch eine bessere Aufklärung der Eltern über die Vielfalt der Berufe, die notwendigen Leistungsvoraussetzungen für den Zugang zu den verschiedenen Ausbildungen und die wirtschaftliche Bedeutung der verschiedenen Ausbildungswege verbunden sein.

Umgang mit Bildungs- und Berufswünschen

Die Familien erfolgreicher und weniger erfolgreicher Jugendlicher wiesen auch Unterschiede in Bezug auf den Umgang mit Bildungs- und Berufswünschen der Kinder auf. Während die erfolgreichen Jugendlichen berichten, dass ihre Eltern zwar großen Wert auf gute Bildung legten, ihnen aber entsprechende Freiräume für die Bildungsentscheidung ließen, oder aber nach längeren Gesprächen ihre Bildungsentscheidung akzeptierten und bei Bedarf Hilfe organisierten, berichteten die weniger erfolgreichen Jugendlichen oft darüber, dass ihre Eltern ihre Bildungswünsche vor allem über Druckausübung durchsetzen wollten und es kaum Diskussionen und Gespräche über die Inhalte gab. Als Reaktion auf schlechten Schulerfolg wurde häufig körperliche Gewalt erwähnt. In weiterer Folge berichteten mehrere Gesprächspartner, dass ihre Eltern die Entscheidung letztlich mit dem Argument akzeptiert hatten, die Jugendlichen wären alt genug, um selbst über ihr Leben zu entscheiden.

Die Eltern der weniger erfolgreichen Jugendlichen und jene der erfolgreichen Jugendlichen folgten dabei offenbar einem unterschiedlichen Konzept elterlicher Verantwortung und einer unterschiedlichen Definitionen von Kinder- und Erwachsenenrollen. Die Eltern der erfolgreichen Jugendlichen übernahmen eine klärende, helfende oder bestimmende Elternrolle und akzentuierten damit die unterschiedliche Rollenposition in der Familie und gaben dem Thema auch zeitlich breiten Raum, indem sie es immer wieder aktualisierten und den Jugendlichen Raum gaben, ihre Wünsche zu äußern und darzustellen. Damit entsprachen sie dem Konzept einer partnerschaftlichen Erziehung, das auch mit den im Bildungssystem vermittelten Werten übereinstimmt.

Die Eltern der weniger erfolgreichen Jugendlichen betonten vor allem ihre hierarchische Überlegenheit gegenüber ihren Kindern und setzten Druck und bisweilen körperliche Gewalt zur Durchsetzung ihrer Vorstellungen ein. Wenn diese nicht realisierbar waren, gaben sie nach den Erzählungen der Jugendlichen relativ schnell nach und nahmen ihre Elternrolle und ihre Verantwortung zurück, indem sie dem Kind signalisierten, selbst für sein Leben verantwortlich zu sein und damit mit der frühzeitigen Zuschreibung des Erwachsenseins ihre elterliche Verantwortung auf ihre Kinder übertrugen. Damit entsprach ihr Erziehungsstil einem autoritär-hierarchischen Muster, das konträr zu den im Bildungssystem vermittelten pädagogischen Wertvorstellungen steht.

Das Verhalten der ersten Gruppe entspricht dem Konzept der „verlängerten Adoleszenz“, bei dem soziales und biologisches Alter auseinander treten und die Phase der Jugend, soziologisch gesehen, weit über das Volljährigkeitsalter hinausreicht. Die Altersphase zwischen 14 und 18 ist in diesem Konzept noch schwerpunktmäßig der Kindheit zugeordnet, die Verantwortung der Eltern für die Ausbildung der Kinder endet erst mit deren Ausbildungsabschluss Mitte Zwanzig.

- Im Sinn einer erfolgversprechenden Prävention wird daher der Ausbau einer interkulturell ausgerichteten Elternberatung in Zusammenarbeit mit Vereinen von Migranten/Migratinnen empfohlen, die die Thematik unterschiedlicher Erziehungsstile aufgreift und insbesondere die funktionale Notwendigkeit der „verlängerten Adoleszenz“ in Wis-

sensgesellschaften thematisiert. Besonders bedeutsam ist dabei die Thematisierung des Widerspruchs zwischen einem autoritären Erziehungsstil und der partnerschaftlichen Konzeption der schulischen Erziehung sowie die Klarstellung der rechtlichen und gesellschaftlichen Ächtung von Gewalt als Erziehungsmaßnahme. Hierbei ist auf die Einbindung sowohl von Müttern wie von Vätern zu achten.

Geschlechtsrollenbilder in der Erziehung

Sowohl die Interviews mit den Experten/Expertinnen wie auch die Gruppengespräche zeigten, dass die in manchen Familien gelebten traditionellen Geschlechtsrollenbilder in der Erziehung sowohl für weibliche wie für männliche Jugendliche eine Belastung darstellen und sich negativ auf den Bildungserfolg auswirken können.

