

Bildung trotz Schule?

Karrieren und Barrieren im Schulsystem für Kinder und
Jugendliche aus Migrationsfamilien

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades „Master of Arts“

eingereicht von

Bianca Mandl

bei Univ.-Prof. Dr. Erol Yildiz

Institut für Erziehungswissenschaft

der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

Innsbruck 2019



Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt durch meine eigenhändige Unterschrift, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder inhaltlich den angegebenen Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Die vorliegende Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form noch nicht als Magister-/Master-/Diplomarbeit/Dissertation eingereicht.

Datum

Unterschrift

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich im ersten Abschnitt mit möglichen Gründen für das, durch diverse Studien (z.B. PISA) belegte, Leistungsgefälle zwischen Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Erstsprache und solchen mit deutscher Erstsprache an Österreichs Schulen auseinander. Eine besondere Beachtung findet dabei der Mechanismus der institutionellen Diskriminierung. Im zweiten Abschnitt wird unter Anwendung des Resilienzkonzeptes eine Erklärung darauf gegeben, wie es Kindern und Jugendlichen gelingt, ihre Ressourcen zu nutzen und trotz schwieriger Ausgangsbedingungen im Schulsystem handlungsfähig zu bleiben. Die Masterarbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Für letzteren wurden offene Leitfadeninterviews mit acht bildungserfolgreichen Jugendlichen aus Migrationsfamilien durchgeführt, um die Frage zu klären, welche resiliente Strategien diese Schülerinnen und Schüler in ihrer bisherigen Bildungsbiographie entwickeln konnten. Die Interviews wurden anhand der Grounded Theory von B. G. Glaser und A. L. Strauss ausgewertet und belegen, dass sich der Erfolg dieser Jugendlichen auf vielfältige personale und soziale Ressourcen stützt.

The first part of this master's thesis deals with possible reasons regarding the performance gap (demonstrated by various studies, e.g. PISA) between children and adolescent students at Austrian schools who are native speakers of German and those who are not. Special attention is paid to the mechanism of institutional discrimination. In the second part an explanation is given, how children and adolescents from migration families deal with difficult starting conditions in the school system, using their resources to succeed. The master's thesis is divided into a theoretical and an empirical section. In the latter part, open guided interviews were conducted with eight successful adolescents from migration families in order to clarify the question which resilient strategies these pupils were able to develop in their previous educational biographies. The interviews were evaluated using the Grounded Theory from B. G. Glaser und A. L. Strauss and they prove that the achievement of these adolescent students is based on a variety of personal and social resources.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1:	Türkische zweite Generation mit gering gebildeten Eltern (Schneider et al. 2015, S. 58)	S. 34
Abb. 2:	Selektionsprozesse im österreichischen Schulsystem (Vgl. Herzog-Punzenberger 2019, S. 89)	S. 43
Abb. 3:	Rahmenmodell der Resilienz (Vgl. Kumpfer 1999, S. 185).....	S. 55
Tabelle 1:	Bildungsaspiration von Eltern (Vgl. Lachmayr, Leitgöb 2011, S. 9 ff.).....	S. 29
Tabelle 2:	Übertritte in die NMS und AHS (Vgl. Statistik Austria 2018)	S. 47
Tabelle 3:	Risikoeinflüsse im Kindes- und Jugendalter (Wustmann 2007, S. 131).....	S. 59
Tabelle 4:	Personale und Soziale Ressourcen (Wustmann 2005, S. 196).....	S. 61

Gliederung

Eidesstattliche Erklärung	1
Abstract	2
Gliederung	4
1 Einleitung	6
2 Allgemeines Forschungsinteresse	9
2.1 Zur aktuellen und pädagogischen Relevanz der Thematik	9
2.2 Bildung: eine kritische Auseinandersetzung	11
2.3 Stand der Forschung	14
3 Zum Zusammenhang zwischen Bildung und Migration	18
3.1 Der Begriff Migrantin/Migrant	18
3.2 Zuwanderung nach Österreich ab 1960	20
3.3 Bildungssoziologische Daten	24
3.4 Bildungsaspiration in Migrationsfamilien	28
4 Erklärungsansätze für ungleiche Bildungserfolge	32
4.1 Der Einfluss familiärer und individueller Faktoren	32
4.2 Einstellungen und Kompetenzen von Lehrpersonen	36
4.3 Institutionelle Diskriminierung	38
4.3.1 Begriffsdefinition	39
4.3.2 Historische Zusammenhänge	41
4.3.3 Selektionsprozesse an Österreichs Schulen	43
5 Resilienz	52
5.1 Begriffsdefinition	52
5.2 Entwicklung des Resilienzkonzeptes	55
5.3 Risikofaktoren und Ressourcen	58
5.4 Zum Zusammenhang von Resilienz, Bildungserfolg und Migration	64
6 Methodische Vorgehensweise	70
6.1 Offenes Leitfadeninterview als Erhebungsmethode	71
6.2 Datenerhebung	72
6.3 Auswertung unter Berücksichtigung der Grounded Theory	74

7	Darstellung der Ergebnisse	76
7.1	Kurzprofile der interviewten Schülerinnen und Schüler	76
7.2	Diskussion der ausgearbeiteten Daten	80
7.2.1	Persönliche Ressourcen	82
7.2.2	Ressourcen innerhalb der Familie.....	91
7.2.3	Ressourcen im weiteren sozialen Umfeld.....	98
7.2.4	Die Hürde eines monolingualen Unterrichts	104
8	Fazit.....	108
	Literaturverzeichnis.....	113
	Anhang	124
	Interviewleitfaden.....	124
	Soziodemographische Daten	125
	Interviewtranskripte.....	127
	Berkan.....	128
	Ebru.....	134
	Jasmina.....	142
	Lejla	150
	Lindita.....	156
	Máté	167
	Selma	173
	Vanessa	179

1 Einleitung

Ein Viertel der Schülerschaft in Österreich hat eine andere Umgangssprache als Deutsch. Vor allem in den Volksschulen ist der Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache besonders hoch. An Wiens Volksschulen sprechen beispielsweise die Hälfte der Schülerinnen und Schüler eine andere Sprache als Deutsch in ihrem Alltag und stellen somit eine wesentliche Größe im österreichischen Schulsystem dar. (Vgl. Rothbauer, Stewart 2016, S. 5) Dennoch belegen unterschiedliche Studien (z.B. PISA), dass die Leistungen von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien in Österreich seit Jahren unter derer ihrer Mitschülerinnen und -schüler ohne Migrationserfahrung liegen. Im Vergleich mit anderen Ländern fällt auf, dass es in manchen von ihnen (Kanada, Neuseeland, Irland, Australien) keine nennenswerten Unterschiede gibt. (Vgl. Breit 2009, S. 145 ff.) Die Ursachen des Leistungsgefälles in Österreich können demnach nicht an individuellen Faktoren einer Person oder ihres Umfeldes festgemacht werden.

Da Bildung das Fundament darstellt, auf dem Lebensentwürfe aufgebaut werden und des Weiteren Teilhabe bedeutet, ist es besonders wichtig, Gründe für das schlechtere Abschneiden von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien zusammenzutragen. Es wird sich zeigen, dass diese nicht den individuellen Leistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zuzurechnen sind, sondern vor allem auf einem Schulsystem basieren, welches Ungleichheiten erst hervorbringt.

Dessen ungeachtet lässt sich in Migrationsfamilien eine besonders hohe Bildungsaspiration feststellen und Kinder und Jugendliche aus diesen Familien weisen zum Teil, trotz verschiedener Barrieren im Schulsystem, sehr erfolgreiche Bildungsverläufe auf. Ressourcen und Strategien von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien, zum erfolgreichen Durchlaufen des Schulsystems, sind deshalb von besonderem Interesse und sollen zu einer veränderten Wahrnehmung dieser Schülerinnen und Schüler an Österreichs Schulen führen.

Die Masterarbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen methodischen Teil. Im theoretischen Teil sollen folgende forschungsleitenden Fragestellungen beantwortet werden:

- *Welche Gründe gibt es für das Leistungsgefälle zwischen Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Erstsprache und solchen mit deutscher Erstsprache an Österreichs Schulen?*
- *Auf welche Ressourcen können Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien zurückgreifen, um trotz schwieriger Ausgangsbedingungen im Schulsystem handlungsfähig zu bleiben, Potentiale zu nutzen und Ziele zu erreichen? Welche resiliente Strategien haben sie dazu entwickelt?*

Im darauffolgenden methodischen Abschnitt wird vor allem die zweite Forschungsfrage vertieft.

Die vorliegende Masterarbeit ist wie folgt strukturiert:

Zunächst erfolgt die Klärung des allgemeinen Forschungsinteresses, wobei die aktuelle und pädagogische Relevanz der Thematik berücksichtigt wird. Im Anschluss daran findet eine kritische Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff, unter Berücksichtigung historischer Zusammenhänge, statt, um ein besseres Verständnis zu entwickeln und einen Konsens darüber zu schaffen, welche Auffassung von Bildung in dieser Arbeit herangezogen wird. Es folgt ein erster Einblick in den Forschungsstand, der im weiteren Verlauf der Masterarbeit vertieft wird.

Im nächsten Kapitel werden Zusammenhänge zwischen Bildung und Migration diskutiert, wobei zunächst eine Definition des Begriffs Migrantin/ Migrant erfolgt, da unterschiedliche Auslegungen dieses Terminus im Umlauf sind. Um ein besseres Verständnis zu erhalten, unter welchen Bedingungen Menschen migriert sind, findet im Anschluss daran eine Auseinandersetzung mit den historischen Begebenheiten der Zuwanderung nach Österreich ab 1960 statt. Danach werden bildungssoziologische Daten von Kindern und Jugendlichen im österreichischen Schulsystem vorgestellt, unter Berücksichtigung aktueller Studienergebnisse. Nachfolgend wird die Bildungsaspiration in Migrationsfamilien genauer betrachtet. Sie kann eine erste Erklärung darauf geben, warum es Kindern und

Jugendlichen aus diesen Familien gelingt das österreichische Schulsystem erfolgreich zu durchlaufen.

Darauf aufbauend werden Erklärungsansätze für ungleiche Bildungserfolge zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationserfahrung dargestellt. Diese umfassen den Einfluss familiärer und individueller Faktoren, die Einstellungen und Kompetenzen von Lehrpersonen und den Mechanismus der institutionellen Diskriminierung, wobei insbesondere auf letzteres eingegangen wird. Es erfolgt daher eine Begriffsdefinition von „institutionelle Diskriminierung“, dann werden historische Zusammenhänge der Entwicklung dieses Konzeptes beschrieben und schließlich werden Selektionsprozesse an Österreichs Schulen genauer beleuchtet.

Im nächsten Abschnitt der vorliegenden Arbeit wird das Resilienzkonzept vorgestellt. Es wird angewendet, um eine Erklärung darauf zu geben, warum es Kindern und Jugendlichen gelingt, trotz schwieriger Ausgangsbedingungen im österreichischen Schulsystem erfolgreich zu bestehen. Zunächst wird auf den Begriff „Resilienz“ eingegangen und eine Definition vorgenommen. Danach steht die Entwicklung des Konzeptes ab den 1970er Jahren im Mittelpunkt, die vor allem durch den Soziologen A. Antonovsky vorangetrieben wurde. Darauf aufbauend werden Risikoeinflüsse und Schutzfaktoren skizziert, welche auf die Entwicklung von Personen Einfluss nehmen können. Abschließend werden Erkenntnisse der Resilienzforschung, welche sich auf Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrung im Bildungskontext beziehen, dargestellt.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird zuerst die methodische Vorgehensweise beschrieben. Es wurden offene Leitfadeninterviews mit acht bildungserfolgreichen Jugendlichen aus Migrationsfamilien durchgeführt und in Anlehnung an die Grounded Theory von B. G. Glaser und A. L. Strauss ausgewertet. Die Darstellung der Ergebnisse umfasst einerseits Kurzprofile der interviewten Schülerinnen und Schüler, um ein Bild der Befragten zu entwickeln, und andererseits einen Diskussionsteil, der Ausschnitte des erhobenen Materials vorstellt und mit dem theoretischen Teil dieser Arbeit verknüpft.

2 Allgemeines Forschungsinteresse

Im folgenden Kapitel wird die gegenwärtige Relevanz der Thematik bildungserfolgreicher Kinder und Jugendlicher aus Migrationsfamilien und ihrer Strategien im Umgang mit den besonderen Anforderungen des österreichischen Bildungssystems begründet. Im Anschluss daran findet eine kritische Auseinandersetzung mit dem Terminus „Bildung“ unter Berücksichtigung historischer Zusammenhänge statt. Diese Klärung der Begrifflichkeit ist notwendig, um ein besseres Verständnis der Zusammenhänge zu entwickeln und um festzuhalten, nach welcher Auffassung der Bildungsbegriff in dieser Arbeit gebraucht wird. Abschließend folgt ein erster Einblick in den aktuellen Forschungsstand, welcher im weiteren Verlauf der Arbeit weiter ausgeführt wird.

2.1 Zur aktuellen und pädagogischen Relevanz der Thematik

Im deutschsprachigen Raum gibt es kaum Forschung über resiliente Strategien von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien im Umgang mit den schwierigen strukturellen Ausgangsbedingungen im österreichischen Schulsystem. Daher sollen die zusammengetragenen Erkenntnisse dieser Masterarbeit sowie die Interviews mit betroffenen Jugendlichen neue Impulse für die weitere Forschung in diesem Gebiet anregen. Die zusammengetragenen Untersuchungsergebnisse können für folgende Bereiche von besonderem Interesse sein:

Bildungspolitik, Bildungspraxis, pädagogisches Handeln: Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien stellen an Österreichs Schulen keine Einzelfälle dar, sondern sind ein fester Bestandteil in der Zusammensetzung von Klassen. In aktuellen Debatten wird davon ausgegangen, dass Bildung für Jede und Jeden gleichermaßen zugänglich/verfügbar ist und Leistung ausschließlich auf Motivation, Fleiß und individuelle Merkmale zurückgeführt werden kann. Die einzelnen Individuen tragen demnach die Verantwortung für ihren Bildungserfolg

selbst. Dass dies nicht der Fall ist und Karrieren im Schulsystem von Kindern und Jugendlichen mit Migrationserfahrung auf individuelle Strategien zurückgeführt werden können, soll in der vorliegenden Masterarbeit aufgezeigt werden. Bildungschancen sind nicht für alle Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in gleichem Maß verfügbar, sondern unterliegen bestimmten Mechanismen wie beispielsweise der institutionellen Diskriminierung. Diese Arbeit soll deshalb auch dazu beitragen, dass Pädagoginnen und Pädagogen ihre berufliche Praxis reflektierter betrachten und subtile Formen der Ungleichbehandlung erkennen und verändern können.

Migrationsforschung: Die Ergebnisse können den Paradigmenwechsel von einer defizitorientierten zu einer chancenorientierten Wahrnehmung weiter festigen. Des Weiteren wird ein Thema behandelt, das so noch wenig Beachtung findet: Die Verknüpfung eines psychologischen Ansatzes (Resilienz) mit migrationspädagogischen Inhalten kann zu einer Perspektive führen, die im deutschsprachigen Raum kaum eingenommen wird. Dadurch können neue Sichtweisen eröffnet werden, welche zukünftige Forschungsvorhaben in diesem Bereich inspirieren können.

Migrationspolitik: Die Erkenntnisse dieser Arbeit können dazu beitragen einen neuen Umgang mit dem Thema Migration und Bildung anzudenken. Bestehende defizitäre Vorstellungen zu Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien sollen dekonstruiert werden. Integration ist keine Einbahnstraße, in der die zugewanderten Bevölkerungsgruppen Anpassungsleistungen vollbringen müssen, sondern ein offener Prozess, in dem alle Mitglieder einer Gesellschaft mitwirken können. Bisherige Ergebnisse aus einschlägigen Untersuchungen (z.B. Pisa) sollen nicht dazu dienen, bestimmte Gruppen von Kindern und Jugendlichen zu diskreditieren, sondern dazu beitragen, Ursachen für solche Ergebnisse an mehreren Stellen anzudenken. Strukturelle Gegebenheiten im Bildungssystem können dann ins Blickfeld geraten, um in weiterer Folge Veränderungen anzuregen.

2.2 Bildung: eine kritische Auseinandersetzung

Das Verständnis von „Bildung“ hat sich historisch entwickelt und verändert. So scheint die moderne Auslegung dieses Begriffes nur mehr wenig mit den Auffassungen einiger prominenter Begründer¹ der Vergangenheit gemeinsam zu haben. Eine zusammenfassende Einführung in Theorien und Konzeptionen der Bildung kann beispielsweise dem Standardwerk „Einführung in die Theorie der Bildung“ von A. Dörpinghaus, A. Poenitsch und L. Wigger entnommen werden. Sie definieren das Verhältnis von Bildung zusammenfassend *„als die differenzierte, gedanklich und sprachlich vermittelte Auseinandersetzung von Menschen mit sich, mit anderen und der Welt.“* (Dörpinghaus et al. 2012, S. 10) In einem umfassenden Werk *„Kompetenz oder Bildung“*, vertritt B. Lederer die These, dass mit dem heutigen Bildungsbegriff meist „nur“ Kompetenzen gemeint sind. Ursprüngliche Zieldimensionen von Bildung, wie Selbsterkenntnis, Selbstentfaltung, Selbstreflexion und Selbstbestimmung werden durch Kompetenzen ersetzt, die ökonomische Interessen unterstützen. Anstelle des Anspruches auf „Selbstbestimmtheit“ steht die „Selbstorganisation“. (Vgl. Lederer 2014, S. 22)

Die Bildungstheorie von W. v. Humboldt stellt, geschichtlich gesehen, eine der bedeutendsten Theorien für den pädagogischen Bereich dar und wird deshalb an dieser Stelle exemplarisch vorgestellt. Bildung, als Entfaltung aller individuellen Kräfte und Talente, die bereits im Menschen angelegt sind, bedeutet ständig an

¹unter anderem:

Platon (427-347 v. Chr.): Höhlengleichnis, griechischer Begriff „Paideia“ (Erziehung von Kindern; Bildung als befreiende Umwendung des Menschen ins seiner „Seele“, Einsicht in die Wahrheit)

Immanuel Kant (1724-1804): Bildung als Ausgangspunkt zu einer autonomen, mündigen Lebensführung, Befreiung aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit (Epoche der Aufklärung)

Wilhelm von Humboldt (1767-1835): Bildung in ihrer Unbestimmtheit als Bestimmung des Menschen, Bildungsprozesse als vielfältige und freie Wechselwirkung zwischen Ich und der Welt; Begründung der Unterscheidung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung (Epoche des Neuhumanismus)

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831): Bildung als die Selbstverwirklichung des Geistes, Bildung als die Aneignung von Kultur, Bildung als Sittlichkeit

Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1969): Bildung als Emanzipation, als Befreiung des Menschen aus seiner Abhängigkeit und der Gewinn an Autonomie, Bildung als Selbst- und Gesellschaftskritik

sich selbst zu arbeiten und stellt nach W. v. Humboldt die wahre Zielsetzung des Menschen dar. Diese Art der Persönlichkeitsentwicklung soll nicht ausschließlich zum Selbstzweck angestrebt werden, sondern sie soll der Menschheit im Gesamten dienen und zu ihrer Vervollkommnung beitragen. Das ständige Arbeiten an der eigenen Persönlichkeit soll also zu einem späteren Zeitpunkt einen gesellschaftlichen Wandel hervorbringen. W. v. Humboldt vertritt die Auffassung, dass der Mensch dazu verpflichtet ist, sich durch die fortwährende Aneignung von Welt² zu bilden und dementsprechend all seine Fähigkeiten zu entfalten. Dies stellt nach ihm den Sinn des Lebens dar, dadurch wird die Eigentümlichkeit des menschlichen Seins erkennbar. W. v. Humboldt betont, dass die „*allgemeine Menschenbildung*“ im Vordergrund stehen soll und nicht die Erziehung des Menschen zu einem Gesellschaftsmitglied, das einen vorbestimmten Platz einnehmen soll. Er unterscheidet zwischen der allgemeinen und der speziellen, zweckgebundenen Bildung. Erstere, die allgemeine Bildung, hat Vorrang vor der speziellen Bildung. (Vgl. Lederer 2014, S. 199 ff.)

In der heutigen Gesellschaft scheint die spezielle Bildung die Oberhand gewonnen zu haben, da sie einem ökonomischen Nutzen dienen soll und so verwertbar gemacht wird. Wenn also in der folgenden Arbeit von „Bildung“ oder „Bildungserfolg“ gesprochen wird, dann geschieht dies in Anlehnung an eine moderne bildungspolitische Auffassung und hat wenig mit früheren humanistischen Bildungstheorien gemeinsam, sondern mehr mit Begriffen wie „formale Bildung“, „spezielle Bildung“, „Kompetenzerwerb“. Diese Art von Wissen ist es, das in unterschiedlichen Untersuchungen zum Thema Bildung (wie z.B. PISA) erhoben wird. Formale Bildung ist dadurch gekennzeichnet, dass die Lernprozesse institutionalisiert sind und durch Zertifizierungen „nachweisbar“ gemacht werden. Nach dieser Definition ist diese vorstrukturiert und zielgerichtet. (Vgl. Overwien 2005, S. 346) Bildung in dieser Auslegung kommt eine zentrale gesellschaftliche Bedeutung zu. Durch den Erwerb von sogenannten

² W. v. Humboldt beschreibt den Bildungsprozess als eine nie endende Wechselwirkung zwischen dem Ich und der Welt. Bildung, im Sinne einer Entwicklung aller Kräfte ist nur möglich, wenn sich der menschliche Geist mit Gegenständen (Natur und Kultur) auseinandersetzt, die außerhalb seiner Selbst liegen. Die „Welt“ umfasst für W. v. Humboldt also alle Gegenstände, die außerhalb des Menschen liegen und Ausdruck des Fremden sind. (Vgl. Dörpinghaus et al. 2012, S. 70 f.)

Schlüsselqualifikationen sichert sich der Einzelne den Zugang zu bestimmten gesellschaftlichen Ressourcen und Positionen. Die Arbeitsfähigkeit von Menschen ist dabei ein wichtiger Erfolgsfaktor. (Vgl. Grundmann 2009, S. 69)

Auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung wird dieser Bildungsauftrag definiert. Der neuen Mittelschule kommt die Aufgabe zu, Schülerinnen und Schüler, je nach Begabung und im Interesse der Chancengerechtigkeit, auf weiterführende Schulen oder den Berufsalltag vorzubereiten. (Vgl. bmbwf 2018)

Auch im Schulorganisationsgesetz Österreich, § 2, werden die Aufgaben der Schulen klar definiert:

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe [...] die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden und gesundheitsbewussten, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden [...]“
(SchOG 2015, §2)

In einem solchen Verständnis geht es vor allem darum, die Schülerschaft zu zweckmäßigen Mitgliedern einer demokratischen Gesellschaft auszubilden, die ihren Beitrag leisten können. Auf diese Funktion weisen die Adjektive *„gesundheitsbewusst, arbeitstüchtig, pflichttreu und verantwortungsbewusst“* hin. Die herangezogene Definition betont des Weiteren die Handlungsautonomie von Subjekten, die durch Bildung erzielt werden soll. Jeder und Jedem wird das Handwerkzeug mitgegeben mündig und in Selbstbestimmung seine Lebensverhältnisse zum Besseren zu verändern. So kommt Bildung auf der einen Seite die Funktion zu, den Menschen aus seiner Unmündigkeit zu befreien, auf der anderen Seite trägt dadurch das einzelne Individuum die Verantwortung für sein Leben. Ungleiche Bildungsvoraussetzungen und -chancen können so als Folge individueller Leistung legitimiert werden. (Vgl. Grundmann 2009, S. 69 f.)

2.3 Stand der Forschung

In der Migrationsforschung gibt es verschiedene Theoriestränge, welche die Ursachen für die Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung und -erfolge von Kindern und Jugendlichen unterschiedlich verorten. Die defizit- und problemorientierte Sichtweise schreibt die schlechteren Ergebnisse von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien einer mangelnden Integrationsbereitschaft zu und sucht die Ursachen in diversen Faktoren, die bei den Familien selbst liegen. Dem gegenüber stehen emanzipatorische, chancenorientierte Ansätze, in denen aus der Perspektive der Migrantinnen und Migranten argumentiert wird. Vergleicht man Studien aus Österreich beziehungsweise Deutschland, die mangelnde Leistungen bei Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien feststellen (z.B. PISA), mit der Situation in anderen Ländern (z.B. Kanada, Irland, Schweden), erkennt man, dass solche gravierenden Leistungsunterschiede dort nicht belegt werden. Die Ursachen dieses Gefälles liegen demnach in Einflüssen, die der Organisation Schule zugerechnet werden müssen, wie zum Beispiel dem monolingualen Habitus des Schulwesens. Diese unterschiedlichen Erklärungsansätze beschreibt R. Boudon als „primäre“ und „sekundäre“ Effekte. Den primären Auswirkungen können jene sozialen Unterschiede zugeordnet werden, die das tatsächliche Leistungsgefälle zwischen den einzelnen sozialen Milieus beschreiben. Bei den sekundären handelt es sich um jene, die trotz gleicher Leistung bestehen bleiben. D. Davenau und O. Groh-Samberg sehen in beiden Wirkungen bildungspolitische Brisanz. Primäre Effekte verweisen demnach auf das Unvermögen der Schule, soziale Ungleichheiten auszugleichen. Sekundäre Effekte darauf, dass in der Schule Diskriminierungsmechanismen vorhanden sind, welche Schülerinnen und Schüler, trotz gleicher Leistung, unterschiedlich unterstützen und bewerten. Die meisten Theorien in der Migrationsforschung gehen davon aus, dass den sekundären Mechanismen eine größere Bedeutung zukommt als den primären. (Vgl. Dravenau, Groh-Samberg 2005, S. 104 f.) Daran anschließend wird in der vorliegenden Masterarbeit ebenfalls diese Argumentationslinie in den Vordergrund gestellt und vertreten.

M. Gomolla ist im deutschsprachigen Raum eine der prominentesten Vertreterinnen, welche über „institutionelle Diskriminierung“ forsch. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die Ursache von Diskriminierungen an Schulen in institutionellen Kontexten liegt. Rassismus oder Sexismus können dann als eine Folge sozialer Prozesse verstanden werden. Der Terminus „institutionell“ weist darauf hin, dass die Ursachen der Diskriminierung im organisatorischen Handeln zentraler gesellschaftlicher Institutionen liegen. Dies geschieht auf informelle und unausgesprochene Art durch organisatorische Routinen und tägliche Arbeitsweisen. Durch diese tägliche Praxis wird diese Art von Rassismus „gewohnt“ und „selbstverständlich“. (Vgl. Gomolla 2011, S. 182)

Auch H.-G. Rolff hat die Ursachen von unterschiedlichen Leistungen zwischen Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Milieus in Deutschland untersucht. Er kommt dabei schon 1967 zu dem Ergebnis, dass die Schule grundlegend zur Auslese von Schülerinnen und Schülern aus sozial schwächeren Milieus beiträgt, da sie auf Kinder und Jugendliche aus der Mittel- und Oberschicht besser eingestellt ist. Schülerinnen und Schüler aus der „Unterschicht“ haben es demnach besonders schwer schulisch erfolgreich zu sein. (Vgl. Rolff 1967, S.18 ff.)

R. Becker gehört zu den Vertretern, welche in ihren Ansätzen davon ausgehen, dass vor allem die primären Effekte stabil vorhanden sind, da die Bildungsungleichheit zwischen den sozialen Milieus als eine Nebenfolge von frühen Bildungsentscheidungen der Eltern resultiert. Der Autor weist dennoch darauf hin, dass diese Entscheidungen durch institutionelle Strukturen hervorgebracht werden können. (Vgl. Becker 2004, S. 13)

Ebenfalls gibt es in der Migrationsforschung unterschiedliche Ansätze dazu, warum Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien, trotz schwierigeren Ausgangsbedingungen, das Schulsystem erfolgreich durchlaufen. Einer dieser Erklärungsstränge beschreibt die Bildungsaspiration in Migrationsfamilien, die

laut unterschiedlichen Untersuchungen³ als besonders hoch eingestuft wird. C. Gresch untersuchte zum Beispiel den Übergang von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrung in die Sekundarstufe I in Deutschland und beschäftigte sich besonders mit den Ursachen für die hohe Bildungsaspiration in diesen Familien. (Vgl. Gresch 2012, S. 57) Eine weitere Studie von W. Paulus und H. P. Blossfeld widmete sich der Frage, welche Bedeutung den Bildungsvorstellungen und Aspirationen der Eltern beim Übergang in weiterführende Schulen zukommt. Diesen Untersuchungen gleich ist die Feststellung, dass die Bildungsaspiration in Migrationsfamilien besonders ausgeprägt ist und dies mit ihren biographischen Bedingungen zusammenhängt. So besteht in wissenschaftlichen Debatten generell Konsens darüber, dass Migration aus dem Wunsch, die eigene Lage und die der ganzen Familie im Aufnahmeland zu verbessern, entsteht. Das Erwerben von diversen Bildungsabschlüssen soll zur Aufwärtsmobilisation beitragen. (Vgl. Paulus, Blossfeld 2007, S. 491 ff.)

Zur Behandlung der Frage, wie es möglich ist, dass Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien das Schulsystem, trotz schwieriger Ausgangsbedingungen, erfolgreich durchlaufen können, wird in der vorliegenden Arbeit das Konzept der Resilienz herangezogen. Resilienz bezeichnet die Fähigkeit, trotz widriger Lebensbedingungen und unterschiedlichen psychosozialen Belastungsfaktoren Chancen zu erkennen und diese zu nutzen. Resiliente Kinder und Jugendliche sind in der Lage, psychosoziale Risikofaktoren zu bewältigen und entwickeln erfolgreiche Strategien, um mit ihrer Lebenssituation zurechtzukommen und diese zu verändern. Es wird davon ausgegangen, dass resiliente Kompetenzen und Fähigkeiten im Laufe der Entwicklung erworben werden und Ergebnis eines dynamischen Austausches zwischen einer Person und deren Umwelt ist. (Vgl. Kustor-Hüttl 2011, S. 17) Die Resilienzforschung trägt dazu bei, den Blick

³ I. Gogolin, U. Neumann und H.-J. Roth verweisen in einem Beitrag zur Bildungsplanung und Forschungsförderung auf unterschiedlichste Studien zur Bildungs- und Berufsorientierung von Menschen mit Migrationserfahrung, die seit den 1970er Jahren durchgeführt wurden. Ihnen gemeinsam ist das Ergebnis, dass sie, ähnlich wie einheimische Personen, bemüht sind in ihrem sozialen Status aufzusteigen. Sie verfügen über hohe Bildungsziele und sind bestrebt, die Situation der Familie zu verbessern. (Vgl. Gogolin et al. 2003, S. 56 ff.)

auf die Kompetenzen und Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit schwierigen biographischen Bedingungen zu richten und sich von einer defizitorientierten Sichtweise abzuwenden. Studien im Bereich der Resilienzforschung, die sich explizit auf Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien beziehen, die das Schulsystem erfolgreich meistern, sind im deutschsprachigen Raum nur spärlich vorhanden. Folgende Arbeiten können eine erste Orientierung in diesem Bereich liefern:

B. Favero verknüpft in ihrer Diplomarbeit 2010 die Bildungstheorie von Pierre Bourdieu mit den Ansätzen der Resilienzforschung. Dazu hat sie fünf bildungserfolgreiche Personen mit Migrationshintergrund in unterschiedlichem Alter in Deutschland interviewt. B. Favero fragt in ihrer Arbeit nach Ressourcen, die für den Bildungserfolg von Bedeutung sein können und verweist beispielsweise auf die Bildungsaspiration der Eltern, die Geschwisterkonstellation und die Stabilität innerfamiliärer Beziehungen. (Vgl. Favero 2010, S. 28 ff.)

B. Perchinig und K. Schmid konzentrieren sich in ihrer qualitativen Studie auf Jugendliche aus Migrationsfamilien zwischen 14 und 21 Jahren, die sich am Übergang in eine weiterführende Ausbildung beziehungsweise in den Arbeitsmarkt in Österreich befinden. Sie interviewten dafür Experten und führten Gruppengespräche mit Jugendlichen mit Migrationskontext. Dabei identifizieren die Autoren in ihren Auswertungen stärkende Faktoren sowie Risikofaktoren, die sich auf den Werdegang dieser Jugendlichen auswirken. (Vgl. Perchinig, Schmid 2012, S. 96 ff.)

3 Zum Zusammenhang zwischen Bildung und Migration

Einführend in das nächste Kapitel erfolgt eine Klärung des Begriffes „Migrantin“/ „Migrant“, da in unterschiedlichen Bereichen verschiedene Auffassungen davon kursieren. Auf dieser Grundlage aufbauend findet eine Auseinandersetzung mit historischen Entwicklungen der Zuwanderung nach Österreich statt. Diese dient einem vertieften Verständnis davon, unter welchen Bedingungen Personen migriert sind und wie sich ihre Ausgangssituation gestaltet hat. Danach erfolgt eine Skizzierung bildungssoziologischer Daten von Kindern und Jugendlichen im österreichischen Schulsystem, unter Berücksichtigung aktueller Studienergebnisse. Anschließend wird die Bildungsaspiration in Migrationsfamilien näher beleuchtet, da diese eine erste Erklärung darauf geben kann, warum Kinder und Jugendliche aus diesen Familien das österreichische Schulsystem erfolgreich durchlaufen können.

3.1 Der Begriff Migrantin/Migrant

Trotz der Normalität von Wanderungserfahrungen in der heutigen Migrationsgesellschaft scheint es unerlässlich zu sein, sich mit dem Begriff der „Migrantin“/des „Migranten“ näher auseinanderzusetzen, da auf unterschiedlichen Ebenen verschiedene Auffassungen dieser Bezeichnung kursieren.

Seinen Ursprung hat der Begriff in Migrantenselbstorganisationen und ist Hinweis dafür, dass sich die eingewanderte Bevölkerung von Fremdzuschreibungen wie „Ausländerin“/„Ausländer“ abgrenzen wollte. Der Terminus „Migrantin“/ „Migrant“ sollte heteronorme Strukturen aufbrechen, blieb ihnen jedoch verschrieben. Heute wird der Begriff in unterschiedlichen Bedeutungen gebraucht: Er kann die Wanderungserfahrung in den Mittelpunkt rücken, die persönliche oder familiäre Herkunft aus einem nicht-deutschen (nicht-österreichischen) Gebiet meinen, ethnische und kulturelle Differenzen fokussieren oder darauf hinweisen,

dass jemand keinen deutschen (österreichischen) Pass besitzt. Menschen, die im binnennationalen Raum wandern, werden paradoxerweise nicht zu den Migrantinnen/den Migranten gezählt. Umgekehrt verhält es sich mit Personen, die selbst keine Wanderungserfahrung haben und aus Migrationsfamilien kommen. Migration bezieht sich demnach nicht vorrangig auf das Überschreiten von Ländergrenzen, sondern auf ihren rechtlichen Status sowie auf zugeschriebene Abweichungen von einer als „normal“ definierten Gruppe. Diese attribuierten Unterschiede beziehen sich auf die Biografie, Identität und Verhaltensweisen und bestimmen, wer wie selbstverständlich dazugehört und wer nicht. (Vgl. Mecheril 2004, S. 46 ff.)

Der Begriff „Migrationshintergrund“ wurde (wahrscheinlich) 1998 zum ersten Mal im 10. Kinder- und Jugendbericht von U. Boos-Nünning gebraucht. Die Benennung als sogenannte „Ausländerin“/als „Ausländer“ sollte durch einen Begriff ausgetauscht werden, der wertneutral und nicht von Vorurteilen besetzt ist. Ebenfalls sollten so deutsche Staatsbürger erfasst werden können, die über einen familiären Migrationshintergrund verfügen. Durch diese neue Begrifflichkeit können so bezeichnete „Integrationserfolge“ erfasst werden, da über die Generation hinweg Teilhabechancen nachgewiesen werden können und Einbürgerungen stattfinden. (Vgl. El-Mafaalani 2017, S. 467)

Die Statistik Austria verwendet nicht mehr den Terminus „Migrationshintergrund“, sondern ersetzt ihn durch „Migrationserfahrung“. Diese wird wie folgt definiert:

„Als Personen mit Migrationserfahrung werden [...] Menschen bezeichnet, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Diese Gruppe lässt sich in weiterer Folge in Migrantinnen und Migranten der ersten Generation (Personen, die selbst im Ausland geboren wurden) und in Zuwanderer der zweiten Generation (Kinder von zugewanderten Personen, die aber selbst im Inland zur Welt gekommen sind) untergliedern.“
(Fuchs, Marik-Lebeck 2016, Folie 4)

In dieser Arbeit wird der Begriff „Migrationserfahrung“ beziehungsweise „Migrationskontext“ verwendet, in Anlehnung an die Definition der Statistik Austria.

3.2 Zuwanderung nach Österreich ab 1960

Um die aktuelle Situation von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien besser verstehen zu können, ist es wichtig, einen Blick auf die Generation ihrer Eltern und Großeltern zu werfen. Es stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen diese Generation nach Österreich gekommen ist und wie sich ihre Lebenssituation im Aufnahmeland gestaltet hat. Im folgenden Kapitel werden zwei Migrationsstränge skizziert, die in Bezug auf die Zuwanderung nach Österreich bis zur Jahrhundertwende besonders relevant sind:

- (1) Die Zuwanderung durch die ehemaligen „Gastarbeiterinnen“ und „Gastarbeiter“ aus der Türkei und aus dem einstigen Jugoslawien ab den 1960er Jahren.
- (2) Ein Zuwanderungsanstieg um die 1990er Jahre, aufgrund des Falles des Eisernen Vorhangs, des Jugoslawienkrieges und einer erhöhten Nachfrage nach ausländischen Arbeitskräften, aufgrund der Hochkonjunktur in diesen Jahren.

Österreich war bis zum Zweiten Weltkrieg (1939-1945) vor allem ein Auswanderungsland. Direkt nach Ende des Krieges lebten ungefähr 1,4 Millionen Menschen ausländischer Herkunft in Österreich. Eine halbe Million von ihnen zählte zu den sogenannten „displaced persons“: Vertriebene, Kriegsflüchtlinge, ehemalige KZ-Häftlinge, Zwangsarbeiter, jüdische Flüchtlinge, einstige Kriegsgefangene sowie Mitglieder und Verbündete der deutschen Armee. Diese wurden jedoch bald in ihre Heimat oder in Auswanderungsländer wie die USA, Kanada oder Australien weiter verschickt. Zu diesen „displaced persons“ kamen noch 300.000 deutschsprachige Vertriebene aus Mittel- und Osteuropa. 1948 hielten sich etwa noch eine halbe Million dieser Personen in Österreich auf. (Vgl. Bauer 2008, S. 4 f.)

In den darauffolgenden Jahren wurde Österreich, vor allem aufgrund der geographischen Lage, immer wieder Ziel von Wanderungsbewegungen:

(1) Bis Anfang der 1970er Jahre hielt sich die Arbeitsmigration von Österreich ins Ausland und umgekehrt die Arbeitsmigration vom Ausland nach Österreich die Waage. Vor allem ein deutlich höheres Lohnniveau, die geographische Nähe sowie die gemeinsame Sprache bewegte viele Österreicherinnen und Österreicher dazu, sich in der Schweiz und in Westdeutschland Arbeit zu suchen. Erst mit dem Arbeitskräftemangel, der in Österreich in Gegenüberstellung zu anderen westeuropäischen Industriestaaten vergleichsweise spät spürbar wurde, änderte sich dies. (Vgl. Münz et al. 2003, S. 20 f.) Der Arbeitskräftemangel wurde ausgelöst durch das schnelle Wirtschaftswachstum nach dem Zweiten Weltkrieg sowie technischen Neuerungen, die eine erhöhte Mobilität über weite Strecken ermöglichten. Vor allem in minderqualifizierten Berufsfeldern, in denen Einheimische nicht arbeiten wollten, fehlten Arbeitskräfte. Diese Lücke sollte durch Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter aufgefüllt werden. (Arbeitskreis für ökonomische und soziologische Studien 1973, S. 11) 1962 trat das Raab-Olah-Abkommen in Kraft, in dem sich die Gewerkschaften bereit erklärten, 47.000 Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter im Folgejahr anzuwerben. Zunächst war die Beschäftigung von spanischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in Österreich vorgesehen. Diese Abmachung zeigte jedoch in der Praxis keine Wirkung und so wurde im Jahr 1964 das Anwerbeabkommen mit der Türkei und 1966 mit dem ehemaligen Jugoslawien abgeschlossen. Durch diese Vereinbarungen konnten Ausländerinnen und Ausländer ohne großen Aufwand in österreichischen Betrieben beschäftigt werden. (Vgl. Wimmer 1986, S. 6 ff.) Zunächst wurden vor allem junge, gesunde Männer mit niederem Schul- und Ausbildungsniveau eingestellt, da sie an minderqualifizierten Arbeitsplätzen eingesetzt werden sollten. Entgegen des geplanten Rotationsprinzips ließen sich die Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter in Österreich nieder. Die Unternehmerinnen und Unternehmer waren nicht bereit, bereits eingelernte Arbeitskräfte zurück in ihr Herkunftsland zu schicken. Dies wäre mit einem zusätzlichen Aufwand verbunden gewesen. Die Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter erklärten sich gerne bereit, länger zu bleiben, da sie ihre Sparziele,

aufgrund der hohen Lebenshaltungskosten in Österreich, nicht so schnell erreichen konnten, wie ursprünglich geplant. Des Weiteren wurde die Nachfrage nach ausländischen Arbeitnehmerinnen (zum Beispiel in der Textilindustrie) laut. So kam es zum sogenannten „Familiennachzug“, welcher den Übergang zur dauerhaften Ansiedelung im Aufnahmeland markierte. Der Anwerbestopp im Jahre 1973 führte, entgegen des eigentlichen Zieles, zu einer Beschleunigung der Niederlassungen der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter in Österreich, da sie sich nicht mehr sicher sein konnten, nach einer Rückkehr in das Heimatland erneut eine Arbeitsstelle in Österreich zu finden. (Vgl. Bauböck 1996, S. 13 f.) Der Großteil der ausländischen Arbeitskräfte verfügte über ein niedriges Bildungsniveau, weil sie „*Arbeit für Ungelernte*“ verrichten sollten. (Vgl. Schneider et al. 2015, S. 48) 12,7 Prozent der türkischen Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter hatten nie eine Schule besucht, die meisten anderen eine fünfjährige Volksschule. Durchschnittlich gingen die Männer 5,3 Jahre zur Schule und die Frauen 3,6 Jahre. (Vgl. Achatz et al. 1986, S. 50) Viele der Arbeiterinnen, die nach Österreich kamen, waren Analphabetinnen. Auf die Einbindung der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter im Bildungssystem und die Vermittlung von Sprachkenntnissen wurde in den Einwanderungsländern kein Wert gelegt. (Vgl. Schneider et al. 2015, S. 48) Auch ihre Kinder waren von schwierigen Ausgangsbedingungen im Schulsystem betroffen. Die sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft Wien brachte 1983 eine zusammenfassende Arbeit heraus, in der sie sich der problematischen Situation von Gastarbeiterkindern in der Schul- und Berufsausbildung widmeten. Zu Beginn wurden diese Kinder aufgrund mangelhafter oder fehlender Deutschkenntnisse oftmals Sonderschulen zugewiesen, ungeachtet ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse. Erst ab 1970 fand eine Auseinandersetzung bezüglich der schulischen Integration von Gastarbeiterkindern durch die Schulbehörde im Zuge einer Konferenz der Landesschulinspektoren statt. Alle folgenden Maßnahmen der österreichischen Schulpolitik hatten zum Ziel, die Kinder der Gastarbeiterfamilien einerseits in die österreichische Gesellschaft zu integrieren, andererseits eine Reintegration in die Gesellschaft des Heimatlandes vorzubereiten. Da der Aufenthalt aller Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter und deren Kindern als vorübergehend

betrachtet wurde, umfassten Fördermaßnahmen an Schulen ausschließlich die Vermittlung der deutschen Sprache. (Vgl. Wimmer 1983, S. 28 ff.)

(2) Zu einer leicht vermehrten Zuwanderung kam es auch um die 1990er Jahre. Der Fall des Eisernen Vorhangs⁴ (1989) bewirkte eine Wanderungsbewegung von Ost- nach Westeuropa. Im Jahre 1990 wurde dies besonders ersichtlich, als circa 800 rumänische Asylwerberinnen und Asylwerber in Niederösterreich unterkommen sollten. Eine größere, bereits erwartete Zuwanderung aus den Oststaaten blieb trotz geöffneter Grenzen und des bestehenden Wohlstandsgefälles aus. Der Großteil der Zugewanderten kam stattdessen in Folge von Kriegen und ethnischen Säuberungen nach Österreich. (Vgl. Münz et al. 2003, S. 25) Die Auseinandersetzungen in Kroatien (1991), Bosnien-Herzegowina (1992/93) und dem Kosovo (1998/1999) waren der Anlass für die größte Fluchtbewegung in Europa seit dem Zweiten Weltkrieg. Österreich war, aufgrund der geographischen Nähe, ein bevorzugtes Ziel. 1992 suchten etwa 50.000 Kriegsflüchtlinge Schutz in Österreich, bis 1995 erhielten ungefähr 90.000 Menschen ein vorläufiges Aufenthaltsrecht. Infolge des Kosovo-Konflikts kamen in den Jahren 1998 und 1999 mehr als 13.000 Flüchtlinge nach Österreich, nur 2.953 Personen von ihnen wurde der Flüchtlingsstatus zugesprochen. (Vgl. Bauer 2008, S. 7) Ein weiterer Zuwachs erfolgte aufgrund der guten wirtschaftlichen Situation der 1980er Jahre und der damit einhergehenden Aufnahme weiterer ausländischer Arbeitskräfte. Die Anzahl der in Österreich lebenden ausländischen Wohnbevölkerung erhöhte sich von 1989 (387.000 Personen) bis 1993 (690.000 Personen) fast auf das Doppelte. (Vgl. Münz et al. 2003, S. 25) Im Jahre 1990 wurde eine Quote für ausländische Arbeitskräfte eingeführt, die den Anteil an ausländischen Arbeitskräften am Gesamtarbeitskräftepotential reglementieren sollte. Diese bewegte sich zwischen acht und zehn Prozent. (Vgl. Bauer 2008, S. 8)

⁴ Der „Eiserne Vorhang“ bezeichnet sowohl die physische Grenze (Höhepunkt: Bau der Berliner Mauer 1961) als auch den ideologischen Konflikt zwischen Ost- und Westeuropa nach dem Zweiten Weltkrieg. Diesem Konflikt zugrunde lag die politische Gegensätzlichkeit zwischen Kapitalismus und Sozialismus sowie das Wohlstandsgefälle zwischen Ost- und Westeuropa. (Vgl. Becker, Komlosy 2004, S. 31)

Im Jahr 2015 war Österreich erneut Ziel von Menschen aus Kriegsgebieten. Dies spiegelt sich in aktuellen Zahlen zur Bevölkerungszusammensetzung wieder: Der Anteil der Personen mit syrischer Staatsbürgerschaft beträgt im Jahr 2017 3,1 Prozent, der Anteil der Personen aus Afghanistan 3,4 Prozent. (Vgl. Radinger 2018, S. 10)

3.3 Bildungssoziologische Daten

Ein Viertel der Schülerinnen und Schüler in Österreich haben eine andere Umgangssprache als Deutsch. Vor allem in den Volksschulen ist der Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache besonders hoch. So sprechen beispielsweise an Wiens Volksschulen die Hälfte der Schülerschaft eine andere Sprache als Deutsch in ihrem Alltag. Jugendliche aus Migrationsfamilien waren im Jahr 2015 fast doppelt so oft arbeitslos oder ohne Aus- und Weiterbildung als andere Jugendliche. (Vgl. Rothbauer, Stewart 2016, S. 5) In Bezug auf das Bildungsniveau fällt auf, dass die Bevölkerung mit Migrationserfahrung in den höchsten und niedrigsten Bildungsebenen überdurchschnittlich häufig vertreten ist, im Gegensatz zur Bevölkerung ohne Migrationserfahrung. Diese verfügen vor allem über Bildungsabschlüsse auf mittlerer Ebene, wie Lehr- und Fachschulausbildungen. Diese Tendenzen sind über längere Zeitverläufe beständig, ein leichter allgemeiner Anstieg des Bildungsniveaus kann in der Gesamtbevölkerung nachgewiesen werden. (Vgl. Statistik Austria 2017b, S. 10)

In Österreich besteht eine positive Migrationsbilanz, die einem Rückgang der Bevölkerung entgegenwirkt. Geburtenzahl und Lebenserwartung sind leicht ansteigend. Der größte Teil der Wanderbewegung findet innerhalb der EU statt, mit einem positiven Wanderungssaldo von circa 37.000 Personen. Bürgerinnen und Bürger aus den Staaten des ehemaligen Jugoslawiens und aus der Türkei machen mit einem Zuwachs von etwa 7.000 Personen nur einen kleinen Teil der Bewegung aus. Einen etwas höheren Anteil am Wanderungssaldo in Österreich haben Personen aus anderen Staaten, wobei syrische Staatsbürgerinnen und –

bürger mit ungefähr 7.400 Personen im Jahr 2014 die größte Zunahme in dieser Gruppe ausmachen. Personen mit österreichischer Staatsbürgerschaft verursachen einen negativen Wanderungssaldo von circa 5.000 Personen. Zieht man zur Feststellung der Personen mit Migrationserfahrung statistische Daten, auf Basis der Staatsbürgerschaft, heran, wird der Anteil dieser Gruppe unterschätzt. Für die Bildungsstatistik werden deshalb andere Faktoren herangezogen. Der Migrationskontext wird anhand des Geburtsortes einer Person beziehungsweise deren Eltern bestimmt. Als Migrantinnen und Migranten der ersten Generation werden Personen bezeichnet, die selbst und deren Eltern in einem anderen Land geboren wurden. In Österreich betrifft das etwa 15 Prozent der Bevölkerung. Sind nur die Eltern im Ausland geboren, spricht man von Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation. Dies trifft auf circa fünf Prozent der Bürgerinnen und Bürger zu. (Vgl. Bruneforth et al. 2016, S. 26) Den größten Anteil an im Ausland geborenen Jugendlichen in Österreich stellen junge Menschen aus Deutschland dar. Am 01.01.2016 betrug ihre Anzahl 35.183 Personen. (Vgl. Rothbauer, Stewart 2016, S. 16) Diese werden jedoch in der alltäglichen Auffassung kaum als Jugendliche mit Migrationserfahrung wahrgenommen, da stereotype Bilder bestimmen, wer zum „Wir“ gehört und wer zu den „Anderen“.⁵ Den zweitgrößten Anteil repräsentieren Jugendliche aus Afghanistan (21.080), gefolgt von Jugendlichen aus Rumänien (18.179), der Türkei (16.120), Syrien (16.023), Serbien (14.660), Ungarn (12.358) und Bosnien Herzegowina (12.352). Weitere relevante Einwanderungsländer sind die Russische Föderation, Polen, Slowakei, Kosovo, Irak, Italien, Bulgarien, Kroatien, Mazedonien, die Vereinigten Staaten, Iran und Schweiz. In Tirol kamen im Jahr 2016 10,7 Prozent der Jugendlichen zwischen 0-24 Jahren aus Migrationsfamilien. Damit liegt Tirol im Bundesländervergleich an vierter Stelle. (Vgl. Rothbauer, Stewart 2016, S. 16 f.) Nimmt man auch die über 24-jährigen Personen mit Migrationserfahrung dazu, liegt Tirol mit ungefähr 18 Prozent österreichweit im Gesamtanteil an dritter Stelle. Davon entfallen etwa 14 Prozent

⁵ „Wir“ und die „Anderen“: Der Vergleich mit „Gruppen“, die sich von der „Eigengruppe“, aufgrund von Zuschreibungen unterscheidet. Die „Anderen“ werden kollektiv als „fremd“ wahrgenommen. Dabei kommt es zu einer Aufwertung der „eigenen Gruppe“ und einer Abwertung der „fremden Gruppe“, was dazu führt, dass Machtverhältnisse, ungleich und legitimiert, zugunsten der „eigenen Gruppe“ gesichert werden. (Vgl. Möller 2017, S. 428)

auf Personen der ersten Generation und circa vier Prozent auf die zweite Generation. (Vgl. Bruneforth et al. 2016, S. 27 ff.)

Aufgrund der demographischen Entwicklungen stellen die Kinder aus Migrationsfamilien eine wesentliche Größe im österreichischen Schulwesen dar. Zwischen der sozioökonomischen Herkunft und der Bildungsbeteiligung beziehungsweise dem Bildungserfolg besteht ein Zusammenhang, der speziell auch für Österreich nachgewiesen werden konnte. Aus diesem Grund liegt das Interesse diverser Untersuchungen vor allem auf der sozioökonomischen Herkunft der zuziehenden Personen, welche keine homogene Gruppe darstellen. Es kann in Hinblick auf das Bildungsniveau grob zwischen zwei Gruppen unterschieden werden:

(1) Zugezogene aus EU-Ländern: Der Anteil an Personen mit einer niedrigen beziehungsweise mittleren Ausbildung (Pflichtschule, Lehre, BMS) ist niedriger und der Anteil an Hochgebildeten (Matura-Äquivalent, Hochschule) höher als in der Gesamtbevölkerung Österreichs.

(2) Zugezogene aus anderen Ländern (v.a. aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei): Sie weisen im Durchschnitt ein niedrigeres Bildungsniveau auf. Fast die Hälfte der Zugezogenen verfügen über keinen weiterführenden Bildungsabschluss. Der Anteil an den Höchstgebildeten liegt dennoch im Durchschnitt der österreichischen Bevölkerung. (Vgl. Lassnigg, Vogtenhuber 2009a, S. 29)

Auf Basis von PISA-Daten konnte gezeigt werden, dass in Österreich die Leistungsunterschiede zwischen einheimischen Jugendlichen und Jugendlichen aus Migrationsfamilien der ersten und zweiten Generation besonders gravierend sind. Auffallend ist der überdurchschnittliche Anteil von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien an sonderpädagogischen Schulen. Als Ursache dafür werden Sprachschwierigkeiten vermutet. Eine Studie aus Deutschland, von J.W. Powell und S. Wagner, hat diese Vermutung bestätigt und zudem darstellen können, dass die Integrationschancen an Sonderschulen sinken und diese zur Ausgrenzung beitragen. Auf die sprachliche Förderung wird in

diesen Schulen weniger wert gelegt als in Regelschulen. In den Allgemeinbildenden höheren Schulen sind Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien unterdurchschnittlich repräsentiert sowie auch in anderen weiterführenden Schulen, im Vergleich zu ihrem Anteil in Pflichtschulen. (Vgl. Lassnigg, Vogtenhuber 2009b, S. 42 f.) Zudem zeigt sich eine starke Segregation bei der Zuweisung der Kinder und Jugendlichen an Schulen. So besuchen Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Alltagssprache Klassen mit einem hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Sprache. Diese Verteilung hat negative Auswirkungen auf das Erlernen der Unterrichtssprache. (Vgl. Bruneforth et al. 2016, S. 44) Das Pflichtschulwesen in Österreich kann demnach herkunftsbedingte Benachteiligungen nicht ausgleichen und keine gleichen Bildungschancen für alle schaffen. In Österreich sind die Leistungen innerhalb einer Schulebene relativ homogen und bestehen vor allem zwischen den Schulen. Dies kann auf das selektive österreichische Schulwesen zurückgeführt werden, das Folgen für die individuellen Bildungsentscheidungen hat. (Vgl. Lassnigg, Vogtenhuber 2009b, S. 42 f.)

In der von PISA erhobenen Studie (2006) zählen ungefähr 18 Prozent der einheimischen 15-/16-jährigen Jugendlichen zu einer sogenannten Risikogruppe, das heißt, sie weisen in unterschiedlichen Bereichen besonders schwache Leistungen auf. Bei Jugendlichen aus Migrationsfamilien sind es circa 40 Prozent. Diese Schülerinnen und Schüler können am Ende der Pflichtschulzeit beispielsweise nicht sinnerfassend lesen. Im gesamten Bereich der „Lesekompetenz“ schneiden einheimische Jugendliche also deutlich besser ab als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit Migrationserfahrung. Im Vergleich mit anderen Ländern fällt auf, dass es in manchen von ihnen (Kanada, Neuseeland, Irland, Australien) keine nennenswerten Unterschiede gibt. In anderen Ländern (Schweiz, Schweden, Großbritannien) schneidet die zweite Generation besser im Lesen ab als die erste und nähert sich so der Lesekompetenz der einheimischen Jugendlichen an. In Österreich hingegen lässt sich genau ein umgekehrter Trend nachvollziehen. Zu den sogenannten ausgezeichneten Leserinnen und Lesern zählen hingegen nur etwa sechs Prozent der Jugendlichen mit

Migrationserfahrung. Auch hier schneiden die einheimischen Jugendlichen im Vergleich mit circa zehn Prozent besser ab. Am Ende der Volksschulzeit gehört jedes dritte Kind aus einer Migrationsfamilie zur sogenannten Risikogruppe, während nur etwa elf Prozent der einheimischen Schülerinnen und Schüler im Bereich „Lesekompetenz“ zu dieser Gruppe gehören. In den anderen Unterrichtsfächern liegen Ergebnisse der einheimischen Kinder ebenfalls vor denen mit Migrationserfahrung. (Vgl. Breit 2009, S. 145 ff.)

