

***ibw***

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

# **Hebel zu einer kompensatorischen Bildung**

**Pilotstudie**

**Bernhard Perchinig  
Kurt Schmid**

**ibw-Forschungsbericht Nr. 173**

## **Impressum**

ibw-Forschungsbericht Nr. 173

**Autor:** Dr. Bernhard Perchinig

**Projektleitung:** Mag. Kurt Schmid

Projektabschluss: Dezember 2012

Wien, 2012

ISBN 978-3-902742-57-5

### **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 Bundesministerium für Inneres (BM.I.) der Industriellenvereinigung (IV), des Arbeitsmarktservice Österreich (AMS), des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) mit Unterstützung des KomenskýFonds, einer Initiative von Caritas Österreich und ERSTE Stiftung, erstellt.

**INHALT**

<b>Vorwort</b> .....	<b>1</b>
<b>1 Executive Summary</b> .....	<b>2</b>
<b>2 Stand der Forschung</b> .....	<b>10</b>
2.1 Zum Zusammenhang zwischen Bildung und Migration .....	10
2.2 Adoleszenz und Migration .....	13
2.3 Eltern und peer-group in der Adoleszenz .....	15
2.4 Integrationsfördernde Rahmenbedingungen .....	18
2.5 Forschung zu erfolgreichen Migranten/Migrantinnen im Bildungssystem .....	19
2.6 Das Resilienzkonzept in der Bildungsforschung.....	31
2.7 Gruppenbezogene Analysen von Bildungsaufstieg .....	37
<b>3 Empirischer Teil</b> .....	<b>40</b>
3.1 Studiendesign .....	40
3.2 Die Experteninterviews .....	40
3.3 Hauptergebnisse der Experten/Expertinneninterviews.....	41
3.3.1 Beziehungen innerhalb der Familie .....	41
3.3.2 Rolle der Geschwister.....	44
3.3.3 Rolle der peer-groups .....	46
3.3.4 Rolle der Lehrer/innen und externer Bezugspersonen .....	48
3.3.5 Herausforderungen der Adoleszenzphase .....	50
3.3.6 Spracherwerb .....	55
3.3.7 Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit.....	58
3.3.8 Elternarbeit .....	59
3.4 Die Gruppengespräche.....	62
3.4.1 Die Organisation der Gruppengespräche .....	62
3.4.2 Die Gruppe der bildungserfolgreichen jungen Frauen .....	62
3.4.3 Die Gruppe der nicht bildungserfolgreichen jungen Frauen .....	70
3.4.4 Die gemischte Gruppe aus dem Projekt „Spacelab“.....	76
3.4.5 Die Gruppe aus dem Caritas-Lernprojekt .....	84
3.4.6 Die Gruppe der bildungserfolgreichen jungen Männer .....	89
<b>4 Zusammenfassende Ergebnisse und Empfehlungen</b> .....	<b>96</b>
4.1 Wesentliche Aspekte der Interviews mit Experten/Expertinnen .....	96
4.2 Wesentliche Aspekte der Gruppengespräche mit Jugendlichen .....	99
4.3 Handlungsempfehlungen.....	102
4.3.1 Empfehlungen für kompensatorische Maßnahmen .....	111
<b>5 Literatur</b> .....	<b>120</b>
6 Anhang 1: Gesprächsleitfaden für die ExpertInnengespräche.....	124
7 Anhang 2: Gesprächsleitfaden für Gruppengespräche .....	126
8 Anhang 3: Protokoll des Gruppengesprächs mit den erfolgreichen jungen Frauen.....	128

9	Anhang 4: Protokoll des Gruppengesprächs mit den wenig bildungserfolgreichen jungen Frauen.....	158
10	Anhang 5: Protokoll des Gruppengesprächs mit den TeilnehmerInnen des Projekts „Spacelab“.....	175
11	Anhang 6: Protokoll des Gruppengesprächs mit den bildungserfolgreichen jungen Männern.....	195
12	Anhang 7: Protokoll des Gruppengesprächs mit den ProjektteilnehmerInnen der..... Caritas.....	214

## 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 Schüler/innen bzw. Schüler/innen 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 Schüler/in – 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 Gruppgesprächen 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- bis 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 jenen 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 Gruppgespräche werden abschließend Handlungsempfehlungen für Interventionsmaßnahmen erarbeitet.

### **Projektteam:**

Wissenschaftliche Durchführung und Studienautor: Bernhard Perchinig, Donau-Universität Krems (dzt. icmpd)

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 Schüler/innen bzw. Schüler/innen 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 Schüler/in – 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 und sie Bezugspersonen finden, die sie kontinuierlich mental unterstützen, die ihnen mit Respekt und Achtung gegenüberreten 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 Jugendlichen<sup>1</sup>. 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.

---

<sup>1</sup> 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 Berater/innen 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 Gesprächspartner/innen 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 Gesprächspartner/innen 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 – insbesondere aus Perspektive der Prävention und schulischer Intervention – 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 Bildungsberater/in angeboten werden und die Eltern dabei klar über die Möglichkeit informiert werden, ihre Kinder auch entgegen den Empfehlungen der Lehrer/innen 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 Schüler/innen, 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.

## **Kompensatorische Maßnahmen**

Während Präventions- und Begleitmaßnahmen die Jugendlichen beim Bildungsprozess stützen und Schwierigkeiten vermeiden helfen sollen, sollen kompensatorische Maßnahmen bereits eingetretene Fehlentwicklungen nachträglich korrigieren. Da es in den wenigsten Fällen möglich ist, Einzelfaktoren als Ursache für Fehlentwicklungen zu benennen, müssen kompensatorische Maßnahmen auf verschiedene Aspekte Rücksicht nehmen und den jeweiligen Einzelfall in seiner Komplexität verstehen und behandeln. Aus diesem Grund ist der Faktor Migration oder Herkunft aus einer Zuwanderungsfamilie bei der Analyse der genannten Phänomene und bei der Entwicklung von kompensatorischen Maßnahmen immer im Kontext mit anderen relevanten Faktoren – sozioökonomische Situation, Bildungshintergrund, familiäre Situation, Persönlichkeitsmerkmale – zu betrachten und nicht als singuläre, erklärende Variable.

Aufgrund der multifaktoriellen Ursachen der genannten Phänomene einerseits und der wachsenden internen Differenzierung der Zuwanderung erscheint es insbesondere als wenig zielführend, eigene, auf Migranten/Migrantinnen allein fokussierte Programme zu entwickeln. Die im Bereich der Bildungs- und Jugendarbeit bestehenden Einrichtungen – von der Schule über die institutionalisierte schulische und außerschulische Jugendarbeit hin zum Arbeitsmarktservice – arbeiten daran, für die jeweiligen in sich sozial, alters- und herkunftsmäßig differenzierten Zielgruppen ein situationsangepasstes Angebot zur Verfügung zu stellen. Deren Mitarbeiter/innen verfügen über die nötige Ausbildung und Erfahrung, um im jeweiligen sozialen Feld professionell zu agieren. Ziel der Entwicklung kompensatorischer Maßnahmen für Migranten/Migrantinnen muss es daher sein, innerhalb der bestehenden Einrichtungen zielgruppenspezifische Angebote zu entwickeln und zu betreiben.

Vielfach handelt es sich bei den angesprochenen Jugendlichen nicht um Migranten/Migrantinnen, sondern um Personen, die in Österreich geboren sind und hier aufwuchsen und deren Eltern selbst entweder zuwanderten, sie sind also in unterschiedlichem Maß von migrationspezifischen Sozialisationsbedingungen betroffen. Maßnahmen für die „Erste Generation“ werden sich daher oft von jenen für die Folgegenerationen unterscheiden müssen.

Da innerhalb der Gruppe migrantischer Jugendlicher die Berufswahl stärker geschlechtsspezifisch geprägt ist als bei nichtmigrantischen Jugendlichen, muss die Begleitung der Berufswahl und die Reintegration in eine Schul- oder Berufsausbildung diesen Aspekt besonders berücksichtigen. Zentral dabei ist ein reflektierter Umgang mit Geschlechtsrollenbildern und migrationsbezogenen Stereotypen durch die jeweilige Institution und die Lehrenden und die Thematisierung von Geschlechtsrollenkonzepten und ihren Konsequenzen in Ausbildungsgängen. Im Einzelfall ist auch zu überlegen, temporär geschlechtshomogene Projekte zu entwickeln oder geschlechtshomogene Projektphasen einzuplanen.

### Peer-Mentoring

Als zentrale Rahmenmaßnahme wird der Aufbau eines individualisierten Coachings durch erfolgreiche und entsprechend geschulte Peers vorgeschlagen. Die dabei zum Einsatz kommenden Bildungskoaches sollten, aus einem Pool erfolgreicher junger Erwachsener ähnlicher sozialer und ethnischer Herkunft rekrutiert werden und eine entsprechende sozialpädagogische Weiterbildung durchlaufen. Ihre Aufgabe ist, mit der Familie, der Bildungseinrichtung und dem Arbeitsmarktservice zu kooperieren und den Jugendlichen als kontinuierlich ansprechbare Berater/innen und Begleiter/innen zur Verfügung stehen. Weitere Aufgaben betreffen Elternberatung in Bezug auf Bildungs- und Berufsentscheidungen sowie der

Kontakt und die Vernetzung mit der Schule bzw. Ausbildungseinrichtung. Die Tätigkeit der Mentoren/Mentorinnen sollte honoriert und die Ausbildung zertifiziert werden, allerdings sollten die Coaches ihre Tätigkeit nicht hauptberuflich, sondern neben einer Berufstätigkeit oder einem Studium/Ausbildung ausüben.

#### Erleichterung des Wiedereinstiegs in abgebrochene Bildungsverläufe

Maßnahmen gegen den Bildungsabbruch sollten durch einen erleichterten Wiedereinstieg in abgebrochene Bildungsverläufe ergänzt werden. Dazu zählen zuvorderst modulartige erwachsenengerecht gestaltete Angebote zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses. Diese Angebote sollten mit Angeboten für einen betreuten Entscheidungsfindungsprozess für und eine weitere Lehr- oder Schulausbildung verknüpft sein.

#### Modularisierung der Ausbildungsangebote

Zurzeit sehen die verschiedenen schulischen und Lehrausbildungsangebote einen kontinuierlichen Verlauf und eine bestimmte Mindest- und Maximaldauer vor. Um Jugendlichen mit Bildungsabbrüchen den Wiedereinstieg zu erleichtern, sollten die angebotenen Lehr- und sonstigen Ausbildungen modular aufgebaut sein und es sollte in diesen Angeboten sichergestellt werden, dass einmal abgelegte Modulprüfungen bzw. -abschlüsse reaktivierbar sind, sollte der/die Jugendliche temporär den Ausbildungsgang unterbrechen.

#### Anerkennung von Qualifikationen

An diese Modularisierung der Ausbildungsgänge sollte ein Anerkennungssystem für im Ausland erworbene Bildungsabschlüsse anknüpfen, das darauf ausgerichtet ist, über Modulzuordnungen (Teile von) Bildungsabschlüsse(n) anzuerkennen, und bei Bedarf Nach- und Zusatzqualifikationen über Ergänzungsmodule vorschreibt. Ein auf dem Portfolio-Prinzip beruhendes System sollte auch die Anerkennung von informell erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten erlauben.

#### Gendersensible Vernetzung mit MigrantInnenorganisationen

Um insbesondere Jugendliche zu erreichen, die in herkunftsbezogenen Netzwerken und Milieus eingebunden sind und eine stärkere Binnenorientierung aufweisen, sollen auch migrantische Organisationen als Kooperationspartner gewonnen werden bzw. diese in das Bildungsmentoring eingebunden werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass insbesondere religiöse Vereine – abhängig von den dort vertretenen Strömungen – Spannungen zwischen den in den Schulen und in den Familien vermittelten Geschlechtsrollenbildern stärken können und daher die Kooperation mit diesen, insbesondere bei Maßnahmen, die sich vor allem an weibliche Jugendliche richten, situationsspezifisch entschieden werden muss.

#### Unterstützung bei der Entwicklung eigener Lebensentwürfe

Kompensatorische Maßnahmen sollten an den Ressourcen der Jugendlichen ansetzen und von einem ganzheitlichen, auf die Entwicklung von Lebensentwürfen und eine Lebenslaufperspektive fokussierenden Zugang getragen werden. Dabei ist einem ressourcenorientierten Zugang Vorrang vor einem defizitorientierten Zugang zu geben. Besonders relevant erscheint hier einerseits die Verbreitung des von den Jugendlichen eingebrachten Möglichkeitshorizont, der in der Praxis oft auf traditionelle Aufstiegsberufe fixiert ist, und andererseits eine realistische „Erdung“ der Perspektiven im Sinn einer Heranführung an realistische Einschätzungen, die die Perspektiven der Jugendlichen dennoch ernst nehmen und diese auch auf von ihnen nicht oder falsch eingeschätzte Stärken eingehen.

### Mehrsprachigkeit und Aufwachsen mit kultureller Vielfalt zur Kompetenz entwickeln

Bei Jugendlichen aus zugewanderten Familien stellen insbesondere Mehrsprachigkeit und das Aufwachsen in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten einen Anknüpfungspunkt dafür dar, bestehende Stärken herauszuarbeiten und in die Entwicklung von Zukunftsperspektiven einzubringen. Die wenigsten Jugendlichen verfügen jedoch über entwickelte interkulturelle Kompetenzen oder eine hohe Artikulationskompetenz in der Herkunftssprache. Eine Ausbildung dieser Kompetenzen, reichend von Sprachtraining in den Herkunftssprachen bis zu Trainings in interkultureller Kommunikation und Kompetenz, kann Mehrsprachigkeit und Aufwachsen mit kultureller Vielfalt zu einem beruflichen Vorteil machen.

### Produktiver Umgang mit deviantem Verhalten

Gewalttätiges und delinquentes Verhalten stellt eine Sonderform riskanten Verhaltens dar. Riskantes Verhalten ist in der Adoleszenz vor allem für junge Männer typisch und notwendig, um männliche Identität zu konstruieren. Deviantes Verhalten kann als problematische Ausprägung einer im Prinzip für die Identitätsentwicklung konstitutiven und notwendigen Verhaltensweise verstanden werden. Von besonderer Bedeutung sind daher Angebote, die es ermöglichen, riskantes Verhalten in einem geschützten Raum auszuprobieren (z.B. Team- und Kampfsportarten, Leistungssport, aber auch Mitarbeit bei Rettungsorganisationen, Feuerwehr etc. oder kontrolliertes Risikoverhalten erlaubende freizeitpädagogische Angebote). Da deviantes Verhalten auch eine Form der Erfahrung von Selbstwirksamkeit darstellt, sind vor allem Projekte, die Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen, eine Möglichkeit des produktiven Umgangs mit deviantem Verhalten.

## 2 Stand der Forschung

### 2.1 Zum Zusammenhang zwischen Bildung und Migration

Die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien rückte in den letzten zwei Jahrzehnten in den Fokus der Bildungssoziologie. Auslösender Faktor des gesteigerten Interesses vor allem im deutschsprachigen Raum waren die persistent geringeren Bildungserfolge von selbst zugewanderten Kindern und Jugendlichen, aber auch von Kindern und Jugendlichen der „Zweiten Generation“, die in zahlreichen Auswertungen nachgewiesen wurden. Egal, ob Schulnoten oder Übergänge in die Sekundarstufe untersucht wurden, die meisten Studien zeigten Nachteile für Schüler/innen mit Migrationshintergrund (Herzog-Punzenberger 2008). Zahlreiche internationale Vergleichsstudien, vor allem die PISA- und PIRLS-Studien, verwiesen jedoch auch auf die deutlichen Länderunterschiede in Bezug auf den Bildungserfolg migrantischer Schüler/innen und rückten damit die Frage nach den Auswirkungen der Struktur des Bildungssystems auf den Bildungserfolg in den Vordergrund.

Ein näherer Blick zeigt allerdings, dass derartig allgemeine Feststellungen dem Thema nur bedingt gerecht werden. Einerseits bestehen deutliche Unterschiede je nachdem, welcher Indikator des Bildungssystems betrachtet wird (vgl. i.d.F. Kristen/Dollmann 2012, 102f.): So zeigen deutsche Studien keine systematische Korrelation zwischen schulischen Leistungen und erzielten Schulabschlüssen, die Unterschiede in den Schulleistungen können sowohl stärker wie schwächer ausfallen als die Unterschiede in den Abschlüssen. Bildungsungleichheiten in einem Zeitpunkt sind nicht immer persistent und setzen sich nicht automatisch fort – Bildungsprozesse verlaufen in der Realität nicht immer kumulativ, sondern oft sprunghaft. Ebenso zeigen sich deutliche Unterschiede nach Herkunftsgruppen, aber auch innerhalb dieser Gruppen, und zwar nach Generation sowie nach sozialer Schichtung. Die oft übliche Zusammenfassung in die Kategorie „Migrationshintergrund“ unterschlägt die Heterogenität der Zuwanderung und verdeckt insbesondere den nachweisbaren Bildungsaufstieg zwischen den Generationen.

Diese Unterschiede ändern jedoch nichts an der grundsätzlichen Problematik, dass ein großer Teil der selbst zugewanderten oder aus einer zugewanderten Familie stammenden Schüler/innen schlechtere Bildungserfolge aufweist als nichtzugewanderte Gleichaltrige. Die Erklärungsversuche für diese Unterschiede fokussieren in der Regel auf drei Ebenen:

Auf die **Makroebene** fokussierende Analysen stellen die institutionellen Rahmenbedingungen und ihre Effekte auf den Bildungsverlauf in den Vordergrund. Im Vordergrund stehen dabei Analysen des Schulsystems und der Schulformen, der Ausgestaltung der Bildungsinhalte oder der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und ihrer Effekte auf die Bildungsbiografie. Auf die **Mesoebene** fokussierende Studien untersuchen vor allem die Kontextbedingungen und Binnenstrukturen von Institutionen und deren Effekte, also z.B. die Zusammensetzung von Schulklassen, die Organisationsform des Unterrichts, aber auch Einflüsse der sozialen und ethnischen Zusammensetzung von Wohnvierteln. Analysen auf der **Mikroebene** stellen die Spezifika der Schüler/innen, ihrer Eltern bzw. ihrer Lehrer/innen in

den Vordergrund. Hier stehen Fragen nach den für den Bildungsprozess relevanten Ressourcen, z.B. dem familiären kulturellen Kapital, Sprachkenntnissen in der Familie, dem Erziehungsstil von Familie und Schule, oder den Erwartungshaltungen von Lehrer/innen, im Zentrum des Interesses.

Es ist heute weitgehend unbestritten, dass Bildungsprozesse nur bei Berücksichtigung aller drei Ebenen erklärt und analysiert werden können und ein Gegeneinanderstellen unterschiedlicher Perspektiven nicht zielführend ist. Aus diesem Grund berufen sich neuere Studien meist auf eine Ressourcenperspektive, die die verschiedenen Ebenen miteinander verschränkt (King 2009, 27f.). Diese versteht Bildungsprozesse als eine von vorhandenen Ressourcen abhängige Investition zur Erhöhung von Handlungschancen (Esser 2000). Mit einer bestimmten Ressourcenausstattung sind unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten verbunden. Bildungsabschlüsse sind zentrale Ressourcen beim Zugang zu Lebenschancen und Handlungsmöglichkeiten, Bildungsprozesse können somit als Investitionen in die Erhöhung von Handlungschancen verstanden werden. Dabei beschränken bzw. ermöglichen sowohl Makro-, Mikro- und Mesobedingungen den Bildungserfolg.

Zur Erklärung schichtspezifisch unterschiedlicher Bildungserfolge ist die von Raymond Boudon 1974 eingeführte Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten hilfreich (Boudon 1974, 29ff.). Nach Boudon ergeben sich Bildungsentscheidungen aus einem inneren Zusammenhang zwischen der schulischen Leistung der Schülerinnen und Schüler, den Selektionsmechanismen des Bildungssystems und dem familiären Entscheidungsverhalten. Die Selektionsmechanismen des Bildungssystems werden unter anderem durch Übergangsbestimmungen (z.B. Grad der Verbindlichkeit der Empfehlungen der Volksschule, Schulnoten in der Primärstufe) sowie durch die institutionelle Struktur des Bildungssystems bestimmt. Das familiäre oder elterliche Auswahlverhalten wird durch die individuellen Entscheidungen der Schülerinnen und Schüler bzw. ihrer Eltern, denen mehrere Alternativen zugrunde liegen, beeinflusst. Sozialschichtspezifische Bildungsentscheidungen resultieren sowohl aus Unterschieden in der Bildungsaspiration wie der schulischen Leistung der Kinder. Bildungsungleichheiten kommen demnach durch herkunftsabhängige Bildungsentscheidungen und der zwischen den Sozialschichten variierenden Leistung der Kinder zustande.

**Primäre Effekte** äußern sich in Unterschieden zwischen den sozialen Schichten, die sich auf die schulischen Leistungen der Kinder auswirken. Dieser Unterschied im erworbenen Kompetenzniveau, so die Annahme, ist primär von der sozialen Herkunft abhängig. Je niedriger der sozioökonomische Status der Familien und je niedriger das in den Familien vorhandene kulturelle Kapital, desto eingeschränkter ist der Schulerfolg. Dabei werden vor allem der Einfluss der nichtmonetären Ressourcen, wie zum Beispiel des sozialen oder kulturellen Kapitals (Bourdieu, 1973), und die Interaktionen von Anlage und sozialer sowie materieller Umwelt diskutiert. So stehen den Kindern aus sozial weniger begünstigten Familien weniger Ressourcen zur Verfügung, die die Entwicklung eines Kindes positiv beeinflussen können. Dieser herkunftsbezogene Sozialisationseffekt äußert sich schließlich darin, dass sich Familien verschiedener Sozialschichten bei der Vermittlung der Sprachkultur, in der Lern- und Bildungsmotivation sowie dem selbstregulierten Handeln und Lernen voneinander unterscheiden, sodass sich sozialschichtspezifisch habitualisierte Lerngewohnheiten identifizieren lassen (vgl. Becker, 2004).

**Sekundäre Effekte** beschreiben unterschiedliche Bildungsaspirationen und ein damit verbundenes unterschiedliches Entscheidungsverhalten der verschiedenen Schichten. Bildungsentscheidungen werden im Kontext der eigenen sozialen Stellung getroffen und sind vor dem Spiegel der familiären Lebensziele zu verstehen. Hier ist vor allem der Hinweis Boudons relevant, dass der mit der Entscheidung für einen bestimmten Bildungsgang angestrebte Bildungsabschluss in Relation zum sozialen und Bildungshintergrund der Herkunftsfamilie interpretiert werden muss. Während für ein Kind aus einer Akademikerfamilie der Maturaabschluss ein Schritt auf dem Weg zum Bildungsstatus der Eltern ist, die soziale Distanz zwischen Eltern und Kind dadurch also verringert wird, vergrößert der gleiche Abschluss gegenüber Eltern mit einem Hauptschulabschluss die soziale Distanz. Aus der Perspektive der Kinder bedeutet ein Studium im ersten Fall eine Angleichung an den elterlichen Bildungsstatus und eine Reproduktion des Status der Eltern, im zweiten Fall einen Bruch mit dem Bildungsstatus der Eltern und eine deutliche Statusdifferenz.

Sozioökonomisch höhergestellten Familien bewerten nach Boudon zudem den Bildungsnutzen höher und sehen daher einen unter ihrem Bildungsniveau liegenden Bildungsabschluss der Kinder als Bedrohung für den Erhalt des Status der Familie, während niedrigere Bildungsschichten den Bildungsnutzen nicht so hoch einschätzen und auch der Status weniger über den Bildungsabschluss definieren. Allein aufgrund dieser unterschiedlichen Konstellationen kann es bei Bildungsübergängen trotz gleicher Leistungen zu unterschiedlichen Entscheidungen kommen.

Die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Faktoren ermöglicht ein besseres Verständnis des Zusammenhangs von Bildungsbiografien und Migration. Zu den sozial-schichtbezogenen unterschiedlichen primären Effekten tritt im Migrationskontext noch eine Entwertung des familiären kulturellen Kapitals hinzu. Der Wert vorhandener Ressourcen bestimmt sich immer in einem konkreten Kontext, nicht in jedem Bildungssystem lassen sich vorhandene Ressourcen gleich einsetzen. Esser (1999, 151) unterscheidet diesbezüglich zwischen generalisierbarem und spezifischem Kapital: Während generalisierbares Kapital kontextunabhängig genutzt werden kann, entfaltet spezifisches Kapital nur im jeweiligen Kontext Geltung. Sprachkenntnisse einer bestimmten Sprache sind hierfür ein Paradebeispiel: Da die Landessprache üblicherweise auch Unterrichtssprache ist, wird die Herkunftssprache – so sie sich von der Landessprache unterscheidet – durch Migration zumeist entwertet. Ebenso ergeht es auch z.B. geografischem Wissen um die Herkunftsstadt oder kulturspezifischem Wissen um Bräuche und Traditionen. Umgekehrt lassen sich jedoch z.B. einmal erworbene Mathematikkenntnisse, oder die Fähigkeit, ein Musikinstrument zu spielen, in einen anderen Sprach- und Kulturkontext transferieren, sie sind ein Beispiel für generalisierbares Kapital. Zugewanderte Eltern haben also auch bei gleichen formalen Bildungsabschlüssen weniger kulturelles Kapital zur Verfügung als nicht zugewanderte Eltern aus einer vergleichbaren Sozial- und Bildungsschicht (Chiswick 1978).

Bei den sekundären Effekten rücken vor allem die Bildungsentscheidungen in den Blickpunkt. Hier zeigen verschiedene Studien aus Deutschland eine hohe Bildungsaspiration zugewanderter, insbesondere türkischer Eltern (Zölch et al 2009), auch österreichische Studien bestätigen dieses Ergebnis (Weiss 2007). Diese hohe Bildungsmotivation, die nach Boudon nicht zu erwarten wäre, lässt sich damit erklären, dass viele Migranten/Migrantinnen der Ersten Generation ihren Wunsch nach sozialem Aufstieg – der ein wesentliches Migrationsmotiv darstellte – in der Realität nicht realisieren konnten und nun die familiären Auf-

stiegsziele in ihren Kindern realisieren wollen. Migration wirkt hier gegen die zu erwartenden Schichteffekte.

Allerdings finden Schulentscheidungen nicht nur in der Familie statt, die Empfehlungen der Lehrer/innen spielen eine entscheidende Rolle, insbesondere beim Übertritt in die Höheren Schulen. Vorurteile der Lehrer/innen und entsprechende Empfehlungen für weniger anspruchsvolle Schulkarrieren können in Verbindung mit fehlendem Wissen der Eltern über die Funktionsmechanismen des Schulsystems die Wirkung positiver sekundärer Effekte beeinträchtigen (Gresch et al 2009).

Wie die empirische Forschung in Deutschland gezeigt hat, lassen sich Leistungsunterschiede zwischen migrantischen und nichtmigrantischen SchülerInnen in der Regel über soziale Faktoren erklären. Dies gilt jedoch nicht für türkischstämmige SchülerInnen, für die migrationsspezifische Aspekte nachweisbar sind (Stanat et al 2010). Entscheidende Faktoren dabei sind die Modalitäten des Spracherwerbs – früher Kontakt mit dem Deutschen und häufigere alltägliche Nutzung des Deutschen führen zu besseren Schulergebnissen (Stanat et al 2010) – wie Diskriminierungen (Alba et al 1994). Die überdurchschnittlich hohe Bildungsmotivation in zugewanderten Familien wirkt sich positiv auf die Aufnahme höherer Bildungswege aus: Werden die primären und sekundären sozialen Herkunftseffekte berücksichtigt, wechseln bei gleichen schulischen Leistungen und vergleichbarem sozialen Hintergrund mehr Kinder aus zugewanderten Familien in höhere Schulen als aus nicht zugewanderten Familien. Viele Schüler/innen aus zugewanderten Familien gelangen jedoch aufgrund schwacher Schulleistungen nicht zu dem Punkt der Entscheidung für höhere Bildungswege: Da in Deutschland, anders als in Österreich, die Schulempfehlung der Primärschule einen bindenden Charakter hat und aufgrund der schlechteren Schulleistungen Schüler/innen mit Migrationshintergrund seltener eine Gymnasialempfehlung erhalten, bleibt ihr Anteil niedrig (Kristen et al 2008). Vergleichbare Studien liegen für Österreich nicht vor, es ist jedoch anzunehmen, dass hierzulande ähnliche Muster zu beobachten sind.

## 2.2 Adoleszenz und Migration

Während die Analyse von Primär- und Sekundäreffekten die Analyse von Übergangsmustern in weiterführende Schulen erlaubt und hilfreich bei der Entwicklung von kompensatorischen Maßnahmen ist, benötigt eine Erklärung der Verbleibs- bzw. Erfolgswahrscheinlichkeit von Bildungskarrieren von Jugendlichen die Berücksichtigung der spezifischen Herausforderungen der Adoleszenzphase. Insbesondere ist hierbei die wachsende Bedeutung von peer-groups zu betrachten.

Die Phase der Jugend hat in den letzten Jahrzehnten starke Veränderungen erfahren. Sie variiert heute hinsichtlich von Verlaufsformen und Zeitstrukturen, eine einheitliche Jugendphase gibt es nicht. Es macht für Mädchen und Burschen einen wesentlichen Unterschied, ob sie sich für einen Lehrberuf oder eine längere Ausbildungsphase entscheiden: Während SchülerInnen und StudentInnen eine ausgedehnte Phase der Jugend und des jungen Erwachsenenenseins erleben, übernehmen arbeitende Jugendliche relativ bald wesentliche Aspekte des Erwachsenenenseins.

Die Jugendphase ist sowohl von körperlichen wie von emotionalen und sozialen Umbrüchen gekennzeichnet. In der Jugend verändert sich nicht nur der Körper grundlegend (Pubertät), in dieser Zeit müssen auch Entwicklungsaufgaben auf psychischer, kognitiver, sozialer und emotionaler Ebene bewältigt werden (Adoleszenz). In der Adoleszenz setzen sich Heranwachsende mit ihren Lebensbedingungen auf eine neue Weise auseinander (King 2005). Jugendliche erarbeiten sich dabei neue Blickwinkel und Lebensentwürfe und reinterpreten ihre Lebensgeschichte. Dementsprechend ist die Adoleszenz eine Phase der Neubewertung von Erfahrungen in der Familie, in der Schule und der peer-group. Diese Veränderungsprozesse werden wesentlich von dem soziokulturellen Feld beeinflusst, in dem die Jugendlichen leben und das ihre Zukunftschancen zum Teil vorausstrukturiert. Soziale Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund sind wesentliche Aspekte, die zur Ungleichverteilung von Chancen beitragen.

Hurrelmann (2004, 17) zählt folgende Entwicklungsaufgaben auf, die während der Adoleszenz zu bewältigen sind:

- Entwicklung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz sowie die Übernahme von selbstverantwortlichen und existenzsichernden Tätigkeiten
- Entwicklung einer Geschlechtsidentität sowie Aufbau einer Partnerbeziehung und Gründung einer Familie
- Entwicklung selbständiger Handlungsmuster für die Nutzung des Konsumwarenmarktes
- Entwicklung eines Werte- und Normsystems sowie eines ethischen und politischen Bewusstseins
- Psychische und soziale Ablösung von den Eltern.

In dieser Phase der Persönlichkeitsentwicklung werden Freundschaftsbeziehungen und peer-groups für die Jugendlichen immer wichtiger, die Eltern dagegen treten in den Hintergrund. Es kommt zu einer Neugestaltung des Eltern-Kind-Verhältnisses und zu einer zunehmenden Ablösung von den Eltern. Allerdings erfolgten die verschiedenen Entwicklungen in individuell verschiedenem Tempo, es kann zu einer Vervielfältigung der Übergänge ins Erwachsenenleben – z.B. unterschiedliche Zeitpunkte der Aufnahme der Berufstätigkeit oder der Familiengründung kommen. Diese Teilpassagen erzeugen für die Einzelnen belastende Statusinkonsistenzen (Hurrelmann 2004, Stauber und Walther 2007): Während sie in manchen Lebensbereichen als Erwachsene mit allen Rechten und Pflichten gelten, werden sie in anderen weiterhin als Jugendliche mit eingeschränkter Autonomie angesehen.

Zugewanderte Jugendliche müssen neben den Veränderungen zwischen Kindheit und Erwachsenenleben auch noch die spezifischen Migrationserfahrungen verarbeiten. (King 2005). Auch wenn es dabei deutliche Unterschiede zwischen selbst zugewanderten Jugendlichen und Jugendlichen der „Zweiten Generation“ gibt, kann die Adoleszenz in einer zugewanderten Familie, je nach regionalem, sozialem und kulturellen Hintergrund eine besondere Prägung haben.

Besonders selbst zugewanderte Jugendliche, die in ihrem Herkunftsland bereits die Schule besuchten bzw. an Berufsausbildungsmaßnahmen teilnahmen, sind zumeist mit einer Entwertung des im Herkunftsland akkumulierten Bildungskapitals und damit mit einer Rück-

verweisung auf einen kindlichen Status konfrontiert, was neben den alterstypischen Herausforderungen der Adoleszenz eine massive Belastung darstellen kann (King 2005). Für Jugendliche der Ersten wie der Zweiten Generation stellt sich – je nach regionaler und sozialer Herkunft in unterschiedlicher Intensität – zudem die Herausforderung, mit dem Spannungsfeld zwischen familiärer und außerfamiliärer Sozialisation umzugehen. Da die Sozialisation in der Familie – abhängig von den jeweiligen Migrationsbedingungen – oft an den im Herkunftskontext relevanten Werten und Orientierungen festhält, kann es zu Zielkonflikten zwischen der familiären und außerfamiliären Sozialisation kommen.

Zudem verändert sich in der Migration meist auch die Familienstruktur, da oft nur die Kernfamilie oder nur ein Elternteil migriert. Da Kinder und Jugendliche diese Veränderungen leichter verarbeiten als Erwachsene und meist schneller mit der neuen Umgebung zurechtkommen als ihre Eltern, agieren sie oft als Vermittler zwischen Familie und Gesellschaft und übernehmen damit eine Repräsentationsfunktion nach außen, die sonst dem Familienoberhaupt zusteht. Stehen die Wertorientierungen zwischen Familie und Aufenthaltsland im Widerspruch, sind sie die ersten, die diese Wertkonflikte erfahren und damit umgehen müssen. Diese Phänomene sind jedoch deutlich vom Herkunftskontext abhängig und können auch völlig ausbleiben. (Schönpflug 2008).

Grundsätzlich besteht in der Literatur daher also die Annahme, dass die Adoleszenz und Identitätsbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund aufgrund der unterstellten kulturellen Differenzen problematischer und risikoreicher ist als für Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Die Ursachen dafür müssen jedoch einer genaueren Analyse unterzogen werden.

### **2.3 Eltern und peer-group in der Adoleszenz**

In der Adoleszenz ist die Ablösung von der Herkunftsfamilie eine Herausforderung für Jugendliche und Familien unabhängig vom Migrationshintergrund, die Grundmuster betreffen sowohl zugewanderte wie nicht zugewanderte Familien und Jugendliche. Dennoch ergeben sich auch hier Spezifika aus dem Migrationskontext.

Trotz einer Zunahme der Vielfalt familiärer Lebensformen ist die Eltern-Kind-Familie noch immer für die meisten Kinder und Jugendliche das Arrangement, in dem sie aufwachsen. Die innerfamiliären Beziehungsmuster und die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung ist daher auch in der Adoleszenz bedeutsam, lernen die Kinder doch in der Familie den Aufbau von Bindungen und den Ausdruck von Emotion. Die Bindungserfahrung in der Kindheit wirkt prägend auf die Bindungsfähigkeit der Jugendlichen, das Fehlen positiver Bindungserfahrungen wird in der Literatur oft mit Aggressionsneigung und überdurchschnittlich ausgeprägten Tendenzen zu deviantem Jugendverhalten in Verbindung gesetzt. (Schönpflug 2008).

Die Veränderungen in den Familienbeziehungen sind meist diskontinuierlich. Die Jugendlichen wechseln oft zwischen dem Wunsch, in kindlicher Nähe zu den Eltern zu verbleiben, und Trennungen und Konflikten; auch die Eltern reagieren unterschiedlich, von verhindernd bis unterstützend. Entscheidende Faktoren für das Gelingen der Ablösung und einer für die Familie positiven Veränderung der Beziehungen untereinander sind die Qualität der Bezie-

hung zwischen Eltern und Jugendlichen, die Qualität der Beziehung der Eltern untereinander und die Qualität der Beziehung der Eltern zur Welt außerhalb der Familie (Fend 2000, 123)

Im Migrationskontext können zu diesen allgemeinen Herausforderungen spezifische Aspekte hinzutreten. In der Migrationssoziologie wird der Konnex zwischen Migration und Adoleszenz unter unterschiedlichen Gesichtspunkten diskutiert (Baros 2009, 156).

Der **modernisierungstheoretische Ansatz** geht von einem Modernisierungsgefälle zwischen dem Herkunftsland und dem Einwanderungsland aus und kontrastiert das Bild der patriarchalisch-konservativen Migrationsfamilie mit dem der individualistisch orientierten, partnerschaftlich strukturierten Familie im Einwanderungsland. Migrantenfamilien stünden vor der Herausforderung der Modernisierung des Familienkonzepts und würden in ihrer Alltagspraxis je nach Situation dem einen oder anderen Familienmodell folgen, was zu Unsicherheiten und Inkonsistenzen führen und für die Kinder und Jugendlichen in den Familien den Prozess des Aufwachsens erschweren würde. Zudem wären die Kinder Konflikten zwischen unterschiedlichen Wertvorstellungen in der Familie und in der Schule ausgesetzt, was sie, im Vergleich zu ihren nicht zugewanderten peers, belasten würde. Insbesondere in der Adoleszenz würden die oft frühe Zuschreibung von Erwachsenenrollen und die klare Differenzierung der Geschlechtsrollen die Konflikte mit der Aufnahmegesellschaft verschärfen.

Gleichzeitig würden in traditionellen Familien die Pflichten der Kinder gegenüber den Eltern stark betont, was die Ablösung erschwere. Je stärker sich die Kinder und Jugendlichen am Einwanderungsland orientieren würden, umso stärker würden sie die Pflichten gegenüber den Eltern hinterfragen und umso konfliktreicher würde daher die Adoleszenz. Würden also die nötigen Modernisierungsleistungen in den Familien nicht erbracht, führe dies zu einer außergewöhnlichen Belastung der Phase des Erwachsenwerdens. Kritische Auseinandersetzungen mit dem Modernisierungsparadigma verweisen allerdings die oft unreflektierte Verwendung des Kulturbegriffs und die fehlende Auseinandersetzung mit der subjektiven Realität in den Familien (Baros 2009, 156ff.) Zudem hänge die Betonung der Pflichten gegenüber den Eltern vom sozioökonomischen Status der Eltern ab (Berry et al. 2006, 328).

**Handlungstheoretische Ansätze** argumentieren mit Wert-Erwartungstheorien und gehen davon aus, dass Entscheidungen von Individuen im Hinblick auf Nutzenmaximierung getroffen werden. Eltern würden an ihre Kinder hohe Leistungserwartungen stellen, da sie sich daraus einen Nutzen für die Familie erwarten würden. Dies würde oft mit rigiden Erziehungspraktiken einhergehen, die auch gegenüber Jugendlichen und jungen Erwachsenen eingesetzt würden. Innerfamiliäre Konflikte wären meist auf enttäuschte Nutzenerwartungen zurückzuführen. Die Ablösung rigider Erziehungspraxen und die Orientierung in Richtung liberalerer Erziehungsstile und Akzeptanz größerer Selbständigkeit sei vor allem von den Unterstützungsangeboten abhängig, die es den Eltern ermöglichen würden, ihre Migrationsziele selbst und nicht über den Umweg über ihre Kinder zu erreichen. Damit lenkt dieser Ansatz den Fokus stärker auf Milieubedingungen und subjektive Interessen, postuliert aber weiter ein Modernisierungsdefizit migrantischer Familien. (Baros 2009, 159ff.)

In den letzten Jahren kam es verstärkt zu einer Verknüpfung migrationstheoretischer und adoleszenztheoretischer Ansätze, die darauf hinweisen, dass innerfamiliäre Konflikte oft mit Benachteiligungen und Diskriminierungserfahrung zusammenhängen und die Handlungsbedingungen und -entscheidungen der Familienmitglieder nicht erklärt werden können, ohne

die Ungleichheitsstrukturen der Aufenthaltsländer zu berücksichtigen. Die persönliche, familiäre und intergenerationale Verarbeitung der Migration stelle alle Familienmitglieder vor spezifische Herausforderungen, die von den Erfahrungen mit der Aufnahmegesellschaft, insbesondere in Bezug auf Anerkennung oder Diskriminierung, geprägt wären. Eine Gegenüberstellung zwischen Tradition und Moderne sei wenig hilfreich, es gehe vielmehr darum, die Ressourcennutzung und die Wahrnehmung der Familien zu verstehen und sie als handelnde Akteure zu begreifen. Dabei sei Familie als soziokulturelle Lebenswelt zu verstehen, in der individuelle Subjektivität hervorgebracht werde. Erst eine Analyse dieser Lebenswelten und Subjektkonstruktionen erlaube es, Familienbeziehungen im Migrationskontext zu verstehen (Baros 2009, 161ff.)

Empirische Studien (Weiss et al. 2007) zur Zweiten Generation stärken eher die Modernisierungsthese. Sie zeigen, dass Migranten/Migrantinnen häufiger Spannungen im Eltern-Kind-Verhältnis wahrnehmen als Kinder und Jugendliche ohne Zuwanderungsgeschichte, wenngleich die Eltern-Kind-Beziehung grundsätzlich als gut beschrieben wird. Es zeigt sich eine größere Diskrepanz in der Wahrnehmung zwischen Kindern und Eltern, wenn sich die Kinder stärker am Aufnahmeland orientieren als die Eltern. Nach Angaben von mehr als der Hälfte der Jugendlichen resultieren Konflikte mit den Eltern aus unterschiedlichen Lebensvorstellungen. Mit zunehmender Aufenthaltsdauer fühlen sich die Jugendlichen ihren Familien weniger verpflichtet, was zu Konflikten führe (Weiss et al 2007).

Die Ablösung von den Eltern ist mit einer wachsenden Bedeutung der Freizeit verbunden. Jugendliche verbringen ihre freie Zeit zunehmend mit Gleichaltrigen ohne Anwesenheit von Eltern oder Lehrpersonen, und nutzen diese als Rahmen für das Ausbilden von individueller und Gruppenidentität. Diese Gruppen sind meist durch Altersähnlichkeit und Ähnlichkeit der Lebenswelten, Ziele und Interessen gekennzeichnet und bilden oft eigene jugendkulturelle Symboliken, Sprachen und Rituale aus. Ihre wesentliche Funktion ist es, einen von Erwachsenen nicht kontrollierten Freiraum zur Verfügung zu stellen, in dem Verhaltensweisen ausprobiert und Grenzen ausgetestet werden können. (Hasebrink und Lampert 2011). Dabei wird die Qualität der Bindungen in der Gruppe von positiven Erfahrungen mit der Bindung zu den Eltern beeinflusst. Da längere und stabile Freundschaften eine nachweislich positive Entwicklung auf den Verlauf der Adoleszenz haben, wirkt die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung hier indirekt nach (Seiffge-Krenke/Seiffge 2005). Erst im jungen Erwachsenenalter tritt die Bedeutung der peer-groups gegenüber der Bedeutung von Paar- und Liebesbeziehungen zurück.

Die Rolle von peer-groups im Migrationskontext wird in der Literatur unterschiedlich analysiert. Peer-groups wurden im Migrationskontext vor allem in Bezug auf türkische männliche Jugendliche analysiert (Tertilt 1996, Toprak 2006). Scheiblhofer (2011) verweist vor allem auf das negative Fremdbild türkischer Männer, das ihnen eine archaische und gewalttätige Männlichkeit zuschreibt. Spindler (2006) weist darauf hin, dass diese Zuschreibung auch eine Wirkung auf die betroffenen Männer habe, die das ihnen zugeschriebene Männlichkeitsbild zur Abgrenzung und Herstellung einer positiven Identität nutzen würden, somit Männlichkeitsbilder nicht weitergegeben, sondern im Migrationskontext in peer-groups rekonstruiert würden. Toprak und Mowacki (2010) betonen vor allem den Ressourcenaspekt ethnisch homogener Freundschaftsgruppen in emotionaler und pragmatischer Hinsicht. Die große Nähe und Hilfsbereitschaft in den Gruppen wäre funktional mit einer das Männlichkeitsbild prägenden Vorstellung von Ehre (Respekt vor Älteren, Sorge um das Wohlergehen

der Familie, Kontrolle der Handlungen anderer Familienmitglieder) verbunden. Scheibelhofer (2011) verweist darauf, dass ethnisch homogene Netzwerke vor allem in Reaktion auf die Schließung anderer Netzwerke entstünden. Zusammengefasst zeigt sich also eine durchaus ambivalente Einschätzung von peer-groups einerseits als potentielle Ressource, und andererseits als problematischer Ort der Rekonstruktion patriarchalischer Männlichkeit.

## 2.4 Integrationsfördernde Rahmenbedingungen

Aktuelle vergleichende Untersuchungen über die Sozialisationsverläufe von Jugendlichen aus zugewanderten Familien in 13 Staaten<sup>2</sup> (Berry et al 2006) zeigen, dass das häufig zitierte Bild des „Sitzens zwischen zwei Stühlen“ zu einfach ist. Die untersuchten Jugendlichen entwickeln grundsätzlich einen produktiven und kreativen Umgang mit ihrer Situation und erleben diese nicht als besonders problematisch. Ihre Herkunftsidentität und ihre Sozialisation im Zuwanderungsland wurden von ihnen nicht als prinzipiell widersprüchlich wahrgenommen. Allerdings variierten die Einschätzungen je nach Land, wobei jene Länder mit großer Einwanderungstradition und einem Selbstverständnis als Einwanderungsländer für die Jugendlichen weniger konfliktreiche Sozialisationsbedingungen boten (Berry et al 2006, 319), dies vor allem dadurch, dass sie die von den meisten Jugendlichen als relevant betrachtete ethnische Identifikation mit ihrer Herkunftsgruppe nicht als Widerspruch zur nationalen Identität verstehen.

Aufnahmeländer, deren Selbstverständnis auf Abstammung und kulturelle Homogenität setzt und die von Migranten/Migrantinnen vor allem Anpassung verlangen, machten es den Jugendlichen allerdings deutlich schwerer, eine positive Verbindung von Herkunft- und Mehrheitskultur zu entwickeln. Besonders interessant ist hier die Beobachtung Berrys, dass Jugendliche, die sowohl Herkunfts- wie Mehrheitskultur schätzen und verbinden, sowohl bessere Schulleistungen wie auch höhere Werte bei der Frage nach dem allgemeinen Wohlbefinden aufweisen. Jugendliche, die sich stärker an der Herkunftsgruppe orientieren, weisen bessere Wohlbefindenswertes auf als Jugendliche, die sich vor allem mit der Mehrheitsgesellschaft identifizieren. Diskriminierungserfahrungen wirken sich signifikant negativ auf sowohl Wohlbefinden wie Adaption an die Aufnahmegesellschaft aus. (Berry et al 2006, 322, 325).

Als wesentlichste Einflussfaktoren auf einen positiven Verlauf der Adoleszenz zeigten sich Bildungsgrad und Berufsstatus der Eltern, die Aufenthaltsdauer und die Zusammensetzung der Nachbarschaft: Jugendliche, die in ethnisch homogenen Vierteln aufwuchsen, fanden sich häufiger in der Gruppe jener, die sich vor allem an der eigenen ethnischen Identität orientierten, während gemischte Viertel eine integrative Haltung begünstigten, die wiederum mit höherem Wohlbefinden, besseren Sprachkenntnissen und besseren Schulleistungen verbunden ist (Berry et al 2006, 324). Neben diesen Faktoren war besonders auch die Wahrnehmung der Jugendlichen entscheidend: Erfahrungen von Diskriminierung und Abwertung war eng mit dem Rückzug in die eigene Herkunftsgruppe, einer Ablehnung der Mehrheitskultur und geringerem Wohlbefinden, aber auch Tendenzen zum Rückzug und zur Resignation bzw. Passivität in Bezug auf Schule und Ausbildung verbunden. Auffällig war

---

<sup>2</sup> Australien, Deutschland, Finnland, Frankreich, Israel, Kanada, Neuseeland Niederlande, Norwegen, Portugal, Schweden, USA, Vereinigtes Königreich

auch die deutlich häufigere Nennung von Diskriminierungserfahrungen durch Burschen (Berry et al 2006, 327). Die Studie empfiehlt daher, integrative settings zu fördern, die im öffentlichen Bereich die Anpassung an die Mehrheitskultur fördern, der Erhaltung der Herkunftskultur im Privatbereich jedoch positiv gegenüberstehen. Eine zentrale Aufgabe dabei sei die Bekämpfung von Diskriminierung Jugendlicher aufgrund ihrer Herkunft, da Diskriminierungserfahrung nachweislich Bildungserfolg behindert (Berry et al 2006, 328).

Die Forschung zur Adoleszenz männlicher Migranten kommt zu ähnlichen Ergebnissen. King (2005) verweist darauf, dass männliche Jugendliche in den meisten Gesellschaften ungünstigere Sozialisationsbedingungen als ihre peers haben und empfiehlt einen besonderen Fokus auf die Burschenarbeit, wobei die Bedingungen im Aufnahmeland, und nicht vermeintliche Defizite im Vordergrund stehen sollten.

## **2.5 Forschung zu erfolgreichen Migranten/Migrantinnen im Bildungssystem**

Wie oben gezeigt, fokussiert die Forschung zum Thema „Bildung und Migration“ 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 Lebensplanung 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 kulturellem 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 „Kollektivistin“ und die der „Individualisten“ (Raiser 2007, 89ff.).