Junge Frauen sind nach Berichten der Experten/Expertinnen und der interviewten Jugendlichen vor allem von einer Einschränkung ihrer Bewegungsmöglichkeiten im öffentlichen Raum und ihre Festlegung auf eine frühe Ehe belastet bzw. fürchten manchmal auch arrangierte Ehen oder Zwangsehen. Für sie sind die Schule und damit verbundene Lernaktivitäten oft ein Ausweg aus der engen Bindung an die Familie und ein Freiraum, da auch sehr traditionell orientierte Eltern gemeinsamem Lernen mit Freundinnen positiv gegenüberstehen. In sehr konservativen Familien können Bildungsaufstieg bzw. Berufstätigkeit jedoch auch zu vermehrten innerfamiliären Spannungen führen, wenn die Tochter z.B. nicht erzählen kann, dass sie mit Männern zusammenarbeitet. Die Gestaltung eines eigenständigen Lebens kann in diesen Fällen mit der Notwendigkeit verbunden sein, mit der Familie zu brechen, was mit massiven psychischen Belastungen verbunden ist.

Für junge Männer bietet das bestehende Schulsystem in der Adoleszenz nur wenig Möglichkeiten, Selbstwirksamkeit zu erfahren. Für sie sind daher Freizeitaktivitäten in der Jugendgruppe oft deutlich attraktiver als das Lernen für die Schule. Diese Diagnose gilt unabhängig vom Migrationshintergrund der Familie. Allerdings verstärkt in traditionellen Familien, in denen Frauen dem Raum des Hauses und Männer der Öffentlichkeit zugeordnet sind, dieses Geschlechtsrollenbild die Distanzierung der jungen Männer von der Schule und dem Lernen und stärkt so indirekt die Distanz zum Bildungssystem.

Zudem, so mehrere interviewte Experten/Expertinnen, würden junge Männer in traditionellen Familien oft eine Männerrolle erlernen, die den in der Mehrheitsgesellschaft gelebten Vorstellungen widerspreche und sie schlecht auf ein Berufsleben vorbereite, in dem Frauen als Vorgesetzte zunehmend Alltag würden. Ihr Frauenbild hindere sie auch in ihrem schulischen Aufstieg, da Lehrerinnen als Autoritätspersonen einem patriarchalischen Geschlechterrollenkonzept widersprechen würden. Diese Missachtung der Autorität der Lehrerinnen würde sich negativ auf die Schulleistungen auswirken.

- Im Sinn einer erfolgversprechenden Prävention sollte aufsuchende interkulturelle Elternarbeit auch den auf den ersten Blick dem Privatleben zugeordneten Bereich der Geschlechterrollenbilder in der Erziehung bearbeiten. Sowohl für junge Frauen wie für junge Männer hat eine Erziehung zu überkommenen Geschlechtsrollenbildern belastende Auswirkungen in Bezug auf den Bildungsaufstieg und die berufliche und gesellschaftliche Integration, daher scheint hier eine Intervention auch normativ gerechtfertigt. Sinnvoll erscheint es hier, vor allem auch jene Familien zu stärken und als Rollenvorbilder vorzustellen, die sich von diesen überkommenen Bildern getrennt haben.

Förderung von Artikulationsfähigkeit

Weder die Gespräche mit den Experten/Expertinnen noch die Gruppeninterviews geben einen Hinweis auf einen stringenten Zusammenhang zwischen der hauptsächlich in der Familie gesprochenen Sprache und dem Bildungserfolg. In den meisten Familien sowohl der bildungserfolgreichen wie der nicht bildungserfolgreichen GesprächspartnerInnen wird Mehrsprachigkeit gelebt, in einigen Familien vor allem der Bildungserfolgreichen wurde bewusst entschieden, in der Familie nur die Herkunftssprache zu sprechen. Generell besteht die Tendenz, mit den Eltern in der/den Herkunftssprache(n), und mit den Geschwistern in der Herkunftssprache und Deutsch zu sprechen.

Aus den Gruppengesprächen lässt sich jedoch ableiten, dass nicht die Sprachwahl, sondern die vom Bildungshintergrund abhängige Art der Sprachnutzung relevant ist. In den Familien der Bildungserfolgreichen, deren Eltern selbst meist zumindest über einen mittleren Bildungsabschluss verfügten, wurde deutlich mehr gelesen und miteinander diskutiert als in den Familien der nicht Erfolgreichen, in denen den Interviews zufolge die Kommunikationsdichte geringer und der Kommunikationsstil oft hierarchisch zu sein scheint.

Die Gespräche mit den Experten/Expertinnen und die Interviews deuten vor allem darauf hin, dass das Erlernen des Werkzeuggebrauchs von Sprache, also die Entwicklung abstrakter Ausdrucksfähigkeit, eine wesentliche Voraussetzung für Sprachkompetenz darstellt. Dies wird vor allem durch dichten und intensiven sprachlichen Input in der frühen Kindheit gefördert: Unabhängig von der in der Familie gesprochenen Sprache wurden eine frühe Förderung des Lesens und das Erzählen von Geschichten von den erfolgreichen Jugendlichen weit öfter erwähnt als von den wenig Erfolgreichen. Sprachinput und Sprachnutzung per se scheinen wichtiger für den Erwerb von Sprachkompetenz zu sein als der frühe Erwerb einer bestimmten Sprache.