3.4 Bildungsaspiration in Migrationsfamilien

Der Begriff „Bildungsaspiration“ bezeichnet

„die subjektiven Erwartungen [...], die an den persönlichen Erwerb aber auch an die zertifizierte Dokumentation von Bildungserfolgen geknüpft sind. Gleichmaßen gehören dazu die Hoffnung und das Bestreben, für sich selbst oder für die nachwachsende Generation, eventuell auch verbunden mit Anstrengungs- und vielleicht auch Opferbereitschaft, Bildungschancen in Bildungstitel zu verwandeln.“ (Barz 2019, S. 242)

Die Bildungsaspiration der Eltern hat Einfluss auf die Bildungsentscheidungen ihrer Kinder und ihre schulischen Leistungen. Vor allem zu Beginn der Schullaufbahn haben die Aspirationen der Eltern eine wichtige Orientierungsfunktion. Je älter die Kinder werden, desto weniger wichtig werden die Vorstellungen der Eltern, die eigenen Bildungsziele gewinnen immer mehr an Bedeutung. (Vgl. Stocké 2013, S. 270) Einige Studien kommen zu dem Ergebnis, dass in Migrationsfamilien eine höhere Bildungsaspiration vorliegt als in Familien ohne Migrationserfahrung, wenn die gleichen sozialen und schulischen Bedingungen bestehen⁶. Stellvertretend werden an dieser Stelle einige

⁶ unter anderem:

Bowden Mark und Doughney James 2009

Ditton Hartmut, Krüsken Jan und Schauenberg Magdalena 2005

Glick Jennifer E. und White Michael J. 2004

Kao Grace und Tienda Marta 1995

Kurz Karin und Paulus Wiebke 2008

Paulus Wiebke und Blossfeld Hans-Peter 2007

Schuchart Claudia und Maaz Kai 2007

Studienergebnisse von N. Lachmayr und H. Leitgöb aus dem Jahr 2011 für Österreich vorgestellt. Sie konnten in ihrer Untersuchung feststellen, dass Menschen mit Migrationserfahrung generell signifikant höhere Erwartungen hinsichtlich eines Maturaabschlusses aufweisen. Bei der genauen Aufgliederung nach Bildungshintergrund konnten sie aufzeigen, dass es Eltern ohne Migrationserfahrung vor allem um einen Statuserhalt geht. Etwa 63 Prozent der österreichischen Eltern mit Universitätsabschluss wünschen sich einen ebensolchen für ihr Kind, nur circa 28 Prozent eine Matura. Auch bei den Eltern mit Matura als höchste Qualifikation ist ein Statuserhalt mit etwa 51 Prozent vorrangig, eine universitäre Laufbahn für ihre Kinder streben ungefähr 31 Prozent an, einen mittelqualifizierten Abschluss nur rund 17 Prozent. Bei den Eltern mit Migrationserfahrung sehen die Ergebnisse deutlich anders aus, bei ihnen steht der Wunsch nach einer Aufwärtsmobilisation im Vordergrund. So erhoffen sich ungefähr 64 Prozent der Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien mit höchstens einem Pflichtschulabschluss eine Matura (55 Prozent) oder einen Hochschulabschluss (9 Prozent). Bei den Eltern aus der Türkei sind die Werte mit etwa 67 Prozent insgesamt ähnlich, wobei rund 30 Prozent von ihnen sogar einen Hochschulabschluss für ihre Kinder erwarten. Auch die Eltern mit Matura aus dem ehemaligen Jugoslawien haben deutlich höhere Bildungsaspirationen als die österreichische Vergleichsgruppe.

	max. Pflichtschule	Lehre, BMS, Meister	Matura, Akademie	Uni, FH
Niedrigqualifizierte Eltern aus Österreich (max. Pflichtschule), n=119	9,2 %	55,5 %	26,9 %	8,4 %
Mittelqualifizierte Eltern aus Österreich (BMS, Lehre, Meister), n=1.858	8,3 %	48,6 %	31,8 %	11,3 %
Eltern aus Österreich mit Matura (AHS, BHS, Akademie), n=1.004	1,8 %	16,5 %	51,0 %	30,7 %
Eltern aus Österreich mit Hochschule (UNI, FH), n=565	1,2 %	7,6 %	28,1 %	63,0 %
Niedrigqualifizierte Eltern aus dem ehem. Jugoslawien (max. Pflichtschule), n=56	10,7 %	25,0 %	55,4 %	8,9 %
Mittelqualifizierte Eltern aus dem ehem. Jugoslawien (BMS, Lehre, Meister), n=138	7,2%	28,3 %	52,2 %	12,3 %
Eltern aus dem ehem. Jugoslawien mit Matura (AHS, BHS, Akademie), n=62	1,6 %	17,7 %	40,3 %	40,3 %
Eltern aus dem ehem. Jugoslawien mit Hochschule (UNI, FH), n=17	5,9 %	0,0 %	17,6 %	76,5 %

TIMSS-Übergangsstudie 2007, Max-Planck Institut für Bildungsforschung in Kooperation mit der Georg-August-Universität Göttingen

Niedrigqualifizierte Eltern aus der Türkei (max. Pflichtschule), n=106	11,3 %	21,7 %	36,8 %	30,2 %
Mittelqualifizierte Eltern aus der Türkei (BMS, Lehre, Meister), n=48	0,0 %	14,6 %	41,7 %	43,8 %

Tabelle 1: Bildungsaspiration von Eltern

Auch die Bildungsaspirationen der Schülerinnen und Schüler aus Migrationsfamilien sind besonders hoch. In der PISA-Studie 2015 wurden die Schülerinnen und Schüler danach gefragt, welchen Beruf sie mit 30 Jahren ausüben werden. Der Durchschnitt der OECD-Länder ergab, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die sich erwarten in einem Beruf zu arbeiten, der über die Pflichtschulzeit hinaus eine wissenschaftliche Ausbildung erfordert unter den Schülerinnen und Schülern aus Migrationsfamilien mit 27,3 Prozent etwas größer ist als unter ihren Mitschülerinnen und -schülern ohne Migrationserfahrung mit 24,4 Prozent. (Vgl. OECD 2016, S. 255 f.)

In der Fachliteratur werden verschiedene Erklärungsansätze für die erhöhte Bildungsaspiration in Migrationsfamilien vertreten. Eine Auswahl davon wird im folgenden Absatz näher erläutert:

- 1) *Zuwanderungsoptimismus*: Migration erfolgt meist aus dem Wunsch heraus, die eigenen Lebensverhältnisse und die der ganzen Familie im Aufnahmeland zu verbessern. Viele der Kinder und Jugendlichen an Österreichs Schulen sind Nachkommen der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter aus den 1960er und 1970er Jahren. Ihre Großeltern und Eltern wurden für niedrig qualifizierte Arbeiten angeworben, ein gewünschter sozialer Aufstieg blieb oftmals aus oder konnte nur geringfügig verwirklicht werden. Diese Aufstiegswünsche werden an die nächsten Generationen übertragen, die durch Bildungsabschlüsse zu sozialer Aufwärtsmobilisation beitragen sollen. (Vgl. Gresch 2012, S. 57)
- 2) *Informationsdefizite*: Es wird angenommen, dass Menschen mit Migrationserfahrung mangelnde Kenntnisse über das Bildungssystem im jeweiligen Einwanderungsland haben und deshalb die Leistung ihrer Kinder nicht richtig einschätzen können. Aus diesem Grund kommt es zu einer Überschätzung der Bildungsmöglichkeiten ihrer Kinder.

- 3) *Antizipierte Diskriminierung*: Höhere Bildungsabschlüsse werden als wichtige Voraussetzung angesehen, um sich als Person mit Migrationserfahrung erfolgreich am Arbeitsmarkt platzieren zu können. Erfahrungen und Erwartungen bezüglich einer Diskriminierung aufgrund des Migrationsstatus spielen dabei eine wichtige Rolle. Um die eigene sozioökonomische Situation nicht zu gefährden und eine Aufwärtsmobilisation zu vollziehen, scheint es notwendig zu sein, höhere Ziele anzustreben. (Vgl. Barz 2019, S. 244)

Da allgemein davon ausgegangen wird, dass hohe Bildungsaspirationen in der Familie der Ausgangspunkt für erfolgreiche Bildungsverläufe darstellen, soll in der vorliegenden Masterarbeit in einem ersten Schritt untersucht werden, warum es Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien nicht gelingt, die hohen Bildungsaspirationen in erfolgreiche Schulkarrieren umzusetzen. Folgende These wird in dieser Arbeit vertreten und überprüft:

Die Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien und Einheimischen lassen sich vor allem auf strukturelle Schwachstellen im Bildungssystem und auf Mechanismen der institutionellen Diskriminierung zurückführen.

Daran anschließend werden bildungserfolgreiche Kinder und Jugendliche genauer betrachtet. Resiliente Strategien im Umgang mit den besonderen Erfordernissen im österreichischen Schulsystem sollen in den Fokus geraten.

4 Erklärungsansätze für ungleiche Bildungserfolge

Im deutschsprachigen Raum besteht die Annahme, dass alle Personen, welche die gleiche Leistung erbringen können, über die gleichen Chancen verfügen. Das bedeutet, dass die jeweilige Zugehörigkeit zu einem bestimmten sozialen Milieu keine Rolle spielen darf und die Zuweisung allein über die individuelle Leistung erfolgt. Die Schule hat deshalb, neben der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen „Spielregeln“, der Sozialisation und der Vermittlung von Wissen, die Aufgabe eine „Statuszuweisung“ vorzunehmen. Dabei soll im Sinne der Chancengleichheit, unbeeinflusst von leistungsfremden Merkmalen, wie beispielsweise der Bildung der Eltern, deren Einkommen, des Geschlechts, der Hautfarbe, etc. die Leistung bewertet werden. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass Schülerinnen und Schüler nicht ausschließlich nach ihrer Leistung, sondern auch nach sozialen Kriterien beurteilt werden. (Vgl. Arens 2007, S. 144) Dies geschieht in der Regel nicht absichtsvoll, sondern hat mit verdeckten institutionellen Mechanismen zu tun, welche den Akteurinnen und Akteuren nicht unmittelbar bewusst sind. Man spricht in diesen Fällen von „institutioneller Diskriminierung“. Diese wird im folgenden Kapitel im Fokus stehen. Andere Deutungsstränge für die Leistungsunterschiede zwischen Kinder und Jugendlichen mit und ohne Migrationskontext beziehen sich auf den Einfluss familiärer und individueller Faktoren sowie auf Einstellungen und Kompetenzen des Lehrpersonals an Schulen.

4.1 Der Einfluss familiärer und individueller Faktoren

Wie bereits im vorigen Kapitel ausführlich dargestellt, sind Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien an Österreichs Schulen weniger erfolgreich als ihre einheimischen Klassenkolleginnen und –kollegen. Nach wie vor werden die Gründe dafür bei den Kindern selbst, ihren Familien und ihrer kulturellen Herkunft festgemacht. Dazu zählen beispielsweise Defizite in der deutschen

Sprache, wenig Kenntnisse über das Schulsystem, eine mangelnde Bildungsorientierung oder fehlende Ressourcen im Elternhaus. Probleme werden ebenfalls in Kulturkonflikten, Identitätsstörungen und einer Orientierungslosigkeit gesehen. Als Lösungsansatz werden kompensatorische Förderprogramme oder eine Begegnung der Kulturen im Rahmen interkultureller Erziehung organisiert. (Vgl. Gomolla, Radtke 2000, S. 322)

Dieser Erklärungsansatz lässt sich bei Betrachtung der aktuellen Studienlage nicht durchgängig halten. Die Vermutung, dass zugewanderte Eltern kein Interesse an der Bildung ihrer Kinder, vor allem ihrer Töchter haben, ist weit verbreitet. In einer Studie zur Milieustruktur⁷ der zugewanderten Bevölkerung Deutschlands, die im Jahr 2013 an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf durchgeführt wurde, konnte gezeigt werden, dass dies nicht der Fall ist. Im Gegenteil, unter der Bevölkerung mit Migrationskontext stellt Bildung einen zentralen Stellenwert dar, der im Wesentlichen mit der Bildungsorientierung der entsprechenden Milieus in der deutschen Bevölkerung verglichen werden kann. (Vgl. Herzog-Punzenberger 2017a, S. 4 ff.) Für Österreich konnte zudem gezeigt werden, dass die schulische Leistung von Kindern und Jugendlichen vorrangig mit der sozioökonomischen Herkunft der Eltern korreliert und deshalb kein migrationsspezifisches Merkmal ist. (vgl. Lassnigg, Vogtenhuber 2009a, S. 29)

Ein weiterer Hinweis darauf, dass die schulische Leistung nicht direkt vom Migrationskontext abhängt gibt die Vergleichsstudie TIES (The Integration of the European Second Generation) aus dem Jahre 2011. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden ungefähr 10.000 Angehörige der zweiten Generation im Alter von 18 bis 35 Jahren in 15 europäischen Städten ausführlich interviewt. Ein besonderer Fokus wurde auf die zweite Generation der ehemaligen türkischen Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter gelegt, da sie in ganz Europa in vergleichbare Ausgangslagen hineingeboren wurden: Der Großteil ihrer Eltern weist kaum eine schulische Bildung auf, verrichtete in den Anwerbeländern niederqualifizierte

⁷ detaillierte Studienergebnisse abrufbar unter: Barz, Heiner et al. (2015): Große Vielfalt, weniger Chancen. Verfügbar unter: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Barz_Heiner_et_al_Grosse_Vielfalt_weniger_Chancen_Abschlusspublikation.pdf (Stand: 2019-03-26).

Arbeiten und wollten nach einigen Jahren wieder in ihr Heimatland zurückkehren. Die Untersuchungsergebnisse fielen in ganz Europa verschiedenartig aus und verweisen direkt auf den unterschiedlichen Umgang mit dem Thema Migration. In der Studie wurden als erster zentraler Bildungsindikator die Zahlen der vorzeitigen Schulabgängerinnen und Schulabgänger betrachtet. In Deutschland, Österreich und Belgien verlassen ungefähr ein Drittel der Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrung das Schulsystem frühzeitig. In Frankreich

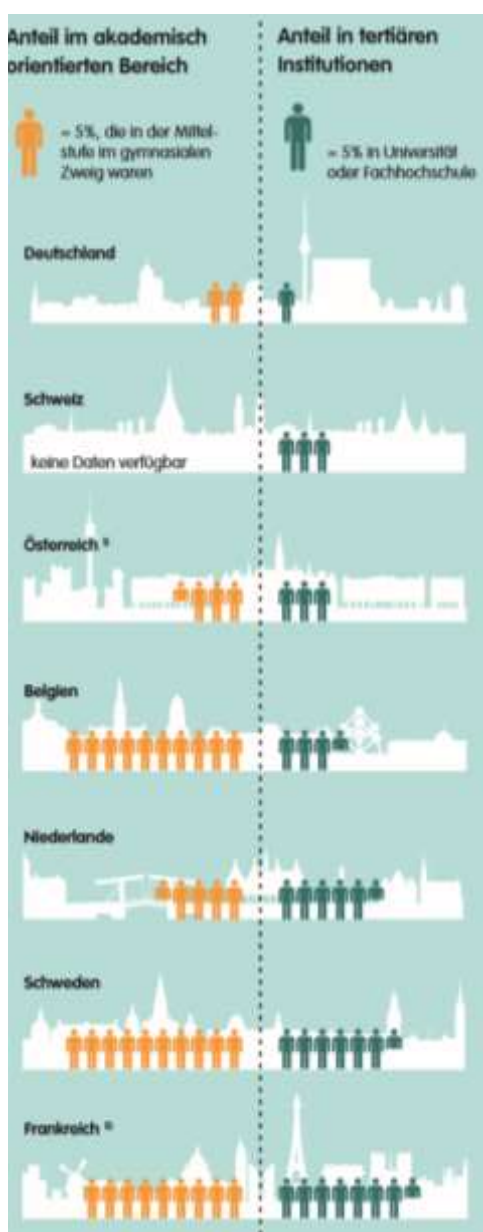


Abb. 1: Türkische zweite Generation mit gering gebildeten Eltern

(16 Prozent), in der Schweiz (13 Prozent) und in Schweden (8 Prozent) werden bessere Ergebnisse erzielt. Der Vergleich der europäischen Schulsysteme zeigt, dass sich vor allem der Übergang auf ein höheres Bildungsniveau nach Ende der Schulpflicht problematisch auswirken kann. In den Ländern mit einem hohen Anteil an vorzeitigen Schulabgängerinnen und Schulabgängern wird eine klare Trennung zwischen der Grundschule und weiterführenden Schulen, welche nach verschiedenen Leistungsniveaus gegliedert sind, vorgenommen. Auch in der Schweiz ist dies der Fall, jedoch werden die Jugendlichen, welche keinen Ausbildungsplatz finden, in einem sogenannten Brückenangebot ein bis zwei Jahre vorbereitet, um dann eine Lehre zu beginnen. Dieses Angebot hat sich in der Schweiz etabliert und wird als Weiterbildungsqualifikation von den Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern anerkannt. Ein weiterer wichtiger Indikator zur Beurteilung der Wirkung von

Bildungssystemen stellt die Gruppe der Hochqualifizierten dar. In Frankreich und in Schweden hat zum Zeitpunkt der Befragung jede Dritte/jeder Dritte der zweiten Generation ein Studium an einer Fachhochschule oder Universität begonnen. In Österreich waren es hingegen nur circa 15 Prozent und in Deutschland sogar nur rund fünf Prozent. Die Befragten in der TIES-Studie verfügten alle über dieselben Ausgangsbedingungen, daher kann das abweichende Ergebnis kaum auf familiäre und individuelle Faktoren zurückgeführt werden. Die Unterschiede begannen erst mit dem Eintritt in das jeweilige Bildungssystem. In Frankreich gehen die meisten Kinder bereits mit zwei oder drei Jahren in die *École Maternelle*⁸. In Österreich hingegen findet der erste Kontakt mit den Bildungseinrichtungen drei Jahre später, im Alter von sechs Jahren, statt. Die türkischen Kinder der zweiten Generation lernen meistens erst in der Grundschule die Bildungssprache Deutsch. In Frankreich hingegen sprechen die türkischen Kinder zu diesem Zeitpunkt fließend Französisch. Ein weiterer Unterschied besteht in der Zeit, welche die Kinder in der Schule verbringen. Vor 15-20 Jahren (und zum Großteil heute noch) wurden die Schülerinnen und Schüler in Österreich und Deutschland nur halbtags beschult, in Frankreich hingegen den ganzen Tag. In Österreich und Deutschland hatten die Kinder daher weniger Möglichkeiten, mit Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschülern in Kontakt zu treten, um Deutsch zu sprechen und zu festigen. (Vgl. Schneider et al. 2015, S. 14 ff.) Zudem vergrößert sich die Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schülern aus bildungsferneren Milieus in der schulfreien Zeit. Die Sommerferien fallen in Österreich, mit neun Wochen, besonders lange aus. (Vgl. Gerhartz-Reiter 2019, S. 529)

Eine weitere Verschiedenheit besteht aufgrund der frühen Aufteilung in weiterführende Schulen. In Österreich werden die Kinder mit durchschnittlich sechs Jahren als letzte eingeschult und mit zehn Jahren am frühesten nach Leistung aufgegliedert. Somit haben sie mit vier Volksschuljahren am wenigsten Zeit, die deutsche Sprache, die ein wichtiges Kriterium für die weiterführende

⁸ Die *École Maternelle* ist ein Charakteristikum des französischen Bildungssystems und beginnt vor der eigentlichen Schulpflicht. Obwohl der Besuch auf Freiwilligkeit beruht, besuchen fast alle Kinder zwischen drei und sechs Jahren und ungefähr ein Drittel der Zweijährigen diese Vorschulform, die in der Regel kostenlos angeboten wird. Die Kinder festigen in der *École Maternelle* soziale, kognitive und emotionale Fähigkeiten und werden im letzten Jahr in den Fächern Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet. (Vgl. Dörfler 2007, S. 33 f.)

Schulempfehlung bedeutet, zu erlernen. In Frankreich gehen die Kinder nicht nur früher in die Schule, sondern haben auch mehr Zeit bis zur ersten Aufgliederung nach Leistung. Diese erfolgt bei ihnen erst im Alter von 16 Jahren. (Vgl. Schneider et al. 2015, S. 14 ff.)

Die Leistungsunterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationserfahrung allein am familiären Kontext und an individuellen Faktoren festzumachen, greift bei Betrachtung der oben angeführten Studienergebnisse zu kurz. Frühe und starre Selektionsmechanismen führen dazu, dass Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien und sozioökonomisch benachteiligten Familien zu sogenannten Risikoschülerinnen und -schülern werden und deutlich verringerte Chancen im Schulsystem haben.

4.2 Einstellungen und Kompetenzen von Lehrpersonen

Schulischer Kompetenzerwerb findet in erster Linie im Unterricht statt. Aus diesem Grund beschäftigen sich unterschiedliche Studien mit Einstellungen und Handlungen von Lehrkräften und deren Auswirkungen auf die Schülerleistungen. Die Ergebnisse dazu variieren stark. G. Lorenz et al. konnten in ihrer Untersuchung zu Stereotypen bei Lehrpersonen in Deutschland feststellen, dass ihre Leistungserwartungen im Fach „Deutsch“, zu Schulbeginn für Kinder mit einem türkischen Migrationskontext, für Kinder aus sozial schwächeren Familien und für Jungen negativ verzerrt sind. Gleichzeitig sind ihre Erwartungen an Kinder mit osteuropäischem Migrationskontext und an Kinder aus besser situierten Familien für das Unterrichtsfach „Mathematik“ besonders positiv. (Vgl. Lorenz et al. 2016, S. 89 ff.) Ob sich diese Erwartungen in den tatsächlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler niederschlagen, wurde in dieser Untersuchung nicht geklärt. In einer Metastudie aus dem Jahr 2005 kommen L. Jussim und K. D. Harber zu dem Ergebnis, dass sich die Erwartungen von Lehrkräften sowohl positiv als auch negativ auf die Leistungen von Schülerinnen

und Schüler im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung⁹ auswirken können. Geringe Leistungserwartungen bestehen vor allem für Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status und für Kinder und Jugendliche mit Migrationskontext. (Vgl. Jussim, Harber 2005, S. 131 ff.)

Eine in Niederösterreich durchgeführte Studie von N. Forghani-Arani et al. weist auf gegenteilige Tendenzen hin. Da die Stichprobe in dieser Studie gering war, kann sie lediglich als Anhaltspunkt interpretiert werden und müsste noch an größeren Fallzahlen repliziert werden. Schülerinnen und Schüler mit Migrationskontext, welche an dieser Studie teilgenommen haben, schneiden in den Fächern „Mathematik“ und „Deutsch“ vor allem bei jenen Lehrpersonen besonders gut ab, welche hohe negative Assoziationen mit ihrer ethnischen Herkunft aufweisen. Als Erklärungsansatz für diese Ergebnisse wird der Widerstand der Schülerinnen und Schüler gegen defizitäre Zuschreibungen herangezogen, der Versuch zu beweisen, dass andere mit ihren Vorurteilen falsch liegen. In einer Art resilientem Widerstand gelingt es den betroffenen Schülerinnen und Schülern Strategien zu entwickeln, welche die repressiven Strukturen in der Schule nicht berühren und dennoch zu schulischem Erfolg beitragen. (Vgl. Forghani-Arani et al. 2015, S. 21 ff.)

Es liegen also Untersuchungsergebnisse vor, die darauf schließen lassen, dass Pädagoginnen und Pädagogen unterschiedliche Leistungserwartungen an ihre Schülerinnen und Schüler haben, je nach deren ethnischen Herkunft, deren Geschlecht und der sozioökonomischen Situation der Eltern. Diese stereotypen Erwartungen können sich auf die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler sowohl positiv als auch negativ auswirken. Demgegenüber stehen Studien, welche zu gegenteiligem Schluss kommen und den Erwartungen der Lehrkräfte keine Wirkmacht zuschreiben. Eine überblickgebende Zusammenfassung wichtiger Studienergebnisse kann im Artikel „Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies“ von L. Jussim und K. D. Harber nachgelesen werden. Diese beziehen

⁹ Der Begriff „selbsterfüllende Prophezeiung“ beschreibt das Phänomen, dass Schülerinnen und Schüler auf einem Niveau arbeiten, welches mit den fehlerhaften Erwartungen der Lehrkräfte übereinstimmt. (Vgl. Jussim, Harber 2005, S. 131)

sich auf den anglo-amerikanischen Raum, da dort bisher die meiste Forschung in diesem Bereich stattgefunden hat.

Pädagogische Fachkräfte an Schulen können jedoch einer Benachteiligung bestimmter Schülerinnen und Schüler aufgrund stereotyper Erwartungshaltungen entgegenwirken, indem sie ihre Praxis reflektieren und ein Bewusstsein dafür entsteht, dass Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien aufgrund negativer Zuschreibungen benachteiligt werden. Die Schaffung eines solchen Bewusstseins ist nicht nur Aufgabe der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer, sondern kann bereits in der Aus- und Weiterbildung thematisiert werden. Viele Lehrkräfte haben das Gefühl, unzureichend auf eine heterogene Schülerschaft vorbereitet zu sein und trauen sich deshalb eine individuelle Förderung nicht zu. Um diesen Bedenken entgegen zu wirken wäre eine gezielte Forschung für den deutschsprachigen Raum notwendig, um konkrete Inhalte für die Ausbildung abzuleiten und Interventionen zu gestalten. Ebenfalls könnte eine vermehrte Präsenz von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationserfahrung eine Bereicherung für die Schulen darstellen. Diese trauen sich selbst eher eine individuelle Förderung von Kinder und Jugendlichen aus Migrationsfamilien zu und können eigene Erfahrungen und Sichtweisen in den Unterricht und den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen einbringen. Zudem können sie eine Vorbildfunktion für ihre Herkunftsgruppe sein und negative Stereotype entkräften. (Vgl. BIM/SVR-Forschungsbereich 2017, S. 58 ff.)

4.3 Institutionelle Diskriminierung

Im folgenden Unterkapitel zur „Institutionellen Diskriminierung“ wird zunächst eine Begriffsklärung vorgenommen und auf geschichtliche Entwicklungen eingegangen, wobei insbesondere auf pädagogische Zusammenhänge geachtet wird. Darauf aufbauend findet eine Auseinandersetzung mit selektiven Mechanismen im Österreichischen Bildungssystem statt.

4.3.1 Begriffsdefinition

„Unter dem Begriff der institutionellen Diskriminierung werden Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung von sozialen Gruppen und ihren angehörigen Personen auf der Ebene von Organisationen und der in ihnen tätigen Professionen [...]“ verstanden. (Gomolla 2017, S. 134)

Grundlegend bei dieser Perspektive ist es, dass die Diskriminierung nicht aufgrund einzelner vorurteilsbehafteter Personen zustande kommt, sondern Ausdruck verschiedenster diskriminierender Routinen von Organisationen und Institutionen sind, welche gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse abbilden. Diese Mechanismen laufen so subtil ab, dass sie für ausführende Akteure sowie Betroffene kaum erkennbar sind.

Im pädagogischen Kontext wird zwischen zwei Diskriminierungsmechanismen unterschieden: Diskriminierung durch Gleichbehandlung (indirekte institutionelle Diskriminierung) und Diskriminierung durch Ungleichbehandlung (direkte institutionelle Diskriminierung). Beide Formen tragen zum Fortbestehen von Ungleichheitsverhältnissen bei.

Im Falle der indirekten institutionellen Diskriminierung führt das Prinzip der Gleichberechtigung und der Chancengleichheit dazu, dass sich im Schulsystem die soziale Herkunft wiederholt und Kinder aus privilegierten Familien in einem „Wettbewerb unter Ungleichen“ profitieren. Am Beispiel „Sprache“ lässt sich dies besonders gut nachvollziehen. Die Schule setzt bei der Einschulung bereits fortgeschrittene deutsche Sprachkenntnisse voraus und schließt somit nicht an den sozialen Wirklichkeiten von Kindern aus Migrationsfamilien (und aus sozial benachteiligten Milieus) an. Ebenfalls fehlen im deutschen (wie im österreichischen) Schulsystem größtenteils mehrsprachige Klassen, in denen während der Unterrichtszeit unterschiedliche Sprachen und somit Ressourcen der Kinder aktiv miteinbezogen werden. Dies wäre jedoch notwendig, um der heterogenen Schülerschaft gerecht werden zu können. (Vgl. Heinemann, Mecheril 2017, S. 124 f.) Es werden also vermeintlich neutrale Leistungskriterien auf alle Schülerinnen und Schüler angewendet und im Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien häufig mit

zugeschriebenen Merkmalen gefüllt. Diese beziehen sich auf die kulturelle und religiöse Herkunft dieser Kinder und Jugendlichen. Die Wirkung der Anwendung von gleichen Leistungskriterien kann von den Unterrichtenden durchaus beabsichtigt sein: Homogene Lerngruppen und eine Minimierung von antizipierten Schwierigkeiten in heterogenen Klassen scheint in vielen Fällen eine erwünschte Folge zu sein. (Vgl. Gomolla, Radtke 2009, S. 281)

Mechanismen direkter institutionalisierter Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien erfolgen in der Regel in fördernder Absicht. Darunter fallen formelle und informelle organisatorische Handlungsweisen, die diesen Schülerinnen und Schülern Sonderbehandlungen zukommen lassen. Bei formellen Ausführungen handelt es sich meist um Formen von „positiver Diskriminierung“, bei informellen Handlungen um das strategische Umgehen von schulrechtlichen Bestimmungen, die einer vorzeitigen Selektion von Kindern aufgrund ihrer kulturellen Herkunft und ihrer Sprache entgegenwirken sollen. Bei der Einschulung und dem Übergang in die Sekundarstufe lassen sich Effekte der direkten institutionellen Diskriminierung nachvollziehen. M. Gomolla und F.O. Radtke haben diese Mechanismen für das deutsche Schulsystem herausgearbeitet. So werden Kinder aus Migrationsfamilien bei der Einschulung in eigenen Vorbereitungs-, Förder- oder Auffangklassen zusammengefasst. Dies geschieht aufgrund von „Sprachdefiziten“ und/oder „Entwicklungsretardierungen“. Ziel dieser separaten Klassen ist das rasche Erlernen der deutschen Sprache und eine schnelle Wiedereingliederung in den Regelunterricht. Bei solchen Maßnahmen spricht man von „positiver Diskriminierung“. Vor allem an Schulen, die nicht über solche „Sonderklassen“ verfügen, werden Kinder aufgrund von „Sprachdefiziten“ und „kulturellen Differenzen“ in den Schulkindergarten zurückgestellt, obwohl dieser explizit nicht für den Spracherwerb vorgesehen ist. Auch ein Eintritt in die Sonderschule kann von Schulen und Lehrkräften forciert werden. Im Aufnahmeverfahren dafür wird ebenfalls ausdrücklich darauf hingewiesen, dass sicherzustellen ist, dass die Zuweisung nicht aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse erfolgt, sondern die Ursachen in allgemeinen Lernschwierigkeiten liegen. Auch diese Regelung wird

systematisch umgangen und viele Kinder, welche „Sprachdefizite“ aufweisen, werden in die Sonderschule überstellt. (Vgl. Gomolla, Radtke 2009, S. 278 f.)

4.3.2 Historische Zusammenhänge

Der Begriff „institutionelle Diskriminierung“ hat seinen Ursprung in den 1960er Jahren in den USA. Im Zentrum der Bewegung, die von Bürgerrechtsgruppen und den Black Movements ins Leben gerufen wurde, stand die Erfahrung, dass alltägliche Formen der Diskriminierung, trotz gesetzlicher Sanktionen, bestehen bleiben. Strukturelle Gegebenheiten gerieten dadurch immer mehr ins Blickfeld. Mit der Schrift „Black Power“ (Stokely Carmichael und Charles Hamilton) aus dem Jahre 1967 wurde die Unterscheidung zwischen „offenem, individuellen“ und „verdecktem, institutionellen“ Rassismus eingeführt. Damit einher ging die Erkenntnis, dass subjektive Absichten für die Produktion und Reproduktion von Diskriminierung vergleichsweise unbedeutend sind. In Deutschland begann die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der institutionellen Diskriminierung verhältnismäßig spät, da sowohl offene als auch verdeckte Formen von Rassismus nach dem Nationalsozialismus nicht thematisiert wurden. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik erfolgte erst Ende der 1980er/Anfang 1990er Jahre. (Vgl. Gomolla 2017, S. 134 ff.)

Im Bereich der Pädagogik gibt es eine lange Tradition der Produktion und Reproduktion von sozialen Ungleichheits- und Diskriminierungsverhältnissen. Dies kann historisch nachvollzogen werden, indem man den Blick darauf richtet, welche Gruppen im Laufe der Zeit an Bildung teilnehmen und Bildungsabschlüsse erwerben durften und welchen Gruppen dies verwehrt wurde. Der Begriff „Pädagogik“ weist bereits auf diese Problematik hin, er kommt aus dem Griechischen und kann nach der ursprünglichen Bedeutung mit „Knabenführer“ übersetzt werden. Im damaligen Griechenland war es nur „freigeborenen Knaben“ erlaubt, von Lehrern unterrichtet zu werden. Mädchen sowie männliche Sklaven und Knechte wurden von Bildung ferngehalten. Ende des 18. Jahrhunderts, im Übergang zum 19. Jahrhundert wurden Forderungen zur

Bildung von allen Menschen laut. Dieser Anspruch setzte sich Ende des 19. Jahrhunderts durch. (Vgl. Heinemann, Mecheril 2017, S. 122) Österreichische Universitäten öffneten ihre Tore nur nach und nach für Frauen, die ersten offiziellen Inskribierungen fanden 1897 statt. Damit war Österreich, neben Preußen eines der letzten Länder Europas, die Frauen für das Studium zuließen. (Vgl. Heindl 1990, S. 17) In Wien war es Frauen zunächst möglich, ab dem Wintersemester 1897/98 an der philosophischen Fakultät zu studieren, im Jahr 1900 folgte die medizinische und im Jahr 1919/20 die juristische Fakultät. Die Aufnahme eines Studiums gestaltete sich für Frauen zunächst schwierig, Abschlüsse konnten zum Teil nur über Umwege erlangt werden. Einen Einblick in die geschichtlichen Höhepunkte der Etablierung von Frauen an der Universität Wien¹⁰ kann einer zusammenfassenden Darstellung von C. Ehrmann-Hämmerle entnommen werden. (Vgl. Ehrmann-Hämmerle 2015) Während des Nationalsozialismus kam es erneut zum Ausschluss einer bestimmten Gruppe, Personen, zum Beispiel jüdischer Herkunft, wurde der Zutritt zu diversen Bildungseinrichtungen immer wieder verwehrt, selbst wenn sie zuvor Einlass hatten. Und auch im Pflichtschulsystem haben Diskriminierungsverhältnisse eine lange Tradition. In den USA wurden „schwarze“ und „weiße“ Kinder, vor den Kämpfen von „People of Color“ und „Schwarzen Menschen“, bis 1954 getrennt unterrichtet. Ebenso galt in Deutschlands (und auch Österreichs) Bildungseinrichtungen lange Zeit die Prämisse, dass Kinder aus Migrationsfamilien ausschließlich auf die baldige Rückkehr in die Heimat vorzubereiten seien. Neue Konzepte, die auf die Chancengleichheit aller Kinder abzielten, entwickelten (und entwickeln) sich deshalb nur langsam. (Vgl. Heinemann, Mecheril 2017, S. 123)

¹⁰ Ehrmann-Hämmerle, Christa (2015): *Frauen an der Universität Wien*. Verfügbar unter: https://medienportal.univie.ac.at/uniview/studium-lehre/detailansicht/artikel/frauen-an-der-universitaet-wien/?no_cache=1 (Stand: 2019-03-26).

4.3.3 Selektionsprozesse an Österreichs Schulen

„Segregation und Selektion sind Prozesse, die dort vor sich gehen, wo Menschen organisiert werden – bewusst oder unbewusst, deklariert oder verdeckt. So auch im Bildungssystem. Es ist schwierig, ein Schulsystem zu finden, in dem keine Strukturen oder Prozesse wirken, die eine bestimmte Auswahl vornehmen und damit zielgerichtete Homogenität herstellen.“
(Herzog-Punzenberger 2019, S. 87)

Wie bereits zuvor beschrieben ist jedoch das Ausmaß der Homogenisierung in unterschiedlichen Schulsystemen verschieden und auch der Zeitpunkt, an dem dies geschieht. Um eine homogene Gruppe an Schülerinnen und Schülern zu erhalten, werden bestimmte Merkmale, wie das Geschlecht, die soziale oder ethnische Herkunft, die Hautfarbe, die in der Familie gesprochene Sprache oder eine Behinderung herangezogen. Immer mit dem Ziel, größere Ähnlichkeit herzustellen. Dabei könnte auch das Gegenteil, also größtmögliche Verschiedenheit als Ziel definiert werden, um eine Durchmischung zu gewährleisten. In Österreich versucht man Homogenität, anhand des Kriteriums Leistung, herzustellen. B. Herzog-Punzenberger unterscheidet in diesem Zusammenhang horizontale und vertikale Selektionsmechanismen, die an Schulen wirksam werden. Für das österreichische Schulsystem hat sie ein Schema erarbeitet, welches diese Prozesse überblickartig darstellt und im Folgenden in angepasster Form abgebildet ist. (Vgl. Herzog-Punzenberger 2019, S. 87 ff.) Der von B. Herzog-Punzenberger dargestellte horizontale Selektionsmechanismus der unterschiedlichen Leistungsgruppen innerhalb einer Schule ist im Schuljahr 2015,

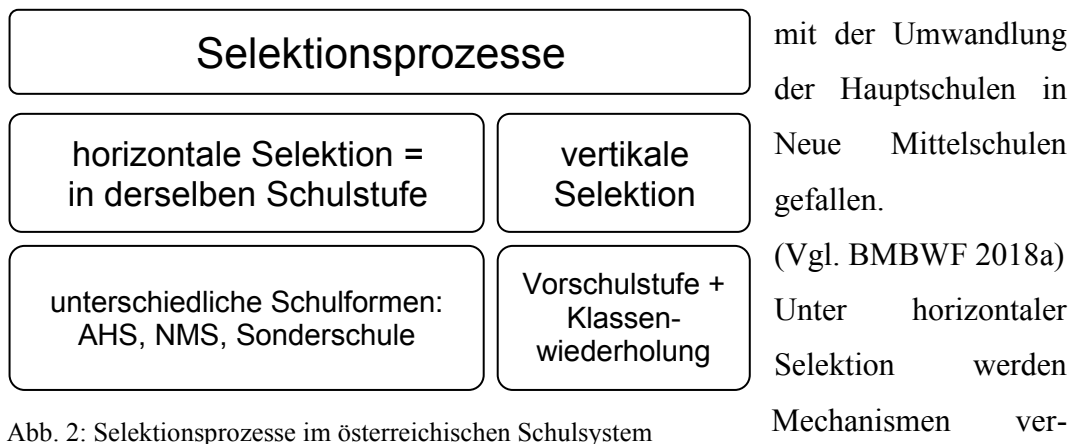


Abb. 2: Selektionsprozesse im österreichischen Schulsystem

standen, die auf derselben Schulstufe ablaufen. Dazu zählt beispielsweise, dass Kinder und Jugendliche eines Jahrgangs die Schulbildung in diversen Schultypen durchlaufen, welche getrennt voneinander in unterschiedlichen Schulhäusern stattfindet. Die Lehrkräfte in den verschiedenen Schulen weisen ungleiche Ausbildungen auf. Sie können aufgrund dessen nicht zwischen den einzelnen Schultypen wechseln und unterstehen zum Teil auch divergenten Arbeitgebern (z.B. Bundesministerium, Landesregierung,...). Trotz der Betreuung gleichaltriger Schülerinnen und Schüler und der Anwendung desselben Lehrplans, werden sie unterschiedlich entlohnt: Lehrkräfte an Gymnasien verfügen über ein höheres Gehalt als ihre Kolleginnen und Kollegen an Mittelschulen, obwohl argumentiert werden könnte, dass diese, aufgrund einer größeren Diversität in den Klassen, eine anspruchsvollere Arbeit verrichten. (Vgl. Herzog-Punzenberger 2019, S. 89)

Horizontale Selektion findet bereits bei der Einschulung statt. Es wird zwischen Kindern, die regulär in die Volksschule aufgenommen werden und Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterschieden. Bei letzteren liegt die Entscheidung bei den Eltern, ob sie integrativ an der Volksschule (später in der Neuen Mittelschule oder der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule, der Polytechnischen Schule oder der einjährigen Haushaltungsschule) unterrichtet werden sollen oder getrennt in einer Sonderschule. Beim integrativen Unterricht steht den Kindern eine speziell geschulte zusätzliche Lehrkraft zur Verfügung, welche einen auf sie zugeschnittenen Lehrplan anwendet. In der Sonderschule unterrichten ebenfalls extra ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer. Die Unterrichtsmethoden sind an die Kinder angepasst. Im Regelfall dauert diese Schulform neun Jahre, wobei das letzte Jahr als Berufsvorbereitungsjahr genutzt wird. (Vgl. BMBWF 2018a)

Ein sonderpädagogischer Förderbedarf betrifft Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien überdurchschnittlich häufig. Die aktuellste Angabe mit rund 35 Prozent der Kinder und Jugendlichen mit nicht deutscher Erstsprache, die sonderpädagogisch betreut werden, stammt von Statistik Austria für das Schuljahr 2016/17. (vgl. Statistik Austria 2017a, S. 1)

Der Antrag auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf ist einzubringen, sobald ein Kind dem Unterricht nicht mehr folgen kann oder bereits vor dessen Schuleintritt. Alle zur Verfügung stehenden pädagogischen Möglichkeiten des Schulwesens

müssen zu diesem Zeitpunkt bereits voll ausgeschöpft worden sein. (Vgl. BMBWF 2018b) Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur hat Informationsmaterialien zusammengestellt, in denen Qualitätsstandards für den Sonderpädagogischen Förderbedarf festgelegt werden. Sie weisen darauf hin, dass

„Sonderpädagogischer Förderbedarf im schulrechtlichen Sinn gemäß §8 Schulpflichtgesetz 1985 [...dann vorliegt], wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder der Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag und nicht gemäß §15 Schulpflichtgesetz 1985 vom Schulbesuch befreit ist.“ (bm:uk 2010, S. 9)

In einem späteren Abschnitt wird ausdrücklich betont, dass das alleinige Nichtbeherrschen der Unterrichtssprache nicht als Kriterium für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gelten darf. (Vgl. bm:uk 2010, S. 11) Aufgrund des hohen Anteils der Kinder und Jugendlichen aus Migrationsfamilien in sonderpädagogischen Schulen kann allerdings angenommen werden, dass die Voraussetzung der psychischen oder physischen Behinderung umgangen wird und mangelnde Sprachkenntnisse zur Beurteilung herangezogen werden.

Nach vier Jahren Volksschule, im Alter von zehn Jahren, werden die Kinder weiter aufgeteilt in die Neue Mittelschule und in die Unterstufe der Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS). Die Aufnahme der Schülerinnen und Schüler in die Unterstufe der AHS ist an gute oder sehr gute Leistungen in den Unterrichtsfächern Deutsch, Lesen, Schreiben und Mathematik geknüpft. Liegt in diesen Fächern eine Beurteilung mit „Befriedigend“ vor, bedarf es einer Empfehlung der Schulkonferenz der Volksschule für einen AHS-Besuch. Wird keine dieser Voraussetzungen erfüllt besteht noch die Möglichkeit eine Aufnahmeprüfung an der jeweilig gewünschten AHS abzulegen. (Vgl. BMBWF 2018a) Die restlichen Schülerinnen und Schüler wechseln aufgrund ihrer schulischen Leistungen (oder ihrer persönlichen Entscheidung) an die NMS. Die Entscheidung von Familien, ihre Kinder trotz sehr guter oder guter Leistungen auf eine NMS zu schicken, kann unter anderem infolge der Empfehlung einer Volksschullehrerin oder eines Volksschullehrers fallen. Die

Beratung von Eltern mit Migrationserfahrung basiert oft auf bestimmten kulturellen und religiösen Annahmen. So wird zum Beispiel vermutet, dass die häuslichen Lernbedingungen und Unterstützungsmöglichkeiten sowie die Bildungsaffinität der Eltern bei Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien weniger ausgeprägt sind als bei ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Migrationskontext. Die Empfehlungen für den Übertritt in die Sekundarstufe I fallen dementsprechend für Kinder aus Migrationsfamilien (auch für leistungsfähige Schülerinnen und Schüler) weniger leistungsorientiert aus. (Vgl. Gomolla, Radtke 2000, S. 331 f.)

Ein weiterer Faktor, der beim Übertritt in die Sekundarstufe I eine zentrale Rolle spielt, ist der Bildungshintergrund der Eltern. Eine Studie von M. Bruneforth et al. konnte zeigen, dass bei gleicher Mathematikkompetenz über 60 Prozent der Kinder von universitär ausgebildeten Eltern in eine AHS wechseln, über 40 Prozent der Kinder von Eltern mit Matura und nur circa 24 Prozent der Kinder, deren Eltern über einen Pflichtschul- oder Hauptschulabschluss verfügen. Zwischen den Herkunftsgruppen sind die Unterschiede ebenfalls sehr groß. Im Spitzenfeld befinden sich Schülerinnen und Schüler mit polnischen Müttern mit einer Übergangsquote in die AHS von ungefähr 56 Prozent, am anderen Ende die Kinder türkischer Mütter mit einer Übergangsquote von rund 15 Prozent. Kinder österreichischer Mütter befinden sich mit circa 34 Prozent Wechsel in eine AHS im Mittelfeld. Diese Unterschiede lassen sich anhand des Bildungsprofils der Eltern erklären. Die Gruppe der Kinder mit ägyptischen Müttern beispielsweise, weisen eine Übergangsquote von etwa 47 Prozent auf. Trotz islamischer Religion, welche oft als Erklärung für die schlechten schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien herangezogen wird und einer Sprache und Schrift, die sich stark vom Deutschen unterscheidet, gelingt ihnen ein Bildungsaufstieg. Die meisten ihrer Mütter sind akademisch gebildet. Ebenfalls relevant in diesem Zusammenhang ist der Umstand, dass nur wenige dieser Familien in ländlichen Gemeinden wohnen. In kleineren Gemeinden mit weniger als 10.000 Einwohnern sind kaum AHS vorhanden, bis auf einige wenige Privatgymnasien. (Vgl. Herzog-Punzenberger 2017b, S. 11) Des Weiteren haben

Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache in Österreich besonders wenig Zeit ein bestimmtes Sprachniveau zu erlernen, da sie mit sechs Jahren relativ spät eingeschult und nach nur vier Jahren nach Leistung aufgeteilt werden. Dass diese frühe Entscheidung in fast allen anderen europäischen Ländern später erfolgt, wurde bereits an einer anderen Stelle dieser Masterarbeit (S. 34 ff.) thematisiert.

Der nächste Wechsel erfolgt wieder vier Jahre später, mit 14 Jahren und wird von der vorherigen Schullaufbahn grundlegend mitbestimmt. Folgende Tabelle zeigt einen Überblick der Übertritte von Abgängerinnen und Abgängern der NMS und AHS für das Schuljahr 2017/18.

	NMS	AHS
Polytechnische Schulen ¹¹	24,2%	0,7 %
AHS Oberstufe ¹²	8,7 %	62,2 %
Berufsschulen ¹³	6,3 %	0,7 %
Berufsbildende Mittlere Schulen ¹⁴	16,6 %	1,7 %
Berufsbildende Höhere Schulen ¹⁵	33,9 %	30,3 %

Tabelle 2: Übertritte in die NMS und AHS

Schülerinnen und Schüler, welche die AHS Unterstufe besucht haben, wechseln fast ausschließlich (92,5 Prozent) an weiterführende Schulen, die mit der Reifeprüfung und somit mit einem Hochschulzugang abschließen. Bei den Schülerinnen und Schülern aus der NMS sind es etwas weniger als die Hälfte (42,6 Prozent). Für sie gestaltet sich der Übergang in eine weiterführende Schule, die mit der Reifeprüfung endet schwieriger. Um eine derartige Berechtigung zu erhalten, müssen sie in den Fächern „Deutsch“, „Lebende Fremdsprache“ und „Mathematik“ mit der Zusatzbewertung „vertiefte Allgemeinbildung“ abschließen.

¹¹ Die einjährige Polytechnische Schule bietet Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit ihre Schulpflicht (9. Schulstufe) zu beenden, um im Anschluss mit der dualen Lehrlingsausbildung (Berufsschule + Lehre in einem Betrieb) beginnen zu können. (vgl. BMBWF 2018 a)

¹² Die AHS Oberstufe umfasst vier Schulstufen und schließt mit der Reifeprüfung ab. (vgl. BMBWF 2018 a)

¹³ Die Berufsschule ist für alle Personen verpflichtend, die einen Lehr- oder Ausbildungsvertrag abgeschlossen haben und dauert gleich lange wie das Lehrverhältnis, in der Regel drei Jahre. (vgl. BMBWF 2018 a)

¹⁴ Die Berufsbildenden Mittleren Schulen dauern drei oder vier Jahre und schließen mit einer Abschlussprüfung ab. Es ist möglich eine Weiterqualifizierung wie die Berufsreifeprüfung oder einen Aufbaulehrgang abzulegen. Ebenfalls gibt es Fachschulen, die ein bis zwei Jahre dauern. (Vgl. BMBWF 2018 a)

¹⁵ Die Berufsbildenden Höheren Schulen umfassen fünf Schuljahre. Am Ende wird eine Reife- und Diplomprüfung abgelegt. Damit erwirbt man zum einen den Hochschulzugang sowie, je nach Ausbildungstyp, bestimmte berufliche Qualifikationen. (Vgl. BMBWF 2018 a)

Fehlt in einem der aufgezählten Gegenstände dieser Abschluss, entscheidet eine Klassenkonferenz darüber, ob die Schülerin oder der Schüler dem Besuch einer höheren Schule gewachsen ist. Werden mehrere Fächer mit dem Zusatz „grundlegende Allgemeinbildung“ anstatt „vertiefte Allgemeinbildung“ bewertet, kann eine Aufnahmeprüfung für die AHS Oberstufe oder eine Berufsbildende Höhere Schule entscheiden. Für den Übertritt in eine dreijährige mittlere Schule genügt der Zusatz „grundlegende Allgemeinbildung“ in den Gegenständen „Deutsch“, „Lebende Fremdsprache“ und „Mathematik“. Auch hier entscheidet eine Klassenkonferenz über die Fähigkeiten einer Schülerin oder eines Schülers, wenn in einem der Fächer mit „Genügend“ abgeschlossen wurde. Betrifft dies mehrere Fächer, kann ebenfalls eine Aufnahmeprüfung abgelegt werden. (Vgl. BMBWF 2018a)

Die vertikale Selektion betrifft den vorgesehenen zeitlichen Ablauf des Bildungswesens. Dieser kann durch die Rückstufung in eine Vorschulklasse oder Klassenwiederholungen verlängert werden. (Vgl. Herzog-Punzenberger 2019, S. 89)

In Österreich kommt es bei der Einschreibung der Kinder für die Volksschule zu einer Schulreifeinschätzung. Diese Einschätzung soll darüber Auskunft geben, ob ein Kind dem Unterricht der ersten Schulstufe folgen kann, ohne dabei körperlich oder geistig überfordert zu werden. Bei der Einschreibung sind die Unterlagen aus dem Kindergarten einzureichen. Dazu zählen beispielsweise die Ergebnisse der Sprachstandfeststellung, Förderdokumentationen und Portfolio-Mappen. Auch die Anwesenheit des Kindes ist bei dieser Einschätzung vorgeschrieben. Entsteht im Verlauf des Einschreibungsprozesses die Annahme, dass ein Kind nicht schulreif ist oder die Erziehungsberechtigten eine Überprüfung der Schulreife wünschen, entscheidet die zuständige Schulleitung darüber, ob das Kind in die Volksschule eingeschult wird. Wenn ein Kind noch nicht über die Schulreife verfügt, wird es in der Vorschulstufe aufgenommen. (Vgl. BMBWF 2019, S. 6) Für den Bereich der Sprachkompetenz gelten für Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache andere Richtlinien als für Kinder mit deutscher Erstsprache. Die Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung und der Stadtschulrat für Wien halten in einem offiziellen Schreiben fest, dass der aktive

Wortschatz geringer und der passive Wortschatz besser ausgebildet sein sollen, bei Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch. Materialien zur Sprachstandfeststellung sind auf der Homepage des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Bifie) einsehbar. (Vgl. Abt. Schulpsychologie-Bildungsberatung, Stadtschulrat für Wien 2019) Im Schuljahr 2013/14 besuchten 8.100 Kinder in Österreich die Vorschulstufe, wobei sich große Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern feststellen lassen. Den höchsten Anteil an Kindern in der Vorschulstufe hat Salzburg (etwa 22 Prozent), den geringsten Anteil Burgenland (etwa zwei Prozent), Tirol liegt mit etwa zwölf Prozent im landesweiten Mittelfeld. Aus den im „Nationalen Bildungsbericht Österreich 2015“ zusammengetragenen Untersuchungsergebnissen geht hervor, dass die vorschulische Förderung eine signifikante Auswirkung auf den Anteil der frühen Bildungsabbrüche hat, das heißt Schülerinnen und Schüler, welche die Vorschulstufe besucht haben, brechen die Schule mit größerer Wahrscheinlichkeit vorzeitig ab als ihre regulär eingeschulten Klassenkameradinnen und -kameraden. Ressourcen, welche in die zur Förderung gedachte Maßnahme „Vorschulstufe“ fließen, können als fehlgeleitet betrachtet werden, da sie ihre eigentliche Intention verfehlen und gegenteilige Wirkung haben. (Vgl. Bruneforth et al. 2016, S. 36 ff.)

Ein weiterer vertikaler Selektionsmechanismus entsteht durch die Praxis der Klassenwiederholung. Diese trifft Schülerinnen oder Schüler, welche die Lernziele einer Jahrgangsstufe nicht erreichen konnten. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) argumentiert auf ihrer Homepage dafür, dass Wiederholungen von Schulstufen nur noch auf Basis der Freiwilligkeit erfolgen sollen, da durch neue Lehrmethoden ein größeres Maß an individueller Förderung gewährleistet werden kann. Ebenfalls soll das System der Lern- und Entwicklungsbeschreibung, welches an manchen Volksschulen die traditionelle Benotung (Schulnote 1 bis 5, „Sehr Gut“ bis „Nicht Genügend“) abgelöst hat, zur Verhinderung von Klassenwiederholungen beitragen. (Vgl. BMBWF 2019) In der PISA-Erhebung 2015 konnte gezeigt werden, dass vor allem Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien sowie aus

sozioökonomisch benachteiligten Familien ein höheres Risiko für Klassenwiederholungen aufweisen. Die Entscheidung, eine Schülerin oder einen Schüler eine Klasse wiederholen zu lassen, sollte jedoch auf der individuellen Leistung basieren. Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien eine Klasse wiederholen müssen war im Schuljahr 2015 in den an der PISA-Studie teilnehmenden Ländern im Durchschnitt um etwa 70 Prozent erhöht im Vergleich zu ihren einheimischen Klassenkameradinnen und -kameraden, selbst nach Berücksichtigung ihrer sozioökonomischen Herkunft und ihren Leistungen in den Bereichen Naturwissenschaften und Lesekompetenz. Im Durchschnitt der OECD-Länder hatten 19,9 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrung eine Klasse wiederholt, verglichen mit 10,9 Prozent ihrer Mitschülerinnen und -schülern ohne Migrationskontext. Die erste Generation wiederholt in den meisten teilnehmenden Ländern etwas öfter eine Schulstufe als die zweite Generation. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern sind beachtlich. In Japan und Norwegen gibt es keine Klassenwiederholungen, dennoch schneiden diese Länder nicht schlechter ab in Bezug auf die erreichten Leistungen und Bildungsqualifikationen. In den Ländern Belgien, Frankreich, Luxemburg, die Niederlande, Portugal und Spanien wiederholt über 25 Prozent der gesamten Schülerschaft eine Klasse. Auch in diesen Ländern ist der Anteil unter den Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien besonders hoch, gravierende Werte erzielen in diesem Zusammenhang die Länder Belgien (51,2 Prozent), Portugal (40,3 Prozent) und Spanien (50,3 Prozent). Diese Ergebnisse haben Einfluss auf den weiteren schulischen Werdegang der Klassenwiederholenden und -wiederholer. Aufgrund der Rückstufung verbleiben diese länger als ihre Klassenkameradinnen und -kameraden, welche ein Schulstufe aufsteigen, im Schulsystem und haben zudem ein erhöhtes Risiko für einen frühzeitigen Schulabbruch. (Vgl. OECD 2016 S. 259 ff.) Das Wiederholen einer Schulstufe zeigt den betroffenen Schülerinnen und Schülern, dass es keine Möglichkeit gibt, „einmal versäumten“ Lernstoff (aufgrund von mangelndem Engagement oder Leistung) aufzuholen und sich auf diese Weise zu verbessern. Stattdessen wirkt sich diese Maßnahme negativ auf die Motivation der jeweiligen Schülerinnen und Schüler und auf deren Einstellung zur Schule im Allgemeinen

aus. Trotzdem werden in Österreich Schülerinnen und Schüler, welche die Lernziele einer Jahrgangsstufe nicht erreicht haben, zurückgestuft. Dies basiert auf der vorwiegend dominierenden Annahme, dass leistungshomogenere Klassen leichter zu unterrichten sind. Anstelle der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern tritt ein einheitlicher Lehrplan. Durch das Unterrichten der gleichen Lehrinhalte, durch eine identische Methode, entsteht für Lehrpersonen kein extra Aufwand. (Vgl. Herzog-Punzenberger 2017b, S. 5 f.)

Die beschriebenen Selektionsmechanismen an Schulen dienen in erster Linie der Herstellung größtmöglicher Gleichheit in den Klassen. Ziel dieser Homogenität ist ein idealer Lernfortschritt in den einzelnen Schulstufen und unter den „selektierten“ Schülerinnen und Schülern. Ebenfalls dominiert die Annahme, dass einheitliche Klassen leichter zu unterrichten sind. Die in diesem Kapitel beschriebenen Selektionsmechanismen treffen Schülerinnen und Schüler aus Migrationsfamilien besonders häufig, da sie sich vor allem aufgrund einer anderen Familiensprache häufig von einer als homogenen erscheinenden Schülerschaft abheben. Österreich zählt unter den OECD-Ländern zu den Ländern mit den selektivsten Schulsystemen. Vor allem die frühe Trennung der Schülerinnen und Schüler nach Leistung (nach nur vier Jahren Schulbesuch) stellt ein zentrales Merkmal in diesem Zusammenhang dar.

5 Resilienz

Im folgenden Kapitel wird zunächst auf den Begriff „Resilienz“ eingegangen und eine Definierung vorgenommen. Auch eine kritische Beleuchtung des „*Modebegriffes Resilienz*“, argumentiert mit Ausführungen von B. Juen und H. Siller, findet statt. Im Anschluss daran steht die Entwicklung des Konzeptes ab den 1970er Jahren im Fokus, die vor allem durch den Soziologen A. Antonovsky angeregt wurde. Auf die Begriffsbestimmung und Entwicklungsgeschichte des Resilienzkonzeptes aufbauend werden Risikoeinflüsse und Schutzfaktoren dargestellt, welche auf die Entwicklung von einzelnen Individuen Einfluss nehmen können. Abschließend findet eine gezielte Auseinandersetzung mit bisherigen Erkenntnissen zur Resilienzforschung in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrung im Bildungskontext statt.

5.1 Begriffsdefinition

Der Begriff „Resilienz“ kommt vom lateinischen Wort „resilire“ und bedeutet in seiner Übersetzung „zurückspringen“. (Vgl. Duden 2019) In seiner englischen Übersetzung bezeichnet „resilience“ „Spannungskraft“, „Elastizität“ oder „Strapazierfähigkeit“. Ganz allgemein formuliert weist der Begriff auf die Fähigkeit hin, widrige Lebensumstände und negative Folgen von Stress positiv zu meistern. C. Wustmann definiert Resilienz als „*psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken.*“ Diese Widerstandsfähigkeit liegt vor, wenn sich Personen, trotz hoher Risiko-Konstellation (z.B. chronische Armut, psychische Erkrankung der Eltern) positiv entwickeln, Kompetenzen auch unter akuten Stressbedingungen (Scheidung der Eltern, Verlust einer nahen Bezugsperson) verfügbar bleiben oder wenn sich Personen nach traumatischen Ereignissen schnell erholen. Resilienz meint nicht nur das Fehlen von psychischen Störungen nach widrigen Ereignissen, sondern auch der Erhalt und die Weiterentwicklung

von altersangemessenen Fähigkeiten und die „normale“ kindliche Entwicklung. (Vgl. Wustmann 2005, S. 192)

B. Juen und H. Siller betrachten den „*Modebegriff Resilienz*“ kritisch, da er oft vereinfacht als Resistenz aufgefasst wird, als ein Zurückkehren zur Normalität nach einem belastenden Ereignis oder als individuelle Eigenschaft einer Person. Eine solche Definition läuft demnach Gefahr, Menschen, die auf schwierige Lebensumstände mit (vorübergehenden) Störungsbildern oder einer Überlastung reagieren, zu stigmatisieren. Ebenfalls kann eine solche Auffassung zu einer „leistungsorientierten“ Sichtweise auf resiliente oder weniger resiliente Personen führen. B. Juen und H. Siller betrachten Resilienz als einen sozialen, dynamischen Prozess, der sich aus verschiedenen Elementen zusammensetzt. In diesem Prozess kommt es auf die Art des belastenden Ereignisses (zum Beispiel Dauer, Schweregrad) an sowie auf die Person mit ihren inneren und äußeren Ressourcen. Des Weiteren spielt die Gemeinschaft, welcher eine Person angehört, eine wesentliche Rolle, da diese über bestimmte Fähigkeiten und Möglichkeiten zur Nutzung der Ressourcen verfügt. (Vgl. Juen, Siller 2013, S. 239 f.) Resilienz beschreibt also kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal, sondern eine Fähigkeit, die im Zuge der Kind-Umwelt-Interaktion im Laufe der Entwicklung erworben wird. Ein Kind, das in seiner frühen Entwicklung positive und stabilisierende Erfahrungen gemacht hat, verfügt in der Regel über ausreichend Bewältigungsstrategien, um belastende Lebensereignisse zu meistern und gestärkt aus diesen Erfahrungen hervorzugehen. Dadurch werden Voraussetzungen geschaffen, um auch zukünftige Belastungen erfolgreich zu bestreiten. Personen, die über resiliente Strategien verfügen wirken auf ihre Umwelt aktiv ein und gestalten diese so, dass sie ihre Fähigkeiten bewahren oder weiter stärken können. Resilienz ist keine starre, unveränderbare Fähigkeit, sondern eine variable Größe, die sich im Verlauf des Lebens entwickelt. So können sich im Laufe der Entwicklung neue Vulnerabilitäten wie auch Schutzfaktoren herausbilden. Es kann also sein, dass eine Person zum Zeitpunkt X ihres Lebens widerstandsfähig ist, jedoch zu einem anderen Zeitpunkt Y, unter anderen Risikobedingungen, verwundbarer und weniger resilient erscheint. Ebenso ist Resilienz

situationsspezifisch und multidimensional, das heißt, dass resiliente Strategien, die auf einen Lebensbereich angewendet werden, nicht automatisch auch auf andere übertragen werden können. Der Begriff Resilienz beschreibt also ein komplexes Zusammenspiel aus verschiedenen Faktoren, die im Kind und seiner Lebensumwelt liegen und umfasst zwei Bedingungen: das Vorliegen einer belastenden Situation, eines Traumas oder einer Bedrohung und die erfolgreiche Bewältigung dieser. (Vgl. Wustmann 2005, S. 192 ff.) In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass im Fall der bildungserfolgreichen Kinder und Jugendlichen aus Migrationsfamilien eine Belastung aufgrund von Diskriminierungserfahrungen, Ereignissen, die mit der Migrationsgeschichte zusammenhängen (z.B.: Trennung von Familienmitgliedern, Traumata) oder der sozialen Verortung ihrer Familien (in zum Teil niederen sozialen beziehungsweise bildungsfernen Milieus), bestehen kann. Die erfolgreiche Bewältigung dieser schwierigen Umstände zeigt sich in diesem Fall in ihren Bildungskarrieren.

