

Erfolgreiche Bildungswege junger Erwachsener aus bildungsfernen Arbeitermilieus

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades
im Fachbereich Erziehungswissenschaften
an der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

vorgelegt von
Vesna Segrt
aus Calw

Tübingen
2012

Tag der mündlichen Prüfung:

13.05.2013

Dekan:

Professor Dr. rer. soc. Josef Schmid

1. Gutachter:

Prof. Dr. Josef Held

2. Gutachterin:

Prof. Dr. Barbara Stauber

Für meine Eltern
Ignac (†) und Katarina Šegrt
&
Adrian

ÜBERSICHT

Zusammenfassung	I
Abstract	II
Inhaltsverzeichnis	III
EINFÜHRUNG UND PROBLEMAUFRISS DER UNTERSUCHUNG	1
FORSCHUNGSINTENTION	11
1. <i>ERFOLGREICHE</i> BILDUNGSWEGE	17
2. SOZIALISATION – Bezug zu einem erfolgreichen Bildungsweg	24
3. RESILIENZ – Bezug zu einem erfolgreichen Bildungsweg?	36
4. BILDUNGSFERNE ARBEITERMILIEUS	42
5. FORSCHUNGSMETHODEN & DATENGRUNDLAGEN	49
6. SPEZIELLE THEORETISCHE (VOR-)ÜBERLEGUNGEN ZUR UNTERSUCHUNG	69
7. QUANTITATIVE ERGEBNISSE	83
8. QUALITATIVE ERGEBNISSE	134
9. FALLGRUPPENANALYSE	308
10. SCHLUSSFOLGERUNGEN DER UNTERSUCHUNG	401
Abbildungsverzeichnis	VI
Literatur	VII
Anhang I - II	

ZUSAMMENFASSUNG

In der vorliegenden Untersuchung wurden die ‚Erfolgreichen Bildungswege junger Erwachsener aus (bildungsfernen) Arbeitermilieus‘ untersucht. Das Untersuchungsinteresse lag auf der Erkundung und Analyse der erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe hinsichtlich der Fragestellungen: *Wie* es junge Erwachsene aus (bildungsfernen) Arbeitermilieus geschafft haben trotz einer so genannten ‚schwierigen Ausgangslage‘ einen erfolgreichen Bildungsweg einzuschlagen? *Welche* Hürden hatten sie dabei zu nehmen und *wie* sind sie damit umgegangen? Als ‚schwierige Ausgangslage‘ wurde speziell der Bildungsstand der Eltern und die Zugehörigkeit zu einem Arbeitermilieu betrachtet. Die Untersuchung richtete ihren Blick demnach v.a. auch auf so genannte Risikofaktoren auf den erfolgreich verlaufenen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe sowie auf Schutzfaktoren und Empowermentstrukturen, welche als risikomildernde Faktoren eine Schlüsselfunktion im Bewältigungsprozess von Stress- und Risikosituationen darstellen und resilienzfördernd auf ein Subjekt wirken können (Maier, 2005). Die Untersuchung wurde mithilfe einer Triangulation von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden und einer ergänzenden qualitativen Fallgruppenanalyse vorgenommen.

Der Forschungsgewinn der Untersuchung liegt v.a. in der weiteren Stärkung von Theorien der Bildungsforschung zur Förderung der Chancengleichheit im deutschen Schul- und Bildungswesen sowie im Gewinn weiterer Anregungen zum Ausbau bestimmter bildungsfördernder Maßnahmen für die Untersuchungsgruppe. Insbesondere die qualitative Untersuchung ermöglicht einen Einblick auf subjektive und kontextuelle Voraussetzungen für das Beschreiten erfolgreicher Bildungswege der Untersuchungsgruppe, indem sie subjektive Hindernisse und deren Überwindungsmöglichkeiten und Bewältigungsstrategien offen legt. Diese lassen sich zusammengefasst v.a. in einer verstärkten Übernahme der jungen Erwachsene der Verantwortung sowie des Managements ihres Bildungsweges und dessen Finanzierung erkennen. Hilfestellungen der sekundären und tertiären Sozialisationsinstanzen stellten dabei durch die Vermittlung von Handlungsmöglichkeiten und Handlungsfertigkeiten eine tragende Rolle für die Überwindung und Bewältigung von Hindernissen. Die primäre Sozialisationsinstanz - das Elternhaus - erwies sich innerhalb der Untersuchung als weniger bedeutend für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges als die sekundären und tertiären Sozialisationsinstanzen. So erwiesen sich das Bildungsmilieu des Elternhauses, ein Migrationshintergrund oder gar eine Einwanderung während der Schulzeit durch eine gute Informationsvermittlung und rege Unterstützungsleistungen durch die sekundären und tertiären Sozialisationsinstanzen als weniger bedeutend für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges der Untersuchungsgruppe. Folglich ließen sich vermeintliche Defizite und Risikofaktoren des Herkunftsmilieus mithilfe äußerer Sozialisationsinstanzen kompensieren. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass den sekundären und tertiären Sozialisationsinstanzen ein besonderes Gewicht im Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges junger Erwachsener aus (bildungsfernen) Arbeitermilieus zukommt.

ABSTRACT

The present study has investigated the successful courses of education of young adults belonging to a low educated workers milieu. The research interest was to explore and analyse the successful courses of education in regard to the following questions: *How* did the young adults manage to accomplish a successful course of education despite a so-called ‘difficult starting position’? *Which* obstacles did they have to take in order to accomplish a successful course of education? And *how* did they handle these obstacles? Especially, the parental level of education and the belonging to a low educated workers milieu was distinguished as a ‘difficult starting position’. Therefore, the study has also turned its focus towards so-called risk factors on the successful courses of education as well as on so-called protection factors and empowerment structures which can represent a key function in the mastering process of stress and risk situations, and are able to moderate risk factors (Maier, 2005). Furthermore, they are able to support the development of an individual’s resilience. The study was conducted by using a triangulation of quantitative and qualitative research methods and a supplementary qualitative case group analysis.

The profit of the study is mainly due to the further strengthening of known theories of education research that promote equal opportunities in the German school and education system. Additionally, the study offers suggestions related to the development of specific measures to promote education for the study group. Particularly, the qualitative study provides insight on subjective and contextual prerequisites for the accomplishment of the successful courses of education of the study group by revealing subtle obstacles and coping strategies. These can primarily be summarized in an amplified take-over of the responsibility as well as the management of once own course of education, and its financing by the young adults. By conveying coping options as well as coping skills, especially, the assistance and support of secondary and tertiary socialization instances bear a key role in accomplishing the successful courses of education. The primary socialization instance – the family of origin – proved to be of less importance for the accomplishment of a successful course of education than the secondary and tertiary socialization instances. According to this, a low level of education of the family home as well as a background of immigration, or an immigration while being already in school, proved to be less of importance for the accomplishment of a successful course of education, if there had been a good information brokering and active support by secondary and tertiary socialization instances. Thus, putative deficits and risk factors of the origin environment and thus, milieu of origin could consequently be compensated with the help of outer socialization instances. From this, the conclusion can be drawn that a special weight in following a successful course of education of young adults from a low educated workers milieu befits the secondary and tertiary socialization instances.

Zusammenfassung	I
Abstract	II
Inhaltsverzeichnis	III
EINFÜHRUNG UND PROBLEMAUFRISS DER UNTERSUCHUNG	1
FORSCHUNGSINTENTION	11
1. ERFOLGREICHE BILDUNGSWEGE	17
1.1 Was sind <i>erfolgreiche</i> Bildungswege	17
1.2 Die unterschiedlichen Zugangswege zur Hochschulzugangsberechtigung	17
1.2.1 Zugang über den ‚Zweiten Bildungsweg‘	18
1.2.1 Zugang über den ‚Dritten Bildungsweg‘	20
1.3 Aufnahme- und Integrationspraxen ins dt. Schulsystem	21
2. SOZIALISATION – Bezug zu einem erfolgreichen Bildungsweg	24
2.1 Selbst- und Fremdsocialisation (Empowerment)	25
2.2 Sozialisations- und Bildungsprozesse	27
2.3 Sozialisationsinstanzen /Bildungsorte	28
2.3.1 Primäre Sozialisationsinstanzen	28
2.3.2 Sekundären Sozialisationsinstanzen	29
2.3.3 Tertiäre Sozialisationsinstanzen	33
3. RESILIENZ – Bezug zu einem erfolgreichen Bildungsweg?	36
3.1 Wie entwickelt sich Resilienz?	
3.2 Resilienzfaktoren: Risiko- und Schutzfaktoren	39
3.3 Resilienzmodelle	40
4. BILDUNGSFERNE ARBEITERMILIEUS	42
4.1 Von Arbeitermilieus zu Bildungsmilieus – bildungsferne Arbeitermilieus	44
4.2 Bildungsfern vs. Schulbildungsfern	46
5. FORSCHUNGSMETHODEN & DATENGRUNDLAGEN	49
5.1 Forschungsdesign: <i>Concurrent Triangulation</i>	49
5.2 Quantitative Untersuchung	52
5.2.1 Die Datenerhebung	52
5.2.2 Die Auswertung der Daten	53
5.2.3 Der Survey	54
5.3 Qualitative Untersuchung	56
5.3.1 Die Datenerhebung	56
5.3.2 Die Auswahl der Interviewpartner/innen	60
5.3.3 Qualitative Datenauswertung	62
➤ Fokussierung der Auswertungsschritte	64
5.4.4 Das Sample	67
6. SPEZIELLE THEORETISCHE (VOR-)ÜBERLEGUNGEN ZUR UNTERSUCHUNG	69
6.1 Überlegungen zur primären Sozialisationsinstanz – das Herkunftsmilieu	69
6.2 Überlegungen zu den sekundären & tertiären Sozialisationsinstanzen	75
6.3 Überlegungen zum Subjekt	79

7. QUANTITATIVE ERGEBNISSE	83
7.1. Risiko-/Schutzfaktor: Bildungsmilieu	84
7.1.1 Bildungsstand der Eltern	84
7.1.2 Migrationshintergrund und Sprachverhalten innerhalb der Herkunftsfamilie	85
7.1.3 Bildungsstand und –abschlüsse von Geschwistern	87
7.2 Risiko-/Schutzfaktor: Soziales Milieu	89
7.2.1 Beruflicher Status	89
7.2.2 Subjektives Empfinden der finanziellen Lage – finanzielle Einschränkungen auf dem Bildungsweg	91
7.3. Risiko-/Schutzfaktor: Bildungsspezifische (Fremd-) Erfahrungswerte und Unterstützungsleistungen	94
7.3.1 Erfahrungswerte/Informationswissen der Eltern über das deutsche Schulsystem	95
7.3.2 Unterstützungsleistungen durch Instanzen außerhalb der Herkunftsfamilie	97
7.4. Risiko-/Schutzfaktor: Bildungsaspirationen	103
7.4.1 Bildungsaspirationen der Eltern	103
7.4.2 Bildungsmotivation der Untersuchungsgruppe	109
7.4.3 Entscheidung über den Bildungsweg	116
7.5. Risiko-/Schutzfaktor: Kindergartenbesuch	116
7.6. Risiko-/Schutzfaktor: Medienkonsum	118
7.7. Weitere Risiko-/Schutzfaktoren	121
7.7.1 Risiko-/Schutzfaktor: Kritische Lebensereignisse	123
7.7.2 Risiko-/Schutzfaktor: Schulisches Lernklima	125
7.8. Zusammenfassung und Resümee der quantitativen Untersuchung	128
8. QUALITATIVE ERGEBNISSE	134
8.1. Risiko-/Schutzfaktor: Bildungsmilieu	135
8.2. Risiko-/Schutzfaktor: Soziales Milieu	146
8.3 Risiko-/Schutzfaktor: Bildungsspezifische (Fremd-)Erfahrungswerte und Unterstützungsleistungen	168
8.3.1 Bildungsspezifische Erfahrungswerte der Eltern	170
8.3.2 Bildungsspezifische Erfahrungswerte der Interviewees	177
8.4. Risiko-/Schutzfaktor: Bildungsaspirationen	199
8.4.1 Bildungsaspirationen der Eltern	201
8.4.2 Bildungsmotivation der Interviewees	213
8.4.3 Gegenüberstellung der Bildungsaspirationen der Interviewees und ihrer Eltern	226
8.5. Risiko-/Schutzfaktor: Kindergartenbesuch	230
8.6. Risiko-/Schutzfaktor: Medienkonsum	237
8.7. Weitere Risiko-/Schutzfaktoren	247
8.7.1 Übergang in die Sekundarstufe I	250
8.7.2 Schulische Integration während der Schulzeit	267
8.7.3 Subjektiv empfundene Hindernisse und Begünstigungen	277
8.8 Zusammenfassung und Resümee des quantitativen und qualitativen Untersuchung	296

9. FALLGRUPPENANALYSE:	308
9.1 Fallgruppe I: Der direkt erfolgreiche Bildungsweg (mit Migrationshintergrund)	310
9.1.1 Ankerfall Layla	318
9.2 Fallgruppe II: Der indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (ohne Migrationshintergrund)	331
9.2.1 Ankerfall Johanna	337
9.3 Fallgruppe III: Der indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (mit Migrationshintergrund)	351
9.3.1 Ankerfall Erkan	357
9.4 Fallgruppe IV: Der indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (Einwanderung während der Schulzeit)	375
9.4.1 Ankerfall Musa	381
9.5 Zusammenfassung und Resümee der Fallgruppenanalyse	396
10. SCHLUSSFOLGERUNGEN DER UNTERSUCHUNG	401
Abbildungsverzeichnis	VI
Literaturverzeichnis	VII
Anhang I	
Fragebogen	
Kurzbeschreibungen der Interviewees	
DVD -Verzeichnis der Interviews	
Anhang II	
Tabellenverzeichnis	
Tabellen zu den statistischen Berechnungen	

EINFÜHRUNG UND PROBLEMAUFRISS DER UNTERSUCHUNG

Die PISA-Studien der OECD der letzten Dekade haben mehrfach bestätigt, dass Kinder aus benachteiligten Familien und vor allem aus Arbeiterfamilien in Deutschland erhebliche Schwierigkeiten haben, höhere Bildungswege einzuschlagen (Cortina; u.a., 2005; Baumert, 2000; Friebel; u.a., 2000; Kronig, 2000; Meusburger, 1998). Der Bildungsbericht zur Bildung in Deutschland 2010 erklärt, dass sich die unterschiedlichen Bildungswege und – biografien insbesondere auf die Faktoren Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationsstatus zurückführen lassen (Autorengruppe Bildungsbericht 2010, S. 13). Diese Faktoren führen zu erheblichen Unterschieden in der Bildungsbeteiligung und beeinflussen die Bildungschancen und folglich die Lebenschancen erheblich (Autorengruppe Bildungsbericht 2010, S. 13). Die (indirekte) Rückbindung einer beruflichen Positionierung an das Schul- und Bildungssystem verstärkt die Benachteiligung zusätzlich, so dass ein sozialer Aufstieg aus benachteiligten Strukturen nur schwer umzusetzen ist (Maaz, 2006, S. 25). Die sozialen Strukturen werden somit von Generation zu Generation vererbt (Bourdieu, 1983). Der Eurostudent IV 2008 - 2011 Studie zur Folge lassen sich so auch nur 2% an Studierenden aus einem Elternhaus mit niedrigem Bildungsniveau in Deutschland finden (Gwosć; u.a., 2012, S. 10). Das heißt, nach dieser Studie lassen sich in Deutschland nur 2% an Studierenden wiederfinden deren Eltern nach der *International Standard Classification of Education (ISCED 97)* höchsten einen Bildungsabschluss des Sekundarbereichs I vorweisen können.

Kinder mit Migrationshintergrund haben es besonders schwer einen höheren Bildungsweg einzuschlagen, da sie einen Großteil der benachteiligten Kinder in Deutschland stellen und häufig aus (bildungsfernen) Arbeitermilieus stammen (Integrationsbeauftragte 2005b, S. 37ff, 89ff In: Siminovskaia, 2008, S. 23, 24, Baumert; u.a., 2006).¹ Jugendliche dieser Gruppe verlassen mit 19% im Vergleich zu Deutschen 2,5 mal häufiger die Schule ohne Abschluss und sind häufiger auf Hauptschulen, jedoch seltener auf Gymnasien zu finden (Siminovskaia, 2008, S.24). Auf Förderschulen sind sie überproportional vertreten (Autorengruppe Bildungsbericht, 2010, S. 206). Zum Abschluss eines Abiturs schafft es im Gegensatz zu jedem vierten Deutschen nur knapp jeder zehnte Jugendliche mit Migrationshintergrund (Siminovskaia, 2008, S.24).

Die Übergangsquote in ein Studium der Studienberechtigten mit Migrationshintergrund ist zwar überdurchschnittlich hoch, doch ist der Migrantenanteil bei den Studierenden aufgrund ihres geringen Anteils an Studienberechtigten trotzdem unterdurchschnittlich (Autorengruppe Bildungsbericht 2010, S. 119, 206). So betrug im Jahr 2008 der Anteil an Studie-

¹ Im Vergleich zu der Gesamtbevölkerung in Deutschland leben schließlich viele der Migrantenfamilien in prekären und niedrigen Einkommensverhältnissen (Integrationsbeauftragte 2005b, S. 89ff In: Siminovskaia, 2008, S. 23). Die Einkommensverhältnisse wirken sich so unmittelbar auf die soziale Lage aus und bestimmen so, dass die Großzahl der Migrantenfamilien in Deutschland zu Arbeitermilieus zugeordnet werden müssen. Gründe dafür, dass besonders Migranten in niedrigen Einkommensbereichen arbeiten, lassen sich v.a. darauf zurück führen, dass diese Migranten vor allem als Arbeitsmigranten aus dem Ausland in den 1960ern bis zum Anwerberstop 1972 für bestimmte Tätigkeiten in der Produktion und ähnliche Bereiche angeworben wurden, für welche kurze Anlernphasen im Gegensatz zu breit angelegten Ausbildungsphasen genühten.

renden im Alter von 20 bis unter 30 Jahren mit Migrationshintergrund knapp 17% gegenüber ihren Anteil an der Bevölkerung von 23%. Bei Personen die eingebürgert wurden, lag der Studierendenanteil mit 21% etwa auf dem Niveau der jungen Deutschen ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsbericht 2010, S. 124). Von den 20- bis unter 25-Jährigen ohne Migrationshintergrund studierten 23%.

Die Übergangquote Studienberechtigter aus Arbeitermilieus ohne Migrationshintergrund in ein Studium lag 2007 bei den 19-25 jährigen mit 17% auf einem vergleichbar niedrigem Niveau wie jener Studierender mit Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsbericht 2010, S. 123). Dem zur Folge weist die Studierendenlandschaft in Deutschland insgesamt nur eine wenig befriedigende Anzahl an Studierenden aus Arbeiterfamilien oder mit Migrationshintergrund auf. Zwar stieg die Zahl im Zuge der Bildungsexpansion der 1950er und 1960er Jahre von 4-6% Studierender aus Arbeiterhäusern bis in die 1980er auf einen Anteil von Arbeiterkindern an Universitäten von ca. 17%, doch stagnieren die Zahlen seither (Leszczensky, u.a., 2010, S. 10ff.; Mayer, 2005, S. 607 In: Cortina, u.a., 2005).

Nichtsdestotrotz zeigen die Zahlen auch, dass ein Teil der Arbeiterkinder in Deutschland mit und ohne Migrationshintergrund den Weg in ein Studium schaffen. Arbeiterkinder sind demnach stärker zu differenzieren. Ein Arbeiterkind ist nicht gleich einem anderen Arbeiterkind. Diese Erkenntnis wird getragen von den unterschiedlichen schulischen Bildungsergebnissen von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Bildungsstudien. So sind einige Kinder und Jugendliche mit einem Migrationshintergrund teilweise sogar bildungserfolgreicher als ihre deutsche Peer aus sozial vergleichbaren Elternhäusern (Dollmann, 2010; Raiser, 2007, S. 79; Kristen; u.a., 2004, S.139). Kinder und Jugendliche bestimmter Herkunftsgruppen sind tendenziell erfolgreicher, als Kinder und Jugendliche anderer Herkunftsgruppen (Dollmann, 2010; Diefenbach, 2007). Eine Erklärung hierfür lässt sich darauf zurückführen, dass der Bildungshintergrund einiger Eltern der untersuchten Kinder und Jugendlichen höher ist als zunächst angenommen wurde. Ihre gesellschaftliche Platzierung aufgrund systembedingter Anerkennungspraxen ausländischer Bildungsleistungen und dadurch bedingter beruflicher Möglichkeiten ermöglicht eine Platzierung der Familie nur im Bereich der Arbeitermilieus (Wieviorka, 2003; Segrt, 2006).

Eine weitere Erklärung hierzu lässt Rückschlüsse auf einen bestimmte positive Einstellung, einen *Immigrant Optimism* schließen, welche bei einigen Migrantengruppen noch zu finden ist (Menke, 2011). Diese Einstellung deutet auf eine bestimmte Vorstellung von Migranten hin, welche in Deutschland die Möglichkeit eines Bildungs- und somit Sozialaufstiegs zu erwerben sehen und ihren Lebensstandard dadurch zu verbessern erhoffen. In ihren Augen erscheint das deutsche Gesellschafts- und Bildungssystem als fortschrittlich und chancenreich, so dass sie die Hoffnung haben, durch einen höheren Bildungsweg ihrerseits oder ihrer Kinder in die Lage versetzt zu werden, sich und ihren Kindern ein besseres Leben ermöglichen zu können, mehr als es ihnen vorher in ihrem Heimatland möglich gewesen

wäre. Folglich erweisen sich die Bildungsaspirationen mancher Herkunftsgruppen als wichtiges Indiz für das Erreichen eines höheren Bildungsweges.

Daneben verweist die PISA-Studie 2003 vor allem auf ein höheres Kompetenzniveau eingewanderter Migrantenkinder im Gegensatz zu Kindern der zweiten Generation von Einwanderern, die in Deutschland aufwuchsen und sozialisiert wurden (Prenzel; u.a., 2004, S. 33; Prenzel; u.a., 2004b; Heidenreich, 2009, S. 13ff.). Eingewanderte Migrantenkinder zeigten oft bessere Leistungen in der Schule als Migrantenkinder der zweiten oder gar dritten Generation. Die Aufenthaltsdauer von Migrantenkindern in Deutschland scheint dabei eine besondere Bedeutung für die Bildungswege zu besitzen. So genannte ‚Aussiedlerkinder‘, die ebenfalls im Schulalter eingewandert sind, weisen den Untersuchungen nach noch bessere Schulleistungen auf, als andere eingewanderte Migrantenkinder und besitzen daher ein geringeres Risiko ‚nur einen Hauptschulabschluss zu erreichen‘ (Söhn, 2008, S. 1). Migrantenkinder mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil weisen im Gegensatz zu Migrantenkindern mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen ein höheres Kompetenzniveau auf, so dass sie teilweise ihre vergleichbare deutsche Peer im Kompetenzniveau überholen (Heidenreich, 2009, S. 79; Prenzel; u.a., 2004, S.33; Prenzel; u.a., 2004b). Jene mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen hingegen weisen schlechtere Kompetenzergebnisse auf. Ausgehend von den unterschiedlichen Kompetenzergebnissen wird angenommen, dass die Vorteile besonders in den Sprachkenntnissen mindestens eines deutschsprachigen Elternteils, wie auch dessen bildungsspezifischen Erfahrungswerten, die innerhalb des deutschen Bildungssystems erworben werden konnten, liegen.

Darüber hinaus bietet auch ein höheres Haushaltseinkommen trotz niedriger sozialer Herkunft eine Erklärung für die unterschiedlichen Bildungserfolge von Arbeiterkindern mit wie auch ohne Migrationshintergrund (Raiser, 2007, S. 79; Hradil, 2001). Insbesondere die Finanzierung eines Studiums, bzw. der Weg dorthin, und die finanzielle Lage der Herkunftsfamilie werden als Grund für einen Verzicht oder eine Verzögerung der Studienaufnahme durch Studienberechtigte aus nicht-akademischen Elternhäusern genannt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 120). Für Arbeiterkinder mit Migrationshintergrund wird der finanzielle Aspekt insbesondere als ein Grund benannt, den Weg nicht in ein Studium zu schaffen, da sie häufiger aus eher niedrigen sozialen und finanzschwachen Herkunftsfamilien stammen (Leszczensky, u.a., 2010). So sind Arbeiterkinder mit Migrationshintergrund tendenziell stärker gefordert, mehr Hürden auf ihren erfolgreichen Bildungswegen zu überwinden, da sie neben einem potentiell fremden kulturellen Familienhintergrund zur deutschen Kultur, zusätzlich finanzielle Hürden überwinden müssen. Schließt sich daran noch ein niedriges Bildungsniveau der Eltern an, sind diese Kinder zudem gefordert, ihren Bildungsweg aus einem niedrigen Kompetenzniveau heraus zu starten und zu bewältigen. Der kulturelle Hintergrund, die Aufenthaltsdauer in Deutschland, der soziale Status und die finanzielle Lage der Herkunftsfamilie sind den unterschiedlichen Untersuchungen nach, daher als wichtige Ausgangspunkte zu berücksichtigen, welche zu Unter-

schieden zwischen Arbeiterkindern und so innerhalb des Arbeitermilieus führen. Ein erfolgreiches Abschneiden oder Misserfolge auf dem Bildungsweg lassen sich demnach nicht ausschließlich über die Zugehörigkeit zum Arbeitermilieu oder der Tatsache eines Migrationshintergrund erklären, sondern durch ihre Kombination und Kombinierung mit weiteren Faktoren.

Dies konnte auch in einer Untersuchung zu Migrantenmilieus bestätigt werden (Wippermann; u.a., 2007). In dieser konnte festgestellt werden, dass Menschen des gleichen sozialen Milieus mit unterschiedlichem Migrationshintergrund mehr verbindet als mit dem Rest ihrer Landsleute aus anderen Milieus (Wippermann; u.a., 2007, S.6, 21). Die Ergebnisse der Studie zeigen somit, dass die Herkunft weniger Bedeutung hat als ein bestimmtes soziales Milieu. Weiter zeigt die Studie, dass nicht von einer Herkunftskultur auf ein bestimmtes soziales Milieu geschlossen werden kann wie auch nicht von einem sozialen Milieu auf eine bestimmte Herkunftskultur (Wippermann; u.a., 2007, S. 21). Dennoch spielt die kulturelle Herkunft eines Kindes eine Rolle für den Bildungsweg. Zumindest verweisen institutionelle Faktoren des deutschen Bildungswesens auf die Bedeutung kultureller Aspekte für den Bildungsweg. So lassen sich kaum bis keine Sprachförderprogramme auf höheren Schulformen, wie beispielsweise auf dem Gymnasium finden, so dass im Falle mangelnder deutscher Sprachkenntnis eine Bildungskarriere aufgrund dieses kulturellen Makels auf einen verkürzten, nicht akademisch ausgerichteten Bildungsweg gelenkt wird. Die Sprachkompetenz stellt demnach einen wichtigen Faktor für das Bildungssystem und die Bildungsinstitutionen, so dass institutionelle Faktoren auch einen Kombinationsfaktor für die Beschreitung eines erfolgreichen Bildungsweges stellen.

Auf die Bedeutung institutioneller Faktoren für die Beschreitung von höheren Bildungswegen haben unter anderem Müller und Pollak (2004, 2007) mit ihrer Ablenkungsthese bezüglich der Kanalisierung von Bildungswegen durch Institutionen verwiesen. Nach der Ablenkungsthese von Müller und Pollak werden besonders Arbeiterkinder institutionell in Bildungswege kanalisiert, die verstärkt in nichttertiäre Berufsausbildungen münden oder eher zu einem Studium an einer Fachhochschule als an einer Universität führen (Becker; u.a., 2008, S. 4; Müller; u.a., 2004, 2007, S. 316ff.). So finden sich Arbeiterkinder und auch nicht-traditionelle Studierende, weniger an forschungsorientierten Universitäten, sondern *studieren eher in berufs- und praxisbezogenen Bereichen* im nicht-universitären Sektor des Hochschulsystems oder verfolgen nicht-akademisch ausgerichtete Bildungswege (vgl. Teichler; u.a., 2004, S. 65). Arbeiterkinder mit oder ohne Migrationshintergrund sind nach dieser These gleichermaßen betroffen. Historisch betrachtet lässt sich diese Ablenkungspraxis von Arbeiterkindern in berufs- und praxisbezogene Bereiche als standorientierte Kanalisierung sehen. Kalatznis und Cope (1999), wie auch McCarthy (1990) beschreiben diese Praxis als eine Art gesellschaftliche Sortierungsstrategie, deren Aufgabe es ist, (Migranten-) Kinder auf ihre Fähigkeiten und ihrer Passung in die Gesamtgesellschaft zu prüfen und sie danach in die gesellschaftliche Hierarchie einzuordnen (Kalatznis; u.a., 1999, S. 249; Mc-

Carthy, 1990, S. 29). Kinder die aufgrund ihrer kulturellen Hintergründe Schwierigkeiten hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen aufweisen, also weniger anpassungsfähig an die geforderten Leistungen erscheinen, sollen ihren Fähigkeiten entsprechend nur für ihren zukünftigen Arbeitswert geschult werden (McCarthy, 1990, S. 58ff.). Der zukünftige Arbeitswert ergibt die Richtung der Schulung. Die Schule wirkt in diesem Sinne als ein Instrument der Wirtschaft sowie des Staates und spiegelt in diesem Sinne gesellschaftliche Interessen wider (McCarthy, 1990, S. 67).

Die Weichenstellungen für die Kanalisierung erfolgt in der Regel bereits zum Ende der Primarschulzeit durch die Zuweisung auf unterschiedliche Schulformen der Sekundarstufe I (Becker; u.a, 2008, S. 5; Leszczensky, u.a., 2010). Die frühe Selektion bewirkt, dass die Bildungsziele und -abschlüsse der zugewiesenen Schulformen als zu erreichender Bildungsabschluss wahrgenommen werden und so höhere Bildungsabschlüsse nicht weiterverfolgt werden müssen. Wird dies trotzdem angestrebt, müssen weitere Wege gefunden und beschritten werden. Bei Kindern und Jugendlichen, die während ihrer Schulzeit ins deutsche Schulsystem integriert werden, erfolgt die Kanalisierung für gewöhnlich im Zuge ihrer schulischen Integration. Hier können besonders strukturelle Begebenheiten schulischer Integrationspraxen einen Effekt auf die schulische Bildung und den Bildungsverlauf haben (Solga; u.a. 2009, S. 27). Grundsätzlich gilt, dass *schulpflichtige Kinder und Jugendliche an der laut Schulbezirksregelung zuständigen Grund- oder Hauptschule angemeldet werden. In Kooperation mit dem jeweils zuständigen Staatlichen Schulamt wird geprüft, an welchem Standort und in welcher Form die jeweiligen Kinder und Jugendlichen beschult werden können. Ziel dieser Entscheidung ist es, möglichst optimale schulische Förderbedingungen für die betroffenen Schülerinnen und Schüler zu erreichen* (Landtag von Baden-Württemberg, 2003). So zeigt sich, dass die Vorbereitungsklassen, die zur Förderung sprachlicher Kompetenzen von Migrantenkindern genutzt werden, ausschließlich gekoppelt an Hauptschulen zu finden sind. Dieser Umstand kann insbesondere eine negative Auswirkung auf den schulischen Verlauf eingewanderter Kinder und Jugendlicher haben. Die Koppelung von Vorbereitungsklassen an Hauptschulen erweist sich schließlich als strukturelle Begünstigung eines geringeren Bildungsweges, bzw. eines Bildungsumwegs zur Hochschulreife, da der Übergang der Kinder und Jugendliche für gewöhnlich in Regelklassen an der angekoppelten Schule erfolgt. Das heißt, die möglichst optimalen Förderbedingungen für eingewanderte Kinder werden in einem Hauptschulbesuch gesehen. Die Koppelung von Vorbereitungsklassen an Grundschulen wiederum erweist sich als weniger problematisch, da die Zuweisung, bzw. Kanalisierung in bestimmte Bildungskanäle noch nicht erfolgt ist. Nach Söhn (2008) handelt es sich bei der Koppelung von Vorbereitungsklassen an Grund- und Hauptschulung um einen Institutionseffekt, welcher sich vor allem daraus begründet, dass Schulen des Auslands üblicherweise in der Sekundarstufe I mit der Hauptschule gleichgesetzt werden (Söhn, 2008; Solga; u.a., 2009, S. 27). Ein niedriges Einwanderungsalter kann somit einen erfolgreichen Bildungsweg systembedingt begünstigen (Diefenbach,

2007, S. 94). Ein höheres Einwanderungsalter von Migrantenkindern kann sich demnach ebenso negativ auswirken wie eine längere Aufenthaltsdauer und Sozialisation in Deutschland (Solga; u.a., 2009, S. 27; Esser, 2006, S. 67). Die schulischen Integrationspraxen von Migrantenkindern mit Sprachdefiziten in Deutsch über Pflichtschulen sind ein Lenkungsmechanismus auf verkürzte Bildungswege.

Die Zuweisungspraxen im Zuge der Selektion und Weichenstellung wie auch in der schulischen Integration von eingewanderten Kindern ins deutsche Bildungs- und Schulsystem sind nicht in allen Bundesländern gleich, sondern variieren nach den unterschiedlichen Regelungen der einzelnen Länder. So gilt in Bezug auf den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I der Elternwille in fast allen Bundesländern als maßgebende Entscheidungskraft in der Wahl der Schulform - oftmals auch in Absprache mit den zuständigen Lehrern (Cortina; u.a. 2005, S. 356). In Baden-Württemberg wie im Saarland, in Sachsen und Thüringen galten bisher die Zuweisungsentscheidung der Schule, so der Klassenlehrer und die Ergebnisse der Orientierungsprüfungen am Ende der Grundschule als bindend (Cortina; u.a. 2005, S. 356). Diese wurde in einer Klassenkonferenz unter Einbeziehung aller Lehrer eines Schülers und unter dem Vorsitz der Schulleitung getroffen. Zumindest galt dies bislang als (theoretische) Verfahrensweise. In Baden-Württemberg galt zudem bisher auch eine Deckungsgleichheit des Elternwahlrechts und der schulischen Empfehlung als bindend (Köller; u.a., 2004, S. 156). Bei Unstimmigkeiten zwischen der ausgesprochenen Zuweisung und den Wünschen der Eltern konnte ein Beratungsverfahren durch externe Lehrer eingeleitet werden, wie auch eine einheitliche Aufnahmeprüfung absolviert werden (SWP, 2011). Diese Sonderprüfungen müssen und mussten in der Regel von den Eltern erfragt und beantragt werden. *„In anderen Bundesländern werden entsprechende Konflikte durch Bewährungsregelungen gelöst, bei denen das Kind zunächst auf die anspruchsvollere Schulart übergeht, aber während der Beobachtungszeit problemlos auf eine andere Schulart wechseln kann.“* (vgl. Cortina; u.a., 2005, S. 356). Diese Beobachtungszeit gilt für die Orientierungsstufen der Klasse 5 und 6. Ein weiterer Wechsel basiert auf den erbrachten schulischen Leistungen in den Orientierungsstufen. Es ist anzumerken, dass sich Orientierungsstufen nicht in Baden-Württemberg, Bayern und Hamburg wiederfinden lassen und insgesamt wenig genutzt werden (Cortina; u.a., 2005, S. 362). Erste Bildungsentscheidungen über die Bildungswege von Kindern wirken somit in der Regel dauerhaft. In Baden-Württemberg ändert sich die Zuweisungspraxis mit dem Übergang 2012. Die neue Regelung überträgt die Übergangsentscheidung auf die Eltern.

Wiederkehrende Diskussionen und Änderungswünsche der Zuweisungspraxis im Übergang in die Sekundarstufe I lassen sich insbesondere auf den als äußerst umstritten angesehenen Selektionsprozess zurückführen. Zum einen wird dieser kritisiert, da er starke schichtspezifische Komponenten im Hinblick auf die Selektion und Beschulung berücksichtigt. Im internationalen Vergleich wird immer wieder der Verdacht bestätigt, dass die frühe Zuweisung der Kinder auf unterschiedliche Schulformen mit unterschiedlichen Bildungszie-

len einer sozialen Diskriminierung gleichkommt (Gomolla, 2005b; Gomolla; u.a., 2002; Baumert; u.a., 2001; Cortina, u.a. 2005, S. 358; Vereinte Nationen UN, 2007). Zusammenhänge der Selektion und der sozialen Herkunft lassen sich unter anderem anhand der erreichten Bildungsabschlüsse junger Erwachsener kontinuierlich erkennen (Baumert; u.a., 2001; Cortina, u.a. 2005, S. 358). Das Selektionsalter, in welchem die Kinder aufgrund ihrer Leistungen auf Schulen mit unterschiedlichen Bildungszielen zugewiesen werden, wird speziell als entwicklungspsychologisch zu früh angesetzt und bemängelt. Kinder sind beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I durchschnittlich im Alter von 10 Jahren. Einen weiteren Kritikpunkt bemerkte vor allem der Sonderberichtersteller zum Recht auf Bildung der UN, Venor Munoz 2006, indem er seine Bedenken im Selektionsprozess hinsichtlich den Selektionsmechanismen äußerte, welche auf eine nicht angemessene Leistungsbeurteilung von Kinder deuten (Vereinte Nationen UN, 2007). Die persönliche Beurteilung der Schüler durch Lehrer kann der Kritik nach nicht als gerecht oder zulässig gewertet werden, da Lehrer nur unzureichend für solch eine Beurteilung und Durchführung dieser geschult sind (Vereinte Nationen UN, 2007). Ihre Beurteilung der schulischen Leistung, sowie der später möglichen schulischen Leistungen beruhen zu stark auf sozialen Komponenten und werden nicht unabhängig von diesen getroffen. Diese Art der Kritik ist nicht neu. Kritik an den Selektionsmechanismen wurde bereits in den 1970er Jahren durch die Soziologen Bourdieu und Passeron geäußert (Frohwiesser; u.a., 2009, S. 10; Fröhlich; u.a., 2009). Durch die international vergleichende Schulforschung der letzten Jahre wurde die hohe soziale Selektivität und kanalisierende Kraft der Selektionsprozesse im deutschen Bildungswesen/Schulwesen nur nochmals verdeutlicht. Im Vergleich der OECD-Länder konnte aufgezeigt werden, dass die Selektionsmechanismen, die sich auf die Schulzuweisungen auswirken, im großen Maße unabhängig von der tatsächlich erbrachten individuellen Leistung der Schüler und Schülerinnen sind (Frohwiesser; u.a., 2009, S.10; Baumert; u.a., 2001, S. 371). Untersuchungen zur Übergangsentscheidung von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I konnten bestätigen, dass Kinder aus bildungsfernen Schichten *„eine wesentlich höhere (getestete) Schulleistung aufweisen müssen, um eine Gymnasialempfehlung seitens der Grundschule zu erhalten, als Kinder aus bildungsnahen Schichten“* (vgl. Frohwiesser; u.a., 2009, S. 11; Solga; u.a., 2009; Autorengruppe Bildungsbereich, 2008, 2010; Ditton, 2007; Herwartz-Emden; u.a., 2006; Gomolla, 2005b; Gomolla; u.a. 2002).

Ausgehend von der Selektionspraxis lassen sich so seit Jahren Rückschlüsse auf eine *positive Diskriminierung* von Kindern aus bildungsfernen Familien und/oder auch Migrantenkindern zurückführen (Gomolla, 2005, 2005b). Es wird der Gedanke der Förderung, wie auch Anerkennung von Differenz durch die so genannten *positiven Diskriminierung* verfolgt (Segrt, 2006).² So geht man bei der Zuweisung auf Haupt- und Realschulen insbesondere von Kindern bildungsferner Milieus nicht von einer benachteiligenden Diskriminierung aus,

² Unter ‚positiver Diskriminierung‘ wird im Allgemeinen eine Anerkennung und Förderung von Differenz verstanden.

sondern vielmehr von einer Unterstützung und in diesem Sinne Förderungsleistung für diese Kinder. Lehrer wissen schließlich, dass die Anforderungen des Gymnasiums besondere schulische Förderung und Hilfestellung durch das Elternhaus benötigen. Besonders auf Hauptschulen sei dies weniger der Fall. Kinder mit Sprachdefiziten im Deutschen seien dementsprechend besser in den so genannten Pflichtschulen (Grund- und Hauptschulen) aufgehoben als in höheren Schulformen, da ihnen dort die nötigen schulischen Förderleistungen zur Verfügung stehen. Die Ablenkungsthese von Müller und Pollak (2004, 2007) geht demnach einher mit dem Prinzip der positiven Diskriminierung. Im Sinne der positiven Diskriminierung in schulischen Kontexten werden Kindern und Jugendliche „zur *Kompensation von Nachteilen und Defiziten oder zur Wiederherstellung von (Chancen-)Gerechtigkeit*“ Schutzvorkehrungen oder Fördermaßnahmen angeboten, damit Kinder und Jugendlichen „nach ihren besonderen Bedürfnissen unterrichtet, nicht diskriminiert oder unzulänglich beschult werden“ (Fürstenau; u.a., 2009, S. 84).³

Die Praxis der positiven Diskriminierung geht somit davon aus, dass Kinder aus benachteiligten Familien, zu welchen Kinder aus bildungsfernen Familien und/oder auch Migrantenfamilien zählen, weniger an kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitalwerten durch ihr Elternhaus zur Verfügung stehen, welche im bourdieuschem Sinne entscheidend mitverantwortlich sind für die Beschreitung eines höheren Bildungsweges (Bourdieu, 1983). Die vorhandenen Kapitalwerte gelten als Ausgangspunkt primärer Sozialisation. Die primäre Sozialisation wird als Transmissionsphase von Kapitalien durch die Familie betrachtet. Der Erfolg des Transmissionsprozesses ist von dem Umfang der in der Familie vorhandenen Kapitalressourcen abhängig (Dollmann, 2010, S. 26; Bourdieu, 1983, S. 188). Nach Bourdieu bedeutet dies, dass sich die Qualität und Quantität der drei Kapitalsorten ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital ausschlaggebend auf den Bildungsweg eines Menschen auswirken und auch in Abhängigkeit der primären Sozialisationsinstanz Familie stehen (Bourdieu, 1983). Je größer das vorhandene Kapital der Herkunftsfamilie ist, desto wahrscheinlicher ist dessen Reproduktion und Akkumulation. Ein geringeres Kapital dagegen bedarf größerer Aufwendungen in der Akkumulation von Kapitalien. Es wird somit angenommen, dass diesen Kindern weniger Bildungskompetenzen und Unterstützung in Bildungsprozessen zur Verfügung stehen als Kindern, die aus kapitalstarken und bildungsnahen Herkunftsfamilien stammen. So wird angenommen, dass Kinder aus benachteiligten Herkunftsfamilien, so Familien bildungsferner Arbeitermilieus, größere Schwierigkeiten haben könnten, den Anforderungen höherer Schulformen gerecht zu werden (Hurrelmann, 2006, S. 227; Maaz, 2006, S. 103; Dollmann, 2010). Aus diesem Grund werden diese Kinder vorsorglich und in einer Form fürsorglicher Hilfe auf vermeidlich weniger anspruchsvollen Schulen untergebracht. Die Schulen treffen durch ihre Zuweisungspraxen, die in ih-

³ Zwar werden diese Richtlinien für gewöhnlich für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund betrachtet, sie gelten jedoch auch für Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Gruppen ohne Migrationshintergrund.

ren Augen bestmögliche Entscheidung für die Bildung von Kindern so genannter benachteiligter Herkunftsfamilien. Die Unterstützung durch die Praxis der positiven Diskriminierung ist demnach als begünstigende Maßnahme für die Bildungswege dieser Kinder und Jugendliche zu werten. Dass sich diese Haltung und Unterstützungspraxis entscheidend auf den Gesamtverlauf der Bildungswege auswirken kann und höhere Bildungswege verhindert, wird dabei offensichtlich als mögliche Nebenwirkung akzeptiert. Andere Förderformen und -leistungen durch die Schulen selbst sind schließlich Mangelware und im Grunde kein Bestandteil des kulturellen Repertoire des deutschen Bildungssystems (Geißler; u.a., 2008). So zeigt sich auch, dass *„In keinem anderen von PISA 2000 untersuchten OECD-Land fühlten sich die Schüler so wenig von ihren Lehrern unterstützt wie in Deutschland. Bei PISA 2003 lag Deutschland diesbezüglich unter den 29 OECD-Ländern auf Rang 26.“* (vgl. Geißler, u.a., 2008, S. 20). Der Grund hierfür wird im mangelnden Druck des deutschen Bildungssystems, Schülern mit Lerndefiziten spezifische Hilfen anzubieten, vermutet, die aus einer allgemein akzeptierten Abschiebep Praxis, bzw. *Abschiebemechanismen* wie sie Geißler und seine Kollegen benennen, resultieren (Geißler; u.a., 2008). Man muss Kinder schließlich zunächst nicht fördern, sondern gibt sie an die nächste Schule ab, die ein niedrigeres Bildungsziel verfolgt, oder lässt sie eine Klasse wiederholen. Durch diese Durchlässigkeit der Bildungswege von einem auf den anderen Weg verschoben zu werden, besteht für alle Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, auch später den Bildungsweg zu wechseln und in höhere Schulen aufzusteigen. Ein Wechsel in eine höhere Schulart erweist sich jedoch angesichts der verfolgten unterschiedlichen Bildungsziele und Bildungsniveaus der einzelnen Schularten und -formen schwieriger als die Abgabe nach unten. Die unterschiedlichen Bildungsniveaus der Schulen bewirken nicht zuletzt eine Anpassung der Kompetenzen der Schüler/innen selbst an das angebotene Umfeld. Folglich findet eine Chancenumverteilung statt einer Chancengleichheit statt (Choi, 2009, S. 27; Allmendinger; u.a., 2004, S. 205). Schüler/innen höherer Schulformen besitzen so die Möglichkeit eher eine Hochschulausbildung anzuvisieren als jene niedrigerer Schulformen. So zeigen auch die Hochschulen bislang nur wenig Unterstützungshilfen bei Lernschwierigkeiten oder Leistungsrückständen ihrer Studierenden, die ihren erfolgreichen Bildungsweg über einen Bildungsaufstieg durch ergänzende Schulabschlüsse erworben haben, so dass auch diese den bildungsspezifischen Sozialisationsprozess des Schulsystem weiter verstärken und damit sogar unterstützen (Hurrelmann, 2006, S. 233). Der Bildungserfolg steht somit in Abhängigkeit zum ‚richtigen Bildungskanals‘ bzw. zur ‚richtigen‘ Schule und deren Bildungsqualität (Köller; u.a., 2004, S. 376). Die Qualität der Beschulung ist dabei ebenfalls von Bedeutung für die Entwicklung kognitiver Grundfähigkeiten (Köller; u.a., 2002 In: Köller; u.a., 2004, S. 194). Schließlich spielt die Schulart bzw. Schulform in Anbetracht der unterschiedlichen Lern- und Leistungsmilieus eine entscheidende Rolle und gilt als Dreh- und Angelpunkt eines erfolgreichen Bildungsweges. So lassen sich laut der PISA-Studien 2003 84% der Kompetenzunterschiede bei Jugendlichen auf die verschiedenen Schularten zurückführen. Nur 3% der Leis-

tungsvarianz können durch Unterschiede zwischen Schulen gleicher Schulform und -art wie regionalen Rahmenbedingungen erklärt werden (Prenzel; u.a., 2004, S. 37; Prenzel; u.a., 2004b; Choi, 2009). Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen (Arbeiter-)Milieus könnten dementsprechend an einem Gymnasium höhere Kompetenzwerte entwickeln als auf anderen Schulformen und -arten mit geringerem Leistungsanspruch (Brüsemeister, 2008, S. 83; Allmendinger; u.a., 2004, S. 205ff.). Der Besuch einer Hauptschule kann demnach als negatives Lernmilieu Kindern und Jugendlichen bildungsferner Herkunftsmilieus kaum Raum zur Kompetenzentwicklung bieten und sich so negativ auf ein Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges auswirken (Helsper, 2006, S. 167). Ein förderndes und zugleich forderndes Lernmilieu ist daher für diese Kinder und Jugendlichen besonders wichtig, da sie im Herkunftsmilieu weniger Gelegenheiten haben sich mit höheren Bildungsanforderungen auseinanderzusetzen. Das schulische Milieu stellt für sie den Raum, in welchem sie ihre formal geforderten und berufsspezifischen Bildungsambitionen entfalten können. Im Herkunftsmilieu hingegen gilt es sich den dortigen Anforderungen der Lebenswelt zu stellen und in dieser handlungsfähig zu werden. Die Ausprägung beruflicher und schulischer Handlungsfähigkeit zur Bewältigung der dort wartenden Anforderungen können nur aus und in dem Umfeld entwickelt werden, auf welches sie sich beziehen. Je höher die Anforderungen und je mehr Möglichkeiten der Ausprägung von Handlungsfähigkeit vorhanden sind, desto größer ist demnach die Chance einen erfolgreichen Bildungsweg zu beschreiten. Theoretisch betrachtet erhalten Kinder höherer Bildungsmilieus durch die räumliche Trennung von Kindern bildungsferner Milieus im schulischen Kontext mehr Möglichkeiten zur Entwicklung schulischer und beruflicher Handlungsmöglichkeiten und werden demnach mit Blick auf ihr Herkunftsmilieu doppelt begünstigt. Sie erhalten auf diese Weise mehr Chancen, höhere Leistungen und mehr Leistungsbereitschaft zu entwickeln und zugleich ein weiteres ‚Ticket‘ zu einem höheren Lern- und Bildungsmilieu (Helsper, 2006, S. 164). Die Ablenkungsthese von Müller und Pollak (2004, 2007) verweist somit auch darauf, dass ein Bildungserfolg nicht nur in Abhängigkeit vom Herkunftsmilieu steht, sondern auch von der richtigen Schule. Der auf sozialen Kriterien beruhende schulische Selektionsmechanismus ist demnach entscheidend mitverantwortlich für die Ablenkung und Umlenkung wie auch das Stagnieren von Bildungsverläufen junger Erwachsener aus bildungsfernen Arbeitermilieus. Die Entscheidung über die Bildungswege von Kindern aus bildungsfernen Arbeitermilieus lassen sich immer wieder auf genannte Mechanismen und Bildungsmöglichkeiten der Bildungsinstitutionen in Kombination mit Aspekten der Herkunftsfamilien zurückführen. Ein Ausbruch aus kanalisierten Strukturen in höhere Bildungswege ist nur durch große Anstrengungen von Kindern und Jugendliche bildungsferner Arbeitermilieus, eine Glättung der Strukturen oder auch zusätzlicher Unterstützungsmöglichkeit möglich.

FORSCHUNGSINTENTION

Das vorliegende Forschungsprojekt untersuchte die ‚*Erfolgreichen Bildungswege junger Erwachsener aus bildungsfernen Arbeitermilieus*‘. Als erfolgreicher Bildungsweg wurden der Erwerb des Abiturs bzw. einer Hochschulzugangsberechtigung durch einen erfolgreichen Übergang in ein Studium bestimmt, da diese Bildungswege für die Untersuchungsgruppe Seltenheitswert haben und daher als erfolgreich gewertet werden. Darüber hinaus gilt das Abitur, die Hochschulzugangsberechtigung im Allgemeinen als erfolgreichster Schulabschluss.

Das Untersuchungsinteresse ergab sich vor allem daraus, dass ein positiver Blick auf die beschriebenen erfolgreichen Bildungswege junger Erwachsener aus bildungsfernen Arbeitermilieus zu fehlen schien. Bislang erhielt speziell die ‚*problemfixierte Forschung*‘ (Pott, 2001) verstärkt an Aufmerksamkeit, um Gründe für das Ausbleiben erfolgreicher Bildungswege der Untersuchungsgruppe aufzudecken. So sorgten besonders die Ergebnisse zur institutionellen und systematischen Benachteiligung zu ungleichen Bildungschancen benachteiligter Gruppen (Tippelt, 2005; Tippelt; u.a., 2005b; Cortina; u.a., 2005), wie auch zur Diskriminierung von Migrant*innen und Kindern aus sozial benachteiligten Familien, für Forschungsanstöße in diese Richtung (Mecheril, 2004; Auernheimer, 2006; 2003; Dietrich, 2000; Gomolla; u.a., 2002). Untersuchungen zu bildungserfolgreichen Migrant*innen und Jugendlichen, deren Bildungsbiografien und Bildungsverläufe konnten sich mittlerweile ebenfalls anschließen (Siminovskaia, 2008; Raiser, 2007; Schramkowski, 2007; Grunert, 2005; Özkan, 2005; Juhasz; u.a., 2003; Badawia, 2002). Zudem konnte die Reihe zu den akademischen Bildungschancen von jungen Erwachsenen aus der Arbeiterschicht erweitert werden (BMBF, 2007; Becker; u.a., 2007; Heine; u.a., 2002; Haas, 1999; Friebel, 1977; Dahrendorf, 1965).

Untersuchungen, die sich mit den erfolgreichen Bildungsbiografien/-wegen von jungen Erwachsenen beschäftigen, insbesondere solche, die soziale Milieus berücksichtigen, gibt es dagegen noch wenig (Choi, 2009; Grundmann; u.a., 2006; Vester, 2006; Walther, 2000; 2002; Brendel, 1998; Alheit, 1994). Dabei benötigt besonders das Arbeitermilieu aufgrund seiner kulturellen Vielfalt eine detaillierte Untersuchung (Becker, u.a., 2007; Schüter, 1999; Meusburger, 1998). Schichtindikatoren, die nur wenige Merkmale einer Person typisieren, sind nicht ausreichend, um bildungsrelevante Herkunftseinflüsse zu untersuchen (Bremer, 2007, S. 119; Grundmann, 2006; Bittlingmayer; u.a., 2006; Ueltzhöffer, 1999). Schließlich wird in der schichtspezifischen Forschung dem handelnden Subjekt wenig Beachtung geschenkt (Choi, 2009, S. 82). Erklärungsansätze, die variierende schichtspezifische Reproduktionsprozesse anzeigen, bleiben aus (Choi, 2009, S. 82). Darüber hinaus lassen sich biografische Lernprozesse und somit Bildungsverläufe nicht losgelöst von den sozialen Umwelten, in denen sie sich abspielen, betrachten, da sie in wechselseitiger Interaktion zu ihnen stehen (Herzberger, 2002, S. 19). Zudem ändert sich der Grad der Bedeutung der unter-

schiedlichen sozialen Umwelten im Laufe der Biografie, so dass Einflüsse außerhalb der eigenen Herkunft für den Bildungsverlauf an Bedeutung gewinnen.

Eine Milieuanalyse junger Erwachsener aus (bildungsfernen) Arbeitermilieus erschien daher für die Untersuchung geeigneter, da sie neben der hierarchischen Einordnung des sozialen Umfelds einer Person in die gesellschaftliche Sozialstruktur diese weiter in soziale Milieus mit ähnlichen Lebenszielen und –stilen, Mentalitäten (Wertorientierungen) und Gesinnungen ausdifferenziert und sozialisationstheoretische Überlegungen stärker mit einbezieht (Ueltzhöffer, 1999). Der Untersuchungsgegenstand ‚*Erfolgreiche Bildungswege junger Erwachsener aus bildungsfernen Arbeitermilieus*‘ und dessen Bewältigung forderte eine mehrdimensionale Sichtweise und folglich einer interdisziplinären Untersuchungsform. Die vorliegende Untersuchung kombiniert dementsprechend eine erziehungswissenschaftliche und eine soziologische Perspektive. Die soziologische Perspektive unter Einbezug sozialisationstheoretischer Überlegungen konnte dabei empirisch gewonnene Theorien an wissenschaftliche Leitlinien rückkoppeln (Popp, 2009, S. 353). Die für die Untersuchung relevante Milieueinteilung wird im Kapitel ‚Bildungsfernes Arbeitermilieu‘ genauer erläutert. Sie berücksichtigt vor allem eine weitere bildungsspezifische Unterscheidung so genannter bildungsferner Arbeitermilieus.

Das Interesse des Forschungsprojekts lag vor allem in der Erkundung und Analyse der erfolgreichen Bildungswege junger Erwachsener aus bildungsfernen Arbeitermilieus und der Sicht darauf wie es diese jungen Erwachsenen trotz einer so genannten ‚schwierigen Ausgangslage‘ geschafft haben, einen erfolgreichen Bildungsweg einzuschlagen, welche Hürden sie zu nehmen hatten und wie sie damit umgegangen sind. Als ‚schwierige Ausgangslage‘ wurde ein geringes Bildungsniveau der Herkunftsfamilie speziell der Bildungsstand der Eltern und die Zugehörigkeit zu einem Arbeitermilieu betrachtet.

Die Untersuchungsgruppe des Forschungsprojekts umfasste bildungserfolgreiche junge Erwachsene zwischen 18 bis 35 Jahren aus Arbeitermilieus. Als *erfolgreicher* Bildungsweg wurde der Erwerb des Abiturs bzw. einer Hochschulzugangsberechtigung für den Übergang in ein Studium als Kriteriumsmaß festgelegt. Folglich wurden neben einem Abitur auch andere Formen einer Hochschulzugangsberechtigung berücksichtigt. Dadurch konnten auch erfolgreiche *Bildungsumwege*, die zu einem gleichwertigen Bildungsabschluss führen und zum Studium berechtigen, in den Fokus genommen werden. *Bildungsumwege* sind nach Choi (2009) für die Untersuchungsgruppe häufig. Insbesondere wurden junge Erwachsene der Untersuchungsgruppe berücksichtigt, die den Übergang in ein Studium geschafft haben und sich im Studium befinden oder dieses sogar bereits beendet haben. Die Untersuchung hat in Süddeutschland stattgefunden und bezieht sich daher vornehmlich auf das Bildungssystem in Baden-Württemberg.

Für die Untersuchung wurden junge Erwachsene mit und ohne Migrationshintergrund berücksichtigt. Personen mit Migrationshintergrund wurden anhand der Herkunft der Eltern und deren Muttersprache unterschieden. In der qualitativen Untersuchung wurden nur Per-

sonen berücksichtigt, deren beide Elternteile einen Migrationsstatus besitzen. Aussiedler wurden trotz ihres speziellen Herkunftsstatus (Abstammungsprinzip *lat.*: jus sanguinis - *Blutrecht*) in Bezug zu ihren deutschen Sprachkenntnissen unterschieden. Aussiedler, die in einer deutschen kulturhomogenen Umgebung im Ausland gelebt haben, wurden als Personen ohne Migrationshintergrund gewertet, da in solchen Fällen die deutsche Sprache trotz Migrationserfahrung die Muttersprache ist. Aussiedler, die nicht in einer deutschen kulturhomogenen Umgebung aufgewachsen sind und Deutsch nicht als Erstsprache gewertet werden konnte, wurden als Personen mit Migrationshintergrund betrachtet.

Forschungsfragen und Ausgangsthesen

Die Ausgangsfragen der Untersuchung stellen die individuell erfolgreichen Bildungswege junger Erwachsener aus bildungsfernen Arbeitermilieus in den Vordergrund: *Wie* und aus *welchen* Gründen gelang es jungen Erwachsenen aus bildungsfernen Arbeitermilieus trotz einer ‚schwierigen Ausgangslage‘ einen erfolgreichen Bildungsweg einzuschlagen? Die einzelnen Untersuchungsfragen richten sich davon ausgehend der Bewältigung und der Beschreibung Erfolg versprechender Bildungswege wie auch den Unterschieden in den erfolgreichen Bildungswegen innerhalb der bildungsfernen Arbeitermilieus.

- *Wie* lassen sich die erfolgreichen Bildungswege junger Erwachsener aus bildungsfernen Arbeitermilieus beschreiben?
- *Welche* Faktoren, Ereignisse und Situationen haben den Bildungserfolg begünstigt?
- *Welche* (Milieu-) Faktoren erweisen sich als kritisch oder problematisch für junge Erwachsene aus bildungsfernen Arbeitermilieus, um einen erfolgreichen Bildungsweg zu beschreiten?
- *Welche* Lösungs- bzw. Bewältigungsstrategien hinsichtlich der Überwindung von Hindernissen sind auf den erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe zu erkennen?

Die Untersuchung ging davon aus, dass das Herkunftsmilieu und speziell die Herkunftsfamilie der Untersuchungsgruppe einen geringeren Einfluss auf den von ihnen beschrittenen Bildungsweg bzw. Bildungsverlauf hatte und daher von geringerer Bedeutung für diesen waren bzw. sind. Schließlich stellt die Herkunftsfamilie durch ihren geringen Bildungsgrad und möglichen Unterstützungsleistungen hinsichtlich institutionell geforderter Bildung, nur wenige Möglichkeiten des Empowerment zur Bewältigung eines erfolgreichen Bildungsweges. Die jungen Erwachsenen waren demnach auf äußere Hilfestellungen angewiesen, um einen erfolgreichen Bildungsweg einzuschlagen und bewältigen zu können. Die Fähigkeit mit widrigen Umständen erfolgreich umgehen zu können und diese zu bewältigen wird als Resilienz verstanden (Wustmann, 2004).⁴ In der Untersuchung wurde somit angenommen, dass die erfolgreich beschrittenen Bildungswege junger Erwachsener aus bildungsfernen Arbeitermilieus im großen Zusammenhang mit Milieus außerhalb der Herkunftsfamilie/-

⁴ siehe Kapitel 3.

milieus standen – folglich mit sekundären und tertiären Sozialisationsinstanzen.⁵ Die Untersuchung ging demnach u.a. auch davon aus, dass Fördermaßnahmen einen *Ausweg* aus prognostizierten, weniger erfolgreichen Bildungswegen darstellen (Choi, 2009) und ein entscheidender Faktor für gute schulische Leistungen sind (Segrt, 2006; Volkholz, 1999). Es wurde angenommen, dass den Bildungsprozess unterstützende Fördermöglichkeiten und -programme nicht allen Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Arbeitermilieus zur Verfügung standen und stehen (Allemann-Ghionda, 2008; Bojanowski, u.a., 2004), so dass aufgrund dessen nur bestimmte Kinder der Arbeitermilieus erfolgreiche Bildungswege beschreiten konnten und können (Grundmann, 2006; Vester, 2006). Hier versprach sich die Untersuchung differenziertere Einsichten. Weitere Fördermöglichkeiten sollten entdeckt und Anregungen zu deren Weiterentwicklung ermöglicht werden (Sedlak, 2006). Die Darstellung und Reflexion der praktischen Konsequenzen aus den Untersuchungsergebnissen schließt somit eine Auseinandersetzung mit den bestehenden Förderbedingungen und Fördermöglichkeiten für junge Erwachsene und Kinder der benachteiligten, bildungsfernen Arbeitermilieus im deutschen Bildungswesen ein. Die Erkenntnisse im Hinblick auf subjektive und kontextuelle Voraussetzungen für das Beschreiten erfolgreicher Bildungswege zeigen subtile und vor allem subjektiv empfundene Hindernisse und Überwindungsmöglichkeiten auf. Des Weiteren wurde in der Untersuchung davon ausgegangen, dass unterschiedliche Bildungsbarrieren auf struktureller und kultureller Ebene bestehen und einen entscheidenden Einfluss auf erfolgreiche Bildungswege junger Erwachsener aus bildungsfernen Arbeitermilieus haben (Choi, 2009; Gomolla, 2005, 2005b; Gomolla; u.a., 2002; Haas, 1999).

Forschungsdesign

Das Promotionsprojekt nutzt die Potentiale einer Triangulation aus quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden. Ziel der genutzten methodischen Triangulation war es, ein genaueres und detailliertes Bild des Untersuchungsgegenstandes ‚erfolgreiche Bildungswege junger Erwachsener aus bildungsfernen Arbeitermilieus‘ aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu erhalten (Flick, 2008, S. 76; Kelle, 2007; Mayring, 2001). Die erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe wurden daher zunächst mit beiden Methoden unabhängig von einander in einer ‚*concurrent triangulation*‘ untersucht (Creswell, 2003; Flick, 2008). In einem zweiten Untersuchungsschritt wurden die Ergebnisse der beiden Forschungsmethoden miteinander verschränkt.⁶ So diente speziell die quantitative Untersuchung der Feststellung eines signifikanten Zusammenhangs zwischen einem bestimmten Faktor und den erfolgreich verlaufenen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe. Somit ermöglicht die quantitative Untersuchung vor allem einen Blick auf statistische Fakten und Signifikanzen in Bezug auf die erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe. Erst in einem zweiten Schritt wurden die quantitativen Ergebnisse mithilfe der qualitativen Da-

⁵ siehe Kapitel 2.

⁶ siehe Kapitel 5.

ten vertieft. Dafür wurden Zusammenhangserklärungen für die quantitativen Ergebnisse innerhalb der qualitativen Daten gesucht. Die qualitative Untersuchung diente vor allem der Erfassung und Analyse der subjektiven Sichtweise der Untersuchungsgruppe auf ihren erfolgreich verlaufenen Bildungsweg. Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung wurden mithilfe der quantitativen Daten weiter verallgemeinert (Mayring, 2001). Mithilfe einer qualitativen Fallgruppenanalyse wurde ein weiterer Blick auf den Untersuchungsgegenstand ‚erfolgreiche Bildungswege junger Erwachsener aus bildungsfernen Arbeitermilieus‘ ermöglicht. Die Konstruktion der Fallgruppen ergab sich aus der Berücksichtigung ähnlicher Merkmalskombinationen der Einzelfälle (Kelle; u.a., 1999; Lamnek, 2005; Mayring, 2001). Das Kapitel 5. Forschungsmethoden und Datengrundlagen bietet eine ausführlichere Beschreibung der genutzten Methoden und Vorgehensweise.

Aufbau der Arbeit

Im ersten Kapitel werden in Kürze die Zugänge zum Abitur bzw. zur Hochschulzugangsberechtigung für einen Übergang in ein Studium umrissen. Das Kapitel dient einem besseren Verständnis der unterschiedlichen Bildungswege der vorliegenden Untersuchung. Das zweite Kapitel führt die für die Untersuchung relevanten Sozialisationstheorien als Rahmentheorien ein. Es wird theoretisch auf die Milieu- und Subjektbildung in Abhängigkeit der unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen eingegangen. Dabei wird auf Sozialisation als lebenslanger Prozess der Persönlichkeitsentwicklung und Handlungsbefähigung verwiesen und zwischen Selbst- und Fremdsozialisation unterschieden. Selbst- und Fremdsozialisation werden mit der Selbst- und Fremdbildung des Subjekts in Zusammenhang gesetzt. Erfolgreich verlaufende Bildungswege werden dabei in Relation zu sozialisationstheoretischen Überlegungen gesetzt und auf Bewältigungsmechanismen bezogen. Mit Bezug auf Bewältigungsstrategien wird im dritten Kapitel auf das Konzept der Resilienz und des Empowerments eingegangen. Das vierte Kapitel stellt den in der Untersuchung genutzten milieuspezifischen Forschungsansatz und die Milieuunterscheidung des bildungsfernen Arbeitermilieus vor. Das fünfte Kapitel geht auf die Forschungsmethoden der Untersuchung und den Forschungsprozess ein. Dabei wird auf die in der Untersuchung genutzten quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden und deren Triangulation im Forschungsprozess näher eingegangen und die Datengrundlagen vorgestellt (der Survey und das qualitative Sample). Das sechste Kapitel fasst die für die Untersuchung vorgenommenen (Vor-)Überlegungen mit Bezug zu den einzelnen Sozialisationsinstanzen zusammen. Die Kapitel sieben, acht, und neun stellen die empirischen Ergebnisse der Untersuchung vor. Im siebten Kapitel wird auf die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung eingegangen. Das achte Kapitel stellt die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung und deren Verschränkung mit dem quantitativen Forschungsstrang vor. Dabei wird auf subjektive und systembedingte Hindernisse, welche sich innerhalb des Samples zeigen, eingegangen sowie auf Bewältigungsstrategien und Lösungsansätze, die sich aus dem Material ergeben haben. Das neunte Kapitel fokussiert die

FORSCHUNGSINTENTION

Ergebnisse der Fallgruppenanalyse. Dabei werden die Fallgruppen in Kürze vorgestellt und die Besonderheiten der Fallgruppe hervorgehoben. Anhand eines Ankerfalls aus den jeweiligen Fallgruppen werden die Bildungsverläufe ins Studium konkreter dargestellt. Das heißt, der konkrete Blick auf einzelne Ankerfälle der verschiedenen Fallgruppen ermöglicht einen exemplarischen Aufriss und Einblick in Bildungsentscheidungen, die zur Beschreibung des erfolgreichen Bildungswegs geführt haben bzw. dem Bildungsverlauf zugrunde liegen. Subjektiv und objektiv wahrgenommene Möglichkeitsräume werden anhand eines konkreten Einzelfalls hervorgehoben. Die Intention der Fallgruppenanalyse stellt eine stärkere Visualisierungsmöglichkeit eines erfolgreichen und bestimmten Bildungsweges anhand eines konkreten Einzelfallbeispiels dar. Das abschließende zehnte Kapitel stellt die Schlussfolgerungen der Untersuchung dar.

1. ERFOLGREICHE BILDUNGSWEGE

Das folgende Kapitel dient der Eingrenzung und Bestimmung der erfolgreichen Bildungswege der Untersuchung. Darüber hinaus bietet das Kapitel einen kurzen Überblick über die möglichen Zugangswege zum Studium und zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung und verdeutlicht damit die Strukturverlaufsmöglichkeiten erfolgreicher Bildungswege. Die beschriebenen Zugangsmöglichkeiten fokussieren vor allem das Bildungswesen in Baden-Württemberg, da die vorliegende Untersuchung in diesem Bundesland stattgefunden hat. Begebenheiten und Möglichkeiten anderer Bundesländer werden nur in geringem Maße mitberücksichtigt. Aufnahme- und Integrationspraxen hinsichtlich der schulischen Integration von eingewanderten Kindern werden kurz vorgestellt.

1.1 Was sind *erfolgreiche* Bildungswege?

In der vorliegenden Untersuchung wurde der Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung als Maß für einen erfolgreichen Bildungsweg festgelegt. Dabei wurden neben dem Allgemeinen Abitur, welches über den direkten Weg durch den Besuch eines Gymnasiums in Anschluss an die Grundschule bzw. Orientierungsstufen der 5. und 6. Klasse erworben wurde, weitere erfolgreiche Bildungswege, die zu einem gleichwertigen Bildungsabschluss führen und zum Studium berechtigen, in den Blick genommen (indirekt erfolgreiche Bildungswege).

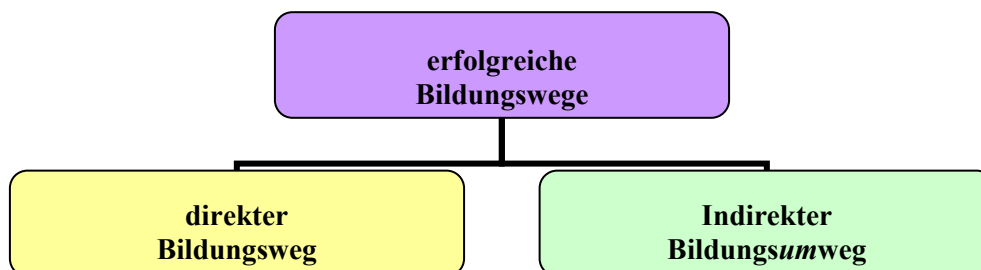


Abb. 1

Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege sind für die zu untersuchende Gruppe junger Erwachsener häufiger als direkt verlaufende Bildungswege, die zum Abitur führen (Choi, 2009). Das Studium, wie auch ein Studienabschluss wurden als höchstes Maß eines erfolgreich beschrittenen Bildungswegs betrachtet. Die Untersuchung richtete so zum einen ihren Blick auf direkt erfolgreich verlaufende Bildungswege, die von der Grundschule über ein Gymnasium - dem so genannten ‚Königsweg‘ - zum Allgemeinen Abitur und einem Studium führten (Froh Wieser; u.a., 2009, S. 69; Teichler, u.a., 2004, S. 66). Zum anderen wurden unterschiedliche Bildungswege in den Blick genommen, die teilweise durch (langjährige) Unterbrechungen oder Schulwechsel zu einer Studienberechtigung und zum Übergang in ein Studium führten. Zu diesen zählen Bildungsverläufe des ‚Zweiten Bildungsweges‘ (Froh Wieser; u.a., 2009, S. 16, 97), die den Erwerb eines Allgemeinen oder fachgebundenen Abiturs über ein Abendgymnasium oder Kolleg berücksichtigen,

wie auch jene, die über ein berufliches Gymnasium den Erwerb eines Abiturs ermöglicht haben. Darüber hinaus wurden auch Bildungsverläufe des ‚Dritten Bildungsweges‘ berücksichtigt. Das Studieren ohne Abitur, welches durch die Anrechnung einer Ausbildung und Berufserfahrung, wie auch über ein Zulassungsverfahren zu einer Hochschulzugangsberechtigung führt (Froh Wieser; u.a., 2009, S. 16, 98; Teichler, u.a., 2004). Diese Form der Studienberechtigung kann als nicht-schulische Form des Zugangs bezeichnet werden.

1.2 Die unterschiedlichen Zugangswege zur Hochschulzugangsberechtigung

Die unterschiedlichen Zugangswege zur Hochschulzugangsberechtigungen unterscheiden sich nicht nur in der Art des Zugangs zu einem Studium, sondern in ihrer Möglichkeit der Studienaufnahme an einer Universität oder einer Fachhochschule; das heißt in ihrer unterschiedlichen Anerkennung der Studienberechtigung. So besteht ein Unterschied zwischen einem Allgemeinen und einem fachgebundenen Abitur. Ein fachgebundenes Abitur berechtigt für gewöhnlich nur in Ausnahmefällen für ein Studium an einer Universität. Das Allgemeine Abitur hingegen berechtigt in Abhängigkeit von extern bestehenden weiteren Zugangsbeschränkungen (z.B. Numerus Clausus) zu einer Studienaufnahme auf Universitäten und Fachhochschulen. Der konkretere Unterschied der beiden Abiturabschlüsse besteht im Grunde in der Anerkennung einer zweiten Fremdsprache. Diese Anerkennung erfolgt entweder durch den schulischen Erwerb einer zweiten Fremdsprache (mindestens 2 Jahre) neben der ersten Fremdsprache, die auf allen Schulformen angeboten wird, oder einer Fremdsprachenprüfung, beispielsweise bei Migranten durch die Anerkennung der Muttersprache als Fremdsprache im Rahmen einer Prüfung. Es ist anzumerken, dass nicht auf allen weiterführenden Schulen der Sekundarstufe II, die zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen, die Möglichkeit des Erwerbs einer zweiten Fremdsprache angeboten wird. Demnach besteht eine wichtige Besonderheit der Zugangswege auch in ihren strukturellen Begebenheiten und somit in ihrem Angebot einer weiteren Fremdsprache.

Die strukturellen Begebenheiten der unterschiedlichen Bildungswege in Deutschland sind historisch betrachtet der Ausgangspunkt unterschiedlicher Hochschulzugangsberechtigungen und Zugangsvoraussetzungen und so auch der Etablierung weiterer Hochschulformen neben der universitären. Die Fachhochschulen wurden zu Beginn der 1970er Jahre eingeführt und dienen als zweites Standbein des deutschen Hochschulsystems. Der Zugang zu einer Fachhochschule wurde damals über den Abschluss einer Fachoberschule und die Fachhochschulreife ermöglicht (Teichler; u.a., 2004, S. 65). Die damalige Intention war es, den Studienzugang auch Personengruppen zu ermöglichen, die nicht über den so genannten ‚Königsweg‘ das Allgemeine Abitur erreichen konnten. Heutzutage nehmen Fachhochschulen einen wichtigen Teil der Hochschulbildung ein. Als eher praxisorientierte Hochschulen erhalten sie speziell in technischen und ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen hohe Anerkennung.

1.2.1 Zugang über den ‚Zweiten Bildungsweg‘

Der so genannte ‚Zweite Bildungsweg‘ ermöglicht den Erwerb eines Allgemeinen und eines fachgebundenen Abiturs. Das fachgebundene Abitur überwiegt dabei allerdings. Aufgrund des notwendigen Erwerbs einer zweiten Fremdsprache als Besonderheit des Allgemeinen Abiturs wird dieser oft aus unterschiedlichen Gründen vernachlässigt und nur ein fachgebundenes Abitur erworben. Die Studienberechtigung über den ‚Zweiten Bildungsweg‘ wird für gewöhnlich durch den Besuch eines Abendgymnasium oder Berufskollegs erworben (Froh Wieser; u.a., 2009, S. 16, 97). In der vorliegenden Untersuchung wurde jedoch auch der Erwerb eines Abiturs über ein berufliches Gymnasium dazugezählt, da dieses als aufbauende Schulform keinen direkten Bildungsweg zum Abitur stellt und auch erst nach einer schulischen Pause begangen werden kann. Zum anderen lassen sich nicht in allen Bundesländern berufliche Gymnasien finden (Maaz, 2006; Köller; u.a. 2004; Cortina; u.a., 2005).

Die Aufgabe der beruflichen Gymnasien, der Abendgymnasien und Berufskollegs ist es Jugendliche und junge Erwachsene mit einer anerkannten Mittleren Reife den Erwerb eines gleichwertigen Allgemeinen Abiturs, bzw. fachgebundenen Abiturs zu ermöglichen. Dies bedarf unter anderen auch einer Angleichung bisherigem schulischen Wissen. Diese Anforderungen stellen die Schulen angesichts der unterschiedlichen Möglichkeiten des Erwerbs der Mittleren Reife immer wieder vor große Herausforderungen. So ist es je nach Schülerschaft und Interesse an dem Erwerb eines Allgemeinen Abiturs erforderlich, weitere Fremdsprachenkurse anzubieten. Darüber hinaus stellen besonders die beruflichen Gymnasien und Berufskollegs eine erste berufliche Spezialisierung; das heißt, neben dem Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung, bietet der Besuch eines beruflichen Gymnasiums oder eines Berufskollegs erste berufliche Kenntnisse einer Fachrichtung – im Falle von Berufskollegs oft auch die Möglichkeit des gleichzeitigen Erwerbs einer anerkannten schulischen Ausbildung im Hinblick auf ein bestimmtes Berufsbild.

In Baden-Württemberg wird fast ein Drittel der allgemeinen Hochschulreife an einem beruflichen Gymnasium erworben (Maaz, 2006, S. 101, 108.; Köller; u.a. 2004). Die beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg haben entscheidend dazu beigetragen, dass der Anteil der Abiturienten im Vergleich zu anderen Bundesländern über dem Durchschnitt liegt (28,5 % zu 26,7%) (Köller; u.a. 2004, S. 114ff.; Maaz, 2006, S. 101). Dies liegt unter anderem an ihrer Ausrichtung, welche unterschiedliche Begabungen und Wissensstände ihrer Schüler/innen aufzufangen vermögen und soweit wie möglich, dem Allgemeinen Abitur der klassischen Gymnasien anzugleichen (Maaz, 2006, S. 101ff.). Zielgruppe der beruflichen Gymnasien ist speziell ein eher gymnasialfernes Klientel (Köller, u.a., 2004, S. 155; Maaz, 2006, S. 144). So lassen sich an beruflichen Gymnasien vermehrt jene Schüler und Schülerinnen finden, die an allgemein bildenden Gymnasien unterrepräsentiert sind (Köller; u.a. 2004, S. 199; Maaz, 2006, S. 157). Das sind insbesondere Schüler und Schülerinnen, deren Eltern einen niedrigen Schulabschluss oder gar keinen

Abschluss vorweisen können und sich den Arbeitsmilieus zuordnen lassen (Maaz, 2006, S. 142). Zudem lassen sich auf beruflichen Gymnasien verstärkt Schüler und Schülerinnen mit einem Migrationshintergrund finden als auf allgemein bildenden Gymnasien (Maaz, 2006, S. 141). Es ist anzumerken, dass sich das durch berufliche Gymnasien rekrutierte so genannte gymnasialferne Klientel somit überwiegend aus sozial Benachteiligten zusammensetzt (Köller; u.a. 2004, S. 199). Es handelt sich um eine Gruppe der ‚Privilegierten unter den Nichtprivilegierten‘ (vgl. Maaz, 2006, S. 157), um ‚eine positiv selektierte Gruppe bezogen auf deren Schulnoten und sozioökonomische Stellung der Eltern‘ (vgl. Köller; u.a. 2004, S. 199). Demnach handelt es sich nicht um beliebige Jugendliche aus Arbeitermilieus, sondern um jene bestimmter Fraktionen des Arbeitermilieus. Vester (2006) geht dabei insbesondere von einer Personengruppe der Arbeitermilieus aus, die ihrer familiären Vorgeschichte nach höhere Kompetenztraditionen verfolgen und bestimmte Statusaspirationen an ihre Kinder weitergeben (Vester, 2006, S. 27). Für das Klientel der beruflichen Gymnasien sind per Erlass der Kultusminister Konferenz (KMK) von 1983 85% der zur Verfügung stehenden Plätze zu reservieren. Der Rest kann an wechselnde Schüler und Schülerinnen allgemein bildender Gymnasien vergeben werden (Köller; u.a. 2004, S. 94). Berufliche Gymnasien richten demnach insbesondere ihren Fokus auf die Steigerung höherer Abiturientenzahlen von Jugendlichen aus vermeidlich bildungsbenachteiligten Bevölkerungsgruppen.

1.2.2 Zugang über den ‚Dritten Bildungsweg‘

Zu den Absolventen des ‚Dritten Bildungswegs‘ werden jene gezählt, die einen Zugang zur Hochschule über eine Begabtenprüfung und Eignungsprüfung erworben haben oder für einen Studiengang als beruflich Qualifizierte keine formale Studienberechtigung benötigen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 120). Die Hochschulzugangsberechtigung über den Dritten Bildungsweg ermöglicht einen Zugang zu Studiengängen an Fachhochschulen und an Universitäten (Freitag, 2009, S. 4). Zugang zu einem Universitätsstudium über den Dritten Bildungsweg erhalten Berufsqualifizierte mit einer Aufstiegsfortbildung (z.B. Meisterprüfung). Eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erhalten jene mit einer anerkannten Berufsausbildung, die *in einem zum angestrebten Studiengang affinen Bereich eine mindestens dreijährige fachlich affine Berufspraxis nachweisen können und ein Eignungsfeststellungsverfahren erfolgreich durchlaufen haben* (Freitag, 2009, S. 3). Voraussetzung für einen Zugang über eine Eignungsprüfung ist hier in der Regel eine mindestens zweijährig absolvierte Berufsausbildung mit anschließender dreijähriger Berufserfahrung. An Kunst- und Musikhochschulen ist der Zugang für Studieninteressierte ohne Reifezeugnis über eine Begabtenprüfung möglich. Darüber hinaus ist in Baden-Württemberg Studieninteressierten mit beruflicher Qualifizierung wie Meisterprüfung oder gleichwertiger beruflicher Fortbildungen ein Hochschulzugang möglich.

Die Zahl derjenigen, die über den Dritten Bildungsweg ein Studium aufnehmen, bzw. zum Studium zugelassen werden, ist sehr gering (Teichler; u.a., 2004, S. 65) und stagnierte in den letzten Jahren bei ca. 1% bundesweit (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 118; Frohwieser; u.a., 2009, S. 98). In Baden-Württemberg liegt der Wert sogar bei kaum einem halben Prozentpunkt (0,46% Freitag, 2009, S. 9). Die bislang schlechten Zahlen in allen Bundesländern lassen sich unter anderem durch den bisherigen Regel- schungel erklären. Wie Teichler und Wolter (2004) in ihrem Artikel *Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende* mit Bezug auf die Kultusministerkonferenz (KMK) verweisen, gab es alleine 2002 über 30 verschiedene Regelungen und Zu- lassungsverfahren für den Eintritt in ein Studium bundesweit (Teichler; u.a., 2004, S. 67).⁷ Es ist somit erfreulich wahrzunehmen, dass sich im Frühjahr 2009 *„die Länder auf einheitliche Hochschulzugangsregelungen für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber ohne Hochschulzugangsberechtigung (HZB)“* einigen konnten (vgl. Freitag, 2009, S. 1). Dies geschah auf der Grundlage des Kulturministerkonferenzbeschlusses zur Umset- zung einheitlicher Regelungen im Hochschulzugang für Studieninteressierte ohne Hoch- schulzugangsberechtigung, so dass die vereinbarte Einigung in Länderrecht übergehen konnte (Freitag, 2009, S. 4). Vorgegangen war unter anderem ein Beschluss der Mit- gliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) vom November 2008, in welchem die Neuordnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte zur Förderung der Chancengleichheit, zur Ausgleichsförderung des Qualifikationsbedarfs und der – nachfrage und somit dem Abbau unnötiger Barrieren im Bildungssystem festgelegt wurde. Bislang war der Hochschulzugang allein durch die einzelnen Bundesländer geregelt. Ein Zugang zum Studium wurde daher vorher schon in unterschiedlichen Facetten auch ohne Abitur jedoch mit beruflicher Qualifikation in den einzelnen Bundesländern auf unter- schiedliche Weise ermöglicht. Trotz der neuen Beschlüsse sind die Länder weiterhin be- rechtigt ihre Länderregelungen zu erweitern und zu beschränken (Freitag, 2009, S. 3). In Baden-Württemberg können so bestimmte Berufsgruppen wie beispielsweise Erzie- her/innen seit langem die Eignungsprüfung für eine Zugangsberechtigung für ein berufs- nahes Studienfach absolvieren. Durch die einheitlichen Regelungen besteht nun Hoffnung, dass es zu einer Steigerung der Studierendenzahlen des Dritten Bildungsweges kommt. Repräsentative Untersuchungen hierzu liegen noch nicht vor (Freitag, 2009, S. 5).