- Im Sinne einer erfolgversprechenden Prävention ist zu empfehlen, vor allem die Entwicklung von Artikulationsfähigkeit und abstrakter Sprachkompetenz zu fördern. Im Bereich der Elternarbeit bedeutet dies vor allem, die Eltern über die Möglichkeit innerfamiliärer Sprachförderung durch möglichst frühes regelmäßiges Geschichtenerzählen und Vorlesen zu informieren und deutlich auf die negativen Effekte häufigen Fernsehkonsums auf die Sprachentwicklung hinzuweisen, wobei als sprachdidaktisches Grundprinzip gelten sollte, dass Eltern mit ihren Kindern in der/den Sprache/n kommunizieren sollten, die sie so gut beherrschen, um sich selbst differenziert ausdrücken zu können.

Schulbereich

Übergang Primarstufe zur Sekundarstufe 1

Eine große Zahl der GesprächspartnerInnen verwies auf die Problematik der Vergabe von Gymnasiums- bzw. Hauptschulempfehlungen durch die VolksschullehrerInnen. Diese Empfehlung würde oft nicht aufgrund der Leistungen und Potentiale der Kinder, sondern aufgrund einer „sozialen Prognose“ erfolgen. Die LehrerInnen gingen oft davon aus, dass Kinder aus zugewanderten Familien zu Hause zu wenig Unterstützung für die AHS bekommen würden und würden daher den Eltern empfehlen, das Kind in der Hauptschule anzumelden. Die

Eltern würden dieser Empfehlung aufgrund mangelnden Wissens um ihre Rechte meist folgen.

In diesem Zusammenhang sei auch das Phänomen der „Geschwisterketten“ zu berücksichtigen – hätte das älteste Geschwisterkind einmal eine Hauptschulempfehlung, so würden die Lehrer mehr oder minder automatisch diese auch den jüngeren Geschwistern geben; auch die Eltern seien in diesem Fall oft schwer davon zu überzeugen, die Geschwister in eine andere Schule zu schicken, auch wenn die Benotung eindeutig für einen AHS-Besuch sprechen würde.

- Im Sinn einer optimalen Ausschöpfung der Begabungspotentiale aller Kinder empfehlen die befragten Experten/Expertinnen, die Schulempfehlungen für den Übertritt in die Sekundarstufe 1 nicht von den Klassenlehrern/-lehrerinnen erstellen zu lassen, sondern an schulunabhängige Kommissionen auszulagern. Zudem sollten allen Eltern, deren Kinder eine Hauptschulempfehlung bekamen, ein Beratungsgespräch mit einem/r schulunabhängigen BildungsberaterIn angeboten werden und die Eltern dabei klar über die Möglichkeit informiert werden, ihre Kinder auch entgegen den Empfehlungen der LehrerInnen in eine AHS einzuschreiben. Eine Empfehlung in einen auch von einem Geschwisterkind besuchten Schultyp sollte besonders begründungspflichtig sein.

Kontinuierliches Schnittstellenmanagement

Das österreichische Schul- und Ausbildungssystem ist institutionell stark zersplittert und departementalisiert. Dies führt dazu, dass es keine Instanz gibt, die für den gesamten Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen verantwortlich ist. Die Verantwortung der jeweiligen Bildungseinrichtung endet, wenn die SchülerInnen diese verlassen. Es gibt keine institutionellen und institutionenübergreifenden Feedbackschleifen und keine Anreize zur erfolgreichen Gestaltung des Wechsels zwischen Bildungsinstitutionen. Insbesondere das Schnittstellenmanagement zwischen den verschiedenen Schulformen bzw. beim Übergang in die tertiäre oder Berufsausbildung ist weitgehend an die SchülerInnen und ihre Familien ausgelagert, der Wechsel findet weitgehend in einem institutionellen Vakuum statt.

Bildungserfolgreiche Jugendliche berichteten in einem größeren Ausmaß als ihre weniger erfolgreichen Kollegen/Kolleginnen, dass sie von Lehrern/Lehrerinnen oder Jugendbetreuern/-betreuerinnen sowohl über die Möglichkeiten informiert wie auch immer wieder motiviert wurden, einen höheren Bildungsweg einzuschlagen und z.B. die AHS-Oberstufe zu besuchen. Über Informationen durch LehrerInnen wird auch von den weniger erfolgreichen Jugendlichen berichtet, doch hier scheint es keine oder nicht eine vergleichbare Motivation durch diese gegeben zu haben, insbesondere nicht die kontinuierliche Beziehung, von der einige Jugendliche mit guten Bildungserfolgen berichten. Auch bei den Experten/Expertinneninterviews wurde dieses Thema immer wieder angesprochen und darauf hingewiesen, dass es für Jugendliche, die aus den Ausbildungssystemen heraus fielen, zwar verschiedenste Angebote gäbe, sie aber von einem Angebot in das nächste geschoben würden, sich immer wieder auf neue Betreuungspersonen einstellen müssten und keine kontinuierliche Ansprechperson zur Verfügung hätten.