Ein anschauliches Rahmenmodell, welches der Komplexität des Resilienzkonzeptes Rechnung trägt, wurde von K. L. Kumpfer entworfen. Die folgende Abbildung bietet eine wichtige Orientierung, da es alle relevanten Grundlagen in einer Darstellung vereint. Das Modell umfasst sechs Dimensionen, welche für die Entwicklung von Resilienz von Bedeutung sind:

- 1.) Stressor/Herausforderungen: Dadurch wird der Resilienzprozess aktiviert. Der Grad der Belastung hängt von der Wahrnehmung, der kognitiven Beurteilung und der Interpretation (als Herausforderung) eines Individuums ab.
- 2.) Umweltbedingungen: Es können risikoerhöhende und –mildernde Einflüsse vorhanden sein. Die Auswirkung der Risiko- und Schutzbedingungen hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, wie zum Beispiel dem Alter, der geographischen Lage, dem geschichtlichen Hintergrund und dem kulturellen Kontext.
- 3.) Transaktionaler Prozess zwischen Person und Umwelt: Unterstützende Bezugspersonen, die bemüht sind, eine schützende Umgebung zu schaffen, indem sie versuchen die Herausforderungen wahrzunehmen, zu interpretieren und dem Kind empathisch beizustehen.

- 4.) Personale Resilienzfaktoren: Sie sind erforderlich, um die verschiedenen Entwicklungsaufgaben, trotz Risikoeinflüssen, erfolgreich zu bewältigen.
- 5.) Resilienzprozess: Das Individuum lernt durch die allmähliche Konfrontation mit belastenden Faktoren resiliente Strategien zu entwickeln und diese anzuwenden.
- 6.) Resiliente Entwicklung: Eine erfolgreiche Bewältigung spezifischer Entwicklungsaufgaben, trotz Risikofaktoren, kann dazu führen, dass auch künftige Herausforderungen kompetenter gemeistert werden können. (Vgl. Kumpfer 1999, S. 183 ff.)

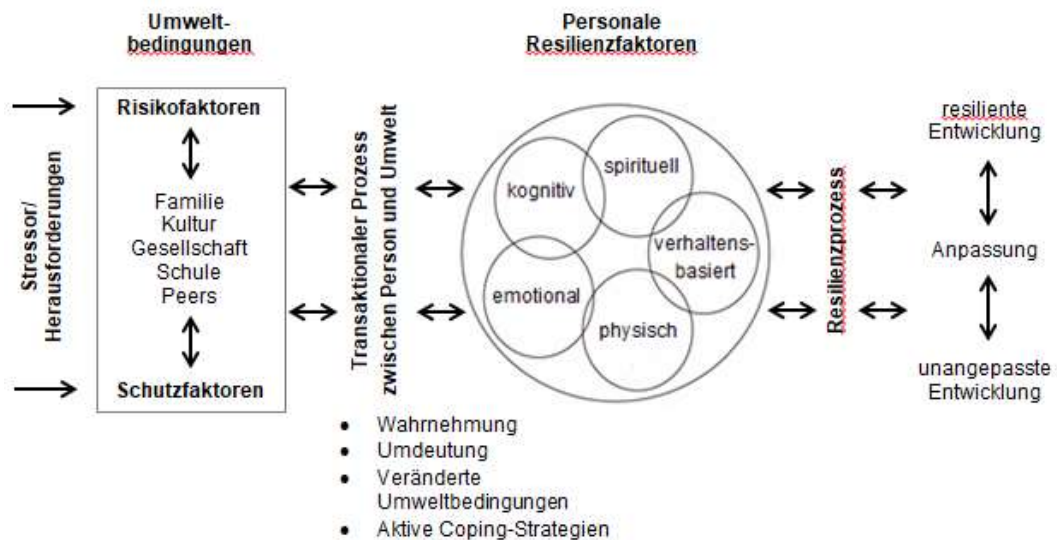


Abb. 3: Rahmenmodell der Resilienz

5.2 Entwicklung des Resilienzkonzeptes

Das Resilienzkonzept ist in den 1970er Jahren entstanden. Ein wegweisender Vertreter in der Resilienzforschung ist A. Antonovsky. Er entwickelte das Konzept der Salutogenese, welche Gesundheit und Krankheit als zwei Pole eines Kontinuums betrachtet. Damit bricht A. Antonovsky mit der traditionellen psychologischen und medizinischen Sichtweise, welche Gesundheit und Krankheit als dichotome Zustände auffasst. 1970, im Zuge einer Untersuchung über die psychologische Verarbeitung der Menopause verschiedener ethnischer

Gruppen in Israel, wurde er auf eine Gruppe von Frauen aufmerksam, welche die NS-Konzentrationslager überlebt hatten. Auffallend war für A. Antonovsky, dass ein Teil dieser Frauen über eine recht stabile emotionale Gesundheit verfügte. Ausgehend von diesen Ergebnissen stellte er sich die Frage, warum sich Menschen auf der positiven Seite des Gesundheit-Krankheits-Kontinuums befinden können oder sich darauf zubewegen, trotz widriger Lebensumstände oder Traumata. Bei genauerer Betrachtung der überlebenden Frauen aus den Konzentrationslagern, die über eine gute emotionale Gesundheit verfügten, stellte er fest, dass diese über bestimmte Ressourcen verfügten, welche dazu beitragen, die eigene Lebenssituation als verstehbar und vorhersehbar wahrzunehmen. Er bezeichnete diese Fähigkeit als „Kohärenzgefühl“. Dieses Kohärenzgefühl lässt sich nach A. Antonovsky in drei Komponenten unterteilen:

(1) Das *Gefühl der Bedeutsamkeit* bezeichnet das Ausmaß, in dem das Leben als emotional sinnvoll empfunden wird. Es beschreibt die Überzeugung, dass zumindest einige der im Leben auftretenden Schwierigkeiten es wert sind, Energie zu ihrer Bewältigung aufzuwenden. Personen, die über dieses Gefühl der Bedeutsamkeit verfügen, können Anforderungen als Herausforderungen annehmen.

(2) Das *Gefühl der Handhabbarkeit* definiert die Überzeugung eines Menschen über genügend geeignete Ressourcen zu verfügen, um schwierige Ereignisse meistern zu können. Dazu zählt auch die Unterstützung durch Freunde, Familie, eine höhere Macht, etc.

(3) Das *Gefühl der Verstehbarkeit* beschreibt die kognitive Fähigkeit von Personen, interne und externe Reize als sinnhaft wahrnehmen zu können. Diese Menschen vertrauen darauf, dass zukünftige Ereignisse vorhersehbar sind oder zumindest im Falle von Tod, Krieg, etc. erklärbar.

Das Kohärenzgefühl entwickelt sich nach A. Antonovsky in der Kindheit und Jugend und erfordert bestimmte entwicklungsfördernde Faktoren wie zum Beispiel eine stabile emotionale Beziehung zu mindestens einem Elternteil oder soziale Modelle, an denen sich die Heranwachsenden orientieren können. (Vgl. Antonovsky 1997, S. 15 ff.)

Seither sind zahlreiche Studien zum Thema „Resilienz“ und den Faktoren, welche die Entwicklung von Resilienz begünstigen können oder ein Risiko darstellen können erschienen.¹⁶ Stellvertretend wird in dieser Arbeit die Kauai Longitudinalstudie von E. Werner und R. Smith vorgestellt, da sie den Beginn der Resilienzforschung in der Pädagogik kennzeichnet. In ihrer Studie beobachteten sie die Auswirkungen von verschiedenen biologischen und psychosozialen Risikofaktoren, belastenden Lebensereignissen und Schutzfaktoren auf die Entwicklung von 698 Kindern, die 1955 auf einer nordwestlichen Insel von Hawaii geboren wurden. Die Hälfte der untersuchten Kinder lebte in Armut. Daten der Kinder und ihrer Familien wurden sowohl bei der Geburt, in der Zeit nach der Geburt und im Alter von 1, 2, 10, 18, 32 und 40 Jahren erhoben. Eines von drei Kindern in dieser Geburtskohorte wuchs unter äußerst schwierigen Bedingungen auf, dazu zählten anhaltende Armut, familiäre Instabilität, perinatale Komplikationen und psychische Beeinträchtigung der Eltern. Ein Drittel dieser belasteten Kinder, die vor ihrem zweiten Lebensjahr vier oder mehr solcher Risikofaktoren ausgesetzt war, entwickelte sich jedoch zu kompetenten, selbstbewussten und fürsorglichen Erwachsenen. Im Alter von zehn Jahren wurden die „*verwundbaren, aber unbesiegbaren*“ Kinder der Kauai Studie von ihren Lehrerinnen und Lehrern als gesellig und bemerkenswert unabhängig beschrieben. Sie waren in der Lage, ihre Impulse zu kontrollieren und sich auf ihre schulischen Aufgaben zu konzentrieren, trotz belastender Bedingungen in ihrem Elternhaus. Die resilienten Kinder der Studie zeichneten sich durch eine Reihe gemeinsamer Stärken aus. Sie waren bei Gleichaltrigen und Erwachsenen sehr beliebt, zeigten ein ruhiges Temperament und waren weniger leicht erregbar. Zudem vertrauten sie darauf, dass sie in der Lage waren ihre Umgebung positiv zu beeinflussen und sie verfügten über flexible Bewältigungsstrategien zur Überwindung von Schwierigkeiten. E. Werner und R. Smith leiteten in ihrer Studie eine Reihe von resilienzfördernden Faktoren ab. Darunter zählen unter anderem eine durchschnittliche Intelligenz, emotionale Bindung an die Eltern oder

¹⁶ Unter anderm:

Cowen E. L., et al. (1997): Rochester Child Resilience Project

Laucht M., Esser G. und Schmidt M. H. (2000): Mannheimer Risikokinderstudie

Lösel F. und Bender D. (1999): Bielefelder Invulnerabilitätsstudie

Ravens-Sieberer U., Bettge S. und Erhart M. (2003): Kinder- und Jugendgesundheitsurvey

eine andere enge Bezugsperson, die Überzeugung, für erreichte Leistungen selber verantwortlich zu sein, ein Temperament, das positiv auf Eltern, Lehrerinnen und Lehrer und sonstige Bezugspersonen wirkt sowie die Unterstützung von außen durch Schulen, Jugendgruppen oder den Glauben. (Vgl. Werner 2000, S. 117 ff.) Eine genauere Auseinandersetzung mit konkreten Faktoren, die im Entwicklungsverlauf risikomildernd beziehungsweise protektiv wirken können, erfolgt im nächsten Unterkapitel.

5.3 Risikofaktoren und Ressourcen

Resilienz ist keine angeborene Persönlichkeitseigenschaft, sondern erwächst aus verschiedenen Lebenssituationen. Die Entwicklung von Heranwachsenden wird durch ein Zusammenspiel von gefährdender und schützender Faktoren beeinflusst, wobei die Wirkungszusammenhänge komplex sind. So ist es beispielsweise schwieriger, mit anhaltenden Risikofaktoren zurechtzukommen als mit einzelnen, sehr massiven Belastungen. Schutzfaktoren entwickeln sich abhängig vom Alter, der Art der Bewältigung vorangegangener Belastungen, Entwicklungsstand, früheren biografischen Ereignissen, genetischen Vulnerabilitäten, kognitiven Voraussetzungen und der Stärke der widrigen Umstände. Dabei können sich Schutz- und Risikofaktoren verflechten und je nach Situation und Kontext unterschiedlich wirken. Risikoeinflüsse führen nicht automatisch zu einer problematischen Entwicklung eines Individuums, sondern müssen im Zusammenspiel mit anderen Faktoren betrachtet werden. Bestimmte erschwerende Einflüsse wie der Tod eines nahen Familienmitgliedes kann einerseits ein erhöhtes Risikopotential bedeuten, andererseits können sie in Kombination mit bestimmten Umständen auch zur Förderung von Schutzfaktoren beitragen oder längerfristig einen positiven Effekt auf die Entwicklung haben. Um resiliente Bewältigungsstrategien von „normalen“ Kompensationsmechanismen abzugrenzen, sollten mindestens vier Risikofaktoren vorhanden sein. (Michel, Sattler 2007, S. 94 ff.)

Risikofaktoren führen nicht immer zu Beeinträchtigungen in der Entwicklung oder zu psychischen Auffälligkeiten, sondern sie hängen von der Vulnerabilität einer Person ab. Unter Vulnerabilitätsfaktoren werden Bedingungen subsumiert, die sich auf die biologischen oder psychischen Merkmale eines Kindes beziehen. Sie können von Geburt an vorhanden sein oder im Laufe der Entwicklung dazu kommen. Unter Risikofaktoren werden Bedingungen verstanden, welche die psychosozialen Merkmale der kindlichen Umwelt betreffen. (Wustmann 2007, S. 130) In der folgenden Tabelle, welche von C. Wustmann übernommen wurde, werden Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren aufgelistet.

Ausgewählte Risikoeinflüsse im Kindes- und Jugendalter	
<p>Vulnerabilitätsfaktoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prä-, peri- und postnatale Folgen (z.B. Frühgeburt, niedriges Geburtsgewicht, Geburtskomplikationen, Erkrankung des Säuglings) • Neuropsychologische Defizite • Psychophysiologische Faktoren (z.B. sehr niedriges Aktivitätsniveau) • Genetische Faktoren (z.B. Chromosomenanomalien) • Chronische Erkrankungen (z.B. Asthma, schwere Herzfehler, Neurodermitis, hirnorganische Schädigungen) • Schwierige Temperamentsmerkmale, frühes impulsives Verhalten, hohe Ablenkbarkeit • Unsichere Bindungsorganisation • Geringe kognitive Fertigkeiten: niedriger Intelligenzquotient, Defizite in der Wahrnehmung und in der sozialkognitiven Informationsverarbeitung) • Geringe Fähigkeiten zur Selbstregulation von Anspannung und Entspannung 	<p>Risikofaktoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niedriger sozioökonomischer Status, chronische Armut • Aversives Wohnumfeld • Chronische familiäre Disharmonie • Elterliche Trennung und Scheidung • Wiederheirat eines Elternteils, häufig wechselnde Partnerschaften der Eltern • Arbeitslosigkeit der Eltern • Alkohol- und Drogenmissbrauch der Eltern • Psychische Störung oder Erkrankung eines bzw. beider Elternteile • Niedriges Bildungsniveau der Eltern • Erziehungsdefizite/ungünstige Erziehungspraktiken der Eltern (z.B. inkonsequentes, zurückweisendes oder inkonsistentes Erziehungsverhalten, körperliche Bestrafungen, mangelnde Feinfühligkeit und Responsivität) • Sehr junge Elternschaft (vor dem 18. Lj.) • Häufige Umzüge, Schulwechsel • Migrationserfahrung • Soziale Isolation der Familie • Verlust eines Geschwisters, engen Freundes • Geschwister mit einer Behinderung bzw. einer Lern- oder Verhaltensstörung • Mehr als vier Geschwister • Mobbing/Ablehnung durch Gleichaltrige

Tabelle 3: Risikoeinflüsse im Kindes- und Jugendalter

Eine besonders schwere Form von Risikoeinflüssen stellen Traumata dar. Darunter versteht man

„[...] ein vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen der Hilflosigkeit und schutzlosen Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt.“
(Fischer, Riedesser 2003, S.82)

Traumatische Situationen können verschiedene Auswirkungen auf betroffene Personen haben. Diese hängen ab von der Betroffenheit des traumatisierten Subjekts, der Beziehung zwischen Opfer und Täter, von der Häufung sowie des zeitlichen Verlaufes von traumatischen Ereignissen, vom Schweregrad der traumatogenen Einflüsse, der jeweiligen Situationstypologie und von den Verursachungsfaktoren. (Vgl. Fischer, Riedesser 2003, S. 135)

Risikofaktoren treten meistens nicht isoliert auf. Beispielsweise werden Kinder, die in chronischer Armut aufwachsen, oft noch mit weiteren schwierigen Bedingungen konfrontiert. Ihre Eltern sind mit größerer Wahrscheinlichkeit als andere Eltern alkoholabhängig, alleinerziehend, arbeitslos oder psychisch erkrankt. Hinzu kann ein schlechterer Gesundheitszustand kommen, bedingt durch mangelhafte Ernährung und Pflege sowie Bewegungsarmut aufgrund kleinerer Wohnungen. Diese Kinder können infolge ihrer Armut auch von sozialer Isolierung betroffen sein und verfügen zum Teil über keine stabile Basis für Bildungsprozesse, welche Zukunftschancen sichern. (Vgl. Wustmann 2007, S. 132 f.)

Unter schützenden/protektiven Faktoren werden psychologische Merkmale oder die Beschaffenheit der sozialen Umwelt zusammengefasst, welche sich positiv auf die Entwicklung auswirken und die Wahrscheinlichkeit für psychische Störungen verringern können. Schutzfaktoren wirken sich also kompensierend beziehungsweise abschwächend auf die Konsequenzen von Risikoeinflüssen aus. Protektive Bedingungen können auf personaler und sozialer Ebene vorhanden sein und nicht isoliert voneinander betrachtet werden, da sie Wechselwirkungen

unterliegen. Viele Eigenschaften einer Person bilden sich erst durch die Interaktion mit ihrem Umfeld heraus. So wirkt sich die Qualität der Bindungen zu wichtigen Bezugspersonen eines Kindes beispielsweise auf sein Selbstbild aus. Ist es aufgrund von stabilen Bindungserfahrungen gelungen, ein positives Selbstbild aufzubauen, wirkt sich das wiederum vorteilhaft auf alle folgenden Interaktionen mit dem sozialen Umfeld aus. (Vgl. Wustmann 2007, S. 136) Eine Zusammenschau der unterschiedlichen schützenden Faktoren wurde von C. Wustmann vorgenommen, welche zentrale Ergebnisse aus verschiedenen Studien¹⁷ zusammengetragen hat. Diese werden in der folgenden Tabelle dargestellt.

Personale Ressourcen	<p><i>Kindbezogene Faktoren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Positive Temperamenteigenschaften, die soziale Unterstützung und Aufmerksamkeit bei den Betreuungspersonen hervorrufen (flexibel, aktiv, offen) • Erstgeborenes Kind • Weibliches Geschlecht (in der Kindheit) <p><i>Resilienzfaktoren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Problemlösefähigkeiten • Selbstwirksamkeitsüberzeugungen⁽¹⁾ • Positives Selbstkonzept/Hohes Selbstwertgefühl • Fähigkeit zur Selbstregulation⁽²⁾ • Internale Kontrollüberzeugung/Realistischer Attribuierungsstil⁽³⁾ • Hohe Selbstkompetenz: 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)⁽⁴⁾ • Talente, Interessen und Hobbys
-----------------------------	--

¹⁷ E. Werner und R. Smith (1950er Jahre): Kauai-Längsschnittstudie
M. Laucht et al. (1980er Jahre): Mannheimer Risikokinderstudie
F. Lösel et al. (1990er Jahre): Bielefelder Invulnerabilitätsstudie
Cowen et al. (1980er Jahre): Rochester Child Resilience Project
Eine überblickgebende Zusammenfassung weiterer Längsschnittstudien, die psychosoziale Schutzfaktoren erforscht haben, wurde von J. Bengel et al. erstellt. (Vgl. Bengel et al. 2009, S. 29 ff.)

Soziale Ressourcen	<p><i>Innerhalb der Familie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert • Emotional positives, unterstützendes und strukturiertes Erziehungsverhalten (autoritativer Erziehungsstil)⁽⁵⁾ • Zusammenhalt (Kohäsion), Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie • Enge Geschwisterbindungen • Unterstützendes familiäres Netzwerk (Verwandtschaft, Freunde, Nachbarn) • Hoher sozioökonomischer Status <p><i>In den Bildungsinstitutionen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Klare, transparente, konsistente Regeln und Strukturen • Wertschätzendes Klima (Wärme, Respekt und Akzeptanz gegenüber dem Kind) • Hoher, aber angemessener Leistungsaufwand • Positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes • Positive Peerkontakte/Positive Freundschaftsbeziehungen • Förderung von Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren) • Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen <p><i>Im weiteren sozialen Umfeld</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kompetente und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie, die Vertrauen und Zusammengehörigkeitssinn fördern und als positive Rollenmodelle dienen (z.B. Großeltern, Nachbarn, Freunde, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und 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)
---------------------------	---

Tabelle 4: Personale und Soziale Ressourcen

Einige wichtige resilienzfördernde Ressourcen sollen nun herausgegriffen und näher betrachtet werden:

(1) Das Konzept der *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* lässt sich auf die sozial-kognitive Theorie von A. Bandura zurückführen und beschreibt die Überzeugung, dass bestimmte Handlungen zu einem gewünschten Resultat führen können und man selbst im Stande ist, diese Handlungen zu verrichten. Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist eine stabile Bewältigungsressource, die es Personen ermöglicht, mit Belastungen besser umzugehen. Menschen, die sich als selbstwirksam wahrnehmen stecken sich höhere Ziele und verfolgen diese

ernsthafter. Hindernisse werden als Herausforderungen angenommen und trotz Anstrengung bewältigt. (Vgl. Sturzbecher, Dietrich 2007, S. 19)

(2) *Selbstregulation* bezeichnet die Fähigkeit einer Person, das eigene Verhalten im Hinblick auf ein selbst definiertes Ziel zu steuern. Dieser Prozess läuft meist automatisch ab und ist nicht bewusst. Zu einem Bewusstwerden des Prozesses kommt es meist erst, wenn eine Störung im Ablauf der Selbstregulation auftritt. (Vgl. Wirtz 2013, S. 1401)

(3) Personen, die über eine *internale Kontrollüberzeugung* verfügen, rechnen Ergebnisse eigenen Handlungen zu und nicht einer externen Macht. Sie sind überzeugt davon, dass durch Anstrengung und mit ihren verfügbaren Kompetenzen die Umgebung gestaltet werden kann. Resiliente Kinder können ihre eigenen Handlungen gut einschätzen, sind jedoch nicht der Überzeugung, dass sie Einfluss auf Situationen nehmen können, die für sie unkontrollierbar (z.B. Scheidung der Eltern) sind. (Vgl. Sturzbecher, Dietrich 2007, S. 19)

(4) Das *Kohärenzgefühl* setzt sich aus den Komponenten „Bedeutsamkeit“, „Handhabbarkeit“ und „Verstehbarkeit“ zusammen. Der Begriff wurde von A. Antonovsky geprägt und bereits unter dem Punkt „Entwicklung des Resilienzkonzepts“ in dieser Arbeit genauer behandelt.

(5) Ein *autoritativer Erziehungsstil* kennzeichnet sich durch eine hohe Wertschätzung gegenüber dem Kind. Gleichzeitig werden von den Erziehenden Grenzen und Regeln festgelegt, welche das Kind mitverhandeln kann. (Vgl. Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse 2014, S. 85)

Um resilient gegen Belastungen zu sein, müssen nicht alle Schutzfaktoren der Tabelle „Personale und soziale Ressourcen“ bei einer Person vorhanden sein. Es geht vorrangig um die Erfahrung, dass Anforderungen erfolgreich bewältigt werden können und diese durch das eigene Handeln beeinflussbar sind. Umso mehr Ressourcen eine Person aufweist und je mehr Unterstützung vom sozialen Umfeld kommt, desto leichter können Herausforderungen im Verlauf des Lebens bewältigt werden. (Vgl. Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse 2014, S. 30) Resilienz lässt sich nicht durch eine einfache Aneinanderreihung von Schutzfaktoren verstehen, nach dem Prinzip, je mehr Schutzfaktoren vorhanden sind, desto

resilienter ist ein Individuum. Entscheidend sind die zugrunde liegenden dynamischen Prozesse und Mechanismen. Beispielsweise entfalten Schutzfaktoren ihre Wirkung in Abhängigkeit vom Geschlecht. Bei Mädchen sind vor allem die personalen Ressourcen, wie die internale Kontrollüberzeugung, das Selbstwertgefühl und das Temperament zentral, bei Jungen mehr die soziale Unterstützung durch Familienangehörige, Lehrpersonen oder andere Bezugspersonen. (Vgl. Wustmann 2007, S. 136) Ebenfalls hängt die Wirkung der protektiven Faktoren von der jeweiligen Bedingungskonstellation ab. Bestimmte Risiko- und Schutzfaktoren können je nach Kontext negativ oder positiv wirken. So können Peer-Beziehungen, die normalerweise schützende Auswirkungen haben, gegenteiligen Effekt auslösen, wenn die Peer-Gruppe beispielsweise ein Modell für delinquentes Verhalten gibt. (Vgl. Wustmann 2005, S. 199 f.)

5.4 Zum Zusammenhang von Resilienz, Bildungserfolg und Migration

Der Titel dieser Arbeit „Bildung trotz Schule“ verweist bereits auf das Konzept der „Resilienz“. In den vorherigen Kapiteln wurde unter anderem ausführlich auf Barrieren des Schulsystems Bezug genommen, welche Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien überproportional häufig betreffen. Dennoch schaffen es einige von ihnen, das Bildungssystem erfolgreich zu durchlaufen und so einen sozialen Aufstieg zu vollziehen. Der Begriff „trotz“, welcher ein nicht zu erwartendes Ereignis beschreibt, macht den Bezug zum Resilienzkonzept deutlich, da eine Herausforderung/eine belastende Situation die Voraussetzung für die Aktivierung von Bewältigungsstrategien darstellt.

Eine Migrationserfahrung an sich stellt kein explizites Entwicklungsrisiko dar, dennoch können Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien aufgrund des Kumulierens mehrerer belastender Faktoren besonders risikobehaftet sein. So weist B. Kustor-Hüttl in ihrer Arbeit darauf hin, dass Familien mit Migrationserfahrungen häufiger von sozialen Risikofaktoren wie Armut oder

niedrigen Bildungsabschlüssen der Einwanderungsgeneration betroffen sind. Ebenfalls können im Prozess der Migration Traumata entstehen, welche über Generationen hinweg verarbeitet werden. Die nachfolgenden Generationen beschäftigen sich teils mit Themen wie der Trennung von Familienmitgliedern und Fragen über eine mögliche Rückkehr ins Herkunftsland der Eltern oder Großeltern. Auch Erwartungen an die Nachfolgegeneration, das soziale Aufstiegsprojekt der Familie zu vollziehen, um die Anstrengungen der Migration zu legitimieren, können sich belastend auswirken. In welchem Ausmaß sich Traumatisierungen, welche im Migrationsprozess entstehen können, auf die einzelnen Personen auswirken, hängt von unterschiedlichen Einflussgrößen ab: *„der prämigrationen Persönlichkeitsstruktur, den Reaktionen der Zurückgebliebenen und den Reaktionen der Aufnahmegesellschaft.“* In einer neuen kulturellen und sozialen Umgebung, zum Teil getrennt von nahestehenden Verwandten, können Gefühle der Einsamkeit auftreten. Des Weiteren kann es zu einer anfänglichen Rollenumkehr zwischen Eltern und Kindern kommen. Die Kinder, welche aufgrund des Schulbesuches, die Sprache im Aufnahmeland schneller erlernen, fungieren dann oft als Übersetzer und Vermittler für ihre Eltern. (Vgl. Kustor-Hüttl 2011, S. 35 ff.) Auch M. Westphal und K. Kämpfe gehen davon aus, dass sich für Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien spezifische Risikosituationen ergeben. Diese können aufgrund einer schwierigen sozioökonomischen Lage, eines sozialen Minderheitenstatus sowie deutlich verringerten Möglichkeiten und Chancen im Bildungssystem zustande kommen. (Vgl. Westphal, Kämpfe 2013, S. 88)

Migration beinhaltet aber nicht nur Risiken, sondern auch Potenziale. So können sich durch den Versuch die eigenen Lebensbedingungen zu verändern neue Chancen eröffnen. Gelingt es belastende/traumatische Ereignisse, welche durch die Migration zustande gekommen sind, zu bewältigen, können resiliente Strategien entfaltet werden und die betroffenen Personen gehen gestärkt aus ihren Erfahrungen hervor. (Vgl. Kustor-Hüttl 2011, S. 35 f.)

Bei Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien wirken sich generell dieselben Ressourcen resilienzfördernd aus, wie bei Kindern und Jugendlichen ohne Migrationserfahrung. Diese können im Kapitel „Resilienz“ – „Risikofaktoren und Ressourcen“ (S. 60 ff.) der vorliegenden Arbeit entnommen werden. An dieser Stelle werden dennoch einige Faktoren diskutiert, welche im Migrationskontext einzigartig oder besonders relevant sein können.

B. Kustor-Hüttel hebt in ihrer Arbeit beispielsweise hervor, dass sich das kulturelle Kapital¹⁸ von Eltern mit Migrationserfahrung, entgegen gängiger Erwartungen, positiv auf die Entwicklung von Resilienz auswirken kann. Dabei bezieht sich die Autorin unter anderem auf entwicklungspsychologische Ansätze, welche davon ausgehen, dass frühe ganzheitliche Wahrnehmungsformen in einer westlichen, industrialisierten Gesellschaft für erwachsene Personen nicht mehr zugänglich sind, da sie durch sprachliche Kommunikation im Laufe der ersten Lebensjahre abgelöst werden. In Kulturen, die weniger an rationaler, symbolischer und sprachlicher Kommunikation festhalten, können sich einzelne Individuen frühkindliche Wahrnehmungsmuster bewahren. Diese Anlage zur tiefensensiblen Kommunikation stellt eine Form von emotionaler Kompetenz dar und kann nach der Migration, als kulturelles Kapital, an nachfolgende Generationen weitergegeben werden. Ebenfalls können gesellschaftlich geprägte Haltungen, Einstellungen und Werte, bei kreativer Anpassung an ein neues soziales und kulturelles Umfeld im Aufnahmeland, protektive Wirkung entfalten. B. Kustor-Hüttel zitiert eine Studie¹⁹ von A. Schmidt-Bernhardt, welche jugendliche Spätaussiedlerinnen russischer Herkunft in Deutschland interviewte. Diese konnte feststellen, dass es den Müttern dieser Jugendlichen gelingt, trotz mangelndem Detailwissen über das deutsche Bildungssystem, kulturelles Kapital an ihre Töchter weiterzugeben. Dieses äußert sich in der Flexibilität auf neue Situationen schnell reagieren zu können, im Selbstvertrauen auch schwierige

¹⁸ Der Kapitalbegriff, welcher von Pierre Bourdieu geprägt wurde, bezieht sich nicht ausschließlich auf den wirtschaftlichen Bereich. Das kulturelle Kapital beispielsweise umfasst drei verschiedene Bereiche: (1) Inkorporiertes Kulturkapital, welches durch zeitliche Aneignung (von z.B. Bildung) ein fester Bestandteil einer Person darstellt und sich in dessen gesamten Auftreten zeigt. (2) Objektiviertes Kulturkapital zeigt sich in Form kultureller Güter (z.B. Gemälde, Bücher). Es kann an andere Personen weitergegeben werden. (3) Institutionalisiertes Kulturkapital kann durch den Erwerb von Zertifikaten/Zeugnissen erworben werden. (Vgl. Bourdieu 1983, S. 185 ff.)

¹⁹ Schmidt-Bernhardt, Angelika (2008): *Jugendliche Spätaussiedlerinnen. Bildungserfolg im Verborgenen*. Marburg: Tectum-Verlag.

Situationen meistern zu können, in der Stärke, Ziele trotz auftretender Abweichungen zu verfolgen und als Vertrauen in die eigenen Kompetenzen. (Vgl. Kustor-Hüttl 2011, S. 54 ff.) Auch die Auswertungen 17 leitfadengestützter Interviews²⁰ mit Studenten der zweiten Generation von J. Ringler deuten darauf hin, dass die direkte Unterstützungsleistung der Eltern bei Hausaufgaben und Schularbeiten sowie mangelndes Wissen über das Schulsystem nicht ausschlaggebend für den schulischen Erfolg ihrer Kinder sind. Bedeutender scheint eine positive Haltung zu sein, welche den hohen Stellenwert von Bildung betont. Das Wissen um die Familiengeschichte und die Auseinandersetzung damit kann für Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrung ebenfalls motivierend wirken. (Vgl. Ringler 2017, S. 93 ff.) Zusammenhänge dazu können im Unterkapitel „Bildungsaspiration in Migrationsfamilien“, welches bereits in einem vorigen Teil dieser Arbeit (S. 28 ff.) behandelt wurde, noch einmal nachgelesen werden.

Darüber hinaus kann es für Kinder und Jugendliche besonders wichtig sein, positive Beispiele in ihrem Umfeld zu haben. Im Kontext der Familie können das Tanten und Onkel oder Cousins sein. Sie können motivierend wirken, indem sie als Vorbild fungieren oder in einer besonderen Weise emotional beistehen. Auch außerhalb der Familie sind unterstützende Personen von großer Bedeutung wie beispielsweise Lehrpersonen, Trainerinnen und Trainer oder Vorgesetzte. Vorwiegend durch das Interesse an den Kindern und Jugendlichen, aber ebenso durch Ermutigungen und Hilfeleistungen im schulischen Bereich, können diese zu wichtigen Stützen werden. Auch Peerkontakte, welche sich in einer ähnlichen Lebenssituation befinden, können aufgrund gemeinsam gesetzter Ziele und gegenseitiger Hilfestellungen eine wichtige Ressource darstellen. Ganz allgemein lässt sich festhalten, dass bedeutsame Andere eine wichtige Orientierungs- und Identifizierungsfunktion im Leben von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund einnehmen. Zudem können sich innerhalb der Familie,

²⁰ Interviews wurden der BeMM-Studie entnommen. Nachzulesen unter: Kämpfe, Karin; Westphal, Manuela (2017): *(Passung)en auf dem Weg zur Hochschule im Kontext von Migration und Männlichkeit*. In: Westphal, Manuela; Kämpfe, Karin (Hrsg.): *Migration, Bildungsaufstieg und Männlichkeit. Passdynamiken zwischen Familie, Schule, Peers und Hochschule*. Kassel: university press GmbH.

durch verschiedene Geschwisterkonstellationen, Aufgaben oder auch Privilegien ergeben, welche sich verschieden auswirken können. J. Ringler beschreibt verschiedene Situationen dazu, welche ihm in den Interviews aufgefallen sind. So kann sich beispielsweise die Tatsache, als Einzige oder Einziger in der Familie eine höhere Schule zu besuchen, positiv auf das Selbstbild auswirken, da die Verwandtschaft zu einem aufblickt und dieser Person eine besondere Aufmerksamkeit zuteil wird. Ebenfalls kann diese Sonderstellung dazu führen, dass Privilegien zugunsten der/des Studierenden unterschiedlich verteilt werden. Auch ältere Geschwister, welche bereits einen Bildungserfolg erzielt haben, können als Vorbilder dienen und sich motivierend auf jüngere Geschwister auswirken, indem sie diese unterstützen und als Beispiel für einen gelungenen Bildungsaufstieg fungieren. (Vgl. Ringler 2017, S. 89 ff.)

M. Westphal und K. Kämpfe beziehen sich in einem ihrer Artikel auf den Genderaspekt. Ganz allgemein lässt sich festhalten, dass resiliente Jugendliche weniger stereotype Einstellungen beziehungsweise Verhaltensweisen in Bezug auf geschlechtsspezifische Merkmale zeigen, als andere in ihrem Alter. Blickt man in der Genderperspektive auf Migrationsfamilien, fallen vor allem die Mädchen auf, welche im Schulsystem erfolgreicher sind als die Buben. Gründe dafür können diverse familiäre Bedingungen sein, welche Kompetenzen und die Entwicklung von Schutzfaktoren fördern. So sind Mädchen häufig stärker in Aufgaben ihres familiären Umfeldes eingebunden, treten öfter als Vermittlerinnen des kulturellen Verständnisses und der Sprache auf und sind eher von sozialen Kontrollen betroffen als Buben. Die Autoren betonen, dass diese Erklärungsansätze unabhängig von der ethnischen Herkunft für Frauen gelten. Ebenfalls sehen Mädchen aus Migrationsfamilien Bildung als ein Mittel, ihre Chancen zu erhöhen und Perspektiven zu eröffnen. Bei Buben scheint hingegen die Forderung nach Selbstständigkeit kontraproduktiv für ihr Sozialverhalten und die schulische Leistung zu sein. M. Westphal und K. Kämpfe verweisen auf Studien²¹, welche zeigen, dass Jungen je nach sozialem Umfeld,

²¹ Phoenix, Ann; Frosh, Stephen (2005): „Hegemoniale Männlichkeit“, *Männlichkeitsvorstellungen und -ideale in der Adoleszenz. Londoner Schüler zum Thema Identität*. In: King, Vera; Flaake, Karin (Hrsg.): *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*. Frankfurt/New York: Campus Verlag. S. 19-36.

körperliche Stärke und „Coolness“ idealisieren und schulischer Erfolg in bildungsbenachteiligten Gruppen eher als „verweichlicht“ gilt. Für Buben aus solchen Milieus können vor allem die Einstellungen und das Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern wichtig und auffangend sein. (M. Westphal, K. Kämpfe 2013, S. 90 f.)

Personale Ressourcen können für Kinder und Jugendliche, aufgrund institutioneller Diskriminierungsmechanismen, eine besondere Bedeutung gewinnen. So scheinen persönliche Ressourcen wie Mut zum Risiko, Beharrlichkeit und Optimismus ausschlaggebend für gelingende Bildungsverläufe zu sein. Dies zeigt sich in Situationen, in denen Jugendliche entgegen der Empfehlung von Lehrpersonen eine bestimmte Schulform wählen und entschieden ihre eigenen Bildungs- und Berufsziele verfolgen, trotz den Risiken, die ihnen prognostiziert werden. Auf Ebene der Bildungsinstitutionen weisen die Auswertungen der Interviews von J. Ringler in die Richtung, dass eine heterogene Zusammensetzung von Klassen sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems maßgebliche Faktoren für den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationskontext darstellen. (Vgl. Ringler 2017, S. 100 ff.)

Budde, Jürgen (2008): *Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

6 Methodische Vorgehensweise

Der empirische Teil dieser Arbeit dient dazu, die theoretischen Grundlagen zu vertiefen und eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis zu entwickeln. Im folgenden Kapitel erfolgt zunächst eine methodologische Begründung, anschließend werden die Ergebnisse aus den Interviews vorgestellt und unter Berücksichtigung der theoretischen Erkenntnisse diskutiert. Die Daten wurden qualitativ erhoben.

Im empirischen Abschnitt wird es vor allem um individuelle Strategien und Ressourcen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Umgang mit dem österreichischen Schulsystem gehen. Eine emanzipatorische, chancenorientierte Sichtweise auf diese Schülerinnen und Schüler soll auf diese Weise im Fokus stehen. Barrieren, die ein erfolgreiches Abschließen der Schule gefährden können, wurden im theoretischen Abschnitt bereits ausführlich dargestellt und werden im Folgenden nur noch vereinzelt aufgegriffen. Folgende Fragestellung war für die Interviews forschungsleitend:

Auf welche Ressourcen können Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien zurückgreifen, um trotz schwieriger Ausgangsbedingungen im Schulsystem handlungsfähig zu bleiben, Potentiale zu nutzen und Ziele zu erreichen? Welche resiliente Strategien haben sie dazu entwickelt?

Die Qualitative Sozialforschung begreift den Menschen nicht als Untersuchungsobjekt, sondern fragt gezielt nach den subjektiven Sichtweisen einzelner Akteurinnen und Akteure. (Vgl. Reinders 2012, S. 21) Ziel ist es,

„Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen.“ (Flick et al. 2010, S. 14)

Qualitative Vorgehensweisen sind besonders geeignet, um Bereiche zu erforschen, die noch wenig Beachtung gefunden haben und zu denen kaum Befunde vorliegen. Dies ist in dieser Masterarbeit der Fall, da Literatur zu

resilienten Strategien bildungserfolgreicher Kinder und Jugendlicher aus Migrationsfamilien nur spärlich vorhanden ist. Aus diesem Grund beginnen qualitative Forschungsarbeiten nicht mit einer konkreten Annahme, sondern mit einer Fragestellung. Im Mittelpunkt steht das Handeln und Denken von einzelnen Individuen. Der oder dem Forschenden kommt in dieser Vorgehensweise die Aufgabe zu, in einen Dialog mit dem zu erforschenden Subjekt zu gehen. Durch eine solche direkte Kommunikation kann es gelingen eine andere Sichtweise, nämlich die des erforschten Feldes, einzunehmen und zu begreifen. (Vgl. Reinders 2012, S. 21) Qualitative Forschung arbeitet mit kleinen Fallzahlen, es geht darum, jedem einzelnen Fall Aufmerksamkeit zu schenken. Das erhobene Material wird analysiert und Theorieaussagen werden aus den einzelnen Interviewsequenzen generiert. Ein bestimmter Fall kann auch als Kontrastpunkt herangezogen werden. Die Forschungsfrage ist ein wichtiger Anhaltspunkt, um zu entscheiden, welche Personen interviewt werden sollen. Dabei ist es wichtig, dass die Art der Forschung an den Gegenstand angepasst wird und nicht umgekehrt. (Vgl. Brüsemeister 2008, S. 19 ff.)

6.1 Offenes Leitfadeninterview als Erhebungsmethode

Das offene Leitfadeninterview wurde als Erhebungsmethode ausgewählt, da es Raum für offenes Erzählen lässt und dennoch sichergestellt wird, dass bestimmte Aspekte angesprochen werden. Der Gesprächsverlauf bewegt sich bei dieser Form des Interviews vom Allgemeinen zum Spezifischen. Um zu vermeiden, dass die Antworten sehr kurz ausfallen, wird zuerst eine Frage gestellt, die narrativen Charakter hat. Sie soll zudem dazu dienen, dass die Interviewpartnerin oder der Interviewpartner, ihre/seine Geschichte möglichst offen erzählen kann. (Vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2014, S. 127 f.) Um dies zu fördern, werden auch Aspekte des verstehenden Interviews von J.-C. Kaufmann berücksichtigt. Er rät von einem allzu unpersönlichen Interview, in dem keine Gegenfragen gestellt werden und auf die Antworten der Interviewpartnerin oder des Interviewpartners nicht eingegangen wird, ab. Eine zu große Zurückhaltung der Forscherin oder des

Forschern kann dazu führen, dass das Gegenüber vorsichtig wird in seinen Aussagen und nicht mehr offen antwortet. (Vgl. Kaufmann 2015, S. 21) „*Auf die Nicht-Personalisierung der Fragen folgt das Echo der Nicht-Personalisierung der Antworten.*“ (Kaufmann 2015, S. 21) Ziel ist es, im Interview die Hierarchie zwischen Forscherin/Forscher und Erforschter/Erforschtem zu brechen, sodass ein Gespräch unter gleichberechtigten Subjekten stattfinden kann. (Vgl. Kaufmann 2015, S. 53) Es ist gestattet, kurze Ad-hoc-Fragen zu stellen, die im Interviewleitfaden nicht enthalten sind, um bestimmte Inhalte zu vertiefen. Dabei soll das Prinzip der Spezifität eingehalten werden, um nicht zu sehr vom eigentlichen Thema abzukommen. Aspekte, die von der Interviewpartnerin oder dem Interviewpartner angesprochen werden und nicht Teil der Forschungsfrage sind, sollen nicht abgewehrt werden, sondern können flexibel in die Fragestellung mit aufgenommen werden. Dadurch kann sich der Einflussbereich der Arbeit erweitern. Kriterien des offenen Leitfaden-Interviews sind: „*Offenheit, Spezifität, Kontextualität und Relevanz.*“²² (Vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2014, S. 128 f.) Der Interviewleitfaden für die Gespräche sowie die transkribierten Interviews befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

6.2 Datenerhebung

Für die vorliegende Masterarbeit wurden bildungserfolgreiche Jugendliche aus Migrationsfamilien interviewt, welche sich kurz vor Abschluss der Matura befinden. Diese Auswahl wurde getroffen, da sich die Schülerinnen und Schüler noch im formalen Bildungssystem Österreichs befinden und Erinnerungen an ihre Schulzeit aktuell sind beziehungsweise nicht lange zurückliegen. Die

²² Die Offenheit bezieht sich auf die Eingangsfrage des Interviews, die so (narrativ) gestellt werden soll, dass die Befragte oder der Befragte einen Kontext aus seiner oder ihrer Perspektive darstellen kann.

Das Kriterium der Spezifität soll sicherstellen, dass Fragen an bereits erzählte Inhalte anknüpfen und sich das Interview vom Allgemeinen zum Spezifischen bewegt.

Kontextualität meint, dass die gestellten Fragen zum besprochenen Sachverhalt passen.

Das Merkmal der Relevanz bezieht sich auf den „*sozialen, institutionellen und persönlichen Kontext*“ der Interviewsituation. Subjektiv bedeutsame Themen des Interviewpartners oder der Interviewpartnerin sollen im Gespräch nicht abgewehrt werden, sondern Berücksichtigung finden. (Vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2014, S. 128 f.)

Kontaktaufnahme mit den Jugendlichen gestaltete sich schwierig. Es wurden vorab elf Schulen im Umkreis von Innsbruck per E-Mail angeschrieben, daraus ergab sich nur ein einziger Kontakt mit einer Bundeshandelsakademie. Die Direktorin der Schule beauftragte eine Lehrperson, Schülerinnen und Schüler für das Forschungsvorhaben dieser Arbeit zu gewinnen. Aufgrund des hohen Lernaufwandes für die anstehende Matura meldete sich kein Jugendlicher aus den Abschlussklassen für ein Interview. Eine Stufe darunter, in den vierten Klassen, erklärten sich vier Schülerinnen und Schüler zu einer Teilnahme bereit. Drei weitere Schulen wurden parallel über dort angestellte Kolleginnen kontaktiert. Einzig eine weitere Bundeshandelsakademie konnte vier Schülerinnen und Schüler der Abschlussklassen für das vorliegende Forschungsvorhaben, dank engagiertem Einsatz einer Lehrerin, motivieren. Vor den Interviewterminen wurde bei der „Bildungsdirektion Tirol“ eine Genehmigung zur Durchführung empirischer Untersuchungen an Schulen eingeholt. Die Direktorinnen der beiden Schulen, die Erziehungsberechtigten sowie die Schülerinnen und Schüler wurden schriftlich über das Forschungsinteresse aufgeklärt.

Alle Interviews fanden im April 2019 außerhalb der Schulzeit statt. Beim persönlichen Treffen für die Gespräche wurden die Jugendlichen noch einmal über das Forschungsvorhaben informiert und hatten die Möglichkeit, Fragen dazu zu stellen. Fünf Interviewpartnerinnen und -partner wurden in den Schulgebäuden getroffen, die anderen vier in von ihnen ausgewählten Cafés. Es konnte eine lockere Gesprächsatmosphäre hergestellt werden, die Jugendlichen zeigten Interesse an der Thematik und antworteten offen auf gestellte Fragen. Dennoch fielen die Antworten eher knapp aus, viele der im Leitfaden vorab formulierten Fragestellungen kamen zum Einsatz. Die Gespräche wurden mit einem Diktiergerät und zur Absicherung synchron mit einem Handy aufgezeichnet. Im Anschluss daran erfolgte die Transkription der Interviews mit Hilfe des Programms „f4transkript“. Die vollständigen Transkripte können im Anhang dieser Arbeit nachgelesen werden.

6.3 Auswertung unter Berücksichtigung der Grounded Theory

Die Auswertung der erhobenen Interviews orientiert sich an der Grounded Theory von B. G. Glaser und A. L. Strauss. Dieses Verfahren ist auf keine bestimmte Erhebungsmethode beschränkt. Unterschiedliches Material kann für eine Auswertung herangezogen werden wie beispielsweise Beobachtungen, Briefe, Gruppendiskussionen, Interviews oder Tagebücher. Die Auswertung erfolgt in einem Wechselspiel von Induktion und Deduktion. Während des Interpretationsprozesses der generierten Daten kann es zu Momenten kommen, in denen sich neue Zusammenhänge oder Erkenntnisse ergeben. Diese sollen flexibel in die Entwicklung der Theorie mitaufgenommen werden. (Vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2014, S. 195 ff.) Die Grounded Theory betont also die Veränderbarkeit von Phänomenen, die untersucht werden. Den einzelnen Personen, welche an der Forschung teilnehmen, kommt in einer solchen prozesshaften Perspektive eine besondere Rolle zu. Es ist bedeutend, zu eruieren, unter welchen Bedingungen sie handeln, welche Optionen sich für sie eröffnen oder verschlossen bleiben, welche Entscheidungen sie auf Grund dieser Bedingungen treffen und welche Konsequenzen mit bestimmten Entscheidungen einhergehen. (Vgl. Corbin, Strauss 1990, S. 419) Somit ist es charakteristisch für die Grounded Theory, dass der Forschungsprozess nicht linear abläuft. Die einzelnen Arbeitsschritte beeinflussen sich gegenseitig, ein Zurückkommen auf vorangegangene Daten und Kodes wird dadurch angeregt. Gegebenenfalls werden neue Erhebungen notwendig. (Vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2014, S. 209)

In Anlehnung an die Grounded Theory werden in der vorliegenden Masterarbeit die erhobenen Rohdaten kodiert. Dafür werden Passagen aus dem Material ausgewählt und mit einem passenden Stichwort beschreiben. Drei Formen des Kodierens kommen dabei in der Reihenfolge offen – achsial – selektiv zur Anwendung:

Beim offenen Kodieren werden alle relevanten Stellen eines Textes mit deskriptiven Kodes versehen, um einen Überblick über die wichtigsten Themen zu erhalten und diese zu beschreiben. In einem zweiten Schritt werden

theoretische Kodierungen hinzugefügt, welche die Inhalte abstrakter (mit Fachbegriffen) darstellen.

In einem nächsten Schritt erfolgt das achsiale Kodieren. Es werden Beziehungen zwischen Kategorien und Subkategorien erstellt und eine Schlüsselkategorie gesucht, um die sich alle anderen Codes relational anordnen lassen.

Das selektive Kodieren erfolgt, wenn die Schlüsselkategorien gefunden wurden. Der gesamte Kodierprozess richtet sich in dieser Phase an diesen Kategorien aus. (Vgl. Niedermair 2010, S. 77)

In jeder dieser Phasen kann es notwendig werden, einen Schritt zurückzugehen und bereits entdeckte Zusammenhänge und Codes wieder aufzugeben, um neue Kategorien zu reformulieren. (Vgl. Przyborski, Wohrab-Sahr 2014, S. 211) Bei diesem ständigen Vergleichen in der Grounded Theory werden die erhobenen Daten gleichzeitig kodiert und analysiert. Ein wichtiges Ziel dieser Auswertungsmethode ist es, Unbestimmtheit und Flexibilität zu gewährleisten. (Vgl. Glaser, Strauss 2005, S. 107 ff.)

7 Darstellung der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel findet zunächst eine kurze Vorstellung der interviewten Schülerinnen und Schüler statt. Darauf aufbauend erfolgt die Diskussion der erhobenen Daten, die in Anlehnung an die Grounded Theory ausgewertet wurden. Der Fokus wurde dabei auf die Ressourcen der Jugendlichen gelegt und sich an der von C. Wustmann erarbeiteten Tabelle „Personale und Soziale Ressourcen“ orientiert, welche bereits auf S. 61 f. dieser Arbeit abgebildet wurde.

7.1 Kurzprofile der interviewten Schülerinnen und Schüler

Alle Jugendlichen, die interviewt wurden, wirkten freundlich, liebenswert und offen. Sie zeigten sich interessiert am Forschungsgegenstand und schienen im Gespräch bemüht zu sein, ehrlich auf die gestellten Fragen zu antworten. Ebenfalls zeigten sie sich äußerst kooperativ, alle acht betonten, auch nach dem Interview zur Verfügung zu stehen, falls sich bei der Transkription noch Unklarheiten ergeben sollten. Diese Eigenschaften, welche die Jugendlichen während des Treffens zeigten, wirkten sich positiv auf die Gesprächsatmosphäre aus und bewirkten bei der Interviewenden eine spontane Sympathie, welche als personale Ressource gewertet werden kann. Gelingt es Kindern und Jugendlichen, durch ihr angenehmes und offenes Auftreten, Unterstützung und Aufmerksamkeit beim Gegenüber hervorzurufen, wirkt sich dies schützend auf ihre resiliente Entwicklung aus. (Vgl. Wustmann 2007, S. 165 f.) Im folgenden Abschnitt erfolgt eine kurze Vorstellung der Interviewpartnerinnen und -partner, bevor eine Analyse der Gespräche erfolgt.

Berkan „[...] sie [die Eltern] geben [...] auch alles, dass ich das auch schaffe [...].“

Der Gesprächspartner ist 17 Jahre alt und besucht zurzeit die vierte Klasse HAK. Er wurde in Österreich geboren, seine Eltern kommen aus der Türkei. Beide

arbeiten im Produktionsbereich. Sein älterer Bruder hat das Studium „Internationale Wirtschaftswissenschaften“ abgeschlossen und ist jetzt als Bankangestellter tätig. Auf seinem schulischen Werdegang wird er von seinen Eltern unterstützt, die sich für ihre Kinder eine gute Ausbildung wünschen, welche ihnen selber verwehrt blieb. Berkan gibt sich im Interview selbstbewusst und scheint stolz auf seine bisherigen Leistungen zu sein. Nach der Schule möchte er ein Studium im wirtschaftlichen Bereich antreten. Vorbilder dafür sind sein Bruder und ein Onkel, die ebenfalls in diesem Bereich tätig sind.

Ebru „[...] dass ich dann [...] immer wieder an mein Ziel denke und sage ja, du willst das [...] werden, dafür musst du [...] in der Schule gut sein.“

Die 17-jährige Gesprächspartnerin lebt bereits in dritter Generation in Österreich. Sie wurde dennoch für die Masterarbeit interviewt, da sie sich selber mit der Beschreibung „Migrationshintergrund“ identifizieren kann. Ihre Großeltern kommen aus der Türkei, beide Elternteile sind in Österreich geboren. Der Vater ist als Installateur tätig, die Mutter im Stockdienst. Ebru hat zwei jüngere Geschwister, ihre Schwester geht zurzeit in die Volksschule und ihr Bruder befindet sich in der Lehre zum Installateur. Die Schulzeit verlief bisher ohne Schwierigkeiten, zum Zeitpunkt des Interviews besucht sie die vierte Klasse HAK. Ihre erfolgreiche Bildungskarriere scheint vor allem auf persönliche Ressourcen zurückzuführen zu sein. Im Gespräch betont sie mehrmals, dass sie sich, durch die Fokussierung auf ihre Ziele, schulisch motivieren kann.

Jasmina „Also jetzt vom Menschen her wäre sie [die Mutter...] mein Vorbild [...]“

Jasmina ist 18 Jahre alt und wurde in Österreich geboren. Zum Zeitpunkt des Interviews besucht sie die vierte Klasse HAK. Beide Elternteile kommen aus Bosnien-Herzegowina, der Vater ist LKW-Fahrer, die Mutter Hausfrau. Ihr jüngerer Bruder geht ebenfalls an eine berufsbildende höhere Schule, die HTL. Die Schulzeit hat sie bisher ohne Umwege hinter sich gebracht. Jasmina leidet jedoch unter dem schulischen Stress, der sich ihrer Meinung nach von Jahr zu Jahr steigert. Diese Belastung äußert sich bei ihr in Magenschmerzen, auch die

Motivation zu lernen hat über die Schuljahre nachgelassen. Dennoch gelingt es der Interviewpartnerin, Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten zu haben und ihre Leistungen hoch zu halten. Eine wichtige Bezugsperson ist ihre Mutter, welche Jasmina immer unterstützt und an die sich das Mädchen wendet, wenn es einen Ratschlag braucht.

Lejla „[...] vorbildsmäßig war ich immer selbst mein Vorbild, [...]“

Die Interviewpartnerin ist 18 Jahre alt und wurde in Österreich geboren. Beide Eltern stammen aus Bosnien-Herzegowina und sind zur Zeit des Gespräches berufstätig. Der Vater arbeitet als Staplerfahrer und die Mutter als Mitarbeiterin in der Produktion. Lejla hat einen zehn Jahre älteren Bruder, der als Service-Mitarbeiter tätig ist. Bei Schuleintritt sprach die Interviewpartnerin bereits Deutsch, obwohl die Eltern großen Wert darauf legten, dass zuerst die Muttersprache gefestigt wurde. Die Schulzeit verlief ohne Umwege, nach der Volksschule wechselte Lejla in die Hauptschule und danach in die HAK, wo sie aktuell die Reifeprüfung ablegt. Im Gespräch fielen besonders ihre Zielstrebigkeit sowie ihr positives Selbstbild und ihr Selbstbewusstsein auf.

Lindita „[...] mein Vater [...] hat [...] zu mir gesagt, [...] du musst wissen, was du in deinem Leben erreichen willst, deswegen habe ich es dann auch immer für mich selber gemacht und das war [...] meine Motivation, für meine Zukunft [...]“

Die 18 Jahre alte Interviewpartnerin ist mit ihren Eltern als Zweijährige aus dem Kosovo, aufgrund der schlechten wirtschaftlichen Lage, nach Österreich gezogen. Ihr Vater arbeitet in einem Unternehmen in der Produktion und im Lager, ihre Mutter ist im selben Betrieb als Kindergartenassistentin und Reinigungskraft tätig. Lindita hat vier jüngere Schwestern, die sich alle noch in Ausbildung befinden. Sie unterstützt diese in schulischen Belangen und hat eine wichtige Vorbildfunktion. Aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten besuchte Lindita zunächst die Vorschule, schaffte es aber recht schnell, durch die tatkräftige Unterstützung einer engagierten Volksschullehrerin, im Bildungssystem Fuß zu fassen. Ein weiterer wichtiger Faktor für ihren Erfolg scheinen ihre Eltern, vor allem ihr Vater zu sein, die stets emotionalen Beistand leisteten. Die

Interviewpartnerin verfügt zudem über ein ausgeprägtes Sozialverhalten und ein aktives und offenes Wesen.