⁷ Personen bzw. Studenten mit einem nicht traditionell erworbenen Abitur werden als ‚non-traditional students‘ bezeichnet. Die Bezeichnung ist jedoch nicht international einheitlich und vergleichbar. In Deutsch- land beispielsweise werden auch Arbeiterkinder als nicht-traditionelle Studierende bezeichnet, da sie oft die ersten in ihrer Familie sind, die den akademischen Weg einschlagen. Aber auch unterschiedliche Bildungs- systeme können die Begriffsbezeichnung in ihrer Trefflichkeit verzerren. So kann der Begriff strukturell betrachtet unterschiedliche Gruppen umfassen (Teichler; u.a., 2004, S. 71).

1.3 Aufnahme- und Integrationspraxen ins deutsche Schulsystem

Seit den 60iger Jahren des vergangenen 19. Jahrhunderts besteht für ausländische Kinder und Jugendliche bundesweit die allgemeine Schulpflicht. Aufgrund der Länder- und Kulturhoheiten der einzelnen Bundesländer ist die Schulpflicht allerdings nicht auf Bundes-, sondern auf Länderebene und somit durch die einzelnen Landesverfassungen geregelt. In Baden-Württemberg wird dies durch §72 Abs. 1 des Schulgesetzes festgehalten. Für Flüchtlingskinder gilt in Baden-Württemberg erst seit 2005 ein freiwilliges Schulbesuchsrecht. Bedeutend für die Integration von Migrantenkindern ins Schulsystem ist vor allem das Einreisealter (Solga; u.a., 2009, S. 27). Dabei gilt, je jünger Kinder einreisen, desto größer sind ihre Chancen im deutschen Bildungssystem erfolgreich zu sein (Diefenbach, 2007, S. 94). Reisen Kinder bis zum Alter von sieben Jahren ohne deutsche Sprachkenntnisse nach Deutschland ein, werden sie für gewöhnlich in den Kindergarten oder die Vorschule zurückgestellt. Die Rückstellung zum Schuleintritt gilt offiziell als Ausnahmefall, welcher eintritt, wenn zu erwarten ist, dass im schulischen Rahmen keine günstigen Voraussetzungen für die schulische Integration, speziell die Sprachförderung, vorhanden sind (Heidenreich, 2009, S. 53ff). Die Rückstellung gilt als Maßnahmen der positiven direkten Diskriminierung und zielt demnach auf eine individuelle Förderung ab (Heidenreich, 2009, S. 37; Gomolla; u.a., 2002.). Sie soll die Kinder individuell fördern und sie mit den nötigen sprachlichen Fähigkeiten für einen Schulbesuch in Deutschland befähigen. Ältere Kinder, die während ihrer Schulzeit einwandern und nur mangelnde Deutschkenntnissen vorweisen können, werden zunächst über Vorbereitungsklassen in das deutsche Schulsystem aufgenommen und später in Regelklassen überführt. Diese Vorbereitungsklassen befinden sich für gewöhnlich in den Pflichtschulen (Grund- und Hauptschulen). Pflichtschulen wird so im besonderen Maße die Aufgabe übertragen, eingewanderte Kinder für eine Beschulung in Deutschland sprachlich zu befähigen und demnach schulfähig zu machen, das heißt, sie mit den nötigen Sprachfähigkeiten auszurüsten, damit sie dem Unterricht einer Regelklasse folgen können (Schweizer, 2008). Vorbereitungsklassen können daher als Übergangsklassen betrachtet werden, die den Einstieg in eine Regelklasse erleichtern sollen. Eine Rückstellung während der Schulzeit ist aufgrund der Zuweisungsmöglichkeit in Vorbereitungsklassen in den meisten Bundesländern nicht mehr vorgesehen (Hovestadt; u.a., 2004). Die Aufnahme von Kindern und Jugendlichen aus der Vorbereitungsklasse in eine Regelklasse erfolgt nach dem Leistungsstand der Kinder. Dieser kann ausgehend von der vorherigen Beschulung im Ausland unterschiedlich gewertet werden. Die Besuchsdauer einer Vorbereitungsklasse kann daher individuell angelegt werden. In Baden-Württemberg beträgt die Höchstdauer jedoch zwei Jahre. Eine Übernahme in eine Regelklasse der Pflichtschulen entspricht der gängigen Praxis, da Schulen des Auslands üblicherweise mit den Pflichtschulen gleichgesetzt werden (Söhn, 2008; Solga; u.a., 2009, S. 27).

Eine Vorbereitungsklasse kann erst bei mindestens zehn Schülern/innen eingerichtet werden. Bei geringerer Schülerzahl können individuelle Vorbereitungskurse, wie zusätzliche Förderkurse eingerichtet werden, um den ausländischen Schülern die Möglichkeit zu bieten, das Klassen- bzw. Schulziel zu erreichen (Franz; u.a., 2003, S. 5ff.). Aufgrund der heterogenen Zuwanderung nach Deutschland werden in den Vorbereitungsklassen verschiedene Herkunftssprachen gemeinsam unterrichtet. In kleineren Schulen können auch große Altersspannen zwischen den Schülern auftreten (Schweizer, 2008, S. 53). Dies hat zur Folge, dass die Unterrichtsgestaltung innerhalb einer Integrationsklasse teilweise schwer umzusetzen ist, da nicht nur auf die unterschiedlichen kulturellen Hindergründe und Sprachkenntnisse, sondern theoretisch auch auf unterschiedliche Bildungsniveaus eingegangen werden muss. Gelingt dieser Bildungsspatagat nicht, kann sich der Übergang in eine Regelklasse erschweren. Konkrete Bildungspläne gibt es für Vorbereitungsklassen in Baden-Württemberg nicht (Schweizer, 2008, S. 55). Erklärtes Ziel ist bisher nur, den Kindern und Jugendlichen Deutsch als Zweitsprache zu vermitteln. In anderen Bundesländern lassen sich jedoch seit kurzem Lehrpläne im Zweitsprachenerwerb für Grund- und Hauptschulen finden (z.B. in Bayern – Schweizer, 2008, S. 55). Bei bestehenden sprachlichen Schwierigkeiten nach dem Übergang in eine Regelklasse kann von Seiten der Schule zunächst von einer Leistungsbeurteilung bzw. einer Benotung im Fach Deutsch abgewichen werden. Stattdessen kann *die Benotung durch eine Bemerkung über die mündlichen und schriftlichen Ausdrucks- und Verständigungsfähigkeiten ersetzt werden* (vgl. Franz; u.a., 2003, S. 3). Zudem besteht die Möglichkeit ab vier Schülern/innen einen Förderunterricht auf den Schulen einzurichten, soweit dies durch vorgegebene Lehrstunden der Schule möglich ist.

Hinsichtlich der Fremdsprachenanforderungen auf den Sekundarschulen können ausländische Kinder und Jugendliche in Baden-Württemberg auf allen Schulformen die vorgegebene Pflichtfremdsprache durch ihre Herkunftssprache ersetzen (Franz; u.a., 2003). Voraussetzung hierfür ist, dass die Schulen aus organisatorischen und personellen Gründen dies ermöglichen können. Der Kenntnisstand des Schülers in der Herkunftssprache muss dabei jährlich, schriftlich und mündlich, geprüft werden. Ist dies nicht möglich, können Prüfungen teilweise extern an anderen Schulen abgelegt werden. Beim Besuch der Hauptschule kann für den Erwerb des einfachen Hauptschulabschlusses die Pflichtfremdsprache entfallen. In solchen Fällen ist der Besuch einer höheren Schule zum Erwerb der Mittleren Reife nicht möglich. Diese verlangt ausdrücklich einen Nachweis über eine geprüfte Fremdsprache. Der Besuch eines Gymnasiums ist aufgrund der Anforderungen zweier Pflichtfremdsprachen nicht möglich. Der Zugang zu höheren Bildungswegen ist für Schulkinder, die während der Sekundarstufe I eingewandert sind, in der Regel nur durch einen Bildungsumweg zur Hochschulberechtigung möglich. Diese institutionelle Benachteiligung kann als direkte Kanalisierung von Einwanderkindern gewertet werden.

2. SOZIALISATION – Bezug zu einem erfolgreichen Bildungsweg

Innerhalb des theoretischen Diskurses zur Sozialisation lassen sich keine eindeutigen Sozialisationstheorien fassen, sondern vielmehr Theoriekombinationen finden. Diese umfassen soziologische Theorien, beispielsweise Systemtheorien, Handlungstheorien und Gesellschaftstheorien, wie auch psychologische Theorien der Persönlichkeitsentwicklung, Lerntheorien und Entwicklungstheorien (Tillmann, 2004, S. 22ff.; Hurrelmann, 2006, S. 48ff., 121ff.). Begrifflich lässt sich Sozialisation als lebenslanger Prozess fassen, „*in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt. Sozialisation ist die lebenslange Aneignung von und Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen, die für den Menschen die ‚innere Realität‘ bilden, und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die ‚äußere Realität‘ bilden*“ (vgl. Hurrelmann, 2006, S. 15ff.). Die Sozialisation und Sozialisationsprozesse vollziehen sich demnach vor dem Hintergrund subjektbezogener Biografie, zwischen gesellschaftlichem Kontext und dessen Wahrnehmung durch das Subjekt (Böhnisch; u.a., 2009, S. 18, 21). Die Sozialisation schließt den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung eines Subjekts ein und so auch die Thematik der subjektbezogenen Kompetenzentwicklung, so auch die Ausprägung subjektbezogener Handlungsbefähigung eines Subjekts innerhalb einer Gesellschaft agieren zu können (Zimmermann, 2006). Das heißt, Handlungsbefähigung und Handlungskompetenzen werden durch das Subjekt aus dem Sozialisationsprozess im Zuge der Persönlichkeitsentwicklung heraus erworben. Die subjektbezogene Handlungsfähigkeit gilt als Vermittlungs- und Lenkungs-kraft aus welchen sich Handlungsstrategien, Denk- und Wahrnehmungsmustern herleiten lassen, um weitere Handlungsmöglichkeiten wahrnehmen zu können (Grundmann; u.a., 2006, S. 59). Nach Grundmann stellt die subjektbezogene Handlungsbefähigung so auch das pragmatische Pendant zu Interaktionskompetenz und somit das Sozialverhalten dar (Grundmann, 2006, S. 194). Die *soziale* Handlungsfähigkeit wird auch als ein Streben nach *biografischer* Handlungsfähigkeit bezeichnet (Böhnisch, 2009, S.24). Die subjektbezogene Handlungsbefähigung lässt sich als Lebensführungs- und Lebensbewältigungskompetenz benennen (Böhnisch, u.a., 2009; Grundmann, 2006, S. 196).

Das stetige Streben nach biografischer Handlungsfähigkeit hat innerhalb der Sozialisation eine *makrosoziale*, wie eine *mikrosoziale* Grunddimension, welche *gleichermaßen als Vergesellschaftung der Subjekte* gesehen werden kann, *wie auch als Prozess der subjektiven Aneignung von Welt in Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Umwelt und darin mit sich selbst* (vgl. Böhnisch; u.a., 2009, S. 63). Sozialisation ist dem zur Folge von den gegebenen Umständen der *äußeren Realität* abhängig, den bereitgestellten und durch das Subjekt wahrgenommenen Möglichkeits- und Handlungsräumen (vgl. Grundmann; u.a., 2006, S. 59). Die subjektbezogene Handlungsbefähigung befindet sich dem-

nach in einem Handlungsraum, welcher durch die *äußere Realität* des Subjekts geprägt wurde und durch Handlungsgrenzen umrahmt ist. Dies bedeutet, dass ein Subjekt innerhalb des gesellschaftlichen Gefüges von seinem Standpunkt heraus handelt, auf dem es sich zum Zeitpunkt des Handelns befindet (Held, 2000, S. 85ff.). Somit handelt das Subjekt nach seinen Vorstellungen und Interessen, welche die Begründungsgrundlage (Prämissen) seines Handelns darstellen (Held, 2000, S.85ff.; Farrokhzad, 2007, S. 93). Rückschlüsse auf den subjektiven Standpunkt lassen sich durch intersubjektive Kommunikation rekonstruieren. Handlungen lassen sich durch subjektiv geäußerte Bedeutungszusammenhänge wie Lebensinteressen erklären und begründen (Held, 2000, S. 85ff.; Farrokhzad, 2007, S.91). Die subjektbezogene Handlungsbefähigung weist durch ihre subjektive Standpunktorientierung somit milieuspezifisch ausgerichtete Handlungsgrenzen auf, die durch die prozesshafte Ausbildung von Handlungsbefähigung veränderbar wie erweiterbar sind. Allerdings nur unter der Voraussetzung reflexiver Auseinandersetzung des Subjekt mit seiner *inneren Realität* und *äußeren Realität*, seiner momentanen Persönlichkeit und den Anforderung des äußeren Umfelds, großer Anstrengung und Zeit (Bremer, 2007, S. 130, 132).

Eine gelungene Sozialisation lässt sich theoretisch anhand von Merkmalen hinsichtlich der subjektbezogenen Handlungsbefähigung und -kompetenzen festlegen. Als gelungen lässt sich diese bezeichnen, wenn die gesellschaftlichen Anforderungen (Handlungsanforderungen) der so genannten *äußeren Realität* mit den Handlungskompetenzen des Subjekts zu bewältigen sind und sie sich mit dessen Interesse und Bedürfnissen decken (vgl. Grundmann, 2006, S. 194). Folglich gilt sie als gelungen, wenn das Subjekt in der Lage ist, auch Krisensituationen zu bewältigen (Breyvogel; u.a., 2002, S. 13).

2.1 Selbst- und Fremdsozialisation

Durch die Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner *inneren* und *äußeren Realität* im Sozialisationsprozess besitzt das Subjekt eine steuernde Prozessfunktion seiner Persönlichkeitsentwicklung. Diese kann, wie angedeutet, durch äußere Einflüsse allerdings mitgelenkt werden. Aus diesem Grund ist im Sozialisationsprozess eine Differenzierung von selbst- und fremdsoziologischer Komponenten notwendig.

Als Fremdsozialisation wird der Sozialisationseinfluss durch die Sozialisationsinstanzen verstanden. Diese stellen in Sozialisationsprozessen die soziale und materielle Umwelt dar, welche in Auseinandersetzung mit dem Subjekt und seiner *inneren Realität* die Ausgangspunkte der Persönlichkeitsbildung und Ausprägung von Handlungskompetenzen dienen (Hurrelmann, 2006, S. 15; Tillmann, 2004, S. 10ff.). Als soziale und materielle Umwelt werden insbesondere die (Herkunfts-) Familie, Schulen und Bildungsinstitutionen, das weitere soziale Umfeld, wie beispielweise Freunde, Medien, etc. verstanden. Sie gelten als Vermittler zwischen der *inneren* und *äußeren Realität* und sind aufgrund ihres Zugangs, den draus resultierenden Einflussmöglichkeiten im Sozialisationsprozess, in So-

zialisationsinstanzen strukturiert (Hurrelmann, 2006, S.30). Als Selbstsozialisation wird in Anlehnung an systemtheoretische Überlegungen eine unabhängig von der Fremdsocialisation entstehende soziale und kulturelle Bedeutungszuschreibung bzw. Handlungslogik im Umgang mit dem sozialen Umfeld, wie selbstständig formulierte Handlungsziele des Subjekts, verstanden (Hurrelmann, 2006, S. 244, 120). Das Subjekt schreibt folglich seiner Umwelt eigene Bedeutungen zu, entwickelt eigene Handlungslogiken für den Umgang mit dieser und formuliert dabei selbstständig eigene Handlungsziele (Hurrelmann, 2006, S. 244).

Eine Gewichtung zugunsten selbst- oder fremdsoziologischer Komponenten ist umstritten. Einerseits scheint im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung und fortgeschrittenen Ausprägung von Handlungskompetenzen eine verstärkte Minderung des fremdsoziologischen Einflusses durch Familie und Schulen erkennbar. Besonders durch den Bezug der gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen, deren Veränderungen im Laufe der letzten 50 Jahre, wie deren unterschiedlichen Anforderungen an das Subjekt scheint eine Minderung erkennbar. Andererseits erweist sich das Konzept der Selbstsozialisation nicht als ausschlaggebendes Konzept der Sozialisation. Die Persönlichkeitsentwicklung steht immer zwischen einer Auseinandersetzung der eigenen Bedürfnisse mit gesellschaftlichen Anforderungen der eigenen Umwelt (Hurrelmann, 2006, S. 246). Beide Sozialisationsstränge, die Selbst- und die Fremdsocialisation, stellen so wichtige Komponenten innerhalb des Sozialisationsprozesses eines Subjekts dar. Die fremdsoziologischen Aspekte stellen die Bezugspunkte für die Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner *äußeren Realität*, lassen allerdings auch den Raum zur (Mit-)Steuerung der Persönlichkeitsentwicklung durch das Subjekt selbst.

Doch trotz der umstrittenen Bedeutung selbst- und fremdsoziologischer Komponenten im Sozialisationsprozess ist deutlich, dass die *äußere Realität* mit ihren Auseinandersetzungsmöglichkeiten für das Subjekt, einen machtvollen Einfluss auf den Sozialisationsprozess und somit die Persönlichkeitsentwicklung eines Subjekts hat. Den Sozialisationsinstanzen kommt demnach eine große Bedeutung im Sozialisationsprozess eines Subjekts zugute. Diese darf jedoch nicht überschätzt werden. Schließlich trägt das Subjekt selbst eine bedeutende Prozessfunktion. Es darf nicht angenommen werden, dass durch bestimmte äußere Einflüsse und durch die Bereitstellung von Auseinandersetzung- und Handlungsmöglichkeiten, die Persönlichkeitsentwicklung zu 100% gesteuert werden kann. Das Produkt ‚Persönlichkeit‘ ist im Sozialisationsprozess nicht bestimmbar. Zwar lassen sich Persönlichkeitsprofile durch mögliche Modelle der Persönlichkeitsentwicklung theoretisch mit Bezug zu Umwelteinflüssen bestimmen, jedoch nur im Rahmen der bekannter Umweltvariablen. Alle einwirkenden Umweltvariablen sind in der Realität jedoch nur schwer erfassbar. Sozialisationsprozesse erscheinen daher durch Fremdsocialisation zunächst steuerbar, bleiben jedoch aufgrund der unmöglichen Erfassung aller Umweltvariablen, die auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Subjekts einwirken, nur grobe Theorie-

modelle. Hinzukommt, dass das Subjekt seine Entwicklung selbst mitsteuert. Daher auch Möglichkeitsräume subjektiv erkannt, genutzt, angegangen oder gar ignoriert werden können (Holzkamp, 1983).

Nichtsdestotrotz steht die Fremdsozialisation aufgrund ihrer Bereitstellung von Bezugs- und Auseinandersetzungspunkten im Sozialisationsprozess mit der Praxis des Empowerments im Zusammenhang. Die Empowerment-Praxis hat zum Ziel vorhandene Fähigkeiten eines Subjekts durch Hilfestellung zu kräftigen und Ressourcen freizusetzen, mit deren Hilfe es die eigenen Lebenswege und Lebensräume selbst bestimmt gestalten kann (Herriger, 2006). Durch die Bereitstellung *äußerer* Bezugspunkte kann die Handlungsbefähigung des Subjekts weiter auspräget werden. Je mehr dieser Bezugspunkte und somit Empowermentstrukturen vorhanden sind, desto mehr Handlungsmöglichkeiten stehen dem Subjekt zur Verfügung, um zu interagieren; desto mehr Optionen stehen dem Subjekt zur Ausprägung seiner Handlungsbefähigung und somit Persönlichkeitsentwicklung zur Verfügung. Die Qualität des fremdsoziologischen Einflusses kann dabei durch eine hohe Anzahl an konträren Bezugspunkten an Bedeutung gewinnen.

2.2 Sozialisations- und Bildungsprozesse

Sozialisations- und Bildungsprozesse sind miteinander verschränkt (Häder; u.a., 2004). Die Aufgabe von Bildungsprozessen besteht darin, den Menschen zu befähigen sich und sein Leben zu verstehen und so ein menschenwürdiges Leben zu führen und sich an der Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse und Vorgänge zu beteiligen (Engel, 2008; Böhnisch; u.a., 2009). Wie die Sozialisation ist Bildung zeitlich, räumlich und sozial nicht eingrenzbar, sondern geschieht der Möglichkeit immer dann, wenn ein Individuum in Kommunikations- und Kooperationszusammenhängen eingebunden ist, welche Veränderungen in ihm herbeiführen können (Rauschenbach; u.a., 2004, S. 15). Sie ist demnach nichts Statisches, sondern befindet sich in einem ständigen Prozess der Konstruktion und Weiterbildung. Bildung kann nicht durch Zwang entstehen oder herbeigeführt werden. Sie unterliegt der freien Wahl eines Subjekts und dessen Wissensbedarf (Gogolin; u.a., 2006). Die Selbstsozialisation kann so mit der Selbstbildung des Subjekts in Vergleich gesetzt werden; die Fremdsozialisation mit Fremdbildung und Erziehung (Popp, 2009; Rauschenbach; u.a., 2004, S. 311). Erziehung nimmt dabei die Lenkungsfunction der *äußeren Realität* zur Ausprägung bestimmter Handlungskompetenzen ein. Bildung und Bildungsprozesse sind somit mehr als die bloße Aneignung von Qualifikationen und Fachwissen. Sie sind vielmehr die Befähigung des Menschen, sein Leben zu gestalten, handlungsfähig wie kritikfähig zu werden und dadurch Dinge in Frage zu stellen, über sich selbst zu bestimmen, seine Identität zu bilden und auszubalancieren. Bildung und Bildungsprozesse stellen die Befähigung zur emotionalen und sozialen Kompetenz dar (Rauschenbach, 2005; Hurrelmann, 2003), welche für die weitere Ausprägung von Bildung und die Identitätskonstruktion von Nöten sind. Folglich gleichen sich Bildungsprozesse Sozialisationsprozessen

an. Bildung und Handlungsfähigkeit lassen sich anhand ihrer soziologischen ‚DNA‘ miteinander in Beziehung setzen. Bildung lässt sich anhand ihrer soziologischen Ausrichtung im Ausprägungsprozess mit dem Erwerb von Handlungsfähigkeit und in diesem Sinne Handlungskompetenz und Wissenskompetenz gleichsetzen.

2.3 Sozialisationsinstanzen und Bildungsorte – Die einwirkenden Komponenten in Sozialisations- und Bildungsprozessen

Als einwirkende Komponenten der sogenannten *äußeren Realitäten* werden grob drei Sozialisationsinstanzen unterschieden, die auf verschiedene Weise und in unterschiedlicher Qualität auf den Sozialisations- und Bildungsprozess eines Individuums einwirken: Die primären, die sekundären und die tertiären Sozialisationsinstanzen. Sie werden im Folgenden kurz in ihrer Funktion und ihrem Wirkungsgrad vorgestellt.

2.3.1 Primäre Sozialisationsinstanzen

Im frühen Kindesalter stellt vor allem die Familie die wichtigste Sozialisationsinstanz und wird daher als primäre Sozialisationsinstanz bezeichnet. Hierzu zählt auch das nähere Umfeld der Familie, so auch Verwandte. Die Familie wird als primäre Sozialisationsinstanz betrachtet, da sie in der Regel den Erstbezug zu einem gesellschaftlichen Leben eines Subjekts stellt und im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung die erste Instanz ist, mit welcher sich das kindliche/junge Subjekt auseinanderzusetzen hat (Hurrelmann, 2006, S. 127; Rauschenbach; u.a., 2004, S. 309ff.). Im Vordergrund der primären Sozialisation stehen die *primäre* Persönlichkeits-, Kompetenzentwicklung und die Handlungsbefähigung zur allgemeinen Lebensbewältigung des Subjekts. Diese steht im Zuge der Fremdsozialisation in Abhängigkeit des Erziehungsstils, der Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster der Familie, dies bedeutet, dass sie ein familiäres Handlungsmuster darstellt (Hurrelmann, 2006, S.156; Liebau, 1987, S. 83 In: Zimmermann, 2006, S. 56; Rauschenbach; u.a., 2004, S. 309). Es handelt sich demnach um eine erste Ausprägung einer Basispersönlichkeit des Subjekts, welche durch Nachahmung alltäglicher Handlungen der primären Sozialisationsinstanzen entwickelt wird (Zimmermann, 2006, S. 56). Diese Basispersönlichkeit kann mit Bezug auf Bourdieu als *primärer Habitus* bezeichnet werden, welchem eine allgemeine Grundhaltung, ein System dauerhafter Dispositionen gegenüber der Welt und als eine Art ‚Handlungsgrammatik‘ ein Fundament weiterer Ausprägung stellt (Zimmermann, 2006, S. 56; Kraus; u.a., 2008, S.33; Bourdieu, 1983; Alheit, 2005, S. 29; Rauschenbach; u.a., 2004, S. 31, 307). Der *Habitus*-Begriff wurde durch Bourdieu in die Sozialwissenschaften prägnant eingeführt (Kraus; u.a., 2008, S. 5). Der *Habitus* ist ein Abbild der Art und Weise, wie sich die Persönlichkeit eines Subjekts zeigt. Die Handlungsgrammatik ist ein Abbild der sozialen Handlungskompetenzen eines Subjekts (Böhnisch; u.a., 2009). Als Fundament hat der *primäre Habitus* bzw. die primäre Basispersönlichkeit eine tragende und bedeutende Wirkung auf die weitere Persönlichkeits-, Kompetenzentwicklung und somit weitere

Ausprägung der Handlungsbefähigung eines Subjekts. Schließlich entwickelt sich die weitere Persönlichkeit eines Subjekts ausgehend von dieser Basispersönlichkeit weiter (Zimmermann, 2006, S. 56ff). Der *Habitus* ist nach Bourdieu daher ein generiertes Prinzip, ein *modus operandi* (wie) eine Art des Vorgehens oder Handelns und zugleich ein Produkt von Handlung und Erfahrung eines Individuums – ein *opus operatum* (was) ein Produkt, ein Werk, etwas Hergestelltes (Krais; u.a., 2008, S. 5, 6).¹⁰ Als *modus operandi* (wie) ist der *Habitus* zu verstehen als *System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen*, die als *Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen* fungieren im Sinne einer *Spontaneität ohne Wissen und Bewusstsein* (vgl. Bourdieu, 1987, S. 98, 105 In: Krais; u.a., 2008, S. 5). Individuen operieren dementsprechend nach ihrem *Habitus*, dem ihnen dadurch gebotenen Handlungsmöglichkeiten *routinisiert und vorreflexiv als auch kreativ und spontan* (vgl. Bittlingmayer; u.a., 2006, S. 215). Der *Habitus* stellt daher die Grenze individueller Beurteilungs- und Handlungsmöglichkeit dar, welche nach Außen hin erkennbar ist (Bourdieu, 1983; Bourdieu, 1992, S.33; Bibouche; u.a., 2002, S. 215). Dementsprechend zeichnet sich die Basispersönlichkeit als eine Grenze subjektbezogener Beurteilungs- und Handlungsmöglichkeiten eines bestimmten Sozialisationsmoments bzw. Entwicklungsstufe aus (Bourdieu, 1983; Bourdieu, 1992, S.33).

2.3.1 Sekundäre Sozialisationsinstanzen

Mit Eintritt des Kindes in die institutionellen Bildungseinrichtungen, wie den Kindergarten oder die Schule, wirkt eine weitere *äußere Realität* („Umwelt“) und somit Sozialisationsinstanz auf die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung des Kindes ein. Die institutionellen Bildungseinrichtungen werden als sekundäre Sozialisationsinstanz betrachtet. Im letzten Jahrhundert des vergangenen Jahrtausends haben die sekundären Sozialisationsinstanzen ihren Einfluss im Sozialisationsprozess erhöht und können mittlerweile als zentrale Sozialisationsinstanzen im Entwicklungsprozess von Kinder und Jugendlichen betrachtet werden (Hurrelmann, 2006, S. 31). Allein durch den zeitlichen Rahmen, den sie im Leben junger Subjekte einnehmen, können die sekundären Sozialisationsinstanzen durchaus als die einflussreichsten Instanzen im Sozialisationsprozess gewertet werden. Dieser Einflusswandel wurde durch den Wandel der Familienstrukturen, besonders durch die Beteiligungen beider Elternteile am Berufsleben begünstigt (Hurrelmann, 2006, 189ff.). Hurrelmann (2006) erläutert, dass in industriellen Gesellschaften, wie Deutschland eine stellt, durch die teilweise *Auslagerung von Erziehungs- und Sozialisationsfunktionen aus der Familie in die gesellschaftlichen Teilsysteme Kindergärten, Schule, Berufsbildungseinrichtungen, Hochschulen und sozialpädagogischen Einrichtungen* die Sozialisationsinstanzen, nicht nur nebeneinander getreten sind, sondern ihre Gewichtung im Zuge des Le-

¹⁰ „In den *Habitus* sind die Denk- und Sichtweisen, die Wahrnehmungsschemata, die Prinzipien des Urteils und Bewertens eingegangen, die in einer Gesellschaft am Werk sind; er ist das ‚Körper gewordene Soziale‘“ (Bourdieu, Wacquant 1996b, S. 161 In: Krais, Gebauer, 2008, S.5).

bensalters verschoben haben (vgl. Hurrelmann, 2006, S. 30ff., S. 37). Folglich ist die Herkunftsfamilie selbst zwar Ausgangspunkt eines erfolgreichen Bildungsweges, jedoch nicht mehr allein verantwortlich für die Ausprägung wichtiger Handlungskompetenzen. So insbesondere auch nicht mehr allein verantwortlich für die Bewältigung eines erfolgreichen Bildungsweges. Vielmehr haben äußere Milieus und somit die weiteren Sozialisationsinstanzen an Bedeutung bezüglich der Bewältigung eines erfolgreichen Bildungsweges gewonnen. Besonders bei Schulkindern hat die Bedeutung der Sozialisationsinstanz Schule für die Bewältigung ihrer Bildungswege zugenommen. Die Bedeutung der sekundären Sozialisationsinstanzen für jüngere Kinder steigt zwar ebenfalls stetig an, ist in Deutschland jedoch noch geringer zu bewerten als der sozialisatorische Einfluss der primären Sozialisationsinstanz Familie. Dies liegt insbesondere daran, dass die frühkindliche Betreuung und somit Sozialisation durch die Nutzung außerfamiliärer Betreuungseinrichtungen noch zögerlich genutzt und akzeptiert wird, wie auch durch mangelnde strukturelle Begebenheiten oftmals nicht nutzbar ist (Hurrelmann, 2006, S. 191). Die frühkindliche Betreuung und Sozialisation wird von Kindergärten und Kindertagesstätten übernommen. Sie stellen eine Form der Übergangshilfe vom Sozialisationsraum Familie zum Sozialisationsraum Schule dar (Hurrelmann, 2006, S. 197). Für viele ist zudem eine frühe Nutzung sekundärer Sozialisationsinstanzen im Sozialisationsprozess ihrer Kinder aus finanziellen Gründen nicht möglich. Der weitere Schulbesuch ist im Gegensatz zur frühkindlichen Betreuung in Deutschland kostenlos und im Rahmen der Schulpflicht bindend (Hurrelmann, 2006, S. 197).

Die Bildungsinstitutionen gelten in erster Linie als Ort der formalen Bildung, wirken jedoch als ein Sozialisationsraum der Bildung und Erziehung. So werden im Allgemeinen die Aufgaben der institutionellen Bildungseinrichtungen im Sozialisationsprozess als Vermittlung von Wissen, Fähig- und Fertigkeiten beschrieben, die junge Menschen zu selbstständigen Mitgliedern einer Gesellschaft befähigen sollen. Dabei übernimmt insbesondere die Institution Schule die Funktion der Qualifizierung und Ausbildung von Subjekten, um diese in einer Gesellschaft arbeits- und erwerbsfähig zu machen und um sie auf diese Weise auf eigenen Beinen stehen zu lassen. Daneben fungiert die Institution Schule auch als Selektions- und Allokationsinstrument, welches die einzelnen Subjekte ihren individuellen Talenten und Leistungen entsprechend in die und in den gesellschaftlichen Bahnen lenkt.

Die schulische Erziehung wird vor allem mit der Vermittlung von Rechten und Pflichten eines Bürgers im Staat beauftragt und in Verbindung gesetzt.¹¹ Die Institution Schule wird aus diesem Grund nicht nur als Reproduktionsstätte von Wissen, sondern auch als ein Instrument der Vermittlung von Werten und Normen einer Gesellschaft betrachtet (Klafki, 2002, S. 50.; Blossfeld; u.a., 2010, S. 203). Dementsprechend auch als Reproduktionsstätte kultureller Bedeutungen einer Gesellschaft (McCarthy, 1990; S. 7; Klafki, 2002, S. 43).

¹¹ vgl. SchG §1 (1), (2).

Die Institution Schule ist daher auch als wichtiger Orientierungssponder in Auseinandersetzung der *inneren* und *äußeren Realität* für die Identitätsentwicklung junger Menschen zu betrachten (McCarthy, 1990, S. 11). Als sekundäre Sozialisationsinstanz stellt sie einen sozialen Mikrokosmos dar, welcher sich als Vermittler der *äußeren Realität* durch seinen sozialen, alltäglichen Erfahrungsraum präsentiert (Hurrelmann, 2006, S. 202). Die sekundären Sozialisationsinstanzen sind demnach vor allem darin bemüht, *die Persönlichkeitsentwicklung ihrer ‚Klientel‘ gezielt zu beeinflussen* (Hurrelmann, 2006, S. 199). Ihre Aufgabe besteht speziell darin, „...*, die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Generation systematisch zu schulen. Hieraus ergibt sich nicht nur ein individueller Gewinn für jedes Gesellschaftsmitglied, sondern auch ein kollektiver Gewinn für die gesamte Gesellschaft. Dieser Gewinn lässt sich, [...], durch eine gute Organisation des Bildungssystems optimieren.*“ (vgl. Hurrelmann, 2006, S. 214). Hurrelmann bezeichnet die sozialisatorischen Hilfestellungen pädagogischer Fachkräfte der Bildungsinstitutionen als sozialisatorische Ko-Produktion, sprich in Interaktion mit dem Subjekt, jedoch mit klaren Entwicklungszielen (Hurrelmann, 2006, S. 200). Dies bedeutet, dass die schulische Sozialisation insbesondere als Vergesellschaftung eines Subjektes gewertet werden kann. Damit die Vergesellschaftungsintention umsetzbar ist, versuchen die Bildungsinstitutionen durch entsprechende Bildungsangebote an den vorangegangenen Bildungsprozessen ihrer so genannten Klientel anzuknüpfen und entscheidend teilzuhaben. Um dieser Anforderung gerecht zu werden, müssen sie differenzierte Bildungsangebote bereitstellen, damit sich ein Erfolg ihrer intendierten Bildung und Erziehung einstellen kann. Schließlich ist ihr Klientel durch die in ihrer Familie gepflegten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster primär in ihrer Handlungs- und so auch ihren Bildungskompetenzen geprägt (Rauschenbach; u.a., 2004, S. 34; Bourdieu, 1983). Diese familiär geprägten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster können folglich sehr divergierend und vielseitig zueinander und zu denen der Bildungsinstitutionen sein. Vorangestellte Stadien der Persönlichkeitsentwicklung sind demnach nicht immer problemlos mit der Bildungsintention der sekundären Sozialisationsinstanzen kompatibel.

Die sekundären Sozialisationsinstanzen sind somit ein Ort der Bildung und Erziehung wie auch der Angleichung und der Vergesellschaftung der Persönlichkeit an die größere Allgemeinheit. Von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen wird ein enormer Einsatz von gut durchdachten Strategien verlangt, um eine Balance der Heterogenität der Gesellschaft in ihrem Bildungsauftrag zu garantieren und die Festigung des Systems zu gewährleisten. Die Institution Schule ist daher auch als ein politisches Instrument der Gewährleistung eines gesellschaftlichen Systems zu betrachten. Als eine Produktionsstätte von *Massenloyalität*, wie Wolfgang Klafki (2002, S. 53) die Aufgabe und Position der Schule zu verstehen gibt. Nur allein unter der Berücksichtigung der politischen Ideale einer Gesellschaft kann die schulische Erziehung, schließlich gesellschaftsfähige und in ihr handlungsfähige Bürger ‚produzieren‘. Die Berücksichtigung der kulturellen und gesellschaftlichen

Strukturierung tritt dabei als Eckpfeiler der schulischen Erziehung auf (Rauschenbach; u.a., 2002, S. 30). Dies wird besonders mit Bezug auf ein stratifiziertes Bildungssystem deutlich, wie es in Deutschland zu finden ist. So gelten im Sozialisationsraum Schule die gleichen Skalierungsgedanken der Gesamtgesellschaft; die so genannte Leitkultur der Gesellschaft steht immer an erster Stelle. Mit Bezug auf Bildung spiegelt diese Leitkultur eine mittelstandsbürgerliche bzw. bildungsbürgerliche Orientierung wider. Eine kulturelle Orientierung mit Bezug auf Arbeiterkulturen und –milieus gilt als weniger erstrebenswert, (bildungs-)fremd und als anpassungs-, bzw. annäherungsbedürftig. Helsper (2006) verdeutlicht dies besonders gut in seinem Aufsatz zur Elitenbildung mithilfe institutioneller Milieukomplexe. Sein Aufsatz zeigt anhand von Vergleichsbeispielen diverser Gymnasien, dass nicht nur der Zugang zu Gymnasien an einen bestimmten familiären Lebensstil und Werte –milieuspezifisch - gekoppelt ist, welcher einem bildungsbürgerlichen Milieu gleichkommt, sondern dass diese Zugangshürde nur schwer für Kinder und Jugendliche anderer Milieus zu nehmen ist. Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Arbeitermilieus steht so nicht nur ein schwerer Zugang zu einer höheren Bildung entgegen, sondern auch eine Schul- und somit Bildungskultur, welcher sie fremd sind. Dies bedeutet, dass die Ab- oder gar Umlenkung bestimmter Gruppen, wie es Müller und Pollak (2004, 2007) bezüglich der Bildungswege durch ihre These herausgearbeitet haben, zwar bewusst gewollt ist, um den Skalierungsgedanken der Gesellschaft weiterhin zu fördern. Die Institution Schule ist somit nicht nur Instrument der Assimilation der Differenz der Gesellschaft, sondern verfolgt mit ihrer Assimilationsstrategie die Annäherung auf bildungsspezifischer Natur, kultureller Basis und vor allem ökonomischer. Weniger angepasste Kinder bzw. Kinder so genannter bildungsferner und niedriger Sozialhierarchien werden ihren bisherigen Fähigkeiten und ihren zukünftigen gesellschaftlichen Arbeitswert entsprechend sozialisiert und beschult (McCarthy, 1990, S. 58ff.). Der zukünftige Arbeitswert ergibt die Richtung der Schulung. Die Schule wirkt in diesem Sinne als ein Instrument der Wirtschaft und so des Staates (McCarthy, 1990, S. 67). Die Schule dient nicht nur als Sozialisationsinstanz im Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen, sondern auch als Selektionsinstanz, welche Kinder und Jugendliche durch Zuschreibungen bestimmter Leistungsqualitäten, die nach Kriterien kulturell gefasster Normen, bestimmte Persönlichkeits- und Kompetenzmerkmale zuschreibt und sie auf diese Weise mit einem entsprechenden Gütelabel siegelt (Hurrelmann, 2006, S. 199). Die institutionellen Bildungseinrichtungen sind demnach als Organisationsinstanz gesellschaftlicher Strukturierung im Besonderen mitverantwortlich für Möglichkeiten und Einschränkung im späteren Lebenslauf einzelner Subjekte und so in der Ausprägung von Bewältigungsfähigkeit eines höheren Bildungsweges (Blossfeld; u.a., 2010, S. 203). Als fördernde Sozialisationspraxis erscheint die Selektionspraxis der Bildungsinstitutionen als fragwürdig, da sie negativ auf den Bezug konträrer Bezugspunkte für die Auseinandersetzung im Sozialisationsprozess wirken kann; ausgewählten Subjekten Bezugs- und Auseinandersetzungsmöglichkeit zur

weiteren Ausprägung ihrer Persönlichkeit und Kompetenzen zurückhält, sie ihnen zunächst vorenthält. Angesichts der steigenden wie gestiegenen Bedeutung der sekundären Sozialisationsinstanzen bewegt sich diese hinsichtlich der Förderung von Sozialisations- und Bildungsprozessen verstärkt auf einem Grad zwischen hemmen und fördern (Koller, 2004; Gomolla; u.a., 2002).

2.3.3 Tertiäre Sozialisationsinstanzen

Neben den primären und sekundären Sozialisationsinstanzen gewinnen im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung im Sozialisationsprozess die tertiären Sozialisationsinstanzen immer mehr an Bedeutung (Hurrelmann, 2006, S. 33, 35). Hierzu zählen vor allem das weitere Soziale Umfeld außerhalb der Herkunftsfamilie, die Gruppe der Gleichaltrigen (Peergroup) und die Medien. Die tertiären Sozialisationsinstanzen können in Bezug auf ihre Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen konform zu den primären und sekundären Sozialisationsinstanzen sein, wie sich auch von beiden unterscheiden, so dass ein Konfliktpotenzial erkennbar ist. Die wichtigste Aufgabe der tertiären Sozialisationsinstanzen besteht jedoch ebenfalls darin, das Subjekt zu befähigen, sich in das vorhandene Gesellschaftssystem durch den Erwerb weiterer Handlungskompetenzen einfügen zu können. Dieser Aufgabe und dem Ziel entsprechend ist es im Sozialisationsprozess wichtig, dass dem Subjekt verschiedene Auseinandersetzungspunkte der Gesellschaft in Form von Rollen- und Vorbildern als generelle Orientierung und Spiegelbild der Gesellschaft zur Verfügung stehen (Eisenstadt, 1966, S. 17ff In Zimmermann, 2006, S. 162ff.). Die tertiären Sozialisationsinstanzen stellen als weitere Komponenten im Sozialisationsprozess eine Ergänzung der primären und sekundären Sozialisationsinstanzen dar. Eine weitere Instanz, die *...das Individuum nach universalistischen Kriterien handeln lernt, dass heißt (, dass es lernt,) die Auswahl seiner Objekte, das Verhalten und Verhaltenserwartungen ihnen gegenüber nach generalisierten, universalistischen Standards auszurichten, ohne Bezug auf seine partikularistischen Eigenheiten'* (vgl. Eisenstadt, 1966, S.39 In Zimmermann, 2006, S. 162ff.).

Die Gleichaltrigengruppen (Peergroups) bieten so speziell eine zusätzliche Gelegenheiten zu den primären und sekundären Sozialisationsinstanzen, sich beispielsweise *auch die abstrakten, nach Leistung und Status aufgebauten Anforderungen des Freizeit- und Erwerbssystems anzueignen* (vgl. Hurrelmann, 2006, S. 239). Dabei übernehmen sie eine vermittelnde Rolle (Zimmermann, 2006, S. 163). Demnach setzen sie insbesondere den Prozess der familialen und schulischen Sozialisation fort und die Ablösung und Emanzipation von ihnen (Hurrelmann, 2006, S. 240). Sie stellen die Erweiterung und auch ein Bindeglied zwischen der Herkunftskultur und den politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Bereichen der Gesellschaft (Eisenstadt 1966, S. 280 In: Hurrelmann, 2006, S. 240). Daneben stellen sie als tertiäre Sozialisationsinstanz eine eigene kulturelle und soziale Welt dar, die sich im Sozialisationsprozess mit eigenen Bezugspunkten einbringt. Zusätz-

lich stellen Gleichaltrigengruppen einen Raum dar, welcher Entwicklungsstände, Denk- und Wahrnehmungsweisen bündelt und daraus einen eigenen Lebensraum bereitstellt (Hurrelmann, 2006, S.241). Erfahrungen, neue Bezugspunkte der Auseinandersetzung im Sozialisationsprozess der tertiären Sozialisationsinstanzen können dazu führen, neue Ideen und Lebenskonzepte in die bisherigen Denk- und Wahrnehmungsmuster aufzunehmen und die Persönlichkeit des Subjekts weiter zu entwickeln (Zimmermann, 2006, S.164).

Der Medienumgang und -konsum spielen beide als tertiäre Sozialisationsfaktoren, wie auch Instanz, eine weitere wesentliche Rolle in der Sozialisation. Medien stellen einen bedeutenden Teil der materiellen Umwelt, mit welcher sich das Subjekt heutzutage im Zuge seines Sozialisationsprozesses aktiv auseinandersetzt und auch auseinanderzusetzen hat (Vollbrecht, 2007, S. 93). Medien stellen Lernfelder zum Erwerb von Können und Wissen zur Verfügung (Michael, 2008, S. 15). So auch Erfahrungen und Wissensbausteine, die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit bieten und auch wenig im eigenen sozialen Umfeld an Bedeutung und Praxis haben können (Süss, 2007, S. 127). Nach Schorb nehmen Medien mittlerweile großen Einfluss auf das menschliche Denken und Handeln und können dieses verändern (Schorb 2003, S. 75). Durch ihre permanente und dominante Präsenz löst die Medienumwelt den bedeutenden Einfluss der primären Sozialisationsinstanzen im Sozialisationsprozess immer weiter und schneller ab (Vollbrecht, 2003, S.13; Schorb, 2003, S.77). Speziell der Fernseher ist *als Sozialisationsfaktor den personalen, aber auch den institutionalisierten wie der Schule gleichzustellen* (vgl. Schorb, 2003, S. 91). Der Grad des Einflusses von Medien im Sozialisationsprozess lässt sich nicht generell bestimmen. Vielmehr ist dieser abhängig von den transportierten Inhalten der Medien, wie den Subjekten und dessen Umgang mit Medien selbst (Schorb, 2003, S. 91). Medien können eine fördernde Wirkung kognitiver, emotionaler und motivationaler Fähigkeiten des Subjekts haben, soweit sie dem Entwicklungs- und Interessenstand des Subjekts entsprechen (Süss, 2007, S.125).

Die Mediensozialisation steht ebenso wie andere Sozialisationsprozesse in Abhängigkeit fremd- und selbstsoziologischer Aspekte. Im theoretischen Sinne der Selbstsozialisation bedeutet die Mediennutzung eine Selbststeuerung von Medieninhalten, Medienzeiten und -orten; als Fremdsozialisation wird sie durch andere Personen oder Institutionen fremdbestimmt (Süss, 2007, S. 110). Als Fremdsozialisation steht die Medienerziehung immer eingebettet in Erziehungskonzeptionen und Bildungsziele, in Werthaltungen wie im Kontext alltagsästhetischer Orientierungen. Folglich kann man davon ausgehen, *„dass Kinder aus Familien unterschiedlicher sozialer Milieus zu einem anderen Medienumgang motiviert werden.“* (vgl. Süss, 2007, S. 113ff).

Die Selbstsozialisation mithilfe von Medien wird besonders im Jugendalter als typisch betrachtet (Fritz; u.a., 2003, S.8). Die Mediensozialisation von Jugendlichen wird, wie der Bezug zu Gleichaltrigengruppen, als Akt der Ablösung von elterlichen Einflüssen und als Chance einer Erweiterung der *äußeren Realität* für den Sozialisationsprozess angesehen.

Zusätzlich bieten insbesondere Medien durch ihre Schnelllebigkeit und ihre moderne Art so genannte *Selbstaktualisierungstendenzen* die eine Ich-Präsentation verstärken können und virtuelle Erfahrungsräume als Grenzerfahrungen ermöglichen, die selbst Jugendlichen niemals im realen Leben erleben möchten oder gar den Zugang dazu hätten (vgl. Baake, 1996, S. 112ff. In Fritz; u.a., 2003, S. 8). Medien ermöglichen Sozialisationsräume, die aufgrund des näheren Umfelds und der näheren Sozialisationsinstanzen nur schwer erreichbar sind und oftmals nicht nur alltäglichen Lebenswelt des Subjekts gehören. Diese Möglichkeit überträgt Medien einen besonderen Sozialisationsreiz, da weitere und oftmals extraordinäre Auseinandersetzungspunkte als die Alltäglichen des Subjekts für die Sozialisation zur Verfügung stehen. Dies kann besonders für Jugendliche, die mit lebensweltlichen Strukturschwächen aufwachsen, vorteilhaft sein (Baake, 1996, S. 196 In Fritz; u.a., 2003, S. 9). Speziell sie können in die Lage versetzt werden sich in der Auseinandersetzung mit sich selbst in Bezug neuer, fremder Welten zu setzen (Vollbrecht, 2003, S. 18). Medien können demnach intentionalen und nicht-intentionalen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen nehmen (Schorb, 1990, S. 227 In: Michael, 2008, S. 6). Wie Vollbrecht (2003) hervorhebt, haben Lieblingsfilme Jugendlicher immer mit ihrer persönlichen Situation unmittelbar oder symbolisch zu tun. Ein erzählter Medieninhalt steht meist im Zusammenhang mit dem eigenen Leben des Erzählenden und knüpft so an die Persönlichkeit von Jugendlichen an (Fritz; u.a., 2003; Vollbrecht, u.a. 2003, S. 18). So benennen Jugendliche zwischen 12- bis 19 Jahren in der JIM-Studie auch eher Vorbilder und Idole als Identifikations- und Orientierungspersonen, die sie aus der Medienlandschaft rezipiert haben (Hoffman 2007 In: Michael, 2008, S. 14). Eltern oder andere Personen werden hier weniger benannt. Medien und Medieninhalte können demnach einen stärkeren Bezugspunkt für die Sozialisation als Eltern oder andere Personen des sozialen Umfelds stellen.

3. RESILIENZ – Bezug zu einem erfolgreichen Bildungsweg

Der Bezug zur Resilienz ist für die Untersuchung von Bedeutung, da die Bewältigung eines erfolgreichen Bildungsweges für die Untersuchungsgruppe als schwierig und als eher selten angesehen wird. Ein resilientes Verhalten wurde für die Bewältigung der erfolgreichen Bildungswege junger Erwachsener bildungsferner Arbeitermilieus daher vorausgesetzt. Die theoretische Berücksichtigung von Resilienz, ihrer Ausprägung und resilientem Verhalten diene demnach einem besseren Verständnis der erfolgreich beschrittenen Bildungswege der Untersuchungsgruppe.

Der **Begriff ‚Resilienz‘** ist auf das lateinische Wort *resilere* (abprallen) zurückzuführen. Abgeleitet wird er vom englischen ‚resilience‘, was mit Spannkraft, Elastizität oder Unverwundlichkeit übersetzt wird (Maier, 2005, S. 12; Fröhlich-Gildhoff; u.a., 2009, Wustmann, 2004; Fthenakis, 2002). Resilienz ist die Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Situationen unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen umgehen zu können (Welter-Enderlin 2006, S. 13 In: Fröhlich-Gildhoff; u.a., 2009, S. 10). Als belastende Situationen können beispielsweise schwierige Lebensumstände gewertet werden (Fthenakis, 2002; Maier, 2005; Wustmann, 2004; Fröhlich-Gildhoff; u.a., 2009). Das Aufwachsen unter widrigen Umständen wie auch das Bewältigen eines erfolgreichen Bildungsweges trotz schwieriger Umstände kann hier dazugerechnet werden. *Resilienz ist damit keine Persönlichkeitseigenschaft, sondern immer an zwei Bedingungen geknüpft: 1. Es besteht eine Risikosituation und 2. das Individuum bewältigt diese positiv* (vgl. Fröhlich-Gildhoff; u.a., 2009, S. 10).

Die Resilienzforschung geht im Sinne der Sozialisation davon aus, dass das Subjekt aktiv an der Mitgestaltung seines Lebens beteiligt ist - dass es mit Hilfe sozialer Unterstützung die Möglichkeit hat, sein Leben und somit auch schwierige Situationen erfolgreich zu bewältigen (Fröhlich-Gildhoff; u.a., 2009, S. 12). In der Resilienzforschung werden daher speziell individuelle Merkmale, familiäre und soziale Faktoren hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Ausprägung von Resilienzstrategien und –modellen untersucht (Fthenakis, 2002). Die Resilienzforschung richtet sich dabei vor allem auf die Untersuchung der vorhandenen Ressourcen und Handlungsfähigkeit von Subjekten aus und ist somit nicht defizitorientiert (Fröhlich-Gildhoff; u.a., 2009, S. 12). Im Resilienzkonzept ist die Annahme verankert, dass dem Subjekt Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, welche helfen können, mit schwierigen Situationen und Bedingungen erfolgreich umzugehen (Fröhlich-Gildhoff; u.a., 2009, S. 13). Demnach wird angenommen, dass Empowermentstrukturen der Sozialisationsinstanzen, Auseinandersetzungs- und Handlungsmöglichkeiten durch die Subjekte genutzt werden konnten. Innerhalb der Pädagogik hat die Bedeutung der Resilienzforschung und Resilienzförderung bei Kindern zugenommen (Fröhlich-Gildhoff, u.a., 2009, S. 7ff.).

3.1 Wie entwickelt sich Resilienz?

Die Fähigkeit zur Resilienz wird im Sozialisationsprozess entwickelt (Fröhlich-Gildhoff, u.a., 2009, S. 10). Dabei helfen vorangegangene Bewältigungserfolge, neue Fähigkeiten und Bewältigungsstrategien zu entwickeln, die als Basis für eine weitere Ausprägung von Resilienz in späteren Risikosituationen unterstützend wirken. So wird beispielsweise beim Auftreten einer Risikobelastung zunächst eine momentane Verunsicherung ausgelöst. Diese wird und kann durch das Abrufen vorhandener Bewältigungsstrategien gelöst werden und dabei gleichzeitig die Weiterentwicklung vorhandener Bewältigungsstrategien fördern (Wustmann, 2004, S. 59). Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Bewältigungsstrategien ist demnach eine Stresssituation, bei welcher das Stressniveau nicht zu hoch ist, so dass nicht das Gefühl der Hilflosigkeit überwiegt, sondern zum Suchen nach Lösungen im eigenen Handlungsrepertoire anregt. Ein zu hohes Stressniveau trägt zu einem entgegengesetzten Effekt und zur Stagnation der Entwicklung bei (Wustmann, 2004, S. 59). Die Ausbildung von Resilienz geht so auf *den Einfluss und die Relevanz von Erziehung, Bildung und Familie sowie sozialen Netzwerken* zurück (vgl. Fröhlich-Gildhoff, u.a., 2009, S. 11). Resilienz kann wie die Sozialisation als dynamischer Entwicklungsprozess betrachtet werden, welcher sich allerdings auf die positive Anpassung und Widerstandsfähigkeit gegenüber signifikanten biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken ausrichtet (Maier, 2005, S. 11, 13; Wustmann, 2004, S. 18). Die Resilienzausprägung ist daher subjektspezifisch zu betrachten und muss auch situationsspezifisch unterschieden werden. Schließlich ist die Fähigkeit zur Resilienz nur auf einen bestimmten Bereich ausgerichtet und nicht universell für alle Situationen gültig (Fröhlich-Gildhoff; u.a., 2009, S. 11, 37). Die Fähigkeit zur Resilienz lässt sich demnach auch durch die Bezeichnung ‚Bildung‘ ersetzen (Göppel, 2008, S. 251). Sie stellt Erfahrungswerte und somit Wissen im Umgang mit einer schwierigen Situation dar.

Grundlegend für die Entwicklung von Resilienz werden vor allem personale (subjektive) und soziale Ressourcen (Empowermentstrukturen), so genannte Resilienzfaktoren betrachtet. Sie können als Eigenschaften und Fähigkeiten eines Subjekt betrachtet werden, welche sich sie durch die Interaktion mit ihrer Umwelt und der erfolgreichen Bewältigung von Entwicklungsaufgaben erworben haben (Wustmann, 2004, S. 46; Fröhlich-Gildhoff; u.a., 2009, S. 40). Die personalen Ressourcen können auch als subjektbezogene Persönlichkeit, Kompetenz- und Handlungsbefähigung bezeichnet werden. Als personale Ressourcen und Faktoren werden sie als Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbststeuerung, Soziale Kompetenz, Umgang mit Stress und Problemlösefähigkeit zusammengefasst. Die sozialen Ressourcen umfassen die Handlungsmöglichkeiten der Herkunftsfamilie wie die der sekundären und tertiären Sozialisationsinstanzen (Fröhlich-Gildhoff; u.a., 2009, S. 29ff.).

Kinder können alleine ohne die äußeren Sozialisationsinstanzen keine Resilienz entwickeln, selbst wenn sie im Resilienzkonzept wie im Sozialisationsprozess als Gestalter ihres Lebens gelten. Sie benötigen zur Resilienzausprägung *maßgebliche Hilfe und Unterstüt-*

zung durch andere' (vgl. Wustmann, 2004, S. 69). Hierbei ist besonders auf das Empowerment, die Selbstbefähigung und Autonomiestärkung des Subjekts hinzuweisen (Herringer, 2010). Ziel des Empowerment durch die Sozialisationsinstanzen ist es daher, das Subjekt und dessen vorhandenen Fähigkeiten im Zuge des Sozialisationsprozesses weiter zu stärken und weitere Ressourcen freizusetzen, mit welchen das Subjekt die eigenen Lebenswege und –räume selbstbestimmt gestalten kann (Herringer, 2006). Die Sozialisationsinstanzen dienen demnach als Hilfe zur Selbsthilfe; als Reibungspunkte zur Verfeinerung und weiteren Ausprägung der Handlungsfähigkeit eines Subjekts in schwierigen Situationen. Die äußeren Instanzen sind in erster Linie dafür verantwortlich Bedingungen für die weitere Ausprägung resilienter Fähigkeiten und folglich der Lebensbewältigung zu schaffen (Lenz; u.a., 2002, S. 16). Empowerment sollte sich daher verstärkt an subjektiven Bedürfnissen und Wünschen orientieren und weniger an ‚objektiven Indikatoren oder objektiven Bedarf‘ (vgl. Lenz; u.a., 2002, S. 18-19). Idealerweise sollte dem Subjekt ein so genannter *Katalog von Konzepten und Lösungsmöglichkeiten oder von Maßnahmen vorgelegt werden, aus dem sie eine Variante auswählen können. (,Top-down Modell‘)* (vgl. Lenz; u.a., 2002, S. 19).

Charakteristisch für resiliente Kinder ist vor allem ein positives Selbstbild, eine realistische Zukunftsperspektive, die Fähigkeit der Selbstkontrolle und Fähigkeit eigene Entscheidungen zu treffen und somit die Fähigkeit des Selbstmanagements, eine unabhängige und proaktiv Suche nach Problemlösungen. Darunter wird speziell die Fähigkeit verstanden, *,komplexe, fachlich nicht eindeutig zuzuordnende Sachverhalte gedanklich zu durchdringen und zu verstehen, um dann unter Rückgriff auf vorhandenes Wissen Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, zu bewerten und erfolgreich umzusetzen‘* (vgl. Leutner et al. 2005, S. 125 In: Fröhlich-Gildhoff, u.a., 2009, S. 53). Resiliente Personen besitzen zudem ein hohes Maß an Planungskompetenzen und sind in der Lage, ihr Leben nach realistischen Gesichtspunkten zu planen und zu meistern (Maier, 2005, S.53). Zielvorstellungen, Pläne und positive Erwartungen werden durch das Subjekt als Orientierung und Sicherheit verstanden (Wustmann, 2004, S. 106). Darüber hinaus weisen sie ein großes Pflichtbewusstsein auf. Sie gehen Verpflichtungen ein und setzen sich dadurch Ziele, die es zu erreichen gilt. Auf diese Weise treten resiliente Kinder bereits früh verantwortungsbewusst auf. Die Ziele selbst wirken leistungsmotivierend und bieten ihnen eine zukunftsorientierte Perspektive. Resiliente Kinder bringen eine hohe Kompetenz in der eigenen Selbsteinschätzung (Einstellung über sich selbst) und somit einen starken Glauben und Überzeugungskraft an die eigene Leistungsfähigkeit (Selbstwirksamkeit) mit (Fthenakis, 2002; Fröhlich-Gildhoff; u.a., 2009, S. 17). Weiter zeigt sich allerdings auch, dass resiliente Jugendliche bedeutend *öfter eine feste Bezugsperson außerhalb ihrer Familie hatten, bessere Beziehungen in der Schule eingehen konnten und auch zufriedener mit der erhaltenen sozialen Unterstützung waren* (vgl. Fröhlich-Gildhoff; u.a., 2009, S. 17). Insbesondere ein bedeutendes Auseinandersetzungssetting ihrer *inneren Realität* mit der einer der Sozialisationsinstanzen vorweisen.

Ein hohes Maß an Selbstwirksamkeitsüberzeugung wird für die Ausprägung von Resilienz als eine zentrale personale Ressource, bzw. Eigenschaft gewertet. Selbstwirksamkeit wird dabei als das *Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und verfügbaren Mittel und die Überzeugung, ein bestimmtes Ziel auch durch Überwindung von Hindernissen erreichen zu können*, verstanden (vgl. Fröhlich-Gildhoff; u.a., 2009, S. 47). Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist demnach, die subjektive Überzeugung durch das eigene Handeln und die eigenen Fähigkeiten Aufgaben bewältigen zu können. Diese Überzeugung setzt eine positive Selbsteinschätzung voraus und wirkt positiv auf die eigene Handlungsmotivation. Darüber hinaus erzeugt sie positive Erwartungen an die eigenen Fähigkeiten und bewirkt einen Leistungsanstieg, eine Steigerung der Handlungsanforderungen an sich selbst. Im Kontext der Bewältigung eines erfolgreichen Bildungsweges gilt demnach eine positive Selbsteinschätzung aufgrund der eigenen Fähigkeiten als Ausgangspunkt diesen tatsächlich bewältigen zu können und dieses auch zu versuchen. Eine positive Selbstwirksamkeitserwartung steigert somit auch Eigeninitiative und Bewältigungsverhalten (Wustmann, 2004, S. 101; Maier, 2005, S. 51). *Resiliente Kinder kennen ihre eigenen Stärken und Fähigkeiten und sind stolz darauf; sie können ihre Erfolge auf ihr Handeln beziehen und wissen, welche Strategien und Wege sie zu diesem Ziel gebracht haben; sie können diese Strategien auf andere Situationen übertragen und wissen welche Auswirkungen ihr Handeln hat und v.a., dass ihr Handeln auch etwas bewirkt* (vgl. Fröhlich-Gildhoff, u.a., 2009, S. 48). Nichtsdestotrotz gibt es Subjekte, die trotz resilientem Verhalten offen ihre Stärken und Kompetenzen nicht benennen können. Sie gehen bei einer erfolgreichen Bewältigung verstärkt von Zufalls- und Glücksmomenten aus. Selbstwirksamkeit und die daraus resultierende Überzeugung ist daher als abhängig von der Erwartungshaltung eines Subjekts zu betrachten. Diese Erwartungshaltung steht in Abhängigkeit der eigenen und fremden Erfahrungen, welche das Subjekt über Handlungen und deren Ergebniskraft besitzt (Schwarzer; u.a., 2002). So steht die Erwartungshaltung auch in Abhängigkeit von Bewältigungsstrukturen und deren Kenntnis. Nur mit Hilfe der Kenntnis von Möglichkeiten ist das Subjekt in der Lage, eine positive Erwartungshaltung und eine positive Selbstwirksamkeit zu entwickeln, die wiederum auf die Ausprägung von Resilienz wirken kann. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung steht demnach in Relation zu bereits vorhandenen Erfahrungen. Sie ist zum einen durch Selbsterfahrung geprägt zum anderen durch Fremderfahrungen. Die Selbsterfahrungen beziehen sich dabei auf Erfahrungen bezüglich der eigenen Wirkungskraft persönlicher Fähigkeiten. Die Fremderfahrungen beziehen sich auf die Kenntnis bestimmter Möglichkeitsfelder, die mithilfe der eigenen Fähigkeiten bewältigt werden.

3.2 Resilienzfaktoren - Risiko- und Schutzfaktoren

Aufgrund dessen, dass sich Resilienz nur mit Bezug zu einer kritischen, befremdlichen wie belastenden Lebenssituation entwickeln kann, können Resilienzfaktoren (soziale und personale Ressourcen) als Risiko- und Schutzfaktoren gesehen werden. Unter Risikofaktoren

werden Stressoren verstanden, die sich auf psychosoziale Merkmale der Umwelt eines Individuums beziehen (Maier, 2005, S. 20). Schützende Faktoren können dem Einwirken von Risikofaktoren entgegenwirken. Diese werden als Schutzfaktoren bezeichnet (Maier, 2005, S. 24). Die Schutzfaktoren stellen als risikomildernde Faktoren eine Schlüsselfunktion im Bewältigungsprozess von Stress- und Risikosituationen dar und *fördern die Anpassung eines Individuums an seine Umwelt bzw. erschweren die Manifestation von Störungen* (vgl. Maier, 2005, S. 24). Nichtsdestotrotz haben Schutz- wie auch Risikofaktoren ein Doppeltgesicht und können beiderseits mildernd wirken wie gleichzeitig risikofördernd sein (Maier, 2005, S. 29). So kann beispielsweise ein Risikofaktor an Bedeutung verlieren, wenn er durch positive Schutzfaktoren aufgefangen wird. Beispielsweise eine schlechte sozioökonomische Bedingung kann durch Harmonie und Unterstützungsleistungen der Eltern aufgefangen werden (Fröhlich-Gildhoff; u.a., 2009, S. 25). Er kann allerdings auch von vorneherein als bedeutungslos für die eigene Entwicklung sein oder gar förderlich im Sinne einer positiven Zuschreibung als zu bewältigende Herausforderung. Die subjektive Bewertung von Risikobelastungen ist dabei bedeutend für die Auswirkungen eines Risikofaktors, auf die Entwicklung des Kindes. Ein Risikofaktor kann somit unterschiedlich wahrgenommen – als Bedrohung oder gar als Herausforderung und machbares Hindernis (Fröhlich-Gildhoff; u.a., 2009, S. 26). So müssen Schutz- und Risikofaktoren auch immer in Bezug auf Alter, Geschlecht und die Zugehörigkeit zu Kulturkreisen (kultureller Hintergrund) betrachtet werden (Fröhlich-Gildhoff; u.a. 2009, S. 30). Damit ein Schutzfaktor wirken kann, muss immer eine Gefährdungssituation vorliegen (Fröhlich-Gildhoff; u.a., 2009, S. 27).

Im Kontext eines erfolgreichen Bildungsweges können Risikofaktoren auch als Ablenkungsfaktoren bezeichnet werden. Sie stellen die im Sinne der Ablenkungsthese von Müller und Pollak (2004, 2007) Mechanismen, Ursachen und Faktoren, die einen erfolgreichen Bildungsweg behindern, bzw. in einen weniger erfolgreichen Bildungsweg kanalisieren. Schutzfaktoren stellen im Kontext eines erfolgreichen Bildungsweg jene Faktoren dar, die einen erfolgreichen Bildungsweg unterstützen, fördern und somit begünstigen, wie auch entgegen Risikofaktoren mildernd und ausgleichend wirken.

3. 3 Resilienzmodelle

Es gibt fünf Resilienzmodelle, die sich in ihren Ansätzen unterscheiden. Es gibt einen variablenbezogenen Ansatz (Kompensationsmodell, Herausforderungsmodell, Interaktionsmodell, Kumulationsmodell, Transaktionsmodell), einen personenzentrierten und einen entwicklungspfadbezogen (Fröhlich-Gildhoff; u.a., 2009, S. 36, Maier, 2005, 39, Wustmann, 2004). Die einzelnen Resilienzmodelle schließen sich gegenseitig nicht aus und können sowohl nebeneinander, wie auch nacheinander auftreten (Maier, 2005, S. 34, Wustmann, 2004). In der Untersuchung wurde daher von einer Vielfalt an und Kombination von Resilienzmodellen hinsichtlich der Bewältigung eines erfolgreichen Bildungsweges ausgegangen.

3. RESILIENZ – Bezug zu einem erfolgreichen Bildungsweg

Im Kompensationsmodell wird ein Risiko erhöhender Faktor durch einen gleichzeitig einwirkenden Risiko mildernden Faktor kompensiert (Maier, 2005, S. 34). Dieser Risiko mildernde Faktor kann sich direkt auf die Entwicklung auswirken oder indirekt als Interaktionsmodell. Beispielsweise können die Eltern bei einer schulischen Aufgabe nicht helfen, springen Lehrpersonen ein und kompensieren so das Risiko keine Hilfe durch die umgebenen sozialen Ressourcen zu erhalten. Im Herausforderungsmodell werden schwierige und risikoreiche Situationen und Bedingungen als Herausforderung durch das Subjekt betrachtet (Maier, 2005, S. 38; Wustmann, 2004, S. 59). Das Kumulationsmodell berücksichtigt die mehrere Risiko mildernde wie fördernden Faktoren. Es geht davon aus, dass sich die Effekte mehrerer risikoerhöhende bzw. mehrerer risikomildernden Faktoren addieren können (Wustmann, 2004, S. 61). Das Transaktionsmodell stellt den Einfluss welchen ein Entwicklungsergebnis auf die weitere Entwicklung eines Subjekts haben kann (Maier, 2005, S. 39).

4. BILDUNGSFERNES ARBEITERMILIEU

Die vorliegende Untersuchung nutzte einen milieuspezifischen Forschungsansatz. Für diesen mussten die zu untersuchenden Milieus zunächst bestimmt und definiert werden (Grundmann, 2006). Die Notwendigkeit hierfür liegt in der schwammigen Beschaffenheit von Milieus. Nach Ueltzhöffer (1999) bezieht sich der Begriff Milieu und speziell soziale Milieus auf Gruppen von Individuen mit ähnlichen Lebenszielen und Lebensstilen (Lebensführung) und umfasst Mentalität (Wertorientierungen) und Gesinnung von Personen ebenso wie Handlungsmuster. Die Abgrenzung von Milieus ist daher nicht einfach, da Grenzen ähnlicher Lebensführung, Mentalitäten und Gesinnungen, etc. nicht eindeutig sind, sondern fließend ineinander übergehen. Die unterschiedlichen und vielseitigen Ausprägungsmöglichkeiten alltäglicher Lebensführung, Alltagspraxen, Präferenz- und Einstellungsmustern, Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata eines Milieus verschmelzen und überschneiden sich an zahlreichen Schnittpunkten mit denen anderer (Bremer, 2007, S. 199ff; Flaig; u.a., 2005). Dadurch entstehen verschiedene Berührungspunkte und verschwommene Übergänge zwischen einzelnen Milieus. Die unklare Eingrenzung von Milieus wird so der *Unschärferelation der Alltagswirklichkeiten* in Rechnung gestellt (vgl. Flaig; u.a., 2005, S. 9). Milieus unterliegen zudem durch ihre Konstellation aus einzelnen Subjekten einem prozesshaften Wandel (Bittlingmayer; u.a., 2006, S. 227). Das heißt, ein individueller Wandel der Subjekte kann langsam über neue Milieuvarianten vonstatten gehen, wie vice versa und neue Milieuprägungen begünstigen (Bremer, 2007, S. 137). Veränderung des so genannten Zeitgeistes durch Fortschritt und steigende gesellschaftliche Ansprüche begünstigen dabei den ständigen Wandel und eine Anpassung der Milieus wie des *Habitus* einzelner Subjekte. Besonders bei jüngeren Generationen der einzelnen Milieus lässt sich so ein Wandel erkennen. Schließlich sind besonders sie gefordert ihre Handlungsstrategien und Habitusmustern von denen ihrer Elterngenerationen abzuändern und anzupassen, um auf diese Weise den Herausforderungen ihrer Zeit gewachsen zu sein und sie zu bewältigen (Vester; u.a., 2007, S. 38). Der Habituswandel stellt somit im Verlauf der Zeit sogar einen Normalfall dar (Bremer, 2007, S.137). So ist die gesellschaftliche Reproduktion niemals eine Replikation der Gesellschaft, sondern beinhaltet immer sozial evolutionär transformierte Elemente (Kaufmann; u.a. 2010, S. 15).

Milieus bedürfen in einem Forschungskontext somit einer forschungsrelevanten Konstruktion, die das Umfeld eines Individuums nach wichtigen Merkmalen ausdifferenziert und durch die forschende Person bestimmt und ausdifferenziert wird (Grundmann 2006, S. 50). Die Milieudifferenzierung ist dabei vom Forschungsinteresse und der Fragestellung abhängig (Köhler; u.a, 2008, S. IV-5). Auf diese Weise kann der Blick auf für die Untersuchung relevante milieuspezifische Faktoren gerichtet werden (Choi, 2009; Bittlingmayer; u.a., 2006). Milieus können daher als Forschungsstrukturen definiert werden, die das Umfeld eines Individuums nach wichtigen Merkmalen ausdifferenziert (Grundmann 2006, S. 50). Ein milieuspezifischer Forschungsansatz ermöglichte demnach die Untersuchungs-

gruppe junger Erwachsener aus Arbeitermilieus diese in unterschiedliche bildungsspezifische Arbeitermilieus aufzuteilen und die Bildungswege junger Erwachsener aus (bildungsfernen) Arbeitermilieus genauer zu untersuchen und in den Blick zu nehmen.

Statusorientierte Milieudifferenzierungen stellten im milieuorientierten Eingrenzungsprozess der Untersuchung eine hilfreiche Orientierungshilfe dar, da sie sich in vielen Punkten mit der weiteren Milieueingrenzung der Untersuchung decken und auf soziale Differenzierungen aufmerksam machen (Vester, 2006; Vester; u.a., 2007). In der Untersuchung wurde daher die Untersuchungsgruppe zunächst hinsichtlich des beruflichen Status der Eltern ausgewählt und vorsortiert. Bedeutend dabei war, dass sich die Eltern der an der Untersuchung Teilnehmenden, ihrer beruflichen Positionierung nach dem Arbeitermilieu zuordnen lassen. Die berufliche Positionierung spielte insbesondere im Hinblick auf die Schulzeit der Untersuchungsgruppe eine Rolle. Das Einkommen wurde bezüglich einer höheren Kauf- und Wirtschaftskraft marginal mitberücksichtigt. Schließlich kann ein höheres Einkommen trotz einer bestehenden Bildungsferne innerhalb des Herkunftsmilieus einen enormen Einfluss auf den Bildungsweg junger Erwachsener aus bildungsfernen Arbeitermilieus haben (Hradil, 2001, S. 426ff). Beispielsweisen lassen sich durch ein höheres Einkommen Bildung unterstützende Maßnahmen wahrnehmen, die von Haus aus nicht zur Verfügung stehen. So auch Nachhilfestunden oder auch kulturelle Aktivitäten, die in informeller Weise zu einem Anstieg kulturellen Kapitals führen und dadurch den Bildungserfolg begünstigen (Bourdieu, 1983). Nichtsdestotrotz ist eine Orientierung am *Habitus* zuverlässiger, da die Milieuzugehörigkeit nur zu einem gewissen Grad am statusorientiert und somit an der beruflichen Stellung bestimmt werden kann (Vester; u.a., 2007, S. 38).

Das Arbeitermilieu wurde demnach zunächst vertikal mit Bezug zur beruflichen und wirtschaftliche Lage und horizontal nach Komponenten der Lebensführung vom so genannten bürgerlichen Milieu abgegrenzt. Durch die Abgrenzung des Arbeitermilieus durch vertikale (wirtschaftliche Lage) und horizontale (Lebensführung) Maßstäbe ließen sich so auch unterschiedliche Bildungseinstellungen und Differenzierungen im Lernhabitus erkennen (Bremer, 2007, S.15; Herzberger, 2002). Nach Vester lässt sich das Arbeitermilieu davon ausgehend in zwei Sparten aufteilen: in *respektable* und *unterprivilegierte* Arbeitermilieus (Vester, 2006; Vester; u.a., 2007). Dabei zeigt sich nach Vester auch eine grobe Differenzierung des Habitus in einen der *Notwendigkeit* und einen des *Strebens* (Vester, 2006). Der *Habitus* der *Notwendigkeit* umfasst Arbeitermilieus, welche Bildung nicht als Zugangsmöglichkeit zu einer höheren sozialen Lage ansehen und daher nicht nach höherer Bildung streben. Vester ordnet diesen *Habitus* so genannten *traditionslosen* Arbeitermilieus bzw. *unterprivilegierten* Arbeitermilieus zu, da diese für gewöhnlich nur eine geringe bildungsspezifische Qualifizierung aufweisen. Für gewöhnlich zählen hierzu - nach Kriterien des beruflichen Status - insbesondere angelernte Arbeiter. Den Habitus des *Strebens* ordnet Vester jenen Arbeitermilieus zu, die Aufstiegschancen durch Bildung nutzen. Dies sind jene, die von ihm unter den Begriffen *modernes, traditionelles und leistungsorientiertes* Arbeitermi-

lieu zusammengefasst werden und in seiner Definition nach zu den *respektablen* Arbeitermilieus zählen (Vester, 2006; Vester; u.a., 2007). Zu diesen zählen vorzugsweise ausgebildete Arbeiter.

4.1. Von Arbeitermilieus zu Bildungsmilieus – bildungsferne Arbeitermilieus

In der Untersuchung wurde einer bildungsspezifischen Differenzierung des Arbeitermilieus eine große Bedeutung zugesprochen. Studien belegen, dass der Bildungsabschluss eines Kindes wesentlich mit dem Bildungsstand der Eltern zusammenhängt, so dass dieser von besonderer Bedeutung für die Differenzierung war (Autorengruppe Bildungsbericht 2010, 2008, S. 211). Zudem fokussierte die Untersuchung die erfolgreichen Bildungswege speziell junge Erwachsener aus bildungsfernen Arbeitermilieus und nicht generell jene aus Arbeitermilieus. Eine bildungsspezifische Unterscheidung stellte demnach eine entscheidende Voraussetzung für die Untersuchung dar. Die Untersuchung orientierte sich daher neben Vesters Milieueingrenzungen insbesondere an Grundmanns (2006) bildungsspezifischer Milieuunterscheidung. In dieser unterscheidet er Bildungsmilieus über den Bildungsstand der Eltern und berücksichtigt zusätzlich die Lebenswelt und das darin erkennbare Handeln in dieser (Grundmann, 2006, S. 20). Durch die Orientierung am Bildungsstand der Eltern konnten prekär beschäftigte Akademiker mit nur geringem Einkommen aus den Arbeitermilieus leichter herausgefiltert werden. Besonders die erfolgreichen Bildungswege junger Erwachsener aus bildungsfernen Arbeitermilieus, deren Eltern im Ausland einen höheren Bildungsstand erworben haben, konnten herausgefiltert werden. Die Nicht-Anerkennung eines ausländischen Bildungsgrades kann nicht mit einer Bildungsferne gleichgesetzt werden, auch wenn diese eine geringere berufliche Positionierung wie Erwerbsmöglichkeit zur Folge hat und somit eine Zuordnung sogar im *traditionslosen* und *unterprivilegierten* Arbeitermilieus möglich ist. So verweist auch Vester darauf, dass sich innerhalb des so genannten *traditionslosen* Arbeitermilieus Akademiker finden lassen (vgl. Vester, 2006). Diese Gruppe innerhalb des Arbeitermilieus kann theoretisch nicht zum bildungsfernen Arbeitermilieu gezählt werden. Für die vorliegende Untersuchung wurde daher eine Unterscheidung bezüglich der unterschiedlichen Bildungsferne innerhalb der Untersuchungsgruppe mitberücksichtigt, um auf diese Weise die *Privilegierten unter den Nichtprivilegierten* (vgl. Maaz, 2006, S. 148, 157) herauszufiltern und Vesters These weiter zu untermauern, dass nur *Kinder aus bestimmten Klassenfraktionen der Arbeitermilieus* mit einem bestimmten familiären und milieuspezifischen *Habitus* bildungserfolgreich sind (vgl. Vester 2006, S. 27).

Die qualitative Zuordnung einer bestimmten Bildungsferne des Elternhauses orientierte sich demnach an Grundmann und seiner Differenzierung der Bildungsmilieus. Grundmann differenziert Bildungsmilieus anhand des Bildungsstandes der Eltern in vier Gruppen: bildungsferne, bildungspragmatische, technisch und bildungsmotivierte, wie akademisches Milieus (Grundmann, 2006). Für die zugrunde liegende Untersuchung war vor allem seine Unterscheidungen des bildungsfernen und bildungspragmatischen Milieus von Bedeutung,

4. BILDUNGSFERNES ARBEITERMILIEU

da sich diese auf Vesters traditionslose, traditionelle, leistungsorientierte und moderne Arbeitermilieu übertragen lassen (Vester, 2006; Vester, u.a., 2007).

Zum bildungsfernen Milieu zählt Grundmann ungelernete/einfache Arbeiter (z.B. LKW-Fahrer), die nur eine geringe Bildung vorweisen können, abhängig und in unsicheren Arbeitsverhältnissen beschäftigt sind, wie nur ein geringes Einkommen vorweisen. Nach Vester lässt sich größtenteils das *unterprivilegierte* Arbeitermilieu hier zuordnen. Für die vorliegende Untersuchung wurde die Unterscheidung einer geringen Bildung für die Eingrenzung eines bildungsfernen Milieus mit einem Schulbesuch von höchstens neun Jahren im In- oder Ausland und einem ersten Schulabschluss im In- oder Ausland bestimmt. Dem zur Folge wurden Befragte einem bildungsfernen Arbeitermilieu zugeordnet, wenn beide Elternteile nicht länger als neun Jahre die Schule im In- oder im Ausland besucht haben und höchstens einen Hauptschulabschluss oder einen gleichwertigen Abschluss erreicht haben.

Handwerker und einfache Angestellte lassen sich nach Grundmann bereits zu einem ambitionierten Arbeitermilieu hinzuzählen, das sich durch mittlere Bildungsabschlüsse, eine Berufsausbildung mit sicheren Arbeitsverhältnissen und mittleren Einkommen vom bildungsfernen Milieu abgrenzen lässt. Er benennt dieses Milieu als ein bildungspragmatisches Milieu. Nach Vester lässt sich dieses dem *traditionellen, leistungsorientierten*, wie *modernen* Arbeitermilieu (*respektables* Arbeitermilieu) zuordnen. Ausgehend davon, dass die Bildungsferne unabhängig von der deutschen Anerkennungspraxis ausländischer Bildungsabschlüsse zu werten ist, wurden Eltern mit einer im Ausland absolvierten Ausbildung ebenfalls einem bildungspragmatischen Milieu zugeordnet. Innerhalb der Untersuchung wurde ein Herkunftsmilieu als bildungspragmatisches Bildungsmilieu bezeichnet, wenn beide Elternteile neben einem ersten Schulabschluss eine Ausbildung im In- oder Ausland absolviert haben. Herkunftsfamilien, in denen nur ein Elternteil eine Ausbildung neben einem ersten Schulabschluss vorweisen kann, wurden als bildungsfern-bildungspragmatisch eingestuft (siehe Abb. Nr.). Diese weitere Unterscheidung ermöglichte einen differenzierteren Blick auf den Zusammenhang des elterlichen Bildungsniveaus und den erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe.

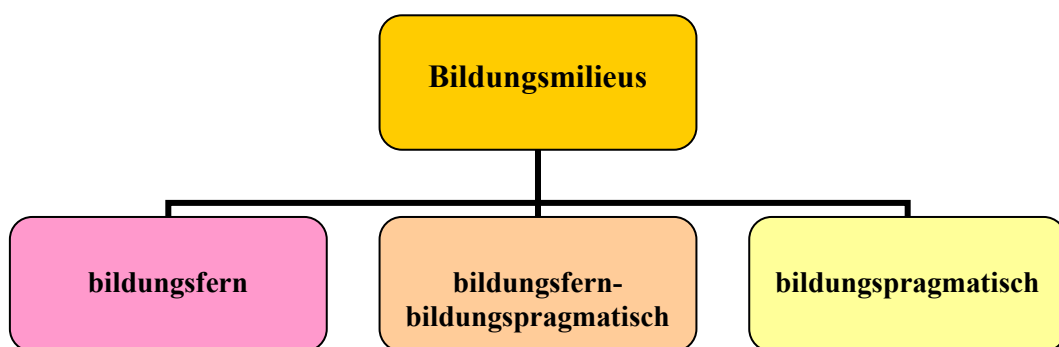


Abb. 2

Der Migrationsstatus wurde insbesondere im Hinblick auf die elterlichen Sprachfertigkeiten im Deutschen beim Bildungsstand mitberücksichtigt. Der Bildungsstand von Geschwistern

wurde als wichtiger Schutzfaktor eines erfolgreichen Bildungsweges nur marginal mitberücksichtigt, da nicht alle Einzelfälle der Untersuchungsgruppe Geschwister haben, bzw. diese jünger sind und demnach anzunehmen war, dass ihr Bildungsstand weniger von Bedeutung für die erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe war. Die Berücksichtigung bestimmter Denk- und Wahrnehmungsmuster, der Lebenswelten und dem darin erkennbaren Handeln, etc. wurden im Hinblick auf die Differenzierung der Bildungsmilieus zunächst ausgeblendet. Sie wurden erst mit Bezug zu den erfolgreichen Bildungswegen, beispielsweise in Form elterlicher Bildungsaspirationen und bildungsspezifischen Unterstützungsleistungen durch das Elternhaus, mitberücksichtigt.