- Im Sinn der Sicherung einer möglichst erfolgreichen Bildungsbiografie sollte ein schul- und berufsausbildungsübergreifendes individualisiertes Schnittstellenmanagement durch Bildungscoaches geschaffen werden. Diese sollten ab der Sekundarstufe 1 die

Kinder und Jugendlichen über Bildungswege und Berufsausbildungen informieren und mit ihnen Bildungspläne ausarbeiten. Wesentlich dabei ist, dass sie auch den Übertritt in die Sekundarstufe 2 bzw. in die Berufsausbildung begleiten und als Ansprechperson so lange zur Verfügung stehen, bis der/die Jugendliche eine gefestigte Position in der jeweiligen Bildungseinrichtung erarbeitet hat.

2. INTERVENTION

Übergangskoaching beim Schulwechsel

Viele nicht erfolgreiche, aber auch einige erfolgreiche Jugendliche wiesen eine durch häufige Schulwechsel geprägte Bildungsbiografie auf. Die Entscheidungen für die Schulwechsel wurden nach ihren Erzählungen zwar häufig in der Familie besprochen, doch kein/e GesprächspartnerIn berichtete über die Einbeziehung externer BeraterInnen das Aufsuchen einer Beratungsstelle.

- Die befragten Experten/Expertinnen empfahlen den Aufbau eines Systems des kontinuierlichen Bildungskoachings, durch individuelle Bildungscoaches, die bei einem Schulwechsel Kontakt mit den Jugendlichen, den Eltern und den Schulen aufnehmen und versuchen, den Interessen der Jugendlichen auf den Grund zu gehen und eine Schulwahl zu treffen, die sich als langfristig zielführend erweist.

Maßnahmen gegen Schulabsentismus

Besonders problematisch erscheint die fehlende Auffangstruktur bei wiederholtem und kontinuierlichem „Schulschwänzen“. Dieses Phänomen betraf vor allem junge Männer, kaum junge Frauen. Die jungen Männer, die eine Ausbildung abgebrochen hatten und an Wiedereingliederungsprojekten teilnahmen, berichteten übereinstimmend darüber, dass ein wiederholtes und kontinuierliches Schulschwänzen der „Einstieg in den Bildungsausstieg“ darstellte. In der Anfangsphase wurden sie sowie ihre Eltern mehrfach in die Schule vorgeladen und auf die möglichen Konsequenzen eines Schulverweises aufmerksam gemacht, doch offenbar gab es in dieser Phase keine sozialpädagogischen Eingriffe, die die Motivation zum Schulbesuch wiederherstellen hätten können. Nach dem später erfolgten Schulverweis gab es keinerlei weitere Intervention, da die Schulpflicht abgeschlossen war und keine weitere Ausbildungspflicht bestand.

- Um zu verhindern, dass aus wiederholtem Schulabsentismus ein „Einstieg in den Bildungsausstieg“ wird, sollte die verpflichtende Einschaltung von Schulsozialarbeitern/-arbeiterinnen nach mehrmaligem, auch entschuldigtem Fernbleiben von der Schule angedacht werden. Diese sollten in Zusammenarbeit mit den oben angeführten Bildungscoaches den Ursachen des Schulabsentismus auf den Grund gehen und Gegenmaßnahmen entwickeln. Den Schulbehörden sollte die Verpflichtung auferlegt werden, Daten über alle SchülerInnen, die nach dem Ende der Schulpflicht wegen Schulabsentismus keine Ausbildung oder Schule besuchen, zu sammeln und diese Informationen an die SchulsozialarbeiterInnen und Arbeitsämter weiterzuleiten. Als rechtlicher Rahmen dafür sollte eine Schul- oder Ausbildungspflicht bis zur Volljährigkeit angedacht werden.

Burschenarbeit

Nicht zuletzt aufgrund des oben geschilderten Spannungsfelds der Erziehung in überkommenen Geschlechtsrollenbildern und der Häufigkeit von Schulabsentismus bei jungen Männern ist der Ausbau genderspezifischer und gendergerechter Jugendarbeit nötig. Während es bereits ein gut ausgebautes Angebot für junge Frauen gibt, gibt es zu wenig dezidiert auf junge Männer und deren Probleme hinzielende Angebote.