Máté „[...] eigentlich war nichts leicht am Anfang [...].“

Der 19-jährige Máté kam mit elf Jahren von Ungarn nach Österreich. Durch den Umzug wechselte er von einem Gymnasium in eine Hauptschule, wo er noch drei Jahre verbrachte. Sein Vater ist als Filialleiter im Verkauf tätig, die Mutter als Sekretärin. Der Interviewpartner hat eine jüngere Schwester, die das Gymnasium besucht. Die deutsche Sprache war zu Beginn seiner Schullaufbahn eine Hürde, da er im Unterricht nach eigenen Angaben, nichts verstand. Máté gelang es jedoch innerhalb eines Jahres, Deutsch zu lernen. Dazu trug er selbst aktiv bei, indem er auf eigene Initiative, mithilfe eines Wörterbuches, neue Begriffe lernte, um im Alltag mehr zu verstehen. Zu diesen anfänglichen Herausforderungen kamen Hänseleien aufgrund seiner Herkunft von Mitschülerinnen und Mitschülern, die er jedoch hinter sich lassen konnte. Mittlerweile scheint der Gesprächspartner über ausreichend positive Peer-Kontakte zu verfügen. Der Fußballer Ronaldo ist sein Vorbild, da er nie aufgibt und hart arbeitet, Eigenschaften, die den Jugendlichen selbst gut beschreiben.

Selma „[...] und ich einfach zum Entschluss gekommen bin, dass die Arbeit jetzt einfach interessanter für mich wäre.“

Die 19-jährige Selma kam in Österreich zur Welt. Ihre Eltern sind aus Bosnien-Herzegowina zugezogen, familiäre Kontakte gibt es in Österreich nur wenige. Der Vater arbeitet als Maschinenschlosser, die Mutter als Einzelhandelskauffrau. Die Interviewpartnerin hat einen älteren Bruder, der eine Lehre zum Mechatroniker absolviert. Obwohl Selma im Interview keine Vorbilder für ihren schulischen Werdegang benennen kann, ist ihr ein Aufstieg in die Maturaklasse der HAK ohne größere Schwierigkeiten gelungen. Motivationale Unterstützung dafür kommt von den Eltern und durch Peer-Kontakte. Selma ist die einzige Gesprächspartnerin, welche ein weiterführendes Studium nach der Schulzeit ausschließt. Sie möchte eine Arbeitsstelle in der Bank, die ihren eigenen Fähigkeiten entspricht, antreten.

Vanessa „[...] da kam die schockierende Antwort, [...] dass sie [die Lehrerin] das nicht einsieht, warum eine Schülerin mit Migrationshintergrund eine bessere Note kriegt wie eine Österreicherin oder ein Österreicher, [...] da ist man wirklich schockiert [...]"

Vanessa, eine 18-jährige HAK-Maturantin, wurde in Österreich geboren. Ihre Eltern kommen aus der Türkei, beide sind berufstätig. Der Vater arbeitet als Busfahrer, die Mutter in einem Lager. Die Gesprächspartnerin hat einen älteren Bruder, der als KFZ-Mechaniker tätig ist. Trotz einzelner diskriminierender Ereignisse in der Volksschule ließ sie sich von ihrem Werdegang nicht abhalten. Dabei unterstützte sie in erster Linie ihr Vater, der eine hohe Bildungsaspiration für seine Tochter hat. Ebenfalls hat die Interviewpartnerin Vorbilder im Verwandten- und Bekanntenkreis, die sie motivieren und ihr zeigen, dass ein Bildungsaufstieg eine realistische Möglichkeit darstellt. Vanessa scheint sehr ehrgeizig zu sein und ist fest davon überzeugt, ihre Ziele erreichen zu können, auch wenn der Weg dorthin nicht immer einfach sein wird.

7.2 Diskussion der ausgearbeiteten Daten

Im folgenden Abschnitt werden die ausgewerteten Daten der Interviewtranskripte präsentiert und mit dem theoretischen Teil dieser Arbeit verknüpft. Alle befragten Jugendlichen besuchten nach der Volksschule eine Hauptschule oder eine Neue Mittelschule. Der Großteil traf diese Entscheidung selbst oder mit Unterstützung der Eltern. Bei Lindita und Vanessa hatte die Beratung von Lehrpersonen einen entscheidenden Einfluss auf die Schulwahl. Trotz guter schulischer Leistungen wurde ihnen der Besuch einer Hauptschule beziehungsweise einer Neuen Mittelschule nahegelegt, da die Anforderungen eines Gymnasiums als zu hoch eingeschätzt wurden.

„[...] Sie [die Lehrerin] hat halt gesagt, dass es [...] besser für mich ist, in die Mittelschule zu gehen, weil das Gymnasium ist halt anspruchsvoller und das, ich würde mir halt voll schwer tun und sie findet, dass die Mittelschule der

Ausgleich ist, zwischen Gymnasium und Hauptschule und dann habe ich mich auch für die Mittelschule entschieden [...]“ (Lindita, Absatz 16)

Die Interviewpartnerin Vanessa hätte nach der Volksschule gerne an ein Gymnasium gewechselt. Auch sie entschied sich, aufgrund der Zweifel eines Lehrers, gegen diesen Wunsch.

„[...] nach der Volksschule wollte ich wirklich Gymnasium gehen, aber da [...] haben wir einen Lehrer gehabt, der hat mir davon abgeraten, der hat gemeint, dass ich es nicht schaffen würde und dass eben sehr schwer ist [...]“

„Die Empfehlung dafür [für einen Wechsel ans Gymnasium] hätte ich sogar bekommen [...] Aber ja, der eine Lehrer halt, (...) kann man nichts ändern.“ (Vanessa, Absatz 6, 14)

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit ausgeführt wurde, weisen M. Gomolla und F.O. Radtke ebenfalls darauf hin, dass Entscheidungen hinsichtlich der Schulwahl in Migrationsfamilien häufig aufgrund der Beratung von Lehrerinnen und Lehrern zustande kommen. Schulempfehlungen fallen für Schülerinnen und Schüler aus Migrationsfamilien zum Teil weniger leistungsorientiert aus, da defizitäre Annahmen über den soziokulturellen Hintergrund bestehen. (Vgl. Gomolla, Radtke 2000, S. 331 f.) Diese direkte Form der institutionellen Diskriminierung geschieht normalerweise in fördernder Absicht und wird auch als „positive Diskriminierung“ bezeichnet. (Vgl. Gomolla, Radtke 2009, S. 278) Vanessa hingegen berichtet von einem diskriminierenden Vorfall, der ohne fördernde Intention stattgefunden hat:

„[...] da haben wir Elternsprechtag gehabt, [...] es war das Fach Deutsch, da war eigentlich alles gut, Test war ein Einser, Schularbeit war ein Einser, Mitarbeit hat gepasst. Da sind wir halt hineingegangen und haben halt erwartet, dass sie [die Lehrerin] sagt es wird ein Einser, dann hat sie aber gemeint, es wird ein Zweier. Da fragt man natürlich nach, warum. (...) Und da kam die schockierende Antwort, [...] dass sie das nicht einsieht, warum eine Schülerin mit einem Migrationshintergrund eine bessere Note kriegt wie eine

Österreicherin oder ein Österreicher. Und ja, da ist man wirklich schockiert und (...) ja, da weiß man nicht, was sagen. [...]“ (Vanessa, Absatz 32)

Die Jugendliche ist die einzige der befragten Schülerinnen und Schüler, welche eine so offene Form der Diskriminierung erfahren hat. Dennoch schaffte es Vanessa einen positiven Umgang mit der Institution Schule zu finden und sich auf ihren positiven Werdegang zu konzentrieren. Ressourcen, welche darauf möglicherweise einen fördernden Einfluss hatten, werden in den folgenden Unterkapiteln skizziert.

Alle interviewten Jugendlichen haben nach der Hauptschule/Neuen Mittelschule an einen Schultyp gewechselt, der mit einer Reifeprüfung abschließt. Sie gehören damit zu den 42,6 Prozent (Vergleich 92,5 Prozent AHS), welchen dieser Übergang gelungen ist. (Vgl. BMBWF 2018a) Da die Kontexte Migrationserfahrung sowie Hauptschul-/NMS-Besuch erwiesenermaßen als Risikofaktoren in der Schulkarriere von Kindern und Jugendlichen gelten, soll der folgende Abschnitt die Forschungsfrage dieser Masterarbeit anhand empirischer Belege beantworten:

Auf welche Ressourcen können Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien zurückgreifen, um trotz schwieriger Ausgangsbedingungen im Schulsystem handlungsfähig zu bleiben, Potentiale zu nutzen und Ziele zu erreichen? Welche resiliente Strategien haben sie dazu entwickelt?

Der Aufbau der Auswertung orientiert sich dabei an den von C. Wustmann herausgearbeiteten Ressourcen, welche im Kapitel „Risikofaktoren und Ressourcen“ dieser Arbeit überblicksartig in einer Tabelle dargestellt wurden.

7.2.1 Persönliche Ressourcen

Zu den persönlichen Ressourcen zählt C. Wustmann kindsbezogene Faktoren sowie Resilienzfaktoren. Die durchgeführten Interviews lassen Rückschlüsse auf verschiedene kindsbezogene Faktoren zu, die sich protektiv auf die kindliche Entwicklung auswirken:

Wie bereits unter dem Punkt „Kurzprofile der interviewten Schülerinnen und Schüler“ beschrieben zeichneten sich die interviewten Jugendlichen durch ihr positives Auftreten aus. Sie waren offen und es fiel leicht mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Auch der Kontakt vor und nach den Interviews war durch Wertschätzung geprägt. Kinder, die über angenehme Temperamentsmerkmale verfügen lösen bei ihrem Gegenüber in der Regel wohlwollende Reaktionen aus. Von ihren Bezugspersonen bekommen sie eher Aufmerksamkeit und soziale Unterstützung als andere, die ein „schwieriges“ Temperament aufweisen. (Vgl. Wustmann 2007, S. 154 f.) Bei der Auswertung der Interviewsequenzen fiel vor allem Lindita auf. Ihre Erzählungen lassen darauf schließen, dass es ihr schon in der Volksschule gelungen ist, durch ihre aktive und offene Art die Aufmerksamkeit und Unterstützung von Lehrpersonen zu gewinnen.

„ich habe in der Schule auch bei voll vielen Projekten mitgemacht, zum Beispiel zu Weihnachten habe ich mitgesungen, [...] ich war immer dabei bei so Projekten [...]“

„[...] Fasching durften wir auch so Spiellestück, also ich habe ein eigenes Musikinstrument gespielt und ich durfte dann vor allen singen [...]“

(Lindita, Absatz 8, 10)

Auch heute beschreibt sich die Jugendliche als eine offene Person, der es leicht fällt, mit anderen in Kontakt zu kommen.

„[...] ich bin eine Person, die auch sehr offen ist, [...] also, wenn ich zum Beispiel irgendwo bin, dann kann ich mich sehr gut gleich einfinden bei den Menschen. [...]“ (Lindita, Absatz 132)

Weitere kindsbezogene Faktoren, welche für die Entwicklung als förderlich gelten sind das weibliche Geschlecht sowie der Status des Erstgeborenen. Von den interviewten Jugendlichen sind sechs weiblich und zwei männlich, die Hälfte von ihnen sind Erstgeborene. Es können in Bezug auf diese Faktoren keine eindeutigen Aussagen getroffen werden, da die Stichprobe dafür zu gering ist.

Die Interviewpartnerinnen und -partner verfügen des Weiteren über verschiedene Resilienzfaktoren, welche bei der Auswertung der Transkripte erkenntlich wurden. Besonders die Ressourcen Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie

positives Selbstkonzept/Selbstvertrauen/hohes Selbstwertgefühl wurden in den Interviews angesprochen:

Personen, die über eine ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugung verfügen, sind sich sicher, dass bestimmte Handlungen zu gewünschten Ergebnissen führen können. Sie sind überzeugt davon, dass sie selbst im Stande sind Pläne durch aktive Beeinflussung umzusetzen. Daher stecken sie sich höhere Ziele, arbeiten intensiver an deren Verwirklichung und betrachten Hindernisse als Herausforderungen, welche sie, trotz Anstrengung, bewältigen können. (Vgl. Sturzbecher, Dietrich 2007, S. 19) Selbstwirksamkeitsüberzeugung zeigt sich bei den interviewten Jugendlichen in ihrer Zielstrebigkeit in Bezug auf ihre Zukunftsvorstellungen. Alle Befragten, mit Ausnahme von Selma, möchten nach der Matura ein Studium beginnen. Sie scheinen ihre eigenen Interessen und Fähigkeiten realistisch einschätzen zu können und beharrlich zu verfolgen. Vor allem bei der Gesprächspartnerin Ebru zeigt sich der motivierende Effekt genauer Zukunftsvorstellungen für die Schule. Wiederholt spricht sie im Interview von ihren Zielen und ist diesbezüglich sehr fokussiert.

„[...] also ich lerne auch viel, [...] damit ich halt die Matura gut abschließe [...] weil ich hab jetzt schon ein Ziel vor mir, was ich halt danach machen will. Und zwar will ich halt in der Bezirkshauptmannschaft arbeiten und deswegen will ich auch die Matura halt gut abschließen, damit ich auch dann hineinkomme.“

„[...] ich finde, wenn man halt sein Ziel vor Augen hat, dass das dann [...] geht, mit dem Lernen.“

"[...] dass ich dann halt immer wieder an mein Ziel denke und sage ja, du willst das und das werden, dafür musst du halt in der Schule gut sein. [...]"

(Ebru, Absatz 2, 24, 94)

Auch die Interviewsituation nutzt die Gesprächspartnerin aktiv für sich selbst, um sich ihr Ziel erneut deutlich zu machen.

„[...] ich habe es gut gefunden, dass ich halt jetzt auch einmal darüber geredet habe [...] jetzt ist irgendwie mein Ziel auch wieder bewusster geworden so, weil ich es halt wieder genannt habe [...]" (Ebru, Absatz 106)

Auch Lejla gibt sich im Gespräch sehr ehrgeizig und überzeugt davon, durch ihre Handlungen geplante Vorhaben umsetzen zu können.

„[...] Hauptziel [in der Schule] ist eigentlich schon immer besser [...]“

„[...] es ist schon planmäßig gegangen. Also, wenn ich mir ein Ziel gesetzt habe, [...] dann hab ich das halt gemacht.“

(Lejla, Absatz 12, 6)

In Bezug auf ihre Zukunft haben alle acht Jugendlichen konkrete Vorstellungen. Ihre Entscheidungen beruhen auf gesteckten Zielen und Handlungen werden daran orientiert. Dabei fällt auf, dass die Befragten ihre Fähigkeiten und Interessen gut einschätzen können und diese in ihre Pläne miteinfließen. Der Interviewpartner Berkan möchte nach der Matura ein Studium mit wirtschaftlichen Schwerpunkten beginnen. Im Verlauf des Gespräches hat sich herausgestellt, dass dies ein Bereich ist, in dem er sich als besonders begabt einschätzt.

„[...] Stärken in so Wirtschaftsfächern, [...] also viel mit Zahlen, Mathe, Rechnungswesen, da habe ich mir eigentlich immer schon leicht getan und schreibe auch immer recht gute Noten. In Betriebswirtschaft ist es eigentlich auch primär eher leichter. [...]“

„[...] Wirtschaft, deswegen bin ich auch eigentlich in diese Schule gegangen, weil danach, später mit dem was zu tun haben will [...]“

(Berkan, Absatz 48, 68)

Auch Jasmina strebt als „Plan A“ ein Studium an. Sie möchte sich mit Sprachen beschäftigen, da sie dafür ein besonderes Interesse hat.

„[...] Ich würde gerne studieren. Und zwar irgendetwas mit Sprachen [...]. Also ich liebe Sprachen, ich spreche gerne Französisch, also das lerne ich an der Schule, Deutsch, Englisch und eben meine Muttersprache Bosnisch und ich würde eben gerne studieren und vielleicht auch Übersetzerin werden, wenn es gut läuft. [...]“ (Jasmina, Absatz 98)

Máté möchte nach der Matura ein Lehramt-Studium im Hauptfach Mathematik beginnen. Seine Leidenschaft dafür hat er bei der Unterstützung seiner jüngeren Schwester entdeckt.

„[...] ich möchte Lehrer werden. Mathematiklehrer. Weil meine Schwester (...) also Mathematik ist nicht [...] ihre Stärke und ich musste ihr oft helfen und

erklären und ja. Und ich bin darauf gekommen, dass es mir gefällt eigentlich, Schülern zu helfen und deshalb habe ich entschieden, dass ich Lehrer werden will [...]“ (Máté, Absatz 148)

Die Interviewpartnerin Lindita möchte nach der Schule mit Kindern arbeiten. Ihr ist die soziale Interaktion mit anderen Menschen wichtig, was im Laufe des Gespräches deutlich erkennbar war. Lindita scheint sich gut auf ihr Gegenüber einlassen zu können. An mehreren Stellen des Interviews fällt ihr ausgeprägtes Einfühlungsvermögen auf. Eine zukünftige Arbeit im sozialen Bereich erscheint aus diesen Gründen realistisch und entspricht den Fähigkeiten und Interessen der Jugendlichen.

„[...] ich helfe ihnen [den Schwestern] auch sehr, also in der Schule auch. Deswegen will [ich] auch vielleicht Lehrerin werden. [...]“

„Ich liebe es einfach mit Kindern irgendwie zu tun zu haben [...]“

(Lindita, Absatz 28, 34)

Ebru hat sich bereits sehr früh Gedanken über ihre berufliche Zukunft gemacht. Da sie später einmal in der Bezirkshauptmannschaft arbeiten möchte, hat sie sich entschieden die HAK zu absolvieren, um eine theoretische Basis dafür zu erhalten. Sie könnte sich vorstellen nach der Matura Jura zu studieren um ihre Berufswünsche zu erreichen.

„[...] es interessiert mich [...] mit so Menschen zu reden und den Menschen auch zu helfen, zum Beispiel die Staatsbürgerschaft auch zu bekommen und das halt alles zu genehmigen und so RECHT und so ist [...] so ein Bereich der mich halt richtig interessiert. Und deswegen habe ich mich auch für die HAK entschieden, damit ich dann [...] eine gewisse Basis habe.“ (Ebru, Absatz 10)

Selma möchte nach der Schule eine Arbeitsstelle in einer Bank antreten. Diesen Entschluss hat sie getroffen, weil sie nach Abschluss der Matura nicht mehr lernen möchte, da ihr die Energie und Motivation dazu fehlt. Stattdessen möchte sie ihre besondere Begabung für Zahlen in einer Bank einsetzen.

„[...] das Studium ist nicht so interessant für mich, weil ich einfach diese KRAFT zum Lernen einfach nicht mehr habe, weil die HAK hat mich ja sehr viel Energie weggenommen und ich einfach zum Entschluss gekommen bin, dass die Arbeit jetzt einfach interessanter für mich wäre.“

„[...] Mathe mir einfach am besten gelegen ist, da habe ich mir gedacht so, ja Bank und Mathe, das hat immer so gepasst und so und das hat sich durch die Jahre irgendwie gezogen, dass das auch irgendwie interessanter geworden ist und wenn man sich auch mit der Schule die Banken anschaut, das war immer interessant und deswegen ist es dann zu dem Entschluss gekommen.“

(Selma, Absatz 62, 66)

Die Interviewpartnerin Vanessa interessiert sich für ein Jura-Studium. Sie hat eine realistische Einschätzung in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad des Studiums, besonders Latein scheint für sie eine Herausforderung zu werden. Vanessa verfügt über eine ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugung, sie ist sich sicher, die bevorstehenden Hürden meistern zu können.

„[...] Sprachen sind jetzt nicht so meine Stärke und dann noch Latein dazulernen. Ich, ich glaube schon und ich weiß es sogar, dass ich es schaffen kann, aber es wird halt ein schwerer Prozess, so wirklich. Und dass ich es noch alleine lernen muss das Latein, ohne Lehrer, ohne Stütze.“

„[...] Aber ich weiß, ich kann es. Es wird gehen. [...]“

(Vanessa, Absatz 102, 104)

Zum Teil haben sich die Jugendlichen bereits genau über wichtige Schritte nach Abschluss der Reifeprüfung informiert, um ihre Ziele umsetzen zu können. Für eine Orientierung scheinen Bezugspersonen und Vorbilder eine wichtige Funktion zu haben. Ebenfalls nutzen die interviewten Schülerinnen und Schüler auch eigenständig Quellen wie zum Beispiel das Internet oder Informationsmessen, um sich einen Überblick über das Studienangebot zu verschaffen.

„[...] das Internet bietet da so ein großes Angebot, wo man sich einfach sehr leicht informieren kann und auch Erfahrungsberichte lesen kann und solche Sachen [...]“ (Lejla, Absatz 72)

„[...] Wir waren auf einer Messe in XXX und da gab es halt die ganzen Universitäten und Fachhochschulen. Da haben wir uns halt ein bisschen was angeschaut. [...]“ (Ebru, Absatz 104)

Die Resilienzfaktoren „positives Selbstkonzept/Selbstvertrauen/hohes Selbstwertgefühl“ konnten bei allen Jugendlichen in unterschiedlichem Ausmaß

festgestellt werden. Personen, die über ein positives Selbstkonzept verfügen, haben eine gute Selbstwahrnehmung und genaue Kenntnis darüber, was die eigene Persönlichkeit ausmacht. Sie können ihre eigenen Eigenschaften, Begabungen, Interessen, Vorlieben, Gefühle und Verhaltensweisen klar benennen. (Vgl. Lohaus et al. 2010 S. 165) Die Befragten verfügen über ein umfangreiches Wissen über ihre eigene Person. Dies zeigt sich unter anderem in der Einschätzung ihrer Stärken und Schwächen. Lejla berichtet dazu:

„[...] in Gruppen sehr gut lernen kann. Also, wenn wir jetzt zusammen was lernen, dass ich jemandem was erklären kann und dann auch gleichzeitig auch selber das intensiver so. Und eben die Teamfähigkeit sozusagen gestärkt wird. (...) Schwächen könnten sein, [...] dass ich mich nicht sehr lang konzentrieren kann. Also ich brauche sehr viele Pausen, [...]“
(Lejla, Absatz 60)

Um konzentrationsfähig zu bleiben, nimmt sich Lejla die Pausen, die sie braucht. Zum Ausgleich dafür lernt sie am Abend länger und hat so eine Strategie zur Kompensation ihrer Schwäche entwickelt. Berkan bezieht sich bei der Frage nach seinen Stärken und Schwächen vor allem auf Schulfächer und beschreibt ausführlich seine Kompetenzbereiche. Auch ihm gelingt es, bei genauerem Nachfragen, Eigenschaften zu benennen, die ihn als Person ausmachen. Er beschreibt sich als zielstrebig, selbstbewusst und hilfsbereit und schätzt sich selbst als ungeduldig und wenig kreativ ein.

„[...] zielstrebig, also ich versuche schon immer die besten Noten herauszuholen, [...] da bin ich jetzt nicht so, ja Hauptsache ein Vierer und durch, sondern versuche schon immer das Beste. Und sonst halt bin ich sehr selbstständig, versuche halt immer die Sachen selber zu machen [...]“

„[...] wenn [ich] jetzt jemandem was erklären muss und er versteht es so beim fünften Mal nicht, nachher muss ich mich halt schon beherrschen ein bisschen und ja kreativ bin ich jetzt auch nicht so unbedingt. [...] Aber halt hilfsbereit bin ich halt schon sehr, also, wenn jemand Probleme hat, nachher helfe ich ihm schon immer [...]“

(Berkan, Absatz 50, 54)

Die Schülerin Jasmina erzählt eingehend davon, sehr ordentlich zu sein. Aktuell scheint sich diese Stärke positiv auf ihre schulische Laufbahn auszuwirken. Im Gespräch macht es allerdings den Eindruck, dass ihre Ordentlichkeit zwanghaften Charakter annehmen könnte, was zukünftig negative Auswirkungen haben könnte.

„[...] ich liebe Ordnung. Bei mir muss alles ordentlich daheim sein. Also, ich kann auch nicht lernen oder irgendetwas machen in meinem Zimmer, ich kann auch nicht einschlafen, wenn nicht mein Zimmer ordentlich da ist. Also, wenn ich irgendwo was sehe, muss ich sofort aufräumen. [...] ich liebe einfach Ordnung und das ist auch genauso in der Schule. Meine Mappen müssen immer geordnet sein und so, meine Mitschriften, sie müssen halt da sein, wo ich sie auch wiederfinden kann, [...] nicht in irgend so einer Zettelwirtschaft oder so. Wo ich eben schwächer geworden bin, ist mit meiner Konzentrationsfähigkeit [...] das hat auch ein bisschen was damit zu tun, dass man irgendwie nach einer Zeit auch nicht mehr so Lust hat, die ganze Zeit zu lernen, [...] Aber wenn ich es will, dann kann ich es, aber [...] mir fehlt halt die Motivation manchmal zum Lernen [...]“ (Jasmina, Absatz 80)

Auch über ihre im Laufe der Schuljahre abnehmende Motivation und die damit zusammenhängenden Konzentrationsschwierigkeiten berichtet die Schülerin selbstsicher. In dieser Interviewpassage wird noch einmal die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Jugendlichen erkennbar: Jasmina ist sich sicher, schulisch zu bestehen, wenn sie sich ausreichend motivieren kann. Bei Máté stehen, wahrscheinlich aufgrund der späten Migration nach Österreich, die sprachlichen Fähigkeiten im Vordergrund. Er schätzt sich beim Verstehen besser ein als beim Sprechen.

„[...] bei Sprachen ist es beim Verstehen. Und sonst eigentlich in der Zahlen habe ich meine Stärken. [...]“

„[...] Ich kann mich also bei Sprachen nicht so gut ausdrücken. [...]“

(Máté, Absatz 114, 118)

Lindita's Stärken liegen vor allem im sozialen Bereich: Sie erzählt davon teamfähig, offen, mitfühlend und hilfsbereit zu sein, außerdem habe sie ein besonderes Talent, Dinge zu organisieren.

„[...] meine Stärken [...] dass ich sehr (...) teamfähig bin, [...] ich bin eine Person, die auch sehr offen ist, [...] die sehr mitfühlend ist, also ich kann anderen Leute auch helfen, ich würde sagen, ich bin auch sehr gern hilfsbereit. Also meine Stärken sind eher so im sozialen und wo [...] ich irgendetwas plane bin ich sehr gut, [...] wenn ich lerne, [...] ich kann mich nicht gleich so volle konzentrieren, [...] ich brauche immer ein bisschen [...] länger als andere Leute beim Lernen, aber deswegen tue ich mir meinen Lernstoff auch ein bisschen vorher einteilen [...]“ (Lindita, Absatz 132)

Auch Lindita berichtet von Konzentrationsschwierigkeiten, hat jedoch eine Strategie im Umgang damit gefunden. Um schulisch erfolgreich zu bleiben, teilt sie sich ihr Lernpensum auf mehrere Tage auf und schafft es so mit ihren Klassenkameradinnen und -kameraden mitzuhalten. Ebru und Vanessa beziehen sich bei der Aufzählung ihrer Stärken und Schwächen vor allem auf schulische Kompetenzen. Selma gelingt es ebenfalls, nach genauerem Nachfragen, ihre Fähigkeiten einzuschätzen, hatte jedoch Schwierigkeiten damit.

„[...] die Fragen waren leicht zum Beantworten, außer das mit den Stärken und Schwächen (lachend), weil da muss man manchmal nachdenken [...]“ (Selma, Absatz 70)

Der Selbstwert ergibt sich aus der Bewertung des Wissens über die eigene Person. (Vgl. Lohaus et al. 2010 S. 165) Die Jugendlichen Berkan und Lindita sind stolz auf ihre schulischen Leistungen und bringen das im Interview zum Ausdruck.

„[...] in der Hauptschule war ich ja drei Jahre lang immer Klassenbester und jetzt in der HAK bin ich eigentlich ohne Probleme so weitergekommen und ja es hat eigentlich gepasst. In den anderen Fächern war ich eigentlich immer recht gut, in Mathe oder sowas. [...]“

„das [ein Interview geben] habe ich zum ersten Mal gemacht und ja, eine gute Erfahrung finde ich, so zu reden über die schulischen Leistungen [...] da sieht man halt eigentlich auch, was man alles so geschafft hat bis jetzt [...]“ (Berkan, Absatz 16, 96)

Lindita gelingt es auch in Situationen, die nicht so ablaufen, wie sie es sich gewünscht hätte, stolz auf sich selbst zu sein.

„[...] wenn ich zum Beispiel jetzt nicht so gut abschneide bei einem Test oder bei einer Schularbeit und ich gelernt habe, dann bin ich trotzdem stolz auf mich und sage, okay ich habe trotzdem alles gegeben, obwohl ich es jetzt nicht geschafft habe [...]“ (Lindita, Absatz 52)

Alle befragten Jugendlichen machten einen selbstbewussten Eindruck in der Gesprächssituation. Vor allem die Schülerin Lejla ist in diesem Zusammenhang aufgefallen, weil sie ihr Selbstbewusstsein auch verbal mitteilt.

„Also vorbildsmäßig war ich immer selbst mein Vorbild, also ich habe immer versucht aus mir das zu machen, was in mir vorgegangen ist [...]“

„[...] ich würde jetzt behaupten ich habe ein gutes Vokabular [...]“

„[Ich habe] eher zu den besseren [gehört] [...] damals. [in der Hauptschule]“ (Lejla, Absatz 24, 40, 48)

7.2.2 Ressourcen innerhalb der Familie

Die Beziehung zu den Eltern und innerfamiliäre Unterstützung in schulischen Belangen wurde von allen Befragten als ein wesentlicher Faktor für eine gelungene Bildungslaufbahn hervorgehoben. Die stark ausgeprägte Bildungsaspiration in diesen Familien zeigt sich sowohl in der Bereitstellung von materiellen Ressourcen als auch in der emotionalen und motivationalen Förderung ihrer Kinder. Allen interviewten Jugendlichen stehen ausreichende schulische Materialien zur Verfügung. Exemplarisch wird hier eine Interviewpassage vom Gespräch mit Vanessa vorgestellt:

„[...] Ich habe einen Riesenschreibtisch [...] Da habe ich wirklich das ganze Zeug, also PC, meistens eher Laptop, das ganze Schreibzeug, so Post-its und ja so Sachen, was man halt braucht. So Schere, einen Klebestift [...]“ (Vanessa, Absatz 88)

Berkan kann ebenfalls auf eine umfangreiche indirekte Unterstützung von Seiten der Eltern zählen, welche auch die Finanzierung einer Nachhilfelehrerin beinhaltet.

„[...] sie geben halt auch alles, dass ich das auch schaffe und so. Also, wenn ich jetzt Nachhilfe brauche, bieten sie mir gleich eine Nachhilfelehrerin und so was an [...]“ (Berkan, Absatz 20)

Die Interviews geben einen Hinweis darauf, dass vor allem die positive Einstellung der Eltern gegenüber dem Bildungssystem und der Wunsch nach einem sozialen Aufstieg motivationale Faktoren für die Jugendlichen sind. Dabei kann der Zuwanderungsgeschichte der Eltern einen großen Stellenwert zukommen. Berkan berichtet dazu:

„[...] Sie wollten auch unbedingt, dass ich weiter Schule gehe, weil sie halt in ihrer Kindheit das nicht gehabt haben, weil sie sind [...] nach Österreich gekommen und dann haben sie halt gleich arbeiten müssen und haben halt auch eigentlich für die Kinder so hart gearbeitet, dass sie nachher Schule weitergehen und studieren und so. [...]“ (Berkan, Absatz 18)

Linditas Eltern kamen aufgrund der schlechten wirtschaftlichen Lage in ihrem Herkunftsland nach Österreich.

„Meine Eltern [...] haben es [...] in ihrem Leben [...] auch ein bisschen schwerer gehabt, weil sie haben ja früher im Kosovo gewohnt und da war die wirtschaftliche Lage nicht so gut und deswegen hat mein Papa es besser gefunden, dass wir nach Österreich kommen [...] Ich war zwei, als wir hierher gekommen sind [...]“ (Lindita, Absatz 58)

Berkans und Linditas Biographie sind Beispiele dafür, dass Migration meist aus dem Wunsch heraus erfolgt, die Lebensverhältnisse der Familie im Aufnahmeland zu verbessern. C. Gresch bezeichnet dies als Zuwanderungsoptimismus. Dieser gibt Aufschluss darüber, warum die Bildungsaspiration in Migrationsfamilien besonders ausgeprägt sein kann. Da es der Einwanderungsgeneration oft nicht gelingt, gesteckte Ziele zu erreichen, werden Aufstiegswünsche an die Kinder weitervermittelt. Diese sollen durch das Erwerben von Bildungsabschlüssen zur Aufwärtsmobilisation beitragen. (Vgl. Gresch 2012, S. 57) Zudem kann das Wissen um die eigene Familiengeschichte und eine Auseinandersetzung damit bei Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien einen motivierenden Effekt haben, da einem Aufstieg durch Bildung dadurch eine größere Bedeutung beigemessen wird. (Vgl. Ringler 2017, S. 96) Auffallend bei den interviewten

Schülerinnen und Schüler ist, dass die Familien, trotz hoher Bildungsaspiration, wenig Druck auf ihre Kinder ausüben und ihnen Gestaltungsspielraum lassen, um ihre eigenen Entscheidungen zu treffen. So berichtet beispielsweise Lejla:

„[...] meine Mama wünscht sich's zwar, so dass ich jetzt studieren gehe, aber sie setzt mich da überhaupt nicht unter Druck [...]“ (Lejla, Absatz 70)

Den Eltern der interviewten Jugendlichen kommt eine bedeutende Rolle im Hinblick auf die Bildungsbiographie zu. Von direkten Hilfestellungen in schulischen Belangen berichtet Jasmina:

„In der Volksschule habe ich viel mit der Mama gelernt, also sie ist immer mit, neben mir gehockt, wenn ich gelernt habe, Hausaufgaben und so gemacht habe, also sie hat mich immer so kontrolliert quasi, dass alles passt und so. [...]“ (Jasmina, Absatz 20)

Bei den anderen Befragten hat sich die Unterstützungsleistung auf eine abstrakte Ebene verlagert. Anstelle einer direkten Hilfe bei schulischen Aufgaben konzentrierten sich die Eltern, vor allem die Väter, auf die Vermittlung eines hohen Stellenwertes von Bildung.

„[...] er [der Vater] war eigentlich immer derjenige, der halt gesagt hat, so geh auf das Gymnasium, [...] wenn's mit dem Gymnasium nicht geklappt hat, hat er gemeint, ja geh weiter Schule, mach weiter, du kannst auch Uni gehen. Und ja, so bin ich halt auf die HAK gekommen [...]“ (Vanessa, Absatz 20)

„[...] vor allem mein Vater, er hat halt zu mir gesagt, du lernst nicht für uns, sondern für dich selber. Er hat auch gesagt, das was du lernst, da will ich nie, dass du die Noten für uns bringst, sondern für dich selber. Er sagt, du musst wissen, was du in deinem Leben erreichen willst, deswegen habe ich es dann auch immer für mich selber gemacht und das war irgendwie auch meine Motivation, für meine Zukunft dann.“ (Lindita, Absatz 24)

Ebenfalls können sich die interviewten Schülerinnen und Schüler auf den emotionalen Beistand ihrer Eltern verlassen, welcher sich nachhaltig auf ihre Bildungslaufbahn auswirkt. Der Gesprächspartner Berkan hat die Bedeutung der elterlichen Unterstützung für seinen Werdegang erkannt. Gegen Ende des Interviews hebt er diese noch einmal besonders hervor:

„[...] dass ich halt soweit gekommen bin und recht ohne Probleme eigentlich recht gut, aber das ist halt schon etwas, das müssen die Eltern auch dahinter sein. Zum Beispiel, wenn die Eltern sich nicht für sein Sohn, sein Tochter interessiert, was der in der Schule tut, dann wird sich halt er oder sie schwerer tun es zu schaffen. [...]“

„[...] Wenn der Schüler jetzt nicht motiviert ist, dass die Eltern dann sagen, ja komm, lern jetzt, du schaffst das und so [...]“

(Berkan, Absatz 76, 80)

Auch Jasminas Eltern, vor allem ihre Mutter, haben sich für die schulischen Belange ihrer Tochter eingesetzt.

„Meine Mama hat mich immer unterstützt. Auch bei den Schulwahlen und so. [...] dass ich schon in der ersten Hauptschule gewusst habe, dass ich in die HAK gehen will. [...] Meine Eltern haben mich auch dabei unterstützt. [...]“

(Jasmina, Absatz 42)

Sie hebt ebenfalls die gute Beziehung zu ihrer Mutter hervor, welche ein Vorbild und eine wichtige Bezugsperson für sie ist.

„[...] ein Vorbild wäre meine Mama [...] sie ist ein starker Mensch und sie weiß auch, was sie tut und sie weiß auch, wie man mit Menschen umzugehen hat und sie hilft auch [...] also in dieser Linie ist meine Mama so ein Vorbild für mich. Und auch die Erziehung von ihr, [...] ich finde das volle gut und ich würde es auch so machen. [...]“

„[...] seit klein auf eigentlich, war sie immer schon eine Bezugsperson, wenn es darum geht, dass ich einen Ratschlag brauche oder gerade eine Person zum Reden, also sie ist wie eine beste Freundin eigentlich für mich. [...]“

(Jasmina, Absatz 112, 114)

Máté wurde beim Übergang in die HAK von seinen Eltern beraten. Diese verfügten zu diesem Zeitpunkt über bessere Deutschkenntnisse als er und konnten sich deshalb leichter im Bildungssystem orientieren. Die Entscheidung für die HAK traf der Jugendliche anhand dieser Informationen selbst.

„[...] Sie [die Eltern] haben sich erkundigt auch, weil sie haben mich, also sie haben mehr Kontakte gehabt und sie haben auch etwas mehr Deutsch

verstanden als ich, damals und ja. Sie haben eigentlich dann mich dann beraten dabei [bei der Schulwahl].“ (Máté, Absatz 42)

Die Eltern von Lindita fördern ihre Töchter individuell nach deren Begabungen und stehen ihnen auch dann motivierend zur Seite, wenn die schulischen Leistungsansprüche nicht erfüllt werden. Der Erziehungsstil scheint von Wertschätzung und einem offenen Umgang miteinander geprägt zu sein.

„Meine Eltern sind sehr zufrieden mit mir. [...] bei uns ist auch unterschiedlich, wir sind fünf Mädels daheim und manche, [...] tun sich wirklich anstrengen für die Schule und ein paar, die sind eher halt nicht so für die Schule geeignet. [...] meine Eltern haben halt immer schon gesehen, dass ich so für die Schule geeignet bin und sie sind auch immer sehr stolz, auch wenn ich zum Beispiel jetzt eine schlechte Note habe jetzt an der HAK, kommen sie trotzdem zu mir und sagen, ja gib nicht auf, weil du hast eh noch ein paar Chancen, [...] da kann man noch einmal alles geben, also sie unterstützen mich immer [...]“ (Lindita, Absatz 58)

Die Geschwisterkonstellation kann des Weiteren Einfluss auf die Bildungsbiographie nehmen. Sie kann sich sowohl positiv als auch negativ auf den schulischen Werdegang auswirken. So kann beispielsweise die Erfahrung mit Konkurrenzsituationen unter den Geschwistern zu hohen Leistungen anspornen oder im Falle von zu stark erlebten Druck dazu führen, dass Potenziale nicht voll ausgeschöpft werden. Die interviewten Jugendlichen Berkan und Lindita erwähnten im Interview ihre Geschwister und erzählten einstimmig von positiven Erfahrungen. In ihren Berichten kommt die Bedeutung der Position in der Geschwisterfolge klar zum Ausdruck. Berkan, der jünger ist als sein Bruder profitiert von dessen schulischer Expertise, wohingegen Lindita, die älteste von fünf Schwestern, als Vorbild und Unterstützerin für ihre jüngeren Geschwister fungiert.

„[...] mein Bruder, der ist auch HAK gegangen, hat studiert, [...] in der Volksschule oder Hauptschule, wenn ich Hausübung gehabt habe, hat mein Bruder sie immer kontrolliert und hat mir halt immer Verbesserungsvorschläge gegeben [...]“ (Berkan, Absatz 12)

„[...] ich selber habe es schwerer gehabt als meine Schwestern, weil ich habe keine Eltern gehabt, die mir helfen konnten, bei den Hausübungen oder die gesagt haben, ja setz dich hin und lerne. Ich habe das immer selber machen müssen und deswegen ist es glaube ich auch so geblieben [...] meinen Schwestern, die haben es viel leichter gehabt, weil wenn sie etwas gebraucht haben, haben sie mich gefragt und ich habe ihnen sofort geholfen und das habe ich eben nicht gehabt [...]“

(Lindita, Absatz 6, 142)

Lindita vergleicht ihre eigene schulische Biographie mit der ihrer Geschwister und betont wiederholt, dass sie sich ihre Erfolge selbst erarbeitet hat und der Weg, ohne direkte familiäre Unterstützung, schwieriger war als für ihre Schwestern, welche sich auf ihre Hilfe verlassen können. Es entsteht der Eindruck, dass die Jugendliche, als älteste in der Geschwisterfolge, dennoch profitiert hat: Die Erfahrung, früh auf eigenen Beinen zu stehen und Verantwortung für die eigenen schulischen Belange und die der Schwestern zu übernehmen, hat eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung erzeugt und dazu beigetragen, dass Lindita sich zu einer selbstbewussten jungen Frau entwickelt hat. Die Jugendliche ist stolz auf ihre bisherigen Leistungen. Auch C. Wustmann berichtet davon, dass viele der resilienten Jugendlichen in der Kauai-Studie früh Verantwortung für die Betreuung von jüngeren Geschwistern übernehmen mussten. Dies förderte bei ihnen die Ausbildung einer internalen Kontrollüberzeugung sowie die Selbstwirksamkeit und das Ausdauervermögen. (Vgl. Wustmann 2007, S. 158) Zudem ist Lindita ein wichtiges Vorbild für ihre Schwestern, die sich an ihr zu orientieren scheinen. Durch die langjährige Unterstützung ihrer Geschwister hat die Jugendliche ihr Interesse an der Arbeit mit Kindern entdeckt, weshalb sie nach der Matura Lehrerin oder Kindergartenpädagogin (späterer Interviewabschnitt) werden will.

„[...] meine Geschwister sind auch alle den Weg gegangen, wie ich, [...] ich habe halt ihnen das eher geraten. [...]“

„[...] ich helfe ihnen auch sehr, also in der Schule auch. Deswegen will auch vielleicht Lehrerin werden. (lacht)“

(Lindita, Absatz 26, 28)

Die befragten Jugendlichen können ebenfalls auf familiäre Ressourcen außerhalb der Kernfamilie zurückgreifen. Lejla berichtet von einer Schwägerin, die eine wichtige Orientierungsfunktion für sie darstellte:

„[...] meine Schwägerin ist davor HAK gegangen und ich habe auch mit ihr geredet, also wie es ihr gefallen hat und sie hat eben gesagt, dass es ihr gut gefallen hat. [...]“ (Lejla, Absatz 16)

Zudem scheint die Schwägerin eine wichtige Bezugsperson zu sein, an die sich die Jugendliche wenden kann, wenn sie einen Ratschlag braucht. Lejla hebt im Gespräch immer wieder deutlich hervor, dass sie ihr eigenes Vorbild sein möchte und dass sie es ohne fremde Hilfe soweit geschafft hat. Es entsteht der Eindruck, dass es ihr wichtig ist, als selbstbewusste und eigenständige Person wahrgenommen zu werden.

„[...] Sicher, sie war schon so ein RückHALT, wenn man halt irgendwas gebraucht hat oder wenn man bestimmte Fragen gehabt hat. Aber ich [...] war jetzt nie auf ihre Hilfe beispielsweise angewiesen, [...]“ (Lejla, 24)

Bei Berkan ist, neben seinem Bruder, ein Onkel ein wichtiges Vorbild für ihn.

„[...] mein Bruder hat Risikomanagement studiert, [...] mein Onkel hat, ist [...] Fondmanager, [...] wegen dem habe ich halt auch viel recherchiert über das, was er so macht und das hat mich eigentlich schon interessiert. Und sonst halt Wirtschaft, deswegen bin ich auch eigentlich in diese Schule gegangen, weil danach, später mit dem was zu tun haben will und wegen dem halt, werde ich das auch wahrscheinlich studieren, [...]“ (Berkan, Absatz 68)

Ebru wurde von zwei Cousinen, welche beide die HAK besucht haben, bezüglich der Schulwahl beraten. Deren Erfahrungen stellten für die Jugendliche wichtige Anhaltspunkte bei der Entscheidung für die weiterführende Schule dar.

„[...] sie [die Cousinen] haben halt auch gesagt, dass die Schule halt sehr gut ist und dass man mit der Schule auch sehr weit kommt. [...]“ (Ebru, Absatz 36)

Vor allem die Cousine stellt für Ebru ein wertvolles Modell für eine gelungene Bildungsbiographie dar. Die Jugendliche erzählt im Interview, dass sie sowohl ein Vorbild als auch eine Bezugsperson ist.

„[...] eine Cousine von mir, die hat die HAK in XXX gemacht und sie hat die Matura mit einem ausgezeichneten Erfolgs geschafft. Und jetzt hat sie halt Jura

studiert und jetzt ist sie Anwältin und [...] sie ist so, schon so ein Vorbild für mich.“ (Ebru, Absatz 76)

Diese Familienmitglieder im weiteren Verwandtenkreis stellen für die interviewten Jugendlichen positive Beispiele dar, an denen sie sich orientieren können. Sie zeigen ihnen anhand ihrer eigenen Erfolgsgeschichte, dass Ziele, wie in diesen Fällen, ein Maturaabschluss oder ein Studium abzuschließen, realistisch und erreichbar sind und geben den Befragten damit Sicherheit. Auch die Ermutigung, Talente zu verfolgen kann ein wichtiger Erfolgsfaktor im schulischen Werdegang darstellen. Bei Vanessa ist es ein Onkel, der ihre besondere Begabung, gut argumentieren zu können, erkennt und sie dazu anregt, Anwältin zu werden.

„[...] mein Onkel [...] hat immer so von klein auf gemeint, so, du redest zu viel, du argumentierst zu viel, du könntest Anwalt werden, sei Anwalt [...] und jetzt habe ich tatsächlich vor Jus zu studieren. (lacht)“ (Vanessa, Absatz 60)

Die familiären Beziehungen der interviewten Jugendlichen sind von Wertschätzung und Unterstützung geprägt. Alle Befragten können auf nahestehende Bezugspersonen zurückgreifen, an die sie sich mit wichtigen Fragen wenden können und die ihnen emotionalen Beistand in schwierigen schulischen Situationen leisten.

7.2.3 Ressourcen im weiteren sozialen Umfeld

Im weiteren sozialen Umfeld können die institutionellen Rahmenbedingungen in den Bildungsinstitutionen sowie das Engagement von Lehrkräften für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien ebenfalls bedeutend sein. So berichten die interviewten Jugendlichen von unterschiedlichen Faktoren, die von ihnen positiv wahrgenommen wurden. Für Lindita schien vor allem das wertschätzende Klima in der Volksschule, welches durch Respekt und Verständnis geprägt war, wichtig zu sein, um die vorangegangene schwierige Zeit im Kindergarten zu bewältigen und Selbstbewusstsein zu entwickeln.

„[...] im Kindergarten, da war ich halt nicht so beliebt, [...] also ich habe nicht so viele Freunde gehabt im Kindergarten und die waren auch halt eher so gemein zu mir, obwohl ich eigentlich nichts gemacht habe, das war halt immer, eher so eine schlimme Zeit für mich der Kindergarten, da wollte ich auch nicht so gern hingehen [...]“ (Lindita, Absatz 64)

An ihre Volksschullehrerin hat Lindita besonders positive Erinnerungen, sie beschreibt die Lehrerin als eine fürsorgliche und offene Person, die viel Verständnis für die individuellen Geschichten der Kinder hatte.

„[...] ich habe auch voll eine gute Volksschullehrerin gehabt damals und ich glaube durch sie habe ich es auch soweit eigentlich geschafft dann. Weil wenn mal die Volksschullehrerin schon eine gute Basis hat, dann stehen die Türen auch weiter offen für die höheren Schulen [...]“

„[...] sie [die Lehrerin] war voll OFFEN, sie hat jeden verstanden, jeden Schüler und auch die Schwierigkeiten, was sie gehabt haben [...] genau die Sachen, die man [...] nicht gekonnt haben, hat sie noch einmal mit uns wiederholt, [...] damit es klarer ist für uns und bei ihr war es auch schön, dass wir uns voll oft einfach auch in so Kreisen gehockt haben und erzählt haben, was wir am Wochenende gemacht haben. Das hat auch geholfen, weil sie hat uns dann auch ausgebessert, was wir jetzt falsch sagen oder zu Weihnachten haben wir uns dann zusammen [gesessen und] gesungen, alle zusammen, [...] Also es war eine schöne Zeit, die Volksschulzeit, für mich, finde ich.“

(Lindita, Absatz 8, 10)

In der Kauai-Studie konnte zudem festgehalten werden, dass außerschulische Unternehmungen, bei denen die Schülerinnen und Schüler gemeinsame Ideen und Interessen teilen können, zentral für eine resiliente Entwicklung sind. (Vgl. Wustmann 2005, S. 198) Auch die Befragten messen diesen Aktivitäten eine hohe Wertigkeit zu. Jasmina fand die gemeinsamen Reisen besonders schön, da die Klassengemeinschaft dadurch verbessert wurde.

„[...] ich habe eine schöne Schulreise gehabt, das war in Wien, in der vierten Klasse. Also, da habe ich schöne Erinnerungen, obwohl es jeden Tag geregnet gehabt hat. (lacht) Aber es war alles so schön zum Anzuschauen und so und in der dritten Klasse, da war ich in Italien, das war nicht so schön, weil das

Essen war schlimm, richtig schlimm drüben und die Zimmer waren auch volle dreckig und wir haben Kakerlaken im Zimmer gehabt, alles einfach, also das war eine schlimme Woche für mich (lachend).“

„[...] in der HAK waren wir in Mailand. Das war die schönste Woche, die ich gehabt habe und wir waren in Mörbisch, also das war Sportwoche, das war auch volle schön. [...]“

„[...] unsere Klassengemeinschaft ist sehr gut. [...] durch die Klassenfahrten ist sie eigentlich stärker geworden und jetzt sind wir wirklich EINE Klasse [...] ich fühle mich wohl in meiner Klasse, [...] jeder kommt mit jedem gut klar.“
(Jasmina, Absatz 52, 54)

Auch für Ebru und Vanessa scheinen die Erlebnisse mit den Mitschülerinnen und Mitschülern bei den außerschulischen Aktivitäten im Vordergrund zu stehen.

„[...] die Schulreisen habe ich halt immer sehr toll gefunden, dass man dann halt mit der Klasse eher so näher zusammenkommt, weil es ist ja auch so, dass sich die meisten in der Klasse halt nicht so verstehen, sei es von der Herkunft, von der Sprache oder irgendwelchen Charaktereigenschaften. Deswegen habe ich halt die Schulausflüge sehr gut gefunden [...]“ (Ebru, Absatz 48)

„[...] als Schülerin oder so als Schüler findet man die ganzen Reisen toll, [...] sei es jetzt die Berlinwoche, oder die Wienwoche in der Hauptschule noch. [...] die ganzen Erlebnisse, was man mit den Mitschülern hat bleiben mir natürlich positiv in Erinnerung. [...]“ (Vanessa, Absatz 40)

Durch die Unternehmungen außerhalb der Schule konnte bei den befragten Jugendlichen die Freundschaftsbeziehungen mit ihren Schulkameradinnen und -kameraden vertieft werden. Peer-Kontakte können sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf die schulische Laufbahn nehmen, je nachdem, welche Haltung gegenüber der Institution Schule besteht. Bei den interviewten Schülerinnen und Schülern wirken sich die Beziehungen im Freundeskreis vorteilhaft aus, da schulische Leistungen in den Gruppen als wichtig erachtet werden und sich die Jugendlichen gegenseitig unterstützen. Alle acht Befragten berichteten über ihre positiven Peer-Kontakte. Lejla bereitet sich beispielsweise gemeinsam mit ihren Freundinnen auf anstehende Prüfungen vor:

„[...] wenn ich jetzt in einem Fach wie Mathe jetzt eingehe, lerne ich mit einer Freundin zusammen vor dem Test und aber auch alleine. Also, wir unterstützen uns da gegenseitig wo wir halt können [...]“

„[...] man hat sich versucht, gegenseitig zu unterstützen, dass man das einfach (...) zusammen sozusagen packt. [...]“ (Lejla, Absatz 50, 64)

Auch Berkan, Ebru, Lindita und Selma lernen gemeinsam mit ihren Freundinnen und Freunden.

„[...] wenn es irgendein Problem gibt und es kennen sich mehrere nicht aus, dann setzen wir uns halt oft zu fünft, zu sechst zusammen und lernen es zusammen [...]“ (Berkan, Absatz 38)

„[...] der Stoff war halt ein bisschen schwieriger. Deswegen haben wir uns dann in so einer Gruppe zusammengesetzt, [...] damit wir uns gegenseitig austauschen können. [...] ich finde, dass das Ergebnis dann auch viel besser ist, wenn man sich so gegenseitig hilft. [...]“ (Ebru, Absatz 88)

„[...] einmal wenn ich etwas nicht verstanden habe, haben wir uns einfach, ein paar Leute von meiner Klasse, haben uns am Nachmittag hingehockt und haben alle zusammen gelernt. Das war auch gut.“ (Lindita, Absatz 94)

„[...] jeder von uns unterstützt sich gegenseitig, schaut natürlich, dass wenn der andere schwächer ist, dass man ihm hilft, dass man das ihm erklärt und der andere wird natürlich auch schauen, dass er es mir erklärt [...] schauen wir einfach, dass wir durchkommen [...]“ (Selma, Absatz 52)

Jasmina und Vanessa berichten ebenfalls von wertvollen Beziehungen in ihrem Freundeskreis. Bei ihnen steht die positive Haltung der Gruppe gegenüber schulischer Leistungen im Vordergrund. Diese Einstellung motiviert die Mädchen für die Schule zu lernen.

„[...] wir wollen schon versuchen, einen Dreier oder einen Zweier zu schaffen, also nicht jetzt gerade nur [...] durchkommen und ein Vierer schaffen, also für mich und meine Freunde jetzt, ist es schon wichtig. [...]“ (Jasmina, Absatz 94)

„[...] für mich persönlich und für meine beste Freundin, wir sind jetzt in der gleichen Klasse, da ist schon die Leistung uns eher wichtiger, [...] für uns wäre [...] der Idealfall, dass man keine Vierer im Zeugnis hat, so wenig Dreier wie möglich, wenn es geht noch eine Auszeichnung.[...]“ (Vanessa, Absatz 92)

Für Máté scheint vor allem die gemeinsame Freizeitgestaltung mit seinen Freunden ein wichtiger Ausgleich zur Schule darzustellen.

„[...] Entweder wir gehen Bowlen oder wir gehen Kino oder wir gehen manchmal aus [...]“ (Máté, Absatz 86)

Dennoch unterstützen sich die Jugendlichen gegenseitig innerhalb der Schulzeit und es besteht auch ein gemeinsamer Konsens über den Wert die Ausbildung zu bestehen. Auf die Frage, ob schulische Leistung etwas Wichtiges in seinem Freundeskreis ist, antwortet er mit:

„Ja, würde ich schon sagen, ja.“

„[...] Wir erklären uns Sachen in der Schule und helfen uns gegenseitig, aber so im Privaten lernen wir eigentlich nie zusammen.“

(Máté, Absatz 98, 90)

J. Ringler hebt in seiner qualitativen Untersuchung, wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit angeführt, die Wichtigkeit einer heterogenen Zusammensetzung der Klassen hervor, da sich diese positiv auf die Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler auswirken. Für die Lehrenden entsteht dadurch eher der Eindruck eines fairen Vergleichs miteinander. (Vgl. Ringler 2017, S. 108) Alle Befragten werden in Klassen unterrichtet, in denen sich auch noch andere Jugendliche aus Migrationsfamilien befinden. Vanessas Schulklasse soll an dieser Stelle als Beispiel herangezogen werden.

„[...] Jetzt sind wir wirklich sehr gemischt. Wir haben sehr viele Serben, Kroaten, Bosnier, Türken. Wir haben einen Deutschen (lachend), wenn man das so sagen darf (lachend).“ (Vanessa, Absatz 46)

Der qualitative Teil dieser Arbeit bestätigt, dass die Ressourcen an Schulen vielfältig sein können und Jugendliche diese auch erkennen und als wertvoll für sich selbst einstufen. So berichten sie von Lehrpersonen, die als emotional besonders unterstützend wahrgenommen wurden, von Aktivitäten außerhalb der Schulzeit, welche die Klassengemeinschaft gefördert haben, von positiven Peer-Kontakten und einer heterogenen Zusammensetzung der Klasse.

Das erweiterte soziale Umfeld schließt beispielsweise auch Verwandte, befreundete Familien oder Vereine mit ein und kann ebenfalls positive Auswirkungen auf den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben. Die Unterstützung durch signifikant Andere zeigt sich vor allem auf emotionaler Ebene, sie können den Jugendlichen Orientierung bieten und ihnen als Vorbild mögliche Wege aufzeigen. Vanessa berichtet von der Familie einer Freundin, die ihr Interesse an einem Studium weckten.

„[...] eine Freundin [...] ihre ganze Familie studiert, sage ich einmal. Und da habe ich eben auch eine Freundin, also wir kennen uns so ziemlich gut eigentlich und die ist jetzt in XXX, die studiert dort und das finde ich eigentlich schon gut, eigentlich sehr, so inspirierend, dass sie wirklich jetzt XXX ist. [...]“ (Vanessa, Absatz 60)

Durch eine Freundin aus dieser Familie und ihren Onkel erkennt sie, dass ein Studium für sie ein erreichbares Ziel ist und im Bereich ihrer Möglichkeiten liegt.

„[...] Sie [Freundin und Onkel] motivieren mich. Sie zeigen mir eben den Weg, dass es geht. Es ist jetzt nichts was unmöglich ist. Es haben vor mir auch viele Leute geschafft, ich könnte es ja auch schaffen, warum nicht. [...]“ (Vanessa, Absatz 68)

Signifikant Andere können auch Personen sein, welche die Jugendlichen nicht persönlich kennen, zu denen sie dennoch aufschauen können. Máté berichtet davon, dass der Fußballer Ronaldo sein Vorbild ist und bringt mit ihm Eigenschaften in Verbindung, die ihn selbst auszeichnen und zu seinem erfolgreichen Schulverlauf beigetragen haben. Der Fußballer ist sein Vorbild, da

„[...] er nie aufgibt. (...) Und er einfach sehr hart arbeitet. [...]“ (Máté, Absatz 140)

Soziale Ressourcen, welche sich auf Personen außerhalb der Familie und der Institution Schule erstrecken, wurden nur von Vanessa und Máté genannt. Das kann daran liegen, dass die befragten Jugendlichen sozial gut eingebunden sind und über ausreichend stabile Bezugspersonen in ihren Kernfamilien verfügen. Es

kann angenommen werden, dass signifikant Andere an Bedeutung gewinnen, sobald enge Bezugspersonen nicht mehr ausreichend verfügbar sind.

7.2.4 Die Hürde eines monolingualen Unterrichts

Alle interviewten Jugendlichen gingen in Schulen, in denen der Unterricht in Deutsch abgehalten wurde. Wie bereits unter dem Kapitel „Erklärungsansätze für ungleiche Bildungserfolge“ – „Institutionelle Diskriminierung“ (S. 38 ff.) ausführlich dargestellt wurde, führt der monolinguale Habitus der Institution Schule dazu, dass das Prinzip der Gleichberechtigung und der Chancengleichheit, Schülerinnen und Schüler aus privilegierten Familien bevorzugt, da sie in einem „Wettbewerb unter Ungleichen“ profitieren. So fällt es Kindern aus Migrationsfamilien, welche noch nicht fließend Deutsch sprechen, beispielsweise schwerer dem Unterricht zu folgen, da dieser fortgeschrittene deutsche Sprachkenntnisse voraussetzt. Vermeintlich neutrale Leistungskriterien führen so zu einer indirekten institutionellen Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien. (Vgl. Heinemann, Mecheril 2017, S. 124 f.) Bei der Einschulung haben sechs der interviewten Jugendlichen bereits Deutsch gesprochen. Sie konnten dem Unterricht ohne größere Probleme folgen. Lindita, die mit zwei Jahren aus dem Kosovo nach Österreich gezogen ist, besuchte vor dem eigentlichen Schuleintritt eine Vorschulstufe.