4.2 Bildungsfern vs. schulbildungsfern

Für eine weitere Differenzierung der so genannten ‚Bildungsferne‘ wurde in der Untersuchung der Aspekt der ‚Schulbildungsferne‘ mitberücksichtigt. Dies war insbesondere wichtig, da der Begriff ‚Bildungsfern‘ schnell gleichgesetzt wird mit einer so genannten ‚Schulbildungsferne‘. Bei der Bildungsferne ist für gewöhnlich von institutionell anerkannter Bildung und somit Abschlüssen auszugehen. Für die Untersuchung wurde dies auf der Ebene der Einteilung der Untersuchungsgruppe in Bildungsmilieus vorgenommen. In der Unterscheidung schulbezogener Wahrnehmung wird Bildungsferne von einer Schulbildungsferne anders unterschieden. Grundmann (2006) bietet hierzu eine mögliche Differenzierung. Er unterscheidet ‚Schulbildungsferne‘ von der ‚Bildungsferne‘, indem er einmal festhält, dass Kinder aus so genannten bildungsfernen Milieus während ihrer Sozialisation nichtsdestotrotz Wissen und so Bildung erwerben.¹² Die von ihnen erworbene Bildung entspricht mehr ihrer Lebenswelt und den dortigen Anforderungen als der im schulischen Umfeld geforderten (Heidenreich, 2009, S. 29.). Sie spiegelt ihre milieuspezifische Handlungsbefähigung wider. Dementsprechend ist Bildung nicht ‚defizitärer‘, sondern nur anders ausgeprägt. *Kinder aus unterschiedlichen Milieus erwerben in ihrer Sozialisation zunächst ‚differente‘ und nicht zwingend ‚defizitäre‘ Wissensformen.* (vgl. Grundmann, 2006, S. 43). Eine andere Form von Wissen und Bildung kann nur als *defizitär* betrachtet werden, wenn sie von einem anderen Standpunkt betrachtet anders ist. Dies verdeutlicht, dass Bildung unterschiedlich in ihrer Qualität anerkannt ist. Kinder aus bildungsfernen Arbeitermilieus weisen in unterschiedlicher Weise Bildungsqualitäten auf, die der bürgerlich geprägten Schule näher oder ferner sind und bislang kaum Anerkennung und Aufmerksamkeit im schulischen Kontext erhalten haben (Bittlingmayer; u.a., 2007, S. 7). Diese Kinder sind dementsprechend nicht bildungsfern in dem Sinne, dass sie kein Wissen und keine Bildung vorzuweisen haben, sondern sie inkorporieren eine andere Bildungsausprägung als jene schulischen Anspruchs. Folglich ist die von ihnen erworbene Handlungsbefähigung nicht als defizitär, sondern nur als anders zu betrachten, im Sinne einer geringeren Befähigung im schulischen Kontext ohne Weiteres agieren zu können.

¹² Wissen und Bildung werden hier gleichgesetzt

Das Gleiche gilt für die Eltern. Sie besitzen zusätzlich zu ihrem institutionell erworbenen Bildungsgrad ein an ihrer Lebenswelt und somit an ihrem Milieu ausgerichtetes Wissen, das ihnen Handlungsfähigkeit in ihrem alltäglichen Leben ermöglicht (Heidenreich, 2009, S. 29). Im Gegensatz zu Kindern ist bei Erwachsenen die Schulbildungsferne allerdings anders zu begründen und zu unterscheiden. Bei Erwachsenen spielt das institutionell erworbene Wissen und die Bildung ebenfalls eine Rolle in der Differenzierung von Schulbildungsferne. So ergibt sich unweigerlich ein Zusammenhang zwischen institutionell geprägter Bildungsferne und Schulbildungsferne. Dieser Zusammenhang lässt sich mit Bezug auf Erfahrungswerte und kulturelle Aspekte erklären. Erfahrungswerte über mögliche Schulbildungsmöglichkeiten hängen einerseits mit der eigenen Erfahrung und andererseits mit Fremderfahrungen bzw. Sekundärerfahrungen zusammen. Erfahrungswerte können auch mit Informationen gleichgesetzt werden, da diese eine Form übertragenen Wissens darstellen. Bildungsfernen Eltern fehlen eigene Erfahrungswerte eines erfolgreich beschrittenen Bildungsweges und dadurch oftmals allgemeine Informationen über gegebene Bildungsmöglichkeiten. Dies bedeutet, dass sie schulbildungsfern im Sinne mangelnder eigener Bildungserfahrung sind. Dies kann sich auf unterschiedliche Weise eingestellt haben. So ist es möglich, dass sie nicht am Schulbildungssystem teilgenommen haben und nur verkürzte Wege gegangen sind. Ihnen daher weitere Bildungsmöglichkeiten nicht wirklich bewusst werden konnten. Andererseits kann es auch sein, dass sie trotz geringer Eigenerfahrung in der Beschreitung eines höheren Bildungsweges bestehende Möglichkeiten kennen und ein Interesse an höherer Bildung besitzen. Sie besitzen Fremderfahrungen (Informationen), die im Gegensatz zu ihren eigenen Erfahrungen stehen. Sie waren in der Lage, diese gegensätzlichen Erfahrungen zu reflektieren und sie den Anforderungen des Alltags entsprechend als wichtig oder weniger wichtig zu erfassen und die Erfahrungswerte unterschiedlichen Interessen zuzuordnen. In Bezug auf mögliche Bildungswege lässt sich dies wie folgt übertragen: Die Eltern kennen die Möglichkeiten unterschiedlicher Bildungserfahrungen und können diese den Anforderungen der unterschiedlichen Lebenswelt zuordnen, obwohl sie selbst nur einen geringen Teil dieses Erfahrungsschatzes selbst erfahren haben. Eine Bildungsferne schließt dementsprechend nicht automatisch eine schulbildungsferne mit ein. So kann Schulbildungsferne die Bildungsferne integrieren wie auch mit Bildungsnähe einhergehen. Dabei kann insbesondere von kulturellen Aspekten ausgegangen werden. Beispielsweise im Falle einer Migration ist zu bedenken, dass Eltern, die selbst einen hohen Bildungsgrad im Ausland erworben haben, trotzdem schulbildungsfern sein können. Folglich besitzen sie aufgrund kultureller und systembedingter Differenzen von Bildungssystemen weniger Erfahrungswerte bezüglich des deutschen Schul-/Bildungssystems. Demnach können Migrantenelementen in ihrem Herkunftsland über höhere Bildungsmöglichkeiten informiert sein, da sie selbst einen höheren Bildungsweg dort beschritten haben und sich auf höheren Bildungswegen in Deutschland nicht auskennen. Schulsysteme und deren Anforderungen unterscheiden sich auf internationaler Ebene oft sehr stark voneinander, besonders das deutsche Bildungssystem mit

seinen stark stratifizierten Bildungswegen. Im deutschen Kontext ist daher anzunehmen, dass Unterschiede bezüglich der schulischen Anforderungen bestehen, welche sich von den bisherigen Bildungserfahrungen von Migranteneltern unterscheiden. Dies bedeutet, dass die Eltern trotz eines hohen Bildungsstands nichtsdestotrotz schulbildungsfern sein können, da ihnen Erfahrungswerte und Informationen über lokale Anforderungen fehlen. So verweist die PISA-Studie 2003 darauf, dass ein hoher Bildungsgrad besonders bei Migranteneltern, die ihre Schulbildung im Ausland erworben haben, nicht gleichbedeutend mit einer Nähe zur Schulbildung und den schulischen Anforderungen in Deutschland ist (Prenzel; u.a., 2004). Diese Eltern können trotz einer Bildungsnähe das deutsche Bildungssystem nicht ganz durchschauen und so ihren Kindern nicht oder nur kaum helfen. Folglich ist Schulbildungsferne kulturell und systemgeprägt. Ein hoher Bildungsgrad schließt nicht automatisch eine Nähe zur Schulbildung mit ein. Ausgehend von der Differenzierung der Bildungsferne wurde in der Untersuchung somit teilweise die kulturelle Herkunft der Untersuchungsgruppe mitberücksichtigt. Allerdings nur marginal, da dies ansonsten den Rahmen der vorliegenden Untersuchung gesprengt hätte. Es besteht daher weiterer Untersuchungsbedarf hinsichtlich kultureller Aspekte. Vorstellbar wäre eine detaillierte Analyse der Arbeitermilieus verschiedener Kulturen in ihren Herkunftsländern und im Zuwanderungsland. Auf diese Weise könnten sich auch Unterschiede und Integrationsmaßnahmen der einzelnen Kulturen erkennen lassen.

Für die Untersuchung wurde der herkunftsspezifische Aspekt nur durch einen Blick auf die gängige Bildungskultur in den Herkunftsländern der Eltern (z.B. Schulpflicht) mitberücksichtigt. Dadurch konnten weitere Rückschlüsse auf das Bildungsniveau und das Bildungsverständnis der Eltern geschlossen werden. Ein weiterer kultureller Aspekt, der in die Untersuchung einfluss, war die Unterscheidung des Migrationsstatus (z.B. Arbeitsmigranten, Flüchtlinge), besonders der Aspekt der freiwilligen und unfreiwilligen Migration. Mit Rückbezug dazu wurden familiäre Rückkehrwünsche ins Heimatland mitberücksichtigt. Zusätzlich wurde der Aspekt der Staatsbürgerschaft berücksichtigt. Laut der von Siminowskaia (2008) zitierten BIB-Studie von Haug (2002) zum Familienstand, der Schulbildung und Erwerbstätigkeit junger Erwachsener mit Migrationshintergrund hat das Einwanderungsalter keinen entscheidenden Effekt auf die Schulbildung und spätere berufliche Position. Der Besitz der deutschen Staatsangehörigkeit allerdings schon (Siminowskaia, 2008, S. 41). Die Einbürgerung von Migranten wird allgemein als identifikationsspezifisches Integrationsmerkmal angesehen. Bei einer Einbürgerung sinkt die Wahrscheinlichkeit einer Rückkehrorientierung ins Heimatland. Studien belegen, dass die Erwartungen an einen Bildungsaufstieg, besonders den der eigenen Kinder, an Bedeutung gewinnen je unwahrscheinlicher Rückkehrabsichten sind (Raiser, 2007, S. 76ff.). Dabei wird vorausgesetzt, dass Migranten ein Migrationsprojekt verfolgen. Dies wird zur erfolgreichen Vollendung in die Hände der Kinder gegeben. Sie sollen den ganzen Mühen der Migration einen weiteren Sinn verleihen.

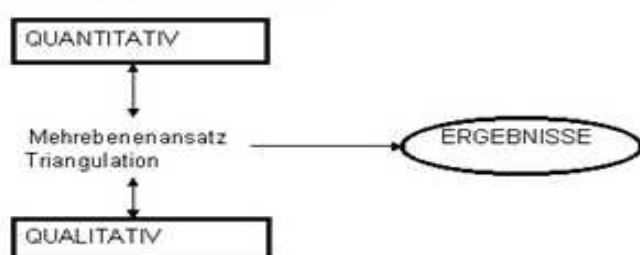
5. FORSCHUNGSMETHODEN & DATENGRUNDLAGEN

5.1 Forschungsdesign: *Concurrent Triangulation*

Die Untersuchung nutzte die Potentiale einer Triangulation aus quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden. Beide Forschungsstränge sind gleichzeitig nebeneinander verlaufen. Creswell (2003) benennt dieses Vorgehen als eine ‚*concurrent triangulation*‘ (Creswell, 2003, S. 224, 229; Flick, 2008, S.82). Dabei kann die Priorität auf beiden Methoden liegen oder sich zugunsten einer Methode ausbalancieren. In der vorliegenden Untersuchung hat sich die ‚*concurrent triangulation*‘ zugunsten des qualitativen Forschungsstranges ausbalanciert. Diese Balance war zu Beginn der Untersuchung abzusehen. Gründe hierfür sind v.a. folgende: Die qualitativen Datenmengen der Untersuchung sind sehr gehaltvoll; bestimmte Untersuchungsaspekte lassen sich nur schwer mit quantitativen Methoden analysieren. Insbesondere die Erfassung der Bewältigungsstrategien und subjektiven Beschreibung der erfolgreichen Bildungswege kann nur über die qualitativen Methoden angemessen erfolgen. Die Erfassung subtiler und subjektiver Hindernisse, die nicht allen bewusst sind wie praktische Lösungsvorschläge können nur über die qualitativen Methoden festgehalten und analysiert werden.

Das vorliegende Forschungsdesign entspricht einem Triangulationsmodell, das nicht nur qualitative und quantitative Forschungs- und Analysemethoden integriert, sondern diese auch im Analyseprozess miteinander verschränkt und einen Mehrebenenansatz verfolgt (Mayring, 2001). Nach Creswell erfolgt dabei die Integration der beiden Stränge in der Phase der Interpretation der Ergebnisse oder bereits in der Analyse der Daten. Die Theoretische Perspektive ist dabei möglicherweise präsent (Creswell, 2003, S. 224, 229; Flick, 2008, S.83). Die genutzte Triangulation setzte so neben der methodischen Triangulation, ebenso innerhalb der Methoden an (‚*within method*‘ nach Denzin 1970, S. 300ff. In Fielding; u.a. 2001; Flick, 2008). Diese Form der Triangulation wird als methodische Variante der Triangulation kaum wahrgenommen (Fielding; u.a., 2001, S. 41). Für den qualitativen Forschungsteil konnten auf diese Weise unterschiedliche Datenquellen einbezogen werden (Flick; u.a. 2004, S. 311; Flick, 2008, S. 13), wie auch unterschiedliche Auswertungsperspektiven und Auswertungsebenen (vertikal und horizontal) miteinander kombiniert werden, so dass die Forschungsfrage von unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden konnte (Mayring, 2001).

Triangulationsmodell:



Quelle: Mayring, 2001

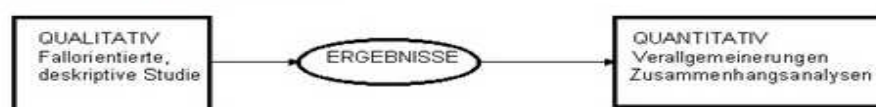
Die Untersuchung berücksichtigte demnach auch die Möglichkeit unterschiedliche Ergebnisse durch die unterschiedlichen Forschungsmethoden zu erhalten. Die Ergebnisse der zwei unterschiedlichen Forschungsstränge konnten schließlich (1) entweder in irgendeiner Weise übereinstimmen (vollständig, generell, tendenziell, partiell); (2) oder sich komplementieren; (3) oder sich divergieren - andere Sichtweisen in den unterschiedlichen Ergebnissen aufzeigen (vollständig, generell, tendenziell, partiell) (Kelle; u.a., 2000, 2003 In Flick, 2008, S. 88). In der vorliegenden Untersuchung dienten die Ergebnisse der unterschiedlichen Methoden und Blickwinkel der gegenseitigen Unterstützung und ihrem Vergleich. Zudem ermöglichte sie auch jeweilige Schwächen der genutzten Forschungsmethoden aufzufangen und auszugleichen (Flick, 2008, S. 76). Die aus dem qualitativen Forschungsprozess neu gewonnenen Erkenntnisse boten die Möglichkeit neue Hypothesen und Denkansätze zu formulieren und weiterführende Analysen mithilfe des quantitativen Forschungsstranges zu verfolgen (*Facilitation* nach Hammersley 1996 S. 167-168 In: Flick, 2008, S. 76). Gleichzeitig boten sie Anregungen für Folgeuntersuchungen im Zuge beider Forschungsstränge.

Obwohl beide Forschungsstränge zunächst als gleichwertig in der Ergebnisgewinnung gelten, empfiehlt sich bei der Nutzung einer *concurrent triangulation* vor Untersuchungsbeginn festzulegen, welche Methode für die Erfassung und Analyse einzelner Untersuchungsaspekte verwendet werden soll (Lamnek, 2005, S. 283; Kelle, 2007, S. 15; Flick, 2008, S. 78). Lamnek (2005) empfiehlt im Zuge einer Triangulation von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden neben der Festlegung bestimmter Untersuchungsaspekte, die durch eine Methode genauer erfasst und untersucht werden sollen zusätzlich eine Festlegung was durch die Triangulation angestrebt werden soll. Dabei gibt er drei Möglichkeiten vor: die methodische Erfassung (1) desselben Phänomens, (2) unterschiedlicher Aspekte desselben Phänomens oder gar (3) unterschiedlicher Phänomene angestrebt wird (Lamnek, 2005, S. 283). Diese Vorgehensweise entspricht am Besten dem Ziel einer perspektivischen Erweiterung wie Erfassung eines Gegenstandsbereiches und entspricht auch der bereits angeführten Offenheit der Untersuchung gegenüber der Unterschiedlichkeit der Ergebnisse aus qualitativen und quantitativen Analyseschritten.

Die quantitative Untersuchung konzentrierte sich speziell darauf theoretische Überlegungen zu Hürden und Begünstigungen auf den erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe und deren statisch signifikanten Zusammenhänge zu den erfolgreich verlaufenen Bildungswegen zu untersuchen. Der quantitative Forschungsstrang diente somit v.a. dazu Hypothesen zu testen, die im Vorfeld durch Literaturrecherche in Bezug auf erfolgreiche Bildungswege erarbeitet und bestimmt wurden. Ziel war die Überprüfung der Signifikanz der aufgestellten Hypothesen innerhalb der Stichprobe. In einem zweiten Schritt diente der erfasste quantitative Datensatz dazu, die aus der qualitativen Datenauswertung neu generierten Hypothesen und Theorien zu verallgemeinern (Verallgemeinerungsmodell nach Mayring, 2001). Hierfür wurden die neu gewonnenen Theorien anhand

von weiteren statistischen Hypothesen innerhalb der quantitativen Daten auf ihre Signifikanz hin getestet. Im Gegenzug dazu wurden innerhalb der qualitativen Daten Zusammenhangserklärungen für die besonders signifikant geprüfte, statistische Hypothesen der quantitativen Datenauswertung gesucht. Dadurch konnten die quantitativen Ergebnisse weiter vertieft werden (Vertiefungsmodell nach Mayring, 2001). Folglich ließen sich besonders durch das Verallgemeinerungs- und Vertiefungsmodell nach Mayring (2001) die Untersuchungsstränge miteinander verschränken. Im Verallgemeinerungsmodell besaß die qualitative Vorgehensweise einen höheren Stellenwert. Die qualitative Studie wurde in einem ersten Schritt *‚komplett durchgeführt und ausgewertet‘* und *‚erst im zweiten Schritt mit quantitativen Mitteln verallgemeinert und abgesichert‘* (vgl. Flick, 2008, S. 81, Mayring, 2001). Die Verallgemeinerung ließ sich dabei allerdings nur in soweit durch die quantitativen Daten absichern, wie Daten zu einem bestimmten Aspekt bzw. Phänomen auch quantitativ erhoben wurden. Im Vertiefungsmodell wurden quantitative Ergebnisse innerhalb qualitativen Daten auf Zusammenhängeklärungen untersucht. So ließen sich Kausalitäten erkennen und interpretieren (Mayring, 2001). Die theoretischen (Vor-) Überlegungen des quantitativen Forschungsteils stellten das Vorwissen des qualitativen Forschungsteils (Meinefeld, 1995; Kelle, 1995). Folglich ermöglichte die gleichzeitige Nutzung beider Untersuchungsmodelle (quantitativ und qualitativ) eine unabhängigere wie fundierte Herangehensweise an die Forschungsfragen.

Verallgemeinerungsmodell:



Vertiefungsmodell:



Quelle: Mayring 2001

Der qualitative Forschungsstrang diente der Erfassung subjektorientierter Perspektive auf die erfolgreichen beschrifteten Bildungswege der Untersuchungsgruppe. Diese Akteursperspektive richtete sich auf den durch das Subjekt selbst gestalteten erfolgreichen Bildungsweg wie gleichzeitig auf die ihm zur Verfügung gestellten Möglichkeiten im Bildungs- und Sozialisationsprozess, welche für die Gestaltung des beschrifteten Bildungsweges notwendig waren (Rauschenbach; u.a., 2004, S. 36). In der Akteurperspektive ging es demnach auch um die individuelle Nutzung institutioneller Angebote, Räume und speziell Gelegenheiten für die Bewältigung des erfolgreichen Bildungsweges wie auch um die Qualität dieser Räume und Angebote für ihr Bewältigungshandeln. Diese Perspektive er-

mögliche eine Verdeutlichung dessen, ‚*dass strukturelle und subjektive Dimensionen von Bildungsberichterstattung sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern wechselseitig aufeinander beziehen*‘ (vgl. Rauschenbach; u.a., 2004, S. 36). Es ging somit nicht darum, lineare Kausalzusammenhänge von Ursachen- und Wirkungsbeziehungen herauszuarbeiten, sondern die wechselseitige Wirkung einzelner Komponenten zu rekonstruieren, die zum Bildungserfolg geführt haben. Aufgrund der Verschiedenheit der Interviewees konnte dabei von unterschiedlichen Mustern von Wirkungszusammenhängen ausgegangen werden (Rosenthal, 2005, S. 23). So diente die Akteursperspektive v.a. auch der Erfassung bildungsfördernder ‚Phänomene‘, Begebenheiten, Empowermentmechanismen wie Schutzfaktoren und deren Rekonstruktion von (Wirkungs-) Zusammenhängen an konkreten Fällen. Es galt neue Hypothesen und Theorien in Bezug auf die Beschreitung erfolgreicher Bildungswege zu generieren (Rosenthal, 2005, S. 14, 22ff.).

Die Intention der genutzten methodischen Verschränkung der unterschiedlichen Forschungsmethoden kann wie folgt beschrieben werden: (a) Die Verschränkung ergibt ein tieferes und genaueres Bild des Untersuchungsgegenstandes erfolgreicher Bildungswege junger Erwachsener aus bildungsfernen Arbeitermilieus. (b) Ein ausschließliches Nutzen quantitativer Forschungsmethoden würde der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes nicht gerecht werden. Schließlich sind die erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe unterschiedlich und sehr heterogen wie die Untersuchungsgruppe selbst. (c) Mit der Erfassung und Auswertung einer quantitativen Stichprobe der Untersuchungsgruppe hätte man nur bisherige Theorien innerhalb der Untersuchungsgruppe testen können. Die Untersuchung wäre in ihrer Bedeutung und ihrem Gehalt allein aufgrund der Stichprobengröße nicht relevant. Diese Aussage soll jedoch nicht den Anspruch der Ergebnisse auf Repräsentativität für die Gesamtheit erheben. Darüber hinaus bot die Methodenkombination in Form einer Ergebnisverschränkung den Vorteil, dass neben einer Signifikanzprüfung bestehender Theorien und Hypothesen in Bezug auf erfolgreiche Bildungswege neue Theorien generiert und alte Theorien auf ihre Bedeutung innerhalb des qualitativen Samples weiter untersucht werden konnten.

5.2 Die Quantitative Untersuchung

5.2.1 Die Datenerhebung

Für die quantitative Datenerhebung wurde ein Fragebogen konstruiert, welcher auf die Untersuchungsgruppen zugeschnitten ist. Dieser wurde aus den Forschungsmaterialien und –ergebnissen der Pilotstudie *Wege der Integration im Erziehungs- und Bildungsprozess (WIE) - Voraussetzungen erfolgreicher Bildungskarrieren junger Migranten/-innen (WS 2005 – SS 2007)*, die an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen unter der Leitung von Prof. Dr. Josef Held durchgeführte wurde und aus welcher die Untersuchung hervorgeht, weiterentwickelt. Im Wintersemester 2005/2006 wurden Studierende und junge Berufstätige aus Arbeiterfamilien mit Migrationshintergrund mit dem Fragebogen befragt

(n=191). Im Wintersemester 2006/2007 wurde die Erhebung auf Studierende ohne Migrationshintergrund ausgeweitet (n=263). Die damaligen Daten wurden in der Analyse mit verwendet. Für die Hauptuntersuchung wurde der Fragebogen durch weitere Fragen bzw. Items die sich im Laufe der ersten qualitativen Befragung als wichtig und interessant ergeben haben, ergänzt und angepasst. Durch die Anpassung erweiterten sich die bisherigen Befragungsdimensionen um den Aspekt Medienkonsum. Die Befragungsdimensionen umfassten im Einzelnen Fragen zu(m/r): Bildungsweg; Lebens- und Arbeitssituation; Familie; Soziales Umfeld; Medienkonsum; kritischen Lebensereignissen; Angaben zur Person.

Die erste Phase der quantitativen Befragung kann nach Mayring (2001) als ein Vorstudienmodell bezeichnet werden. Die Daten der ersten Phase können genutzt werden, da keine maßgebliche Veränderung des Fragebogens sondern nur eine Ergänzung und Erweiterung vorgenommen wurden. Für die Synkronisation des alten und neuen Fragebogens wurde ein neuer Kodeplan erstellt, so dass intern eine Übersichtlichkeit gewährleistet werden konnte. Somit lassen sich vier Erhebungswellen für die quantitative Datenerhebung bestimmen: Die WIE-Studie (Migranten), WIE-Studie (ohne Migrationshintergrund), die Phase der Voruntersuchung zur Hauptuntersuchung und schließlich die Hauptuntersuchung (Haupterhebungsphase). In der Haupterhebung wurden zusätzlich 361 junge Erwachsene aus Arbeitermilieus mit dem Fragebogen befragt. Darunter befanden sich Studierende, bildungserfolgreiche junge Erwachsene aus Arbeitermilieus, die sich schon in einem Arbeitsverhältnis befinden oder zum Zeitpunkt der Befragung den Einstieg in Arbeit suchten, sowie eine vergleichbare Stichprobe *nicht* bildungserfolgreicher junger Erwachsener aus Arbeitermilieus als Kontrollgruppe - das heißt junge Erwachsene, die keine Hochschulzugangsberechtigung auf ihrem Bildungsweg erworben haben. Mit Hilfe der *nicht* bildungserfolgreichen Kontrollgruppe konnten wichtige Faktoren für den Bildungserfolg erfasst und abgesichert werden. Insgesamt lagen der quantitativen Untersuchung 815 Fragebogen zur Verfügung.

5.2.2 Auswertung der Quantitativen Daten

Die quantitativen Daten wurden mit dem Statistikpaket SPSS ausgewertet. Vorliegende Theorien und Hypothesen aus dem folgenden Kapitel 6 ‚Überlegungen der Untersuchung‘ wurden anhand *statistischer* Hypothesen mithilfe des Statistikpakets SPSS auf ihre Signifikanz für die erfolgreich verlaufenen Bildungswege des Survey geprüft (Raithel, 2006, S. 121).¹³ Ein Zusammenhang wurde nach dem Signifikanzniveau als *p*-Wert bewertet. Der *p*-Wert weist die Irrtumswahrscheinlichkeit für die Annahme der Alternativhypothese aus. Mit einem *p*-Wert von $p = ,000 < ,002$ wurde ein Zusammenhang als sehr signifikant ein-

¹³ „Mit der statistischen Signifikanz kann eine Aussage über die Bedeutsamkeit der Befunde getroffen werden. Sie ist eine Bezeichnung für die Wahrscheinlichkeit, mit der angenommen werden kann, dass die Unterschiede zwischen den Stichproben nicht zufällig sondern Kennzeichen der Untersuchungseinheit sind.“ (vgl. Raithel, 2006, S. 122).

gestuft; mit einem Wert von $p = ,002 < ,005$ als signifikant eingestuft. Werte von $p > ,005$ wurden als nicht signifikant eingestuft.

Aus der qualitativen Untersuchung stellten neu gewonnene theoretische Ansätze und Hypothesen eine weitere Grundlage zur Bildung *statistischer* Hypothesen, die innerhalb der quantitativen Stichprobe auf ihre Signifikanz überprüft wurden. Die Ergebnisse der qualitativen Datenanalyse wurden somit anhand der quantitativen Daten weiter verallgemeinert (Mayring, 2001). Die Ergebnisse der quantitativen Datenanalyse wurden im Gegenzug mithilfe der qualitativen Daten weiter vertieft (Mayring, 2001). Hierfür wurde die qualitative Datenanalyse auf mögliche Zusammenhangserklärungen für die quantitativ signifikanten Ergebnisse gesichtet. Folglich besteht eine Verschränkung von Datenanalyse und Theoriebildung (Böhm, 2004, S. 475), sowie ein Abgleichen der Ergebnisse durch die quantitative und qualitative Datenanalyse (Fuchs-Heinritz, 2005; Strübing, 2004).

5.2.3 Der Survey

Insgesamt wurden n 815 Personen mit dem Fragebogen befragt. Die in der Untersuchung zur Übersicht genutzten Häufigkeitsdaten werden ausgehend von der Gesamtsumme der Befragten des Survey angegeben. Das Survey von n 815 Befragten setzt sich aus 59 % (n 481) weiblichen Befragten und 40,6% (n 331) männlichen Befragten zusammen. Von allen Befragten lassen sich 62,5% (n 509) in eine Altersgruppe bis 24 Jahren zuordnen, weitere 27,2% (n 222) sind zwischen 25 – 29 Jahre alt, 8% (n 65) der Befragten sind zwischen 30 – 35 Jahre alt. Einen Migrationshintergrund besitzen 25,4% (n 207) der Befragte im Survey und 40,1% (n 327) besitzen keinen Migrationshintergrund; 34,5% (n 281) der Befragten gaben hierzu keine Angaben an. Von den Befragten mit Migrationshintergrund haben 37,2% (n 77) eine zeitlang die Schule außerhalb Deutschlands besucht. Dies sind 9,4% des Gesamtsurvey. Sie werden als Befragte, die während der Schulzeit eingewandert sind, betrachtet.

Von den Befragten gaben 33,5% (n 273) an, sich zum Zeitpunkt der Befragung in einem Studium zu befinden, 3,4% (n 28) befanden sich in einer Berufsausbildung, 4,2% (n 34) waren Berufstätige, 15,2% (n 124) waren arbeitsuchend, 9,3 % (n 76) ordneten sich Sonstigem zu und 34,4% (n 280) haben keine Angaben gemacht. Einen direkt erfolgreichen Bildungsweg zum Studium konnten 52,3% (n 426) aller Befragten beschreiten, einen indirekt erfolgreichen Bildungsweg hingegen 4,3 % (n 35) aller Befragten. Dementsprechend sind 56,6% aller Befragten einen erfolgreichen Bildungsweg zum Studium gegangen (direkt und indirekt).¹⁴ Von den Befragten ohne Migrationshintergrund haben 42,5% (n 139) einen direkt erfolgreichen Bildungsweg und 7,3% (n 24) einen indirekt erfolgreichen Bildungsweg beschritten. Insgesamt sind dies 49,8% der Befragten ohne Migrationshintergrund. Von den Befragten mit Migrationshintergrund haben 35,3% (n 73) einen direkt erfolgreichen Bildungsweg und 4,8% (n 10) einen indirekt erfolgreichen Bil-

¹⁴ siehe Anhang Tabelle: direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Häufigkeiten

ungsumweg beschritten. Demnach konnten 40,1% der Befragten mit Migrationshintergrund einen erfolgreichen Bildungsweg beschreiten. Von den Befragten, die während ihrer Schulzeit eingewandert sind, konnten 31,2% (n 24) einen direkt erfolgreichen Bildungsweg und 6,5% (n 5) einen indirekt erfolgreichen Bildungsumweg zum Studium beschreiten. Folglich 37,7% der während der Schulzeit eingewanderten Befragten konnten einen erfolgreichen Bildungsweg beschreiten. Im Hinblick auf das Gesamtsurvey bedeutet dies, dass 17,1% der Befragten mit direkt erfolgreichem Bildungsweg keinen Migrationshintergrund und 9% einen Migrationshintergrund besitzen, 2,9% von diesen sind dabei während ihrer Schulzeit nach Deutschland eingewandert; 2,9 % der Befragten, die einen indirekt erfolgreichen Bildungsweg gegangen sind, haben keinen Migrationshintergrund, 1,2% haben einen Migrationshintergrund und 0,6% sind zudem während der Schulzeit eingewandert.

Subjektive Schichtzuschreibung

Von den Befragten des Gesamtsurvey ordneten sich 23,2 % zusammen mit ihrer Familie der Arbeiterschicht zu, 37,8% der Mittelschicht und 14% der oberen Mittelschicht /Oberschicht; 25% enthielten sich einer subjektiven Schichtzuordnung.¹⁵ Befragte aus bildungsfernen Elternhäusern ordneten sich wie erwartet am häufigsten der Arbeiterschicht zu (40,7%). Interessant an den Zuschreibungen sind besonders die Werte Befragter mit Migrationshintergrund und jener, die während der Schulzeit eingewandert sind. Von den Eingewanderten ordneten sich 21,6% der Arbeiterschicht zu, Befragte mit Migrationshintergrund weisen insgesamt einen prozentualen Wert von 35,7% auf. Es kann angenommen werden, dass Befragte, die in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren nach Deutschland eingewandert sind, wenig vergleichbar mit klassischen Arbeitsmigranten sind.

Bildungsmilieus

Das Bildungsmilieu der Eltern wurde im Fragebogen mithilfe einer Fragebatterie zum Bildungsstand und den Bildungsabschlüssen der Eltern zu fassen versucht. Die Fragen nach dem Bildungsstand und dem Schulabschluss sollten sich dabei prüfend gegenüberstehen.¹⁶ Eine gesonderte Unterscheidung des Bildungsstandes der Mutter und des Vaters wurde im Fragebogen vernachlässigt. Die Befragten wurden darauf hingewiesen, dass sie vom höchsten Bildungsabschluss und Bildungsstand der Elternteile ausgehen sollen. Dementsprechend konnte keine Unterscheidung der Bildungsmilieus im Survey in bildungsferne, bildungsfern-bildungspragmatische, bildungspragmatische getroffen werden. In der quantitativen Untersuchung konnte anhand der Angaben zum Bildungsstand der Eltern nur zwischen bildungsfernen und bildungspragmatischen Bildungsmilieus unterschieden werden. Aufgrund der geringen Angaben zu den Bildungsabschlüssen der Eltern

¹⁵ siehe Anhang Tabelle: subjektive Schichtzuschreibung - Häufigkeiten

¹⁶ siehe Anhang Fragebogen Fragen 47, 48, 51

von 22,5% (n 183) aller Befragten wurde für die Signifikanztests im Hinblick auf Zusammenhänge zum elterlichen Bildungsmilieu nur von den Angaben zum Bildungsstand der Eltern ausgegangen. Weshalb nur eine geringe Anzahl der Befragten Angaben zum Bildungsabschluss der Eltern angegeben hat, kann nur aufgrund von Mutmaßungen erklärt werden. Es ist anzunehmen, dass den Befragten der Schulabschluss der Eltern nicht bekannt ist oder aufgrund im Ausland erworbener Abschlüsse nicht auf deutsche Abschlüsse übertragen werden konnte.

Die Angaben zum Bildungsstand der Eltern ergaben folgendes Bild: 6,6% (n 54) der Befragten haben Eltern, die keinen Schulabschluss besitzen; 60,9% (n 496) der Eltern besitzen einen Schul-/Berufsschulabschluss und 31,4% (n 256) der Befragten antworteten, dass ihre Eltern ein Studium absolviert haben. Insgesamt können somit 6,6% der Befragten zu einem bildungsfernen Elternhaus und 60,9% zu einem bildungspragmatischen Elternhaus zugeordnet werden. Von den Befragten ohne Migrationshintergrund stammen 4,6% (n 15) aus einem bildungsfernen Elternhaus und 65,7% (n 215) aus einem bildungspragmatischen Elternhaus. 29,1% (n 95) der Befragten ohne Migrationshintergrund gaben an, dass mindestens ein Elternteil studiert hat. Von den Befragten mit Migrationshintergrund gaben 16,9% (n 35) an aus einem bildungsfernen Elternhaus zu stammen und 54,1% (n 112) gaben an, aus einem bildungspragmatischen Elternhaus zu stammen. 28,5% (n 59) der Befragten mit Migrationshintergrund gaben an, mindestens einen Elternteil mit einem Studium zu haben. Befragte, die während ihrer Schulzeit eingewandert sind, können zu 13,5% (n 15) einem bildungsfernen Elternhaus zugeordnet werden, 44,1% (n 49) einem bildungspragmatischen Elternhaus und 41,4% (n 46) einem akademischen Elternhaus. Insgesamt stellen Befragte mit Migrationshintergrund den größten Teil der Befragten aus einem bildungsfernen Elternhaus.

5.3. Die Qualitative Untersuchung

5.3.1 Die Datenerhebung

Für die vorliegende Untersuchung wurden im Sinne der Daten-Triangulation unterschiedliche qualitative Datenquellen genutzt, um ein breiteres Bild über die erfolgreichen Bildungswege junger Erwachsener aus bildungsfernen Arbeitermilieus zu erfassen (Mayring, 2001; Flick, 2008, 2004, S. 311; Denzin, 1970, S. 300ff In Fielding; u.a. 2001). Zum einen wurden qualitative Befragungen mit einzelnen jungen Erwachsenen aus der Untersuchungsgruppe geführt. Diese qualitativen Befragungen waren biografisch orientiert. Insgesamt wurden 26 Einzelinterviews geführt. Darunter befanden sich Studierende wie auch bildungserfolgreiche junge Erwachsene aus Arbeitermilieus, die kurz vor ihrem Studium standen, oder sich schon in einem Arbeitsverhältnis befanden, oder den Einstieg in die Berufswelt suchten. Die Namen der befragten Personen wurden für die Ergebnisdarstellung anonymisiert.

Zum anderen wurden Memos, Gesprächszusammenfassungen und Lebensläufe von jungen Erwachsenen aus Arbeitermilieus als ergänzende Datenquellen für die Untersuchung herangezogen. Diese Daten stammen aus dokumentierten Einzel- und Gruppengesprächen, die im Zuge der quantitativen Fragebogenbefragung gesammelt wurden, sowie aus Gesprächen und Gruppendiskussionen mit jungen Erwachsenen der Untersuchungsgruppe oder deren Eltern, die im Rahmen der *Initiative zur Orientierung* (IzO) im Zollernalbkreis festgehalten werden konnten.¹⁷ Des Weiteren handelt es sich bei den unterschiedlichen qualitativen Datenquellen um Dokumentationsbögen, die nach jedem Einzelinterview angelegt wurden. In diesen Dokumentationsbögen wurden Beobachtungen während der Interviews (Beobachtungsprotokoll), ergänzende Informationen zur befragten Person sowie erste Interviewinhalte festgehalten (Bohnensack 2003, S. 132 In Rosenthal, 2005, S.110). Die Nutzung der Dokumentationsbögen war insofern wichtig, da nicht alle Eindrücke eines Interviewtermins mit der Videokamera aufgenommen und festgehalten werden konnten. Diese jedoch durchaus wichtig für die spätere Analyse waren.¹⁸

Die qualitativen Einzelinterviews

In den Einzelinterviews wurde ein biografisch-orientierter Ansatz durch einen Leitfaden unterstützten Nachfrageteil gewählt (Nohl, 2005, 2008). Der biografische Ansatz war für die Untersuchung sinnvoll, da der Fokus der Arbeit auf der Bewältigung erfolgreicher Bildungswege lag. Fördernde Faktoren, wie auch mögliche Belastungen innerhalb des Bildungsaufstiegs konnten durch die biografische Rekonstruktion von Bildungsprozessen und deren Einbettung in individuelle und kollektive Handlungsspielräume identifiziert werden (Nohl, 2008; King; u.a., 2006; Hummrich, 2006; Rosenthal, 2005). Folglich wurden für die biografische Rekonstruktion die subjektive Sichtweise der befragten Personen auf ihren bisherigen Bildungsweg berücksichtigt, sowie milieuspezifische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen nicht außer Acht gelassen (Rosenthal, 2005). Dabei war es wichtig, dass die Befragten selbst ihr Handeln im Sinne ihres Verständnisses erkannten und erklärten (Rosenthal, 2005, S. 165). Die Befragten sollten daher ihre Handlungen (innerhalb ihres Bildungsweges) in einen eigenen Sinnzusammenhang stellen (Rosenthal, 2005, S. 165). Dies war wichtig, da erst nach Erfassung und Rekonstruktion der Sinn- und Relevanzstrukturen in Bezug auf Handlungen innerhalb der Bildungswege der beforschten Individuen, ein Forscher/eine Forscherin mit Rückbezug ihrer eigenen sowie gesellschaftlich anerkannten Sinn- und Relevanzstrukturen diese interpretieren kann (Schlüter, 2002,

¹⁷ Die IzO-Maßnahme ist eine Maßnahme, die jeder Teilnehmer (10-) 7 Tage wahrnehmen muss, wenn er im Zollernalbkreis einen Antrag auf Arbeitslosengeld II (ALG II) stellen muss. Da ALG II und dessen Inanspruchnahme alle Bildungsgruppen betreffen kann, finden sich immer wieder junge Akademiker oder junge Erwachsene mit einem erfolgreichen Bildungsweg in der Maßnahme wieder. Dies ist nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, dass selbst Universitätsabsolventen mit Bewerbungszeiten zu rechnen haben, bevor sie in einer Anstellung münden. Nach Abschluss eines Studiums ist man nicht ALG I berechtigt, sondern auf diese Art staatlicher Transferleistungen angewiesen.

¹⁸ z.B. Einblicke in Schulzeugnisse; Notizen aus Gesprächen mit Eltern und Geschwister.

S. 293, 294). „*Gesellschaftliche Phänomene werden dadurch erschlossen, dass die Bedeutungen, die Menschen ihnen zuschreiben, einer Analyse unterzogen werden.*“ (vgl. Schlüter, 2002, S. 294).

Der Einstieg in die Befragung erfolgte über eine erzählgenerierende Einstiegsfrage und Erzählaufforderung zum bisherigen Bildungsverlauf (Nohl, 2008; Sackmann, 2007; Schütze, 1983). Dieser Erzählstimulus sollte die Befragten dazu anregen, ihre Themen- und Bedeutungssetzung innerhalb ihrer Bildungswegbeschreibung selbst zu wählen und frei zu erzählen. Der anschließende leitfadengestützte Nachfrageteil diente einer stärkeren Gewährleistung, die im Fragebogen abgefragten Dimensionen (Bildungsweg, Lebens- und Arbeitssituation, Familie, Soziales Umfeld, Medienkonsum, kritische Lebensereignisse, persönliche Daten) größtenteils zu erfassen, soweit diese nicht in der offenen Erzählung bereits selbst Raum fanden (Nohl, 2008, S. 19; Sackmann, 2007). Nichtsdestotrotz wurde dabei nicht auf alle einzelnen Fragen des Fragebogens eingegangen. Trotzdem erleichterte die Rückbindung an einen Leitfaden die Analyse - wie Verknüpfung der qualitativen und quantitativen Methoden - indem gleiche Bezugspunkte berührt werden konnten (Merton; u.a. 1979, S. 184 In Rosenthal, 2005, S. 132).

Die Nutzung eines Leitfadens setzte eine gewisse Kenntnis über das Forschungsfeld wie auch theoretische Vorüberlegungen voraus (Rosenthal, 2005, S.128). Hinsichtlich dessen ist anzumerken, dass die Nutzung eines Leitfadens in der Untersuchung nicht mit der Auswertungsmethode der *Grounded Theory* kollidierte. Zwar kann das Einsetzen eines Leitfadens kritisch betrachtet werden, jedoch ist selbst ein Forscher, der sich der *Grounded Theory* verschreibt, nicht gänzlich frei von theoretischen Vorüberlegungen, noch kann dies vorausgesetzt werden (Rosenthal, 2005, S.24). Auch Meinefeld (1995) schließt sich dem an. Für ihn ist das Wissen über soziale Phänomene eine Konstruktion des Forschers von Beginn an. Diese emergiert nicht aus eigener Kraft und konstituiert sich auch nicht auf eine wahre Unvoreingenommenheit gegenüber einem Forschungsfeld (Meinefeld, 1995). So unterstreicht Meinefeld die unabdingbare Bedeutung eines gewissen Vorwissens für die Interpretation (Meinefeld, 2004, S. 269 In Flick, 2004). Daraus folgt, dass die Interpretation auch innerhalb der *Grounded Theory* subjektiv geprägt ist und somit auch die Sichtweise des Forschenden spiegelt (Strübing, 2004, S. 16). Rosenthal (2005) verweist diesbezüglich auch auf die Unterscheidung von Glaser und Strauss zwischen gegenstandsbezogenen und formalen Theorien (Rosenthal, 2005, S. 24). Zu verstehen ist dies auf diese Weise, dass die gegenstandsbezogenen Theorien in Bezug auf den konkreten Untersuchungsbereich und ‚natürlichen Lebenszusammenhang‘ gefasst und teilweise vorüberlegt werden. Das ständige Vergleichen der gegenstandsbezogenen Theorien und Analysieren innerhalb der Datenquellen entwickelt die formalen Theorien. Folglich entzieht sich die *Grounded Theory* nicht völlig der vorgefertigten Theoriebildung am Anfang eines Forschungsprozesses, sondern geht sogar auf diese durch die Überprüfung alter Theorien ein, um neue Theorien aus diesen zu generieren (Rosenthal, 2005, S. 25). Nichts-

destotrotz steht v.a. das abduktive Vorgehen und somit die Hypothesen und Theoriegewinnung im Vordergrund der *Grounded Theory* (nach Charles S. Pierce In Rosenthal 2005, S. 25). Dass die *Grounded Theory* subjektiv geprägt ist, ist nicht zu leugnen.

Die Einstiegsfrage lautete: *„Kannst du mir deinen bisherigen Bildungs- und Lebensweg erzählen? Wie ist dieser verlaufen?“* Die Frage wurde an die zu befragende Person angepasst, dass heißt, vor Gesprächsbeginn wurde geklärt, ob das Gespräch in der persönlichen Du-Form oder in der Sie-Form geführt werden sollte. Die Entscheidung für die Du-Form wurde von beiden Seiten getroffen. Nur in Ausnahmefällen wurde den Interviewees die Entscheidung zwischen der Du- und Sie-Form abgenommen. Hierbei handelte es sich für gewöhnlich um Befragte, die aus dem Kontext IzO kamen und man durch den Kurskontakt mit der Interviewperson bereits in der Sie-Form verweilte. Bis auf eine Ausnahme wurden so die Interviews in der Du-Form geführt. Dies lag ganz im Interesse der Befragung, da die Sie-Form zu distanziert für eine sehr persönliche Befragung über den eigenen Bildungs- wie auch Lebensweg erschien. Die Vermutung lag nah, dass durch eine geschaffene Distanz zu einem persönlichen Thema, weniger persönliche Informationen preisgegeben werden würden.

Beide Teile der qualitativen Befragung - die offene Befragung mithilfe der Einstiegsfrage und der leitfadengestützter Nachfrageteil - zielten auf die Artikulation von Erfahrungen und Orientierungen und sind narrativ fundiert (Nohl, 2008, S. 16; Sackmann, 2007). So darf die leitfadengestützte Befragungstechnik nicht mit *„einer Standardisierung der Erhebungssituation verwechselt werden“* (vgl. Nohl, 2008, S. 21). Zwar ermöglicht ein Leitfaden eine gewisse Steuerung des Gesprächs bzw. der Interviews hinsichtlich des Untersuchungsinteresses, doch lässt er ebenso durch seine flexible Nutzung Spielraum für weitere Themendimensionen, die bislang nicht im Leitfaden festgehalten wurden und sich erst im Laufe des Interviews als bedeutend herauskristallisierten (Nohl, 2008, S. 19, 21). Zusätzliche Themen konnten so auch in der vorliegenden Untersuchung festgehalten werden, die vorher keine Berücksichtigung in der quantitativen Befragung erhalten haben. Die Einzelinterviews wurden digital als Audio oder Video aufgezeichnet.

Damit die Befragten zum einen offen und frei antworteten, zum anderen die Themengebiete und Dimensionen der quantitativen Fragebogenbefragung ansprachen, wurden im Leitfragebogen geschlossene und offene Fragen gestellt. Die Fragetechnik an sich versuchte immer am Vorhergesagten anzusetzen. Die Frageform begann daher vornehmlich mit einer Rückführung zum angesprochenen Thema (*„du hast gerade erzählt, dass ...“*) und schloss die Bitte der genaueren Erzählung und Beschreibung über das Thema an (*„kannst du mir da bitte mehr darüber erzählen?“*). Diese Fragetechnik sollte helfen, dass die befragte Person selbst Relevanzen und Verknüpfungen in Bezug auf ihren Bildungsweg setzt. Auf diese Weise ermöglichte die offene Befragung den Befragten entlang ihrer eigenen Relevanzen zum Untersuchungsthema zu sprechen und zu erzählen (Rosenthal, 2005, S. 53). Falls die Befragten bestimmte Themen nicht während ihrer Erzählung an-

sprachen, wurde mit Hilfe offener wie auch geschlossener Fragen auf das bestimmte Thema hingelenkt (Sackmann, 2007).

5.3.2 Die Auswahl der Interviewpartner/innen

Die Auswahl der Interviewpartner/innen für die qualitative Befragung und die Auswahl der Interviews für die Fallanalysen erfolgten nach der Methode des *theoretical Sampling*. Ziel des theoretischen Sampling ist es, möglichst viele unterschiedliche Daten zu erheben und auf diese Weise umfassendes Wissen über den Untersuchungsgegenstand zu erhalten. Dies bedeutet, dass der Forscher während des Theorie generierenden Prozesses parallel entscheiden muss, welche Daten noch erhoben werden müssen, um den Untersuchungsgegenstand genau zu untersuchen. *„Dieser Prozess der Datenerhebung wird durch die im Entstehen begriffene – materiale oder formale – Theorie kontrolliert (vgl. Strübing, 2004, S. 29).* Demnach wurde zunächst der ausgehende Forschungsgegenstand definiert und vorläufige Hypothesen formuliert. Im Anschluss daran wurden die Fälle ausgewählt, die durch ihren Datenbeitrag vermeidliche Konflikttendenzen zum bisherigen Material beisteuern konnten (Kelle; u.a., 1999, S. 43). Soweit sich aus der Konfliktresolution (Fallkontrastierung) die vorläufigen Hypothesen nicht zu genüge modifizieren ließen, wurde die Datenerhebung durch eine Erweiterung des Samples verfolgt (Kelle; u.a., 1999, S. 43). Das *theoretische Sampling* stellt somit einen Forschungsprozess dar, in welchem sich theoretische Erwägungen und Überlegungen durch einen Mix aus induktiven und deduktiven Analyseschritten präzisieren (Mayring, 2001). Fallebenen werden durchbrochen und die Basis der Untersuchungsgegenstände erweitert und verfeinert.

Das vorläufige *theoretische Sampling* stützte sich zunächst auf eine bestimmte Milieudifferenzierung. Das heißt, dass zunächst junge Erwachsene gesucht wurden, die ihrer Herkunftsfamilie nach aus dem Arbeitermilieu stammen und deren Eltern einen niedrigen Bildungsstand vorweisen konnten. Im weiteren Verlauf der Untersuchung ergab sich dann die theoretische Überlegung, dass die Bildungswege junger Erwachsener aus bildungsfernen Arbeitermilieus sich besonders hinsichtlich einer islamisch und christlich geprägten Kultur unterscheiden. Es wurde vermutet, dass der erfolgreiche Bildungsweg islamisch kulturell geprägter Erwachsener schwerer zu bewältigen war. Aus diesem Grund wurden gezielt junge Erwachsene dieser Zielgruppe gesucht. Dabei wurden v.a. erfolgreiche Migrantinnen mit Kopftuch berücksichtigt, da angenommen wurde, dass diese allein durch das Kopftuch bedingt weitere Hürden auf ihrem erfolgreichen Bildungsweg zu bewältigen hatten als andere. Angeregt durch die laufenden Befragungen, der Herauskristallisierung einer gewissen Unkenntnis über Finanzierungsmöglichkeiten von höherer Bildung, speziell der Möglichkeit einer stipendienbasierten Förderung, wurde das vorläufige *theoretische Sampling* nochmals erweitert. Ein weiterer Anstoß für diese Erweiterung des Samples ergab sich durch die Veröffentlichung des Hochschul-Informations-Systems (HIS) über *Das soziale Profil in der Begabtenförderung* (Middendorff; u.a., 2009). Es wurde

angenommen, dass ein Unterschied zwischen den erfolgreichen Bildungswegen junger Erwachsener aus bildungsfernen Arbeitermilieus besteht, wenn ein Stipendium in Anspruch genommen wurde. Um der Frage nachzugehen wurde das Sample bewusst um Personen erweitert, die während ihrer Schulzeit bereits in den Genuss eines Schülerstipendiums gekommen sind. Hierfür wurden explizit ehemalige Schülerstipendiaten wie Schülerstipendiaten, die kurz vor Ablauf des Stipendiums des durch die Robert-Bosch-Stiftung geförderten Förderungsprogramms *Talent im Land* standen, akquiriert. Stipendiaten der Studienstiftungen wurden nicht explizit gesucht, da die Untersuchung als Kriteriumsmaß für einen erfolgreichen Bildungsweg die Studienberechtigung bzw. das Abitur als Grundlage nahm. Es befinden sich im Sample jedoch auch Studienstipendiaten. Im Anschluss daran wurde die Erfassung der qualitativen Daten aus *pragmatischen Abbruchkriterien* beendet (Kelle; u.a., 1999, S. 43). Zwar setzt eine qualitative Untersuchung ein offenes Untersuchungsdesign voraus, indem weder der Stichprobenplan noch die Dauer des Erhebungsprozess festgelegt ist, doch wurde der Abbruch der Erhebungsphase nach genauer Bestimmung des *theoretischen Sampling* im Laufe der Auswertung und nicht zu Beginn der Untersuchung festgelegt (Kelle; u.a., 1999, S. 44).

Die tatsächliche Auswahl der Interviewpartner/innen

Die tatsächliche Auswahl der Interviewpartner/innen für die qualitativen Befragungen erfolgte im Zuge der Fragebogenbefragung. Demnach beteiligten sich alle qualitativ teilnehmenden Interviewpartner/innen auch an der quantitativen Befragung. Das Ausfüllen des Fragebogens wurde dem Einzelinterview immer vorangestellt. Auf diese Weise konnten sich die Befragten im Zuge des Ausfüllens mit dem Thema der qualitativen Befragung vertraut machen. Lamnek empfiehlt diese Methode speziell für die Kombination quantitativer und qualitativer Methoden mit problemzentrierten Interviews (Lamnek, 2005, S. 366). Zwar entspricht die Interviewmethodik der Untersuchung nicht dem problemfixierten Interview, doch lassen sich durch die Nutzung eines leitfadensgestützten Nachfrageteils Tendenzen zum problemfixierten Interview erkennen.

Einzelne Personen wurden gezielt auf Universitätsgeländen und Fachhochschulen im Rahmen der *Initiative zur Orientierung* (IzO) und anderen öffentlichen Plätzen angesprochen und gebeten einen Fragebogen zum Thema ‚erfolgreicher Bildungs- und Lebenswege junger Erwachsener in Deutschland bis 35 Jahren‘ auszufüllen. Die Auswahl der Angesprochenen erfolgte dabei v.a. nach dem Zufallsprinzip. Die Einschätzung der Befragten zur Zielgruppe junger Erwachsener aus Arbeitermilieus zu gehören, erfolgte im Zuge der ersten Annäherung. Im weiteren Gespräch wurde konkret erfragt, ob die Eltern der Befragten ebenfalls studiert haben bzw. welchen Bildungsstand die Eltern haben (Schulabschluss und Berufsausbildung). Erfüllten die Befragten die entsprechenden Kriterien der Untersuchungsgruppe, wurden sie gebeten, an der qualitativen Befragung teilzunehmen. Entschlossen sich die Befragten weiter an der Untersuchung teilzunehmen, wurden sie nach

ihren Kontaktdaten gefragt und erhielten die Kontaktadresse des Projekts in Form eines Flyers. Konkrete Termine für eine weitere Befragung wurden dann nach der Methode des *theoretical Sampling* getroffen (Glaser; u.a., 2008; Strübing, 2004, S. 29).

Die Reflektion und Dokumentation des Zugangs zur Untersuchungsgruppe wurde als Analysekomponente festgehalten, da die Reflektion und das Dokumentieren der möglichen Kontaktaufnahmen mit einer zu untersuchenden Gruppe bereits wichtige Hinweise auf das Forschungsthema und die Untersuchungsgruppe selbst geben. Der Kontext in welchem die Befragten bereit sind, über ein bestimmtes Thema zu sprechen ist wichtig zu erfassen (Rosenthal, 2005, S. 90). Nach Rosenthal ist es zudem wichtig, unterschiedliche Wege des Zugangs zu Untersuchungsgruppen zu suchen und zu nutzen, um so auch die Unterschiedlichkeit für die Analyse nutzen zu können (Rosenthal, 2005, S. 90). Daher erfolgte die weitere Akquirierung möglicher Interviewees über unterschiedliche Wege. Sie erfolgte auch über die Anfrage bei bereits befragten Personen. Bisherige Interviewpartner/innen wurden gezielt gefragt, ob sie weitere Personen kennen, die sich zur Untersuchungsgruppe zuordnen lassen und ob sie den Kontakt zu diesen Personen herstellen könnten. Diese Akquirierungsmethode folgte einer Art Schneeballprinzip und dem Aufbau von Netzwerksystemen. Darüber hinaus wurde auch versucht, über unterschiedliche Internetplattformen, die netzwerkorientiert sind, Kontakte zu jungen Erwachsenen aus Arbeitermilieus herzustellen. Die Internetplattform, die sich für die Untersuchung zunächst als sinnvoll darstellte, brachte allerdings nicht den gewünschten Zugang. Es handelt sich hierbei um die Plattform www.arbeiterkind.de. Diese Plattform wurde gewählt, da sie sich speziell an Personengruppen aus dem Arbeitermilieu richtet. Die Hoffnung hierbei war, gezielter an Personen aus Arbeitermilieus zu gelangen. Leider hatte sich nur eine der angeschriebenen Personen zurück gemeldet. Diese entsprach aufgrund des elterlichen Bildungshintergrunds leider nicht der Zielgruppe. Ein Grund hierfür lag sicherlich daran, dass die Plattform zum Erhebungszeitpunkt 2009 noch relativ unbekannt war. Mittlerweile ist ihr Bekanntheitsgrad gestiegen, so dass angenommen werden kann, dass eine Vielzahl von Personen der Untersuchungsgruppe über die Plattform für eine Folgeuntersuchung akquiriert werden könnten.

5.3.3 Qualitative Datenauswertung

In einem ersten Schritt wurde das digitale Audio- und Videomaterial inhaltlich detailliert verschriftlicht und anschließend global analysiert (Rosenthal, 2005, S.93; Mayring, 2002, S. 94ff.). Dabei wurden erste offene und axiale Kodierungen des Datenmaterials vorgenommen (Strübing, 2004, S. 19 ff., S. 28; Rosenthal, 2005, S. 200; Mayring, 2002, S. 472). Die Auswertungsschritte orientierten sich dabei an den Auswertungsmöglichkeiten des Computerprogramms AQUAD. Das qualitative Datenmaterial wurde daher auch in das AQUAD-Format umgewandelt und übertragen. Im Anschluss daran wurden ausführliche Portraits über die Interviewees erstellt, welche im Verlauf der weiteren Analyse die

Funktion einer schnellen Informations- und Übersichtsquelle übernehmen. Für die weitere Auswertung wurde das digitale Audio- und Videomaterial weiter durchkodiert und analysiert (siehe *Fokussierung der Auswertungsschritte*). Das Ziel der qualitativen Datenauswertung war es zunächst Besonderheiten und auch vergleichbare Regelmäßigkeiten innerhalb der qualitativen Stichprobe zu gewinnen, neue Theorien in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand zu generieren und Theorien weiter zu untermauern (Sackmann, 2007; Rosenthal, 2005; Strübing, 2004). Die Auswertungsmethode folgte somit der Methode der *Grounded Theory* (Glaser; u.a., 2008; Rosenthal, 2005; Fuchs-Heinritz, 2005; Strübing, 2004). Abschließende Ergebnisse zu produzieren wurde nicht intendiert, sondern eher ein Aufbrechen und neu formulieren theoretischer Überlegungen (Steinke, 1999, S. 75 In Strübing, 2004, S. 78). Dies bedeutet, dass keiner der Auswertungsprozesse abschließbar gefasst werden kann, so dass die Theoriebildung keinesfalls den Endpunkt der Forschung bildet, sondern durch weitere Erhebungs- und Forschungsphasen analysiert werden kann. So betont Strübing (2004), dass die Theoriebildung einer Kontinuität folgt, die bereits am Beginn eines Forschungsprozesses ansetzt und ‚keinen festen Endpunkt kennt‘ (Strübing 2004, S. 14). In der Untersuchung galt es demnach, den Punkt der theoretischen Sättigung zu erreichen, an welchem im Datenmaterial keine neuen Konzepte und neues Wissen zur Untersuchung zu finden sind (Fuchs-Heinritz, 2005; Strübing, 2004). Sie ist nicht gedacht, um eine statistische Repräsentativität zu präsentieren oder Forschungsergebnisse auf die Gesamtpopulation zu übertragen (Strübing, 2004, S. 78ff). Ziel der *Grounded Theory* ist vielmehr, eine konzeptuelle Repräsentativität der generierten Theorien, wie Strübing dies benennt, zu erreichen (Strübing, 2004, S. 33).

Zur stärkeren Verallgemeinerung der neu gewonnenen bzw. formulierten Theorien wurden aus diesen im Anschluss an die *theoretische Sättigung* weitere *statistische* Hypothesen gebildet und soweit möglich innerhalb des quantitativen Forschungsstrangs auf ihre Signifikanz hin geprüft (Mayring 2001). Nach Abschluss der *theoretischen Sättigung* wurde demnach eine weitere Ebene der Triangulation genutzt – die methodische Triangulation (Denzin, 1970, S. 300ff. In Fielding; u.a., 2001; Flick, 2008; Mayring, 2001). Durch die Prüfung dieser Hypothesen auf ihre Signifikanz hin, konnte ein genaueres Bild über den Untersuchungsgegenstand bzw. die Frage erfasst werden. Im Zuge der Verschränkung der quantitativen Zusammenhangsergebnisse wurde das qualitative Datenmaterial auf Zusammenhangserklärung gesichtet.

Um eine weitere Auswertungsperspektive der Einzelfallanalyse zu berücksichtigen und die unterschiedlichen Bildungswege genauer zu untersuchen, wurde das Sample im Zuge des Auswertungsprozess in Fallgruppen aufgeteilt. (Lamnek, 2005, S. 300, 328). Die Konstruktion der Fallgruppen ergab sich aus der Berücksichtigung ähnlicher Merkmalskombinationen der Interviewees (Lamnek, 2005, S. 315; Mayring, 2001). Kelle und Kluge (1999) sprechen hier auch von einem *selectiven Sampling* als *theoretical Sampling*. Die ausgewählten Merkmalskombinationen beziehen sich auf den Bildungsverlauf, einem

Migrationshintergrund, eine Einwanderung und Integration ins deutsche Schulsystem während der Schulzeit. Die Fallgruppenanalyse ermöglichte einen fokussierten Blick auf die Bildungsverläufe und die Interviewees mit Bezug auf konkrete Merkmale des Bildungsverlauf und des Aspekts Migrationsstatus. Dadurch ermöglichte die Fallgruppenanalyse eine weitere Differenzierung der Interviewees. Darüber hinaus ermöglichte sie, speziell durch die Aufschlüsselung der Bildungswege und –verläufe, die bisherigen Ergebnisse der thematischen Querauswertung auf diese zu beziehen und so ein konkreteres Bild der Zusammenhänge und Bildungsverläufe zu erhalten. Das Sample konnte dementsprechend zunächst in zwei Bildungsverläufe eingeteilt werden: in einen direkten Bildungsverlauf bzw. einen direkt erfolgreichen Bildungsweg und in einen indirekt erfolgreichen Bildungsverlauf – einen erfolgreichen Bildungsumweg.

Die Fallgruppenanalysen konzentrierten sich auf folgende Analysefragen:

- *Wie* unterscheiden sich die Bildungswege innerhalb der Fallgruppen?
- *Welche* Besonderheiten in Bezug auf die Bildungsverläufe lassen sich innerhalb der Fallgruppen wie auch zwischen den Fallgruppen erkennen?
- *Welche* Unterschiede lassen sich innerhalb der Fallgruppen bezüglich der Herkunftsfamilien der Interviewees erkennen?
- Durch *welche* Faktoren, Ereignisse und Situationen wurden die Bildungsverläufe begünstigt oder erschwert?

Die Ergebnisdarstellung der Fallgruppenanalyse wird in Kapitel 9 vorgestellt. Durch die Fokussierung auf einen Ankerfall pro Fallgruppe wird die Beschreitung eines erfolgreichen Bildungsweges konkreter dargestellt. Als Ankerfälle wurden jene Fälle einer Fallgruppe ausgewählt, die ihrem Bildungsmilieu nach den schwierigsten Ausgangspunkt, wie auch den erfolgreichsten Bildungsweg innerhalb der Fallgruppe beschrrieben haben. Die Ankerfälle ermöglichten demnach exemplarische Aufrisse und Einblicke in Bildungsentscheidungen und erfolgreiche Bildungswege anhand der Konkretisierung an Interviewees aus dem Sample. Weiter stellen sie eine geeignete Plattform zur Hervorhebung von Resilienzmodellen im Kontext eines konkreten Fallbeispiels. Die Intention der Fallgruppenanalyse stellt somit auch eine stärkere Visualisierungsmöglichkeit eines erfolgreichen Bildungsweges und bestimmten Bildungsweges anhand eines konkreten Einzelfallbeispiels.

Fokussierung der Auswertungsschritte

Das Datenmaterial wurde zunächst offen durchkodiert. Dabei begann das offene Kodieren mit dem Sichten der einzelnen Datenquellen nach zentralen Themen, Phänomenen und Eigenschaften und ordnete diesen Codes zu (Strübing, 2004, S. 19ff.; Rosenthal, 2005, S. 200; Mayring, 2001). Dabei wurden die gegenstandsbezogenen Codes ad hoc aus dem Datenmaterial entwickelt (Kelle, 1995, S. 33). Theoretisch geleitete Codes waren dabei mit Bezug zum Vorwissen unvermeidlich (Rosenthal, 2005, S. 24; Meinefeld, 1995; Kelle, 1995). Hervorstechende Interviewpassagen wurden paraphrasiert und in wesentliche

Elemente verdichtet. Im Anschluss daran wurden die Codes zu Subcodes und einzelnen Themendimensionen innerhalb der einzelnen Interviews auf ihre Intensität hin zusammengefasst und geordnet. Das heißt, es wurden Stellen innerhalb der Interviews gesucht, welche die hervorstechende Thematik bzw. ein Phänomen am besten zum Ausdruck bringen (Strübing 2004). Diese inhaltliche Zusammenfassung eines Falles wird als reduktive Auswertung bezeichnet (Held, 2001). Der Vorgang ähnelt Mayrings Inhaltsanalyse (Mayring, 2002, 2009).

Das axiale Kodieren erfolgte wie das offene Kodieren gesondert für jeden Einzelfall. Beim axialen Kodieren wird das Datenmaterial bezüglich der erarbeiteten Phänomene und Themen auf Zusammenhänge hin gesichtet (Strübing, 2004, S. 19ff, 21). Für die verschiedenen Kategorien und Konzepte (Phänomene und Themen) wurden Zusammenhangserklärung innerhalb des Falles gesucht (fallbezogenen Erklärung). Dazu wurden zusätzliche Datenquellen zum Verständnis des persönlichen Kontexts des Falles herangezogen (Köttig, 2005, S. 70ff.). Im Speziellen wurden dabei auch nur jene Phänomene auf Zusammenhangserklärungen weiter verfolgt, die für die Forschungsfrage von Bedeutung waren (Strübing, 2004, S. 21). Somit wurden in diesem Schritt erste theoretische Grundlagen und Hypothesen formuliert. Diese ersten Formulierungsversuche bewegten sich allerdings noch an der Oberfläche des Datenmaterials. Es war jedoch wichtig bereits an diesem Analysepunkt Erklärungsversuche zu formulieren, um die weiteren Schritte zu begünstigen (Strübing, 2004, S. 28). Darüber hinaus ist anzumerken, dass das axiale Kodieren in der *Grounded Theory* nicht streng nach dem offenen Kodieren angegangen wird. Vielmehr wechseln die Auswertungsschritte zwischen dem offenen und axialen Kodieren hin und her. Dabei geht es um das Verbinden der bisherigen Codes und Kategorien wie ihre neue Zusammensetzung (Rosenthal 2005, S. 213).

Weiter folgte das selektive Kodieren. In dieser Auswertungsphase wurden die bisherigen Kategorien und Codes der Interviewees zu Kernkategorien (core categories) zusammengefasst und das Datenmaterial re-kodiert (Strübing, 2004, S. 19ff.). Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring wurde dabei methodisch berücksichtigt, da sie mit der *Grounded Theory* kombinierbar ist. In der Kombination lässt sich die offene Herangehensweise der *Grounded Theory* mit den inhaltsanalytischen Verfahren gut verschränken und ermöglicht so die Analyse des Materials durch ein am Material selbst entwickeltes und theoriegestütztes Kategoriensystem (Mayring, 2001, S. 114; Flick, 2004). Die Kombination von strukturierten Leitfadensanalysen und *Grounded Theorey* konnte dadurch zusätzlich ermöglicht werden. Auf diese Weise ließen sich Einzelfallübersichten erstellen durch welche eine Grundlage für eine *Auswahl einzelner Fälle für vertiefende Einzelfallanalysen* bereitgestellt wurde (vgl. Schmidt, 2004, S. 448).

Im Anschluss an die Rekodierung des gesamten qualitativen Datenmaterials wurden die Interviewees bezüglich der Kernkategorien (core categories) kontrastierend miteinander verglichen. Dieser Auswertungsschritt kann auch als thematische Querauswertung

bezeichnet werden. Die aus dem Kodierungsprozess entstandenen Kernkategorien stellen dabei die Thematiken für eine horizontale Auswertung des qualitativen Datenmaterials. Ziel der thematischen Querauswertung der Untersuchung war es, die Bedeutung der im Sample auftretenden bildungsfördernden Faktoren wie bildungshindernden Faktoren durch einen kontrastierenden Vergleich der Interviewees zu analysieren. Der kontrastierende Vergleich der thematischen Hauptkategorien ermöglichte eine genauere Erfassung wie Beschreibung der Voraussetzung für die erfolgreiche Wirkung eines vermeidlich bildungsfördernden oder gar -hindernden Faktors (Risiko- und Schutzfaktoren/Identifikation von Resilienzfaktoren und Empowermentstrukturen). Bestehende Theorien über erfolgreiche Bildungswege, die über die Literaturrecherche berücksichtigt wurden, konnten so in Frage gestellt und neu definiert werden. Darüber hinaus konnten neue Theorien gefasst und formuliert werden, die einen erfolgreichen Bildungsweg begünstigen können bzw. innerhalb des Samples begünstigt haben. Durch das Berücksichtigen aller Interviews in der Querauswertung wurde das vorläufige *theoretical Sampling* aufgebrochen, das heißt die Fälle, die aufgrund des *theoretical Sampling* ausgewählt und geordnet wurden, konnten neu sortiert werden. Durch den kontrastierenden Vergleich der Thematiken innerhalb des qualitativen Gesamtsamples konnten Gemeinsamkeiten und Differenzierungen spezifischer Merkmalskonstellationen des Datenmaterials auf der Einzelfallebene herausgefiltert bzw. bestimmt werden (Kelle; u.a., 1999, S. 78; Lamnek, 2005, S. 320). Für die Bestimmung spezifischer Konstellationen war die Nutzung theoretischer Überlegungen obligatorisch (Held, 2001).¹⁹ Lamnek (2005) spricht hier konkret von einer Typisierung.

Durch eine Kreuztabellierung der Einzelfallergebnisse konnten zunächst einzelne Thematiken untersucht und in Zusammenhänge zueinander gestellt werden (Kelle; u.a., 1999, S. 78). Im weiteren Auswertungsprozess konnten weitere Thematiken zum Vergleich herangezogen werden - die Fälle bezüglich der Thematiken auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede weiter verglichen werden, sowie Zusammenhangserklärungen zwischen einzelnen Thematiken hergeleitet werden. Die Schnittstellen der Kreuztabellierung ermöglichten die Zusammenfassung ähnlicher Fälle in Gruppen bzw. zu Typen (Typenbildung) (Kluge, 1999). Basierend auf den Ergebnissen der thematischen Querauswertung beruht die Typisierung des qualitativen Datenmaterials folglich nicht auf persönlichen Charakteristika, welche die Interviewees mitbringen oder inkorporieren, sondern auf den Merkmalsbeschreibungen bzw. -ausprägungen der thematischen Querauswertung. „Die typischen Konstellationen sind der Ausgangspunkt für die eigentliche Theoriebildung. Dabei wird versucht, die Vermittlung zwischen Kontext und Person(en) theoretisch zu fassen“ (vgl. Held, 2001). Diese Form der Typenbildung stellt die Übertragbarkeit und Verallgemeinerung der Ergebnisse dar (Held, 2001). Die Typisierung kann daher als Neu-

¹⁹ „Um etwas als ‚typisch‘ bezeichnen zu können, braucht man eine Theorie, die erklärt, warum etwas typisch oder charakteristisch ist, warum in Situationen einer bestimmten Art so und nicht anders gehandelt wird“ (Held, 2001).

justierung/Sortierung des *Theoretical Sampling* betrachtet werden. Sie spiegelt den Forschungsprozess und das Ergebnis der theoretischen Sättigung wider.

Die Ergebnisse der thematischen Querauswertung wurden im Vergleich zu den quantitativen Ergebnissen mit diesen verschränkt und werden im Folgenden so vorgestellt. Die gewonnenen theoretischen Grundannahmen und Hypothesen wurden innerhalb des gesamtgesellschaftlichen Zusammenhangs eingeordnet und weiter interpretiert und das qualitative Datenmaterial auf Zusammenhangserklärungen untersucht. Dieser Schritt der Untersuchung war wichtig, um die Stichprobe in Bezug auf eine größere Population zu verstehen und teilweise diese auf die Gesamtpopulation übertragbar zu machen. Die Ergebnisdarstellung der thematischen Querauswertung ist in Unterkapitel aufgeteilt. Die Aufteilung ergibt sich durch die Zuordnung der im Kodierungsprozess entstandenen Thematiken wie auch der Zuordnung dieser zu den einzelnen Sozialisationsinstanzen (primäre, sekundäre, tertiäre) und den befragten Subjekten. Die Intention dieser Aufteilung ist es, zum einen eine fokussierte Sichtweise auf die für den Erwerb subjektbezogener Handlungsbefähigung und bildungsspezifischen Bewältigungsstrategien einwirkenden Sozialisationsinstanzen zu ermöglichen. Zum anderen wird durch die genutzte Ergebnisaufteilung die Verschränkung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse erleichtert.

5.4.4 Das Sample

Das Sample besteht aus 26 Interviewees. Sechs Interviewees besitzen keinen Migrationshintergrund.²⁰ Zehn der Interviewees mit Migrationshintergrund sind während der Schulzeit nach Deutschland eingewandert.²¹ Insgesamt befinden sich sechzehn weibliche und zehn männliche Interviewees im Sample. Fünf Interviewees waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 30 – 35 Jahre alt; weitere fünf Interviewees waren zwischen 25 – 29 Jahre alt, sechzehn Interviewees waren im Alter von 18 bis 24 Jahre alt.

Zum Zeitpunkt der Befragung waren drei der Interviewees im Begriff ihre Hochschulreife bzw. ihr allgemeines oder fachgebundenes Abitur zu erreichen. Annika besucht hierzu ein allgemeines Gymnasium mit Ziel allgemeines Abitur. Mustafa besucht ein berufliches Gymnasium (Wirtschaftsgymnasium) ebenfalls mit Ziel allgemeines Abitur. Ugur ist im Begriff neben seiner Ausbildung ein fachgebundenes Abitur an einer Abendschule zu erwerben. Acht der Interviewees befinden sich zum Zeitpunkt der Befragung im Übergang in ein Studium bzw. in einer Orientierungsphase zwischen Schule, Studium oder Beruf (Alexej, Stefan, Sarah, Hannah, Maria, Liliana, Jan, Banafshe). Banafshe ist dabei die Einzige, die mit aller Sicherheit ein Medizinstudium beginnen wird. Hierfür hat sie bereits ein Studienstipendium erworben. Weitere neun Interviewees befinden sich zum Zeitpunkt der Befragung bereits in einem Studium (Paul, Laraa, Tasnim, Layla, Markus, Anita, Mu-

²⁰ Anouk ist in der dritten Klasse nach Deutschland gekommen. Sie wird aufgrund ihrer Muttersprache und der deutschen kulturhomogenen Umgebung in welcher sie bis zum Umzug nach Deutschland gelebt hat als Fall ohne Migrationshintergrund gewertet.

²¹ Larissa kam während ihrer Kindergartenzeit.

sa, Erkan, Dilek). Darunter befinden sich zwei Interviewees, die neben einer Berufstätigkeit ihr Studium an einer Fernuniversität absolvieren (Erkan, Dilek). Sechs Interviewees haben ihr Erststudium bereits abgeschlossen bzw. besitzen Studienerfahrung und haben eine Ausbildung absolviert (Anouk, Johanna, Juri, Sandra, Magdalena, Ana).

Acht der Interviewees können einen direkt erfolgreichen Bildungsweg (Königsweg) zum Studium vorweisen und haben ihr Allgemeines Abitur auf einem allgemeinen Gymnasium erworben.²² Die achtzehn anderen Interviewees sind einen erfolgreichen Bildungsweg gegangen und besitzen ein Allgemeines oder fachgebundenes Abitur, das sie über den Zweiten Bildungsweg, oder eine Hochschulzugangsberechtigung über den Dritten Bildungsweg erworben haben.²³ Die Interviewees ohne Migrationshintergrund haben ihren erfolgreichen Bildungsweg alle über einen indirekt erfolgreichen Bildungsweg, den Zweiten Bildungsweg beschritten. Die Interviewees mit Migrationshintergrund verteilen sich über beide Wege zur Hochschulberechtigung, dem direkt und indirekt erfolgreichen Bildungsweg.

Acht der Interviewees lassen sich dem Bildungsstand ihrer Eltern einem bildungsfernen Elternhaus zuordnen. Fünf der Interviewees lassen sich einem bildungsfern-bildungspragmatischen Elternhaus zuordnen, da einer ihrer beiden Elternteile neben einem ersten Schulabschluss eine Ausbildung vorweisen kann. Dreizehn Interviewees lassen sich dem Bildungsstand ihrer Eltern einen bildungspragmatischen Elternhaus zuordnen. Beide Elternteile besitzen neben einem ersten Schulabschluss eine Ausbildung. Interviewees ohne Migrationshintergrund weisen größtenteils einen bildungspragmatischen Hintergrund auf. Nur eine Befragte ohne Migrationshintergrund lässt sich einem bildungsfernen-bildungspragmatischen Bildungsmilieu zuordnen. Alle acht Interviewees bildungsferner Herkunft besitzen einen Migrationshintergrund. Vier Interviewees mit Migrationshintergrund stammen aus einem bildungsfern-bildungspragmatischen Elternhaus. Acht Interviewees mit Migrationshintergrund stammen aus einem bildungspragmatischen Elternhaus.

²² Ana, Layla, Tasnim, Banafshe, Stefan, Sandra, Annika, Laraa

²³ Annika, Mustafa und Ugur sind zum Zeitpunkt der Befragung im Begriff ihr Allgemeines oder fachgebundenes Abitur zu erwerben. Erkan, Dilek und Hannah besitzen formal eine Hochschulzugangsberechtigung über den Dritten Bildungsweg.

6. SPEZIELLE THEORETISCHE (VOR-)ÜBERLEUNGEN DER UNTERSUCHUNG

Die theoretischen Überlegungen dienten im quantitativen Forschungsstrang v. a. der Hypothesenbildung und im qualitativen Forschungsstrang als Vorwissen über den Untersuchungsgegenstand. Sie bündeln unter anderem wichtige Aspekte der theoretischen Grundlagen und des Problemaufrisses der Untersuchung und bieten dadurch die Linse durch welche die Untersuchungsgruppe in der Datenanalyse betrachtet wurde. Im Folgenden werden die theoretischen Überlegungen mit Bezug zu den Sozialisationsinstanzen (primär, sekundär, tertiär) und dem Subjekt vorgestellt.

6.1 Überlegungen zur Herkunftsfamilie/Herkunftsmilieu – primäre Sozialisationsinstanz

Studien belegen, dass der Bildungsabschluss eines Kindes wesentlich mit dem Bildungsstand der Eltern zusammenhängt (Autorengruppe Bildungsbericht 2008; 2010). Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind selbst einen hohen Bildungsabschluss erwirbt, steigt mit der Höhe des erreichten Bildungsabschlusses der Eltern. Dabei wird davon ausgegangen, dass die elterlichen Bildungserfahrungen an die Bildungserwartungen an ihre Kinder gekoppelt sind (Autorengruppe Bildungsbericht 2008, S. 211; Maaz, 2006). Demzufolge ist *der Erwerb einer Hochschulreife stärker vom Bildungsstand der Eltern abhängig als vom beruflichen Status und Einkommen der Eltern* (vgl. Autorengruppe Bildungsbereich 2008, S. 211). In einigen Studien wird besonders auf den Bildungsstand des Vaters als bedeutenden Faktor für den Bildungsweg eines Kindes verwiesen (Isserstedt; u.a., 2007; 2010). Andere Studien kommen zu der umgekehrten Schlussfolgerung, dass der Bildungsstand der Mutter bedeutender für den Bildungsverlauf und den zukünftigen Bildungserwerb eines Kindes ist als jener des Vaters, da dieser eher die Förderung und Entwicklung des Kindes begünstigt (Goia, 2005, S. 101). Dabei wird vorausgesetzt, dass Mütter mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen und weniger berufstätig sind als Väter. Dies wird auch von einer Studie des Rheinisch-Westfälischen Instituts für Wirtschaftsforschung unterstützt, in welcher zudem ein weiterer Bezug zu einem Migrationshintergrund und möglichen Bildungserfolgen von Kindern dargestellt wird (Fertig, 2003). Der Bildungserfolg von Kindern ist dieser Studie zufolge insbesondere auf einen hohen Bildungsstand der Mütter zurückzuführen. Ein Migrationshintergrund stellt sich durch ein höheres Bildungsniveau der Eltern - insbesondere von Müttern - weniger als Hindernis dar, als bei Eltern mit Migrationshintergrund und einem geringeren Bildungsstand. Mit dem Blick auf die Mütter wird demnach davon ausgegangen, dass Mütter mit einem höheren Bildungsstand mehr Zeit mit der Erziehung der Kinder verbringen und diese gezielter fördern. So bestätigt auch Goia (2005) in ihrer Untersuchung, dass Kinder stärker in Freundschaftsnetzwerken integriert sind und dadurch wichtige Sozialkompetenzen für ihren Bildungsweg erwerben je höher der Bildungsstand der Mutter ist (Goia, 2005, S. 102, 119). Folglich fördert ein höherer Bildungsstand der Mutter mehr Möglichkeiten für Kinder, sich mit unterschiedlichen Rea-

litäten auseinanderzusetzen und sich dadurch weiterzuentwickeln. So verweist auch Choi (2009) darauf, dass die bisherigen Rückschlüsse auf väterliche Berufs- und Bildungserfahrungen unzureichend sind, um den Bildungserfolg von Kinder und Jugendlichen zu untersuchen (Choi, 2009, S.87). Sie betont dabei, dass außerberufliche Erfahrungen beider Elternteile und somit die sozialen Netzwerke mehr Berücksichtigung finden müssen als bisher. Mit dieser Sichtweise wird nur indirekt dem Bildungsstand der einzelnen Elternteile eine Bedeutung für das Erreichen eines höheren Bildungswegs übertragen. Viel bedeutender erweist sich der Zugang zu anderen Netzwerken und folglich weiteren Sozialisationsinstanzen, die auf die Entwicklung des Kindes wirken können. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass ein stark und gut ausgeprägtes soziales Netzwerk der Herkunftsfamilie, eine bedeutendere Rolle als der Bildungsstand der Eltern für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges der Untersuchungsgruppe hat bzw. für die Untersuchungsgruppe hatte.