- In diesem Kontext wurde von den interviewten Experten/Expertinnen darauf hingewiesen, dass bei jungen Männern aus traditionellen zugewanderten Familien die in der Jugendarbeit üblichen, auf Diskurs und Verhandlung setzenden, Methoden an ihre Grenzen stoßen würden. Sie empfahlen verstärkt Formen der Konfrontationspädagogik zu nutzen, da diese sich in Deutschland als erfolgversprechende Interventionsstrategie bewährt habe. Ziel einer auf Burschen ausgerichteten Jugendarbeit sollte das Hinterfragen des in der Familie vermittelten Männlichkeitsbildes und die Entwicklung neuer, modernerer Männlichkeitskonzepte sein. Die interviewten Experten/Expertinnen empfahlen, die bestehenden Angebote der Jugendarbeit unter diesen Aspekten zu evaluieren und moderner Burschenarbeit breiteren Raum zu geben.

Stärkung der Resilienz

Wie auch in der Literatur beschrieben, fand sich bei den bildungserfolgreichen Jugendlichen häufig ein von Vertrauen und Dialog gekennzeichnetes Familiensystem mit tragfähigen und stabilen Beziehungen zu den Eltern und Geschwistern. Damit verbunden waren kontinuierliche Unterstützung in Phasen der Demotivation bzw. (sanfter) Druck in Richtung eines ernsthaften Verfolgens einer gehobenen Ausbildung. In den Familien war Bildung ein stets präsent Thema, vielfach waren die Eltern in der Lage, bei Bedarf selbst Unterstützung zu leisten oder diese zu organisieren, oder es fanden sich Verwandte oder auch einzelne LehrerInnen, die die Jugendlichen inhaltlich und mental unterstützten.

- Die weniger erfolgreichen Jugendlichen berichteten deutlich häufiger über instrumentelle Bildungswünsche der Eltern, die sich an Klischeebildern sozialer Aufstiegsberufe (Arzt, Anwalt) orientierten. Bei schulischen Problemen waren die Eltern deutlich seltener in der Lage, unterstützend zu wirken oder Unterstützung zu organisieren, auf Probleme oder schlechte Noten wurde nach den Berichten der Jugendlichen oft mit Druck, teilweise auch mit körperlicher Gewalt reagiert. Diese Jugendlichen berichteten deutlich seltener über eine langfristige stabile unterstützende Beziehung zu anderen Familienmitgliedern oder Lehrern/Lehrerinnen. Diese Beobachtung deckt sich mit den Erkenntnissen der Resilienzforschung und dem wiederholten Hinweis der Experten/Expertinnen, dass stabile und belastbare Beziehungen in der Familie eine wichtige Grundlage für Bildungserfolg seien.
- Um die Bildungschancen der Jugendlichen zu fördern, die in ihrer Familie kein ausreichend stabiles und förderndes Beziehungsumfeld vorfinden, empfahlen die befragten Experten/Expertinnen, den Jugendlichen einen individuellen Bildungscoach zur Verfügung zu stellen, der ihren Bildungsweg langfristig und nachhaltig über verschiedene Schul- und Berufsausbildungen begleitet und vor allem die Motivation der Jugendlichen unterstützt.

Förderung der Erfahrung von Selbstwirksamkeit

Pädagogische Maßnahmen, so die Experten/Expertinnen, sollten vor allem die Erfahrung von Selbstwirksamkeit stärken und die Jugendlichen ihre eigenen Ressourcen entdecken lassen. Die Jugendlichen sollten durch Projektarbeit frühzeitig lernen, altersadäquat Verantwortung zu übernehmen, die von ihnen auch eingefordert werden sollte. Dies gehe einher mit der Förderung des Selbstvertrauens und der Eigenwertschätzung, was eine positive Wahrnehmung des Herkunftskontextes der Jugendlichen zur Voraussetzung habe. Gleichzeitig sei es wichtig, klare Grenzen zu setzen, diese zu begründen und ihre Einhaltung bei Bedarf zu sanktionieren, den Jugendlichen jedoch gleichzeitig Vertrauen entgegenzubringen und sie selbständig agieren zu lassen.

- Die befragten Experten/Expertinnen empfahlen daher im Schulbereich und der außerschulischen Jugendarbeit vor allem Projekte zu entwickeln, die von Jugendlichen selbstständig und eigenverantwortlich durchgeführt werden können. Vor allem junge Burschen würden zwischen autoritären Strukturen in der Familie und liberalen Strukturen in der Schule oft nicht genügend Orientierungswissen finden und bräuchten daher klare Aufgaben. Da junge Männer oft Selbstwirksamkeit nur in der körperlichen Auseinandersetzung und im Streit erleben würden, sei es nötig, dass die Freizeitpädagogik Angebote entwickelt, die die Erfahrung der Selbstwirksamkeit in der Projektarbeit fördern.

Einige erfolgreiche Jugendliche erwähnten auch, dass ihre Religion bzw. eine streng religiöse Erziehung ein wesentlicher Faktor für ihren Alltag sei und sie aus der Religion ihre Vorbilder und Leistungsorientierung gewinnen würden.