Für die Eltern der „Kollektivistin“ 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 „Individualisten“ verfolgen das Ziel einer guten Platzierung ihrer Kinder im Statussystem der Aufnahmegesellschaft. Anders als die Eltern der „Kollektivistin“ 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 „Kollektivistin“ und der „Individualisten“ 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 „Kollektivistin“ 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 aufstiegsfördernd 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 entspräche, 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 „migrationsspezifisches 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 migrationsspezifisches 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, sozialem 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 objektiviertes 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, und 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 aus-

tauschbar. 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 Lehrer/innen oder Erzieher/innen 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 Bourdieuschen 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 Resource 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 kulturel-

lem 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.

## 2.6 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 Stützpfiler 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).

## **2.7 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 Bildungsstruktur 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 Nachmittagschulen 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 Bildungserfolg der Kinder aus griechischen bzw. spanischen Zuwandererfamilien. Die spani-

schen Kinder profitiertem 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 Interviewpartner/innen 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 Interviewpartner/innen.

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 Alltagsgestaltung 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 gegenzuarbeiten und sagen, Lehre ist nicht schlechter. Wir weisen auf den zweiten Bildungsweg 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 entscheiden, 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 unterschiedlich, so ein Leiter eines Jugendzentrums. Es gäbe eine große Bandbreite im Erziehungsstil, dennoch sei seine Beobachtung, dass in Familien der Druck in Richtung Bildungserfolg eher auf die Burschen ausgeübt werde, während für Mädchen familienintern kein Bildungsaufstieg 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 Familien, 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 Volksschulabschluss, 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 Austesten 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 Verpflichtungen gegenüber schulischen Ansprüchen, was dazu führen könne, dass schulische Anforderungen hinten gereiht würden. So würde z.B. ein unangemeldeter Besuch im Vordergrund stehen, auch wenn die Zeit eigentlich für das Lernen mit den Kindern reserviert gewesen 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 Fami-*

*lien 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 gereiht 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 allem die älteren Geschwister die Jüngeren mitziehen würden. Vor allem würden größere Geschwister die Jüngeren in betreute Lernräume mitnehmen, und damit eine wichtige Multi-

plikatorenfunktion 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 Lehrer/innen und innerfamiliären Geschwisterketten problematisch bei der Bildungsentscheidung zu beobachten: Die Lehrer/innen 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 schwierigem 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 Alphamännchen in den Abgrund. Dann muss man sich die Alphetierchen schnappen und mit ihnen einen intensiven Dialog beginnen. Die Alphetierchen müssen zur Erkenntnis kommen, dass es mehr Möglichkeiten gibt, als sich zu prügeln und „zu“ zu machen. Wenn das gelingt, wird die Gruppe den Alphetierchen 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 Kursteilnehmer/innen seien Asylwerber/innen, je nach der Zusammensetzung der Asylwerber/innen hätten sich die Kursteilnehmer/innen 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 Lehrer/innen und externer Bezugspersonen**

Mehrere Interviewpartner/innen 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 Lehrer/innen wurde allerdings unterschiedlich eingeschätzt. Manche Gesprächspartner/innen verwiesen auf ihre Bedeutung als Unterstützer/innen und meinten, Lehrer/innen oder auch Jugendarbeiter/innen 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 Lehrer/innen 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, Lehrer/innen 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 abge-sondert 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 Aufgabenbetreuung, 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 Interviewpartner/innen 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 Gesprächspartner/innen 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 aufpassen. Mit 19, 20 haben sie dann die typisch pubertären Verhaltensweisen. Durch den Migrationsprozess verlagert sich die Pubertät, werden die Systeme zurückgeschraubt, es geht mehr ums Überleben. Für uns ist das mittlerweile normal“ (Expertin Weiterbildungseinrichtung, 9.6.2011)*

Mehrere Interviewpartner/innen verwiesen auf die Bedeutung eines produktiven innerfamiliären Umgangs mit den Themenfeldern Beziehungen und Sexualität in der Adoleszenz. Dabei thematisierten mehrere Gesprächspartner/innen 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 nor-

malen 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 Gaitanides<sup>3</sup>, 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*

<sup>3</sup> 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.

*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 Stück weit 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 Mitteln 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 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 Geschlechterrollenbilder 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 Geschlechterrollenbild 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 geschlechtsspezifischer Jugendprojekte. Sowohl Jugendarbeiter/innen, 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 Gesprächspartner/innen 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 abhängt, 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 müsse 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 Interviewpartner/innen 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 Gesprächspartner/innen. 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 Schüler/innen, die die Sendungen produzierten, für eine breitere Öffentlichkeit hörbar, die Schüler/innen würden die Sendungen den Eltern und Freunden/Freundinnen vorspielen. Schwierige Schüler/innen, 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 Gesprächspartner/innen 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 Teilnehmer/innen 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. Lehrer/innen und Jugendarbeiter/innen 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 Teilnehmer/innen 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 Lehrer/innen erlebt. Zwei Gesprächspartnerinnen meinten, diese Ungleichbehandlung sei darauf zurückzuführen, dass sie Migranten/Migrantinnen seien, „Österreicher/innen“ wären in vergleichbaren Situationen besser behandelt worden. Zwei weitere Gesprächspartnerinnen berichteten allerdings auch über Unterstützung durch Lehrer/innen, 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 Friserausbildung 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 Lehrer/innen.

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 Gesprächspartner/innen im Alter zwischen 17 und 22 teil. Alle Teilnehmer/innen 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 Gesprächspartner/innen waren von der Organisation „Spacelab“ ausgesucht worden und repräsentierten nach Darstellung von „Spacelab“ eine Auswahl der eher erfolgreichen Projektteilnehmer/innen. 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 Teilnehmer/innen. Die bisherigen Bildungswege der Gesprächspartner/innen 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.

Gesprächspartner/innen	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 Lehrer/innen 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 Teilnehmer/innen berichteten von 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 Lehrer/innen 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 Berater/innen 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 Gesprächspartner/innen 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 Schüler/innen 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 Gesprächspartner/innen 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 Gesprächspartner/innen 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 Gesprächspartner/innen. 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.

Gesprächspartner/innen	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 Gesprächsteilnehmer/innen. 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-

nehmer/innen, 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 Gesprächspartner/innen 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 Gesprächspartner/innen 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 Gesprächspartner/innen berieten 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 Gesprächspartner/innen 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 Gesprächspartner/innen von ihrem Wunsch, eine weitergehende Ausbildung zu absolvieren. Bei manchen Gesprächspartner/innen 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 Baubereich 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 Gesprächspartner/innen 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 Gesprächspartner/innen von Mehrsprachigkeit geprägt, bei einigen Gesprächspartner/innen mit einer Tendenz, mit den Eltern die Erstsprache und den Geschwistern Deutsch zu sprechen. Zwei Gesprächspartner/innen berichteten darüber, mit einem Elternteil Deutsch und dem anderen Türkisch zu sprechen. Drei Gesprächspartner/innen 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 Gesprächspartner/innen 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 Gesprächspartner/innen berichteten, darüber, Diskriminierungen erfahren zu haben, sich jedoch dagegen gewehrt zu haben. Eine Gesprächspartnerin berichtete über Diskriminierung durch Mitschüler/innen, wobei die Lehrer/innen 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 Länder 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 beiseite gelassen 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 Lehrer/innen und externer Bezugspersonen**

### Stützende Faktoren

Lehrer/innen oder auch Jugendarbeiter/innen 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 Lehrer/innen 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 Interviewpartner/innen 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 Geschlechtsrollenbild 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 Gesprächspartner/innen 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 Interviewpartner/innen 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.

Schüler/innen, 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 Gesprächspartner/innen 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 Gesprächspartner/innen 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 Gesprächspartner/innen.

Alle Gesprächspartner/innen 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 Berater/innen eingeschaltet und der Ursache auf den Grund gegangen wurde. Auch nach dem Schulverweis erfolgte keine weitere institutionelle Reaktion.

## **Diskriminierungserfahrungen**

Die meisten Gesprächspartner/innen 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, unterschiedliche 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 Gesprächspartner/innen mehrfach

genannt wurden. Auf widersprüchliche Aussagen wird gesondert hingewiesen. Auch als relevant erscheinende Einzelmeinungen fließen in die Darstellung ein, werden aber als solche gekennzeichnet.

### **Schnittstellenmanagement**

Das österreichische Schul- und Ausbildungssystem ist institutionell stark zersplittert und departmentalisiert. 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 Schüler/innen 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 Schüler/innen 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 Lehrer/innen oder Jugendbetreuer/innen 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 Lehrer/innen wird auch von den weniger erfolgreichen Jugendlichen berichtet, doch hier scheint es keine oder nicht eine vergleichbare Motivation durch Lehrer/innen 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 herausfielen, 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.

Insbesondere problematisch erscheint hier die organisierte Unverantwortlichkeit, mit der das Schulsystem wiederholtem und kontinuierlichem „Schulschwänzen“ begegnet. 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 Ausstieg“ aus der schulischen Bildung war. 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. Hier wäre es nötig, ein entsprechendes Frühwarn- und Interventionssystem zu entwickeln.

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 Gesprächspartner/in berichtete über die Einbeziehung externer Berater/innen oder das Aufsuchen einer Beratungsstelle. Hier wäre es sinnvoll, eine Art Übergangskoaching anzubieten, das bei einem Schulwechsel Kontakt mit den Jugendlichen, den Eltern und den

Schulen aufnimmt und versucht, den Interessen der Jugendlichen auf den Grund zu gehen und eine Schulwahl zu treffen, die sich als langfristig zielführend erweist.

Von nahezu allen Gesprächspartner/innen werden die Eltern als hochinteressiert an einem höheren Bildungsabschluss beschrieben. Dies bestätigten auch alle Experten/Expertinnen, die jedoch auch darauf hinwiesen, dass die Bildungswünsche der Eltern manchmal nicht realistisch seien bzw. mangels Kenntnis des Berufsspektrums sich auf die bekannten Berufe Arzt und Rechtsanwalt reduzierten. Diese Wünsche waren, wie auch in der Literatur beschrieben, oft mit einer Delegation der eigenen Aufstiegswünsche an die Jugendlichen verbunden.

Der wesentliche Unterschied zwischen bildungserfolgreichen und nicht bildungserfolgreichen Jugendlichen lag nicht in der elterlichen Bildungsmotivation, sondern im Umgang mit bewussten oder de-facto Bildungsentscheidungen der Jugendlichen. Da bei den meisten bildungserfolgreichen Jugendlichen die Eltern selbst zumindest einen Maturaabschluss hatten, korrelierte die Art des Umgangs mit den Bildungswünschen auch stark mit der Bildungsherkunft.

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 zugestanden, selbst für eine kritische Lebensentscheidung die Verantwortung zu tragen. Damit entsprach ihr Erziehungsstil einem autoritär-hierarchischen Muster, das konträr zu den im Bildungssystem vermittelten Wertvorstellungen steht.

Das Verhalten der ersteren Gruppe entspricht dem Konzept der „verlängerten Adoleszenz“, das für moderne und postmoderne Gesellschaften und urbane Lebensverhältnisse charakteristisch ist. Mit der Verlängerung der Ausbildung verlängerte sich auch die Phase der Ado-

leszenz, die soziologisch gesehen weit über das Volljährigkeitsalter hinausreicht und für die gut Qualifizierten erst im Alter von 25 bis 30 Jahren endet. Die damit verbundene finanzielle (Teil)abhängigkeit von den Eltern inkludiert meist auch ein legitimes Interesse der Eltern an einer reflexiven Einbindung in Bildungsentscheidungen. Die Altersphase zwischen 14 und 18 ist in diesem Konzept noch schwerpunktmäßig der Kindheit und frühen Adoleszenz zugeordnet, die Jugend als Phase konzipiert, in der Lebensentscheidungen noch nicht allein vom Jugendlichen getroffen werden können.

Das Verhalten der zweiten Gruppe entspricht einem vormodernen, agrarischen Familienkonzept, indem das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern vor allem hierarchisch definiert ist und Entscheidungen von den Eltern getroffen und ohne viel Diskussion durchgesetzt werden. Der Status des Erwachsenen ist in diesem Konzept mit dem Eintritt der Geschlechtsreife erreicht. Diese frühe Übernahme von Erwachsenenrollen im Privat- und Berufsleben ist nur möglich, wenn die Ausbildungsphase relativ kurz ist, eine verlängerte Adoleszenz mit einer langen Ausbildung ist in agrarischen Gesellschaften die Ausnahme für die herrschenden Schichten und wird nicht als Normalität wahrgenommen. Damit verbunden ist aber auch der frühe Rückzug der Eltern aus der Erziehungsverantwortung – jemand, der als „erwachsen“ gilt, braucht per definitionem keine Erziehung mehr. Religiöse Übergangsrituale beim Eintritt der Geschlechtsreife können das für agrarische Gesellschaften typische, für eine Informationsgesellschaft zu frühe Erwachsenwerden noch stärken.

Aus diesen Beobachtungen lassen sich folgende **drei Empfehlungen** ableiten:

- Institutionalisierung eines verpflichtenden Schnittstellenmanagements beim Übergang zwischen verschiedenen Ausbildungs- bzw. Schulformen, das den Jugendlichen eine Bezugsperson zur Verfügung stellt, die bis zur „Verankerung“ im neuen Ausbildungs- bzw. Tätigkeitsfeld als persönlicher Coach zur Verfügung steht. Dieses „Schnittstellenmanagement“ sollte eng mit den Schulen kooperieren und bereits ein oder zwei Jahre vor der aktuellen Entscheidung seine Tätigkeit aufnehmen.
- Aufbau eines Systems früher sozialpädagogischer Eingriffe beim „Schulschwänzen“: Zurzeit gibt es keine im pädagogischen System institutionalisierte Umgangsform mit wiederholtem unentschuldigtem Fernbleiben vom Unterricht. Da dieses einer der entscheidenden Faktoren für den Schul- und Ausbildungsabbruch darstellt, sollten in diesem Fall frühzeitige Angebote sozialpädagogischer Hilfe verpflichtend werden. Die Annahme der Angebote sollte durch entsprechende Anreize und Sanktionen sichergestellt werden. Ziel der Intervention sollte eine nachhaltige Verankerung der betroffenen Jugendlichen in schulischen oder außerschulischen Ausbildungsgängen sein.
- Institutionalisierung von Elternarbeit mit dem Ziel der Durchsetzung des Konzepts der „verlängerten Adoleszenz“: Aus agrarischen Gesellschaften stammende Lebensphasenkonzepte, die die soziale Rolle des Erwachsenen mit dem Eintritt der Geschlechtsreife definieren, stehen im Widerspruch zu den Anforderungen des Schul- und Bildungssystems, das jedoch für die Jugendlichen die zentrale Instanz bei der Zuteilung von Lebenschancen ist. Es ist nicht zu erwarten, dass das Konzept der „verlängerten Adoleszenz“ an Bedeutung verlieren wird. Es sollten daher verstärkt Wege gesucht werden, über aufsuchende Elternarbeit die Problematik einer Zuschreibung von Erwachsenenrollen bereits im Alter der Adoleszenz zu thematisieren.

## **Eltern- und Familienarbeit**

Der Aufbau einer tragfähigen, stabilen und wertschätzenden Beziehung zu den Eltern und den Geschwistern wird in der Literatur als eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung von Resilienz beschrieben. Gelingt dies nicht, so kann eine entsprechend tragfähige und kontinuierliche Beziehung außerhalb der Familie dieses Defizit kompensieren. Trotz der Bedeutungszunahme der peer-group in der Adoleszenz ist die Familie weiter wichtiger Ort für die Entwicklung der Persönlichkeit, und eine Ressource für emotionale und soziale Stabilität.

Interner Zusammenhalt und tragfähige Beziehungen sind, unabhängig von der Migrationssituation, eine Ressource für die kindliche Entwicklung. Familien mit Zuwanderungsgeschichte stehen zudem vor der Herausforderung der Adaption des in der Familie vorhandenen sozialen und kulturellen Kapitals an die Anforderungen der Mehrheitsgesellschaft. Diese Adaptionfähigkeit ist eine migrationsspezifische Herausforderung. Elternarbeit im Migrationskontext bedeutet nicht nur die Vermittlung von Wissen und den Austausch von Erfahrungen, sondern auch die Arbeit an einer realistischen Verschränkung zwischen Migrationszielen und den Rahmenbedingungen der Aufnahmegesellschaft.

Die interviewten Experten/Expertinnen verwiesen mehrfach auf die Bedeutung der frühzeitigen und kontinuierlichen Einbindung der Eltern in bildungsbezogene Interventionen. Dabei verwiesen sie insbesondere auf die Notwendigkeit der Information der Eltern über die Funktionsmechanismen und Ansprüche des österreichischen Bildungssystems, aber auch auf die Notwendigkeit der Schulung der Lehrer/innen über mögliche interkulturelle Missverständnisse. Besonders hingewiesen wurde dabei auf die unterschiedliche Einbindung der Eltern in die schulische Erziehung: Während das österreichische Schulsystem die Einbindung der Eltern voraussetze, wäre dies z.B. im türkischen Schulsystem nicht vorgesehen, die Schule sehe die Eltern nicht als Akteure an.

Ebenso hätten die wenigsten Eltern klare Vorstellungen über die Vielfalt der Berufe, sie würden ihre Kinder oft in die traditionell angesehenen Studien Medizin und Recht drängen, auch wenn es diesen nicht liegen würde, oder hätten völlig unrealistische Bildungserwartungen. Es bräuchte meist mehrere wiederholte Kontakte, um hier Klarheit zu schaffen.

Darüber hinaus müsse Elternarbeit aber auch Widersprüche zwischen traditionellen Verhaltensmustern und den Anforderungen des hiesigen Schulsystems thematisieren, die sich zusammenfassend als Widerspruch zwischen einer eher kollektivistisch und einer eher individualistisch orientierten Lebensform lesen lassen würden: So würden familiäre Verpflichtungen in traditionellen Familien über schulische Verpflichtungen gestellt, das österreichische Schulsystem gehe aber von einer Unterordnung der familiären Verpflichtungen unter die der Schule aus.

Auch sei der in traditionellen Familien vorzufindende autoritär-hierarchische Erziehungsstil nicht gut mit den in den Schulen vermittelten, an Gleichberechtigung, Individualisierung und Argumentation orientierten Werten vereinbar. Das hiesige Schulsystem sei auf ein Kleinfamilienmodell hin ausgerichtet, das von einer Verschränkung der Lebenssphären der Eltern und Kinder, einer hohen Interaktionsdichte und einer altersabhängig sukzessive zunehmenden Einbindung der Kinder in Entscheidungsprozesse ausgehe. In traditionellen Familien seien die Lebenssphären der Eltern und Kinder getrennt, die Entscheidungen würden nur von den Eltern getroffen, die auch oft ihre Befolgung einseitig durchsetzen würden. Damit gäbe es

eine strukturelle Spannung zwischen der Lebenswelt der Schule und der Familie, die verunsichernd wirke.

Hier gehe es auch darum, auf die impliziten und nicht kommunizierten Anforderungen und Spielregeln des Bildungssystems hinzuweisen und auch kulturell vermittelte unterschiedliche Vorstellungen zu thematisieren. Dazu bräuchte es interkulturell geschulte Elternberater/innen, über die die etablierten Angebote der Elternberatung kaum verfügen würden.

Zentral bei der Elternarbeit sei vor allem einerseits die aufsuchende Elternarbeit in Vereinen oder Familien, andererseits das „Abholen“ der Eltern an Orten, die die Kinder aufsuchten, etwa in der Schule. Elternarbeit an der Schule sei erst ein nächster Schritt, vor allem neu zugewanderte Mütter mit geringen Sprachkenntnissen würden nicht an den üblichen Elternvereinstätigkeiten teilnehmen.

Zentrale Ansprechpartner/innen der Elternarbeit seien de facto immer die Mütter, es sei daher auch nötig, diese Elternarbeit zielgruppengerecht zu gestalten (Frauen als Vortragende, Kinderbetreuung, Einhaltung von kulturellen Kleidungsvorschriften etc.). Gleichzeitig bedürfe es verstärkter Bemühungen, auch die Väter zu erreichen und einzubinden. Da die Deutschkenntnisse der Mütter oft schlecht seien, sei es nötig, die Veranstaltungen in den Muttersprachen anzubieten, ein Beharren auf Deutsch als Kommunikationssprache sei hier kontraproduktiv.

In diesem Zusammenhang sei vor allem der Ausbau aufsuchender Elternarbeit anzusprechen. Hierzu bräuchte es eine bessere interkulturelle Aus- und Weiterbildung der Mitarbeiter/innen der Elternberatungseinrichtungen sowie die Ausbildung mehrsprachiger Elternberater/innen. Diese aufsuchende Elternarbeit müsse mit den Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen kooperieren und abgestimmt werden.

Aus diesen Beobachtungen lassen sich die folgenden Empfehlungen ableiten:

- Ausbau der aufsuchenden Elternarbeit durch interkulturell geschultes Personal. Das Angebot soll in den jeweiligen Erstsprachen erfolgen und einerseits Informationen zur Funktionsweise und den ungeschriebenen Ansprüchen des österreichischen Schulsystems an die Familie, andererseits aber auch Erziehungsberatung umfassen und insbesondere auf die negativen Effekte eines autoritär-hierarchischen Erziehungsstils eingehen.
- Zur Elternarbeit braucht es interkulturell geschultes Personal, das in der Lage ist, in der jeweiligen Erstsprache auch soziokulturelle Spannungsfelder anzusprechen. Dazu gehört in traditionellen Familien auch der Konnex zwischen frühzeitiger innerfamiliärer Zuschreibung von Erwachsenenrollen, und Bildungsbeteiligung, aber auch die Praxis körperlicher Züchtigung und körperlicher Gewalt als Erziehungsmethode.
- Bei der Elternarbeit sind in der Praxis vor allem die Mütter ein wichtiges Zielpublikum, es bedarf daher eines zielgruppengerechten Angebots. Durch entsprechende aufsuchende Arbeit in den Vereinen sollen auch die Väter stärker in die Elternarbeit einbezogen werden.

### **Geschlechterrollenbilder in der Familie**

Sowohl die Experten-/Expertinneninterviews wie die Gruppengespräche zeigten, dass die in manchen Familien gelebten traditionellen Geschlechterrollenbilder 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 in vereinzelt Fällen auch arrangierte Ehen bzw. Zwangsehen. Für sie sind die Schule und damit verbundene Lernaktivitäten oft ein Ausweg aus der engen Bindung an die Wohnung, da auch sehr traditionell orientierte Eltern gemeinsamem Lernen mit Freundinnen positiv gegenüberstehen. In sehr konservativen Familien kann der Bildungsaufstieg bzw. die Berufstätigkeit jedoch auch zu vermehrten 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.

Das bestehende Schulsystem bietet vor allem jungen Männern in der Adoleszenz nur wenig Möglichkeiten, Selbstwirksamkeit zu erfahren. Für sie sind Freizeitaktivitäten in der Jugendgruppe oft deutlich attraktiver als Lernen für die Schule. In traditionellen Familien, in denen Frauen dem Raum des Hauses und Männer der Öffentlichkeit zugeordnet sind, verstärkt das Geschlechterrollenbild die Distanzierung von der Schule und dem Lernen und stärkt so indirekt die Distanz zum Bildungssystem.

Mehrere Experten/Expertinnen verwiesen auf die oft drastischen Effekte einer radikalen Ablehnung vorehelicher Beziehungen in traditionellen Familien. Ein großer Teil der zugewanderten Familien sei in Bezug auf die Beziehungen ihrer Kinder offen, bei den traditionellen, oft islamischen Familien sei das Thema Sexualität jedoch tabuisiert, die Jugendlichen würden ihre ersten sexuellen Erfahrungen ohne Vorbereitung machen und keine Gesprächspartner/innen für die Verarbeitung der Erfahrungen haben. Da in traditionellen Familien die Jungfräulichkeit der Tochter mit der Vorstellung über die Familienehre verknüpft sei, hätten die Töchter Angst, über ihre ersten Erfahrungen mit ihren Müttern zu sprechen, vor allem im Fall von sexueller Gewalt gäbe es keine Vertrauensperson in der Familie, da die Töchter primär mit dem Vorwurf konfrontiert würden, eine sexuelle Beziehung eingegangen zu sein. Dieser Vertrauensverlust in der per se schwierigen Adoleszenzphase würde sich auch negativ auf die Schulleistungen auswirken, da die Atmosphäre in der Familie dadurch belastet werde und die oft gewählte Coping-Strategie der Kompartementalisierung psychisch sehr belastend wäre.

Junge Männer würden 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.

Diese Beobachtungen verweisen auf die Notwendigkeit, in der Elternarbeit auch den auf den ersten Blick dem Privatleben zugeordneten Bereich der Geschlechterrollenbilder in der Erziehung zu bearbeiten. Sowohl für junge Frauen wie für junge Männer hat eine Erziehung zu überkommenen Geschlechterrollenbildern 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.

### **Genderspezifische Jugendarbeit**

Nicht zuletzt aufgrund des oben geschilderten Spannungsfelds der Erziehung in überkommenen Geschlechtsrollenbildern ist der Ausbau genderspezifischer und gendergerechter Jugendarbeit nötig. Während es bereits ein gut ausgebautes Angebot für junge Frauen gibt, ist die Burschenarbeit noch unterentwickelt. Nicht zuletzt aufgrund der deutlichen stärkeren Häufigkeit des Schulabbruchs bei jungen Männern sollte dieser Gruppe verstärktes Augenmerk geschenkt werden.

In diesem Kontext wurde von den Experten/Expertinnen darauf hingewiesen, dass aufgrund der Erziehung gemäß eines patriarchalischen Männerkonzepts die bekannten, auf Diskurs setzenden Methoden der Jugendarbeit an ihre Grenzen stoßen würden und Formen der Konfrontationspädagogik verstärkt genutzt werden sollten. Ziel dieser Maßnahmen sollte ein Hinterfragen des in der Familie vermittelten Männerbildes und die Entwicklung neuer, modernerer Männlichkeitskonzepte sein. In diesem Bereich scheint es sinnvoll, die Erfahrungen mit unterschiedlichen sozialpädagogischen Zugängen zu evaluieren und entsprechende Modelle zu entwickeln.

### **Spracherwerb und Familiensprache**

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 Gesprächspartner/innen 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 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 zur Fähigkeit de-kontextualisierter Kommunikation, eine wesentliche Voraussetzung für Sprachkompetenz in der Sprache des Ziellandes darstellt.

In diesem Zusammenhang scheint es nötig, vor allem die Entwicklung abstrakter Sprachkompetenz im Sinn des Erwerbs der Fähigkeit zu de-kontextualisiertem Sprachgebrauch zu fördern. Dies scheint sowohl in Familien zu gelingen, die nur die Herkunftssprache sprechen, wie in Familien, die zu Deutsch wechselten. Unabhängig von der 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.

### **Schulische Selektionsmechanismen**

Mehrere Gesprächspartner/innen verwiesen auf die Problematik der Vergabe von Gymnasiums- bzw. Hauptschulempfehlungen durch die Volksschullehrer/innen. Diese würde oft nicht aufgrund der Leistungen und Potentiale der Kinder, sondern aufgrund der sozialen Zuordnung/Zuschreibung erfolgen. Lehrer/innen gingen demnach davon aus, dass die Kinder zu Hause zu wenig Unterstützung für die AHS bekommen würden und beharren daher auf einer Hauptschulempfehlung. 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 gehen zu lassen.

Aus diesem Grund sei es nötig, die Schulempfehlungen durch unabhängige Kommissionen durchführen zu lassen, zudem sollte allen Eltern, deren Kinder eine Hauptschulempfehlung bekamen, ein Beratungsgespräch mit einem/r schulunabhängigen Bildungsberater/in angeboten werden.

Wie einige Experten/Expertinnen berichteten, gäbe es in Wien wieder vermehrt Schulen, in denen die Schüler/innen aus zugewanderten Familien und die Schüler/innen aus alleingewesenen Familien in getrennten Klassen untergebracht würden. Diese Praxis müsse im Sinn der Integration von den Schulbehörden abgestellt werden.

### **Diversitätskompetenz der Schule**

Mehrere Gesprächspartner/innen berichteten von diskriminierenden und rassistischen Äußerungen ihrer Lehrer/innen gegen sie und andere Schüler/innen mit Zuwanderungsgeschichte. Seitens der informierten Direktionen wurde gemäß der Berichte nicht eingegriffen. Es scheint dringend nötig zu sein, Diversitätstrainings als verpflichtenden Inhalt der Lehreraus- und -weiterbildung festzulegen und Diskriminierungsfreiheit als ein von der Direktion schulweit durchzusetzendes Managementziel festzulegen.

### **Pädagogische Strategien**

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. Von allen Gesprächspartnern/-partnerinnen wurden hohe Leistungsanforderungen seitens der Eltern berichtet. Bei den erfolgreichen Jugendlichen waren diese entweder an den Interessen der Jugendlichen orientiert, oder die Eltern hatten nach Auseinandersetzungen die Bildungsentscheidungen ihrer Kinder akzeptiert, sofern sie ebenso einen Bildungsaufstieg bedeuteten. Damit verbunden war kontinuierliche Unterstützung in Phasen der Demotivation bzw. (sanfter) Druck in Richtung eines ernsthaften Verfolgens einer gehobenen Ausbildung. Die weniger erfolgreichen Jugendlichen berichteten häufig über instrumentelle Bildungswünsche der Eltern, die sich an Klischeebildern sozialer Aufstiegsberufe (Arzt, Anwalt) orientierten und wenig auf die Wünsche der Kinder eingingen.

Die erfolgreichen Jugendlichen berichteten auch deutlich häufiger über stabile Freundschaftsbeziehungen oder Unterstützung durch Lehrer/innen, während die weniger Erfolgreichen zwar oft über viele Freunde berichteten, diese aber offenbar auch öfter wechselten. 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.

Diese Beobachtung deckt sich mit dem Hinweis der Experten/Expertinnen, dass stabile und belastbare Beziehung in der Familie und im Freundeskreis die wichtigste Grundlage für Bildungserfolg seien. Ihre Empfehlung lautete daher einhellig, den Jugendlichen ein stabiles und nachhaltiges Angebot an Bezugspersonen zur Verfügung zu stellen und sie nicht, wie heute oft üblich, von einer sozialpädagogischen Maßnahme in die nächste zu verschieben. Die Kontinuität der Bezugspersonen sollte daher bei allen Bildungsmaßnahmen im Vordergrund stehen, zudem sollten in den Schulen verstärkt Sozialpädagogen/-pädagoginnen als Ansprechpartner/innen in schwierigen Lebensphasen zur Verfügung stehen.

Pädagogische Maßnahmen, so die Experten/Expertinnen, sollten vor allem die Erfahrung von Selbstwirksamkeit stärken und die Jugendlichen ihre Ressourcen entdecken lassen. Die Jugendlichen sollten Ressourcen zur Hand gegeben werden, die sie dazu befähigen, selbst Projekte umzusetzen, wesentlich seien eine frühzeitige und altersadäquate Übernahme von Verantwortung und die Einforderung dieser Verantwortung. Dies gehe einher mit der Förderung des Selbstvertrauens und der Eigenwertschätzung, was eine positive Wahrnehmung der Herkunftssprache und des Herkunftskontextes 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.

#### **4.3.1 Empfehlungen für kompensatorische Maßnahmen**

Wie die Literaturanalysen und die empirische Studie zeigten, werden wesentliche Weichen für die Bildungsbiografie im familiären Kontext gestellt. Im Sinn einer **präventiven Strategie** stellen Elternarbeit, eine migrationsspezifische Weiterbildung des Lehrpersonals sowie die Vernetzung von Schulen und Sozialarbeit wesentliche Elemente dar. **Kompensatorische Strategien** haben eine andere Aufgabenstellung, sie setzen dort an, wo Versäumnisse bereits negative Konsequenzen hervorgerufen haben und versuchen, nachträglich korrigierend einzugreifen.

Schwierigkeiten bei Bildungs- bzw. Ausbildungsprozessen sowie ein Bildungs- und Ausbildungsabbruch, aber auch die Entwicklung in Richtung einer Delinquenzkarriere sind komplexe, multifaktoriell begründete Prozesse. In den seltensten Fällen ist es möglich, Einzelfaktoren als Ursache zu benennen, je nach Fall ergibt sich eine spezifische und hoch individuelle Ätiologie eines Scheiterns. Die kompensatorischen Maßnahmen müssen daher verschiedene Aspekte berücksichtigen und den jeweiligen Einzelfall in seiner Komplexität verstehen und behandeln.

Aus diesem Grund ist der Faktor Migration oder Herkunft aus einer Zuwanderungsfamilie bei der Analyse der genannten Phänomene und bei der Entwicklung von kompensatorischen Maßnahmen immer im Kontext mit anderen relevanten Faktoren – sozioökonomische Situation, Bildungshintergrund, familiäre Situation, Persönlichkeitsmerkmale – zu betrachten und

nicht als singuläre, erklärende Variable. Gerade auch aufgrund der zunehmenden Differenzierungen innerhalb der Zugewanderten in Hinblick auf Herkunftsregion, sozioökonomischer Status und Bildungshintergrund verbietet sich zudem eine alle Migranten/Migrantinnen als einheitliche Gruppe wahrnehmende Darstellung. Gerade in Hinblick auf die Entwicklung von Handlungsempfehlungen ist eine möglichst genaue und differenzierte Analyse der jeweiligen Situation auch erfolgsversprechender als die Annahme, es handle sich bei Migranten/Migrantinnen um eine kulturell und sozial homogene Gruppe.

Aufgrund der multifaktoriellen Ursachen der genannten Phänomene einerseits und der wachsenden internen Differenzierung der Zuwanderung erscheint es insbesondere als wenig zielführend, eigene, auf Migranten/Migrantinnen allein fokussierte Programme zu entwickeln. Schwierigkeiten im Bildungsweg, Bildungsabbrüche oder eine Verstetigung jugendlichen Devianzverhaltens entstehen im Kontext von Lebenswelten, Milieus und institutionalisierten sozialen Feldern. Letztere sind durch jene spezifischen Institutionen geprägt, die auch bei der Entwicklung kompensatorischer Maßnahmen eine entscheidende Rolle spielen.

Die im Bereich der Bildungs- und Jugendarbeit bestehenden Einrichtungen – von der Schule über die institutionalisierte schulische und außerschulische Jugendarbeit hin zum Arbeitsmarktservice – sind aufgrund ihrer allgemeinen Aufgabenstellung berufen, durch fachlich begründete Interventionen das jeweilige soziale Feld zu gestalten und Stützungs- und Entwicklungsangebote zu legen. Die Arbeit dieser Einrichtungen ist darauf ausgerichtet, für die jeweiligen in sich sozial, alters- und herkunftsmäßig differenzierten Zielgruppen ein situationsangepasstes Angebot zur Verfügung zu stellen. Deren Mitarbeiter/innen verfügen über die nötige Ausbildung und Erfahrung, um im jeweiligen sozialen Feld professionell zu agieren. Ziel der Entwicklung kompensatorischer Maßnahmen muss es daher sein, nicht optimal erreichte Zielgruppen adäquat einzubinden und innerhalb der bestehenden Einrichtungen zielgruppenspezifische Angebote zu entwickeln.

Die meisten dieser Einrichtungen beschäftigen sich bereits lange mit den spezifischen Herausforderungen von Migrationsprozessen für ihre Tätigkeit und haben entsprechende institutionelle Kompetenzen entwickelt. Spezifische Angebote für junge Migranten/Migrantinnen sollten daher nur dort zum Einsatz kommen, wo die Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch die Regelangebote nicht erreicht werden können und ausreichen sachliche Gründe vorliegen, gruppenspezifische Angebote einer Adaption der Regelangebote vorzuziehen. Eine interkulturelle Ausrichtung des Regelangebots ist grundsätzlich besser geeignet und sollte das Leitparadigma aller Maßnahmen sein.

Vielfach handelt es sich bei den angesprochenen Jugendlichen nicht um Migranten/Migrantinnen, sondern um Personen, die in Österreich geboren sind und hier aufwachsen und deren Eltern selbst entweder zuwanderten (Zweite Generation) oder auch schon in Österreich aufwachsen (Dritte Generation). In der soziologischen und pädagogischen Migrationsforschung besteht ein weitgehender Konsens darüber, dass die Migrationsbiografie einer Familie in der Ersten und Zweiten Generation ein relevanter Faktor für ihre Positionierung in der Gesellschaft und die Teilhabe am gesellschaftlichen Geschehen ist, bei der Dritten Generation jedoch die familiäre Migrationsgeschichte nur äußerst eingeschränkten Erklärungswert hat.

Diese je nach Migrationsgeneration unterschiedliche Betroffenheit von der familiären Migrationsbiografie muss bei der Entwicklung von Maßnahmen berücksichtigt werden, Maßnahmen für die „Erste Generation“ werden sich daher oft von denen für die Folgegenerationen unter-

scheiden müssen. Eine Grundvoraussetzung für eine kluge Maßnahmenplanung ist ein ganzheitlicher Blick auf die Ursachenbündel von Schul- und Bildungsabbruch, Nichtaus-schöpfung von Bildungspotentialen und Jugenddelinquenz, der Migration als Element der eigenen oder der Familiengeschichte als möglichen erklärenden Faktor mitberücksichtigt, jedoch nicht zur Ursache stilisiert.

### **Peer- Mentoring**

Wie die Resilienzforschung gezeigt hat, ist der kontinuierliche Aufbau und Erhalt einer Beziehung zu einer fördernd/fordernden Person, die den/die Jugendliche/n unterstützt, ihm/ihr wertschätzend gegenübertritt und in der Lage ist, stabile emotionale Unterstützung zu geben, ein wesentlicher Erfolgsfaktor für einen produktiven Umgang mit belastenden Lebensbedingungen. Bei der Implementierung der vorgeschlagenen Maßnahmen ist daher die Entwicklung eines individualisierten Coachings, das den/die Jugendliche so lange als nötig – also auch über mehrere Jahre – begleitet, zentral. Die zum Einsatz kommenden Bildungscoaches sollten, wenn möglich, aus einem Pool erfolgreicher junger Erwachsener ähnlicher sozialer und ethnischer Herkunft rekrutiert werden, die eine sozialpädagogische Aus- und Weiterbildung mit einem besonderen Schwerpunkt auf Migrationspädagogik gemacht haben und ihre Aktivitäten vernetzt mit der Familie, der Bildungseinrichtung und dem Arbeitsmarktservice entwickeln. Durch dieses niederschwellige Angebot und den ähnlichen Erfahrungshintergrund der Mentoren/Mentorinnen sollte ein stabiler sprachlicher und lebensweltlicher Zugang zu Jugendlichen und ihren Familien gefunden werden. Wesentlich ist dabei auch, dass diese Mentoren/Mentorinnen aufgrund ihres Erfahrungshintergrunds und die Jugendlichen anschlussfähigen Alters eine realistische und lebensweltnahe Vorbildfunktion übernehmen können.

Die Aufgabenstellung der Mentoren/Mentorinnen sollte sich nicht nur auf die Begleitung der Jugendlichen in Bezug auf Bildungsfragen, -wege und -entscheidungen beschränken, sondern auch Elternberatung in Bezug auf Bildungs- und Berufsentscheidungen sowie den Kontakt und die Vernetzung mit der Schule bzw. Ausbildungseinrichtung umfassen. Punktuell sollte auch Hausaufgabenhilfe oder dgl. nicht ausgeschlossen sein, doch im Vordergrund der Tätigkeit sollte die Beratungs- und Begleitungsfunktion stehen. Als Zielgruppe sollten jene Jugendliche angesprochen werden, bei denen sich zunehmend Anzeichen des Risikos des Bildungsabbruchs zeigen, die aber selbst noch in verschiedenen Bildungseinrichtungen verankert sind, deren Bildungsverlauf sich also in „Schwebe“ befindet. Ein frühzeitiger Einsatz relativ einfacher Begleitungs- und Mentoringmaßnahmen könnte hier großen Ertrag bringen.

Die Tätigkeit der Mentoren/Mentorinnen sollte honoriert und die Ausbildung zertifiziert werden, allerdings sollten die Coaches ihre Tätigkeit nicht hauptberuflich, sondern neben einer Berufstätigkeit oder einem Studium / einer Ausbildung ausüben.

### **Erleichterung des Wiedereinstiegs in abgebrochene Bildungsverläufe**

Maßnahmen gegen den Bildungsabbruch sollten durch einen erleichterten Wiedereinstieg in abgebrochene Bildungsverläufe ergänzt werden. Dazu zählen zuvorderst modulartige erwachsenengerecht gestaltete Angebote zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses, die einen besonderen Schwerpunkt auf das „Lernen lernen“ und die Fähigkeit selbstbestimmten

Lernens legen, aber auch bestehende Defizite in grundlegenden Kulturtechniken (Schreiben, Lesen, Rechnen, Englisch-Grundkenntnisse, EDV) nachhaltig zu beheben imstande sind.

Diese Angebote sollten mit Angeboten für einen betreuten Entscheidungsfindungsprozess für und eine weitere Lehr- oder Schulausbildung verknüpft sein, wobei die Kontinuität der Betreuungsinstitution und -person gewahrt werden sollte, um den Übergang zwischen den Bildungsgängen zu optimieren und den Jugendlichen Kontinuität der Beziehungsstruktur anzubieten. Um Jugendliche dort abzuholen, wo sie sich aufhalten, sollten in Jugendzentren und anderen niederschweligen Einrichtungen entsprechende Kontaktstellen geschaffen werden.

### **Modularisierung der Ausbildungsangebote**

Zurzeit sehen die verschiedenen schulischen und Lehrausbildungsangebote einen kontinuierlichen Verlauf und eine bestimmte Mindest- und Maximaldauer vor. Werden die Ausbildungsgänge nicht abgeschlossen, werden auch bereits erworbene Fähigkeiten nicht zertifiziert. Es ist auch nicht möglich, nach einer längeren Unterbrechung die Ausbildung weiterzuführen. Die meisten vorhandenen Ausbildungsangebote lassen einmal erworbene Qualifikationen nach einer bestimmten Zeit verfallen, dies erschwert Jugendlichen, die einen Ausbildungsweg abgebrochen haben, die Rückkehr in die Ausbildung.

Um Jugendlichen mit Bildungsabbrüchen den Wiedereinstieg zu erleichtern, sollten die angebotenen Lehr- und sonstigen Ausbildungen modular aufgebaut sein und es sollte in diesen Angeboten sichergestellt werden, dass einmal abgelegte Modulprüfungen bzw. -abschlüsse reaktivierbar sind, sollte der/die Jugendliche temporär den Ausbildungsgang unterbrechen. Der Zeitrahmen für die Ablegung aller Module sollte deutlich erstreckt und unterbrechbar gestaltet werden.

### **Anerkennung von Qualifikationen**

An diese Modularisierung der Ausbildungsgänge sollte ein Anerkennungssystem für im Ausland erworbene Bildungsabschlüsse anknüpfen, das darauf ausgerichtet ist, über Modulzuordnungen (Teile von) Bildungsabschlüsse(n) anzuerkennen und bei Bedarf Nach- und Zusatzqualifikationen über Ergänzungsmodule vorschreibt.

Vorhandene Qualifikationen und Fähigkeiten werden in den meisten Ausbildungsgängen nur anerkannt, wenn sie durch ein Zertifikat belegt sind. Jugendliche, die eine oder mehrere Ausbildung(en) abgebrochen haben, verfügen oft über Kompetenzen und Fertigkeiten, die sie in diesen abgebrochenen Ausbildungsgängen oder auch außerinstitutionell erworben haben, diese sind aber nicht über Zertifikate nachweisbar. Daher sollte es den Jugendlichen möglich gemacht werden, durch den Einsatz von Portfolio-Methoden und anderen alternativen Überprüfungsverfahren informell erworbene bzw. nicht durch Zertifikate nachgewiesene Fähigkeiten und Fertigkeiten für ihre Ausbildung anerkennen zu lassen. In diesem Zusammenhang sollten auch Zertifizierungen für informell und/oder im Freizeitkontext erworbene Kompetenzen entwickelt werden.

### **Vernetzung mit MigrantInnenorganisationen**

Ein großer Teil integrationspolitischer Interventionen erfolgt zurzeit ohne die Einbindung migrantischer Akteure. Insbesondere für Jugendliche, die in herkunftsbezogenen Netz-

werken und Milieus eingebunden sind und eine stärkere Binnenorientierung aufweisen, können die Netzwerke migrantischer Organisationen hilfreich sein, wenn es darum geht, Wissen über Ausbildungswege zu vermitteln und sie mit Peers in Kontakt zu bringen, die ähnliche Ausbildungen absolviert haben, bzw. wenn Motivationskrisen gegengesteuert werden sollte. Umgekehrt ergibt sich durch die vorgeschlagenen Maßnahmen im Bildungsmentoring eine Rückwirkung auf die migrantischen Communities im Sinn der Aktivierung ihrer Ressourcen für den Bildungsaufstieg von Jugendlichen und der Information der Eltern über Bildungsmöglichkeiten und die Mobilisierung der dazu nötigen Ressourcen.

Vorliegende Studien aus Deutschland zeigen jedoch auch, dass junge Männer besser über migrantische Vereine erreicht werden können als junge Frauen. Insbesondere die Zusammenarbeit mit religiösen Vereinen erscheint nicht immer als unproblematisch und wirkt sich nicht immer positiv für die Schulbiografien aus. Für junge Migranten/Migrantinnen scheinen schulinterne Maßnahmen erfolversprechender, nicht zuletzt deshalb, da Schule von ihnen oft als Freiraum erlebt wird (Schaub 2007).

### **Sozialpädagogische Begleitung**

Im Rahmen dieser Ausbildungen sollten ausreichende Ressourcen für sozialpädagogische Begleitung zur Verfügung gestellt werden. Diese sollte vor allem darauf ausgerichtet sein, sicherzustellen, dass die involvierten Einrichtungen einen ressourcenorientierten Zugang verfolgen. An Defiziten ansetzende Maßnahmen haben sich insbesondere im Migrationskontext als pädagogisch kontraproduktiv erwiesen, ressourcenorientierte Zugänge, die das Selbstwertgefühl der Jugendlichen steigern könnten, werden von Experten/Expertinnen als potentiell erfolgreicher eingeschätzt. Da das dazu nötige sozialpädagogische Handlungswissen in Schulen und Ausbildungsbetrieben oft nicht ausreichend vorhanden ist, darf sich die sozialpädagogische Arbeit nicht auf die Arbeit mit den Jugendlichen beschränken, sondern sollte auch die Ausbildungsinstitutionen einbeziehen.

### **Berücksichtigung von Genderaspekten**

Innerhalb der Gruppe migrantischer Jugendlicher ist die Berufswahl stärker geschlechtsspezifisch geprägt als bei nichtmigrantischen Jugendlichen (SORA 2008, 11). Die Arbeit an Lebenslaufperspektiven und die Begleitung der Berufswahl muss diesen Aspekt besonders berücksichtigen, die Arbeit an den eigenen Geschlechtsrollenbildern einbeziehen, und ausreichend Informationen über die Vielfalt der Berufswelt und die Chancen für Frauen in nicht-traditionellen Berufen vermitteln. In diesem Kontext ist es auch nötig, die Vorstellungen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu thematisieren und im Zug der sozialpädagogischen Betreuung Entwicklungsperspektiven zu erarbeiten.

### **Abwägung der Vor- und Nachteile geschlechtshomogener bzw. gemischter Settings**

Bildungsmaßnahmen in der Adoleszenzphase müssen, um erfolgreich zu sein, genderspezifische Aspekte verstärkt berücksichtigen. Zentral dabei ist ein reflektierter Umgang mit Geschlechtsrollenbildern und migrationsbezogenen Stereotypen durch die jeweilige Institution und die Lehrenden und die Thematisierung von Geschlechtsrollenkonzepten und ihren Konsequenzen in Ausbildungsgängen. Da Schule und institutionelle Bildung von jungen Frauen oft positiver bewertet wird als von jungen Männern, die in der Adoleszenzphase stärker an außerschulischen Aktivitäten Interesse zeigen, ist im Einzelfall zu überlegen,

temporär geschlechtshomogene Projekte zu entwickeln oder geschlechtshomogene Projektphasen einzuplanen.

Eine Studie des Deutschen Jugendinstituts (Braun/Reißig 2001) verweist insbesondere auf die Notwendigkeit hin, bei Projekten, die sich an Schulverweiger/innen richten, geschlechtshomogene Projekte oder Projektphasen zu überlegen, da es geschlechtsspezifisch unterschiedliche Anforderungen gäbe, die Bedeutung der Erwerbsarbeit zu reflektieren. Für junge Frauen bestünde im familiären Kontext noch immer oft die Option der Mutterrolle als Ersatz für Erwerbsarbeit, eine Doppelorientierung auf Beruf und Familie sei keine Selbstverständlichkeit, Erwerbsarbeit würde manchmal auch als Absage an den Kinderwunsch verstanden, jungen Frauen sei oft die Prekarität dieses Lebensentwurfs nicht bewusst. Für junge Männer bedeute Schulverweigerung eher eine Orientierung an der Außenwelt und der „Straße“. Die Bearbeitung dieser unterschiedlichen Konstellationen benötige oft geschlechtshomogene Settings. (a.a.O., 30.ff).