Der Bildungsstand von Geschwistern kann als Schutzfaktor im Sinne der Resilienzmodelle fungieren. Die sozialisatorische Bedeutung von Geschwistern in Bildungsprozessen und so für Bildungswege ist sehr wichtig (Grundmann, 1992). In der Untersuchung wurde daher angenommen, dass Geschwister durch ihren Bildungsstand den Risikofaktor ‚niedriger Bildungsstand der Eltern‘ ausgleichen können und folglich eine kompensatorische Wirkung auf die Bildungsprozesse ihrer Geschwister haben (Maier, 2005, S. 34). Der Bildungsstand von Geschwistern wurde somit als bedeutenderer Faktor für das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege als jener der Eltern betrachtet. Dabei wurde besonders davon ausgegangen, dass ältere Geschwister die Rolle eines Schutzfaktors übernehmen, da sie als Vorbilder fungieren können, wenn sie bereits fortgeschrittener auf ihren Bildungswegen waren oder bereits selbst einen erfolgreichen Bildungsweg gegangen sind. Dementsprechend wurde auch davon ausgegangen, dass ältere Geschwister Bildungsmöglichkeiten besser erkannten und ihre jüngeren Geschwister dabei unterstützten, bestimmte ‚Fehler‘ selbst nicht zu begehen. Nach Grundmann kommen besonders jüngere Geschwister in den Genuss dieses erfolgreichen Sozialisationseffekts (Grundmann, 1992).

Weitere Studien betonen, dass der berufliche Status der Eltern sowie die sozioökonomische Lage einer Familie entscheidende Faktoren für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges darstellen (Grundmann; u.a., 2006; Grundmann, 2006; Vester, 2006.; Wustmann, 2004, 2009; Prenzel; u.a., 2004; Cortina; u.a., 2005; Raiser, 2007; Hradil, 2001). Eine Vollbeschäftigung beider Elternteile kann beispielsweise zu einem Zeitmangel in der Kinderbetreuung führen, welcher sich direkt auf die Bildung ihrer Kinder auswirken kann (Köller, 2004, S. 168). Schließlich ist es nicht immer allen Eltern möglich im Zuge ihrer Berufstätigkeit und dem daraus resultierenden Zeitbudgets, ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen bzw. sie direkt nach der Schule zu betreuen. Die in Deutschland immer noch mehrheitlich etablierte Halbtagsschule erweist sich dabei als besonders

unvorteilhaft, da sie auf eine Lern- und Hausaufgabenbetreuung am Nachmittag durch die Eltern setzt (Raiser, 2007, S. 135; Mannitz, 2002).

Das Halbtagschulmodell fordert allerdings nicht nur einen zeitlichen Betreuungsaufwand durch die Eltern, sondern setzt zugleich eine ausreichende Bildungsqualifikation der Betreuenden voraus. Dies bedeutet, dass Eltern nicht nur gefordert sind, ihre Kinder zu betreuen, sondern sie sind v. a. gefordert, eine bildungsspezifische Begleitung zum schulischen Bildungsauftrag zu stellen und ihre Kinder bei allen schulischen Fragen zu unterstützen. Für Eltern aus bildungsfernen Arbeitermilieus erweist sich dies als außerordentlich problematisch, da sie nur ein geringes Bildungsniveau vorweisen können. So sind sie durch ihr Bildungsniveau selbst oft nicht in der Lage, ihren Kindern die nötige bildungsspezifische Begleitung zu geben, die von ihnen gefordert wird und müssen daher auf andere Lösungsmöglichkeiten zur Betreuung und Unterstützung ihrer Kinder zurückgreifen. Diese Lösungsmöglichkeiten sind meist mit Kosten verbunden. Ein höheres Einkommen trotz einer bestehenden Bildungsferne der Herkunftsfamilie ermöglicht hier eine Gewährleistung elterlicher Betreuung und Unterstützung von Kindern auf ihren Bildungsweg (Raiser, 2007; S. 79; Hradil, 2001). So lassen sich durch ein höheres Einkommen beispielsweise Bildung unterstützende Maßnahmen durch Kinder wahrnehmen (z.B. private Nachhilfe), die von zuhause aus nicht zur Verfügung stehen.

Auf diese unterstützenden Maßnahmen können nicht alle Kinder und Jugendliche aus Arbeitermilieus zurückgreifen, da nicht allen Arbeiterfamilien angesichts ihrer finanziellen Haushaltslage und somit ihres ökonomischen Kapitals die nötigen finanziellen Mittel zur Verfügung stehen (Bourdieu, 1983). Speziell Kinder und Jugendliche aus erwerbslosen Familien und Familien mit geringem Einkommen sind davon betroffen. Ein ergänzender Nachhilfeunterricht außerhalb des schulischen Rahmens erweist sich daher als Hürde auf den erfolgreichen Bildungswegen von Kindern und Jugendlichen bildungsferner und zugleich finanzschwacher Arbeiterfamilien. Die Möglichkeit der Nutzung privater Nachhilfe kann als verstärkender Mechanismus der sozialen Benachteiligung und einem Outsourcing jener, die sich keine zusätzliche schulische Unterstützung leisten können, gewertet werden. Der Zugang zu einer privaten Nachhilfe kann zudem als unterstützender Faktor für eine erfolgreiche ‚Kanalisation‘ von Bildungswegen und begünstigender Faktor eines erfolgreichen Bildungsweges gewertet werden. Schließlich können Eltern mit einem größeren finanziellen Spielraum ihren Kindern durch professionelle Nachhilfe nicht nur bei ihren Hausaufgaben und schulbezogenen Anforderungen unterstützen, sondern auch eine Verbesserung des Notendurchschnitts ihrer Kinder für einen Zugang zum Gymnasium begünstigen. Gleichzeitig besitzen sie bei noch bestehenden Leistungsmängeln ihrer Kinder im Übergang von der Grundschule auf die Sekundarschulen und somit auf ein Gymnasium ein finanzstarkes Argument, dass schulische Leistungsbesserungen mithilfe von privater Nachhilfe unterstützen kann und so schwächere Leistungen im Übergang als weniger bedeutend für eine Zuweisungsentscheidung relativiert. Kindern aus finanz-

schwachen und zudem bildungsfernen Haushalten fehlt dieses Argument. Sie müssen stattdessen entsprechende oder auch höhere Leistungen bringen, um eine Gymnasialempfehlung zu bekommen (Froh Wieser; u.a., 2009; Ditton, 2007). Bei ihnen besteht schließlich eine geringere Gewährleistung schulischer Verbesserung durch Hilfestellungen aus dem Elternhaus bzw. privater Nachhilfe. Kinder aus solchen Arbeiterfamilien werden so oft trotz guter Leistungen daher aufgrund basisfehlender Unterstützungsleistungen und spekulierten zukünftigen Leistungseinbrüchen bevorzugt auf Realschulen oder Hauptschulen empfohlen, um dadurch bevorstehende Leistungsansprüche der Schulen auch einfordern zu können, ohne selbst weitere Hilfestellungen anbieten zu müssen (Solga; u.a., 2009). Provokativ kann gesagt werden, dass besonders Kinder aus finanzschwachen Haushalten weniger die Möglichkeit haben, sich eine Eintrittskarte ins Gymnasium zu kaufen, die Maut für einen erfolgreichen Bildungskanal aufzubringen! Die mögliche Nutzung privater Nachhilfe unterstützt somit nicht nur die bewusste Trennung von leistungsstarken Kindern und leistungsschwächeren Kindern, sondern auch jene von Kindern aus finanzstärkeren und finanzschwachen (Arbeiter-) Haushalten.

Doch nicht nur direkte Unterstützungshilfen wie die private Nachhilfe zur Förderung und Begünstigung eines erfolgreichen Bildungsweges sind von der finanziellen Haushaltslage des Elternhauses abhängig, sondern auch indirekte Hilfestellungen, die sich auf die informelle Bildung beziehen und dadurch Möglichkeitsräume zur weiteren Ausprägung von Handlungskompetenzen bieten. Nach Strehmel stehen Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen und finanzschwachen Haushalten weniger Lerngegenstände wie beispielsweise Computer und Bücher zur Verfügung als Bessergestellten und/ oder Kindern und Jugendlichen aus höheren Bildungsmilieus (Strehmel, 2005, S. 230). Demnach haben sie weniger Zugang zu den heute gängigen und oft auch durch die Schulen als selbstverständlich angenommen Medien. Dies beeinträchtigt ihre Bildungschancen zusätzlich. Darüber hinaus entfällt für diese Kinder und Jugendlichen oft auch die Teilnahme an kulturellen Ereignissen und Leben wie Theaterbesuche, Musikunterricht, etc. meist ganz (Becker; u.a., 1999, S. 63). Dies bedeutet auch, dass ihnen weniger ein Zugang zu unterschiedlichen sozialen Gruppen geboten wird. Ihnen stehen demnach auch weniger Möglichkeiten zur Verfügung soziales Kapital anzuhäufen. Dieser Umstand kann sich auf die Entwicklung ihrer Sozialkompetenzen sowie kognitiven Leistungsfähigkeiten auswirken und sich in diesem Sinne negativ auf ihren Bildungsweg auswirken (Strehmel, 2005, S. 221). Der Zugang zu Aktivitäten mit Gleichaltrigen fördert schließlich die Entwicklung sozialer Handlungskompetenzen, in dem er ihnen einen weiteren Einblick ins gesellschaftliche Zusammenleben und Erfahrungshorizonte außerhalb der Herkunftsfamilie bietet. Dementsprechend wurde ein Zusammenhang zwischen ökonomischen Kapital und der Anreicherung sozialen Kapitals, welches von großer Bedeutung für einen erfolgreichen Bildungsweg ist, angenommen (Bourdieu, 1983; Anger, u.a. 2007, S. 4). Ein Mangel an finanziellem und somit ökonomischem Kapital kann als maßgebender Risikofaktor eines erfolgrei-

chen Bildungsweges angesehen werden (Bourdieu, 1983). Auch in dieser hier vorgelegten Untersuchung galt somit: Je mehr ökonomisches Kapital vorhanden ist, desto mehr Bildung und Bildungsmöglichkeiten stehen theoretisch zur Verfügung – desto wahrscheinlicher war das Beschreiten eines höheren Bildungsweges. Die finanzielle Lage der Herkunftsfamilie stellte sich als ein fundamentales Ausgangskriterium für das Beschreiten eines höheren Bildungsweges dar. In der Untersuchung wurde der Aspekt der finanziell geförderten außerschulischen Bildung und Unterstützungsmöglichkeiten durch die Eltern berücksichtigt und auf ihren Zusammenhang zu den erfolgreich verlaufenen Bildungswegen hin untersucht.

In früheren Studien konnte die Bedeutung der familiären finanziellen Lage v. a. über den Bezug zu Bildungsentscheidungen anhand einer auf Kosten- und Nutzenrechnung basierende Werterwartungstheorie nachgewiesen werden (nach Esser, 1999 In Maaz, 2006, S. 52, 66; Boudon 1974). Diese besagt, dass besonders individuelle Bildungsentscheidungen nach dem Kosten-, Nutzenprinzip in Kombination mit Erfolgsaussichten bestimmt werden. Individuen entscheiden und handeln in diesem Sinne nach dem ihnen größten angebotenen, objektiven Nutzen (nach Esser 1999 In Maaz, 2006, S. 68). Durch geringe finanzielle Mittel ergibt sich so für Arbeiterfamilien nur ein geringer Anreiz für eine höhere Investition in Bildung, da ihnen neben dem ökonomischen Kapital zudem Erfahrungswerte bezüglich der Erfolgsaussichten für solch eine Investition fehlen. Der Einsatz von höheren Finanzmitteln wie auch Zeit, als Bildungsinvestitionen zur Steigerung eines ‚unbekannten Nutzens‘, wirken teilweise unsinnig und zu abstrakt. Bildungserfolge wirken eher fragwürdig, da sie bislang nur wenig oder gar kaum den Erfahrungswerten entsprechen (Autorengruppe Bildungsbericht, 2008, S. 211; Heimbach-Steins; u.a., 2003, S. 110). Höhere Bildungsinvestitionen werden daher als Risiko behaftet empfunden, so dass Bildungsentscheidungen für höhere Bildungswege mit Vorsicht getroffen werden. Insbesondere bildungsferne Eltern neigen daher dazu, ihre Kinder weniger zu höheren Bildungswegen zu ermutigen und sie zu fördern (Köller, 2004, S. 199). Lösungsmöglichkeiten gegen eine solch geringe Risikobereitschaft bietet neben höheren Finanzmöglichkeiten und Bildungszugängen, eine Steigerung von Erfahrungswerten. Diese können Selbsterfahrungen sein oder durch andere, in Form von Fremderfahrungen vermittelt werden. Erfahrungswerte können daher auch mit Informationen gleichgesetzt werden.

Die Steigerung von bildungsspezifischen (Fremd-) Erfahrungen kann sich demnach positiv auf die Entwicklung von Bildungsaspirationen und somit das Interesse für Bildung auswirken. Die Bildungsaspirationen sind Ausgangspunkt von Bildungsentscheidungen (Maaz, 2006; Heimbach-Steins; u.a., 2003; Boudon, 1974). Dies bedeutet, dass sich das Interesse für Bildung durch den Anreiz von Informationen ergibt. Ein neuer Reiz, weitere Informationen und Erfahrungen können Bedürfnisse und Interessen wecken. Je mehr Informationen über höhere Bildungsmöglichkeiten und daraus resultierende Anschlussmöglichkeiten bestehen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, einen höheren Bildungsweg

einzuschlagen. Bildungsentscheidungen für einen höheren Bildungsweg verlieren an risikohaftem Charakter. Fehlerhafte oder ungenügende Informationen hingegen können sich negativ auf Bildungsentscheidungen auswirken. Für gewöhnlich bilden die Basis für fehlerhafte oder ungenügende Ausgangswerte die soziale Distanz zu höheren Bildungswegen und somit fehlende Erfahrungswerte wie auch eine gewisse Unwissenheit über tatsächliche Finanzierungsmöglichkeiten höherer Bildungswege (Maaz, 2006, S. 188).

Bezogen auf die elterlichen Bildungsaspirationen ergeben sich durch ein größeres Informationswissen über Bildungsmöglichkeiten und mögliche Bildungswege ein stärkeres Interesse an den Bildungswegen ihrer Kinder. Dieses stärkere Interesse resultiert in elterlichen Bildungsentscheidungen über die Bildungswege ihrer Kinder. Sie entscheiden sich trotz mangelnder Selbsterfahrung eher für höhere Bildungswege und streben eher nach solchen für ihre Kinder. So ist es wichtig, dass besonders Eltern bildungsferner Milieus über die Möglichkeiten höherer Bildungswege umfassend aufgeklärt werden. Eine Aufklärung über Bildungsalternativen über den eigenen Erfahrungsschatz hinaus kann die durch Eltern übertragenen Handlungsperspektiven und -alternativen von Kinder erhöhen (Heidenreich, 2009, S. 29). Dementsprechend erweist sich besonders der Zugang zu Informationen über höhere Bildungswege bzw. die Aufklärung und Bereitstellung von Fremderfahrungen über höhere Bildungswege als wichtiger Faktor für das Beschreiten erfolgreicher Bildungswege von Kindern und Jugendlichen bildungsferner Arbeitermilieus. Ein starkes Bildungsinteresse von Eltern kann zu einer höheren Unterstützungsleistung durch Eltern führen und Bildungsentscheidungen für einen höheren Bildungsweg auch bei bildungsfernen Gruppen begünstigen (Heidenreich, 2009, S. 29). In der Untersuchung wurde daher angenommen, dass die erfolgreichen Bildungswege junger Erwachsener aus bildungsfernen Arbeitermilieus weniger im Zusammenhang mit dem Bildungsniveau ihrer Eltern stehen als im Zusammenhang mit bildungsspezifischen Erfahrungswerten und so v. a. mit Fremderfahrungen außerhalb ihrer Herkunftsfamilie.

Mit Blick auf einen so genannten *Immigrant Optimism* ging die Untersuchung zudem davon aus, dass die Bildungsaspirationen von Eltern während der Schulzeit eingewanderter Befragter höher ist als jener, die in Deutschland aufgewachsen und sozialisiert wurden (Menke, 2011). Den Eltern eingewanderter Befragter wurde dabei trotz geringem Informationswissens über das deutsche Schul- und Bildungssystem, eine positiveren Betrachtung dessen und der Möglichkeiten für ihre Kinder unterstellt. Es wurde davon ausgegangen, dass sie diese vergleichsweise weniger in ihrem Herkunftsland hatten. Gleichzeitig ging die Untersuchung davon aus, dass das Interesse der Eltern an der Schulbildung ihrer Kinder bei Migranteltern mit einer längeren Aufenthaltsdauer in Deutschland schwächer ist als von eingewanderten Eltern.

6.2 Überlegungen zu äußeren Milieus – sekundäre und tertiäre Sozialisationsinstanzen

Die institutionellen Bildungseinrichtungen zählen zu den sekundären Sozialisationsinstanzen. Dem Kindergartenbesuch wird eine erste sprachliche und sozialisatorische Allgemeinerziehung zugeschrieben, welche positiv auf die in der Schule folgenden Lernanforderungen wirken können und auf diesem Wege einen erfolgreichen Bildungsweg begünstigen können (Hurrelmann, 2006, S. 197). Der Zusammenhang der sprachlichen Erziehung durch Kindergärten und Leistungserfolgen ist v. a. für Kinder aus Migrantenfamilien erkennbar (Solga; u.a., 2009). Nichtsdestotrotz profitieren auch Kinder aus bildungsfernen Herkunftsmilieus ohne Migrationshintergrund von der sprachlichen Förderung eines Kindergartenbesuchs. Schließlich wird auch ihnen ein mangelnder Wortschatz attestiert (Holler-Zittlau, u.a., 2009). Migrantenkinder ermöglicht der Kindergartenbesuch insbesondere die Chance zum Erwerb der deutschen Sprache. Dies ist wichtig, da viele Kinder mit Migrationshintergrund im familiären Kontext zunächst nur die Herkunftssprache ihrer Eltern erlernen und aufgrund defizitärer Deutschsprachkenntnisse der Eltern auch nur erlernen können. Sie sind daher darauf angewiesen, außerhalb des familiären Umfeldes die Möglichkeit zu erhalten, die deutsche Sprache zu erlernen. Besuchen diese Kinder daher einen Kindergarten, können ihre sprachlichen Fähigkeiten vor Schuleintritt fundiert und verbessert werden. Werden diese Kinder ohne einen Kindergartenbesuch eingeschult, besteht oft das Problem, dass die Kinder in der Schule in den ersten Grundschuljahren kaum dem Unterricht folgen können, da sie zunächst Deutsch lernen müssen, bzw. ihr deutscher Wortschatz zu gering für einen Schulbesuch ist. Die Leistungen dieser Kinder sind daher oftmals zunächst auffallend schwach, so dass sie im Zuge der frühen schulischen Selektion eine Zuweisung in einen verkürzten Bildungskanal zu folgen droht (Solga; u.a., 2009). Einem Kindergartenbesuch wird in diesem Sinne die Hoffnung entgegen getragen, die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes weiter auszubauen und diese für einen erfolgreichen Schulbesuch zu festigen. Zusätzlich trägt der Kindergartenbesuch die Hoffnung, Kinder in ihrem Sozialverhalten auf den Sozialisationsraum Schule vorzubereiten (Hurrelmann, 2006, S. 197). Ein Kindergartenbesuch kann als Empowerment, als Hilfestellung zur Ausprägung subjektbezogener Handlungs- und Bewältigungsfähigkeit betrachtet werden. Theoretisch betrachtet besteht somit ein positiver Zusammenhang zwischen einem Kindergartenbesuch und den schulischen Bildungsergebnissen von Kindern (Anger, u.a., 2007, S. 4). Es kann angenommen werden, dass die erfolgreichen Bildungswege in Abhängigkeit eines Kindergartenbesuchs stehen. In der Untersuchung wurde daher das Datenmaterial auf Zusammenhänge und Zusammenhangserklärungen bezüglich eines Kindergartenbesuchs und der erfolgreich verlaufenden Bildungswege untersucht. Innerhalb des Survey wurde der Zusammenhang zwischen den erfolgreichen Bildungswegen und einem Kindergartenbesuch überprüft. Innerhalb des Samples wurden qualitative Zusammenhangserklärungen zwischen einem Kindergartenbesuch und einem erfolgreichen Bildungsweg zu erkennen versucht.

In der Einführung in die Untersuchungsthematik wurde auf die Ablenkungsthese von Müller und Pollak (2004, 2007) verwiesen. Diese geht von einem starken Zusammenhang von Bildungswegen und Herkunftsmilieus aus, welcher sich durch eine schulische Kanalisierung bestimmter Milieus in bestimmte Bildungswege äußert. Die Zuweisung auf eine bestimmte Schulform ist ein entscheidender Knackpunkt für den Verlauf eines erfolgreichen Bildungswegs. Dies bedeutet, dass Arbeiterkinder an höheren Schulformen, wie dem Gymnasium, höhere Kompetenzwerte erreichen können, als sie es auf unteren Schulformen tatsächlich erreichen (Brüsemeister, 2008, S. 83; Allmendinger; u.a., 2004, S. 205ff.). Andere Studien wiederum verweisen darauf, dass nicht die Schulform ausschlaggebender Faktor für die Kompetenzentwicklung ist, sondern ein bestimmtes Lernmilieu. So lassen sich auch enorme Unterschiede in den Lernmilieus und daraufhin im Kompetenzerwerb von Schülern gleicher Schulformen wiederfinden. Die Differenz zwischen den schulischen Kompetenzen von Schülern gleicher Schulform kommen sogar stärker zum Ausdruck als zwischen den Schulformen (Opp; u.a., 2008, S. 229). Dementsprechend wird von einem Zusammenhang zwischen dem Lernmilieu einer Schule und den erfolgreichen Bildungswegen ausgegangen. Es stellte sich die Frage, welche Faktoren trotz potentiell negativ wirkender Lernmilieus dazu geführt haben, dass junge Erwachsene bildungsferner Arbeitermilieus einen erfolgreichen Bildungsweg eingeschlagen haben. Davon ausgehend wurde vermutet, dass das Lernklima einer Schule als fördernder Faktor einen Zusammenhang zu den erfolgreichen Bildungswegen stellt. Das Lernklima wird dabei speziell unter den Gesichtspunkten der Anerkennung durch Lehrer und Mitschüler wie der Förderung durch Lehrer betrachtet und ein Zusammenhang mit den erfolgreichen Bildungswegen unterstellt.

Neben den Mitschülern des Klassenverbands stehen insgesamt die Beziehungen zu Gleichaltrigen und anderen Personen des sozialen Umfelds im Fokus der Untersuchung, positiv auf das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege Einfluss genommen zu haben. So wurde angenommen, dass soziale Beziehungen junger Erwachsener aus bildungsfernen Milieus mit Personen (-gruppen) höherer Bildungsmilieus im Zusammenhang zu den erfolgreich beschrittenen Bildungswegen standen. Das Datenmaterial wurde daher auf die Bedeutung dieser tertiären Instanzen hin untersucht und deren Zusammenhang für das Beschreiten der vorliegenden erfolgreichen Bildungswege und -umwege. Dabei stellte sich besonders der Aspekt der non-formalen und informellen Vermittlung von Informationen und Erfahrungswerten über höhere Bildungswege wie Bildungsmöglichkeiten sowie der Zusammenhang von Fremderfahrungen und dem Konzept des Vorbilds als wichtig dar. Die Wirksamkeit von Vorbildern als Verhaltensmodelle für das Modelllernen oder um stellvertretende Erfahrungen zu rezipieren trägt eine besondere Rolle (Schwarzer; u.a., 2002, S. 28). Fremderfahrungen sind wichtig für die Ausprägung von Selbstwirksamkeit. Schließlich benötigen speziell Kinder kompetente Anleitung im Form von Vorbildern und Modellen, um ihre eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten zu erkennen und weiterzuent-

wickeln (Hüther, 2008, S. 54). Es wurde somit angenommen, dass Fremderfahrungen die Ausprägung einer positiven Selbstwirksamkeit und so Selbstwirksamkeitserwartung begünstigt haben. Diese Selbstwirksamkeitserwartung steht im Zusammenhang mit den erfolgreich beschrittenen Bildungswegen²⁴

Kinder aus dem (bildungsfernen) Arbeitermilieu wie ihre Eltern sind aufgrund mangelnder eigener Erfahrungswerte in Bezug auf höhere Bildungswege auf die Erfahrungswerte und Informationen durch andere insbesondere die Schulen und institutionellen Bildungseinrichtungen angewiesen. Die Vermittlung von Erfahrungswissen über mögliche Bildungswege, den Gestaltungsmöglichkeiten des eigenen Bildungsweges und den späteren beruflichen Wirkungsmöglichkeiten liegt in der Verantwortung der institutionellen Bildungseinrichtungen und wurde in der Untersuchung besonders bezüglich der Aufklärung und Beratung von Eltern, Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus diesen zugesprochen. Lehrerinnen und Lehrer sind als Professionelle für pädagogische und didaktische Maßnahmen als handelnde, informierende und beratende Instanz zu betrachten, welche für die schulische Entwicklung des Kindes im Lernen und Verhalten verantwortlich ist und diese maßgeblich beeinflussen kann (Schnebel, 2007, S. 89). Die Bildungsinstitutionen und ihr Lehrkörper können dementsprechend als wichtigster Informationsvermittler und Spender fremder Bildungserfahrungen und –möglichkeiten bezeichnet werden. Die Beratung hinsichtlich unterschiedlicher Bildungserfahrungen und –möglichkeiten gilt schließlich als wesentlicher Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Bildungsinstitutionen (Schnebel, 2007, S.9). Die Herkunftsfamilie und ihr Milieu sind dagegen als lebensweltbezogener Erfahrungs- und Informationsvermittler zu sehen. Mit Bezug auf die Thematik erfolgreicher Bildungswege wurde den institutionellen Bildungseinrichtungen daher eine größere Kompetenz und Verantwortung hinsichtlich bildungsspezifischer Informationsvermittlung zugesprochen als dem Elternhaus der Untersuchungsgruppe.

Schulen sind jedoch primär Bildungs- und keine Beratungseinrichtung (Schnebel, 2007, S. 25). Daher kooperieren sie mit anderen professionellen Institutionen, um gewisse Beratungsaufgaben erfüllen zu können. In der Berufswegefindung stellt die Agentur für Arbeit einen professionellen Kooperationspartner dar. Sie kooperieren mit allen Schulen und Schulformen. Ihre Aufgabe ist es, die jungen Ratsuchenden über alle möglichen Berufs- und Bildungswege zu informieren. Die Beratung durch die Agentur für Arbeit wurde in die Untersuchung daher mit aufgenommen. Vor allem nachdem die Befragten des qualitativen Sample selbst diese als wirkende Institution auf dem Bildungsweg ins Gespräch brachten. Die Agentur für Arbeit stellt auf dem Bildungsweg durch ihre Kooperation mit der Schule im Rahmen der Berufswegeplanung eine durchaus wichtige Funktion dar. Neben der Agentur für Arbeit stehen zudem im Übergang zu einem Hochschulstudium die Fachhochschulen und die Universitäten als Ansprechpartner zur Verfügung. Die Hoch-

²⁴ vgl. Überlegungen zum Subjekt

schulen kooperieren jährlich mindestens einmal im Rahmen des Hochschultages mit den Schulen, die zur Hochschulreife führen (Gymnasien & Berufskollegs). An diesen Tagen öffnen die Hochschulen ihre Pforten und gewähren Studieninteressierte einen Blick ins Studium. Darüber hinaus bieten die Hochschulen eine allgemeine und fachgebundene Studienberatung an. Welche Beratungsmöglichkeiten der Untersuchungsgruppe zur Verfügung standen und wie diese auf die erfolgreichen Bildungswege Einfluss genommen haben, wurde in der Untersuchung berücksichtigt. Die Informationsbereitstellung durch die Bildungsinstitutionen und professionellen Beratungsstellen kann als Empowerment (-strategie) zur Förderung höherer Bildungswege verstanden werden. Freundschaftsbeziehungen zu bildungsnahen Personengruppen können dabei ebenfalls eine Empowermenthilfe stellen. Sie gelten als tertiäre Sozialisationsinstanz. Dem zur Folge können auch das Wohnumfeld und die darin situierten Personengruppen fördernde Informationen zu möglichen und erfolgreichen Bildungswegen stellen. In der Untersuchung wurde daher angenommen, dass Freundschaftsbeziehungen zu bildungsnahen Gruppen wie auch ein Wohnumfeld bestehend aus bildungsnahen Personengruppen im Zusammenhang mit den erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe stehen. Hier wurde v. a. auch der Aspekt einer unbewussten Informationsbereitstellung und unbewusst genutzten Orientierungsmodellen erfolgreicher Bildungswege des sozialen Umfelds zur Nachahmung im Rahmen der Fremdsocialisation angenommen. Untersuchungen zum Zusammenhang des Wohnumfeldes, Bildungswegen und der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen weisen unterschiedliche Ergebnisse auf. Zum einen wird dem Wohnumfeld weniger eine Schutzfunktion zugeschrieben (Lösel; u.a., 2008, S.66). Zum anderen wird in der Studie von Helbig (2010) auf einen Zusammenhang zwischen Wohnquartieren und den schulischen Leistungen geschlossen.

Die tertiäre Sozialisationsinstanz ‚Medien‘ dient den theoretischen Ausführungen nach v. a. dem Gewinn an Fremderfahrungen. Als Informationsquelle und Vermittler von Erfahrungswerten nehmen die heutigen Medien für Jugendliche und junge Erwachsene eine wichtige Position ein (Schorb 2003, S. 79). Je nach Alter und Generation nimmt diese Position sogar die zentrale Instanz der Informationsgewinnung und Herausbildung von Orientierungen. Die Nutzung der unterschiedlichen Informationsangebote ist alters- und herkunftsabhängig (Schorb, 2003, 88). So sind beispielsweise Bücher und deren Nutzung bei bildungsfernen Milieus weniger verbreitet als bei bildungsnahen Milieus (Maaz, 2006, S. 145ff; Köller, 2004, S. 185). Die bewusste Nutzung von Medien als bildungsförderndes Instrument - speziell Büchern - zur stärkeren Ausprägung der Lesekompetenzen scheint in bildungsfernen Milieus weniger verbreitet zu sein. In den PISA-Ergebnissen 2001 treten in Bezug auf die Entwicklung von Lesekompetenzen von Schülern in Deutschland erschreckend nüchternde Befunde zu Tage (Mägdefrau; u.a., 2003, S. 139). Das Leseverhalten von Eltern wird dabei als Ausgangspunkt und bedeutender Faktor mangelndem Leseverhaltens und Lesemotivation bei Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Her-

kunftsmilieus betrachtet (Glaesser, 2008, S. 47; Georg 2005; Hurrelmann, u.a. 1993 In: Mägdfrau; u.a., 2003, S. 139). Die schulische Lesesozialisation wirke dagegen nicht kompensierend genug im Falle einer mangelnden familiären Leseförderung, sondern verstärke eine soziale Differenzierung der Schüler hinsichtlich ihres Leseverhaltens (Bonfadelli, 1996, S. 57 In: Mägdfrau; u.a., 2003, S. 139). Bonfadelli verweist hier speziell auf den Unterscheidungseffekt medienreicher und –armer Personengruppen, die sich auch durch einen Mangel an Kaufkraft von und Zugang zu Medien als Informationsreiche und Informationsarme unterscheiden lassen (Bonfadelli, 1994 In: Michael, 2008, S. 9). Doch nicht nur durch einen Mangel an Lesesozialisation in der Familie werden Bücher aus der Freizeitgestaltung Jugendlicher verdrängt oder nicht etabliert, sondern auch die Etablierung des Computers als multifunktionales Medium hat dazu beigetragen (Mägdfrau; u.a., 2003, S. 144). Der Computer und der Zugang zum Internet stellen in der heutigen Zeit ein neues Tor zur Welt und zur Informationsgewinnung.

Der Medienkonsum wurde in der Untersuchung v. a. mit Bezug zur Schulzeit erfragt. Dabei wurde nach einer subjektiven Einschätzung des eigenen Medienkonsums von Computern, dem Internet, Fernsehen und Büchern gefragt. Der Fokus lag auf der Nutzung von Büchern und dem Fernseher wie v. a. dem Zugang zu Büchern. Es wurde angenommen, dass Bücher und das Lesen von Büchern wichtig für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges sind. Das dem so ist, wurde bereits in anderen Studien bestätigt (Köller; u.a., 2004, S. 185; Maaz, 2006, S. 145). Aus diesem Grund wurde angenommen, dass der Besitz von Büchern oder der Zugang zu diesen mithilfe eines Bibliotheksausweises im Zusammenhang mit den erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe steht. Weiter wurde angenommen, dass der Medienkonsum direkten wie indirekten Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Erwachsenen der Untersuchungsgruppe hatte und ihre Denk- und Handlungsweisen dadurch beeinflusst hat (Hurrelmann, 2006, S. 33, 35). Für die Feststellung eines direkten Zusammenhangs zwischen dem Medienkonsum und dem erfolgreichen Bildungsverlauf der Untersuchungsgruppe wurden die Befragten direkt danach befragt, wie sehr der Medienkonsum ihren Bildungsweg beeinflusst hat. Die direkte Befragung zum Einfluss von Medien auf den eigenen Bildungsweg forderte eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Mediennutzung während der Schulzeit.

6.3 Überlegungen zum Subjekt

Ausgehend von unterschiedlichen Aufklärungsmöglichkeiten wurden in der Untersuchung die bildungsspezifischen Erfahrungswerte und Bildungsaspirationen der Untersuchungsgruppe als wichtiger Ausgangspunkt für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges angesehen. Die Bildungsaspirationen der Eltern wurden als zweitrangig für die erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe betrachtet. Die Zurückhaltung in der Tätigung von Bildungsinvestitionen durch die Eltern wurde zwar als ein bedeutender Risikofaktor erfolgreicher Bildungswege in der Untersuchung berücksichtigt, doch wurde der

Blick auch auf Bildungsinvestitionen und die Investitionsbereitschaft der jungen Erwachsenen im Übergang in ein Studium gerichtet. Studien haben gezeigt, dass besonders Studienberechtigte aus nicht-akademischen Elternhäusern durch die hohen Bildungskosten davor zurückschrecken, ein Studium zu beginnen (Heine; u.a., 2006; Leszczensky; u.a., 2010; Maaz, 2006, S. 234). Heimbach-Steins beschreibt, dass im Übergang in ein Studium speziell die sofortigen Kosten, die zu Beginn eines Studiums anfallen, viele Studienberechtigte nicht-akademischer Herkunft abschrecken (Heimbach-Steins, 2003, S. 110). Circa 11% der Studierberechtigten (darunter 5% nicht-akademischer Herkunft) sind nicht bereit, trotz der Möglichkeit der BAföG-Nutzung, sich für ein Studium zu verschulden (Heine, 2006; Heine; u.a., 2010, S. 2, S. 39). So sinkt scheinbar die Studierneigung von Arbeiterkindern aufgrund finanzieller Abschreckung durch zu hohe Kosten. Alternativen zur Finanzierung durch das BAföG sind wenig bekannt und erreichen noch zu wenige Jugendliche und junge Erwachsene aus bildungsfernen und zugleich finanzschwachen Arbeiterfamilien (Middendorff; u.a., 2009). Ein verkürzter Bildungsweg sowie der Erwerb eines niedrigeren Bildungsabschlusses können daher attraktiver auf die Lebensgestaltung junger Erwachsener aus finanzschwachen Haushalten wirken, wenn diese schneller in eine Erwerbsarbeit führen. Mit Bezug auf die Kosten- und Nutzentheorie und die scheinbare Entwicklung rückläufiger Zahlen von Studienanfängern aus Arbeitermilieus, wurde das Datenmaterial daher auch nach Zusammenhängen zu den erfolgreichen beschrittenen Bildungswegen und möglichen Bewältigungsstrategien negativer Kosten- und Nutzenprognosen untersucht. Es stellte sich die Frage, wie junge Erwachsene trotz einer schwierigen sozioökonomischen Ausgangslage einen erfolgreichen Bildungsweg eingeschlagen haben? Zu welchen Kosten- und Nutzenberechnungen kommen bildungserfolgreiche junge Erwachsene? Dies war besonders unter dem Untersuchungsaspekt der erfolgreichen Bildungsumwege des Dritten Bildungsweges wichtig, da diese im stärkeren Zusammenhang zu Finanzierungsmöglichkeiten stehen. In der Analyse des Übergangs in ein Studium wurde daher auch die finanzielle Lage der Befragten selbst mitberücksichtigt. Es wurde davon ausgegangen, dass Befragte die eine Hochschulzugangsberechtigung über einen indirekt erfolgreichen Bildungsweg erreichen konnten, diese teilweise unabhängig von der finanziellen Lage des Elternhauses beschritten haben und somit Bildungsentscheidungen in Bezug zu ihrem eigenen Finanzhaushalt getroffen haben. Die Thematik der Stipendienförderung wurde dabei ebenfalls mitberücksichtigt, da sie im Gegensatz zum BAföG nur einem kleinen Teil des Arbeitermilieus zugute kommt (Middendorff, u.a. 2009). Es wurde angenommen, dass Stipendien nur bestimmten Gruppen zugänglich sind. Zu diesen gehören weniger junge Erwachsene aus Arbeiterfamilien (Middendorff; u.a., 2009). Es wurde angenommen, dass die Untersuchungsgruppe nur unzureichend über Stipendienmöglichkeiten durch Bildungsinstitutionen aufgeklärt wurde und die Aufklärung eher über informelle Wege und Zufälle an die Befragten herangetragen wurde.

Der Faktor kritische Lebensereignisse wurde für die Untersuchung erfolgreicher Bildungswege junger Erwachsener aus bildungsfernen Arbeitermilieus in die Untersuchung aufgenommen, da er als ein Risikofaktor sowie als ein Schutzfaktor eines erfolgreichen Bildungsweges fungieren kann. Zum einem können sich besonders kritische Lebensereignisse, die sich im Zuge von Schicksalsschlägen - wie beispielsweise die eigene Krankheit oder Tod einer nahestehenden Person - positiv oder negativ auf die Persönlichkeitsentwicklung und somit auf die Bewältigung eines erfolgreichen Bildungsweges auswirken (Inglehart, 1988; Held, 2009). Kritische Lebensereignisse wurden in der Untersuchung global als kritische Ereignisse im Leben definiert, die negativ, neutral wie positiv gefasst werden können, jedoch für das Subjekt eine schwierige Situation darstellen (Inglehart, 1988). In der Untersuchung wurde v. a. in der quantitativen Befragung konkret nach kritischen Lebensereignissen gefragt, wie auch danach, ob diese einen möglichen Einfluss (positiv oder negativ) auf den Bildungsweg hatten. In der qualitativen Befragung wurde der Aspekt kritischer Lebensereignisse weniger direkt fokussiert. Vielmehr wurde den Interviewees Raum zur eigenständigen Äußerung zu kritischen Lebensereignissen gegeben, die sich auf ihren erfolgreichen Bildungsweg ausgewirkt haben. Eine konkrete Nachfrage hinsichtlich anderer kritischer Lebensereignisse wurde bewusst ausgelassen, um den Fokus der Befragung auf den erfolgreichen Bildungswegen der Interviewees zu belassen. Der Blick auf Bewältigungsstrategien einer kritischen Situation fokussiert somit v. a. kritische Momente auf den erfolgreichen Bildungswegen der Interviewees. Es wurde angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen den erfolgreichen Bildungswegen und der Bewältigung schwieriger Ereignisse im Leben der Befragten besteht. Die Untersuchung ging davon aus, dass besonders Befragte bildungsferner Herkunft eine Anzahl an Ereignissen, die schwierig zu bewältigen waren, erlebt haben und auf diese Weise ihr resilientes Verhalten mit ausprägen konnten, das ihnen bei der Bewältigung ihres erfolgreichen Bildungsweges geholfen hat.

Mit Blick auf subjektive Bewältigungsstrategien und der Ausprägung resilienten Verhaltens wurde davon ausgegangen, dass ein positives Selbstbild, eine positive Zukunftsperspektive, die Fähigkeit eigene Entscheidungen zu treffen und sich selbst zu managen sowie die Fähigkeit einer unabhängigen und proaktiven Suche nach Problemlösungen, ausgeprägte Charakteristika der erfolgreichen Untersuchungsgruppe darstellen (Leutner, 2005, S. 125 In Fröhlich-Gildhoff; u.a., 2009, S. 53). In Bezug auf eine positive Zukunftsperspektive stellte sich so auch die Frage, ob die jungen Erwachsenen losgelöst von ihrem Herkunftsmilieu andere Vorstellung über ihre Lebens- und Bildungsziele hatten, welche sie in ihrem Bestreben, einen erfolgreichen Bildungsweg einzuschlagen, unterstützte. Interessant war dabei auch zu sehen, woher diese Vorstellungen rührten. Ein positives Selbstbild, der Glaube an sich selbst und die eigenen Fähigkeiten (Selbstwirksamkeit) wurden für das Lern- und Leistungsverhalten von Schülern als bedeutend angesehen (Glaesser, 2008, S.45; Herwartz-Emden; u.a. 2006; Trautwein, 2003; Jerusalem, 2002, S. 8; Schwar-

zer; u.a., 2002, S. 36). Es wurde von einer Selbstwirksamkeitserwartung ausgegangen, welche für eine subjektive Überzeugung von Kompetenzen und Leistungsfähigkeit eines Menschen spricht (Jerusalem, 2002, S. 8). Nach Jerusalem fördert eine positive Selbstwirksamkeitserwartung *die Motivation, neue und schwierige Aufgaben zu bearbeiten und dabei Anstrengung aufzuwenden. Negative Selbstwirksamkeitserwartungen dagegen lassen Menschen initiativlos werden oder veranlassen sie, vorzeitig aufzugeben* (vgl. Jerusalem, 2002, S.8). Eine positive Selbstwirksamkeitserwartung wurde daher als eine subjektive Gewissheit betrachtet, neue oder schwierige Anforderungen bewältigen zu können, ohne dabei auf einfache routinierte Lösungsstrategien zurückgreifen zu können (Schwarzer; u.a., 2002, S. 35). Es wurde davon ausgegangen, dass der Übergang in ein Studium sowie der Weg zur Hochschulzugangsberechtigung im Zusammenhang einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung stand (Maaz, 2006, S. 186ff.). Weiter, dass ein positives Selbstbild, unabhängig von den tatsächlichen Fähigkeiten und Leistungskompetenz, Lernbereitschaft fördern und den Bildungsverlauf beeinflussen kann (Glaesser, 2008, S. 45; Herwartz-Emden, 2006; Trautwein, 2003). Mit Blick auf unterschiedliche Schultypen wurde dabei auch davon ausgegangen, dass Befragte, die höhere Schulformen besucht haben, eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung besaßen als jene, die weniger anerkannter Schulformen besucht haben (Hurrelmann; u.a., 2006). Der Zusammenhang von Schulform und Selbstwirksamkeit wurde dabei mit Bezug zur subjektiven Bildungsmotivation und dem Interesse an Bildung betrachtet. Dabei wurde davon ausgegangen, dass das Interesse an Bildung im Zuge der Sozialisation besonders in Auseinandersetzung mit den sekundären und tertiären Sozialisationsinstanzen stand. Das Bildungsinteresse des Herkunftsmilieus wurde dabei zunächst vernachlässigt. Die Bildungsmotivation wurde im Zusammenhang zur Selbstwirksamkeitserwartung betrachtet (Glaesser, 2008, S.46). Das Interesse an Bildung wurde als erkenntnisorientierte Tendenz, mehr über einen bestimmten Gegenstand zu erfahren, betrachtet (Jerusalem, 2002). Das Interesse wurde dementsprechend in Abhängigkeit und in einem starken Zusammenhang mit der Lernumgebung des Subjekts gesetzt, welches unabhängig von dem Herkunftsmilieu durch den Bedeutungszuwachs der sekundären Sozialisationsinstanz bzw. der tertiären Sozialisationsinstanzen begünstigt werden kann. Theoretisch betrachtet stellt sich der Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Schulformen und ihren unterschiedlichen Bildungszielen und Erziehungsambitionen so verständlicher dar. Die Leistungsmotivation, das Interesse wie das Bedürfnis nach Bildung wird dabei durch die Selbstwirksamkeitsüberzeugung bedingt (Glaesser 2008, S. 46).

Es wurde angenommen, dass die Wichtigkeit und Bedeutung von Schule als Lern- und Aktivitätsort eine große Bedeutung für die Untersuchungsgruppe während ihres erfolgreichen Bildungswegs hatte. Schließlich kann die Schule besonders in Fällen mangelnder Anregung oder auch Belastung einen wichtigen Raum bieten, der durch das elterliche Umfeld ansonsten verschlossen bleibt (Werner, 1997, S. 198 In Opp; 2008, S. 240).

7. DIE QUANTITATIVEN ERGEBNISSE

Die quantitative Untersuchung diene speziell der Feststellung eines signifikanten Zusammenhangs zwischen einem bestimmten Faktor und den erfolgreich verlaufenen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe.²⁶ Somit ermöglicht die quantitative Untersuchung v.a. einen Blick auf statistische Fakten und Signifikanzen in Bezug auf die erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe. Die quantitativen Ergebnisse werden im Folgenden mit Bezug zu den theoretischen Überlegungen der Untersuchung und den erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe vorgestellt. Die Ergebnisdarstellung gliedert sich dabei in sieben Unterkapitel auf, welche die Zusammenhänge und somit Bezüge zu den erfolgreichen Bildungswegen des Survey fokussieren. Das heißt, die Zusammenhangsergebnisse beziehen sich in erster Linie auf das Gesamtsurvey und somit die vollständige Untersuchungsgruppe junger Erwachsener aus den Arbeitermilieus. Spezielle Ergebnisse, die sich auf die untersuchungsrelevanten Teilgruppen des Survey beziehen, werden ihrer besonderen Relevanz nach hervorgehoben. Zu den untersuchungsrelevanten Teilgruppen lassen sich v. a. Befragte aus bildungsfernen und bildungspragmatischen Elternhäusern fassen, wie auch eine teilgruppenspezifische Unterscheidung der Befragten in Personengruppen mit und ohne Migrationshintergrund, oder auch einer Einwanderungsgeschichte während ihrer Schulzeit. Die Aufteilung der Unterkapitel ist im Zuge der qualitativen Auswertung entstanden und bezieht sich in ihren Thematiken auf die Kernkategorien (core categories) hinsichtlich der Risiko-/Schutzfaktoren auf den erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe, welche sich im qualitativen Kodierungsprozess des Datenmaterials herauskristallisiert haben. Diese umfassen die Risiko-/Schutzfaktoren: Bildungsmilieu, soziales Milieu, bildungsspezifische (Fremd-) Erfahrungswerte und Unterstützungsleistungen, Bildungsaspirationen, Kindergartenbesuch, Medienkonsum, sowie weitere Risiko-/Schutzfaktoren, so v. a. kritische Lebensereignisse bzw. Situationen und das schulische Lernklima. Aufgrund der besseren Vergleichbarkeit und Gegenüberstellung mit den qualitativen Ergebnissen wurden die genannten Risiko-/Schutzfaktoren auch im quantitativen Ergebniskapitel übernommen.

Die Kapitel gliedern sich demnach wie folgt auf: Das erste Unterkapitel richtet seinen Blick auf das Bildungsmilieu der Herkunftsfamilie und dessen Zusammenhang mit den erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe. Das zweite Unterkapitel fokussiert soziale Faktoren der Herkunftsfamilie und deren Zusammenhang mit den erfolgreichen Bildungswegen. Das dritte Unterkapitel konzentriert sich auf die Zusammenhänge der bildungsspezifischen (Fremd-) Erfahrungswerte sowie auf die Zusammenhänge erfasseter Unterstützungsleistungen der Herkunftsfamilie und Instanzen außerhalb dieser mit den erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe. Das vierte Unterkapitel fokussiert die erfassten Komponenten der Bildungsaspirationen der Eltern und der Befragten und ihre Zusammenhänge mit den erfolgreichen Bildungswegen. Das fünfte Unterkapitel

²⁶ vgl. Kapitel 5.

fokussiert den Zusammenhang eines Kindergartenbesuchs und den erfolgreichen Bildungswegen. Das sechste Unterkapitel fokussierte den Medienkonsum des Survey und dessen Zusammenhang mit ihren erfolgreichen Bildungswegen. Das siebte Unterkapitel fokussiert so genannte Ablenkungsfaktoren, insbesondere kritische Lebensereignisse und das schulische Lernklima, und dessen Zusammenhang mit den erfolgreichen Bildungswegen.

7.1. Risiko-/Schutzfaktor: Bildungsmilieu

Von den 6,6 % Befragten des Survey mit bildungsferner Herkunft konnten nur wenige einen direkt oder indirekt erfolgreichen Bildungsweg in ein Studium beschreiten.²⁷ So konnten 16,7 % dieser Befragten einen so genannten ‚Königsweg‘ zum Studium und somit einen direkt erfolgreichen Bildungsweg beschreiten. Das sind 1,1 % aller Befragten des Survey. Davon verteilen sich gleichermaßen 0,5 % auf Befragte mit und ohne Migrationshintergrund. Die restlichen 0,1 % entfallen auf eine Person mit Migrationshintergrund, die während der Schulzeit nach Deutschland eingewandert ist. Einen indirekt erfolgreichen Bildungsweg zum Studium konnte nur eine befragte Person aus einem bildungsfernen Elternhaus beschreiten. Diese besitzt ebenfalls einen Migrationshintergrund und ist während der Schulzeit nach Deutschland eingewandert.

Von den 60,9 % Befragten des Survey mit bildungspragmatischer Herkunft konnten 45,8 % einen ‚Königsweg‘ zum Studium und somit einen direkt erfolgreichen Bildungsweg beschreiten. Das sind 27,9 % aller Befragten des Survey. Von diesen Befragten gaben 9,1 % an ohne Migrationshintergrund zu sein und 3,7 % einen Migrationshintergrund zu besitzen; 0,9 % sind während der Schulzeit eingewandert. Einen indirekt erfolgreich verlaufenden Bildungsweg konnten 4,6 % der Befragten aus einem bildungspragmatischen Elternhaus beschreiten. Dies entspricht 2,8 % aller Befragten des Survey. Davon sind 1,7% ohne Migrationshintergrund und 1 % besitzt einen Migrationshintergrund; 0,5 % sind während ihrer Schulzeit eingewandert.²⁸

7.1.1 Bildungsstand der Eltern

In der Untersuchung wurde davon ausgegangen, dass die erfolgreichen Bildungswege in Abhängigkeit zum Bildungsstand der Eltern und somit zum Bildungsmilieu der Befragten beschränkt wurden. Die Signifikanzanalyse zeigt, dass die direkt erfolgreich verlaufenen Bildungswege des Survey in einem sehr signifikanten Zusammenhang zum elterlichen Bildungsstand stehen und die indirekt erfolgreichen Bildungswege in keinem signifikanten Zusammenhang zu diesen stehen.²⁹ Das bedeutet, dass die direkt erfolgreichen Bildungswege in Abhängigkeit des elterlichen Bildungsstands beschränkt wurden und die indirekt

²⁷ siehe Anhang II Tabelle: Bildungsstand der Eltern – Häufigkeiten

²⁸ siehe Anhang II Tabelle: direkte/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Häufigkeiten

²⁹ siehe Anhang II Tabelle: Bildungsstand der Eltern und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

erfolgreichen Bildungswege unabhängig vom Bildungsstand der Eltern beschränkt wurden. Der elterliche Bildungsstand stellte somit eine Hürde für das Beschreiten eines direkt erfolgreichen Bildungsweges der Untersuchungsgruppe dar, jedoch keine für einen indirekt erfolgreichen Bildungsumweg. Das gleiche Bild zeigt sich auch in der Differenzierung der Befragten mit und ohne Migrationshintergrund. Bei Befragten, die während der Schulzeit eingewandert sind, zeigt sich der Bildungsstand der Eltern ebenfalls in einem sehr signifikanten Zusammenhang zu den direkt erfolgreichen Bildungswegen - allerdings leicht abgeschwächt und in keinem signifikanten Zusammenhang zu den indirekt erfolgreichen Bildungswegen.

Der Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und den erreichten Schulabschlüssen der Untersuchungsgruppe zeigt ein ähnliches Bild. Zwischen dem Bildungsstand der Eltern und den erreichten Schulabschlüssen lässt sich für das Survey sowie für die untersuchungsrelevanten Teilgruppen Befragter mit und ohne Migrationshintergrund, ein sehr signifikanter Zusammenhang erkennen.³⁰ Für Befragte, die während der Schulzeit eingewandert sind, lässt sich dieser Zusammenhang nicht erkennen. Folglich sind die Schulabschlüsse in Abhängigkeit des Bildungsstands der Eltern erreicht worden. Die Schulabschlüsse jener, die während der Schulzeit eingewandert sind, wurden unabhängig vom Bildungsstand der Eltern erreicht. Ausgehend von den Ergebnissen bestätigt sich die Vermutung, bzw. ist davon auszugehen, dass der elterliche Bildungsstand bedeutend für das Erreichen eines bestimmten Schulabschlusses ist. Bei Befragten der Untersuchungsgruppe, die während der Schulzeit einwandern sind, ist der elterliche Bildungsstand weniger von Bedeutung für das Erreichen ihrer erfolgreichen Schulabschlüsse in Deutschland gewesen. Es kann angenommen werden, dass weitere bzw. andere Komponenten neben dem Bildungsstand der Eltern bei dieser untersuchungsrelevanten Teilgruppe bedeutender für ihre erfolgreich erreichten Schulabschlüsse waren.

7.1.2 Migrationshintergrund und Sprachverhalten innerhalb der Herkunftsfamilie

Der Migrationsstatus wurde unter dem Unterkapitel Bildungsmilieu zugeordnet, da insbesondere die Sprachfertigkeiten und der Sprachgebrauch innerhalb der Herkunftsfamilie, einen bedeutenden Faktor für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges stellt (Holler-Zittlau, u.a., 2009; Solga; u.a., 2009). Sprachkenntnisse bzw. der familiäre Sprachgebrauch wurden dabei als sprachlicher Bildungsstand als Fertigkeit angerechnet. Von den Befragten des Survey gaben 30,8 % an mit ihren Eltern überwiegend deutsch zu sprechen, 17,3 % gaben an überwiegend in ihrer Herkunftssprache mit ihren Eltern zu sprechen und 16,7 % gaben an in ihrem Sprachverhalten mit ihren Eltern überwiegend zwischen deutsch und ihrer Herkunftssprache zu wechseln.³¹ Von den Befragten mit Migrationshintergrund sprachen 20,3 % überwiegend in Deutsch, 39,1 % in ihrer Her-

³⁰ siehe Anhang II Tabelle: Bildungsstand der Eltern und Bildungsabschlüsse der Befragten - Signifikanzen

³¹ siehe Anhang II Tabelle: Sprachverhalten mit den Eltern - Häufigkeiten

kunftssprache und 37,2 % mischten deutsch und ihre Herkunftssprache. Von den Einwanderten Befragten sprachen nur 9,1 % mit ihren Eltern deutsch, 51,9 % kommunizierten in ihrer Herkunftssprache und 39 % mischten deutsch und ihre Herkunftssprache. Als besonders interessant zeigte sich, dass im Vergleich der bildungsfernen und bildungspragmatischen Befragten mit Migrationshintergrund 13,3 % zu 63,7 % überwiegend deutsch mit ihren Eltern sprachen, 73,3 % zu 14,9 % in ihrer Herkunftssprache, 13,3 % zu 16,7 % mischten deutsch und ihre Herkunftssprache. Demnach haben Befragte mit Migrationshintergrund aus einem bildungspragmatischen Elternhaus häufiger überwiegend deutsch mit ihren Eltern gesprochen, als jene aus bildungsfernen Elternhäusern. Das Sprachverhalten der Befragten mit ihren Geschwistern zeigt insgesamt eine stärkere Ausprägung in der Nutzung der deutschen Sprache als im Vergleich zum Sprachverhalten mit den Eltern.³² Interessant ist auch, dass sich im Vergleich Befragter aus bildungsfernen und bildungspragmatischen mit Migrationshintergrund, bildungsferne Befragte weniger ausschließlich in deutsch und stärker in der Herkunftssprache mit ihren Geschwistern unterhalten haben als ihre bildungspragmatische Peer. Zwischen dem Sprachverhalten der Befragten mit ihren Eltern und ihren erfolgreichen Bildungswegen lässt sich kein signifikanter Zusammenhang im Survey oder für eine der untersuchungsrelevanten Teilgruppen erkennen.³³ Gleiches gilt auch für das Sprachverhalten mit Geschwistern und den erfolgreichen Bildungswegen des Survey.³⁴ Die erfolgreichen Bildungswege sind demnach unabhängig vom Sprachverhalten innerhalb der Herkunftsfamilie besprochen worden.

Hinsichtlich der theoretischen Überlegung eines bestehenden Zusammenhangs zwischen einem Migrationshintergrund sowie einer schulischen Integration während der Schulzeit und einem erfolgreichen Bildungsweg oder auch Schulabschluss, wurden diese auf ihre Signifikanzen innerhalb der Untersuchungsgruppe analysiert. In der Untersuchung lassen sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen einem möglichen Migrationshintergrund und den direkt, wie indirekt erfolgreichen Bildungswegen oder den erreichten Schulabschlüssen der Befragten erkennen.³⁵ Die erfolgreichen Bildungswege und Schulabschlüsse wurden demnach unabhängig von einem möglichen Migrationshintergrund besprochen. Dies gilt gleichermaßen für Befragte bildungsferner und bildungspragmatischer Herkunft. Dies deutet daraufhin, dass der kulturelle Hintergrund, ein möglicher Migrationshintergrund, im Gegensatz zum Bildungsmilieu von geringerer Bedeutung für die Bildungserfolge der Befragten war bzw. von geringerer Bedeutung für das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe zu werten ist. Es kann angenommen werden, dass der kulturelle Hintergrund bzw. ein möglicher Migrationshin-

³² siehe Anhang II Tabelle: Sprachverhalten mit den Geschwistern - Häufigkeiten

³³ siehe Anhang II Tabelle: Sprachverhalten mit den Eltern und direkt / indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

³⁴ Siehe Anhang II Tabelle: Sprachverhalten mit den Geschwistern und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

³⁵ siehe Anhang II Tabelle: Migrationsstatus und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen; Migrationsstatus und höchster erreichter Schulabschluss - Signifikanzen

tergrund keinen bedeutenden Faktor für das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe darstellte.

Zwischen einem Schulbesuch im Ausland - dem Item zur Erfassung einer Einwanderung während der Schulzeit³⁶ - und den erreichten Schulabschlüssen der Befragten konnte kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden. Ebenso ließ sich kein signifikanter Zusammenhang zu den direkt und indirekt erfolgreichen Bildungswegen feststellen.³⁷ Es kann daher angenommen werden, dass die erreichten Schulabschlüsse und erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe unabhängig von einer Einwanderung während der Schulzeit erreicht wurden. Den quantitativen Daten nach kann davon ausgegangen werden, dass eine Einwanderung während der Schulzeit eine geringe Bedeutung für das Beschreiten des erfolgreichen Bildungsweges besitzt und für die Untersuchungsgruppe hatte.

7.1.3 Bildungsstand und -abschlüsse von Geschwister

Von den 815 Befragten Personen gaben 67,1 % an, Geschwister zu haben.³⁸ Lediglich 39,5% haben Auskunft über den Bildungsstand ihrer Geschwister angegeben und 21 % haben Angaben zum Bildungsabschluss der Geschwister angegeben. Das Alter oder das Geschlecht der Geschwister wurde nicht erfragt. Aufgrund dieser mangelnden Informationen kann angenommen werden, dass viele der Geschwister jünger als die Befragten sind, sich noch in (schulischer) Ausbildung befinden, so dass keine Angaben zum Bildungsstand oder Bildungsabschluss der Geschwister möglich waren. Dies wurde teilweise auch während der Befragung angemerkt. Nichtsdestotrotz wurde der Faktor Geschwister, ihr Bildungsstand und -abschluss in ihrem Zusammenhang für die erfolgreichen verlaufenen Bildungswege der Befragten mitberücksichtigt. Dabei waren auch mögliche Hilfestellungen durch Geschwister beispielsweise bei Hausaufgaben, Gegenstand der Untersuchung. Die quantitative Untersuchung hinsichtlich des Bildungsmilieus der Familie und den erfolgreichen Bildungswegen beschränkte sich, wie angeführt, auf die Berücksichtigung des Bildungsstandes der Eltern.

Zwischen dem Bildungsstand der Geschwister und den direkt erfolgreichen Bildungswegen lässt sich ein sehr signifikanter Zusammenhang im Gesamtsurvey und bei den Befragten bildungspragmatischer Elternhäuser feststellen. Bei Befragten aus bildungsfernen Elternhäusern lässt sich dieser Zusammenhang als signifikant feststellen.³⁹ Demnach stellt der Bildungsstand von Geschwistern bei Befragten aus bildungsfernen sowie auch bil-

³⁶ Die Einwanderung während der Schulzeit wurde über das Item ‚Schulbesuch im Ausland‘ erfasst. Und durch den Zusammenhang eines Schulbesuchs im Ausland und einem Migrationsstatus als mögliche Komponente einer Einwanderung verifiziert. Nichtsdestotrotz empfiehlt es sich in einer Folgeuntersuchung, die Aufnahme des Items Einwanderung nach Deutschland während der Schulzeit (ja/nein) aufzunehmen.

³⁷ Siehe Anhang II Tabelle: Schulbesuch im Ausland und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

³⁸ siehe Anhang II Tabelle: Geschwister - Häufigkeiten

³⁹ siehe Anhang II Tabelle: Bildungsstand der Geschwister und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

dungspragmatischen Elternhäusern einen wichtigen Faktor für das Beschreiten eines direkt erfolgreichen Bildungsweges dar. Die gesonderte Betrachtung der untersuchungsrelevanten Teilgruppen zeigt allerdings, dass dies jedoch nur für Befragte bildungsferner Herkunft mit Migrationshintergrund und Befragte bildungspragmatischer Herkunft ohne Migrationshintergrund gilt. Es kann daher angenommen werden, dass der Bildungsstand der Geschwister einen bedeutenden Faktor für das Beschreiten eines direkt erfolgreichen Bildungsweges bei Befragten bildungsferner Herkunft mit Migrationshintergrund und bei Befragten bildungspragmatischer Herkunft ohne Migrationshintergrund darstellte. In Bezug auf die indirekt erfolgreichen Bildungswege lässt sich kein signifikanter Zusammenhang zum Bildungsstand der Geschwister erkennen. Dies gilt für alle untersuchungsrelevanten Teilgruppen. Es kann daher angenommen werden, dass der Bildungsstand der Geschwister keinen bedeutenden Faktor für die indirekt erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe darstellte.

Zwischen den Bildungsabschlüssen der Geschwister und den direkt erfolgreich verlaufenen Bildungswegen, wie auch erreichten Schulabschlüssen lässt sich ein sehr signifikanter Zusammenhang für den Gesamtsurvey feststellen.⁴⁰ In Bezug auf Befragte aus bildungspragmatischen Elternhäusern zeigt sich der Zusammenhang zu den direkt erfolgreichen Bildungswegen nur in leicht signifikanter Form; der Zusammenhang zwischen den Bildungsabschlüssen zeigt sich als sehr signifikant. Bei Befragten aus bildungsfernen Elternhäusern lassen sich keine signifikante Zusammenhänge feststellen. Im Hinblick auf die indirekt erfolgreich verlaufenen Bildungswege lässt sich weder für den Gesamtsurvey noch innerhalb der Teilgruppen ein signifikanter Zusammenhang zu den Bildungsabschlüssen der Geschwister erkennen. Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass die Bildungsabschlüsse von Geschwistern bei Befragten bildungspragmatischer Herkunft einen bedeutenden Faktor für die direkt erfolgreichen Bildungswege und Schulabschlüsse darstellten, jedoch keinen für Befragte bildungsferner Herkunft. Für die indirekt erfolgreichen Bildungswege erwiesen sich die Bildungsabschlüsse der Geschwister als irrelevant.

Hilfestellung bei den Hausaufgaben durch Geschwister

Insgesamt gaben 11,7 % der Befragten an Hilfestellungen bei Hausaufgaben durch ihre Geschwister erhalten zu haben. Im Vergleich der untersuchungsrelevanten Teilgruppen haben Befragte aus bildungsfernen Elternhäusern mit 7,4 % am wenigsten Hilfestellungen bei den Hausaufgaben durch ihre Geschwister erfahren. Befragte aus bildungspragmatischen Elternhäusern am häufigsten – insbesondere jene, die während der Schulzeit eingewandert sind. Befragte ohne Migrationshintergrund haben im Vergleich zu Befragten mit

⁴⁰ siehe Anhang II Tabelle: Bildungsabschlüsse der Geschwister und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen; Tabelle :Bildungsstand Geschwister und Bildungsabschlüsse der Befragten - Signifikanzen

Migrationshintergrund häufiger Hilfestellung bei den Hausaufgaben durch ihre Geschwister erhalten.⁴¹ Der Zusammenhang zwischen der Hausaufgabenbetreuung durch die Geschwister und den direkt erfolgreichen Bildungswege der Befragten erweist sich als sehr signifikant. Der fokussierte Blick auf die Teilgruppen zeigt an, dass dies allerdings nur für Befragte bildungspragmatischer Herkunft gilt.⁴² Von ihnen gaben 12,9 % an, Hilfestellungen bei den Hausaufgaben durch ihre Geschwister erfahren zu haben. Es kann angenommen werden, dass die direkt erfolgreichen Bildungswege junger Erwachsener aus einem bildungspragmatischen Elternhaus im Zusammenhang und somit in Abhängigkeit der Hausaufgabenbetreuung durch ihre Geschwister beschriftet wurden. Die Bildungswege der anderen Befragten sind unabhängig von Hilfestellung bei Hausaufgaben durch Geschwister beschriftet worden. Bei ihnen stellte die Hausaufgabenbetreuung durch Geschwister keinen bedeutenden Faktor für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges dar.

7.2. Risiko-/Schutzfaktor: Soziale Milieu

Für die Untersuchung sozialer Komponenten und deren Zusammenhänge zu den erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe, wurde mithilfe des Fragebogens der berufliche Status der Eltern der Befragten während ihrer Kinder- und Jugendzeit erfasst, sowie das subjektive Empfinden der Befragten hinsichtlich der finanziellen Lage ihrer Familien während ihrer Schulzeit und dem Studium. Angaben zur Finanzierung außerschulischer Bildung wurden mit Bezug auf die Nutzung einer privaten Nachhilfe berücksichtigt.

7.2.1 Beruflicher Status der Eltern

Der berufliche Status der Eltern wurde in Bezug auf eine berufliche Tätigkeit beider Elternteile während der Kinder- und Jugendzeit der Befragten, bzw. Schulzeit, erfragt. Durch die Erfassung beider Elternteile als berufstätig während der Schulzeit, sollten v. a. die zeitlichen Betreuungsmöglichkeiten durch die Eltern in den Blick genommen werden. Es wurde angenommen, dass sich signifikante Zusammenhänge zwischen dem beruflichen Status der Eltern während der Schulzeit und den erfolgreichen Bildungswegen, wie der schulischen Beteiligung der Eltern feststellen lassen.

Von den Befragten gaben 64,5 % an, dass beide Elternteile während ihrer Kinder- und Jugendzeit berufstätig waren; 33,4 % verneinten dieses und 2,1 % enthielten sich einer Antwort.⁴³ Interessant an der Auswertung ist insbesondere, dass die Eltern Befragter bildungsferner Herkunft im Vergleich zu Befragten bildungspragmatischer Herkunft weniger berufstätig waren. Von ihnen gaben 38,9 % an, dass beide Elternteile während ihrer Schul-

⁴¹ siehe Anhang II Tabelle: Hausaufgabenbetreuung durch Geschwister – Häufigkeiten

⁴² siehe Anhang II Tabelle: Hausaufgabenbetreuung durch Geschwister und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

⁴³ siehe Anhang II Tabelle: Beruflicher Status der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit der Eltern - Häufigkeiten

zeit berufstätig waren. Mit Blick auf die zeitlichen Betreuungsmöglichkeiten weisen somit Befragte bildungsferner Herkunft die umfangreichsten häuslichen Betreuungsmöglichkeiten auf. Es wurde daher angenommen, dass sich ein erkennbarer Unterschied im Zusammenhang zwischen den direkt, wie indirekt erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppen und der Berufstätigkeit der Eltern während der Schulzeit erkennen lässt. Es lässt sich weder für den Survey noch für Befragte bildungsferner oder bildungspragmatischer Elternhäuser ein signifikanter Zusammenhang erkennen.⁴⁴ Es kann daher angenommen werden, dass der berufliche Status der Eltern während der Schulzeit keinen bedeutenden Einfluss auf die erfolgreich verlaufenen Bildungswege, wie Bildungsumwege der Untersuchungsgruppe hatte.

Es lässt sich jedoch ein leicht signifikanter Zusammenhang zwischen der Beteiligung der Eltern an der Schulbildung ihrer Kinder und ihrem beruflichen Status während der Schulzeit erkennen.⁴⁵ Dies gilt für das Gesamtsurvey und insbesondere für Befragte aus einem bildungspragmatischem Elternhaus. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass sich der Faktor beruflicher Status der Eltern auf die schulische Beteiligung der Eltern dieser Teilgruppe ausgewirkt hat. Davon ausgehend wurde daher angenommen, dass auch ein Zusammenhang zwischen dem beruflichen Status beider Elternteile während der Schulzeit der Befragten und der Hausaufgabenbetreuung durch die Eltern besteht. Es wurde davon ausgegangen, dass Eltern aufgrund der Berufstätigkeit beider Elternteile während der Kinder- und Jugendzeit der Befragten keine Zeit für eine Hausaufgabenbetreuung hatten. Zwischen der Hausaufgabenbetreuung durch die Eltern und der Berufstätigkeit der Eltern lässt sich kein signifikanter Zusammenhang erkennen.⁴⁶ Dies gilt für alle untersuchungsrelevanten Gruppen. Es kann davon ausgegangen werden, dass der berufliche Status der Eltern während der Schulzeit der Befragten keine Bedeutung für die Hausaufgabenbetreuung durch die Eltern hatte.

Vorgreifend auf die elterliche Bildungsaspiration und so das Interesse der Eltern an der Schulbildung der Befragten, wie auch ihrem Informationswissen über das Schulsystem, wurde ein Zusammenhang dieser beiden Faktoren und dem beruflichen Status beider Elternteile während der Kinder- und Jugendzeit der Befragten vermutet. Es wurde angenommen, dass sich Eltern aufgrund ihrer Berufstätigkeit weniger mit dem Schulsystem und den Bildungsanforderungen an ihr Kind auseinandergesetzt haben und sich daher weniger darin auskannten, sowie dass berufstätige Eltern ein geringeres Interesse an der Schulbildung ihrer Kinder aufzeigen, bzw. dieses im relevanten Zusammenhang mit der Berufstätigkeit steht. Zwischen dem Informationswissen der Eltern über das Schulsystem

⁴⁴ siehe Anhang II Tabelle: Beruflicher Status der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit der Eltern und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

⁴⁵ siehe Anhang II Tabelle: Beruflicher Status der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit der Eltern und Beteiligung an der Schulbildung – Signifikanzen

⁴⁶ siehe Anhang II Tabelle: Beruflicher Status der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit der Eltern und Hausaufgabenbetreuung durch Eltern - Signifikanzen

und ihrer Berufstätigkeit während der Schulzeit lässt sich kein signifikanter Zusammenhang für das Survey erkennen. Dies gilt für alle untersuchungsrelevanten Teilgruppen.⁴⁷ Ebenso kann auch kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Interesse der Eltern an der Schulbildung ihrer Kinder und der Berufstätigkeit beider Elternteile während der Schulzeit festgestellt werden.⁴⁸ Dies gilt ebenfalls für alle untersuchungsrelevanten Teilgruppen. Das Interesse der Eltern der Befragten an der Schulbildung und das Informationswissen der Eltern über das Schulsystem sind somit als unabhängig vom beruflichen Status der Eltern der Befragten während ihrer Schulzeit zu werten. Es kann angenommen werden, dass der berufliche Status der Eltern der Befragten während der Schulzeit keinen bedeutenden Faktor für ihr Interesse an der Schulbildung der Untersuchungsgruppe und ihr Informationswissen über das Schulsystem stellte.

7.2.2 Subjektives Empfinden der finanziellen Lage – finanzielle Einschränkungen auf dem Bildungsweg

In Bezug auf das subjektive Empfinden finanzieller Einschränkung während des Bildungsweges gaben 8,3 % aller Befragten an, sich während der Schulzeit durch die finanzielle Situation ihrer Familien eingeschränkt gefühlt zu haben, 14,6 % gaben an sich während des Studiums, oder der Ausbildung, eingeschränkt gefühlt zu haben und 51,8 % gaben an, dass sie sich nie durch die finanzielle Lage der Eltern eingeschränkt gefühlt haben, 25,3 % enthielten sich einer Aussage.⁴⁹ Besonders Befragte aus bildungsfernen Elternhäusern weisen ein Empfinden finanzieller Einschränkung während der Schulzeit auf. Von ihnen gaben 27,8 % an sich während der Schulzeit aufgrund der finanzielle Lage der Familie eingeschränkt gefühlt zu haben. Befragte eines bildungspragmatischen Elternhauses haben sich nur zu 9,7 % durch die finanzielle Lage ihres Elternhauses eingeschränkt gefühlt. Am wenigsten haben sich Befragte ohne Migrationshintergrund während der Schulzeit finanziell eingeschränkt gefühlt (6,7 %). Dieser Wert ist interessant, da dieser im Vergleich zu Befragte mit Migrationshintergrund mehr als 10 % niedriger liegt. Befragte mit Migrationshintergrund haben sich stärker finanziell eingeschränkt gefühlt als Befragte ohne Migrationshintergrund. Die Beschäftigungsraten der Eltern beider Gruppen während ihrer Kinder- und Jugendzeit liegen allerdings mit 65,1 % bei Befragten ohne Migrationshintergrund zu 70,5 % bei Befragten mit Migrationshintergrund nur wenig auseinander. Daher ist davon auszugehen, dass v. a. berufstätige Eltern mit Migrationshintergrund weniger verdienten und sich somit ein geringes Einkommen auf die subjektive Bewertung der finanziellen Lage des Elternhauses der Befragten ausgewirkt haben könnte. Einkommensgrößen wurden im Fragebogen nicht erfragt. Eine Befragung diesbezüglich erscheint

⁴⁷ siehe Anhang II Tabelle: Beruflicher Status der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit der Eltern und Informationswissen über das deutsche Schulsystem – Signifikanzen

⁴⁸ siehe Anhang II Tabelle: Beruflicher Status der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit der Eltern und Interesse der Eltern an der Schulbildung – Signifikanzen

⁴⁹ siehe Anhang II Tabelle: finanzielle Einschränkungen während des Bildungsweges - Häufigkeiten

für eine Folgeuntersuchung als empfehlenswert. Denkbar ist auch ein Zusammenhang zur personenorientierten Haushaltsgröße. Die Personenanzahl im Haushalt wurde ebenfalls nicht erfragt und ist daher für eine Folgeuntersuchung zu empfehlen.

Der Blick auf Befragte mit Migrationshintergrund zeigt zudem, dass Befragte bildungsferner Herkunft mit Migrationshintergrund sich stärker finanziell eingeschränkt gefühlt haben als Befragte bildungspragmatischer Herkunft mit Migrationshintergrund. Während der Schulzeit eingewanderte Befragte haben sich, ob bildungsferner Herkunft (25 %) oder bildungspragmatischer Herkunft (24,3 %) während ihrer Schulzeit fast gleichermaßen finanziell eingeschränkt gefühlt. Bei Befragten bildungspragmatischer Herkunft mit Migrationshintergrund zeigt sich darüber hinaus, dass sich während der Schulzeit eingewanderte Befragte stärker finanziell eingeschränkt gefühlt haben während ihrer Schulzeit als ihre länger in Deutschland lebende Peer. Der Zusammenhang zwischen einem möglichen Migrationshintergrund und der finanziellen Einschränkung während des Bildungsweges erweist sich als sehr signifikant. Allerdings nur in Bezug auf eine empfundene Einschränkung während der Schulzeit. In Bezug auf einen Schulbesuch im Ausland zeigt sich ebenfalls ein leicht signifikanter Zusammenhang zu den finanziellen Einschränkungen während der Schulzeit. Es kann daher angenommen werden, dass ein möglicher Migrationshintergrund sowie eine mögliche Einwanderung während der Schulzeit im bedeutenden Zusammenhang zum subjektiven Empfinden finanzieller Einschränkungen während der Schulzeit standen.

Insgesamt konnten 1,3 % aller Befragten trotz einer empfundenen finanziellen Einschränkung während der Schulzeit einen direkt erfolgreichen Bildungsweg beschreiten. 1,2 % aller Befragten konnten trotz einer empfundenen finanziellen Einschränkung während der Schulzeit einen indirekt erfolgreichen Bildungsumweg beschreiten. Die Werte liegen somit recht niedrig. Daraus lässt sich weiter schließen, dass eine finanzielle Einschränkung während der Schulzeit einen schwierigen Faktor für Kinder und Jugendliche der Untersuchungsgruppe stellte, welchen es zu überwinden galt, um einen erfolgreichen Bildungsweg beschreiten zu können. Auffällig ist, dass keiner der Befragten mit bildungsferner Herkunft und einem direkt erfolgreichen Bildungsweg, eine finanzielle Einschränkung während der Schulzeit empfand. Die einzige befragte Person, die trotz eines bildungsfernen Hintergrunds einen indirekt erfolgreichen Bildungsumweg gegangen ist, gab allerdings an, finanzielle Einschränkungen während der Schulzeit empfunden zu haben.⁵⁰ Davon ausgehend kann vermutet werden, dass eine besser empfundene finanzielle Lage der Herkunftsfamilie während der Schulzeit unterstützend auf die direkt erfolgreichen Bildungswege Befragter bildungsferner Herkunftsmilieus gewirkt hat; ein indirekt erfolgreicher Bildungsweg für Befragte bildungsferner Herkunft begleitet wird durch das Empfinden finanzieller Einschränkungen. So wurde angenommen, dass ein Zusammenhang zwi-

⁵⁰ siehe Anhang II Tabelle: finanzielle Einschränkungen während Bildungsweges und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

schen dem subjektiven Empfinden der eingeschränkten finanziellen Lage während der Schulzeit und den erfolgreichen Bildungswegen besteht. Zwischen dem subjektiven Empfinden der finanziellen Lage der Herkunftsfamilie während der Schulzeit und den direkt erfolgreichen Bildungswegen konnte ein sehr signifikanter Zusammenhang festgestellt werden.⁵¹ Der gleiche Zusammenhang bestätigte sich für die Teilgruppe Befragter aus bildungspragmatischem Elternhaus. Für Befragte mit Migrationshintergrund ließ sich ein leicht signifikanter Zusammenhang feststellen. In Bezug auf die Teilgruppen Befragter aus bildungsfernen Elternhäusern, Befragter ohne Migrationshintergrund oder während der Schulzeit Eingewanderter konnte dieser Zusammenhang nicht festgestellt werden. Es ist daher davon auszugehen, dass insbesondere Befragte bildungspragmatischer Herkunft und jene mit Migrationshintergrund stärker mit finanziellen Einschränkungen während ihres direkt erfolgreichen Bildungsweges auseinandersetzen mussten, als Befragte der anderen Teilgruppen. Die indirekt erfolgreichen Bildungswege zeigen keinen signifikanten Zusammenhang zur finanziellen Einschränkung während der Schulzeit. Die indirekt erfolgreichen Bildungswege konnten demnach unabhängig vom Empfinden finanzieller Einschränkungen beschränkt werden.

Im Hinblick auf ein Studium gaben zwei der Befragten aus bildungsfernen Elternhäusern an, dass sie sich aufgrund der finanziellen Verhältnisse im Elternhaus während des Studiums, bzw. der Ausbildung finanziell eingeschränkt fühlten. Davon ausgehend wurde angenommen, dass die finanziellen Einschränkungen der Herkunftsfamilie bei Jugendlichen bildungsferner Herkunft und erfolgreichem Bildungsweg erst mit steigendem Bildungsziel und so beispielsweise im Übergang in ein Studium eine Hürde darstellen, die es zu überwinden gilt. Der Zusammenhang zwischen einer finanziellen Einschränkung während des Studiums/ Ausbildung und den erfolgreichen Bildungswegen ließ sich als nicht signifikant für das Survey, wie auch für alle untersuchungsrelevanten Teilgruppen feststellen.⁵² Dies bedeutet demnach, dass finanzielle Einschränkung während des Studiums/ Ausbildung unabhängig von den erfolgreichen Bildungswegen zu werten sind. Sie können für den Survey nicht als Hürde bzw. als relevanter Faktor für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges gewertet werden.

Finanzierung außerschulischer Bildung - Private Nachhilfe

Angeleitet durch die theoretische Überlegung, dass erfolgreiche Bildungswege mithilfe privater Nachhilfe positiv beeinflusst bzw. begünstigt werden können, wurde vermutet, dass die Inanspruchnahme privater Nachhilfe im Zusammenhang mit einem direkt erfolgreichen Bildungsweg steht. Weiter wurde angenommen, dass Befragte aus bildungsfernen Elternhäusern während ihrer Schulzeit private Nachhilfe in Anspruch genommen ha-

⁵¹ siehe Anhang II Tabelle: finanzielle Einschränkungen während des Bildungsweges (Schulzeit) und direkt / indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

⁵² siehe Anhang II Tabelle: finanzielle Einschränkungen während des Bildungsweges (Studiums/Ausbildung) und direkt / indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

ben und daher einen erfolgreichen Bildungsweg beschreiten konnten – die private Nachhilfe demnach im bedeutenden Zusammenhang zu ihren erfolgreichen Bildungswegen steht. Zusätzlich wurde vermutet, dass private Nachhilfe in Abhängigkeit von der empfundenen finanziellen Lage des Elternhauses während der Schulzeit steht.

Auf die Frage nach der Inanspruchnahme einer privaten Nachhilfe außerhalb der Schule gaben 30,1 % aller Befragten an diese genutzt zu haben. Befragte aus einem bildungsfernen Elternhaus haben zu 29,6 % private Nachhilfe während der Schulzeit in Anspruch genommen.⁵³ Befragte bildungspragmatischer Elternhäuser haben diese zu 26,2 % in Anspruch genommen. Auffällig ist, dass Befragte ohne Migrationshintergrund (32,7 %) im Gegensatz zu Befragten mit Migrationshintergrund (20,8 %) vergleichsweise stärker private Nachhilfe in Anspruch genommen haben. Interessant ist, dass die private Nachhilfe in keinem signifikanten Zusammenhang zum Bildungsstand der Eltern und Geschwister steht.⁵⁴ Die private Nachhilfe wurde somit unabhängig vom Bildungsstand der Eltern oder der Geschwister durch die Befragten in Anspruch genommen. Interessant ist auch, dass die Inanspruchnahme privater Nachhilfe bei Befragten bildungspragmatischer Herkunft im leicht signifikanten Zusammenhang zum Migrationsstatus steht.⁵⁵ Demnach ist davon auszugehen, dass die kulturelle Herkunft Befragter aus einem bildungspragmatischen Elternhaus einen bedeutenden Faktor für die Nutzung der privaten Nachhilfe während der Schulzeit stellte.

Zwischen der empfundenen finanziellen Lage des Elternhauses während der Schulzeit und der Inanspruchnahme einer privaten Nachhilfe konnte weder für den Survey, noch für eine der Teilgruppen ein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden.⁵⁶ Die private Nachhilfe stand somit nicht in Abhängigkeit der empfundenen finanziellen Haushaltslage des Elternhauses der Befragten während der Schulzeit. Weiter lässt sich auch kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Inanspruchnahme privater Nachhilfe und den erfolgreich verlaufenen Bildungswegen des Survey sowie nicht der Teilgruppen erkennen.⁵⁷ Demnach sind die erfolgreichen Bildungswege Befragter bildungsferner Herkunft, ebenso wie der anderen Befragten, unabhängig von privater Nachhilfe beschränkt worden. Die private Nachhilfe stellte somit keinen bedeutenden Faktor für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges der Untersuchungsgruppe dar.