5 Literatur

- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen (Mohr).
- Breitenbach, B.von (1982): Italiener und Spanier als Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland. München (Mainz)
- Brose, H.G., Hildenbrand B. (1988): Biografisierung von Erleben und Handeln. In: Dies. (Hg.) 1988: Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen (Leske und Budrich), 11-30.
- Caplan, N., Choy, M.H., Whitmore, J.K. (1994): Children of Boat People: A Study of Educational Success. Ann Arbor (University of Michigan Press)
- Daniel, B., Wassel, S. (2002): The early years. Assessing and promoting resilience in vulnerable children. London (Jessica Kingsley).
- Elder, G.H., Conger, R.D. (2000): Children of the Land: Adversity and Success in Rural America. Chicago (CUP).
- Favero, B. (2010): Hochschule trotz Migrationshintergrund? Eine qualitative Studie über bildungserfolgreiche MigrantInnen in Deutschland. Diplomarbeit, Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Klein, G. (2002): Frühförderung für Kinder mit psychosozialen Risiken. Stuttgart (Ehmke)
- Kormann, G. (2007): Resilienz – Was Kinder stärkt und in ihrer Entwicklung unterstützt. In: Pliening M. u. Schumacher E. (Hrsg.), Auf den Anfang kommt es an – Bildung und Erziehung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule. Gmünder Hochschulreihe Nr. 27, 37 – 56.
- Lammer, Verena (2010): Hej, Pipi Langstrumpf! Erkenntnisse der Resilienzforschung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund nutzen. In: Österreichische Zeitschrift für Sprachheilpädagogik 3/2010, 25-37.
- Laucht, M.; Esser, G., Schmidt, M.H., Ihle, W., Marcu, A., Stöhr, R.M., Weindrich, D.: „Risiko-kinder“. Zur Bedeutung biologischer und psychisch-sozialer Risiken für die kindliche Entwicklung in den ersten beiden Lebensjahren. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 41, 274 – 285.
- Leisering, L. et al. (1990): Institutionen und Lebenslauf im Wandel – die institutionentheoretische Forschungsperspektive. In: Lutz Leisering et al. (Hg.) 1990: Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierung von Lebensläufen. Weinheim, München (Juventa), 11 – 26.
- Lösel, F., Bender, D. (1999): Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In: Opp, G. , Fingerle, M. , Freytag, A. (Hrsg.). Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München (Ernst Reinhardt), 37 – 58.

- Niehaus, I. (2008): Grenzgänger. Geglückte Bildungskarrieren türkischstämmiger Migrantenkinder. Marburg (Tectum)
- Raiser, U. (2007): Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft. Berlin (LIT-Verlag)
- Rutter, M. (1987): Psychosocial resilience and protective mechanism. In: American Journal of Orthopsychiatry, 57/3, 317-331.
- Thränhardt, D. (2000): Einwandererkulturen und soziales Kapital. Eine komparative Analyse. In: D. Thränhardt, U. Hunger (Hg.): Einwanderernetzwerke und ihre Integrationsqualität in Deutschland und Israel. Münster (LIT), 15-65.
- Werner, E. E. (1971): The children of Kauai: A longitudinal study from the prenatal period to the age 10. Honolulu (University of Hawaii Press).
- Werner, E. E. (2005): Interview in Psychologie heute 9/2005, 22.
- Werner, E. E. (2006): Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen – und was man daraus lernen kann. In: Welter-Endelin Rosemarie, Hildebrand Bruno (Hg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg (Carl Auer Verlag), 26 – 54.
- Wustmann, C. (2005): Resilienz. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Bonn, Berlin (Bundesministerium für Bildung und Forschung) 119-189.

6 Anhang 1: Gesprächsleitfaden für die ExpertInnengespräche

Thematischer Leitfaden ExpertInnengespräche

1.) Projektbeschreibung, Zielgruppe, Herausforderungen

Als Einstieg kurze Darstellung des Projektes, Frage nach Resilienzfaktoren beim Bildungsaufstieg, im Vordergrund stehen Aspekte der Persönlichkeit und der Familie bzw. der peer-group, die – bekannten – problematischen Aspekte des Schulsystems sollten nicht in den Vordergrund treten. „Erfolg“ wird pragmatisch als positiver Abschluss einer postsekundären Ausbildung (Schule/Lehre) in der Regelzeit oder nach mehr oder weniger kurzem Umweg verstanden.

2.) Faktoren der Person

- a. Welche Unterschiede in der Persönlichkeit von erfolgreichen und weniger erfolgreichen Jugendlichen fallen dem Gesprächspartner als erstes ein?
- b. Abfragen: Frustrationstoleranz, Zielstrebigkeit, Langer Atem, Selbstmotivation, Befriedigungsaufschub, Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, Verlässlichkeit, Verantwortungsbewusstsein, Realismus, Ausgeglichenheit
- c. Zusammenhang mit Kreativität, „Querdenken“, „Widerständigkeit“, konsequente Zielverfolgung
- d. Spezifische Interessensbereiche häufig?
- e. Geschlechtsspezifische Unterschiede?
- f. Deutschkenntnisse, Kenntnisse der Erstsprache und Sprachgebrauch im Alltag
- g. Sprachgebrauch unter Kollegen und Gleichaltrigen
- h. Religion und Religiösität
- i. Genderrollenverständnis
- j. Freizeit – Verankerung in einer oder mehreren Gruppen, „Straßenkindsituation“
- k. Andere wichtige Faktoren?