### **Peer-group-bezogene Maßnahmen**

Im frühen Jugendalter verlieren die Familie und die Schule ihren prägenden Einfluss, die Gruppe der Gleichaltrigen gewinnt an Bedeutung. Jegliche Kompensationsmaßnahme muss die peer-groups miteinbeziehen, dabei die interne Hierarchie der peer-groups weitgehend akzeptieren und vor allem die informellen Führungspersönlichkeiten der peer-group zur Mitarbeit gewinnen. Vor allem bei männlichen Jugendlichen, die unter schwierigen Bedingungen aufwachsen, stellt die Arbeit mit den peer-groups, und insbesondere die Auseinandersetzung mit den dort dominanten Orientierungen und Hierarchien, eine wesentliche Aufgabe dar. Wichtig dabei ist vor allem, den peer-groups ein attraktives Freizeitangebot zu legen und ihnen auf Augenhöhe zu begegnen, jedoch gleichzeitig auch klar die Einhaltung von Regeln und Grenzen einzufordern. Auch in diesem Zusammenhang sollte ein ressourcenorientierter Zugang im Vordergrund stehen und an den in den peer-groups oft stark ausgeprägten Binnennormen (hohe Bewertung von Freundschaft und Ehre) anknüpfen.

### **Unterstützung bei der Entwicklung eigener Lebensentwürfe**

Kompensatorische Maßnahmen sollten an den Ressourcen der Jugendlichen ansetzen und von einem ganzheitlichen, auf die Entwicklung von Lebensentwürfen und eine Lebenslaufperspektive fokussierenden Zugang getragen werden. Auch hier ist einem ressourcenorientierten Zugang Vorrang vor einem defizitorientierten Zugang zu geben, die Interessen, Bestrebungen und Perspektiven der Jugendlichen sollten im Zentrum der Unterstützungsmaßnahmen stehen. Besonders relevant erscheint hier einerseits die Verbreitung des von den Jugendlichen eingebrachten Möglichkeitshorizonts, der in der Praxis oft auf traditionelle Aufstiegsberufe fixiert ist, und andererseits eine realistische „Erdung“ der Perspektiven im Sinn einer Heranführung an realistische Einschätzungen, die die Perspektiven der Jugendlichen dennoch ernst nehmen und diese auch auf von ihnen nicht oder falsch eingeschätzte Stärken eingehen.

Bei Jugendlichen aus zugewanderten Familien stellten insbesondere Mehrsprachigkeit und das Aufwachsen in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten einen Anknüpfungspunkt dafür dar, bestehende Stärken herauszuarbeiten und in die Entwicklung von Zukunftsperspektiven einzubringen. Die wenigsten Jugendlichen verfügen jedoch über entwickelte interkulturelle Kompetenzen oder eine hohe Artikulationskompetenz in der Herkunftssprache,

die es ihnen ermöglichen würden, aus diesen Anknüpfungspunkten konkret berufliche Vorteile zu ziehen. Im Kontext der vorgeschlagenen Arbeit an Lebenslaufperspektiven sollte daher auch eine Ausbildung dieser Kompetenzen, reichend von Sprachtraining in den Herkunftssprachen bis zu Trainings in interkultureller Kommunikation und Kompetenz angeboten werden. Sprachtraining sollte dabei vor allem auch die berufsbezogene Dimension berücksichtigen.

Wie die Hinweise aus den Experten-/Expertinneninterviews sowie die Literaturanalyse zeigten, benötigt die Arbeit an der Entwicklung eigener Lebensperspektiven einen wertschätzenden und von den Jugendlichen mitgestalteten Rahmen. Wesentlich dafür ist vor allem, Zeit, Raum und Ressourcen zur Verfügung zu stellen, die diese Arbeit ermöglichen, und zu akzeptieren, dass hier der Prozess und nicht ein in einem bestimmten Zeitrahmen zu produzierendes „Ergebnis“ im Vordergrund steht. Aufgrund der in der Adoleszenz besonders relevanten Genderdimension sind hier (temporär) auch geschlechtshomogene Settings vorzusehen.

### **Produktiver Umgang mit deviantem Verhalten**

Gewalttätiges und delinquentes Verhalten stellt eine Sonderform riskanten Verhaltens dar. Während deviante Episoden typisch für die (männliche) Adoleszenz sind und auch so bewertet werden sollten, verlangt eine Verstetigung von deviantem Verhalten Gegenmaßnahmen, die nicht Gegenstand dieser Studie sind.

Risikantes Verhalten ist in der Adoleszenz vor allem für junge Männer typisch und notwendig, um männliche Identität zu konstruieren. Deviantes Verhalten kann als problematische Ausprägung einer im Prinzip für die Identitätsentwicklung konstitutiven und notwendigen Verhaltensweise – dem Austesten von Grenzen und der Suche nach Konfrontation mit Autoritäten – verstanden werden. Von besonderer Bedeutung sind daher Angebote, die es ermöglichen, riskantes Verhalten in einem geschützten Raum auszuprobieren (z.B. Team- und Kampfsportarten, Leistungssport, aber auch Mitarbeit bei Rettungsorganisationen, Feuerwehr etc. oder kontrolliertes Risikoverhalten erlaubende freizeitpädagogische Angebote).

Deviantes Verhalten stellt auch eine Form der Erfahrung von Selbstwirksamkeit dar und hat oft die Funktion, den Mangel von Selbstwirksamkeitserfahrungen in sozial akzeptierter Form zu kompensieren. Die in den letzten Jahren entwickelten Ansätze der Freizeitpädagogik streichen verstärkt die Notwendigkeit heraus, in der Jugendarbeit Selbstwirksamkeitserfahrungen durch von den Jugendlichen selbst organisierte und durchgeführte Projekte zu ermöglichen. Dieser Zugang sollte im Sinn der Devianzprophylaxe unterstützt werden. Aufgrund des unterschiedlichen entwicklungspsychologischen Kontextes von Devianz für junge Männer und junge Frauen sind in diesem Feld geschlechtshomogene Settings von besonderer Relevanz.

### **Burschenarbeit**

Die für die Adoleszenz typischen Herausforderungen bei der Ausbildung einer männlichen Identität wurden in der Jugend- und Freizeitpädagogik in den letzten Jahren verstärkt thematisiert. In der pädagogischen Forschung besteht ein weitgehender Konsens über die Notwendigkeit des Ausbaus spezifischer Angebote für Buben und junge Männer, die sie in dieser Phase unterstützen. In Deutschland hat die Burschenarbeit für junge Männer aus

zugewanderten Familien in den letzten Jahren verstärkt Konzepte der Konfrontationspädagogik aufgenommen, eine verstärkte Auseinandersetzung mit diesen und anderen neuen Ansätzen in der Burschenarbeit ist auch in Österreich zu empfehlen.

### **Ansätze zur Umsetzung der vorgeschlagenen Maßnahmen**

Wie insbesondere seitens des BMUKK in der Schlussbesprechung festgehalten wurde, kam Wie vor allem das BMUKK in der Schlussbesprechung festgehalten hat, kam es während der Laufzeit der vorliegenden Studie zur Entwicklung neuer Ansätze und Maßnahmen im Bereich der außerschulischen Bildung für Jugendliche, die in Richtung der in dieser Studie vorgeschlagenen Ansätze gehen.

Konkret handelt es sich dabei um den Ausbau des Jugendcoaching durch das BMUKK und das BMASK in Form des „Netzwerks Berufliche Assistenz“<sup>4</sup>. Ab Jänner 2013 wird in Österreich in allen Bundesländern die Maßnahme Jugendcoaching in einem stufenweisen Aufbau implementiert. Das Kooperationsprojekt von Sozial- und Unterrichtsministerium, das schulabbruchsgefährdete und ausgrenzungsgefährdete Schüler/innen am Ende der Schulpflicht durch so genannte Jugendcoaches berät und bei Bedarf auch länger begleitet, wird von (durch das Bundessozialamt beauftragten) Trägerinstitutionen umgesetzt. Das Jugendcoaching richtet sich an Jugendliche ab dem individuellen 9. Schulbesuchsjahr sowie an abbruchsgefährdete Jugendliche unter 19 Jahren bzw. an Jugendliche mit Behinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf.

Besondere Unterstützung erhalten Jugendliche, die gefährdet sind, die Schule abzubrechen, keinen Abschluss auf der Sekundarstufe I oder II erlangen zu können und/oder Unterstützung bei der Lehrstellensuche bzw. beim direkten Berufseintritt durch Übergabe an die zuständigen Stellen (z.B. AMS, Jugendarbeitsassistenz, ...) benötigen. Das Angebot ist ganzheitlich ausgerichtet und umfasst neben beruflicher Beratung im engeren Sinn auch psychologische Unterstützung zur Stärkung des Selbstwertgefühls. Mit Hilfe des Jugendcoaching soll eine Vernetzung von Familie, Schule, Qualifizierungsmaßnahmen und Wirtschaft stattfinden. Parallel dazu wurde der geschlechtersensiblen Berufsorientierung in der Schule ein größerer Stellenwert eingeräumt und entsprechende Beratungsunterlagen entwickelt.

Um die Zahl der frühzeitigen Schulabbrecher/innen („early school leavers“) zu reduzieren, wird zur Zeit eine Nationale Strategie zur Reduzierung frühzeitigen Schulabbruchs erarbeitet wird, die Anfang 2013 an die EU übermittelt werden wird.

Zur Bekämpfung des Schulabsentismus wurde ein 5-Stufen-Plan erarbeitet<sup>5</sup>, der bei Schulabsentismus eine Abfolge in ihrer Intensität gravierender werdender Maßnahmen und Schritte vorsieht. Beginnend mit einem Gespräch zwischen Betroffenen, Erziehungsberechtigten und Lehrenden, über die Einbeziehung von Schulpsychologen/-innen und Sozialarbeiter/innen bis hin zur Einschaltung der Jugendwohlfahrt und einer behördlichen Anzeige reichen die Schritte, die zur einer Reduktion des Schulabsentismus führen sollen.

Der großen Bedeutung der Elternarbeit wurde durch die Herausgabe einer mehrsprachigen DVD zum Thema „Treffpunkt Schule – Ein Leitfaden für Eltern in mehreren Sprachen“ Rech-

---

<sup>4</sup> Vgl. <http://www.neba.at/jugendcoaching/wer-wird-angeprochen.html>

<sup>5</sup> Vgl. <http://www.schule.at/startseite/monatsschwerpunkt/blick-ins-schuljahr-201213/detail/der-neue-5-stufen-plan-zum-schulschwaenzen.html>

nung getragen. Die ca. 45 min lange DVD ist als Zeichentrickfilm ansprechend gestaltet und behandelt in sieben Kapiteln u.a. die Themen Schülereinschreibung, Schulwahl, Kommunikation mit der Schule und die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule. Wie ein Handbuch vermittelt der Film auf leicht verständliche Art, was z.B. ein Mitteilungsheft oder Elternabend ist oder welche Schulfächer es gibt.

Die Wirksamkeit dieser Maßnahmen kann zur Zeit noch nicht eingeschätzt werden und müsste durch eine gesonderte Evaluierung untersucht werden.

## 5 Literatur

- Alba, R. D., Handl J., Müller, W. (1994): Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem, In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46 (2): 209-237.
- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen (Mohr).
- Baros, W. (2009): Adoleszente Generationenbeziehungen in Migrantenfamilien als Untersuchungsgegenstand. Theoretische Ansätze und methodische Perspektiven. In: King, V., Koller, H.Ch. (Hg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden (VS Verlag), 2. Auflage, 155-177.
- Becker, R., Lauterbach, W. (2004): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, R.; Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden (VS Verlag), 11-47.
- Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L., Vedder P. (2006): Immigrant Youth: Acculturation, Identity and Adaptation. In: Applied Psychology – An International Review 55/3, 303-332.
- Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society, New York (Wiley & Sons)
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, R. (Hg.), Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt Sonderband 2, Göttingen (Schwartz), 183-198
- Braun, F., Reißig, B.: Wenn Kinder nicht zur Schule gehen – Schulverweigerung als Herausforderung für Jugendhilfe und Schule. Berlin (DJI), 2001. <http://www.eundc.de/pdf/02327.pdf>
- 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)
- Chiswick, B. R. (1988): Differences in Education and Earnings across Racial and Ethnic Groups. Tastes, Discrimination, and Investments in Child Quality, Quaterly Journal of Economics 103 (3): 571-597.
- 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: Advesity and Success in Rural America. Chicago (CUP).

- Esser, H. (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Bd 1. Situationslogik und Handeln. Frankfurt/New York (Campus).
- Favero, B. (2010): Hochschule trotz Migrationshintergrund? Eine qualitative Studie über bildungserfolgreiche MigrantInnen in Deutschland. Diplomarbeit, Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Fend, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen (Leske + Budrich).
- Gresch, C., Baummert, J. Maaz, K. (2009): Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 12, 230-256.
- Hasebrink, U., Lampert, C. (2011): Kinder und Jugendliche im Web 2.0. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 3/2011, S. 3-10.
- Herzog-Punzenberger, B. (2003): Die ‚2. Generation‘ an zweiter Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich – eine Bestandsaufnahme. Wien (ÖAW).
- Hurrellmann, K. (2004): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim-München (Juventa)
- King, V. (2005): Bildungskarrieren und Männlichkeitsentwürfe bei Adoleszenten aus Migrantenfamilien. In: King, V. / Flaake, K. (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt/New York (Campus), 57-77.
- King, V. (2009): Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In: King, V., Koller, H.Ch. (Hg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden (VS Verlag), 2. Auflage, 27-47.
- Klein, G. (2002): Frühförderung für Kinder mit psychosozialen Risiken. Stuttgart (Ehmk)
- Kormann, G. (2007): Resilienz – Was Kinder stärkt und in ihrer Entwicklung unterstützt. In: Plieninger 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.
- Kristen C., Dollmann J. (2012): Migration und Schulerfolg. Zur Erklärung ungleicher Bildungsmuster. In: Matzner, M.: Handbuch Migration und Bildung. Weinheim, Basel (Beltz), 102 – 118.
- Kristen, C., Reimer, D. Kogan. I. (2008): Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. In: International Journal of Comparative Sociology 49, 2/3: 127-151.
- 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.
- Schaub, G. (2007): Verbesserung der Qualifizierungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch lokale Netzwerke. Auswertung von zehn Fallstudien. München (DJI).
- Scheibelhofer, P. (2005): Zwischen zwei... Männlichkeiten? Identitätskonstruktionen junger Männer mit türkischem Migrationshintergrund in Wien. In: SWS-Rundschau (45. Jg) Heft 2/2005, S. 208-230.
- Scheibelhofer, P. (2011): Intersektionalität, Männlichkeit und Migration – Wege zur Analyse eines komplizierten Verhältnisses. In: Hess, S., Langreiter N. Timm, E. (Hg.): Intersectionality Revisited: Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Bielefeld (Transcript), 149-173.
- Schönpflug, U. (2008): Sozialisation in der Migrationssituation. In: Hurrelmann, K. / Grundmann, M. / Walper, S. (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim (Beltz), 217-228
- Seiffge-Krenke, I., Seiffge, J. M. (2005): „Boys play sport...? Die Bedeutung von Freundschaftsbeziehungen für männliche Jugendliche. In: King, V. / Flaake, K. (Hg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt/New York (Campus), 267-285.
- SORA Institute for Social Research and Analysis (2008), „Berufliche Eingliederungsprozesse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ Wien (BMWA)
- Spindler, S. (2006): Corpus Delicti. Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag von jugendlichen Migranten. Münster (Unrast).
- Stanat, P., Rauch, D., Segeritz, M. (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J, Jude, N.; Köller, O., Prenzel, M. Schneider, W, Stanat, P. (Hg.) PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster (Waxmann). 200-230
- Stauber, B., Walther, A. (2007): Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Stauber, B., Pohl, A.,

- Walther, A: Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, München (Juventa), 19-40.
- Tertilt, H. (1996): Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande. Frankfurt/Main (suhrkamp).
- 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.
- Toprak, A. (2006): Jungen und Gewalt. Die Anwendung der konfrontativen Pädagogik in der Beratungssituation mit türkischen Jugendlichen, Herbolzheim (Centaurus).
- Toprak, A. / Nowacki, K (2010): Gewaltphänomene bei männlichen, muslimischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Präventionsstrategien. Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Dortmund.
- Weiss, H. et al. (2007): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- 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.
- 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.
- 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.
- Zölch, J., King, V. Koller, H.Ch. Carnicier, J, und Subow, E. (2009): Bildungsaufstieg als Migrationsprojekt. Fallstudie aus einem Forschungsprojekt zu Bildungskarrieren und adoleszenten Ablösungsprozessen bei männlichen Jugendlichen aus türkischen Migrantenfamilien. In: King, V. Koller, H.C, (Hg.): Adoleszenz Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden (VS-Verlag), 67-84.

## 6 Anhang 1: Gesprächsleitfaden für die ExpertInnengespräche

### Thematischer Leitfaden Experten/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?

## **8 Anhang 3: Protokoll des Gruppengesprächs mit den erfolgreichen jungen Frauen**

12 Mädchen plus eine *Moderatorin*

*Herzlich Willkommen, ich erkläre Euch kurz, worum es geht, Ihr wisst es eh. Es handelt sich um eine Pilotstudie.....Faktoren, die Euren Bildungsweg beeinflusst haben.*

*Wie sieht Euer bisheriger Bildungsweg aus?*

(1) Meine Eltern kommen aus Bangladesh, ich bin hier geboren. Mein Bildungsweg ist Volksschule, Gymnasium, Matura. Erstes Studienjahr Rechtswissenschaften.

(2) 15 Jahre, hier geboren. Gymnasium, jetzt HAK.

(3) Volksschule, Gymnasium, jetzt auch HAK im ersten Jahr.

(4) In Serbien geboren, dort in die Volksschule gegangen, dann nach Wien gezogen, Volksschule fertig gemacht in Wien, Mittelschule, jetzt bin ich in der dreijährigen Sozialschule.

(5) Seit 9 Jahren in Österreich, nicht hier geboren, hier in die Volksschule gegangen, Mittelschule, 1 Jahr Fachschule. Am 1. August fange ich meine Lehre als Frisörin an.

(6) In Serbien geboren, Kindergarten und Volksschule bis zur dritten Klasse, Volksschule in Wien fertig gemacht, Mittelschule, 1 Jahr Fachmittelschule, jetzt habe ich mich an der Sozialfachschule beworben.

(7) 21 Jahre alt, im dritten Lebensjahr hierhergezogen, Volksschule, Gymnasium, Matura, studiere jetzt, bin im Fertigwerden.

(8) 23, hier geboren, Eltern kommen aus der Demokratischen Republik Kongo, Volksschule bis Matura, Internationale Entwicklung und Dolmetschstudium fertig, jetzt Masterstudium Dolmetsch.

(9) 22, hier geboren, Volksschule, Gymnasium, dann HTL für Bautechnik, Bauingenieurwesen-Studium, dann gewechselt, jetzt studiere ich Architektur und Englisch.

(10) 23, hier geboren, Volksschule, HTL für Elektrotechnik, FH für Automatisierungstechnik, bin im Fertigwerden.

(11) 21, hier geboren, meine Eltern sind aus Ghana, Volksschule, Matura, Psychologiestudium im 2. Jahr.

(12) Hier geboren, meine Eltern kommen aus Ägypten, Volksschule, 1 Jahr Gymnasium, dann sind wir nach Ägypten gegangen, dort habe ich die amerikanische Schule besucht, dann kam ich wieder nach Wien, habe ein Vorstudium gemacht, ab Oktober studiere ich transkulturelle Kommunikation.

*Bleiben wir kurz bei der Schule: Wie waren generell Eure Schulerfahrungen? Positiv? Seid Ihr von den LehrerInnen unterstützt worden, gefördert worden? Gab es Schwierigkeiten?*

(3) Negative Erlebnisse: Ich war im Gymnasium, dort hat es mir gar nicht gefallen, es gab zwei Neonazis in der Klasse, viel Rassismus, meine Freundin und ich waren die einzigen Ausländer in der Klasse. Uns ging es nicht so gut. Die Lehrer waren rassistisch und deppert. Wir haben nichts gemacht, waren aber immer schuld. Die Burschen, die zwei Neonazis, hatten Stinkbomben und haben sie geworfen. Als sie explodiert sind, haben sie gesagt, wir waren es, und die haben es geglaubt, aber wir waren es nicht. Die Schuld gab man aber uns. In der Deutschstunde, wenn ich aufgezeigt habe, haben sie weggeschaut, obwohl ich die Einzige war, die aufgezeigt hat. Das war echt oft so. Ich hatte jedes Jahr eine andere Lehrerin. Die in der vierten Klasse war die Ärgste, die hat mich immer ignoriert. Die in der dritten, da hat man was gesagt. Ich hab's nicht genauso gesagt wie es gehört, aber richtig. Die andere hat's anders gesagt, da war es dann richtig, und ich falsch halt. Ich glaube, das ist wegen meiner Herkunft. Bei den ÖsterreicherInnen haben sie das nicht so gemacht, wie bei uns. Deswegen habe ich die Schule gewechselt. Jetzt ist es viel besser. Ich bin echt glücklich, dass ich jetzt in eine HAK gehe, weil es ganz anders ist.

(10) In der Volksschule gab es Basteltag, Buchstabentag und so [Lachen]. Ein Mädchen hatte so eine Jeanslatzhose und ein anderes Mädchen – ich glaube ihre beste Freundin, hat ihr in die Latzhose geschnitten, absichtlich oder unabsichtlich und sie haben dann ausgemacht, dass sie sagen, dass ich das war. Die Mütter sind dann in die Schule gekommen und die eine Mutter hat geglaubt, dass ich, weil meine Mutter Afrikanerin ist, keine Erziehung habe. Das war eine ziemliche Diskussion, weil meine Mutter ziemlich energisch war. Ich kann mich noch gut erinnern, wie es war. Ich war's eben nicht, und mir hat keiner geglaubt. Die Lehrerin nicht, und die Mütter von den beiden nicht. Die Kinder haben gesagt sie haben gesehen, dass ich das war. Und wenn zwei Leute das sagen, tja.

(9) Bei mir war es in der Volksschule nicht so schlimm, weil meine beiden älteren Schwestern waren schon vor mir in derselben Schule, es war also nichts Neues. Bei mir war ein Junge in der Klasse, ich war schon mit ihm befreundet, so war's auch nicht. Wenn man weiß, dass man manche Sachen nicht sagt, jeder weiß, dass man Neger nicht zu Schwarzen sagen soll. Und wenn man weiß, dass man nichts sagen soll, und dann zum „Spaß“ Dinge sagt, wenn man streitet, das war halt nicht schön. Das war bei ihm öfter so. Er hat es öfter gesagt und ich habe nicht immer gut darauf reagiert. In der anderen Schule, Gymnasium, war ich das erste schwarze Mädchen, ein Highlight. Wir haben dann ein Projekt extra gehabt, wie noch ein zweiter Schwarzer gekommen ist später. Wir zwei Schwarzen haben ein Video drehen müssen, wie das nicht ist, wie man aufwächst und so, ich weiß auch nicht. Aber da habe ich eigentlich nicht so Diskriminierung erfahren. In der HTL aber war ich wieder die einzige Schwarze, da waren fast nur Burschen. Da war es ein bisschen, aber ich hatte ziemlich viele Freunde. Es hat mich immer einer beschützt.

*Das war wahrscheinlich auch weil so viele Burschen waren.*

Es war noch dazu eine technische Schule, ich war ein Mädchen und halt auch schwarz. Aber sonst war eigentlich Nichts.

(11) Bei mir war es eine bilinguale Schule – Deutsch und Englisch, alle A-Klassen waren bilingual. Im Gymnasium hat jede Klasse eine Partnerklasse, mit der man Religion hat und diese ganzen Sachen. Unsere Partnerklasse wollte mit uns nichts zu tun haben, weil sie dachten, dass wir geglaubt haben, dass wir so super sind, weil wir Englisch sprechen. Bei uns war alles auf Deutsch und Englisch. Wenn wir was gemeinsam gemacht haben, war es immer unsre Klasse und deren Klasse. Mit euch wollen wir nichts zu tun haben, Turnen – wie schrecklich, das war in der Unterstufe. Ab der Oberstufe war es dann anders, da haben sie gecheckt, dass wir normal sind.

*Kurz zurück zu den Lehrern. Habt Ihr Euch unterstützt gefühlt?*

(1) Bei mir war es so, dass die Lehrer immer auf meiner Seite gestanden sind, die Schüler eher nicht so. Mein Vater wollte mich nicht in den Kindergarten schicken, aus welchem Grund auch immer. Ich war halt nicht regelmäßig im Kindergarten, habe in der Volksschule Deutsch gelernt, obwohl ich hier geboren bin. In der zweiten Klasse habe ich begonnen Deutsch zu lernen. Ich wurde als Negerin beschimpft, obwohl ich nicht so schwarz bin. Ich wusste als Kind nicht, was das wirklich heißen soll. Ich wurde von einem Typen beschimpft, aber das war außerhalb der Schule. In der Volksschule ging's gut, weil ich Klassenbeste war und jeder neben mir sitzen wollte, abschreiben wollte, was auch immer. Im Gymnasium waren die ersten beiden Klassen gut, von den Freunden her gesehen, haben mich die Lehrer immer unterstützt. Ich habe keine Erfahrung gemacht von Diskriminierung oder so. Von den Schülern wurde ich verarscht, ich weiß nicht, woran es lag, vielleicht weil ich ein bisschen verrückter, flippiger bin, je nachdem. Früher war ich halt so das Mauerblümchen, habe gar nicht geredet. Ab der dritten Klasse ging es mir ziemlich schlecht ziemlich scheiße, bis zur achten. Jetzt bin ich froh, dass die Schule vorbei ist. Jetzt geht es mir gut, obwohl ich nicht den richtigen Weg gewählt habe. Auf die Matura bin ich stolz. Für uns Bengalen ist selbstverständlich, dass man das hat. Ich habe bereut, dass ich nichts Spezifisches gemacht habe, Tourismusschule oder so, ich habe halt Matura. Jus habe ich gewählt, weil mein Vater es unbedingt wollte. Der Traum meiner Mutter war immer Medizin oder Pharmazie oder so, typisch. Ich wurde von meinen Eltern ziemlich beeinflusst, jetzt bin ich auf mich alleine gestellt. Was wäre, wenn sie nicht gewesen wären, was hätte ich gemacht, wenn sie mich nicht so sagen wir mal „unterstützt“ hätten. Ich würde gerne das Studium wechseln, weg von Jus, ich weiß aber nicht, was meine Eltern dann machen, ziemlich schwierig die Lage. Meine Mutter ist noch immer enttäuscht, dass ich nicht Pharmazie probiere oder Medizin mache. Ich muss ein Ansehen haben, in dem Sinne. Ich weiß nicht, ob sie über das Bildungssystem Bescheid gewusst haben, so wie es sich jetzt anhört, schon ja. Mein Vater ist vor zwei Jahren nach London gezogen und will jetzt, dass ich halt dort studiere.

*Erzählt mir, wie Eure Familien mit Euren Bildungswünschen umgegangen sind. Haben sie sich engagiert, dass Ihr Matura macht oder eine Ausbildung oder war das Eure Entscheidung, oder waren sie dahinter und haben gesagt: mach das?*

(7) Also für meine Eltern war das sehr wichtig, dass ich das mache, Matura zum Beispiel. Meine Mutter vor allem, für meinen Vater nicht, der hatte es nicht so mit der Schule. Hausübungen hat sie nicht immer kontrolliert, weil ich von mir aus gelernt habe. Und überhaupt beim Studium später, da hat sie mir schon geholfen.

(8) Meine Eltern haben immer geschaut, wie unsre Interessen von uns Kindern sind, wir sind zu dritt. Mein Vater hatte schon früh konkrete Vorstellungen, Medizin die erste, Wirtschaft der zweite, 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, 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.

(9) Bei mir war es, ich komme jetzt nochmal auf das Thema Lehrer. Ich war an einer AHS und in der zweiten Klasse bin ich durchgefallen, weil die Lehrerin mich nicht mochte. Ich hatte Nachprüfung und sie hat mir eine falsche Zeit für die Nachprüfung gesagt, natürlich war ich nicht rechtzeitig dort. Dann war ich halt verwirrt und so und Panik und hab die Prüfung nicht geschafft. Ein anderer hat sie aber geschafft, der hat auch nicht mehr gewusst. Alle in meiner Klasse haben gesagt, sie verstehen nicht. Und dann war es halt bei mir so: Ich wollte es ihr zeigen und das war halt in Mathematik, und ich hatte im folgenden Jahr eine eins. Also ich wollte beweisen, dass es wirklich die Professorin war. Das war dazu noch mein Klassenvorstand, das war das Beste. Ich hab dann eben Mathematik gemacht, also dann im nächsten Jahr und dann bin ich dazugekommen, dass ich Technik mach. Unsere Eltern hat das sehr gefreut, weil sie sehr technisch sind. Dann bin ich in die HTL gegangen. Ich hatte drei Optionen: Eigentlich wollte ich was mit Sprachen machen, weil ich Sprachen faszinierend fand, ich habe auch Sport gemacht, und HAK und HTL. Ich hab bis zum ersten Tag nicht gewusst, wo ich hingehen soll. Ich bin bei allen dreien auf der Klassenliste gestanden und habe dann am Tag entschieden, ok, ich mach HTL. Hab dann die HTL-Matura gemacht. Meine Eltern wollen, dass ich das weiter mache, dass ich Technikerin werde. Meine Eltern

haben mich total unterstützt. Mein Vater ist halt so, ja mach. Sie haben sich mit dem Bildungssystem ausgekannt, meine Mutter hat in Österreich studiert.

(10) Ich war im Gymnasium Unterstufe, im Realzweig und Latein. 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 hätten 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 offen gelegt, 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.

(2) Also bei mir, sie hat mich immer unterstützt. Meine Schwester hat HAK gemacht, ich habe gesehen, dass sie sehr gut funktioniert hat, deswegen bin ich auch diesen Weg gegangen. Meine Eltern haben es mir empfohlen, ich durfte aber frei entscheiden, was ich will. Sie haben Vorschläge gemacht, ich fand es gut. Meine Schwester hat sicher auch eine Rolle gespielt, sie hat mir erzählt darüber. Meine Eltern kennen sich im Bildungssystem nicht so gut aus, mehr meine Schwester.

(3) Also im Gymnasium gab es Sprachzweig oder Realzweig. Man konnte nach der zweiten Latein oder Französisch oder normales Gymnasium oder so wählen. Ich wollte unbedingt Latein lernen, weil die Klassen getrennt wurden und meine Freunde es auch gemacht haben. Meine Eltern haben gesagt, nein, tu das nicht, du bist nicht so ein Sprachtalent und so. Ich habe es trotzdem gewählt. Weil ich so stur war und es unbedingt wollte, obwohl sie gesagt haben, mach es nicht. Ich habe es dann bereut. Sie hatten Recht. Sie sagen heute noch, du hättest es nicht wählen sollen. Ich hatte von acht Schularbeiten nicht eine positive Schularbeit. Nur Latein, sonst hatte ich nirgends Probleme. Das war schlimm, auch mit der Lehrerin. Obwohl sie war eh ganz nett und hat mich unterstützt. Meine Mama hat mich auch unterstützt, weil sie immer mit mir gelernt hat, Vokabeln und so. Naja, aber dann bin ich zur HAK gewechselt, also eigentlich wollte ich eher in eine andere Schule gehen, ich weiß nicht mehr in welche. Ich hab eigentlich nicht daran gedacht in eine HAK zu gehen. Meine Schwester hat es mir empfohlen, weil sie es auch bereut hat. Sie wäre viel lieber in einer HAK gewesen. Sie hat gerade AHS Matura gemacht. Sie weiß auch gar nicht, was sie studieren soll jetzt, das erste Jahr. Sie hat gesagt, ich soll das machen. Dann hatte ich sie (Nicole) kennengelernt, also wir sind jetzt in derselben Klasse. In der HAK gefällt es mir sehr. Meine Mama wollte auch unbedingt, dass ich in die gehe und so. Es ist so, dass ich sehr stur bin. Darum muss man Sachen immer so sagen, wie ich es will. Aber eigentlich war immer das richtig, was meine Mutter gesagt hat. Sie wollte immer das Beste, dass es mir gut geht in der Schule. Meine Eltern sind getrennt. Mein Papa sagt immer, ja Hauptsache es geht dir gut. Er will nur positive Noten. Meine Mama will schon was Besseres.

(4) Meine Eltern haben mich immer unterstützt. Sie haben gesagt, ich soll nehmen, was mir gefällt. Aber der Vater hat gesagt, nach der achten soll ich nicht sofort arbeiten gehen, sondern eine bessere Ausbildung machen. In der Schule aber hat mich die Lehrerin beeinflusst. Sie hat gesagt, mir würde was Technisches besser stehen, ich wollte aber was Soziales machen. Deshalb habe ich mich an der Sozialschule beworben und wurde auch aufgenommen. Ich bin zufrieden und meine Eltern auch.

Frage von (3): Was ist denn das, Sozialschule?

Antwort von (6): Also im sozialen Bereich wie Krankenschwester oder so, halt Menschen helfen. Es gibt dreijährige und nochmals zwei Jahre mit Matura. Ich würde schon gerne Matura haben, aber ich weiß nicht, ob ich es schaffe. Jetzt probiere ich mal die drei Jahre und dann schaue ich.

(5) Also bei mir, ich wusste schon von Geburt an (lachen), also seit ich drei, vier bin, habe ich immer etwas geschnitten, Haare. Wenn sie dann kurz waren, habe ich immer geheult und gesagt, kauft mir neue Puppen. Seit ich fünf, sechs bin, habe ich immer gesagt, ich muss Frisörin werden, das ist mein Traumberuf. Aber ich will einen eigenen Betrieb haben, das auf jeden Fall. Dann schauen wir mal. Mein Vater ist Boxtrainer, er hat mich trainiert und gesagt, komm, du wirst Weltmeister. Irgendwas hat er immer zu mir gesagt. Ich habe gesagt, nein danke. Ich habe nur aus Spaß gemacht. Trotzdem Frisörin. Ich bin für meinen Vater wie ein zweiter Sohn. Ich habe noch einen Bruder, aber er sagt, du bist statt deinem Bruder. Für mich bist du ein Junge. Noch immer sagt er mein kleiner Junge. Ich habe eigentlich sehr schnell einen Betrieb gefunden. Ich habe nur geschnuppert und da hat sie gesagt, ja ich kann anfangen mit der Lehre. Meine Mama war bei ihr Stammkundin. Jetzt werde ich dort arbeiten ab 1. August. Meine Mutter war einverstanden. In meiner Familie will das jeder, haben wir eben eine Frisörin zuhause. Ich will auf jeden Fall meine eigene Chefin sein. Vielleicht mach ich nach der Lehre Matura, schauen wir mal, und dann halt meinen eigenen Salon, brauch ich aber lange. Seit ich ein kleines Kind bin, wollt ich das machen.

(6) Bei mir war es sehr kompliziert, ich wusste überhaupt nicht, was ich machen will. Zuerst wollt ich in die HAK, dann doch nicht, dann wollt 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 wollt, 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. Lehrer haben mich auch unterstützt, haben extra Eignungstests für mich gemacht, da kam halt was Soziales, 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. Ich habe kein gutes Zeugnis. Ich weiß nicht, was mich interessiert. Jeder in der Klasse hat gewusst, was er machen will, nur ich nicht. Ich habe mich in den letzten zwei Monaten in dieser Schule beworben.

(11) Bei mir war es so, im Gymnasium wollt ich nie etwas mit Tourismus machen, oder so. Ich hab halt Matura gemacht. Ich weiß nicht. Ich habe schon immer gewusst, dass ich was mit Psychologie machen wollt, das hat mich interessiert. Ich wollt Psychologie nicht in Wien machen, weil es hat eine Zeit gegeben, wo jeder in Wien Psychologie studiert hat. Bei

meinen Eltern war es halt einfach so, es war so eine Sache, dass wir in England studieren. Nicht weil das so toll ist und cool, sondern ich wollte nicht auf Deutsch studieren. Mit Englisch habe ich gedacht habe ich mal bessere Chancen und so. Dann haben wir gemeinsam Unis angeschaut und so. Mein Vater war immer so, jaja, das ist gut. Meine Mutter war eher so im Hintergrund, aber die mir dann geholfen hat, bei Bewerbungen und so. Dann haben wir es halt irgendwie gemacht. Die waren wirklich cool. Bei meinem Bruder war es auch so.

(12) Meine Eltern haben immer gesagt, ich darf das machen was ich will. Ich wollte was mit Sprachen machen bis zum letzten Schuljahr. Da hat mein Vater immer angefangen: wie wär's mit Pharmazie oder mit so was, aber ich wollte was mit Sprachen machen und habe mich dann für transkulturelle Kommunikation angemeldet. Ich studiere schon. Sie stehen hinter mir. Ich studiere für mich selbst.

*Zu den Eltern: Konflikte wegen der Ausbildung hattet Ihr eigentlich keine. Die meisten Eltern stehen hinter Euch, höre ich heraus. Sehe ich das richtig?*

(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.

*Habt Ihr das Gefühl, dass die Eltern aufgrund Eures Migrationshintergrundes erst recht Wert auf Bildung legen?*

Einhellig: Ja. Sicher.

(10) Die Ausbildung ist unser Ticket um auf die gleiche Stufe wie die Österreicher zu kommen. Vorher haben wir keine Chance.

*Ihr hattet also mehr Druck, mehr Push?*

(3) Meine Schwester soll unbedingt studieren, Sie will eh studieren, aber sie weiß halt noch nicht was. Sie drückt auch sehr. Sie ist in letzter Zeit nicht so gut drauf, weil sie es noch immer nicht weiß. Langsam wird es Zeit. Es ist den Eltern wichtig, dass die Kinder mal was haben, Studium, Matura und so.

(7) Meine Eltern sagen immer, dass ich es besser haben soll als sie selber.

(6) Du kannst was Besseres arbeiten, im Büro sitzen und so.

(10) Sie hatten es schwerer, wir sollen es leichter haben. Der Unterschied ist halt, sie mussten hierher kommen, Sprache lernen und so. Wir werden von unseren Eltern unterstützt, sie zwingen uns nicht zum Arbeiten, gar nicht, macht die Uni. Unsre Eltern hatten das nicht.

(3) Meine Mama sagt, wenn die Schwester nicht studiert, muss sie selber arbeiten gehen, die Rechnungen selber zahlen. Sie will unbedingt, dass sie studiert. Das hat sie eigentlich nicht interessiert. Da hat sie gesagt, du musst noch 200 Euro zahlen, dafür, dass du in meiner Wohnung wohnst. Da hat sie nur geschaut.

(1) Bei mir ist es mit Arbeiten so, dass ich es überhaupt nicht darf. Ich habe es nie so gesehen, aber sie waren voll dagegen. Ich habe gesagt, ich möchte aber schon gern Erfahrungen sammeln, im Lebenslauf irgendwas stehen haben bei Erfahrungen. Ich habe mir jetzt einen Job gesucht, ist jetzt nicht so großartig, so Kellnerin halt, nicht immer. Ich bin nicht so zufrieden mit dem Job jetzt, aber sie wissen noch nichts davon (lachen).

(8) Ich habe von Anfang an, also für drei Leute aufzukommen ist jetzt nicht so. Also ich meine, unser Budget ist jetzt nicht so über die Maßen groß. Ich arbeite seit dem letzten Schuljahr, immer, im Verkauf, im Museum, Nachhilfe irgendwas gemacht. Mein Bruder auch, er arbeitet Teilzeit. Bei uns ist es mehr so, dass ich die finanzielle Unabhängigkeit brauche.

(10) Nachhilfe und so mache ich eben auch. Aber sie haben gesagt, dass sie es nicht voraussetzen, sie brauchen es nicht. Wir müssen jetzt nicht arbeiten gehen.

(11) Ich wollte noch dazusagen: Bei unseren Eltern ist es auch so: Nicht dass sie jetzt sagen: entweder studieren, oder arbeiten, das nicht. Aber wenn du nicht studierst, und nichts machst, musst du dir eine Arbeit suchen.

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

*Wie habt Ihr zuhause geredet? Sprachgebrauch mit Eltern und Geschwistern?*

(12) Unterschiedlich. Zuhause rede ich manchmal Deutsch, Arabisch, manchmal Englisch. Das kommt darauf an. Aber meistens natürlich schon Arabisch. Mit den Eltern Arabisch und auch Deutsch. Als Kind 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.

(11) Deutsch im Kindergarten, Zuhause Akan (Ghana) auch Englisch, zuhause rede ich mit meiner Mutter Deutsch und Englisch und Akan, kommt darauf an, worüber wir reden und wie ich mich fühle. Manchmal gibt's Wörter, die besser auf Deutsch sind. Mit meinem Bruder auch alles gemischt, mit meinem Vater eher Akan und Englisch. Mein Vater kann Deutsch, aber ich habe es noch nie aus seinem Mund gehört (lachen). Er versteht Deutsch, weil er ja auch Einkaufen geht, spricht es aber nicht. Mit den Freundinnen ist es unterschiedlich. Es kommt darauf an, wer die Freunde sind. Wie gesagt, Volksschule und Gymnasium war alles bilingual. Ich habe ziemlich viele Freunde, die aus verschiedenen Ländern kommen. Wenn wir gemeinsam sind, reden wir so: manchmal fangen wir die Sätze auf Deutsch an, und enden dann in Englisch.

(10) Bei mir zuhause, ich denke Hauptsprache ist Deutsch. Meine Eltern kommen zwar beide aus Afrika, aber aus verschiedenen Ländern. Sie untereinander haben keine Sprache, reden

halt Deutsch und Englisch. Wie sie auch sagt, es fängt ein Deutscher Satz an und hört auf Englisch auf. Sie haben mit mir auch immer Deutsch und Englisch geredet, im Kindergarten habe ich Deutsch und Englisch gleich gut gesprochen. Naja, Deutsch ein bisschen besser. Für mich sind Deutsch und Englisch gleich wichtig. Ich kann auch Akan sprechen, also Afrikanisch, spreche ich nicht so fließend, aber ich verstehe es mehr als ich rede. Die Sprache meiner Mutter kann ich reden und verstehen. Meine Tante redet mit mir öfters die erste Sprache und es ist halt eine Gefühlssache, man spricht, was gerade herauskommt. Aber unter den Freunden reden wir schon Deutsch. Es kommt darauf an, wo sie halt herkommen. Viele Freundinnen können kein Deutsch, da rede ich viel Englisch. Wenn wir nicht wollen, dass jemand was versteht, dann... (lachen)

(9): Bei mir ist es auch sehr ähnlich. Meine Eltern kommen aus verschiedenen Ländern. Gemeinsam sprechen sie Englisch untereinander, manchmal kommen deutsche Wörter. Sie sprechen immer Englisch, ich rede immer Deutsch zurück. Deswegen ist halt Englisch-Deutsch sag ich mal. Wir haben auch englische Phasen, aber das ist so Englisch Deutsch. Mir ist halt, ich verstehe nicht wirklich die Sprache meiner Eltern. Mein Vater spricht zwei Sprachen, meine Mama andere. Meine Mama kann alle Sprachen, die wir untereinander reden. Das ist verrückt. Ich habe es versucht zu lernen, kann aber nur die basics bei beiden.

(8) 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, weil es eigentlich auch schwer ist hier in Österreich mit österreichischen Freunden. Die Umgebung eigentlich nur Deutsch war. 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. Viele Familienmitglieder leben eben noch im Kongo. Einige Onkel und Tanten sind hier, mit denen versuche ich nur Suaheli 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 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.

(7) Ich spreche Rumänisch zuhause seit ich klein bin. Bei meinem Bruder ist es gemischt. Mit Freunden wie sie gesagt hat, das hängt davon ab, woher sie kommen. Ich fang auch manchmal einen Satz auf Deutsch an, manchmal Rumänisch. Als ich klein war und wir hierhergezogen sind also Deutsch habe ich praktisch vom Fernsehen gelernt. Ich habe mir

immer Zeichentrickfilme angeschaut, deswegen konnte ich das auch gut. Das hat mich sehr geprägt.

*Was ist Deutsch für Euch?*

(5), (6) Zweitsprache.

(7) Zweite Muttersprache.

(10) Meine Eltern sagen immer, wenn euch jemand fragt, woher ihr kommt: Ihr seid Österreicherinnen, ihr redet Deutsch. Wir sind vom Denken her Österreicherinnen, weil manchmal kommt es uns so vor, wir sind hier nicht zuhause, und wenn wir nach Ghana fliegen auch nicht. Man ist verloren, nirgendwo richtig zuhause. Weil hier ist es eben wegen der Hautfarbe, und dort ist es einfach, weil jeder sieht von drei Kilometern Entfernung an der Haltung, am Akzent und dann auch wie wir anderen Leuten die Hand geben – es gibt so Traditionen wie man jemanden behandelt der, weiß ich nicht, sechzig Jahre ist, wie man den begrüßt. Und wir sind halt so, wir begrüßen jeden, geben die Hand sind gleich auch per Du und dort muss man eher ja und Amen sagen. Meine Eltern haben schon versucht, einen Mittelweg für Österreich und dort zu finden.

(11) Auch wie wir uns anziehen. Wenn wir jetzt auf Partys gehen z.B. und es ist so eine Feier auf Ghanisch, darf man nur von rechts nach links die Hand geben. Ich würde das niemals so machen.

(10) Wer zuerst kommt, malt zuerst.

(11) Wenn wir dort sind, würden sie schon sagen, nein nein, gebt sofort rechts, so halt.

(9) Oder man kann nicht einfach sagen „Hallo“ in die Runde, das macht man nicht.

(10) Dann hört man gleich: Die kommen vom Ausland.

(7) Ja, wenn ich nach Rumänien komme, merkt man gleich, also ich verstehe es noch, ich spreche es auch mit meinen Eltern, aber ich kann die Sentenz nicht mehr. In Rumänien ist es so, dass man in verschiedenen Regionen anders redet. Ich habe das von meinen Eltern nie irgendwie, ja, da merkt man schon, dass ich nicht dort aufgewachsen bin.

(6) Also bei mir war es schon schwierig, ich bin während der ersten zwei Wochen der dritten Volksschule hergezogen, ich konnte kein Wort Deutsch, ich konnte nichts halt. Ich bin in die Klasse gekommen, ich kannte keinen, ich konnte nicht Deutsch reden. Es waren schon serbische Kinder, mit dir (5) war ich zum Beispiel, aber ich habe nicht mit dir geredet, ich kannte keinen. Ich wurde auch nicht beurteilt. Es war sehr schwierig Deutsch zu lernen, ich habe es dann gelernt, dann war es schon gut. Zuhause rede ich mit meinem Bruder Deutsch und Serbisch, mit den Eltern auch, weil sie jetzt versuchen Deutsch zu lernen. Grundkenntnisse haben sie schon. Sie sagen immer, kommt redet Deutsch, damit wir auch was lernen. Sie verstehen nicht so gut Deutsch. Ich rede mit Freunden, die auch Serbisch können, auch

Deutsch. Ein Wort auf Serbisch, zwei, drei auf Deutsch. Für mich ist es einfacher, halt leichter, Deutsch zu reden manchmal, manchmal auch Serbisch.

(3) Es gibt manche Wörter, die man auf Serbisch oder Bosnisch oder Kroatisch, wurscht jetzt, es ist fast dasselbe, manche Wörter, die man einfach dazu nimmt, weil man das Deutsche dafür nicht weiß oder umgekehrt.

*Das ist so ein Sprachgefühl?*

(6) Ich vergesse Serbisch nicht, ab und zu Worte, kann schon Serbisch sprechen. Ich weiß nicht, ich fühle mich leichter, wenn ich Deutsch spreche. Wenn ich z.B. Serbisch rede mit jemandem, der nicht Deutsch kennt, dann fällt mir ein Wort nicht ein, muss ich nachdenken, wie heißt es, wie heißt es und vielleicht fällt mir gar nichts ein, aber es ist leichter für mich, Deutsch zu reden.

(5) Also bei mir zuhause rede ich mit den Geschwistern nur Deutsch, mit meiner Mama ab und zu auch. Sie kann besser als mein Vater Deutsch. Mein Vater hat so einen Akzent, keine Ahnung, er redet österreichisch, lacht immer, nimmt irgendwelche Worte. Zum Beispiel, wenn ich jetzt sage „ok Tschüss“, „ok Bussi“, aber er sagt das so lustig, wieso was heißt das jetzt, keine Ahnung. Er sagt es, als ob es was Schlimmes sein soll. Also egal, zu jemand anderes sag ich das eh nicht. Ihm fallen immer solche Wörter ein. Er weiß oft nicht, was er sagt. Er erfindet Worte. Ich rede Deutsch. Zuhause mit meinen Geschwistern schon. Mit meinem Papa, wenn ich mit ihm mal rede, dann halt Armenisch. Aber sonst eh fast immer nur Deutsch. Mit meiner Mama ab und zu, wenn ich manche Wörter nicht kann, dann sage ich sie halt auf Deutsch, aber sie versteht das eh besser. Ich und mein Bruder haben immer geübt, wo ich in der Schule war, was wir gelernt haben, hab ich ihr beigebracht. Was ich konnte, habe ich meiner Mama beigebracht. Was sie gebraucht hat, ich kann ja nicht überall mit ihr hingehen, ins Krankenhaus. Sonst, ich kann eh mehrere Sprachen. Armenisch, Deutsch, Russisch, die kann ich perfekt. Armenisch nicht so, ich denke halt nicht so. Ich bin seit ich vier bin hier. Dann vergesse ich auch manchmal Wörter.

(4) Also bei mir zuhause rede ich mit meinen Eltern nur Serbisch, weil sie nicht so gut Deutsch können. Ein paar Mal, also es gibt so ein paar Situationen, da reden wir auch Deutsch, weil sie wollen ja was auch lernen, aber das klappt nicht so gut. Mit meiner Schwester rede ich nur Deutsch, manchmal auch Serbisch.

*Mit den Geschwistern das ist interessant.*

(7) Ja weil sie es auch besser können, die Eltern können es nicht so gut. Das merke ich dann manchmal, wenn ich es erklären muss.

(4) Bei den Freunden kommt es darauf an auf den Zusammenhang, wenn ich mit serbischen Freunden zusammen bin, Serbisch, manchmal auch Deutsch. Wenn ich mit Österreicherinnen bin, wie im Verein, dann rede ich halt Deutsch.