7.3 Risiko-/Schutzfaktor: Bildungsspezifische (Fremd-) Erfahrungswerte

Die Bildungsspezifischen (Fremd-) Erfahrungswerte der Eltern wurden speziell durch die Angaben der Befragten zum Informationsstand der Eltern über das deutsche Schulsystem

⁵³ siehe Anhang II Tabelle: private Nachhilfe – Häufigkeiten

⁵⁴ siehe Anhang II Tabelle: private Nachhilfe und Bildungsstand der Eltern – Signifikanzen; private Nachhilfe und Bildungsstand der Geschwister - Signifikanzen

⁵⁵ siehe Anhang II Tabelle: Migrationsstatus und private Nachhilfe - Signifikanzen

⁵⁶ siehe Anhang II Tabelle: private Nachhilfe und finanzielle Einschränkungen während der Schulzeit - Signifikanzen

⁵⁷ siehe Anhang II Tabelle: private Nachhilfe und direkt / indirekt erfolgreiche Bildungswege -Signifikanzen

erfasst und auf ihren Bezug zu den erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe analysiert. Bildungsspezifische (Fremd-) Erfahrungswerte, welche die Befragten außerhalb ihrer Herkunftsfamilie erworben haben, wurden anhand mehrerer Items im Fragebogen erfasst. So wurden Unterstützungsleistungen von außen als Indiz für der Gewinnung von bildungsspezifischen (Fremd-) Erfahrungen betrachtet. Informations- und Beratungsleistungen durch die Schule, Lehrkörper oder andere Bildungsinstitutionen wurden im Fragebogen allerdings nicht erfragt. Vielmehr fokussierte der Fragebogen die Erfassung von (Fremd-) Erfahrungen durch das soziale Umfeld. Die Befragten wurden dabei nach ihrem Wohnumfeld, Freunden aus anderen Schichten und den ihren ähnlichen Bildungswegen im Bekanntenkreis befragt, um mögliche unbewusste Informationseinflüsse auf ihren erfolgreichen Bildungsweg zu erfassen. Weiter wurden die Befragten nach vorhandenen Vorbildern befragt, um dadurch eine bewusst gewählte Orientierung für ihre Bildungswege erfassen zu können. Die Nutzung von Medien während der Schulzeit durch die Befragten wurde ebenfalls als Quelle möglicher bildungsspezifischer (Fremd-) Erfahrungen gewertet. Die Ergebnisse zum möglichen Zusammenhang zwischen ihrem Medienkonsum und ihren Bildungswegen wird in Kapitel 7.6 gesondert dargestellt.

7.3.1 Informationswissen der Eltern über das deutsche Schulsystem

Auf die Frage nach dem Informationsstand der Eltern über das deutsche Schulsystem zeigte sich für den Gesamtsurvey ein Mittelwert von 2,5137.⁵⁸ Die Befragten attestieren demnach ihren Eltern ein leicht überdurchschnittliches Wissen über das deutsche Schulsystem. Beim genaueren Hinsehen zeigt sich jedoch, dass dies nur für Befragte ohne Migrationshintergrund und Befragte bildungspragmatischer Herkunft gilt. Befragte mit Migrationshintergrund weisen mit einem Mittelwert von M 3,4412 einen weniger starken Informationsstand ihrer Eltern über das Bildungssystem auf. Befragte, die während der Schulzeit eingewandert sind, bewerten den Informationsstand ihrer Eltern noch geringer (M 3,8158). Besonders auffällig ist das Ergebnis bei Befragten bildungsferner Herkunft. Sie schätzen den Informationsstand ihrer Eltern bezüglich des deutschen Schulsystems am schwächsten (M 4,2115); besonders Befragte bildungsferner Herkunft mit Migrationshintergrund und einer Einwanderungsgeschichte während der Schulzeit. Befragte bildungspragmatischer Herkunft mit Migrationshintergrund und einer Einwanderungsgeschichte bewerten den Informationsstand ihrer Eltern ebenfalls geringer ein, als aus dem Gesamtsurvey zunächst erkenntlich erscheint. Nichtsdestotrotz bewerten sie diesen als stärker als ihre bildungsferne Peer. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass der Bildungsstand der Eltern von stärkerer Bedeutung für die Ausprägung bildungsspezifischer Erfahrungswerte von Eltern ist, als ein Migrationshintergrund. Der Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und der subjektiven Bewertung des Informationswissens der Eltern über das Schulsystem erweist sich als sehr signifikant im Gesamtsurvey, wie auch für die Teilgruppen

⁵⁸ siehe Anhang II Tabelle: Informationsstand der Eltern über das deutsche Schulsystem - Mittelwerte

Befragter mit und ohne Migrationshintergrund.⁵⁹ Es ist daher davon auszugehen, dass das Informationswissen der Eltern über das Schulsystem in Deutschland in Abhängigkeit vom Bildungsstand der Eltern der Untersuchungsgruppe steht bzw. stand. Dies gilt jedoch nicht für Befragte, die während der Schulzeit eingewandert sind. Bei ihnen zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand ihrer Eltern und ihrem Informationsstand über das Schulsystem. Das Informationswissen ihrer Eltern über das Schulsystem steht somit nicht in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsstand. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Eltern eingewanderter Befragter aufgrund der Einwanderung nach Deutschland, in ein Land mit einem anderen Schulsystem als dem ihnen vorher bekannten, weniger über das deutsche Schulsystem informiert sind bzw. waren und daher weniger auf eigene Erfahrungswerte diesbezüglich zurückgreifen konnten. Zwischen dem Informationsstand der Eltern über das Schulsystem und dem Item zur Erfassung einer Einwanderung (Schulbesuch im Ausland) zeigt sich schließlich ein sehr signifikanter Zusammenhang. Folglich verweisen die Daten darauf, dass das Informationswissen dieser Eltern in Abhängigkeit einer Einwanderung während der Schulzeit zu betrachten ist und weniger im Hinblick auf den Bildungsstand der Eltern. Es kann angenommen werden, dass Eltern eingewanderter Schüler weniger auf eigene Erfahrungswerte bezüglich des deutschen Schulsystems zurückgreifen können, bzw. konnten, da sie dieses selbst nicht durchlaufen haben. Sie in diesem Sinne als schulbildungsfern zu bezeichnen sind.⁶⁰ Befragte, die während der Schulzeit eingewandert sind, waren daher vermutlich stärker auf bildungsspezifische Fremderfahrungen und somit Informationen und Hilfestellungen von außen angewiesen, um mögliche Bildungswege zu identifizieren und einen erfolgreichen Bildungsweg beschreiten zu können. Nichtsdestotrotz kann davon ausgegangen werden, dass während der Schulzeit eingewanderte Befragte höherer Bildungsmilieus, trotz einer gewissen Schulbildungsferne ihrer Eltern im Vorteil waren, einen erfolgreichen Bildungsweg zu beschreiten als ihr bildungsfernes Äquivalent. Schließlich ist bei einer Schulbildungsferne nur von systembedingten Fremdheiten auszugehen und weniger von bildungsbezogenen.⁶¹

Der Zusammenhang zwischen den direkt erfolgreich verlaufenen Bildungswegen und dem Informationswissen der Eltern über das Schulsystem erweist sich für den Gesamtsurvey und für die untersuchungsrelevanten Teilgruppen Befragter aus bildungspragmatischen Herkunftsfamilien, wie auch für jene mit Migrationshintergrund als ein sehr signifikanter.⁶² In Bezug auf die indirekt erfolgreich verlaufenen Bildungswege erweist sich dieser als nicht signifikant, weder für den Survey noch für eine der untersuchungsrelevanten Teilgruppen. Daraus ist zu folgern, dass die direkt erfolgreichen Bildungswege bei Befrag-

⁵⁹ siehe Anhang II Tabelle: Bildungsstand der Eltern und Informationsstand der Eltern über das deutsche Schulsystem - Signifikanzen

⁶⁰ vgl. Kapitel 4.2

⁶¹ vgl. Kapitel 4.2

⁶² siehe Anhang II Tabelle: Informationsstand der Eltern über das deutsche Schulsystem und direkt / indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

ten aus bildungspragmatischen Herkunftsfamilien und bei Befragten mit Migrationshintergrund in Abhängigkeit vom Informationswissen der Eltern über das deutsche Schulsystem beschränkt worden sind. Bei Befragten aus bildungsfernen Herkunftsfamilien, Befragten ohne Migrationshintergrund und jenen, die während der Schulzeit eingewandert sind, ist nicht davon auszugehen. Bei diesen Teilgruppen kann angenommen werden, dass die erfolgreichen Bildungswege unabhängig vom Informationswissen der Eltern über das deutsche Schulsystem beschränkt worden sind. Die bildungsspezifischen Erfahrungswerte der Eltern dieser Teilgruppen also weniger von Bedeutung für den erfolgreichen Bildungsweg waren als bei Befragten bildungspragmatischer Herkunft, oder einem Migrationshintergrund.

7.3.2 Unterstützungsleistungen durch Instanzen außerhalb der Herkunftsfamilie

In Bezug auf Unterstützungsleistungen von Außen wurden die Befragten nach Leistungen durch Ämter, kommunale Einrichtungen, Vereine sowie durch Stiftungen und Anderer befragt. Dabei wurde angenommen, dass Befragte aus bildungsfernen Elternhäusern mit einem erfolgreichen Bildungsweg, Hilfestellung insbesondere außerhalb ihrer Herkunftsfamilie erhalten haben. Es wurde davon ausgegangen, dass die erfolgreichen Bildungswege Befragter aus bildungsfernen Elternhäusern in Abhängigkeit der Unterstützungsleistungen von außen beschränkt wurden. Der Ausgangspunkt der Vermutung war die Annahme, dass Befragte aus bildungsfernen Elternhäusern auf die Hilfe und unterstützende Beratung außerhalb ihres Herkunftsmilieus angewiesen sind, da sie nur wenig bildungsrelevante Unterstützung durch ihr Elternhaus und ihr direktes soziales Umfeld erhalten können. Gleichzeitig wurde angenommen, dass insbesondere während der Schulzeit eingewanderte Befragte mit ihrem erfolgreichen Bildungsweg im Zusammenhang mit Unterstützungsleistungen außerhalb der Herkunftsfamilie stehen.

Von den Befragten des Gesamtsurvey gaben 62,3 % an, keine Unterstützungsleistungen außerhalb ihrer Herkunftsfamilie erhalten zu haben; 6,9% gaben an Unterstützung durch Ämter erhalten zu haben; 5,9 % gaben an, durch kommunale Einrichtungen unterstützt worden zu sein; 13,5 % gaben an, Unterstützung durch Vereine erhalten zu haben. Lediglich 2,7 % der Befragten gaben an von einer Stiftung unterstützt worden zu sein. Sonstige Unterstützung erhalten zu haben, gaben 10,2 % der Befragten an.⁶³ Sonstige Unterstützung kam dabei v. a. durch Freunde mit 2,3 %, Lehrer & Schule mit 0,6 % und 0,5 % durch ein Heim.⁶⁴ Der Blick auf die untersuchungsrelevanten Teilgruppen des Survey zeigt, dass Befragte aus einem bildungsfernen Elternhaus im Vergleich zu Befragten bildungspragmatischer Herkunft mehr Unterstützung von außen erfahren haben. Prozentual betrachtet haben sie mehr Unterstützung durch Stiftungen (7,4 %) erhalten - wobei anzumerken ist, dass v. a. Befragte mit Migrationshintergrund, so auch während der Schulzeit

⁶³ siehe Anhang II Tabelle: Unterstützung von Außen - Häufigkeiten

⁶⁴ siehe Anhang II Tabelle: Unterstützung von Außen - Häufigkeiten

eingewanderte Befragte bildungsferner Herkunft, mehr Unterstützung durch Stiftungen erhalten haben als Befragte ohne Migrationshintergrund.

Die Werte zur Unterstützung durch Stiftungen überraschen im Vergleich zu Befragten bildungspragmatischer Herkunft, da in den theoretischen Vorüberlegungen von einem vergleichsweise geringeren Wert der Unterstützung durch Stiftungen bei Befragten aus Elternhäusern mit niedrigeren Bildungsniveaus ausgegangen wurde (Middendorff, u.a., 2009). Weiter haben Befragte bildungsferner Herkunft auf den ersten Blick vergleichsweise auch mehr Unterstützung durch Ämter (13 %) und kommunale Einrichtungen (9,3 %) erfahren als Befragte anderer Teilgruppen des Survey. Der fokussierte Blick auf Befragte bildungsferner und bildungspragmatischer Herkunft zeigt allerdings ein differenziertes Bild, wenn man einen Migrationshintergrund und/oder einer Einwanderung während der Schulzeit berücksichtigt. So zeigt sich beispielsweise, dass Befragte bildungsferner Herkunft ohne Migrationshintergrund weniger durch Ämter und kommunale Einrichtungen Unterstützung erfahren haben als ihre Peer bildungspragmatischer Herkunft.

Weniger überraschend erscheint der vergleichsweise geringe Wert der Unterstützung durch Vereine bei Befragten aus bildungsfernen Elternhäusern. Im Vergleich zu Befragten anderer Teilgruppen haben Befragte aus bildungsfernen Elternhäusern die geringste Unterstützung durch Vereine (7,4 %) erfahren. Dabei haben Befragte bildungsferner Herkunft ohne Migrationshintergrund weniger Unterstützung durch Vereine erfahren als bildungsferne Befragte mit Migrationshintergrund. Es wurde angenommen, dass die Unterstützung durch Vereine bei Befragten aus bildungsfernen Elternhäusern deshalb vergleichsweise geringer ausgefallen ist, da die Mitgliedschaft in Vereinen meist mit Kosten verbunden ist. Folglich wurde davon ausgegangen, dass nur wenige Befragte der Teilgruppe bildungsferner Befragter in einem Verein Mitglied waren, da sie finanzielle Einschränkungen während ihrer Schulzeit empfanden, bzw. sich mit diesen konfrontiert sahen.⁶⁵ Rechnerisch konnte dies jedoch nicht überprüft werden, da zu einer Vereinsmitgliedschaft keine direkten Fragen gestellt wurden, sondern nur zu Unterstützungsleistungen durch Vereine.

In Bezug auf die Unterstützung durch sonstige Instanzen wurde angenommen, dass Befragte aus bildungsfernem Elternhaus weniger Freunde im sozialen Umfeld hatten, die sie auf ihrem Bildungsweg hätten unterstützen können. Dementsprechend zeigt sich, dass keiner der Befragten aus dieser Teilgruppe eine Unterstützung durch Freunde angegeben hat. Vielmehr wurde hier ebenfalls auf die Unterstützung durch Institutionen verwiesen (BAföG, Heim, Schule).

Trotz einer stärkeren Unterstützung Befragter aus einem bildungsfernen Elternhaus durch Stiftungen, Ämter oder kommunale Einrichtungen konnte kein signifikanter Zusammenhang zu ihren erfolgreichen Bildungswegen festgestellt werden.⁶⁶ Im Survey lässt

⁶⁵ siehe Anhang II Tabelle: Finanzielle Einschränkungen während des Bildungswegs - Häufigkeiten

⁶⁶ siehe Anhang II Tabelle: Unterstützung von Außen und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

sich zwischen der Unterstützung durch Ämter und kommunale Einrichtungen und den direkt erfolgreichen Bildungswegen ein signifikanter Zusammenhang erkennen. Der signifikante Zusammenhang der Ämter mit den direkt erfolgreichen Bildungswegen bestätigt sich für Befragte bildungspragmatischer Elternhäuser und in leichter Form für Befragte ohne Migrationshintergrund. Die direkt und indirekt erfolgreichen Bildungswege der Befragten der anderen untersuchungsrelevanten Teilgruppen weisen keine signifikanten Zusammenhänge zu Unterstützungsleistungen durch Instanzen außerhalb der Herkunftsfamilie auf. Demnach sind die erfolgreichen Bildungswege Befragter bildungsferner Herkunft und während der Schulzeit eingewanderter Befragter unabhängig von Unterstützungsleistungen von außen beschriftet worden.

Erwartungshaltung hinsichtlich Unterstützungsleistungen durch Instanzen außerhalb der Herkunftsfamilie

Mit Blick auf die erhaltenen Unterstützungsleistungen durch Instanzen außerhalb der Herkunftsfamilie wurde angenommen, dass sich teilweise eine bestimmte Erwartungshaltung bezüglich zu erhaltener Unterstützungsleistungen bei den jungen Erwachsenen der Untersuchungsgruppe entwickelt hat. Das heißt, dass die Bewältigung eines erfolgreichen Bildungsweges in Anhängigkeit zu einer bestimmten Erwartungshaltung gegenüber Unterstützungsleistungen zu betrachten ist. So wurde angenommen, dass aufgrund der größeren Unterstützung Befragter aus bildungsfernen Elternhäusern durch Ämter und kommunale Einrichtungen, diese sich im Vergleich zu Befragten anderer Teilgruppen bei hohen Anforderungen in ihrem Berufsleben, so auch ihrem Bildungsweg, stärker auf die Unterstützung durch Behörden und Ämter verlassen und eine stärkere Erwartungshaltung in Bezug auf diese äußere Unterstützung besteht. Weiter wurde angenommen, dass Befragte bildungsferner Herkunft sich weniger auf die Unterstützung durch Freunde und Bekannte verlassen und dies somit auch weniger durch diese erwarten. Der Vergleich der Mittelwerte zeigt, dass sich Befragte aus bildungsfernen Elternhäusern in der Tat mehr auf die Unterstützung durch Ämter und Behörden verlassen, als Befragte anderer Teilgruppen des Survey.⁶⁷ Auf die Unterstützung von Freunden und Bekannten verlassen sie sich vergleichsweise weniger als Befragte bildungspragmatischer Herkunft.⁶⁸ Die vorangestellten Vermutungen lassen sich dementsprechend untermauern und innerhalb der Untersuchung belegen.

Zwischen dem Verlassen auf eine Unterstützung durch Behörden/Ämter und den direkt erfolgreichen Bildungswegen Befragter aus bildungsfernen Elternhäusern konnte ein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden, jedoch keiner zu den indirekt erfolgreichen Bildungswegen.⁶⁹ Ihre direkt erfolgreichen Bildungswege sind somit in Abhängig-

⁶⁷ siehe Anhang II Tabelle: Verlassen auf die Unterstützung durch Behörden und Ämter - Mittelwerte

⁶⁸ siehe Anhang II Tabelle: Verlassen auf die Unterstützung durch Freunde und Bekannte - Mittelwerte

⁶⁹ siehe Anhang II Tabelle: Verlassen auf die Unterstützung durch Behörden und Ämter und direkt / indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

keit einer erwarteten Unterstützung durch Behörden und Ämter beschränkt worden. Davon ausgehend kann angenommen werden, dass eine gewisse Erwartungshaltung Hilfestellung durch Ämter zu erhalten speziell das Beschreiten eines direkt erfolgreichen Bildungsweges Befragter bildungsferner Herkunft begünstigt hat. Zwischen dem Verlassen auf eine Unterstützung durch Freunde und Bekannte und den direkt, indirekt erfolgreichen Bildungswegen konnte für die Teilgruppe Befragter aus bildungsfernen Elternhäusern kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden. Ihre erfolgreichen Bildungswege sind demnach unabhängig von einer Erwartungshaltung gegenüber einer Unterstützung durch Freunde und Bekannte beschränkt worden. Interessanterweise lässt sich allerdings für die direkt erfolgreichen Bildungswege Befragter mit Migrationshintergrund ein signifikanter Zusammenhang diesbezüglich feststellen.⁷⁰ Es lässt sich daher vermuten, dass Befragte bildungsferner Milieus eine größere Erwartungshaltung gegenüber der Unterstützung durch Behörden und Ämter auf ihrem Bildungsweg haben bzw. hatten als gegenüber Freunden und Bekannten. Im Hinblick auf die signifikante Erwartungshaltung einer Unterstützung durch Freunde und Bekannte Befragter mit Migrationshintergrund und ihrer direkt erfolgreichen Bildungswege kann angenommen werden, dass diese im Gegensatz zur Unterstützung durch Behörden und Ämter bedeutender für Bildungserfolge junger Erwachsener mit Migrationshintergrund sind und innerhalb der Untersuchungsgruppe waren. Es kann angenommen werden, dass so v. a. auch die Peerberatung, wie auch die milieuinterne Beratung wichtig für das Beschreiten erfolgreicher Bildungswege Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund sind. Dieser Vermutung ist innerhalb der qualitativen Untersuchung weiter nachzugehen.

Wohnumfeld und Freundschaftsbeziehungen

Hinsichtlich eines Zusammenhangs zwischen dem Wohnumfeld und den erfolgreichen Bildungswegen der Befragten wurde angenommen, dass Befragte mit einem erfolgreichen Bildungsweg, in einem überwiegend deutsch geprägten Stadtvierteln aufgewachsen sind. Dabei wurde davon ausgegangen, dass bildungsspezifisches Wissen im Zusammenhang mit (Fremd-) Erfahrungen sogenannter Einheimischer steht, die selbst Erfahrungen mit dem deutschen Schulsystem besitzen. Von den Befragten des Gesamtsurvey gaben 9,6% an, in einem Stadtviertel aufgewachsen zu sein, in welchem überwiegend Migranten gelebt haben. 65,5 % aller Befragten gaben an, in einem Stadtviertel mit überwiegend Deutschen aufgewachsen zu sein; 21,7 % aller Befragten gaben an in einem gemischten Stadtviertel aus Deutschen und Migranten aufgewachsen zu sein; 3,2 % aller Befragten machten hierzu keine Angaben.⁷¹ Befragte aus bildungsfernen Elternhäusern sind überwiegend in Wohnvierteln mit deutschen Einwohnern aufgewachsen (42,6 %). Dies lässt

⁷⁰ siehe Anhang II Tabelle: Verlassen auf die Unterstützung durch Freunde und Bekannte und direkt / indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

⁷¹ siehe Anhang II Tabelle Wohnumgebung bzw. Stadtviertel – Häufigkeiten

sich als untypisch werten und einen Zusammenhang zwischen dem Wohnviertel und den erfolgreichen Bildungswegen vermuten. So lässt sich für den Survey zwischen dem Stadt-, bzw. Wohnviertel und den direkt erfolgreichen Bildungswegen ein sehr signifikanter Zusammenhang feststellen. Dieser bestätigt sich jedoch nicht für die einzelnen Teilgruppen. Zwischen dem Stadt-/Wohnviertel und den indirekt erfolgreichen Bildungswegen lässt sich weder für den Gesamtsurvey, noch in Bezug auf die Teilgruppen ein signifikanter Zusammenhang feststellen.⁷² Dementsprechend kann angenommen werden, dass die direkt erfolgreichen Bildungswege durchaus im Zusammenhang zum Wohnviertel stehen, auch wenn sich dies nicht für die Teilgruppen bestätigt hat. Inwiefern dieser Zusammenhang zu werten ist, muss über die qualitative Untersuchung geklärt werden. Interessant an dem signifikanten Ergebnis ist v. a., dass diese Ergebnisse andere aktuelle Studien widerspiegeln. So wird beispielsweise in der Studie von Helbig (2010) auf einen Zusammenhang zwischen Wohnquartieren und den schulischen Leistungen geschlossen. Dabei wird dem sozialen Hintergrund der Nachbarschaft eine tragende Rolle attestiert. Somit stellt sich das signifikante Ergebnis den Überlegungen der geringeren Schutzfunktion des Wohnumfelds als Bildung fördernder Faktor gegenüber (Lösel, 2008, S. 66 In Opp; u.a., 2008).

Ausgehend von den Zusammenhängen der Bildungswege mit der Wohnumgebung, wurde zwischen den Freundschaftsbeziehungen der Befragten zu anderen sozialen Schichten und den erfolgreichen Bildungswegen ein Zusammenhang vermutet. Insbesondere wurde davon ausgegangen, dass der soziale Umgang zu Freunden höherer Schichten sich positiv auf die erfolgreichen Bildungswege ausgewirkt hat. Die Befragten wurden danach gefragt, ob sie während ihrer Schulzeit Freunde aus anderen Schichten besaßen. Freunde aus anderen Schichten besaßen 63,2 % aller Befragten; lediglich 12,6 % aller Befragten verneinten diese Antwort; 24,2 % aller Befragten enthielten sich einer Antwort.⁷³ Von den Befragten aus einem bildungsfernen Elternhaus gaben 50 % an Freunde aus anderen Schichten gehabt zu haben. Befragte, die während der Schulzeit eingewandert sind, besaßen mit 39,6 % am wenigstens Freunde aus anderen Schichten. Zwischen Freundschaftsbeziehungen zu anderen Schichten und den erfolgreichen Bildungswegen ließ sich weder zum direkten noch zum indirekt erfolgreichen Bildungsweg ein signifikanter Zusammenhang feststellen.⁷⁴ Die Freundschaftsbeziehungen zu anderen Schichten lassen somit keine Rückschlüsse auf einen positiven Zusammenhang auf die erfolgreichen Bildungswege schließen.

⁷² siehe Anhang II Tabelle: Wohnumgebung bzw. Stadtviertel und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

⁷³ siehe Anhang II Tabelle: Freundschaftsbeziehungen zu anderen Schichten - Häufigkeiten

⁷⁴ siehe Anhang II Tabelle: Freundschaftsbeziehungen zu anderen Schichten und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

Gleicher Bildungsweg /Vorbild

Die beschrittenen Bildungswege des Survey wurden auf ihre Zusammenhänge zu ähnlichen Bildungswegen aus dem sozialen Umfeld getestet sowie einem möglichen Einfluss von Personen außerhalb der Herkunftsfamilie als Vorbilder und externe Anregung. Das Konzept des Vorbilds wurde dabei im Gegensatz zu der Beurteilung und Benennung von Personen im sozialen Umfeld, die einen ähnlichen Bildungsweg gegangen sind als schwierige Untersuchungsgröße empfunden. Schließlich hängt die Bezeichnung einer Person als Vorbild von einem bewusst vergebenen Label durch ein Subjekt ab. Die Betrachtung und Zuschreibung von ähnlichen Bildungswegen von Personen aus dem sozialen Umfeld kann dagegen als Vorbild im Unbewussten eines Subjekts verweilen. Es wurde angenommen, dass Befragte, die im sozialen Umfeld Personen kannten, die selbst einen höheren Bildungsweg gegangen sind, eher dazu neigten, einen erfolgreichen Bildungsweg einzuschlagen. Folglich wurde angenommen, dass das soziale Umfeld Vorbildfunktion für den eigenen Bildungsweg hatte. In Bezug auf bewusst gewählte Vorbilder wurde ebenfalls angenommen, dass sie einen positiven Einfluss auf das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges hatten.

Insgesamt gaben 18,7 % aller Befragten an Personen mit gleichem Bildungsweg im sozialen Umfeld zu haben; 7,2 % aller Befragten verneinten diese Frage; 74,1 % aller Befragten machten hierzu keine Angaben⁷⁵ Befragte aus einem bildungsfernen Elternhaus hatten in ihrem sozialen Umfeld vergleichsweise weniger Personen mit gleichem Bildungsweg als Befragte aus bildungspragmatischen Elternhäusern (13 % zu 18 %). In Bezug auf ein direktes Vorbild gaben 9,1 % aller Befragten an, ein Vorbild zu haben; 20,6 % verneinten diese Frage; 70,3 % machten hierzu keine Angaben.⁷⁶ Befragte aus einem bildungsfernen Elternhaus gaben dabei mit 14 % im Vergleich zu 9,7 % bei Befragten aus einem bildungspragmatischen Elternhaus stärker, an ein Vorbild zu haben. Zwischen den gleichen Bildungswegen im Bekanntenkreis und den direkt erfolgreich verlaufenen Bildungswegen des Survey konnte ein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden.⁷⁷ Ebenso ließ sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Besitzen eines Vorbilds und den direkt erfolgreich verlaufenen Bildungswegen feststellen.⁷⁸ In Bezug auf die einzelnen Teilgruppen konnten die Signifikanzen allerdings nicht festgestellt werden. Ebenso konnte bei den indirekt erfolgreichen Bildungsumwegen kein signifikanter Zusammenhang zu gleichen Bildungswegen im Bekanntenkreis oder dem Besitzen eines Vorbilds festgestellt werden. Auch wenn sich die Ergebnisse des Survey nicht für die Teilgruppen bestätigen lassen, kann davon ausgegangen werden, dass höhere Bildungswege im Be-

⁷⁵ siehe Anhang II Tabelle: gleicher Bildungsweg im Bekanntenkreis - Häufigkeiten

⁷⁶ siehe Anhang II Tabelle: Vorbilder – Häufigkeiten. Es ist zu bemerken, dass die Frage erst auf die letzten ca. 300n bezogen bzw. gestellt wurde.

⁷⁷ siehe Anhang II Tabelle: gleicher Bildungsweg im Bekanntenkreis und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

⁷⁸ siehe Anhang II Tabelle: Vorbilder und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

kanntenkreis zum Beschreiten eines höheren Bildungsweges führen können. Demnach können erfolgreiche Bildungswege des sozialen Umfelds als unbewusstes Vorbild fungieren und somit eine gute Basis für bildungsspezifische (Fremd-) Erfahrungen bieten, die wiederum höhere Bildungswege positiv beeinflussen und begünstigen. Das Gleiche gilt auch für das Besitzen eines bewussten Vorbilds. Ein Vorbild kann als Mustervorlage für das Beschreiten eines bestimmten Bildungsweges dienen. Ist dieses mit einem erfolgreichen Bildungsweg verbunden, kann sie als bewusste Vorlage und Anleitung zur Wegbeschreitung eines erfolgreichen Bildungsweges genutzt werden.

7.4 Risiko-/Schutzfaktor: Bildungsaspirationen

Die aus dem quantitativen Datenmaterial erkennbaren Bildungsaspirationen wurden mithilfe des Fragebogens durch die Erfassung von Komponenten der Bildungsaspirationen der Eltern der Befragten und Komponenten der Bildungsmotivation der Befragten erfasst. Die Zusammenhänge zwischen den Bildungsaspirationen und den erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe werden im Folgenden getrennt von einander vorgestellt. Der Zusammenhang zwischen der im Fragebogen angegebenen Instanz, die über den Bildungsweg entschieden hat und den erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe wird dabei mitberücksichtigt.

7.4.1 Bildungsaspirationen der Eltern

Die Bildungsaspirationen der Eltern wurden in der Untersuchung durch die subjektive Bewertung der Befragten des von ihnen empfundenen elterlichen Interesse an ihrer Schulbildung, ihrer Bewertung der Beteiligung ihrer Eltern an ihrer Schulbildung und den Unterstützungsleistungen durch ihre Eltern wie beispielsweise bei den Hausaufgaben oder der Förderung der persönlichen Entwicklung der Befragten, erfasst. Das Informationswissen der Eltern über das deutsche Schulsystem wurde als Komponente elterlicher Bildungsaspiration mitberücksichtigt. Bildungsspezifische Erfahrungswerte wurden als ein Ausgangspunkt für die Ausprägung von Bildungsaspirationen betrachtet.

Interesse der Eltern an der Schulbildung

Das Interesse der Eltern an der Schulbildung ihrer Kinder zeigt sich im Survey mit einem Mittelwert von $M\ 1,8964$ und somit als starkes Interesse.⁷⁹ Von den Befragten bewerteten 46,6 % das Interesse ihrer Eltern an ihrer Schulbildung als sehr stark. Nur 1,5 % bewerteten dieses als sehr gering. Befragte bildungsferner Herkunft bewerteten das Interesse ihrer Eltern an ihrer Schulbildung im Vergleich zu Befragten bildungspragmatischer Herkunft niedriger ($M\ 2,1509$ zu $M\ 1,9514$). Es ist jedoch anzumerken, dass Befragte bildungsferner Herkunft ohne Migrationshintergrund, das Interesse ihrer Eltern an der Schulbildung stärker bewerten, als ihre bildungspragmatische Peer ($M\ 1,7333$ zu $M\ 1,9206$). Weiter ist

⁷⁹ siehe Anhang II Tabelle: Interesse der Eltern an der Schulbildung – Mittelwerte

auch interessant, dass das empfundene Interesse der Eltern Befragter ohne Migrationshintergrund stärker ist als bei Befragten mit Migrationshintergrund. Darüber hinaus zeigt sich, dass das empfundene Interesse während der Schulzeit eingewanderten Befragter stärker ist als von Befragten mit Migrationshintergrund ohne Einwanderungsgeschichte. Demnach lassen sich die theoretischen Vermutungen, dass das Interesse der Eltern an der Schulbildung ihrer Kinder von Eltern von während der Schulzeit eingewanderten Befragten höher ist als bei Befragten, die längere Zeit in Deutschland gelebt haben innerhalb des Survey untermauern (Menke, 2011) - die theoretische Vermutung, dass das Interesse der Eltern an der Schulbildung ihrer Kinder bei Migranteneltern mit einer längeren Dauer der Migration abnimmt, lässt sich ebenso weiter stärken (Diefenbach, 2007).

Zwischen dem Interesse der Eltern an der Schulbildung ihrer Kinder und dem Bildungsstand der Eltern der Befragten lässt sich im Survey kein signifikanter Zusammenhang erkennen.⁸⁰ Dies gilt für alle untersuchungsrelevanten Teilgruppen. Das heißt, dass das Interesse der Eltern an der Schulbildung ihrer Kinder unabhängig von ihrem Bildungsstand zu werten ist. Der Bildungsstand war somit nicht relevant für das Interesse der Eltern an der Schulbildung der Befragten. Vielmehr scheint das Informationswissen über das deutsche Schulsystem und somit die bildungsspezifischen Erfahrungswerte von Bedeutung für das elterliche Bildungsinteresse zu sein. Es lässt sich ein sehr signifikanter Zusammenhang zwischen dem Interesse der Eltern an der Schulbildung und dem Informationswissen der Eltern über das deutsche Schulsystem feststellen.⁸¹ Die Eltern der Befragten weisen ein subjektiv stärker empfundenes Interesse an der Schulbildung ihrer Kinder auf, wenn sie als informierter über die systembedingten Anforderungen des Schulsystems und dessen Möglichkeiten bewertet worden sind.⁸²

In Bezug auf die direkt, wie indirekt erfolgreich verlaufenden Bildungsweg zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zum Interesse der Eltern an der Schulbildung ihrer Kinder.⁸³ Die direkt erfolgreichen, wie indirekt erfolgreichen Bildungswege sind unabhängig vom subjektiv empfundenen Interesse der Eltern an der Schulbildung beschriftet worden. Das gilt für fast alle untersuchungsrelevanten Teilgruppen des Survey. Nur bei Befragten bildungspragmatischer Herkunft ohne Migrationshintergrund lässt sich schließlich ein leicht signifikanter Zusammenhang zwischen dem elterlichen Interesse an der Schulbildung und den direkt erfolgreich verlaufenen Bildungswegen feststellen. Ihre direkt erfolgreichen Bildungswege sind in Abhängigkeit vom empfundenen elterlichen Interesse beschriftet worden. Insgesamt ist aus den Werten für das Survey zu schließen, dass die Bil-

⁸⁰ siehe Anhang II Tabelle: Interesse der Eltern an der Schulbildung und Bildungsstand der Eltern - Signifikanzen

⁸¹ siehe Anhang II Tabelle: Interesse der Eltern an der Schulbildung und Informationsstand der Eltern über das deutsche Schulsystem - Signifikanzen

⁸² siehe Anhang II Tabelle: Interesse der Eltern an der Schulbildung und Informationsstand der Eltern über das deutsche Schulsystem - Häufigkeiten

⁸³ siehe Anhang II Tabelle: Interesse der Eltern an der Schulbildung und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

dungsaspirationen der Eltern, im Sinne des Interesses an der Schulbildung, nicht zwangsläufig als Ausgangspunkt ihres erfolgreichen Bildungsweges zu betrachten sind. Die bildungsspezifischen Erfahrungswerte der Eltern spielen allerdings eine bedeutende Rolle in der Ausprägung elterlichen Bildungsinteresses. Der Bildungsstand der Eltern erweist sich als unwichtig hinsichtlich des empfundenen elterlichen Interesses an der Schulbildung der Befragten. Zumindest lassen die vorangegangenen quantitativen Werte nicht darauf schließen. Die qualitative Untersuchung kann hierzu einen tieferen Einblick und Erklärung bieten.

Beteiligung der Eltern an der Schulbildung

Die Beteiligung der Eltern an der Schulbildung der Befragten wies im Survey einen Mittelwert von M 2,42 auf.⁸⁴ Im Gesamtsurvey gaben 30,9 % der Befragten eine sehr starke Beteiligung ihrer Eltern an ihrer Schulbildung an; nur 3,7 % gaben an, dass sich ihre Eltern gar nicht beteiligten. Befragte bildungsferner Herkunft bewerteten die schulische Beteiligung ihrer Eltern im Vergleich zu Befragten bildungspragmatischer Herkunft geringer (M 3,0926 zu 2,4162). Insbesondere Befragte bildungsferner Herkunft und einem Migrationshintergrund werten die Beteiligung ihrer Eltern im Vergleich zu anderen untersuchungsrelevanten Teilgruppen am geringsten (M 3,2857). Der Bildungsstand der Eltern zeigt sich jedoch in keinem signifikanten Zusammenhang zur elterlichen Beteiligung an der Schulbildung der Befragten.⁸⁵ Der Bildungsstand der Eltern ist dem zur Folge wenig bedeutend für die elterliche Beteiligung an der Schulbildung der Befragten gewesen.

Bei näherer Betrachtung des Aspekts elterlicher Unterstützung bei den Hausaufgaben, welche als konkretes Beispiel schulischer Beteiligung herangezogen wurde, zeigt sich jedoch sehr wohl ein sehr signifikanter Zusammenhang zum Bildungsstand der Eltern.⁸⁶ Es wurde angenommen, dass Eltern mit einem höheren Bildungsstand es einfacher hatten ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen und sich dementsprechend an der Schulbildung zu beteiligen. Der signifikante Zusammenhang bestätigte sich für Befragte ohne Migrationshintergrund, jedoch nicht für jene mit Migrationshintergrund oder während der Schulzeit Eingewanderter. Das bedeutet, dass die Hausaufgabenbetreuung bei Befragten ohne Migrationshintergrund in Abhängigkeit des Bildungsstandes der Eltern stand und bei Befragten mit Migrationshintergrund und während der Schulzeit Eingewanderter nicht. Bei Befragten mit Migrationshintergrund und eingewanderten Befragten ist davon auszugehen, dass der Bildungsstand der Eltern keine Rolle in der Hausaufgabenbetreuung der Befragten spielte – was zunächst verwundert. Der Blick auf die prozentualen Angaben zur Hausaufgabenbetreuung der Eltern verweist ebenfalls auf die Bedeutung des elterlichen

⁸⁴ siehe Anhang II Tabelle: Beteiligung der Eltern an der Schulbildung - Mittelwerte

⁸⁵ siehe Anhang II Tabelle: Beteiligung der Eltern an der Schulbildung und Bildungsstand der Eltern - Signifikanzen

⁸⁶ siehe Anhang II Tabelle Hausaufgabenbetreuung durch Eltern und Bildungsstand der Eltern - Signifikanzen

Bildungsstands für die Hausaufgabenbetreuung. Von den Befragten aus bildungspragmatischen Elternhäusern gaben 41,5 % an Hausaufgabenbetreuung durch ihre Eltern erhalten zu haben. Bei Befragten aus bildungsfernen Elternhäusern gaben dies nur 11,1 % an.⁸⁷ Der Vergleich der Werte Befragter mit (46,5 %) und ohne Migrationshintergrund (25,6 %) und auch jener, die während der Schulzeit eingewandert sind (22,5 %), lässt darauf schließen, dass neben dem Bildungsstand der Eltern weitere Faktoren im Zusammenhang der elterlichen Unterstützung bei den Hausaufgaben zu berücksichtigen sind. Sprachschwierigkeiten können als ein möglicher Faktor hierfür benannt werden. Von den Befragten mit Migrationshintergrund gaben 39,1 % an mit ihren Eltern in der Herkunftssprache zu kommunizieren und 20,3 % gaben an in Deutsch mit ihren Eltern zu sprechen. Bei Befragten, die während der Schulzeit eingewandert sind, kommunizieren nur 9,1 % in Deutsch mit ihren Eltern und 51,9 % ausschließlich in ihrer Herkunftssprache.⁸⁸ Mangelnde Sprachkenntnisse im Deutschen können als eine Ursache für die Wahl der Herkunftssprache vermutet werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass Eltern mit Migrationshintergrund aufgrund von Sprachbarrieren im Deutschen, unabhängig von ihrem Bildungsstand, weniger in der Lage waren den Befragten bei den Hausaufgaben zur Seite zu stehen. Zwischen dem Sprachverhalten mit den Eltern und der Hausaufgabenbetreuung durch die Eltern zeigt sich für Befragte mit Migrationshintergrund ein leicht signifikanter Zusammenhang. Für Befragte, die während der Schulzeit eingewandert sind, kann dies nicht festgestellt werden. Es kann daher angenommen werden, dass die Hausaufgabenbetreuung durch die Eltern, insbesondere bei Befragten mit Migrationshintergrund, in Abhängigkeit des Sprachverhaltens mit den Eltern stand.

Weiter wurde angenommen, dass das Interesse der Eltern an der Schulbildung im Zusammenhang mit der schulischen Beteiligung der Eltern steht. Der Signifikanztest ergab für den Gesamtsurvey einen sehr signifikanten Zusammenhang zwischen den beiden Items.⁸⁹ In Bezug auf Befragte bildungsferner Herkunft ohne Migrationshintergrund und während der Schulzeit Eingewanderter kann dieser signifikante Zusammenhang nicht festgestellt werden. Dies bedeutet, dass die schulische Beteiligung in Abhängigkeit zum Interesse der Eltern an der Schulbildung ihrer Kinder stand. Dies gilt jedoch nicht für Befragte bildungsferner Herkunft ohne Migrationshintergrund und während der Schulzeit Eingewanderter. Bei ihnen ist die elterliche Beteiligung unabhängig von ihrem Interesse an der Schulbildung zu werten.

In Bezug auf die Hausaufgabenbetreuung durch die Eltern zeigt sich ebenfalls ein sehr signifikanter Zusammenhang zum Interesse der Eltern an der Schulbildung der Befrag-

⁸⁷ siehe Anhang II Tabelle: Hausaufgabenbetreuung durch Eltern - Häufigkeiten

⁸⁸ siehe Anhang II Tabelle: Sprachverhalten mit den Eltern - Häufigkeiten

⁸⁹ Interesse und Informationen standen nur bei Befragten aus bildungsfernen Elternhäusern in keinem Zusammenhang. Das gleiche Bild spiegelt sich bei Befragten bildungsferner Elternhäuser auch in Bezug auf den Informationsstand der Eltern über das Schulsystem und ihrer schulischen Beteiligung wider. Siehe Anhang II Tabelle: Interesse der Eltern an der Schulbildung und Beteiligung der Eltern an der Schulbildung - Signifikanzen

ten.⁹⁰ Allerdings differenziert sich diese Signifikanz hinsichtlich der untersuchungsrelevanten Teilgruppen stärker als die generelle Beteiligung der Eltern an der Schulbildung. So ist der Unterschied zwischen Befragten bildungsferner Herkunft und bildungspragmatischer Herkunft am offensichtlichsten. Demnach kann für den Gesamtsurvey zunächst angenommen werden, dass die Hausaufgabenbetreuung in Abhängigkeit des elterlichen Interesses an der Schulbildung steht. Bei Befragten bildungsferner Herkunft und jenen mit Migrationshintergrund, sowie bei Befragten, die während der Schulzeit eingewandert sind, ist davon auszugehen, dass das Interesse der Eltern als irrelevant für ihre Hilfestellungen bei den Hausaufgaben der Befragten zu werten ist.

Das Informationswissen der Eltern über das deutsche Schulsystem kann als ein weiterer Faktor in der elterlichen Beteiligung an der Schulbildung angeführt werden. Dieses erweist sich als sehr signifikant im Zusammenhang zur Beteiligung der Eltern an der Schulbildung der Befragten, wie auch zur Hausaufgabenbetreuung durch die Eltern.⁹¹ Allerdings zeigt sich auch hier ein Unterschied zwischen Befragten bildungsferner Herkunft und Befragten bildungspragmatischer Herkunft. Bei Befragten bildungsferner Herkunft erweist sich das Informationswissen, als nicht relevanter Faktor für die Beteiligung der Eltern an der Schulbildung oder der Hausaufgabenbetreuung. Somit kann zunächst ebenfalls vom Survey ausgehend, angenommen werden, dass die schulische Beteiligung und die Hausaufgabenbetreuung in Abhängigkeit des Informationswissens der Eltern über das Schulsystem standen. Demnach haben stärker informierte Eltern sich stärker an der Schulbildung der Befragten beteiligt und sie stärker bei ihren Hausaufgaben unterstützt. Bei Befragten bildungsferner Herkunft kann angenommen werden, dass das Informationswissen keinen oder nur einen gering bedeutenden Faktor für die schulische Beteiligung stellte.

Die erfolgreichen Bildungswege der Befragten sind unabhängig von einer elterlichen Hausaufgabenbetreuung beschriftet worden. Dies gilt für alle untersuchungsrelevanten Teilgruppen. Die Beteiligung der Eltern an der Schulbildung zeigt sich allerdings in einem sehr signifikanten Zusammenhang zu den direkt erfolgreichen Bildungswegen der Befragten des Gesamtsurvey und bestätigt sich auch für die Teilgruppe Befragter bildungspragmatischer Herkunft und jener mit Migrationshintergrund. Die indirekt erfolgreichen Bildungswege zeigen sich insgesamt - für den Survey und die untersuchungsrelevanten Teilgruppen - als unabhängig von der elterlichen schulischen Beteiligung. Demnach zeigt sich eine weitere Differenz zwischen Befragten bildungsferner und bildungspragmatischer Herkunft. Befragte bildungspragmatischer Herkunft haben ihren direkt erfolgreichen Bildungsweg in Abhängigkeit von der elterlichen Beteiligung an der Schulbildung beschriftet. Befragte bildungsferner Herkunft hingegen haben ihren direkt erfolgreichen Bil-

⁹⁰ siehe Anhang II Tabelle: Interesse der Eltern und Hausaufgabenbetreuung durch Eltern - Signifikanzen

⁹¹ siehe Anhang II Tabellen: Informationen der Eltern über das Schulsystem und Hausaufgabenbetreuung durch Eltern – Signifikanzen; Informationen der Eltern über das Schulsystem und Schulbeteiligung der Eltern– Signifikanzen; Informationen der Eltern über das Schulsystem und Interesse der Eltern an der Schulbildung - Signifikanzen

dungsweg unabhängig von der elterlichen Beteiligung an ihrer Schulbildung beschritten.⁹² Damit erhärtet sich die Vermutung, dass je höher der Bildungsstand der Eltern, desto stärker ist der Zusammenhang zu einem direkt erfolgreichen Bildungsweg. Je geringer das Bildungsniveau der Eltern, desto weniger relevant ist dieses für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges. Die direkt erfolgreichen Bildungswege Befragter ohne Migrationshintergrund sind unabhängig von der elterlichen schulischen Beteiligung beschritten worden; die direkt erfolgreichen Bildungswege Befragter mit Migrationshintergrund sind in Abhängigkeit von der elterlichen schulischen Beteiligung beschritten worden. Es kann daher vermutet werden, dass besonders Befragte mit Migrationshintergrund beim Beschreiten ihres direkt erfolgreichen Bildungsweges durch ihre Eltern schulisch unterstützt wurden. Dabei ist jedoch zwischen während der Schulzeit eingewanderten und nicht-eingewanderten Befragten mit Migrationshintergrund zu unterscheiden. Bei Befragten die während der Schulzeit eingewandert sind sowie bei Befragten ohne Migrationshintergrund ist anhand der Werte davon auszugehen, dass die elterliche Beteiligung weniger von Bedeutung für das Beschreiten ihrer erfolgreichen Bildungswege war.

Förderung der persönlichen Entwicklung durch die Eltern

Der Blick auf die subjektive Bewertung der Befragten der Förderung ihrer persönlichen Entwicklung durch ihre Eltern zeigt für den Gesamtsurvey einen Mittelwert von M 2,7970.⁹³ Die empfundene Förderung der persönlichen Entwicklung durch die Eltern liegt somit im guten Mittelfeld der Bewertungsmöglichkeiten. Der differenzierte Blick auf die untersuchungsrelevanten Teilgruppen zeigt, dass Befragte bildungsferner Herkunft sich im Gegensatz zu Befragten bildungspragmatischer weniger durch ihre Eltern gefördert gefühlt haben (M 3,1887 zu M 2,7925). Befragte ohne Migrationshintergrund haben sich etwas stärker durch ihre Eltern in ihrer persönlichen Entwicklung gefördert gefühlt als Befragte mit Migrationshintergrund oder auch einer Einwanderungsgeschichte während der Schulzeit (M 2,4630 zu M 2,6550 bzw. M 2,5270). Interessant ist dabei, dass Befragte, die während der Schulzeit eingewandert sind, sich etwas stärker durch ihre Eltern in ihrer persönlichen Entwicklung gefördert gefühlt haben als ihre länger in Deutschland lebende Peer (M 2,5270 zu M 2,6550).

Zwischen der Förderung der persönlichen Entwicklung durch die Eltern und den direkt, wie indirekt erfolgreichen Bildungswegen zeigt sich für den Gesamtsurvey und für alle untersuchungsrelevanten Teilgruppen kein signifikanter Zusammenhang.⁹⁴ Dementsprechend ist davon auszugehen, dass die Förderung der persönlichen Entwicklung insge-

⁹² siehe Anhang II Tabelle: Schulbeteiligung der Eltern und direkt / indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

⁹³ siehe Anhang II Tabelle: Förderung der persönlichen Entwicklung- Mittelwerte

⁹⁴ siehe Anhang II Tabelle: Förderung der persönlichen Entwicklung und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

samt zweitrangig für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges ist, bzw. für die vorliegenden Bildungswege der Untersuchungsgruppe war.

7.4.4 Bildungsmotivation der Untersuchungsgruppe

Der Blick auf das subjektive Bildungsinteresse der Befragten wurde im Fragebogen über mehrere Items erfasst. Fokussiert wurden dabei die Bedeutung der Schule für die Befragten, berufliche Ziele als Jugendliche, die Bedeutung von Karriere und Karriereplänen, sowie generelle Zukunftsaussichten. Es wurde vermutet, dass die erfolgreichen Bildungswege im Zusammenhang mit Karriereplänen und beruflichen Zielen stehen. So wurde angenommen, dass jene, die bereits als Jugendliche berufliche Ziele hatten, einen erfolgreichen Bildungsweg gegangen sind. Dies wurde insbesondere für Befragte bildungsferner Herkunft angenommen. Ebenso wurde angenommen, dass besonders jene Befragte, die einen festen Karriereplan haben und welchen die Karriere wichtig ist, eher einen erfolgreichen Bildungsweg gegangen sind. Darüber hinaus wurde angenommen, dass jene, die eher positive private, berufliche und finanzielle Zukunftsaussichten haben, einen erfolgreichen Bildungsweg eingeschlagen haben.

Wichtigkeit der Schule

Die Bedeutung der schulischen Bildung wurde über die Frage nach der Wichtigkeit der Schule für die Befragten erfasst. Der Mittelwert weist einen Wert von M 2,4438 für den Survey auf.⁹⁵ Am wichtigsten erwies sich die Schule für Befragte, die während der Schulzeit eingewandert sind (M 1,8716). Am wenigsten wichtig erwies sich die Schule für Befragte aus bildungspragmatischen Elternhäusern (M 2,4556). Befragte aus bildungsfernen Elternhäusern empfanden die Schule als bedeutender als Befragte bildungspragmatischer Herkunft (M 2,1887). Demnach kann angenommen werden, dass die Schule von größerer Bedeutung für Kinder und Jugendliche bildungsferner Herkunft ist als für jene bildungspragmatischer Herkunft. Zwischen der Wichtigkeit der Schule der Befragten und den direkt erfolgreichen Bildungswegen lässt sich kein signifikanter Zusammenhang feststellen.⁹⁶ Dies gilt für alle untersuchungsrelevanten Gruppen. Es kann angenommen werden, dass die Bedeutung der Schule weniger relevant für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges ist. In Bezug auf die indirekt erfolgreichen Bildungswege und die Wichtigkeit der Schule lässt sich nur ein gering signifikanter Zusammenhang für die Wege Befragter mit Migrationshintergrund feststellen. Demnach sind die indirekt erfolgreichen Bildungswege unabhängig von der Bedeutung von Schule beschritten worden. Nur bei Migrantenkindern und –jugendlichen ist davon auszugehen, dass indirekt erfolgreiche Bildungswege in Abhängigkeit von der Bedeutung von Schule beschritten werden.

⁹⁵ siehe Anhang II Tabelle: Wichtigkeit der Schule - Mittelwerte

⁹⁶ siehe Anhang II Tabelle: Wichtigkeit der Schule und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

Berufliche Ziele als Jugendliche

Von den Befragten des Survey gaben 17,8 % an während der Schulzeit, als Jugendliche bereits berufliche Ziele gehabt zu haben; 9,9 % verneinten dies.⁹⁷ Der Blick auf die Teilgruppen zeigt, dass Befragte aus bildungsfernen Elternhäusern prozentual betrachtet häufiger ein berufliches Ziel als Jugendliche hatten, als Befragte aus bildungspragmatischen Elternhäusern (25,9 % zu 20,4 %). Befragte bildungsferner Herkunft ohne Migrationshintergrund weisen zu ihrer bildungspragmatischen Peer die größten prozentualen Unterschiede auf (6,7 % zu 29,3 %), als Befragte bildungsferner Herkunft mit Migrationshintergrund zu ihrer bildungspragmatischen Peer (34,3 % zu 32,1 %). Eingewanderte Befragte bildungsferner Herkunft weisen im Vergleich zu ihrer bildungspragmatischen Peer ebenfalls einen großen Unterschied auf (16,7 % zu 35,1 %). Zwischen den beruflichen Zielen als Jugendlicher und den erfolgreichen Bildungswegen lässt sich nur für die direkt erfolgreichen Bildungswege Befragter ohne Migrationshintergrund ein signifikanter Zusammenhang feststellen.⁹⁸ Für den Gesamtsurvey erweist sich der Zusammenhang als nicht signifikant in Bezug auf die erfolgreichen Bildungswege. Demnach kann angenommen werden, dass die direkt erfolgreichen Bildungswege Befragter ohne Migrationshintergrund in Abhängigkeit von beruflichen Zielen als Jugendlicher beschritten worden sind. Die direkt erfolgreichen Bildungswege Befragter anderer Teilgruppen sind unabhängig von beruflichen Zielen beschritten worden. Die indirekt erfolgreichen Bildungswege sind ebenfalls als unabhängig von beruflichen Zielen als Jugendliche beschritten worden. Es kann angenommen werden, dass für Befragte bildungsferner Herkunft frühe Bildungs- und Berufsziele nicht bedeutend für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges sind.

Wichtigkeit von Karriere

Die Bedeutung einer Karriere zeigt sich im Survey mit einem Mittelwert von M 2,6469 und somit stärker auf der Seite eines erstrebenswerten Ziels.⁹⁹ Befragte aus bildungsfernen Elternhäusern weisen im Vergleich zu Befragten bildungspragmatischer Herkunft einen weniger karrierebewussten Mittelwert auf (M 2,8065 zu M 2,5991). Ihnen ist Karriere demnach weniger wichtig als den Befragten der anderen Gruppen. Sie weisen vergleichsweise auch eine geringere Anzahl an festen Karriereplänen auf (11,1 % zu 12,9%).¹⁰⁰ Interessant ist insbesondere, dass eingewanderte Befragte im Vergleich der untersuchungsrelevanten Teilgruppen, das größte Karrierebewusstsein haben (M 2,2564) und am häufigsten Karrierepläne besitzen (19,5 %). Zwischen der Wichtigkeit von Karriere und den erfolgreichen Bildungswegen konnte allerdings kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden, weder für den Survey noch für eine der untersuchungsrelevanten Teilgrup-

⁹⁷ siehe Anhang II Tabelle: Berufliche Ziele als Jugendlicher - Häufigkeiten

⁹⁸ siehe Anhang II Tabelle: Berufliche Ziele als Jugendlicher und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

⁹⁹ siehe Anhang II Tabelle: Wichtigkeit von Karriere - Mittelwerte

¹⁰⁰ siehe Anhang II Tabelle: Fester Karriereplan - Häufigkeiten

pen.¹⁰¹ Die erfolgreichen Bildungswege sind somit unabhängig von einer subjektiven Karrierebedeutung beschriftet worden. Die Annahme, dass die erfolgreichen Bildungswege im Zusammenhang mit der Wichtigkeit einer Karriere stehen, erwies sich als nicht zutreffend. Die Annahme, dass die erfolgreich verlaufenen Bildungswege im Zusammenhang zu festen Karriereplänen stehen, erwies sich ebenfalls als nicht zutreffend. Es konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen festen Karriereplänen und den erfolgreichen Bildungswegen festgestellt werden. Dies gilt für alle untersuchungsrelevanten Teilgruppen.

Zukunftsaussichten

Bezüglich der privaten, beruflichen und finanziellen Zukunftsaussichten der Befragten des Survey zeigt sich ein Mittelwert von M 2,7784.¹⁰² Damit liegen die Zukunftsaussichten des Survey tendenziell auf der positiven Seite. Im Vergleich der untersuchungsrelevanten Teilgruppen weisen Befragte aus bildungsfernen Elternhäusern insgesamt negativere Zukunftsaussichten auf (M 3,0690). Befragte bildungspragmatischer Herkunft weisen vergleichsweise nur leicht positivere Zukunftsaussichten auf (M 2,8690). Die positivsten Zukunftsaussichten zeigen sich für Befragte, die während der Schulzeit eingewandert sind (M 2,3537). In der aufgeschlüsselten Betrachtung der Zukunftsaussichten lässt sich erkennen, dass die Befragten hinsichtlich ihrer privaten Zukunftsaussichten positivere Aussichten haben (M 2,2693) als vergleichsweise hinsichtlich ihrer beruflichen (M 2,8775) oder finanziellen Aussichten (M 3,2). Zwischen den Zukunftsaussichten und den erfolgreichen Bildungswegen lässt sich für den Survey ein signifikanter Zusammenhang feststellen.¹⁰³ Der signifikante Zusammenhang bestätigt sich für die direkt und indirekt erfolgreichen Bildungswege Befragter aus bildungspragmatischen Elternhäusern, wie auch für die direkt erfolgreichen Bildungswege Befragter mit und ohne Migrationshintergrund. Für Befragte bildungsferner Herkunft und jener, die während der Schulzeit eingewandert sind, lässt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Zukunftsaussichten und den erfolgreichen Bildungswegen erkennen. Ihre erfolgreichen Bildungswege sind unabhängig von ihren Zukunftsaussichten beschriftet worden.

Der fokussierte Blick auf die einzelnen Zukunftsaussichten und ihren Zusammenhängen zu den erfolgreichen Bildungswegen des Survey zeigt, dass für die direkt erfolgreichen Bildungswege berufliche und finanzielle Zukunftsaussichten von Bedeutung waren. Für die indirekt erfolgreichen Bildungswege zeigen sich die finanziellen Zukunftsaussichten von wichtiger Bedeutung. Demnach sind die direkt erfolgreichen Bildungswege in Abhängigkeit von beruflicher und finanzieller Zukunftsaussichten beschriftet worden, die indirekt erfolgreichen in Abhängigkeit von finanziellen Zukunftsaussichten. Die Zusam-

¹⁰¹ siehe Anhang II Tabelle: Wichtigkeit von Karriere und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

¹⁰² siehe Anhang II Tabelle: Zukunftsaussichten (privat, beruflich, finanziell) - Mittelwerte

¹⁰³ siehe Anhang II Tabelle: Zukunftsaussichten (privat, beruflich, finanziell) und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

menhänge bestätigen sich für die direkt erfolgreichen Bildungswege Befragter mit und ohne Migrationshintergrund. Hinsichtlich der finanziellen Zukunftsaussichten bestätigen sich diese signifikanten Zusammenhänge für die direkten sowie für die indirekt erfolgreichen Bildungswege Befragter bildungspragmatischer Herkunft. Für Befragte bildungspragmatischer Herkunft erweisen sich die finanziellen Zukunftsaussichten demnach als besonders bedeutend für das Beschreiten ihrer erfolgreichen Bildungswege.

Selbstwirksamkeitsüberzeugung und –erwartung der Untersuchungsgruppe

In Bezug auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Befragten wurde angenommen, dass sich die Befragten auf ihre eigenen Fähigkeiten verlassen, wenn sie auf Anforderungen im Berufsleben bzw. auf ihrem Bildungsweg stoßen. Dabei wurde davon ausgegangen, dass die Befragten aufgrund positiver Erfahrungswerte hinsichtlich ihrer Fähigkeiten, einen erfolgreichen Bildungsweg beschreiten konnten und daher bei Aufgaben, denen sie zunächst nicht gewachsen sind, nicht so schnell aufgaben, sondern sich durchboxten. Folglich haben die Befragten in Folge ihrer Fähigkeiten und Erfahrungswerte gelernt davon auszugehen, Aufgaben bewältigen zu können, denen sie zunächst nicht gewachsen zu sein scheinen und dies von sich auch zu erwarten. Aufgrund ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung hatten sie demnach auch eine größere Erwartungshaltung an ihren Bildungsweg. Es wurde angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen den erfolgreichen Bildungswegen und einer weniger schnellen Resignation bei schwierigen Aufgaben besteht.

Als positive Erfahrungswerte wurden die subjektive Bewertung schulischer Leistungen und die Zufriedenheit über den eigenen Bildungsweg berücksichtigt. Es wurde angenommen, dass die subjektive Bewertung der eigenen schulischen Leistungen und die Zufriedenheit über den eigenen Bildungsweg im Zusammenhang mit den erfolgreichen Bildungswegen stehen. Weiter wurde angenommen, dass die subjektive Bewertung der eigenen schulischen Leistungen und die Zufriedenheit über den eigenen Bildungsweg im Zusammenhang zur Beurteilung der eigenen Fähigkeiten für die Bewältigung von Anforderungen im Berufsleben bzw. auf dem Bildungsweg und der Erwartung schwierigen Aufgaben gewachsen zu sein stehen. Im Hinblick auf Befragte bildungsferner Herkunft wurde dabei angenommen, dass sie zwar durchaus zufrieden mit ihren Bildungswegen sind, ihre Bildungswege jedoch weniger problemlos verlaufen sind. Es wurde angenommen, dass Befragte bildungsferner Elternhäuser somit besonders gefordert waren, vielfältige Bewältigungsstrategien auf ihrem Bildungsweg auszuprägen, um diesen auch bewältigen zu können. Die Untersuchung ging daher davon aus, dass ein Zusammenhang zwischen der subjektiven Bewertung des eigenen Bildungsweges als problemlos/problematisch und den erfolgreich beschrittenen Bildungswegen bei Befragten bildungsferner Elternhäuser zu erkennen ist. Dementsprechend die erfolgreichen Bildungswege im Sinne einer Herausforderung die Fähigkeit der Resilienz gefördert haben

Der Blick auf die Erfahrungswerte bezüglich der Zufriedenheit der Befragten über ihren Bildungsweg zeigt einen Mittelwert von 2,3990 für den Survey. Befragte aus bildungsfernen Milieus weisen die geringste Zufriedenheit hinsichtlich ihres Bildungsweges auf (M 2,7736). Befragte, die während der Schulzeit eingewandert sind, weisen die größte Zufriedenheit bezüglich ihres Bildungsweges auf (M 2,2182).¹⁰⁴ Zwischen den direkt erfolgreich verlaufenen Bildungswegen des Survey und der Zufriedenheit über den eigenen Bildungsweg besteht ein sehr signifikanter Zusammenhang.¹⁰⁵ Dieser bestätigt sich für Befragte aus bildungspragmatischen Elternhäusern sowie für Befragte mit und ohne Migrationshintergrund, jedoch nicht für während der Schulzeit eingewanderte Befragte oder jene aus einem bildungsfernen Elternhaus. Die direkt erfolgreichen Bildungswege Befragter bildungsferner Herkunft und während der Schulzeit eingewanderter Befragter sind somit unabhängig von der Zufriedenheit über den Bildungsweg beschränkt worden. Zwischen der Zufriedenheit in Bezug auf den eigenen Bildungsweg und den indirekt erfolgreichen Bildungswegen zeigt sich nur für das Gesamtsurvey ein leicht signifikanter Zusammenhang. Die indirekt erfolgreichen Bildungswege sind somit tendenziell weniger in Abhängigkeit der Zufriedenheit über den Bildungsweg beschränkt worden.

Die Bewertung der schulischen Leistungen weist sich insgesamt als relativ gut aus (M 2,2379).¹⁰⁶ Nichtsdestotrotz bewerten Befragte bildungsferner Herkunft ihre Leistungen im Vergleich zum Gesamtsurvey und den untersuchungsrelevanten Teilgruppen am negativsten. Zwischen der Bewertung der schulischen Leistungen und den erfolgreichen Bildungswegen lässt sich für die direkt erfolgreichen Bildungswege des Survey ein sehr signifikanter Zusammenhang feststellen.¹⁰⁷ Das Gleiche bestätigt sich auch für die direkt erfolgreichen Bildungswege Befragter bildungspragmatischer Herkunft und Befragter ohne Migrationshintergrund. Bei Befragten mit Migrationshintergrund zeigt sich ein leicht signifikanter Zusammenhang zu den direkt erfolgreichen Bildungswegen. In Bezug auf die indirekt erfolgreichen Bildungswege lässt sich kein Zusammenhang feststellen. Die direkt erfolgreichen Bildungswege sind in Abhängigkeit von der subjektiven Bewertung schulischer Leistungen beschränkt worden. Die erfolgreichen Bildungswege Befragter bildungsferner Herkunft und auch jener, die während der Schulzeit eingewandert sind, wurden unabhängig von der subjektiven Leistungsbewertung beschränkt. Die subjektive Leistungsbewertung weist sich als nicht bedeutender Faktor für die Steigerung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung bei Befragten bildungsferner Elternhäuser oder Befragter, die während der Schulzeit eingewandert sind.

¹⁰⁴ siehe Anhang II Tabelle: Zufriedenheit mit dem eigenen Bildungsweg - Mittelwerte

¹⁰⁵ siehe Anhang II Tabelle: Zufriedenheit mit dem eigenen Bildungsweg und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

¹⁰⁶ siehe Anhang II Tabelle: Subjektive Bewertung der schulischen Leistungen - Mittelwerte

¹⁰⁷ siehe Anhang II Tabelle: Subjektive Bewertung der schulischen Leistungen und direkt / indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

Die Bewertung des Bildungsweges als problemlos bzw. problematisch ergab für das Survey einen Mittelwert von 2,4325 und somit tendenziell einen eher unproblematischen Bildungsweg. Befragte aus bildungsfernen Elternhäusern haben ihren Bildungsweg im Vergleich zu den anderen Teilgruppen am problematischsten bewertet (M 3,2813).¹⁰⁸ Zwischen der Bewertung des Bildungsweges als problemlos/problematisch und den erfolgreichen Bildungswegen lässt sich für Befragte bildungsferner Herkunft kein signifikanter Zusammenhang erkennen.¹⁰⁹ Die erfolgreichen Bildungswege dieser Gruppe sind demnach unabhängig von der subjektiven Bewertung als problemlos/problematisch beschränkt worden. Die direkt erfolgreichen Bildungswege des Gesamtsurvey, wie auch aller anderen untersuchungsrelevanter Teilgruppen, weisen hingegen (sehr) signifikante Zusammenhänge zu der subjektiven Bewertung des Bildungsweges als problemlos/problematisch an. Es kann angenommen werden, dass Kinder und Jugendliche, die ihren Bildungsweg weniger problematisch empfunden haben, einen direkt erfolgreichen Bildungsweg beschreiten konnten. Es ist jedoch anzumerken, dass auf Basis der quantitativen Ergebnisse nicht auf eine Herausforderung durch die Bewältigung eines erfolgreichen Bildungsweges und der Ausprägung von Resilienz geschlossen werden kann. Hierzu bedarf es einer qualitativen Analyse sowie einer tiefer gehender quantitativer Befragungseinheiten.

In Bezug auf den Glauben an die eigenen Fähigkeiten zeigt sich für den Survey ein Mittelwert von M 2,1171.¹¹⁰ Befragte aus bildungsfernen Elternhäusern weisen dabei den geringsten Glauben an die eigenen Fähigkeiten auf (M 2,2333). Den stärksten Glauben an die eigenen Fähigkeiten weisen Befragte, die während der Schulzeit eingewandert sind, auf (M 1,8511). Es verwundert daher nicht, dass Befragte aus bildungsfernen Elternhäusern mit einem Mittelwert von M 3,3333 im Vergleich zu Befragten bildungspragmatischer Herkunft (M 3,8958) schneller Aufgaben niederlegen, denen sie nicht gewachsen sind.¹¹¹ Befragte aus bildungspragmatischen Elternhäusern weisen somit eine stärkere Standhaftigkeit bezüglich der Auseinandersetzung mit Aufgaben, denen sie zunächst nicht gewachsen sind, auf. Interessant ist insbesondere, dass Befragte bildungsferner Herkunft ohne Migrationshintergrund mit einem Mittelwert von M 4,7500 am schnellsten Aufgaben niederlegen als andere Befragten bildungsferner Herkunft. Interessant ist auch, dass Befragte bildungspragmatischer Elternhäuser im Gegensatz zu Befragten bildungsferner Herkunft, sich stärker überfordert auf ihrem weiteren Bildungsweg im Studium, der Ausbildung, im Beruf fühlen (M 3,3774 zu M 3,2727).¹¹² Darüber hinaus ist auch interessant, dass sich nur bezüglich Befragter bildungsferner Herkunft kein signifikanter Zu-

¹⁰⁸ siehe Anhang II Tabelle: Subjektive Bewertung des Bildungsweges als problemlos/problematisch - Mittelwerte

¹⁰⁹ siehe Anhang II Tabelle: Subjektive Bewertung des Bildungsweges als problemlos/problematisch und direkt / indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

¹¹⁰ siehe Anhang II Tabelle: Glaube an die eigenen Fähigkeiten - Mittelwerte

¹¹¹ siehe Anhang II Tabelle: Subjektive Bewertung Aufgaben gewachsenen zu sein - Mittelwerte

¹¹² siehe Anhang II Tabelle: Über-/Unterforderung - Mittelwerte

sammenhang zwischen dem Glauben an die eigenen Fähigkeiten und schwierigen Aufgaben gewachsenen zu sein feststellen lässt.¹¹³ Demnach erweist sich ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung unabhängig von ihrer Selbstwirksamkeitserwartung. Es kann daher davon ausgehen, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugung bei Befragten bildungsferner Herkunft diese nicht dazu bewegt hat sich schwierigen Aufgaben zu stellen, denen sie sich nicht gewachsen gefühlt haben, sondern andere Faktoren dafür bedeutender waren.

Zwischen dem Glauben an die eigenen Fähigkeiten und den erfolgreichen Bildungswegen lässt sich jedoch weder für den Survey noch für eine der Teilgruppen ein signifikanter Zusammenhang erkennen. Es lassen sich auch keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Bildungswegen und einer Über-/ Unterforderung auf dem Bildungsweg erkennen. In Bezug auf eine schnelle Resignation bei Aufgaben, denen die Befragten nicht gewachsen sind und den erfolgreichen Bildungswegen lässt sich für die direkt erfolgreichen Bildungswege des Gesamtsurvey, wie auch für jene Befragter aus einem bildungspragmatischen Elternhaus ein signifikanter Zusammenhang feststellen. Davon ausgehend kann angenommen werden, dass die erfolgreichen Bildungswege unabhängig vom der Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Befragten beschränkt wurden. Weiter lässt sich annehmen, dass Befragte bildungspragmatischer Herkunft in Abhängigkeit von der subjektiven Bewertung einer schnellen Resignation bei schwierigen Aufgaben beschränkt wurden. Demnach hat der sehr signifikante Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und –erwartung positiv auf das Beschreiten der direkt erfolgreichen Bildungswege gewirkt. Ihre direkt erfolgreichen Bildungswege in Abhängigkeit von ihrer Selbstwirksamkeitserwartung, schwierigen Aufgaben gewachsen zu sein, beschränkt wurden. Den quantitativen Ergebnissen entsprechend kann den Vermutungen, dass Befragte aus bildungsfernen Elternhäusern ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung und –erwartung einen erfolgreichen Bildungsweg beschränkt haben, nicht entsprochen werden. Vielmehr ist auf einen qualitativen Blick diesbezüglich zu verweisen.

Selbstwertgefühl - Anerkennung durch Andere

Ausgehend von der theoretischen Vorüberlegung, dass die Anerkennung durch das soziale Umfeld wichtig ist für die Ausprägung des Selbstwertgefühls und somit bedeutend ist für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges, wurde angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen der Anerkennung durch das soziale Umfeld und den Bildungswegen besteht. Insgesamt zeigt sich im Survey, dass die Befragten starke Anerkennung durch ihr soziales Umfeld erfahren haben. Der Mittelwert liegt bei M 2,0619.¹¹⁴ Befragte aus bildungsfernen Elternhäusern weisen dabei den negativsten Mittelwert auf (M 2,3333) und somit vergleichsweise zu Befragten bildungspragmatischer Herkunft (M 2,0651) we-

¹¹³ siehe Anhang II Tabelle: Glaube an die eigenen Fähigkeiten und subjektive Bewertung Aufgaben gewachsenen zu sein - Signifikanzen

¹¹⁴ siehe Anhang II Tabelle: Anerkennung durch das soziale Umfeld – Mittelwerte

niger starke Anerkennungserfahrungen durch das soziale Umfeld auf. Befragte mit Migrationshintergrund weisen den positivsten Mittelwert auf (M 1,7913) und somit vergleichsweise zu Befragten ohne Migrationshintergrund stärkere Anerkennungserfahrungen durch das soziale Umfeld auf.

Zwischen den erfolgreichen Bildungswegen und der Anerkennung durch das soziale Umfeld lässt sich kein signifikanter Zusammenhang feststellen. Nur ein gering signifikanter Zusammenhang lässt sich zu den direkt erfolgreichen Bildungswegen Befragter ohne Migrationshintergrund feststellen.¹¹⁵ Im Hinblick auf die bildungsspezifische Herkunft zeigt sich weder für Befragte bildungsferner Elternhäuser noch für Befragte bildungspragmatischer Elternhäuser ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anerkennung durch das soziale Umfeld und den erfolgreichen Bildungswegen. Dementsprechend kann von einer geringeren Bedeutung der Anerkennung durch das soziale Umfeld auf die erfolgreichen Bildungswege Befragter ausgegangen werden.

7.4.3 Entscheidung über den Bildungsweg

Der Blick auf die leitende Entscheidungsinstanz über den Bildungswege des Survey zeigt an, dass die Befragten, überwiegend selbst über ihren Bildungsweg entschieden haben.¹¹⁶ So gaben 12,5 % der Befragten an, dass ihre Eltern über ihren Bildungsweg entscheiden haben und 79,5 % der Befragten gaben an selbst entschieden zu haben. Befragte bildungspragmatischer Herkunft haben im Vergleich zu Befragten bildungsferner Herkunft stärker selbst über ihren Bildungsweg entschieden (81,3 % zu 68,5 %). Die Annahme, dass ein bedeutender Zusammenhang zwischen der entscheidenden Instanz über den Bildungsweg und den erfolgreichen Bildungswegen konnte widersprochen werden. Zwischen den getroffenen Bildungsentscheidungen und den direkt, wie indirekt erfolgreichen Bildungswegen konnte weder für den Gesamtsurvey noch für eine der Teilgruppen ein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden.¹¹⁷ Die erfolgreichen Bildungswege sind unabhängig von der Entscheidungsinstanz, die über den Bildungsweg entschieden hat, beschriftet worden.

7.5 Risiko-/Schutzfaktor: Kindergartenbesuch

Den theoretischen Überlegungen nach wird besonders dem Kindergartenbesuch eine wichtige Bedeutung für die Sprachentwicklung und Sozialisation zugeschrieben, welche positiv auf die in der Schule folgenden Lernanforderungen wirken können und auf diesem Wege einen erfolgreichen Bildungsweg begünstigen können (Hurrelmann, 2006, S. 197). Positive Zusammenhänge zwischen einem Kindergartenbesuch und schulischen Leis-

¹¹⁵ siehe Anhang II Tabelle: Anerkennung durch das soziale Umfeld und direkt (v 4c)/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

¹¹⁶ siehe Anhang II Tabelle: Entscheidung über den Bildungsweg - Häufigkeiten

¹¹⁷ siehe Anhang II Tabelle Entscheidungen über den Bildungsweg und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

tungserfolgen lassen sich speziell bei Kindern aus Migrantenfamilien erkennen (Solga; u.a., 2009). Ein Kindergartenbesuch kann als Empowerment, als Hilfestellung zur Ausprägung subjektbezogener Handlungs- und Bewältigungsfähigkeit betrachtet werden. Theoretisch betrachtet besteht somit ein positiver Zusammenhang zwischen einem Kindergartenbesuch und den schulischen Bildungsergebnissen von Kindern (Anger, u.a., 2007, S. 4). Der Survey wurde demnach hinsichtlich seines Zusammenhangs zu den erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe quantitativ untersucht. Es wurde angenommen, dass die erfolgreichen Bildungswege, insbesondere bei Befragten bildungsferner Herkunft und/oder einem Migrationshintergrund in Abhängigkeit eines Kindergartenbesuchs beschränkt wurden. Es wurde davon ausgegangen, dass der Kindergartenbesuch im signifikanten Zusammenhang zu den erfolgreich verlaufenden Bildungswegen steht.

Insgesamt haben 82,1 % aller Befragten einen Kindergarten oder eine Vorschule in Deutschland besucht; 16,4 % haben dies nicht getan.¹¹⁸ Von den Befragten aus einem bildungsfernen Elternhaus haben 61,1 % einen Kindergarten besucht und 35,2 % haben keinen Kindergarten besucht. Von den Befragten aus einem bildungspragmatischen Elternhaus haben 86,7 % einen Kindergarten besucht und 12,1 % haben keinen Kindergarten besucht. Von den Befragten mit Migrationshintergrund haben 81,3% einen Kindergarten besucht und 17,2 % haben diesen nicht besucht.¹¹⁹ Im Gegensatz dazu haben 90,5% der Befragten ohne Migrationshintergrund einen Kindergarten besucht und 7,6% haben keinen besucht. Auffällig an den Werten erscheinen insbesondere die vergleichsweise höheren Werte Befragter mit Migrationshintergrund, die keinen Kindergarten besucht haben. Bei bildungsfernen zeigt sich der Unterschied zwischen Befragten mit und ohne Migrationshintergrund mit 30,4 % zu 13,3 %, die keinen Kindergarten besucht haben. Bei Befragten bildungspragmatischer Herkunft zeigt sich der Unterschied zwischen Befragten mit und ohne Migrationshintergrund mit 12,2 % zu 5,6%. Demnach haben besonders Befragte mit Migrationshintergrund weniger den Kindergarten besucht, ebenso wie Befragte bildungsferner Herkunft. Folglich wurde angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen einem Migrationshintergrund, dem Bildungsmilieu und dem Kindergartenbesuch besteht. In Bezug auf das Survey und Befragte bildungspragmatischer Herkunft erwies sich dieser Zusammenhang als sehr signifikant.¹²⁰ Für Befragte bildungsferner Herkunft konnte dies nicht festgestellt werden. Demnach kann angenommen werden, dass der kulturelle Hintergrund einen bedeutenden Faktor für den Kindergartenbesuch stellt. Dies gilt insbesondere für Befragte bildungspragmatischer Herkunft. Bei Befragten bildungsferner Herkunft stellt

¹¹⁸ siehe Anhang II Tabelle: Kindergartenbesuch - Häufigkeiten

¹¹⁹ Während der Schulzeit eingewanderte Befragten hatten keine Möglichkeit einen Kindergarten in Deutschland zu besuchen. Von den Befragten mit Migrationshintergrund haben 37,2 % eine zeitlang eine Schule im Ausland besucht, so dass angenommen wurde, dass diese Befragten während der Schulzeit eingewandert sind. Demnach lässt sich der Wert der Befragten mit Migrationshintergrund, die einen Kindergarten besucht haben nach oben korrigieren (siehe Anhang II Tabelle Kindergartenbesuch – Häufigkeiten).

¹²⁰ siehe Anhang II Tabelle: Migrationsstatus und Kindergartenbesuch - Signifikanzen

sich der kulturelle Hintergrund als nicht relevant für den Kindergartenbesuch dar. Zwischen dem Kindergartenbesuch und dem Bildungsstand der Eltern lässt sich für den Gesamtsurvey ein sehr signifikanter Zusammenhang erkennen.¹²¹ Dieser bestätigt sich nicht für Befragte mit oder ohne Migrationshintergrund. Dementsprechend lässt sich vermuten, dass der Kindergartenbesuch in Abhängigkeit eines bildungspragmatischen Elternhauses besucht wurde. Es ist davon auszugehen, dass der Kindergarten in Abhängigkeit des Bildungsstands der Eltern und weniger in Abhängigkeit eines möglichen Migrationshintergrunds besucht wurde.

Der Blick auf die Bildungsverläufe zeigt, dass Befragte des Survey, die einen direkt verlaufenen erfolgreichen Bildungsweg gegangen sind, zu 88,4% einen Kindergarten in Deutschland besucht. Von jenen Befragten, die einen indirekt verlaufenen erfolgreichen Bildungsweg beschritten haben, haben 85,3% einen Kindergarten in Deutschland besucht. Von den Befragten mit einer bildungsfernen Herkunft und einem direkt erfolgreichen Bildungsweg haben 88,9% einen Kindergarten besucht. Nur eine befragte Person mit bildungsfernen Eltern hat keinen Kindergarten besucht und trotzdem einen direkt erfolgreichen Bildungsweg beschritten. Die einzige befragte Person mit bildungsfernen Eltern, die einen indirekt erfolgreichen Bildungsweg gegangen ist, hat ebenso keinen Kindergarten besucht. Zwischen einem Kindergartenbesuch und den direkt erfolgreich verlaufenen Bildungswegen lässt sich für den Gesamtsurvey ein sehr signifikanter Zusammenhang feststellen. In Bezug auf die indirekt erfolgreichen Bildungswege zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang.¹²² Der Blick auf die untersuchungsrelevanten Teilgruppen weist nur für die direkt erfolgreichen Bildungswege Befragter aus bildungspragmatischen Elternhäusern einen signifikanten Zusammenhang auf. Es kann davon ausgegangen werden, dass insbesondere die direkt erfolgreichen Bildungswege Befragter bildungspragmatischer Herkunft in Abhängigkeit eines Kindergartenbesuchs beschritten wurden. Die erfolgreichen Bildungswege Befragter bildungsferner Herkunft sind unabhängig von einem Kindergartenbesuch beschritten worden. Demnach stellt der Kindergartenbesuch keinen relevanten Faktor für das Beschreiten erfolgreicher Bildungswege bei Kindern und Jugendlichen bildungsferner Herkunft.

7.6. Risiko-/Schutzfaktor: Medienkonsum

In der Untersuchung wurde angenommen, dass der Medienkonsum direkten und indirekten Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Erwachsenen der Untersuchungsgruppe hatte sowie ihre Denk- und Handlungsweisen beeinflusst hat (Hurrelmann, 2006, S. 33, 35). Dies konnte anhand der quantitativen Befragung jedoch nicht untersucht werden. Vielmehr ließ sich die subjektive Bewertung des Medienkonsums während der

¹²¹ siehe Anhang II Tabelle: Bildungsstand der Eltern und Kindergartenbesuch - Signifikanzen

¹²² siehe Anhang II Tabelle: Kindergartenbesuch und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen.

Schulzeit erfassen und im Zusammenhang zu den erfolgreich verlaufenen Bildungswegen analysieren. Zusätzlich konnte die subjektive Bewertung des Medieneinflusses auf den eigenen Bildungsweg erfragt und ebenfalls auf ihren Zusammenhang auf die erfolgreichen Bildungswege hin analysiert werden. Speziell die Erfassung der subjektiven Bewertung des Medieneinflusses auf den eigenen Bildungsweg sollte Rückschlüsse auf eine bewusste Nutzung von Medien als Bildung förderndes Instrument ermöglichen. Die theoretischen Überlegungen, die den Zugang zu Medien in Abhängigkeit eines bestimmten Herkunftsmilieus stellen, wurden dabei mitberücksichtigt. Speziell wurde davon ausgegangen, dass Befragte bildungsferner und finanzschwacher Elternhäuser einen geringeren Zugang zu bestimmten Medien haben, bzw. innerhalb der Untersuchungsgruppe hatten.