3.) Faktoren der Familie

- a. Bildungsstand der Eltern, Beruf der Eltern
- b. Aufenthaltsdauer
- c. Herkunftsland- oder Ziellandorientierung
- d. Rolle der eigenen ethnischen Gruppe – Familienkontakte vor allem in eigener Gruppe oder gruppenübergreifend
- e. Religion und Religiösität der Eltern – Kirchen/Moscheebesuch, Bedeutung Religion im Alltag (Kopftuch?)
- f. Sprachkenntnisse Deutsch/Muttersprache
- g. Familiensprache, Kommunikationssprache der Eltern mit Kindern, der Eltern untereinander, der Kinder untereinander
- h. Traditionsbewusstsein in der Familie, Bewertung der Traditionen
- i. Erziehungsstil in der Familie – partnerschaftlich, autoritär, leistungsorientiert

- j. Kommunikation in der Familie
- k. Verhältnis zu Eltern – Vertrauen, offene Kommunikation mit Eltern möglich?
- l. Binnenorientierung oder Offenheit der Familie?
- m. Genderrollen in der Familie und ihr Einfluss
- n. Bedeutung der Verwandtschaft – ist Einschätzung der Verwandten wichtig?
- o. Bildungsorientierung in der Familie – Bedeutung des Bildungsaufstiegs
- p. Kenntnis des Schul- und Ausbildungssystems in der Familie
- q. Unterstützungsmöglichkeit durch die Eltern
- r. Häufigkeit und Intensität von Schulkontakten
- s. Leistungsdruck, Kontrolle, Unterstützung
- t. Räumliche und materielle Bedingungen, kulturelles Kapital in der Familie
- u. Lesen vs. Fernsehen
- v. Andere wichtige Faktoren?

4.) Faktoren aus der peer-group

- a. Zusammensetzung der peer-group – sozial, bildungsmäßig, herkunftsbezogen
- b. Hierarchien in der peer-group – häufige Rangkonflikte, Konfliktauslöser
- c. Selbstdefinition der peer-group
- d. Sprachgebrauch in der peer-group
- e. Genderrollen
- f. Verhältnis peer-group – Schule/Bildungseinrichtung
- g. Rolle des räumlichen Bezugs?
- h. Einbettung bzw. Distanz zu ethnischen oder religiösen Vereinen?
- i. Andere wichtige Punkte?

5.) „Bruchstellen“

- a. Was führt zu „Abbrechen“ von Bildungswegen?
- b. Welche Ressourcen werden dann mobilisiert?
 - i. Faktoren der Person
 - ii. Faktoren der Familie (Eltern, Geschwister)
 - iii. Faktoren aus der peer-group
 - iv. Faktoren aus der Bildungsinstitution
 - v. Genderspezifische Aspekte
 - vi. Ethnische/religiöse Vereine
 - vii. Unterstützende Institutionen
 - viii. Andere

6.) Was wäre nach Ansicht der Befragten nötig, um Resilienz zu stärken?

- a. Institutionell
- b. Familie
- c. Peer-groups
- d. Persönlichkeit
- e. Strukturen

7.) Ergänzungen

7 Anhang 2: Gesprächsleitfaden für Gruppengespräche

Leitfaden für die Gruppengespräche zum Projekt Resilienzfaktoren beim Bildungsaufstieg

1.) Einstieg

- a. Kurze Vorstellung des Projekts – welche Faktoren aus dem familiären und peer-group-Umfeld stärken Jugendliche und junge Erwachsene beim Weg durch das Bildungssystem?
- b. Es geht um ihre Bildungsverlauf und Bildungsentscheidungen, um Schnitt- und Bruchstellen beim Umstieg von der Schule in eine Lehrausbildung oder in eine weiterführende Schulausbildung, um die Frage, welche Faktoren im Familien- und Freundeskreis sie als unterstützend bzw. als Hindernis erlebt haben.

2.) Bisheriger Bildungsweg

- a. Jugendliche auffordern, über ihren bisherigen Bildungsweg zu erzählen
- b. Positive und negative Erlebnisse in der Schule und Ausbildung
- c. Wie war das Verhältnis zu den Lehrern, gab es ausreichend Unterstützung?
- d. Wie schätzen sie ihren Bildungsweg ein – das, was sie sich gewünscht haben? Abweichungen davon?
- e. Wie erklären sie sich selbst ihre Erfolge/Misserfolge?