*Geschwister können besser Deutsch als die Eltern?*

(5) Mit Freunden ist es unterschiedlich. Ich habe Freunde, die aus Russland kommen, rede ich Russisch, mit denen, die aus Armenien kommen, Armenisch. Aber auch Deutsch mit denen. Und sonst, ab und zu rede ich auch irgendwelche Sprachen, die ich gelernt habe. Verschieden ist es auch bei mir, es hängt davon ab, mit welchen Leuten ich bin, woher sie kommen, was sie verstehen.

(3) 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.

(2) Also ich rede mit meiner Schwester und meinem Vater Deutsch, mit den Freunden auch nur Deutsch. Und mit meiner Mutter Serbisch, weil sie nicht so gut Deutsch kann. Ich kann Deutsch viel besser. Serbisch kann ich nur so die wichtigsten Wörter, ich hab's einfach gelernt. Sonst nur Deutsch.

(1) Also aufgewachsen bin ich Bengalisch. Also wie gesagt, ich habe erst in der zweiten Klasse Volksschule Deutsch gelernt. Jetzt ist Deutsch meine Denksprache. Ich denke auf Deutsch, ich rede viel Deutsch. Mit den Eltern, also mit meinem Stiefvater und der Mutter, meinem Vater hauptsächlich Bengalisch, Verwandte auch. Wenn ich mit Bengalen zu tun habe, die aus meiner Generation sind, von 10 bis 20 halt, mit denen auch Deutsch. Mit meiner Schwester sowieso Deutsch. Nur mit meinen Eltern halt Bengalisch. Sonst ist meine Sprache Deutsch. Natürlich kommt es darauf an, woher die Leute kommen. Wenn jetzt eine Bengalin, die in Amerika wohnt, hier zu Besuch ist, dann Englisch, ja sonst eigentlich hauptsächlich Deutsch.

*Haben Eure Eltern Kontakt mit den Lehrern gehabt in der Schule?*

(5) Also bei mir schon.

(8) Die Sprechtag halt.

(5) Bei mir genau umgekehrt: zu den Elternsprechtagen nicht, aber dann hat die Lehrerin irgendetwas gewollt oder ich habe irgendetwas gemacht, dann schon

(10) Weil sie schauen wollten, ob alles gut läuft.

(3) Die Mama ist immer in die Schule gegangen, auch wenn sie nur zu einer Lehrerin vorge-laden wurde, ist sie trotzdem zu allen gegangen.

(10) Sie wollten keine Überraschungen erleben.

(6) Ich hab immer erzählt, was in der Schule los ist, wie die Lehrer sind, was ich mach, ob es mir gut geht. Zu den Sprechstunden, wenn sie Zeit hatten, sind sie hingegangen, sonst nicht. Aber so halt, zu den Lehrer gehen und fragen, ob ich lerne, das nicht, weil ich immer erzählt habe, was los war in der Schule.

(7) Bei mir auch, ich hab immer zuhause erzählt, was los war. Auch wenn was war, aber es war meistens nie was. Dann ist sie hingegangen, sonst nicht.

*Jetzt habe ich noch eine Frage zu den Ressourcen zu Hause. Habt Ihr Räumlichkeiten gehabt zum Aufgabe machen, Computer, wie hat's ausgeschaut?*

(1) Also bei mir war es so, ich habe immer mit meiner Schwester und Mutter in einem Zimmer gewohnt. So Räumlichkeiten als ich aufgewachsen bin also nicht. Internet habe ich auch ziemlich spät erst bekommen, so mit 15, 16 Jahren. Ich war früher voll die Streberin, habe mich nur aufs Lernen konzentriert. Jetzt wünschte ich, dass ich noch so wäre wie früher, aber eigentlich habe ich immer alles selber gemacht. Ich hab die immer beneidet, sie haben Internet, oh mein Gott, wie toll. Ich war überhaupt nicht typisch wie die anderen. Ich war da immer ein Einzelfall irgendwie. Ja, keine Ahnung. Räumlichkeiten eher nicht so. Aber ich hab die Hausübungen auf dem Bett gemacht oder auf dem Tisch, bis ich 16 war. Ab der Oberstufe war es schon ziemlich schwierig, da bin ich dann immer zu meiner Cousine gegangen, wegen Internet und dem allen. Teilweise habe ich das als Ausrede benutzt, damit ich zu ihr gehen kann. Ich habe eine Bibliothekskarte gehabt, wenn ich was gebraucht habe, oder war in der Schule halt länger. Aber ohne Räumlichkeiten war ich besser dran als dann mit den Räumlichkeiten.

(3) Ich weiß nur, dass ich schon ab der 1. Volksschule ein Handy hatte, einen Computer hatten wir eh immer zu Hause, aber ich war nie am Computer, ich habe ihn nicht benutzt. Erst jetzt habe ich ihn so richtig benützt in der Oberstufe und in der HAK, wir haben eine Laptopklasse.

*Keine eigenen Zimmer früher, sondern gemeinsam mit Geschwistern.*

(6) Ich zum Beispiel war mit meinem Bruder im Zimmer, z.B. er schaut fern, er hat nie Hausübungen gemacht für die Schule, das war nicht sein Ding , oder macht Musik. Ich mache Hausübungen, das war schon schwer. Ich konnte mich nicht konzentrieren.

(5) Bei mir war es so: Als wir klein waren, waren wir alle in einem Zimmer, also Volksschule, mit meinem Bruder und so. Das war eh lustig für mich, besser als jetzt. Und dann, also jetzt habe ich mit meiner Schwester ein Zimmer, aber sie ist fast nie zu Hause. Mein Bruder ist auch fast nie zu Hause. Ich bin immer zu Hause. Mein Bruder bleibt fast nie da. Entweder er geht fort mit Freunden oder irgendwo und meine Schwester ist auch fast nur bei Freundinnen und Freunden. Und ich bin immer mit meinem Papa. Ich bin die Kleine, die immer zu Hause bleiben muss. Früher hat es mir besser gefallen, obwohl wir jeden Tag gestritten haben.

Aber so einsam ist auch nicht gut. Ich ruf sie (4) immer an oder sie (6), sag kommst du mir, ich flipp aus. Wir sind umgezogen, das ist noch im 12., da kenne ich fast keinen. Es sind so viele Kinder, aber was soll ich mit denen. Bei mir ist es schwer mit richtigen Freunden. Ich hab früher fast gar nichts mit Mädchen zu tun gehabt, ich konnte nicht mit Mädchen befreundet sein. Bis jetzt, mit denen (4+6) habe ich zu tun, mit anderen nichts. Ich kann das nicht so. Ich konnte nicht lernen, ich weiß nicht. Ich habe dieses Jahr gar nicht gelernt. Nicht mal für irgendwas. Habe irgendwie immer alles positiv geschafft. Ich komme in die Klasse: So, wer hat gelernt, ich habe nix gelernt. Irgendwie habe ich es immer geschafft. Handy, irgendwas hatte ich immer. In manchen Fächern brauchte ich auch nicht lernen, da gab's ein paar Fächer, die konnte ich auch nicht leiden. Aber ich glaube, das war nicht unsre Schuld.

(6) Wir haben zwei Lehrerinnen, die sind eine Katastrophe. Zum Beispiel: Ich zeige auf, und werde ignoriert [...] Dann fängst zum Streiten an und ich muss raus aus der Klasse. Das ist für uns überhaupt keine Motivation zu lernen. Ich habe überhaupt nichts gelernt, keine Ausflüge gemacht, ich wollte einfach nicht. Wenn jemand so frech zu mir ist, habe ich auch keine Motivation. Wenn wir immer zurückgeredet haben, z.B. andere Kinder, die haben es so gelassen z.B. sie sagt denen irgendwas, die lassen es sich gefallen.

*Nochmal zur Familie, auf die Erziehung. Könnt Ihr mir kurz schildern, was die wichtigsten Aspekte der Erziehung waren, also was Euren Eltern wichtig war. Werte, Wertvorstellungen.*

(5) Bei mir zum Beispiel, wenn ich jemanden lustig finde, lache ich. Meine Mutter sagt dann, schämst du dich nicht? Ich lache wegen einer Person zum Beispiel. Wenn jemand betrunken ist oder deppert, lache ich. Dann sagt sie mir eben, warum lachst du, wie fühlt der sich jetzt. Auslachen, ja, dann schimpft sie immer mit mir.

(6) Mir hat sie immer gesagt: Lass dir nichts gefallen, du bist nicht weniger wert als die anderen.

(3) Meiner Mama war immer sehr wichtig, dass ich höflich mit anderen Menschen rede. Sie mag es nicht, wenn jemand nicht gescheit reden kann und so. Es gibt ja schon Personen und so, die einfach nicht reden können oder halt nicht gescheit reden. Für sie war es immer wichtig, höflich zu sein.

(11) Respekt, dass man weiß, wie man andere Leute behandelt. Sie hat immer gesagt, so wie du andere Leute behandelst, so wirst du auch selbst behandelt. Und dass wir uns nicht alles gefallen lassen sollen. Und unabhängig sein, selber entscheiden. Wenn jetzt Einer aus dem Fenster springt, springst du auch? Meine Mutter ist eher so, dass sie mich leiten will. Mach das nicht, das schon, das nicht, das schon. Mein Vater ist eher lockerer. Zum Beispiel: Ich bin 14, will mit meinen Freunden am Freitag um Acht ins Kino gehen. Das ist sehr spät. Aber er würde sagen: Na geh und wenn irgendwas passiert, dann merkst du dir, ok es ist vielleicht zu spät für eine 14jährige um elf nach Hause zu kommen. Aber meine Mutter würde gleich sagen, geh nicht. Er ist mehr dafür, dass man selbst aus Fehlern lernt. Meine Mutter ist eher so, nein, bevor was passiert. Mutter ist eher vorsichtig.

*Wie sieht es mit der Freiheit aus? Habt Ihr das Gefühl gehabt, Ihr seid relativ frei, jetzt auch im Vergleich zu österreichischen Freundinnen, oder weniger?*

(6) O ja, ich schon, ich hab das überhaupt bemerkt, ich habe Freiheit, ich mach aber auch nicht so viel Blödsinn. Ich darf machen, was ich will. Ich mache aber auch keinen Blödsinn. In der Volksschule war ich fast nur mit österreichischen Kindern zusammen, die mussten immer anrufen, ich bin da, das mach ich jetzt. Die hatten nicht so viel Freiheiten, ich hab mich immer gewundert, wieso habe ich das und sie nicht, für mich war das immer so unterschiedlich. Meine Eltern vertrauen mir, sie wissen, dass ich nichts Falsches mache.

(5) Bei mir war das auch so. Mein Vater hat immer zu allem Ja gesagt, was ich gefragt habe, meine Mutter hat gezögert. Sie hat Ja gesagt und auf einmal Nein. Aber sonst, wenn ich irgendwo hineinwollte, haben sie mir Alles gegeben, oder haben sie mich manchmal auch hingebacht. Wenn Freunde zu mir wollten, musste ich nicht mal fragen, die konnten einfach rein. Bei den Österreichern, die müssen immer fragen, heute kommt eine Freundin. Aber bei mir, ich bringe einfach Freunde mit nach Hause. Das ist kein Problem.

(8) Ich find das sehr interessant, ich bin in zwei Kulturen aufgewachsen. Einerseits hatten wir diesen österreichischen Freundeskreis, wo man ab und zu mal bei einer Freundin übernachtet. Auf der anderen Seite höre ich, bei uns macht man so was nicht. Das habe ich eigentlich nie verstanden. Es gab diese sozialen Kontakte, jemand hat Geburtstag - man geht selbstverständlich hin. Angefangen hat es mit den Übernachtungsbesuchen. Das macht man bei uns nicht. Warum kannst du nicht in deinem eigenen Bett schlafen?

(10) Da kommen dann so Kommentare wie: Die glauben, du hast kein Zuhause.

(11) Oder: Das Kind schläft ja auch zu Hause, warum sollst du dort schlafen?

(5) Meine Mama hat immer gesagt, sie sollen zu uns kommen.

(10) Selbst wenn das dann gefragt worden ist, gab's eine Diskussion, aber das hat dann schon funktioniert. Einfach dieses ganze „Bei jemandem schlafen, oder nicht schlafen“. Ich hab das nie verstanden, für mich war das ja nur aus Spaß.

(8) Genau, für uns war das die Art und Weise, Freundschaften aufrechtzuerhalten.

(10) Alle konnten das machen, nur wir nicht.

(8) Besonders heikel war dann der erste Freund. In unserem Kulturkreis bringt man keine Jungs nach Hause.

(10) Man kann sie nach Hause bringen, sobald es ernster wird.

(8) Vor der Pubertät waren es diese Spielfreunde, natürlich. Spielkonsolen hatten wir auch relativ spät, unsre Generation zumindest. Und dann hatten wir sie und dann ein Spiel. Und je älter man geworden ist, war es dann immer: du musst schon aufpassen, man macht so was nicht, mit einem Jungen, musst vorsichtig sein. umso mehr hat man mir gesagt, pass auf, in unserem Kulturkreis macht man so was nicht, sei vorsichtig. Bei uns war das eben dieser Konflikt mit einer österreichischen Gesellschaft und der afrikanischen Kultur und dem afrikanischen Hintergrund. Das war dann immer das Problem: Wie finden wir den Mittelweg?

(11) Meine Mutter ist bis heute echt streng, wenn ich bei Leuten schlafen will. Sie ist so komisch. Bis heute verstehe ich nicht, was ihr Grund ist. Weil damals „ihih“ Und heute: Warum musst du dort schlafen? Warum kannst du nicht im eigenen Bett schlafen? Warum kommt die Person nicht her? Manchmal denke ich mir, was soll's und bleibe zu Hause. Aber wenn man so was jahrelang hört, und ich mein, es klingt vielleicht blöd, aber ich bin halt so aufgewachsen: Wenn sie sagt nein, dann.

(5) Aber ich überrede halt noch ein paarmal, und wenn gar nichts geht sag ich ok, dann geh ich in mein Zimmer und bin traurig.

(10) Es gibt Leute, da kennen sie die Eltern (8, 9, 11), da ist es kein Problem. Und selbst, wenn sie die Eltern kennen, ist es immer ein Problem.

*Das heißt, Ihr habt da Unterschiede gesehen zu den Österreichern?*

(10) Auf jeden Fall.

(11) Bei ihr (8) ist es jetzt nicht so. Wenn es ein Freund ist, könnte er schon bei uns zu Hause schlafen.

(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.

(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.

(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.

(10) Wenn man ihn präsentiert, das ist einfach so eine heikle Geschichte.

(1) Also bei mir, ich beginne jetzt einmal mit der ersten Frage, ich schließe an. 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. Ja und es gibt halt auch so heikle Sachen wie zum Beispiel letztens: Ich habe meinen 19. Geburtstag zum ersten Mal bei und mit meinen Freunden gefeiert, also ich hab nur weibliche, weil Jungs gehen gar nicht. Wenn sie wüssten, dass ich mit Jungs verkehre, o Gott. Aber ich habe den Fehler gemacht, dass ich meine besten Freunde (4 Jungs und 4 Mädchen), damals waren es noch zwei, mit nach Hause genommen habe, es war eine Übernachtungsparty. Also wir haben nichts Schlimmes gemacht und so. Meine Mutter war halt voll dagegen. Jetzt habe ich halt gelernt – das war ein Fehler. Sie kennt das Schwul sein auch nicht. Meine Mutter denkt, Mädchen und Jungs können nicht

einfach nur Freunde sein, es muss gleich eine Beziehung sein. Es waren zwei Jungs da, Zwillinge waren sie halt. Der eine ist mittlerweile schwul und der andere hatte eine Freundin.

*Also da war ein großer Unterschied zu Deinen österreichischen Freunden.*

(1) Ja, ich wachse zwischen zwei Kulturen auf, aber auch nicht richtig. Und wenn ich mir jetzt so denke, – wir hatten das Thema vorher, wo ihr zuhause seid, oder Heimat und so – wüsste ich eigentlich nicht wo. Ich würde sagen ich liebe Österreich und Wien und würde nicht weggehen wollen. Ich glaub, ich fühl mich schon hier zuhause, aber auch nicht richtig. Was ich von meiner Mutter mitgenommen habe: Ihr ist es immer um Ansehen gegangen, dass man einen guten Ruf hat, und dass ihr das allerwichtigste im Leben ist, was die Anderen von dir denken. Ich denke mittlerweile nicht so, weil ich mir denke, ist doch wurscht, was Andere sagen, die kennen mich ja nicht mal als Person. 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 verheiraten 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 Bangladesh sein wird, ob es hier sein wird, oder ob es in London sein wird, wo ich verheiratet werde. Aber ich denk mir so.

(9) Aber kannst du Nein sagen?

(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 die glaubt mir das? In Bangladesh 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.

(11) Wann wird das sein?

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

(11) Deine Eltern sind auch so zwangsverheiratet worden?

(1) Eigentlich schon, aber meine Mutter wollte. Also ich meine, sie hat keine andere Möglichkeit mehr, sie kennt nichts anderes, sagen wir so. Also ich bin zwischen zwei Kulturen, und auch das nicht richtig. Das ist schon schwer. Ich bin zwar Moslem, aber ich merk jetzt von mir selber, also sie beeinflussen mich voll und das finde ich jetzt auch nicht gut. Aber ich liebe sie halt. Ich weiß auch nicht, wo ich grade bin. Also ich mein, ich sag halt, ich bin Moslem, aber Identität gar keine. Mein Vater will, dass ich zu ihm nach London ziehe und das schon seit drei Jahren. Er hat halt letztes Jahr gemeint, ok, entweder du studierst Jus in Wien und dann dein Studium fertig und ziehst dann hierher, oder du ziehst gleich zu mir und

machst hier dein Studium. Ich habe dort eine Stiefmutter, mein Vater hat dort eine Familie aufgebaut. Ich würde sagen, ich bin ein besonderer Einzelfall. Ich glaube, es gibt jetzt nicht so viele in meiner Lage. Weil entweder, natürlich gibt's solche Mädchen, die werden von den Eltern, der Mutter unterstützt oder die Mutter versteht sie, oder irgendwelche Kleinigkeiten halt, die ihr jetzt erzählt habt, aber bei mir ist irgendwie so, gar nichts. Also zum Beispiel Job jetzt, ich hab erwähnt, ich hab jetzt einen Job, und bin auch froh darüber, aber wenn meine Mutter sich beim AMS oder irgendwo erkundigen geht, dann findet sie es heraus, was mach ich dann. Oder zum Beispiel: ich werde [...] mit Jus weitermachen, und in dem Sommer wird es Probleme geben. Spätestens wenn ich sage, ich will was Anderes studieren, dann gibt es sicher Probleme.

(11) Unterstützen dich deine Eltern finanziell, oder geben sie dir genug, dass du nicht so oft rauskannst.

(1) Also, wenn ich raus gehe, sage ich, ich gehe lernen – auch jetzt im Sommer. Ich hab da jetzt gesagt, ich hab Abschlussprüfungen noch zu machen. Was halt das Leichte bei mir ist, - ich bin nicht gut in Ausreden oder Lügen -, aber meine Mutter glaubt mir das halt. Vertrauen hat sie halt nicht zu mir. Ja, wenn ich sag, ich hab jetzt Uni obwohl August ist und alles zu hat und so sag ich ja, ich hab Uni. Oder wenn ich mit Freunden weg bin bis 11 oder so, sag ich halt, es ist wegen der Uni. Und wegen dem Geld, Finanziellem halt, meine Mutter versucht das Beste, aber sie ist nicht realistisch, ich mein, ich bin 19. Das schafft sie halt irgendwie nimmer. Ich merke es ja auch, ich will sie ja nicht irgendwie ausrotten, sagen wir so, ich brauch was. Aber ich werde ihr nicht sagen, dass ich jetzt einen Job habe. Ich weiß jetzt nicht was genug ist. Genug Geld habe ich auf keinen Fall. Aber ich hab seit ich [...] bin immer was zur Seite gelegt und das ist jetzt auch schon weg. So irgendwie halt aber.

*Das ist echt spannend und interessant, aber habt's Ihr noch was zu erzählen? Unterschiede zwischen Euren österreichischen Freunden und Euch.*

(5) Also österreichische Freunde habe ich nicht sozusagen, aber mein Bruder hat genug.

(6) Ich könnte mir nicht vorstellen, unter diesen Bedingungen zu leben. Also ich könnte so nicht leben, ohne Freiheiten. Aber es sind ja nicht alle so, manche dürfen auch machen was sie wollen. Aber zum Beispiel, die die nicht so oft raus dürfen oder nicht Geld bekommen oder sich jetzt Schuhe selber kaufen müssen.

(5) Taschengeld: Also ich bekomme kein Taschengeld.

(6) Ich hab auch noch nie Taschengeld bekommen, aber wenn ich was brauche, haben sie es mir gegeben, wenn sie gedacht haben, ich brauche es wirklich.

(3) Also bei mir gar nicht, meine Mama gibt mir monatlich 40 Euro, damit muss ich auskommen. Essen habe ich zu Hause, sagt sie. Also wenn ich rausgehe essen, soll ich es mir bezahlen, sagt sie. Wir haben essen zu Hause genug und sie kocht auch immer was. Sie will uns beibringen, dass wir selber mit Geld umgehen können, damit wir auskommen mit dem, was wir haben - 40 Euro im Monat. Aber ich bekomme auch so von meinem Vater, wenn ich zu ihm gehe, ein bisschen und von Onkel und Tanten. Aber ich muss mir halt alle Sachen

selber kaufen. Es kommt darauf an, also für Winter, ich bekomme eine gescheite Jacke und gescheite Stiefel, im Sommer genauso meine Sportschuhe oder normale Schuhe, also Hosen bekomme ich auch immer. Alles Notwendige bekomme ich eh, aber was ich sonst noch will, soll ich mir halt selber ansparen. Sie will halt schauen, dass ich mit dem Geld umgehen kann und es lerne und so. Also sie sagt, ich soll damit auskommen, ja fertig. Also ich komm immer gut aus.

*Was glaubt Ihr, sind die wichtigsten Werte, die Euch vermittelt worden sind?*

(8) Selbständigkeit, Selbstbewusstsein, sich präsentieren können, reden können. Nicht immer versuchen, das graue Mäuschen im Hintergrund zu sein sondern auch zu zeigen, das was man kann. Sich präsentieren können, gute Umgangsformen, Respekt und so was.

(10) Das Gesamtbild, das man hat, zu widerlegen. Das ist ihnen ziemlich wichtig, nicht dem Klischee entsprechen.

(8) Es geht immer ein bisschen darum zu zeigen, dass wir nicht so sind, wie die meisten denken, dass Afrikaner sind. Das ist diese Präsentation, dieses Auftreten. Wir erleben es ja auch, dass es manchmal einfach schwer ist zu zeigen, oder man erlebt es an den Reaktionen der Anderen, dass wenn sie sehen, dass wir doch nicht so sind, wie sie dachten – dass wir Deutsch können (9) – dass man sich ausdrücken kann, dass man höflich ist. Wir sagen dann nicht, wir können das, sondern warum haben sie was anderes von uns erwartet. Was wir von zu Hause mitbekommen haben ist, dass es wichtig ist, zu zeigen, wir sind selbständige, ehrliche, selbstbewusste Personen. Es passiert auch heute noch, dass Einige erstaunt sind, dass wir so sind wie wir sind.

(9) Es vergeht keine Woche, wo das nicht passiert.

(8) Viele glauben, wir verstehen sie nicht, nur weil sie schlecht Englisch sprechen. Wir sprechen Deutsch und sie reden aber weiter Englisch, obwohl wir sie verstehen.

(10) Viele sind erstaunt, wenn man sagt, man studiert. Wirklich? Was, sie gehen in die Schule? Na was glauben sie, habe ich die letzten zehn Jahre gemacht.

(8) Das sieht man aber auch, weil wir eben ältere Generationen sind. In den Volksschulen z.B. ich war zwölf Jahre an einer Schule und ich war eigentlich immer die einzige Afrikanerin. Man ist immer irgendwie aufgefallen, herausgestochen. Ich glaube, wir haben gewusst, wenn wir uns schlecht benehmen, als einzige Afrikanerin – so sind wir dann. Wir sind die erste Generation.

*Jaja, das ist schon ganz speziell. Ihr seid auch ein Vorbild für eure Gruppe.*

(12) Naja, wenn meine Eltern was gesagt haben, ich habe nie auf sie gehört. Ich habe immer gemacht, was mir gefällt. Und auch von der Erziehung her, also das Oberflächliche: Ehrlich sein, nicht lügen, Leute respektieren. Meinen Charakter und so habe ich eigentlich alles selbst herausgefunden, wer ich sein will. Das einzige Problem das ich habe, ist das spät nach Hause kommen. Ich darf nur bis 11.00 (bin 19), aber so ist es eben. Ich war einmal um

halb elf auf der Straße, da kam ein betrunkenener Mann und hat mir ein bisschen Angst gemacht, seitdem komme ich früher nach Hause, weil mir bewusst ist, dass spät abends auf der Straße manchmal so Leute sind. Ich habe es selbst erfahren, deswegen komme ich nicht so spät. Die Freundinnen dürfen auch nicht länger ausgehen.

*Könnt Ihr mit den Eltern über Eure Probleme reden?*

(3) Also über Schulprobleme rede ich immer gerne mit ihnen. Ich erzähl immer gern was, außer, ich weiß nicht, so was eher mit Freunden oder so, also das klären wir lieber unter uns Freunden. Aber ich rede schon immer mit meiner Mama, das ist kein Problem, und mit meinem Vater auch.

*Ihr erzählt ihnen schon auch persönliche Dinge?*

(6) Alles halt, was ich mach mit Freunden, egal. Deswegen glaube ich auch, dass sie mir Vertrauen entgegenbringen.

(5) Ich auch, meine Mutter ist wie eine Freundin für mich. Z.B. wenn ich sage, ich habe jetzt Lust was trinken zu gehen, sagt sie, ich komme mit.

(4) Bei mir auch, ich kann mit ihnen über alles reden und es gibt kein Geheimnis.

(1) Ich weniger, ich hatte zwei Jahre lang eine Psychologin, mit der habe ich geredet. Davon wissen meine Eltern nichts. Sie wissen eigentlich gar nichts von mir, was ich mach. Sie denken, ich gehe jeden Tag studieren. Wenn sie wüssten, was ich alles mache, das will ich eigentlich selber auch nicht, weil meine Mutter redet ziemlich viel und das bei den falschen Leuten. Ich möchte ehrlich gesagt nicht so landen wie sie und deshalb mach ich glaub ich genau das, was sie nicht will. Manches ist nicht so gut, manches ist ziemlich ok. Aber sonst, wenn ich mal wen brauch, Freunde oder so, oder wenn ich will, dass wer stolz ist auf mich ist. Im Moment halt, wer weiß wie lange das geht.

*Noch eine Frage zu Eurer Freizeitbeschäftigung: Haben Eure Eltern viel mit Euch unternommen, vorgelesen als ihr kleiner wart, oder haben sie Euch vor den Fernseher gesetzt?*

(5) Meine Mama hatte nie Zeit, weil sie krank ist. Mein Papa musste arbeiten die ganze Zeit. Ich glaube ich war allein mit meiner Schwester, weil meine Mama war im Krankenhaus die ganze Zeit und mein Papa war arbeiten, da war ich bei Freundinnen oder Bekannten ein paar Tage. Aber es war nicht deren schuld, irgendwer musste ja arbeiten. Die Mama ist noch immer krank, aber trotzdem, jetzt ist es ein bisschen anders, jetzt bin ich älter kann ich mit meinen Freundinnen raus, kann ich rausgehen. Aber früher war es schlimmer halt, wo ich die ganze Zeit allein war. Deswegen glaube ich, habe ich auch nicht gelernt, hat keiner aufgepasst was ich mach. Mein Papa ist nur gekommen, meine Mutter hat vom Krankenhaus angerufen, fragen, ob ich alles gemacht habe. Ich habe immer Ja gesagt, ich habe alles gemacht. Ich bin früher in die Schule gegangen und habe alles abgeschrieben oder irgendwas, dass ich halt irgendwas hab. Mein Vater wäre nie auf die Idee gekommen mich zu fragen, ob ich meine Hausaufgaben gemacht habe. Die Mama mehr. Mein Papa ist so lockerer, und meine Mama hat immer am Abend angerufen und gefragt, ob sie schon die

Hausaufgaben gemacht hat. Er hat mich gar nicht gefragt, hat einfach Ja gesagt, weil ich schon geschlafen habe, er war ein bisschen lockerer halt.

(3) Ich gehe nicht fort, trinke keinen Alkohol, rauche nicht. Meine Mama weiß das auch und sie vertraut mir auch, wenn ich ihr sage, ich geh raus. Ich sage immer, wie lange ich draußen bleibe, von wann bis wann, und mit wem, wer das ist. Meine Mutter will meine Freunde immer kennen lernen. Halt es reicht ihr auch schon, wenn ich ihr sage. Sie glaubt mir das auch. Ich darf schon auch länger draußen bleiben. Die Mama hat immer gearbeitet, sie war allein erziehend, sie war halt allein. Da war ich mit meiner Schwester, die hat mir oft Geschichten erzählt oder vorgelesen, so Lügengeschichten. Ich hab sie ihr immer geglaubt. Mein Cousin war auch oft da, hat auf uns aufgepasst, wie die Mama Nachtdienst hatte, haben wir Fußball geschaut, und da haben wir durch die ganze Wohnung geschrien. Die Cousine war auch oft da, die hat auch echt komische Geschichten erzählt. Der Papa ist mit uns immer in den Park gegangen. Am Wochenende, wo wir bei ihm waren, haben wir was unternommen, schwimmen waren wir auch.

(2) Bei mir, entweder habe ich fern geschaut früher, oder bin mit meiner Schwester in den Park gegangen. Meine Eltern mussten arbeiten.

(4) Bei mir auch, also sie hatten immer was zu tun. Am Wochenende haben wir ein paar Mal was unternommen, aber nicht so oft. Ich hab mehr mit meiner Schwester unternommen.

*Mit den Geschwistern, wie ist es da?*

(6) Wenn wir Zeit haben, unternehmen wir schon manchmal was miteinander. Jetzt gehen wir manchmal Eis essen oder in den Prater spazieren, aber eher selten. Wenn wir Lust haben, unternehmen wir schon was. Früher als ich klein war und noch in Serbien war, war ich fast immer allein zu Hause, mit der alten Oma. Als wir nach Wien gezogen sind, hatten wir keine Zeit, arbeiten, Wohnung renovieren und das alles, also war ich immer allein zu Hause.

(8) Als ich klein war, haben wir oft was gemeinsam unternommen. Meine Brüder und ich sind nur ein paar Monate Unterschied, also wir waren eigentlich immer gleich alt. Sind viel relativ oft verreist, nach Frankreich, oder Italien und so. Je älter meine Brüder und ich geworden sind, desto mehr haben wir uns zu dritt beschäftigt. Wenn meine Mutter Nachtdienst hatte am Wochenende haben wir mit unsrem Vater ein bisschen was unternommen. Je älter ich geworden bin, desto mehr habe ich mit meiner Mutter Freizeitaktivitäten, mal shoppen, mal das getan. Der Vater war immer der schulische Beistand, also er korrigiert bis heute noch Französischtexte von mir. Ich weiß, er ist so mein Bezugspunkt, wenn es um schulische und professionelle Sachen geht. Meine Mutter ist eher so der Kumpeltyp, also jetzt. Jeder von uns hat eben seine eigene Beziehung zu den Eltern aufgebaut. Meine Brüder mehr zu meinem Vater, vielleicht weil es als Junge anders ist als zur Mutter, die würden nie shoppen gehen mit meiner Mutter zum Beispiel. Also ich sehe sie da schon, also ich verreise heute noch gern mit meiner Mutter, also wir fliegen jetzt demnächst weg. Aber mein Vater ist wirklich so, er hat uns schulisch immer sehr geholfen und bis heute ist er da so mein Bezugspunkt eigentlich.

(9) Ja, bei mir ist es ähnlich. Wie wir jünger waren, haben wir ziemlich viel gemacht, schwimmen gehen, in den Park oder so. Je älter wir geworden sind, umso mehr wollen wir alleine machen. Meine Mama würde jetzt noch gerne mit mir weggehen, aber ich sage Nein.

(10) Früher haben wir im 14. Bezirk gewohnt, gleich neben dem Tiergarten Schönbrunn. Wir waren oft in Schönbrunn, schwimmen, mein Vater ist eher so der Sporttyp, Fußball spielen, auch ich als Mädchen, ich hab immer im Tor stehen müssen. Und dann Fahrrad fahren, schwimmen, diese Sachen halt. Wenn man dann älter wird, also wir machen trotzdem noch Sachen mit meinem Vater und meiner Mutter. Hingehen, zu Freunden gehen. Ich und mein Vater sind mehr, wir gehen gern in Wien zusammen. Mit der Mutter gehe ich eher einkaufen, oder wir sitzen und reden, irgendwelche lustigen Filme anschauen und so.

(11) Wir haben auch immer Sachen gemacht, also mit meinen Eltern. Aber jetzt, wo ich älter bin, ich mach mit meinem Vater nicht wirklich viel. Mit meiner Mama einkaufen und shoppen oder so. Aber wie wir jünger waren, waren wir im Prater, Donaupark oder solche Sachen.

(12) Bei mir war es so, als ich kleiner war habe ich viel Zeit mit meinem Vater verbracht und auch mit meiner Mutter. Bin auch öfter in den Park gegangen und so. Aber je älter ich werde, möchte ich nicht wirklich viel Zeit mit meinen Eltern verbringen, mehr mit meinen Freunden ausgehen. Aber shoppen gehe ich bis jetzt gerne mit meinem Vater. (lachen)

(11) Aber ich muss schon sagen, ich gehe auch manchmal mit meinem Vater, weil er sich nicht so auskennt und mehr ausgibt.

(5) Ich glaube, er würde nur eine halbe Stunde Zeit haben zum Shoppen, aber mit meiner Mama gehe ich stundenlang. Er würd sagen, ich habe keine Zeit, mach schnell.

*Schauen wir noch zu Eurem Freundeskreis und dann noch ein paar persönliche Sachen und dann sind wir auch schon fertig. Was sind Eure Freizeitlieblingsbeschäftigungen?*

(6) Spazieren gehen, was trinken gehen, was unternehmen, mit Freunden. Manchmal auch zu Hause sitzen, ausruhen alleine.

(5) Also, für die Ferien habe ich mir einen Job gesucht, Coffeeshop Company arbeite ich. Danach hab ich ehrlich gesagt keine Lust, irgendwo hinzugehen, aber am Abend ruf ich sie (6) oder sie an (4). Ich bin fast jeden Tag, wir sehen uns jeden Tag. Entweder kommt sie zu mir, oder wir treffen uns irgendwo. Aber wir gehen fast immer am gleichen Ort was trinken und dann sagen wir, na gehen wir heute woanders hin. Ich bin öfters mit den beiden. Was trinken, oder nur einfach im Park sitzen, im Schatten liegen, Musik hören. Gestern glaub ich war ich drei Stunden im Park, sind gesessen, da haben wir Musik gehört und uns unterhalten. Das macht mir mehr Spaß als - keine Ahnung.

(3) Also ich sportle gerne, mache gerne Sport. Also auf jeden Fall ich gerne schwimmen und so. Mit Freunden spazieren und so. Sie (2) hat einen echt süßen kleinen Hund und ich geh eigentlich gern mit ihm spazieren. Was trinken gehen, manchmal bin ich zu Hause, Dokumentationen anschauen, oder ja Politik interessiert mich auch sehr, ja, na gut das war's dann.

(2) Also ich geh auch gern schwimmen und eben mit ihr (3) raus und spazieren, so hauptsächlich.

(1) Ich gehe seit zwei Jahren tanzen, ja, das haben mir Freunde verschafft und zahlen das. Dort bin ich viel offener geworden, hat mir ziemlich viel geholfen. Meine Mutter weiß natürlich nichts davon. Und sonst mit Freunden, entweder tanzen oder was mit Freunden machen.

(12) Ich mache Fußball, Schwimmen, ich reise auch gerne in Städten herum, treffe mich mit Freunden.

(8) Ich reise sehr gern. Ich nütze jede Gelegenheit, die ich hab. Ich spar mir was zusammen, mach gern längere Trips, mal Kurztrips. Wenn ich mal in Wien bin, dann geh ich gern essen. Wir probieren gerne was Neues aus oder gehen mal Eis essen.

(10) Wir verstehen uns halt auch alle, wir sind Geschwister.

(9) Wir haben alle unsere Freundeskreise und auch andere Freundeskreise. Ich betreibe Sport. Ich habe früher Extremsport gemacht, ich war Leistungssportlerin, jetzt nicht mehr, jetzt mach ich Sport so zum Spaß.

*Haben Eure Freunde/innen einen ähnlichen Bildungsweg oder gibt's da große Unterschiede?*

(3) Wir zwei (2) sind in derselben Klasse. Wir sind wie gesagt beste Freundinnen. Wir haben noch unsere Schwestern und unsere anderen Freunde.

(1) Bei mir schon ziemlich, weil ich sie durchs Tanzen kenne. Deswegen eigentlich schon. Ich bin noch die Einzige, die Matura hat eigentlich. Sonst gehen die meisten noch in die Schule, die eine macht eine Lehre, der andere auch.

(6) Die haben Handelsschule gemacht, manche Freunde arbeiten auch.

(5) Bei mir auch, tun fast alle arbeiten, zu Hause sitzen ist auch fad.

*Ist das Thema Bildung, spielt das eine Rolle im Freundeskreis?*

(5) Zum Beispiel eine Freundin, sie ist jetzt fertig und weiß nicht, was sie machen soll. Geh weiter oder mach irgendwas halt, mit dem Beruf. Ja oder sie fragt mich halt, wie das eigentlich ist.

(1) Ja bei mir ist es genauso.

(3) Also bei mir ist es so, wenn mich in der Schule was interessiert, dann forsche ich nach, denn wenn ich was wissen will, dann muss ich immer alles hinschauen, alles nachschauen, nachschlagen, Dokumentation, Youtube. Ja so wie die Kik Ausbeute, wie die kleinen Kinder bei Kik arbeiten. Ich bin halt so eine, die gerne forscht. Oder wenn jetzt das Thema gerade ist – Radko Mladic – gleich alles nachforschen. Und dann, ich rede gerne darüber und sie (2) kennt sich überhaupt nicht aus. Sie will immer zuhören, weil ich rede immer drei Stunden

lang darüber. Ich rege mich meistens über Menschen auf, und sie muss gut zuhören, aber sie redet nichts mit. Sie sagt immer ja, mhm, finde ich auch.

*Unterstützt Ihr Euch gegenseitig, wenn Ihr Probleme habt in der Schule oder bei der Ausbildung?*

(10) Das war früher, wie wir im Gymnasium oder in der HTL waren, da hatten wir ähnliche Sachen, aber jetzt können wir uns nicht unterstützen.

*Wenn es ein Problem gibt, würdest Du ihr das erzählen?*

(10) Ja, das schon.

(8) Ja, wenn es Stress gibt, oder ich frag dann zum Beispiel, läuft dein Architekturprojekt oder so was, weil's mich interessiert. Wenn wir Prüfungen haben, wissen wir, dass jede im Stress ist.

(10) Wenn Prüfungswoche ist, wünschen wir uns viel Glück für die Prüfungen und so.

*Habt Ihr da auch so Konkurrenzdenken vielleicht?*

(9) Sie (8) ist ja schon zweifache Bachelor und macht jetzt den Master. Wir finden das super.

(8) Es schmeichelt einem. Ich bin mehr so der „Ich hab's“ Typ und dann ist es abgehakt. Aber sie (9) zieht mich gerne damit auf. Ich finde es einfach toll, dass die beiden (9, 10) in der Technik sind, was mir absolut gar nichts sagt. Architektur oder eben Automatisierungstechnik, das klingt einfach so toll. Vor allem wenn man selber weiß, ich bin da absolut nicht begabt darin, ist es umso interessanter, jemanden zu kennen.

(10) Du (8) bist so viel cooler, egal was du machst, weil du fertig bist.

*Habt Ihr so Freunde wo ihr sagt, wow, der Bildungsweg, den find ich toll.*

(5) Da sag ich schon zu ihm vielleicht, ja, find ich toll, aber ich würde das nie dann machen. Ich finde es toll, was er oder sie gerade macht, aber für mich wäre es vielleicht nichts.

*Die drei wichtigsten Freundinnen, sind die alle aus eurer Herkunftsgruppe?*

(2) Sie (3) ist aus Bosnien, meine andere beste Freundin ist aus Serbien.

(1) Meine Freunde sind alle aus Österreich.

(3) Meine beste Freundin – Serbien, Österreich, und Bosnien.

(4) Bei mir, also sie ist aus Serbien, Armenien.

(5) Serbien, Serbien, Türkinen und Serben.

(6) Bei mir ist es verteilt, ich schau nicht drauf, es kommt auf die Person an. Serbien, Österreich, Armenien.

(8) Ich würde es fast ausdehnen auf Freundschaftsgruppen eigentlich. Eine sehr gute Freundin ist zum Beispiel aus den Antillen, die kenne ich seit 12 Jahren. Und auch jetzt, obwohl wir komplett verschiedene Sachen machen. Ich kann jetzt nicht sagen, du bist es, oder du, es ist einfach die Gruppe, die es ausmacht. Und dann hab ich aber auch eine sehr große Gruppe, weil ich viel verreise und im Ausland tätig bin, einige Freundinnen eben aus Österreich, die mich regelmäßig besuchen kommen und mit denen weiß ich, ja, wenn es um das oder das oder das geht, dann weiß ich, ihr seid die Richtigen. Für mich ist es einfach ein Begriff, den ich ausdehnen würde.

(10) Also genau, wie sie es gesagt hat, es kommt auf die Situation an. Aber ich mein, ich kann jetzt schon, weil ich sie am längsten kenne. Sicher, wir streiten, aber es ist einfach, ja ich weiß nicht. Beste Freundin, die kann ich nicht definieren. Ich kann's nicht sagen. Wenn jemand sagt, entscheide dich für eine beste Freundin, das könnt ich nicht.

(12) Meine Freunde sind in Ägypten. Ich war mit ihnen in der Schule und dann musste ich nach Österreich. In Wien habe ich gute Freunde, aber nicht beste. Ich habe eine aus Iran, auch aus der Türkei, ich hab nicht so viele.

*Wie schätzt Ihr Euch selbst ein? Selbstsicher, unsicher, durchsetzungsfähig, stressfähig?*

Ani (5) Bei mir ist es so, wenn ich was erreichen will, dann schaffe ich es auch. Wenn ich was will, entweder muss ich es sofort machen, oder gar nicht. Bei mir ist es immer so, keine Ahnung. Das ärgert mich, aber auch positive Seite, nicht negative. Zum Beispiel ich sag, dieser Typ gehört mir, nicht bei solchen Sachen. Halt, wenn ich was haben will, aber nicht zu Jungs. Meine Ziele erreichen.

(4) Ja, ich bin ein bisschen schüchtern. Aber auch sehr zielstrebig, kann Sachen durchziehen.

(3) Also ich bin kein schüchterner Typ. Aber das ist auch nicht immer sehr gut. Aber ich find's eh gut, dass ich nicht schüchtern bin, ich rede gerne und auch sehr viel. Ich bin auch eine Klugscheißerin, wenn ich wen sehe, der raucht, dann beginne ich gleich „Eine Zigarette sind 0,7 Sekunden deines Lebens“ (lachen) bla bla bla und dann kommt so ein ganzer Vortrag. Oder du geht's nach Hause, und dann kommt gleich so ein Vortrag, ja was machst du eigentlich da. Es kommt halt immer so durch viel Blödsinn. Ein Thema worüber sie reden, gleich kommt so die Klugscheißerin, das ist nicht gut, das macht man nicht, also, sonst bin ich eh ganz lustig immer drauf und man kann eh mit mir reden.

(2) Also ich kann manchmal sehr schüchtern sein, aber sonst also mit Stresssituationen kann ich gut umgehen.

(1) Also ich glaube ich habe mich gut entwickelt. Vor zwei Jahren war ich so das Mauerblümchen, hab mir überhaupt nicht zugetraut, irgendwas zu machen, jetzt gehe ich auf Leute zu. Mit mir kann man über alles reden, egal was, ich lach über alles. Also für andere Leute

eigentlich so positiv, selber von mir bin ich nicht so mir überzeugt. Aber so Selbstbewusstsein, keine Ahnung, es wird besser. Selber, ich bin noch nicht ganz erwachsen, ich bin gerade beim Erwachsen werden.

(6) Also bei mir, wenn ich was will, dann will ich es und wenn ich es nicht kriege, dann gebe ich einfach auf. Wenn ich etwas will, will ich es auf der einen Seite haben, wenn ich sehe, es geht gar nicht, bin ich nicht so, ich will es unbedingt, sondern ich gebe auf. Ich schaff es nicht, und dann lass ich es einfach. Andere können es vielleicht besser, oder so irgendwas. Ich versuche es irgendwie aber wenn es zu schwierig ist, z.B. beim Lernen, aber ich gebe schnell auf.

(8) Also ich lerne gerne Neues – Kultur, Sprache, Leute – kennen, das erklärt meine Reise- lust und mein Interesse für Sprachen und so. Ich will wissen, wie es dort ist, wie es ist, das zu machen, ich lerne gern vom Neuen. Ich bin auch jemand, der korrigiert gerne, weil ich auch gerne korrigiert werde. Zum Beispiel: so sagst du's besser, das nehme ich auf und dann gehe ich automatisch davon aus, dass es auch nett ist, wenn man andere korrigiert. Eigentlich ist es das nicht, und ich merk das auch und versuche mich da auch einzuschränken. Ich versuche das immer so zu beschreiben: Ich sauge gerne Informationen auf. Deshalb auch diese Sprachen und Reisen. Ich finde es auch toll, wenn mir jetzt der aus der Kultur sagt, wie man bei denen das macht und dann denk ich mir, ich muss jetzt dahin reisen und will das sehen. Und deshalb bin ich auch so offen. Ich versuche auch immer vorurteilslos einer Sache zu begegnen. Und eben auch durch die zwei Studien und durch die Stressbewältigung habe ich auch gelernt auf eine gewisse Zeitspanne, hier muss ich zurückstecken. Das kann ich jetzt nicht machen, jetzt muss ich mich darauf konzentrieren, hänge mich dann dahinter, weil ich weiß, danach kann ich sagen, ich hab's gemacht, egal wie schwer es war. Auch da habe ich meine Fehler und Probleme. Und am Ende, wenn ich weiß, es hat dann geklappt, dann bin ich zufrieden.

*Habt Ihr Vorbilder?*

(6) Nein, ich bin mein eigenes Vorbild. Es gibt keine Person, dass ich sage, so will ich werden. Ich bin so, wie ich bin.

(5) Ich bin anders, aber besonders.

(4) Nein, ich mach nicht nach. Ich bin ich selbst.

(1) Keine besonderen [...]

(8) Ich bewundere Menschen, die aus wenig viel geschafft haben, wo ich mir denke, weil es zeigt, dass jeder auf irgendeine Art und Weise etwas machen kann. Also ich lese gerne so Biographien, vor allem wo Leute wirklich aus wenig viel gemacht haben. Und dann denke ich mir, warum kann ich das nicht auch. Deshalb eben diese Vorbildfunktion. Zum Beispiel wenn ich jetzt sage, wir leben jetzt gut situiert, aber irgendwann später, wenn ich weiß ich habe einen guten Job, ich bin gut situiert, ich hab auch irgendwas gemacht. Ich mag einfach diesen Weg, etwas zu erreichen. Ich mag so Realleben-Dokumentationen, nicht einmal Schauspieler, einfach Leute, die von wenig, viel geschafft haben. Ich schau viel, ich lese viel,

auch wenn ich jetzt keinen Namen im Kopf hab. Aber dieser Weg, wow, egal ob es 5, 10 oder 15 Jahre sind, wenn jemand etwas schafft, dann find ich das ganz toll.

(1) Ich bewundere Leute, die – wie sie jetzt gesagt hat – ich hab jetzt keinen bestimmten. Es gibt so viele Leute, die viel Persönlichkeit haben und so viel geschafft haben, unabhängig sind, das ist das, was ich auch bewundere. Unabhängig, einfach auf eigenen Beinen stehen. Egal was du machst, einfach dazu stehen, was du gemacht hast. Nicht etwas machen, weil es ein Ansehen hat, sondern weil es einen ausmacht. Ich bin im Moment, mich selber zu finden, das wird ein langer Weg, ich weiß, aber ich weiß genau, dass ich nicht das möchte, was meine Eltern von mir wollen. Das tut mir auch ziemlich Leid für sie. Sie haben mir mein Leben geschenkt, dafür bin ich ihnen sehr dankbar. Also ich bewundere Leute, die sowas schaffen.

Ich bin ein Star, hoho, das bewundert jeder Teenager genauso. Deswegen nenne ich jetzt keine Namen.

(11) [...] Ich kann mir jetzt nicht vorstellen, dass ich jemals so bin. Ich müsste mit 13 anfangen, so wie sie, damit ich das Geld habe.

(9) Mir geht es darum, dass sie sagt, sie will das machen und sie hat's gemacht. Oder dass sie sagt, sie will Frisörin werden und sie macht das jetzt. Darum geht's ja.

(1) Durchsetzungsfähigkeit.

(9) Sie hat es gemacht, seit sie klein ist hat sie nichts Anderes gemacht, sie hat dafür gekämpft und hat es jetzt gemacht.

(11) Weil was sie gesagt hat war gut, sie hat jetzt nicht unbedingt ein Vorbild, sondern Ziele. Ich weiß, wo ich jetzt im Leben bin [...]

*Also eher nicht so, ich will jetzt so und so sein, sondern ich will das und das machen, das erreichen?*

(10) [...] Meine Eltern hatten nichts, haben alleine was aufgebaut, und jetzt [...]