„meine Eltern haben jetzt auch nicht so gut Deutsch gekonnt und deswegen war es dann eher schwerer für mich, mit den Leistungen und deswegen habe ich die Vorschule halt gebraucht und dann weiter in die Volksschule.“

(Lindita, Absatz 6)

Im Gespräch fällt auf, dass Lindita die Vorschule sehr positiv bewertet und als eine notwendige Voraussetzung betrachtet, um die Volksschule gut gemeistert zu haben. Auch andere Fördermaßnahmen werden von der Jugendlichen als wichtig eingestuft, um Kinder aus Migrationsfamilien bestmöglich zu unterstützen. Die hohe Wertigkeit dieses Themas für die Befragte kommt vor allem dadurch zum Ausdruck, dass Lindita von sich aus, gegen Ende des Interviews, auf diese Thematik zu sprechen kommt.

„[...] ich finde, dass man die Kinder, die [...] einen Migrationshintergrund haben, wo man so merkt in der Schule, okay, die tun sich schwerer, das ist überhaupt nichts Schlimmes, wenn man denen versucht, irgendwie zu helfen und zum Beispiel in Förderkursen zu helfen, weil das hilft WIRKLICH einem [...] Dass man so was auch macht für Schüler, die das halt brauchen [...] dass sie auch eine Zukunft haben, wie andere Menschen, dass sie die gleichen Chancen haben. [...] manche schaffen das vielleicht nicht, manche Schüler, die zum Beispiel so einen Migrationshintergrund haben und deswegen, ich denke halt, dass es halt schwer ist, für solche Schüler. [...]“ (Lindita, Absatz 142)

Máté, der in der Hauptschule ins österreichische Schulsystem eingestiegen ist, hatte zu Beginn große Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen.

„[...] schwergewollt, die Sprache. Sehr schwer. Und leicht, also, eigentlich war nichts leicht am Anfang (lacht).“

„[...] war schwierig. Ich habe mich am Anfang sehr komisch gefühlt, weil ich habe echt nichts verstanden. Und dann haben die Lehrer Englisch geredet am Anfang, ja. Und mit der Zeit hat sich das entwickelt, dann habe ich jeden Tag mehr verstanden.“

(Máté, Absatz 16, 34)

Der Jugendliche hat innerhalb eines Jahres Deutsch gelernt. Er gibt an, dass die unterschiedlichen Leistungsgruppen in der Hauptschule hilfreich waren, da man sich langsam nach oben arbeiten konnte. Unterstützt wurde er außerhalb der Schulzeit von einer Nachhilfelehrerin. Das schnelle Erlernen der deutschen Sprache kann zudem auf die Eigeninitiative des Befragten zurückgeführt werden, die eine resiliente Strategie im Umgang mit den erschwerten schulischen Bedingungen darstellen.

„In der Hauptschule war es so, es hat drei Gruppen gegeben, in die drei Hauptfächern, Deutsch, Englisch und Mathematik. Und ich war am Anfang in der schlechtesten Gruppe in Deutsch (unv.). Und dann mit der Zeit habe ich mich hochgearbeitet und ja, das war schon hilfreich, weil in der schlechtesten Gruppe war das ganze nicht so intensiv, es wurde mir Grammatik erklärt und alles. Es war hilfreich. Außerdem habe ich Nachhilfe besucht.“

„[...] Und am Anfang habe ich einfach so Wörter aus dem Wörterbuch gelernt, also ja, damit ich dann halbwegs etwas verstehen kann.“

(Máté, Absatz 20, 26)

Bedingungen, welche sich positiv auf eine resiliente Entwicklung auswirken, können sowohl auf personaler als auch sozialer Ebene vorhanden sein und nicht isoliert voneinander betrachtet werden. Sie unterliegen verschiedenen Wechselwirkungen, so sind beispielsweise die Eigenschaften einer Person abhängig von der Interaktion mit seiner Umwelt und somit von den Beziehungen zu seinen Bezugspersonen. (Vgl. Wustmann 2007, S. 136) K. L. Kumpfer hat dazu ein Rahmenmodell entwickelt, welches die unterschiedlichen Dimensionen von Resilienz – Stressoren/Herausforderungen, Umweltbedingungen, transaktionaler Prozess zwischen Person und Umwelt, personale Resilienzfaktoren, Resilienzprozess, resiliente Entwicklung – überblicksartig darstellt. Dieses kann im Kapitel „Resilienz“ – „Begriffsdefinition“ (S. 54 f.) noch einmal nachgelesen werden.

Die befragten Jugendlichen weisen vielfältige Ressourcen im persönlichen und sozialen Bereich auf, dennoch fehlen einige der im Kapitel „Resilienz“- „Risikofaktoren und Ressourcen“ (S. 38 ff.) beschriebenen protektiven Faktoren in ihren Erzählungen. Dies liegt einerseits daran, dass die Interviewsituation nur als eine Momentaufnahme betrachtet werden kann, in der die Jugendlichen versuchten, bestmöglich über die gestellten Fragen Auskunft zu geben. Ihre Antworten bilden nur einen kleinen Ausschnitt aus ihrem Leben ab, den sie als relevant für das Interview erachteten und den sie in der Gesprächssituation preisgeben wollten. Andererseits kann Resilienz nicht als eine Aneinanderreihung von Ressourcen betrachtet werden, in der alle protektiven Faktoren der Tabelle „Personale und soziale Ressourcen“ von C. Wustmann vorhanden sein müssen. In erster Linie geht es um die Erkenntnis, dass Anforderungen erfolgreich gemeistert werden können und das eigene Handeln beeinflussbar ist. Eine Person, die auf ausreichend Ressourcen zurückgreifen kann und von ihrem sozialen Umfeld unterstützt wird, kann die Herausforderungen des Lebens leichter

bewältigen. (Vgl. Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse 2014, S. 30) Die interviewten Jugendlichen verfügen über genügend stabile Bezugspersonen in ihrem nahen Umfeld. Sie haben im Laufe ihrer Biographie gelernt, Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu haben, selbstbewusst Entscheidungen zu treffen, die ihren Interessen entsprechen und aktiv auf ihren Werdegang Einfluss zu nehmen. Unterstützt werden sie dabei vor allem von ihren Eltern, die hohe Ansprüche an sie stellen und sie in schwierigen Situationen motivieren und unterstützen. Auch im weiteren sozialen Umfeld bestehen positive Beziehungen zu Bezugspersonen, welche den Jugendlichen unter anderem ein Vorbild sind und als Beispiel für eine gelungene Bildungskarriere fungieren.

8 Fazit

Die vorliegende Masterarbeit, „Bildung trotz Schule – Karrieren und Barrieren im Schulsystem für Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien“, soll dazu beitragen den vorwiegend defizitorientierten Blick auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrung zu verändern. Im ersten Abschnitt der Masterarbeit wurden mögliche Gründe für das weniger gute Abschneiden von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien im Vergleich zu ihren einheimischen Klassenkameradinnen und -kameraden erörtert. Der Fokus lag dabei auf dem österreichischen Schulsystem. Darauf aufbauend wurde im zweiten Abschnitt, anhand des Resilienzkonzeptes, ein möglicher Erklärungsansatz für erfolgreiche Bildungskarrieren von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrung gegeben. Im empirischen Teil wurden gezielt Beispiele gelungener Bildungsbiographien in den Mittelpunkt gestellt, um auf Potentiale im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft hinzuweisen. Es wurden offene Leitfadeninterviews mit acht Jugendlichen aus Migrationsfamilien durchgeführt, welche in Anlehnung an die Grounded Theory von B. G. Glaser und A. L. Strauss ausgewertet wurden.

Der erste Abschnitt dieser Arbeit beschäftigt sich mit der Forschungsfrage: *Welche Gründe gibt es für das Leistungsgefälle zwischen Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Erstsprache und solchen mit deutscher Erstsprache an Österreichs Schulen?*

Es konnte aufgezeigt werden, dass die Unterschiede nicht aufgrund kultureller oder persönlicher Faktoren der Kinder und Jugendlichen zustande kommen, sondern die Institution Schule diese erst hervorbringt. In diesem Zusammenhang hat sich der Terminus „Institutionelle Diskriminierung“ etabliert, welcher Mechanismen der Benachteiligung und Ausgrenzung von bestimmten sozialen Gruppen auf der Ebene von Organisationen und der dort tätigen Professionen beschreibt. (Vgl. Gomolla 2017, S. 134) Diese Form von Diskriminierung geschieht in der Regel nicht absichtsvoll, aufgrund von Vorurteilen, sondern ist ein Abbild gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse. Diese

Mechanismen, die sich in den alltäglichen Routinen von Organisationen und Institutionen zeigen, laufen meist so subtil ab, dass sie sowohl für die betroffenen Personen, als auch für die ausführenden Akteure kaum erkennbar sind. (Vgl. Heinemann, Mecheril 2017, S. 124 f.) Dazu gehört im österreichischen Schulsystem beispielsweise die frühe Aufgliederung der Schülerinnen und Schüler in weiterführende Schulen nach Leistung, lange Ferienzeiten und eine mangelnd organisierte Ganztagesbetreuung. Diese Regelungen führen dazu, dass Kinder, welche bei der Einschulung Defizite in der Unterrichtssprache aufweisen, wenig Zeit haben, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern und in weiterer Folge auch weniger oft eine Gymnasialempfehlung durch die Lehrkräfte erhalten. (Vgl. Schneider et al. 2015, S. 14 ff.)

Aus diesen Gründen ergibt sich im zweiten Teil der Masterarbeit folgende Frage: *Auf welche Ressourcen können Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien zurückgreifen, um trotz schwieriger Ausgangsbedingungen im Schulsystem handlungsfähig zu bleiben, Potentiale zu nutzen und Ziele zu erreichen? Welche resiliente Strategien haben sie dazu entwickelt?*

Der Begriff „trotz“ verweist bereits auf das Resilienzkonzept, das zur Beantwortung dieser Fragestellung herangezogen wurde, da eine Herausforderung die Voraussetzung für die Aktivierung von resilienten Strategien darstellt. Ressourcen, auf welche Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien zurückgreifen können, wurden sowohl im theoretischen als auch im empirischen Teil dieser Arbeit behandelt. Vor allem das Rahmenmodell von Resilienz, welches von K. L. Kumpfer erarbeitet und im theoretischen Abschnitt vorgestellt wurde, verdeutlicht, dass eine einfache Aneinanderreihung von Ressourcen keine Garantie für eine resiliente Entwicklung darstellt. Resilienz entsteht laut diesem Modell durch das vielschichtige Zusammenspiel folgender Faktoren: Stressoren/Herausforderungen, Umweltbedingungen, transaktionaler Prozess zwischen Person und Umwelt und dem Resilienzprozess. Die Komplexität einer resilienten Entwicklung, welche zu erfolgreichen Bildungsbiographien führen kann, konnte im empirischen Teil dieser Arbeit nur im Ansatz dargestellt werden, da der Fokus bei den Interviews auf den Ressourcen der Jugendlichen lag. An

dieser im Voraus vorgenommenen Strukturierung und Eingrenzung des Themenbereichs durch konkrete Fragestellungen des offenen Leitfadenterviews kann Methodenkritik geübt werden, da ein narratives Interview mehr Raum für freies Erzählen zugelassen hätte. Ebenfalls kann ein zu starr am Interviewleitfaden geführtes Gespräch zu einer mangelnden Interaktion zwischen der interviewenden Person und den Befragten führen. Auf der anderen Seite eignet sich die strukturierte Form eines offenen Leitfadenterviews, um sicherzustellen, dass die Gesprächspartnerinnen und -partner nicht zu sehr vom Thema abkommen und das Interview wiederhol- und vergleichbar ist. Die vorformulierten Fragestellungen können der Forscherin oder dem Forscher zudem Sicherheit geben. (Vgl. Oehlrich 2019, S. 85) Anhand des erhobenen Materials kann gezeigt werden, dass die interviewten Schülerinnen und Schüler aus Migrationsfamilien auf vielfältige Ressourcen zurückgreifen können. Dem familiären Rückhalt kommt dabei eine bedeutende Funktion zu, er ist die emotionale Basis auf der das schulische Engagement der Interviewten aufbaut. Die Eltern unterstützen ihre Kinder vor allem, indem sie ihnen die Wichtigkeit von Bildungsabschlüssen vermitteln und sie bei erlebten Rückschlägen motivieren. Es kann davon ausgegangen werden, dass die personalen Ressourcen der Jugendlichen mit diesem positiven familiären Kontext zusammenhängen und durch die Eltern gestärkt wurden. Die Befragten verfügen über eine ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugung, einen hohen Selbstwert, ein positives Selbstkonzept und Selbstbewusstsein. Durch diese Kompetenzen gelingt es den Jugendlichen, sich realistisch einzuschätzen und eigene Fähigkeiten und Stärken wahrzunehmen. Auf Grundlage dieses Wissens um die eigene Person entwickeln sie ihre Zukunftsperspektiven und orientieren ihre Handlungen daran. Zudem hatten die Jugendlichen ein angenehmes Auftreten, das sofort Sympathie hervorrief. Auch im weiteren sozialen Umfeld der Jugendlichen konnten verschiedene Ressourcen festgestellt werden. Besonders wertvoll scheinen in diesem Zusammenhang Peer-Kontakte zu sein. Der hohe Stellenwert von Bildung, der in allen Freundeskreisen der Interviewten vorhanden ist, wirkt sich motivierend aus. Zudem unterstützen sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig und versuchen gemeinsam, die Schule erfolgreich abzuschließen. Für

den Bildungsbereich ist insbesondere der mögliche Einfluss von Schulen und der darin tätigen Lehrpersonen auf eine resiliente Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von Interesse. Im Zusammenhang mit der Schule sprachen die Befragten in den Interviews vor allem über die Lehrerinnen und Lehrer, welche ihren eigenen Werdegang beeinflussten. Neben einzelnen diskriminierenden und demotivierenden Vorfällen stach vor allem die Erzählung einer Interviewpartnerin heraus, welche ihren Bildungserfolg, nach eigenen Angaben, einer Volksschullehrerin zu verdanken hat. Diese wirkte motivierend und zeigte viel Mitgefühl für die individuellen Biographien der Kinder. Dadurch gelang es dieser Lehrperson, die Befragte nachhaltig für ihren weiteren schulischen Weg zu stärken. Auch außerschulischen Aktivitäten wie Schulreisen sowie einer heterogenen Zusammensetzung der Klasse kommt eine zentrale Funktion zu.

Weitere Forschung in diesem Bereich ist erforderlich, da die Verknüpfung von Migration – Bildung – Resilienz in der Literatur kaum vorhanden ist. Eine Überprüfung der Ergebnisse an größeren Fallzahlen könnte eine Möglichkeit bieten, um neue Sichtweisen auf Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrung im Bildungssystem einzuleiten. Ebenfalls könnte ein narratives Forschungsdesign förderlich sein, um die Komplexität von Resilienz besser abzubilden.

Aus den zusammengetragenen Erkenntnissen dieser Masterarbeit ergibt sich eine direkte Relevanz für die pädagogische Praxis in Bildungseinrichtungen:

Auf der Mikroebene können vor allem Lehrpersonen zu gelingenden Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien beitragen. Wie sich im theoretischen und empirischen Teil dieser Arbeit gezeigt hat, sind sie diejenigen, welche Schülerinnen und Schüler durch ihr empathisches und motivierendes Verhalten emotional stärken. Auch eine individuelle Förderung von Begabungen und Hilfestellungen bei Schwierigkeiten wirken sich positiv aus. Des Weiteren kann das Wissen um Gründe für ein ungleiches Abschneiden von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationskontext (z.B. institutionelle Diskriminierung) dazu beitragen die berufliche Praxis zu reflektieren und Veränderungen mitzutragen. Ebenfalls können Lehrerinnen und Lehrer durch den

Resilienzansatz in ihrem beruflichen Alltag motiviert werden. Die Theorie lässt Rückschlüsse darauf zu, dass Lehrkräfte, als erweitertes soziales Umfeld der Kinder und Jugendlichen, eine wichtige Ressource darstellen. Sie können zu einer positiven und resilienten Entwicklung beitragen und eine stabile Basis für Bildungserfolge bieten.

Auf der Mesoebene kann die vorliegende Masterarbeit zu einer Überprüfung der institutionellen Strukturen von Schulen in Österreich anregen. Vor allem der Ansatz der „institutionellen Diskriminierung“ zeigt Mechanismen auf, welche Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien benachteiligen. Es konnte in dieser Arbeit anhand von Studien (z.B. TIES-Vergleichsstudie) gezeigt werden, dass in anderen europäischen Ländern die Leistungsunterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationserfahrung weniger weit auseinanderliegen. Ein Blick auf diese Schulsysteme könnte notwendige Reformen an Österreichs Bildungsinstitutionen anregen. Des Weiteren tragen die Ergebnisse der Resilienzforschung im Migrationskontext dazu bei, die vorhandenen Bedenken gegenüber heterogenen Klassen abzubauen.

Auf der Makroebene geht es um einen gesellschaftlichen Wandel der Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien. Wie sich anhand der bildungserfolgreichen Interviewpartnerinnen und -partner gezeigt hat, verfügen sie über vielfältige Ressourcen und nutzen diese selbstbewusst. Defizitäre Auffassungen gegenüber der Migrationsgesellschaft sollten abgebaut und Chancen in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt werden. Auch dem Lehrberuf sollte ein höherer Stellenwert in der Gesellschaft zukommen, da Lehrerinnen und Lehrer einen wichtigen Einfluss auf die nachfolgende Generation haben. Die Politik ist gefragt, die Rahmenbedingungen für solche positiven Entwicklungen zu schaffen.

Die vorliegende Masterarbeit ist ein bedeutender Forschungsbeitrag, da bisher nur wenige Resultate existieren, die sich explizit mit dem Dreischnitt *Migration – Bildung – Resilienz* beschäftigen und dieses viel Potenzial für eine emanzipatorische Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien bietet.

Literaturverzeichnis

- Abt. Schulpsychologie-Bildungsberatung, Stadtschulrat für Wien (2019): *Schulreife/Schulfähigkeit als entwicklungspsychologisches Konstrukt*. Verfügbar unter: http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/bildungsinformation/schulreife/Schulreife_-_Schulfaehigkeit.pdf (Stand: 2019-06-12).
- Achatz, Thomas; Bauböck, Rainer; Fischer, Gero; Kreisky, Eva; Leitner, Helga; Matuschek, Helga; Neyer, Gerda; Pilgram, Arno; Rosenmayr, Stefan; Wimmer, Hannes (1986): *Ausländische Arbeitskräfte in Österreich – Sozialwissenschaftlicher Teil*. In: Bundesministerium für Soziale Verwaltung (Hrsg.): *Ausländische Arbeitskräfte in Österreich*. Wien: Bundesministerium für soziale Verwaltung.
- Antonovsky, Aaron (1997): *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie (dgv).
- Arbeitskreis für ökonomische und soziologische Studien (1973): *Gastarbeiter. Wirtschaftsfaktor und soziale Herausforderung*. Wien: Europa Verlags-AG.
- Arens, Markus (2007): *Bildung und soziale Herkunft – die Vererbung der institutionellen Ungleichheit*. In: Harring, Marius; Rohlf, Carsten; Palentien, Christian (Hrsg.): *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Barz, Heiner (2019): *Bildungsarmut und Bildungsaspirationen*. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bauböck, Rainer (1996): „*Nach Rasse und Sprache verschieden*“ *Migrationspolitik in Österreich von der Monarchie bis heute*. Verfügbar unter: https://www.ihs.ac.at/publications/pol/pw_31.pdf (Stand 2019-01-18).
- Bauer, Werner T. (2008): *Zuwanderung nach Österreich*. Verfügbar unter: http://forschungsnetzwerk.at/downloadpub/zuwanderung_nach_oesterreich_studie2008_oegpp.pdf (Stand: 2019-01-19).
- Becker, Joachim; Komlosy, Andrea (2004): *Grenzen und Räume – Formen und Wandel. Grenztypen von der Stadtmauer bis zum „Eisernen Vorhang“*. In:

- Becker, Joachim; Komlosy, Andrea (Hrsg.): Grenzen weltweit. Zonen, Linien, Mauern im historischen Vergleich. Wien: Promedia Verlag & Südwind. S. 21-54.
- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (2004): *Dauerhafte Bildungsungleichheiten - Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen*. In: Becker Rolf, Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9-40.
- Bengel, Jürgen; Meinders-Lücking, Frauke; Rottmann, Nina (2009): *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (2017): *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können*. Verfügbar unter: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/07/SVR_FB_Vielfalt_im_Klassenzimmer.pdf (Stand 2019-03-15).
- bm:uk; Bauer, Lucie (2010): *Der sonderpädagogische Förderbedarf. Qualitätsstandards und Informationsmaterialien*. Verfügbar unter: www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Der_sonderpaedagogische_Foerderbedarf-Qualitaetsstandards_und_Informationsmaterialien.pd (Stand: 2018-05-02).
- Bourdieu, Pierre (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Welt. Sonderband 2. Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.
- Breit, Simone (2009): Abschnitt 2: *Qualitätsindikatoren und Leistungsvergleiche. Gerechtigkeit als Ergebnis. Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationserfahrung./Risikogruppe und Spitzengruppe mit Migrationserfahrung*. In: Specht, Werner (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/nbb09_band1_17991.pdf?5i824g (Stand: 2018-03-27). S. 144-147.

- Bruneforth, Michael; Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan; Schreiner, Claudia; Breit, Simone (2016): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Band 1*. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB_2015_Band1_v2_final_WEB.pdf (Stand: 2018-03-28).
- Brüsemeister, Thomas (2008): *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, BMBWF (2019): *Volksschule*. Verfügbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/abs/vs.html> (Stand 2019-03-05).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, BMBWF (2018a): *Bildungswesen in Österreich*. Verfügbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/Schulen/bw/index.html> (Stand 2019-03-01).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, BMBWF (2018b): *Sonderpädagogischer Förderbedarf*. Verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/service/schulinfo/sonderpaedagogischer_fb.html (Stand 2019-03-01).
- Corbin, Juliet; Strauss, Anselm (1990): *Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria*. In: Zeitschrift für Soziologie 19 (6), S. 418-427.
- Cowen, Emory, L.; Work, William, C.; Fagen, Douglas, B.; Wyman, Peter, A., Kim, Julia, J., Magnus, Keith, B. (1997) *Follow-up study of young stress-affected and stress-resilient urban children*. In: Development and Psychopathology, 9 (3), S. 565-577.
- Dörfler, Sonja (2007): *Kinderbetreuungskulturen in Europa. Ein Vergleich vorschulischer Kinderbetreuung in Österreich, Deutschland, Frankreich und Schweden*. Verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/35672/ssoar-2007-dorfler-Kinderbetreuungskulturen_in_Europa__ein.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2007-dorflerKinderbetreuungskulturen_in_Europa__ein.pdf (Stand 2019-03-01).
- Dörpinghaus, Andreas; Poenitsch, Andreas; Wigger, Lothar (2012): *Einführung in die Theorie der Bildung*. 4. Auflage. Darmstadt: WBG.

- Dravenau, Daniel; Groh-Samber, Olaf (2005): *Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung*. In: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 103-129.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2018): *Praxisbuch. Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Duden (2019): *Resilienz, die*. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Resilienz> (Stand: 2019-02-11).
- Ehrmann-Hämmerle, Christa (2015): *Frauen an der Universität Wien*. Verfügbar unter: https://medienportal.univie.ac.at/uniview/studium-lehre/detailansicht/artikel/frauen-an-der-universitaet-wien/?no_cache=1 (Stand: 2019-03-26).
- El-Mafaalani, Aladin (2017): *Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund*. In: Scherr, Albert; El-Mafaalani, Aladin; Yüksel, Gökçen (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 133-156.
- Favero, Beate (2010): *Hochschule trotz Migrationshintergrund? Eine qualitative Studie über bildungserfolgreiche MigrantInnen in Deutschland*. Verfügbar unter: https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/363/file/Diplomarbeit_Beate_Favero_21.08.2010.pdf (Stand 2019-03-16).
- Fischer, Gottfried; Riedesser, Peter (2003): *Lehrbuch der Psychotraumatologie*. 3. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (2010): *Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick*. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 8. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Forghani-Arani, Neda; Geppert, Corinna; Katschnig, Tamara (2015): *Wenn der Pygmalioneffekt nicht greift....*. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5, (1), S. 21-36.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Rönna-Böse, Maïke (2014): *Resilienz*. 3. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

- Fuchs, Regina; Marik-Lebeck, Stephan (2016): *Migration & Integration. Zahlen-Daten-Indikatoren*. Verfügbar unter: http://www.osg.or.at/download/files/%7BBBF268FB1-E7B9-42E8-9149-B8D6CFDC6667%7D/03_Regina_Fuchs.pdf (Stand: 2019-01.14).
- Gerhartz-Reiter, Sabine (2019): *Bildungsungleichheit und vorzeitiger Bildungsausstieg in Österreich*. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Glaser, Barney G.; Strauss Anselm L. (2005): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 2. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (2003): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Verfügbar unter: www.blk-bonn.de/papers/heft107.pdf (Stand 2019-03-19).
- Gomolla, Mechtild (2017): *Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung*. In: Scherr, Albert; El-Mafaalani, Aladin; Yüksel, Gökçen (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 133-156.
- Gomolla Mechtild (2011): *Institutionelle Diskriminierung: Rechtliche und politische Hintergründe, Forschungsergebnisse und Interventionsmöglichkeiten im Praxisfeld Schule*. In: Neumann, Ursula; Schneider, Jens (Hrsg.): *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster Waxmann Verlag. S. 181-195.
- Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2000): *Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule*. In: Gogolin, Ingrid; Nauck Bernhard (Hrsg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gresch, Cornelia (2012): *Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationserfahrung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grundmann, Mathias (2009): *Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung*. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der*

- Bildungssoziologie. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 61-84.
- Heindl, Waltraud (1990): *Zur Entwicklung des Frauenstudiums in Österreich*. In: Heindl, Waltraud; Tichy, Marina (Hrsg.): „Durch Erkenntnis zu Freiheit und Glück...“. Frauen an der Universität Wien (ab 1897). Wien: WUV-Universitätsverlag. S. 17-26.
- Heinemann, Alisha M.B.; Mecheril, Paul (2017): *Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung*. In: Scherr, Albert; El-Mafaalani, Aladin; Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS. S. 117-132.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2019): *Das bewährte österreichische Schulsystem! Welche Vorteile zeigt die frühe Selektion im Ländervergleich?* In: Cerny, Doreen; Oberlechner, Manfred (Hrsg): Schule – Gesellschaft – Migration. Beiträge zur diskursiven Aushandlung des schulischen Lern- und Bildungsraums aus theoretischer, empirischer, curricularer und didaktischer Perspektive. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2017a): *Policy Brief #03. Die Vielfalt der sozialen Milieus*. Verfügbar unter: <http://paedpsych.jku.at/dev/wp-content/uploads/2017/05/Policy-Brief-3.pdf> (Stand: 2019-02-23).
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2017b): *Policy Brief #06. Selektion in der Bildungslaufbahn*. Verfügbar unter: <http://paedpsych.jku.at/dev/wp-content/uploads/2017/09/Policy-Brief-06-Selektion-in-der-Bildungslaufbahn-1.pdf> (Stand 2019-03-02).
- Juen, Barbara; Siller Heidi (2013): *Resilienz als sozialer Prozess*. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 49 (3), S. 238-251.
- Jussim, Lee; Harber, Kent D. (2005): *Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies*. Personality and Social Psychology Review, 9, S. 131-155.
- Kaufmann, Jean-Claude (2015): *Das verstehende Interview: Theorie und Praxis*. 2. Auflage. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Kumpfer, Karol, L. (1999): *Factors and Processes Contributing to Resilience. The Resilience Framework*. In: Glantz, Meyer, D.; Johnson, Jeannette, L.

- (Hrsg.): Resilience and Development. Positive Life Adaptations. New York: Kluwer Academic/Plenum Publisher, S. 179-224.
- Kustor-Hüttl, Beatrice (2011): *Weibliche Strategien der Resilienz. Bildungserfolg in der Migration*. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.
- Lachmayr, Norbert; Leitgöb, Heinz (2011): *Expertise zur sozialen Selektion beim Bildungszugang: Schwerpunkt MIGRATION*. Verfügbar unter: http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/wp-content/uploads/2011/11/IBIB_sozialeSelektionBildungsbereich.pdf (Stand 2019-02-01).
- Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan (2009a): *Abschnitt 1: Bildungsstatistische Kennzahlen. Kontext des Schul- und Bildungswesen*. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/nbb09_band1_17991.pdf?5i824g (Stand: 2018-03-27). S. 20-33.
- Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan (2009b): *Abschnitt 1: Bildungsstatistische Kennzahlen. Input*. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/nbb09_band1_17991.pdf?5i824g (Stand: 2018-03-27). S. 34-55.
- Laucht, Manfred; Esser, Günter; Schmidt, Martin, H. (2000): *Längsschnittforschung zur Entwicklungsepidemiologie psychischer Störungen: Zielsetzung, Konzeption und zentrale Befunde der Mannheimer Risikokinderstudie*. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 29 (4), S. 246-262.
- Lederer, Bernd (2014): *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. 1. Auflage. Innsbruck: innsbruck university press.
- Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc; Maass, Asja (2010): *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.

- Lorenz, Georg; Gentrup, Sarah, Kristen, Cornelia, Stanat, Petra, Kogan, Irena (2016): *Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 68, S. 89-111.
- Lösel, Friedrich; Bender, Doris (1999): *Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung*. In: Opp, Günther (Hrsg.): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt, S. 57-78.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Michel, Andrea; Sattler, Tina (2007): *Was Kinder und Jugendliche stark macht – Resilienz von jungen Menschen mit Migrationshintergrund*. In: Interdisziplinäre Fachzeitschrift der DGgKV, 10 (1), S. 90-107.
- Möller, Kurt (2017): *Entwicklung und Ausmaß gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit*. In: Scherr, Albert; El-Mafaalani, Aladin; Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS. S. 425-447.
- Münz, Rainer; Zuser, Peter; Kytir, Josef (2003): *Grenzüberschreitende Wanderungen und ausländische Wohnbevölkerung: Struktur und Entwicklung*. In: Fassmann, Heinz; Stacher, Irene (Hrsg.): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen – sozioökonomische Strukturen – rechtliche Rahmenbedingungen. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag. S. 20-61.
- Niedermair, Klaus (2010): *Eine kleine Einführung in die Wissenschaftstheorie und Methodologie. Für Sozial- und Erziehungswissenschaftler/innen*. Innsbruck: Universitätsverlag Studia.
- OECD (2016): *PISA 2015 Results. Excellence and Equity in Education. Volume 1*. Verfügbar unter: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264266490en.pdf?expires=1549012033&id=id&accname=ocid56025002&checksum=9C6AD0FB9F1F75B9113B78854CB78870> (Stand 2019-02-01).

- Oehlich, Marcus (2019): *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben. Schritt für Schritt zur Bachelor- und Master-Thesis in den Wirtschaftswissenschaften*. 2. Auflage. Berlin: Springer Gabler.
- Overwien, Bernd (2005): *Stichwort: Informelles Lernen*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jahrgang/Heft 3, S. 339-355.
- Paulus, Wiebke; Blossfeld, Hans-Peter (2007): *Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53, S.491-508.
- Perchinig, Bernhard; Schmid, Kurt (2012): *Hebel zu einer kompensatorischen Bildung. Pilotstudie*. Wien: ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Radinger, Regina (2018): *Bildung in Zahlen 2016/17. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria.
- Ravens-Sieberer, U.; Bettge, S.; Erhart, M. (2003): *Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen – Ergebnisse aus der Pilotphase des Kinder- und Jugendgesundheits surveys. Arbeiten der Nachwuchsgruppe „Indikatoren subjektiver Kinder- und Jugendgesundheit“ des Robert Koch-Instituts*. In: Jugendgesundheitsschutz – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 46, S. 340-345.
- Reinders, Heinz (2012): *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. 2. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Ringler, Jonas (2017): *„Natürlich ist da auch die Gefahr, dass du es nicht schaffst“ – Resilienz: Soziale und personale Ressourcen im Kontext Bildungserfolg und Migration*. In: Westphal, Manuela, Kämpfe, Karin (Hrsg.): Migration, Bildungsaufstieg und Männlichkeit. Passungsdynamiken zwischen Familie, Schule, Peers und Hochschule. Kassel: kassel university press GmbH.
- Rolff, Hans-G. (1967): *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

- Rosenthal, Robert; Jacobson, Lenore (1968): *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rothbauer, Julia; Stewart, Barbara (2016): *Kinder & Jugend. Statistiken zu Migration & Integration 2016. Eine Statistische Broschüre des Österreichischen Integrationsfonds*. Verfügbar unter: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/Broschuere/Kinder_und_Jugend_Web.pdf (Stand: 2019-01-25).
- Schneider, Jens; Crul, Maurice; Lelie, Frans (2015): *Generation Mix. Die superdiverse Zukunft unserer Städte – und was wir daraus machen*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- SchOG (2015): § 2 SchOG. *Aufgabe der österreichischen Schule*. Verfügbar unter: <https://www.jusline.at/gesetz/schog/paragraf/2#> (Stand: 2019-01-13).
- Statistik Austria (2018): *Übertritte von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II im Schuljahr 2017/18*. Verfügbar unter: http://www.statistikautria.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html (Stand 2019-03-02).
- Statistik Austria (2017a): *Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2016/17*. Verfügbar unter: www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html (Stand: 2018-05-05).
- Statistik Austria (2017b): *migration & integrAtion. zahlen. daten. indikatoren 2017*. Verfügbar unter: https://www.oeaw.ac.at/fileadmin/kommissionen/KMI/Dokumente/Migration_und_Integration._Zahlen_Daten_Indikatoren/migration_und_integration_2017.pdf (Stand: 2019-06-12).
- Stocké Volker (2013): *Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität*. In: Becker, Rolf; Schulze Alexander (Hrsg.): *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sturzbecher, Dietmar; Dietrich, Peter, S. (2007): *Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kinder und Jugendlichen*. In: *Interdisziplinäre Fachzeitschrift der DGgKV*, 10 (1), S. 3-30.

- Werner, Emmy, E. (2000): *Protective Factors and Individual Resilience*. In: Shonkoff, Jack, P.; Meisels, Samuel, J. (Hrsg.): *Handbook of early childhood intervention*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press, S. 115-132.
- Westphal, Manuela; Kämpfe, Karin (2013): *Family Socialization, Gender and Educational Success*. In: Geisen, Thomas; Studer, Tobias; Yildiz, Erol (Hrsg.): *Migration, Familie und Soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wimmer, Hannes (1986): *Zur Ausländerbeschäftigungspolitik in Österreich*. In: Wimmer, Hannes (Hrsg.): *Ausländische Arbeitskräfte in Österreich*. Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.
- Wimmer, Inge (1983): *Gastarbeiterkinder und –jugendliche in Österreich. Probleme der Schule und Berufsausbildung. Notwendigkeit und Maßnahmen einer Integrationspolitik*. Wien: Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft.
- Wirtz, Markus Antonius (2013): *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. 16. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.
- Wustmann, Corina (2007): *B. Resilienz*. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Bildungsforschung Band 16. Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*. Bonn, Berlin: books.bmbf. S. 119-190.
- Wustmann, Corina (2005): *Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), S. 192-206.

Anhang

Im Anhang findet sich der Interviewleitfaden, an dem sich die Gespräche mit den bildungserfolgreichen Jugendlichen orientiert haben. Des Weiteren werden die soziodemographischen Daten in einer übersichtlichen Tabelle abgebildet und die transkribierten Interviews in ungekürzter Form angeführt.

Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden wurde vor den Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern bei der „Bildungsdirektion Tirol“ eingereicht und unter der Voraussetzung der Verwendung des eingereichten Fragebogens genehmigt. Er orientiert sich am Gesprächsleitfaden der Pilotstudie „Hebel zu einer kompensatorischen Bildung“ von B. Perchinig und K. Schmid.

Hauptfrage	Aufrechterhaltungsfragen
Du bist jetzt Maturantin/ Maturant, wie hat dein Bildungsweg bisher ausgesehen?	<ul style="list-style-type: none">• Ist dein Bildungsweg so verlaufen, wie du ihn dir vorgestellt hast?• Wieso ist deine Schulzeit so verlaufen, wie du gerade berichtet hast? Warum warst du, deiner Meinung nach, so erfolgreich?• Wer hat dich auf deinem Weg besonders unterstützt? Was hat dir dabei geholfen?
Bist du mit deinem bisherigen Bildungsweg zufrieden?	<ul style="list-style-type: none">• Wenn nicht: Warum nicht? Was ist anders verlaufen, als du es dir erwünscht hast?• Und wie sieht es bei deinen Eltern aus? Sind sie mit deinen bisherigen Leistungen zufrieden? Entspricht deine bisherige schulische Leistung ihren Vorstellungen oder hätten sie sich etwas anderes für dich gewünscht?
Welche positiven und negativen Erinnerungen verbindest du mit deiner Schulzeit?	<ul style="list-style-type: none">• Hast du dich genügend unterstützt gefühlt von deinen Lehrerinnen und Lehrern, deinen Eltern, deinen Freundinnen und Freunden?• Hat es jemanden gegeben, der dich auf deinem Weg besonders unterstützt hat?• Was war unterstützend, was nicht?
Hast du dich selbst für diesen schulischen Weg entschieden? Wer hat dich bezüglich der Bildungsmöglichkeiten beraten?	<ul style="list-style-type: none">• Lehrerinnen und Lehrer? Freundinnen und Freunde? Eltern? Geschwister? Verwandte?• Hast du eine Bezugsperson, an die du dich mit wichtigen Fragen wenden kannst?• Hast du jemanden, an dem du dich orientieren

	kannst? Hast du ein Vorbild?
Wie ist deine Klasse zusammengesetzt?	<ul style="list-style-type: none"> • Seid ihr mehr Mädchen oder Jungen? • Gibt es noch andere Jugendliche, die aus Migrationsfamilien kommen?
Hast du bei Schuleintritt bereits Deutsch gesprochen?	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn nicht: War es deshalb schwieriger für dich an der Schule? Wie hast du Deutsch gelernt? Mit wem?
Wo hast du gelernt?	<ul style="list-style-type: none"> • Standen ausreichend Ressourcen zur Verfügung, wie ein eigener Lernplatz oder ein Computer?
Wie schätzt du dich selber ein? Wo liegen deine Stärken und Schwächen?	<ul style="list-style-type: none"> • Bist du fleißig, ehrgeizig? • Wie gehst du mit Stress um?
Was sind deine liebsten Freizeitbeschäftigungen?	<ul style="list-style-type: none"> • Mit wem verbringst du deine Freizeit? • Hat sich dein Freundeskreis durch deinen Schulbesuch verändert?
Wie wichtig ist schulische Leistung bei dir im Freundeskreis?	<ul style="list-style-type: none"> • Lernt ihr gemeinsam oder unterstützt ihr euch gegenseitig?
Hast du schon eine Vorstellung davon, was du nach der Matura machen möchtest?	<ul style="list-style-type: none"> • In welchem Bereich würdest du in ein paar Jahren gerne arbeiten? • Glaubst du, dass du deine Ziele erreichen kannst?
Wie war das Gespräch für dich? Gibt es noch etwas, das du noch ergänzen möchtest? Etwas, das für dich wichtig ist?	
Allgemeine Aufrechterhaltungsfragen: Kannst du mir dazu ein Beispiel nennen? Kannst du das bitte etwas genauer erklären? Ich bin mir nicht sicher, ob ich dich richtig verstanden habe, kannst du ein konkretes Beispiel nennen?	

Soziodemographische Daten

Die soziodemographischen Daten wurden nach der Durchführung der Interviews erfasst. Sie umfassen das Alter, das Land der Geburt der Interviewpartnerinnen und -partner sowie die Geschwisteranzahl und deren Ausbildungsstand oder Beruf. Des Weiteren wurde die Herkunft der Eltern und deren Beruf ermittelt. Die Namen der Befragten wurden, um die Anonymität zu wahren, geändert. Zum Teil wurden sie von den Jugendlichen selber ausgesucht.

Gesprächspartnerin/ Gesprächspartner	Alter	Geburtsland	Herkunftsland der Eltern	Beruf des Vaters	Beruf der Mutter	Geschwister – Ausbildungsstand/Beruf
Berkan	17 J.	Österreich	Türkei	Produktions- mitarbeiter	Produktions- mitarbeiterin	Bruder, 25 J. – Bankangestellter, davor Studium Internationale Wirtschaftswissenschaften
Ebru	17 J.	Österreich	Österreich Großeltern: Türkei	Installateur	Stockdienst	Schwester 7 J. – VS Bruder, 15 J. – Installateur, Lehre
Jasmina	18 J.	Österreich	Bosnien- Herzegowina	LKW-Fahrer	Hausfrau	Bruder, 16 J. – HTL
Lejla	18 J.	Österreich	Bosnien- Herzegowina	Staplerfahrer	Produktions- mitarbeiterin	Bruder, 28 J. – Service-Mitarbeiter
Lindita	18 J.	Kosovo	Kosovo	Produktions- und Lagermitarbeiter	Kindergarten- assistentin und Reinigungskraft	Schwester, 5 J. – VS Schwester, 11 J. – NMS Schwester 14 J. – NMS Schwester, 16 J. – HASCH
Máté	19 J.	Ungarn	Ungarn	Filialleiter Verkauf	Sekretärin	Schwester, 17 J. – Gymnasium
Selma	19 J.	Österreich	Bosnien- Herzegowina	Maschinen- schlosser	Einzelhandels- kauffrau	Bruder, 21 J. – Mechatroniker, Lehre
Vanessa	18 J.	Österreich	Türkei	Busfahrer	Lagermitarbeiter, Verpackung	Bruder, 21 J. – KFZ-Mechaniker

Interviewtranskripte

Zur Erstellung der Transkripte wurde mit den vereinfachten Transkriptionsregeln von T. Dresing und T. Pehl gearbeitet. Nach vielen Forschungsprojekten, welche nach den Grundlagen des Transkriptionssystems von Kuckartz et al. verschriftlicht wurden, haben sie selber eine Konkretisierung und Ausformulierung dieser Regeln vorgenommen, um eine Einheitlichkeit der Transkripte sicherzustellen und eine bessere Grundlage für die anschließende Analyse zu erhalten. Sie lassen dabei die Problematik der Unmöglichkeit, eine Gesprächssituation vollständig im Transkript abzubilden, nicht außer Acht. Aufgrund dessen, dass eine Kommunikation unzählige Facetten aufweist, kann sie in einem Schriftstück nie vollständig erfasst werden. Entscheidend für die Komplexität des Transkriptes ist das Forschungsinteresse. Ein differenziertes Transkript nach umfassenden Regelsystemen ist dann nötig, wenn auch nicht-semantische Inhalte des Gespräches für die Analyse von Bedeutung sind. (Vgl. Dresing, Pehl 2018, S. 16 ff.) In dieser Arbeit ist vor allem der Inhalt der Interviews zentral, daher wird mit einem vereinfachten Transkriptionssystem gearbeitet.

Folgendes Zeicheninventar wird verwendet:

/	Abbruchzeichen, markiert Halbsätze, die nicht vollendet werden
(...)	Pause, ab 3 Sekunden
BETONUNG	Besonders betonte Wörter, Äußerungen werden durch Großbuchstaben gekennzeichnet
(lachen)	Nonverbale Äußerungen werden durch Klammern markiert und stehen vor der entsprechenden Stelle
(unv.)	Unverständliche Wörter, bei längeren Passagen mit Ursache (unv. Mikrophon rauscht)
(Vermutung?)	Vermuteter Wortlaut in Klammer mit Fragezeichen
//	zeitlich überlappend gesprochen

Die Transkriptionsregeln von T. Dresing und T. Pehl sehen eine Glättung des Gesprochenen vor. Das heißt, dass Dialekte ins Hochdeutsche übersetzt werden, außer es handelt sich um Redewendungen oder eine eindeutige Übersetzung ist für bestimmte Begriffe nicht möglich. Ebenfalls werden gestotterte Phrasen nicht erfasst. Kurze Zwischenäußerungen, wie beispielsweise „mhm“, „aha“, „ähm“, werden nicht notiert, außer sie stellen eine eigenständige Antwort auf eine Frage dar. (Vgl. Dresing, Pehl 2018, S. 21 f.)

Berkan

Interview mit Berkan, 17 Jahre

Interviewdauer: 14 Minuten, 25 Sekunden

- 1 I: Gut, du bist ja jetzt bald einmal Maturant, / #00:00:02-8#
- 2 B: Ja, genau. #00:00:03-8#
- 3 I: ich würde gerne wissen, wie dein Bildungsweg bisher ausgeschaut hat? #00:00:07-2#
- 4 B: Also, in welche Schulen ich so gegangen bin? #00:00:08-9#
- 5 I: Genau. Und wie es so wo für dich war. #00:00:10-8#
- 6 B: Ja, also ganz normal Kindergarten, dann Volksschule, dann bin ich Hauptschule gegangen und jetzt halt eben in die HAK. Und ja, im Kindergarten, wollte eigentlich nicht einmal Kindergarten gehen, also ich bin erst mit vier Jahren ins Kindergarten gegangen und ja, mein Deutsch war halt am Anfang eher nicht so gut, ich habe halt daheim eher mehr Türkisch geredet, mit den Eltern, aber danach habe ich mich halt eher mehr auf Deutsch konzentriert und so habe ich mich eigentlich in der Volksschule und Hauptschule recht verbessert. Aber dafür kann ich nicht mehr so gut türkisch. #00:00:40-7#
- 7 I: Okay. #00:00:41-6#
- 8 B: Also, das war jetzt so ein Ausgleich irgendwie, dass ich daheim eigentlich immer nur Deutsch rede. #00:00:45-9#
- 9 I: Okay. Was hat dir geholfen beim Deutschlernen oder was hat dir nicht geholfen? #00:00:51-1#
- 10 B: Ja geholfen, also in der Volksschule und in der Hauptschule habe ich eine Nachhilfelehrerin gehabt, eine, zwei Jahre eigentlich nur. Weil damals war ich halt noch nicht ganz so super in Deutsch, da habe ich halt immer in der Volksschule einen Dreier gehabt, so was und in der Hauptschule hat es ja jetzt das Leistungsgruppensystem noch gegeben. Da war ich in der zweiten Leistungsgruppe und danach habe ich mich eigentlich recht schnell verbessert, dass ich gleich in die erste Leistungsgruppe gekommen bin, ja das

hat halt sehr geholfen. Und sonst eigentlich habe ich halt, ja paar Mal so Bücher gelesen und daheim halt recht viel Deutsch geredet, also durch dem bin ich eigentlich besser geworden.
#00:01:27-0#

- 11 I: Okay, also, wenn du sagst, du hast daheim sehr viel Deutsch geredet, dann haben die Eltern auch gut Deutsch können? // #00:01:31-7#
- 12 B: Jaja, also meine Eltern können beide recht gut Deutsch und ja sie haben halt auch versucht mit mir immer Deutsch zu reden und mein Bruder, der ist auch HAK gegangen, hat studiert, mit dem ist es halt auch viel besser geworden. Und weil zum Beispiel in der Volksschule oder Hauptschule, wenn ich Hausübung gehabt habe, hat mein Bruder sie immer kontrolliert und hat mir halt immer Verbesserungsvorschläge gegeben und ja. #00:01:53-1#
- 13 I: Okay, also der war da eine große Unterstützung? // #00:01:55-1#
- 14 B: Ja, genau. #00:01:55-8#
- 15 I: Bist du mit deinem bisherigen Bildungsweg zufrieden? #00:01:59-7#
- 16 B: Ja, auf jeden Fall. Also in der Hauptschule war ich ja drei Jahre lang immer Klassenbester und jetzt in der HAK bin ich eigentlich ohne Probleme so weitergekommen und ja es hat eigentlich gepasst. In den anderen Fächern war ich eigentlich immer recht gut, in Mathe oder sowas. Nur in Deutsch hat es halt immer am Anfang ein bisschen gefehlt, aber jetzt passt es eigentlich auch recht gut. #00:02:20-1#
- 17 I: Okay. Und sind deine Eltern auch zufrieden mit dem Weg, den du so gehst? #00:02:25-6#
- 18 B: Ja, also sehr zufrieden. Sie wollten auch unbedingt, dass ich weiter Schule gehe, weil sie halt in ihrer Kindheit das nicht gehabt haben, weil sie sind ja mit zehn Jahren oder sowas nach Österreich gekommen und dann haben sie halt gleich arbeiten müssen und haben halt auch eigentlich für die Kinder so hart gearbeitet, dass sie nachher Schule weitergehen und studieren und so. Also sind sehr, sehr zufrieden mit dem. #00:02:47-3#
- 19 I: Okay. #00:02:47-6#
- 20 B: Und sie geben halt auch alles, dass ich das auch schaffe und so. Also, wenn ich jetzt Nachhilfe brauche, bieten sie mir gleich eine Nachhilfelehrerin und so was an, also sie helfen mir schon. #00:02:57-8#
- 21 I: Okay, also eine große Unterstützung // #00:02:59-3#
- 22 B: Ja, genau. #00:02:59-5#
- 23 I: von zu Hause. (...) Wie hast denn du dich für deinen Bildungsweg entschieden? Hat es da irgendwie ein Vorbild gegeben oder jemand der dich beraten hat, bezüglich? / #00:03:09-1#
- 24 B: Ja, also, ja volle viele in meiner Familie sind halt schon in die HAK gegangen. Und da war ich mir halt noch nicht ganz sicher. Also meine Eltern wollten halt auch, dass ich in die HAK gehe, damit ich vielleicht mit meinem Bruder später was aufbauen kann. Aber in der Hauptschule wollte ich zuerst eigentlich so HTL gehen, so in der Nähe Architekt oder so was werden. Aber dann in der vierten Hauptschule, da habe ich mir echt gedacht, nein mit Mathe bin ich halt volle gut und so Wirtschaftssachen interessieren mich schon sehr, deswegen bin

- ich HAK gegangen, also das war eigentlich, dann in der vierten Hauptschule, meine Entscheidung. #00:03:40-3#
- 25 I: Okay. Was hätte so den Eltern so vorgeschwebt, was ihr aufbauen könntet? #00:03:45-3#
- 26 B: Ja, zum Beispiel später selbstständig werden, vielleicht irgendwie ein Unternehmen oder so was machen. Also, ich weiß jetzt nicht genau, aber. Oder wenn mein Bruder irgendwo arbeitet, dass wir dann zusammenarbeiten, dass halt wenn jetzt irgendwer angestellt ist, dass er mein Weg halt auch erleichtert, dass ich auch nachher an eine Stelle komme oder sowas. #00:04:04-9#
- 27 I: Okay, also, dass du auch, dass ihr voneinander auch profitieren könnt? #00:04:07-5#
- 28 B: Ja, genau. #00:04:07-7#
- 29 I: Wenn du zurückdenkst, welche positiven und negativen Erinnerungen hast du an die Schulzeit? #00:04:15-7#
- 30 B: Ja, (...) positiv ja halt, dass ich viele Freunde kennengelernt habe und dass ich halt auch immer gewusst habe, jetzt muss ich lernen, aber ich habe halt Freizeit schon gut einplanen können. Und sonst, ja Stress natürlich auch in der HAK, also mit dem Lernen und so. Und sonst, negativ fällt mir jetzt eigentlich nicht viel ein. #00:04:38-9#
- 31 I: Okay, also es hat da nichts gegeben, auch nicht in der Volksschule oder so? #00:04:42-1#
- 32 B: Nein, eigentlich nicht. Hat eigentlich alles immer gut gepasst. #00:04:45-5#
- 33 I: Okay. Gut, (...) zu deiner aktuellen Klasse, wie ist denn die so zusammengesetzt? (...) Also so, gibt es mehr Mädchen mehr Buben, welche Nationalitäten sind denn bei euch so? // #00:04:59-3#
- 34 B: Ja, also eigentlich bisschen mehr Buben sind es. Wir sind halt, ein paar haben halt einen Migrationshintergrund, Türkei, Serbien, eine ist aus Kosovo, eben die XXX, dann ja, und halt viele Österreicher, ganz normal halt und ja, das war es. #00:05:16-8#
- 35 I: Okay. Gut, wo lernst denn du so? #00:05:22-4#
- 36 B: Ja, also daheim im Bett, immer eigentlich. Also, ja, in der Schule kann ich meistens nicht so lernen, außer wenn ich jetzt mit anderen Schülern zusammen lernen tue, also sonst eigentlich immer daheim. #00:05:34-9#
- 37 I: Okay. Und wann lernst denn du mit anderen Schülern gemeinsam. Gibt es da irgendwelche Fächer wo / #00:05:39-9#
- 38 B: Ja, zum Beispiel in Rechnungswesen oder Mathe, wenn es irgendein Problem gibt und es kennen sich mehrere nicht aus, dann setzen wir uns halt oft zu fünft, zu sechst zusammen und lernen es zusammen, machen Beispiele, also bei solchen Sachen. Bei so Lernfächern lerne ich jetzt nie in der Schule eigentlich, also eher da, wo was unklar ist. #00:05:57-9#
- 39 I: Okay, also wo man sich dann helfen kann und wo es eine konkrete Stelle // #00:06:02-0#
- 40 B: Ja, genau. #00:06:02-3#
- 41 I: gibt, wo man helfen kann? Hast du zu Hause einen Schreibtisch, wo du lernen könntest, wenn du nicht im Bett lernst? #00:06:08-9#

- 42 B: Ja, schon ein Schreibtisch, aber ich kann irgendwie nicht so lange im Stuhl hocken, weil ich kriege da immer Rückenschmerzen, deswegen lerne ich eigentlich immer im Bett. Also, am Schreibtisch tue ich eigentlich nur mit dem Computer was und sonst eigentlich immer im Bett. #00:06:20-9#
- 43 I: Okay. Und wie schaut es denn mit der Konzentration aus im Bett? Funktioniert das gut? #00:06:26-1#
- 44 B: Ja, eigentlich schon. Also ich lege dann mein Handy eigentlich meistens so für eine Stunde weg, dann lerne ich halt eine Stunde und danach mache ich immer so fünfzehn Minuten, halbe Stunde Pause und dann lerne ich weiter. Also es hängt auch oft eigentlich von der Motivation ab, wenn ich jetzt lernen will unbedingt, nachher erlerne ich es schon, aber wenn ich mir so denke, jaja, ich habe noch zwei, drei Tage, dann ist es halt schon manchmal ein bisschen schwer dann zu lernen. #00:06:46-2#
- 45 I: Okay, also eher auf den letzten Drücker? (lacht) #00:06:48-6#
- 46 B: Jaja, schon (lachend). Aber wenn es jetzt so Problemfächer sind, zum Beispiel schwerer Stoff, dann lerne ich schon immer so, dass es reicht. #00:06:55-2#
- 47 I: Okay. Gut. Und wie schätzt du dich selber ein? Von den Stärken und Schwächen? Wo liegen die bei dir? #00:07:04-6#
- 48 B: Ja, Stärken in so Wirtschaftsfächern, also Mathe, also viel mit Zahlen, Mathe, Rechnungswesen, da habe ich mir eigentlich immer schon leicht getan und schreibe auch immer recht gute Noten. In Betriebswirtschaft ist es eigentlich auch primär eher leichter. Schwerer tue ich mir halt mit Sprachen, also in allen drei, in Deutsch bin ich halt immer so zwischen Vier, Drei, manchmal ist es sogar ein Fünfer geworden. In Englisch tue ich mir auch recht schwer, also in Englisch war ich in der Hauptschule recht gut, aber unsere Lehrerin war halt recht nett, also sie hat mir schon die Noten sehr nett gegeben und in der HAK habe ich mir halt nachher, im ersten Jahr ist es eigentlich recht gut gegangen, habe ich gute Noten geschrieben, aber seit der ersten bis jetzt schreibe ich eigentlich immer nur so einen Vierer. Also es reicht nicht immer für einen Vierer, also ich tue mir halt so eher schwer beim Reden, ich bin nicht ganz flüssig und Listening, Reading ist halt sehr schwer bei mir, also da bin ich in Italienisch auch nicht so gut. Ja bin, sind auf jeden Fall meine Schwächen und ja sonst, halt Wirtschaftsfächer bin ich gut und so Lernfächer, wenn ich was lernen muss, da lerne ich das eigentlich immer schnell, also da habe ich nie Probleme. #00:08:11-5#
- 49 I: Okay. Und so, wenn du, also vom Charakter her? Bist du eher jemand der zielstrebig ist oder so? Oder wie würdest du dich so charakterlich einschätzen? #00:08:21-6#
- 50 B: Ja, eigentlich schon zielstrebig, also ich versuche schon immer die besten Noten herauszuholen, was ich holen kann. Also da bin ich jetzt nicht so, ja Hauptsache ein Vierer und durch, sondern versuche schon immer das Beste. Und sonst halt bin ich sehr selbstständig, versuche halt immer die Sachen selber zu machen und ja. #00:08:37-4#
- 51 I: Gibt es da auch irgendeine Schwäche? #00:08:40-4#
- 52 B: Ja, geduldig bin ich nicht (lachend). #00:08:41-8#

- 53 I: Okay. (lacht) #00:08:43-6#
- 54 B: Also, wenn jetzt jemandem was erklären muss und er versteht es so beim fünften Mal nicht, nachher muss ich mich halt schon beherrschen ein bisschen und ja kreativ bin ich jetzt auch nicht so unbedingt. Und ja, so von den Charaktereigenschaften. Aber halt hilfsbereit bin ich halt schon sehr, also, wenn jemand Probleme hat, nachher helfe ich ihm schon immer eigentlich und ja. So was. #00:09:03-6#
- 55 I: Okay. Und ist Leistung bei dir im Freundeskreis auch etwas Wichtiges? Also so schulische Leistung? #00:09:10-6#
- 56 B: Ja also eigentlich alle meine Freunde gehen in eine höhere Schule, aber wir reden eigentlich nie so richtig über die Schule, sondern einfach, ja bist durch? Ja. Und so. Also wir fragen jetzt nicht so direkt nach, was hast du in dem Fach und so. Aber das ist halt kein Wettstreit oder so was. #00:09:26-6#
- 57 I: Okay. Gut. Und weil du es vorher kurz angesprochen hast, dass du teilweise dann, also bei Englisch Drei, Vier, auch Fünf. Hast du einmal eine Klasse wiederholen müssen, oder? // #00:09:37-8#
- 58 B: Nein, noch nie. #00:09:37-9#
- 59 I: Das nicht, okay. #00:09:39-0#
- 60 B: Also so bei Fünf, sowas habe ich auch noch nie gehabt. #00:09:41-1#
- 61 I: Okay, gut, also das war eher so dazwischen mal aber nicht in, in // #00:09:44-9#
- 62 B: Ja halt, zum Beispiel in Mitarbeitsnote habe ich jetzt einen Vierer gehabt und wenn die Schularbeit ein Fetzen wäre oder halt ein Fünfer, danach wäre es halt knapp gewesen, aber zu dem ist es halt nie gekommen so. #00:09:54-8#
- 63 I: Okay. #00:09:56-0#
- 64 B: Also ich habe schon immer, wenn es knapp war, habe ich es immer am Ende geschafft. Aber es war halt nur letztes Jahr einmal was in Englisch knapp und sonst bin ich eigentlich schon immer mit einem guten Vierer oder so durchgekommen. #00:10:07-3#
- 65 I: Okay. Und hast du schon eine Idee, was du nach der Matura machen möchtest? #00:10:12-3#
- 66 B: Ja, also ich glaube schon, dass ich eher studieren werde, auch irgendetwas in der Wirtschaft, so vielleicht mit Aktien, sowas, Wertpapiere, so an der Börse, das täte mich eigentlich schon sehr recht interessieren. Ja, sowas halt, also so konkret weiß ich es noch nicht, aber irgendetwas mit Wirtschaft. #00:10:30-7#
- 67 I: Und das, weil dort deine Stärken liegen oder gibt es da auch jemand, der den Weg schon gegangen ist? #00:10:36-0#
- 68 B: Ja, also mein Bruder hat Risikomanagement studiert, das ist halt auch so etwas ähnliches und mein Onkel hat, ist halt, Immo, nein wie heißt das? Fondmanager, ist ja halt auch so etwas mit Aktien und wegen dem habe ich halt auch viel recherchiert über das, was er so macht und das hat mich eigentlich schon interessiert. Und sonst halt Wirtschaft, deswegen bin ich auch eigentlich in diese Schule gegangen, weil danach, später mit dem was zu tun