Der Medienkonsum der Befragten des Gesamtsurvey entspricht einem Mittelwert von M 3,2143.¹²³ Befragte aus bildungsfernen Elternhäusern weisen im Vergleich zu Befragten bildungspragmatischer Herkunft einen geringeren Medienkonsum auf (M 3,6346 zu M 3,2546). Dabei ist besonders interessant, dass Befragte aus einem bildungsfernen Elternhaus im Vergleich zu den anderen Befragten am wenigsten das Internet, Bücher oder PC-Spiele genutzt haben, den TV dafür am meisten. Dies unterstützt die theoretische Vorüberlegung, dass der Zugang zu Lerngegenständen wie PCs oder Bücher sich schwieriger für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern ist. Weiter unterstützen die Ergebnisse die Vorüberlegung, dass in bildungsfernen Elternhäusern ein geringeres Leseverhalten herrscht, als bei Kindern und Jugendlichen aus Elternhäusern mit höherem Bildungsniveau. Davon ausgehend wurde vermutet, dass bei dieser Teilgruppe auch ein geringerer Zugang zu Büchern besteht.

Der Zugang zu Büchern wurde durch die Frage nach einem Bibliotheksausweis zu fassen versucht. Die im Haushalt vorhandenen Bücher wurden in der quantitativen Befragung nicht erfragt. Diese Frage sollte jedoch in einer Folgeuntersuchung berücksichtigt werden. In anderen Untersuchungen konnte ein Zusammenhang zwischen vorhandenen Büchern im Haushalt und den Bildungserfolgen bestimmter Gruppen nachgewiesen werden (Maaz, 2006). In der Untersuchung wurde davon ausgegangen, dass jene Befragte mit einem Büchereiausweis während der Schulzeit, viel gelesen haben, und daher ein Zusammenhang zwischen dem Besitz eines Bibliotheksausweises und den erfolgreichen Bildungswegen zu erkennen ist. Darüber hinaus wurde angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen dem Zugang zu einem Büchereiausweis und den Bildungsstand der Eltern besteht. Es wurde davon ausgegangen, dass insbesondere Befragte bildungsferner Herkunft weniger durch das Elternhaus als durch die Schule, oder andere Instanzen an einen Bibliotheksausweis gelangt sind. Schließlich ging die Untersuchung davon aus, dass ein Bibliotheksausweis weniger zur alltäglichen Lebenswelt bildungsferner Familien gehört und Kinder bildungsferner Eltern daher weniger lesen. Mithilfe des Fragebogens

¹²³ siehe Anhang II Tabelle: Medienkonsum während der Schulzeit – Mittelwerte

wurde die Instanz erfragt durch welche die Befragten an einen Bibliotheksausweis herangeführt worden sind.

Insgesamt gaben 17,9 % der Befragten des Survey an einen Bibliotheksausweis während der Schulzeit gehabt zu haben.¹²⁴ Von den Befragten aus einem bildungsfernen Elternhaus haben 20,4 % angegeben einen Bibliotheksausweis während der Schulzeit gehabt zu haben. Interessant ist, dass Befragte aus bildungspragmatischen Elternhäusern (17,3 %) prozentual betrachtet leicht weniger einen Bibliotheksausweis besaßen als Befragte bildungsferner Elternhäuser. Eine Erklärung hierfür lässt sich aus dem quantitativen Datenmaterial nicht herleiten. Es kann jedoch vermutet werden, dass Befragte aus bildungsfernen Elternhäusern stärker auf einen Bibliotheksausweis angewiesen waren, um einen Zugang zu Büchern zu haben. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass Befragte aus bildungsfernen Elternhäusern aufgrund ihres Herkunftsmilieus weniger Bücher zuhause hatten.

Von den Befragten des Gesamtsurvey gaben 8,5 % an ihren Bibliotheksausweis durch die Initiative der Schule erhalten zu haben. Durch ihre Eltern haben diesen 5,2 % erhalten und weitere 3,3 % gaben an diesen durch Freunde oder auch sonstige Instanzen (1,7 %) erhalten zu haben.¹²⁵ Von den Befragten aus einem bildungsfernen Elternhaus gaben 14,8% der Befragten an ihren Bibliotheksausweis durch die Initiative der Schulen erhalten zu haben, 5,6 % haben diesen durch Freunde und nur 1,9 % durch die Eltern erhalten. Im Vergleich zu den anderen Teilgruppen haben Befragte aus einem bildungsfernen Elternhaus überwiegend einen Bibliotheksausweis durch die Initiative der Schulen erhalten und am wenigsten durch ihre Eltern. Es bestätigt sich somit die Vermutung, dass Befragten aus einem bildungsfernen Elternhäusern ihren Bibliotheksausweis verstärkt durch Instanzen außerhalb ihres familiären Kontexts erhalten haben. Es kann davon ausgegangen werden, dass Schulen den Zugang zu Bibliotheken und Bücher für Kinder und Jugendliche bildungsferner Herkunft stellen, weniger die Eltern. Zwischen dem Bildungsstand der Eltern und dem Besitz eines Bibliotheksausweises während der Schulzeit kann jedoch kein signifikanter Zusammenhang im Survey geschlossen werden.¹²⁶ Dies bedeutet, dass der Besitz eines Bibliotheksausweis während der Schulzeit nicht in Abhängigkeit des Bildungsstands der Eltern der Befragten stand. Zwischen einem möglichen Migrationshintergrund und dem Besitz eines Bibliotheksausweis lässt sich ebenfalls kein signifikanter Zusammenhang feststellen.¹²⁷ Demnach stand der Besitz eines Bibliotheksausweises der Befragten nicht in Abhängigkeit eines möglichen Migrationshintergrunds. Ebenso lässt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Besitz eines Bibliotheksausweises während

¹²⁴ siehe Anhang II Tabelle: Bibliotheksausweis - Häufigkeiten

¹²⁵ siehe Anhang II Tabelle: Bibliotheksausweis erhalten durch – Häufigkeiten

¹²⁶ siehe Anhang II Tabelle: Bildungsstand der Eltern und Bibliotheksausweis - Signifikanzen

¹²⁷ siehe Anhang II Tabelle: Migrationsstatus und Bibliotheksausweis - Signifikanzen

der Schulzeit und den erfolgreich verlaufenen Bildungswegen feststellen,¹²⁸ so dass davon ausgegangen werden kann, dass die Bildungswege unabhängig von einem Bibliotheksausweis, wie dem dahinter vermuteten höheren Bücherkonsum, beschriftet wurden. Dies gilt auch für Befragte aus bildungsfernen Elternhäusern. Der Zugang zu Büchern mithilfe eines Bibliotheksausweis stellt demnach keinen bedeutenden Faktor für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges der Untersuchungsgruppe dar.

Der gesonderte Blick auf den Bücherkonsum und die direkt erfolgreichen Bildungswege weist wiederum einen signifikanten Zusammenhang auf für den Gesamtsurvey sowie für Befragte mit Migrationshintergrund und jene, die während der Schulzeit eingewandert sind.¹²⁹ Es kann davon ausgegangen werden, dass der Bücherkonsum bei diesen Teilgruppen einen positiven Einfluss auf das Beschreiten ihrer direkt erfolgreichen Bildungswege hatte – ihr erfolgreicher Bildungsweg in Abhängigkeit eines höheren Bücherkonsums beschriftet wurde. Der Blick auf den gesamten Medienkonsum (Index) und die erfolgreichen Bildungswege weist weder für den Gesamtsurvey, noch für eine der untersuchungsrelevanten Teilgruppen einen signifikanten Zusammenhang auf.¹³⁰ Die erfolgreichen Bildungswege sind somit unabhängig vom Medienkonsum beschriftet worden. Es ist davon auszugehen, dass der Medienkonsum keinen Einfluss auf die erfolgreichen Bildungswege des Survey hatte. Die Befragten selbst bewerten den Einfluss von Medien auf ihren Bildungsweg mit einem Mittelwert von M 3,4817 ebenfalls als weniger Einfluss nehmend.¹³¹ Zwischen der subjektiven Bewertung des Medieneinflusses auf den eigenen Bildungsweg und den erfolgreichen Bildungswegen konnte kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden.¹³² Interessant ist allerdings, dass Befragte mit Migrationshintergrund (M 3,2258) und während der Schulzeit eingewanderte (M 3,2692) den Medieneinfluss auf ihren Bildungsweg am stärksten empfinden.

7.7 Weitere Risiko-/Schutzfaktoren

Kritische Lebensereignisse wurden als Risiko- und Schutzfaktoren und somit als mögliche Ablenkungsfaktoren eines erfolgreichen Bildungsweges berücksichtigt.¹³³ Mit Blick auf die Ausprägung resilientem Verhalten wurde kritischen Lebensereignissen eine wichtige Funktion für die Ausprägung von Bewältigungsstrategien für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges der Untersuchungsgruppe, speziell Befragter aus bildungsfernen Elternhäusern zugesprochen. Die quantitative Untersuchung richtete so ihren Blick auf erkennbare Zusammenhänge zwischen den angegebenen kritischen Lebensereignissen und

¹²⁸ siehe Anhang II Tabelle: Bibliotheksausweis und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

¹²⁹ siehe Anhang II Tabelle: Medienkonsum und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

¹³⁰ siehe Anhang II Tabelle: Medienkonsum und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

¹³¹ siehe Anhang II Tabelle: Subjektive Bewertung des Medieneinflusses auf den Bildungsweg - Mittelwerte

¹³² siehe Anhang II Tabelle Subjektive Bewertung des Medieneinflusses auf den Bildungsweg und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

¹³³ vgl. Kapitel 6.3

den erfolgreich verlaufenen Bildungswegen der Befragten. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich aus dem quantitativen Datenmaterial kein relevanter Zusammenhang zwischen kritischen Lebensereignissen und den erfolgreichen Bildungswegen Befragter bildungsferner Herkunft feststellen lässt.

Die weiteren quantitativen Ergebnisse hinsichtlich möglicher Ablenkungsfaktoren bestätigen die Theorie der Ablenkungsthese von Müller und Pollak (2004, 2007). Zumindest lässt sich anhand der vorliegenden quantitativen Daten eine (Tendenz zur) Ablenkung bestimmter Schüler auf bestimmte Bildungswege erkennen. Die statistischen Rechnungen zeigen einen sehr signifikanten Zusammenhang zwischen den direkt erfolgreich verlaufenen Bildungswegen und dem Bildungsstand der Eltern.¹³⁴ Die direkt erfolgreichen Bildungswege sind somit in Abhängigkeit des Bildungsstands der Eltern beschriftet worden. Es kann angenommen werden, dass je höher der Bildungsstand der Eltern war, desto wahrscheinlicher war die Zuweisung auf ein Gymnasium nach der Grundschule und das Beschreiten eines direkt erfolgreichen Bildungsweges. In Bezug auf die indirekt erfolgreichen Bildungswege lässt sich statistisch kein signifikanter Zusammenhang zum Bildungsstand der Eltern erkennen. Diese sind unabhängig vom Bildungsstand der Eltern beschriftet worden. Für das Beschreiten eines indirekt erfolgreichen Bildungsweges erwies sich der Bildungsstand der Eltern als nicht relevant. Weiter zeigt sich auch ein sehr signifikanter Zusammenhang zwischen der subjektiven Schichtzuschreibung der Befragten und den direkt erfolgreichen Bildungswegen.¹³⁵ Je höher die eigene Schichtzuschreibung ist, desto eher wurde ein direkt erfolgreicher Bildungsweg beschriftet. In Bezug auf die indirekt erfolgreichen Bildungswege zeigt sich dieser Zusammenhang nicht. Es kann angenommen werden, dass die Schichtzuschreibung eine Relevanz für das Beschreiten eines direkt erfolgreichen Bildungsweges einnimmt, jedoch nicht in Bezug auf indirekt erfolgreiche Bildungswege. Ein möglicher Migrationshintergrund sowie eine Einwanderung während der Schulzeit und das Sprachverhalten innerhalb der Herkunftsfamilie zeigen keinen signifikanten Zusammenhang zu den direkten, wie indirekt erfolgreichen Bildungswegen.¹³⁶ Die genannten Faktoren stellten keine relevanten Faktoren für das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege dar. Eine klare Aussage über die tatsächliche Entscheidungsgrundlage für die Ablenkung bestimmter Schüler auf direkte oder indirekte Bildungswege kann anhand der quantitativen Daten allerdings nicht klar gegeben werden. Vielmehr bedarf es hier eines Blickes auf die qualitative Untersuchung. Ebenso bedarf es einer näheren qualitativen Untersuchung bezüglich schulischer Lernmilieus und deren Zusammenhänge zu

¹³⁴ siehe Anhang II Tabelle: Bildungsstand der Eltern und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

¹³⁵ Siehe Anhang II Tabelle: subjektive Schichtzuschreibung und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen.

¹³⁶ siehe Anhang II Tabelle: Migrationsstatus und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen; Tabelle: Schulbesuch im Ausland und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen; Tabelle: Sprachverhalten mit den Eltern und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen.

den erfolgreichen Bildungswegen. Diese konnten anhand der vorliegenden quantitativen Daten nicht ermittelt werden. Hierzu fehlen differenzierte Leistungsdaten der Befragten, die sich auf den Besuch unterschiedlicher Schulformen beziehen. Eine Erhebung solcher Daten ist im Rahmen des vorliegenden Projekts nicht möglich gewesen. Die Untersuchung des Lernklimas und dessen Bezug auf die erfolgreichen Bildungswege der Befragten konnte anhand einer Fragebatterie im Fragebogen untersucht werden. Diese fokussierte das Verhältnis zwischen den Befragten und ihren Lehrern und Lehrerinnen, wie ihren Mitschülern und Mitschülerinnen während der Schulzeit.

7.7.1 Kritische Lebensereignisse

Es wurde angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen den erfolgreichen Bildungswegen und der Bewältigung schwieriger Ereignisse im Leben der Befragten besteht. Die Untersuchung ging davon aus, dass besonders Befragten bildungsferner Herkunft eine Anzahl an Ereignissen, die schwierig zu bewältigen waren, erlebt haben und auf diese Weise ihr resilientes Verhalten mit ausprägen konnten, dass ihnen bei der Bewältigung ihres erfolgreichen Bildungsweges geholfen hat. Die quantitative Untersuchung versuchten dieser Annahme über eine Zusammenhangsprüfung kritischer Lebensereignisse und den erfolgreichen Bildungswegen nachzugehen.

Von den Befragten des Survey gaben 33,5 % an Ereignisse in ihrem Leben gehabt zu haben, die schwierig zu bewältigen waren, 9,3 % verneinten dieses. Von den Befragten aus bildungsfernen Elternhaus gaben 40,7 % an solche Ereignisse gehabt zu haben und 9,3% verneinten dieses; Befragte aus bildungspragmatischen Elternhäusern gaben zu 37,1% an schwierige Ereignisse in ihrem Leben bewältigt zu haben, 8,1 % von ihnen verneinten dies. Demnach haben Befragte bildungsferner Herkunft mehr kritische Lebensereignisse bewältigen müssen, als ihre bildungspragmatische Peer. Als interessant erweist sich der Blick auf Befragte mit und ohne Migrationshintergrund. Befragte ohne Migrationshintergrund angaben tendenziell häufiger kritische Lebensereignisse im Vergleich zu Befragten mit Migrationshintergrund bewältigt zu haben. Zwischen der Bewältigungsanforderung kritischer Lebensereignisse und den erfolgreichen Bildungswegen ließ sich jedoch kein signifikanter Zusammenhang feststellen. Dies gilt für den Gesamtsurvey und alle anderen untersuchungsrelevanten Teilgruppen. Die erfolgreichen Bildungswege sind demnach unabhängig von den Bewältigungsanforderungen kritischer Lebensereignisse der Untersuchungsgruppe beschriftet worden. Die erfolgreichen Bildungswege Befragter bildungsferner Herkunft sind unabhängig von den kritischen Lebensereignissen zu betrachten.

Der quantitative Blick auf die subjektive Bewertung der kritischen Lebensereignisse als positive oder negative Erfahrungen für den eigenen Bildungsweg ergaben folgendes Bild: Von den Befragten des Survey gaben 25,6 % an, dass sich das kritische Lebensereignis positiv und 25,2 % dass sich dieses negativ auf ihren Bildungsweg ausgewirkt hat.

Das Ergebnis erweist sich damit als recht ausgewogen. Erst der konkrete Blick auf die untersuchungsrelevanten Teilgruppen zeigt größere Unterschiede zwischen einer positiven und negativen Bewertung des kritischen Lebensereignisses für die Bildungswege der Befragten auf. Dabei wurde die Auswirkung des kritischen Lebensereignisses grundsätzlich negativ durch die Befragten bewertet.¹³⁷ Auffällig sind dabei besonders die großen Differenzen zwischen positiven und negativen Auswirkungen eines kritischen Lebensereignisses bei Befragten bildungsferner Herkunft. Zwischen der subjektiven Bewertung der Auswirkung des kritischen Lebensereignisses auf den Bildungsweg und den erfolgreichen Bildungswegen des Survey lässt sich ein sehr signifikanter Zusammenhang zu den direkt erfolgreichen Bildungswegen feststellen, jedoch keiner zu den indirekt erfolgreichen Bildungswegen. Der signifikante Zusammenhang bestätigt sich für die direkt erfolgreichen Bildungswege Befragter aus bildungspragmatischem Elternhaus.¹³⁸ Weiter zeigt sich auch ein sehr signifikanter Zusammenhang zwischen der subjektiven Bewertung eines Richtungswechsels der Entwicklung des eigenen Lebens und den direkt erfolgreichen Bildungswegen des Survey, speziell Befragter des Survey ohne Migrationshintergrund.¹³⁹ Demnach sind die direkt erfolgreichen Bildungswege in Abhängigkeit der subjektiven Sichtweise auf die kritischen Lebensereignisse und deren Auswirkung durch die Befragten beschränkt worden. Dies gilt insbesondere für Befragte bildungspragmatischer Herkunft. So zeigt sich auch, dass die kritischen Lebensereignisse einen Richtungswechsel in der Lebensentwicklung für die Befragten begünstigt haben, welcher sich signifikant auf die direkt erfolgreichen Bildungswege der Befragten und insbesondere bei Befragten ohne Migrationshintergrund, so auch Befragter ohne Migrationshintergrund aus bildungspragmatischem Elternhaus, ausgewirkt hat. Ihre direkt erfolgreichen Bildungswege weisen sich in Abhängigkeit der subjektiven Bewertung eines kritischen Lebensereignisses aus. Nichtsdestotrotz zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der subjektiven Einschätzung des kritischen Lebensereignisses als letztendlichen Weg zum Erfolg und den erfolgreichen Bildungswegen des Survey oder einer der untersuchungsrelevanten Teilgruppen.¹⁴⁰ Demnach können die erfolgreichen Bildungswege in keine durch die Befragten bewusste Abhängigkeit ihrer Bildungswege und ihren kritischen Lebensereignissen gestellt werden. So zeichnet sich der Mittelwert (M 3,7835) zur subjektiven Bewertung des kritischen Lebensereignisses als letztendlicher Weg zum Erfolg als weniger dafür

¹³⁷ siehe Anhang II Tabelle: Auswirkungen des kritischen Lebensereignisses auf den Bildungsweg - Häufigkeiten

¹³⁸ siehe Anhang II Tabelle: Auswirkungen des kritischen Lebensereignisses auf den Bildungsweg und direkt / indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

¹³⁹ siehe Anhang II Tabelle: Richtungswechsel der Entwicklung des Lebens nach kritischem Lebensereignis und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

¹⁴⁰ siehe Anhang II Tabelle: kritische Lebensereignisse als Weg zum Erfolg und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

sprechend aus. Dieses Bild zeichnet sich bei allen untersuchungsrelevanten Teilgruppen ab.¹⁴¹

7.7.2 Schulisches Lernklima

Für die Untersuchung des Zusammenhangs des schulischen Lernklimas und den erfolgreich verlaufenen Bildungswegen wurde das Verhältnis zu Mitschülern/innen anhand des subjektiven Empfindens der Befragten der Anerkennung durch ihre früheren Mitschüler/innen, der subjektiven Bewertung des Verhältnisses zu deutschen wie nicht-deutschen Mitschülern/innen erfasst und analysiert. Angaben zu der Befragten hinsichtlich empfundener negativer Erfahrungen in der Schule aufgrund der eigenen Herkunft wurden dabei mitberücksichtigt. Das Verhältnis zu den Lehrern und Lehrerinnen wurde anhand der subjektiven Bewertung des Verhältnisses zu ihnen, wie dem subjektiven Empfinden mehr als andere Klassenkameraden für Noten leisten zu müssen, erfasst und in Bezug auf die erfolgreichen Bildungswege untersucht. Dabei wurde angenommen, dass Befragte sich aufgrund eines stärkeren Gefühls mehr für ihre Noten leisten zu müssen, sich auch stärker schulisch angestrengt haben, um den Anforderungen gerecht zu werden. Die direkt erfolgreichen Bildungswege gerade durch dieses Gefühl mehr leisten zu müssen begünstigt wurden. Insgesamt ging die Untersuchung davon aus, dass ein als gut empfundenes Lernklima die erfolgreichen Bildungswege begünstigt hat. Zwischen dem Lernklima-Index und den erfolgreichen Bildungswegen lässt sich allerdings kein signifikanter Zusammenhang feststellen.¹⁴² Es ist davon auszugehen, dass das Lernklima weniger von Bedeutung für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges der Untersuchungsgruppe war.

Verhältnis zu Mitschüler/innen und Anerkennung durch Mitschüler/innen

Das Verhältnis zwischen der Befragten des Survey und ihren Mitschülern/innen deutscher und nicht-deutscher Herkunft wies sich durch die Mittelwerte als relativ gut aus (M 1,6754; M 1,6849). Das gute Verhältnis zu ihren deutschen und nicht-deutschen Mitschülern/innen lies sich bei allen einzelnen Teilgruppen feststellen.¹⁴³ So fühlten sich die Befragten des Survey insgesamt auch durch ihre Mitschülern/innen anerkannt. Der Mittelwert des Survey zeigt einen Wert von M 2,1988 an.¹⁴⁴ Der Blick auf die untersuchungsrelevanten Teilgruppen zeigt an, dass sich Befragte aus bildungsfernen Elternhäusern im Vergleich zu Befragten bildungspragmatischer Elternhäuser nur leicht weniger von ihren Mitschülern/innen anerkannt fühlten (M 2,2500 zu 2,1980). Befragte mit Migrationshintergrund fühlten sich leicht stärker durch ihre Mitschüler anerkannt (M 2,0680 zu M 2,1908).

¹⁴¹ siehe Anhang II Tabelle: kritische Lebensereignisse als Weg zum Erfolg - Mittelwerte

¹⁴² siehe Anhang II Tabelle: Index Lernklima und direkt / indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

¹⁴³ siehe Anhang II Tabelle: Verhältnis zu deutschen und nicht-deutschen Mitschülern - Mittelwerte

¹⁴⁴ siehe Anhang II Tabelle: Anerkennung durch Mitschüler – Mittelwerte

Es wurde angenommen, dass die erfolgreichen Bildungswege im Zusammenhang der Anerkennung durch die eigenen Mitschüler/innen und dem Verhältnis zu ihnen stehen. Der Zusammenhang der Anerkennung durch Mitschüler/innen und den direkt und indirekt erfolgreichen Bildungswegen erwies sich im Gesamtsurvey als nicht signifikant.¹⁴⁵ Der fokussierte Blick auf die untersuchungsrelevanten Teilgruppen ergab allerdings, einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Anerkennung durch Mitschüler/innen und den direkt erfolgreichen Bildungswegen Befragter aus bildungspragmatischen Elternhäusern. Demnach haben sie ihre direkt erfolgreichen Bildungswege in Abhängigkeit ihrer subjektiv empfundenen Anerkennung durch Mitschüler/innen beschränkt. Befragte bildungsferner Herkunft hingegen haben ihren erfolgreichen Bildungsweg unabhängig dieser Empfindungen beschränkt. Die Zusammenhänge zwischen den erfolgreich verlaufenen Bildungswegen und dem Verhältnis zu deutschen oder nicht-deutschen Mitschülern/innen erwiesen sich für die direkt und indirekt verlaufenen erfolgreichen Bildungswegen des Survey als nicht signifikant. Die erfolgreichen Bildungswege sind demnach nicht in Abhängigkeit des subjektiv empfundenen Verhältnisses der Befragten zu ihren deutschen und nicht-deutschen Mitschülern beschränkt worden. Nur hinsichtlich der direkt erfolgreichen Bildungswege Befragter ohne Migrationshintergrund und ihrem Verhältnis zu nicht-deutschen Mitschülern/innen lässt sich ein signifikanter Zusammenhang feststellen. Ihre erfolgreichen Bildungswege sind demnach in Abhängigkeit ihres subjektiv empfundenen Verhältnisses zu nicht-deutschen Mitschülern/innen beschränkt worden. Eine Erklärung hierfür kann nur über eine genauere quantitative Untersuchung zu Verhältnisbeziehungen zwischen Schüler/innen deutscher und nicht-deutscher Herkunft, sowie einer qualitativen Untersuchung hierzu geklärt werden.

Negative Erfahrungen in der Schule aufgrund der Herkunft

Die Frage nach negativen Erfahrungen in der Schule aufgrund der Herkunft ergab für den Survey einen Mittelwert von M 4,9950.¹⁴⁶ Somit haben die Befragten eher seltener negative Erfahrungen in der Schule aufgrund ihrer Herkunft gemacht. Allerdings gab nur ein geringer Teil der Befragten an, negative Erfahrungen aufgrund ihrer Herkunft im schulischen Kontext gemacht zu haben. Der Blick auf die untersuchungsrelevanten Teilgruppen zeigt, dass besonders Befragte bildungsferner Elternhäuser mehr negative Erfahrungen aufgrund ihrer Herkunft gemacht haben, als Befragte bildungspragmatischer Elternhäuser (M 4,2830 zu M 4,9714). Ebenso weisen Befragte mit Migrationshintergrund mehr negative Erfahrungen aufgrund ihrer Herkunft gemacht zu haben als Befragte ohne Migrationshintergrund (M 4,3220 zu M 5,0957). Zwischen den negativen Erfahrungen in der Schule aufgrund der eigenen Herkunft und den direkt, wie indirekt erfolgreichen Bildungswegen

¹⁴⁵ siehe Anhang II Tabelle: Anerkennung von Mitschülern und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

¹⁴⁶ siehe Anhang II Tabelle: negative Erfahrungen in der Schule aufgrund der eigenen Herkunft - Mittelwerte

zeigt sich für den Survey kein signifikanter Zusammenhang. Die erfolgreichen Bildungswege sind demnach nicht in Abhängigkeit empfundener negativer Erfahrungen in der Schule beschränkt worden. Die Berücksichtigung der unterschiedlichen Teilgruppen zeigt jedoch einen signifikanten Zusammenhang zwischen den negativen Erfahrungen und den direkt erfolgreichen Bildungswegen Befragter aus bildungspragmatischen Elternhäusern.¹⁴⁷ Demnach sind die direkt erfolgreichen Bildungswege dieser Teilgruppe in Abhängigkeit negativer Erfahrungen beschränkt worden.

Verhältnis zu Lehrkräften /Benotung und Leistungsanforderungen durch Lehrkräfte

Das Verhältnis zu den Lehrern stellt sich als gut dar. Der Mittelwert des Gesamtsurvey beträgt M 1,9789. Den Angaben nach hatten Befragte bildungspragmatischer Herkunft mit einem Mittelwert von M 2,0121 ein leicht schlechteres Verhältnis zu ihren Lehrern, als Befragte bildungsferner Herkunft (M 2,0000). Zwischen dem Verhältnis zu den Lehrern und den erfolgreichen Bildungswegen zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang. Dies gilt für alle untersuchungsrelevanten Teilgruppen des Survey. Das Verhältnis zu Lehrkräften erweist sich demnach als nicht signifikant für das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe

Die Benotung durch Lehrer, bzw. das Gefühl mehr für die gleichen Noten leisten zu müssen als Mitschüler/innen, weist einen Mittelwert von M 4,3502 für den Gesamtsurvey auf.¹⁴⁸ Befragte bildungsferner Herkunft hatten im Vergleich zu Befragten bildungspragmatischer Herkunft stärker das Gefühl mehr für die gleichen Noten Leisten zu müssen (M 3,8302 zu M 4,2921). Zwischen dem subjektiven Empfinden der Befragten hinsichtlich der Benotung ihrer Leistungen durch Lehrer und den direkt erfolgreichen Bildungswegen lässt sich ein sehr signifikanter Zusammenhang für den Survey feststellen. Zu den indirekt erfolgreichen Bildungswegen kann kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden. Dies gilt ebenfalls für Befragte bildungspragmatischer Herkunft, wie auch für die Teilgruppen Befragter mit und ohne Migrationshintergrund. Die direkt erfolgreichen Bildungswege Befragter bildungspragmatischer Herkunftsmilieus und Befragter mit und ohne Migrationshintergrund sind demnach in Abhängigkeit des subjektiven Empfindens mehr für ihre Schulnoten leisten zu müssen als ihre Klassenkameraden, beschränkt worden. Als interessant erweist sich, dass der fokussierte Blick auf die Teilgruppe Befragter bildungspragmatischer Herkunft einen leicht signifikanten Zusammenhang zwischen dem Gefühl mehr für Noten leisten zu müssen und den direkt erfolgreichen Bildungswegen bei während der Schulzeit eingewanderten Befragten dieser Teilgruppe aufweist. Demnach sind ihre direkt erfolgreichen Bildungswege in Abhängigkeit eines stärkeren Gefühls mehr durch Lehrer gefordert gewesen zu sein, beschränkt worden. Für die Teilgruppen Befrag-

¹⁴⁷ siehe Anhang II Tabelle: negative Erfahrungen in der Schule aufgrund der eigenen Herkunft und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

¹⁴⁸ siehe Anhang II Tabelle: Leistungen für Noten - Mittelwert

ter aus bildungsfernen Elternhäusern und jener, die während der Schulzeit eingewandert ist, zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Empfindung mehr für Noten geleistet haben zu müssen und den erfolgreichen Bildungswegen (direkt, indirekt). Bildungsferne und während der Schulzeit eingewanderte Befragte haben ihre erfolgreichen Bildungswege unabhängig von einem Empfinden mehr für Noten leisten zu müssen als ihre Mitschüler/innen beschritten.

7.8 Zusammenfassung und Resümee der quantitativen Untersuchung

Unter der Betrachtung des Gesamtsurvey und somit der gesamten Untersuchungsgruppe lassen sich die quantitativen Ergebnisse folgendermaßen zusammenfassen: Die direkt erfolgreichen Bildungswege des Survey untermauern mehrere vorangestellte Annahmen und widerlegen nur wenige von diesen. Die indirekt erfolgreichen Bildungswege stehen größtenteils in einem nicht signifikanten Zusammenhang zu den vorangestellten Annahmen. So standen die direkt erfolgreichen Bildungswege des Survey in einem signifikanten Zusammenhang mit dem Bildungsmilieu der Herkunftsfamilie und der Unterstützung durch Geschwister bei den Hausaufgaben. Ein möglicher Migrationshintergrund bzw. die kulturelle Herkunft oder auch eine Einwanderung während der Schulzeit stellten sich als nicht signifikant für die erfolgreichen Bildungswege dar. In Bezug auf das soziale Milieu stellte sich der Faktor der empfundenen finanziellen Lage des Elterhauses während der Schulzeit im Zusammenhang mit den direkt erfolgreichen Bildungswegen als sehr signifikant dar. Der berufliche Status der Eltern während der Kindheit der Befragten und die Finanzierung außerschulischer Bildung, wie beispielsweise der privaten Nachhilfe, stellten sich als nicht signifikant in ihrem Zusammenhang zu den erfolgreichen Bildungswegen dar und sind somit als Faktoren von geringer Bedeutsamkeit für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges der Untersuchungsgruppe zu werten.

Hinsichtlich der bildungsspezifischen (Fremd-) Erfahrungswerte und Unterstützungsleistungen zeigt sich, dass das Informationswissen der Eltern über das Schulsystem, Unterstützungsleistungen durch Ämter und kommunale Einrichtungen, das Wohnumfeld sowie gleiche Bildungswege Bekannter aus dem sozialen Umfeld oder das Besitzen eines Vorbilds in einem (sehr) signifikanten Zusammenhang zu den direkt erfolgreichen Bildungswegen stehen. Freundschaftsbeziehungen zu anderen sozialen Schichten erwiesen sich dagegen als nicht signifikant im Zusammenhang zu den erfolgreichen Bildungswegen der Befragten. Das Verlassen der Befragten auf eine bestimmte Unterstützungsquelle und ihre Erwartungshaltung gegenüber dieser, erwiesen sich in Bezug auf Freunde und Bekannte als sehr signifikant für die direkt erfolgreichen Bildungswege des Gesamtsurvey. Die Erwartungshaltung der Befragten gegenüber Unterstützungsleistungen durch Ämter erweist sich dagegen als nicht signifikant im Zusammenhang zu den erfolgreichen Bildungswegen.

Die elterlichen Bildungsaspirationen bzw. das durch die Befragten empfundene elterliche Interesse an ihrer Schulbildung erweist sich als nicht signifikant im Zusammenhang zu den erfolgreich verlaufenen Bildungswegen und somit als nicht bedeutender Faktor für das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe. Allerdings stellt sich die empfundene Beteiligung der Eltern an der Schulbildung der Befragten als sehr signifikant und somit als ein wichtiger Faktor direkt erfolgreicher Bildungswege der Untersuchungsgruppe heraus. Die Unterstützung bei den Hausaufgaben durch die Eltern oder auch die Förderung der persönlichen Entwicklung der Befragten durch die Eltern erweisen sich dagegen als nicht signifikant.

Die Bildungsaspirationen und die Bildungsmotivation der Befragten selbst, stellen sich hinsichtlich der beruflichen und finanziellen Zukunftsaussichten in einem (sehr) signifikanten Zusammenhang zu den erfolgreichen Bildungswegen dar. Private Zukunftsaussichten erweisen sich als nicht signifikant in ihrem Zusammenhang zu den erfolgreichen Bildungswegen der Befragten. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Selbstwirksamkeitserwartung der Befragten erweisen sich dagegen in Bezug auf die subjektiven Bewertungen der eigenen Standhaftigkeit gegenüber Aufgaben, denen man zunächst nicht gewachsen ist, in einem sehr signifikanten Zusammenhang mit den direkt erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe. Der Glaube an die eigenen Fähigkeiten der Befragten hingegen erweist sich jedoch als nicht signifikant für die erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe und somit als wenig relevanter Faktor für das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege der Befragten. Die subjektive Bewertung der schulischen Leistungen und des Bildungsweges als problemlos/problematisch erweist sich als wichtiger Faktor für das Beschreiten der direkt erfolgreichen Bildungswege der Befragten. Die Bewertung der eigenen subjektiv empfundenen Über- und/oder Unterforderung dagegen als nicht signifikant im Zusammenhang zu den erfolgreichen Bildungswegen. Die Wichtigkeit von Schule, einer Karriere und auch beruflichen Zielen als Jugendliche stellen sich ebenfalls als nicht signifikant im Zusammenhang zu den erfolgreichen Bildungswegen dar und somit als ein nicht bedeutender Faktor für das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe. Der Zusammenhang zwischen den Entscheidungsinstanzen über den Verlauf des Bildungswegs und den erfolgreichen Bildungswegen zeigt sich insgesamt als nicht signifikant und somit als nicht relevanter Faktor für die erfolgreich beschrittenen Bildungswege der Untersuchungsgruppe.

Der Kindergartenbesuch erweist sich für das Beschreiten der direkt erfolgreichen Bildungswege, jedoch nicht für die indirekt erfolgreichen Bildungswege, als bedeutender Faktor und in einem sehr signifikanten Zusammenhang. Der Medienkonsum erweist sich bezüglich des Bücherkonsums in einem sehr signifikanten Zusammenhang zu den direkt erfolgreichen Bildungswegen, jedoch nicht in Bezug auf die indirekt erfolgreichen Bildungswege der Befragten. Der TV-Konsum, der Internetkonsum oder der Konsum von

PC-Spielen stellen sich alle als nicht signifikante Faktoren im Zusammenhang zu den erfolgreichen Bildungswegen des Gesamtsurvey dar.

Der generelle Blick auf die Nennung kritischer Lebensereignisse und deren Zusammenhang auf die erfolgreichen Bildungswege erweist sich als nicht signifikant für die erfolgreich beschrittenen Bildungswege der Untersuchungsgruppe. Demnach sind diese unabhängig von kritischen Lebensereignissen beschritten worden. Allerdings zeigt sich, dass die subjektive Bewertung der Wirkung kritischer Lebensereignisse auf den eigenen Bildungsweg in einem sehr signifikanten Zusammenhang zu den direkt erfolgreichen Bildungswegen der Befragten stehen. Ebenso erweist sich auch die subjektive Bewertung eines Richtungswechsels der eigenen Lebensentwicklung der Befragten im Zuge eines kritischen Lebensereignisses als sehr signifikant zu den direkt erfolgreichen Bildungswegen der Befragten. Die subjektive Bewertung der kritischen Lebensereignisse der Befragten stellt sich demnach als relevanter Faktor für das Beschreiten direkt erfolgreicher Bildungswege der Untersuchungsgruppe dar. Dies gilt jedoch nicht für die indirekt erfolgreichen Bildungswege der Befragten.

Die Bewertung des schulischen Lernklimas zeigt sich in Bezug auf das Verhältnis zu Mitschülern und Mitschülerinnen, dem Verhältnis zu Lehrkräften und/ oder negativen Erfahrungen in der Schule aufgrund der eigenen Herkunft, als nicht signifikant im Zusammenhang zu den erfolgreichen Bildungswegen. Somit zeigt sich das subjektiv empfundene Lernklima während der Schulzeit als nicht relevanter Faktor für das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege der Befragten. Nur hinsichtlich des Empfindens mehr Leistung für Noten erbringen zu müssen bzw. erbracht haben zu müssen, zeigt sich dieses in einem sehr signifikanter Zusammenhang zu den direkt erfolgreichen Bildungswegen des Survey.

Zusammenfassend lässt sich somit sagen, dass das Bildungsmilieu der Herkunftsfamilie, die empfundene finanzielle Lage während der Schulzeit, die bildungsspezifischen (Fremd-) Erfahrungswerte der Eltern und des sozialen (Wohn-)Umfelds, die Unterstützung durch Ämter und kommunale Einrichtungen, die Beteiligung der Eltern an der Schulbildung, berufliche und finanzielle Zukunftsaussichten der Befragten, die empfundene Standhaftigkeit gegenüber schwierigen Aufgaben, die subjektive Bewertung der eigenen Leistungen und des Bildungsweges, der Kindergartenbesuch, die empfundene Anforderung mehr für Schulnoten geleistet haben zu müssen sowie der Bücherkonsum, die subjektive Bewertung der Wirkung kritischer Lebensereignisse und eines durch sie empfundenen Richtungswechsels der Lebensentwicklung, als wichtige Faktoren für das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe gewertet werden können. Dies gilt insbesondere für die direkt erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe. Kritische Lebensereignisse an sich, ein möglicher Migrationshintergrund bzw. die kulturelle Herkunft, der berufliche Status der Eltern während der Schulzeit, die Inanspruchnahme privater Nachhilfe, Freundschaftsbeziehungen zu anderen Schichten, das elterliche

Interesse an der Schulbildung sowie die elterliche Unterstützung bei den Hausaufgaben, die Wichtigkeit von Schule, Karriere oder selbst gesetzten beruflichen Ziele als Jugendliche oder private Zukunftsaussichten, das Verhältnis zu Mitschülern/innen oder Lehrkräften, sowie negative Erfahrungen in der Schule aufgrund der eigenen Herkunft, ebenso wie der Medienkonsum (TV, Internet, PC-Spiele) stellen keine wichtigen Faktoren für das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege des Gesamtsurvey.

Fokussierte Betrachtung des Survey – untersuchungsrelevante Teilgruppen des Survey

Die fokussierte Betrachtung des Survey unter der Berücksichtigung der untersuchungsrelevanten Teilgruppen zeigt ein differenziertes Bild der relevanten Faktoren für das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege der Befragten. Die vorangegangenen Annahmen lassen sich nicht bei allen untersuchungsrelevanten Teilgruppen gleichermaßen bestätigen oder widerlegen und unterscheiden sich demnach auch von den Ergebnissen bezüglich des Gesamtsurvey. So lassen sich Unterschiede in der Relevanz von Zusammenhängen zwischen Befragten bildungsferner und bildungspragmatischer Herkunft sowie teilweise Unterschiede zwischen Befragten mit und ohne Migrationshintergrund und denjenigen, die während der Schulzeit eingewandert sind, erkennen.

Unterscheidungskriterium Bildungsmilieu

Ausgehend vom Unterscheidungskriterium eines bestimmten Bildungsmilieus, welches der Untersuchung vornehmlich zugrunde lag, lässt sich sagen, dass die erfolgreichen Bildungswege junger Erwachsener bildungsferner Herkunft der Untersuchungsgruppe im signifikanten Zusammenhang zum Bildungsmilieu ihrer Herkunftsfamilie und der Erwartungshaltung einer Unterstützung durch Ämter stehen. Demnach wurden die erfolgreichen Bildungswege in Abhängigkeit der soeben genannten Faktoren besprochen und stellten wichtige Faktoren der erfolgreichen Bildungswege Befragter bildungsferner Herkunft. Interessant dabei ist, dass Unterstützungsleistungen durch Ämter trotz der relevanten Erwartungshaltung ihnen gegenüber, in keinem signifikanten Zusammenhang - im Zuge von Hilfestellungen - zu den erfolgreichen Bildungswegen Befragter bildungsferner Herkunft stehen. Ein möglicher Migrationshintergrund bzw. die kulturelle Herkunft oder eine Einwanderung während der Schulzeit, der berufliche Status der Eltern während der Schulzeit, die Inanspruchnahme privater Nachhilfe oder auch schulbezogene Unterstützungsleistungen durch die Herkunftsfamilie, das elterlichen Informationswissen über das Schulsystem und bildungsspezifische Fremderfahrungswerte des sozialen (Wohn-) Umfelds oder Bekanntenkreises, das Haben von Vorbildern, die Bildungsaspirationen der Eltern und die Bildungsmotivation der Befragten, die Selbstwirksamkeitserwartung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Befragten, das schulische Lernklima, tatsächliche Unterstützungsleistungen von außen und der Medienkonsum, stehen in keinem signifikanten Zusammenhang zu den erfolgreichen Bildungswegen Befragter bildungsferner Herkunft. Die genann-

ten Faktoren stellten daher keine relevanten Faktoren für die erfolgreich beschrittenen Bildungswege Befragter bildungsferner Herkunft dar. Das heißt, sie haben diese unabhängig von den genannten Faktoren beschritten.

Die erfolgreichen Bildungswege junger Erwachsener bildungspragmatischer Herkunft stehen ebenfalls im signifikanten Zusammenhang zum Bildungsmilieu ihrer Herkunftsfamilie. Darüber hinaus stehen sie zusätzlich in einem signifikanten Zusammenhang zu den Unterstützungsleistungen bei Hausaufgaben durch ihre Geschwister, der finanziellen Lage ihrer Herkunftsfamilie während der Schulzeit, dem Informationswissen ihrer Eltern über das Schulsystem, der elterlichen Beteiligung an der Schulbildung, ihrer Selbstwirksamkeitserwartung schwierigen Aufgaben gewachsenen zu sein, der Zufriedenheit über den eigenen Bildungsweg (nicht bei Eingewanderten), der subjektiven Bewertung kritischer Bildungswege in ihrer Wirkung auf den Bildungsweg und als Richtungswechsel der Entwicklung des eigenen Lebens sowie der Bewertung des Bildungsweges als problematisch/problemlos (nicht bei während der Schulzeit eingewanderten Befragten), der Bewertung der eigenen Leistungen (nur bei Befragten ohne Migrationshintergrund), der Anerkennung durch Mitschüler/innen, negativen Erfahrungen in der Schule aufgrund der eigenen Herkunft, dem Gefühl für Noten mehr geleistet haben zu müssen als andere (v.a. Eingewanderte), Zukunftsaussichten – insbesondere finanziellen, Unterstützungsleistungen durch Ämter und kommunale Einrichtungen, der Kindergartenbesuch und dem Bücherkonsum (nur bei Befragten mit Migrationshintergrund).

Ein möglicher Migrationshintergrund bzw. fremder kultureller Hintergrund oder eine Einwanderung während der Schulzeit, der berufliche Status der Eltern während der Schulzeit der Befragten, die elterliche Hausaufgabenbetreuung, die Inanspruchnahme privater Nachhilfe oder die Förderung der persönlichen Entwicklung der Befragten durch die Eltern, das Interesse der Eltern an der Schulbildung der Befragten, die Bildungsmotivation der Befragten und der Glaube der Befragten an die eigenen Fähigkeiten, die bildungsspezifischen Fremderfahrungswerte des sozialen (Wohn-) Umfelds oder Bekanntenkreis, das Haben von Vorbildern, die empfundene Anerkennung durch das soziale Umfeld, das Verhältnis zu Lehrkräften und der Medienkonsum stehen in keinem signifikanten Zusammenhang zu den erfolgreichen Bildungswegen Befragter bildungspragmatischer Herkunft. Die genannten Faktoren stellten demnach keine relevanten Faktoren für das Beschreiten ihrer erfolgreichen Bildungswege dar. Das heißt, diese sind unabhängig von diesen genannten Faktoren beschritten worden.

Resümee der fokussierten Betrachtung des Survey

Der Blick auf die unterschiedlichen quantitativen Ergebnisse in Bezug auf die unterschiedlichen Teilgruppen bestätigt die Vermutung einer bedeutenden Differenz innerhalb der Untersuchungsgruppe, die sich unterschiedlich auf das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges junger Erwachsener aus Arbeitermilieus auswirken kann bzw. in Bezug

auf die Untersuchungsgruppe ausgewirkt hat. Eine Schlussfolgerung aus der quantitativen Untersuchung ist demnach die Notwendigkeit einer stärkeren, differenzierteren Sichtweise auf junge Erwachsene aus (bildungsfernen) Arbeitermilieus hinsichtlich ihres herkunftsbedingten Bildungsmilieus. Eine Unterscheidung ausschließlich nach der Zugehörigkeit zu Arbeitermilieus oder einem bestimmten Bildungsmilieu ist unzureichend, ebenso wie eine Differenzierung des Arbeitermilieus nach dem Kriterium eines möglichen oder keinem Migrationshintergrund. Es lassen sich allerdings auch Vermutungen dahingehend äußern, dass die quantitative Untersuchung in einigen Teilgruppen nur wenige Befragte erfasst und daher Unterschiede zwischen den Teilgruppen festzustellen sind.

Die Abhängigkeit der erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe und der untersuchungsrelevanten Teilgruppen von äußeren Milieus, den sekundären und tertiären Sozialisationsinstanzen, kann durch die quantitative Untersuchung nicht eindeutig bestätigt werden. Es lassen sich zwar Hinweise auf diese finden und weitere Vermutung durch die beispielsweise festgestellten signifikanten Zusammenhänge der Unterstützungsleistungen durch Ämter und den direkt erfolgreichen Bildungswegen oder auch den bildungsspezifischen (Fremd-) Erfahrungswerten anstellen, jedoch lässt sich keine klare Aussage aufgrund der quantitativen Untersuchung hierzu treffen. Dazu bedarf es einen vertiefenden qualitativen Blicks auf Zusammenhangserklärungen für die als relevant bezeichneten Faktoren. Die folgenden qualitativen Ergebnisteile werden versuchen, eine Klärung der signifikanten Zusammenhänge der quantitativen Ergebnisse zu geben und dadurch ein differenzierteres Bild der Untersuchungsgruppe und ihrer erfolgreich verlaufenen Bildungswege zu bieten.

8. DIE QUALITATIVEN ERGEBNISSE

Die qualitative Untersuchung und ihre Ergebnisse dienten dazu vertiefende Erklärungen für die quantitativ signifikanten Zusammenhänge zu gewinnen und dadurch ein genaueres sowie zugleich differenzierteres Bild des Untersuchungsgegenstandes erfolgreiche Bildungswege der Untersuchungsgruppe junger Erwachsener aus (bildungsfernen) Arbeitermilieus zu erhalten. Darüber hinaus ermöglichen sie durch die Erfassung und Analyse der subjektorientierten Perspektive auf die erfolgreich verlaufenen Bildungswege der Untersuchungsgruppe einen Einblick in die Bewältigung von subjektiven Hürden der untersuchten Interviewees auf ihrem erfolgreich verlaufenen Bildungsweg. So diente die qualitative Untersuchung speziell der Erfassung von subjektiven Hindernissen auf den Bildungswegen der Untersuchungsgruppe und deren Überwindungsstrategien. Gleichzeitig konnten subjektiv benannte Begünstigungen der Interviewees auf ihren Bildungswegen und festgehalten werden. Durch die Erfassung bildungsfördernder Begebenheiten, so auch Schutzfaktoren und deren Rekonstruktion von (Wirkungs-) Zusammenhängen an konkreten Fällen, konnten Anregungen für die Praxis des Empowerment der Untersuchungsgruppe für die Bewältigung eines erfolgreichen Bildungsweges gewonnen werden.

Im Folgenden werden die qualitativen Ergebnisse mit Bezug zu den quantitativen Ergebnissen vorgestellt. Dass heißt, die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung werden mithilfe der quantitativen Daten weiter verallgemeinert und die quantitativen Ergebnisse mithilfe der qualitativen vertieft (Mayring, 2001). Besonderheiten, die sich aus dem qualitativen Quervergleich herauskristallisiert haben, werden dabei mit vorgestellt. Die qualitative Ergebnisdarstellung I gliedert sich ebenso wie die quantitative in sieben Unterkapitel in gleicher Reihenfolge auf. Die Unterkapitel beziehen sich ihrer Thematik nach auf die Kernkategorien (*core categories*), die sich im Zuge des qualitativen Kodierungsprozesses des Datenmaterials herauskristallisiert haben (Strübing, 2004, S. 19ff). Jedes Unterkapitels beginnt mit einer Zusammenfassung der wesentlichen Komponenten und Ergebnisse hinsichtlich der Thematik. Im Anschluss daran folgen ein oder mehrere konkrete Blicke auf die Thematik. Zur Veranschaulichung der konkreten Blicke, werden Aussagenbeispiele einzelner Fälle herangezogen. Weitere Vermerke zu konkreten Aussagenbeispielen werden im Fließtext in Form von Minutenangaben festgehalten und können auf den im Anhang angefügten Interviewdatenträgern nachgehört werden.¹⁴⁹

¹⁴⁹ siehe Anhang I DVD- Verzeichnis der Interviews

8.1 Risiko-/Schutzfaktor: Bildungsmilieu

Die Milieudifferenzierung der Elternhäuser des Samples wurde mit Blick auf den Bildungsstand der Eltern gefasst.¹⁵⁰ Das Bildungsmilieu der Elternhäuser wurde demnach als bildungsfern bezeichnet, wenn die Eltern höchsten einen ersten Schulabschluss im In- oder Ausland erworben haben (z.B. Hauptschulabschluss). Eltern, die im In- oder Ausland die Schule besucht haben und neben einem ersten Schulabschluss eine Ausbildung absolviert haben, wurden als bildungspragmatisch bezeichnet. Eltern bei welchen einer der Elternteile neben dem ersten Schulabschluss eine Ausbildung absolvierte hat, wurden als bildungsfern-bildungspragmatisch von den anderen Elternpaaren unterschieden. Die konkreten Bildungsabschlüsse der Eltern wurden in der Untersuchung nicht mitberücksichtigt, da aufgrund der Erklärung der Interviewees und der bestehenden Problematik der Anrechenbarkeit ausländischer Abschlüsse unklar war sowie diese zu werten sind. Ein Migrationshintergrund wurde im Hinblick auf die elterlichen Sprachfertigkeiten im Deutschen in Bezug auf den Bildungsstand mitberücksichtigt. Der Bildungsstand von Geschwistern wurde als wichtiger Schutzfaktor eines erfolgreichen Bildungsweges nur marginal mitberücksichtigt, da nicht alle Interviewees der Untersuchungsgruppe Geschwister haben bzw. diese jünger sind und demnach anzunehmen war, dass ihr Bildungsstand weniger von Bedeutung für die erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe war. In der Milieudifferenzierung wurde der Bildungsstand der Geschwister daher nicht berücksichtigt.

Die Gegenüberstellung des Bildungsstands der Eltern und den erfolgreich verlaufenen Bildungswegen des Samples unterstreicht die quantitativen Ergebnisse sowie jene anderer Studien (z.B. Autorengruppe Bildungsbericht, 2008; 2010). So zeigt sich auch in der qualitativen Untersuchung, dass insbesondere das Beschreiten eines direkt erfolgreichen Bildungsweges mit zunehmendem Bildungsstand der Eltern begünstigt wird. Es ist davon auszugehen, dass der Bildungsstand der Eltern einen bedeutenden Faktor für das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe junger Erwachsenen aus (bildungsferner) Arbeitermilieus stellte. Eine Erklärung für die unterschiedlichen Bildungsverläufe kann allerdings allein vom Bildungsstand der Eltern nicht abgeleitet werden. Hierfür bedarf es des weiteren und v.a. konkreteren Blickes auf den Untersuchungsgegenstand bzw. der Zusammenhänge des Bildungsstands der Eltern und dazu in Bezug stehenden Komponenten sowie beispielsweise den bildungsspezifischen Erfahrungswerten der Eltern und ihren Unterstützungsmöglichkeiten bei der Schulbildung der Interviewees. So erweist sich ein Migrationshintergrund mit Blick auf den elterlichen Bildungsstand und das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges zunächst als nicht relevant und untermauert damit auf den ersten Blick die quantitativen Ergebnisse. Das Sprachverhalten jener Interviewees mit Migrationshintergrund und ihren Eltern in der ausländischen Herkunftssprache erweist sich auf den ersten Blick als förderlich für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges und verhält sich dadurch konträr zu den

¹⁵⁰ vgl. Kapitel 4

quantitativen Ergebnissen. In diesen kann kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Sprachverhalten mit den Eltern und den erfolgreich beschrittenen Bildungswegen festgestellt werden. Erst im Hinblick auf die bildungsspezifischen Erfahrungswerte und Unterstützungsleistungen der Eltern beispielweise Hilfestellungen bei den Hausaufgaben und deren Bezug zu den erfolgreichen Bildungswegen der Interviewees lassen sich die Sprachfertigkeiten der Eltern als kritisch und als Risiko für die Bildungswege betrachten.¹⁵¹ Bei Interviewees, die während der Schulzeit eingewandert sind, erweist sich der Bildungsstand der Eltern weniger bedeutend für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges als die unterschiedlichen Praxen der schulischen Integration. Der Bildungsstand der Eltern ist demnach differenzierter im Hinblick auf Bildungsverläufe zu betrachten als es durch die quantitativen Ergebnisse oder einen ersten qualitativen Blick zunächst erscheint.

Der Bildungsstand von älteren Geschwistern erweist sich in der qualitativen Untersuchung tendenziell als förderlich für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges, da sie als Musterbeispiele eines Bildungsweges Orientierung stifteten. Die qualitativen Ergebnisse unterstreichen somit Ergebnisse anderer Studien, welche die Bedeutung von Geschwistern, ihrem Bildungsstand und Bildungswegen für den Bildungserfolg hervorgehoben haben (Raiser, 2007; Grundmann, 1992). Zu den quantitativen Ergebnissen weisen sie ein differenzierteres Bild auf, da sie unter anderem auch förderlich auf erfolgreiche Bildungsumwege der Untersuchungsgruppe gewirkt haben. Als interessant zeigt sich, dass der Bildungsstand von Geschwistern und von Kindern auch Bildung fördernden Einfluss auf die Bildungswege von Eltern nehmen können.

Blick auf den Bildungsstand der Eltern und die Bildungsverläufe

Der aus dem Survey signifikante Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und ihren erfolgreich verlaufenen Bildungswegen spiegelt sich im Sample wider. In diesem steigt die Anzahl der direkt verlaufenden Bildungswege mit zunehmendem Bildungsstand der Eltern an. Die Aufschlüsselung der unterschiedlichen Hochschulzugangsberechtigungen zeigt an, dass der Zugang zum Studium über den Dritten Bildungsweg mit steigendem Bildungsniveau der Eltern schwindet bzw. im Sample nicht mehr vorhanden ist. Im Sample lässt sich keiner der Interviewees aus einem bildungspragmatischen Elternhaus einem Studienzugang über den Dritten Bildungsweg zuordnen (siehe Tabelle A). Im Gegensatz dazu lassen sich zwei Interviewees aus einem bildungsfernen Elternhaus dem Studienzugang über den Dritten Bildungsweg und ein weiterer aus einem bildungsfern-bildungspragmatischen zuordnen. Der Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung über den direkt erfolgreichen Bildungsweg ist bei Interviewees bildungspragmatischer Herkunft mit drei Befragten am häufigsten vertreten und bei Interviewees bildungsferner Herkunft mit einer befragten Person am wenigsten. Die weiteren erfolgreichen Bildungswege

¹⁵¹ vgl. Kapitel 8.3.1 & Kapitel 8.4.1

der Untersuchungsgruppe sind über den Zweiten Bildungsweg beschriftet worden. Zusammenhangserklärungen für die beschrifteten erfolgreichen Bildungswege der Interviewees lassen sich nicht allein aufgrund des Bildungsstands der Eltern erklären. Erklärungen im Hinblick auf den Bildungsstand der Eltern und den erfolgreich verlaufenen Bildungswegen der Interviewees lassen sich nur unter der Berücksichtigung weiterer bildungsrelevanter Komponenten im Datenmaterial erkennen sowie beispielsweise unter Berücksichtigung bildungsspezifische Erfahrungswerte der Eltern, ihren Bildungsaspirationen und ihren Unterstützungsmöglichkeiten bei der Schulbildung der Interviewees während ihrer Schulzeit. Demnach bieten speziell die weiteren qualitativen Ergebnisdarstellungen der folgenden Kapitel einen genaueren Blick auf die Zusammenhänge zwischen dem elterlichen Bildungsstand und den erfolgreich verlaufenen Bildungswegen des Samples.

Bildungswege & Bildungsabschluss/ Bildungsmilieu	bildungsfern	bildungsfern- bildungspragmatisch	bildungspragmatisch
Direkt erfolgreicher Bildungsweg	Ein Interviewee	Zwei Interviewees	Drei Interviewees
Allgemeines Abitur	Layla	Tasnim, Stefan	Ana, Sandra, Banafshe,
Erfolgreicher Bildungsumweg	Sieben Interviewees	Drei Interviewees	Zehn Interviewees
Allgemeines Abitur	Anita, Musa, Mustafa	Sarah, Laraa*	Anouk, Johanna, Markus, Paul, Jan, Annika**
Fachgebundenes Abitur	Ugur, Alexej		Liliana, Juri, Magdalena, Maria
Studienzugang über den dritten Bildungsweg	Dilek, Erkan	Hannah	

Qualitative Tabelle A: Bildungswege & Bildungsabschluss / Bildungsmilieu

Als interessant stellte sich im Sample v.a. die Tatsache heraus, dass alle Interviewees, die einen direkt erfolgreichen Bildungsweg beschriftet haben, einen Migrationshintergrund besitzen. Die Interviewees ohne Migrationshintergrund sind alle einen indirekt erfolgreichen Bildungsweg gegangen. Die Auswahl der Interviewees des Samples erfolgte auf Basis der Zugehörigkeit zu einem Arbeitermilieu mit niedrigem Bildungsstand der Eltern. Dabei wurde der Bildungsverlauf zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung nicht berücksichtigt. In der quantitativen Untersuchung konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen einem Status mit oder ohne Migrationshintergrund und den erfolgreichen Bildungswegen festgestellt werden. Es ist daher davon auszugehen, dass die Bildungsverläufe der qualitativen Interviewees ohne Migrationshintergrund sich eher nur zufällig auf indirekt erfolgreichen Bildungsumwegen zuordnen lassen.

Der Aspekt der Einwanderung während der Schulzeit und dessen Bezug zu den erfolgreichen Bildungswegen zeigt sich im Survey als nicht signifikant für die erfolgreichen

* Laraa und Annika konnten noch während der Orientierungsstufen (Klasse 5 und 6) in ein allgemeinbildendes Gymnasium wechseln und somit in einen direkt erfolgreichen Bildungskanal.

Bildungswege der Untersuchungsgruppe. Im Sample zeigt sich ein differenzierteres Bild zur Einwanderung während der Schulzeit und der Möglichkeit einen erfolgreichen Bildungsweg beschreiten zu können. Im Sample ließen sich durchaus wichtige Zusammenhänge und Erklärungen für ein tendenziell häufigeres Beschreiten eines indirekt erfolgreichen Bildungsweges während der Schulzeit eingewanderter Interviewees feststellen. Diese lassen sich v.a. auf die unterschiedlichen Praxen in der schulischen Integration dieser Interviewees sowie generell von Kinder, die während ihrer Schulzeit nach Deutschland einwandern, zurückführen. Der Bildungsstand der Eltern erweist sich dabei als weniger bedeutend. Damit unterstreichen die qualitativen Ergebnisse die theoretischen Vorüberlegungen einer systembedingten Ablenkung von Einwanderungskindern und –jugendlichen (z.B. Söhn, 2008). Auf die Thematik der Einwanderung und schulischen Integration während der Schulzeit wird in Kapitel 8.7 mit Blick auf weitere Risiko-/Schutzfaktoren eines erfolgreichen Bildungsweges näher eingegangen.

Blick auf das Sprachverhalten innerhalb der Herkunftsfamilie

Der Blick auf das Sprachverhalten der Interviewees des Samples mit ihren Eltern zeigt, dass während der Schulzeit eingewanderte Interviewees überwiegend in ihrer Herkunftssprache mit ihren Eltern kommunizierten.

Sprachverhalten mit den Eltern	Überwiegend in der Herkunftssprache	Gemischt Herkunftssprache Deutsch
Interviewees mit Migrationshintergrund	Dilek, Paul, Layla, Tasnim, Sandra, <u>Während der Schulzeit eingewandert:</u> Ana, Mustafa, Ugur, Musa, Alexej, Juri, Annika, Laraa, Magdalena	Erkan, Hannah, Banafshe, Maria, Anita, Stefan

Qualitative Tabelle B: Sprachverhalten mit den Eltern bei Interviewees mit Migrationshintergrund

Die eine Hälfte der Interviewees mit Migrationshintergrund, jedoch ohne eine Migrationsgeschichte während der Schulzeit, sprach während ihrer Kinder- und Jugendzeit bzw. Schulzeit mit ihren Eltern ebenfalls überwiegend oder ausschließlich in ihrer Herkunftssprache. Die andere Hälfte mischte deutsch und die Herkunftssprache der Eltern. Mit den Geschwistern sprachen die Interviewees größtenteils auf Deutsch. Die Herkunftssprache wurde gelegentlich eingesetzt. Ähnliche Bilder des Sprachverhaltens innerhalb der Herkunftsfamilien konnten auch in der quantitativen Untersuchung festgestellt werden. Ein Zusammenhang zwischen dem Sprachverhalten der Interviewees mit ihren Eltern oder ihren Geschwistern und ihrem erfolgreichen Bildungsweg lassen sich in der quantitativen Untersuchung nicht feststellen.¹⁵² Auf den ersten qualitativen Blick ist dieser ebenfalls nicht festzustellen. Erst im Hinblick auf die bildungsspezifischen Erfahrungswerte und

¹⁵² vgl. Kapitel 7.1.2;

Unterstützungsleistungen der Eltern und deren Bezug zu den erfolgreichen Bildungswegen der Interviewees lassen sich die Sprachfertigkeiten der Eltern als kritisch und als Risiko für die Bildungswege betrachten.¹⁵³ So gestaltete sich der Erwerb von bildungsspezifischen Erfahrungswerten und bildungsspezifische Unterstützungsleistungen der Eltern mit nur geringen deutschen Sprachkenntnissen schwierig. Dies hatte unterschiedliche Auswirkungen auf die Bewältigung des erfolgreichen Bildungsweges dieser Interviewees wie die folgenden Kapitel 8.3 und 8.4 zeigen werden.

Als interessant stellte sich im Quervergleich heraus, dass sechs der Interviewees, die einen direkt erfolgreichen Bildungsweg beschreiten konnten, überwiegend oder gar ausschließlich in der Herkunftssprache ihrer Eltern mit diesen gesprochen haben.¹⁵⁴ Die zwei weiteren Interviewees mit einem direkt erfolgreichen Bildungsweg haben gemischt in Deutsch und der Herkunftssprache ihrer Eltern mit diesen gesprochen. Die restlichen Interviewees, die mit ihren Eltern gemischt in Deutsch und der Herkunftssprache gesprochen haben, haben alle einen indirekt erfolgreichen Bildungsweg beschritten. Demnach stellt sich ein ausschließlicher oder überwiegender Sprachgebrauch der Herkunftssprache mit den Eltern tendenziell weniger als Hürde eines erfolgreichen Bildungsweges dar. Eine Erklärung hierfür lässt sich auf die Interdependenzhypothese von Cummins zurückführen. Nach dieser wird besonders dem Alter und dem Zeitpunkt des Zweitsprachenerwerbs eine große Bedeutung zugesprochen. Die Entwicklung der Zweitsprache hängt im Besonderen von der Entwicklung der Erstsprache zusammen und somit indirekt vom Alter und der Ausprägung der Sprachfähigkeit eines Kindes ab (Cummins, 1979, S. 222 In: Horn, 1990, S. 111.; Segrt, 2006; Esser, 2006, S. 62ff.). Nach Cummins ist speziell die Erfahrung, der Wissensstand eines Kindes sowie dessen Fähigkeit der sprachlichen Kodierung seiner Umwelt von Bedeutung für einen Zweitsprachenerwerb und daraus folgend für den schulischen Erfolg bei Migrantenkindern verantwortlich. Cummins erklärt, dass die sprachlichen Fähigkeiten von der Fähigkeit des kodierten Denkens und der Nutzung von Kodes als Kommunikationsmittel abhängen (Segrt, 2006, S. 67; Cummins, 1979 In: Horn, 1990; Cummins; u.a. 1986).

„Da die Kodierung der Welt über die Sprache und zunächst über die Erstsprache erfolgt, erscheint die Ausprägung der Erstsprache für den Zweitsprachenerwerb von höchster Bedeutung. Somit ist seiner These nach die Förderung der Erstsprache in den ersten Lebensjahren wichtig. Wird diese vernachlässigt, in dem sie durch zu schnelle Förderung einer Zweitsprache gestört wird, kann es zur Halbsprachigkeit (Semilingualismus) der Erst- und Zweitsprache kommen. Cummins theoretischem Ansatz nach ist somit der Förderung der Erstsprache von Kleinkindern Bedeutung zu schenken. Migrantenkinder, die bereits den Übergang zum kognitiven Denken erreicht haben und folglich fähig sind sich sprachlich auszudrücken, fällt seiner Meinung nach der Erwerb einer weiteren Sprache leichter. In welchem Alter dieser Übergang bzw. die Schwelle eines gelungenen Anfangs eines Zweitsprachenerwerbs liegt, ist nach Cummins jedoch nicht genau definiert und mag vom Individuum abhängen (Horn, 1990, S. 110).“ (vgl. Segrt, 2006, S. 67ff.).

¹⁵³ vgl. Kapitel 8.3.1 & Kapitel 8.4.1

¹⁵⁴ Ana, Tasnim, Layla, Annika, Sandra, Laraa

Im Hinblick auf die Interviewees, die einen direkt erfolgreichen Bildungsweg beschreiten konnten, kann daher darauf geschlossen werden, dass sie durch den fundierten Erwerb ihrer Muttersprache ausreichend befähigt waren, zwischen dieser und der deutschen Sprache zu wechseln. Die Möglichkeit des problemlosen Wechsels sich nicht auf ihre schulischen Leistungen negativ auswirken konnte, so dass zu befürchten war, dass sie keinen erfolgreichen Bildungsweg zu beschreiten vermocht hätten. Ihr nicht-deutsches Sprachverhalten im heimischen Kontext somit keinen Risikofaktor für ihre erfolgreichen Bildungswege stellte. Es ist allerdings anzumerken, dass eine Erklärung einer stärkeren Nutzung der Muttersprache im familiären Kontext als fördernder Faktor für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges von Migrantenkinder durch Cummins (1986) Interdependenzhypothese soziokulturelle Aspekte des Elternhauses, dessen Einfluss auf die Entwicklung der generellen Sprachkompetenzen eines Kindes nicht mitberücksichtigt (Segrt, 2006, S. 68). So verweist auch Esser mithilfe diverser Studien, dass weitere Faktoren des Herkunftsmilieus, der Lernumgebung des Kindes, seiner generellen kognitiven Fähigkeiten bei der Zusammenhangserklärung zu muttersprachlichen Verhalten und schulischen Leistungen im Hinblick auf die Bildungserfolge mehrsprachiger Kinder mitbedacht werden müssen (Esser, 2006, 63ff.). So zeigt sich im qualitativen Quervergleich auch als bemerkenswerte Begründung für einen stärkeren Sprachgebrauch der Muttersprache mit den Eltern, eine mögliche Rückkehr in das Herkunftsland der Eltern. Sandra erklärt hier, dass ihre Muttersprache Urdu ist und sie diese ebenso wie Englisch durch ihre Eltern als Kind vermittelt bekommen hat, da ihre Eltern zunächst Rückkehrabsichten hegten, diese jedoch aufgrund politischer Begebenheiten im Heimatland wieder verwarfen.¹⁵⁵ Ihre Eltern lassen sich einem bildungspragmatischen Bildungshintergrund zuordnen. Demnach war Sandras Sprachförderung durch ihre Eltern in ihrer Herkunftssprache und in Englisch angedacht, um ihre schulische und soziale Integration bei einer eventuellen Rückkehr begünstigen zu können. Das nicht-deutsche Sprachverhalten ihrer Eltern stellt somit eine Integration fördernde Bildungsmaßnahme für eine geplante Rückkehr in ihr Heimatland dar. Davon ausgehend kann angenommen werden, dass ein stärkeres Sprachverhalten in der Herkunftssprache neben eines kommunikativen Handlungsrahmen zwischen den Eltern und Kindern als bildungsfördernde Maßnahme zu werten ist, um eine eventuelle schulische Integration im Herkunftsland der Eltern ermöglichen zu können. In der quantitativen Untersuchung konnte ein Zusammenhang zwischen dem Sprachverhalten innerhalb der Familie und Rückkehrabsichten oder auch konkreten Auswanderungswünschen ebenso festgestellt werden.¹⁵⁶ Dieser signifikante Zusammenhang bestätigte sich besonders bei Befragten bildungspragmatischer Herkunft und v.a. bei Befragten mit Migrationshintergrund. Davon ausgehend kann angenommen werden, dass das Sprachverhalten mit den Eltern in Abhän-

¹⁵⁵ Sandra (6:53 – 11:19)

¹⁵⁶ siehe Anhang II Tabelle Sprachverhalten mit den Eltern und Rückkehrabsichten/konkrete Auswanderungswünsche - Signifikanzen

gigkeit einer Auswanderung aus Deutschland oder Rückkehrabsichten in ein Herkunftsland innerhalb der vorliegenden Untersuchungsgruppe standen. Aufgrund des nicht signifikanten Zusammenhangs zwischen dem Sprachverhalten mit den Eltern und der Rückkehrabsichten oder konkreten Auswanderungswünschen bei Befragten bildungsferner Herkunft kann dagegen davon ausgegangen werden, dass das elterliche Sprachverhalten nicht in Abhängigkeit von Rückkehrabsichten oder konkreten Auswanderungswünschen praktiziert wurde. Vielmehr ist davon auszugehen, dass das Sprachverhalten mit den Eltern in Abhängigkeit der elterlichen Sprachkompetenzen stand. Der qualitative Blick auf die Sprachkompetenzen der Eltern mit Migrationshintergrund hebt hervor, dass diese den Angaben der Interviewees nach während ihrer Schulzeit nur unzureichend der deutschen Sprache mächtig waren. Besonders Eltern, die als bildungsfern eingestuft wurden, weisen nur mangelhafte Deutschkenntnisse auf.

Blick auf die erfolgreichen Bildungswege und den Schutzfaktor Geschwister

Die Bildungswege der Interviewees des Sample und ihrer Geschwister zeigen unterschiedliche Ausrichtungen und Bildungsstände auf. Dies lässt sich zum einen durch das Alter der Geschwister erklären. Einige Geschwister sind jünger und befinden sich noch in der Grundschule oder in den Sekundarstufen und haben dementsprechend ihren Bildungsweg größtenteils noch vor sich. Zum anderen lässt sich dies über den Besuch der Geschwister eines höheren oder niedrigeren Bildungskanal als den der Interviewees selbst erklären. Das Alter der Geschwister ist dabei irrelevant. Jüngere sowie ältere Geschwister befinden sich zum Zeitpunkt der Untersuchung bzw. befanden sich im Vergleich zu den Interviewees in höheren sowie niedrigeren Bildungskanälen und haben so höhere oder niedrigere Bildungsabschlüsse erworben oder sind im Begriff diese zu erwerben. Genauere Angaben zu den Bildungswegen der Geschwister können anhand der qualitativen Daten nur teilweise gegeben werden. Sie waren nur marginal Gegenstand der Untersuchung. Das Datenmaterial bietet somit nur wenige Erklärungen für den quantitativ (sehr) signifikanten Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Geschwister und den direkt erfolgreichen Bildungswegen des Survey sowie der Teilgruppen Befragter bildungsferner und bildungspragmatischer Herkunft.

Es lässt sich jedoch anmerken, dass sich im Sample einseitige Bildungseinflüsse zwischen einzelnen Interviewees und ihren Geschwistern erkennen lassen. Insbesondere Interviewees mit älteren Geschwistern haben dabei profitiert.¹⁵⁷ Die erfolgreichen Bildungswege ihrer älteren Geschwister haben als Musterbeispiel für ihren erfolgreichen Bildungsweg fungiert. Die Geschwister standen ihnen als Vorbild für den eigenen erfolgreichen Bildungsweg zur Verfügung. Exemplarisch lässt sich dies am Geschwisterpaar Musa und Ugur aufzeigen. Musa stand als älterer Bruder für Ugur als Vorbild mit einer Mustervorlage für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges zur Verfügung. Im Ge-

¹⁵⁷ Musa & Ugur; Johanna, Laraa, Tasnim, Sarwat, Layla, Anouk, Dilek,

sprach erklärt Ugur, dass sein Bruder Musa früher immer ein Vorbild für ihn war. Er sei schon in der Türkei schulisch erfolgreich gewesen. Bei Hausaufgaben habe er ihm immer geholfen, bis er schließlich für sein Studium auszog. Durch die Tatsache, dass sein Vater viel arbeiten musste und daher kaum zuhause war, stellte Musa für ihn diejenige Person dar, die ihn als Mann unterstützte. Er verdankt ihm viel. Er erklärt, dass er durch die Leistungen seines Bruders und dessen Bildungsweg immer ermutigt wurde. Heute kann er nicht mehr sagen, dass sein Bruder sein Vorbild ist. Dafür haben sich die Bildungsausrichtungen der beiden zu sehr gewandelt. Er glaubt, dass ein Vorbild heute auch nicht mehr notwendig für ihn sei, da er jetzt seinen eigenen Weg sieht.

Interviewerin: *Hast du ein Vorbild? Oder hast du Vorbilder?*

Ugur: *So, grad so ist so – früher war mein Bruder, weil der war seit in der Türkei war der immer erfolgreich. Der war meine Vorbild. Und der war, sag ich mal, dadurch, dass mein Vater nicht da war, der war derjenige, der mich immer unterstützt hat so als Mann. Und der mich versteht. Der war eigentlich mein Vorbild hauptsächlich. Dann hat er was für Bildungsziel gemacht hat, dass er es bis zum Abitur geschafft hat und so, seine Leistungen und dadurch hab ich auch immer Mut bekommen. Der war meine Vorbild, und jetzt mittlerweile hat er andere seine Richtung gewählt, jetzt kann man nicht mehr sagen, der ist immer noch mein Vorbild, weil der macht was anderes. Aber der war halt am Anfang mein Vorbild und jetzt brauch ich glaub ich keine Vorbild mehr, weil ich sehe schon meinen eigenen Weg jetzt. (TT 18:24-19: 18)*

Das Beispiel der beiden Brüder zeigt, dass besonders in jungen Jahren eine Orientierung wichtig ist, nach denen sich Kinder richten können und von welchen sie ausgehend eigene Blickwinkel setzen sowie weitere Möglichkeiten für sich erkennen und entwickeln können. (Hurrelmann, 2006).¹⁵⁸ So stellte Musa nur solange ein Vorbild für Ugur dar bis dieser sich selbst ein eigenes Bildungsziel als Richtung weisend für seinen Bildungsweg setzte. Als Ugur am Entwicklungspunkt angelangt war an welchem er Unterschiede zu seinem Bruder erkannte mit denen er weniger Identifikation verspürte und bei welchen er in Auseinandersetzung mit seinen Bildungswünschen und Interessen weniger Übereinstimmung zu Musa sah, verlor dieser seine Vorbildfunktion. Die Übertragung der Vorbildfunktion auf Musa verstand sich für Ugur aus der Suche nach einem männlichen Vorbild in seinem näheren Umfeld. Da sein Vater aufgrund seiner Abwesenheit weniger eine Option als Vorbild stellte, ging diese Rolle auf Musa als älteren Bruder über. Ausgehend davon kann argumentiert werden, dass insbesondere ältere Geschwister einen stärkeren Einfluss auf die Bildungswege jüngerer Geschwister haben können, wie bereits aus den theoretischen Überlegungen angenommen wurde (Grundmann, 1992). Schließlich bieten sie mehr Auseinandersetzungsmöglichkeiten der äußeren Realität an als beispielsweise berufstätige Eltern, die aufgrund zeitlichen Mangels weniger Kontakt zu ihren Kindern haben als altersnahe und verfügbare Geschwister. Darüber hinaus erweisen sich die Bildungswege und bildungsspezifische Realität von Geschwistern der eignen Vorstellungskraft näher als die der Eltern, die bereits längere Zeit zurückliegt, oder gar aufgrund von Migration kulturelle Differenzen aufweisen. So kann die Geschwisterbeziehung speziell bei berufstätigen El-

¹⁵⁸ vgl. Kapitel 2

tern als eine Erklärung für den quantitativ signifikanten Wert zwischen den Bildungsständen sowie Schulabschlüssen der Geschwister und den erreichten Abschlüssen und den direkt erfolgreichen Bildungswegen Befragter aus bildungspragmatischen Elternhäusern herangezogen werden. Die quantitativen Daten haben gezeigt, dass beide Elternteile der Klassifizierung bildungspragmatisch zu 68,5% während der Schulzeit der Interviewees berufstätig waren.¹⁵⁹ Es kann angenommen werden, dass besonders in diesen Herkunftsfamilien vorhandene Geschwister gute Bezugs- und Auseinandersetzungspunkt füreinander darstellten, die sich aufgrund der Berufstätigkeit beider Elternteile ausbilden konnte und einen wichtigen (Schutz-) Faktor für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges stellen.

In Bezug auf den signifikanten Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Geschwister und den direkt erfolgreichen Bildungswegen Befragter bildungsferner Elternhäuser ist ebenfalls davon auszugehen, dass eine nahe Geschwisterbeziehung Ausgangspunkt eines positiven Bildungseinflusses gewesen ist. Zwar zeigen die quantitativen Ergebnisse an, dass im Gegensatz zu Befragten bildungspragmatischer Elternhäuser (68,5%) nur 38,9% der Elternteile Befragter bildungsferner Herkunft beide während der Schulzeit berufstätig waren, doch schließt dies nicht die Möglichkeit aus, dass Geschwister untereinander eine Bindung entwickelt haben, die zu einer stärkeren bildungsspezifischen Orientierung untereinander führte als die Orientierungsfunktion der Eltern. Es ist sogar davon auszugehen, dass insbesondere in bildungsfernen Familien der Bildungsstand der Geschwister mehr Möglichkeiten in der schulischen Unterstützung bietet als jener der Eltern (Raiser, 2007, S. 107ff.). Schließlich sind sie den aktuellen Begebenheiten der schulischen Anforderungen und Möglichkeiten näher als Eltern deren schulische Bildungslaufbahn länger zurückliegt oder gar in einem anderen Schulsystem als dem deutschen begangen wurde. So zeigt sich eine bildungsspezifische Orientierung am Bildungsweg von Geschwistern nicht nur beim Geschwisterpaar Musa und Ugur, die aus einem bildungsfernen Elternhaus stammen, sondern auch bei Dilek, Layla und Erkan, die ebenfalls aus einem bildungsfernen Elternhaus stammen. Weiter zeigt sich diese auch bei Laraa und Tasnim, die beide aus einem bildungsfern-bildungspragmatischen Elternhaus stammen.¹⁶⁰ Unter den Interviewees aus einem bildungspragmatischen Elternhaus zeigt sich auch bei Ana, Sandra, Banafshe, Anouk, Johanna, Liliana, und Paul eine bewusste bildungsspezifische Orientierung zwischen Geschwistern. Anzumerken ist, dass die Interviewees dabei teilweise selbst auch als älteres Geschwister bildungsspezifische Orientierung für ihre Geschwister und ihre Bildungswege boten. Ausgehend davon kann ausgegangen werden, dass die Bildungswege sowie das Bildungsniveau von Geschwistern für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges bedeutender sind als jene der Eltern (Grundmann,

¹⁵⁹ siehe Anhang II Tabelle: Beruflicher Status der Eltern während der Kinder – und Jugendzeit - Häufigkeiten

¹⁶⁰ Ein Elternteil besitzt hier neben einem ersten Schulabschluss eine Ausbildung.

1992). Das Geschlecht von Geschwistern erweist sich dabei nicht immer von Relevanz zu sein sowie es im Falle von Musa und Ugur offensichtlich angesprochen wurde. Es ist jedoch anzumerken, dass sich hinsichtlich eines Geschlechteraspekts und eines Zusammenhangs zu den erfolgreichen Bildungswegen nur wenig Erkenntnis aus dem Datenmaterial ziehen lässt. Weibliche sowie männliche Geschwister haben im Sample höhere, gleichwertige sowie niedrigere Bildungswege beschritten. Das Alter spielte dabei keine Rolle, sondern vielmehr Bildungsmöglichkeiten und Modelbeispiele von Bildungswegen sowie Leistungskompetenzen der Geschwister. Im Survey wurde das Geschlecht der Geschwister nicht erfragt. Der Geschlechteraspekt zwischen Geschwister sollte in einer Folgeuntersuchung stärkere Berücksichtigung finden.

Trotz möglicher bildungsspezifischer Orientierungspunkte durch Geschwister und einer möglichen engen Geschwisterbeziehung, verwies der Quervergleich darauf, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass Unterstützungsleistungen durch Geschwister immer zur Verfügung stehen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass diese temporärer Natur sind. Beispielhaft zeigte sich dies bei Tasnims. Sie erklärt, dass sie nur bis zu einem gewissen Zeitpunkt Hilfestellung durch ihre Geschwister erwarten konnte. Als diese schließlich in die Pubertät kamen, hatten sie selbst keine Lust mehr sich um die Hausaufgabenhilfe ihrer jüngeren Schwester zu kümmern. Tasmin musste von da an selbst ihre Hausaufgaben bewältigen.

Interviewerin: *Wie hast du deine Hausaufgaben bewältigt?*

Tasnim: *Allein oder meine Schwester hat mir geholfen. Aber, das war am Anfang. In der fünften Klasse da hab ich echt oft meine Schwester gefragt, meine meine Schwestern waren ja dann in der Pubertät (lacht) weißt ja Pubertät ist eine schwierige Zeit und ehm die waren echt mit anderen Sachen beschäftigt und ehm die haben dann mal so ausgerastet, dass sie gesagt haben, du fragst uns nie wieder. Und ab dem Zeitpunkt durfte ich nicht mehr fragen. Ja und dann hab ich halt ehm das immer selber gemacht. (31:53 – 32:23)*

Interessant ist auch das Beispiel der Brüder Musa und Ugur. Zwar war Musa für Ugurs empfinden immer eine Zulaufstelle für eine schulische Unterstützung, doch nicht von Musas Seite aus.¹⁶¹ Musa betont, dass er seinen Geschwister bewusst nicht bei den Hausaufgaben geholfen hat, sondern sie eher darauf hingewiesen hat, dass sie selbst in der Lage sind, die nötige Hilfe aus Büchern, Notizen oder dem Internet zu finden. Erst, wenn sie gar nicht vorankamen, half er ihnen. Musa war es wichtig, dass es seine Geschwister zunächst selbst versuchen, um es zu erlernen so wie er es musste als es vorgekaut zu bekommen. In diesem Sinne verfolgte er gezielt eine Ausprägung von Resilienz in dem er sie zunächst bewusst aufforderte eine für sie schwierige Situation selbst zu meistern.¹⁶² Innerhalb des Samples erwähnen nur noch Erkan und Johanna teilweise Hilfestellungen bei den Hausaufgaben oder schulischen Anforderungen durch ihre Geschwister erhalten zu haben. Der qualitative Blick untermauert somit die geringere Relevanz der Hausaufgabenbetreu-

¹⁶¹ Ugur (19:27 – 20:04)

¹⁶² Musa (TT 19:48 – TT 20:33)

ung durch Geschwister für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges der Untersuchungsgruppe. In der quantitativen Untersuchung konnte nur in Bezug auf eine bildungspragmatische Herkunft ein sehr signifikanter Zusammenhang zwischen einer Hausaufgabenbetreuung durch Geschwister und den direkt erfolgreichen Bildungswegen festgestellt werden.