(9) Weil die waren alleine hier, ohne Eltern, sie sind alleine hergekommen, haben auch studiert noch hier.

(11) Sie haben geschafft, was sie sich auch in den Kopf gesetzt haben. Alle Umstände, alle Widrigkeiten haben sie gemeistert. Jetzt sind sie da. Das ist immer bei uns im Hinterkopf.

(9) Bei uns ist es halt so, wir wollen nicht die Eltern enttäuschen. Weil sie geopfert, gemacht haben für uns. Wo ich auch sage, die Eltern sind die Vorbilder eigentlich.

(12) Ich tendiere meistens, Leute als Vorbild zu nehmen, die was geschafft haben, das ich auch schaffen möchte. Zum Beispiel einen bestimmten Job, den ich mal machen will. Wenn ich Jemanden sehe, der das auch macht, dann nehme ich mir den meistens als Vorbild. Von

dem kann ich dann auch was lernen. Aber so Stars und so, auch nicht, interessiert mich auch nicht.

*Wie fühlt Ihr Euch in Wien?*

(1) Ich liebe es.

(4) Ich auch.

(6) Am Anfang überhaupt nicht, ich hab nur geheult, als ich da war. Ich wollte nur nach Serbien zurück. Jetzt ein bisschen mehr, schon. [...]

(5) Ich könnte mir woanders kein Leben mehr vorstellen. Ich bin ja fast hier aufgewachsen.

(4) Ja ich auch. Serbien ist mein zweites zu Hause, alles Andere ist eigentlich nicht so wichtig.

(1) Ja, also, in Wien bin ich geboren. Wie gesagt, ich fühle mich hier zu Hause. Wenn mein Vater jetzt sagen würde, zieh nach London, egal, auch wenn es die schönste Stadt der Welt wäre, wäre es nicht Wien. Weiß ich nicht, ob ich nicht später irgendwas anderes machen möchte, wo ich dann halt in den USA lebe oder so, aber ich glaube Wien wird schon noch mit den Jahren, ziemlich internationaler. Das wird man auch kennen lernen. Also ich glaube, ich fühle mich hier zu Hause. Ich war in Bangladesh und in London, mir gefällt eigentlich kein Ziel dort. Auch wenn man sagt, London ist eine schöne Stadt. Ja, Sightseeing kann ich immer machen, aber leben, definitiv in Wien.

(9) Wien ist cool, aber ich hab fernweh, ich will einfach alles gesehen haben, sag ich jetzt mal.

(8) Es ist eine tolle Stadt, in die man immer wieder gerne zurückkommt.

*Habt Ihr vor, doch mal wegzuziehen?*

(9) Wir haben schon ziemlich viel gesehen. Ich will immer alles sehen, bevor ich mich festlege. Bei mir weiß ich, meine Eltern werden wahrscheinlich eh hier dann sein.

(11) Wenn ich jetzt in England studiere, habe ich immer „ich muss weg, ich muss weg“, und wenn ich weg war, hab ich mir gedacht, es ist so viel besser in Wien. Das klingt jetzt echt krank, aber ich wünschte, ich könnte die Leute rausnehmen vom anderen Land, aber in Österreich bleiben. Aber vom Leben her, es ist ganz toll. Ich finde, man muss mal woanders gewesen sein, um Wien zu schätzen.

(10) Es ist auch falsch, man kann nicht nur über Österreich schimpfen, sondern Österreich ist wirklich toll.

(5) Ich denk mir auch, so wenn ich hör, dass manche Jugendliche irgendwas da draußen sagen, will ich schon zu denen sagen, warum lebt ihr hier, geht zurück, wenn ihr dort besser aufgehoben seid.

(11) Also ich denk mir, wenn du hier bist, dann bleib, mach einfach auch was draus.

(5) Hier hast du so viele Chancen irgendwas zu machen, dort musst du für alles bezahlen. Hier kannst du zum Beispiel arbeiten und bekommst du Geld und Hilfe, irgendwo anders kannst du das alles nicht machen.

(10) Es ist schon klar, dass man nichts ganz geschenkt bekommt. Es gibt kein Land, wo man hingehet, und am Flughafen bekommt man ein Package, wo alles drin ist. (lachen). Man muss halt überall was machen, aber Österreich hat ein ziemlich großes, ach wie heißt das, ich weiß nicht. Man hat viele Möglichkeiten, kann vieles machen, auch wenn man jetzt nicht so große Ressourcen hat und trotzdem was schaffen. Aber es ist halt nicht überall so.

(5) Mein Onkel war jetzt zwei Monate hier, er ist von Armenien gekommen, er hat sich das alles angeschaut. Er hat sich gut daran gewöhnt, so liebe Leute gibt es hier, du kannst hier fast alles erreichen, was du machen willst. Ihr habt so ein gutes Leben hier in Österreich. Woanders bekommt ihr die Chance halt nicht.

(9) Zum Beispiel Krankenversicherung.

(10) Zum Beispiel Verwandte von uns, die jammern die ganze Zeit, wenn sie uns besuchen kommen, wie schwierig es dort ist.

(8) Da müsste man nicht einmal den Kontinent verlassen, verschiedene Länder, europäische Städte, da merkt man schon, wie gut es eigentlich in Wien ist.

(11) Das ist jetzt vielleicht ein blödes Beispiel, aber Sachen wie mit der U-Bahn fahren, mit der Straßenbahn. Dass man kein Auto braucht, um irgendwo hinzukommen.

(5) Man braucht hier kein Auto, um überall hin zu kommen, das ist auch das Gute daran. Man steigt in die U-Bahn ein und wieder aus.

(11) Dass man auch mit Freunden wirklich Sachen machen kann. Ich kenn das von dort, wo ich studiere. Mit Freunden ist es entweder fortgehen oder essen, weil es dort ist, wo ich studiere, ich meine, man kann schon spazieren gehen, in den Donaupark, man kann wirklich viele Sachen machen, finde ich.

*Weil die Stadt viele Möglichkeiten bietet. Also mit Euren Bildungswegen seid Ihr zufrieden eigentlich.*

(11) Es ist ein ziemlich gutes System finde ich. Natürlich gibt es Ausreißer. Aber wenn man es richtig anstellt, funktioniert es. Es gibt sicher Sachen, die nicht funktionieren, aber zumindest das Grundgerüst ist ein gutes. Man muss damit arbeiten können, man muss es benutzen. Man muss teilnehmen, es ist ein Geben und Nehmen.

*Was ich verallgemeinern kann, ist, dass Eure Familien, die haben schon eine wichtige Rolle gespielt bei Eurer Ausbildung. Es gibt jetzt eigentlich niemanden, wo jetzt die Familie nicht mitgewirkt hat.*

(1) Manchmal denke ich mir, was wäre eigentlich gewesen, wenn sie mir eigentlich die Welt zu Füßen gelegt hätten. Ob ich es, positiv gemeint, soweit geschafft hätte. Matura ja, aber jetzt kommt halt das Entscheidende. Also ich glaube, wenn sie mir einerseits gesagt hätten, mach das, was du willst, ich hätte schon längst etwas, studienmäßig. Ob sie mich so gepusht hätten wegen der Matura und so zweifle ich auch dran, ob ich sie hätte oder nicht.

*Wenn Ihr jetzt so kurz teilt, Familie oder Freunde, was ist da so das Wichtigere?*

(5) Manchmal braucht man die Familie, und es gibt die Zeiten, dass man Freunde überhaupt, mit denen einfach reden muss.

*Überlegt im Hinblick auf Euren Bildungserfolg*

Einhellig: Die Familie

(9) Ich weiß nicht. Wenn es dir in der Schule nicht gut gegangen ist, waren schon die in der Klasse, ja passt schon, du schaffst es.

*Speziell auf Bildungsentscheidungen?*

Einhellig: Die Eltern

*Ja, dann würde ich Euch jetzt endlich entlassen. Ihr wart sehr tapfer und sehr super und ich bedanke mich ganz herzlich dafür, dass Ihr da wart. Ich wünsch Euch viel Erfolg auf Euren Bildungskarrieren und dass es Euch gut ergeht.*

## **9 Anhang 4: Protokoll des Gruppengesprächs mit den wenig bildungserfolgreichen jungen Frauen**

### **Interview Bildungserfolglose**

17.6.2011

5 Mädchen und eine *Moderatorin*

*Allgemeine Infos über die Studie – Pilotstudie. Faktoren herausfinden, die Euren Bildungsweg beeinflusst haben.*

*Euer bisheriger Bildungsweg:*

(1) Ich bin seit sieben Jahren in Wien. Als ich gekommen bin, bin ich gleich in die erste Hauptschule gekommen. Es war schwer für mich, Deutsch zu lernen.

*Schule abgebrochen, sucht eine Lehre.*

(2) Ich bin 14 Jahre alt, seit Geburt in Wien, Volksschule abgeschlossen, Hauptschule, jetzt gehe ich in eine andere Schule.

(3) In Wien geboren, Volksschule, Hauptschule, Poly, jetzt mache ich dann eine Lehre als Frisörin.

(4) Volksschule, Hauptschule fertiggemacht, ich habe eine Lehre angefangen als Frisörin.

(5) Hauptschule, Volksschule hier fertiggemacht. Ich fange am 1. September an zu arbeiten, als Frisörin.

*Könnt Ihr mir erzählen, wie es Euch in der Schule ergangen ist. Was für positive oder negative Erlebnisse Ihr gehabt habt? Mit Eurem Hintergrund, wie es Euch mit den Lehrern gegangen ist, ob es spezielle Ereignisse gegeben hat?*

(2) Dazu fällt mir nichts ein. Ich war gern in der Schule, aber in manchen Stunden nicht. Ich hab die Lehrer nicht gemocht, das war gegenseitig.

*Glaubst Du, dass das mit deinem Hintergrund/Herkunft zu tun hat?*

(2) Ich weiß nicht, da ist mir schon öfter was passiert. Zum Beispiel, dass eine Wien, also aus Österreich halt, die bessere Note bekommen hat, anders behandelt wurde, und ich nicht halt. Es gibt manche Stellen, wo ich sagen kann, das war halt so. Also zum Beispiel, es war noch dieses Jahr, am Schulanfang, da muss man ja die Sachen noch mitbringen, einkaufen und ich hatte mal was vergessen und hatte nur mein Deutschbuch da, und er – es war ein Österreicher, - hatte alles dabei außer auch halt die Mappe, und sie hat so eine Liste gehabt

plus/minus, und sie hat mir ein Minus gegeben. Und das verstehe ich nicht, weil er hat das gleiche wie ich vergessen. Also nur einen Tag hab ich's vergessen, nicht mehr, und ich hab sie auch gar nicht darauf angesprochen.

*Und Du, habt Ihr das Gefühl, die Lehrer unterstützen Euch?*

(1) Ja schon.

(5) Mir ist es gut gegangen.

(3) In der Hauptschule schon, also meine Mathelehrerin hat mich sehr unterstützt, weil ich bin sehr schlecht in Mathe. Meine Mathelehrerin wusste da auch schon, ich war ja vier Jahre in der Hauptschule, sie hat mich schon gekannt und sie hat mich sehr unterstützt in Mathe. Auch andere Lehrer in der Hauptschule. Aber im Poly dann, jetzt in diesem Jahr, da war so ein Mädchen, sie ist Österreicherin, und sie wurde auch anders behandelt als die anderen. Nur weil sie sich eingeschleimt hat bei den Lehrern und bei der Direktorin, sie wurde ganz anders behandelt. Sie hat sich fast so angefreundet mit den Lehrern und dann hat sie auch bessere Noten bekommen.

*Du hast jetzt nicht das Gefühl, Du bist schlechter behandelt worden?*

(3) Das nicht, aber anders.

(2) 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 zu Hause 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.

*Wie schätzt Ihr Euren Weg ein, den Ihr bis jetzt gemacht habt? Seid Ihr zufrieden, hättet Ihr Euch was anderes gewünscht?*

(5) Also ich bin nicht ganz zufrieden, ich würde auch bessere Noten und was anderes als Frisörin arbeiten, aber da ist es jetzt schon zu spät.

*Was hättest Du gern gemacht?*

(5) Ich wollte in der Bank arbeiten, oder so, Bürokauffrau, aber das ging nicht wegen den Noten.

(4) Ich würde studieren oder so was. Ich würde Kinderkrankenschwester werden oder etwas Gescheiteres als Frisörin.

(3) Also ich bin nicht zufrieden, was ich jetzt mache, ich mach halt Frisörin, 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 Frisörin.

(2) Ich bin zufrieden. Ich hätte auch was Besseres machen können, Gymnasium, HAK oder so was, wo ich nicht studieren muss.

(1) Ich bin zufrieden.

*Wie erklärt Ihr Euch, dass Ihr nicht dahingekommen seid, wo Ihr gerne wärt?*

(5) Wir hätten mehr gelernt, mich hat die Schule nicht interessiert und so. Also jetzt schon, aber vorher nicht. Da hab ich mir halt gedacht – scheiß drauf – und mach das fertig.

(4) Bei mir war es genauso. Ich würde jetzt mehr lernen.

(3) Wie gesagt, ich war nicht in der Schule, mir war alles andere wichtiger als die Schule, deswegen war ich auch nicht, auch zu Hause wegen dem, ich würde es jetzt anders machen, viel anders, wenn ich das andere jetzt erreichen wollen würde, Krankenschwester oder so.

(2) Ich bin mir nicht so sicher, ich weiß noch nicht, was mein Ziel wäre. Aber ich schau mal, ob ich es schaffe, wenn nicht, dann breche ich ab und mach auch eine Lehre.

(1) Ich bin zufrieden [...].

*Wie ist es Euch zu Hause gegangen, wie sind die Eltern mit dem Thema Bildung umgegangen? Haben sie sich darum gekümmert, war es denen wichtig, was Ihr macht? Oder haben die einfach gesagt: „Tut was Ihr wollt“?*

(5) Also meinen Eltern, ihnen war es wichtig, dass ich meine Hausübungen immer fertig gehabt hab, halt ihnen gezeigt hab, dass ich sie auch fertig hab. Obwohl ich manchmal auch irgendwas hingeschmiert hab und gesagt hab ich bin fertig, ich geh raus. Aber ihnen war schon wichtig, dass ich das auch alles mache und sie haben mir geholfen, wo ich mich nicht ausgekannt hab.

*Haben Deine Eltern gewusst, wie das österreichische Bildungssystem funktioniert?*

(5) Ja, meine Mama ist hier zur Schule gegangen, also Hauptschule hat sie hier fertig gemacht und mein Vater kannte sich auch aus.

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

(5) Also meine sind zufrieden, dass ich jetzt Frisörin werde. Mein Vater nicht ganz, er hätte sich was Größeres vorgestellt, Bürokauffrau, in der Art, aber er ist jetzt auch zufrieden. Er hat mir geholfen und mich öfter zu ihm gerufen, mir etwas erklärt und so, und es ist jetzt besser das und das, und so.

*Wie war das bei Dir und Deinen Eltern?*

(4) Bei mir war das so, mein Vater wollte immer, dass ich Konditorin werde, weil er hat selbst Konditor gelernt und meine Mutter hat gesagt, ich soll weiterhin in die Schule gehen. Aber mich hat das nicht interessiert, ich wollt immer Frisörin werden.

*Haben Deine Eltern gewusst, wie das Bildungssystem hier ist?*

(4) Ja, mein Vater ist hier in die Schule gegangen. Meine Mutter nicht, aber sie kennt sich schon aus. Aber mein Vater ist hier geboren, alles.

*Deine Mutter ist zufrieden mit dem, was Du machst?*

(4) Ja, jetzt schon. Wenn ich arbeite, dann ist sie glücklich.

*Dass Du studierst, das hätten sie sich nicht gewünscht?*

(4) Oh ja, das glaube ich schon.

*Wenn Du gesagt hättest, ich geh jetzt an die Uni, hätten sie Dich unterstützt?*

(4) Ja, auf jeden Fall.

(5) Meine Eltern würden froh darüber sein, dass ich studiere.

(3) Meine Eltern haben mich immer unterstützt, bis 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.

(4) Matura kannst du eh machen.

*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?*

(3) Also ich schon.

(2) Abendschule gibt's auch.

(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.

(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 traue es mir auch nicht zu. Ich sag zwar immer, ja ich würde lernen – das habe ich immer gesagt.

(5) Ich setz mich für zwanzig Minuten hin, dann ruft irgendwer an, komm raus.

*Sagen Deine Eltern nicht, Du musst jetzt dableiben, die Aufgabe fertig machen?*

(5) Schon.

(3) Schon, bis zur Hauptschule war es schon so, zuerst Hausaufgabe und dann, halt zuerst die Arbeit, dann das Vergnügen. Aber manchmal hab ich halt nachgelassen.

(2) Ja meine Mutter und mein Vater haben mich immer unterstützt. Mein Vater nicht so, weil er hat auch eigene Familie jetzt – sie sind getrennt. Meine Mutter war öfters dieses Jahr im Krankenhaus, da konnte sie mich nicht unterstützen, aber ich hatte auch meine Oma und Tanten und so. Zum Schluss hab ich's dann [...] mit Unterstützung.

(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.

*Was war der Grund, gab es ein Ereignis?*

(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.

*Das ist einmal passiert und dann hast Du gleich gedacht, das bringt nichts. Bereust Du das gar nicht?*

(1) Schon ein bisschen, aber ich kann die Matura trotzdem nachholen.

*Habt Ihr Konflikte gehabt mit Euren Eltern, was Schule und Ausbildung betrifft? Gibt's eine Lösung?*

(1) Ich hab meiner Mutter erzählt, dass man mit Lehre trotzdem Matura machen kann, studieren kann. Ich hab ihr alles erzählt wie das geht, dann hat sie gesagt: „Ja, das ist gut so.“ Ich habe sie überredet.

(2) 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.

*Habt Ihr zu Hause die Möglichkeit, mit Euren Eltern über die Schule zu reden, wenn Ihr Probleme habt? Helfen sie Euch dann bei den Hausübungen und so?*

(4) Meine Mutter versucht's.

(2) Also in Englisch, meine Mutter kann überhaupt kein Englisch. Sie tut mir manchmal helfen. Und manchmal, obwohl ich es kann, kommt sie her und will sie selber wissen, wie das geht.

(5) Ja, wenn Mama nichts wusste, wusste der Papa und umgekehrt.

(4) Bei mir auch so.

(3) Soweit sie konnten, haben sie halt.

(1) Meine Mutter konnte mir nicht so helfen, weil sie selber kein Deutsch kann, deshalb musste ich alleine klarkommen. Mein Vater lebt in Ungarn.

*Haben Eure Eltern Kontakte mit den Lehrern gehabt?*

(5) Ja, öfters, (lachen) sie wurden aufgefordert, in die Schule zu kommen. Bei mir war das in der zweiten Hauptschule, glaube ich, da hab ich eine Lehrerin gehabt, die hat mich immer runtergemacht. Immer hat sie gesagt, du kannst nichts, obwohl ich nichts gemacht hab. Ich bin normal gesessen, irgendwer sagt was und sie sagt, ich bin schuld. Und dann bin ich öfters zwei drei Tage zu meinen Eltern gegangen und habe gesagt, habe angefangen zu weinen. Dann hat es meinen Eltern irgendwann gereicht, dann sind sie in die Schule gegangen und haben halt gesprochen mit ihr.

*Sprechstunden?*

(5) Ja.

(4) Mein Vater hat mit der Direktorin Kontakt gehabt telefonisch. Eigentlich bin ich immer in die Schule gegangen, aber in der vierten Hauptschule, da habe ich angefangen, nicht zu gehen und so. Aber meinem Vater ist das total wichtig, dass ich in die Schule gehe und so. Dann hat er mitgekriegt, dass ich später zu Hause komme oder früher. Dann ist sie in die Schule gegangen und hat gefragt. Und sie haben gesagt, ja, die Omanka ist immer krank. Ich hab gesagt, dass ich krank bin. Dann hat mein Vater mit der Direktorin geredet und da musste die Direktorin jeden Tag bei mir in die Klasse kommen, schauen ob ich da bin.

(3) Mein Vater hatte nicht so viel Kontakt mit den Lehrern, also fast gar nicht, weil meine Eltern sind auch geschieden. Und meine Mutter hatte immer viel Kontakt mit den Lehrern. Wenn es Probleme in der Schule gab, oder ich nicht in der Schule war.

(2) Also mein Vater hatte überhaupt keinen Kontakt bei Lehrern. Außer halt wenn meine Mutter nicht abgehoben hat, haben sie wo angerufen. Aber meine Mutter auch nicht, zu Sprechstunden wurde ich nicht mal eingeladen, weil ich hatte keine Probleme oder so. Nur einmal haben sie z.B. gerufen, und da war ich nicht oft in der Schule. Also ich war zu Hause, das hat auch meine Mutter gewusst, aber die Lehrer haben gesagt, dass das mit den Noten dann schlecht ist und so. Wenn ich nicht komme, dann krieg ich ja nichts mit. Dann haben

sie halt meine Eltern gerufen und meine Mutter hat auch meinen Vater geholt. Das war vor zwei Jahren. Da haben sie halt diskutiert und so, ja einmal war das.

(1) Kein Kontakt. Die Eltern wurden zu den Sprechstunden nicht eingeladen.

(2) Die Lehrer, wenn sie sagen, du machst eh keine Probleme, du kommst immer zur Schule. Oder du hast immer Entschuldigungen mit, dann können sie nichts reden außer Positives.

*Das ist bei Dir auch so gewesen?*

(1) Ja letztes Jahr ist meine Mutter mal hingegangen zum Elternsprechtag.

*Habt Ihr noch andere Ansprechpartner, was Eure Ausbildung betrifft, also Geschwister, Verwandte?*

(3) Ja, meinen großen Bruder. Der hat mir geholfen bei der Lehre suchen, bei Bewerbung schreiben, hat er mich unterstützt. Als ich was gebraucht hab, hab ich ihn gefragt, da hat er mir geholfen.

(5) Mein Serbischlehrer hat mir geholfen, also mit der Sprache. Ja und bei der Lehre hat mir auch mein Klassenvorstand geholfen, sie hat mir die Bewerbung geschrieben.

*Wie schaut's bei Euch zu Hause aus, wie redet Ihr zu Hause?*

(1) Ich rede Türkisch, manchmal ein paar Wörter Deutsch, und auch Ungarisch.

(2) Bei mir ist es gemischt, manchmal Türkisch, manchmal Deutsch. Bei meinem Vater lebt eine Schwester, die ist vier Jahre alt. Mit meinem Bruder lebe ich, er ist zwölf. Früher habe ich mehr Deutsch gesprochen, wie ich noch in der Volksschule war, damit ich die Sprache lerne, und dieses Jahr... Sie will, dass ich sehr viel Türkisch lerne, nicht nur Deutsch, damit ich meine eigene Muttersprache nicht vergesse. Sie kauft mir z.B. Bücher auf Türkisch, damit ich sie lese.

*Also beide Sprachen, aber jetzt eher mehr Türkisch.*

(3) Wenn ich bei meinem Vater bin, dann rede ich Afghanisch, manchmal Deutsch, bei meiner Mutter eher Deutsch als Ungarisch. Früher habe ich mehr Ungarisch gesprochen, aber jetzt, ich weiß nicht, rede ich mehr Deutsch als Ungarisch. Sie redet mit mir Ungarisch, und ich antworte auf Deutsch.

*Zu (1): Deine Mutter kann nicht Deutsch?*

(2) Sie kann schon, aber nicht so gut.

(3) Meine Mutter kann sehr gut Deutsch und mein Vater auch gut, nicht so gut wie meine Mutter, aber auch gut.

(4). Mein Vater redet perfekt Deutsch, weil er hier in die Schule gegangen ist. Meine Mutter redet auch perfekt Deutsch, weil sie war 16 wie sie hergekommen ist, jetzt ist sie 43. Mit meiner Mutter rede ich nur Serbisch, mit meinem Vater so Deutsch-Serbisch, gemischt. Geschwister habe ich keine.

(5) Bei mir ist es auch Deutsch und Serbisch, aber meistens Deutsch. Ich habe einen kleinen Bruder, der ist zwölf. Mit dem rede ich auch Serbisch-Deutsch, aber mehr Deutsch.

*Jetzt nochmal zur Familie und zum Erziehungsstil. Was glaubt Ihr, was Euren Eltern besonders wichtig war in der Erziehung, was sie Euch mitgeben wollten?*

(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. Z.B. 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.

*Wer ist Deine wichtigste Bezugsperson?*

(2) Meine Mutter.

(1) Ich muss auch Jungfrau bleiben, bis ich verheiratet bin.

(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.

(5) Bei mir haben meine Eltern immer geschaut, dass ich gut erzogen werde, nicht Blödsinn mache, die Schule fertig mache.

(4) Bei mir auch so, dass ich die Schule fertig habe, dass sie mich auf den richtigen Weg führen und ich Disziplin hab.

*Habt Ihr das Gefühl, dass im Vergleich zu Euren österreichischen Freundinnen, dass Ihr viel Freiheiten habt, oder eher eingeschränkt seid?*

(4) Eingeschränkt.

(2) Für mich, dass ich meine Grenzen weiß. Ich kenne viele Österreicherinnen, meine Freundinnen, die haben mit 14 einen Freund, der kommt schon nach Hause. Oder sie sind z.B. arbeitslos.

*Du fühlst Dich nicht eingeschränkt, Du findest es besser?*

(2) Ja.

(5) Ich find's auch besser, dass wir so erzogen wurden. Z.B. manche Mädchen, die ich kenne oder in Fernsehshows sehe, die bekommen schon mit 13, 14 Jahren ein Kind oder so. Jetzt nicht nur Österreich, auch andere, aber ich finde es besser, dass mich meine Eltern so erzogen haben, dass ich Respekt vor denen habe.

*Also Ihr habt zwar weniger Freiheiten als die Österreicherinnen, aber Ihr findet es trotzdem gut, dass Ihr so erzogen worden seid? Ihr würdet Euch nichts anderes wünschen, oder doch?*

(5) Ok manchmal ist es schon, z.B. wenn eine Freundin jede Woche fortgeht und ich nicht darf, dann reg ich mich schon auf, aber mit der Zeit versteh ich das auch, wieso.

(4) Ich bin z.B. 17 und meine Eltern lassen mich wenn ich fortgehe, lassen sie mich schon so bis drei, vier Uhr. Aber sie sind so, z.B. unter der Woche muss ich um 10.00 Uhr schon zu Hause sein. Das find ich nicht ok, ich möchte auch mit meinem Freund ins Kino gehen, oder was weiß ich. Wenn ich am Nachmittag arbeite, bis am Abend, muss ich schon um 10.00 zu Hause sein, obwohl ich 17 bin, das finde ich nicht ok.

*Wo fühlt Ihr Euch am stärksten kontrolliert, eingeschränkt?*

(5) Beim Freund. Also am Anfang, mit 13 oder so, habe ich es immer versteckt vor meinen Eltern, dass ich einen Freund hab. Aber jetzt mit der Zeit erzähl ich es meiner Mutter und sie weiß, dass ich einen Freund hab, aber ich geh trotzdem nicht mit ihm zu mir nach Hause. Ich habe einen Freund gehabt, der hat mich immer abgeholt und so, aber so, dass wir alleine zu Hause waren, das hat meine Mutter nicht gemacht. Ich darf schon einen Freund haben, aber ich darf nicht bei ihm übernachten, oder dass er bei mir übernachtet, das geht nicht.

(2) Also meine Mutter wollte mal, ich hatte mal einen Freund, und sie hat gesagt, lad ihn mal ein. Aber da musste sie auch dabei sein, und das war nur ein Tee und dann tschüss. Aber, nein, bei uns gibt es so was nicht. Sogar bis zur Verlobung kommt er mit seiner Familie in unsere Wohnung. Aber sonst geht das nicht.

(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.

*Aber das bedeutet, Ihr macht das dann eher geheim.*

(3) Ich schon.

(2) Also wenn es schon so ist, dass ich länger mit ihm zusammen bin, dann erzähl ich ihm. Weil nicht, dass dann mal, sagen wir mal ich hab Schluss gemacht nach einer Woche, nach einer anderen Woche verliebe ich mich in einen andern, das will ich ihr nicht erzählen, dann denkt sie na servas, meine Tochter hat jede Woche einen anderen Freund.

*Also doch geheim?*

(2) Schon. Also ich erzähl ihr z.B. was mich sehr verletzt hat. Z.B. 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 zu Hause. Ich hab mit ihm gestritten, es war 10.00 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.

*Es ist also eine Mischung?*

(2) Ja so nach ca. einem Monat, zwei Monaten sage ich es ihr immer.  
*Und stellst Du ihn ihr auch vor?*

(2) Nein, aber es war schon mal soweit, dass sie das wollte, weil die haben per facebook oder so geschrieben.

(1) Ich hatte in der Schule schon Freunde, aber ich kann offen mit ihr reden, aber er darf ja nicht zu mir kommen.

*Aber Du gehst zu ihm?*

(1) Nein.

*Ihr trefft euch irgendwo?*

(1) Ja

(5) Ich bin immer heimlich zu ihm gegangen. (lachen)

(4) Ich auch. Wenn meine Eltern mich anrufen, geh ich schnell raus.

(5) Ich stell mich vors Fenster.

*Beim Fortgehen macht Euch das nichts aus, wenn Ihr jetzt z.B. nicht so lange fortgehen dürft?*

(1) Ich darf überhaupt nicht fort.

(3) Ich auch nicht.

(4) Wenn wer anruft, geh ich fort.

(5) Bei uns ist das so: Wenn sie fortgeht, dann darf ich auch mit ihr. Da kann ich bleiben. Zum Beispiel vorvorige Woche war ich einmal bis sieben Uhr früh nicht zu Hause, sie haben aber nichts gesagt, weil ich halt mit ihr unterwegs war. Aber wenn ich jetzt mit anderen gehe,

wo sie nicht dabei ist, ruft mich meine Mama schon gegen drei, halb vier an, wenn sie nicht schläft, und fragt: „Wo bist du, wann kommst du nach Hause?“

(2) Ich durfte mal, aber dann hat sie gesagt, es wird schon zu viel. Dann erlaubt sie mir z.B. Silvester, oder wenn ich jetzt in der Ferne bin, lässt sie mich öfters, wenn einmal ein Konzert ist. Bei uns ist so, es gibt ein türkisches Jugendzentrum, da ist ein Konzert bis zwei oder drei, das lässt sie mich z.B. Einmal war ich auch mit dem Freund alleine, aber öfter war ich schon mit älteren Leuten.

*Habt Ihr das Gefühl Ihr könnt gut reden mit Euren Eltern über Probleme?*

(5) Mit meiner Mama schon, aber mit meinem Vater, z.B. wenn irgendwas peinlich ist, mit meinem Freund oder so, rede ich lieber mit meiner Mutter oder meiner Freundin.

(3) Ich tu's eigentlich nicht. Ich könnte schon mit meiner Mutter reden, aber wir verstehen uns in letzter Zeit nicht so gut.

*Redest Du dann mit Freundinnen?*

(3) Ja, schon.

(4) Mir ist gar nichts peinlich vor meinen Eltern oder so dass ich ihnen erzähle. Ich erzähle einfach alles.

(1) Ich kann offen mit meiner Mutter über alles reden.

*Wie hat es mit der Freizeit ausgesehen? Haben Eure Eltern viel mit Euch unternommen, oder habt Ihr Euch selbst organisiert?*

(3) Wir haben sehr viel unternommen. Wir sind überall hingegangen, wie meine Eltern noch verheiratet waren. Jetzt nicht mehr so viel. Ich bin gern mit Freunden draußen.

(4) Also meine Eltern unternehmen sehr viel, sie sind selbst noch jung, sie gehen sogar noch fort und so. Wir fahren immer ans Meer, zweimal im Jahr, dreimal sogar. Wie ich noch in die Hauptschule gegangen bin, wollte ich nicht so viel mit denen machen, aber jetzt mach ich schon wieder, wir gehen zum Prater, einkaufen. Oder wenn ich jetzt so zu Hause sitze, mir ist langweilig, rufe ich sie an, wir gehen essen oder spazieren, was trinken, einkaufen, shoppen. Wir treffen uns mit anderen Freundinnen.

(5) Wie ich kleiner war hab ich mehr mit meinen Eltern unternommen als jetzt. Jetzt z.B. sie gehen schwimmen, ich ruf meine Freundin an. Wir sind trotzdem mit ihnen, aber wir sind auch in den anderen Parks und so. Z.B. shoppen mag ich vielmehr, dass ich mit meinen Eltern geh.

(2) Wie ich in der Volksschule war, war ich fast nie mit Freundinnen, da hab ich öfter mit meiner Mutter was unternommen. Jetzt gehen wir so einmal im Monat auf die Mariahilfer Straße, trinken, essen, sonst unternehme ich nicht viel mit ihr. Früher mehr, fast jeden Tag. Zum Beispiel wir waren gemeinsam zu Hause essen, jetzt tun wir nicht mal das.

*Haben Eure Eltern Euch viel vorgelesen oder wart Ihr viel vorm Fernseher?*

(2) Ich überhaupt nicht. Ich hatte zwei drei Jahre lang keinen Fernseher. In der Volksschule hatte ich ein paar Jahre kein Fernsehen. Dann haben wir wieder einen bekommen, aber ich finde das urfad – fernsehen – ich tu es nicht.

(1) ich kann mich gar nicht erinnern, dass ich mit meinen Eltern was gemacht hab. Gespielt, habe ferngeschaut.

*Was macht Ihr am liebsten in Eurer Freizeit?*

(2) Freunde treffen. Wenn es geht, unternehmen wir viel, also wenn wir Geld haben. Boot fahren im Sommer, oder wir nehmen uns diese Wasserpfeife mit auf die Donauinsel und dann setzen wir uns halt dorthin. Oder wir haben auch mal gegrillt alle zusammen. Schwimmen im Sommer, oder wir treffen uns öfter auch zu Hause.

(5) Ich und sie (4) wir unternehmen fast jeden Tag etwas, wenn uns fad ist. Wir haben immer was zu tun, irgendwo hinzugehen. Wir gehen meistens ins Kino, schwimmen, oder was trinken.

(4) Alles machen wir.

(1) Ich auch, wir gehen spazieren und so.

(2) Wir treffen uns im Jugendzentrum.

*Mit Euren Freundinnen, redet Ihr da auch über Eure Ausbildung, über die Lehre, ist das ein Thema?*

Einhellig: Ja

(3) Also ich mit ganz engen Freundinnen.

(2) In letzter Zeit sehr.

*Wie ist denn das mit den besten Freundinnen, haben sie denselben Hintergrund wie Ihr und so einen ähnlichen Bildungsweg, oder ist das ganz was anderes? Redet Ihr dann mit den besten Freundinnen Deutsch?*

(3) Also wir zwei (mit 2) schon, wir müssen Deutsch reden, sonst geht's nicht.

(2) Also ich hab überhaupt keine Freundin, die Türkin ist, also mit denen ich so eng bin. Eine schon, aber die macht selber eine höhere Schule, da hat sie nicht so viel Zeit. Ich habe eine Freundin, die ist Serbin. Wir haben gleiche Familienprobleme und so, aber Bildungsweg, Herkunft, eigentlich gar nicht.

(3) Ich rede Deutsch viel, ich hab nicht so viele afghanische Freunde. Ich kenn nur vielleicht zwei, drei. Meine Freundinnen kommen aus der Türkei. Ich spreche mit ihnen Deutsch, aber versteh ein bisschen Türkisch und Arabisch.

(4) Also ehrlich gesagt ich versteh mich nicht so mit anderen Mädchen. Ich bin immer nur mit ihr (5). Ich habe nicht so viele Freundinnen. Ich habe schon Freunde aus Serbien, mit denen treffe ich mich einmal im Monat oder wenn wir fortgehen. Aber so richtig jeden Tag bin ich immer mit ihr.

(5) Wir haben das Problem, wir verstehen uns mit gar keinem Mädchen.

(4) Wenn wir eine gute Freundin finden, wir sind mit ihr ein paar Tage und dann streiten wir gleich. Also es klappt nie. Aber ich und sie (5) streiten nie. Wir haben noch nie so richtig gestritten, dass wir nicht mehr reden oder so. Wir reden Deutsch und Serbisch miteinander, aber meistens Deutsch.

*Wenn Ihr mit Euren Freundinnen seid und Probleme in der Schule habt, redet Ihr darüber?*

(5) und (4) Wir reden über alles.

*Das ist auch eine Unterstützung?*

(5) Z.B. wenn ich zu Hause bin und ich brauch unbedingt jemanden zum Reden, egal, um was es geht, ist sie (4) immer für mich da.

(2) und (3) Bei uns ist es auch so.

(2) Z.B. ich hab mit meiner Mutter grade gestritten, gleich nach ein paar Sekunden ruf ich sie (3) an und erzähle es ihr gleich. Oder frag ob sie Zeit hat, damit ich mich mit ihr treffen kann.

(3) Wir kennen unsere Probleme und wir haben fast die gleichen Probleme zu Hause. Ich versteh das und sie versteht mich auch. Wir unternehmen schnell was, oder treffen uns gleich, telefonieren.

*Wenn wir nochmal an die Schule denken, gibt es Freunde von Euch, die erfolgreich sind in der Bildung, die Ihr bewundert oder so?*

(2) Also eher Jungs. Mädchen habe ich nicht so Freundinnen, die eine gute Ausbildung haben. Ich hatte mal einen Freund, mit dem bin ich ausgegangen. Ich hab gar nicht gewusst, was der für eine Ausbildung hat, und er hat gesagt: „Ich studiere.“. Er konnte nicht so gut Deutsch, ist aus Istanbul. Er ist nach Wien gekommen um zu studieren. Das fand ich so super. Oder ein Freund, der ist Iraner und macht gerade die HTL und so. Manche machen gar keine Ausbildung, oder machen vom Poly gleich AMS Kurse.

(3) Bei mir ist es eher bei der Familie. Also meine Cousinen und Tanten von Mutters Seite, sie haben alle studiert und sind jetzt Krankenschwestern, Chirurgen, so was.

(5) Manchmal, z.B. mein Exfreund, der fängt jetzt in einer Bank an zu arbeiten, das hätte ich auch gern.

(2) Oder halt manchmal kommt es dir anders vor, wenn der eine ins Gymnasium geht oder so, ist er mehr gentlemenlike. Z.B. ich hatte mal einen Freund, wir waren was trinken, jedes Mal haben wir was anderes unternommen. Und halt, die was nichts machen – mit dem unternehmen wir gar nichts, der ist nur zum Streiten. Es sind halt so irgendwie – ich weiß nicht wie das heißt – es sind so Interessante, mit reden auch, die sind so – ich weiß nicht – anders, intelligenter. Mir gefällt es, wenn eine Junge irgendeine Ausbildung – es muss ja nicht Schule sein - eine Lehre hat. Wenn er sich um seine Zukunft kümmert und nicht einfach arbeitslos ist und so.

*Es ist Euch schon wichtig, was die Leute in Eurem Freundeskreis machen?*

(3) 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 zu Hause, 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.

*Wenn jemand ehrgeizig ist, dann findet Ihr das gut?*

Einhellig: Ja.

(4) Ich möchte mit denen befreundet sein, was mit mir unter dem gleichen Niveau sind. Ich weiß nicht, wie ich das sagen soll. Z.B. ich arbeite, die sollen auch arbeiten. Ich habe früher Freundinnen gehabt, ich habe gearbeitet ganzen Tag lang und sie sind nur zu Hause gesessen. Ich habe gesagt, gehen wir schwimmen – nein, ich hab kein Geld, meine Eltern geben mir nichts. Bei mir war das nie der Fall. Meine Eltern sind immer da. Wenn ich sag, Papa gib mir 20.- 30.-Euro, ja da hast. Er fragt mich zuerst für was ich's brauch. Ich sag, ja ich will da und da hingehen mit meinen Freundinnen, und so. Früher ist es immer so gewesen, dass ich immer alles gezahlt hab. Da hab ich gemerkt, ich muss mir andere Freunde suchen, die mehr zu mir passen.

*Aber glaubt Ihr, dass Eure Freunde Euch in Eurem Bildungsweg unterstütz haben, dass sie eine Rolle gespielt haben für Eure Entscheidungen?*

(2) Ja. Ich habe eine Freundin. Ich musste dieses Jahr meine Noten verbessern, sie hat mich voll unterstützt dabei. Ich kenn Freunde, die sagen, na komm, scheiß drauf, gehen wir dort und dort hin, wir werden viel Spaß haben und so. Aber sie z.B. hat gesagt, ich muss lernen. Wir gehen jetzt zu dir und dann lernen wir das. Und dann hab ich es auswendig gelernt, bis ich's konnte. Sie hat mich sehr unterstützt.

(5) Bei mir, ich habe jetzt fünf Verwarnungen bekommen. In der Schule habe ich drei Freundinnen gehabt, die haben immer gesagt, ja lerne und so, die haben mir auch geholfen, wenn ich mich nicht ausgekannt hab. Und ich habe alle fünf ausgebessert und so.

*Zu (1) Hast Du auch so was erlebt?*

(1) Eher nicht. Meine Freundin hat gesagt, als ich ihr gesagt habe, dass ich die Schule abbrechen werde: „Nein, mach das nicht, das wirst du bereuen.“ Sie geht selber arbeiten und hat gesagt: „Arbeiten gehen ist nicht so leicht, wie du es dir denkst.“

*Wie schätzt Ihr Euch selbst ein, wie würdet Ihr Eure Stärken beschreiben?*

(2) Ich kann Haushalten z.B. Wenn ich alleine zu Hause bin, dann schaff ich alles alleine selber, da brauch ich keine Unterstützung. Ich habe auch mal zwei, drei Wochen alleine gewohnt, weil meine Mutter im Krankenhaus war. Ich hab auf meinen Bruder aufgepasst, ihn zur Schule gebracht. Durchhaltevermögen, selbständig.

(3) Also ich bin sehr ehrgeizig. Wenn ich etwas will, dann mach ich es auch so. Ich war auch schon mal, meine Mutter hat gesagt ich soll lernen, alles selbständig zu machen. Auch lernen kochen, putzen, dass ich das auch kann später mal. Und sie hat mich dann einmal einen Monat lang zu Hause gelassen alleine und ich hab dann alles gemacht. Ich bin zur Schule gegangen, ich habe gekocht, geputzt, alles in Ordnung gehalten.

(4) Ich bin auch total selbständig. Ich könnte schon eine eigene Wohnung haben. Und ich werde jetzt schon 18.

*Du wirst wahrscheinlich auch mal Deine eigene Wohnung haben.*

(4) Eh jetzt bald. Meine Eltern haben gesagt, sie vertrauen mir. Sie finden, dass ich bereit dafür bin und so.

(5) Ja ich auch. Selbständigkeit, Freundlichkeit.

(1) Ich kann mich selber nicht einschätzen, ich kann das nicht. Ich weiß nicht, ich bin freundlich.

*Wenn Ihr Euch jetzt vorstellt, was in fünf oder zehn Jahren sein wird. Wo seht Ihr Euch da?*

(4) Ich will Kinder haben. (lachen)

(5) Eine eigene Wohnung. Meine Arbeit, dass ich fertig ausgelernt hab, mein eigenes Auto. Dass ich selbständig bin, dass ich nicht abhängig bin von meinen Eltern oder wenn ich einmal heirate, von meinem Mann – dass ich meins hab.

(4) In fünf Jahren – ich hab noch immer meine Arbeit dann. Ich hab mit der Lehre abgebrochen. Jetzt arbeite ich im Merkur 15 Stunden und ich glaub, dann werd ich schon Vollzeit arbeiten, damit ich eigene Wohnung hab und so, dann muss ich alles zahlen, Rechnungen und so. Und ja, vielleicht werd ich einen Freund haben, zusammenleben. Also arbeiten werd ich nicht immer im Merkur, sicher nicht. Auto werde ich sowieso haben, bald bin ich fertig mit Führerschein.

(3) Ich will erst mal meine Lehre abschließen, dann mich weiterbilden, und auch den Führerschein machen. Ich werde Frisörin und möchte mich weiterbilden als Makeup-Artist, so was Ähnliches.

(2) Ich weiß nicht, vielleicht dass ich studiere. Werde ich mit meiner Mutter noch immer leben, weil sie es selbst nicht mehr kann. Falls nicht, die Lehre abschließen als Apothekerin, wenn ich die Lehre abgeschlossen habe vielleicht eine eigene Wohnung, Verlobung mit 19 und so, aber glaube ich nicht.

(1) Also ich will meine Lehre abschließen, Matura machen, dann auf die Uni gehen.

*Wie fühlt Ihr Euch in Wien?*

(3) Schon super.

(5) Ich leb schon elf Jahre in Wien, ich kenn mich schon überall aus und so. Es ist halt schöner, wenn ich nach Serbien fahr im Haus und so, aber in Wien, ja ok.

(4) Für mich ist es auch so. Zum Beispiel wenn ich hier bin, hier hab ich immer irgendwohin zu gehen. Aber in Serbien – da bist du zwei Wochen, dann ist schon langsam langweilig und so. Es ist so eine kleine Stadt, wo willst du da hingehen noch? Also leben unten könnte ich nie.

(2) Ich könnte es mir auch nicht vorstellen. Weil, wenn ich mal wohin will, das kann ich hier mit der U-Bahn und so Schnellbahn. Also ich find das super. Weil in der Türkei, wenn du wohin willst dann brauchst du ungefähr eine Stunde dafür. Wenn du im Dorf bist, dann hast du nicht mal ein Geschäft zum Nahrung kaufen oder so ist halt weiter weg.

*Ihr würdet nicht zurückwollen nach Serbien oder in die Türkei?*

(2) Vielleicht wenn ich mal groß bin.

(5) Vielleicht für einen Monat oder so, im Winter manchmal.

(4) Ich fühl mich wohl.

(3) Ich weiß nicht, ich wollte immer schon nach Amerika. Vielleicht wenn ich älter bin, verheiratet bin.

(1) Sehr gut.

*Habt Ihr in Wien Diskriminierungserfahrungen gemacht oder das Gefühl gehabt, dass Ihr aufgrund Eurer Wurzeln, Eurer Eltern schlecht behandelt worden seid?*

(4) und (5) Nein

(3) Nein, es gibt ja so viele Ausländer.

(2) Im zwanzigsten Bezirk überhaupt nicht, aber wenn man so woanders hinfährt, in den 21. Bezirk und so. Da wird man schon so ein bisschen, ich weiß nicht. Wenn man z.B. so redet, dann wird man anders behandelt. Ich war mal schwimmen z.B. und da waren sie zu mir so

frech, weil ich mich nicht auskannnt hab. Z.B. der Mann, er war selbst Österreicher, ich hab meinen Pass gezeigt, und meinen Nachnamen – ja nimm nächstes Mal einen richtigen Ausweis mit. Zu Österreichern waren sie urlieb. Also ich hab schon öfter so was erlebt. Wenn sie mich nicht respektieren, warum soll ich sie respektieren.

(5) Bei uns war das einmal, wir waren irgendwo, und ein guter Freund, der ist so gegangen und ein Österreicher wahrscheinlich ist halt in der Richtung gegangen und er hat ihn unabsichtlich gestoßen mit der Schulter. Und der hat geschrien: „Ja, die scheiß Ausländer“ und was weiß ich. Aber nur einmal. Sonst, wenn ich einkaufen gehe oder so – ist normal.

(4) Bei mir ist es einmal in der Arbeit gewesen, jetzt erinnere ich mich. Es war so eine Kundin und sie fragt mich, wo steht die Glasnudel? Und sie hat das so schnell gefragt, dass ich's nicht verstanden habe. Bitte? Und dann hat sie es noch einmal schnell gesagt, da habe ich es ihr gezeigt. Und sie so zu mir: „Was soll ich tun, wenn Sie kein Deutsch können?“ Das finde ich nicht schön von ihr. Da hab ich den ganzen Tag gejammert. Meine Chefin hat gesagt: „Lass sie, wieso hast du es ihr dann überhaupt noch gezeigt? Wenn sie nicht freundlich zu dir ist, musst du auch nicht freundlich zu ihr sein.“

*Habt Ihr Vorbilder?*

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

(5) Ich weiß nicht. Angelina Jolie. So überhaupt diese Promis und so.

(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 weiter gebildet, immer gelernt, und jetzt ist sie schon 45 und hat erreicht, dass sie Chefin vom ganzen Spital geworden ist.

(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.

(1) Meine Mutter, weil sie hat es geschafft. Sie ist allein hergekommen, hat Arbeit gefunden.

*Dann sind wir eigentlich eh schon am Ende angekommen. Ich bedanke mich ganz herzlich, dass Ihr mitgemacht habt.*

## 10 Anhang 5: Protokoll des Gruppengesprächs mit den TeilnehmerInnen des Projekts „Spacelab“

### Interview Spacelab

TeilnehmerInnen: (1) männlich, (2) männlich, (3) weiblich, (4) weiblich, (5) männlich

*Was ist Ihr bisheriger Bildungsweg? Uns würde einfach Eure Geschichte interessieren, das ist kein Test, sondern ein lockeres Gespräch. Erzählt einfach Eure Geschichten. (kg)*

(2) Ich mache gerade einen Kurs vom AMS halt. Ich hab Hauptschule, Poly, HTL. Ich habe schon eine Lehrstelle gefunden als Stahlbautechniker, Facharbeiterintensivausbildung. Dauert 15 Monate. Am 9. Jänner fange ich an.

(1) Bei mir sieht es so aus: Ich habe Volksschule abgeschlossen, (lachen) Mittelschule, war kurz arbeiten, habe eine Lehre gefunden, wieder abgebrochen. Viele Lehren. Eine war Elektro, eine Telekommunikation, dann war's bei Jugend am Werk.

*Hast Du Lehren gezogen aus Deinen vielen Lehren? kg*

(1) Ich bereue, dass ich rausgegangen bin. Und jetzt bin ich halt hier. Ich will die Jugendarbeiter-Ausbildung machen.