- haben will und wegen dem halt, werde ich das auch wahrscheinlich studieren, so was in der Art halt. Aber genau weiß ich es echt noch nicht. #00:11:10-5#
- 69 I: Okay, also du hast eine Vorstellung wohin, aber noch nicht ganz genau // #00:11:13-7#
- 70 B: Ja. genau. #00:11:14-4#
- 71 I: Hast du dich schon erkundigt, wo du da studieren könntest oder wo es das überhaupt gibt? #00:11:19-2#
- 72 B: Ja, in XXX gibt es eben XXX, so ein Wirtschaftsstudium und beim XXX oder so was, habe ich einmal gehört. Also genau weiß ich es jetzt noch nicht. Aber ich habe ja noch ein bisschen Zeit bis dahin. Da werde ich mich sicher erkundigen. #00:11:32-9#
- 73 I: Okay. Danke. Gut, wir sind am Ende vom Gespräch schon. Ich wollte dich noch fragen, ob dir noch etwas gefehlt hat zur Schulzeit? Ob du vielleicht im Vorherein schon irgendwie eine Erwartung gehabt hättest, was ich dich fragen könnte und wo du noch etwas dazu sagen möchtest? #00:11:52-3#
- 74 B: Ja, eigentlich wäre das eh alles so. Also so vielleicht daheim, mit den Eltern, mit der Sprache und so, und das habe ich eigentlich eh am Anfang gesagt. Und ja, sonst, wüsste ich jetzt eigentlich nicht so viel, vielleicht die Leistung von anderen Migrationsschülern, oder so. Hätte ich jetzt eine Frage erwartet. #00:12:09-0#
- 75 I: Okay, wie würdest du die einschätzen? #00:12:11-3#
- 76 B: Ja, für das, dass ich halt soweit gekommen bin und recht ohne Probleme eigentlich recht gut, aber das ist halt schon etwas, das müssen die Eltern auch dahinter sein. Zum Beispiel, wenn die Eltern sich nicht für sein Sohn, sein Tochter interessiert, was der in der Schule tut, dann wird sich halt er oder sie schwerer tun es zu schaffen. Also das hängt halt auch meistens von dem ab, dass die Leistungen bei manchen Schülern schlechter ist oder nicht. #00:12:35-9#
- 77 I: Also, dass die Eltern eigentlich so ausschlaggebend sind // #00:12:39-7#
- 78 B: Ja, eben. #00:12:39-4#
- 79 I: in welche Richtung es geht mit der Leistung? Wie war so deine Erfahrung, jetzt wenn man dort, darauf noch ein bisschen eingehen. Hast du eher Personen mit Migrationshintergrund in der Klasse gehabt, wo du sagst, okay, die waren auch alle total leistungsstark, oder war es da eher nicht so gut? #00:12:59-7#
- 80 B: Ja, bei manchen. Also in der ersten Klasse waren wir recht viele, die was so Migrationshintergrund gehabt haben, die sind halt alle nach der ersten Klasse, halt voll viele recht gegangen. Also ein, bei einem weiß ich es jetzt, der hat wiederholt, zwei, drei andere sind arbeiten gegangen und ja bei denen hat es halt meistens bei der Motivation gefehlt, deswegen auch wegen den Eltern. Wenn der Schüler jetzt nicht motiviert ist, dass die Eltern dann sagen, ja komm, lern jetzt, du schaffst das und so und da sind sie halt, glaube ich einmal, nicht dahinter gewesen. #00:13:29-8#
- 81 I: Okay. #00:13:30-0#
- 82 B: Und wegen solchen Sachen. #00:13:30-8#

- 83 I: Betrifft das jetzt nur Personen mit Migrationshintergrund oder andere auch? // #00:13:34-9#
- 84 B: Nein, nein. Schon auch andere auch. #00:13:36-1#
- 85 I: Okay, also das betrifft alle. #00:13:37-5#
- 86 B: Aber jetzt wegen Migration, deswegen habe ich das so gesagt. #00:13:40-1#
- 87 I: Okay. #00:13:41-1#
- 88 B: Aber das ist eigentlich bei jedem so. #00:13:42-4#
- 89 I: Okay, also ausschlaggebend die Motivation und dann die Motivation von den Eltern? #00:13:46-2#
- 90 B: Ja, genau. #00:13:47-2#
- 91 I: Gut. Noch etwas, was dir gefehlt hat? #00:13:51-0#
- 92 B: Nein, jetzt eigentlich, das war alles. #00:13:52-7#
- 93 I: Okay. #00:13:53-4#
- 94 B: So. Ja, mehr fällt mir jetzt nicht so ein. #00:13:56-1#
- 95 I: Okay, danke. Wie war's Gespräch für dich? #00:14:00-0#
- 96 B: Ja, recht aufregend, also das habe ich zum ersten Mal gemacht und ja, eine gute Erfahrung finde ich, so zu reden über die schulischen Leistungen und so. Und ja, da sieht man halt eigentlich auch, was man alles so geschafft hat bis jetzt und so. Also noch // #00:14:16-9#
- 97 I: Also so ein // #00:14:16-8#
- 98 B: mehr motiviert // #00:14:17-1#
- 99 I: Resumee. #00:14:17-8#
- 100 B: auf die Matura. (lacht) #00:14:18-7#
- 101 I: (lacht) Okay. Das ist ja gut. #00:14:20-6#
- 102 B: Ja. #00:14:21-0#
- 103 I: Gut, dann Dankeschön. #00:14:23-1#
- 104 B: Danke dir auch. #00:14:24-5#

Ebru

Interview mit Ebru, 17 Jahre

Interviewdauer: 18 Minuten, 8 Sekunden

- 1 I: Okay. Gut, also du bist ja jetzt bald einmal in der Maturaklasse, das heißt, du bist schon relativ weit gekommen im Schulsystem und ich würde von dir gerne wissen, also alles, was dir dazu einfällt, weil alles interessant ist für mich, wie dein Bildungsweg bisher ausgesehen hat? #00:00:18-5 #
- 2 B: Meinen Sie jetzt mit den Schwierigkeiten, oder? #00:00:21-9#

- 3 I: Einfach alles, was dir in den Sinn kommt. Also, wie hast du angefangen im Schulsystem, wie bist du durchs Schulsystem gegangen // #00:00:28-5#
- 4 B: Okay. Also ich muss sagen, dass ich mir jetzt in der Schule recht leicht getan habe. Das liegt auch daran, dass meine Eltern bereits hier geboren sind. Mein Urgroßopa ist halt von der Türkei damals hergewandert und dann ist er halt wieder in die Türkei zurückgezogen und also zum Beispiel meine Eltern haben jetzt auch zum Beispiel mit Deutsch und so sehr geholfen, also ich habe jetzt die deutsche Sprache so eher als Muttersprache gelernt. Und sonst, ich bin eigentlich eine gute Schülerin in der Schule, also ich lerne auch viel, damit ich das auch erreiche, damit ich halt die Matura gut abschließe (...) und weil ich hab jetzt schon ein Ziel vor mir, was ich halt danach machen will. Und zwar will ich halt in der Bezirkshauptmannschaft arbeiten und deswegen will ich auch die Matura halt gut abschließen, damit ich auch dann hineinkomme. #00:01:30-2#
- 5 I: (...) Und weißt du, was es da alles für Voraussetzungen braucht zum den Beruf ausüben, was du dir jetzt vorstellst? #00:01:37-5#
- 6 B: Also darüber habe ich mich jetzt nicht so sehr erkundigt. Auf jeden Fall weiß ich halt, dass man jetzt die Matura dazu braucht und vielleicht irgendwelche Jus-Vorkenntnisse, dass man halt irgendetwas mit Jus studiert oder so, dass man halt dann so in den Beruf einsteigt. #00:01:56-5#
- 7 I: Okay, also das heißt ein Studium wäre für dich jetzt auch etwas was // #00:02:00-4#
- 8 B: Ja. #00:02:01-3#
- 9 I: möglich wäre. (...) Was macht man denn bei dem Beruf so, was du dir da vorstellst? #00:02:09-7#
- 10 B: Also, das hat halt eher was so mit der Staatsbürgerschaft und so zu tun. Und es interessiert mich halt so eher mit so Menschen zu reden und den Menschen auch zu helfen, zum Beispiel die Staatsbürgerschaft auch zu bekommen und das halt alles zu genehmigen und so RECHT und so ist halt echt so ein, so ein Bereich, der mich halt richtig interessiert. Und deswegen habe ich mich auch für die HAK entschieden, damit ich dann halt so eine gewisse Basis habe. #00:02:37-9#
- 11 I: Okay. Also ihr habt Politische Bildung und Recht oder // #00:02:40-5#
- 12 B: Genau, das haben wir jetzt. #00:02:41-1#
- 13 I: Okay. Gut und rein vom Bildungsweg jetzt, bist du zuerst dann in die Volksschule gegangen oder war da noch eine Vorschule? #00:02:50-4#
- 14 B: Also nach dem Kindergarten bin ich halt gleich in die Volksschule (...) gegangen und dann habe ich halt die vier Jahre dort absolviert, dann bin ich in die Neue Mittelschule in XXX gegangen, in der Stadt drinnen. Und dann halt eben die HAK und ich muss auch sagen, dass ich die Jüngste aus der Klasse bin. #00:03:12-7#
- 15 I: Okay, das heißt, wie alt bist du? #00:03:14-4#
- 16 B: Ich bin siebzehn, // #00:03:15-6#
- 17 I: Okay. Ja. #00:03:16-4#

- 18 B: ich werde erst im August achtzehn, also ich bin die jüngste in der Klasse und das hat auch irgendwie keine negativen Einwirkungen irgendwie, so irgendwie die Jüngste zu sein in der Klasse. #00:03:25-4#
- 19 I: Okay, also das heißt, das was gelernt wird, das war für dich immer gut verständlich // #00:03:30-6#
- 20 B: Genau. #00:03:31-1#
- 21 I: obwohl du so jung warst, bei der Einschulung. #00:03:33-2#
- 22 B: Genau. #00:03:33-3#
- 23 I: Okay. Gut, bist du bisher zufrieden mit deinem Bildungsweg, also mit der schulischen Leistung, mit dem was du bisher gemacht hast? #00:03:42-4#
- 24 B: Ja, bin ich. Also, ich könnte mir sogar vorstellen, dass ich wenn ich mehr lernen würde, bessere Noten bekommen würde, aber also ab der dritten Klasse ist halt immer ein bisschen schwer JEDES Mal irgendwie zu lernen. Aber ich finde, wenn man halt sein Ziel vor Augen hat, dass das dann halt dann geht, mit dem Lernen. #00:04:01-3#
- 25 I: Okay, also die Motivation ist jetzt, sich zu motivieren ist oft schwierig // #00:04:05-1#
- 26 B: Genau. #00:04:05-2#
- 27 I: aber das Ziel, das motiviert dann doch // #00:04:07-7#
- 28 B: Genau. #00:04:08-2#
- 29 I: zum Dranbleiben. #00:04:08-7#
- 30 B: Ja. #00:04:09-2#
- 31 I: Okay. Gut, wie schaut es mit den Eltern aus, sind die auch zufrieden? #00:04:14-2#
- 32 B: Mit mir? #00:04:15-7#
- 33 I: Ja, mit deinem Bildungsweg. #00:04:17-3#
- 34 B: Ah, ja. Sind sie. #00:04:18-2#
- 35 I: Okay. Und hat dich jemand beraten bei, bezüglich der Schulwahl? Jetzt zum Beispiel HAK, da gibt es ja mehrere Möglichkeiten was man machen könnte. #00:04:27-2#
- 36 B: Meine Cousine ist damals auch in die gleiche Schule gegangen und mein Cousin. Und sie haben halt auch gesagt, dass die Schule halt sehr gut ist und dass man mit der Schule auch sehr weit kommt. Weil zum Beispiel, wenn man in die HTL geht, ist ja so, dass man halt eher so im Bereich zum Beispiel Elektronik oder Architektur so mehr Wissen hat als zum Beispiel die HAK-Schüler. Aber wenn man so in die HAK geht, da hat man irgendwie so eine Basis für alles. Man hat ja Wirtschaft und Recht und Buchhaltung. #00:04:52-1#
- 37 I: Okay. Also dann war es doch, dass jemand da war, der das schon gemacht hat, das das ein Grund // #00:04:57-9#
- 38 B: Genau. #00:04:58-1#
- 39 I: und die Inhalte // #00:04:58-7#
- 40 B: Ja. #00:04:59-3#

- 41 I: von der Schule. Okay. Wenn du jetzt zurückdenkst, an die gesamte Schullaufbahn, also von der Volksschule bis jetzt. Hat es da besonders positive oder negative Erlebnisse gegeben? Also etwas, was noch in deinem Kopf ist. #00:05:12-9#
- 42 B: (...) Meinen Sie jetzt mit Ereignissen, so? #00:05:18-3#
- 43 I: Ja, einfach alles, was die Schule betrifft, also ob es da etwas gibt, wo du sagt, ma das war toll, das hat mir gut gefallen oder das war schwierig in der Schule, das war eher negativ für mich, das war nicht so gut. #00:05:33-7#
- 44 B: (...) Zum Beispiel, meinen Sie auch die Schulreisen oder so? #00:05:39-7#
- 45 I: Ja, alles was dir // #00:05:40-8#
- 46 B: ah ja, passt. #00:05:41-5#
- 47 I: in den Sinn kommt. Es ist alles interessant für mich. #00:05:42-6#
- 48 B: Also die Schulreisen habe ich halt immer sehr toll gefunden, dass man dann halt mit der Klasse eher so näher zusammenkommt, weil es ist ja auch so, dass sich die meisten in der Klasse halt nicht so verstehen, sei es von der Herkunft, von der Sprache oder irgendwelchen Charaktereigenschaften. Deswegen habe ich halt die Schulausflüge sehr gut gefunden, zum Beispiel in der HAK ist es auch so, dass wir halt öfters wohin fahren mit der Klasse und irgendwas anschauen, Betriebe oder so oder dass andere herkommen, das finde ich auch gut. Und sonst in der HAK ist es zum Beispiel so, dass wir vor allem jetzt in der vierten Klasse sehr viel Stress haben (...) und also man spürt schon jetzt langsam den Druck wegen der Matura und das ist halt eher ein bisschen negativ, so dass man, zum Beispiel in der fünften Klasse hat man dann nur, hat man zwei Semester und das zweite Semester ist halt ein bisschen kürzer und deswegen wird es halt ein bisschen stressiger und wenn man die Matura macht, dann wird auch viel gefordert, zum Beispiel, dass wir die Diplomarbeit machen müssen und danach ein Praktikum, wo wir halt arbeiten müssen. Das sind eher so negative Punkte. #00:06:51-4#
- 49 I: Okay, also die Menge, die da auf dich zukommt? #00:06:54-4#
- 50 B: Genau. #00:06:54-6#
- 51 I: An Sachen. Du hast vorher schon kurz von der Klasse gesprochen. Also, dass die Reisen gut waren, dass die Klasse zusammenfindet, Zusammenhalt. Und dass das aufgrund der unterschiedlichen Herkünfte oft schwierig ist. Wie schaut es jetzt in deiner Klasse aus? Wie ist die zusammengesetzt? #00:07:13-0#
- 52 B: Also in der dritten Klasse wurden wir halt zusammengeführt, weil wir halt zu wenige Schüler waren. Und am Anfang gab es halt sehr viele Schwierigkeiten, die meisten haben sich irgendwie nicht verstanden. Und es gab halt viele Streitigkeiten. Es gibt es halt immer noch, aber halt jetzt nicht so viele. Also, es passt irgendwie und also zum Beispiel, es gibt schon manchmal Anmerkungen, zum Beispiel, ja du Ausländer und so. Aber die meisten nehmen es jetzt eh nicht mehr ernst, weil es halt eher alles aus Spaß gesagt wird, aber das, also mich betrifft jetzt nicht, also das meine ich jetzt nicht mich, sondern eher andere. Aber ich finde das halt nicht so nett, wenn das jemand sagt. #00:07:51-5#

- 53 I: Kommt das von Mitschülerinnen und Mitschülern oder auch von Lehrpersonen?
#00:07:56-7#
- 54 B: Nein, nein, von Mitschülern. #00:07:57-7#
- 55 I: Von Mitschülern kommt das. Okay. Und wie ist jetzt deine Klasse zusammengesetzt im Sinne gibt es mehr Mädchen, mehr Buben, von wo kommen die? #00:08:07-0#
- 56 B: Es gibt mehr Buben, ich glaube zwei oder drei mehrere Buben. Der Großteil, also sind die Österreicher, dann kommen halt die Türken, dann gibt es paar aus dem jugoslawischen Bereich, so Serben, Bosnier und zum Beispiel eine Freundin von mir, die kommt aus halt Kosovo und eine haben wir aus der Dominikanischen Republik, also eher so ein bisschen aufgeteilt. #00:08:32-4#
- 57 I: Okay. Also bunt durchgemischt? #00:08:33-8#
- 58 B: Genau. #00:08:34-5#
- 59 I: Okay. Gut, Maturastress, was kommt jetzt da alles noch auf dich zu. Also du hast gesagt, das Praktikum, das verkürzte Schuljahr / #00:08:43-8#
- 60 B: Genau, die Diplomarbeit, dann, also man muss sich ja, also die Diplomarbeit wird halt sehr schwierig sein, meiner Meinung nach, weil man ist halt in so einer Gruppe und die Gruppe muss halt irgendwie immer zusammenarbeiten, aber man bekommt halt trotzdem individuelle Noten. Und dann noch in der fünften Klasse kommen halt die ganzen Schularbeiten zum Beispiel in einer Woche zustande und sonst, also wie gesagt, man muss ein Praktikums-Portfolio machen, für die dreihundert Stunden die wir halt arbeiten müssen und das ist halt auch eine Menge Arbeit. Und halt für die Matura lernen dann. #00:09:24-0#
- 61 I: Okay. Also doch sehr viel. #00:09:26-0#
- 62 B: Ja. #00:09:26-8#
- 63 I: Wie denkst du, dass du das bewältigst, diese vielen Anforderungen? #00:09:32-5#
- 64 B: Ich bin am überlegen, ob ich vielleicht doch in den Sommerferien ein bisschen damit anfangen, zum Beispiel, dass ich halt bis zum Winter zum Beispiel die Diplomarbeit recht vorangebracht habe und dass ich vielleicht schon in den Sommerferien bisschen beginne so den Stoff zu wiederholen, damit ich dann halt in der fünften Klasse nicht so einen Stress habe. #00:09:54-2#
- 65 I: Okay. Also umso besser du dich vorbereitest, umso leichter // #00:09:56-7#
- 66 B: Ja. #00:09:57-3#
- 67 I: denkst du, dass es wird. Okay, ja. Gut, glaubst du, dass du die Matura gut schaffen wirst? #00:10:03-0#
- 68 B: Also ich denke schon. #00:10:04-8#
- 69 I: Okay, super. Gut. (...) Hat es irgendjemand gegeben auf deinem gesamten Weg, wo du sagst, das wäre ein Vorbild gewesen? An der Person orientiere ich mich. #00:10:17-5#
- 70 B: Meinen Sie jetzt so Mitschüler mäßig, oder? #00:10:21-4#
- 71 I: Mitschüler, Verwandte, Bekannte, Freunde, Familie, also #00:10:25-3#
- 72 B: Ah ja, passt. #00:10:25-6#

- 73 I: ein Star, also alles, was // #00:10:27-4#
- 74 B: Ah ja, passt. #00:10:28-1#
- 75 I: dir in den Sinn kommt. #00:10:28-2#
- 76 B: Also, eine Cousine von mir, die hat die HAK in XXX gemacht und sie hat die Matura mit einem ausgezeichneten Erfolg geschafft. Und jetzt hat sie halt Jura studiert und jetzt ist sie Anwältin und ich weiß, also sie ist so, schon so ein Vorbild für mich. #00:10:44-8#
- 77 I: Okay, wo du dich auch orientieren kannst. #00:10:46-5#
- 78 B: Genau. #00:10:47-1#
- 79 I: Ist sie auch eine Bezugsperson? Dass du sie etwas fragen kannst oder dass du // #00:10:50-7#
- 80 B: Ja. #00:10:50-9#
- 81 I: in Kontakt stehst? #00:10:51-9#
- 82 B: Ja. #00:10:52-4#
- 83 I: Okay. Gut. Wo lernst du für die Schule? Lernst du an der Schule, zu Hause? #00:11:00-3#
- 84 B: Zuhause. #00:11:02-7#
- 85 I: Hast du da einen eigenen Computer, Lernplatz? #00:11:05-2#
- 86 B: Mhm. Genau. #00:11:06-4#
- 87 I: Okay. Lernst du auch manchmal in der Gruppe? #00:11:08-6#
- 88 B: Ja, zum Beispiel, letztes Mal haben wir ein Rechnungswesen Test gehabt und der Stoff war halt, der Stoff war halt ein bisschen schwieriger. Deswegen haben wir uns dann in so einer Gruppe zusammengesetzt, damit wir das halt, damit wir uns gegenseitig austauschen können. (...) Und ich finde, dass das Ergebnis dann auch viel besser ist, wenn man sich so gegenseitig hilft. (...) Und sonst lerne ich halt lieber allein. (...) Ja. #00:11:32-3#
- 89 I: Okay. Gibt's da irgendwie eine Strategie, wie du lernst oder, dass du immer gleich tust, oder? #00:11:39-2#
- 90 B: Also, ich teile mir den Stoff immer auf. Zum Beispiel, wenn das Stoffgebiet zum Beispiel drei Kapitel hat, dann mache ich es halt immer so auf drei Tage und am letzten Tag wiederhole ich halt nochmal alles. Und dann klappt es halt immer. #00:11:50-5#
- 91 I: Okay. Gut. Wie schätzt du dich selber ein? Wo liegen deine Stärken, wo liegen eher deine Schwächen? #00:11:58-3#
- 92 B: Also meine Stärken liegen in so mathematischen Fächern, Wirtschaft auch und also Sprachen auch. Also das hat mir die Hauptschullehrerin auch immer gesagt, dass ich halt eher irgendwas mit Sprachen machen soll, zum Beispiel Dolmetscherin werden, aber das ist jetzt nicht so mein, also das bevorzuge ich jetzt nicht so. Meine Schwächen sind glaube ich eher so, ich glaube eher so Deutschtex te schreiben, weil ich mir irgendwie nicht so die Zeit dazu nimm, dass irgendwie so perfekt zu schreiben. Und sonst (...) Ja, das war es. #00:12:40-1#
- 93 I: Und vom Charakter her, würdest du jetzt sagen, du bist zum Beispiel jetzt eher jemand, der fleißig ist oder / #00:12:47-7#

- 94 B: Ich würde sagen, dass ich halt schon fleißig bin. Ich bin auch manchmal faul, aber das überspiele ich halt irgendwie immer, dass ich dann halt immer wieder an mein Ziel denke und sage ja, du willst das und das werden, dafür musst du halt in der Schule gut sein. Und sonst, ja, also ich bin sehr zielstrebig. #00:13:04-9#
- 95 I: (...) Okay. Also, das habe ich eh schon gemerkt, in dem Gespräch, dass du immer dein Ziel vor Augen hast und da sehr zielstrebig bist. Wie gehst denn du mit Stress um, wenn jetzt da sehr viel kommt und die Anforderungen hoch sind? #00:13:20-2#
- 96 B: Ja, also wie gesagt, ich versuche mir das immer aufzuteilen. Und wenn es manchmal nicht geht, dann gibt es auch manchmal Tage, zum Beispiel an den Wochenenden, dass ich halt von der Früh bis zum Abend lerne (...), weil ich mag das halt eher nicht so, wenn ich halt ungelernnt so in die Schule komme, das, also das ist so ein komisches Gefühl. Da habe ich irgendwie immer so ein schlechtes Gewissen. Deswegen versuche ich halt immer das aufzuteilen und wenn es nicht geht, dann versuche ich das halt immer an einem Tag irgendwie schnell zu lernen. (...) Dass es halt irgendwie geht danach. #00:13:50-5#
- 97 I: Okay. Hat sich eigentlich dein Freundeskreis verändert durch den Schulbesuch, also jetzt durch die HAK oder durch die Hauptschule? #00:14:00-0#
- 98 B: Es ist so, dass ich jetzt nicht so viel Zeit für meine Freunde habe. Also, ich bin eigentlich die meiste Zeit nur am Lernen. Am Samstag tue ich manchmal arbeiten, weil ich habe jetzt seit kurzem einen Samstagsjob. Deswegen, also ich habe eher nicht so viel Zeit für sie, weil ich halt die meiste Zeit immer lernen muss oder irgendetwas für die Schule machen muss. Und das ist halt bei ihnen auch so. Deswegen gleicht es sich halt immer alles aus. #00:14:27-5#
- 99 I: Okay. Wenn du sagst, du hast nicht so viel Zeit für Freunde, hast du Hobbies, die du ausübst, wo irgendwie einen Ausgleich zur Schule darstellen? #00:14:37-8#
- 100 B: Ja, also ich gehe mit einer Freundin manchmal Fitness. Also, wenn sich das mit der Schule ausgeht, dann gehen wir halt meistens zu zweit oder zu dritt hin. Aber zu dieser Zeit, also es ist jetzt grad sehr, sehr stressig in der Schule und deswegen waren wir halt beide nicht. Sie geht jetzt halt immer in die gleiche Klasse mit mir und deswegen haben wir beide nicht mehr so die Zeit dafür jetzt. #00:15:01-2#
- 101 I: Okay. Also doch das Schulische im Vordergrund // #00:15:03-1#
- 102 B: Ja. #00:15:03-8#
- 103 I: zurzeit. Du hast ja gesagt, dass du nach der Matura, also, wenn die Matura fertig ist, wahrscheinlich studieren gehst, Jus, weißt du schon wo? #00:15:14-9#
- 104 B: Nein, das weiß ich eben noch nicht. Wir waren auf einer Messe in XXX und da gab es halt die ganzen Universitäten und Fachhochschulen. Da haben wir uns halt ein bisschen was angeschaut. Es gibt halt viele in XXX, aber ich weiß halt nicht, ob ich jetzt nach XXX dafür halt gehen würde, weil ich dann halt meine Familie vernachlässigen würde dadurch und ja. #00:15:40-9#

- 105 I: Okay. Gut, wir sind dann eh schon am Ende vom Gespräch angekommen. Wie war das Gespräch für dich? #00:15:49-7#
- 106 B: Also, ich habe es gut gefunden, dass ich halt jetzt auch einmal darüber geredet habe und dass, jetzt wird, jetzt ist irgendwie mein Ziel auch wieder bewusster geworden so, weil ich es halt wieder genannt habe und (...) ich finde, dass halt die Schule sehr wichtig ist zurzeit. Dass man halt irgendwie einen guten Beruf bekommt, oder einen guten Job oder, dass man halt irgendwie, irgendetwas erreicht im Leben, weil es ist halt sehr schwer zu dieser Zeit, irgendwas zu bekommen, so einen guten Beruf und (...) ja. (...) #00:16:29-1#
- 107 I: Was meinst du mit, zu dieser Zeit? #00:16:30-9#
- 108 B: Ja, also es ist ja jetzt alles viel schwieriger geworden, im Vergleich zu ein paar Jahren vorher, weil jetzt wird ja meistens alles viel modernisierter, zum Beispiel bei den Kassen und so, dass halt (...) die Kassiererinnen ersetzt werden quasi, durch die Maschinen da, oder durch die Selbstkassen?, oder wie man das nennt. #00:16:54-3#
- 109 I: Also, diese Selbstbedienungskassen? #00:16:56-3#
- 110 B: Genau, genau. Und deswegen finde ich es halt gut, dass man halt irgendwie so eine Ausbildung oder so eine schulische Leistung bringt, damit man dann halt danach in einen Job kommt, der halt eher weniger ersetzt wird, so. #00:17:07-4#
- 111 I: Okay, also dass Bildung der Garant ist, oder die Garantie ist, dass man dann auch etwas bekommt, wo man nicht ersetzt wird, also // #00:17:14-9#
- 112 B: Genau. #00:17:15-2#
- 113 I: wo man dann auch längerfristig // #00:17:16-4#
- 114 B: Genau. Ja. #00:17:17-1#
- 115 I: bleiben kann. Okay. Gibt es sonst noch etwas, wo du sagst, das ist schwieriger geworden? #00:17:22-0#
- 116 B: Ja, also mit der Zeit jetzt. Also, wie gesagt, dass mit den Selbstbedienungskassen oder so. Und es gibt ja jetzt auch viele Arbeitslose und es ist ja jetzt auch mittlerweile sehr schwierig geworden, in einen Beruf zu kommen, den man halt auch richtig will, so. (...) Man braucht halt meistens immer so Kontakte, damit man halt in irgendeinen Beruf einsteigen kann und deswegen ist es halt wichtig, dass man da auch eine gute Basis hat, quasi mit der Matura. #00:17:47-3#
- 117 I: Okay. Gut. Gibt es noch irgendetwas, was du ergänzen möchtest zu unserem Gespräch. Etwas, wo du sagst, okay, das hätte ich mir gewünscht, dass sie mich das noch gefragt hätte? #00:17:58-1#
- 118 B: (...) #00:17:59-3#
- 119 I: Oder, das finde ich wichtig. #00:18:00-6#
- 120 B: (...) Nein, eigentlich nicht. #00:18:06-2#
- 121 I: Okay. Dann vielen Dank. #00:18:07-1#
- 122 B: Bitte. #00:18:07-9#

Jasmina

Interview mit Jasmina, 18 Jahre

Interviewdauer: 17 Minuten, 41 Sekunden

- 1 I: Okay, also du bist ja jetzt bald schon in der Maturaklasse und ich wollte dich fragen, wie dein Bildungsweg bisher ausgeschaut hat? Also alles, was irgendwie dazugehört, was dir dazu einfällt. #00:00:12-2#
- 2 B: Also, es war einmal ziemlich hart. Also es war viel Stress und so über die Jahre, in der ersten und in der zweiten Klasse habe ich sehr viel gelernt, also es war voll die Umstellung für mich von der Hauptschule bis zur, also, Oberstufe. Und ich habe auch täglich sehr viel gelernt und dann ist es aber mit der Zeit gegangen und ich habe mich auch gewöhnt so, an diesen Stress und an das viele Lernen. Und ab der dritten Klasse habe ich dann so vor Prüfungen eigentlich nur kurz gelernt. Also so ein Tag davor vielleicht bei einem Test, bei einer Schularbeit so zwei Tage davor, also so mache ich es seit der dritten Klasse und jetzt in der vierten Klasse auch eigentlich und ich tue mir auch leichter, seitdem ich mich so an das System gewohnt habe auch, also ich lerne eher unter Stress besser, also in größeren Zeiträumen, weil ich mir sonst so ganz viel Zeit lasse und dazwischen auch einmal mein Handy in die Hand nehme und so andere Sachen und wenn ich weiß, dass der Test jetzt am nächsten Tag ist, dann tue ich mein Handy weg und lerne wirklich so ein, zwei Stunden durch, weil ich weiß, es ist morgen und wenn ich es jetzt halt früher, also lerne, weiß ich, ja okay, ich habe noch Zeit und so, dann lasse ich mir Zeit und schaffe eigentlich nichts. Ja. #00:01:18-9#
- 3 I: Okay, also Stress ist etwas, was dir gut tut // #00:01:22-0#
- 4 B: Eigentlich schon. Ja. #00:01:22-5#
- 5 I: beim Lernen. Und wie gehst // #00:01:24-6#
- 6 B: Wenn ich so unter Druck bin. // #00:01:25-7#
- 7 I: du mit dem Stress um? (...) Also, das kann ja dann doch sehr stressig werden, wenn es bis // #00:01:32-0#
- 8 B: Ja. #00:01:32-1#
- 9 I: zum Vortag aufgeschoben ist. Wie ist es denn bei dir, wie bewältigst du den Stress? #00:01:38-0#
- 10 B: Wie ich ihn bewältige? Ich habe ziemlich viele Magenschmerzen durch den Stress, also es schlägt immer auf meinen Magen, aber es geht eigentlich. Ich weiß nicht, wie ich das jetzt erklären soll. #00:01:48-1#
- 11 Unterbrechung: Die Türe im Klassenzimmer öffnet sich. Eine Lehrerin kommt herein und sucht nach einem Wörterbuch. #00:01:59-1#
- 12 B: Ich gehe eigentlich ganz gut mit dem Stress um, weil ich es eben gelernt habe, mit ihm umzugehen, aber es schlägt eben auf meinen Magen. #00:02:05-9#

- 13 I: Okay, also // #00:02:07-1#
- 14 B: Ja. #00:02:07-5#
- 15 I: das ist die negative // #00:02:08-1#
- 16 B: Ja, genau. #00:02:08-6#
- 17 I: Seite davon. #00:02:09-0#
- 18 B: Das Einzige eigentlich. #00:02:09-8#
- 19 I: Du hast jetzt angefangen von der HAK weg, wie dein Bildungsweg ausgeschaut hat, wie war es denn davor? So ganz von Anfang an? #00:02:18-0#
- 20 B: In der Volksschule habe ich viel mit der Mama gelernt, also sie ist immer mit, neben mir gehockt, wenn ich gelernt habe, Hausaufgaben und so gemacht habe, also sie hat mich immer so kontrolliert quasi, dass alles passt und so. Und ab der Hauptschule habe ich dann eigenständig gelernt und eigenständig auch Hausaufgaben und so gemacht und das habe ich auch eine Woche so davor auch schon gemacht, also für Schularbeiten und so. Und das habe ich auch, also gezielt auch durchgenommen und dann habe ich mir eben, ab der HAK, schwer getan mit dem, ich weiß auch nicht warum. Aber in der Hauptschule habe ich halt immer viel früher angefangen, so damit ich immer gute Noten, also schreibe und so. Ja. #00:02:48-8#
- 21 I: Okay. Und jetzt sind dir die Noten nicht mehr ganz so wichtig? #00:02:52-1#
- 22 B: Doch, sie sind mir schon wichtig, aber ich weiß nicht, ich schaffe es nicht mehr so früher, so eine Woche davor oder so anzufangen zu lernen. Es geht irgendwie nicht mehr für mich. Es ist aber vielleicht eine Gewohnheitssache oder so, oder Einstellungssache, ich weiß es nicht, aber ich schaffe es nicht mehr. #00:03:05-4#
- 23 I: Okay, aber Erklärung, hast du eine Erklärung dafür? #00:03:08-4#
- 24 B: (...) Ja, es ist halt so, ich bin jetzt volle lange an der Schule und so. Man hat auch keine Lust jetzt wieder eine ganze Woche davor anzufangen, wenn ich weiß, ich könnte es eigentlich ein Tag davor auch schaffen, wenn ich es mir, also, wenn ich mir die Zeit nimm und jetzt nicht die ganze Zeit mit anderen Sachen beschäftigt bin, dann schaffe ich das auch so. #00:03:25-8#
- 25 I: Okay, also du hast einfach auch gemerkt, die kurze Zeit reicht und // #00:03:30-2#
- 26 B: Ja, genau. #00:03:30-5#
- 27 I: warum soll man mehr investieren? #00:03:31-3#
- 28 B: Ja, genau. Weil dann habe ich auch mehr Freizeit und so. Ja, deshalb. #00:03:34-6#
- 29 I: Okay. Gut. (...) Weil es mir noch nicht ganz klar ist, warst du, hast du bei der Einschulung schon Deutsch gesprochen? #00:03:42-8#
- 30 B: Mhm, habe ich. #00:03:44-2#
- 31 I: Okay, gut. #00:03:45-0#
- 32 B: Also ich bin hier geboren. #00:03:45-4#
- 33 I: Okay. Und wenn du jetzt so zurückschaust auf deine Schullaufbahn, also von der Volksschule bis jetzt, bist du zufrieden, wie es abgelaufen ist? #00:03:55-0#
- 34 B: Ja, sehr zufrieden. #00:03:55-6#

- 35 I: Okay. #00:03:56-2#
- 36 B: Also, es ist genauso, wie ich es mir vorgestellt habe eigentlich. #00:03:59-4#
- 37 I: Okay. Und bei den Eltern? Sind die auch zufrieden mit dem, was du machst? #00:04:04-4#
- 38 B: Ja, auf jeden Fall. Also, es ist genauso, wie sie es sich erwartet hätten und ich auch. #00:04:09-5#
- 39 I: Okay, also alles nach Plan. #00:04:11-5#
- 40 B: Genau. #00:04:11-8#
- 41 I: Hat es jemand gegeben, der dich bezüglich von deiner Schulentcheidung, also jetzt Volksschule, Hauptschule, dann HAK, beraten hat oder dich da auch unterstützt hat? #00:04:22-2#
- 42 B: Meine Mama hat mich immer unterstützt. Auch bei den Schulwahlen und so. Also in der Volksschule, ich habe ja nicht gewusst, welche ich gehen soll, da war ich ja Kindergarten und so, da haben mich meine Eltern eben in die Volksschule geschickt unter (einem Startplatz?) und dann wollte ich eigentlich ins Gymnasium, meine Mama hätte mich da auch unterstützt, meine Eltern, aber dann, ich erinnere mich jetzt nicht genau, was der Grund war. Ich glaube, eine Freundin von mir ist nachher in die NMS XXX gegangen und ich wollte eben nicht so, quasi alleine, ins Gymnasium und so gehen und deswegen habe ich mich nachher umentschieden. Dann bin ich eben in die XXX-Hauptschule gegangen und ich finde nicht, dass ich es jetzt bereut habe oder so und es, bei mir war es halt so, dass ich schon in der ersten Hauptschule gewusst habe, dass ich in die HAK gehen will. Also für mich war das schon voll so eine Voraussetzung und so. Meine Eltern haben mich auch dabei unterstützt. Weil ich habe ganz viel gehört so in Familienkreis und Freundeskreis und mich hat das halt voll gefallen und ich bereue es auf jeden Fall nicht. #00:05:11-6#
- 43 I: Okay, also du hast dich für die HAK dann auch entschieden, weil du so viel Positives gehört hast // #00:05:17-0#
- 44 B: Genau. #00:05:17-0#
- 45 I: vom Umfeld? #00:05:17-4#
- 46 B: Und es hat mir auch so gefallen, was ich gehört habe. Ich habe auch das mit den Sprachen gehört, dass man da Französisch lernen kann und ich war voll so begeistert darüber, dass ich auch Französisch lernen kann und so, oder Italienisch, aber Italienisch ist jetzt nicht so meines gewesen, deshalb Französisch. Und Wirtschaft hat mich eigentlich auch interessiert gehabt und dann habe ich mir gedacht, ja warum nicht? Weil HTL ist so technisch, das wäre nichts für mich und Gesundheitszweig HBLA auch nicht so und deswegen HAK. #00:05:39-7#
- 47 I: Okay. Gut. Und wenn du jetzt zurückblickst auf deine Schullaufbahn, gibt es besonders positive oder negative Erinnerungen, wo du noch im Kopf hast? #00:05:50-5#
- 48 B: Also, negativ war einmal der Stress. (lacht) #00:05:54-2#
- 49 I: (lacht) #00:05:54-3#

- 50 B: Das. So von der Freizeit her vielleicht ist es jetzt, seitdem ich mal in die HAK gehe, auch begrenzt, also geworden, so mit der Zeit, weil eben immer mehr zum Lernen ist, von Jahr zu Jahr wird es ja mehr. Und so in der Hauptschule habe ich eigentlich nichts Negatives in Erinnerung, in der Volksschule auch nicht. Ich bin immer sehr gerne in die Schule gegangen, jetzt vom Positiven her (...) fällt mir nichts ein. (lacht) #00:06:21-4#
- 51 I: (lacht) Okay. (lacht) Es kann alles sein, also es muss jetzt nicht nur positiv sein, jetzt in Bezug auf das Lernen oder so, sondern es kann jetzt zum Beispiel auch sein auf irgendeine Schulwoche oder irgendwas. #00:06:33-3#
- 52 B: Okay, ja. Also ich habe eine schöne Schulreise gehabt, das war in Wien, in der vierten Klasse. Also, da habe ich schöne Erinnerungen, obwohl es jeden Tag geregnet gehabt hat. (lacht) Aber es war alles so schön zum Anzuschauen und so und in der dritten Klasse, da war ich in Italien, das war nicht so schön, weil das Essen war schlimm, richtig schlimm drüben und die Zimmer waren auch volle dreckig und wir haben Kakerlaken im Zimmer gehabt, alles einfach, also das war eine schlimme Woche für mich (lachend). #00:06:59-9#
- 53 I: (lacht) #00:07:00-1#
- 54 B: Und ja, das war jetzt von der Hauptschule her, in der HAK waren wir in Mailand. Das war die schönste Woche, die ich gehabt habe und wir waren in Mörbisch, also das war Sportwoche, das war auch volle schön. Das war jetzt von den Reisen so. #00:07:12-2#
- 55 I: Okay. #00:07:13-0#
- 56 B: Das Ganze. #00:07:13-3#
- 57 I: Also, da hat man positive Erinnerungen // #00:07:14-8#
- 58 B: Ja, genau. #00:07:14-9#
- 59 I: auch. #00:07:15-8#
- 60 B: Ja, das ist was Positives, so schulisch her. Wenn man über was reden könnte, dann wäre das das Schöne gewesen. #00:07:21-6#
- 61 I: Also, so die Freizeitaktivitäten // #00:07:23-6#
- 62 B: Ja, genau. #00:07:24-1#
- 63 I: außerhalb von der Schule. Okay. Gut. (...) Wie ist denn deine Klasse so zusammengesetzt? #00:07:33-0#
- 64 B: Meinen Sie jetzt so von den Menschen so? #00:07:36-2#
- 65 I: Mhm. #00:07:36-8#
- 66 B: Okay, also bei uns ist es so, ich glaube so ungefähr die Hälfte der Klasse sind wirklich Österreicher, so Muttersprachler und die Hälfte der Klasse sind so Ausländer quasi (lacht). Also ich komme aus Bosnien, es gibt auch Serben und Türken und auch Albaner bei uns in der Klasse. Und es ist so, dass wir uns jetzt nicht so ganz, also notenmäßig von ihnen nicht irgendwie zach unterscheiden oder so. Also wir sind ihnen schon gleichgestellt. Und Klassengemeinschaft oder so, soll ich auch was sagen? #00:08:10-1#
- 67 I: Ja, gerne. #00:08:10-8#

- 68 B: Okay. Also unsere Klassengemeinschaft ist sehr gut. Es ist so, wir waren bis zu der zweiten Klasse getrennt, also wir waren zwei Klassen. Wir sind nachher zusammengelegt geworden in der dritten Klasse und da war jetzt unsere Klassengemeinschaft nicht gerade die Stärkste und so durch die Klassenreisen, durch die Klassenfahrten ist sie eigentlich stärker geworden und jetzt sind wir wirklich EINE Klasse und nicht mehr so quasi zwei Parallelklassen, ja. Was noch? (...) Ja, ich fühle mich wohl in meiner Klasse, also ich komme mit jedem ganz gut klar, also Streitereien gibt es eigentlich auch nicht bei uns, jeder kommt mit jedem gut klar. Ja. #00:08:47-1#
- 69 I: Okay, danke. Wo lernst du? Also für die Schule // #00:08:52-6#
- 70 B: Okay. #00:08:53-3#
- 71 I: lernst du zu Hause, an der Schule? #00:08:53-9#
- 72 B: An der Schule überhaupt nicht, weil ich mich nicht konzentrieren kann, wenn so irgendwelche Menschen neben mir reden oder so, also lerne ich daheim in meinem Zimmer, also das ist immer in meinem Zimmer, weil ich eben daran gewöhnt bin, im Bett und ich habe nebenbei auch Musik laufen, (lachend) wenn ich lerne, das ist halt nicht so oft, aber ich mache es halt. Ich weiß nicht, für mich ist es so, wenn ich Musik höre habe ich wenigstens irgendwie so ein Spaß an der Sache, wenn ich lerne und wenn jetzt Menschen neben mir reden würden oder so mich unterbrechen würden oder irgendwer jetzt irgendein Gespräch jetzt neben mir führt, dann könnte ich mich nicht konzentrieren, aber wenn ich, wenn Musik läuft, schon. Das ist eigentlich komisch, weil es wird ja in beiden Fällen geredet oder gesungen, aber ich kann mich halt konzentrieren neben Musik. Und Schwierigkeiten habe ich nur, wenn ich mein Handy dabei habe beim Lernen, deswegen ist mein Handy meistens im Wohnzimmer, wenn ich wirklich lernen muss und habe eben nur die Musik da und zwar am Laptop und dann gibt es halt kein Ding, Snapchat, WhatsApp und so, wenn ich jetzt nicht direkt hineingehen würde über eine Webseite und das mache ich nicht. (lacht) Und ja, so lerne ich. #00:09:50-9#
- 73 I: Okay. Und du hast gesagt, du lernst am Bett. Hättest du auch, wenn du möchtest, einen Schreibtisch zur Verfügung oder einen Computer oder irgendwie? // #00:09:58-9#
- 74 B: Habe ich, aber ich mag es nicht. #00:09:59-4#
- 75 I: Okay. #00:09:59-9#
- 76 B: Ich habe zwei Schreibtische in meinem Zimmer, aber ich benutze sie nicht. #00:10:02-9#
- 77 I: Okay, also du lernst lieber am Bett? // #00:10:04-2#
- 78 B: Ja, genau. Und Hausaufgaben schreibe ich auch im Bett. Ich weiß nicht warum, das ist einfach so eine Gewohnheitssache für mich geworden. #00:10:10-7#
- 79 I: Okay. Gut, wie schätzt du denn deine eigenen Stärken und Schwächen ein? Wo würdest du sagen bist du eher gut, also jetzt nicht nur jetzt schulisch gut, sondern auch so charakteristisch? #00:10:22-6#
- 80 B: Also, ich liebe Ordnung. Bei mir muss alles ordentlich daheim sein. Also, ich kann auch nicht lernen oder irgendetwas machen in meinem Zimmer, ich kann auch nicht einschlafen,

wenn nicht mein Zimmer ordentlich da ist. Also, wenn ich irgendwo was sehe, muss ich sofort aufräumen. Also, ich bin, ich liebe einfach Ordnung und das ist auch genauso in der Schule. Meine Mappen müssen immer geordnet sein und so, meine Mitschriften, sie müssen halt da sein, wo ich sie auch wiederfinden kann, quasi, also nicht in irgend so einer Zettelwirtschaft oder so. Wo ich eben schwächer geworden bin, ist mit meiner Konzentrationsfähigkeit, so im Laufe der Jahre, aber das hat auch ein bisschen was damit zu tun, dass man irgendwie nach einer Zeit auch nicht mehr so Lust hat, die ganze Zeit zu lernen, weil man geht ja nachher so seit über zehn Jahre in die Schule und dann denkt man sich so, ja, es ist schon viel und so. Schon lange und so. Aber wenn ich es will, dann kann ich es, aber wenn ich eben, mir fehlt halt die Motivation manchmal zum Lernen. Das ist eben bei mir das Problem und was fällt mir noch ein? (...) Noch eine Stärke oder Schwäche? (...) Mir fällt gerade überhaupt nichts ein (lachend). #00:11:35-7#

- 81 I: Okay, das ist, das passt auch so. #00:11:38-0#
- 82 B: Okay. #00:11:38-9#
- 83 I: Gut, würdest du sagen, dass sich der Freundeskreis durch deine Schulwahl verändert hat? #00:11:43-1#
- 84 B: Nein, also ich war seit der ersten Hauptschule schon fixiert, in die HAK zu gehen und das hat sich nie geändert. Zum Beispiel in meiner Hauptschule ist nur einer, also jetzt mit mir, in die HAK gekommen, aber ich habe mit ihm keinen Kontakt gehabt in der Hauptschule oder so und die anderen sind entweder ins Poly gegangen oder in die HTL oder so, aber ich habe mich nie beeinflussen lassen. #00:12:02-4#
- 85 I: Okay. Ich habe gemeint, ob sich dein Freundeskreis verändert hat, im Sinne, dass du zum Beispiel in der Hauptschule andere Freunde / #00:12:08-4#
- 86 B: Okay, jaja, das auf jeden Fall. Also jetzt mit meinen Hauptschulfreunden habe ich überhaupt keinen Kontakt mehr, also mit gar keinem mehr. Und so in der HAK habe ich jetzt ganz viele kennengelernt und ich verstehe mich auch besser mit denen jetzt aus der HAK. In der Hauptschule habe ich zwar auch Freunde gehabt und so, aber die waren jetzt nicht so, wie soll ich sagen, so auch Freunde fürs Private. Ich habe eine Freundin gehabt fürs Private und der Rest war jetzt nicht so, wirklich jetzt so fürs Privatleben geeignet und so. Aber jetzt in der HAK schon, auf jeden Fall. #00:12:36-0#
- 87 I: Okay, gut. Und würdest du sagen, dass in deinem jetzigen Freundeskreis Leistung etwas Wichtiges ist? #00:12:42-5#
- 88 B: Schulische Leistung? #00:12:44-1#
- 89 I: Mhm. #00:12:44-6#
- 90 B: Also, ob meine Freunde das wichtig auch finden, oder? // #00:12:47-5#
- 91 I: Mhm. #00:12:47-8#
- 92 B: Ja, auf jeden Fall. Also hier in der Schule auf jeden Fall. #00:12:50-9#
- 93 I: Wie zeigt sich das? Sprecht ihr darüber, über die Leistung, oder? #00:12:56-0#

- 94 B: Ja, sicher. Wir sprechen schon so darüber vielleicht so vor einem Test, so boa ja, ich muss jetzt lernen und so, damit wir positiv sind. Wir reden jetzt nicht von Vierer oder so, also wir wollen schon versuchen, einen Dreier oder einen Zweier zu schaffen, also nicht jetzt gerade nur so, quasi nur durchkommen und ein Vierer schaffen, also für mich und meine Freunde jetzt, ist es schon wichtig. Und wir reden auch oft darüber, auch über den Stress und so und wir reden auch darüber, dass wir keine Lust haben vielleicht, aber es trotzdem machen müssen, damit wir eben einen guten Abschluss auch erzielen und gute Noten kriegen. Und ja. (lacht) #00:13:30-1#
- 95 I: Okay. Also doch etwas Wichtiges // #00:13:30-8#
- 96 B: Ja, ja. #00:13:31-7#
- 97 I: für euch. Und wenn du jetzt nach vorne schaust, nach der Matura, hast du schon eine Idee, in welche Richtung es gehen soll? #00:13:38-8#
- 98 B: Ja. Ich würde gerne studieren. Und zwar irgendetwas mit Sprachen, irgendwas Sprachliches. Also ich liebe Sprachen, ich spreche gerne Französisch, also das lerne ich an der Schule, Deutsch, Englisch und eben meine Muttersprache Bosnisch und ich würde eben gerne studieren und vielleicht auch Übersetzerin werden, wenn es gut läuft. Also das wären jetzt einmal so meine Pläne. Und wenn es nicht klappen würde, dann hätte ich auch noch so eine Zweitwahl, und zwar Immobilienmaklerin. Das ist jetzt überhaupt nicht so das gleiche oder so (lachend), aber es interessiert mich auch volle. Und das wäre so mein Zweitwunsch. #00:14:08-2#
- 99 I: Okay, also das ist das, was du vorhin schon angesprochen hast, einerseits die Sprachen, was du gern hast und das Wirtschaftliche, // #00:14:12-5#
- 100 B: Ja, genau. Genau. #00:14:14-0#
- 101 I: das hat ja auch etwas in diese Richtung zu tun. Weißt du, was es braucht zum einerseits Dolmetscherin zu werden, also Übersetzerin an der Uni, also was man da so machen muss und andererseits auch, was es bräuchte zum Immobilienmaklerin zu werden? #00:14:29-4#
- 102 B: Boa, ich habe mich eigentlich noch überhaupt nicht informiert. Ich habe jetzt lei so vor mir hergeträumt, quasi, und ich habe mich jetzt nicht so zach informieren lassen. Aber (...) ich weiß nicht, das muss ich auf jeden Fall noch machen. #00:14:43-4#
- 103 I: Okay. #00:14:44-0#
- 104 B: Also bald einmal. Es wird ja Zeit, dass ich das auch bald mache, mich zu informieren und so. Aber ich weiß, dass ich es hier studieren könnte, beides, XXX und ich glaube, ich werde mir auch einmal so eine Sitzung anschauen gehen, das gibt es glaube ich jetzt bald, im September oder so, Oktober, kann man sich so schon anmelden. Das werde ich auf jeden Fall machen // #00:15:02-4#
- 105 I: Okay. #00:15:02-6#
- 106 B: damit ich auch so, einmal schaue, wie es da ist und so. #00:15:05-3#
- 107 I: Okay, sich das mal in der Realität anschauen. // #00:15:07-2#
- 108 B: Genau, genau. #00:15:07-5#

- 109 I: Gibt es jemand, wo du sagst, das wäre das Vorbild für dich? #00:15:14-3#
- 110 B: So vom jobmäßigen, oder? #00:15:16-2#
- 111 I: Vom Job, oder überhaupt. Ob du Vorbilder hast in deinem Leben? #00:15:19-7#
- 112 B: Also, vom jobmäßigen habe ich auf jeden Fall mal kein Vorbild, also nicht so, dass ich wüsste. Aber so, jetzt vom Menschen her, ein Vorbild wäre meine Mama, also so generell. (...) Sie ist ein, wie soll ich sagen, sie ist ein starker Mensch und sie weiß auch, was sie tut und sie weiß auch, wie man mit Menschen umzugehen hat und sie hilft auch und so und auf jeden Fall, also in dieser Linie ist meine Mama so ein Vorbild für mich. Und auch die Erziehung von ihr, das ist auch, also ich finde das volle gut und ich würde es auch so machen. Also jetzt so vom Menschen her wäre sie jetzt mein Vorbild, aber so vom jobmäßigen habe ich derweil einmal nichts. #00:15:56-2#
- 113 I: Okay. Und wenn sie dein Vorbild ist, ist sie auch eine Bezugsperson für dich? #00:16:00-5#
- 114 B: Ja, schon seit klein auf eigentlich, war sie immer schon eine Bezugsperson, wenn es darum geht, dass ich einen Ratschlag brauche oder gerade eine Person zum Reden, also sie ist wie eine beste Freundin eigentlich für mich. #00:16:09-4#
- 115 I: Okay, beste Freundin und Vorbild. #00:16:11-6#
- 116 B: Genau. #00:16:11-7#
- 117 I: Gut, wir sind dann eh schon wieder am Ende vom Gespräch angelangt. Ich wollte dich fragen, ob es noch etwas gibt von deiner Seite, was du hinzufügen möchtest, was ich dich noch nicht gefragt habe? #00:16:23-5#
- 118 B: (...) Nicht, dass mir jetzt irgendwas einfallen würde. #00:16:29-3#
- 119 I: Okay, also, wenn du jetzt auf die Schullaufbahn schaust, etwas, wo du sagst, dass hätte ich noch gerne mitgeteilt? #00:16:34-7#
- 120 B: (...) Ja, vielleicht, dass man sich gut überlegen sollte auf jeden Fall, wohin man geht und welche Schule man auswählt oder Lehre, ist eigentlich ganz egal was. Man sollte sich davor auf jeden Fall informieren. Nicht so irgendwie so mit dem Gewissen gehen, ja ich schaffe das schon, das sind eh nur fünf Jahre und ich gehe jetzt einfach irgendwohin. Das ist auf jeden Fall eine blöde Idee, also man sollte sich auf jeden Fall informieren lassen, um was es da geht und so und auch vielleicht Meinungen einholen und Erfahrungen von anderen Personen. Ja, das auf jeden Fall, weil das ist echt wichtig, bevor man jetzt einen neuen Schritt wagt, quasi. #00:17:09-4#
- 121 I: Okay, also das heißt, du bist auch jemand, der sich gerne beraten lässt // #00:17:14-1#
- 122 B: Ja. #00:17:14-7#
- 123 I: von außen. #00:17:15-3#
- 124 B: Ja, auf jeden Fall. Also, ich würde jetzt nie irgendwie in eine Schule gehen oder irgendwie so einen Zweig wählen, auch beim Studieren und so, ohne mich davor zu beraten, also beraten zu lassen oder zu informieren. Das ist eine blöde Idee, finde ich jetzt. (lacht) #00:17:30-7#

- 125 I: (lacht) Okay. #00:17:31-4#
126 B: Ja. #00:17:31-5#
127 I: Gut. Und wie war das Gespräch für dich? #00:17:35-4#
128 B: Gut. Es war locker, es war fein. #00:17:38-4#
129 I: Okay, super. Dankeschön. #00:17:40-9#

Lejla

Interview mit Lejla, 18 Jahre

Interviewdauer: 15 Minuten, 45 Sekunden

- 1 B: Also, du bist ja jetzt in der Maturaklasse und ich würde gern von dir wissen, wie dein Bildungsweg bisher ausgeschaut hat? #00:00:10-9#
- 2 I: Vom schulischen, also von den? // #00:00:11-0#
- 3 B: Genau. #00:00:11-6#
- 4 I: Leistungen war es, also ich habe keine Klasse wiederholt, Gott sei Dank, und es war ab und zu ein bisschen schwieriger in einigen Fächern, in einigen wiederum leichter. Also beispielsweise Mathe tue ich mir immer schwer, habe ich mir immer schwer getan. Aber es war immer mit Hilfe von Dritten oder halt mit weiteren Freunden ist es eigentlich immer gegangen, dass man das Schuljahr dann positiv abgeschlossen hat. #00:00:39-5#
- 5 B: Okay und ist der Schulweg, so wie ihn du gemacht hast, so verlaufen, wie du ihn dir auch vorgestellt hast? Oder? #00:00:48-3#
- 6 I: Ja, eigentlich schon. Also es ist schon planmäßig gegangen. Also, wenn ich mir ein Ziel gesetzt habe, so, beispielsweise jetzt die HAK, dass ich die absolviere, dann hab ich das halt gemacht. #00:00:57-1#
- 7 B: Okay, also du hast da immer so // #00:00:57-9#
- 8 I: Also ich würde es jetzt genauso (unv.). Ich bin aber auch davor Hauptschule gegangen, also neue Mittelschule jetzt, und also kein Gymnasium oder so besucht. Wo es halt, wo man dann eher auf eine höhere Schule geht. Wo man sich das halt denkt so. #00:01:12-3#
- 9 B: Okay. Und, wenn bei deinen Eltern, sind die auch mit dem Werdegang von dir zufrieden, oder hätten die andere Wünsche gehabt? #00:01:20-5#
- 10 I: Nein, die sind zufrieden, dass ich eine weiterführende Schule besucht habe. Aber sie haben mich auch nie dazu gezwungen, dass ich es machen muss. Also ich habe es selber immer aus freien Stücken gemacht. Sie wären jetzt auch nicht enttäuscht gewesen, wenn ich nach dem neunten Schuljahr gesagt hätte, ich möchte eine Lehre machen. Also sie sind total zufrieden, auch egal ob jetzt, also ob ich jetzt diesen Weg eingeschlagen hätte oder einen anderen. #00:01:41-3#