Als ein interessanter Aspekt stellte sich im Quervergleich der Umstand heraus, dass Geschwister nicht nur untereinander in bedeutenden Zusammenhängen zu ihren Bildungswegen stehen können, sondern, dass sie auch auf die Bildungswege ihrer Eltern positiv Einfluss nehmen können. Dies wurde in den theoretischen Überlegungen nicht berücksichtigt. So erzählt beispielsweise Tasnim, dass ihr Vater sein Fachabitur auf dem Abendgymnasium absolviert hat. Der Auslöser hierfür sei Tasnims große Schwester gewesen, die ihn während ihrer eigenen Abiturphase zu diesem weiteren Bildungsschritt ermutigte.

Tasnim: *Mein Vater, der hat, eh die zehnte Klasse im Irak gemacht, und hier hat er dann sein Fachabitur in Deutschland an so einer Abendschule. (17:40 - 17:51)*

[...]

Interviewerin: *Kannst du dich noch daran erinnern?*

Tasnim: *Ja, ja, daran kann ich mich noch erinnern. Also wir haben ihn auch gefördert, ab und zu.*

Interviewerin: *Wie lange ist das her?*

Tasnim: *Ehm, nicht so lange. Fünf Jahre her.*

Interviewerin: *Kannst du dich dran erinnern, wie das dazu kam, dass er das dann gemacht hat?*

Tasnim: *Mhm, also ich glaub meine Schwester, meine älteste Schwester, war da in der Abiturzeit. Und ehm, ich glaub meine Schwester war auch der Auslöser für sein, für seinen Ehrgeiz sozusagen. Also sie hat dann auch ihm gesagt, ja mach doch mal dein Fachabitur, dann hast du mehr Chancen damit in deinem Beruf und dann kannst du vielleicht mal eine Ausbildung machen, und so was. Und dann hat er gesagt, O.K. ich versuch's. Und dann hat er sich angemeldet und dann hat er das auch geschafft. (18:09 - 18:53)*

Angeregt durch dieses Beispiel wurde innerhalb des quantitativen Datensatzes die statistische These zu einem Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Geschwister der Interviewees und dem Bildungsstand der Eltern sowie der Bildungsabschlüsse der Geschwister und der Eltern überprüft. Die Zusammenhänge erweisen sich als sehr signifikant für das Gesamturvey.¹⁶³ Davon ausgehend kann angenommen werden, dass der Bildungsstand und der Bildungsabschluss von Geschwistern bzw. von Kindern Einfluss nehmend auf die Bildungsstände und Bildungsabschlüsse von Eltern wirken können und dies in Bezug auf die Untersuchungsgruppe getan haben. Folglich der Bildungsstand und die Bildungsabschlüsse von Geschwistern einen bedeutenden (Schutz-) Faktor innerhalb der gesamten Familie gestellt haben. Weiter kann angenommen werden, dass der positive Bildungseinfluss von Kindern auf die Eltern eine weitere Wechselwirkung auf jüngere Geschwister haben kann und einen wichtigen Schutzfaktor eines erfolgreichen Bildungsweges in Bezug auf die Untersuchungsgruppe stellt.

¹⁶³ siehe Anhang II Tabelle: Bildungsstand Geschwister und Bildungsstand der Eltern – Signifikanzen; Bildungsabschlüsse der Geschwister und Bildungsabschlüsse der Eltern - Signifikanzen

8.2 Risiko-/Schutzfaktor: Soziales Milieu

Die sozialen Milieus der Untersuchungsgruppe wurden in der qualitativen Untersuchung wie bereits in der quantitativen Untersuchung mit Blick auf den beruflichen Status der Eltern, der finanziellen Lage der Herkunftsfamilien während der Schulzeit der Interviewees und im Hinblick auf ein Studium erfasst und in Bezug auf die erfolgreich verlaufenen Bildungswege betrachtet. Darüber hinaus wurde in der qualitativen Untersuchung zusätzlich die Erwerbstätigkeit der Interviewees selbst sowie die finanzielle Unterstützung durch ein (Schüler-) Stipendium während ihrer Schulzeit mitberücksichtigt.

In der quantitativen Untersuchung kann kein Zusammenhang zwischen dem beruflichen Status bzw. Berufstätigkeit beider Elternteile während der Kinder- und Jugendzeit und den erfolgreichen Bildungswegen der Befragten festgestellt werden. Der qualitative Blick zeigt hierzu ein differenzierteres Bild. Die Berufstätigkeit der Eltern bzw. ihr beruflicher Status zeigt sich als bedeutender Faktor für die schulische Betreuung und die Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern auf den erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe. Es zeigt sich, dass sich eine Berufstätigkeit der Eltern während der Schulzeit ungünstig auf die schulische und auch allgemeine Betreuung von Kindern und Jugendlichen der Untersuchungsgruppe auswirken kann wie auch ausgewirkt hat. Besonders im Zusammenspiel mit dem in Deutschland noch üblichen Halbtagschulmodell stellt sich die eine Berufstätigkeit der Eltern als Risikofaktor eines erfolgreichen Bildungsweges dar, da es Bildung fördernde Zeit ohne zusätzliche Betreuungsangebote und –möglichkeiten unzureichend begünstigt werden. Arbeitslosigkeit und die Aufnahme einer neuen Tätigkeit zeigen sich im Hinblick auf den Bildungsverlauf erfolgreicher Bildungswege als Risikofaktoren. So stellte sich v.a. ein notwendiger Schulwechsel durch die Aufnahme einer neuen Arbeitsstelle, die einen Umzug erforderte, durch unterschiedliche und flexible Bildungsanforderungen an Schulen, in Kombination mit unterschiedlichen schulischen Lernmilieus und Lernklimas als Risikofaktor erfolgreicher Bildungswege dar.

In Bezug auf den beruflichen Status der Eltern ist v.a. auffallend, dass besonders Mütter mit einem bildungsfernen und islamischen Hintergrund nicht berufstätig waren. In Bezug auf den Bildungsverlauf zeigt sich dieser Umstand jedoch als nicht bedeutend. Schließlich zeigte sich in allen Fällen in welchen die Mütter nicht berufstätig waren, dass sie aufgrund ihres Bildungsstands und deutschen Sprachkenntnissen auch nicht in der Lage gewesen wären die Interviewees bei ihren Schulausgaben zu unterstützen. Darüber hinaus erweist sich als auffallend, dass speziell die Väter Interviewees islamischen Hintergrunds als Hauptverdiener eine zeitlang als Selbständige in der Lebensmittel- und Kosmetikbranche tätig waren. Nur in Banafshes Fall trifft dies auf ihre Mutter zu. Sie gilt als Alleinerziehende und somit Hauptverdienerin ihrer Familie. Die Selbständigkeit der Eltern lässt sich v.a. durch einen erschwerten Zugang zum Arbeitsmarkt aufgrund der eigenen Bildungs- und Migrationsbiografie erklären. Folglich stellte die Selbständigkeit oftmals vorübergehend die einzige Möglichkeit zur Erwerbsarbeit. Im Vergleich zu den anderen

Interviewees ist besonders bei jenen Interviewees deren hauptverdienender Elternteil eine zeitlang selbständig tätig war, ein gewisse bildungsorientierte Strebsamkeit zu erkennen. Davon ausgehend ist anzunehmen, dass eine berufliche Selbständigkeit der Eltern bzw. eines Elternteils bedingt durch die Umstände die zu dieser führten sowie welche mit dieser verbunden sind, einen Schutzfaktor auf den erfolgreichen Bildungswegen stellte. Es kann angenommen werden, dass die prekäre Beschäftigungslage des familiären Hauptverdieners eine Grundlage der Bildungsmotivation betroffener Interviewees stellte und eine selbständige Handlungsweise förderte. Auf den Aspekt der Bildungsmotivation wird in Kapitel 8.4 näher eingegangen.

Der qualitative Blick auf die finanzielle Lage der Herkunftsfamilien und daraus resultierenden empfundenen finanziellen Einschränkungen der Interviewees des Samples während ihrer erfolgreichen Bildungswege zeigen ebenfalls eine differenzierte Sichtweise zu den quantitativen Ergebnissen. Ein niedriges Haushaltseinkommen der Herkunftsfamilien zeigt sich im Quervergleich als teilweise schwer überwindbare Hürde für die Teilhabe an außerschulischer kulturell/musisch-ästhetischer Bildung und/oder auch für die Inanspruchnahme notwendigem zusätzlichen Nachhilfeunterrichts für die Bewältigung schulischer Anforderungen. Insgesamt fünfzehn der sechsundzwanzig Interviewees sind bereits während ihrer Schulzeit einer regelmäßigen Nebenbeschäftigung dem der Schule nachgegangen und konnten dadurch finanzielle Misslagen ausgleichen. Interviewees, die ein Schülerstipendium erhielten konnten durch die finanzielle Förderung finanzielle Misslagen ausgleichen. Mit Blick auf diese Übernahme finanzieller Verantwortung für sich und die Familie ist ebenfalls von einer erlernten und gleichzeitig schützenden Handlungsweise auszugehen, die sich insgesamt positiv auf die Bewältigung des erfolgreichen Bildungsweges ausgewirkt hat.

Im Hinblick auf den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung oder auch der Studienaufnahme zeigt sich das (familiäre) Haushaltseinkommen v.a. für jene Interviewees, die ihren erfolgreichen Bildungsweg nach einer ersten Berufsphase oder Familiengründung und somit im Zuge eines erfolgreichen Bildungsweges verwirklicht haben als Hürde auf ihren erfolgreich verlaufenen Bildungswegen. Teilzeitmodelle weisen sich dabei als Lösungsstrategie aus. Der Blick auf die finanzielle Lage in Bezug auf ein Studium und die Studienaufnahme zeigt, dass ein Zögern der Studienaufnahme in allen Alterstufen der Untersuchungsgruppe v.a. durch eine mangelnde Kenntnis und mangelnde Aufklärung über Studienfinanzierungsmöglichkeiten und Rückzahlungsmodalitäten begünstigt wurde. Als auffällig zeigt sich, dass besonders Interviewees, die während ihrer Schulzeit in den Genuss eines Schülerstipendiums gekommen sind, die Finanzierung eines Studiums weniger als Hindernis für ihren weiteren Bildungsweg im Übergang in ein Studium sahen. Hierzu haben die Erfahrungen der finanziellen Förderung durch ein Stipendium und die Aufklärungsarbeit im Zuge des Stipendiums zu Folgefinanzierungen eines höheren Bildungsweges beigetragen. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass durch ein

Schülerstipendium finanzielle Einschränkungen des Elternhauses im Hinblick auf ein Studium als Hindernis ausgeräumt werden können und den Übergang in ein Studium durch ein solches begünstigt werden kann. Eine weitere Auffälligkeit zeigt sich in der Betonung eines dualen Studiums als Möglichkeit eines finanziell abgesicherten Studienmodells. Dieses wurde als positiv und als erstrebenswert empfunden, da es eine finanzielle Sicherheit während des Studiums verspricht sowie die Anhäufung von Schulden im Zuge von Bildungskrediten oder BAföG-Verpflichtungen zu vermeiden vermag.

Im Folgenden wird ein Blick auf den beruflichen Status innerhalb der Herkunftsfamilien und empfundene finanzielle Einschränkungen auf den erfolgreichen Bildungswegen der Interviewees ermöglicht. Dabei wird unter anderem anhand von Beispielen auf individuelle Lösungsstrategien der Interviewees im Umgang mit Aspekten des beruflichen Status ihrer Eltern und finanziellen Einschränkungen auf ihren Bildungswegen exemplarisch eingegangen.

Blick auf den beruflichen Status der Eltern

Der berufliche Status der Eltern der Interviewees des Samples während ihrer Kinder- und Jugendzeit lässt sich grob in zwei Gruppen aufteilen: in abhängig Beschäftigte im gewerblichen Bereich und Erwerbslose mit und ohne Leistungsbezug. Laraas Vater, Mustafas Vater und Banafshes Mutter waren während der Schulzeit der genannten Interviewees eine zeitlang als Selbständige in der Lebensmittel- und Kosmetikbranche tätig sowie eine zeitlang erwerbslos und auf Transferleistungen vom Staat (Arbeitslosengeld II) angewiesen.¹⁶⁵ Ein Viertel der Mütter aus dem Sample waren während der Schulzeit der Interviewees nicht berufstätig und sind es bis heute nicht.¹⁶⁶ Lilianas und Sandras Mütter kehrten nach einer längeren Familienphase während der Schulzeit der Interviewees zurück ins Berufsleben. Dileks und Sophias Mütter haben im Laufe der Schulzeit der beiden Interviewees einen Minijob angenommen. Anouks Mutter schied aufgrund einer schweren Erkrankung aus dem Berufsleben aus als diese in der siebten Klasse war. Der Blick auf das Sample verweist auf eine klassische Rollenverteilung der Geschlechter innerhalb der Familien. Im Sample waren v.a. die Väter der Interviewees berufstätig und für die Finanzierung der familiären Bedürfnisse zuständig. Dabei trifft dies insbesondere auf die Familien von Interviewees mit Migrationshintergrund zu. Ihnen lassen sich vornehmlich auch die bildungsfernen Haushalte innerhalb des Samples zuordnen. Demnach spiegelt sich im qualitativen Teil auch die geringere Berufstätigkeit beider Elternteile wider, die sich im quantitativen Teil im Vergleich zwischen bildungsfernen und bildungspragmatischen Haushalten zeigt. Gründe für eine geringere Berufsbeteiligung speziell der Mütter aus bildungsfernen Elternhäusern lassen sich in der geringen Qualifizierung dieser, ihren geringen deutschen Sprachkenntnissen und den daraus resultierenden beruflichen Möglichkeiten

¹⁶⁵ Mustafas Vater war ohne Leistungsbezug.

¹⁶⁶ Layla, Tasnim, Laraa, Ugur und Musa, Mustafa

erkennen. Kulturelle Gründe lassen sich in diesem Zusammenhang ebenfalls erkennen. So erklärt Layla beispielsweise, dass ihre Mutter nicht nur aufgrund fehlender beruflicher Qualifizierung nie gearbeitet habe, sondern auch aus dem Grund, dass es aus ihrem kulturellen Hintergrund heraus nicht üblich sei, einer Tätigkeit mit geringer oder keiner Qualifizierung nachzugehen. Ihr Vater würde dies zudem aus Stolz allein auch nicht zulassen oder seine Frau beispielsweise dazu auffordern.

Interviewerin: *Die Mutter ist zuhause?*

Layla: *Genau, meine Mama ist daheim. Sie hat ja auch keine Ausbildung und so und keine Deutschkenntnisse und es ist auch unüblich bei uns, weisch, wenn man eh nichts gelernt hat, dass man dann irgendwie noch keine Ahnung putzen geht oder so was. Und mein Vater ist halt so ein Mensch, der ist sich zu stolz dafür, dass seine Frau putzen gehen muss, oder irgendwie so was. Und deshalb würde er das auch nie machen. Und er eh arbeitet und sie ist daheim. So ist das bei uns geregelt. (35:13 - 35:36)*

Der berufliche Status beider Elternteile des Sample während ihrer Schulzeit war demnach insbesondere vom Bildungsstand der Eltern, speziell der Mütter, den deutschen Sprachkenntnissen der Eltern sowie von kulturellen Hintergründen abhängig. Je geringer der Bildungsstand innerhalb der Herkunftsfamilie der Untersuchungsgruppe ist, desto eher waren ihre Eltern während der Schulzeit der Interviewees nicht beide berufstätig. Aus dem quantitativen Material lässt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen einer Berufstätigkeit und dem Bildungsstand der Eltern erkennen.¹⁶⁷ Dies gilt v.a. für Befragte mit Migrationshintergrund und speziell jenen, die während der Schulzeit eingewandert sind. Die Berufstätigkeit ihrer Eltern stand bei ihnen in Abhängigkeit des Bildungsstands der Eltern. Der qualitative Blick vertieft somit die quantitativen Ergebnisse.

In Bezug auf den beruflichen Status der Eltern während der Schulzeit und den erfolgreichen Bildungswegen konnte in den quantitativen Ergebnissen kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden. Die qualitative Untersuchung zeigt hierzu jedoch Risiko behaftete Komponenten des beruflichen Status und v.a. der elterlichen Berufstätigkeit, die im Zusammenhang zu einigen der erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe standen. So ließen sich in der qualitativen Untersuchung beispielsweise die theoretischen Überlegungen zur Berufstätigkeit der Eltern und dem daraus resultierenden Zeitmangels für die schulische Betreuung durch die Eltern oder auch weiteren Betreuung ihrer Kinder und somit sozialisationstheoretischen Förderung durch das Elternhaus erkennen. So erklärt beispielsweise Ana, dass sie viel Zeit vor dem Fernseher verbrachte, da ihre Eltern nicht zuhause waren, wenn sie bereits mittags aus der Schule kam. Nachmittagsunterricht hatte sie nur einmal die Woche. Zu ihrer volljährigen Schwester hatte sie zu dieser Zeit kaum einen Bezug, so dass sie sich dem Bedürfnis nach Unterhaltung, Kommunikation und Interaktion folgend, dem Fernseher zu wendete.

Ana: *Ich hab immer sehr viel Fernseh geguckt. Ich war glaub die Hälfte meiner Zeit, meiner Lebenszeit habe ich vor dem Fernseher verbracht, was bis heute noch anhält. (TT 6:10 – TT 6:22) [...]*

¹⁶⁷ siehe Anhang II Tabelle: Beruflicher Status der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit und Bildungsstand der Eltern - Signifikanzen

Ja meine Eltern waren ja beide Vollzeit, eh berufstätig und kamen dann halt so erst gegen drei, halb vier, vier oder fünf. Also mein Vater hat sehr viele Überstunden gemacht. Und da war man ja, ich hatte ja Schule bis eins, gab's ja glaub ich nur einmal die Woche Nachmittagsunterricht. Und da waren wir halt alleine daheim. Die Schwester war auf einer anderen Schule und zu ihr hatte ich jetzt auch nicht so großen Bezug. Hab sie auch nicht so richtig erlebt muss ich sagen, bis zu meinem 18., 19. Lebensjahr. Ehm, und des war, ehm, ja ich war dann halt alleine zuhause und brauchte halt irgendwie Unterhaltung, Kommunikation, Interaktion und da hab ich halt einfach mich in diese Welt irgendwie versteckt oder da hab ich mich wohl gefühlt. (TT 7:10 - TT 8:07) [...] das war dann halt schon so irgendwie eine Einsamkeit. Und im Fernseher hat man einfach einen Freund irgendwie dargestellt. (TT 8:25 - TT 8:32).

Anas Beispiel zeigt, dass die Berufstätigkeit beider Eltern während der Schulzeit in Kombination mit der Halbtagschule dazu führt, dass Kinder und Jugendliche verstärkt auf sich gestellt sind und sich andere Betreuungsmöglichkeiten nach der Schule suchen müssen, wie beispielsweise den Fernseher. Dieser kann dabei sogar den Status einer nahen Bezugsperson (*Freund*) erhalten. Demnach eine wichtige Sozialisationsinstanz darstellen (Schorb, 2003; Hurrelmann, 2006). Aspekte des Medienkonsums auf die erfolgreich verlaufenen Bildungswege der Interviewees werden unter dem dazugehörigen Kapitel 8.6 genauer angesprochen.

Ausgehend von Anas Beispiel kann angenommen werden, dass eine Berufstätigkeit der Eltern besonders in Kombination mit dem Halbtagschulmodell einen Risikofaktor für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges der Untersuchungsgruppe darstellte und immer noch darstellt. Schließlich müssen Alternativen für eine Betreuung gesucht werden. Können diese nicht geboten werden, sind Kinder und Jugendliche berufstätiger Eltern auf sich selbst gestellt. Nutzbare Zeit der Bildungsförderung untersteht so dem Risiko ungenutzt zu verstreichen. Es ist davon auszugehen, dass das Halbtagschulmodell nicht die elterliche Betreuungszeit fördert, sondern vielmehr die Möglichkeit anderer Betreuungsalternativen. Zumindest ist bei berufstätigen Eltern, die in Vollzeit tätig sind davon auszugehen. Besonders berufstätigen Eltern wurde dadurch schließlich nicht mehr Zeit für eine adäquate schulische Betreuung oder Beteiligung an der Schulbildung der Interviewees geboten, sondern sie werden vor die Herausforderung gestellt andere Betreuungsmöglichkeiten für ihre Kinder zu finden, wie der Quervergleich zeigt. Das Halbtagschulmodell stellte demnach ein Risikofaktor für die erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe mit berufstätigen Eltern dar, da es Bildung fördernde Zeit ohne zusätzliche Betreuungsangebote und – möglichkeiten unzureichend begünstigte. Die theoretischen Überlegungen zum Risikofaktor Halbtagschule lassen sich durch den qualitativen Blick auf die erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe weiter untermauern (Raiser, 2007, S. 135; Mannitz, 2002).

Das mangelnde Zeitbudget berufstätiger Eltern kann auch als eine Erklärung für den statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen der Berufstätigkeit der Eltern und ihrer Beteiligung an der Schulbildung ihrer Kinder gewertet werden. Dieser zeigte sich für den Gesamtsurvey und für Befragte bildungspragmatischer Elternhäuser. Dabei ist die Beteiligung insbesondere als Hilfestellung beispielsweise bei der Bewältigung von Hausaufga-

ben zu werten. Zwar zeigte sich der Zusammenhang zwischen dem beruflichen Status der Eltern und der elterlichen Hausaufgabenbetreuung in Bezug auf den Survey als nicht signifikant, doch ließen sich im Sample nichtsdestotrotz Tendenzen hierzu erkennen. Paul erklärt beispielsweise, dass ihm seine Mutter, bei welcher er nach der Trennung seiner Eltern aufwuchs, ohne Berücksichtigung der Anforderungen des schulischen Lehrstoffs allein im Hinblick auf ihre verfügbare Zeit neben einer 40stündigen Arbeitswoche und den zusätzlichen Haushaltspflichten, ihm kaum bei den Hausaufgaben hätte betreuen können. Das mangelnde Zeitbudget seiner Mutter, das sich aus ihrer Berufstätigkeit ergab, bot nur wenig Raum für eine adäquate schulische Beteiligung und so Hausaufgabenbetreuung.

Paul: *Ehm, gut nö, da wo ich jetzt Hilfe gebraucht eh Hilfe gebrauchen hätte können, wäre dann quasi ab 11 aufwärts gewesen. (45:46 - 45:55) [...]... glaube ich nicht, dass sie damals das gehabt hätte, was wir da gehabt haben. Also glaub ich nicht, dass sie mir da groß ,ne Hilfe gewesen wäre. V.a. weil sie ja sowieso erst noch ,ne 40 Stundenwoche arbeiten geht. Dann hier noch Haushalt schmeißen sowieso, dass da noch viel Zeit für Hausaufgabenbetreuung, [...], glaub ich nicht [lacht]. (46:10 – 46:30)*

Ausgehend von Pauls Fall und dem qualitativen Quervergleich ist davon auszugehen, dass die Hausaufgabenbetreuung sowie die generelle schulische Betreuung von Kindern und Jugendlichen der Untersuchungsgruppe durch eine Berufstätigkeit der Eltern zeitlichen Einschränkungen unterliegen kann. Es ist davon auszugehen, dass Kinder und Jugendliche der Untersuchungsgruppe mit berufstätigen Eltern auf Hilfestellungen beispielsweise bei der Bewältigung von Hausaufgaben auf Hilfestellungen außerhalb des Elternhauses angewiesen sind oder diese alleine bewältigen müssen.

Als äußerst interessant zeigt sich im Sample, dass Arbeitslosigkeit der Eltern, die ebenfalls als beruflicher Status zu werten ist, sich nicht nur durch die daraus resultierenden finanziellen Einschränkungen als Risikofaktor für die erfolgreichen Bildungswege erweisen kann, sondern auch durch die Aufnahme einer neuen Arbeitsstelle. In der quantitativen Untersuchung wurde der berufliche Status der Eltern der Befragten als ‚arbeitslos‘ während ihrer Schulzeit nicht erfasst. In einer Folgeuntersuchung sollte dieser Aspekt jedoch berücksichtigt werden. Am Beispiel Banafshe lässt sich der Zusammenhang zwischen der elterlichen Arbeitslosigkeit, der darauffolgenden Aufnahme einer neuen Arbeitsstelle und dem erfolgreichen Bildungsweg besonders gut verdeutlichen.¹⁶⁸ Banafshe ist während ihres erfolgreichen Bildungsweges zweimal umgezogen, da ihre Mutter eine neue Stelle nach vorangegangener Arbeitslosigkeit annahm, welche einen Umzug erforderte. Beide Male haben sich die Umzüge direkt auf Banafshes Bildungsweg ausgewirkt. Beim ersten Mal musste Banafshe die 5. Klasse wiederholen, da auf der neuen Schule auf welche sie kam, die Kinder mit Latein als erste Fremdsprache begonnen hatten. Damit sie sprachlich in der Schule mithalten konnte, wurde Banafshe daher zurückgestuft und wiederholte die fünfte Klasse. Als Folge daraus verlor sie nicht nur ein Schuljahr, sondern war eine der Ältesten ihrer Klasse. Als Banafshe dann in die 12. Klasse kam, nahm ihre

¹⁶⁸ Banafshe (2:26 – 5:12) ; (8:24 – 10:19); (35:05 – 35:35)

Mutter wiederum eine neue Stelle nach vorangegangener Arbeitslosigkeit an. Dies erforderte wiederum einen Umzug der Familie, da die neue Arbeitsstelle 50km weiter entfernt war und die Mutter aufgrund der Arbeitszeiten keine Pendelmöglichkeit besaß. Damals hatte Banafshe selbst zunächst versucht zu pendeln und ihren Abschluss auf ihrer bisherigen Schule zu beenden. Nach einem Monat des Pendelns, ging dies jedoch nicht mehr. Durch die zeitliche Belastung, das frühe Aufstehen und den Fahrten zur Schule und wieder nachhause war sie angeschlagen und schlief dadurch sogar mehrfach im Unterricht ein. Um ihren Schulabschluss nicht zu gefährden wechselte sie daher noch während des Schuljahres die Schule. Mit der Lage der neuen Schule, den dort unterschiedlichen schulischen Anforderungen und den neuen Mitschülern/innen kam sie nicht zurecht. Im Gespräch erzählt sie, dass ihre Mitschüler/innen an der neuen Schule, die sich in einer größeren Stadt befand, viel undisziplinierter waren als sie es kannte, so dass Lernen im Klassenverband und während des Unterrichts für sie schwierig war. Die Schüler erschienen ihr respektlos gegenüber Lehrern und haben diese ausgelacht. Zudem habe die Schule nach Bier gerochen, da eine Brauerei um die Ecke war. Trotz der Umstände versuchte sie sich an die neue Umgebung zu gewöhnen. Doch nach 6 Monaten des Eingewöhnungsversuchs hielt sie es nicht mehr aus und wechselte zurück auf ihre alte Schule. Ausschlaggebend hierfür war v.a. ihr verschlechterter Notenspiegel. Sie hatte an der neuen Schule schlechtere Noten erhalten als zuvor an ihrer alten Schule. Gründe hierfür sah sie v.a. in der unterschiedlichen Bewertungsweise der Lehrer. Ihrer Meinung nach sei diese weniger objektiv gewesen. Zu diesem Schluss kam sie insbesondere durch ihren Notenabfall im Fach Deutsch und dem dort üblichen subjektiven Bewertungsansatz. Anderen Schülern zur Folge sei die Bewertung für Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Fach Deutsch besonders reglementiert. Eine höhere Notenpunktzahl als neun sei unüblich. Zudem wurde an der Schule der Lehrstoff in einer anderen Reihenfolge durchgenommen als an ihrer früheren Schule, so dass sie teilweise Lehrstoffthemen wiederholte und andererseits nicht mitkam. In der 13. Klasse wechselte sie daher wieder zurück an ihre frühere Schule und in ihre frühere Klasse. Um nicht pendeln zu müssen, zog sie unter der Woche zu einer anderen Familie, einer Ärztfamilie, die ihr durch ihren früheren Geigenlehrer vermittelt wurde. Die zusätzlichen Kosten für die Unterbringung wurden ihr durch ihr Schülerstipendium, welches sie erhielt, übernommen. Ohne Stipendium wäre dies nicht möglich gewesen. Hätte sie dieses nicht gehabt, hätte sie sich die Kosten für eine auswärtige Unterbringung außerhalb ihres Elternhauses nicht leisten können. Somit hätte sie ihren Schulabschluss an der neuen Schule unter für sie ungünstigen Faktoren für ihr Lernverhalten und ihren Notenspiegel zu Ende bringen müssen.

Banafshes Beispiel zeigt, dass Bildungswege durch berufliche Veränderungen der Eltern und dadurch bedingte räumliche Veränderungen mitbestimmt werden können. Der mitbestimmende Einfluss ergibt sich dabei insbesondere durch unterschiedliche Anforderungen von Schulen sowie flexible Reihenfolge der Themeninhalte von Lehrplänen und

unterschiedlichen Bewertungsgrundlagen schulischer Leistungen. Dies bedeutet, dass unterschiedliche schulische Lernklima und Lernmilieus zum bisher gewohnten sich bei einem Schulwechsel ungünstig auf einen Bildungsweg auswirken können. Banafshes Beispiel untermauert demnach einmal die theoretischen Überlegungen, dass sich unterschiedliche Lernmilieus auf den Kompetenzerwerb von Schüler/innen ausschlaggebend auswirken können. Unterschiedliche schulische Lernmilieus sich nicht nur zwischen den unterschiedlichen Schulformen, sondern auch in stärkerer Form auf Schulen gleicher Schulform zum Ausdruck kommen (Opp; u.a. 2008, S. 229). Weiter untermauert ihr Beispiel, dass das schulische Lernklima eine besondere Bedeutung für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges der Untersuchungsgruppe stellt (Opp; u.a., 2008, S. 231ff.). Der qualitative Blick auf den Umgang mit den ungünstigen Umständen für Banafshes erfolgreichen Bildungsweg zeigen, dass sie v.a. auf äußere Hilfestellung angewiesen war, um diese zu bewältigen. Im vorliegenden Fall konnte Banafshe die Risiken, die sich durch die berufliche und räumliche Veränderung ihres Elternhauses ergab, durch eine Klassenwiederholung in der fünften Klasse und mithilfe ihres Schülerstipendiums im Abschlussjahr auffangen. V.a. die Möglichkeit durch die Hilfestellung der Stiftung ihren Abschluss im gewohnten schulischen Umfeld zu beenden, stellen einen wichtigen Schutzfaktor für Banafshes erfolgreichen Schulabschluss und so ihren erfolgreichen Bildungsweg dar. Schließlich ist ihr Bildungsziel ein Medizinstudium gewesen für welches sie angesichts der hohen Numerus Clausus Anforderungen sehr gute Noten benötigte und auf welches sie hinarbeitete. Dieses konnte sie leichter innerhalb eines gewohnten schulischen Umfelds erarbeiten, als durch den Wechsel an eine andere Schule. Das Schülerstipendium wirkte somit als Schutzfaktor, welcher die Risikofaktoren, die sich durch die neue Berufstätigkeit der Mutter ergaben, kompensieren konnte.

Ausgehend von Banafshes Beispiel kann angenommen werden, dass Arbeitslosigkeit von Eltern, prekäre Arbeitsverhältnisse und dadurch häufig bedingter Arbeitsplatzwechsel von Eltern Risikofaktoren für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges stellen, da sie mitunter einen Schulwechsel erfordern. Ein Schülerstipendium vermag dabei einer Möglichkeit einen Schulwechsel durch einen temporären Auszug aus dem Elternhaus zu vermeiden. Diese Option ist jedoch nur in Notfällen und in Abschlussphasen als sinnvoll zu werten, da dadurch schließlich Familien zeitweise getrennt werden. Flexible Lehrpläne und Beurteilungsgrundlagen können im Zuge eines Schulwechsels ebenfalls als Risikofaktoren auf einen erfolgreichen Bildungsweg wirken. Unterschiedliche Lernklima an Schulen erfordern ein gewisses Maß an Anpassungsfähigkeit von Schülern/innen. Ohne diese können unterschiedliche schulische Lernklima den Charakter eines Risikofaktors für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges einnehmen.

Blick auf finanzielle Einschränkungen während der Schulzeit¹⁶⁹

Der statistisch signifikante Zusammenhang, welcher sich zwischen dem subjektiven Empfinden einer eingeschränkten finanziellen Lage des Elternhauses während der Schulzeit und einem möglichen Migrationshintergrund, wie einer Einwanderung während der Schulzeit feststellen lässt, kann durch den vorangestellten qualitativen Blick auf die Berufstätigkeit der Eltern während der Schulzeit der Interviewees erklärt werden. Nach diesen weisen v.a. die Elternhäuser jener Interviewees mit Migrationshintergrund aufgrund der mangelnden beruflichen Qualifizierung der Mütter eine Tendenz zum Einverdienerhaushalt auf. Doch nicht nur die Mütter, sondern auch die berufstätigen Väter weisen eine geringe Qualifikation auf, so dass sie in Anstellungen mit geringen Einkommensmöglichkeiten tätig sind, bzw. während der Schulzeit der Interviewees waren.

Im Quervergleich zeigt sich das Empfinden einer finanziellen Einschränkung während der Schulzeit v.a. in Bezug auf den Zugang zu außerschulischen Bildungsmöglichkeiten. Im quantitativen Teil kann kein signifikanter Zusammenhang zwischen einer außerschulischen Bildung und der subjektiv empfundenen finanziellen Einschränkungen der Haushaltslage durch die Befragten festgestellt werden. Darüber hinaus erweisen sich die private Nachhilfe und die empfundene Förderung der persönlichen Entwicklung durch die Eltern beide in der quantitativen Untersuchung als nicht relevante Faktoren der beschrittenen erfolgreichen Bildungswege des Survey. Demnach unterstützt die quantitative Untersuchung die theoretische Überlegung hinsichtlich der privaten Nachhilfe als außerschulische Bildungsmöglichkeit und wichtiges Instrumentarium elterlicher Beteiligung und Unterstützung ihrer Kinder bei Bildungsanforderungen, um einen erfolgreichen Bildungsweg beschreiten zu können, nicht. Theoretisch betrachtet ist diese v.a. für das Beschreiten erfolgreicher Bildungswege von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Elternhäusern wichtig, da ihre Eltern selbst nicht in der Lage sind ihnen bildungsspezifische Unterstützung zu bieten (Hradil, 2001). Die qualitative Untersuchung zeigt hier ein differenzierteres Bild. Im Quervergleich zeigt sich, dass speziell der zusätzlich private und somit ein außerschulischer Unterricht durchaus eine wichtige Rolle im Beschreiten einiger der vorliegenden erfolgreichen Bildungswege des Samples spielte. So haben neun der 26 Interviewees eine private Nachhilfe während ihrer Schulzeit in Anspruch genommen, die ihnen half ihren erfolgreichen Bildungsweg zu bewältigen¹⁷⁰ Davon waren zwei kostenfrei durch die Eltern organisiert worden.¹⁷¹ Die anderen erhielten kurzzeitig kostenpflichtige Nach-

¹⁶⁹ Dieser Zeitrahmen umfasst die Zeit vor einer ersten Ausbildung

¹⁷⁰ Markus, Ana, Tasnim, Anita, Juri, Musa, Ugur, Mustafa, Laraa

¹⁷¹ Juri erhielt auf Bitten der Eltern Deutschnachhilfe in der Grundschule von seiner Tante. Anita hatte das große Glück zufällig eine Lehrerin zur Nachbarin zu haben, welches sich bereit erklärte sie nach der Schule, wenn ihre Eltern noch bei der Arbeit waren, zu betreuen und ihr auch bei den Hausaufgaben zu helfen. Hier kann wirklich von Glück und Zufall gesprochen werden, da von solchen Umständen nicht ausgegangen werden kann. Zudem ergab sich diese Möglichkeit nur Anita und nicht ihrem Bruder. Grund hierfür war sicherlich, dass Anita mit der Tochter ihrer Nachbarin befreundet war.

hilfe.¹⁷² Beispielsweise im Rahmen der Prüfungsvorbereitung (Markus, Tasnim, Laraa) oder als notwendige Sprachförderung im Zuge einer Einwanderung in die BRD (Ana, Ugur, Musa, Mustafa). Dem qualitativen Datenmaterial nach ist davon auszugehen, dass die private Nachhilfe eine effektive Form zur Steigerung erfolgreicher Bildungswege ist und diese im Hinblick auf die Untersuchungsgruppe begünstigt hat, indem sie bisherige Fähigkeiten festigen und weitere ausbauen konnte, die für das erfolgreiche Beschreiten teilweise essentiell waren. Rückblickend lassen sich die erfolgreichen Bildungswege der genannten Interviewees ohne diese Form ergänzenden Unterrichts mithilfe einer außerschulischen Bildungsmaßnahme in ihren Erfolgsaussichten in Frage stellen. Markus hatte so beispielsweise auf dem Gymnasium und zum Abitur hin zunächst 4 Stunden Mathe-nachhilfe in der Woche, die ihm halfen seine schlechten Noten in dem Fach zu verbessern, bzw. sein Bildungsziel Allgemeines Abitur zu erreichen. Vor seinem Besuch des Gymna-siums hatte er keine Nachhilfe in Anspruch nehmen müssen. In der Vorbereitungsphase auf die Abiturprüfungen erhielt er sogar 8 – 12 zusätzliche private Mathestunden. Anderen aus seiner Klasse erging es ähnlich, wie er berichtet.¹⁷³ Diese hatten jedoch oftmals die Möglichkeit auf unterstützende Hilfe aus dem näheren sozialen Umfeld zurückzugreifen. Dies konnte Markus nicht. Laraa, als weiteres Beispiel, musste sich zum Abschluss ihres Abiturs Nachhilfe außerhalb ihres Elternhauses suchen, um ebenfalls ihr Abitur abschlie-ßen zu können.¹⁷⁴ Diese musste sie sich selbst besorgen und dafür aufkommen. Eine sol- che Hilfestellung kannte sie von zuhause aus nicht, sondern nur durch ihr weiteres soziales Umfeld. Eine Hilfestellung durch ihre Eltern wäre aufgrund des Bildungsstandes ihrer Eltern nicht möglich gewesen. Ausgehend von den notwendigen zusätzlichen Nachhilfe- stunden zur Bewältigung der Oberstufe und v.a. der Abituranforderungen, kann ange- nommen werden, dass die genannten Interviewees ihren erfolgreichen Bildungsweg ohne diese Hilfestellung außerhalb ihres Elternhauses nicht hätten oder nur schwer hätten be- wältigen können. Bei Ana, Musa, Ugur und Mustafa, kann ebenfalls angenommen wer- den, dass es für sie schwierig gewesen wäre ohne die private Nachhilfe in der Sprachför- derung den schulischen Anforderungen gerecht zu werden. Ihre Eltern sprachen nur schlecht bis kaum Deutsch, so dass sie ihnen beim Lernen der deutschen Sprache hätte helfen können. Eine zusätzliche Deutschförderung gab es für Ana auf der Schule nicht. Schließlich sind Vorbereitungsklassen oder Sprachförderkurse in Deutsch auf Gymnasien nicht vorgesehen. Musa, Ugur und Mustafa erhielten zwar eine kurzzeitige Deutschförde- rung in der Grund- und auf der Hauptschule, doch reichte diese nicht aus, um tatsächlich sprachlich im Unterricht mitzukommen oder sich zu beteiligen. Folglich ist auch ihr er- folgreicher Bildungsweg ohne diese Form ergänzenden Unterrichts, der privaten Nachhil- fe in Frage zu stellen.

¹⁷² Mustafa, Ugur, Musa, Juri, Markus, Anita, Tasnim, Ana, Laraa

¹⁷³ Markus (19:00 – 21:05)

¹⁷⁴ Laraa (TT 58:59 – TT 59:33)

Der Zugang zur privaten Nachhilfe und ihre Inanspruchnahme ist dem Quervergleich nach speziell für Kinder und Jugendliche, die beispielsweise durch Sprachschwierigkeiten beeinträchtigt sind sowie auch Kinder bildungsferner Eltern, die nur wenig Hilfestellung von ihren Eltern erwarten können als risikomildernde Faktor und bedeutende Möglichkeit der Steigerung erfolgreicher Bildungswege zu werten. Eine Integration von Nachhilfekonzepthen im schulischen Alltag ist daher als sinnvoll zu werten, da sie nicht nur die Steigerung von erfolgreichen Bildungswegen bei förderungsbedürftigen Kindern und Jugendlichen unterstützt, sondern auch die Chancengleichheit innerhalb des Bildungswesens. Dies lässt sich auch im Hinblick auf die Kosten und Finanzierbarkeit privater Nachhilfe feststellen. Die Kosten für eine Stunde privater Nachhilfe belaufen sich im Durchschnitt auf ca. 9,- Euro.¹⁷⁵ Bei regelmäßiger Nutzung privater Nachhilfe von 2-4 Stunden die Woche können sich die monatlichen Kosten auf durchschnittlich 72,- Euro bis 144,- Euro pro Kind belaufen. Dies zeigt sich bei Markus. Er erklärt, dass seine Eltern durchschnittlich 150,- Euro monatlich für seine Nachhilfe ausgaben.¹⁷⁶ Dies ließ sich in Bezug auf die Interviewees nicht immer aufbringen.

Interviewer: *War Nachhilfe je ein Thema?*

Johanna: *Mhm, kein Geld dafür! (TT 35:30- TT 35:35)*

Die Finanzierung privater Nachhilfe stellt sich mit Blick auf das Datenmaterial als schwierige finanzielle Hürde auf den erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe dar. Trotz der hohen Kosten ließ sich in der quantitativen Untersuchung kein signifikanter Zusammenhang zwischen den finanziellen Einschränkungen des Elternhauses während der Schulzeit und der Inanspruchnahme privater Nachhilfe erkennen. Die private Nachhilfe wurde demnach unabhängig vom Empfinden der finanziellen Lage bzw. der finanziellen Lage des Elternhauses in Anspruch genommen. Eine Erklärung hierfür lässt sich im qualitativen Datenmaterial darin erkennen, dass einige der Interviewees sich den Zugang zu außerschulischen Bildungsmöglichkeiten durch eine eigenständige Erwerbsarbeit ermöglichten. Fünfzehn Interviewees haben bereits während ihrer Schulzeit begonnen einer Nebentätigkeit nachzugehen und sich auf diese Weise weitere Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen.¹⁷⁷ Einige Interviewees berichten konkret, mit dem verdienten Geld selbst für ihre private Nachhilfe und eigenständig Unterrichtsmaterialien gesorgt zu haben (Laraa, Paul, Tasnim) und teilweise damit auch ihre Familie finanziell mit unterstützt zu haben (Laraa, Banafshe).¹⁷⁸ Layla selbst nahm keine private Nachhilfe in Anspruch, sondern nutzte diese als Erwerbsquelle und als Bildungsmöglichkeit. Sie selbst hat jüngeren Schülern Nachhilfe gegeben, um auf diese Weise etwas Geld zu verdienen und Lehrstoff wiederholen zu können.

¹⁷⁵ z.B. siehe: <http://nachhilfe.schuelerhilfe.de/kursangebot/preise/>

¹⁷⁶ Markus (19:00 - 21:05)

¹⁷⁷ Dilek, Tasnim, Banafshe, Paul, Laraa, Anouk, Johanna, Layla, Anita, Erkan, Hannah, Alexej, Jan, Stefan, Juri

¹⁷⁸ Laraa (TT 59:07 – TT 59:49); Paul (53:00 – 54:07); Tasnim (32:59 – 33:18)

Interviewerin: *Hast du je Nachhilfe gehabt, grad in deinen schlechtesten Fächern?*

Layla: *Nee, leider nicht. Nee ich hab auch keine genommen.*

Interviewerin: *Auch nie welche in den anderen Fächern gehabt?*

Layla: *Nee, hab ich nicht genommen. Ich hab nur Nachhilfe gegeben.*

Interviewerin: *Du hast Nachhilfe gegeben?*

Layla: *Hm. Ja ich hab, um wir was dazu zu verdienen, so nebenher, da hab ich halt, bei uns in der Schule ist das halt so, es gibt immer so ein schwarzes Brett, hängt jeder auf, der Nachhilfe geben will. Und ich weiß gar nicht, wann ich damit angefangen habe, ich glaub neunte, ne zehnte hab ich das zum aller ersten Mal gemacht. Hab ich halt so einen Aushang gemacht. (10:49) Und ich hab angefangen mit Mathe und hab dann aber noch Latein, Chemie und ehm Französisch, genau, dazu geschrieben irgendwann. (10:25 - 11:04) [...] Und hab halt bis zum Abi dann durchgezogen mit den Nachhilfeschülern, weil des einerseits hat das auch sehr viel gebracht, weil ich im Abi die 11. Klasse teilweise wiederholt hab mit meinen Nachhilfeschülern. Also man hat voll viel wiederholt. Und dann andererseits hasch halt einen guten Nebenverdienst gehabt. (11:15 - 11:28)*

Aus dem Quervergleich ist daher anzunehmen, dass die Bewältigung eines erfolgreichen Bildungsweges auch durch die eigene Erwerbsarbeit begünstigt wurde, da dadurch mehr finanzielle Mittel zur Bildungsförderung und -unterstützung vorhanden waren. Laylas Lösungsstrategie kann zusätzlich als kreative Möglichkeit der Bildungsförderung durch Vertiefung gewertet werden.

Als interessant hinsichtlich der Inanspruchnahme privater Nachhilfe zeigte sich im Quervergleich, dass auf eine solche aufgrund der Kosten auch bewusst oder unbewusst verzichtet wurde, obwohl ein Bedarf an unterstützender Hilfe zur Bewältigung schulischer Anforderungen zu erkennen war. So berichtet beispielsweise Mustafa, dass er in der 5 – 6 Klasse größere Schwierigkeiten in Deutsch gehabt hat, so dass seine Eltern ihn zur Deutschnachhilfe geschickt haben.¹⁷⁹ Diese besuchte er jedoch nur 5 Monate lang bis er selbst aufgehört hat. Beendet hatte er diese unter anderem, weil er seine Eltern finanziell nicht noch mehr belasten wollte als sie es ohnehin schon aufgrund mehrerer Kinder waren. Zwar hätten ihm diese die Nachhilfe weiterhin bezahlt, gegebenenfalls auch Schulden für ihren Sohn in Kauf genommen, doch dies wollte Mustafa nicht.

Interviewerin: *Hast du dann damals nach der Nachhilfe gefragt, oder kam des von deinen Eltern?*

Mustafa: *Des kam von deren Seite. Ich wollte, eh wir waren neu in Deutschland, ich wollte sie nicht finanziell belasten. Aber ich wollte auch selber was für mein Deutsch tun. Aber man kann für eine Sprache, v.a., wenn man noch jung ist, nicht so viel selber tun. Behaupte ich mal. Die kamen dann halt auf die Idee. Und haben mich dann 4, 5 Monate geschickt, dann hab ich dann nach fünf Monaten gesagt, ich will nicht mehr. Obwohl sie mich noch weiterhin schicken würden. Ich hab dann halt wieder an meine Eltern gedacht, finanziell, dass es nicht so einfach ist, ich hab noch drei Geschwister hab ich gedacht, ja aber sonst würden die mich glaub ich schon schicken. Auch, wenn sie Schulden machen würden. Also die haben, meine Eltern liegt, ist Bildung wirklich wichtig. (50:24 - 51:11)*

Ausgehend von Mustafas Beispiel kann angenommen werden, dass der Bedarf an privater Nachhilfe, oder besser gesagt zusätzlichen Unterstützungsunterricht bei der Untersuchungsgruppe gegeben war und ist. Dieser jedoch aufgrund des Gefühls einer finanziell eingeschränkten Lage des Elternhauses nicht erfragt oder aus Angst einer weiteren finanziellen Belastung der Eltern darauf verzichtet wurde und wird. Es kann angenommen werden, dass der Bedarf an zusätzlicher schulischer Hilfestellung bei Kindern und Jugendli-

¹⁷⁹ Mustafa (49:41 - 50:09)

chen der Untersuchungsgruppe höher ist als dieser tatsächlich durch die quantitative Untersuchung angedeutet wird.

Der Blick auf den finanziellen Bezug außerschulischer Bildung und den erfolgreichen Bildungswegen des Samples bietet eine Erklärung für den in der quantitativen Untersuchung sehr signifikanten Zusammenhang zwischen der subjektiv empfundenen finanziellen Lage der Herkunftsfamilie und den erfolgreichen Bildungswegen des Survey, v.a. für Befragte bildungspragmatischer Herkunft wie auch den leicht signifikanten Zusammenhang Befragter mit Migrationshintergrund. Schließlich lässt sich aus dem qualitativen Datenmaterial erkennen, dass speziell Interviewees mit Migrationshintergrund einen Bedarf an zusätzlicher Unterstützung hatten, welchen sie nicht durch das Elternhaus kompensieren konnten. Hinsichtlich Befragter bildungspragmatischer Herkunft lässt sich der Bedarf dahingehend erklären, dass sie an ergänzende Unterstützung durch Eltern gewöhnt waren. Es zeigt sich jedoch als auffällig, dass sobald diese Unterstützung durch das Elternhaus nicht mehr aufgrund der schulischen Bildungsanforderungen und den bildungsspezifischen Möglichkeiten der Eltern greifen konnte, besonders durch sie ein ergänzender Unterricht erfragt oder auch genutzt wurde. Interviewees bildungsferner Herkunft scheinen sich ausgehend vom qualitativen Datenmaterial von Beginn an stärker auf einen Modus des eigenen Durchschlagens und Begreifen müssen in Bezug auf schulische Anforderungen eingestellt zu haben, so dass sie weniger in der privaten Nachhilfe eine Möglichkeit für ihre weitere Entwicklung und Unterstützung sahen und diese für sich beanspruchten. Bei ihnen spielte v.a. der Aspekt der Finanzierung außerschulischer Bildung eine wichtige Rolle, so dass sie den Nutzen außerschulischen, kostenpflichtigen, ergänzenden Unterrichts stärker eine Finanzierbarkeit entgegenstellen und diese in der Nutzenbewertung stärker berücksichtigen als andere.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, welcher sich im Zuge der Blickrichtung finanzieller Einschränkungen auf den erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe im Quervergleich zeigt, deutet auf das Gefühl einer eingeschränkten Teilhabe und Teilhabemöglichkeit an ästhetisch/musisch-kultureller Bildung. So verweist Anouk im Gespräch beispielhaft auf ihre Erfahrungen als Kind, dass sie aufgrund der finanziellen Lage ihrer Familie nicht an bestimmten außerschulischen Aktivitäten teilnehmen konnte.

Anouk: Also ich wollt ein Musikinstrument lernen, ging nicht. Ich wollt Ballettunterricht, ging nicht. (TT 4:46 - TT 4:53)

Dilek berichtet beispielsweise hierzu wie gerne sie eine Musikschule besucht hätte oder einem Verein beigetreten wäre, doch dafür sei kein Geld da gewesen. Besonders unter dem Umstand, dass sie keine Musikschule besuchen konnte und kein Musikinstrument zu spielen erlernen konnte, litt sie als Kind sehr. Da sie selbst kein Instrument erlernen konnte lauschte sie daher den Tönen der Instrumente vor den Türen einer Musikschule. Der Zugang zu einem außerschulischen Musikunterricht und einer weiteren musischen Ausbildung blieb ihr aufgrund der finanziellen Lage ihrer Familie, bzw. aufgrund ihres Empfin-

dens einer finanziell unmöglichen Umsetzbarkeit ihres Wunsches verschlossen. Ihren Angaben nach hätten sich ihre Eltern eine solche musische Förderung für sie nicht leisten können.

Dilek: *Wir waren eine Familie mit fünf Kindern, wo der Vater nur gearbeitet hat. Es gab nichts eh wie Musikschule oder Vereine. (8:30 – 8:40) [...] Und was ich immer, immer gemacht hab glaub, das war wie eine Krankheit für mich ehm, was ehm ja, ich bin in der Lederstrasse immer gelaufen, an der Musikschule gestanden und hab mir immer die Instrumente angehört von draußen. Weil ich ja eigentlich nie da rein konnte, weil mein, meine Eltern konnten, hätten das nie finanzieren können, dass ich ein Instrument lernen durfte. Ich bin regelrecht am Adria gestanden, vor dem Musik, vor der Musikschule, vor dem Gebäude und, und hab mir immer, also die Töne angehört. Klavier und Gitarre und was es alles noch gibt. Des war, ja des war ,ne richtige Sehnsucht. Aber ich konnt's mir halt, des ging halt nicht. (8:46 - 9:34)*

Die beiden Beispiele, Anouk und Dilek, zeigen, dass der Zugang zu außerschulischer Bildung und dadurch zur Förderung einer persönlichen Weiterentwicklung nicht gleichermaßen offen stand. Die finanzielle Haushaltslage der Herkunftsfamilien der Untersuchungsgruppe den Zugang zu außerschulischen Bildungsangeboten wie beispielsweise Musik- und Tanzunterricht teilweise verwehrte. Demnach untermauern die Beispiele die theoretischen Vorüberlegungen zur eingeschränkten Teilhabemöglichkeiten an kultureller Bildung der Untersuchungsgruppe auf ihrem Bildungsweg (Becker; u.a., 1999, S. 63). Der Blick das quantitative Datenmaterial, den Survey, bestätigt v.a. eine geringere Förderung der persönlichen Entwicklung bei Befragten aus einem bildungsferner Elternhaus im Gegensatz zu Befragten aus bildungspragmatischen Elternhaus. Ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Förderung der persönlichen Entwicklung durch Eltern und empfundenen finanziellen Einschränkungen während der Schulzeit lässt sich allerdings bei beiden untersuchungsrelevanten Gruppen nicht finden. Es lässt sich allerdings einer für Befragte ohne Migrationshintergrund feststellen.¹⁸⁰ Demnach ist die Förderung der persönlichen Entwicklung der Befragten des Survey als unabhängig von finanziellen Einschränkungen während der Schulzeit zu werten. Die Förderung der persönlichen Entwicklung von Befragten ohne Migrationshintergrund kann in Abhängigkeit finanzieller Einschränkungen während der Schulzeit der Befragten betrachtet werden. Die qualitativen Ergebnisse weisen somit ein differenziertes Bild als die quantitativen Ergebnisse auf.

Blick auf die finanzielle Lage im Hinblick auf ein Studium

Der qualitative Blick auf die finanzielle Lage im Hinblick auf ein Studium jener Interviewees, die bereits ein Studium begonnen oder abgeschlossen hatten, zeigt im Quervergleich, dass einige dieses über ein Studienstipendium, den Bezug von Fördermitteln nach dem BAföG oder auch Jobben finanziert haben. So erhielten Paul, Tasnim, Laraa, Layla und Anouk Finanzmittel nach dem BAföG zur Studienfinanzierung. Anita erhielt dieses zunächst ebenfalls, verlor ihren Anspruch jedoch nach drei Semestern nachdem die Pfl-

¹⁸⁰ siehe Anhang II Tabelle: Förderung der persönlichen Entwicklung durch die Eltern und Empfinden finanzieller Einschränkungen während der Schulzeit - Signifikanzen

gekosten für ihre Großmutter trotz weiteren Bestands nicht mehr als familiäre Mehrbelastung angerechnet wurden. Magdalena erhielt ein Auslands-BAföG für ihren Studienaufenthalt in England. Johanna war wie ihre Schwester zwar BAföG berechtigt und hatte die Möglichkeit ca. 200,- Euro monatlich zu erhalten. Der Antragsaufwand schreckte sie allerdings ab dieses zu beantragen, so dass sie lieber darauf verzichtete. Maria hat sich im Vorfeld ihrer Orientierungsphase für ein Studium oder eine Ausbildung über die Möglichkeit der Finanzierungsmöglichkeit erkundigt. Zum Zeitpunkt des Interviews war sie sich ihrer BAföG-Berechtigung bewusst und beschloss dieses als Möglichkeit zu nutzen. Sandra beschloss auf drängen ihrer Eltern kein BAföG für ihr bereits abgeschlossenes Studium zu beantragen, obwohl sie berechtigt gewesen wäre. Der Ansicht ihrer Eltern nach sei das BAföG Staatsgeld, das andere nötiger hätten als ihre Tochter. Die ersten vier Semester finanzierten sie so trotz BAföG-Möglichkeit Sandras Studium. Danach erhielt Sandra ein Studienstipendium. Über die Möglichkeit der Finanzierung eines Studiums über ein Studienstipendium hatte sie sich im Zuge der Suche nach einer von ihren Eltern unabhängigen Finanzierungsmöglichkeit im Internet informiert und beworben. Musa und Banafshe haben sich ebenfalls um ein Studienstipendium beworben und dieses erhalten. Beide hatten zuvor ein Schülerstipendium erhalten und Informationen wie auch Empfehlungen für eine Folgefinanzierung ihres Bildungsweges durch ihre bisherige Stiftung bekommen. Auf diese Weise war es ihnen bereits vor Studienantritt möglich, sich um eine Studienfinanzierung zu bemühen und eine Zusage hierfür zu erhalten. Die Studienfinanzierung stellte sich für Musa und Banafshe somit in einem anderen finanziellen Blickwinkel dar, als bei jenen Interviewees, die ohne diesen finanziellen Rückhalt ihr Studium begannen, bzw. umzusetzen versuchten. Annika, Ugur und Mustafa standen zum Zeitpunkt der Befragung kurz vor ihrem Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung. Durch ihr Schülerstipendium waren sie ebenfalls über Folgefinanzierungen informiert worden, so dass die Finanzierung eines Studiums auch für sie in einem anderen Blickwinkel lag. Layla und Paul bezogen zwar als ehemalige Schülerstipendiaten das BAföG, spielten jedoch mit dem Gedanken einer Bewerbung bei einer Studienstiftung, oder befanden sich bereits im Bewerbungsprozess um ein Studienstipendium. Auf die Aufklärungsmodalitäten der Interviewees über Stipendien wird im folgenden Kapitel 8.3.2 näher eingegangen. Es kann jedoch bereits angemerkt werden, dass Interviewees, die während ihrer Schulzeit in den Genuss eines Schülerstipendiums gekommen sind, die Finanzierung eines Studiums weniger als Hindernis für ihren weiteren Bildungsweg im Übergang in ein Studium sahen. Hierzu haben die Erfahrungen der finanziellen Förderung durch ein Stipendium und die Aufklärungsarbeit im Zuge des Stipendiums zu Folgefinanzierungen eines höheren Bildungsweges beigetragen. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass durch ein Schülerstipendiums, finanzielle Einschränkungen des Elternhauses im Hinblick auf ein Studium als Hindernis ausgeräumt werden können und den Übergang in ein Studium durch ein solches begünstigt werden kann.

In der quantitativen Untersuchung konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen einer empfunden finanziellen Einschränkung während des Studiums, bzw. einer Ausbildung und den erfolgreichen Bildungswegen festgestellt werden. Die erfolgreichen Bildungswege sind somit unabhängig von möglichen Einschränkungen in der Studienfinanzierung beschränkt worden. Dies lässt sich auch im Sample erkennen. Keiner der Interviewees weist Bedenken auf, den erfolgreichen Bildungsweg zur Hochschulberechtigung aufgrund vermuteter finanzieller Einschränkungen im Hinblick auf ein Studium oder schwierigen Studienfinanzierung in Zweifel gesetzt zu haben. Vielmehr zeigen sich Vorbehalte ein Studium nach Erreichen der Hochschulzugangsberechtigung zu beginnen. In einem Fall lässt sich ein Studienabbruch aufgrund persönlich nicht tragbarer finanzieller Einschränkungen erkennen.¹⁸¹ Gründe hierfür lassen sich in der Befürchtung finanzieller Einbußen und somit Einbußen im Lebensstandard hinnehmen zu müssen, finden. Dies gilt v.a. für Interviewees, die ihr Studium nach einer Phase der Erwerbsarbeit als Option wahrnahmen. Weiter lassen sich die Vorbehalte auch in der Befürchtung ein Studium nicht oder nur schwer Finanzierung zu können und sich gegebenenfalls dadurch enorm zu verschulden, erkennen. Dies deckt sich mit den theoretischen Überlegungen. In diesen wurde angemerkt, dass junge Erwachsene aus bildungsfernen und/oder finanzschwachen Haushalten den Übergang in ein Studium nur schwer schaffen, da sie die finanziellen Bürden eines Studiums scheuen (Heimbach-Steins, 2003, S. 110; Heine; u.a., 2006; Leszczensky; u.a., 2010; Maaz, 2006, S. 234).

Exemplarisch lässt sich dies besonders gut am Einzelfall Alexej zeigen.¹⁸² Alexej schaffte bislang trotz seines erfolgreichen Bildungsumweges zur Fachhochschulreife den Übergang in ein Studium nicht. Als Grund für seine Studienverzögerung gibt Alexej im Gespräch v.a. finanzielle Bedenken an. Finanzielle Unterstützung durch seine Eltern kann er aufgrund ihrer finanziellen Lage nicht erwarten. Ein Studium über eine BAföG-Finanzierung, oder einen Bildungskredit kommt für ihn aufgrund der Anhäufung von Schulden nicht in Frage. Daher plant er vor Studienbeginn zunächst eine Bildungszeit ein, in welcher er sich das nötige Geld für die Finanzierung seiner Studienzeit erarbeiten und ansparen will. Diese Taktik ermögliche ihm nicht nur finanziell für das Studium vor zu sorgen, sondern sich während des Studiums nur auf dieses konzentrieren zu können. Als weitere Lösungsstrategie oder auch *Notfallplan* wie er es nennt, hat er sich überlegt vielleicht auch zunächst eine Ausbildung zu absolvieren und im Zuge dessen Geld für ein anschließendes Studium anzusparen. Mit dieser Lösungsstrategie einer voran geschalteten Ausbildung vor Studienbeginn würde er einen gängigen Bildungsverlauf einer akademischen Ausbildung von Arbeiterkindern folgen. Sogenannte studierende Arbeiterkinder weisen eine höhere Anzahl an Ausbildungsabschlüssen vor Studienbeginn aus (Leszczensky; u.a., 2010; Middendorff, u.a., 2009; Bargel, u.a., 2008, S. 4ff.). Das Sicherheitsge-

¹⁸¹ Liliana (25:29 – 26:00)

¹⁸² Alexej (28:25 – 37:03)

fühl hinsichtlich einer Platzierbarkeit auf dem Arbeitsmarkt, dass durch eine voran gestellte Ausbildung erwirkt werden kann, lässt ein angehängtes Studium in seinem weiteren Nutzen für das Berufsleben als steigende und zugleich Weiterbildungskomponente erscheinen, deren Kosten geringer erscheinen als sie für eine Erstausbildung wahrgenommen werden.

Alexej: *Ich hab jetzt meine Fachhochschulreife und bin momentan Arbeit suchend. Jetzt will ich erstmal eine Weile arbeiten, Geld verdienen, dass ich mich absichern kann, dass ich während meines Studiums, sollte ich es bekommen, dass ich dann wenigstens nicht nebenbei arbeiten gehen muss, sondern mich komplett auf's Studium konzentrieren kann. Weil, dass ist eine nur einmalige Chance und da will ich es nicht so versäumen, vermaseln, wie bei den Schulen davor, wie zum Beispiel beim Gymnasium. Wo ich dann auch arbeiten gehen wollte und dann doch ein bisschen vernachlässigt hab. (28:25 - 28:54)*

[...]

Interviewerin: *Und das wolltest du dir alles schon vorher erarbeiten?*

Alexej: *Ja.*

Interviewerin: *Und dann rationieren.*

Alexej: *Ja, dass ich im Studium nicht ständig abgelenkt werde, dass ich da jetzt arbeiten gehen muss oder so, dass ich mich dann komplett auf's Studium konzentrieren kann, damit ich es auch durchziehen kann. (32:26 - 32:39)*

[...]

Interviewerin: *Hm, bei dir die Unterstützung, wie würde die bei dir funktionieren? Auch*

Alexej: *Nein, meine Eltern haben kein Geld, um mich zu unterstützen. Von dem her. Muss ich selber gucken, wie ich da klar komm.*

Interviewerin: *Und BAföG?*

Alexej: *Will ich nicht, weil ich nicht weiß, wie es dann, ob, wenn ich das Studium nicht schaff, heißt es trotzdem für mich zurückzahlen, auch wenn es die Hälfte ist, oder so.*

Interviewerin: *Hm.*

Alexej: *Und ich weiß ja nicht, wie es dann weiter aussieht, wenn ich dann wieder Arbeit suchend bin. Und wer weiß dann wie lang. Hab ich die dann am Hals und muss irgendwann, das Zeug zurückzahlen. Und ich muss ja auch von irgendwas leben. Wer weiß, wie es dann bei mir in ein paar Jahren aussieht. Also will ich das Risiko schon nicht eingehen.*

Interviewerin: *Also du siehst BAföG als Risiko an?*

Alexej: *Ja. Egal, welche Art von Kredit oder sonst was. Würde ich nicht machen. Ich sag ja, als Notfallplan hab ich dann, wenn ich nichts finde innerhalb von einem Jahr, fang ich ,ne Ausbildung an.*

Interviewerin: *Hm.*

Alexej: *Und dann halt auch in die Richtung, wo ich, die technismäßig geht. Da dann, bekomm ich ja eh Geld, kann ich ja nebenher ansparen.*

Interviewerin: *Hm*

Alexej: *Eventuell dann mit dem, mit der Ausbildung dann wieder ein paar Jahre arbeiten und dann irgendwann Studium. (33:03 - 34:08)*

Alexejs Bedenken ein Studium zu beginnen lassen sich so v.a. auf seine Befürchtung sich finanzielle durch ein Studium zu verschulden, seinen mangelnden Kenntnissen über Rückzahlungsmodalitäten des BAföG, anderen Finanzierungsmöglichkeiten und seiner Befürchtung ein Studium eventuell doch nicht bewältigen zu können und dadurch auf Schulden sitzen zu bleiben, zurückführen. Weiter zeigt sich auch, dass er sich insgesamt sehr unsicher ist wie seine berufliche Zukunft unabhängig von einem Studium aussehen wird. Diese Zukunftsängste lassen sich v.a. auf seine finanzielle Situation zum Zeitpunkt des Interviews zurückführen. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich Alexej im Beantragungsprozess für die staatliche Unterstützungsleistung des Arbeitslosengelds II. Er ist nie davon ausgegangen, dass er finanzielle Unterstützung von Staat beantragen müsste. Dieser

Umstand scheint ihn insgesamt stark verunsichert zu haben. Alexejs Bedenken ein Studium zu beginnen gehen somit unter anderem einher mit dem Kosten-Nutzenprinzip der Werterwartungstheorie, welches sich insbesondere auf einen entsprechenden Erfahrungswert, Kenntnis von Bedingungen und Möglichkeiten bezieht (Maaz, 2006, S. 52, 66; Bodon 1974). Diese besagt, dass besonders individuelle Bildungsentscheidungen nach dem Kosten-, Nutzenprinzip in Kombination mit Erfolgsaussichten bestimmt werden. Individuen entscheiden und handeln in diesem Sinne nach dem ihnen größten angebotenen, objektiven Nutzen (nach Esser 1999 In Maaz, 2006, S. 68).

Mit Blick auf die Kenntnis von Studienfinanzierungsmöglichkeiten und insbesondere auf die Rückzahlungsmodalitäten des BAföG zeigt sich im Quervergleich, dass sich nur Paul genau über diese informiert hat bzw. sich darin auskannte. Dem im Anschluss aufzubringenden Rückzahlungsraten sieht er recht entspannt entgegen, da er davon ausgeht durch sein Studium einen guten Job zu bekommen und diese dadurch auch zahlen zu können.¹⁸³ Den anderen Interviewees ist teilweise eine ungefähre Rückzahlungssumme von bis zu 10 000,- Euro bekannt. Sie gehen jedoch im Gespräch nicht auf die Rückzahlungsmodalitäten ein sowie Paul es tut. Die Sichtung des Datenmaterials erweckte den Eindruck, dass konkretere Rückzahlungsmodalitäten daher nicht angesprochen wurden, da diese noch im Unklaren sind und nur eine ungefähre Rückzahlungssumme bekannt ist. Interviewees die sich zum Zeitpunkt im Übergang zum Studium befanden oder gar kein BAföG in Anspruch genommen haben, weisen insgesamt nur wenig Kenntnis über die Studienfinanzierung über ein BAföG auf. Der vergleichende Blick auf Paul und Alexej zeigt insbesondere, dass Informationen über das BAföG und dessen Rückzahlungsmodalitäten sowie die Gewissheit aufgrund des Studiums später genügend Geld erwirtschaften zu können, die Möglichkeit bieten im BAföG eine Chance zum Studieren als eine Schuldenlast oder gar Risiko zu sehen. Ein Studium auf ‚Pump‘ erscheint weniger risikoreich, je mehr Informationen über Rückzahlungsmodalitäten tatsächlich bekannt sind. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass besonders eine stärkere Aufklärung über Finanzierungsmöglichkeiten und Rückzahlungsmodalitäten, wie auch Arbeitsmarktchancen nach Abschluss eines Studiums, die Bedenken einer Studienaufnahme bei der Untersuchungsgruppe reduzieren könnte oder auch eine Verzögerung der Aufnahme beispielsweise durch eine voran geschaltete Ausbildung reduziert werden könnte.

Als ein weiterer begünstigender Faktor einer Studienaufnahme mit Bezug zur Studienfinanzierung zeigte sich in der Querauswertung der Aspekt der Geschwisterregelung in Baden-Württemberg. *Studierende, die zwei oder mehr Geschwister haben, von denen zwei keine Befreiung nach dieser Vorschrift in Anspruch nehmen oder genommen haben (Geschwisterregelung)*.¹⁸⁴ Speziell Alexej und Layla sprechen die Geschwisterregelung positiv

¹⁸³ Paul (22: 20 – 26:40; TT 7:40 – TT 8:27)

¹⁸⁴ siehe: <http://www.mwk.baden-wuerttemberg.de/studiengebuehren>

an. Alexej sieht darin eine Hoffnung doch noch ein Studium finanzieren zu können.¹⁸⁵ Layla spricht diese als Erleichterung in der Studienfinanzierung an. Sie empfindet die Geschwisterregelung als *cool*, da ihr die Studiengebühren erlassen werden. Bei ihren nachkommenden Geschwistern wird dies jedoch nicht der Fall sein.

Layla: *Aber was cool ist, ist bis jetzt dass eh die Schwester, Geschwisterregelung. Die finde ich ja ganz toll, weil es mir erlassen wird. Meinem Bruder dann nicht mehr. Und meiner kleinen Schwester auch nicht mehr. Aber bei mir wurden die Studiengebühren erlassen. (38:23 - 38:34)*

Die Geschwisterregelung ist jedoch für Baden-Württemberg ab dem SS 2012 nicht mehr notwendig, da die Studiengebühren wieder abgeschafft wurden. Nichtsdestotrotz kann die Geschwisterregelung als Lösungsstrategie, bzw. Motivation für eine Aufnahme eines Studiums bei Befragten finanzschwacher Haushalte gesehen werden.

Als ein interessanter Aspekt zeigte sich im Quervergleich der Aspekt des dualen Studiums als Lösungsstrategie ein Studium trotz finanzieller Unsicherheiten oder Notlagen beginnen zu können. Dies sprechen besonders Annika und Paul an. Annika, die sich ebenfalls zum Zeitpunkt des Interviews im Übergang von der Schule in ein Studium befand, spricht sogar von einem ‚Run‘ auf duale Studiengänge!¹⁸⁶ Sie berichtet, dass sie viele kennt, die gerne ein solches Studium an einer Berufsakademie absolvieren möchten. Der Reiz sei dabei v.a., dass neben dem Studium erste Berufs- und Berufserfahrungen möglich sind. Sie betont bei ihrer Aussage insbesondere den hohen Konkurrenzkampf um duale Studienplätze bzw. BA-Studienplätze.¹⁸⁷ Ihrer Aussage nach würden sich 300 Bewerber auf 10 Plätze bewerben. Dabei würden v.a. viele BA-Interessenten in Richtung Wirtschaft gehören. Paul bestätigt diesen Trend und erklärt dabei, dass einer seiner Freunde bewusst ein BA-Studium gewählt hat um nebenbei Geld zu verdienen. Paul selbst hat sich bewusst gegen ein BA-Studium entschieden, weil er ansonsten weniger BAföG und Kindergeld erhalten würde. Zudem bedeutete ein BA-Studium noch mehr Arbeit für ihn ohne mehr Geld. Deutlich erklärt er, dass sich das BA-Studium demnach nicht für ihn rechnen würde. Studierende eines dualen Studiengangs können mit ca. 700,- bis 1000,-Euro monatlicher Ausbildungsvergütung rechnen (Uhtenwoldt, 2010). Paul erhält zum Zeitpunkt des Interviews ein BAföG in Höhe von 460,- Euro. Zuzüglich dazu erhält er Kindergeld in Höhe von 184,- Euro. Zusammen mit seinen Einnahmen aus einem Nebenjob hat er so ca. 1000,- Euro monatlich zur Verfügung.¹⁸⁸ Sobald seine Schwester ihre Ausbildung beginnt, erwartet er ein höheres BAföG.

Interviewerin: *Frage: Hast du gewusst, dass du BAföG kriegen wirst?*

Paul: *Ja, haha. Also war mir schon klar, weil eh, da meine Mutter ja alleinerziehend ist, öh, und wie gesagt das Studium von ihr ja nicht angerechnet wird, darum arbeitet sie jetzt ja als ganz normale Arbeiterin oder wie des da heißt, dementsprechend geringes Lohn ist des auch. (TT 3:27 - TT 3:51)*
[...]

¹⁸⁵ Alexej (30:00 – 30:53)

¹⁸⁶ Annika (48:40-50:15)

¹⁸⁷ BA-Studium = Studium an einer Berufsakademie

¹⁸⁸ Paul (TT 0:20 – TT 0:25)

Interviewerin: *Also du hast schon gewusst, dass du BAföG kriegen wirst?*

Paul: *Ja. (TT 4:26 - TT 4:28) [...]Also ich weiß jetzt auch von einem Exklassenkamerad, dass der zum Beispiel nur das BA-Studium wegen dem Geld gewählt hat. Wäre jetzt für mich keine Alternative, weil ich dadurch weniger Geld hätte als ich jetzt hab. Weil, ehm, dass spreng dann halt die BAföG und die Kindergeld-Grenze, sprich man hat nur noch das was man wirklich verdient. Und da ist mehr Arbeit als man Nutzen eigentlich hat draus. Eh, das wären bestimmt 3 – 400,- Euro, 400,- wahrscheinlich nicht, aber 200,- Euro bestimmt weniger pro Monat, die ich hätte, wenn ich ein BA-Studium hätte. Obwohl, des ja direkt bezahlt wird. (TT 12:31 - TT 13:02)*

Ein Duales Studium erweist sich den Aussagen nach spezielle für Studierende interessant, die kein BAföG erhalten können oder nur eine geringe Förderung erhalten. Der durchschnittliche BAföG Betrag bei den Studierenden lag 2010 bei 436,- Euro (Statistisches Bundesamt, 2012). Dies reicht vielen Studenten nur schwer aus, um durch ein Studium zu kommen. Weitere Hilfe durch ihre Eltern können viele nicht erwarten. Viele sind aufgrund ihres Alters von mehr als 25 Jahren zudem nicht mehr Kindergeld berechtigt. Durch die Verschulung der Studiengänge ist es darüber hinaus schwerer geworden einer Nebentätigkeit nachzugehen. Es verwundert daher nicht, dass das Modell des dualen Studiums weiter an Nachfrage wächst und bereits in manchen Studienfächern wie beispielsweise der Betriebswirtschaft den Universitäten den Rang abgelaufen haben (Landesinstitut Baden-Württemberg, 2007, S. 191). Duale Studiengänge können daher als gute Chance zur Studienaufnahme von Arbeiterkindern betrachtet werden. Ein Ausbau von dualen Studienplätzen ermöglicht eine Verbesserung der finanziellen Lage von Studierenden, da sie neben dem Studium Geld verdienen, und erhöht die Studienmöglichkeiten von jungen Erwachsenen finanzschwacher Haushalte. Zudem ist die Arbeit im Betrieb studienrelevant und begünstigt so auch den Erwerb praktischer Fähigkeiten, die für einen Berufseinstieg nach dem Studium wichtig sind, oder oftmals eine Voraussetzung stellen. Andererseits zeigen sich auch Bedenken gegenüber einem dualen Studium, die auf eine zu starke Spezialisierung der Studierenden in dualen Studiengängen auf eine Firma verweisen. Die für Annika praktische Komponente des dualen Studiums (BA-Studium) zeigt sich so beispielsweise für Alexej als zu einschränkten für den späteren Arbeitsmarkt, da in seinen Augen die Lehrinhalte zu sehr auf die kooperierende Firma zugeschnitten sind. Er befürchtet dadurch für andere Unternehmen weniger attraktiv zu sein, als wenn er sich generell auf seine gewünschte Studienrichtung ausbilden lässt.¹⁸⁹

Eine weitere Alternative der Studienfinanzierung und somit einer Umsetzungsmöglichkeit eines Studiums der Untersuchungsgruppe zeigte sich im Quervergleich mit Blick auf ein Teilzeit- oder Fernstudium. Dies kann besonders für ältere Studieninteressierte eine Möglichkeit zur Studienaufnahme sein, die keinen Anspruch auf BAföG oder Studienstipendien haben. Sie sind besonders gefragt, andere Wege zur Finanzierung finden müssen, wie zum Beispiel über Bildungskredite oder Erwerbsarbeit. Insbesondere Schulden anzuhäufen scheint dabei allerdings weniger eine Option als Teilzeit- und Fernstudienmodelle. So erklärt beispielsweise Hannah, dass angesichts ihres Alters (32 Jahre)

¹⁸⁹ Alexej (35:54 – 36:30)

eine Anhäufung von Schulden für ein Studium nicht mehr in Frage kommt. Vor zehn Jahren hätte sie dies noch gemacht. Sie betont, dass sie ja auch immer älter wird und ihr Geld für andere Dinge wie beispielsweise die Finanzierung einer Wohnimmobilie möchte.¹⁹⁰ So erscheint gerade bei diesen jungen Erwachsenen aus den Arbeitermilieus ein Studium nur unter bestimmten Umständen in Vollzeit und vollem Leistungseinsatz möglich. Dies bestätigt auch Erkan, der v.a. darauf aufmerksam macht, dass die Studienfinanzierung und die Umsetzung des Studienvorhabens sich an die familiären Bedürfnisse anzupassen hat. Das Studium sollte dementsprechend wenig an Extrakosten verursachen und sich mit den bisherigen Lebensumständen vereinbaren lassen. Für Erkan kommt daher nur ein Studium, das nebenberuflich verfolgt werden kann in Betracht.

Interviewerin: *Also die Arbeit ist dir wichtig, wegen der Finanzierung.*

Erkan: *Finanzierung, ja hauptsächlich.*

Interviewerin: *Hauptsächlich.*

Erkan: *Ja, weil wenn mir meine Arbeit Spaß macht, dann will ich die auch nicht abrechnen, ganz klar.*

Interviewerin: *Hm. Also es war nie ,ne Option nach irgendwelchen anderen Finanzierungsmöglichkeiten zu gucken*

Erkan: *Mhm [schüttelt Kopf] (57:47 - 58:03) [...] Bei der Uni Tübingen dacht ich noch, da kannst du ja nicht arbeiten, wenn du da hingehen musst. Und die Präsenzseminare an denen du teilnehmen möchtest.*

Interviewer: *Mhm.*

Erkan: *Und bei der Fernuni war mir halt klar, da könnt ich dann weiter arbeiten und trotzdem Studieren (TT 2:13 - TT2:27)*

Dilek bestätigt die Bedeutung einer notwendigen Flexibilität des Studiums und dessen Finanzierung für Eltern und berufstätigen Personen. Sie ist Mutter von drei Kindern, berufstätig und finanziert ihr Studium mithilfe von Ratenzahlungen. Ihren Weg zur Hochschulzugangsberechtigung hat sie ebenfalls nebenher in Form einer Schulfremdenprüfung erworben. Dieser Weg erschien ihr zum damaligen Zeitpunkt, angesichts von drei Kindern, Mann und Co als einzige umsetzbare Lösung.¹⁹¹ So zeigte sich aus dem Quervergleich, dass ein Teilzeitmodell nicht nur für die Umsetzung von Studienwünschen in Vereinbarung mit Familie und notwendiger Erwerbsarbeit genutzt wurde, sondern auch als möglicher Zugangsweg zur Studienberechtigung an sich. Dabei stellte sich neben Dilek auch besonders Ugur als bemerkenswertes Beispiel innerhalb des Quervergleichs dar. In Ugurs Fall verhält es sich schließlich anders. Er ist im Gegensatz zu Erkan und Dilek über zehn Jahre jünger und hatte zum Zeitpunkt keine eigene Familie. Sein Fachabitur versucht er nichtsdestotrotz neben einer Ausbildung an einer Abendschule zu erwerben. Diesen doppelten Weg möchte er auch während seines geplanten Studiums in Teilzeit weiterverfolgen. Seine Gründe hierfür erklären sich aus seiner Überlegung nach der Ausbildung und dem Erwerb der Fachhochschulreife eventuell nicht gleich ein Studium anzutreten, sondern eventuell eine zeitlang erwerbstätig zu sein. Durch die Kombination einer Ausbildung und dem Besuch einer Abendschule, hätte er gleich einen Beruf dem er nachgehen

¹⁹⁰ Hannah (55:30 – 56:53)

¹⁹¹ Dilek (13:22 – 15:30)

könnte. Weitere Gründe für seinen doppelten Bildungsweg liegen darin, dass er die Befürchtung hatte, dass sich seine Noten beispielsweise durch den Besuch eines beruflichen technischen Gymnasiums verschlechtern würden. Daher wollte er lieber mit einem Schulabschluss der Mittleren Reife von 1,6 zunächst eine Ausbildung anfangen und sich absichern. Er ist davon überzeugt, dass man mit einem guten Abschluss eher eine Ausbildung und einen guten Arbeitsplatz erhält als mit einem schlechten Abitur! Darüber hinaus kann er sich mit der Ausbildung eher einen Arbeitsplatz für die Zukunft sichern. Allein durch eine Ausbildung beim Daimler (in Untertürkheim) und die Gewerkschaftszugehörigkeit hat er eine Übernahme und Arbeitsplatz, wie Weiterbildungsgarantie. Als er seinen Ausbildungsvertrag hatte, hat er seine Abmeldung vom technischen Gymnasium (TG) durchgeführt. Das Studium möchte er in Teilzeit absolvieren um so weitere Berufserfahrung sammeln zu können. Erst nach 2-3 Jahren in Teilzeit möchte er sein Studium auf Vollzeit beenden. Auf diese Weise verspricht er sich mehr Chancen auf dem Arbeitsmarkt, da er schließlich zum Abschluss seines Studiums noch eine Ausbildung mit Berufserfahrung vorweisen kann. Finanziell sei er zudem abgesichert.

Ugur: *Und Vollzeit will ich eigentlich nicht. Ich will Berufserfahrung machen, nach meiner Ausbildung. Weil es bringt kein, nix, wenn ich Ausbildung mache und keine Erfahrung hab später will dich niemand haben,*

Interviewerin: *Mhm.*

Ugur: *nur mit Ausbildung. Deswegen will ich zumindest ein, zwei Jahre des Abends Studium machen. Und ab dritte Jahr zum Beispiel, wenn ich zwei Jahre Berufserfahrung hab, die letzten Jahre dann Studium, Rest des Studiums Vollzeit beenden. (38:10 - 38:35). [...] Und ich schau halt immer wieder im Geschäft dann nach Arbeitsplätze, so was die suchen, und ich triff des immer wieder, dass die Ingenieure suchen mit abgeschlossener Ausbildung. Daher passt des dann für mich optimal. In so ,ne Stelle dann später zu bewerben.*

Interviewerin: *Mhm.*

Ugur: *Dass ist dann meine Plan eigentlich. (40:05 - 40:23)*

Generell scheint die Erwerbsarbeit als Finanzierungsmittel eines Studiums ein wichtiger Lösungsansatz für viele junge Erwachsene aus den Arbeitermilieus. Dies zeigte sich auch im quantitativen Teil der Untersuchung. Hier zeigte sich, dass 8,6 % der Befragten ihr Studium mithilfe des BAföG finanzieren, 30,2% über ihre Eltern, 8,1% über einen Nebenjob und nur 3,9% über andere Mittel. Nur 1,6% erhalten ein Stipendium.¹⁹² Folglich finanzieren sie ihr Studium genauso häufig über das BAföG wie über einen Nebenerwerb. Die Finanzierung über Eltern nimmt einen geringeren Teil.¹⁹³

¹⁹² Quantitativ finanziere die meisten über Eltern (30,2%) oder andere Quellen 47,6%) – über einen Job (8,1%) fast genauso viel wie über das Bafög (8,6%). Arbeiterkinder 7,1% Bafög – 5% über Eltern – 6,1% über Job – 1,75% über andere Mittel – nur 0,9% erhalten ein Stipendium.