(3) Ich hab bis jetzt Verschiedenes gemacht. Nach der Hauptschule bin ich ein Jahr HASCH gegangen, hab abgebrochen, dann ein Jahr Fachschule, wegen meiner Krankheit konnte ich den Abschluss nicht nehmen. Und jetzt bin ich HTL Hoch- und Tiefbau Abendschule. Nebenbei hab ich immer gearbeitet, ich war DJ, Radiomoderatorin bei Radio Orange. Das war eine DJ-Sendung am Wochenende, als Hobby. Interviews gemacht, Konzerte, mit Stars und so. Nebenbei habe ich auch gearbeitet. Jetzt bin ich da.

(4) Also bei mir ist es so, ich hab die Volksschule in der Türkei gemacht. Hauptschule habe ich hier besucht, und nach der Hauptschule bin ich auch in eine Fachschule gegangen, für soziale Berufe. Danach hab ich die Matura gemacht, nicht ganz, bin ich noch nicht fertig. Ich hab zwei Fächer bestanden: Deutsch und Gesundheit. Und jetzt bin ich [...].

(3) Wir haben auch Praktikum gemacht bei Ordinationen, Kindergarten und so.

(5) Volksschule, Hauptschule nicht so abgeschlossen. Ich war schlimm. Dann war ich einen Monat Poly, dann war ich eineinhalb Jahre ÖBB Ausbildung als Schlosser. Dann hab ich abgebrochen. Dann war ich ein Jahr allein in der Türkei, in Antalya, jetzt bin ich hier.

*Wenn Ihr an Eure Lehrer denkt, wie waren die Erfahrungen? Gab es Unterstützung, eher positive, eher negative Eindrücke?*

(1) Ich vermisse sie, sagen wir so. Ich würde gerne zurück, weil ich die Stimmung dort vermisse und überhaupt, den Rhythmus, den Tagesablauf. Ich war gut in der Schule, einen Vierer in Biologie gehabt. Alles Zweite Leistungsstufe - drei, maximal drei. Verhältnis zu den Lehrern war super. Die Verbindung war gut. Sie haben mich genug unterstützt. Wenn sie gemerkt haben, ich hab Probleme, dann haben sie sich mit mir zusammengesetzt und mir geholfen.

(2) Bei mir ist es anders. Ich vermisse die Schule nicht. Mir ist wichtiger, dass ich arbeite und Geld verdiene. Wo ich damals höhere Schule war, hab ich wenig Geld bekommen von meinen Eltern. Dort hab ich dann geraucht, musste mir auch was zum Essen kaufen. Ich konnte nicht beides machen. Also dann hab ich mich entschieden zum arbeiten und Geld verdienen.

*Wenn Du Geld hättest, wie wäre es dann? kg*

(2) 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, zu Hause 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 im 4 drinnen (Facharbeiterintensivausbildung). Aber 7 Monate später wurde ich abgemeldet, jetzt darf ich wieder einsteigen. Im Jänner werde ich anfangen. 15 Monate geht schon Kurs.

(1) Aber du musst genauso bei der Ausbildung auch lernen, dich hinsetzen.

(2) Ja eh, aber das ist nicht so arg wie in der Schule.

(1) Das ist ärger als in der Schule, weißt eh.

(5) 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.

*Es gibt Kinder, die gerne lernen würden, aber der Freundeskreis ist cooler. kg*

(5) Bei mir ist das so. Ich hab immer viel Geld bekommen von den Eltern und so. So locker, Sisha, mit Mädchen. Aber jetzt nicht mehr. Neue Erfahrung. Mit 14, 15 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.

(4) Bei mir war eigentlich eh super. Ich hatte kein Problem mit Lehrern und Lernen, auch Freundschaft. 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. Mein Vater war wirklich [...]. Bis Hauptschule, vier Jahre. Dann kam ich her.

*Wie war der Übergang, mit der Sprache usw.? kg*

(4) Ich hatte kein Problem. Meine Mutter konnte schon Deutsch, sie hat es mir beigebracht. Meine Mutter arbeitet nicht, sie ist Hausfrau, spricht gut Deutsch. Ja, sie war früher da. Hier wollte ich auch nicht in die Schule gehen, ich hab gesehen wie das war. So 2000/2001 wollte ich dann. Einerseits lerne ich gern, andererseits möchte ich gern mal einen guten Job haben. Dass ich studieren möchte, Medizin. Die Matura ist zur Hälfte zurzeit.

(3) 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, 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.

*Ist die Stimmung in der HTL besser als in anderen Schulen?*

(3) Ja auf jeden Fall. Meine Klasse ist Wahnsinn, alles perfekt. Bei mir war es immer die Klasse, vom Charakter her waren die anders und ich war anders. In der HASCH war es so, die MitschülerInnen sind nicht gekommen um zu lernen, sondern um Spaß zu haben. Und das war für Behinderte (Ungargasse), und mit der Zeit hab ich mich schlecht gefühlt. Da bin ich nicht hingegangen, hab mich einfach abgemeldet. Und in der Fachschule, da kamen meine Herzprobleme raus, deswegen hab ich mich auch nicht gut gefühlt. Das war alles Überlastung für mich. Erste Klasse war schwierig, zweite Klasse hat eh dann gepasst. Dritte am Anfang ok, mit der Zeit kamen wieder meine Herzprobleme, dann ist auch meine Oma gestorben, das alles auf einmal. Und ja, da konnte ich die Prüfungen nicht machen. Dann sind wir in die Türkei geflogen. Zurückkehren wollte ich nicht, ich hatte auch keine Zeit zum Lernen. Die eine Klasse wollte ich nicht wiederholen.

*Gab es Unterstützung von den Lehrern?*

(3) 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.

*Familie spielt auch eine Rolle. Was haben die Eltern gesagt, waren sie zufrieden mit Eurem Weg? Habt Ihr Geschwister?*

(1) Gut, dann beginne ich wieder mal. Ja ich bin der Jüngste gewesen, ich bin es immer noch. Ich habe zwei Geschwister. Wir sind zu dritt. Und Unterstützung hab ich von den Eltern bekommen. Sie können auch beide perfekt Deutsch. War halt nicht schwer in der Schulzeit. Meine Mutter hat Uni abgeschlossen, sie war Zahnarztassistentin in Wien. Mein Vater ist Maschinenbautechniker. Schwester ist Buchhalterin, Bruder Elektroinstallateur. Und ich? Vielleicht ist es auch deswegen, dass ich die Schule so mochte, weil es halt nicht so schwer war. Meine Mutter war oft dings, wie heißt das, was für die Eltern immer reden tut?

*Elternvertreterin. bp*

*Wie wichtig war Bildung in der Familie? kg*

(1) Sehr. 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.

(2) 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. 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. Weil wo ich in einer höheren Schule war, da waren meine Eltern überhaupt anders. Die waren nicht so wie früher, Elternsprechtag und so. Mein Vater ist sogar zum Abteilungsvorstand gerufen worden. Er kommt zum Abteilungsvorstand, sagt, ihr Sohn kommt in der Woche zwei Stunden nur in die Schule, und das ist Turnen. Mein Vater lacht gleich. Aber früher war das nicht so. Gleich schlagen, schimpfen mit mir, gleich Strafe, du darfst nicht mehr PC spielen. Es ist so. Das ist halt so bei mir, das ist so abgelaufen. Jetzt ist es vorbei, jetzt bin ich glücklich. Jetzt bin ich in Arbeitswelt, sie haben mich sozusagen reingeschmissen in die Arbeitswelt, es ist besser auch so. Ich war schon ein guter Schüler, aber in der höheren Schule hatte ich wegen Freundeskreis, falsche Freunde. Ist auch wichtig in der höheren Schule. Ich habe gesehen, wie es dort ist. Dann wollt ich nur mit Freunden spazieren, wo ich aus hatte nach der Schule. Dann Tasche zu Hause gleich reingeschmissen irgendwo und dann gleich rausgegangen.

Mit Freunden spazieren war dann wichtiger, Sisha Lokale. Ich kenne sie seit acht Jahren, es sind nicht falsche, aber andere.

(1) Es gibt gute, schlechte und andere.

*Also die Eltern haben Druck gemacht.*

(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, ok 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.

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

(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, da gab es viele Sachen. Wir haben die Lehrer nicht um Unterstützung gebeten. Bei mir war das so, Hauptschule, Deutschlehrerin war super zu mir, sie hat mich gemocht, ich habe mit ihr über meine Probleme, über alles konnte ich mit ihr sprechen. Sie hat mich gleich, wo ich zu ihr was gesagt hab, die hat nicht gleich zu anderen Lehrern auch gesagt. Es war einfach unter uns. Aber bei anderen Lehrerinnen und Lehrern konnte ich das nicht machen. Nur halt bei ihr war es super.

(5) Wer war unsere Deutschlehrerin?

(2) Frau .... Wir waren in der gleichen Klasse. Deswegen, er kennt sich auch aus.

(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.

*Wann hat das Schulschwänzen begonnen? (kg)*

(5) In der 7. Schulstufe.

(2) Manchmal hab ich auch geschwänzt, aber nicht so oft wie er.

*Wie haben die Eltern reagiert auf das Schwänzen?*

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

*Wie war es bei Dir mit Lehrern? kg*

(5) Eh normal.

(2) Klassenvorstand, die war so richtig Hexe. Sie war gut, aber ich hab bei ihr das immer gehasst: Sie kommt in die Klasse rein, „Guten Morgen“ und gleich „Hefte auf“. Sie schreibt auf die Tafel, Mathesachen. Wegen ihr hab ich Mathe gehasst.

(1) Wir hatten einen Lehrer, der ist reingekommen, Tasche auf den Tisch. Heft zu, Buch zu, zur Wiederholung kommt der... Du musst immer alles sagen, was gestern war. Wenn du es richtig beantwortest, bekommst plus, wenn nicht minus. Er hat oft so gemacht: Zur Wiederholung kommt der... und dann nimmt er ein Mädchen. Dann haben alle Mädchen ah gemacht, weißt du. Er hat einfach irgendwen gewählt. Manchmal hat er die Augen zugemacht und hat so gemacht.

(5) Wenn ich nicht in der Schule war, war ich im Internetcafe oder Lokalen, mit Freunden.

(2) 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, ok.

(5) Vater hat sich auch daran gewöhnt, dass ich jeden Tag schwänze. Er hat mich auch oft erwischt und so. Ich hab mich auch so [...]. Wenn ich nicht komme, was sollen sie machen. Sie hat geschrien und so weiter, dann passt.

*Wie war es bei Euch?*

(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. Meine 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.

*Gab es Kontakt zur Schule?*

(4) Kontrolliert haben sie immer. Elternsprechtag, in die Schule gegangen, nachgefragt.

(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 Kinder-

garten, 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. Aber jetzt z.B. ich will was versuchen. Ich will's, aber andererseits will ich auch nicht. Weil ich von klein auf zugeredet wurde. Kontakt zu den Eltern hatte ich ja nicht viel. Ich will eh draußen bleiben, weil wir in der Schule immer mit was beschäftigt werden. Aber manchmal, wie kann ich das sagen, das kann ich nicht eigentlich beschreiben. Ich will einfach weg von zu Hause, dass ich beschäftigt werde mit irgendwelchen Sachen. Aber wenn ich lern, weil ich das nicht will, irgendwie. Weil ich gezwungen wurde. 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.

*Die Lehrer haben gesagt, Dein Bruder hat es nicht geschafft, Du schaffst es auch nicht?*

(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 es nicht. Wo ich HASCH war, sie haben mich abgemeldet. In der Fachschule, konnte ich nicht zu Prüfungen antreten wegen Herzproblemen. Wie soll ich das sagen. Psyche. Ich hab aus kleinen Sachen immer was Großes gemacht. Ich hab immer von anderen erwartet, das Ganze.

*Gab es Unterstützung von Lehrern?*

(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. Jetzt ist es so, dass es noch immer. 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.

*Habt Ihr mit den Eltern über Eure konkrete Ausbildung geredet?*

(3) Ja, mein Vater hat gesagt, mach irgendwie Rechtsanwältin. Meine Mutter, mach Ärztin. Ich wollt immer von klein auf so Künstlermäßiges, oder Modedesignerin. Weil mein handwerkliches Talent ist wirklich toll. Ich mach das noch immer. Meine Lehrerin hat auch gesagt, ich hab Talent. Sie wollten das nicht. Die HASCH, das war nicht so, dass ich nicht wollen will, weil ich nirgends reinkonnte, weil ich aufgehört hab. Deswegen bin ich zuletzt HASCH gegangen, dann Fachschule. Wenn ich gesagt hab, wegen euch ist das so passiert, dann heißt es: wenn du das nicht schaffst, schaffst du es sowieso nicht. Jetzt bin ich in HTL, die wollten HTL auch nicht. Ich hab jetzt Maurer, Tischler, Zimmerer, Metall. Es heißt, das ist ein Männerjob. Am Anfang war das nicht so, aber jetzt in der Schule bin ich wirklich gut. Halt bei

Bau bin ich perfekt. Ich verletz mich öfters, aber das macht mir trotzdem Spaß. Die ganzen Ziegel und so. Jetzt z.B. ich bin normalerweise kreatives Gestalten. Jetzt bin ich seit einem Monat bei Holz und Metall. Ich mach Regale, ich hab Stuhl gemacht. Ich mach das freiwillig, weil es mir Spaß macht. Weil, wie ich gesagt hab, mein handwerkliches Talent ist gut.

*Habt Ihr Euch mit den Eltern konkret über Eure Ausbildung unterhalten?*

(1) Meine Eltern haben gesagt, mach irgendwas, aber mach's.

(1) Meine auch, 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, gehe halt selber hin.

(3) Ich wollte nie, dass sie mitkommen.

(1) Ich auch nicht.

(2) Mein Vater hat immer gesagt: Baustelle. Gemma. Wirst du 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.

(1) Er will eigentlich nicht, dass du auf die Baustelle gehst.

(2) Er sagt so, dass ich schnell eine Lehrstelle finde.

*Wir haben über Schule, Familie gesprochen. Freunde, wenn Ihr an Eure Freundeskreise denkt, wie war das? Gab es Unterstützung von Freunden? kg*

(1) Ich hab eigentlich nicht so viele richtige Freunde gehabt. Aber die falschen waren auch nicht so falsch. Beispiel: Der eine hat geraucht und hat immer gefragt, willst du nicht auch rauchen? Aber ich war immer stark genug und hab nein gesagt. Ich bin bis heute Nichtraucher. Ich hab über alle Probleme mit meinen Eltern und Geschwistern reden können. Das war eigentlich das Positive. Ich hab meinen Vater persönlich gefragt: Was ist Rauchen? Er hat es mir erklärt. Ich hab gefragt, was bringt's? Weil es stinkt ja auch, rauchen ist nicht angenehm. Hab ich gefragt, wieso schmeckt es dir, warum rauchst du? Ich habe ihn halt gefragt, warum hast du begonnen damit? Ja im Bundesheer, dies und das, Stress, Heimweh und alles. Hab ich gesagt, ja da musst du ja nicht gleich rauchen, weil das schadet ja nur. Es hat keine positiven Seiten. Alle sagen, es gibt Stress wegen dem und dem. Blödsinn, nimm einen Kaugummi und passt. Sonst, es gibt Freunde, mit denen ich bis heute noch Kontakt habe, von der Mittelschule, wir treffen uns bis heute noch fast alle zwei Tage. Wir waren jeden Tag beisammen. Schule, war eh super. Wenn es irgendeine Arbeit gab zu tun, hat man sich geholfen. Weil wir wussten, nach der Arbeit können wir machen, was wir wollen.

Ja, ich hab bei allen Schularbeiten geschummelt. Wenn dir einer bei der Schularbeit hilft, ist es Schummeln. Wir haben uns zusammengesetzt und wenn ich es nicht verstanden habe, hat er es mir erklärt. Das war immer wieder so, z.B. er hat was nicht verstanden und hat mich in der Pause gefragt, ich hab gesagt, ja, in der Pause wirst du es nicht verstehen, es dauert zu lange, komm zu mir. Das war nicht so oft der Fall. Es war immer nur dann der Fall, wenn ich was wusste. Sonst bin ich zu meinem Bruder gegangen.

(2) Zuerst einmal zum Schummelzettel. Es ist so, wir haben einen Schummelzettel vorbereitet, einen Test. Ist alles im Gehirn, brauchst den Schummelzettel eigentlich nicht, du merkst dir gleich alles. Bei mir war das einmal so, dass ich sieben Zettel in der Hosentasche hatte. Dann hab ich nix gebraucht, weil ich alles schon im Gehirn hatte. Auch für Freunde ist man immer da. Er hat zuerst eine Lehre begonnen und ich wollte die Schule weitermachen. Also Freundeskreis, es ist bei uns so, dass wir noch zwei Freunde auch haben. Ich hab noch einen Cousin, der mit uns jeden Tag unterwegs ist und noch einen Freund, die arbeiten beide, auch im BFI, auch vom AMS. Ich hab auch immer geschwänzt. Wir waren fünfzehn Leute, die schwänzen. Aus verschiedenen Schulen, wir haben uns jeden Tag getroffen wo es Sommer war. Es war schön draußen. Fünf Mädchen und die anderen waren Burschen. Wir haben gegessen, Sonnenblumenkerne gegessen. Wir haben uns das gekauft, alle zusammen. Das war so. Ich wollte die Schule weitermachen, dann hab ich geschwänzt. Die anderen haben auch geschwänzt, jeden Tag fast. Ich hab das auch bemerkt, dass das nicht richtig ist. In der Fachschule wollte ich nicht abbrechen, weil ich das Zeugnis haben wollte. Ich hab das Zeugnis gehabt, wo elf Fünfer drauf sind. Aber ich wollte es trotzdem haben, dass ich sagen kann, ich hab ein Zeugnis. Ich war dort drinnen. Und egal welche Firma ich gegangen bin, die wollten das letzte Zeugnis von mir. Ich hab immer gefragt, den Abschluss? Ich hab Hauptschulabschluss, Polyabschluss. Soll ich von der HTL auch bringen? Die haben immer ja gesagt. Ich hab es gebracht, die schauen sich den Zettel an, elf Fünfer. Die denken sich, boah, wir sollten ihn aufnehmen. Deswegen habe ich so einen Stoß Briefe von Firmen, das ist zwar auch schwer, eine Lehrstelle zu finden, wegen dieser HTL. Freundeskreis auch, weil wir zusammen geschwänzt haben. Hauptschule hab ich nicht so oft geschwänzt, manchmal. In der Hauptschule war der Freundeskreis nicht so groß, hab ich nicht so viele gekannt. Aber es ist dann immer größer und größer geworden, dass ich dann viele gekannt hab. Dann halt dass ich mit vielen schwänzen gegangen bin. Im Poly auch manchmal bin ich schwänzen gegangen. Aber war ich dann öfter mit meinen Klassenkollegen. Er war in Nachbarklasse, da hab ich ihn gefunden. Dann hab ich einen der ... hieß, ich war der einzige Türke in der Klasse. [...] ist halb Österreicher und halb Türke. Ich war dann jeden Tag mit ihm. Er hat gesagt, heut gehen wir weg. Gehen wir schwänzen. Ich hab da mitgemacht, aber am nächsten Tag hab ich dann gesagt: Komm, gehen wir in der zweiten Stunde los, rauchen wir eine. Gemma Börek essen und so. Oder wir haben uns in der Früh immer getroffen mit ihm. Wir waren zu spät halbe Stunde und haben dann gesagt, wir haben mit den Gasthausleuten gestritten. Die waren halt besoffen, und wir haben dann mit denen gestritten in der Früh. Wir hatten viel zu tun. Gleich in der Früh um 7.50 war ich in der Schule. Zehn Minuten hab ich die Hausaufgabe abgeschrieben. Am Nachmittag haben wir nicht gelernt. In der Früh gleich abgeschrieben, jeder von jedem. Vielleicht acht Leute, wir setzen uns hin, wir haben noch zehn Minuten, also bis der Klassenvorstand dann kommt. Wir haben alle zusammen alles abgeschrieben.

(3) 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 gut, und meine Eltern kennen sie auch. 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.

*Kannst Du erklären, was Du damit meinst: Ich hatte viele Freunde, aber keine richtigen? kg*

(3) Z.B. Wir haben geschwänzt, es war in Millennium-City, in diesem Kreis haben wir uns getroffen. Da war die ganze türkische Bagage, Serben oder so. Aber öfter war ich mit den Türken in der HASCH. Es war aber wurscht, wer kommt und wer geht. Es war einfach so, da kommt jetzt jemand. Jeder hat geraucht, die haben getrunken, alles Mögliche Blödsinn gemacht. Catchereien, ich war bei jeder Catcherei dabei, aber ich hab nie selber was gemacht. Von selbst hab ich nie Blödsinn gemacht, aber ich war drinnen halt. Es heißt, wer mitmacht,

(1) mitgegangen, mitgefangen.

(3) Das waren eben falsche Freunde. Dann hab ich auch begonnen zu rauchen, ok, jetzt rauch ich nicht mehr, wegen Herzproblemen. Das war einfach nicht so. Das war so eine Zeit, ja jetzt bin ich cool, rauchen wir jetzt eine. Ich bin ein Mensch, ich vertraue zu schnell. Das war das Problem. Nach einer Zeit hat mir das im Kopf so ein bisschen, ich bin auf dem falschen Weg. Jetzt bin ich mal glücklich mit meiner Erfahrung.

(1) Eine Frage an alle Raucher: Rauchen Sie zwei?

*Ich hab vor 25 Jahren aufgehört. bp*

*Ich hab es bis heute noch nicht geschafft, anzufangen. kg*

(3) Jetzt zum Beispiel, wenn ich was machen will. Wir reden zum Beispiel miteinander. Die Anderen sagen, mach das nicht, das ist nicht gut. Die unterstützen mich. Meine Freunde jetzt, mit denen ich seit zwei Jahren unterwegs bin, unterstützen mich.

(4) Also ich bin HASCH-Schülerin. War mit meiner Cousine in derselben Klasse. Wir haben nie Blödsinn gemacht, wir waren so die bravsten. Wir haben alles in der Freizeit gemacht. Es war in der HASCH, da hab ich nicht geschwänzt. Ich bin nicht blöd, man kann alles in der Freizeit machen, hat man Wochenende. Ich war die Klassenstreberin.

(1) Ich hab früher nicht mal gewusst, was schwänzen war. Ich war ein- oder zweimal Schwänzen, und das in der letzten Schulwoche.

(3) Mein erstes Schwänzen war im Schulhof. (Lachen)

*Bei Dir haben wir aufgehört.*

(5) Über Familie soll ich erzählen? Wie ich gesagt hab: Schwänzen, regelmäßig fast, dann, Freizeit hatte ich immer fast. Immer so in Lokalen, spazieren, immer mit Freunden. Das waren Freunde aus verschiedenen Schulen. Wir kannten uns von Lokalen, Netclub, wo man sich gesehen hat und so, Abhängfreunde. Z.B. ich kenne ..., ..., ich gehe zu Lokal hin, ich gehe zu ..., ... ist meist auch dort. Wir sehen uns am nächsten Tag, begrüßen uns und so.

(1) Was ich jetzt in der neuen Zeit bei den Jugendlichen merk, ist: Früher haben sich nie alle mit Bussi, Bussi begrüßt. Jetzt ist es so. Oder zum Beispiel, wenn irgendwer am Tisch im Lokal sitzt, begrüßen sie jetzt alle, obwohl sie sich kennen. Früher war das nicht so, früher war man fremd. Früher war man nicht so kontaktfreudig. Jetzt grüßen sich alle. Jetzt ist Freunde finden viel schneller.

(5) Bei Facebook. Jetzt fragt man Mädchen nicht nach der Nummer sondern nach Facebook. Es ist so, Facebook ändert die ganze Welt.

(1) Facebook erste Fotos zu versuchen.

(5) Jetzt gibt's noch diese Twitter, glaube ich. Das ist jetzt Mode. Jeder hat iPhone, so.

*Deine Freunde, wie war das? Bei mir war das so, ich hab sehr viel alleine geschwänzt. kg*

(3) Das hab ich auch manchmal.

(2) Das würde ich nicht machen, ohne Freunde.

(5) Hausaufgaben hab ich meistens in der Schule gemacht, ganz schnell. Ich war zehn Minuten früher dort und ich hab immer abgeschrieben.

(1) Das war eh Tradition, in der Mittagspause, in der 10-Uhr-Pause. Der Lehrer geht raus, normal gehen alle Schüler auch mit raus. Aber wir waren alle drin, zack, abschreiben.

*Wie ist das eigentlich, wenn man so zurückdenkt? Was war das für eine Phase, wenn man sich bewirbt und dann sagt jemand, nein, nicht gut. kg*

(3) Ich hab das gestern erlebt.

(1) Ich hab das vor kurzem erlebt.

(3) Na ich such halt Teilzeitjob, Wochenendjob, weil ich auch die Abendschule besuch. Ich hab so viele Bewerbungen verschickt und hatte auch Vorstellungsgespräche. Es ging halt

mit der Zeit nicht aus. Gestern bekomme ich so einen Anruf. Anruf bekommt man ja, wenn sie mich rufen. Ich freu mich so, weil die Nummer kenne ich nicht, es ist Festnetz. Ich heb ab, unglücklich. blablabla, tut mir leid, es geht nicht.

(1) Ich habe an ca. 30, 40 verschiedene Firmen geschickt. 10, 15 Vorstellungsgespräche.

(2) Auch das gleiche, 30, 40 geschickt, aber nur so 7, 8 bekommen, Vorstellungsgespräche.

(3) Ich hab auch so viel, drei, viermal hab ich erst Vorstellungsgespräche. Ich hab die Schulzeiten reingeschrieben.

(1) Dann ist es dem Chef egal, weil es schicken eh so viele Bewerbungen, warum soll er grad dich nehmen. Du musst ihm schon einen Grund sagen, warum er grad dich nehmen soll.

(3) Es steht eh drinnen. Wenn sie meinen Lebenslauf lesen, was ich alles gemacht hab. Von Beruf her, Hobby, oder meine Talente. Ist eh alles perfekt positiv, sagen sie auch. Aber nachdem sie meine Bewerbung sehen nach der Schulzeit, dann ist es nicht mehr so locker.

(4) Ich hab nur zwei Bewerbungen abgeschickt.

(5) Ich hab schon viel geschickt, 20, 25 so. Vorstellungsgespräche hab ich so achtmal, bei ÖBB wurde ich aufgenommen.

*Was denkt Ihr Euch dabei, wenn ihr Euch bewerbt? Bekommt Absagen. kg*

(1) Ich sag es mal so. Das was positiv ausgeht ist eine Chance, wie du suchst die Nadel im Stroh. Das ist so eine Chance. Meistens bekommst du nichts zurück, nicht einmal eine Absage. Du wartest einfach dumm. Und wenn du was zurückbekommst, ist es 20 % Absage, 10% musst du einen Test machen, den du eh nicht bestehen kannst, weil 50 andere da sind, 10% nehmen dich. Es ist aber so. Ich hab das schon so oft erlebt. Ich war z.B. bei [...Handyprovider]-Center, hinter mir sitzen hundert andere, und sie nehmen genau drei oder vier Leute. Hallo, ich bin ja dumm. Warum ruft ihr hundert Leute. Dann gebt mal die Hälfte weg und tut die Anzahl minimieren, zwanzig Leute oder so. Ich mein, da machen sich 100 Leute Hoffnung. Wenn sie mir die Chance geben würden, dass ich mit dem Chef rede, könnte ich ihn vielleicht überzeugen, weil, sprechen kann ich. Aber nein, sie schauen auf die Noten. Na, der kann nichts, aber handwerkliches Geschick hat er noch nicht gesehen, zum Beispiel. Ob ich jetzt gut bin mit der Hand oder nicht, das kann er ja nicht wissen von den Noten.

(3) Die schauen mehr auf Schulausbildung aber nicht das, was sie eigentlich brauchen. Das ist ja nicht, was sie suchen.

(1) Z.B. wozu brauchst du Mathe, wenn du, was weiß ich, zum Tierheim gehst, oder so. Brauchst nicht wirklich. Ich habe eine positive Erfahrung, das war, weil ich Türke war und der Typ, der Chef, selber auch Türke war. Das war eh normal. Die Vorstellungsgespräche selber waren eh nicht schlecht, eh gut. Jetzt gibt es noch ein Problem hier in Österreich. Jetzt nehmen sie Leute, die ab 18, 19 sind, nicht mehr in eine Lehre auf. Seit kurzem. Das ist nicht

offiziell eine Regel oder so, aber ich war jetzt vor kurzem beim [...Autohändler] mich bewerben. Und der Typ hat gesagt, generell nehme ich keine älteren Leute mehr auf, weil ein Lehrling, der im zweiten Lehrjahr ist, kann mir dann Befehle erteilen und es kommt dann zu Konfliktsituationen, hat er gesagt. Das will er nicht riskieren. Aber z.B. sie ist 15 und sie geht sich dort bewerben, wird sie bevorzugt.

(3) Muss nicht sein.

(1) Doch ist so.

(3) Die haben mich nur gefragt, wie alt ich bin. Die haben gesagt, wenn ich unter 18 bin, er nimmt mich. Überhaupt, ein Job.

(1) Das ist normal, einem Minderjährigen kannst du keine Vollzeitarbeit geben. Vollzeit kannst du erst mit 18 machen. Mit 17 kannst du Teilzeit machen, erst mit 18 Vollzeit machen.

*Zurück zum Freundeskreis. Er ändert sich, wenn man die Schule oder die Ausbildung wechselt. War das bei Euch auch so?*

(1) Ich bin insgesamt dreimal umgezogen und wo ich so acht oder sieben war, hatte ich nicht so viele Freunde, nur die Klassenfreunde und so. Da war ich halt im Hof, bisschen Fahrrad fahren, und dann sind wir umgezogen wieder im 3. Bezirk und das war eines der wirklich schlechten Bauten im dritten Bezirk. Und dort bin ich halt aufgewachsen. Ich hab gesehen was gut ist, was schlecht ist. Es wurden vor meinen Augen Drogen gehandelt und so. Ich sah Spritzen im Hof, dort wurde auch eine Frau vergewaltigt und so, wir haben drin gelebt. Und da hat man halt gewusst, was schlecht und was gut ist. Und deswegen war man auf dem richtigen Weg. Und dort hab ich halt 9 Jahre gelebt, Freunde und so, urgroß alles, Freundeskreis und so. Dann sind wir nochmal umgezogen, da hat man dort noch Kontakt. Jetzt bin ich da seit zwei Jahren, noch mal Freunde. Man gewöhnt sich eh dran. Man lernt mit der Zeit, Freunde, in Kontakt zu kommen mit den Menschen.

*Wie viel Schulfreunde hast Du von der Schule her? Kg*

(1) Keinen.

(2) Wenn du die auf der Straße siehst, dann grüßt sie dich.

(1) Ich hab jetzt z.B. vier, fünf feste Freunde. Die gegenüber von meiner Wohnung in die Schule gegangen sind. Mit denen hab ich guten Kontakt jetzt immer noch. Aber die waren nicht mit mir in der Schule.

(2) Bei mir war das immer so, dass ich dann immer andere Freunde kennengelernt hab. Aber das war so, das war auch gut für mich. Ich hab vier Schulen besucht, alles im 10. Bezirk. Das war auch gut, dass ich im 10. Bezirk die Leute so kennen lerne. So in meiner Altersdurchschnitt. Sozusagen, das war schon super, dass ich neue kennengelernt hab. Ich hab nur einen Schulfreund, mit den anderen bin ich nicht unterwegs. Aber Kontakt von Facebook und so schon. Der Freundeskreis ist viel größer als vorher.

(1) Es ist so, das kann man ändern wie man will. Wir wollen jetzt zwei Tage lang eine Person anrufen, mit der man in Kontakt ist, dann meldet sie sich automatisch am nächsten Tag wieder. Wenn man Kontakte pflegt, kommen sie auch.

(5) Guten Kontakt hab ich nur mit ihm. Wir sind jeden Tag unterwegs, immer wir zwei. Wir haben schon ganz großen Freundeskreis, aber wir rufen nicht an, nur zu Begrüßung.

(1) Deswegen sage ich: Es gibt Freunde und Freunde.

(4) Ich hab immer noch die Schulfreunde, acht, von der Fachschule.

(3) Bei mir, Volksschule hatte ich andere Freunde, Hauptschule andere, HASCH andere, Fachschule andere. Mit Kontakt von der Hauptschule mit einer Freundin nur telefonieren, aber wo ich wohne, ich bin mit einem Mädchen gemeinsam aufgewachsen. Ich war mit ihr in der Fachschule, jetzt bin ich in derselben Klasse. Immer Kontakt halt, ansonsten bin ich wie ich vorher gesagt hab, mit diesen Mädchen, diesen Burschen jeden Tag. Und auch diese Phobie.

*Wenn man in der Schule erfolgreich ist, wie zählt das im Freundeskreis?*

(1) Das ist, wenn du draußen privat bist mit den Freunden, ist es was ganz anderes, da wird auf die Schule vergessen. Da kommen dann ganz andere Themen zustande.

(2) Da redet man nicht über die Schule.

*Was waren die Themen? kg*

(1) Bei den Burschen waren die Themen: Facebook, Mädchen. Bei den Mädchen sind Burschen und Facebook.

*Was waren in der Schulzeit die Themen? kg*

(1) Playstation. Spiele und so. Nur das im Kopf.

(3) Mädchen auch so, wie kann man sie verarschen. Sicher. Mit mehreren zusammenkommen, flirten, aber nix.

(2) Z.B. ich sag zu ihr „Ich liebe dich“. Nach zwei Tagen mach ich mit ihr Schluss.

(3) Er erzählt mehreren Mädchen dasselbe.

(5) Oder du schickst SMS so, „Ich liebe dich“ an fünf Leute.

*Was waren sonst noch Themen? kg*

(1) Na Sport. Nach der Schule direkt alle zum Park, Fußball spielen. Wer zuerst im Park war, hat den Ball holen müssen. Fußball, Basketball, alles Mögliche. Wir haben gerne über Dragonball geredet. Das sind so Trickfilmserien. Pokemon Karten, da gab es diese Bayblizz.

Das war Volksschule. Ja aber es war Schulzeit. Es gibt so ein Spielzeug, zum Ziehen, und es dreht sich zu urschnell. Da gab es eine, der so rund ist, die musste man so zusammencrashen. Wer zuerst stehen bleibt, hat verloren.

(3) Murmeln: Wir haben so Löcher gemacht im Park. Ich war das einzige Mädchen.

(1) Es gibt eh so ein Lied von einem deutschen Rapper. Kennst Du Fard? Peter Pan heißt das Lied. Hört es euch an. Er erzählt auch von alten Zeiten, wie es war. Es war genauso bei uns wie bei ihm.

*Was waren bei Euch Mädchen so die Themen? kg*

(3) Jungs, einkaufen. Ich war von klein auf so burschenmäßig. Ich hab Burschen geschlagen, wirklich, ... und ich, wir sind gemeinsam spazieren im Park. Wir waren die einzigen Mädchen zwischen Burschen. Die haben uns akzeptiert. Wir waren so männlich halt. Wir haben Burschen geschlagen, wir haben mit denen gestritten. Ich hab mich mit der Zeit verändert. Wir haben Fußball gespielt, ich war im Tor. Und wir haben Murmeln gespielt und so, ich wollte immer mal Babyborn, aber wir konnten sie uns damals nicht leisten. Ich hab immer, ich wollte das immer, diese Babyborn. Ich geh in die Hauptschule, da war ich so 13, 14, da hab ich sie bekommen. Danach bin ich mit dem Mädchen rausgegangen, da hab ich meine Freunde verarscht. Ich hab sie noch immer.

*Und Du? Warst Du mehr zu Hause oder sehr stark draußen in der Freizeit? kg*

(3) Ich war schon zu Hause, ich durfte nicht in den Park für bestimmte Zeit.

(4) Bei mir war es gemischt, mal draußen, mal war ich zu Hause. Ich hatte einen großen Freundeskreis, wir sind nur einkaufen gegangen.

*Schule ist also im Freundeskreis kein Thema?*

(3) Jetzt bei mir schon. Ich geh in dieselbe Klasse, wir reden oft.

(1) Man wird einfach reifer, dann weiß man, was Sache ist, dann redet man auch über die Sachen.

*Über was redet Ihr jetzt im Vergleich zur Schulzeit. Hat sich da was verändert?*

(3) Ich war immer mit Älteren unterwegs. Meine jetzigen Freunde sind auch älter: N. ist drei Jahre älter, S. ist 6-7 Jahre älter als ich. Den Kleinen versuchen sie den richtigen Weg zu sagen. Wir reden immer darüber, oder über Schule, oder über Beziehungen manchmal. Was sie gemacht hat, dass ich die Fehler nicht mache. Und so schauen, was wir in der Freizeit machen. Wir kochen immer gemeinsam.

*Du bist ein Multitalent kg*

(1) Sie ist ja ganz schlau. Ich bin in der Kreativwerkstatt, sie in der Holzwerkstatt. Sag ich, machst du mir dort was und sie macht sich inzwischen dort was. Sie hat all überall Sachen.

(3) Macht euch nur schön lustig. Ich bin schnell, ich versuche was zu machen.

(1) Du versklavst Leute. Bei mir unter meinen Freunde ist es so, ich geh z.B. oft in Shisha-Lokale und so. Dort sitz ich mit meinen Freunden. Wenn ich einen treffe, sag ich, wie geht's, was machst du, was gibt es Neues? Dann kommt man eh immer ins Gespräch. Sagt er mir z.B. wie es in der Arbeit war, dann fragt er mich wie es im Kurs war. Ich sag, wie geht es deinen Eltern, weil ich sie persönlich kenn. Sagt er ja, eh super, und deinen und so.

(4) Über Studium, wir reden über Beziehungen.

(2) Wer mit wem zusammen ist, wer mit wem Schluss gemacht hat.

*Worüber redet Ihr jetzt so? kg*

(2) Cashpoint, Admiral Wetten, diese Sportwetten. Rotschwarz, über Mädchen, über die Frauen, die am Gürtel stehen. Welche gut ist, richtig so mit Zahlen. Welche man gut findet untereinander. Über Elternprobleme, über schon vieles.

(3) Das kommt einfach auf die Situation drauf an.

(2) Mit welchen Freunden du bist.

(1) Bei manchen fühlt man sich einfach irgendwie besser. Bei anderen eher nicht. Es gibt Situationen, Themen, die rede ich nicht mit meinem Cousin, auch nicht in aller Freundschaft, oder umgekehrt.

*Wie war's bei Dir? kg*

(5) Es hat sich schon vieles verändert. Freunde und so, manchmal bleiben wir zu Hause. Früher immer so Ball spielen gehen, Fußball, aber jetzt nicht mehr.

(1) Ich mach regelmäßig in der Woche Sport.

(5) Ich schau meistens so Filme an, zu Hause.

(1) Man schiebt irgendwie sein Leben.

*Hat Lesen eine Rolle gespielt? bp*

Generelles Nein.

(3) Ich tu eher so Gedichte lesen oder schreiben.

(2) Ich lese Zeitung, sonst nichts.

(1) Ich lern Liedertexte auswendig.

(5) „Österreich“, „Heute“, was ich halt finde, gratis. „Kurier“ muss man ja kaufen.

(4) Ich lese gern. Erna, hab ich gelesen von Agathe Christie.

(1) Von Astrid Lindgren hab ich Superhenne Hanna gelesen, mehr nicht.

*Haben Euch die Eltern vorgelesen, als Ihr Kinder wart? Bp*

(1) Ein Satz pro Seite oder so.

(3) Meine Eltern haben „News“ gelesen. Ich war ein Mädchen, sie haben mich hingelegt, egal ob sie reden, ob Musik ist, ich bin eingeschlafen.

(1) Ich hab bis heute noch kein Buch gefunden, was mich wirklich interessieren würde. Ich schau mir Bücher an, ich bin eher so ein Typ, der es wirklich spannend haben will. Da schau ich mir Bücher an, so dick, was weiß ich, 300 Seiten, 200 Seiten. Kriegt man keine Lust, dann wartet man bis es spannend wird. Dann ist es 2 Seiten spannend, dann hört es wieder auf. Da les ich lieber Comics oder so. Ich hab Comics zu Hause stapelweise.

(3) Ich mach zum Beispiel, ich les Gedichte, Schiller z.B. Und ich schreib auch. In Türkisch. Ich höre Lieder, oder ich versuch Texte zu schreiben.

(4) Ich hab auch gedichtet, in Türkisch.

(2) Ich mach so: ich hör türkische Lieder, dann übersetz ich auf Deutsch und schreib es auf. Das ist auch gut für Deutschkenntnisse.

*Wenn Ihr an die Zukunft denkt, wo wollt Ihr in fünf, sechs Jahren sein? bp*

(1) Ich wär z.B. gern Sänger.

(5) Rapper meinst du.

(1) Sänger. Ich sing besser als ich rapp.

*In welche Richtung? kg*

(1) R'n'B.

*Gesangsprobe, Applaus*

*Das war schön. Das war so Rapp mit Arabeske drin. kg*

(1) Ich hab eh Kontakt zu Sido aufgebaut, aber er hat sich nicht gemeldet. Im Jugendzentrum, er hat mich aufgenommen, er wollte mich für die Show haben. Ich glaub schon, dass ich ihn fasziniert hab, aber er hat gesagt, er braucht keinen Sänger, weil er schon eine Sängerin hat. Er war sich nicht sicher, ob er einen Sänger oder eine Sängerin nehmen soll. Hat er auch gesagt in den Interviews und so. Ich glaube, er hat sich für Sängerin entschieden.

(2) Ich würde gerne Fußballspieler werden. Aber ist schon vorbei, weil ich rauch. Vielleicht einen guten Job haben, jetzt hab ich ja keinen Job. Stahlbautechniker, die Lehre abschließen, arbeiten auf der Baustelle. Z.B. Schweißen, oder, ich liebe diese Arbeit mit Metall und so. Das will ich nach fünf Jahren noch immer weitermachen, und halt heiraten.

*Was würdest Du neben der Musik als zweites machen? kg*

(1) Eher mit Autos, KFZ-Mechaniker, Spengler. Ja, heiraten hab ich noch nicht vor.

(2) 23 ist eh schon ein normales Alter fürs Heiraten.

(1) Ich hab's erst vor mit 26, 27.

(5) Liebe macht jeden blind.

(1) Aber Geld noch ärger.

(3) Wenn die Schule fertig ist, dass ich in diese Richtung einen Beruf hab. Mit meinen jetzigen Beziehungen, ist es auch so ernst, dass ich mal ihn heirate und so. Eine eigene Wohnung natürlich, dass ich den Führerschein mache. Ich will eine Familie richtig mal erleben. Meine Eltern konnten nicht bei mir sein, nicht wollen, sondern sie konnten nicht. Jetzt ist es auch so. Ich sehe meine Eltern in der Früh und am Abend, wenn ich schlafen gehe. Weil ich von hier gleich zur Schule renn.

*Nach der Schule, was willst Du machen?*

(3) Ich weiß nicht, natürlich will ich das weitermachen, Richtung Architektur. Mein Beruf ist ja Hoch- und Tiefbau. Hochbau ist Architektur, Tiefbau ist Ingenieur. Ich kann mich entscheiden. Ich mach ja beides, aber wenn ich jetzt schau, ich brauch mehr Geld. Ich schau, dass ich irgendwie schnell die Ausbildung mach und gleich ins Berufsleben reinkomme. Wenn ich das abschließen, ist sicher gut, weil die Matura ist ja drinnen.

(1) Was willst du jetzt machen, Tief- oder Hochbau?

(3) Ich würde wahrscheinlich mehr mit Gebäuden usw.

(4) Ich will mal zuerst die Matura fertig machen, und dann studieren.

(5) Im Shisha-Lokal sitzen und rauchen. (lachen). Ich will mein eigenes Geschäft aufmachen, wenn ich es schaffe, über Autos. Wenn mein Vater mir hilft. Vater hat eine KFZ-Ausbildung.

(3) Ein Geschäft. Ich will mein handwerkliches Talent präsentieren. Ich hab Sachen gemacht, verkauft in der Türkei. Was Kleines. Ich hab z.B. was zu Hause gemacht, und dort, wo ich halt wohne, auf einem kleinen Tisch auf der Straße verkauft. Ich hab das mit Spaß gemacht. Ich hab das auch hier gemacht und verschenkt. Ich will das jetzt mal präsentieren öffentlich.

*Was würdet Ihr Euren Kindern als wichtige Werte mitgeben wollen?*

(3) Ich würd mein Kind nicht schon klein in den Kindergarten schicken. Ich würde mich mehr mit ihr/ihm beschäftigen. Und, falls ich arbeiten muss, ein Jahr vor die Volksschule beginnt. Dabei sein, sie verstehen zu können, dass sie offen ist und über alles mit mir redet. Nicht in sich drinnen steckt. Ich würde ihr offen lassen, was sie will. Aber ich würde doch sagen, ich hab das erlebt, mach den Fehler nicht. Aber entscheide dich selber, was du willst. Alles zeigen, dass sie dann selber entscheidet. Ich würde mich nicht.

(1) Wieso bist du gegen den Kindergarten?

(3) Ich war mit zwei schon im Kindergarten, bis ich sechs war. Ich hab meine Eltern nur am Abend gesehen. Ich war alleine immer und hab gewartet, bis sie mich abholen.

(1) Aber es hat auch positive Seiten. Du lernst erstens schneller Deutsch, du kennst die Sachen, weil die Tanten dort, die lernen mit dir. Du lernst reden.

(3) Ein Jahr vor der Volksschule würd ich sie in den Kindergarten geben. Ich bin jetzt selbständiger, ich hab mehr erlebt als ich erleben sollte. Ich hab jetzt mit Älteren Kontakt, statt dass ich mit Gleichaltrigen sein sollte. Ich hab eh Positives erlebt. Aber wo es im Herzen weh tut, ich zieh das mein Leben lang mit. Deswegen hab ich auch meine Herzprobleme bekommen.

(1) Ich würd halt ihm oder ihr, die Bildung wäre mir im Prinzip egal. Das, was sie oder er will, ich würd ihm sagen, das ist so, das ist so. Wenn du Lehre machen willst, kann es genauso auch schief laufen, da nehme ich mich als Beispiel. Wenn er Schule macht, muss er sich durchbeißen und durchkämpfen, weil es nicht leicht wird. Ich würd natürlich akzeptieren was er will. Ich würd nicht sagen, nein, du wirst das machen. Weil wenn man etwas nicht will, macht man es auch nicht. Egal, wie viel Zwang dahinter ist.

(4) Ich würd ihn auch bis vier Jahre selber erziehen und dann in den Kindergarten schicken. Ich würd schon erklären, was ihm passieren würd. Schon den Weg zeigen.

(2) Ich würd mein Kind nicht schlagen, mit ihm sehr viel Zeit verbringen. Zu der Ausbildung, Schule, das ist seine Entscheidung, was er machen will. Wenn er Schule machen will, ich zeig Respekt, wenn er arbeiten will, ich zeig Respekt. Aber ich gebe ihm dann schon nicht viel Geld, sondern ideales Geld, dass er sich Essen kaufen kann. Nach der Schule noch ein bisschen Schokolade kaufen kann. Weil das konnte ich nicht machen, mein Kind soll das dann machen.

(5) Respekt soll sein. Wenn er in die Schule gehen will, soll er gehen, wenn er arbeiten will, soll er arbeiten. Schlagen werde ich ihn nicht.

(1) Aber ehrlich gesagt bin ich froh. Weil hätte es der Vater nicht gemacht, hätte ich den Blödsinn weiter gemacht. Man lernt auch daraus was.

(1) Bei mir hat es nicht gewirkt. Gesprochene Sachen haben mir mehr weh getan.

(1) Es ist immer noch so. Wenn der Vater zu irgendwem redet, dann verletzt es ärger, als wenn die Mutter mit jemanden redet. Bei mir ist die Vertrauensperson die Mutter gewesen und der Erzieher der Vater.

(2) So in etwa das Gleiche. Vater hat sich nicht viel gekümmert, Mutter schon. Aber Mutter hat auch öfters geschlagen.

(1) Z.B. wenn die Mutter mir sagt, geh zum Billa, heute noch, will ich das eher machen, als wenn der Vater mir das sagt. Aber wenn der Vater es sagt, muss ich es tun.

*Habt Ihr über die Schule mit Vater oder Mutter geredet? bp*

(1) Mutter. Dem Vater war es egal. Der Mutter war es eben nicht egal bei mir, weil sie selber lernen musste, damals.

*Habt Ihr noch irgendwelche Punkte, die Ihr uns sagen wollt?*

*Dann danke ich Euch vielmals.*

*Das war ein gutes Gespräch. kg*

## **11 Anhang 6: Protokoll des Gruppengesprächs mit den bildungserfolgreichen jungen Männern**

### **Burschen, bildungserfolgreich, 14.2.2012, ibw**

5 Burschen zwischen 15 und 18 Jahren

*Bernhard Perchinig erklärt, worum es geht.*

*Wie ist Euer bisheriger Bildungsweg, welche Schule, welche Ausbildung habt Ihr bis jetzt gemacht?*

(1) Kindergarten war ich in Zwettl, Österreich, wir sind nach Wien gezogen, habe ich Volksschule gemacht im 12. Bezirk, dann ein Jahr Gymnasium im 15. Bezirk. Nach dem einen Jahr habe ich eine Augenoperation gehabt, Bindehaut, ich konnte nicht gut sehen. Dann bin ich umgestiegen auf die Hauptschule, halt Mittelschule, auch im 15. Bezirk. Hab ich die fertig gemacht, die drei Jahre, die ich noch hatte. Dann wollte ich mich in der HAK anmelden, aber die hatten keinen Platz mehr für mich. Dann musste ich ins Polytechnische gehen, halt ein Jahr dort machen. Dann musste ich mich wieder anmelden für die HAK halt. Ich wollte nicht ins Poly gehen für Beruf und so. Dann hab ich mich entschieden, dass ich mich in der HTL anmelde, ein Jahr da mache. Es war für mich, damals war es für mich näher. Ich hab ein Jahr HTL gemacht und ja, dann hab ich mich nach der HTL angemeldet für die HAK, wurde aufgenommen, und jetzt bin ich in der vierten. Matura ist nächstes Jahr.