- 11 B: Okay. Und mit den Leistungen, bist du mit deinen Leistungen zufrieden, die du in der Schule hast, oder / #00:01:51-0#
- 12 I: Ich sage immer, man könnte immer besser sein, wenn man sich bemüht. Oder wenn man sich mehr bemüht. Das Ziel im Großen und Ganzen ist eigentlich immer, dass man positiv ist, also einen Vierer. Aber es ist jetzt nicht mein Hauptziel, also als Hauptziel ist eigentlich schon immer besser, aber ich setzte mich jetzt da nicht unter Druck, dass ich jetzt überall ein Sehr gut schreiben muss, #00:02:13-5#
- 13 B: Okay, ja // #00:02:12-4#
- 14 I: in jedem Test. #00:02:12-9#
- 15 B: Ja, okay. Gut. Und hat dich irgendjemand beraten bezüglich deiner schulischen Bildung oder hast du das selber entschieden? #00:02:23-9#
- 16 I: Also, meine Schwägerin ist davor HAK gegangen und ich habe auch mit ihr geredet, also wie es ihr gefallen hat und sie hat eben gesagt, dass es ihr gut gefallen hat. Und dann, also ich habe auch die HLW zum Beispiel angeschaut, aber, also an dem Tag der offenen Türen zum Beispiel. Aber ich habe mich dann "d'echt" für die HAK entschieden, was anderes ist eigentlich überhaupt nicht in Frage gekommen, weil es auch von der Distanz akzeptabel war. #00:02:45-6#
- 17 B: Okay. Gut. Und wenn du so zurückdenkst, an deine gesamte Schullaufzeit, hat es besonders positive oder negative Ereignisse gegeben, die, wo du dich jetzt noch daran erinnerst? #00:03:00-6#
- 18 I: (...) Wenn ich jetzt so zurückdenke eigentlich nicht. Also es war immer. NEGATIV waren zum Beispiel, wenn man jetzt ganz schlechte Noten, halt an der Kippe zwischen vier und fünf beispielsweise gestanden ist, dass man sich halt da schon gedacht hat, okay, geht es jetzt gut aus, geht es sich nicht gut aus. Besonders positiv war halt wenn man jetzt so Meilensteine überbrückt hat, zum Beispiel jetzt vor kurzem die Diplomarbeitenpräsentation, wenn das halt abgeschlossen war, aber (...) jetzt nicht irgendwas Gravierendes, wo man sich denkt, okay, das ist jetzt (...) / #00:03:38-4#
- 19 B: Okay, also es ist eigentlich relativ glatt // #00:03:40-5#
- 20 I: Ja. #00:03:41-5#
- 21 B: verlaufen. Okay // #00:03:43-1#
- 22 I: Also ohne große Probleme. #00:03:44-5#
- 23 B: (...) Du hast vorher schon die Schwägerin angesprochen. War die jetzt auch ein Vorbild für dich oder hast du irgendjemand gehabt, den du so als Vorbild herangezogen hast, oder? #00:03:57-1#
- 24 I: Also vorbildsmäßig war ich immer selbst mein Vorbild, als ich habe immer versucht aus mir das zu machen, was in mir vorgegangen ist, oder was mein Ziel war. Aber auf andere habe ich jetzt nicht so geachtet, sage ich einmal. Sicher, sie war schon so ein RückHALT, wenn man halt irgendwas gebraucht hat oder wenn man bestimmte Fragen gehabt hat. Aber ich habe jetzt, also ich war jetzt nie auf ihre Hilfe beispielsweise angewiesen, so. Und so als

- Vorbild, eben wie gesagt, nimm ich immer mich, weil ich bin mein, also ich will für mich mein Vorbild sein, obwohl des sehr komisch klingt, aber (lachend) (...) #00:04:32-4#
- 25 B: Okay, aber das ist eh gut oder? Wenn du klare Ziele hast? #00:04:36-8#
- 26 I: Und ich will mich auch nicht an jemanden, so zurücklehnen können und sagen, okay, der hat mir das empfohlen und deshalb, oder halt er ist mein Vorbild oder sie und deshalb mach ich das jetzt. Weil, es muss ja mir gefallen, was ich dann irgendwann // #00:04:50-2#
- 27 B: Also es ist dir wichtig, dass du Entscheidungen selber triffst und bestimmst, wo es hingehet? #00:04:53-6#
- 28 I: Ja, mhm. #00:04:54-0#
- 29 B: Gut, ich hätte noch eine Frage zum Schuleintritt. Hast du da bereits Deutsch gesprochen? #00:05:00-5#
- 30 I: Zum Schuleintritt schon. Zum Kindergarten, also, wenn ich das jetzt beschreiben // #00:05:06-6#
- 31 B: Ja. #00:05:07-0#
- 32 I: darf, da habe ich sehr wenig Deutsch gesprochen, weil meine Eltern waren, war sehr wichtig, dass ich die Muttersprache zuerst erlerne und nicht als Kind bereits schon mit zwei Sprachen tyrannisiert // #00:05:20-1#
- 33 B: Ja, okay, mhm. #00:05:21-7#
- 34 I: klingt jetzt sehr hart, aber halt, dass ich mal zuerst die Muttersprache lerne und ja also zuerst Muttersprache, dann Deutsch (...) was eigentlich im (...) Nachhinein gar nicht so ein großes Problem war, weil das ist dann mit der Zeit alles gekommen, also / #00:05:38-3#
- 35 B: Also heißt das, das ist von selber gekommen mit dem Deutsch reden? #00:05:42-0#
- 36 I: Ja, also, ich habe mit den Kindern, also mit denen man halt gespielt hat, also ich war jetzt nicht komplett (blank?), dass ich jetzt kein einziges Wort Deutsch sprich, so halt die Grundbausteine, habe ich schon beherrscht, aber meine Eltern haben selber auch nicht so gut Deutsch gesprochen, da wollten sie halt auch nicht, dass ich jetzt wirklich die Sprache falsch erlerne, sondern dass ich es halt im Kindergarten oder später auch in der Schule richtig erlerne. #00:06:05-6#
- 37 B: (...) Was würdest du sagen war dabei hilfreich? #00:06:12-5#
- 38 I: (...) Die Kommunikation auf jeden Fall mit den anderen, auch mit den Betreuern im Kindergarten. (...) Ja, also so, aber es ist, also ich kann mich da an diese Zeit jetzt nicht wirklich daran erinnern, weil ich war sehr klein. Ich glaube drei, vier und ja, wir haben auch in einem kleinen Dorf gelebt, wo das eigentlich normal war, dass jetzt keine gleichsprachigen Kinder da waren, mit denen du halt auf deiner Muttersprache hast reden können, das heißt, man hat, man war darauf angewiesen, dass du die Sprache erlernst. Und deshalb ist das eigentlich auch gegangen. Weil es hat sein müssen. #00:06:52-4#
- 39 B: Wie hast du dir denn in der Schule mit Deutsch, hast du dir da schwergetan oder ist das dann gut gegangen? #00:06:57-6#

- 40 I: Also ich habe nie Probleme in Deutsch gehabt, auch so, ich würde jetzt behaupten, ich habe ein gutes Vokabular, weil eigentlich bin ich mit der Sprache aufgewachsen und ich habe auch mit meinem Bruder meistens Deutsch geredet, also ich (benutze?) sehr selten Muttersprache. Und ich rede daheim auch nur mit meinen Eltern, also Bosnisch. #00:07:20-2#
- 41 B: Okay. Danke. Kannst du mir noch etwas zu deiner Zusammensetzung von der Klasse sagen? Gibt's mehr Mädchen, Jungen? #00:07:28-8#
- 42 I: Also wir haben mehr Mädchen (lachend), also wir sind eindeutig in der Überzahl, wir sind fünf Jungs und fünfzehn Mädchen. Und, meinen Sie auch die (...) Herkunft // #00:07:41-1#
- 43 B: Ja. #00:07:41-6#
- 44 I: Also wir haben sehr, also mehrere verschiedene Nationalitäten, also bosnisch, türkisch, kroatisch, Deutschland (lacht). Was haben wir noch? Ich glaube, das war es, eigentlich, also schon viele (...) die jetzt nicht österreichisch sind. #00:08:01-2#
- 45 B: Und wie stellt sich das dar in der Klasse? Gibt es da irgendwie (...) Lehrer, die da besonders drauf eingehen oder werden da alle gleich unterrichtet? #00:08:13-2#
- 46 I: Also, es werden eigentlich alle gleich unterrichtet, vor allem da, also an der Schule, weil da, also man nimmt einfach aufgrund des zeitlichen Aspekts viel weniger Rücksicht jetzt auf jemanden, der vielleicht etwas schwächer in einem Fach ist oder jetzt, nehmen wir als Beispiel Deutsch an, obwohl das eigentlich noch nicht vorgekommen ist, in der Hauptschule zum Beispiel war es schon so, dass man eigene Lerngruppen für die Schüler gehabt hat, die eher bisschen schwächer in Deutsch waren und man das halt mit denen noch etwas intensiver halt gelernt hat. #00:08:45-5#
- 47 B: Okay. Und wo hast du dazu gehört in der Hauptschule? #00:08:48-1#
- 48 I: Eher zu den besseren. Also ich war in Deutsch zwar, also in der zweiten Leistungsgruppe, das heißt in dem mittleren Bereich. Aber ich habe eine gute Note gehabt, also ich habe einen guten Zweier gehabt, damals. #00:09:00-5#
- 49 B: Okay, gut. (...) Wo lernst du? (...) Zu Hause oder mit Freunden oder #00:09:08-9#
- 50 I: Also bei Fächern, wo ich allein drauf, also wo ich das allein beherrsche so, oder allein lernen kann, lern ich zu Hause und eher am Abend, weil ich mich da konzentrieren kann, wenn meine Eltern jetzt beispielsweise schlafen oder Fernseher schauen im Wohnzimmer und ich einfach meine Ruhe habe und keiner nebenbei Staub saugt zum Beispiel und wenn ich jetzt in einem Fach wie Mathe jetzt eingehe, lerne ich mit einer Freundin zusammen vor dem Test und aber auch alleine. Also, wir unterstützen uns da gegenseitig wo wir halt können, so. #00:09:41-1#
- 51 B: Mhm. Hast du zu Hause einen eigenen Lernplatz oder einen Computer oder irgendwie einen Zugang zu so etwas? #00:09:48-8#
- 52 I: Ich habe einen eigenen Schreibtisch in meinem Zimmer und da wird eigentlich das meiste erledigt. Was ich mir abgewöhnt habe, was ich aber früher, also wo ich die Angewohnheit gehabt habe war, dass ich auf dem Bett lern, weil ich habe das so entspannend gefunden, aber dann irgendwann ist es auf den Rücken gegangen und dann habe ich mich zurück auf meinen

- Schreibtisch gesetzt. Und, also, ich habe auch selber gemerkt, dass ich mich viel besser konzentrieren kann seitdem. #00:10:12-6#
- 53 B: Also, wenn du einen fixen Lernplatz // #00:10:14-3#
- 54 I: Genau. #00:10:14-5#
- 55 B: hast, wo du deine Sachen machst? #00:10:16-2#
- 56 I: Mhm. #00:10:16-6#
- 57 B: Okay. Und wenn ich dich fragen würde, wie du dich selber einschätzt, wo siehst du deine Stärken und wo liegen eher deine Schwächen? #00:10:26-6#
- 58 I: Im Lernbereich? Oder generell? #00:10:29-4#
- 59 B: Generell. Und auch in Bezug aufs Lernen. #00:10:32-6#
- 60 I: Also ich würde behaupten, dass ich auch in Gruppen sehr gut lernen kann. Also, wenn wir jetzt zusammen was lernen, dass ich jemandem was erklären kann und dann auch gleichzeitig auch selber das intensiver so. Und eben die Teamfähigkeit sozusagen gestärkt wird. (...) Schwächen könnten sein, dass ich, dass ich mich nicht sehr lang konzentrieren kann. Also ich brauche sehr viele Pausen, so und halt, dass man wieder runterkommt, dass führt dann halt dazu, dass es, dass die Nächte etwas länger werden. Also, dass man länger in die Nacht lernt, was wiederum nicht so gut ist. (lacht) Aber, im Großen und Ganzen (...) ja, ist es eigentlich so ein normales, ausgeglichenes Lernverhalten (lachend). #00:11:24-3#
- 61 B: Okay, also das heißt, wenn du sagst, du brauchst mehr Pausen, dann nimmst du dir die Pausen auch? #00:11:29-7#
- 62 I: Ja, die nimm ich auch. Das Blöde ist dann halt, dass man das Handy dann zur Hand nimmt, sich dann halt wieder auf etwas anderes konzentriert, wenn man auf Social Media unterwegs ist und dann schwieriger in die Thematik wieder eintauchen kann. #00:11:43-7#
- 63 B: Okay, also, wenn man einmal weggegangen ist von der Hausaufgabe, ist es schwierig, wieder dranzugehen. Okay. Gut. Wie wichtig ist denn die Leistung in deinem Freundeskreis, die schulische Leistung? #00:11:55-5#
- 64 I: (...) Ja also unsers, also ich behaupte jetzt, dass wir drei, also meine zwei Freundinnen und ich, immer geschaut haben, dass wir ungefähr ähnlich, also, dass wir alle drei mal auf jeden Fall mal schaffen, die Schule und wenn jemand wo besser war haben wir uns auch gegenseitig geholfen, aber es war jetzt nie so, dass man sagt, ja wenn der beispielsweise irgendwo durchfliegt ist das ein Weltuntergang. Aber man hat sich versucht, gegenseitig zu unterstützen, dass man das einfach (...) zusammen sozusagen packt. Und ja. (...) Aber es war jetzt nie der Fokus darauf, ich muss besser sein wie sie oder sie ist besser wie ich gewesen. Dass man sich da gegenseitig irgendwie runtermacht war jetzt nie so im Fokus oder überhaupt nicht. #00:12:40-0#
- 65 B: Wenn wir schon bei deinem Freundeskreis sind, hast du einen gemischten Freundeskreis, jetzt wenn man von der Herkunft ausgeht, oder bist du eher in deiner Herkunftsgruppe unterwegs. #00:12:53-5#

- 66 I: Sowohl als auch, also ich habe sowohl bosnische Freundinnen und Freunde, aber auch österreichische. Und ich merke da jetzt überhaupt keinen Unterschied, also (...) Es kommt nicht auf die Herkunft drauf an, sondern auf die Interessen, die man miteinander teilen kann. #00:13:12-3#
- 67 B: Okay. Gut. Hast du schon eine Idee, was du nach der Matura machen wirst? #00:13:18-8#
- 68 I: Ich werde studieren gehen, höchstwahrscheinlich und ja also ich möchte in XXX studieren und auch Kommunikationswissenschaften. Und ja, ich habe da länger überlegt, aber also ich bin auf jeden Fall zum Entschluss gekommen, dass ich studieren werde. #00:13:35-5#
- 69 B: Und ist der Entschluss auch wieder alleine entstanden? Also/ #00:13:39-2#
- 70 I: Eigentlich schon, ja. Also, dass ich studiere war immer also eigentlich im Mittelpunkt. Aber mich hat jetzt keiner gezwungen, meine Mama wünscht sich's zwar, so dass ich jetzt studieren gehe, aber sie setzt mich da überhaupt nicht unter Druck, so du musst, weil sonst, irgendwelche Konsequenzen, also überhaupt nicht. #00:14:00-2#
- 71 B: Und wie hast du dich zurecht gefunden bei so einem großen Studienangebot, in welche Richtung du dich interessierst? #00:14:07-2#
- 72 I: Also zuerst habe ich auch auf XXX fokussiert, weil es auch von der Distanz wiederum okay wäre. Aber wenn man sich jetzt an der Uni XXX zum Beispiel die ganzen Studienangebote ansieht, habe ich einfach nicht das Passende gefunden. Und eben das Internet bietet da so ein großes Angebot, wo man sich einfach sehr leicht informieren kann und auch Erfahrungsberichte lesen kann und solche Sachen, also (...) es war eher eine einfachere Entscheidung, aber der Weg bis zu der Entscheidung war länger. #00:14:43-9#
- 73 B: Okay, also bis du gewusst hast, in welche Richtung // #00:14:46-4#
- 74 I: Genau, ja. #00:14:46-4#
- 75 B: du genau studieren möchtest. Okay. (...) Gut, Lejla, jetzt würde ich noch gerne von dir wissen, wie du das Gespräch empfunden hast mit mir. Oder überhaupt // #00:14:57-7#
- 76 I: Es war sehr angenehm. Also die Fragen waren echt angenehm und nichts was man jetzt nicht sagen möchte oder so. Es war total entspannend. (lacht) Also ich bin auch total entspannt in das Gespräch gegangen. #00:15:11-7#
- 77 B: Super. Und gibt es noch etwas, was du vielleicht von dir anmerken möchtest oder eine Frage, wo du sagst das wär noch wichtig gewesen, dass man das jetzt gestellt hätte? #00:15:21-8#
- 78 I: (...) Eigentlich ist alles abgedeckt, meiner Meinung nach. (...) Also alle Fragen, die wichtig wären sind auch beantwortet worden von mir. Also (...) ich würde nichts dazu (...) dazu (...) #00:15:39-7#
- 79 B: (...) dazu fügen (lachend)? #00:15:40-8#
- 80 I: (lacht) #00:15:42-7#
- 81 B: Okay. Gut, danke Lejla. #00:15:45-2#

Lindita

Interview mit Lindita, weiblich, 18 Jahre

Interviewdauer: 26 Minuten, 35 Sekunden

- 1 I: Gut. Du bist ja jetzt schon relativ am Ende von der Schulzeit und ich wollte dich fragen, wie dein Bildungsweg bisher ausgesehen hat? #00:00:11-2#
- 2 B: Also, ich war als erstes in der Volksschule, also (unv.) Vorschule. Ich habe das gebraucht, weil meine Eltern sind ja ursprünglich aus Kosovo und ich war jetzt nicht so gut, dass ich jetzt gleich in die Volksschule komme, deswegen war ich als Erstes in der Vorschule und dann vier Jahre Volksschule und dann habe ich mich eigentlich ganz gut gebildet, aber in der Volksschule gab es auch so zwei Gruppen. Eine Gruppe war eher für die, die sich bisschen mehr schwer tun und die andere Gruppe war für die eher Leistungsstärkeren. Und ich war halt in der schwächeren Gruppe, aber da habe ich mich auch sehr gut weitergebildet und danach bin ich dann in die Mittelschule gegangen, weil ich habe mir gedacht so mittelmäßig gut, weil Gymnasium wäre jetzt zu schwer gewesen. Und die Hauptschule, Mittelschule ist ja doch stärker als die Hauptschule, haben sie uns damals auch erklärt. Und dann war ich vier Jahre in der Mittelschule und da war es auch eigentlich super, habe alles vertieft gehabt, die Noten und nachher habe ich halt dafür entschieden, dass ich eine höhere Schule besuche und habe ich mich halt für HAK entschieden. Und für die HAK habe ich mich entschieden, weil viele Freunde mir halt davon erzählt haben, warum sie dorthin gehen und ich habe mir halt gedacht, (unv.) so cool, dass es auch neben mir gleich, da muss ich nicht extra nach XXX fahren (lacht). Habe eher auf diese Faktoren geschaut und jetzt bin ich halt in der vierten, ja. #00:01:34-4#
- 3 I: Okay. (...) Du hast gesagt, dass du die Vorschule gebraucht hast, weil du da noch irgendwie nicht so leistungsstark // #00:01:44-6#
- 4 B: Ja, eben. #00:01:45-0#
- 5 I: warst, war das auf die Sprache bezogen, oder auf was hat sich das bezogen? // #00:01:48-6#
- 6 B: Eher auf die Sprache bezogen. Weil ich war die älteste von meinen Schwestern, ich habe keine Person gehabt, die mir jetzt hilft in der Schule und meine Eltern haben jetzt auch nicht so gut Deutsch gekonnt und deswegen war es dann eher schwerer für mich, mit den Leistungen und deswegen habe ich die Vorschule halt gebraucht und dann weiter in die Volksschule. #00:02:07-0#
- 7 I: Okay. Und was hat dir geholfen beim Deutsch lernen? Oder was war nicht so hilfreich? #00:02:14-4#
- 8 B: Was mir geholfen hat, wir haben in der Volksschule auch so Förderkurse gehabt, Deutschförderkurse, da war ich auch dabei. Die hat man immer gratis besuchen können am Nachmittag und ich habe in der Schule auch bei voll vielen Projekten mitgemacht, zum

- Beispiel zu Weihnachten habe ich mitgesungen, ich habe halt, ich war immer dabei bei so Projekten, bei kleineren Projekten und ich finde, ich habe auch voll eine gute Volksschullehrerin gehabt damals und ich glaube durch sie habe ich es auch soweit eigentlich geschafft dann. Weil wenn mal die Volksschullehrerin schon eine gute Basis hat, dann stehen die Türen auch weiter offen für die höheren Schulen, finde ich halt. (...) #00:02:48-2#
- 9 I: Wie hat sie dich unterstützt, die Volksschullehrerin? #00:02:52-0#
- 10 B: Also sie war, wie soll ich sagen, sie war voll OFFEN, sie hat jeden verstanden, jeden Schüler und auch die Schwierigkeiten, was sie gehabt haben, wer (unv.) mehr tun und dann genau die Sachen, die man jetzt zum Beispiel nicht gekonnt haben, hat sie noch einmal mit uns wiederholt, damit wir es auch, damit es klarer ist für uns und bei ihr war es auch schön, dass wir uns voll oft einfach auch in so Kreisen gehockt haben und erzählt haben, was wir am Wochenende gemacht haben. Das hat auch geholfen, weil sie hat uns dann auch ausge bessert, was wir jetzt falsch sagen oder zu Weihnachten haben wir uns dann zusammen (gehockt und haben mit?) gesungen, alle zusammen, die ganzen Sachen und zu Fasching, Fasching durften wir auch so Spiellestück, also ich habe ein eigenes Musikinstrument gespielt und ich durfte dann vor allen singen und alles. Also es war eine schöne Zeit, die Volksschulzeit, für mich, finde ich. #00:03:36-3#
- 11 I: Okay. Also ich höre daraus, dass es da mehr um das, also dass mehr das unterstützend war, was nicht direkt Schulunterricht war, sondern alles was so darüber hinaus gegangen ist? // #00:03:45-7#
- 12 B: Ja, absolut. Alles was darüber hinausgegangen ist. Das soziale eher, dass hilft dann auch, den Stoff weiterzubringen, dann hat man auch so Freude irgendwas weiter zu bringen, denke ich. #00:03:55-3#
- 13 I: Und du hast die Lehrerin vier Jahre gehabt // #00:03:57-2#
- 14 B: Ja, genau. #00:03:57-8#
- 15 I: in der Vor-, Volksschule? Okay, gut. Hat sie dich dann auch beraten in Richtung, in welche Richtung es weitergehen soll? #00:04:03-8#
- 16 B: Nein, das war eher meine Lehrerin, mit der ich in einer anderen Gruppe war. Sie hat halt gesagt, dass es ist besser für mich ist, in die Mittelschule zu gehen, weil das Gymnasium ist halt anspruchsvoller und das, ich würde mir halt voll schwer tun und sie findet, dass die Mittelschule der Ausgleich ist, zwischen Gymnasium und Hauptschule und dann habe ich mich auch für die Mittelschule entschieden und das war auch eine super Entscheidung finde ich, weil in den vier Jahren in, da ich in der Mittelschule war, habe ich mich auch sehr gut auf die höhere Schule vorbereitet finde ich. Auch in Englisch, in Deutsch, in jedem Fach einfach. Und ja. #00:04:36-9#
- 17 I: Okay. Gut, bist du zufrieden, wie es abgelaufen ist mit der // #00:04:41-6#
- 18 B: Ja, ich bin sehr zufrieden. #00:04:42-5#
- 19 I: Okay. Gut, hat es sonst noch jemanden gegeben, der dich beraten hat, in welche Richtung es gehen soll? #00:04:48-3#

- 20 B: Nein, das war nur die Lehrerin an der Volksschule, mit der ich halt extra den Unterricht gehabt habe, für die eher Leistungsschwächeren. #00:04:55-1#
- 21 I: Okay. Und sonst, im sozialen Umfeld, dass du da irgendwie ein Vorbild gehabt hast oder irgendjemand, der dich beraten hat? #00:05:02-8#
- 22 B: (...) Eigentlich nicht. #00:05:04-3#
- 23 I: Okay, also // #00:05:05-5#
- 24 B: Meine Eltern waren immer so, vor allem mein Vater, er hat halt zu mir gesagt, du lernst nicht für uns, sondern für dich selber. Er hat auch gesagt, das was du lernst, da will ich nie, dass du die Noten für uns bringst, sondern für dich selber. Er sagt, du musst wissen, was du in deinem Leben erreichen willst, deswegen habe ich es dann auch immer für mich selber gemacht und das war irgendwie auch meine Motivation, für meine Zukunft dann. #00:05:25-5#
- 25 I: Okay. #00:05:26-7#
- 26 B: Ja. Und meine Geschwister sind auch alle den Weg gegangen, wie ich, also sie sind alle jetzt in der Mittelschule, weil sie haben, ich habe halt ihnen das eher geraten. Danach stehen auch die Türen offen, also sie können verschiedene Hochschulen, für was sie sich entscheiden wollen, also was ihnen am meisten liegt, genau. #00:05:46-2#
- 27 I: Also, dann bist jetzt du die Vorbildfunktion? // #00:05:48-5#
- 28 B: Ja, genau, für meine Schwestern, ich helfe ihnen auch sehr, also in der Schule auch. Deswegen will auch vielleicht Lehrerin werden. (lacht) #00:05:56-2#
- 29 I: (lacht) #00:05:57-0#
- 30 B: Ja. #00:05:58-0#
- 31 I: Okay, also das heißt, nach der Matura würdest du gerne die Ausbildung zur Lehrerin machen? #00:06:02-5#
- 32 B: Ja, genau, an der pädagogischen Hochschule würde ich das voll gerne machen. Weil ich liebe einfach so, vielleicht, weil ich auch vier Schwestern habe / #00:06:08-5#
- 33 I: Ja. #00:06:08-9#
- 34 B: Ich liebe es einfach mit Kindern irgendwie zu tun zu haben und ja. (lacht) #00:06:14-8#
- 35 I: Hast du dich da schon informiert, was du da alles brauchen würdest zum auf der Hochschule, also auf der Pädagogischen Hochschule, das zu machen? #00:06:21-5#
- 36 B: Also ich habe mich nur informiert, dass das jetzt glaube ich fünf Jahre insgesamt dauert und dass man eine Aufnahmeprüfung machen muss, nachdem man, also, wenn man die Matura hat und ja. Aber ich weiß eben noch nicht, ob ich jetzt wirklich fünf Jahre das Studium machen will oder doch eher Kindergartenpädagogin werden will, weil das dauert dann bisschen weniger, aber ich weiß noch nicht. (lacht) #00:06:41-7#
- 37 I: Okay, also noch unschlüssig, in welche Richtung es dann // #00:06:44-0#
- 38 B: Ja, die zwei Sachen eben. #00:06:45-5#
- 39 I: gehen soll? Also auf jeden Fall mal mit Kindern / #00:06:47-1#
- 40 B: Ja, auf jeden Fall. #00:06:48-0#

- 41 I: wo man etwas beibringen kann und dann schaut du noch, möchtest du eher kürzer oder länger // #00:06:52-2#
- 42 B: ja, eben. #00:06:52-7#
- 43 I: die Ausbildung machen. #00:06:53-9#
- 44 B: Weil in der HAK ist mir halt aufgefallen, dass mir eigentlich die Wirtschaft nicht so liegt und dass es mich jetzt halt nicht so voll interessiert, wie der Rest, zum Beispiel haben mich Sprachen mehr interessiert als zum Beispiel Wirtschaftsrechnen und auch die Praktikumsstunden, die ich gemacht habe an der HAK, wo ich im Büro gearbeitet habe, habe ich gesehen, dass es einfach nicht zu mir passt. Ich kann einfach nicht jeden Tag vor dem Computer hocken. (lacht) Und, ja. #00:07:16-7#
- 45 I: Okay. Aber das war hilfreich oder // #00:07:18-9#
- 46 B: Ja, sehr hilfreich. #00:07:19-9#
- 47 I: in der HAK, dass ihr da so viel ausprobieren konntet? #00:07:22-3#
- 48 B: Das ist so, eben. Dass man sehen kann, für was man eigentlich geeignet ist und der Beruf sollte ja eigentlich auch Spaß machen. #00:07:27-1#
- 49 I: Okay. Gut, bist du mit deinen bisherigen Leistungen an der Schule zufrieden? #00:07:33-2#
- 50 B: An der Schule? #00:07:34-0#
- 51 I: Überhaupt im Gesamten, also von der Volksschule, Vorschule, Volksschule, Haupt, also Mittelschule. (...) #00:07:40-7#
- 52 B: Ich bin schon sehr zufrieden mit mir selber, weil ich habe, ich finde man kann erst zufrieden mit sich selber sein, wenn man auch merkt so, dass man auch irgendetwas gemacht hat, weil auch wenn ich zum Beispiel jetzt nicht so gut abschneide bei einem Test oder bei einer Schularbeit und ich gelernt habe, dann bin ich trotzdem stolz auf mich und sage, okay ich habe trotzdem alles gegeben, obwohl ich es jetzt nicht geschafft habe und ich muss halt auch selber sagen, dass ich in der Schule auch oft an meine Grenzen gekommen bin, (...) wo ich voll viel gelernt habe und es vielleicht trotzdem nicht die Leistungen geschafft habe und vielleicht habe ich auch ein bisschen so mein Selbstbewusstsein verloren und habe gesagt, okay ich bin jetzt so stolz auf mich, sollte es halt niemals so verlieren und es halt trotzdem weitermachen. Dass halt immer so. (...) #00:08:20-8#
- 53 I: Das ist dir gelungen? Oder? #00:08:23-1#
- 54 B: Ja, schon. Deswegen habe ich es so weit jetzt noch geschafft. (lacht) #00:08:26-8#
- 55 I: (lacht) Okay. #00:08:27-3#
- 56 B: Ja. #00:08:27-9#
- 57 I: Gut. Und deine Eltern, sind sie zufrieden mit dir? #00:08:32-2#
- 58 B: Meine Eltern sind sehr zufrieden mit mir. Sie haben es auch irgendwie ein bisschen, in ihrem Leben haben sie es auch ein bisschen schwerer gehabt, weil sie haben ja früher im Kosovo gewohnt und da war die wirtschaftliche Lage nicht so gut und deswegen hat mein Papa es besser gefunden, dass wir nach Österreich kommen und wie alt war ich da? Ich war

zwei, als wir hierher gekommen sind und da haben wir einen ganz neuen (unv.) gehabt in Österreich, haben, würden das auch niemals so wechseln, weil man ist halt, ist für uns irgendwie das beste Land und mein Papa ist auch so. Er tut sich auch sehr so an Österreich anpassen. Zum Beispiel am Wochenende sagt er oft so, gehen wir Skifahren oder gehen wir Schwimmen, also er ist auch so. Und sie sind halt auch sehr zufrieden mit mir, weil es ist ja immer so, dass manche Geschwister, die sind eher so für die Schule geeignet und manche eher halt besser wäre eine Lehre für die. Und zum Beispiel bei uns ist auch unterschiedlich, wir sind fünf Mädels daheim und manche, da merkt man so, okay, die tun sich wirklich anstrengen für die Schule und ein paar, die sind eher halt nicht so für die Schule geeignet. Es gibt halt immer so (...) und meine Eltern haben halt immer schon gesehen, dass ich so für die Schule geeignet bin und sie sind auch immer sehr stolz, auch wenn ich zum Beispiel jetzt eine schlechte Note habe jetzt an der HAK, kommen sie trotzdem zu mir und sagen, ja gib nicht auf, weil du hast eh noch ein paar Chancen, weil bei uns haben sie auch so verschiedene Prüfungen, Modul, wie sagt man da? Modulprüfungen, da kann man noch einmal alles geben, also sie unterstützen mich immer beim, wenn irgendetwas ist, auch wenn ich nicht (unv.) abschneiden würde. #00:10:01-2#

59 I: Okay, also die stehen da voll und ganz // #00:10:03-6#

60 B: Ja, immer hinter mir. #00:10:04-3#

61 I: hinter dir? Okay. Gut, wenn du an deine Schulzeit zurückdenkst, an deine gesamte Schulzeit jetzt, du hast ja schon erwähnt, die Lehrerin in der Volksschule, die da sehr positiv auf // #00:10:15-6#

62 B: Ja, genau. #00:10:16-3#

63 I: dich eingewirkt hat und wo einfach viele Aktivitäten waren, was Spaß gemacht haben, gibt es sonst noch positive oder auch negative Erinnerungen an die Schulzeit? #00:10:24-2#

64 B: Ich habe (...) eigentlich nie negative Erinnerungen gehabt, außer im Kindergarten, da war ich halt nicht so beliebt, würde ich einmal sagen, also ich habe nicht so viele Freunde gehabt im Kindergarten und die waren auch halt eher so gemein zu mir, obwohl ich eigentlich nichts gemacht habe, das war halt immer, eher so eine schlimme Zeit für mich der Kindergarten, da wollte ich auch nicht so gern hingehen, aber in der Volksschule habe ich dann Freunde gehabt, in der Mittelschule auch und jetzt an der HAK auch, also da habe ich keine Probleme gehabt, aber im Kindergarten war es halt eher schwer. #00:10:57-2#

65 I: Was denkst du, wieso es schwer war? #00:10:59-9#

66 B: Ich weiß es nicht. Ich weiß nicht, wo das Problem gelegen ist, aber zum Beispiel, ich kann ein Beispiel nennen, da war ich, es gab immer so eine Puppenecke und da war mal so ein Schrank und da waren so Kinder und die waren so in der Ecke und dann habe ich halt den Schrank aufgemacht und der ist dann auf einmal kaputtgegangen. Und dann sind die Kinder sofort auf einmal hingegangen und haben unserer Lehrerin gesagt, dass ich es kaputt gemacht habe und ich habe damals halt nichts so sagen können und dann ist mein Papa auch gekommen und dann hat er gesagt, dass das nie wieder auftreten soll und so. Ich war auch

selber so ein voll, zurückgezogen und schüchtern und habe mich auch nicht getraut, irgendetwas zu sagen. Und so (unv.) habe ich das meinem Papa erst nach keine Ahnung wie vielen Jahren erzählt, dass ich das überhaupt nicht gewesen bin (lachend). (lacht)
#00:11:41-9#

67 I: (lacht) #00:11:42-7#

68 B: Ich war halt sehr zurückhaltend und schüchtern, ich weiß nicht. #00:11:46-8#

69 I: Eher so vom Charakter her oder dass du sagst, das war die Sprache, die da einfach auch gefehlt hat? #00:11:53-5#

70 B: Vielleicht hat die Sprache auch gefehlt, aber ich glaube, damals war ich so, wo ich jünger war einfach viel schüchterner. Aber jetzt ist es überhaupt nicht schlimm bei mir, wenn ich mit Menschen zu tun habe bin ich sehr offen und so. Aber früher war ich halt (unv.)
#00:12:08-2#

71 I: Okay. #00:12:08-3#

72 B: Ja, hat vielleicht auch mit der Sprache zu tun im Kindergarten, dass ich mir schwer getan habe. #00:12:15-0#

73 I: (...) Gibt es sonst noch ein Ereignis aus der Schulzeit oder etwas, wo dir einfällt?
#00:12:20-1#

74 B: Aus der, ich kann nur sagen, dass in der Schulzeit, in der Mittelschule habe ich eine beste Freundin gehabt und ich weiß nicht, vielleicht, weil wir ein bisschen jünger waren, es gab immer Streitereien, immer, also sehr oft und da hat auch die, unser Klassenvorstand immer mithelfen müssen und da gab es manchmal auch Mobbing, das, wie soll ich sagen, Mobbingvorfälle? Oder wie // #00:12:46-9#

75 I: Ja. #00:12:47-1#

76 B: sagt man da? Zum Beispiel ein Mädchen aus meiner Klasse, da hat immer ein Mädchen auf sie ein(gewirkt?), sie hat immer so Sachen zu ihr gesagt und dass sie nichts ist und so und das war voll schlimm für sie, dann hat sie auch geweint und der Klassenvorstand hat da auch eingreifen müssen. Es gab schon solche Fälle manchmal bei uns, aber das war in der Mittelschule. In der Volksschule gab es eigentlich keine Vorfälle soweit ich mich erinnern kann. #00:13:10-1#

77 I: Okay. Und in der Mittelschule waren das eher Vorfälle mit anderen Personen, wo du jetzt nicht aktiv beteiligt warst? #00:13:15-9#

78 B: Ja. #00:13:16-6#

79 I: Okay. #00:13:18-2#

80 B: Aber man hat es schon sehr in der Mittelschule gemerkt, dass es immer so Gruppen gab, also in der Volksschule, es war voll eine schöne Zeit, in der Mittelschule hat man es dann gemerkt, es gibt immer so Gruppen, die sind jetzt die Besseren und dann die, die Schlechteren. Es gab immer solche Gruppen, man hat es dann langsam gemerkt und dann, wo ich in die HAK gekommen bin, das war dann ganz was anderes, da gab es dann nur mehr solche Gruppen. (lacht) Und dann gab es da so, auf einmal hat man darauf geschaut, wie man

- ausschaut, was man zum Beispiel, in der Mittelschule hat man da gar nicht draufgeschaut, ob ich jetzt gut angezogen bin oder so. Aber dann an der HAK, auf einmal, jeder schaut so, wie er sich kleidet, jeder schaut dich so an, ist ganz was anderes für mich gewesen, die HAK dann, wirklich. (lacht) (...) #00:14:03-3#
- 81 I: Also komplette Umstellung noch einmal? #00:14:04-8#
- 82 B: Ja, eine Umstellung. #00:14:06-0#
- 83 I: Gut. Jetzt zu deiner Klasse, wie ist die zusammengestellt? (...) Also ich meine jetzt so, sind da mehr Mädchen, mehr Jungen, von wo, also Nationalitäten? #00:14:19-8#
- 84 B: Mehr Buben und weniger Mädchen und ich glaube, also mehrere sind so von, wie sagt man da? So vom Ausland und weniger halt von Österreich, so generell. #00:14:33-8#
- 85 I: Okay. #00:14:34-4#
- 86 B: Und ja, also jedenfalls verschiedene Nationalitäten und auch Religionen. (...) #00:14:42-7#
- 87 I: Bunt durchgemischt, also? #00:14:44-8#
- 88 B: Ja eigentlich durchgemischt, ja. #00:14:45-7#
- 89 I: Okay. Gut und jetzt kommt die Frage wo du gelernt hast, oder wie du lernst und wo du gelernt hast? #00:14:54-4#
- 90 B: Also wie (unv.) Wie ich generell lerne? #00:14:57-8#
- 91 I: Mhm. #00:14:58-2#
- 92 B: Also, wenn ich mich hinhocke, dann tue ich mein Handy weglegen, weil das stört mich dann voll oft, dann tue ich es auf Flugmodus // #00:15:04-5#
- 93 I: Ja. #00:15:04-7#
- 94 B: und wenn ich jetzt zum Beispiel lerne und irgendetwas nicht verstehe, dann schalte ich mein Handy an und frage zum Beispiel jemanden, ob jemand das jetzt versteht und bei mir ist es auch voll oft so, wenn ich zum Beispiel irgendetwas nicht verstehe, so Fächer, wo ich, ich bin (unv.) eigentlich in zum Beispiel Naturwissenschaften, ist so ein Fach, wo ich auswendig lerne. Aber es ist halt nur dieses Fach, wo ich auswendig lernen muss, weil ich es einfach nicht verstehe, aber der Rest der geht eigentlich, wenn ich den lerne. Aber bei uns ist es auch so, dass ich jetzt zum Beispiel, einmal, wenn ich etwas nicht verstanden habe, haben wir uns einfach, ein paar Leute von meiner Klasse, haben uns am Nachmittag hingehockt und haben alle zusammen gelernt. Das war auch gut. #00:15:40-9#
- 95 I: Und das hat geholfen? #00:15:43-1#
- 96 B: Ja, das hat schon sehr geholfen. #00:15:45-0#
- 97 I: Und wenn du alleine lernst, hast du da einen Lernplatz zu Hause, einen // #00:15:48-5#
- 98 B: Ja, #00:15:48-7#
- 99 I: Schreibtisch, oder irgendetwas? #00:15:49-2#
- 100 B: Immer am Schreibtisch lerne ich. #00:15:50-0#
- 101 I: Okay. #00:15:50-8#

- 102 B: Also ich kann eigentlich nur am Schreibtisch lernen. Zum Beispiel, wenn meine Schwester jetzt am Schreibtisch ist und lernt und ich am Bett lernen muss, ich kann mich überhaupt nicht konzentrieren. (lacht) #00:15:58-5#
- 103 I: Okay, das heißt zu fünft teilen, also ihr seid ja fünf Schwestern, oder? Wie viele, also teilt ihr euch einen Schreibtisch oder? #00:16:04-6#
- 104 B: Nein, ich bin mit einer Schwester im Zimmer. Sie ist zwei Jahre jünger als ich und dann habe ich noch zwei Schwestern, die sind im eigenen Zimmer und die kleinste Schwester ist noch bei den Eltern, im Schlafzimmer halt und ja. #00:16:17-3#
- 105 I: Okay, also zu zweit müsst ihr euch dann da aufteilen // #00:16:19-3#
- 106 B: Ja, eben. #00:16:20-3#
- 107 I: wer den Schreibtisch wann bekommt? #00:16:21-5#
- 108 B: Und meine Schwester lernt sowieso lieber im Bett, also dann ist es feiner für mich (lachend). #00:16:25-4#
- 109 I: Okay, dann könnt ihr euch da, dann hast du deinen Schreibtisch, sie das Bett und // #00:16:28-8#
- 110 B: Ja, genau. #00:16:29-5#
- 111 I: das passt dann für euch? Und lernst du gerne in der Gruppe? #00:16:33-2#
- 112 B: Also, zum Beispiel Mathematik lerne ich schon gerne in der Gruppe, weil wenn sich zum Beispiel sich jemand auskennt und er erklärt das, dass geht es mir schon sehr gut. Aber so zum Beispiel Fächer wie Italienisch, Deutsch oder naturwissenschaftliche Fächer, die lerne ich lieber alleine daheim. Also eher so rechnerische, zum Beispiel Rechnungswesen, lerne ich auch gerne in der Gruppe, weil das geht ganz gut klar, weil ich, zum Beispiel, jemand kennt sich aus und erklärt das ein bisschen, aber so Sprachen und eher so Naturwissenschaften lerne ich eher gerne alleine, da mag ich es nicht so gerne mit anderen zu lernen. #00:17:09-6#
- 113 I: (...) Okay. Und ist Leistung in deinem Freundeskreis ein wichtiges Thema oder etwas worauf ihr auch Wert legt? #00:17:18-0#
- 114 B: (...) Zum Beispiel, meine beste Freundin, ich habe eigentlich zwei gute Freundinnen und eine von meinen Freundinnen, sie legt sehr viel Wert auf Leistung, wirklich, ich glaube, bei ihr besteht das Leben eigentlich nur aus Schule. (lacht) #00:17:31-5#
- 115 I: (lacht) #00:17:32-0#
- 116 B: Obwohl sie es nicht so gern zugibt, aber man merkt es an ihren Leistungen. Und meine andere Freundin hier, ist jetzt nicht Schule an erster Stelle und das finde ich sollte man auch nicht so setzten, Schule an erster Stelle, ich finde am wichtigsten ist, dass man die Familie und die Freunde, die man hat und dann kommt, finde ich, an zweiter Stelle die Schule. Weil wenn man sich jetzt nur die Schule an erster Stelle setzt, ich glaube das macht einen auch voll kaputt irgendwann. (...) #00:17:55-9#
- 117 I: Also, wenn man so auf Leistung beharrt? #00:17:57-9#
- 118 B: Nur auf Leistung beharrt und die Schule nur im Vordergrund hat, anstatt, dass man eine Familie hat und Freunde und die Gesundheit als Erstes einmal. Das ist irgendwie, (...) ist

- wertvoller als dann die Schule (unv.), aber die Schule ist schon wichtig, finde ich auch für mich. #00:18:14-2#
- 119 I: Okay, also im Freundeskreis, die sind schon leistungsorientiert, also die eine Freundin jetzt extrem // #00:18:19-4#
- 120 B: Ja. #00:18:19-6#
- 121 I: bemüht. Unterstützt das auch, wenn andere Freunde so leistungsorientiert sind? #00:18:25-2#
- 122 B: (...) Vielleicht schon, weil wenn ich sehe, dass sie sich so Mühe gibt, dann mache ich es auch gerne. Jetzt (unv.) okay, früher habe ich mich vielleicht zu sehr verglichen, das weiß ich noch, in der ersten HAK und in der zweiten HAK, habe ich immer geschaut, der hat jetzt so eine Note und ich nicht, aber ich habe halt gemerkt, dass ich mich voll kaputt mache dadurch und irgendwann ist so ein Zeitpunkt gekommen, wo ich gesagt habe, mich interessiert jetzt nicht, was meine Freundin hat, als Note. Ich schaue auf mich selber und seitdem geht es mir auch selber besser. Man sollte sich halt niemals vergleichen mit irgendjemandem. Das ist nicht so gut. (Das ist mir halt aufgefallen?) #00:18:59-5#
- 123 I: Achso, okay. Gut und dein Freundeskreis? Hat sich der verändert durch den Schulbesuch? #00:19:05-9#
- 124 B: Ja, sehr. Also früher habe ich viel mehr Freunde gehabt, aber es hat sich jetzt sehr klein gehalten, also ich habe jetzt nur eigentlich zwei, wo ich, denen ich wirklich vertraue, wo ich weiß okay, das sind (Leute?) denen ich vertrauen kann. Aber bei dem Rest halt, dadurch, dass man andere Interessen hat, finde ich, dass irgendwann Freunde auch nicht mehr so zueinander passen, dann haben sie zum Beispiel andere Interessen. Ich habe früher viele Freundinnen gehabt, aber sie hatten dann andere Interessen, die ich halt nicht so gehabt habe und irgendwann trennen sich halt die Wege, weil wenn man nichts hat, was einen so verbindet, dann geht es einfach nicht mehr. #00:19:43-9#
- 125 I: Dann hält einen auch nichts mehr zusammen, oder? #00:19:47-3#
- 126 B: Noch einmal. #00:19:47-4#
- 127 I: Dann hält einen auch nichts mehr zusammen, oder? #00:19:49-2#
- 128 B: Ja, eben, dann passt einfach nichts mehr. Eben. Es kann auch sein, dass mir zum Beispiel, dadurch, dass manche Freundinnen an der Ferrari waren und ich an der HAK und wir uns fast nie getroffen haben, dadurch haben wir vielleicht auch das verloren. Vielleicht auch dadurch und halt auch die Interessen manchmal. #00:20:03-6#
- 129 I: (...) Der hat sich verändert? #00:20:06-8#
- 130 B: Ja. #00:20:07-7#
- 131 I: Okay. Und wie schätzt du dich selber ein, also so deine Stärken? Wo liegen jetzt eher deine Schwächen? #00:20:15-0#
- 132 B: Also, meine Stärken liegen eher so, dass ich sehr (...) teamfähig bin, also, wenn ich jetzt zum Beispiel mit Menschen zu tun habe, dann kann ich sehr gut mit denen irgendetwas machen und ich bin auch sehr, wie soll ich sagen, ich bin eine Person, die auch sehr offen ist,

egal was, da kann ich mich auch sehr gut einfinden, also, wenn ich zum Beispiel irgendwo bin, dann kann ich mich sehr gut gleich einfinden bei den Menschen. Und ich bin auch eine Person, die sehr mitfühlend ist, also ich kann andere Leute auch helfen, ich würde sagen, ich bin auch sehr gern hilfsbereit. Also meine Stärken sind eher so im sozialen und wo man mich (unv.), dass ich, wie soll ich sagen, wenn ich irgendetwas plane bin ich sehr gut, also irgendetwas einplanen, ich bin, ich mache es voll gerne, aber (unv.) das einhalten, dass ist dann ein bisschen schwer für mich. (lacht) Wenn ich das dann wirklich so. Zum Beispiel, ich bin auch so, wenn ich lerne, ich weiß nicht, ich kann mich nicht gleich so volle konzentrieren, ich weiß nicht warum, ich brauche immer ein bisschen, vielleicht ein bisschen länger als andere Leute beim Lernen, aber deswegen tue ich mir meinen Lernstoff auch ein bisschen vorher einteilen, weil ich halt ein bisschen länger brauche als vielleicht andere Menschen. Bei mir ist es halt so, ich weiß nicht. #00:21:30-6#

133 I: Okay, also das ist, du siehst, dass du länger brauchst und dann, als Strategie für dich selber hast du einfach beschlossen, deshalb lerne ich früher? #00:21:38-1#

134 B: Ja, eben, das ist bei mir so. #00:21:39-8#

135 I: Das klappt so, oder? #00:21:41-3#

136 B: Mhm. #00:21:41-7#

137 I: Okay. #00:21:42-8#

138 B: Und deswegen will ich meine Zukunft auch, irgendetwas im Sozialen haben, weil da sind auch meine Stärken und deswegen setze ich es auch darauf ein. #00:21:52-3#

139 I: Okay, danke. (...) Gut, wir sind eh schon wieder am Ende vom Gespräch, also vom Gespräch, ich wollte fragen, ob du noch etwas hast, was du ergänzen möchtest? #00:22:06-3#

140 B: Zu dem was ich jetzt gesagt habe oder? #00:22:10-7#

141 I: Ja, überhaupt. Dass dir noch etwas in den Sinn kommt, wo du denkst, okay, das hätte ich noch gerne mitgeteilt oder das hat sie mich nicht gefragt und ich finde das aber schon auch wichtig? #00:22:22-0#

142 B: Ja, (...) Also ich finde, dass man die Kinder, die zum Beispiel jetzt einen Migrationshintergrund haben, wo man so merkt in der Schule, okay, die tun sich schwerer, das ist überhaupt nichts Schlimmes, wenn man denen versucht, irgendwie zu helfen und zum Beispiel in Förderkursen zu helfen, weil das hilft WIRKLICH einem und zum Beispiel an unserer Volksschule gab es ein Mädchen, ich weiß nicht so genau, die war viel, viel leistungsschwächer, aber ich glaube, das hat ein bisschen auch damit zu tun, dass sie in der Familie nicht so, sie hat halt Probleme gehabt in der Familie und dadurch sind ihre Leistungen sehr gesunken und das Mädchen hat extra eine Lehrerin bekommen, die extra mit ihr allein die Sachen durchgesprochen hat und den Unterricht, also den Stoff noch einmal durchgemacht hat. Und das finde ich zum Beispiel sehr gut. Dass man so was auch macht für Schüler, die das halt brauchen, damit man denen auch eine Zukunft irgendwie, wie soll ich sagen, dass sie auch eine Zukunft haben, wie andere Menschen, dass sie die gleichen Chancen haben. Und was ich noch sagen wollte zum Beispiel, ich selber habe es schwerer

gehabt als meine Schwestern, weil ich habe keine Eltern gehabt, die mir helfen konnten, bei den Hausübungen oder die gesagt haben, ja setz dich hin und lerne. Ich habe das immer selber machen müssen und deswegen ist es glaube ich auch so geblieben, weil ich habe immer auf mich geschaut und immer versucht selber durchzukommen. Zum Beispiel bei meinen Schwestern, die haben es viel leichter gehabt, weil wenn sie etwas gebraucht haben, haben sie mich gefragt und ich habe ihnen sofort geholfen und das habe ich eben nicht gehabt und es gibt halt immer noch Schülerinnen vielleicht, die das alleine nicht schaffen, weil zum Beispiel bei mir war so, dass in der Mittelschule, wo einmal eine Zeit gekommen ist, wo ich gesagt habe, okay, jetzt musst du selber endlich einmal anfangen, die Noten zu, also die Leistung zu bringen für meine Noten und manche schaffen das vielleicht nicht, manche Schüler, die zum Beispiel so einen Migrationshintergrund haben und deswegen, ich denke halt, dass es halt schwer ist, für solche Schüler. Ich habe es zum Beispiel geschafft, aber vielleicht gibt es immer noch Menschen, die das nicht geschafft haben, von selber endlich zu sagen, okay, ich muss jetzt die Leistung bringen. #00:24:22-8#

143 I: Und für die würdest du dir mehr Unterstützung wünschen? #00:24:26-1#

144 B: Ja, für die Leute vor allem. Weil man sieht ja, dass es auch irgendwie halt immer schlimmer wird. Das Verhalten auch von Jugendlichen, (unv.), was meine Schwester erzählt, (unv.) in der Mittelschule, wenn, wie respektlos sie zu den Lehrern sind und so. Es ist schon schlimmer geworden finde ich. Und ich glaube es wird sich auch nicht verbessern, weil es gibt sogar Schulen, da trauen sich keine Lehrer mehr in die Klasse hineingehen, weil es so schlimm geworden ist. #00:24:48-1#

145 I: Okay, du denkst, das ist, weil die Schüler immer, also was denkst du, was ist der Grund dafür, dass es immer schlimmer wird? #00:24:55-4#

146 B: Ja, es kann sein, dass sich vielleicht manche Schüler irgendwie ausgeschlossen fühlen von den Lehrern, irgendwie vielleicht gleichwertig wie die anderen Schüler, das kann auch sein. Dass sie sich irgendwie (verletzt?) dadurch fühlen und dadurch dann durch Aggressivität das zeigen, das denke ich halt immer. Oder sie haben Probleme daheim, da hilft dann der Schulpsychiater in der Schule. Aber ich weiß nicht, es gibt verschiedene Unterschiede so, Probleme entweder daheim oder dass sie sich halt einfach irgendwie, (unv.) unfair behandelt fühlen von den Lehrern, das kann alles sein. (...) So sehe ich es halt. #00:25:28-3#

147 I: Und gibt es sonst noch etwas, was zum Gespräch beitragen, beigetragen hätte? #00:25:38-2#

148 B: (...) Es ist vor allem finde ich halt wichtig, dass man die Leistungen bringt, dass alles daheim passt, also mit den Eltern, mit der Familie, dass sie einen unterstützen, egal bei was, weil wenn man das nicht hat, dann ist es viel schwieriger für Menschen dann auch, die Leistungen zu bringen und ja. Und man muss vor allem auch selbst, für sich selber (unv.), das überhaupt wollen, weil wenn du das nicht willst, dann wirst du auch nicht die Leistungen schaffen, die du, wenn du nicht willst sozusagen. (...) Und, ja. #00:26:10-0#

149 I: (...) Okay, gut. Wie war das Gespräch für dich? #00:26:18-3#

- 150 B: Sehr gut. Also es war ein angenehmes Gespräch. (lacht) Die Fragen waren alle (super?), also jetzt nichts so, was ich jetzt, wo ich sagen täte, das will ich jetzt nicht sagen. #00:26:29-4#
- 151 I: Okay. #00:26:30-1#
- 152 B: Also es war alles ganz gut. (lacht) #00:26:32-7#
- 153 I: Okay, gut. Dann dankeschön. #00:26:34-6#
- 154 B: Gerne. #00:26:35-3#

Máté

Interview mit Máté, 19 Jahre

Interviewdauer: 14 Minuten, 6 Sekunden

- 1 I: Okay, also du bist ja jetzt Maturant / #00:00:04-6#
- 2 B: Ja. #00:00:05-5#
- 3 I: Wie hat dein Bildungsweg bisher ausgesehen? #00:00:08-4#
- 4 B: Also, zuerst war ich in Ungarn in einem Gymnasium, die ersten fünf Klassen / #00:00:16-7#
- 5 I: Ja. #00:00:17-0#
- 6 B: danach sind wir hierhergezogen. In XXX bin ich dann drei Jahre in der Hauptschule gegangen und anschließend in der Handelsakademie in XXX. #00:00:32-7#
- 7 I: Und danach, oder die Handelsakademie? #00:00:35-3#
- 8 B: Ja. #00:00:35-6#
- 9 I: Okay. Kannst du bitte etwas lauter sprechen // #00:00:38-8#
- 10 B: Achso ja. #00:00:39-3#
- 11 I: damit ich es nachher höre. #00:00:39-5#
- 12 B: Ja. #00:00:39-1#
- 13 I: Danke. Gut, also du hast in Ungarn angefangen mit der Schule und hast nachher nach Österreich gewechselt. / #00:00:47-6#
- 14 B: Ja. #00:00:48-0#
- 15 I: Was ist dir besonders, also was ist dir in der Zeit eher schwergefallen und was ist dir eher leichtgefallen, bei dem Wechsel? #00:00:55-1#
- 16 B: (...) Ja, schwergefallen, die Sprache. Sehr schwer. Und leicht, also, eigentlich war nichts leicht am Anfang (lacht). #00:01:08-4#
- 17 I: (lacht) Okay, alles eher schwierig. #00:01:09-9#
- 18 B: Ja. #00:01:10-8#

- 19 I: Okay, was hat dir denn geholfen bei der Sprache? Hat es da irgendwelche Förderprogramme gegeben oder irgendetwas, was du sagst, das hat dir geholfen? Oder etwas, wo du sagst, das war überhaupt nicht hilfreich? #00:01:24-1#
- 20 B: In der Hauptschule war es so, es hat drei Gruppen gegeben, in die drei Hauptfächern, Deutsch, Englisch und Mathematik. Und ich war am Anfang in der schlechtesten Gruppe in Deutsch (unv.). Und dann mit der Zeit habe ich mich hochgearbeitet und ja, das war schon hilfreich, weil in der schlechtesten Gruppe war das Ganze nicht so intensiv, es wurde mir Grammatik erklärt und alles. Es war hilfreich. Außerdem habe ich Nachhilfe besucht. #00:01:55-1#
- 21 I: Okay, also einerseits diese Leistungsgruppen, dass wirklich in der dritten Leistungsgruppe weniger gefordert war wie // #00:02:02-7#
- 22 B: Genau. #00:02:02-9#
- 23 I: nachher in der ersten am Schluss und dass du zusätzlich noch ein Förderprogramm // #00:02:06-6#
- 24 B: Ja. #00:02:07-0#
- 25 I: jetzt in Form von einer Nachhilfe in Anspruch genommen hast? #00:02:09-7#
- 26 B: Ja. Und am Anfang habe ich einfach so Wörter aus dem Wörterbuch gelernt, also ja, damit ich dann halbwegs etwas verstehen kann. #00:02:18-1#
- 27 I: Okay. Und das ist auf dein eigenes, also Interesse, zurückzuführen, dass du das im Wörterbuch nachgeschaut hast, oder // #00:02:24-1#
- 28 B: Ja, ja. #00:02:24-8#
- 29 I: Okay, also du bist hergegangen und hast gesagt, ich brauche mehr und hast dir dann / #00:02:27-7#
- 30 B: Ja, ja. #00:02:28-7#
- 31 I: Okay. #00:02:29-9#
- 32 B: Es hat mich einfach gestört, dass ich fast nichts verstanden habe. Ja. #00:02:33-5#
- 33 I: Und wie war das im Unterricht, wenn man fast nichts versteht? #00:02:37-7#
- 34 B: (...) Ja, war schwierig. Ich habe mich am Anfang sehr komisch gefühlt, weil ich habe echt nichts verstanden. Und dann haben die Lehrer Englisch geredet am Anfang, ja. Und mit der Zeit hat sich das entwickelt, dann habe ich jeden Tag mehr verstanden. #00:02:58-0#
- 35 I: Okay, da ist es jeden Tag leichter geworden, oder? #00:03:00-9#
- 36 B: Ja. #00:03:02-1#
- 37 I: Und wie lange hast du ungefähr gebraucht, bis du gesagt hast, okay, jetzt habe ich mich eingelebt, jetzt habe ich da auch etwas verstanden im Unterricht? #00:03:07-9#
- 38 B: Ein Jahr. #00:03:08-8#
- 39 I: Ein Jahr, okay. (...) Gut, hat dich irgendjemand beraten in Bezug auf deinen Bildungsweg? Also, wie du dich entscheidest, in welche Schule du gehst oder jetzt // #00:03:19-9#
- 40 B: Ja, meine Eltern. #00:03:20-2#
- 41 I: nachher mit der HAK? #00:03:20-3#