3.) Familie und Bildung

- a. Welche Bedeutung haben die Eltern der Schule und Ausbildung zugemessen?
- b. Wissensstand der Eltern um Bildungssystem? Wer hat beraten? Eltern, Geschwister, Dritte?
- c. Was haben sich die Eltern bezüglich der Ausbildung gewünscht?
- d. Welche Unterstützung der Eltern gab es in der Schule/Ausbildung?
- e. Gab es Konflikte mit den Eltern in Bezug auf Schule/Ausbildung? Beispiele? Wie wurden sie bearbeitet, welche Lösungen gab es?
- f. Gespräche mit den Eltern über Schule und Schulprobleme möglich?
- g. Waren den Eltern schulische Leistungen wichtig? Gab es Druck, gute schulische Leistungen zu erbringen?
- h. Kontakt der Eltern mit der Schule – regelmäßiger Kontakt mit Lehrern?
- i. Ressourcen zu Hause – eigener Raum, PC, Bücher?
- j. Sind die Eltern mit dem bisherigen Bildungsweg zufrieden?
- k. Gab es andere nahe oder entfernte Verwandte, die geholfen oder beraten haben?
- l. Gab bzw. gibt es Geschwister und waren diese Ansprechpartner in Bezug auf Bildung und Ausbildung?
- m. Wie war es mit der Freizeit – Haben die Eltern auf Freizeitbeschäftigung geachtet? Haben die Eltern den Kindern vorgelesen oder Geschichten erzählt? Welche Rolle hat das Lesen gespielt? Und welche Fernsehen bzw. Videospiele?
- n. Sprachgebrauch in der Familie – welche Sprache wird mit den Eltern gesprochen, welche mit Geschwistern, welche mit Freunden? Sprachkenntnisse der Eltern in der Erstsprache und in Deutsch?

4.) Familie und Erziehungsstil

- a. Wichtigste Bezugsperson – Eltern, Geschwister, andere?
- b. Was war den Eltern bei der Erziehung besonders wichtig?
- c. Wichtigste Werte, die von den Eltern vermittelt wurden?
- d. Verhältnis zu den Eltern – konnte man - konnte man über Probleme reden?
- e. Haben sich die Eltern bei Schwierigkeiten hinter die Kinder gestellt?
- f. Eher starke Kontrolle oder eher viel Freiheiten?
- g. Wie war es mit der Freizeit – Haben die Eltern auf Freizeitbeschäftigung geachtet? Haben die Eltern den Kindern vorgelesen oder Geschichten erzählt? Welche Rolle hat das Lesen gespielt? Und welche Fernsehen bzw. Videospiele?
- h. Sprachgebrauch in der Familie – welche Sprache wird mit den Eltern gesprochen, welche mit Geschwistern, welche mit Freunden? Sprachkenntnisse der Eltern in der Erstsprache und in Deutsch?

5.) Peer Group

- a. Als Einstieg allgemein beschreiben, was die Jugendlichen in der Freizeit am liebsten machen, ob sie sich meist mit den gleichen Freunden/Freundinnen treffen, wo sie sich treffen.
- b. Haben die Freunde/Freundinnen ähnliche Bildungswege?
- c. Welche Bildungswege haben Freunde/Freundinnen, die besonders angesehen sind?
- d. Welche Rolle spielen Erfolg/Misserfolg in der Schule/Ausbildung im Freundeskreis?
- e. Welche Haltung haben die besonders angesehenen Freunde/Freundinnen?
- f. Wurde mit Freunden/Freundinnen über Bildungs- und Berufswahl diskutiert?
- g. Gibt es in der peer group Freunde/Freundinnen, an die man sich bei Problemen in der Schule/Ausbildung wenden kann?
- h. Wie sehen die mittel- und langfristigen Bildungsziele aus? Was ist nach der Schule/Lehrabschluss geplant?
- i. Freundeskreis eher aus einer ethnischen Gruppe oder durchmischt? Änderungen im Zeitverlauf? Die drei wichtigsten Freunde/Freundinnen aus einer ethnischen Gruppe oder gemischter Herkunft?
- j. Welche Sprache wird im Freundeskreis am meisten gesprochen?
- k. Freundeskreis in der Kindheit/ frühen Jugend: Eher gemischt oder eher aus der eigenen ethnischen Gruppe? Sprachverwendung?
- l. Hat sich Freundeskreis durch Ausbildung/Schulbesuch geändert?
- m. Hat sich Verhältnis zur Familie durch Ausbildung/Schulbesuch verändert?

6.) Persönliche Faktoren

- a. Vorstellungen über berufliche und Bildungsziele? Wunschvorstellung zu Ausbildung und berufliche Position in fünf bzw. zehn Jahren?
- b. Selbsteinschätzung – Ehrgeiz, Durchsetzungsfähigkeit, Umgang mit Stress, Selbstdisziplin
- c. Eigene Stärken und Schwächen?
- d. Vorbilder, an denen man/frau sich orientiert?
- e. Eigene Zufriedenheit mit bisherigem Bildungsweg?
- f. Wohlfühlen in Wien?
- g. Diskriminierungserfahrung? Umgang mit Diskriminierungen?