*Welche HTL war das?*

(1) Ettenreichgasse, Elektrotechnik.

*Was ist danach geplant?*

(1) Danach ist geplant, dass ich jetzt mal die Matura schaffe und ich hab vor die Fachhochschule zu machen, drei Jahre, Bachelor. Ich habe mich noch nicht entschieden zwischen zwei Fächern. Ich glaube, ich werde Textmanagement nehmen, das ganze Steuerrecht und so. Dann ein zwei Jahre arbeiten, dann den Master drauf. Schauen wir mal, wie es sich ergibt.

(2) Kindergarten war ich in Tschetschenien, danach sind wir (ich war vier Jahre alt) von dort nach Georgien ausgewandert. Dort hab ich gar nichts besucht, wir sind sehr kurz dort geblieben. Von dort bin ich nach Türkei gegangen, die ersten drei Klassen habe ich dort besucht, in der Türkei. Jetzt kann ich perfekt Türkisch, ich hab es noch nicht vergessen. Von der Türkei sind wir nach Österreich gekommen, weil wir hier Verwandte haben und so. Und hier bin ich vierte Klasse gegangen, habe die Volksschule hier abgeschlossen. Danach habe ich – ich hab früher im Burgenland gelebt – bis zur ersten Klasse. Ich habe die erste Klasse wiederholt, weil ich in Deutsch Schwierigkeiten hatte. Und zwei Jahre hab ich die erste

Klasse im Burgenland besucht, danach sind wir nach Wien umgezogen. In Wien habe ich Hauptschule abgeschlossen. Von dort bin ich, es hat mich sehr interessiert halt – HTL – weil mein Bruder auch dort war. Er hat sehr interessante Ausbildung gemacht, es hat mich sehr interessiert. Ich habe mir gedacht, ich versuche es auch in der HTL. Leider habe ich das falsche Fach gewählt, glaube ich zumindest. Hab Elektronik gewählt und die ersten Wochen hat es mich sehr interessiert, da hab ich wirklich gut mitgemacht. Nach einiger Zeit ist es schon sehr langweilig für mich geworden. Für mich ist es sehr wichtig, dass es mich interessiert, damit ich es wirklich machen kann. Und da hab ich mich entschieden, in die HAK zu gehen. Dann hab ich mit meinen Eltern darüber geredet und habe mich sofort nach der ersten in der HAK angemeldet und jetzt bin ich in der ersten HAK.

*Was ist da geplant?*

(2) Ich will auf jeden Fall die Matura beenden. Zum Glück interessiert mich die HAK wirklich sehr. Ich bin in jedem Gegenstand ausgezeichnet außer in Deutsch. Da hab ich ein bisschen Schwierigkeiten, aber das wird schon, das ist kein Problem. Nach der HAK will ich auf jeden Fall auf die Uni. Wirtschaftspolitik will ich studieren.

(1) Ich bin in Zwettl geboren, meine Eltern kommen aus Bratislava.

(2) HTL hat mich extrem gestört, ich konnte nicht mehr wirklich mitmachen. Ich habe gelernt usw. aber es hat mich nicht interessiert.

*Wie war's bei Dir?*

(3) Ich war im Kindergarten, dann war ich in der Volksschule im 12. Bezirk, vier Jahre. Dann war ich AHS-Unterstufe zwei Jahre, dann hab ich in die KMS gewechselt, wieder zwei Jahre, dann war ich in der HAK auch zwei Jahre. Jetzt bin ich im Gymnasium, in der Abendschule im 6. Semester. Es dauert noch ein bisschen länger als zwei Jahre.

*Was ist danach geplant?*

(3) Ich will mich verpflichten lassen beim Bundesheer. Die Jagdbomberausbildung will ich machen, das dauert drei Jahre. Die Grundausbildung dauert sechs Monate. Ist halt schwer, aber vielleicht schaff ich es. Danach will ich studieren, vielleicht Arabisch oder Pyrotechnik. Ich hab ein bisschen recherchiert. Man kann auch einen Kurs machen, dauert vier Monate. Aber nicht wirklich ein eigenes Studium.

*Bei Dir, wie schaut es da aus?*

(4) Ich war nicht im Kindergarten. Ich war zuerst in einer Vorschule, also Vorschulklasse, dann vier Jahre am Schöpfwerk hab ich die Volksschule besucht, dann vier Jahre KMS im gleichen Gebäude. Dort war ich mit dem Kollegen (3) in der Klasse. Nach den vier Jahren habe ich die HTL besucht, also die Fachschule in der Ettenreichgasse, Abteilung Elektrotechnik. Es ist ein Unterschied zwischen Elektronik und Elektrotechnik. Schon seit der Kindheit interessiere ich mich für Elektronik, weil mein Vater auch Blitzschutztechniker ist und er hat auch viel mit Elektronik zu tun. Ich bin in der Abschlussklasse, in der vierten. Danach will

ich zum Bundesheer, ich will mich auch verpflichten lassen. Dann möchte ich die Polizeischule besuchen.

*Ihr habt alle relativ klare Pläne. Sind die in der letzten Zeit erst entstanden?*

(2) Das hab ich schon seit ein paar Jahren, wo ich schon in der dritten Klasse Hauptschule war, wusste ich schon, was ich machen will.

(4) Bei mir ist es erst jetzt in der letzten Zeit gekommen, weil ich habe geschnuppert bei meinem Vater in der Firma. Der Chef dort, er wollte mich unbedingt haben nach der Schule. Er meint, ich soll noch einen Aufbaulehrgang machen, ein College. Und dann soll ich halt in die Firma. Ich habe mich umentschieden, als technischer Zeichner hab ich dort vier Wochen gearbeitet. Es ist schon ein Superjob, aber da sitzt man nur, das ist nicht so meins.

*Wenn Ihr an die Schulzeit denkt, gibt es besonders positive oder negative Erfahrungen, die Euch beeinflusst haben bei der Schulwahl? Warum habt Ihr z.B. die Schule gewechselt?*

(1) Ich bin vom Gymnasium gewechselt wegen meiner Augenoperation. Auf die HTL hab ich gewechselt, weil ich keinen Platz gefunden habe in der HAK. Dann müsste ich halt Poly machen, HTL und dann hab ich die HAK gemacht.

(2) Bei mir war das eher so, in der Werkstätte war ich sehr gut, immer der Beste. Das Problem war die Theorie. Das wollt ich nicht. Nachdem ich das gesehen hab, war schon für mich aus. Ich wusste, dass ich mit Elektronik nichts zu tun haben will. Es hat mich nicht Mathe gestört.

(4) Es ist viel schwieriger als Mathe, viel definierter, präziser, Widerstände, Minispannungen und so.

(3) Wo ich in der HAK war, da war ich im wirtschaftlichen Bereich nicht so super, hat mich nicht so interessiert. Dann bin ich ins Gymnasium – Realgymnasium für Berufstätige, Matura und dann Bundesheer. Das System ändert sich, man wird zum Nachtmensch.

(4) Die erste Klasse ist immer schwer, da hab ich mir sehr schwer getan. Es sind Schwierigkeiten aufgetreten. In Mathe war der Kollege (3) eigentlich ziemlich gut, das erstaunt mich jetzt. Aber es ist ein großer Unterschied. Die Schwierigkeiten habe ich überstanden. Der Wille ist für mich das Wichtigste. Wenn man etwas will, dann schafft man es auch. Ich habe es echt gewollt, meine Kollegen sind sitzen geblieben. Freunde, ich habe in jeder Klasse zwei bis drei Freunde verloren. 34 Schüler waren wir in der ersten Klasse, in der zweiten waren es nur noch 19, dann sind zwei Klassen zusammengekommen, da waren wir wieder auf 35 gekommen. Und jetzt sind wir wieder 19. Es ist schwierig. Es sind nur zwei Inländer, Österreicher.

(1) Bei mir waren es am Anfang 32, jetzt sind es acht. Es haben acht geschafft von zweiunddreißig.

(4) 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, dann 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.

*Wie war das Verhältnis zu den Lehrern?*

(1) Bis jetzt keine Schwierigkeiten. In der HAK hatte ich eine sehr gute Klassenlehrerin, sehr gut, sehr nett. Mit einzelnen Lehrern versteht man sich manchmal nicht. Es kommt auch auf den Schüler an, nicht nur auf den Lehrer.

(2) In der HTL, jetzt in der HAK ist es sehr gut. Die Lehrer sind sehr nett. Es hat mich auch wirklich beeindruckt, dass die Lehrer nett sind. Ich war immer schon nett zu den Lehrern. Mein Vater hat es mir beigebracht. In der HTL gab es mehr Schwierigkeiten mit den Lehrern. Ich war schon immer, ich hab mich nie gegen Lehrer gestellt. Es gab auch sehr viele nette, aber wie soll ich sagen, es gab zwei, drei Lehrer die wirklich rassistisch waren. Die waren nicht nur gegen mich so, die waren auch gegen die anderen Mitschüler so. Aber ich hab die immer ausgehalten, mir hat das nie viel ausgemacht. Ich habe nie was gesagt, bin immer ruhig geblieben. Das ist nicht der Grund, dass ich von der HTL weggegangen bin. Ich hatte ein Erlebnis in der HTL, das war wirklich das Letzte, da hab ich gedacht, ich will nur noch rausgehen aus dieser Schule und nie wieder hereinkommen. Es gibt wirklich sehr sehr rassistische Lehrer, aber das hat mir nicht so viel ausgemacht.

*Habt Ihr was unternommen?*

(2) Wir waren ein paar Mal beim Abteilungsvorstand, wir haben geredet, aber die Schüler können nicht gegen den Lehrer an. Auch wenn sich die ganze Schule dagegen stellt.

(1) Die Schüler können nichts gegen den Lehrer machen. Uns wurde gesagt, wir waren auch beim Direktor in der HTL, der Physiklehrer war sehr streng und hat immer alle fertig gemacht, wir haben uns beim Abteilungsvorstand beschwert. Er hat gesagt, bringt uns einen anderen Physiklehrer, der genau dasselbe kann wie er, dieselben Fähigkeiten aufbringt wie der, den ihr austauschen wollt. Ich glaube es geht auch nicht, dass man einen Lehrer austauscht.

*BP begrüßt den Burschen, der jetzt erst dazu gestoßen ist. Was haben Sie bisher gemacht?*

(5) Ich bin 15 Jahre alt, mein Ausbildungsweg ist derzeit nicht so lang. Volksschule in Wien, dann Realgymnasium im 20. Bezirk, war dort vier Jahre, die ganze Unterstufe. Ab da an so 5., 6. Klasse bin ich ins Schulschiff gewechselt – Bertha von Suttner. Ausbildungstechnisches sonst so, ich hab Praktika absolviert und so. Matura ist klar, Studium ist fix, welches weiß ich noch nicht. Dazwischen – zwischen Matura und Studium - vielleicht eine Pause von einem halben Jahr bis ich mich dann fixiere. Aber genauere Pläne, welchen Studienzweig, wie lange, das alles weiß ich nicht.

*BP begrüßt Kenan Güngör, der ebenfalls zur Runde stößt.*

(3) Jeder Lehrer ist nicht sympathisch, aber wenn man lernt, hat man bei jedem Lehrer was gut. Nur sympathische Lehrer gibt's nicht. Geschätzte Lehrer gab es schon, aber mit denen ich überhaupt nicht gekannt hab, nicht wirklich.

(4) Jeder Lehrer kann nicht sympathisch sein, aber das heißt nicht, dass ich nicht mit dem gut auskomme. An einen Lehrer erinnere ich mich, in der ersten, da hat man richtig Rassismus gesehen, hat gespürt.

Wir waren auch einmal beim Abteilungsvorstand, aber das bringt nichts. Der Lehrer macht nur einen Spaß, sagt, das soll nur ein Spaß sein. Aber den Spaß hat niemand verstanden. Er 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.

(1) 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.

(1) Es gibt Lehrer aller Arten würde ich sagen.

(4) Es muss einem nicht jeder sympathisch sein.

*Kg fragt, woher sich die Burschen kennen.*

(2) Wir waren zu dritt in der HTL, jetzt sind wir zwei in der HAK.

Ein Lehrer war auch mein Klassenvorstand, ich hatte ihn in Mathe, Physik. Er war richtig rassistisch, wie er mit uns umgegangen ist, das war schon unmöglich. Aber zum Glück habe ich ihn jetzt nicht mehr.

*Wie war es in der Familie? Habt Ihr über die Schule diskutiert, oder eher allein Vorstellungen entwickelt?*

(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.

(1) Bei mir ist es so: Vater wollte, dass ich mal die Matura mach. Dann hab ich mich für die HAK-Matura entschieden. 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.

(5) Wenn ich ganz ganz groß bin, ich weiß nicht, ich bin nicht sicher, ich kann Arzt oder von mir aus, weiß nicht. Bei mir ist alles offen. Matura, Studium fix, welches Fach? Das kommt noch.

(1) Ich möchte mal wie mein Vater (er ist Geschäftsführer), mein älterer Bruder ist Manager in Dubai, der andere Bruder hat ein eigenes Geschäft (Lebensmittel) – 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.

*Habt Ihr Geschwister, wie viele? kg*

(5) Ich hab zwei Geschwister. Eine große Schwester, 19, die studiert schon und noch einen kleineren Bruder.

*Gibt es mit den Geschwistern, mit der Mutter auch Gespräche zum Thema Bildung? bp*

(1) Nein. Meine Mutter ist [...]. Ich habe drei Brüder. Zwei ältere, einer ist jünger. Der älteste Bruder hat Matura gemacht und hat jetzt ein eigenes Geschäft im 2. Bezirk. Der andere hat HTL-Matura gemacht. Wo ich auch auf der HTL war hat er versucht, mein Interesse zu wecken, dass ich es weitermache. Es hat sich aber nicht ergeben, jetzt mach ich halt doch die HAK. Ich bin bald fertig und schau mal, wie es weitergeht.

(2) 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 will Politiker werden, ehrlich gesagt. Wirtschaftspolitik. Ich habe zwei Schwestern und einen Bruder. Ich bin der jüngste. Mein Bruder hat schon die Fachschule HTL beendet und jetzt maturiert er. Eine Schwester von mir ist Zahntechnikerin, hat Beglaubigung schon bekommen, die andere Schwester studiert noch. In meiner Familie ist eine gute Ausbildung üblich.

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. HAK interessiert mich wirklich alles. Das meiste lerne ich schon, allein wenn ich den Lehrern zuhöre. Ich brauche da nicht so viel zu lernen. Ich hab auch wirklich gute Noten. In der HTL musste ich immer noch lernen, dass ich durchkommen kann.

(3) Mein Vater ist in der Gastronomie tätig. Er hat ein Kaffeehaus. Meine Mutter ist Hausfrau. Für meinen Vater ist sehr wichtig, dass ich eine gute Bildung habe. Aber ansonsten lässt er mir offen, ich kann es mir aussuchen. Was ich jetzt genau zu tun habe, sagt er mir nicht, was mich interessiert. Ich habe eine Schwester und einen kleinen Bruder. Der kleine Bruder ist in der Volksschule, die Schwester ist Bürokauffrau, ausgebildete. Mein Ansprechpartner ist der Vater.

*Wie ist das so, habt Ihr euch an den Geschwistern orientiert oder eher abgegrenzt? Kg*

(5) Dadurch dass meine Eltern getrennt sind, mein Vater wohnt in Serbien, habe ich nur meine Mutter als Ansprechpartnerin. Sonst meine Schwester, sie hat den gleichen schulischen Weg wie ich und studiert jetzt auch schon. Deswegen dient sie mir so als Ansprechperson, wenn ich Fragen habe übers Studium oder so. Früher hat sie mich nicht so interessiert, da hatte ich nicht so das Bedürfnis nachzufragen, wie ist das so. Jetzt schon.

(1) Mein älterer Bruder. Wenn ich einen Ratschlag brauche, gehe ich zu ihm. Orientierung auch. Ich möchte auch mal so was machen wie er.

(2) Bei mir eigentlich die ganze Familie. Aber beim Bruder ist es besser.

(3) Bei mir der Vater.

(4) Ich hab keinen Ansprechpartner. Ich habe zwei ältere Brüder, aber ich frag nicht viel, ich brauche keine Ratschläge. Ich habe meinen Weg schon gefunden. Diskussionen gibt's natürlich, jeder Elternteil will, dass ich Arzt oder Rechtsanwalt werde, das ist klar. Aber wie gesagt, ich habe meinen Weg gefunden, Elektronik, Elektrotechnik besser gesagt. Ich bin jetzt in der Abschlussklasse. Wenn ich dann absolviert habe, gehe ich ins Bundesheer.

*Gab es auch Konflikte mit den Eltern wegen der Ausbildung?*

(2) Meine Mutter wollte, dass ich Arzt werde, weil sie auch Ärztin war. Das war das Problem. Einerseits rede ich nicht so oft mit meiner Mutter über meine Ausbildung, weil sie nur für Arzt ist. Sie hat noch ein Jahr, wenn sie es schafft, dann muss sie ihr Diplom nostrifizieren. Vater hat studiert, Bauingenieur.

*Bei Schulproblemen, habt Ihr mit den Eltern darüber geredet, oder eher mit Geschwistern oder Freunden?*

(1) Geschwister.

(5) 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.

(1) Mein älterer Bruder halt.

(2) Älterer Bruder.

(3) Vater.

*Wie ist es mit Freunden? Wo hängt Ihr herum, was macht Ihr in der Freizeit? kg*

(5) Ich weiß nicht wie das bei euch ist, aber halt wir haben Freunde, seine Eltern sind Psychologen, Rechtsanwälte. Dann hat man so den Gedanken, ok, dann muss der Sohn auch was werden, oder sollte. Natürlich kommt der Gedanke, der ist auch gut in der Schule und alles. Das ist nicht oft so. Wenn die Kinder, bei denen die Eltern ziemlich gut verdienen und erfolgreich sind, die lehnen sich zu sehr an die Eltern an und haben dann oft nicht so ausgeprägte Ziele und streben es nicht an, sondern lehnen sich eher an die Eltern an. Das kenn ich von meiner Schule. Man weiß, dass die Leute was drauf haben, sie können gute Noten haben, sie können in der Schule bestehen locker, nur sie machen es nicht, weil sie wissen, sie haben was zum Anlehnen und sie wissen sie können auch ohne dem leicht durchkommen.

(2) Freizeit, Schulfreunde. Bei mir ist es ein bisschen anders, weil ich ein bisschen älter bin als meine Mitschüler. Sie haben andere Interessen und ich habe andere Interessen. Meistens eigentlich bin ich mit ihm und noch ein paar Freunden unterwegs, wir zwei sind immer unterwegs. Er ist ab und zu im Köö, oder wir gehen in Sisha-Bar. Das was uns einfällt, machen wir. So groß ist der Freundeskreis nicht.

(4) In der Klasse habe ich nie so richtige Freunde gehabt. In der HTL gibt's nicht die Zeit in der Klasse Freundschaften aufzubauen. Ich bin auch sehr menschlich, ich kann nicht so schnell Vertrauen den Freunden. Das ist so. Aber ich habe einen Kollegen, den ich schon seit der Kindheit kenne. Sonst hab ich noch einen Freund, mit dem ich Tag und Nacht beisammen bin. Einer ist beim Bundesheer. Sonst hab ich nicht so einen großen Freundeskreis.

(1) Wenn ich mit Freunden draußen bin, dann ist es mit Klassenkollegen. Seit der dritten HAK halt gibt's nicht viel Freizeit. Viel Lernen, immer spät nach Hause.

*Redet Ihr mit Freunden über die Schule?*

(2) Was er alles und ich erzählen ist schon lange her. Wir wissen beide, was wir werden wollen, wir wirklich machen wollen. Ich kenne ihn schon, seit ich in der Hauptschule bin. Damals war er vierte Klasse, ich war in der zweiten Klasse. Seit dem kennen wir uns.

(5) Also bei mir ist es so, ich weiß nicht, ich hab da einen Freundeskreis. Ich hab ein Start-Stipendium gehabt – kennen Sie das? – das ist ein Stipendium für Jugendliche mit Migrationshintergrund, die Matura anstreben. Ich habe das Stipendium bekommen, habe dadurch auch viele Leute kennengelernt in meinem Alter. Natürlich bietet man sich gegenseitig Nachhilfe an. Man fragt jetzt nicht genau, was hast du durchgemacht in Mathematik, welche Formeln und so. Sondern nur grob, wie geht es dir in der Schule und so. Die Schule steht im Mittelpunkt. Das Stipendium bekommst du auch nur, wenn du gut in der Schule bist, gute schulische Leistungen zeigst. Nachhilfe, mehr kann man nicht machen. Man kann Nachhilfe helfen, sonst, ja. Bei mir ist das nicht der Fall, dass ich mich vor jedem Test mit Freunden treffe, wir eine Lerngruppe machen und tagelang durchpauken. Ich bin eher ein einsamer Lerner, ich lern alleine und wenn es schwer ist und ich wirklich gar nichts verstehe und ich zurück bin mit dem Stoff, dann wende ich mich an meine Schulkollegen oder an die Start-Stipendiaten und dann schaue ich, was ich machen kann und es kommt was Gutes raus.

*Wie ist es bei Euch? Helft Ihr euch gegenseitig, oft, selten, nie? kg*

(1) Sehr häufig sogar. Vor einer Schularbeit setzen wir uns zusammen, machen halt Beispiele durch. Wenn ich es nicht kann, kann er es. Wir helfen uns gegenseitig. Wir haben z.B. am Freitag wieder Mathetest, wir treffen uns am Donnerstag und machen das halt durch, die paar Beispiele.

(2) Ich mach das eigentlich meistens halt, ich und meine Klassenkameraden, wenn wir Freistunde haben, dann schauen wir es uns meistens an. Wenn wir z.B. irgendeinen Test haben und so lernen wir alle gemeinsam. Wer es besser kann, der zeigt uns wie man es machen muss usw.

(3) Bei mir ist, normalerweise lerne ich alleine, aber wenn ich mich wirklich nicht auskenne, dann hole ich Hilfe bei einer Person, die sich auskennt. Der erklärt mir dann das alles.

(4) Bei mir ist es so, in der Familie ist es öfters, bei meinem Cousin, der noch in der Hauptschule ist, dem helfe ich weiter. Den Brüdern von meinen Freunden, sonst so zwischen Freunden, kann ich jetzt nicht so reden, dass wir uns gegenseitig helfen. Wenn du in der HTL bist, lernst du eh schon Tag und Nacht.

*Habt Ihr in der Familie auch Unterstützung bei Hausübungen und so? kg*

(5) Bei mir gar nicht, meine Mutter kennt sich überhaupt nicht aus. Sie ist eigentlich eher weg mit dem schulischen Stoff, der ist bei ihr ganz weg. Meine Schwester genauso, obwohl sie vor zwei Jahren noch Schule hatte. Was soll man machen. Bei mir ist es nicht so der Fall, dass ich familiäre schulische Hilfe brauche.

(1) Volksschule, Hauptschule habe ich von meinen Brüdern Nachhilfe bekommen. Seit der HAK gar nicht mehr.

(2) Bei mir ist es der Bruder, immer noch.

(3) Bei mir Klassenfreunde, wo ich mich nicht auskenne.

*Machen die Freunde ähnliche Ausbildungen? bp*

*Der Freundeskreis, will da jeder was machen, oder ist da sehr viel im Sinne von „null bock“? kg*

(4) Meine Freunde wollen schon was erreichen. Sie sind auch strebsam.

(2) Bei mir, naja, ich weiß, dass ich große Ziele habe. Aber ich habe auch Freunde, die, wie soll ich sagen, nicht mehr Lust auf die Schule haben, arbeiten. Auch welche, die eine Lehre machen, gibt es genug. Aber Freunde, die wirklich lernen und was machen wollen habe ich nicht genug. Mit den anderen habe ich auch nicht so viel Kontakt, weil die lenken mich immer ab und wenn ich einmal hingeh, vergesse ich was für die Schule und hab dann keine Lust mehr. Das ist einmal schon vorgekommen.

(1) Bei uns, wir waren in der ersten und zweiten HAK zusammen in der Klasse. Wir haben uns gegenseitig geholfen. Wir hatten auch damals die gleichen Ziele, würde ich sagen. Jetzt ist es ganz anders. Ich will Fachschule, er will Bundesheer.

(0) Bei uns in der Klasse gibt es echt viel Vielfalt. Es gibt die, die sich an die Eltern anlehnen, die nichts mehr machen wollen. Leute, die eine Lehre begonnen haben, weil sie keinen Bock mehr auf Schule haben und Leute, die Ziele anstreben, gute Leistungen nach Hause bringen und wie ich, was vor Augen haben. Ich schätze mal, das Gesamtniveau der Klasse beeinflusst mich sehr. Wenn es gut ist, dann spornt mich das auch an. Das ist so, nicht Konkurrenz, aber so ein Kräftemessen. Man hat das so im Hintergedanken, ich lerne für mich, nicht für die anderen. Auch nicht für die Lehrer oder irgendwen. Natürlich ist es auch ein kleiner Wettstreit, ich bin mir sicher, wenn das Klassenniveau sinkt, dann sinkt auch meine Leistung. Hab ich auch die Erfahrungen damit gemacht. Ich glaub, es ist auch wichtig, dass man sich gegenseitig anspornt, sich gegenseitig auch bisschen konkurriert.

*Erfahrungen, dass einen die Freunde runterziehen, gibt es das bei Euch auch? Bp 52:43*

(3) Es gibt immer Freunde, die einen runterziehen. Aber mit denen bin ich nicht unterwegs.

(2) Ich weiß schon, wenn ich mit ihm unterwegs bin, dass er mich nie runterziehen wird. Er will auch, dass ich erfolgreich im Leben bin und ich will es auch genauso für ihn. Wir bezeichnen uns auch wie Brüder, wir sind nicht nur Freunde, wir sind sehr eng sozusagen verwandt, meine Familie kennt ihn auch, seine Familie kennt mich.

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

*Wenn Ihr Eure Bildungsgeschichte anschaut, wart Ihr eher mit Leuten zusammen, die aus Eurer eigenen Herkunftsgruppe kommen oder eher gemischt? bp*

(2) Bei mir ist es nie vorgekommen, dass ich wirklich jemanden auf die Seite gestellt hab. Er ist nicht von Serbien, sondern Österreicher oder Türke. Und ich bin immer nett zu meinen Klassenkameraden gewesen und wir haben uns auch immer gegenseitig sehr gut verstanden. Bei mir, ich mag es ehrlich gesagt wirklich nicht. Im Burgenland hatte ich wirklich sehr viele Erfahrungen damit gemacht. Ich war der einzige Ausländer in der ganzen Schule und

eher wirklich sehr schlechte Erfahrungen damit gemacht. Deswegen mag ich jetzt nicht. Sie haben mich immer sozusagen auf die Seite gestellt und versucht, mich auf irgendeine Art und Weise zu verarschen. Die anderen Schüler, das war immer schon so. Im Burgenland war ich der einzige Ausländer, ich konnte nicht genug gut Deutsch. Seit einem Jahr war ich in Österreich und da ich schon ein bisschen älter war, ich konnte die deutsche Sprache nicht so schnell lernen. Dadurch habe ich ein paar schlechte Erfahrungen gemacht.

*Was für Freunde habt Ihr jetzt? Nur z.B. Tschetschenen oder gemischt? kg*

(3) Wo ich aufgewachsen bin im 12. Bezirk beim Schöpfwerk war es immer gemischt. Ich war mit jedem unterwegs. Das ist noch immer so.

(1) Ich hab noch nie einen Pakistani in der Klasse gehabt. Ich hab mich mit jedem gut verstanden, würde ich sagen. Das ist so geblieben.

(5) Ja, so in der alten Schule war in meiner Klasse vier Jahre lang 100% Leute mit Migrationshintergrund. Da waren keine einzigen Inländer. Und das ist ja auch lustig. Das ist auch selten, wenn mal einer war – oh, der hat ja blonde Haare. Jetzt bin ich auf dem Schulschiff, da ist alles gemischt. Da gibt es jetzt auch überwiegend mehr Österreicher. Mir ist eigentlich das völlig egal, woher jemand kommt. Wie du dich benimmst und was du für Anstrengungen machst, das ist wichtig. Weil ich auch die Erfahrungen gemacht hat, es tut nichts zur Sache, ob du dunkel bist oder bleich. Es ist egal, Hauptsache du hast die richtige Einstellung, und was du leistest.

(2) Bei mir war das, ich hatte schon ein paar Tschetschenen in meiner Klasse, aber für mich war das wichtig, wenn er auch Tschetschenen war, aber nicht nett war, dann habe ich mit nicht geredet und so. Bei mir ist es wichtig, dass ein Typ einen guten Charakter hat. Das reicht mir schon genug.

(4) Bei mir ist es bunt gemischt. Für mich ist Voraussetzung, nicht die Religion, das spielt keine große Rolle. Er soll einfach ein Mensch sein. Ich hatte auch in der Hauptschule viele Österreicher. Das ist schon genug.

Jetzt in der HTL, Fachschule sind zwei Österreicher. Mit denen verstehe ich mich sehr gut. Kein Problem. Sogar besser als mit ein paar Türken von meiner Klasse. Hauptsache er verhält sich gut zu den Menschen.

*Eure Familie kennt Eure Freunde? Bp*

(1) Bei mir nicht.

(5) Enge Freunde natürlich, ist auch klar, weil ungewollt kann man ja keinen Kontakt haben. Aber meine Mutter fragt jetzt auch nicht direkt, mit wem warst du unterwegs, woher kommt er, Sozialversicherungsnummer? Es interessiert sie jetzt nicht so sehr. Aber natürlich, wenn sie sieht, dass jemand bei mir ist, stellt er sich vor. Da fragt sie natürlich, woher er kommt.

(3) Bei mir kennen die Eltern glaube ich alle drei.

(0) Bei mir kennen sie nur ihn. Das ist ja nicht so, dass er den ganzen Tag jeden Tag bei mir ist. Ich geh auch zu ihm. Aber ab und zu kommt er auch zu mir.

*Zurück zur Familie: Wie beschreibt Ihr den Erziehungsstil Eurer Eltern? bp*

(3) 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.

(2) 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.

(1) 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.

(5) Ich muss leider mitteilen, mein Vater hat sich nicht so viel um die Erziehung gekümmert, dass ich jetzt von ihm irgendwie was sagen könnte. Meine Mutter ist kommunikativer Mensch. Sie ist nicht streng. Natürlich gibt es Disziplin. Sie war eine Autorität, was wichtig ist für einen Elternteil, das muss auch sein. Aber gleichzeitig hat sie viel Vertrauen in mich und ich habe auch, finde ich, viele Freiheiten und ich missbrauche sie auch nicht. Ich versuche, sie nicht zu missbrauchen. Meine Mutter weiß das auch und ja, Vertrauen ist sehr wichtig. Auch in der Familie. Das ist das Fundament, worauf sich jetzt eine Erziehung aufbaut und auch Verständnis und auch Ernsthaftigkeit. Meine Mutter hat mich ernst genommen, aber sie ist nicht streng. Sie kann sich schon durchsetzen, aber sie ist nicht streng, kommunikativ.

(4) Bei mir, mein Vater ist auch ein ziemlich strenger. Was wichtig ist, er vertraut mir. Das Vertrauen zu mir ist ziemlich groß. Z.B. mit 13, als es fünf Uhr war, hat er mich angerufen, komm nach Hause. Jetzt in den Semesterferien bis drei Uhr in der Früh hat er mich nicht angerufen. Aber hätte er mich damals nicht angerufen, wäre ich bis drei Uhr in der Früh in der Disco, anstatt in der Disco zu sein war ich bis drei Uhr in der Früh in der Moschee mit guten Freunden. Das war super.

*Haben Eure Eltern Dinge erklärt, oder einfach gesagt: „Mach das“? bp*

(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 Fragenzeichen mehr offen. Ich finde, so gehört es sich.

(3) Also bei mir auch, immer erklärt, warum man was machen soll und dann wurde es auch gemacht.

(2) Bei mir genauso. Mein Vater war nicht so. Er war zwar streng, ist es 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.

(1) Er sagt, das ist zu machen und dann kommt die Erklärung. Manche Sachen, da sagt er einfach mach es. Wenn ein Vater seinem Sohn manchmal was sagt ohne Erklärung, macht er es dann. Er wird schon keinen blöden Hintergedanken haben, wenn ein Vater seinem Sohn sagt, ja mach das, dann wird es schon was Gutes sein für ihn. Ein Vater wird ja nicht wollen, dass er etwas Schlechtes macht. Er wird schon seine eigenen Gründe haben, warum er das seinem Sohn sagt, was er zu machen hat.

*Die Väter sind schon sehr zentral bei Euch. Wie ist denn bei Euch so das Verhältnis zu den Geschwistern? Kg*

(1) Mein ältester Bruder ist sehr streng, nach Blödsinn machen würde ich nicht zu ihm gehen. Der zweitälteste, mit dem kann ich über alles reden.

(5) Meine große Schwester versteht mich, sie hilft mir auch weiter, dadurch dass sie nur die Schwester ist, kann man nicht über alles reden, aber groß versteht sie auch, dass man länger fortbleiben will. Dass ich mehr Freiheit braucht, und sie ist auch ganz leiwand drauf.

*Wie alt seid Ihr? kg*

(1) 18, (2) 17, (3) 18, (4) 18, (5) 15.

*Wenn Ihr Probleme hattet, habt Ihr die eher mit Vater oder Mutter besprochen? bp*

(1) Probleme mit der Mutter, weil die mehr Interesse hat.

(2) Meistens zum Bruder, ab und zu auch zur Mutter.

(3) Eher zum Vater, manchmal vielleicht zur Schwester.

(4) In der Familie will ich gar nicht momentan reden. Ich habe Abstand zur Familie, wenn ich Probleme habe. Öfters rede ich mit meinem Freund, der ist so wie mein Bruder. Ich gebe ihm mein Auto, er fährt zur Arbeit. Er kommt zu mir, er schläft bei mir, ich bei ihm, ich esse bei ihm. Mit ihm rede ich diese Sachen. Mit der Familie eigentlich nicht. Es gibt genug zu besprechen mit der Familie am Abend.

*Haben die Eltern auch geschaut, was Ihr in der Freizeit macht, oder haben sie sich nicht eingemischt? bp*

(2) Nein.

(1) Ja schon. Sollte man auch machen, so mit 13, 14. Es ist gut, dass die Eltern es machen. Wenn man mit jungen Jahren schon beginnt zu trinken, zu rauchen. Die Eltern sollten da schon aufpassen.

*Sind die Eltern in die Schule zitiert worden, weil irgendwas daneben ging? bp*

(4) Mein Vater musste einige Male in die Schule, in der Hauptschule, Raufereien und so. Er ist immer hinter mir gestanden, aber wo es sein muss, war er auch immer vor mir, warum hast du gemacht? Er hat mir eine Strafe gegeben, aber halt nicht Hausarrest, sondern heftigere Strafen, aber ich finde, das war ok.

(3) Bei mir nicht wirklich. Nicht so oft. Zweimal schon Blödsinn gebaut.

(2) 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.

*Religion spielt eine Rolle? bp*

(5) Auf dem Papier bin ich Christ, aber eigentlich nichts.

*Auf einer Skala von ein bis zehn, wo würdet Ihr Euch (Religiosität) einstufen? kg*

(4) Ich würde sagen 7.

(3) 7

(2) 7

(1) Auch 7

*Religion ist eine Stütze was Wertvorstellungen anbelangt. Das ist das erste Mal in einer Gruppe. bp*

(1) Ein Lehrer zum Beispiel, wenn ich mich bei meinem Vater über den Lehrer beschwere, dann bekomme ich den Ärger. Warum ich mich beim Lehrer beschwere. Er sagt immer, der Lehrer versucht, uns was beizubringen. Er bringt mir was bei, dann muss ich ihn halt respektieren. So wie einen Elternteil. Beim Lehrer ist es genauso, man muss ihn respektieren. Es gibt auch manche Lehrer, die den Respekt verdienen.

*Ihr sprecht alle sehr gut Deutsch. Redet Ihr zu Hause Deutsch, oder die Muttersprache Eurer Eltern? bp*

(5) 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 es klappt auch gut. Man muss die Muttersprache auch bewahren und lernt ja auch Deutsch.

(2) Bei mir zu Hause rede ich mit den Eltern Tschetschenisch oder Russisch, immer gemischt, mit meinem Bruder rede ich Deutsch und Türkisch oder Tschetschenisch. Eigentlich wollten wir in der Türkei bleiben. Draußen rede ich, entweder Russisch, mit welchen Türkisch, auch Deutsch.

(1) Mit Eltern immer Urdu, Brüder und Geschwistern immer Deutsch. Vater immer Urdu, ein paar Sätze auf Urdu, sonst immer Deutsch.

(3) Mit den Eltern eher Türkisch, mit den Schwestern ab und zu Türkisch, ab und zu Deutsch, gemischt. Mit den Freunden auch gemischt.

(4) Bei mir ist es eine Kombination. Ich mische immer das Türkische mit dem Deutschen. Z.B. Abi heißt Bruder, dann sag ich „Abi, gib mir das“. Eine Mischung aus Türkisch und Deutsch. Mit dem Vater Türkisch, mit der Mutter auch Türkisch.

*Habt Ihr als Kinder viel gelesen, wurde Euch vorgelesen? bp*

(1) Ja, bei uns war so, wir haben die arabische Schrift. Die hab ich halt gelernt. Die hat mir zu Hause mein Vater beigebracht. Lesen kann ich es auch und Schreiben auch.

(2) 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 zu Hause 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.

*Werden in Euren Familien Zeitungen und Bücher gelesen? kg*

(4) Ich habe selber gelesen. Und ich lese auch jetzt noch. Mein Vater liest auch, er hat sehr viele Bücher, Türkisch. Über die Geschichte von der Türkei, über Politik. Er liest sehr viel. Nach dem gehe ich auch. Ich lese auch seine Bücher, die er schon gelesen hat. Deutsche Bücher lese ich, Romane zum Beispiel. Die Geschwister lesen nur, wenn es ein Muss ist, von der Schule aus. Hausübungen, Referat, dann lesen sie. Mich interessiert das Lesen einfach. Da kann man sich bei der Sprache fortbilden, wenn man was liest. Es steht auch kein Blödsinn drinnen. Natürlich muss man, bevor ich lese, informiere ich mich über den Autor, wer das war überhaupt. Es kann ja jeder ein Buch schreiben. Mein Vater liest öfter Zeitung. Vorgelesen auf Deutsch nicht, aber auf Türkisch.

(3) Also ich lese überhaupt nicht gerne. Nur wenn es sein muss. Der Vater liest vielleicht ein Buch, einen Roman. Eher weniger, vielleicht noch die Schwester.

(2) Bei mir wurde, ich kann mich gar nicht erinnern, dass mir irgendwas jemals vorgelesen wurde. Aber mein Vater er liest wirklich sehr viel, auch deutsche Bücher ab und zu. Meine Eltern lesen sehr viel. Meistens russische Bücher über Politik usw. Ab und zu auch leichtere deutsche Bücher. Sie machen einen Deutschkurs, wollen die Staatsbürgerschaft erreichen. Deswegen müssen sie einen Kurs machen. Sie können es eigentlich eh gut, könnte man sagen. Aber sie wollen es halt viel besser können. Aber ich jeden Tag, wenn ich in die Schule fahre, lese ich Zeitung. Daran bin ich schon gewöhnt. Ich lese schon ab und zu, nicht immer.

(1) Bei mir wurde nicht viel vorgelesen. Meistens Geschichten erzählt, vorgelesen glaub ich eher weniger. Weil ich weiß nicht, ich habe ein paar kleine Heftchen, da stehen so Kinder-geschichten drin. Sonst auf Urdu, meiner Sprache, lese ich nur Nachrichten, sonst nichts.

(2) Bei mir wurde sehr viel erzählt und ich hab sehr gern zugehört. Unsere Geschichte besteht nur aus Krieg.

(3) Nicht wirklich.

(5) Bei uns wird viel gelesen. Der Vater und die Schwester lesen echt viel. Ich leider nicht so, würde ich gern. Mir fehlt eben die Motivation. Früher habe ich gar nicht gelesen, es hat mich einfach nicht so fasziniert. Aber jetzt lese ich viel, wo ich halt bin, mit meiner Familie, kann mich jetzt auch fürs Lesen begeistern. Ich lese alles Mögliche. Einerseits wird es von der Schule gefordert, dass man liest. Es kommt alles Mögliche, Kriminalromane bis hin zu Klas-sikern. Und mich interessieren aber Sachbücher. Ich will lesen um dann Wissen erlangen, Kriminalromane, wenn ich gar nichts zu tun habe so was in der Art.

*Wie gut können Eure Eltern Deutsch? bp*

(3) Mittelmäßig.

*Zu Euren Aspekten. Wie schätzt Ihr Euch ein? Wie könnt Ihr mit Stress umgehen? Bp*

(4) Ich kann gar nicht gut mit Stress, bekomme Kopfschmerzen. Bei mir ist es so, dass man in dieser Schule sehr viel Stress hat, von den Hausübungen her, von den Tests her. Und

jetzt noch dazu Abschlussprojekte, Rauminstallationen. Das ist ein Abschlussprojekt ohne Lehrer, also ohne Beaufsichtigung, muss man einen leeren Raum installieren mit Stemmen, Kabel ziehen. Wenn man dazwischen krank wird, hat man keine Zeit für den Arzt. Das ist so. Früher in der Hauptschule bin ich immer sehr motiviert zum Arzt gegangen, dass ich zwei drei Tage zu Hause schlafen kann. Jetzt kann ich nicht, auch wenn ich es will, weil ich muss. Da besteht einfach die Angst, dass man was versäumt. Wenn man bei der Aufschreibung was versäumt, schreibt man dann zehn, zwanzig Seiten nach. Es ist schlimm. Was man versäumt, hört man nie wieder. Das muss man selbständig nachmachen. Es ist halt Stress. Stress abbauen kann man schon, wenn man ab und zu Zeit findet am Wochenende. Samstag nach der Arbeit, mal ab und zu ins Kino, mit Freunden treffen. Aber Stress mag ich überhaupt nicht.

(2) Naja, ich gehe rauchen, das beruhigt mich sehr. Ich bin zwar sehr religiös erzogen worden, aber ich habe mit dem Rauchen begonnen. Damals war ich noch ein Jugendlicher. Nach dem Gesetz durfte ich es eigentlich gar nicht, aber es hat sich halt so entwickelt.

(3) Wenn ich Stress habe z.B. dann zünde ich mir eine Zigarette an.

(2) Bei mir hilft noch etwas eigentlich: Musik hören, das hilft mir sehr.

(4) Das Fitness-Studio.

(1) Ich würde sagen ich kann mit Stress gut umgehen. Das entwickelt sich halt. Zum Beispiel in der ersten HAK hat man maximal eine Schularbeit in der Woche. In der zweiten HAK eine Schularbeit, ein Test, in der dritten wird es immer mehr. Ich hatte vor den Semesterferien zwei Schularbeiten, Tests, Referate, alles in einer Woche. Und dann ist noch die Familie da, sind noch Freunde da. Man muss halt mit allem umgehen können. Das ist aufbauend. Es wird immer mehr. In der vierten, man wundert sich ja, wie kann man so viel in einer Woche haben. Da kommt es darauf an, wie man damit umgeht. Ich kann sagen, ich kann damit gut umgehen.

(5) Bei mir, ich gehe nicht so gut mit Stress um. Ich weiß zwar, wie ich das am besten löse, den Stress: Prinzipien setzen, Zeit und sich selbst managen, das ist klar. Ich kann das noch nicht so perfekt, oder ausreichend, dass ich jetzt behaupten kann, Stress komm her. Ich hab das nicht so. Wenn ich dauernd unter Druck stehe, unter Stress stehe, bringe ich auch entsprechende Leistungen, schlechtere Leistungen. Ich lass mich nicht unter Stress stellen, das ist klar bei mir. Das ist alles eine Erfahrung, man lernt daraus, man entwickelt sich. Ich bin noch jung, ich horch mal, ich entwickle mich in dem noch weiter. So jetzt grad noch nicht so.

*Haltet Ihr Euch für durchsetzungsfähig? bp*

(1,2,3,4,5) Ja.

(1) Kommt darauf an, wenn man halt seine Meinung bringt, und der andere auch. Wenn man über seine nachdenkt und einen die halt besser kommt, dann denkt man über seine nach und akzeptiert man die auch. Wenn man halt merkt, dass er mich überzeugt, dass seine besser ist, nehme ich halt seine. Aber wenn ich überzeugt bin, dass meine Meinung besser ist, meine Entscheidung, dann will man natürlich seine eigene durchsetzen.

*Was glaubt Ihr, warum funktioniert es bei manchen Jugendlichen besser und bei anderen nicht, dass sie erfolgreich sind? kg*

(1) Ich würde sagen, Familie. Wenn der Vater ein Arzt ist, will das Kind auch etwas erreichen. Wenn die Eltern irgendwas machen, z.B. Automechaniker: Da wird das Kind denken, ich mach mal nur diesen Abschluss, eine Lehre drei Jahre und bin zufrieden damit. Die persönlichen Ziele im Leben [...], dass ich mich über Wasser halten kann, damit ich grad noch leben kann.

*Was unterscheidet Euch von Euren Freunden, die es nicht geschafft haben? Bp*

(4) Es liegt an der Motivation vielleicht. Weil es kommt sicher auf den Charakter an. Ich kenne Freunde, ich habe sie gekannt, denen war es egal. Sie waren in der Schule, kommen dahin, weil die Eltern das sagen. Weil die Eltern sie auffordern, also: „Geh in die Schule.“ Es gibt auch andere, die z.B. es kommt auf den Charakter an, wie gesagt. Wenn ich z.B. jeden Tag sehe, dass mein Vater mit der schmutzigen Arbeitskleidung nach Hause kommt, mit den aufgerissene Händen, 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 hat, die denken nur heute und nicht an morgen. Da fehlt einfach die Motivation. Sie bekommen einen Haufen Taschengeld, sind jedes Wochenende fort. Dann gibt's auch solche, die haben es nicht nötig, aber sie gehen trotzdem samstags arbeiten. Sie entwickeln sich schon in die Arbeitswelt, und klammern sich mehr an die Schule, nehmen sich mehr Zeit für die Schule, widmen sich der Schule. Ich finde das ist Motivation, es ist wirklich der Charakter, auf den es ankommt.

(2) Ich würde eher sagen, es ist erstens wichtig die Erziehung von den Eltern, zweitens wenn man wirklich – ich wüsste nicht wie ich heute wäre -, wenn meine Eltern nicht so sehr auf mich aufgepasst hätten, wenn ich viel Freiheit hätte. Weil, ich war schon anfangs auf die Gedanken gekommen, egal, ich will nicht mehr Schule machen, ich will gar nichts machen. Ich war schon fast so weit. Da hat mein Vater angefangen strenger zu werden. Das hat mir sehr geholfen, weil ich kenne sehr viele Freunde von mir, sind Tag und Nacht draußen, haben genug Freiheiten, haben genug Möglichkeiten und trotzdem machen sie nichts aus ihrem Leben. Ich würde eher sagen, dass es auf die Freiheit ankommt. Man sollte schon am Anfang ein bisschen gezwungen werden, dass man irgendwas macht. Ich bin auch dankbar dafür.

(1) Es ist auch der Freundeskreis wichtig. Wenn ich Freunde habe, die irgendwo als Buchhalter beginnen wollen mit einem Einstiegsgehalt ab 1200 Euro, wenn ich mit denen rumhänge, bin ich langsam, es kommt automatisch, dann denke ich auch an die. Denke mir, warum mach ich das. Nach der Matura beginne ich auch als Buchhalter. Z.B. mein Sitznachbar, er will nach der Matura den Bachelor machen, später den Doktor. Er hat hohe Ziele. Dann hört man das von ihm, ja Master, klingt cool, das will ich auch machen. Langsam entwickelt sich das Interesse. Ja, wie gesagt, Freundeskreis.

(5) Ich finde das gleiche, Charakter ist ein grundlegender Punkt. Was man für Einstellungen hat. Manche gehen sehr spielerisch, sehr locker damit um, obwohl die Zukunft ist ein sehr ernstes Thema ist, weil das ist sehr existentiell. Manche sehen das halt als Spaß und nicht als Ernst, das ist auch eine Frage des Charakters, ob man motiviert ist, ob man interessiert ist, ob man eben demotiviert ist. Dieser Charakter bildet sich halt durch die Erziehung, Freundeskreis, Interessen. Das kommt dann alles hinzu. Aber ich denke mir, noch ein wichtiger Punkt ist, das sind die Gewöhnungen. D.h. wenn man gewöhnt ist, von den Eltern sieht, beide sind arbeitslos und kommen gut mit dem Arbeitslosengeld zurecht, fragt man sich, ja ok, mach ich auch so. Man kann gut leben damit, sie kennen nichts Besseres. Sie kennen nicht Arzt, Rechtsanwalt. Sie kennen es einfach nicht anders und haben dann auch die Einstellung, dass sie das so dann machen, wie es einfacher scheint und wie sie es kennen. Weil, wenn wir was nicht kennen, dann scheint es uns schwerer.

(3) Also ich sehe es so wie er, er hat schon alles gesagt.

*Habt Ihr eigentlich Vorbilder? bp*

(3) Ich hab nicht wirklich ein Vorbild.

(2) An erster Stelle mein Vater, zweites Vorbild der letzte Prophet, den wir gehabt haben. Ich hab noch ein sehr großes Vorbild. Er war der erste, nicht anerkannte Präsident, er war ein General in der Sowjetunion. Er hat dafür gekämpft, dass wir die Freiheit erlangen. Aber leider er hat es nicht überlebt.