- 42 B: Meine Eltern, ja. (...) Sie haben sich erkundigt auch, weil sie haben mich, also sie haben mehr Kontakte gehabt und sie haben auch etwas mehr Deutsch verstanden als ich, damals und ja. Sie haben eigentlich dann mich dann beraten dabei. #00:03:42-1#
- 43 I: In welche Richtung es gehen soll? #00:03:44-6#
- 44 B: Mhm. Aber schlussendlich habe ich entschieden. #00:03:46-0#
- 45 I: Okay. Und bist du mit deinem Bildungsweg, so wie er jetzt verlaufen ist, zufrieden bisher? #00:03:52-1#
- 46 B: Ja. #00:03:52-2#
- 47 I: Ja. Okay. Gut, deine Eltern auch? #00:03:55-3#
- 48 B: Mhm, ja. #00:03:56-8#
- 49 I: Okay, gut. Wenn du zurückdenkst an die Schulzeit, jetzt habe ich ja schon gehört, dass die Sprache eher schwierig war und dass das nicht so schön war. Welche positiven oder auch negativen Erinnerungen hast du an die Schulzeit, vor allem in Österreich? #00:04:12-7#
- 50 B: (...) Ja, negativ waren, dass ich oft gehänselt wurde, wegen meiner Herkunft. (...) Und positiv, ja dass (...) viele Leute mir geholfen haben auch. Sie haben auch Verständnis gezeigt dafür, dass ich nichts verstehe. Das fand ich positiv. #00:04:39-7#
- 51 I: Okay. Und dieses Hänseln, von wem ist das eher gekommen? Ist das von Freunden, oder halt von Schülern gekommen, oder auch von Lehrern? #00:04:47-3#
- 52 B: Nein, nein. Nur Schüler. #00:04:48-9#
- 53 I: Nur von den Schülern, okay. Und die Unterstützung auch eher von den Schülern oder die von allen dann? #00:04:54-2#
- 54 B: Die von allen. #00:04:56-1#
- 55 I: (...) Okay. Gut. (...) Wie ist denn deine Klasse so zusammengesetzt, so gibt es mehr Mädchen, mehr Buben / #00:05:10-4#
- 56 B: Also unsere Klasse ist recht ausgewogen. Es gibt elf Mädchen und zwölf Buben (...) (lacht). Was bei uns ganz lustig ist (...unterbricht kurz aufgrund von Hintergrundgeräuschen). In den ersten drei Klassen war es ja gemischt, die Sitzordnung. Und letztes Jahr und heuer sitzen auf die, auf der linken Seite die Mädchen, auf der rechten Seite die Buben. #00:05:32-1#
- 57 I: Okay, also strikte Trennung, wie in der Kirche? // #00:05:33-3#
- 58 B: Ja. (lacht) #00:05:33-7#
- 59 I: (lacht) #00:05:34-9#
- 60 B: Es ist echt ganz komisch, weil wir dürfen es ja selber entscheiden, aber (lacht) / #00:05:39-5#
- 61 I: Okay. Und du sitzt jetzt auch auf der Bubenseite, oder? #00:05:42-2#
- 62 B: Ja (lachend). #00:05:43-3#
- 63 I: Ja, okay. Und so von den Nationalitäten. Gibt es auch noch andere Jugendliche, die aus Migrationsfamilien kommen? #00:05:50-5#
- 64 B: Ja. Es gibt eine Türkin und ein Bosnier. #00:05:54-6#

- 65 I: Okay. Und sonst alles / #00:05:56-4#
- 66 B: Alles Österreicher. #00:05:59-5#
- 67 I: Gut. Wo lernst denn du so? #00:06:03-0#
- 68 B: Zu Hause. #00:06:04-7#
- 69 I: Also zu Hause, das heißt du hast da deinen eigenen Schreibtisch, einen Lernplatz?
#00:06:09-1#
- 70 B: Ja. #00:06:09-6#
- 71 I: Verfügst du auch über einen Computer oder über irgendwelche // #00:06:12-7#
- 72 B: Ja. #00:06:12-8#
- 73 I: Mittel? #00:06:13-7#
- 74 B: Ja. #00:06:14-0#
- 75 I: Okay. Gut. Natürlich hat sich jetzt dein Schulbesuch, wenn du erst nach fünf Jahren
Schulbesuch nach Österreich gekommen bist, hat sich dadurch dein Freundeskreis verändert?
#00:06:23-9#
- 76 B: Ja. #00:06:24-3#
- 77 I: Hat sich das dann noch einmal verändert, wo du zum Beispiel von der Hauptschule auf die
HAK gewechselt hast oder waren das dann ungefähr die Gleichen? #00:06:32-8#
- 78 B: Es hat sich (unterbricht kurz aufgrund von Hintergrundgeräuschen) #00:06:35-3#
- 79 I: Danke. #00:06:36-1#
- 80 B: Es hat sich danach mehr gewechselt, also ja. #00:06:38-8#
- 81 I: Okay. #00:06:40-2#
- 82 B: Also in der HAK habe ich mehr Freunde kennengelernt, als in der Hauptschule. (...) Oder
die von der Hauptschule sind schon eigentlich, also haben wir keinen Kontakt mehr, hat das
eher wenig nur. #00:06:51-1#
- 83 I: Okay. Und macht ihr auch zusammen was in der Freizeit? #00:06:54-7#
- 84 B: Ja. #00:06:55-2#
- 85 I: Wie schaut denn das so aus, wenn ihr euch in der Freizeit trifft? Was machen ihr da?
#00:07:00-6#
- 86 B: Ja, es ist unterschiedlich. Entweder wir gehen Bowlen oder wir gehen Kino oder wir gehen
manchmal aus, ja. #00:07:07-8#
- 87 I: Okay. Und lernt ihr im Freundeskreis auch zusammen? #00:07:12-4#
- 88 B: Nein. #00:07:12-7#
- 89 I: Nein, gar nicht, okay. #00:07:13-9#
- 90 B: Mhm. Wir erklären uns Sachen in der Schule und helfen uns gegenseitig, aber so im
Privaten lernen wir eigentlich nie zusammen. #00:07:21-9#
- 91 I: Okay. #00:07:22-4#
- 92 B: Außer wir haben ein Referat zu halten oder so was. #00:07:26-4#
- 93 I: Okay, also, wenn es ein gemeinsames Projekt gibt, // #00:07:27-2#
- 94 B: Ja. #00:07:27-5#

- 95 I: dann trifft man sich schon und macht was zusammen, aber sonst nicht so. #00:07:31-1#
- 96 B: Ja. #00:07:31-5#
- 97 I: Würdest du sagen, dass Leistung etwas ist, was in deinem Freundeskreis etwas Wichtiges ist, also die schulische Leistung? #00:07:38-4#
- 98 B: Ja, würde ich schon sagen, ja. #00:07:40-8#
- 99 I: Okay, wie schaut denn das aus? Also, woran merkst du, dass das wichtig ist? #00:07:45-9#
- 100 B: (...) Naja, (...) Erstens kann man schon an dieser Sitzordnung erkennen, dass das wichtig ist. Für die Mädchen ist das mehr wichtiger, sie halten zusammen mehr. #00:08:00-6#
- 101 I: Okay. #00:08:01-1#
- 102 B: Sie sind quasi die Streber, sage ich jetzt mal so. Und wir, die Buben, es ist, uns ist es nicht so wichtig, ja (...) Für, ja. Es ist schon wichtig in (...) Es hängt also auch schon von der Note ab, mit wem ich mich, also mit wem ich sitze und daraus, also, werden dann Freundschaften auch. #00:08:24-8#
- 103 I: Okay, also das heißt, wenn du die Sitzordnung in der Klasse betrachtetest, da gibt es mal die Mädchen, die sind so die Streber, / #00:08:33-0#
- 104 B: Ja. #00:08:33-7#
- 105 I: also, die was ganz gut sind. / #00:08:34-3#
- 106 B: Ja. #00:08:34-5#
- 107 I: Und dann gibt es so, bei den Buben gibt es noch so die Gruppierung von den Leistungen ungefähr. Dass immer die zwei, drei in der Bank sitzen, was dieselbe Leistung haben, oder (...) #00:08:46-5#
- 108 B: Ja. Also bei uns gibt's zwei Reihen. #00:08:49-7#
- 109 I: Mhm. Okay, Zweierreihen. Ja? #00:08:51-4#
- 110 B: Und in einer Reihe sitzen fünf bis sechs Leute und diese fünf bis sechs Leute sind auf einem Niveau, aber nicht immer. #00:09:00-9#
- 111 I: Okay, aber freiwillig gewählt? #00:09:02-3#
- 112 B: Ja, ja. #00:09:03-9#
- 113 I: Okay. Gut, was würdest du sagen, wo sind so deine Stärken und wo sind so deine Schwächen? #00:09:11-9#
- 114 B: (...) Also, meine Stärken (...) bei Sprachen ist es beim Verstehen. Und sonst eigentlich in der Zahlen habe ich meine Stärken. (unv.) Zahlen. #00:09:30-2#
- 115 I: Okay, also eher das Mathematische? // #00:09:31-6#
- 116 B: Ja. Genau. #00:09:31-4#
- 117 I: Wie das, wie das Sprachliche? #00:09:33-9#
- 118 B: Ja. (...) Ich kann mich also bei Sprachen nicht so gut ausdrücken. Das merkst du vielleicht schon. #00:09:41-5#
- 119 I: Nein, also das fällt überhaupt nicht auf. #00:09:43-8#
- 120 B: Okay. #00:09:44-3#
- 121 I: Also überhaupt nicht. #00:09:45-6#

- 122 B: Ja, also ich hasse auf jeden Fall Reden. #00:09:47-7#
- 123 I: Okay, also du redest // #00:09:48-9#
- 124 B: Vor der Klasse zum Beispiel präsentieren, bin immer extrem nervös, ja. #00:09:55-4#
- 125 I: Okay. Und jetzt so von der, vom Charakter her? Von den Eigenschaften, Stärken und Schwächen? Bist du eher jemand, der ehrgeizig ist oder zielstrebig oder wie würdest du dich beschreiben? Was bist du so für ein Typ? #00:10:12-0#
- 126 B: Ich war früher einmal ehrgeizig, aber mit der Zeit bin ich sehr faul geworden. #00:10:21-4#
- 127 I: Okay, sehr faul, weil du merkst, das reicht auch aus, wenn du faul bist oder? #00:10:24-9#
- 128 B: Ja, ja. Ja. (lacht) So in der Art. #00:10:29-0#
- 129 I: Okay. Und wann war denn das, also wann hat sich denn das geändert mit deinem, also wo du vom, der Ehrgeiz, wo das gewechselt hat? #00:10:40-3#
- 130 B: (...) Ich würde sagen so mit sechzehn. #00:10:47-5#
- 131 I: (...) Okay, also schon in Österreich, wo du dann die Sprache gekonnt hast. #00:10:51-6#
- 132 B: Mhm. #00:10:52-1#
- 133 I: Und wo du gemerkt hast, es geht jetzt besser? #00:10:53-9#
- 134 B: Ja. #00:10:54-7#
- 135 I: Dann hast du gewechselt. Okay. // #00:10:55-7#
- 136 B: Ja. #00:10:56-9#
- 137 I: Gut, hast du auch irgendein Vorbild? #00:11:01-6#
- 138 B: Ja, Vorbild, Ronaldo. #00:11:08-2#
- 139 I: Okay, also Ronaldo. Warum Ronaldo? #00:11:11-1#
- 140 B: Weil er nie aufgibt. (...) Und er einfach sehr hart arbeitet. Ja. #00:11:21-0#
- 141 I: Okay, also die zwei Eigenschaften sind für dich wichtig, dass man nicht aufgibt // #00:11:24-9#
- 142 B: Ja. #00:11:25-4#
- 143 I: und hart an seinen Zielen arbeitet? #00:11:27-1#
- 144 B: Genau. #00:11:27-7#
- 145 I: Okay. Hast du schon eine Vorstellung, was du nach der Matura machen willst? Also, wir haben vorher schon kurz geredet, dass du zu neunzig Prozent studieren möchtest. // #00:11:36-4#
- 146 B: Ja. #00:11:37-1#
- 147 I: Kannst du das ein bisschen näher ausführen? #00:11:39-0#
- 148 B: Ja, ich möchte Lehrer werden. Mathematiklehrer. Weil meine Schwester (...) also Mathematik ist nicht (unterbricht kurz aufgrund von Hintergrundgeräuschen) ihre Stärke und ich musste ihr oft helfen und erklären und ja. Und ich bin darauf gekommen, dass es mir gefällt eigentlich, Schülern zu helfen und deshalb habe ich entschieden, dass ich Lehrer werden will, ja. #00:12:08-7#

- 149 I: Hast du dich schon erkundigt, wo du das machen könntest, oder wie das dann aussieht, dass du die Ausbildung machst, was du da alles dazu brauchst? #00:12:19-1#
- 150 B: (...) Ja. Es gibt ein Aufnahmeverfahren für Lehrer in XXX. (...) Wenn ich das abgeschlossen habe, kann ich dann entscheiden, ob ich immer noch Lehrer werden will oder auch nicht. Also es ist auch ein Persönlichkeitstest. Und danach gibt es auch ein Aufnahme-, ein Aufnahmetest bei der Uni. Dafür muss ich fünfzig Euro zahlen und danach kann ich mich registrieren. #00:12:57-0#
- 151 I: Okay. Also das heißt, zuerst gibt es den ersten Aufnahmetest, wo du dann auch ein bisschen persönlich schaust, ob das zu dir passt und dann gibt es den nächsten Aufnahmetest, also dann gibt es die Entscheidung von dir und dann den Aufnahmetest nochmal an der Uni, der aber dann kostenpflichtig ist. // #00:13:13-2#
- 152 B: Ja. #00:13:13-2#
- 153 I: Für dich würde jetzt als Studienort XXX in Frage kommen? #00:13:17-4#
- 154 B: Ja. Das ist am nächsten. #00:13:21-0#
- 155 I: Weils, okay. Gut, ja glaubst du auch, dass das mit deinen Zielen, die du dir jetzt vorgenommen hast, dass du die jetzt umsetzen kannst? #00:13:30-7#
- 156 B: Ja. #00:13:32-3#
- 157 I: Okay. Gut, Wir sind eh schon am Ende vom Gespräch angekommen. Hat dir noch beim Gespräch etwas gefehlt? Irgendeine Frage von mir? Irgendein Thema, wo du noch ansprechen möchtest? #00:13:46-2#
- 158 B: (...) Also mir fällt jetzt nichts so ein. #00:13:54-9#
- 159 I: Okay. Gut. (...) Und wie war das Gespräch für dich? #00:14:02-5#
- 160 B: Angenehm. Sehr angenehm. #00:14:04-3#
- 161 I: Angenehm. #00:14:05-2#
- 162 B: Ja. #00:14:04-7#
- 163 I: Gut, dann Dankeschön. #00:14:06-0#
- 164 B: Bitte, gern. #00:14:06-4#

Selma

Interview mit Selma, 19 Jahre

Interviewdauer: 14 Minuten, 40 Sekunden

- 1 B: Gut, also von dir würde ich gerne zum Einstieg wissen, wie dein Bildungsweg ausgeschaut hat? #00:00:07-9#
- 2 I: Also, mein Bildungsweg hat so ausgeschaut, dass ich die Hauptschule, also nach der Volksschule, die Hauptschule besucht habe und danach mich eben für die Handelsakademie entschieden habe. Und, ja. (lacht) / #00:00:20-7#

- 3 B: Wie bist du zu der Entscheidung gekommen? Selber oder durch die Beratung von jemandem? #00:00:26-7#
- 4 I: Also, das war irgendwie so, in der Hauptschule hat man über die Handelsakademie schon immer Bescheid gewusst und das war dann immer so, ja man geht in die HAK und dann ist man halt weiter immer durch die Jahre gegangen und dann hat man auch Tag der offenen Tür in der HLW besucht und in der Handelsakademie und dann war die Handelsakademie da viel ansprechender, einfach von den Fachrichtungen her wie Rechnungswesen und Mathematik und so und deswegen war dann die HAK einfach, einfach von selber draufgekommen und da war jetzt keiner, der mich so richtig beraten hat und sowas. #00:01:01-0#
- 5 B: Würdest du sagen, also, wenn du sagst Rechnungswesen und überhaupt das Mathematische, da liegt dein Interesse? #00:01:07-8#
- 6 I: Ja, also ich täte schon sagen, dass mir in diesen Fächern das viel besser liegt als Sprachen, weil in Sprachen wie Englisch und Spanisch, aber auch Deutsch da geht es mir halt jetzt nicht so gut und da tue ich mir auch schon manchmal schwer, also Deutsch jetzt eh nicht so extremst, aber Englisch und Spanisch, da ist es schon schwerer. #00:01:28-5#
- 7 B: Okay. Gut. (...) Bist du zufrieden mit deinem bisherigen Werdegang? #00:01:35-7#
- 8 I: Ja, ich bin vollkommen zufrieden, weil es ist alles verlaufen, wie ich es wollte und bis jetzt bin ich auch nicht sitzengeblieben, also jedes Jahr ist gelungen, es war immer positiv. Also es waren jetzt nie so Noten wo ich mir gedacht habe, ja nein, die könnten vielleicht besser sein, aber es ist einfach nicht dieses Jahr gelungen, dann habe ich mich einfach auf nächstes Jahr bemüht und das hat auch immer gepasst. #00:02:00-1#
- 9 B: Haben die Leistungen für deine Eltern auch gepasst? #00:02:02-6#
- 10 I: Ja, also meine Eltern haben schon immer geschaut, dass natürlich positiv ist und sie wollten natürlich das bestmögliche aus mir herausholen, aber das war jetzt nicht so, dass sie gesagt haben, ja du musst einen Einser schreiben oder du musst da alles Einser haben im Zeugnis. Also, sie waren auch zufrieden, wenn ich es geschafft habe. Natürlich sind sie mit besseren Noten immer zufriedener gewesen. Also, da war jetzt kein Druck dahinter. #00:02:25-6#
- 11 B: Okay. Gut. Welche positiven Erinnerungen beziehungsweise negativen Erinnerungen hast du an die Schulzeit? #00:02:33-7#
- 12 I: (...) Negative, ja vielleicht, dass ich in Englisch halt immer diese schlechten Erfolge gehabt habe und dass Englisch einfach nie gut gelaufen ist. Dass ich auch in Englisch einmal ein Kolloquium gemacht habe / #00:02:50-7#
- 13 B: Entschuldigung, ein was? #00:02:51-4#
- 14 I: Ein Kolloquium? Also, wenn man ein Schuljahr nicht besteht, dann muss man eine (...) ausbessern den Fünfer und dann macht man dieses Kolloquium und dann ja. Und das ist natürlich dann gut verlaufen, aber natürlich ist es nicht berauschend, wenn man dann weiß, ja man hat einen Fünfer, man muss sich wieder vorbereiten und wieder darauf lernen und dann weiß man wieder nicht, ob es gelingt, ob man dann das Schuljahr geschafft hat und das alles.

- Also es war jetzt nicht sehr angenehm. Positives (...) ja viel Positives passiert jetzt nicht so richtig (lacht), aber ja. (lacht) #00:03:28-6#
- 15 B: Okay. Ich möchte noch einmal kurz darauf zurückgehen, weil ich nicht ganz sicher bin, ob ich es richtig verstanden // #00:03:33-3#
- 16 I: Okay. #00:03:33-6#
- 17 B: habe. Also diese Wiederholung findet nach den Sommerferien statt, oder noch in der Klasse? #00:03:39-1#
- 18 I: Also, in der Handelsakademie ist es ja so, dass man ab der ersten Klasse in so Module reinfällt, also jedes Semester ist sozusagen ein Jahr. Also, nach dem Semester fängt das Jahr wieder von null an. Also, die Noten werden nicht doppelt gerechnet, im zweiten Semester oder sonst irgendwas und so muss man in jedem Modul, in jedem Semester positiv sein. Bei mir war das dann in der dritten Klasse, dass ich im ersten Semester negativ war. Dann heißt das, dass ich einen Monat darauf diese Prüfung habe. Die ist dann mitten im Schulalltag, also man hat schon weiter das zweite Semester, aber man muss halt auch für die Prüfung lernen. #00:04:15-7#
- 19 B: Ah, okay und deshalb diese Unsicherheit, ob man es jetzt schafft oder nicht schafft, // #00:04:19-9#
- 20 I: Ja, genau. #00:04:20-2#
- 21 B: obwohl man schon weiter ist. #00:04:21-2#
- 22 I: Aber man hat natürlich auch mehr Antritte. Also, man hat nicht nur den einen, man hat insgesamt drei Antritte. Im Sommersemester hat man dann das ganze, also die ganzen Sommerferien Zeit und dann erst im Herbst hat man den Antritt. Also, man hat immer drei Versuche (unv.). Und das hat man jedes Jahr, also sozusagen (...) immer, wenn man einen Fünfer hat, hat man diese drei Versuche. (lacht) #00:04:40-6#
- 23 B: Gut. Und bei dir war das jetzt einmal, // #00:04:42-4#
- 24 I: Ja, genau. #00:04:43-1#
- 25 B: oder? Im Englischen. Okay. Gut. (...) Bei der Schule, hast du da von jemand eine, also ein Vorbild gehabt? (...) Wo du gesagt hast, deshalb gehe ich in die Schule oder war das immer schon klar, wie du gesagt hast, in der Hauptschule ist schon diese HAK immer herumkursiert. Oder hat dich jemand dahingehend beraten oder zu Alternativen beraten? #00:05:06-3#
- 26 I: Also, Vorbilder jetzt nicht, weil einfach familiär habe ich nicht sehr viel hier in Österreich und deswegen war jetzt von der Familie her gesehen auch keiner, der jetzt in die höheren Schulen gegangen ist. (...) Beraten hat mich zwar mein Bruder (lachend), dass ich die Polytechnische Schule mache (lachend), weil er einfach davon überzeugt war, dass die Lehre viel besser ist. Dass die Unternehmen viel mehr das suchen, aber ich wollte unbedingt die HAK, weil das einfach schon immer so war, einfach, die HAK war interessant und ja, deswegen war's dann die HAK. #00:05:40-4#
- 27 B: Okay. Gut. Und wie ist deine Klasse so zusammengesetzt? #00:05:44-6#

- 28 I: Also, die Klasse ist gemischt zusammengesetzt, also, wir haben fünf Buben und fünfzehn Mädels. Die Nationalitäten sind unterschiedlich, also fast die Hälfte der, oder cirka die Hälfte ist, sind nicht Österreicher, wenn man so sagen kann, also da gibt es auch Bosnier, Kroaten, Türken, einen Deutschen (lachend) und ja. #00:06:10-8#
- 29 B: Okay. Und wie ist es dir vorgekommen. Gibt es da spezielle Förderung? Oder irgendwann mal während deiner Schullaufzeit, dass du gesagt hast, okay, da hat es eine spezielle Förderung gegeben? #00:06:22-6#
- 30 I: Also, in der Handelsakademie gibt's jetzt nicht eine spezielle Förderung, dass man sagt die schlechteren, da werden Gruppen gemacht oder es wird ihnen geholfen in der Freizeit sozusagen. Es gibt zwar den Begabten Förderungsunterricht, wo sich jeder anmelden kann, wo man auch dann nachmittags einfach ein bisschen mehr zu dem Englisch oder Spanisch, sagen wir, lernen kann. Aber das war jetzt auch nicht so eine richtige Hilfe, wenn man so sagen kann. In der (...) Hauptschule hat es dann anders ausgeschaut, weil man einfach in diesen Leistungsgruppen da drinnen war, da waren einfach die Fokusse auf die Personen anders und deswegen war das dann viel leichter zum Erlernen und wenn man, die schwächeren waren halt eben in der dritten Leistungsgruppe und dann ist das alles besser gegangen. #00:07:11-4#
- 31 B: Würdest du sagen, diese Leistungsgruppen machen Sinn? #00:07:14-7#
- 32 I: Ich täte schon sagen, dass die Leistungsgruppen Sinn machen, weil einfach die, man kann in der dritten Leistungsgruppe einfach auf die Schwächeren viel mehr eingehen und man kann die ersten einfach (...) also nicht bevorzugen jetzt, aber man kann halt mit ihnen andere Sachen lernen, wo sie vielleicht andere Schwächen haben und sie, natürlich ist es jetzt dieser Standard, also man, nicht jeder kommt dann auf dem gleichen Niveau aus der Hauptschule heraus. Das ist natürlich jetzt, finde ich, nicht so gut, aber es wird halt auf die Schüler eingegangen, das finde ich gut. #00:07:46-2#
- 33 B: Okay. (...) Beim Schuleintritt, hast du da schon Deutsch gesprochen? #00:07:51-6#
- 34 I: Ja, also wo ich in die Volksschule gekommen bin, habe ich schon Deutsch gesprochen. Im Kindergarten jetzt noch nicht, aber dann (...) / #00:08:00-7#
- 35 B: Wer hat dir beim Lernen vom Deutsch geholfen oder was hat dir geholfen und was hat dir nicht geholfen? #00:08:07-1#
- 36 I: Ich glaube einfach im Kindergarten der Umgang mit den Kindern gemeinsam und einfach auch die Betreuerinnen, dass da halt viel herumgekommen ist und dass man da halt viel aufgefangen hat. Privat glaube ich auch, dass ein bisschen was, also ich kann mich jetzt nicht genau erinnern, weil das einfach so lange her ist, aber ich glaube schon, dass das alles privat auch bisschen geworden ist. Weil meine Eltern sind auch schon recht, so mit fünfzehn Jahren da her gekommen, deswegen können sie eigentlich auch recht gut Deutsch und deswegen glaube ich auch, dass da viel übergekommen ist. #00:08:40-2#
- 37 B: Okay. Also deine Eltern haben dich da auch mit unterstützt? #00:08:43-0#
- 38 I: Ja. #00:08:43-5#

- 39 B: (...) Gut. Wie schätzt du deine eigenen Fähigkeiten ein? Stärken und Schwächen?
#00:08:50-0#
- 40 I: (...) Weiß ich nicht. (lacht) (...) #00:08:54-9#
- 41 B: Ja, würdest du sagen, du bist fleißig? Ehrgeizig? Oder? #00:08:58-6#
- 42 I: Ja, ich würde schon sagen, dass ich fleißig und ehrgeizig bin. Also, wenn ich jetzt etwas nicht schaffe und dann mich, also ich schaue schon, dass alles aus dem Ersten gelingt und ich schaue auch, dass wenn man etwas lernen muss, dass ich alles davor zusammengeschrieben habe und dass alles da ist und das alles ordentlich ist und dass ich einfach viel zum Lernen hab und ja, ich glaube, dass ich da schon fleißig bin. #00:09:24-6#
- 43 B: Wie gehst du mit Stress um? #00:09:25-8#
- 44 I: (...) Stress. Ich täte sagen ich kann schon viel Stress aushalten. Wenn jetzt viele Leute in der Klasse reden und so, dann kann ich mich trotzdem konzentrieren und einfach den Fokus auf dem behalten, also da schalt ich mir mein Gehirn ab und ich bin dann einfach ganz bei dem, was wir gerade im Unterricht machen. #00:09:48-2#
- 45 B: Mhm. Und jetzt haben wir ja die Stärken so ein bisschen kennengelernt von dir. (lacht) Gibt es auch etwas, was dir nicht so gut gelingt, oder sagst du, mei, in der Schule gelingt eh alles und das passt alles? #00:10:00-1#
- 46 I: Jetzt von den Fächern her, oder einfach vom Charakter her? #00:10:05-2#
- 47 B: Vom Charakter her, weil die Fächer, das war ja schon. Das Mathematische liegt dir besser, // #00:10:08-5#
- 48 I: Genau. #00:10:08-8#
- 49 B: das Sprachliche weniger gut. #00:10:10-1#
- 50 I: Charakterlich, ja manchmal vielleicht, dass man einfach so sturköpfig ist und dann einfach mal seine eigene Meinung gerne besser durchsetzen möchte, aber man einfach auf andere sturköpfige kommt und dann geht das manchmal nicht so gut (lachend). Und ich glaube, das ist dann eher so eine Schwäche von mir. #00:10:28-4#
- 51 B: Okay. Danke. (...) Wie wichtig ist denn die Leistung in deinem Freundeskreis? #00:10:35-7#
- 52 I: Ich täte sagen, die Leistung ist wichtig. Aber jetzt nicht wichtig, dass wir jetzt sagen, ja,0 wir müssen gut sein, wir müssen alle Einser schreiben, also, jeder von uns unterstützt sich gegenseitig, schaut natürlich, dass wenn der andere schwächer ist, dass man ihm hilft, dass man das ihm erklärt und der andere wird natürlich auch schauen, dass er es mir erklärt und ein Vierer ist genügend, sagen wir immer und deswegen schauen wir einfach, dass wir durchkommen, dass positiv ist und ja. #00:11:08-0#
- 53 B: Wo lernt ihr? Also, lernst du auch alleine oder nur mit Freunden? #00:11:14-3#
- 54 I: Also, größtenteils lerne ich alleine, wenn jetzt echt so Fächer wären, wie Geographie oder Geschichte, wo man sich halt mal gegenseitig ausfragen kann, dann frag ich schon einmal die Freundinnen, ob sie mich nicht einmal kurz ausfragen, aber sonst bin ich eher eine Person, die alleine lernt. #00:11:33-9#

- 55 B: Hast du einen eigenen Schreibtisch und Computerzugang oder wo lernst du dann?
#00:11:40-0#
- 56 I: Also, ich habe früher einen eigenen Schreibtisch gehabt, aber weil ich wollte, dass mein Zimmer umgestaltet wird, habe ich diesen Schreibtisch jetzt weggetan und lern jetzt auf meinem Sofa, habe auch meinen eigenen Computer und das (unv.) sonst alles. #00:11:55-0#
- 57 B: Okay. Wie ist dein Freundeskreis so zusammengesetzt? #00:11:58-4#
- 58 I: Mein Freundeskreis ist eigentlich eher so mit Personen, mit der die Muttersprache gleich ist. Also jetzt nicht sehr viel an verschiedenen Nationalitäten, aber so kroatisch, wo man sich halt auch in der Muttersprache privat unterhalten kann, einfach so. Das finde ich halt fein (lachend). #00:12:19-3#
- 59 B: Okay. Also würdest du sagen, die Muttersprache liegt dir fast noch besser wie das Deutsche? #00:12:24-5#
- 60 I: Nein, das würde ich jetzt nicht sagen. Also, ich kann zwar auf meiner Muttersprache reden, aber ich glaube ich mache sehr viele grammatikalische Fehler und auch Rechtschreibfehler, weil man es halt nicht so gelernt hat, man hat es einfach durch das Reden gelernt und deswegen täte ich sagen, dass ich da sicherlich in Deutsch viel besser bin, weil ich es einfach von klein auf eigentlich nur Deutsch gelernt habe und die Muttersprache einfach nur durchs hören und durchs selber sprechen. (...) #00:12:50-8#
- 61 B: Okay. Hast du schon eine Idee, wo es nach der Matura hingehen soll? #00:12:56-0#
- 62 I: Nach der Matura möchte ich gerne arbeiten, weil die, das Studium ist nicht so interessant für mich, weil ich einfach diese KRAFT zum Lernen einfach nicht mehr habe, weil die HAK hat mich ja sehr viel Energie weggenommen und ich einfach zum Entschluss gekommen bin, dass die Arbeit jetzt einfach interessanter für mich wäre. #00:13:17-9#
- 63 B: Weißt du auch schon, in welche Richtung du gehen möchtest?#00:13:20-3#
- 64 I: Also, Bank wäre für mich sehr interessant, weil das war halt auch schon immer so ein interessanter Sektor und deswegen täte ich auch gerne in den Banksektor (...) / #00:13:29-3#
- 65 B: Okay. Wie hast du dich orientiert? In die Berufsrichtung? #00:13:34-8#
- 66 I: Ich weiß gar nicht, wie es dazu gekommen ist, das war auch irgendwie in der Hauptschule, dass irgendwie Mathe mir einfach am besten gelegen ist, da habe ich mir gedacht so, ja Bank und Mathe, das hat immer so gepasst und so und das hat sich durch die Jahre irgendwie gezogen, dass das auch irgendwie interessanter geworden ist und wenn man sich auch mit der Schule die Banken anschaut, das war immer interessant und deswegen ist es dann zu dem Entschluss gekommen. #00:13:58-5#
- 67 B: Okay. Also, schon in der Hauptschule war klar in welche Richtung es geht? #00:14:02-0#
- 68 I: Ja, genau. #00:14:02-8#
- 69 B: Dann würde ich abschließend noch gerne wissen, wie das Gespräch für dich war?
#00:14:09-2#
- 70 I: Das Gespräch war sehr angenehm. Hat alles gepasst, die Fragen waren leicht zum Beantworten, außer das mit den Stärken und Schwächen (lachend), weil da muss man

manchmal nachdenken (lachend), aber sonst war es echt angenehm. Sie sind sehr nett. (lacht)
#00:14:24-0#

71 B: (lacht) Okay, danke. Und gibt es noch etwas, was du ergänzen möchtest oder etwas, was ich nicht gefragt habe, was dir noch wichtig wäre? #00:14:32-1#

72 I: Nein, eigentlich fällt mir jetzt nichts ein, (...) was Sie noch fragen hätten können.
#00:14:37-7#

73 B: Okay, dann danke. #00:14:39-6#

74 I: Bitte. #00:14:40-4#

Vanessa

Interview mit Vanessa, 18 Jahre

Interviewdauer: 19 Minuten, 38 Sekunden

1 I: Okay. Also, du bist ja jetzt in der Maturaklasse // #00:00:07-7#

2 B: Genau. #00:00:07-9#

3 I: und ich würde von dir gerne wissen, wie dein Bildungsweg bisher ausgesehen hat, also alles, was dir dazu in den Sinn kommt. #00:00:15-0#

4 B: Also, angefangen hat es natürlich mit der Volksschule. (lacht) Da war ich in XXX. Dann hat es sich so entwickelt, dass ich zur Hauptschule hinübergewechselt habe, also halt weitergeführt habe, da war es bei mir nur so, dass es die Leistungsgruppen noch gab. Also, da war ich, kann ich mich noch erinnern, dass ich überall in der ersten Leistungsgruppe war. Und dann bin ich halt zur HAK gekommen und jetzt bin ich in der fünften in der HAK.
#00:00:43-0#

5 I: Okay, gut. Würdest du sagen, dass der Schulweg, so wie ihn du jetzt gemacht hast, dass der so verlaufen ist, wie du dir das vorgestellt hast oder hättest du irgendetwas anderes vorgehabt? #00:00:54-4#

6 B: Ehrlich gesagt, wäre ich nach dem, also nach der Volksschule wollte ich wirklich Gymnasium gehen, aber da muss ich sagen, haben wir einen Lehrer gehabt, der hat mir davon abgeraten. Der hat gemeint, dass ich es nicht schaffen würde und dass eben sehr schwer ist und da man als Kind, ist man ja sehr beeinflussbar, da lässt man sich sehr schnell beeinflussen und nachher habe ich mich eben (schrecken?) gelassen, war ich dann in der Hauptschule, aber ich finde es gut, so wie es ist, weil jetzt habe ich so meine Freunde, so, ich bereue es auch nicht und ich meine jetzt erste Leistungsgruppe Hauptschule und Gymnasium, natürlich ist das Gymnasium vielleicht ein bisschen besser, aber die gewissen Unterschiede jetzt, merke ich jetzt nicht, also, dass ich, ich habe jetzt keine Lücken so in der Grundlage, sage ich einmal. #00:01:40-0#

- 7 I: Okay. Und, wenn du sagst, du bist jetzt eigentlich recht zufrieden damit, sind die Eltern auch zufrieden mit deinem Bildungsweg? #00:01:50-7#
- 8 B: Ich hoffe es einmal. (lacht) // #00:01:53-5#
- 9 I: (lacht) #00:01:54-5#
- 10 B: Also, das hat mit dem Gymnasium, hat uns einmal schon mitgenommen, sage ich jetzt einmal in Anführungszeichen, weil das, das erwartet man sich nicht von einem Lehrer, der sagt so, ja du schaffst das nicht, das kann zu schwer sein, so, vielleicht musst du wieder abgestuft werden zur Hauptschule, dann kann es Probleme geben, bla bla bla. Da hat es natürlich einmal so ein Rückstoß gegeben, sage ich einmal. Also mittlerweile, jetzt, wo ich jetzt in der HAK bin, glaube ich schon, dass sie stolz sind, dass ich, hoffentlich, bald einmal die Matura habe. #00:02:26-6#
- 11 I: Okay. Gut, war das jetzt so, deine Eltern hätten sich eher gewünscht, dass du auf das Gymnasium // #00:02:32-6#
- 12 B: Ja. #00:02:32-7#
- 13 I: gehst und die Empfehlung dafür bekommst? #00:02:35-0#
- 14 B: Ja, genau. Die Empfehlung dafür hätte ich sogar bekommen, muss man sagen. Aber ja, der eine Lehrer halt, (...) kann man nichts ändern. #00:02:43-3#
- 15 I: Okay. Weil du sagst, der Lehrer hat da Zweifel gehabt, ob du das schaffst. Hast du bei der Einschulung schon Deutsch gesprochen? #00:02:52-1#
- 16 B: Ja, habe ich schon gesprochen. Ich weiß sogar noch, da haben wir bei der Einschulung so einen kleinen Test bestehen müssen, da haben wir so zählen müssen, so von fünf zurück (lachend) und so halt bisschen so Smalltalk, so wie man heißt, wo man wohnt und ja, den habe ich dann bestanden. (lacht) #00:03:10-6#
- 17 I: Okay. Hast den Test nur du machen müssen oder haben das alle Kinder gemacht? #00:03:15-3#
- 18 B: Das ist eine gute Frage, das weiß ich ehrlich gesagt nicht. Ich weiß nur von meinem Bruder, dass er es auch machen hat müssen und deswegen habe ich halt gemeint, das ist selbstverständlich, dass das jeder macht, also. Ob das jetzt nur die Schüler mit Migrationshintergrund machen haben müssen, das weiß ich jetzt leider nicht. #00:03:29-2#
- 19 I: Okay. Gut, hat dich jemand beraten mit der, bei der Schule. Also, außer jetzt dem Lehrer, was dir abgeraten hat, hat es da jemand gegeben, der dich beraten hat, zum Beispiel, dass du weiter auf die HAK gehst oder bist du da selber dazugekommen? #00:03:44-6#
- 20 B: Da muss ich meinem Vater einen riesen Dank aussprechen (lacht). Er war eigentlich immer derjenige, der halt gesagt hat, so geh auf das Gymnasium, mach, und dann halt wenn's mit dem Gymnasium nicht geklappt hat, hat er gemeint, ja geh weiter Schule, mach weiter, du kannst auch Uni gehen. Und ja, so bin ich halt auf die HAK gekommen, weil ich ja jetzt ehrlich gesagt nicht gewusst habe, so was ich so machen wollte und HAK ist halt wirklich so die wirtschaftliche Basis, was man hat, so das Grundwissen und ja, dann bin ich auf die HAK gekommen. #00:04:13-4#

- 21 I: Okay, also dann war der Papa so ein // #00:04:15-1#
- 22 B: Genau. #00:04:15-2#
- 23 I: ausschlaggebender Grund, dass du in Richtung Matura gegangen bist? #00:04:17-7#
- 24 B: Genau. #00:04:18-1#
- 25 I: War er auch sonst eine Bezugsperson, an die du dich jetzt gewendet hast, wenn es was gegeben hat? #00:04:23-5#
- 26 B: Eigentlich nicht, nein. Er ist so meine größte Stütze eigentlich. #00:04:28-2#
- 27 I: Okay, also vor allem für den schulischen Bereich? #00:04:30-8#
- 28 B: Genau. #00:04:31-5#
- 29 I: Okay. Gut, wenn du jetzt zurückdenkst an die Schule, jetzt haben wir schon gehört von dem Lehrer, der da, der dir da abgeraten hat, was du jetzt nicht so gut findest. Gibt's noch positive oder negative Erinnerungen an die Schulzeit? #00:04:47-1#
- 30 B: Da gibt es jetzt wieder was mit der Volksschule. (lacht) #00:04:51-9#
- 31 I: (lacht) #00:04:52-5#
- 32 B: Da muss ich sagen war ich in der dritten oder vierten, glaube ich, ich weiß nicht mehr so genau. Da haben wir Elternsprechtag gehabt, da war ich eben mit meinem Papa drüben, es war das Fach Deutsch, da war eigentlich alles gut, Test war ein Einser, Schularbeit war ein Einser, Mitarbeit hat gepasst. Da sind wir halt hineingegangen und haben halt erwartet, dass sie sagt, es wird ein Einser, dann hat sie aber gemeint, es wird ein Zweier. Da fragt man natürlich nach, warum. (...) Und da kam die schockierende Antwort, dass sie wirklich gemeint hat, dass sie das nicht einsieht, warum eine Schülerin mit einem Migrationshintergrund eine bessere Note kriegt wie eine Österreicherin oder ein Österreicher. Und ja, da ist man wirklich schockiert und (...) ja, da weiß man nicht, was sagen. Aber (...) man muss sagen, das ist die Einzige, so wirklich das Einzige, was ich negativ erlebt habe. Das war wirklich die Volksschule (lachend) und danach war es eigentlich ganz gut, hat gepasst, habe ich nie mitgekriegt, dass ich vernachlässigt worden bin oder dass mir bewusst eine schlechtere Note gegeben worden ist oder so. #00:05:58-8#
- 33 I: Okay, also (räuspert) diese (...) Also, für mich klingt das jetzt nach einer Diskriminierungserfahrung? // #00:06:05-8#
- 34 B: Ja. #00:06:06-2#
- 35 I: Hat es einmal in der Volksschule gegeben und das hat sich nicht mehr wiederholt? #00:06:10-1#
- 36 B: Genau. #00:06:10-2#
- 37 I: Okay. Gut. Und positive Erinnerungen? #00:06:15-1#
- 38 B: Positive? Dass ich jetzt bevorzugt geworden bin oder so, oder wie meinst du das? #00:06:20-9#
- 39 I: Nein. Ob irgendetwas noch in der Schulzeit war, wo du jetzt zurückdenkst und denkst, ja das war toll, das hat mir gut gefallen, da habe ich total die positive Erinnerung daran? Also, jetzt nicht nur von den Lehrern, auch überhaupt, alles was da zusammenhängt. #00:06:34-9#

- 40 B: Also, generell so als Schülerin oder so als Schüler findet man die ganzen Reisen toll, was man macht, so die Exkursionen, sei es jetzt die Berlinwoche, oder die Wienwoche in der Hauptschule noch. So die ganzen Reisen und die ganzen Erlebnisse, was man mit den Mitschülern hat bleiben mir natürlich positiv in Erinnerung. (...) Aber sonst, spezifisch, wüsste ich jetzt nichts (lachend). #00:06:58-8#
- 41 I: Okay (lachend). Danke. Du hast ja vorher schon gesagt, dass du eigentlich bei der Hauptschule jetzt im Nachhinein schon froh bist darum, dass du // #00:07:07-5#
- 42 B: Genau. #00:07:07-9#
- 43 I: dort warst, wegen deinen Freunden. Hat sich dein Freundeskreis durch deinen Schulbesuch verändert? #00:07:13-3#
- 44 B: (...) Mit der HAK schon. In der Hauptschule waren es natürlich viel mehr. Da waren, da waren wir, muss ich auch sagen, von den Nationalitäten her sehr viele Türken und sehr viele Österreicher (...) und wir haben uns alle sehr gut verstanden, es war eine riesen Freundesgruppe. Wir haben überhaupt keine Streitigkeiten gehabt, muss ich sagen. #00:07:33-8#
- 45 I: Alles in Ordnung, danke. (Spricht mit dem Kellner) #00:07:35-3#
- 46 B: Und jetzt mit der HAK hat sich mein Freundeskreis natürlich geändert. Jetzt sind wir wirklich sehr gemischt. Wir haben sehr viele Serben, Kroaten, Bosnier, Türken. Wir haben einen Deutschen (lachend), wenn man das so sagen darf (lachend). #00:07:49-6#
- 47 I: (lacht) #00:07:49-7#
- 48 B: Dann haben wir natürlich aus Österreicher. Es ist jetzt viel mehr so Multi-Kulti geworden. Wenn man es in der Sicht sieht, ja, es hat sich geändert. #00:07:58-3#
- 49 I: Also, jetzt mehr unterschiedliche Nationalitäten, // #00:08:00-4#
- 50 B: Genau. #00:08:00-8#
- 51 I: was zum Freundeskreis gekommen sind. #00:08:02-0#
- 52 B: Ja. #00:08:02-8#
- 53 I: Und wenn du so die Klasse ansprichst, seid ihr mehr Mädchen oder mehr Jungen in der Klasse? #00:08:09-7#
- 54 B: Bei uns in der Klasse ist sehr gut aufgeteilt. Wir sind fast fünfzig fünfzig, ich glaube acht Mädchen, neun Buben (...) und ja. #00:08:20-2#
- 55 I: Okay, also auch nicht so eine große Klasse, jetzt eher klein? #00:08:22-7#
- 56 B: Nein, nicht mehr (lachend). Also, wir haben jetzt angefangen mit dreiunddreißig Schüler, war wir in der ersten. Mittlerweile ist die Anzahl drastisch gesunken (lachend). (lacht) #00:08:31-7#
- 57 I: (lacht) #00:08:32-3#
- 58 B: Aber ja, ist nett so mit einer kleinen Klasse. Man kennt sich auch sehr gut, man hat keine Hemmungen, wenn man was präsentieren muss oder so. Der Lehrer hat viel mehr Zeit um die einzelnen Schüler wirklich, um sich um diese zu kümmern, man kann wirklich so spezifisch in die Probleme eingehen, ja. #00:08:51-4#

- 59 I: Okay. Gut. Und (...) Mich würde jetzt noch interessieren ob du überhaupt, neben deinem Papa, noch irgendeine Bezugsperson hast oder eine Vorbildperson, wo du sagst, an der orientiere ich mich jetzt? #00:09:12-7#
- 60 B: (...) Eine Vorbildperson habe ich erst später bekommen. So in der zweiten, ersten HAK, ich weiß nicht mehr so genau. Und zwar, da habe ich eine Freundin und (unv., Name der Freundin?) ihre ganze Familie studiert, sage ich einmal. Und da habe ich eben auch eine Freundin, also wir kennen uns so ziemlich gut eigentlich und die ist jetzt in XXX, die studiert dort und das finde ich eigentlich schon gut, eigentlich sehr, so inspirierend, dass sie wirklich jetzt XXX ist. Sie wohnt jetzt auch mittlerweile drüben, wegen ihrem Studium und ja. Aber sonst wäre meine zweite Bezugsperson mein Onkel. (lacht) Er hat immer so von klein auf gemeint, so, du redest zu viel, du argumentierst zu viel, du könntest Anwalt werden, sei Anwalt, so, so immer so im Hintergrundgedanken, sei Anwalt, Anwalt, Anwalt und jetzt habe ich tatsächlich vor Jus zu studieren. (lacht) #00:10:05-8#
- 61 I: (lacht) Okay. Also, der hat dich da schon ein bisschen // #00:10:07-7#
- 62 B: Genau (lachend) #00:10:08-3#
- 63 I: da auf die Bahn gebracht? #00:10:09-4#
- 64 B: Genau. #00:10:09-6#
- 65 I: Okay. Ja, kannst du dich jetzt also an diese Freundin, die studiert, oder an den Onkel auch mit Fragen wenden, wenn da irgendetwas aufkommt? #00:10:18-4#
- 66 B: Nicht wirklich. #00:10:19-2#
- 67 I: Okay, also es ist mehr so sie // #00:10:21-3#
- 68 B: Genau. Sie motivieren mich. Sie zeigen mir eben den Weg, dass es geht. Es ist jetzt nichts was unmöglich ist. Es haben vor mir auch viele Leute geschafft, ich könnte es ja auch schaffen, warum nicht. (...) Sie sind eben die Motivation für mich. #00:10:35-2#
- 69 I: Okay. Gut. Wenn du schon gerade dabei bist, dass du es auch schaffen kannst, wo liegen denn deine Stärken? Was würdest du sagen? #00:10:44-0#
- 70 B: Puh. Also, bei mir persönlich würde ich sagen, dass bei mir mündlich besser geht, als wie schriftlich, weil schriftlich bin ich manchmal so nervös, dann weiß ich nicht, was ich schreiben soll und es wird einfach, der Zeitdruck, es wird viel zu viel. Aber mündlich denke ich, dass ich mein, auch mein Unwissen gut verkaufen kann, das sagen wir so gern (lacht), (...) und ja, dass ich eben auch spontan so drauf los reden kann. (...) #00:11:12-1#
- 71 I: Okay, also hat der Onkel auch recht, wenn er sagt, du kannst gut argumentieren? #00:11:17-1#
- 72 B: (lacht) Ja, vielleicht (lachend). #00:11:18-3#
- 73 I: Okay. Und so Schwächen? Gibt's auch etwas, wo du sagst, okay, also bis auf das schriftliche, das gelingt dir nicht so gut? #00:11:28-5#
- 74 B: (...) Präsentieren. Also ja, das zählt jetzt, (...) also mündlich meine ich, jetzt so als Konversation und so beim Präsentieren, da habe ich schon manchmal so meine Bedenken, weil wenn es wirklich sehr viele Leute sind und so Leute, die ich nicht so kenne, also jetzt

außerhalb der Klasse, wenn es jetzt so vor mehreren Klassen ist, nachher denke ich mir schon manchmal so, (unv.), nein, ich weiß nicht, wie ich es sagen soll. Es ist so, ob sie mich sehr kritisieren, ob sie mich zu sehr kritisieren, ob ich vielleicht Fehler bei der Aussprache mache. Weil wenn ich nervös bin, dann höre ich ja nicht, was ich sage. Und manchmal hat man ja keinen Text so in der Hand, es sind nur so Stichwörter. Da denke ich mir, habe ich den Satzbau vielleicht richtig gemacht? Habe ich grammatikalische Fehler gemacht? Ja sowas habe ich schon Bedenken manchmal. #00:12:19-8#

75 I: Sind die Bedenken, also dass sie von dir kommen oder hat es da einmal einen Vorfall gegeben? #00:12:25-2#

76 B: Einen Vorfall jetzt nicht, aber man sieht es ja, wenn außen jemand präsentiert, man sitzt im Publikum, er hat einen Fehler gemacht, es wird sofort gelacht. Und so in der Position will ich jetzt eigentlich ehrlich gesagt nicht sein. Das stelle ich mir nicht so fein vor (lachend). #00:12:39-7#

77 I: Ja, okay. Gut, wo lernst du? (...) Zu Hause? Mit Freunden? #00:12:46-5#

78 B: Alleine. #00:12:47-2#

79 I: Alleine. #00:12:47-9#

80 B: Alleine und zu Hause. In einer Gruppe kann ich nicht so gut lernen. Es ist einfach so, wenn ich lerne, dann muss es erstens leise sein und häufig auch ein Ort, wo ich mich auch gut auskenne. Also man sagt ja, der Mensch sei ein Gewohnheitstier und ja, bei mir ist es meistens eben mein Zimmer. (...) Und ja, alleine. Also es, ich kriege es auch oft, also ich höre es auch oft von meinen Freunden, dass zum Beispiel Mathe, Mathe wäre ich eigentlich so, ist eher so mein Lieblingsfach (lacht), und da fragen mich halt oft so Freunde, ob ich ihnen was erklären möchte, aber dann, wenn ich versuche es zu erklären, dann geht es nicht, ich kann es halt nicht erklären. Es ist, ich lerne für mich selber und so die Methoden, die ich habe, das geht dann eben nicht so auf die anderen Personen über, also das funktioniert nicht. Ich kann es auch nicht erklären. #00:13:42-7#

81 I: Okay, also die Methoden, die du für dich verwendest, die funktionieren // #00:13:45-7#

82 B: Genau. #00:13:46-1#

83 I: auch nur bei dir. #00:13:46-9#

84 B: Genau, so. Ich verstehe es zwar, aber wenn es jetzt darum geht, dass ich irgendeine Formel erklären muss, nachher geht es nicht. #00:13:54-4#

85 I: Okay, das ist dann zu komplex oder? #00:13:56-3#

86 B: Genau. (lacht) #00:13:56-8#

87 I: (lacht) Okay. Und wenn du sagst, du lernst im Zimmer, hast du einen eigenen Schreibtisch, oder? #00:14:01-7#

88 B: Ja. Ich habe einen Riesenschreibtisch, muss ich sagen. Da habe ich wirklich das ganze Zeug, also PC, meistens eher Laptop, das ganze Schreibzeug, so Post-its und ja so Sachen, was man halt braucht. So Schere, einen Klebestift (...), ja. #00:14:21-5#

89 I: Okay, also bestens aus- // #00:14:22-4#

- 90 B: Genau. #00:14:23-2#
- 91 I: gerüstet für Lernsessions. (lacht) Okay. Bei deinen Freunden, mit denen lernst du ja jetzt nicht zusammen, aber im Allgemeinen, ist bei euch die schulische Leistung etwas Wichtiges im Freundeskreis oder nicht so? #00:14:37-2#
- 92 B: Es kommt so, es kommt so auf die Person drauf an. Manche sagen, komm Hauptsache durch, Vier gewinnt. Höre ich auch oft. Aber für mich persönlich und für meine beste Freundin, wir sind jetzt in der gleichen Klasse, da ist schon die Leistung uns eher wichtiger, so dass man, für uns wäre halt eben der Idealfall, dass man keine Vierer im Zeugnis hat, so wenig Dreier wie möglich, wenn es geht noch eine Auszeichnung. (lacht) So, ja. Es, man kann, man sieht schon die Spaltung zwischen den Schülern mit Migrationshintergrund, die sagen Vier gewinnt, Hauptsache durch, Hauptsache positiv und dann zwischen den Schülern mit Migrationshintergrund, die sagen, wir wollen wirklich das Beste geben, wir wollen beweisen, dass wir es können und ja, wir können es ja auch und dann zeigen sie es auch. Ja. #00:15:25-2#
- 93 I: Und wo würdest du sagen, dass da der Unterschied zwischen euch ist? Wieso ist es der einen Gruppe so wichtig und der anderen Gruppe jetzt nicht so wichtig? #00:15:33-8#
- 94 B: Ich glaube, das hängt einfach von der Motivation ab. Vielleicht, ich kenne es auch jetzt von meiner besten Freundin in der Familie, bei ihr zu Hause wird halt auch, ihre Schwester studiert jetzt auch in XXX. Bei ihr zu Hause wird auch immer gesagt, geh soweit du kannst, so, lern soweit du kannst, es ist wirklich, glaube ich, in der Familie die Motivation und der Wunsch von der Familie, dass, dass das Kind einfach soweit aufsteigt, wie es nur geht. (...) Ich glaube, es hängt eher davon ab. #00:16:02-1#
- 95 I: Also von der Unterstützung, die man zu Hause // #00:16:04-0#
- 96 B: Genau. #00:16:04-3#
- 97 I: mitkriegt. Okay. Gut. Du hast ja gesagt, du möchtest Jus studieren nach der Matura, hast du dich schon erkundigt, wie du, also wo du studieren möchtest? Was man da alles dazu braucht oder welche Voraussetzungen da nötig sind? #00:16:21-2#
- 98 B: Ja, in meinem Fall habe ich schon geschaut in XXX, wegen der Uni XXX und da, die eine Voraussetzung ist natürlich einmal die Matura und die zweite eben Latein, das habe ich jetzt nicht, deswegen müsste ich zuerst einmal einen Lateinkurs besuchen, die Prüfung bestehen und dann geht's weiter. #00:16:40-1#
- 99 I: Okay. #00:16:40-5#
- 100 B: Und das sind die Sachen, die ich noch brauchen würde. #00:16:42-8#
- 101 I: Okay. Und wie siehst du da so deine Chancen, dass da alles so aufgeht, wie du es geplant hast? #00:16:48-3#
- 102 B: Also, möglich wäre es ja einmal. Aber jetzt so, wie soll ich sagen, ich bin, ich bin ehrlich so die Person, die mit Zahlen umgehen kann. Sprachen sind jetzt nicht so meine Stärke und dann noch Latein dazulernen. Ich, ich glaube schon und ich weiß es sogar, dass ich es

- schaffen kann, aber es wird halt ein schwerer Prozess, so wirklich. Und dass ich es noch alleine lernen muss das Latein, ohne Lehrer, ohne Stütze. #00:17:15-7#
- 103 I: Okay, das wird eine große Herausforderung? #00:17:18-1#
- 104 B: Genau. Aber ich weiß, ich kann es. Es wird gehen. (lacht) #00:17:20-9#
- 105 I: Okay, super. Wir sind schon am Ende vom Gespräch. #00:17:25-7#
- 106 B: Schon? (lacht) #00:17:26-4#
- 107 I: Ja, schon. (lacht) Ich würde gerne wissen, wie das Gespräch für dich war? #00:17:30-5#
- 108 B: Ja, sehr interessant. Viel zu kurz. (lacht) #00:17:33-4#
- 109 I: Viel zu kurz, okay (lachend)? Wenn es viel zu kurz war, hätte es noch etwas gegeben, was du anschneiden möchtest, von der Schulzeit? Oder wo du sagst, ma, // #00:17:42-0#
- 110 B: Okay. #00:17:42-3#
- 111 I: das wäre für das Thema total wichtig? Das hat sie vergessen zum Fragen. #00:17:45-1#
- 112 B: (...) Wenn Sie jetzt so das sagen, (lacht) weiß ich jetzt auch nichts, was ich dazu hängen könnte, oder dazusagen könnte. (...) Weil eben, der Begriff Migration so groß ist, habe ich gemeint, dass es ein viel längeres Gespräch wird und, aber sonst war es schon sehr interessant, das Gespräch. #00:18:04-6#
- 113 I: Okay, welche Bereiche hättest du dir noch vorstellen können, was man mit, oder mit hineinnimmt in das Gespräch? #00:18:11-8#
- 114 B: Dass man (...) Dass man vielleicht einmal nachfragt, so, wie die Verteilung (...) von Schülern ist, also von Nationalitäten in einer Klasse oder eher in der Schule generell. Und zum Beispiel, ich weiß, wir haben das gerade letztens in der Schule besprochen, dass die östlicheren Bundesländer in Österreich, viel mehr Mitschüler haben, also Schüler haben mit Migrationshintergrund // #00:18:37-2#
- 115 I: (hustet) Entschuldigung. #00:18:39-0#
- 116 B: Macht nichts. Und dass eben, in Wien, teilweise sogar (...) leichter benotet wird, aus dem Grund, dass viel mehr Schüler sind mit Migrationshintergrund und dass hier im Westen, also Vorarlberg, Tirol, sogar viel strenger benotet wird. Das haben wir letzthin von einer Lehrerin mitgeteilt bekommen, die bei einem Seminar war. #00:19:01-7#
- 117 I: Okay. #00:19:02-7#
- 118 B: Ja. Und ich finde das eigentlich schon ausschlaggebend eigentlich, wie das Verhalten von Lehrern sich daran richten kann so. #00:19:09-2#
- 119 I: Also, wie das Verhalten von den Lehrern ist, in Bezug auf das, was ich mir auch erwarte, von einer Klasse, // #00:19:15-4#
- 120 B: Genau. Ja. #00:19:15-7#
- 121 I: wer vor mir sitzt. #00:19:16-6#
- 122 B: Mhm, ja. #00:19:17-3#
- 123 I: Okay. Sonst noch eine Thematik, die zu kurz gekommen ist? #00:19:22-0#
- 124 B: Boa. (lacht) #00:19:23-2#
- 125 I: (lacht) #00:19:24-8#

- 126 B: Also, mir fällt jetzt nichts ein. (lacht) Wirklich. Ich habe jetzt zwar gemeint, dass es zu kurz ist, aber die Zeit vergeht halt schnell. (lacht) #00:19:32-8#
- 127 I: (lacht) Okay. Ja, dann sage ich danke für das Gespräch. #00:19:36-5#
- 128 B: Danke ebenfalls. #00:19:37-7#