(4) Bei mir, also ich hätte gerne unseren Propheten als Vorbild. Aber es ist unmöglich, so zu werden wie er. Mein Vater ist für mich ein Vorbild.

(5) Ich habe gar kein Vorbild.

(1) Ich habe viel gelesen über den Propheten, seine Lebensgeschichte. Ja, wie gesagt, ich will seinen Weg gehen, aber es ist halt schwer. Und sonst, mein Vorbild, mein älterer Bruder, mein Vater.

*Dann Danke. Wollt Ihr noch was ergänzen, was fragen? bp, kg*

## 12 Anhang 7: Protokoll des Gruppengesprächs mit den ProjektteilnehmerInnen der Caritas

*Bernhard Perchinig stellt kurz das Projekt vor.*

*Ihr bisheriger Bildungsweg, was machen Sie gerade?*

(1) Ich bin ..., bin Afroamerican, mache eigentlich Musik. Ich bin im Showbusiness sagt man. Ich bin bei Tagwerk von der Caritas, wohne schon seit fünf Jahren in Österreich. Ich war in der Schule aber nicht in Österreich, in Nevada. Volksschule, Hauptschule und kurz auf der Uni, aber nicht fertig gemacht, bevor ich nach Österreich gekommen bin. Jetzt mache ich nur Musik. Ich mache Rap-Musik. Ich bin hier, ist alles gut, oder?

(2 ) Ich bin der ... und ich bin arbeitslos. Ich war vorher AHS-Unterstufe, dann Borg-Oberstufe bis zur sechsten. Habe die Nachprüfung nicht geschafft, bin dann arbeitslos geworden. Ich will eine Lehre machen, suche eine Lehrstelle.

(3) Ich bin ..., ich bin bei Tagwerk. Davor habe ich derweil nichts gemacht, Volksschule, Hauptschule, ein Jahr Polytechnikum, danach war ich ein Jahr Büro- und Datenverarbeitungsschule Benko, das ist eine private Schule, war ich nur ein Jahr und dann hab ich kurz Pause gemacht und so. Dann bin ich zu Tagwerk gekommen.

(4) Ich bin ..., ich arbeite auch im Tagwerk. Ich war ganz normal Volksschule, Gymnasium, dann auf Hauptschule gewechselt. Vor dem Abschluss abgebrochen, war ein Jahr zuhause, habe mir eine Auszeit von der Schule genommen. Dann war ich ein Jahr extern in der Hauptschule. Jetzt bin ich eben da beim Tagwerk.

(5) Ich bin ..., ich habe normal Volksschule, AHS Mittelstufe gemacht, dann bin ich weiter in die HAK, habe nach der dritten abgebrochen, dann habe ich ein bisschen gearbeitet. Jetzt mache ich wieder die Abendschule, damit ich die Matura nachmache.

(6) Ich bin ..., bin seit acht Jahren in Österreich. Volksschule bin ich nicht gegangen, Hauptschule, nachher war ich Handelsschule ein Jahr. Dann hab ich aufgehört, war ich Haushaltungsschule, abgeschlossen. Jetzt mach ich eine Ausbildung als Frisörin beim WIFI, am Wochenende arbeite ich.

*Erfahrungen in der Schule, Unterstützung, negative, positive Erfahrungen?*

(1) Schon Unterstützung in der Schule. Normal von der Familie. Ich bin in die Schule gegangen, wie ich gewohnt habe mit meinen Eltern. Ich bin in Nevada aufgewachsen, wie ich vorher gesagt habe. Ich kriege Unterstützung von meinem Onkel. Und hier, es war nicht so was Besonderes, es war ganz normal und ok. Verstehst du, was ich meine?

(2) Sie wollen wissen, ob ich eine Unterstützung von der Schule bekommen hab, dass ich irgendwas mach. Es waren schon ein paar Beratungen, so Arbeiterkammer sind wir einmal

gegangen von der Schule aus, AMS und solche Beratungsgespräche, falls wir andere Interessen haben als die Schule, dass wir einen anderen Weg einschlagen können, also Lehre machen.

*Wie waren diese Gespräche?*

(2) Bei den meisten war ich nicht anwesend, ich hab nur gewusst, dass sie sind.

(1) Bei uns ist ganz anders. Die ganze Unterstützung (wenn du in einer privaten Schule bist, hast du die Unterstützung von z.B. der Wirtschaftskammer und so) kriegen wir nicht. Also es ist einfach ganz normal, eine private Schule. Die einzige Unterstützung kommt von deiner Familie, von zuhause. Sie machen gar nichts anderes, wenn es eine staatliche Schule ist, von der Regierung.

*Was hätten Sie sich gewünscht an Beratung von der Schule?*

(2) Die hätten mir nicht wirklich helfen können, keine Ahnung, weil ich 14 war.

*Wie war's bei Euch?*

(3) Das gleiche wie bei ihm halt. 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.

(5) Also wir waren in der Schule nicht bei AMS und AK. Das einzige an das ich mich erinnern kann, war in der AHS die Berufsorientierungswoche. Aber das weiß ich nicht mehr so genau, was wir da gemacht haben, es ist schon lange her.

Wir haben uns nicht viel Gedanken gemacht, wir waren 13, 14 Jahre. Wir haben nicht so wirklich dran gedacht, ob uns die Lehrer unterstützen könnten bei der Berufswahl oder so was.

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

(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.

*Haben die Eltern gewusst, wie das Bildungssystem funktioniert?*

(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.

(1) Das ist eh normal, meine Eltern haben immer gesagt, sei brav in der Schule und so. Sie wollten die ganze Zeit, dass ich unbedingt alles kann in der Schule machen. Sie waren nicht so streng. Kontakt mit der Lehrerin oder so was wegen mir, nein, haben sie nicht gemacht. Meine Eltern vertrauen allem was ich sage. Wenn ich sage, ich lerne schon in der Schule, glauben sie mir. Sie kennen mich so. Daher sie brauchen nicht extra in der Schule was machen, anrufen, ob ich in der Schule war, oder so. Normal zuhause, sie müssen sagen, mach deine Aufgabe und so. Wenn ich sage, ich habe schon gemacht, wissen meine Eltern, dass ich sie wirklich gemacht habe.

(2) Also Druck habe ich keinen von meinen Eltern gehabt. Sie wollten eben, dass ich die Schule mache. Sie haben mich nicht zum Lernen gezwungen, dass ich jeden Tag lernen hab müssen. Sie wollten, dass ich sie positiv abschließe, aber im Endeffekt habe ich nichts gemacht, weil ich zu faul war. Jetzt bin ich dort, wo ich bin. Sie haben mir geholfen, Nachhilfe gezahlt, aber im Endeffekt habe ich mich dann entschlossen, dass ich eine Lehre mach, dann habe ich das nicht mehr gebraucht. Dann hat mich die Schule so weit nicht mehr interessiert.

(3) Bei mir war es so ähnlich. Nach der Hauptschule haben sie angefangen, strenger zu werden. Vorher waren sie nicht so streng, haben sie nicht so drauf geachtet. Wo ich schlechte Noten gebracht habe, haben sie angefangen. Meine Eltern wollten halt unbedingt, dass ich in höhere Schulen gehe, dass ich später studiere. Ich wollte das nicht. Naja, meine Mutter hat mich dann in der Büroschule angemeldet, obwohl ich es nicht wollte. Ich habe probiert, aber es ging nicht, ich konnte nicht, habe abgebrochen.

(6) Nein, ich habe es eigentlich auch selber gemacht. Sie sind eigentlich ganz in Ordnung. Meine Eltern haben mich unterstützt.

(1) Eigentlich wollten meine Eltern, dass ich Flugzeuge baue. Vor ein paar Jahren, wie ich noch jünger war, wollten sie die ganze Zeit, dass ich mit Flugzeugen zu tun habe. Aber jetzt bin ich auf meinem eigenen Weg, aber sie haben nichts dagegen, und es ist ok für sie. Sie haben gesehen, dass – ich bin so ein Mensch – wenn ich was machen will, und ich sage, ok, das mach ich, dann mache ich das wirklich. Und dann schaue ich, dass ich das mache gut, aber wirklich gut. Darum glauben meine Eltern, es ist so. Er braucht auf diesem Weg – Musik – sie glauben und sie denken, dass es ok ist, dass ich es gut machen kann. Sie glauben an mich. Ich kann was daraus machen. Für sie ist es kein Stress. Sie wissen schon, ich bin erwachsen. Vor vier, fünf Jahren haben sie gesagt, schau, dass du in der Schule gut bist, weil wir wollen, dass du ein Flugzeugingenieur wirst.

(2) Meine Eltern, die unterstützten mich, aber sie können mir nicht helfen. Eine Lehrstelle muss ich mir selber suchen. Meine Brüder gehen alle zur Schule, ich habe drei Brüder, die gehen zur Schule, aber ich bin der einzige, der arbeitslos ist und eine Lehrstelle sucht. Aber sie wollen, dass ich eine Lehrstelle suche, eine Lehre mache und beende und so mein Leben weiter führe.

(4) Nein, zum Glück. Meine Mutter ist nicht so und hat nie gesagt, du musst das und das machen. Sie hat mich immer gelassen. Sie lässt mich, unterstützt mich bei meinen Entscheidungen, auch wenn es für sie manchmal nicht einfach war, es war eigentlich meistens so.

Ich bin jetzt optimistisch für die Zukunft, sie weiß es auch, sie vertraut mir und ich mach das auch. Ich hab ihr gesagt, sie braucht sich keine Sorgen machen. Ich bin jetzt im Kopf schon erwachsen genug, dass ich weiß, was ich will.

(3) Ja bei mir, sie wollten unbedingt, wie gesagt, dass ich eine höhere Schule mache, dass ich studiere und so. Jetzt haben sie gesehen, dass ich es nicht mache, weil ich es nicht machen kann. Sie wollen, dass ich wenigsten eine Lehre mache, dass ich später dann eine Ausbildung habe. Wir haben schon zuhause viel diskutiert, weil ich wusste ja nicht genau, was ich machen will. Ich kann jetzt nicht irgendwas machen, was ich nicht will. Deswegen habe ich Zeit gebraucht, meine Eltern haben das nicht verstanden. Unbedingt eine Lehre machen, deine Zeit geht und so weiter. Da haben wir oft diskutiert und so. Ich überleg mir noch immer was.

*Geschwister, die beraten haben?*

(3) Ja, es gab Vorschläge, z.B. du kannst als Kindergärtnerin, Zahnarztassistentin oder so. Vorschläge gab es schon. In der Hauptschule hat mein Klassenvorstand gesagt, du sollst Poly gehen, diese Schule wäre was für dich.

(5) Also bei mir war es auch so ähnlich. Meine Eltern wollten auch, dass ich studiere. Wie ich die Schule abgebrochen habe, haben wir viel diskutiert, es gab Streitereien wegen der Schule und der Ausbildung, aber im Endeffekt haben die Eltern eingesehen, dass ich das mache, was ich will und dass ich selber auch einen Abschluss haben will. Dann haben sie sich damit abgefunden. Mein Vater hat sich auch angefangen rauszuhalten aus meinen Schulsachen, weil er gesehen hat, dass er mit Druck nicht weiterkommt bei mir.

*Waren den Eltern die schulischen Leistungen wichtig?*

(5) Gute Noten waren schon auch wichtig. Ich habe auch immer gute Noten gehabt, bis ich in die Handelsakademie gekommen bin. Da habe ich nicht nur auf die Schule geachtet, mit Freunden und so hab ich viel Freizeit anders investiert. Es war halt trotzdem nicht so, dass ich sitzengeblieben bin oder so. Dann bin ich nicht mehr weitergekommen.

(4) Bei mir habe ich gute Noten gehabt. Trotzdem, es war nicht so richtig anstrengend. 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.

(2) Druck gab es erst, als die Mahnung zuhause angekommen ist. Vorher nicht so. Ich habe die Hausübungen gemacht, aber gelernt habe ich nicht. Sie haben mich gefragt, ob ich gelernt habe. Ich habe gesagt ja, derweilen hab ich nicht gelernt, dann war ich eh schon draußen mit den Freunden unterwegs.

(3) Ich habe immer nur gesagt, dass wir eine Schularbeit haben, wenn ich eine gute Note bekommen habe. Wenn es eine schlechte Note war, habe ich nicht mal davon geredet. Sie hat nicht so viel Druck gemacht. Sie hat manchmal gefragt, hast du deine Hausaufgabe gemacht, ich sag ja und so, sie hat mich auch gesehen, dass ich sie mache. In der Hauptschule mussten die Eltern nicht in die Schule kommen.

*Gab es Kontakte mit der Schule, Elternsprechtag?*

(1) Nein, bei mir nichts.

(3) Bei mir war es im Poly eine Zeit lang so. Meine Mutter hat angerufen und hat kontrolliert und so, aber sonst nicht.

(5) Bei mir gab's das häufig. Mein Vater hat öfter angerufen, aber zum Elternsprechtag ist er nie hingegangen. Die Lehrer wollten ihn zwar nicht sehen, weil ich in der Schule jetzt keine schlechten Noten hatte oder sonst aufgefallen wäre. Vor allem im letzten Schuljahr, vorher war es nicht so. Im letzten Schuljahr hat er schon ziemlich oft angerufen.

(6) Ja, in der Hauptschule schon, nachher nicht mehr.

*Haben Sie zuhause von der Schule erzählt?*

(6) Wir haben schon geredet. Meine Eltern wollten schon, dass ich was Besseres mache. Aber ich wollt halt immer Frisörin werden. Ich mag das einfach. Die Eltern wollten was Besseres. Im Büro, oder keine Ahnung.

*Sind die Eltern zufrieden mit Ihrem Bildungsweg, gibt es Konflikte?*

(6) Ich bin zufrieden, was ich jetzt mache.

*Geschwister oder so, reden Sie mit ihnen über Schule, Entscheidungen?*

(6) Mit Geschwistern nicht, sie sind jünger wie ich.

(1) Ich hab Geschwister. Meine Geschwister gehen in die Schule noch immer. Ein Bruder von mir wird jetzt Web-Designer in der HAK, meine Schwester geht Modeschule in Graz. Ich bin der Einzige, der nicht in die Schule geht. Ein Bruder studiert schon, alle anderen sind in der Schule. Meine Geschwister wissen, dass ich meinen Weg gehe, den Musikweg, das wissen sie. Mein ganzes Leben, seit ich klein bin, kreist um die Musik, hat alles zu tun mit Musik. Das wissen die Geschwister, darum ist es kein Gesprächsthema. Wenn das Gespräch auf das Thema kommt, wissen sie schon, mein Weg ist die Musik. Seit ich klein war. Mit sieben Jahren habe ich Schlagzeug gespielt, seit damals immer getanzt wie Michael Jackson und so. Da war ich so klein. Und jetzt, wenn ich erwachsen bin, geht es besser und besser.

(2) Ja, ab und zu mal, selten. Sie fragen, ob ich eine Lehrstelle habe, ob ich in der Nähe einer Lehrstelle bin, aber sonst ist es kein großes Thema. Sie sagen schon, dass ich z.B.

etwas in Richtung Zimmermann oder Tischler machen soll, aber sonst mischen sie sich nicht so ein.

(3) Bei mir auch, ich bekomme Vorschläge, aber so richtig über dieses Thema reden wir nicht. Neues gibt's nicht, nur das, was ich weiß.

(5) 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.

*Andere Verwandte, die eine Rolle spielen?*

(5) Nein, die sind bei uns alle im Ausland.

(4) Tante, Onkel sind alle Ausland. Vater und Mutter sind in Österreich. Telefonischen Kontakt gibt es schon.

*Ich meine zur Berufswahl*

(1) Ja, ein Onkel von mir wollte, dass ich nach London gehe und studiere. Das ist seine Meinung, nicht meine.

*Eltern interessieren sich für die Freizeit der Kinder?*

(1) Vor vielen Jahren schon, jetzt nicht mehr. Sie wissen eh, was ich mach in meiner Freizeit, nichts Besonderes. Außer im Studio zu sein, gibt es nicht viel.

(2) Eher weniger. Sie meinen, ich soll nicht unbedingt Blödsinn machen. Dass ich nicht unbedingt mit der Polizei in Verbindung gebracht werde, Straftaten oder so, das wollen sie nicht. Dass ich sauber bleib.

(4) Es gibt eigentlich eh nicht viel. Dass man sagt, man ist mit Freunden halt, unternimmt was. Meine Mutter kennt die besten Freunde und sie mag die alle und sie ist beruhigt, weil sie weiß, dass wir gegenseitig auf uns schauen.

(5) Naja, eigentlich meine Eltern kennen nur meine beste Freundin, die anderen nicht. Das Thema Freizeit ist bei uns nicht so. Die haben mich nie gefragt, was ich jetzt die ganze Zeit mache. Wenn ich sage, ich bin mit Freunden unterwegs, haben sie nicht nachgefragt. Sie wollen auch nicht, dass ich mit der Polizei in Konflikt komme.

*Welche Rolle spielt das Lesen, Fernsehen in der Familie, war das ein Thema?*

(2) Fernsehen, und Videospiele spielen. Ist von den Eltern akzeptiert worden.

(1) Meines war immer laute Musik. Mit meinen Eltern war das anstrengend. Manchmal wollen sie Ruhe haben, ich nicht. Ich hab nie Ruhe. Ich höre immer laut Musik. Manchmal bei Tag auch mit meinem Handy. Das war damals, als ich mit der Familie gewohnt habe.

Jetzt wohne ich schon alleine, jetzt geht es schon. Die Nachbarn sind zufrieden. Meine Nachbarn sind ähnlich und fast nie zuhause.

(3) Ja, mein Vater hat öfter gesagt, lies was. Er hat früher auch oft gelesen. Vorgelesen haben sie mir nicht.

(4) Wie ich noch kleiner war halt.

(5) Naja, nicht wirklich. Die letzten Jahre habe ich nicht wirklich ferngeschaut, zwischendurch mal, gelesen habe ich von mir aus, das war nicht wirklich ein Thema.

(3) Bei mir war es das Internet. Ich war zu lange drinnen, das hat sie aufgeregt. Wir haben dann gestritten, Laptop weggenommen und so. Das war öfters bei uns.

(4) Jetzt habe ich ein iPhone, da bin ich immer im Internet, das merkt sie nicht. Sie sind zufrieden.

(3) Sie haben sich gefreut, wenn wir ein Buch aufgeschlagen haben und lesen. Gezwungen und so nicht.

(4) Sie haben gesagt lies, lies, ich kauf dir jedes Buch. Meine Mutter ist schon interessiert, aber weil sie zurzeit sehr viel arbeitet, seit sie selbständig ist. Sie fährt in der Früh weg arbeiten und kommt am Abend heim. Sie macht eigentlich nur Essen und schläft.

(5) Meine Mutter liest auch gerne, mein Vater weniger, er schaut lieber fern, schon immer. Ich habe nicht vorgelesen bekommen.

(6) Lesen war kein Thema bei uns. Fernsehen war kein Thema, Internet vielleicht, aber Fernsehen nicht so richtig. Facebook.

(2) Playstation ab und zu mal. Sie hätten eben wollen, dass wir lernen, ich und meine Brüder, statt Videospiele zu spielen. Meine Mutter liest öfters, mein Vater schaut eher fern.

*Thema Mehrsprachigkeit, wie viele Sprachen werden in der Familie gesprochen? Sprechen Sie eher in der Muttersprache?*

(3) Verschieden. Deutsch, Türkisch, Kurdisch wird bei uns gesprochen. Mit den Eltern rede ich Kurdisch, mit meinen älteren Schwestern, Türkisch, Kurdisch, mit den jüngeren Geschwistern Deutsch und Kurdisch.

(1) Ich rede mit Vater und Mutter immer Englisch zuhause, Geschwister Englisch, aber auch manchmal Deutsch. Mit den Freunden auch Englisch, aber auch Deutsch. Aber mehr Englisch, auch mit den Leuten, die nicht so gut Englisch verstehen, was meine Freunde sind. Sie möchten auch sowieso, dass ich mit ihnen Englisch spreche. Es ist so, ich rede immer Englisch mit denen. Manchmal antworten sie auf German, dann muss ich auf German wieder sprechen, dann aber zurück zu Englisch.

(2) Mit meinen Eltern rede ich Kroatisch, mit den Brüdern Deutsch. Mit meinen Freunden Deutsch.

(4) Ich rede mit der Mutter Deutsch, weil ich Österreicherin bin. Ich kann ein, zwei russische Schimpfwörter. (Lachen)

(2) Keine große Auswahl.

(5) Also ich rede mit meinem Vater fast immer Deutsch, und mit meiner Mutter Türkisch, weil sie nicht so gut Deutsch kann, und mit der Schwester rede ich eigentlich immer Deutsch.

*Hatten Sie in der Schule die Möglichkeit, die Muttersprache der Eltern zu lernen?*

(3) In der Volksschule konnten wir Türkischkurs gehen außerhalb der Schule. Eine Zeit lang hab ich das gemacht.

*Mit den Geschwistern, eher die Muttersprache der Eltern, oder eher Deutsch?*

(5) Ja, ich weiß nicht, warum das so ist. Ich rede mit meinem Vater schon immer Deutsch. Immer Deutsch. Außer wenn mir grad ein Wort nicht einfällt, dann sag ich es auf Türkisch, aber sonst eigentlich immer Deutsch.

*Sie haben alle die Muttersprachen der Eltern gelernt?*

(5) Meine Schwester nicht so gut wie ich. In der Schule gab es bis jetzt wo ich war in gar keiner Schule so ein Angebot.

(3) Ich hätte mir Kurdisch gewünscht.

(5) Ja, ich kann Türkisch schreiben, aber nicht so gut wie ich Deutsch schreiben kann, einfach weil man's nicht gelernt hat.

(2) Nein, ich habe nicht Kroatisch gelernt, eher weniger. Ich hab es nicht so drauf. Lesen, das geht schon, aber schreiben ist etwas schwerer.

(5) Ja, lesen ist kein Problem.

*In den Ländern, wo Ihre Eltern herkommen, wenn Sie dort sind, haben Sie das Gefühl, Sie können die Sprachen fließend?*

(2) Nein, es sind schon ab und zu mal Wörter, die man nicht kann oder nicht versteht, dann fragt man eben nach. Man kann's eben nicht, man spricht es ja nicht jeden Tag. Wenn ich meine Eltern sehe, spreche ich schon Kroatisch mit ihnen, aber ich sehe sie ja nicht jeden Tag. Naja, so ist das dann. Man weiß ab und zu ein paar Wörter.

*Zu den Freunden: Machen die ähnliche Berufe, Ausbildungen wie Sie oder ist das gemischt, oder anders?*

(1) Bei mir ist es gemischt. Meine Freunde, wir sind nicht alle in der gleichen Richtung. Manche Freunde von mir sind ausgebildete Drucker, manche ausgebildete Tischler, aber so mehr von denen sind auf meinem Weg. Von meinen Freunden sind auf dem gleichen Weg wie ich. Es ist gemischt, sie sind nicht alle gleich. Trotzdem machen wir was zusammen.

(2) Ja, manche gehen Schule, manche machen eine Lehre. Die eine Lehre machen, es sind welche dabei, die ich länger kenne. Es sind auch neue Freunde dazugekommen, die machen jetzt eine Lehre. Ich habe z.B. Freunde, die kenne ich schon seit sieben Jahren, einer geht Schule, einer macht eine Lehre. Das ist verschieden. Das kommt jetzt nicht auf die Ausbildung drauf an.

(4) Gemischt, wir haben den gleichen Freundeskreis eigentlich. Innerhalb von einem Jahr hat sich bei uns sehr viel geändert. Es ist unterschiedlich. Manche machen Kurs, manche Lehre, manche gehen Schule. Sagen wir so, die Wichtigsten, die Leute, die sich sehen wollen, sehen sich immer noch. Es ist einfach so, dass wir zwei immer zusammen sind, und andere Freundinnen von uns immer zusammen sind, dann trifft man sich zufällig in der Stadt, redet ein bisschen. Aber es ist nicht mehr so wie früher.

(5) Es ist eigentlich auch gemischt.

*Freunde, die besonders angesehen sind, gut ankommen, was machen die so beruflich?*

(3) Bei uns gibt's das nicht. Wir sagen nicht, der ist cool, der ist nicht cool. Bei uns sind alle gleich.

(4) Mit denen man sich versteht, versteht man sich halt, da gibt's kein Auflisten, wer ist der Größte.

(2) Das kommt schon gut an, wenn jemand erfolgreich ist.

(4) Wir sind ja keine Kinder mehr, die auf die Anderen zeigen.

*Wird mit Freunden über Schule und Ausbildung diskutiert?*

(1) Ja, schon. Manchmal. Z.B. Ich habe einen Freund, er ist ausgebildeter Elektriker. Wir diskutieren manchmal, wer macht mehr Geld in Zukunft.

(4) 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.

Bei den Mädchen eher, 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 sind eher so kosmetische Berufe oder Einzelhandelskauffrau. Es ist immer das gleiche.

*Mädchen denken eher an Ausbildung, Burschen ans Geld?*

(6) Ich denke man soll auch Spaß dabei haben, bei dem was man macht. Auch wenn du viel Geld verdienst, ich weiß nicht, ob du mit der Zeit weitermachen kannst, wenn du dabei keinen Spaß hast.

(5) Manchmal, es kommt darauf an, wenn sich das Thema ergibt, reden wir darüber.

(4) Alle sind froh, wenn sie fertig sind mit der Arbeit.

*Diskutiert Ihr, was Ihr in fünf oder zehn Jahren machen wollt?*

(2) Geld haben. Z.B. Lehre abschließen und dann den Meister in seinem Fach machen, so in der Art und dann richtig Geld machen.

(1) Geld, bevor wir hergekommen sind habe ich auch gedacht, dass es nur um Geld geht. Jeder braucht Geld, oder. Was war die Frage? Bei mir ist schon klar, muss man nicht so viel erklären. In zehn Jahren bin ich schon berühmt, kann man mich googlen.

(4) Jeder, der einen Plan hat, weiß es eh. Manche wissen halt noch nicht genau, was sie wollen. Die es wissen, schauen, dass sie eine Möglichkeit finden, es zu machen. Ich möchte z.B. Visagistin werden. Ich werde eine Primärausbildung als Kosmetikerin machen, dann nach der Ausbildung vielleicht nach München gehen in eine Visagistenschule. Ich will das richtig professionell machen, dass ich mit wenig Aufwand viel Geld verdiene. Ich hab halt überlegt irgendwie, weil mich auch das Showgeschäft sehr interessiert, - ich hab früher getanzt, hab Streetdance gemacht - es ist ziemlich schwer, dass man davon leben kann. Hab überlegt, was das nächste wäre. Viele sagen, dass ich ein Talent für Schminken habe und kreativ bin. Ja, das ist schon der richtige Weg. Ich habe mal gegoogelt und geschaut, was es für Möglichkeiten gibt. In München gibt es die meiste und die beste Auswahl. Es kostet viel, aber es zahlt sich am Ende aus. Es wird immer Leute geben, die eine Visagistin brauchen. Es wird immer Fotoshootings geben.

(1) Aber was ist mit Familie in zehn Jahren, das hat keine gesagt.

(5) Ja, manchmal schon, aber es wird halt nicht so oft darüber geredet.

*Hat sich Ihr Freundeskreis durch Schulbesuch, Ausbildungsbesuch in der letzten Zeit geändert?*

(1), (4) Nein.

*Verhältnis zu den Eltern, hat sich das geändert, besser oder schlechter geworden?*

(5) Es hat sich schon gebessert, aber nicht wegen der Ausbildung.

*Ihre jetzige Ausbildung, wollen Sie danach noch eine weitere draufsetzen?*

(5) Das weiß ich noch nicht, ich habe mich noch nicht entschieden.

(2) Ich möchte Meister werden (Schalungsbau) auf der Baustelle.

(1) Ich will nur einfach oben sein, just wanna be on top. If you understand what I say. That's what I want to do and that's what I'm gonna do.

(4) Ich würde sagen, das dauert eh schon lange genug, wenn ich Kosmetikerin lernen muss und dann noch Visagistin. Dann bin ich eh schon alt und es wird Zeit, dass ich Geld verdiene.

*Wie viel Zeit wollen Sie der Ausbildung geben?*

(4) Vier, fünf Jahre, das reicht mir dann schon, ehrlich.

(3) Drei, vier Jahre.

(5) Nach der Pflichtschule, es kommt darauf an, was man werden will. Ich weiß nicht, ich habe noch zwei Jahre, bis ich die Matura hab, dann bin ich 21. Ich weiß nicht, ob ich dann noch etwas machen möchte. Wenn ich studiere, dann dauert das auch drei, vier Jahre. Das ist dann doch ziemlich lang. Also ich weiß noch nicht.

(6) Ich mach noch den Meister. Es dauert insgesamt, bis 20 wird es schon dauern. 2 Jahre mit Ausbildung, und noch Meisterprüfung.

*Sehen Sie sich eher als durchsetzungsstark an?*

(6) Ich glaube, wenn man etwas will, dann muss man es schaffen.

(4) Ich bin eigentlich sehr ehrgeizig wenn ich etwas will, deshalb macht sich meine Mutter keine Sorgen. Sie weiß, dass ich immer alles bekomme, was ich will.

(1) 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 mal, 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.

(2) 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.

(3) Ausbildung fertig machen, arbeiten, vielleicht einmal heiraten. Dann arbeite ich halt, was, weiß ich ja noch nicht, vielleicht Altenpflege oder Kindergärtnerin. Ich weiß noch nicht genau.

(4) Dass ich einfach so erfolgreich bin als Visagistin, dass ich mir die Jobs aussuchen kann. Dass ich für einen Job extrem viel Gage krieg und dass ich auch für gute Leute arbeite, für große Fernsehsender mal Aufträge hab und so. Im Facebook bin ich mit einer Visagistin befreundet, die ist schon sehr erfolgreich und die hat letztens einen Job in New York gekriegt. Wo sie fünf Tage komplett alles bezahlt gekriegt hat, nur dass sie dorthin fährt und Leute schminkt. Das ist schon traumhaft, wenn du dann auch so international Jobs bezahlt kriegst und wohin fliegen kannst, in verschiedene Länder und Städte und so. Dass ich den Leuten auch eine Freude mache mit meiner Arbeit und so.

(5) 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.

(6) Vielleicht einen eigenen Frisörsalon.

*Der Weg, den Sie jetzt machen, führt er Sie dorthin?*

(2) Naja, wenn nicht die Lehre auf der Baustelle, dann führt mich genau nix dorthin. Also ich muss mir schon eine Lehre auf der Baustelle suchen, um den Traum zu verwirklichen, sonst wird daraus nichts.

(4) Ja, ich muss auch noch eine Lehre finden und so. Es ist halt notwendig, dass man in der Schule genommen wird, in der Visagistenschule, da muss ich schon noch viel arbeiten. Aber ich sag mir so, ich habe schon Kontakte in Deutschland, kenne ein paar Leute in München, Stuttgart, Berlin und so, die alle in der Musikbranche sind, Fotografen, Tänzerinnen und so, was auch schon nützlich ist. Dass ich viele Leute kenne, das ist schon mal gut, da ist ein kleiner Grundstein schon gelegt. Das ist ja auch wichtig, wenn man als Visagistin erfolgreich sein will, dass man Kontakte hat und viele Leute kennt.

*Sind Sie zufrieden mit dem, wie es bis jetzt gelaufen ist?*

(1) Ja, weil ich glaube, alles wird sowieso gut. Es wird gut laufen, weil jetzt derweil, in dieser Zeit, present time, now, es läuft schon alles gut. Also auf meinen Traum, so I think it's gonna be better in the future. Jetzt ist es gut, später wird es noch besser. No going back.

(2) Ich bräuchte, 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.

(3) Was mir helfen würde, ja dass man mich aufnimmt, zum Beispiel. Dass ich die Lehrstelle bekomme. Ja vom AMS manchmal kommt Unterstützung. Das Problem ist, ich habe mich noch nicht entschieden.

(4) Also wie gesagt, wenn ich eine gute Lehrstelle finde, das 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.

(5) Mich würde unterstützen, wenn ich die Matura hätte, dann hätte ich es einfacher als Buchhalterin zu arbeiten, oder ein Unternehmen zu gründen, weil ich das kaufmännische Wissen hätte. Vielleicht auch, es gibt Studienrichtungen, das heißt Sprachkunst, wo man das Autorsein lernen kann. Da braucht man nicht mal Matura dazu. Es würde helfen, wenn ich nicht arbeiten müsste, sondern die Ausbildung auch machen könnte zu meiner jetzigen dazu. Ich habe das erst vor kurzem gesehen, dass es so was gibt. Da muss ich mich noch näher informieren.

(6) Ich glaub ich habe schon alles gemacht. Ich muss meine Ausbildung fertig machen und dann?

(7) Zunächst mal, ich heiße ..., Familienname .... Wie der Name schon heißt, ich komme aus Kroatien, ich lebe schon seit 1990 in Österreich, erst NÖ, jetzt in Wien. Ich hab genug Schulerfahrung, zu lange, derzeit ich studiere auch, momentan außerordentlicher Student, weil ich im März meine Matura hab. Ich hab in der HAK Augarten angefangen, ich hab im vierten Jahr dann aufgehört, weil ich Probleme mit einer Lehrerin hatte. Wenn man so naiv ist, man denkt, man will in keine andere Schule. Man denkt sich Abendschule, juhu, man kann länger schlafen und am Abend in die Schule gehen. Aber so ist das nicht, man muss halt mehr lernen, aber ich hoffe, dass ich das im März hinter mich bringe. Ja, dann weiter ans Studium rangehen kann. Ich studiere an der Hauptuniversität, ich mach ein Lehramtsstudium. Meine Ziele, ich möchte Lehrerin werden, wohin – eher Volksschule, weil ich glaub in der Mittelschule da sind mir die Schüler zu sehr in der Pubertät, das ist mir zu anstrengend. Ich arbeite gerne mit kleinen Kindern und hoffe natürlich, das Beste zu tun. Eine gute Lehrerin zu sein, Teilzeitjob momentan. Hobbymäßig bin ich Djane, also ich versuche das eben in Kombination zu bringen. Unter der Woche lernen, am Wochenende Djane. Es macht mir sehr viel Spaß. Ich habe etwas gesucht, wo ich quasi Party mach und nebenbei auch Geld verdiene. Derzeit arbeite ich auch am Kunststand, ich hab immer mehrere Jobs. Ich denke immer, wenn ich etwas erreichen will – ich spare auf die eigene Wohnung – brauche ich diese Jobs um Geld anzulegen. Ich habe auch eine Pensionsvorsorge, Lebensversicherung, Unfallversicherung, also alles Mögliche und bin auch teilzeitmäßig bei meiner Mama im Frisörgeschäft. Also falls du mal einen Job brauchst, wir suchen immer Lehrlinge. Eigentlich konzentriere ich mich jetzt auf das Lehrersein, das Djane möchte ich weiter machen, ich möchte mich auch in Zukunft mit ein paar Musikern zusammensetzen und etwas eigenes kreieren, kombinieren. Ich beschäftige mich viel mit Musik aber allein von der Musik kann man nicht leben. Das ist alles, wie sie sagen, im Theater, Schauspieler, Künstler, man muss sich quasi selbst versichern, es ist nie eine Garantie. Es kann auch schnell bergab gehen. Es ist besser, einen fixen Job zu haben, versichert zu sein, wo man weiß, das hat Berufschancen. Mal in die Zukunft schauen, was sucht man. Nicht etwas zu machen, ok ich weiß, man liebt etwas quasi. Ich habe auch Träume in meinem Leben und Ziele. Ich hätte auch nie gedacht, dass ich mal Lehrerin werde, aber diese Jobs, es wird jetzt gesucht und es

sind gut bezahlte Jobs und warum auch nicht. Ich tat mir z.B. schwer in der Schule, naja nicht schwer. Sagen wir mal so, ich war faul, ich bin kein dummes Kind, aber ich war faul. Ich war am Wochenende auf Party hier, Party da, verschiebt man das Lernen, ich kenne das alles, ich habe das alles durchgemacht. Aber wenn man wirklich konsequent dran bleibt, dann schafft man das auch. Man sollte sich wirklich treu bleiben und mal in sich hineingehen und sagen, was will ich, was bringt natürlich auch Geld, das ist auch wichtig. Ohne Geld kannst nicht überleben. Wir brauchen Geld für Brot, Milch. Also das alles kostet Geld. Aber ihr solltet das machen, was euch glücklich macht. Also ich hab das gefunden, mich macht das glücklich und ich bleib dabei.

Sich mal selber informieren, es gibt zum Beispiel so Beratungsgespräche, was möchte ich, oder worin bin ich gut. Oder man schreibt sich mal selber eine Liste, Vor- und Nachteile, ist es jetzt das, was ich haben will. Kosmetikerin, Visagistin, das ist alles super. Ich kenne diese Vorstellungen, ich will auch mal mit David Guetta irgendwann zusammenarbeiten. Wer hat diese Vorstellung nicht. Aber wir müssen halt einfach realistisch sein. Wir sind eine Person von einer Million, es gibt so viele Talente. Es ist schwer, es ist eine schwere Branche. Ich bin erst zwei Jahre Djane, bei mir geht es langsam bergauf. Ich muss mir erst eine eigene Homepage aufbauen. Als Frau in dem Bereich hat man es echt nicht einfach. Man wird schon von den Männern leicht fertig gemacht. Sie glauben, Frauen kennen sich mit Technik nicht aus. Wenn man was will, muss man sich durchsetzen. Unterstützung habe ich sehr von meinen Eltern erfahren. Die haben mich sehr gepusht. Es gab auch manchmal Hausarrest, sie haben mir Sachen gestrichen und so, und es gab Streitereien und was weiß ich.

*Habt Ihr Vorbilder?*

(1) Bill Cross. Viele Leute kennen ihn nicht in Europa. Bill Cross das ist mein Vorbild. Sie können ihn danach googlen. It's the Rapper from a Band you know. He does big things.  
[Betreuerin] Er ist auch bei Hilfsorganisationen.

(2) Nein, eher weniger. Bob der Baumeister (lachen).

(3) Nein, ich habe keine Vorbilder.

(7) Man erreicht nur das, was man aus eigener Hand schafft.

(4) Ich würde auch sagen, ich würde es irgendwie blöd finden, wenn ich mir jetzt einen Visagisten, eine Visagistin aussuche, es gibt so viele gute auf der ganzen Welt verteilt und ich bewundere alle, die es geschafft haben. Das sind alles Vorbilder. Ich will mir nicht einen aussuchen. Ein Vorbild von der menschlichen Basis her, also wenn man jetzt Erfolg hätte, ist für mich der deutsche Rapper Blue Savage, weil einfach er verdient zwar Geld und kennt sich super toll aus, kann sich alles leisten, aber er ist vom Menschlichen her immer noch korrekt geblieben. Hat sich vom Geld und den Verlockungen nicht den Kopf verdrehen lassen, das ist einfach gut. Es ist schön, wenn die menschlich bleiben. Es gibt viele, wenn du schaust, wie sie sich verändert haben innerhalb von drei, vier Jahren in einer Form, das ist echt ekelhaft.

*Was würdet Ihr Euren Kindern für Berufswahl raten, was ist wichtig, was sollen sie machen?*

(1) Sie sollen machen, was sie wollen. Einfach was sie wollen. Sie meinen beruflich? Can I speak in English? I think when you let someone do what he wants to do, what he got in mind, its better. You know. You don't have to push someone to do something. When a person has to do something he doesn't want to do, he doesn't do it well. At the end of the day it's gonna fuck of. So it's better, this person does what it wants, inside the brain, inside his mind. So I am just there for my children, just to guide them for what they wanna do. I'm not gonna tell my kids, I want you to be this, I want you to be that, no. Do what you want. I'm gonna guide you through it. I'm gonna help you, however you want it, whatever you want from me. I'm there for you. Just do what you want, it should be the right thing.

(2) Ich werde meine Kinder auf jeden Fall unterstützen, vielleicht ein paar Ratschläge geben, im Endeffekt müssen sie eh ihren Weg finden, ist ja nicht mein Leben. Meine Kinder, wenn ich sie irgendwann mal haben werde, haben ihr Leben, sie sollen es dann durchziehen was sie da machen wollen, ich werde sie auf jeden Fall unterstützen. Beruflich ist mir ziemlich wurscht.

(3) 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, 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.

(4) Also ich würde es auch sagen. Man kann es auch jetzt nicht entscheiden, ich hab ja noch nicht mal den passenden Mann, dass ich überhaupt ein Kind hätte. Ich denk, das ist schlimm, wenn Eltern schon den Weg vorentscheiden für die Kinder. Weil man weiß nie, was die Begabung ist. Vielleicht hat er oder sie ein besonderes Talent. Ich kenne eine Tochter die ernsthaft sagt, ich will Germanys Next Top Model werden und so. Solang die jetzt auch was Solides macht, ist es für mich egal was sie macht. Das soll er oder sie dann selber entscheiden. Ich werde es auf jeden Fall unterstützen, aber nur solange, dass es auch was Bodenständiges ist. Wenn man jetzt was anders machen will, z.B. wirklich modeln will oder so, dann sollte man zuerst eine Ausbildung haben, dann kann man eh schauen, ob man das nebenbei weitermacht und so. Ich würde sie jetzt nicht zwingen, dass sie studiert. Ich bin auch überhaupt nicht der Typ, der studieren geht, auch wenn ich es theoretisch könnte. Ich hätte sicher das Zeug dazu gehabt, dass ich Matura mach und studiere. Das haben mir viele geraten, aber ich will es einfach nicht, weil es nicht meine Welt ist, weil ich dann unglücklich wäre.

(5) Ich habe da auch keine bestimmten Vorstellungen oder so was 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.

*Also eher anleiten.*

(6) Ja genau das Gleiche, selber entscheiden. Druck habe ich nicht gehabt, zu mir haben sie nicht gesagt, du musst das machen, aber so Ratschläge dann schon, du kannst das machen, das ist besser und so.

*Zum Schluss: Wenn Ihr Euch Graz und Wien vorstellt. Gab es auch negative Erfahrungen, wo Ihr diskriminiert worden seid? Welche Rolle spielt das für die Ausbildung, die Schule?*

(1) Actually discrimination biography. I never had a time when I was been discriminated above, unless I came to Austria. For me I don't play with discrimination. Someone who discriminates can be kind of a racist, or someone who goes crazy, you know. I don't play with things like that you know. For me I never had that kind of experience just here in Austria. For me anyone who tries to do that, I don't take it funny, you know. Es ist nicht zu spielen mit mir wegen Diskriminierung. I'll take it serious. Play with me and I bang on the person, straight. I'm sorry about my idea, but that's what I think.

(3) Öfters werden wir beschimpft, Ausländer und so. Ich war Büroschule, in der Nebenklasse waren so österreichische Mädels, da war eine voll gegen Ausländer. Sie hat dann immer gesagt, ja du mit deinen braunen Haaren, ich mach dich fertig mit meinen blonden und blauen Augen, bla bla bla. Sie provozieren dann uns, wenn wir dann etwas machen, dann sind wir wieder Schuld, weil wir die Ausländer sind und weil wir das machen. Und dann heißt es, Ausländer lösen Probleme mit Gewalt und so. Die Lehrer haben nicht eingegriffen.

(1) Sogar die Lehrer sind selber rassistisch.

(3) Die meisten Lehrer.

(4) Wir waren mal im Bus, da ist ein voll besoffener alter Mann, - es war total alles eingeeengt - geht er nach hinten, und stellt sich auf sie fast drauf. Wirklich, ihr Gesicht war so an seinem Rücken. Sie sagt ganz höflich: „Entschuldigung, können Sie bitte einen Schritt nach vorne gehen, ich kriege keine Luft mehr.“ Er hat sich wirklich fast auf sie draufgestellt. Er: „Von Ihnen lass ich mir gar nix sagen, was macht denn Ihr da in Österreich, geht zurück in Euer Land“. Ich sag hallo, da mault er mich auch an. „Hallo ich bin Österreicherin.“ Er „He halt die Goschn.“ Er hat mir nicht geglaubt, ich hab's ihm dreimal gesagt. Er „Aber sie, sie“. „Ja was, sie ist meine beste Freundin, sie ist fast gleich lang in Österreich, sie ist nur ein Jahr weniger in Österreich als ich, also was soll das. Ja glauben Sie, dass Sie unser Land stolz machen oder was, besoffene Leute wie Sie, die andere anmaulen. Sie sind eine Schande für unser Land, schauen Sie sich an.“ Der Kerl ist ausgestiegen. Ich hasse solche Leute. Ich mische mich dann immer ein, wenn so was ist.

(3) Bei meiner Schule mischt sich niemand ein. Der Direktor war dabei, Pause aus, in die Klasse, fertig.

(1) When it comes to things like that, they don't follow this. They don't take it serious. I know this. It's not that I had it, no, but I've seen it. When I say sorry for saying anything bad you know. Me, you see, I got an Austrian Passport. Someone tries to be against the government or something like that [...] people over here in this place, when it comes to foreigners, [...] a conflict. People outside they don't take it serious. What did you say, the director was there.

He will do nothing about that. Ok it's not important. Sometimes when you call the cops, not me, I never called a cop. It's only an example. The cops only hear him speaking and you see the way they are talking, maybe not speak in real perfect German, and they tell you ok it's a foreigner, they tell you "ok, wir kommen". You might not see them. 20 minutes, or in ten minutes, even the ambulance. I'm not kidding. I broke my hand three months ago, I called the ambulance, he told me five minutes. I was not paying this man, I spoke in English, I did not speak in German. Man I'm hurt, come over here, this is where I am. This man took one hour ten minutes to be there where I was. My hand was broken, I left my home, they don't take it serious. When an Austrian person calls, maybe calls the cab, speaking, oh my god, it lasts one minute they gonna be there. These are things that have to be working, you have to work on things like that, because when I was new in this country, I was like three months in Austria, I was going somewhere: I saw an old woman sitting down somewhere, I looked at her. [...] She got up and went to another place. What the hell is going on, what's happening, [...] Actually I asked someone close to me, what's happened, why did she get up? Maybe she doesn't like you because you are black. I have to ignore that, because she was an old woman, I got respect for things like that. Forget things like that, its bullshit.

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." So forget it. When you come to the class ask the students what's happening, what goes wrong. When things like these are happening and the people at the end do nothing about that, the people go more crazy. And it takes laws into your hands, you know. When something like this happens first time, two times, nothing is done about it, it is happening all time. I don't wanna be a fool, I wanna do something about that. I wanna say [...] So things like this work so, If you understand what I mean.

(4) Ich wollt nur sagen es ist wirklich arg, z.B. das macht mich echt traurig, dass teilweise unsere alten Leute, vor denen man eigentlich Respekt haben sollte, so sind. Ich hab das schon so oft erlebt bei einer anderen Freundin von mir. Meine andere beste Freundin trägt ein Kopftuch, und ich gehe mit ihr in Wien herum, das war dort beim Praterstern, es hat zu nieseln begonnen, kommt so eine alte Frau, die hat ein Billasackerl am Kopf gehabt, dann geht sie vorbei und sagt: „San da überall diese Ausländer irgendwie“. Und ich sag: „Hallo, was ist mit Ihnen, Sie tragen ein Billasackerl auf dem Kopf, ihr Kopftuch ist schöner“, habe ich gesagt. Das sind so lächerliche Sachen, wo ich mir denk, dann sollen meine Freunde auch Respekt vor unseren Leuten haben, und die maulen sie so an, ich würd durchdrehen. Ich dreh schon durch, wenn es meine Freunde sind, die deppert angeredet werden. Das mag ich überhaupt nicht. Ich sag dann immer, sie sollen sich schämen.

*Ich würde langsam zum Ende kommen, haben sie selber was anzumerken, wollen sie noch was sagen?*

(1) The only thing I have to say has to do with the racist thing: You should work on it, that's what I have to say. You should work on that, do something like a seminar, or like an appointment with the government , the cabinets of the government in parliament. Tell them

these people they don't feel happy about these things happening. The things have to change. Fuck all these black and white, you are from these, from Yugoslavia, from Austria. It's one person, one nation. Everyone should be together, that is the main problem. Austria for me is the [...], I live five years now in Austria, Austria is cool, everything is ok, the economy, the living, the way the city is handled, you know, everything is ok, it feels good. When you ain't got nothing, here you can have something. They don't want to see anyone to be poor or something like that. That is very organized, I love it, it's cool. But the only problem is the racist biography. In these things you are not well educated. Believe me, in four, five years time, the foreigners have gone crazy. When things are happening, and nothing is done about it, it can't just, you don't want to be a fool forever, just watch people riding on you like that. People sometimes, the children are just like a goat. When you act like a goat, you keep running and running, when it keeps on running and when it gets to the point, the goat sees he can't go running anymore and it stops, and then it's coming to you. The whole time its running, but when he is in front of the door and sees there is no way out, then it's gonna stop. Says, I'm not going any more, it talls back. And then it comes to you, with his two horns, and then he knows he got something to defer himself, so it's like that. You can push it onto the wall, and then it's too much, fuck, what I'm gonna do, it's like that. So I must really say, you should make a change about it. I am an Austrian too, I got an Austrian passport I try to put things in order. I got an Austrian passport but these people don't care. Sometimes they tell it to your face: your Austrian, it's just a paper, fuck that, you're not a real Austrian. They say it to your face. And they do that. These are crazy things. These things have to be really handled, certainly. That's the only problem I found in the country. The country is ok, well organized. Where I am from in the States you can't walk at one o'clock in the night alone, if you're a girl or a boy. Alone in the streets, going home, it's not possible. Living, 50 meters ahead, like in Nevada, this west side is crazy. Ahead you see some young guys, what you're doing here, gimme your watch, gimme this. Things like that you don't see in Austria. It's well organized, I love that, it's cool. You should just finish everything up, make everything really organized, not just the [...] outside and saying we have these, and we have these. Certain walk around, that's my point. That's the only thing I want to say about.