¹⁹³ siehe Anhang II Tabelle: Studienfinanzierung - Häufigkeiten

8.3 Risiko-/Schutzfaktor: Bildungsspezifische (Fremd-) Erfahrungswerte

Die vorliegende Untersuchung erfolgreicher Bildungswege junger Erwachsener aus (bildungsfernen) Arbeitermilieus ging insbesondere davon aus, dass die erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe weniger im Zusammenhang mit dem Bildungsniveau ihrer Eltern stehen als im Zusammenhang mit bildungsspezifischen Erfahrungswerten und so v.a. mit Fremderfahrungen außerhalb ihrer Herkunftsfamilie. Im Folgenden wird ein qualitativer Blick auf den Wissenstand der Interviewees und ihrer Eltern über das Schul- und Bildungssystem geworfen und vorgestellt. Dabei wird gleichzeitig auf Informations- und Beratungsmöglichkeiten eingegangen, die den Interviewees auf ihrem Bildungsweg konkret zur Verfügung standen und Empfehlungen zur Verbesserung der Praxis gegeben. Unterstützungsleistungen für die Bewältigung des erfolgreichen Bildungsweges durch das soziale Umfeld werden dabei mitberücksichtigt.

In der quantitativen Untersuchung konnte der Beratungsaspekt nicht berücksichtigt werden, da hierzu Items im Fragebogen fehlten. Die bildungsspezifischen Erfahrungswerte der Eltern, speziell ihr Informationswissen über das deutsche Schulsystem hat sich im quantitativen Untersuchungsteil als bedeutender Faktor für das Beschreiten der direkt erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe herausgestellt – jedoch nicht für die indirekt erfolgreichen Bildungswege. Dies trifft insbesondere auf Befragte aus einem bildungspragmatischen Elternhaus¹⁹⁴ und Befragte mit Migrationshintergrund zu. Der Bildungsstand der Eltern erweist sich in der quantitativen Untersuchung ebenfalls im signifikanten Zusammenhang zum Informationswissen der Eltern über das Schulsystem. Nur in Bezug auf Eltern Befragter, die während der Schulzeit eingewandert sind, kann dies nicht festgestellt werden. Die qualitative Untersuchung untermauert und vertieft diese quantitativen Ergebnisse und gestattet einen differenzierteren Blick auf die Bedeutung bildungsspezifischer Erfahrungswerte und den Bildungsstand der Eltern der Untersuchungsgruppe.

In Bezug auf das soziale Umfeld zeigt sich im Survey ein sehr signifikanter Zusammenhang zwischen den direkt erfolgreichen Bildungswegen und dem Haben eines Vorbilds und einer Personen im Bekanntenkreis, die einen gleichen Bildungsweg beschritten hat sowie die Befragten selbst. Für die indirekt erfolgreichen Bildungswege konnte dies nicht festgestellt werden. Die kulturelle Zusammensetzung des Wohnumfelds erweist sich ebenfalls nur für den Survey nur hinsichtlich der direkt erfolgreichen Bildungswege im signifikanten Zusammenhang. Die Freundschaftsbeziehungen zu anderen Schichten dagegen erweisen sich in ihrem Zusammenhang zu den erfolgreichen Bildungswegen des Survey weder zu den direkten noch zu den indirekten Bildungswegen als relevant. Die qualitative Untersuchung gewährt einen differenzierteren Blick auf das soziale Umfeld und dessen Bezug auf die erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe. So zeigen sich das soziale Umfeld und dessen bildungsspezifischen Erfahrungswerte speziell bei

¹⁹⁴ Als bildungspragmatisch werden Eltern mit einer zusätzlichen Ausbildung neben einem ersten Schulabschluss bezeichnet.

Interviewees aus einem bildungsfernen Elternhaus als wichtige Faktoren im Beschreiten ihrer erfolgreichen Bildungswege.

8.3.1 Bildungsspezifische Erfahrungswerte der Eltern

In der qualitativen Untersuchung wurden die Interviewees nach ihrem Wissens und Kenntnisstand über das deutsche Schul- und Bildungssystem sowie das ihrer Eltern befragt. Der Blick auf die Eltern zeigt im Quervergleich, dass diese unterschiedlich über das deutsche Schul-/ Bildungssystem und dessen Bildungsmöglichkeiten informiert waren. Einige Eltern kannten sich bis zum Ende der Sekundarstufe I der Interviewees nur wenig im deutschen Schul- und Bildungssystem aus. Ihnen waren die unterschiedlichen Möglichkeiten, um den erworbenen Bildungsabschluss der Sekundarstufe I auszubauen (konkret) nicht oder nur mangelhaft bekannt. Informationen hierzu wurden von ihnen nach außen hin nicht erfragt. Zumindest ist dies aus dem Material nicht ersichtlich. Weitere Eltern des Samples wiederum kannten sich bis zum Ende der Sekundarstufe I der Interviewees im deutschen Schul- und Bildungssystem aus. Das heißt, ihnen waren die Möglichkeit und der damit verbundene Nutzen des Besuchs einer weiterführenden Schule im Anschluss an den Bildungsabschluss der Sekundarstufe I bezüglich der weiteren Bildungsmöglichkeiten und den späteren Zugangsmöglichkeiten zum Arbeitsmarkt bewusst. So kannten sie sich auch in den Zugangsbedingungen der weiterführenden Schulen und den Richtlinien bei einem Schulwechsel während der Sekundarstufe I auf eine höhere Schulform aus. Informationen über höhere Bildungswege im späteren Lebensverlauf (z.B. unterschiedliche Studiengänge) waren jedoch nicht konkret bekannt. Bei Eltern von Interviewees, die direkt nach der Grundschule ein Gymnasium besucht haben, ist es teilweise aus dem Material unklar zu erkennen, wie gut sie sich tatsächlich im deutschen Schul- und Bildungssystem auskannten. Ein Informationsbedarf für einen Schulwechsel auf eine höhere Schulform stellte sich ihnen nicht, da die Sekundarstufe I scheinbar nahtlos in die Sekundarstufe II übergeht.

Der Quervergleich zeigt, dass bildungsferne Eltern sich weniger im deutschen Schulsystem auskannten als Eltern mit einem höheren Bildungsstand. Erklärungen hierfür lassen sich aus dem Datenmaterial v.a. in den bildungsspezifischen Selbsterfahrungswerten der Eltern erkennen. Eltern, die einen höheren Bildungsstand vorweisen können, haben sich im Laufe ihres eigenen Bildungsweges stärker mit Bildungswegen und –möglichkeiten auseinandergesetzt oder auseinandersetzen müssen als Eltern mit einem geringeren Bildungsstand und kennen sich dementsprechend besser in diesem aus. Der qualitative Blick auf den Bildungsstand der Eltern der Interviewees deutet demnach auf ein höheres Informationswissen über Bildungswege und –möglichkeiten von Eltern mit höherem Bildungsniveau hin. Damit untermauert es die dazu vorangestellten theoretischen Überlegungen, dass Eltern mit höherem Bildungsstand mehr bildungsspezifischer Erfah-

rungswerte besitzen (Autorengruppe Bildungsbericht 2008, 2010).¹⁹⁵ Weitere Erklärungen für ein geringes Auskennen der Eltern hinsichtlich des deutschen Schulsystems und dessen Möglichkeiten lassen sich aus dem Quervergleich auf eine mangelhafte Aufklärungsarbeit für Eltern speziell durch Bildungsinstitutionen und v.a. die Schulen erkennen. So knüpfte die Aufklärung der Eltern scheinbar wenig an ihre Lebenswelten an, so dass Informationen zu Bildungsmöglichkeiten und deren Nutzen besonders bildungsfernen Eltern zu abstrakt ohne konkrete Beispiele vermittelt wurden. Dadurch konnten Möglichkeiten und Chancen eines höheren Bildungswegs für ihre Kinder nicht wirklich erfasst werden.

Eltern ohne Migrationshintergrund kannten sich im Vergleich zu Eltern mit Migrationshintergrund tendenziell besser aus. Erklärungen hierfür lassen sich ebenfalls auf bildungsspezifische Selbsterfahrungswerte der Eltern ohne Migrationshintergrund zurückführen. Sie haben selbst einen Bildungsweg in Deutschland besucht und kannten sich so besser darin aus. Eltern von Interviewees, die während der Schulzeit nach Deutschland eingewandert sind, kannten sich unterschiedlich gut im deutschen Schul-/ Bildungssystem aus. Der Blick auf den Bildungsstand dieser Eltern zeigt dabei, dass sich auch unter ihnen bildungsferne Eltern weniger gut auskannten als Eltern höheren Bildungsniveaus. Nichtsdestotrotz zeigen sich auch Unterschiede bei Eltern höheren Bildungsniveaus oder auch vereinzelt zu bildungsfernen Eltern, so dass bei ihnen von einer größeren Bedeutung bildungsspezifischer Erfahrungswerte, dem Wissen über Bildungswege und –möglichkeiten des deutschen Schul-/Bildungssystems für die erfolgreich beschrittenen Bildungswege eingewanderter Interviewees auszugehen ist als vom höheren Bildungsstand der Eltern. Erklärungen hierzu lassen sich v.a. in der bildungsspezifischen Aufklärung und Beratung der Eltern der Interviewees erkennen. Die Aufklärung und Beratung der Eltern während der Schulzeit eingewanderter Interviewees erfolgte dem Datenmaterial nach wenig strukturiert und relativ offen, so dass sie gefordert waren ihr Wissen über Bildungswege und -möglichkeiten aus den ihnen gebotenen unterschiedlichen Erfahrungsquellen für sich selbst zusammenzustellen. Darüber hinaus stellten sich Informationsbroschüren in deutscher Sprache für nicht-deutschsprachige Eltern als wenig hilfreich in der Aufklärung über Bildungsmöglichkeiten und –wege dar.

Die subjektive Bewertung des elterlichen Informationswissens über das deutsche Schul-/Bildungssystem durch die einzelnen Interviewees gesteht den Müttern ein stärkeres Wissen und bildungsspezifische Erfahrungswerte zu als den Vätern. Dieses subjektive Empfinden spiegelt die theoretische Annahme wider, dass Mütter in einem stärkeren Zusammenhang zu einem erfolgreichen Bildungsweg stehen als Väter (Goia, 2005, S. 101). Insgesamt lässt sich aus dem Quervergleich der bildungsspezifischen Erfahrungswerte der Eltern darauf schließen, dass diese einen wichtigen Faktor für das Beschreiten der erfolgreichen Bildungsweges stellten, da sie eine Unterstützung in Übergangs- und schulischen Integrationsprozessen stellen konnten, welche die Bildungswege begünstigen. Die bil-

¹⁹⁵ vgl. Kapitel 6

dungsspezifischen Erfahrungswerte der Eltern stellten somit einen wichtigen Schutzfaktor für das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege. Dabei verweist der Quervergleich darauf, dass die bildungsspezifischen Erfahrungswerte der Eltern in einem bedeutenden Zusammenhang der Aufklärungs- und Beratungsarbeit durch äußere Instanzen stehen. Es ist davon auszugehen, dass durch eine systematisierte und eine stärker lebensweltbezogene Aufklärungs- und Beratungsarbeit der Eltern, eine Steigerung erfolgreicher Bildungswege bei jungen Erwachsenen (bildungsferner) Arbeitermilieus begünstigt werden könnten.

Blick auf die bildungsspezifische Aufklärung und Beratung der Eltern

Der Quervergleich zeigt, dass die schulische Informationsvermittlung, Aufklärung und Beratung der Eltern der Fälle des Samples über unterschiedliche Bildungswege und Bildungsmöglichkeiten für ihre Kinder im Rahmen von Elternabenden und Elternsprechtagen durch Lehrkräfte stattgefunden haben. In diesen wurden die Eltern bereits in der Grundschule auf die bevorstehende schulische Übergangsempfehlung für ihre Kinder in die Sekundarstufe I einer Sekundarschule informiert. Informationen zu Wechselmöglichkeiten während der Sekundarstufe I in einen anderen Bildungskanal durch die Bildungsinstitution Schule wurden im Sample nicht erwähnt, so dass darauf nicht eingegangen werden kann. Weitere Informationen zu Bildungswegen und Bildungsmöglichkeiten konnten die Eltern den Angaben nach aus Informationsbroschüren der Schulen, dem Austausch mit anderen Eltern aus dem sozialen Umfeld sowie durch konkrete Erfahrungen auf den Bildungswegen der Interviewees und deren Geschwistern sammeln.

Die Aufklärung und Beratung der Eltern hinsichtlich der Übergänge in die Sekundarstufe II wurden durch die Interviewees weniger angesprochen. Vielmehr wurde der Übergang von der Sekundarstufe I auf die Sekundarstufe II mit einem stärkeren Bezug der Interviewees auf die damals eigenen bildungsspezifischen Erfahrungswerte berichtet.¹⁹⁶ So berichten in diesem Zusammenhang nur zwei Interviewees, Markus und Johanna, über eine frühe Weitsicht ihrer Eltern im Hinblick auf einen möglichen Übergang von der Sekundarstufe I in die II. Markus verweist so im Gespräch darauf, dass die Idee eines anschließenden Besuchs eines Gymnasiums nach der Realschule bereits durch seine Eltern in der fünften oder sechsten Klasse angestoßen wurde.¹⁹⁷ Ähnliches erzählt auch Johanna. Sie erklärt, dass ihre Eltern nach ihrem Übergang in die Sekundarstufe I einer Hauptschule dies nicht als schlimm empfanden, sondern ihr gegenüber darauf verwiesen, dass für sie im Anschluss an die Hauptschule immer noch die Möglichkeit besteht einen weiteren Schulabschluss zu erwerben, die Realschule oder ein Gymnasium zu besuchen.

Johanna: *Ja - - und dann kommt eigentlich schon nach der Grundschule die Hauptschule. Ähm, ja was für meine Eltern jetzt nicht so schlimm war irgendwie, weil die immer von Anfang an gemeint haben, dass das nicht so schlimm ist, wenn man auf die Hauptschule geht. Und sie wären auch auf der Haupt-*

¹⁹⁶ vgl. Kapitel 8.3.2

¹⁹⁷ Markus (14:08 – 14:54)

schule gewesen. Und man könnte ja danach immer noch Realschuleschule oder Gymnasium machen oder was auch immer. Je nachdem wie man wollte. (6:26 - 6:55)

Beide Interviewees, Markus und Johanna, stammen aus einem bildungspragmatischen Elternhaus und besitzen keinen Migrationshintergrund. Ihr herkunftsbedingter Hintergrund untermauert die theoretische Überlegung, der Bedeutung der bildungsspezifischen (Selbst-) Erfahrungswerte der Eltern für den Bildungsabschluss von Kindern (Autorengruppe Bildungsbericht, 2008, 2010; Maaz, 2006). Nach diesen besitzen v.a. Eltern mit einem höheren Bildungsstand und einem Schulbesuch in Deutschland mehr bildungsspezifische Erfahrungswerte, die sie ihren Kindern vermitteln können und auch in ihren Erwartungen an die Bildungswege ihrer Kinder zum Ausdruck bringen können. Darüber hinaus verweisen beide Interviewees auf einen möglichen Bedeutungszusammenhang zwischen dem elterlichen Informationswissen über das Schulsystem und indirekt erfolgreichen Bildungswegen. Dieser erweist sich innerhalb der quantitativen Untersuchung als nicht signifikant. Bei den beiden Interviewees stellte sich der elterliche Verweis auf schulisch aufbauende Möglichkeiten als gewinnbringender Baustein ihres erfolgreichen Bildungsweges dar. Demnach ist die Bedeutung elterlichen Informationswissens und der bildungsspezifischen Erfahrungswerte differenzierter zu betrachten als es die quantitative Untersuchung darstellt.

Der gesonderte Blick auf die Eltern der Interviewees mit Migrationshintergrund, die nicht während ihrer Schulzeit nach Deutschland eingewandert sind, zeigt, dass sich diese trotz Informationsmaterialien und Elternabenden oftmals nur wenig bezüglich des Schul- und Bildungssystem auskannten. Gründe hierfür lassen sich v.a. auf die schlechten Deutschkenntnissen dieser Eltern, ihren niedrigen Bildungsstand und irrtümliche Annahmen über das deutsche Schul-/Bildungssystem zurückführen. So erklärt Dilek beispielsweise, dass sich ihre Eltern hinsichtlich des Schulsystems zu ihrer Schulzeit nicht auskannten. Sie seien vielmehr davon ausgegangen, dass zwischen dem türkischen und deutschen Schulsystem keine Unterschiede bestehen. Gleichzeitig erklärt sie auch, dass ihre Eltern durch Elternabende und Informationsmaterial, welches auch sie als Kind wahrgenommen hat, über das deutsche Schulsystem aufgeklärt hätten sein müssen. Ihre Eltern haben die Informationsmaterialien allerdings nicht verstanden und sie daher nur zur Seite gelegt.¹⁹⁸ Die Unterschiedlichkeit des deutschen Schulsystems vom türkischen sowie den unterschiedlichen Bildungszielen der verschiedenen Schulformen, haben ihre Eltern erst durch die Erfahrungen der Schulwechsel ihres älteren Bruders wahrgenommen. Dieser wechselte erst von der Haupt- auf eine Realschule und dann auf ein Gymnasium. Erst im Zuge dessen erkannten sie, dass es verschiedene Schularten gab und dass auch Dilek nicht auf eine Hauptschule gehen sollte.

Dilek: *Meine Eltern wussten auch gar nicht, ehm eigentlich, dass es in der in Deutschland ein ganz anderes Schulsystem als in der Türkei gibt. Als mein Bruder, mein ältester Bruder dann, eh sich irgend-*

¹⁹⁸ Dilek (TT 39:09 – TT40:00)

wann sich selber in die Realschule angemeldet hatte und dann aufs Gymnasium, dann haben sie erst gewusst, aha, es gibt verschiedene eh Schularten und dann wussten sie auch bei mir dass ich eigentlich nicht in die Hauptschule gehen eh sollte, sondern eher auf eine bessere Schule. (3:20 – 3:52)

Dileks Beispiel verdeutlicht, dass Eltern mit Migrationshintergrund erst durch konkrete Beispiele Unterschiede des deutschen Schul-/Bildungssystem verstehen. Es ist daher besonders wichtig ist, dass im Zuge der Aufklärung über das Schulsystem, Unterschiede zwischen dem deutschen und anderen Schulsystemen - beispielsweise der Herkunftsländer - integriert werden. Durch den vergleichenden Bezug zu den ausländischen Schulsystemen können Unterschiede nicht nur benannt, sondern insbesondere hervorgehoben werden, so dass sie den Eltern sowie den Bildungsinstitutionen präsent oder auch erst bewusst werden können. Zudem können durch eine differenzierte Aufklärung, Eltern mit Migrationshintergrund in den Aufklärungsprozess eingebunden werden. Beispielsweise könnten sie im Rahmen von Elternabenden über ihre Schulzeit berichten. Diese Einbindung kann ihr Bewusstsein für die Spezifika des deutschen Bildungssystems weiter ausbilden und eine mögliche (systembedingte) Schulbildungsferne vermeiden.

Darüber hinaus ist es wichtig, dass das Informationsmaterial in der Aufklärung von Eltern mit Migrationshintergrund neben der deutschen Sprache auch in der Herkunftssprache der Eltern vorliegt. Auf diese Weise kann eher davon ausgegangen werden, dass das Material seine Leser auch erreicht. Heutzutage wird dies bereits praktiziert, wie auf den Seiten des baden-württembergischen Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport ersichtlich ist,¹⁹⁹ oder auch in Gesprächen mit Grundschullehrern an die Untersuchung herangetragen wurde. In diesen Gesprächen wurde allerdings auch betont, dass neben abstrakten Informationen konkrete Erfahrungswerte in der Aufklärungsarbeit dieser Eltern besonders wichtig sind, da diese gerade oftmals bei den Eltern fehlen und deshalb zu verkürzten Bildungswegen ihrer Kinder führen.²⁰⁰ Die bloße Informationsvermittlung über mögliche Bildungswege und generelle Bildungsmöglichkeiten in der Herkunftssprache kann nur einen Teil der Aufklärungsarbeit stellen. Eine Aufklärung zu Bildungsalternativen über den eigenen Erfahrungsschatz der Eltern hinaus kann jedoch ohne konkrete Beispiele des Lebensraums bildungsferner Familien nur schwer greifen. Dabei ist v.a. der Fokus auf spätere Eingliederung und Möglichkeiten in den Arbeitsmarkt von Bedeutung.

Erklären lässt sich dies v.a. dadurch, dass eine Aufklärung nur im Hinblick auf eine längere Schuldauer und schulischen Bildungszielen, perspektivisch betrachtet und im Kontext der Arbeitermilieus, wenig vorausschauend ist. Welchen Nutzen kann ein höherer Bildungsweg schließlich für einen eventuell angehenden Handwerker haben? Ohne eine konkrete und durch Beispiele gespickte Aufklärungsarbeit können insbesondere bildungsferner Eltern nur schwer in die Lage versetzt werden, ihre Kosten und Nutzenrechnung und somit ihre Werterwartung an höhere Bildungswege zu überdenken und diese ihren

¹⁹⁹ <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1188963/index.html>

²⁰⁰ vgl. Kapitel 10.3.2 (Ankerfall Erkan)

Kindern zu vermitteln.²⁰¹ Ohne eine erweiterte Aufklärung kann davon ausgegangen werden, dass beispielsweise auch schulisch zugewiesene Bildungswege wenig hinterfragt werden und stärker mit all ihren Konsequenzen durch die Eltern akzeptiert werden.²⁰² Eine Auseinandersetzung mit verschiedenen und konkreten Informationsquellen ist daher in der Aufklärungs- und Beratungsarbeit von Eltern aus dem Arbeitermilieu als wichtig zu bewerten, um höhere Bildungswege ihrer Kinder begünstigen zu können.

Der gesonderte Blick auf Interviewees und deren Eltern, die während der Schulzeit eingewandert sind und ihre bildungsspezifischen Erfahrungswerte verweist auf einen Bedarf einheitlicher Aufklärung und Regulierungen in der schulischen Integration von eingewanderten Kindern. Der Quervergleich zeigt, dass Informationen zum Schul-/Bildungssystem eher aus dem sozialen Umfeld und den Beobachtungen strukturellen Begebenheiten, die sich im Zuge der schulischen Integration ihrer Kinder an sie richteten, akquiriert wurden. Die bildungsspezifische Aufklärung und Beratung dieser Eltern erfolgte demnach wenig strukturiert und relativ offen, so dass sie gefordert waren, ihr Wissen über Bildungswege und -möglichkeiten aus den ihnen gebotenen unterschiedlichen Erfahrungswerten für sich zusammenzustellen. So zeigt der Quervergleich, dass aufgrund der unterschiedlichen Verfahrensweisen bei der schulischen Integration, wie beispielsweise durch Rückstufungen in niedrigere Klassenstufen sowie Direkteinstiege in die tatsächlichen Klassenstufen oder Aufnahmen über Vorbereitungsklassen kaum ein klarer Überblick über das Schulsystem durch die Eltern (oder die Interviewees selbst) gewonnen werden konnte. Es zeigt sich, dass erst bei längerer Auseinandersetzung der Eltern mit dem Schulsystem eine Durchsicht der Möglichkeiten stattfinden konnte. Die Auseinandersetzung wurde dabei von außen insbesondere durch die Bildungsinstitutionen oder konträr wirkenden Beispielen aus dem eigenen sozialen Umfeld initiiert und somit ermöglicht.

Die erfolgreichen Bildungswege eingewanderter Interviewees konnten demnach nur ausgehend von einer unterschiedlichen Erfahrungsbasis ihrer Eltern mitgelenkt werden, oder in ihrer Struktur akzeptiert und als gegeben angenommen werden. Dabei zeigte sich, dass je weniger die Eltern über unterschiedliche Bildungswege und -möglichkeiten informiert waren, desto stärker waren die Interviewees mit ihren Bildungswegen auf die Lenkung ihrer erfolgreichen Bildungswege von außen angewiesen. Fand diese Lenkung in verkürzte Bildungswege statt, wurden Bildungswege produziert sowie zunächst ein niedrigeres Bildungsziel angepeilt.²⁰³ So lässt sich im Sample nur an einem Fall ein Elternteil, Vater wiederfinden, welcher sich für die schulische Integration seiner Töchter auf einer höheren Schulform als der Hauptschule/Realschule oder der Aufnahme ins Schulsystem über eine Vorbereitungsklasse einsetzen und auch durchsetzen konnte. Dieser war bereits eine zeitlang vor seiner Familie in Deutschland wohnhaft und wusste, dass das Gymnasium die höchste Schulform in Deutschland ist und mit dem Abschluss zu einem

²⁰¹ vgl. Kapitel 10.3.2 (Ankerfall Erkan)

²⁰² vgl. Kapitel 8.7 (Blick auf die Übergangssituationen in die Sekundarstufe I)

²⁰³ vgl. Kapitel 8.7 (Blick auf die schulische Integration von Einwanderungskindern)

Studium berechtigt. Durch dieses Wissen angeleitet und seinem Bestreben seine Kinder auf dem Gymnasium zu wissen, überzeugte er den Direktor des örtlichen Gymnasiums seine jüngere Tochter, trotz nicht vorhandener Deutschkenntnisse, versuchsweise aufzunehmen. Seine Tochter Ana ist die einzige Interviewee innerhalb des Samples, welcher trotz einer schulischen Integration in der Sekundarstufe I direkt in ein Gymnasium einsteigen konnte und so auch einen direkt erfolgreichen Bildungsweg beschreiten konnte. Anas Erklärung für ihren erfolgreichen schulischen Einstieg ins deutsche Schulsystem lässt sich v.a. auf die Kenntnis des Vaters der unterschiedlichen Beschulungsformen in Deutschland und der daraus folgenden Sturheit des Vaters, seine Tochter auf einem Gymnasium unterzubringen, zurückführen.²⁰⁴ Darüber hinaus stellte die Möglichkeit des Vaters finanziell selbst für Sprachfördernde Kurse für seine Tochter aufzukommen einen begünstigenden Faktor. Die finanzielle Haushaltslage spielte demnach neben den bildungsspezifischen Erfahrungswerten eine entscheidende Rolle für Anas Beschreiten ihres erfolgreichen Bildungsweges. Allerdings ist auch anzumerken, dass die Experimentierfreude des Direktors ein wichtiger Faktor dafür war, dass Ana einen direkt erfolgreichen Bildungsweg beschreiten konnte. Ohne diese Kombination beider Seiten, der des Vaters und der Schule, wäre Ana wahrscheinlich allein aufgrund ihrer nicht vorhandenen deutschen Sprachkenntnisse zunächst über eine Vorbereitungs- oder eine Rückstufung in die Grundschule ins deutsche Schulsystem aufgenommen worden.

Interviewerin: *Du hast vorhin erzählt, dein Vater hat es irgendwie geschafft, dich aufs Gymnasium zu bringen. ...[überlappend]*

Ana: *Mhm.*

Interviewerin: *...Kannst du dich da an die Zeit erinnern oder hat ist da irgendwann mal eine Erzählung von deinem Vater gekommen wie das von statten gegangen ist?*

Ana: *Ach, eigentlich nicht. Ich glaub, der war einfach nur sehr stur [schmunzelnd]. Ahm, damals gab's auch nicht so viele Ausländer an den Gymnasien wo ich nach Deutschland gekommen bin. Ich hab auch gar nicht gewusst, wie das Schulsystem in Deutschland funktioniert. Was ein Gymnasium ist. Ich wusste auch gar nicht, dass es Realschule und [schmunzelnd] ehm und Dings Hauptschule gibt. Und mein Vater hat dann einfach irgendwie wollte krampfhaft also bei meiner Schwester hat es nicht geklappt. Sie musste dann, obwohl sie deutsch konnte, eh weil sie in den Kindergarten in Deutschland gegangen ist, hat's bei ihr nicht geklappt. Eh und bei mir hat er's dann halt einfach glaub ich eh sehr eindringlich bei dem Direktor versucht. Er ist zum Direktor gegangen und hat mit ihm gesprochen. Und der Direktor hat sich dann bereit eh ge also einverstanden erklärt. Eh und hat gesagt, wir probieren es mal ein Jahr. Und wenn es klappen sollte super und wenn's nicht klappen sollte kann sie a noch auf eine Realschule gehen oder Hauptschule. Und des hat dann geklappt. Also ich wurde, ich muss sagen, als Ausländer, die nun wirklich kein Wort Deutsch konnte am Anfang [schmunzelnd]*

Interviewerin: *War das wirklich so, gar kein Deutsch?*

Ana: *Nee, gar kein. Also ich hab dann auf dem Weg nach Deutschland im Auto so bis zehn eh gelernt zu zählen und ‚guten Tag‘ und ‚guten Abend‘ und die Sachen. Aber sonst hab ich wirklich gar nichts gewusst.. (6:30- 8:09)*

Ausgehend von Anas Beispiel ist davon auszugehen, dass bei Kindern und Jugendlichen, die während der Schulzeit einwandern und schulisch integriert werden besonders das Informationswissen der Eltern über das Schulsystem und somit eine gewisse systembedingte Schulbildungsnähe einen bedeutenden Schutzfaktor für das Beschreiten eines direkt er-

²⁰⁴ vgl. Kapitel 8.4.1

folgreichen Bildungsweges junger Erwachsener (bildungsferner) Arbeitermilieus stellt. Die finanzielle Lage der Herkunftsfamilie spielte, wie bereits im vorangestellten Kapitel 8.2. angesprochen wurde ebenfalls eine entscheidende Rolle. Ohne eine ergänzende Sprachförderung ist anzunehmen, dass die erfolgreichen Bildungswege der während der Schulzeit eingewanderten Interviewees kaum möglich gewesen wären.

8.3.2 Bildungsspezifische Erfahrungswerte der Interviewees

Die bildungsspezifischen Erfahrungswerte der Interviewees weisen Unterschiede im Hinblick auf ihren Ausprägungszeitraum auf. Dabei zeigt sich, dass je ausgeprägter die bildungsspezifischen Erfahrungswerte der Interviewees vorhanden waren, sich diese positiv auf das Beschreiten ihres erfolgreichen Bildungsweges ausgewirkt haben. So zeigt sich im Quervergleich, dass die Bildungswege durch die Interviewees mitgelenkt wurden sofern ihnen Möglichkeiten und Auswirkungen der vor ihnen liegenden unterschiedlichen Bildungswege bewusst waren. Dabei zeigt sich, dass Interviewees, die bereits in der Grundschule teilweise über die Möglichkeiten und Konsequenzen der bildungsspezifischen Kanalisierung ab der Sekundarstufe I informiert waren, diese ihnen sozusagen bewusst waren, sich stärker um ihren eigenen Bildungsweg bemühten als andere Interviewees. Bei Interviewees, die sich im Verlauf der Sekundarstufe I über aufbauende Bildungswege und deren bildungsspezifische Konsequenzen bewusst wurden, konnte dies ebenfalls festgestellt werden. Sie entwickelten von ihrem bildungsspezifischen Standpunkt aus weitere Bildungsziele und wählten die für sie möglichen und in Frage kommenden Bildungswege ausgehend davon aus. Ausgehend aus dem Quervergleich kann angenommen werden, dass v.a. die bewusste Auseinandersetzung der Interviewees mit dem Bildungssystem und dessen Möglichkeiten ihre erfolgreichen Bildungswege begünstigt hat. Weiter zeigt sich im Quervergleich auch, dass die eigenständige Informationssuche nach Bildungswegen und –möglichkeiten insbesondere durch ein konkretes Bildungsziel oder konkreten Berufswunsch begleitet wurde und als Ausgangspunkt der Recherche diente. Ohne ein konkretes Bildungsziel oder einen Berufswunsch zeichnete sich die eigenständige Informationssuche nach Bildungsmöglichkeiten durch eine Rückbindung an den bestehenden Bildungsabschluss und dessen beruflichen Möglichkeiten ab weniger an einer Orientierung an einem höheren Bildungsweg.

Als ein wichtiger Grund für die unterschiedlichen Ausprägungszeiträume bildungsspezifischer Erfahrungswerte bei den Interviewees lassen sich v.a. die unterschiedlichen schulischen Aufklärungs- und Beratungsmethoden sowie deren Zeitpunkt benennen. Eine Aufklärung und Beratung der Interviewees durch Lehrkräfte während der Grundschule konnte nicht wirklich festgestellt werden. Vielmehr lässt sich aus den Gesprächen festhalten, dass diese nicht stattgefunden hat. Im Datenmaterial lassen sich nur vereinzelt Äußerungen zu Übergangsempfehlungen der Lehrkräfte gegenüber einzelnen Fällen festhalten, die Erklärungen zu den verschiedenen Schulformen und deren Möglichkeiten thematisieren. Auf-

fällig dabei ist, dass diese allerdings erst auf Anfrage der Interviewees zustande kamen.²⁰⁵ Insgesamt lässt der Quervergleich darauf schließen, dass die bildungsspezifische Aufklärung und Beratung der Interviewees durch die Institution Schule kaum vorhanden war und sich erst nach der ersten Kanalisierung in einen bestimmten Bildungskanal an die Interviewees richtete. Dabei stellten v.a. Informationen und die Beratung in Bezug zur Wahl eines weiteren Schulfachs beispielsweise einer zweiten Fremdsprache ab Klasse sieben und die schulische Berufswegeplanung ab Klasse 8 den Gegenstand und Ausgangspunkt der Aufklärungs- und Beratungssituationen. Die unterschiedlichen Aufklärungs- und Beratungszeitpunkte zeigten sich dabei speziell von der Schulform und ihren vorgesehenen Schuljahren und Bildungszielen abhängig. Speziell die schulische Bildungs- und Berufswegeplanung richtete sich nach der Ausrichtung des aktuellen Bildungskanals der Interviewees aus. Praktika wurden dabei als ein Instrument zur Umsetzung eines Einblicks in unterschiedliche Berufsfelder genutzt. Allerdings wurde der Praktikazugang zu bestimmten Berufsbildern ebenfalls in Abhängigkeit des schulischen Bildungsziels gesetzt und ermöglicht.

In der Hauptschule setzte die Bildungs- und Berufswegeplanung in der 8. Klasse an und somit ein Jahr vor Schulabschluss, und ein Jahr nach der möglichen Aufnahmemöglichkeit zusätzlichen Unterrichts für den Erwerb der Mittleren Reife durch den anschließenden Besuch einer Werkrealschule. Interviewees auf der Realschule wurden in der 9. Klasse mit der Bildungs- und Berufswegeplanung konfrontiert. Demnach ein Jahr vor dem letzten Schuljahr. Besuchten diese im Anschluss ein berufliches Gymnasium wurde nicht in allen Fällen eine weitere Aufklärung und Beratung über mögliche Bildungs- und Berufswege auf den weiterführenden Schulen angeboten. Interviewees eines allgemeinen Gymnasiums berichteten von einer Auseinandersetzung mit Bildungs- und Berufswegen v.a. erst während der Oberstufe (ab der 11. Klasse).

Die Studienberatung wurde dem Quervergleich nach generell in die Hände der Hochschulen oder ins Private und so in die Eigenverantwortung der Interviewees abgegeben. Dadurch erweckte besonders der Blick auf die Studienberatung ein ausbaufähiges Empowermentinstrument des Schul- und Bildungssystems zur Förderung höherer Bildungswege junger Erwachsener der Untersuchungsgruppe bildungsferner Arbeitermilieus. Schließlich lässt sich aus dem Quervergleich der Eindruck gewinnen, dass besonders die Untersuchungsgruppe auf die externe Studienberatung außerhalb ihres Elternhauses sowie auch ihres alltäglichen sozialen Umfelds angewiesen war. Speziell mit Blick auf die Wissensunterschiede der Interviewees hinsichtlich der Finanzierung von Bildungswegen insbesondere Studienfinanzierungsmöglichkeiten sind zu erkennen.

Es zeigt sich, dass die Aufklärung in der Schule allerdings an Einzelne gesondert herangetragen wurde. Nur in einem Fall wird von einer schulischen Informationsveranstal-

²⁰⁵ z.B Erkan (TT 5:20 TT 6:16); Dilek (2:42 – 3:05; 22:30 – 24:14; 26:15 – 27:55)

tung zu Schülerstipendien berichtet.²⁰⁶ Insgesamt lässt sich aus dem Quervergleich daher auch festhalten, dass weder Schülerstipendien noch Studienstipendien einen hohen Bekanntheitsgrad bei der Untersuchungsgruppe während ihrer Schulzeit oder im Studium erringen konnten. Folglich aufgrund der mangelnden Umsetzung oder Strukturierung der Studienberatung an Schulen war speziell die Untersuchungsgruppe gefordert sich Informationen und Erfahrungswerte zu Studiengängen, Hochschulzugängen und der Studienfinanzierung außerhalb ihres primären und sekundären Sozialisationsraumes zu suchen. Der Quervergleich verweist dabei auf einen Bedeutungszuwachs tertiärer Sozialisationsinstanzen für die tatsächliche Umsetzung eines höheren Bildungsweges (Studiums).

Die im Sample vertretenen Schülerstipendiaten waren im Vergleich zu den anderen Interviewees des Samples eher über Studienstipendien und Studienfinanzierungsmöglichkeiten informiert. Ihr Wissen darüber resultierte aus der Betreuung und der bildungsspezifischen Aufklärungsarbeit ihrer Schülerförderung. Diese spezielle Förderung durch eine Stiftung lässt sich daher als ein wichtiger Faktor für die erfolgreich verlaufenen Bildungswege dieser Teilgruppe des Samples benennen. Schließlich begünstigten diese die tatsächliche Studienaufnahme, wie in Kapitel 8.2 bereits angesprochen wurde.²⁰⁷ Hemmende Aspekte für eine Studienaufnahme konnten demnach im Vorfeld des Schulabschlusses geklärt und abgebaut werden. Im quantitativen Untersuchungsteil kann kein Zusammenhang zwischen einer Unterstützung durch Stiftungen und den erfolgreichen Bildungswegen des Survey oder einer der untersuchungsrelevanten Teilgruppen festgestellt werden.²⁰⁸ Die qualitative Untersuchung weist hier demnach eine differenzierte Sichtweise auf. Mit Blick auf die quantitativen Daten ist allerdings im Vergleich zu den qualitativen Daten darauf hinzuweisen, dass sich in der quantitativen Untersuchung statistisch betrachtet keine Befragten aus bildungsfernem Elternhaus finden lassen, die ihr Studium über ein Stipendium finanzieren.²⁰⁹ In der qualitativen Untersuchung lässt sich dagegen eine befragte Person wiederfinden.²¹⁰ Zwei weitere Interviewees aus bildungsfernen Elternhäusern streben eine Bewerbung für ein Studienstipendium an.²¹¹ Beide haben während ihrer Schulzeit bereits ein Schülerstipendium erhalten. Auf die Möglichkeit eines Studienstipendiums sind sie durch ihr vorangegangenes Schülerstipendium hingewiesen worden.

Der qualitative Blick auf die erworbenen, bildungsspezifischen (Fremd-) Erfahrungswerte durch das soziale Umfeld lässt insgesamt ein differenziertes Bild zu den quantitativen Ergebnissen erkennen. So kann in der quantitativen Untersuchung für die direkt erfolgreichen Bildungswege des Gesamtsurvey ein sehr signifikante Zusammenhänge zwischen dem Haben eines Vorbilds, den gleichen Bildungswegen im Bekanntenkreis und der

²⁰⁶ Annika (25:05 – 25:17)

²⁰⁷ vgl. Kapitel 8.2. (Blick auf die finanzielle Lage im Hinblick auf ein Studium)

²⁰⁸ siehe Anhang II Tabelle: Unterstützung von Außen und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen; Kapitel 6.3.2

²⁰⁹ siehe Anhang II Tabelle: Studienfinanzierung - Häufigkeiten

²¹⁰ Musa

²¹¹ Ugur, Layla

Wohnumgebung in welcher die Befragten aufgewachsen sind, festgestellt werden, jedoch keine zu den indirekt erfolgreichen Bildungswegen. Zwischen den erfolgreich verlaufenen Bildungswegen des Survey und Freundschaftsbeziehung zu anderen Schichten kann kein signifikanter Zusammenhang innerhalb des Survey und den erfolgreichen Bildungswegen festgestellt werden. Die qualitative Untersuchung zeichnet hier besonders mit Blick auf die indirekt erfolgreichen Bildungswege ein differentes und genaueres Bild auf. Als besonders auffällig zeigt sich dabei im Quervergleich, dass Freundschaften zu Personengruppen höherer sozialer Schichten und Bildungsmilieus anregend, informierend und fördernd auf die erfolgreichen Bildungswege der Interviewees aus bildungsfernen Elternhäusern gewirkt haben. V.a. die Interviewees mit einem indirekt erfolgreichen Bildungswege konnten ihren Bildungsweg durch bildungsspezifische Anregung des sozialen Umfelds begünstigen. Die durch das soziale Umfeld bildungsspezifischen Erfahrungswerte und daraus resultierenden Unterstützungsleistungen präsentieren sich aus dem Quergleich somit besonders als Gewinn bringend für die erfolgreich beschrittenen Bildungswege der Untersuchungsgruppe. Speziell konkrete Beispiele des sozialen Umfelds und Handlungsweisen in bestimmten Situationen der Bewältigung eines erfolgreichen Bildungsweges, stellten begünstigende Schutzfaktoren der beschrittenen erfolgreichen Bildungswege dar. Weiter zeigt sich jedoch auch, dass soziokulturelle Faktoren des sozialen Umfelds begünstigende sowie risikobehaftete Faktoren für die erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe stellten. Diese galt es für die Interviewees entsprechend zu nutzen oder als Hürde zu überwinden.

Blick auf die bildungsspezifische Aufklärung und Beratung der Interviewees durch die Bildungsinstitutionen

Insbesondere im Zusammenhang mit den Übergangsempfehlungen der Interviewees durch die Bildungsinstitutionen zeichnete sich die schulische Aufklärung als zu spät angesetzt aus. Schließlich zeigt sich, dass die Übergangsempfehlungen durch die Interviewees positiv im Hinblick auf einen erfolgreichen Bildungsweg mitbestimmt werden konnten, wenn die Interviewees über die Möglichkeiten und das Ausmaß der Übergangsempfehlung und der unterschiedlichen Bildungswege informiert waren. So forderten beispielsweise Stefan und Mustafa selbständig eine Zuweisung auf eine höhere Schulform ein.²¹² Dilek bemühte sich, ebenso wie Mustafa, schulisch mehr zu leisten und auf die Realschule zu wechseln, nachdem sie erfuhr, welche Bedeutung ein höherer Bildungskanal hat, als der ihr empfohlene, zugewiesene.²¹³ Vom Quervergleich ausgehend kann angenommen werden, dass eine stärkere Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bildungswegen, weiterführende Schulformen innerhalb des schulischen Kontexts, einen Betrag zum besseren Verständnis der Kinder über die für sie getroffenen Bildungsentscheidungen im Über-

²¹² Stefan (34:50 – 36:10); Mustafa (14:37 – 16:00)

²¹³ siehe Kapitel 8.7.1; Dilek (22:30 – 24:14); Mustafa (16.01 – 17:28; 13:00 – 13:55)

gang auf die Sekundarschulen fördern kann. Eine frühere, gezielte Aufklärung kann Fähigkeiten und Möglichkeiten mobilisieren, die sich positiv auf einen erfolgreichen Bildungsweg auswirken. Durch eine stärkere Aufklärung von Grundschulkindern könnten so teilweise Informationsdiskrepanzen der Elternhäuser aufgefangen und Bildungschancen der Kinder ausgeglichen werden. Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern könnten eine weitere Möglichkeit erhalten sich unabhängig vom elterlichen Informationsstand über Bildungswege und –möglichkeiten mit ihrem eigenen Bildungsweg auseinanderzusetzen. Darüber hinaus könnte die bildungsspezifische Aufklärung der Eltern auf diese Weise einen weiteren Vermittlungskanal über die eigenen Kinder finden. Eine frühere und gezielte schulische Auseinandersetzung mit Bildungswegen könnte die Chancengleichheit im Übergangsprozess von der Grundschule auf die Sekundarschulen stärken.

Im Zuge der Überlegung einer stärkeren früheren Auseinandersetzung direkt mit den Schülern, stellte sich in der Untersuchung die Frage, ob eine wiederkehrende und dauerhafte Auseinandersetzung mit Schülern, einen Wechsel in einen anderen Bildungskanal begünstigen könnte? Es kam die Idee auf, dass die Grafik (das Bild) des Schulsystems in allen Klassen und Klassenstufen hängen sollte sowie als Beiblatt bei allen Zeugnissen auf allen Schulformen ausgegeben werden könnte. Auf diese Weise könnte schließlich eine unzureichende oder gar fehlerhafte Aufklärung über Bildungsmöglichkeiten und –wege, standardisiert vermieden werden sowie das Risiko eines geringen Wissens über Bildungswege bei Eltern und Schülern gemildert werden. Es wurde schließlich davon ausgegangen, dass v.a. Schüler, die einen verkürzten Bildungsweg besuchen durch solch eine aufklärende Hilfestellung ihre Bildungsziele entsprechend weiter planen und somit erweitern könnten.

Zur tieferen Erkundung ihres Wissens über das deutsche Schul- und Bildungssystem zu erhalten wurden einige der Interviewees im Zuge der Befragung direkt darauf angesprochen, wann sie zum ersten Mal eine Grafik (ein Bild) des Schul-/Bildungssystems gesehen bzw. wahrgenommen haben. Der Großteil der Interviewees gab an im Zuge der beruflichen Orientierung in den Klassen 8 – 11 eine Aufklärung über mögliche Bildungswege durch die Schule erhalten zu haben und in diesem Kontext auch eine Grafik des deutschen Schulsystems gesehen zu haben. Nur Markus und Tasnim erklären eine solche Grafik noch nie gesehen zu haben.²¹⁴ Dies bedeutet, dass der Großteil der Interviewees erst im Alter von 13, 14 Jahren im schulischen Kontext zur konkreten Auseinandersetzung mit möglichen Bildungswegen aufgefordert wurde. Zu einem Zeitpunkt an welchem die erste Kanalisierung auf eine der möglichen Schulformen mit einem bestimmten Bildungsziel bereits Jahre zurückliegt. Eine Aufklärung hierzu durch die Eltern wurde von den Interviewees nicht angesprochen. Insgesamt erwies sich das Thema Bildungswege und unterschiedliche Bildungsmöglichkeiten als kein wichtiger Kommunikationsbestandteil zwischen den Interviewees und ihren Eltern.

²¹⁴ Markus TT 3:55- TT 4:13 ; Tasnim (55:20 – 55:40)

Dass das Informationswissen über bildungsspezifische Möglichkeiten zur weiteren Planung des Bildungsweges nach der Kanalisierung auf einen verkürzten Bildungskanal, oder nach Abgang und Abschluss eines ersten Bildungszieles wichtig ist, zeigte sich im Quervergleich insbesondere bei den Interviewees Musa und Alexej. Musa fokussierte das Ziel später einmal zu studieren, kannte sich jedoch hinsichtlich der Bildungswege und –möglichkeiten sein Ziel zu erreichen zunächst nicht aus. Erst als er sich diesbezüglich selbst weiter erkundigt hatte, welche Wege zu nehmen sind, konnte er seinen Bildungsweg konkret planen.

Interviewerin: *Woher wusstest du denn, wie man so weiter gehen kann?*

Musa: *Eh, also ich wusste in der 7. Klasse nicht. Mir wurde mein Zeugnis kam und stand Werkrealzusatz eh Zusatzstunde. Du bist im Werkreal. Dann hab ich, oh Gott, was ist das jetzt?! Keine Ahnung gehabt. Ich wusste, dass ich nicht Abitur, sondern Studium kommen will. Ich wusste nicht von Abitur und so. Aber nachdem da stand natürlich, neugierig, gleich nachgeschlagen alles, irgendwie gesucht, gesucht, dann hab ich die Information gefunden. (23:56 - 24:30) [...] Da hat es halt geklickt. O.K. jetzt muss ich schauen, wenn ich weiter komme, wenn diese ganze System muss ich halt verstehen, dann hab ich das verstanden. (26:03 - 26:10) [...]..damals war es halt so, Werkreal, was ist das? Dann hab ich halt angefangen zu recherchieren. (26:16 - 26:23)*

In Musas Fall ist anzumerken, dass er selbst bereits ein Bildungsziel für sich gesetzt hatte, welches seinen Bildungsweg begünstigte. Sein Bildungsziel ‚Studium‘ stellte einen Schutzfaktor dar, welcher ihn dazu anregte Wege ausgehend von seinem verkürztem Bildungskanal zu suchen, um sein Ziel zu erreichen. Sein Bildungsziel stellte in Kombination mit dem Vermerk im Zeugnis für das darauf folgende Schuljahr, eines Besuchs des Zusatzunterrichts zur Vorbereitung auf die Werkrealschule, den Ausgangspunkt seiner Informationssuche, die seinem weiteren Bildungsweg begünstigte. Dieser Zeugnisvermerk begünstigte demnach die Planung seines erfolgreichen Bildungsweges. Musas Fall verweist auf die Möglichkeit der Interessensverfolgung durch die Verschriftlichung oder gar Visualisierung von bevorstehenden Bildungsschritten.

Alexejs Fall dagegen verweist allgemein auf die Möglichkeit der Vermeidung von Fehlinformationen durch eine stärkere Standardisierung und gleichzeitige Visualisierung von Bildungsmöglichkeiten durch die Bildungsinstitution Schule, beispielsweise in Zeugnissen. In Alexejs Fall war es aufgrund von Fehlinformationen durch seine Klassenlehrerin und des Schuldirektors zu einer einjährigen Verzögerung seines erfolgreichen Bildungsweges gekommen. Alexej musste nach zweimaligem Nichtbestehen der 10. Klasse eines Gymnasiums die Schule verlassen. Seine damalige Klassenlehrerin sagte ihm, dass er nach zweimaligem Nichtbestehen der 10.Klasse die Schule nicht nur verlassen müsste, sondern auch keinen Schulabschluss habe. Zur Vergewisserung ihrer Aussage zog sie den Schuldirektor hinzu. Dieser bestätigte Alexej, dass er keinen Schulabschluss habe. Im guten Glauben an die Informationsquellen, entschied sich Alexej die Schulfremdenprüfung zu machen, um so wenigstens den Hauptschulabschluss zu erreichen. Von der Schulfremdenprüfung hat er von einem Freund erfahren, der diese ebenfalls zum damaligen Zeitpunkt machte, dieser Freund war auf der Realschule gewesen und hatte die Prüfung nicht

bestanden.²¹⁵ Im Zuge einer Bildungsmaßnahme der Agentur für Arbeit, der Recherche und Aufklärungsarbeit des dortigen Dozenten erfuhr Alexej, dass er bereits doch den Hauptschulabschluss durch die Versetzung in die Klasse 10 eines Gymnasiums erhalten hatte und welche weiteren Möglichkeiten sich ihm für seinen weiteren Bildungsweg anboten. Im gleichen Zug wurde er sich der Fehlinformation durch seine damalige Klassenlehrerin und des früheren Schuldirektors bewusst.

Interviewerin: *Und wie lang warst du dann auf dem Gymnasium?*

Alexej: *Bis zur zehnten, dann hab ich sie noch mal wiederholt nicht geschafft und dann auf ner aufgrund einer Fehlmitteilung, war ich ein Jahr arbeitsuchend. (3:33- 3:44)*

[...]

Interviewerin: *Mhm, was war das für eine Fehlentscheidung?*

Alexej: *Also wo ich sitzengeblieben bin hab ich ja wiederholt. Und dann als es mir wieder klar war, dass ich die Klasse nicht schaff hab ich meine Klassenlehrerin, meine damalige Klassenlehrerin gefragt, wie es aussieht, was hab ich, was kann ich weiter machen? Hat sie zu mir gesagt, ich hab gar nichts. Nicht einmal einen Hauptschulabschluss. Hab ich halt gedacht, toll. Dann hat sie sogar extra noch den Rektor gerufen, dann hab ich den Rektor auch persönlich gefragt, was ich hab und der Rektor hat persönlich auch gesagt, ich hab gar nichts. Nicht einmal einen Hauptschulabschluss. Dann war mein nächstes Ziel erstmal eine Schulfremdenprüfung, für den Hauptschulabschluss.*

Interviewerin: *Mhm.*

Alexej: *Und in dem Zeitraum, wo ich arbeitsuchend war, hab ich auch so ein Seminar besucht vom Vater Bildungszentrum und da war der Dozent da, der gemeint hat, ich hab auf jeden Fall den Hauptschulabschluss. Das kann gar nicht sein. Hat er vor mir noch im Bildungsministerium angerufen und die haben es ihm bestätigt, dass ich meinen Hauptschulabschluss hab. Hab ich mich dann gleich daraufhin für die zweijährige beworben und dann ging's weiter. (3:52 - 4:50)*

In Alexejs Fall stellten besonders fehlerhafte Informationen, ein Risikofaktor für seinen erfolgreichen Bildungsweg dar. Die Zuweisung zu einer Bildungsmaßnahme der Agentur für Arbeit und die Aufklärungsarbeit des dortigen Dozenten stellten Schutzfaktoren dar, die seinem Bildungsweg nach einer zeitlichen Verzögerung und bildungsspezifischen Verwirrung Weg weisend zur Seite standen und die fehlerhaften Informationen aufheben konnten, so dass Alexej seinen erfolgreichen Bildungsweg weiter planen und verfolgen konnte. Es kann angenommen werden, dass beispielsweise eine standardisierte Visualisierung des Schulsystem und der möglichen Bildungswege im Zeugnis, Missverständnisse und die Weitergabe von Fehlinformationen diesbezüglich vermeiden hätte können. Lehrkräfte könnten sich aufgrund einer solchen Standardisierung und der jährlichen Auseinandersetzung mit dieser im Rahmen der Zeugniserstellung ihrer Aussagen sicher sein. Des Weiteren könnte eine solche Standardisierung im Zeugnis eine weitere Planung des Bildungsweges nach dem Abschluss oder Verlassen einer Schulform unterstützen – das heißt auch nach einer längeren Pause und einem späteren Entwicklungszeitraum begünstigen. Eine weitere Planung des eigenen Bildungsweges, bzw. eine Rückkehr auf einen höheren Bildungsweg ließe sich mithilfe des letzten Schulzeugnisses umsetzen. Ein Blick auf eine im Zeugnis angefügte Grafik über unterschiedliche Bildungswege und –möglichkeiten könnte eine weitere Planung eines erfolgreichen Bildungsweges als Ausgangspunkt unterstützen. Dass hier ein Bedarf besteht, zeigt sich speziell bei jenen Fällen, die während ih-

²¹⁵ Alexej (5:25 – 5:43)

res Berufslebens ihren Weg zurück auf einen höheren Bildungsweg gefunden haben. Ihnen war zumeist nicht klar, welche weiteren Bildungswege ausgehend von ihrem Bildungsstand möglich waren, um eine Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen oder dass sie überhaupt die Möglichkeit haben ein Studium über einen Zweiten oder Dritten Bildungsweg aufzunehmen. So erklärt Magdalena beispielsweise, dass sie im Gespräch mit anderen während ihres Aupair-Jahres in den USA erfuhr, dass auch ihr die Möglichkeit offen steht noch im Anschluss an ihre Ausbildung ein Fachabitur zu erwerben und dadurch einen Zugang zum Studium zu erhalten. Vorher wusste sie nicht, dass der Erwerb eines Fachabiturs noch möglich sei, wenn man eine Ausbildung hat. In der Schule hatte sie davon nichts erfahren.²¹⁶

Interviewerin: *Das war zu dem Zeitpunkt, da hattest du die Realschule schon durchlaufen und deine Ausbildung schon fertig.*

Magdalena: *Genau. Ja, da war ich in Amerika und hab des damals erst durch Gespräche mit anderen erfahren dass es überhaupt wirklich so eine Chance gibt. Also ich wusste das einfach vorher nicht. Ich wusste nicht, dass ich damit noch ne Fachhochschulreife machen kann. Ich wusste nur, dass es nach der Realschule die Möglichkeit gibt Fachabitur zu machen, was eben drei Jahre dauert. Wo ich aber dachte, naja jetzt noch mal drei Jahre Abitur des, des dauert ja total lange. Aber dass ich die Möglichkeit hab ein Jahr Fachhochschulreife zu machen, dass wusste ich nicht. (7:31) Mhm, aber als ich es dann erfahren hab, hab ich es auf jeden Fall gemacht. (6:55 - 7:37)*

Hannah als weiteres Beispiel hatte zeitweise an die Aufnahme eines pädagogischen Studiums gedacht. Zum Zeitpunkt des Interviews hatte sie ihre Hochschulzugangsberechtigung für ein Pädagogisches Studium bereits über ihre Mittlere Reife, eine Ausbildung zur Erzieherin und jahrelange Berufserfahrung erworben. Dessen war sie sich allerdings nicht bewusst.²¹⁷ Im Glauben an den unweigerlichen Bedarf eines allgemeinen oder fachgebundenen Abiturs für eine Studienaufnahme hatte sie kein Studium aufgenommen.

Interviewerin: *Und Studium kommt gar nicht in Frage?*

Hannah: *Nee, da brauch ich ja erst das Abitur. Wo soll ich denn des hernehmen? (52:13 - 52:19)*

Ausgehend von den Beispielen und dem Quervergleich kann angenommen werden, dass eine Visualisierung unterschiedlicher Bildungswege und –möglichkeiten in Zeugnissen einen erfolgreichen Bildungsweg bei jungen Erwachsenen (bildungsferner) Arbeitermilieus begünstigen könnten. Schließlich hätte ein Blick auf eine im Zeugnis vermerkte Information wie auch Visualisierung von Bildungswegen und –möglichkeiten nicht nur eine Chance wahrgenommen zu werden, sondern als offizielles Dokument eine glaubwürdig Tragkraft von welcher aus weitere Schritte geplant und umgesetzt werden könnten.

Im Hinblick auf die schulischen Aufklärung und Beratung im Rahmen der Bildungs- und Berufswegeplanung zeigt sich im Quervergleich, dass diese v.a. von der Schulform und ihrer vorgesehenen Schuljahrjahre abhängig war. Die schulische Berufsorientierung wurde angepasst an der bildungsspezifischen Ausrichtung des Bildungskanals vermittelt. Der Blick über den Tellerrand durch das schulisch vorprogrammierte Bildungsziel größ-

²¹⁶ Magdalena (20:56 – 22:14)

²¹⁷ Hannah (53:35-54:06)

tenteils ausgeblendet. Praktikamöglichkeiten bestimmter Berufszweige den Schulformen entsprechend thematisiert. Die schulisch geförderte Bildungs- und Berufswegewegeplanung auch als Ablenkungsinstrument weg von einem höheren Bildungsweg betrachten werden kann. Jugendliche werden durch die schulischen Ausrichtungen nicht nur in bestimmte Bahnen weiter gelenkt, sondern es werden ihnen auch systematisch weiterführende Möglichkeiten aus dem Bildungsblickfeld genommen. Aus dem Quervergleich zeigt sich, dass speziell die Agentur für Arbeit, die für gewöhnlich für den Bereich der Berufswegeplanung als Kooperationspartner der Schulen genutzt wird, eine tragende Rolle als Instrumentarium der Ablenkung einnimmt. Ihr Beratungsansatz orientierte sich insbesondere auf eine frühe Berufseinmündung junger Erwachsener und blendete den Besuch weiterführender Schule aus. Besonders Interviewees, die eine Haupt- und Realschulen besucht hatten, wurden vorzugsweise weniger zu einem Besuch einer weiterführenden Schule durch die Agentur für Arbeit beraten und auf die Aufnahme einer Ausbildung mit dem erworbenen Schulabschluss hin gedrängt. Dabei orientierte sich die Beratung stärker an der bildungsspezifischen Ausrichtung der Schulform, Zeugnisnoten und auf den Bedarf des Arbeitsmarktes, als auf eine genaue Potentialanalyse der Interviewees und so auch weniger in Bezug auf eventuell vorhandene berufliche Wünsche.²¹⁸ Speziell auf der Hauptschule berücksichtigten weder die schulische Beratung, noch die Agentur für Arbeit die Möglichkeit einer späteren akademischen Ausbildung, sondern vermittelt den Schülern eher den Anschein nach dem ersten Schulabschluss direkt ins Berufsleben einmünden zu müssen. Ugur erläutert im Gespräch das Interesse der Agentur für Arbeit dabei mit Rückbezug auf das statistisch orientierte Schubladendenken der Berater der Agentur für Arbeit. So erzählt beispielsweise Ugur, dass er auf der Hauptschule im Grunde nur über Möglichkeiten der Ausbildung im Anschluss an die Hauptschule informiert wurde und weniger über Möglichkeiten, die darüber hinausgehen. Das Interesse sei v.a. Hauptschüler gleich ins Berufsleben zu schicken, da sie statistisch betrachtet ohnehin weniger Chancen hätten als beispielsweise Realschüler einen höheren Bildungsweg einzuschlagen. Schließlich hatten diese länger Zeit sich mit bestimmten Lehrstoff auseinanderzusetzen als Hauptschüler die eine Mittlere Reife anstreben. Der Bildungsstand beider Abschlussgruppen der Mittleren Reife, der von Haupt- und jener von Realschülern sei nicht der Gleiche. Für Ugur ist dieses Schubladendenken der Agentur kontraproduktiv. Es nimmt seiner Auffassung nach jungen Menschen den Mut mehr erreichen zu wollen und bestärkt eher die Annahme nach dem ersten Schulabschluss gleich arbeiten gehen zu müssen, bzw. eine Ausbildung nach Klasse neun anstreben zu müssen. Besonders Schüler mit mangelndem Selbstvertrauen (*Selbstmut*) könnte die Agentur für Arbeit auf diese Weise demotivieren weiter zu machen. Er selbst verspürte durch die Beratung der Agentur für Arbeit kurzzeitig das Gefühl nicht weitermachen zu können. Ignorierte jedoch dann die Beratungstätigkeiten der Agentur für Arbeit. Dabei scheint ihm speziell einer seiner Lehrer geholfen zu

²¹⁸ z.B. Musa (51:49 – 52:21); Anouk (38:47 – 39:15); Sarah (28:58 – 29:20)

haben. Dieser habe immer seine Schüler und so auch ihn ermutigt auch wenn nicht klar war, ob dieser es schaffen könnte oder nicht. Ugur verweist mit dem Bezug auf seinen Lehrer darauf, dass dieser seine Schüler besser kenne als Berater der Agentur für Arbeit.

Ugur: Wenn du in der Hauptschule bist, wollen die dich gleich ins Berufsleben schicken. Ehm, die sehen das, die machen gleich so Theorie in der keine Ahnung, der normale Realschule hat von, seit Beispiel 6. Klasse schon in allen Fächern andere Stoff gekriegt als du. Du machst nur 10. Und in der 10. Klasse kriegst du alles von Realschule. Aber du bist nicht in der gleiche Stand wie er. Und in der Abitur wirst du schlechtere Abschluss haben wie er. So gehen die um. Dann geben die so zum Beispiel soviel Prozent kann nur durchkommen, so viele nicht, so viele fallen durch, so viele nicht. Du kriegst sozusagen so ,ne Angst. In dem Fall hat mich gar nicht gejackt was die eigentlich erzählt haben. Später habe ich auch alle Briefe ignoriert. Mich hat das gar nicht mehr gejackt. (TT 10:00 - TT 10:50) [...]Also mein Lehrer Herr Schaller hat immer einem Schüler Mut gegeben um des zu machen, ob der Junge schafft oder nicht, der wusste halt. So ist der umgegangen. Aber jemand, eine Frau der von Agentur kommt, der mich seit fünf Minuten kennen lernt, der schätzt alle in gleiche Stufe, ob Hauptschule oder Realschule ist egal. Der sagt dann, der macht von dem Jungen oder dem Mädchen des Mut kaputt. Des Motivation kaputt teilweise, wenn der nicht merkt was er redet. Weil manchmal reden die nur Müll und dann kriegt der Schüler oder wenn er von Selbstmut schon mal, oder Selbstvertrauen nicht da ist und dann kommt noch einer und sagt, dass ist so, das ist so, Statistik, des, des, dann kriegt der Angst, macht er keine Weiterbildung, dann geht er ,O.K. nach der neunten musst ich Berufsschule eh Beruf aussuchen, Ausbildung'. Ich hab das öfters gesehen. Ich hab selber des Gefühl gekriegt, aber ich hab ignoriert. Mich hat das nicht gejackt, was die so hauptsächlich erzählt haben Die Statistiken und so weiter. (TT 11:20 - TT 12.26)

Die Beratungsleistungen der Agentur für Arbeit zeigen sich dem Quervergleich nach als besonderer Risikofaktor eines erfolgreichen Bildungsweges. Sie dienen eher einer Unterstützung einer beruflichen Einmündung, als einer Förderung eines höheren Bildungsweges. In diesem Sinne können sie auch als kultivierendes Instrument von Übergangssystemen, die eher einen parkenden Charakter als ein Weiterbringen versprechen, betrachtet werden. Schließlich gelingt heutzutage der Übergang von der Hauptschule in eine Ausbildung und so in das Berufsleben immer weniger jungen Erwachsenen. Der Quervergleich zeigt so auch, dass aufgrund der Beratungserfahrungen mit der Agentur für Arbeit die erfolgreichen Interviewees kaum weitere direkte Hilfestellung bei dieser suchten, sondern es beim einmaligen Beratungsbesuch im Rahmen der schulischen Berufsorientierung beließen. Vielmehr wurden nur die Informationsmaterialien der Agentur (Amtsblätter, Filme) genutzt und auch als durchaus empfehlenswert angemerkt.²¹⁹ In diesem Sinne bot die Auseinandersetzung mit der Agentur für Arbeit eine weitere Möglichkeit für die eigenständige Informationssuche und –gewinnung (Selbstsozialisation).

Ausgehend vom Quervergleich kann argumentiert werden, dass es einer Neuorientierung der Beratungsleistungen im Rahmen der Bildungs- und Berufswegeplanung der Schulen und v.a. der Agentur für Arbeit bedarf. Ohne diese ist davon auszugehen, dass junge Erwachsene der Untersuchungsgruppe gefordert sind Strategien zu entwickeln, die als Schutzfaktoren fungieren können und die stark geschlossene und risikobehaftete Beratungsleistungen wieder auszugleichen vermögen. Motivierende Lehrer, Freunde oder auch konkrete Berufswünsche der Interviewees lassen sich dabei als Schutzfaktor benennen, die einen weiteren Bildungsverlauf an einen ersten Schulabschluss begünstigten und das Risi-

²¹⁹ z.B. Ugur, Musa, Sarah, Jan

ko vorangegangener Beratungsleistungen, insbesondere durch die Agentur für Arbeit auszugleichen konnten.

Praktika als Instrument der Bildungswege- und Berufswegeplanung stellen sich im Quervergleich ebenfalls als mangelhaft in ihrer Umsetzung Einblicke in unterschiedliche Berufsfelder und besonders höhere Bildungswege zu vermitteln, dar. Sie wurden als ein Instrument zur Umsetzung eines Einblick in unterschiedliche Berufsfelder und somit Bildungsziele an die Schulform angepasst oder auch gar nicht ermöglicht.²²⁰ In der Oberstufe beruflicher Gymnasien wurden teilweise kein schulisch organisiertes Praktikum mehr verlangt. Darüber hinaus ließen sich auch Nebenjobs als Praktika ausweisen.²²¹ So hat beispielsweise Laraa nie ein Praktikum absolvieren müssen. Sie konnte sich, wie sie erklärt, gekonnt vor einem schulisch integrierten Praktikum drücken. Auslöser für dieses so genannte ‚Drücken‘ resultierte aus der Begebenheit, dass sie nicht ihr Wunschpraktikum bei einem Arzt machen konnte. Daraufhin erklärte sie ihren Lehrern bereits eines gemacht zu haben, so dass sie keines mehr machen musste, sondern wie andere Mitschüler ihrer Stufe in der Zeit der Praktikaphase untere Klassenstufen besuchte.²²² Anita und Stefan haben ebenfalls kein reguläres Praktikum gemacht, sondern vielmehr die zur Verfügung stehende Praktikazeit zum Arbeiten in ihrem damaligen Nebenjob genutzt. Als Nachweis eines Praktikums stellten ihnen Ihre Chefs einfach eine Praktikabescheinigung aus.²²³ Die Beispiele stellen die Frage auf, welchen Nutzen das schulische Praktikum im Rahmen der schulischen Bildungswegeplanung und Berufswegefindung besitzt, wenn diese nicht allen zuteil werden, keine Einsicht in neue Berufsfelder gefördert werden, bzw. in Berufsfelder, die zu einem höheren Bildungsweg anregen könnten? Speziell Johannes Beispiel zeigte sich im Quervergleich diesbezüglich als besonders markant. Johanna hatte sich für ihr Praktikum auf der Hauptschule überlegt, dieses in einer Buchhandlung zu absolvieren. Bei ihrer Suche nach einem Praktikumsplatz wurde sie dann mehrfach von Seiten der Buchläden abgeschmettert. Diese wollten einer Hauptschülerin keine Praktika bei ihnen ermöglichen. Nur in einer Buchhandlung hatte sie Erfolg.

Johanna: ...Praktikas gab's , aber das hab ich in etwas in der ich glaub das war in der 8. ich bin mir, ja ich glaub in der 8. oder 9. Klasse war das Praktika. Da hab ich bei allen Buchläden angerufen in also in [Auslassung: Stadtname] und ehm alle meinten sie ,nee, für ,ne Hauptschülerin ein Praktika bei ihnen in der Buchhandlung, nee'. Und es gab dann wirklich nur eine einzige Buchhandlung, die meinte ja klar, wir nehmen auch ,ne Hauptschülerin. Das ist kein Problem [schmunzelnd]. In der Buchhandlung hab ich dann ein Praktikum gemacht und das war dann total nett. (TT 2:20 - TT 2:49)

Die Chefin des Ladens war die Schwester einer Direktorin eines beruflichen Gymnasiums.²²⁴ Sie kann als ein Schutzfaktor gewertet werden. Schließlich ermöglichte sie Johan-

²²⁰ z.B. Johanna, Laraa, Tasnim

²²¹ z.B. Anita, Stefan

²²² Laraa (TT 5:02 – 6:41)

²²³ Stefan (18:00 – 25:00); Silvia (38:34 – 38:45)

²²⁴ Johanna (TT 2:49 – TT 3:09)

na ein Praktikum in einer Buchhandlung und in einem Berufsfeld, das sich an einem höheren Bildungsziel als dem der Hauptschule orientiert. Johannas Beispiel verweist darauf, dass gesellschaftliche Blickwinkel auf Bildungswege, Schulen und Schulformen einen Risikofaktor stellen können, welcher erfolgreiche Bildungswege junger Erwachsener der Untersuchungsgruppe beeinträchtigen kann. Es kann angenommen werden, dass ein Praktikazugang zu einem bestimmten Bildungsziel nicht nur durch die Bildungsinstitutionen, sondern auch durch potentielle Arbeitgeber in Abhängigkeit von schulischen Bildungszielen gesetzt werden. Entspricht das schulische Bildungsziel nicht den Anforderungen eines Berufsbildes, ist selbst der Zugang als Praktikant/in nicht möglich. Demnach wird eine Anregung und Informationsvermittlung zu Bildungswegen, die über dem eigenen liegen, auch durch potentielle Arbeitgeber eingeschränkt, in dem diese Praktikazugänge an eine bestimmte Schulform und in diesem Sinne an ein bestimmtes Bildungsziel binden. Es kann angenommen werden, dass der Blick über den so genannten Tellerrand und in höhere Bildungsrichtung durch gesellschaftliche Reglementierungen und bildungsenge Sichtweisen eingeschränkt wird.

Die **Studienberatung** zeigt sich im Quervergleich als wenig bedeutender Bestandteil der schulischen Beratungsleistungen. Es zeigt sich, dass in den durch die Interviewees besuchten Schulen während ihrer Schulzeit eine Studienaufklärung und –beratung in Kooperation mit den Hochschulen, im Rahmen der Hochschultage umzusetzen versucht wurde. Allerdings nur an allgemeinen und beruflichen Gymnasien. Direkt an den Schulen wurde nicht konkret über ein Studium und die unterschiedlichen Möglichkeiten aufgeklärt.²²⁵ Eine Erklärung für die mangelhafte Aufklärung an Schulen äußert die Interviewee Sarah. Sie vermutet, dass die Schulen wahrscheinlich davon ausgegangen sind, dass hierfür kein Bedarf besteht, da Informationen bereits bekannt sind. Dabei stellt sie gleichzeitig fest, dass sie es nicht wusste.²²⁶

Sarah: *Wahrscheinlich sind die davon ausgegangen, man weiß des. Doch ich weiß des nicht. (30:06 - 30:10).*

Die Interviewees waren demnach gefordert sich v.a. selbst zu informieren. Im Rahmen der Hochschultage wurde ihnen hierfür ein Tag frei gegeben, um sich über Studienmöglichkeiten an den Hochschulen zu informieren. Eine verpflichtende Teilnahme oder Informationspflicht bestand jedoch nicht. Ebenso fehlte ein schulisch organisatorischer Rahmen. Den Interviewees war es sozusagen freigestellt, ob sie den Studientag als Informationsmöglichkeit nutzen wollten, oder sich den Tag frei nahmen.²²⁷

Interviewerin: *War das von der Schule aus?*

Stefan: *Ja hatten wir einen Tag frei und konnten an irgendeine Uni fahren und uns die mal angucken.*

²²⁵ z.B. Mustafa (44:45 – 45:20)

²²⁶ Sarah (29:50 – 30:10)

²²⁷ z.B. Stefan (54:58 – 55:24); Musa (57:29 – 58:22); Annika (46:30 – 47:42); Mustafa (46:00 – 46:40)

Interviewerin: *Also ihr konntet oder musstest?*

Stefan: *Ja wir konnten. Also Pflicht war da nichts. Wir konnten ja auch nichts nachweisen. Also es gab nichts mit Unterschriften abholen oder Stempel holen, dass wir da waren. Es war freiwillig.*

Interviewerin: *Also theoretisch hätte man auch einfach zuhause bleiben können*

Stefan: *Mit Sicherheit!* (54:58 - 55:24)

Nur Annika spricht in Bezug zum Studientag von einer Ausgabe von vorangestelltem Informationsmaterial durch die Schulen sowie einer Hilfestellung bei der Anmeldung an bestimmten Universitäten oder universitären Programmen sowie auch der Ausgabe und Organisation von zentralen Teilnahmenachweisen zur Abholung an den Universitäten.²²⁸ Zwar bemerkt Mustafa, dass Schüler der 13. Klasse bereits selbständig denken sollten und daher auch keine Organisation von Seiten der Schulen notwendig sei, um am Studientag teilzunehmen.²²⁹ Doch scheint dies angesichts der unterschiedlichen Hinweisführung durch die Schulen auf den Studientag manchen Schülern gegenüber nicht fair sowie angesichts der eingeschränkten Mobilität mancher Schüler trotzdem notwendig. Es ist auch anzumerken, dass ein Besuch einer Hochschule sich nicht unbedingt leicht gestalten lässt. V.a., wenn es sich um ein fremdes Terrain handelt. Dies mag für Akademikerkinder sowie Nicht-Akademikerkinder gleichermaßen eine Herausforderung zu stellen. Akademikerkinder sind hier jedoch im Vorteil. Sie können eventuell auf ihre Eltern als Führer und helfende Organisatoren zurückgreifen. Nicht-Akademikerkinder besitzen diesen Heimvorteil nicht. Der Blick auf den Studientag, dessen Organisation und möglichen Nutzen als Instrument der Studienberatung für junge Erwachsene der Untersuchungsgruppe, stellt sich im Quervergleich demnach als fragwürdiges dar. Insbesondere vor dem Hintergrund der Eigenverantwortung sich den Tag an einer Universität, einem unbekanntem Terrain, den Weg dorthin, etc. selbst zu organisieren. Am Beispiel Sarahs lässt sich insbesondere aufzeigen, dass die geringe Organisation des Studientages an ihrer Schule dazu führte, dass Sarah nur am Rande von dieser Informationsmöglichkeit Notiz nahm. Sie erklärt, dass sie durch die Schule nicht direkt darauf hingewiesen wurde. Vielmehr glaub sie sich dunkel daran erinnern zu können, dass etwas am Schwarzen Brett der Schule hing. Darüber hinaus war es ihr aufgrund ihrer mangelnden Mobilität (kein Führerschein) schleierhaft, wie sie daran hätte teilnehmen können. Dabei ist anzumerken, dass Sarah im ländlichen Raum wohnt. Die öffentliche Verkehrsinfrastruktur zu wünschen übrig lässt, so dass es für sie schwierig gewesen wäre, an eine Universität in ihrer Nähe zu gelangen und wieder nach Hause zu kommen.

Interviewerin: *Aber in der Schule haben die nie irgendwas erwähnt über den Studientag?*

Sarah: *Nee, erwähnt net. Wenn ich mich so dunkel erinnern hing mal was am Schwarzen Brett, aber dass da jetzt irgendeiner irgendjemanden darauf hingewiesen hät, dass da so was isch oder so gab's net. Also, ja, ja ich glaub da hing mal was aber wann auch immer hinkommen und keine Ahnung, weil kein Auto, weil da hatte ich auch noch keinen Führerschein und ja.* (30:23 - 30:49)

²²⁸ Annika (46:30 - 47:29)

²²⁹ Mustafa (46:00 - 46:40)

Als empfehlenswertes Empowerment speziell für die Untersuchungsgruppe ließ sich aus dem Quervergleich daher eine vorgeschriebene und organisierte Informationsveranstaltung im Hinblick auf Möglichkeiten nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung (Abitur), dem Studium und so auch auf den Studientag in welcher Schüler zunächst vorbereitet werden, ableiten. Als besonders empfehlenswert zeigt sich hier v.a. das durch ehemaligen Schülerstipendiaten genannte Beispiel einer solchen Informationsveranstaltung.²³⁰ So berichten beispielsweise Mustafa und Musa von einem, durch ihre Schülerstiftung organisierte, mehrtägige Informationsveranstaltung, die zu allen Möglichkeiten nach dem Abitur informieren sollte (z.B. Zivildienst, Ausbildung, Studium). Hierfür wurden unter anderem auch Experten und Absolventen verschiedener Studienrichtungen eingeladen, die konkret über ihren Bildungsweg und ihren anschließenden Einstieg in die Arbeitswelt berichteten. Die Informationsveranstaltung deckte demnach nicht nur die Vermittlung von Möglichkeiten nach Erwerb des Abiturs bzw. einer Hochschulzugangsberechtigung ab, sondern bot durch konkrete und unterschiedlichen Beispiele aus Bildungsbiografien eine direkte Berichterstattung zu tatsächlichen Chancen und Möglichkeiten sowie Nachfragemöglichkeit abstrakte Informationen lebendig und auch angepasst je nach Publikum zu präsentieren vermögen. Die ergänzende Aufklärungsarbeit der Stiftungen fokussierte nicht nur eine zukünftige Studienaufnahme, sondern gestaltete sich unabhängig vom kanalisiertem Bildungsziel der besuchten Schulformen der Schülerstipendiaten. Durch den erweiterten Fokus konnten der Leistungswille dieser Interviewees weiter gesteigert werden, einen erfolgreichen Bildungsweg nicht aus den Augen zu lassen.

Weiter zeigt der Quervergleich, dass die Aufklärung der Interviewees über Finanzierungsmöglichkeiten des eigenen Bildungsweges und so auch Stipendien ebenfalls kaum durch die Schulen angeboten wurde und sich daher nur wenige der Interviewees diesbezüglich auskannten. So zeigt sich im Quervergleich beispielsweise im Hinblick auf Schülerstipendien, dass selbst die im Sample vorhandenen ehemaligen Schülerstipendiaten eher im Stillen durch die Initiative einzelner Lehrkräfte auf die Möglichkeit ein Stipendium zu erhalten, aufmerksam gemacht wurden. Nur in einem der Interviewees wird auf eine breitere Aufklärung über Schülerstipendien einer größeren Schülerschaft hingewiesen. Allerdings wurde die breitere Aufklärung erst nach seiner teilweisen Etablierung im Schulleben an eine größere Schülerschaft herangetragen. Annika erzählt hierzu beispielsweise, dass sie durch eine ihrer Lehrerinnen zu ihrem Schülerstipendium gekommen ist und darüber informiert wurde. Anderen sei dieses zunächst nicht angeboten worden, obwohl vielen an ihrer Schule dafür in Frage gekommen wären. Annika selbst dachte aus der Situation heraus ebenfalls nicht daran es anderen zu erzählen, da sie selbst nicht davon überzeugt war, ein solches Stipendium zu erhalten. Erst im darauf folgenden Jahr wurde die Möglichkeit eines Schülerstipendiums doch noch in die gesamte Klasse hineingetragen.

Interviewerin: *Wie bist du denn zu Talent im Land gekommen?*

²³⁰ z.B. Mustafa (44:45 – 45:05); Musa (30:58 - 31:36)

Annika: *Ehm ich, wieder mal war ich das nicht. Das ist ganz komisch. Ich krieg also irgendwie von den Lehrern geboten. Da kam eine Lehrerin zu mir. Eh, das war in der Elften. Ehm und die wusste halt, dass ich eben aus Russland komm und so, dass ich gut halt in der Schule bin. Dann kam sie einfach zu mir und hat gemeint, ja so was hab ich jetzt bekommen. Hat mir den Brief gezeigt – willst du's mal versuchen. Dann hab ich es mir mal durchgelesen. Und dann ehm, hab ich gemeint, ja wieso nicht. (22:34 – 23:10) [...]*

Interviewerin: *Hat sich noch jemand anderes aus deiner Schule da beworben?*

Annika: *Ehm, damals wurde es nur mir angeboten, irgendwie. Ich hab gar nicht dran gedacht eigentlich bei uns an der Schule kann man das ja vielen anbieten. Aber ich hab irgendwie nicht dran gedacht, weil ich ja dachte, ich werd ja auch nicht aufgenommen, oder so. Und dann in der Zwölften hat man es uns angeboten, wieder mal, also in die ganze Klasse rein, dass es so was gibt. (24:44 - 25:12)*

Annikas Beispiel verweist darauf, dass trotz guter Noten und einer Vorauswahl durch eine Lehrkraft eine Bewerbung für ein Stipendium nicht als selbstverständlich und leicht erreichbar für die Untersuchungsgruppe zu werten ist. Das schulische Selbstvertrauen trotz der Hilfestellungen durch Lehrkräfte weiterer Unterstützung bedarf, um auch davon überzeugt zu sein, ein Stipendium erhalten zu können.

Die Lehrer selbst wurden durch weitere Kontakte zu anderen Lehrern sowie stiftungsnahe Personen auf Schülerstipendien aufmerksam gemacht. Es ist anzunehmen, dass die Interviewees des Samples, die während ihrer Schulzeit in den Genuss eines Schülerstipendiums gekommen sind, ohne die Hilfe ihrer Lehrer als Informationsquelle sich weder auf ein solches beworben hätten, noch darüber Bescheid gewusst hätten. Schließlich zeigt sich aus dem Quervergleich, dass die Informationsvermittlung zu Schülerstipendien eher im Stillen an die Interviewees herangetragen wurde und weniger einen Bestandteil schulischer Informationsvermittlung zählt.

Im Hinblick auf Studienstipendien zeigt sich im Quervergleich, dass gar nicht in den Schulen aufgeklärt wurde. Tasnim, Anita und Laraa betonen zudem noch nie von einer Stipendienaufklärung an ihrer Hochschule gehört zu haben. Johanna gibt an, erst im Laufe ihres Grundstudiums zufällig und v.a. durch ihre Schwester über Stipendienmöglichkeiten erfahren zu haben. Sandra erhielt während ihres Studiums ein Stipendium. Sie hatte sich selbstständig über Studienfinanzierungsmöglichkeiten im Internet informiert. Interviewees die während ihrer Schulzeit ein Schülerstipendium erhalten haben, kannten sich hinsichtlich Studienstipendien besser aus, als die Interviewees ohne Schülerstipendium. So weisen sie auch im Quervergleich ein größeres Interesse an einem Studienstipendium auf, erhalten eines, oder befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung im Bewerbungsprozess für ein Studienstipendium. Informationen zu Studienstipendien haben sie speziell durch die Aufklärungsarbeit zur Studienfinanzierung im Rahmen ihres Schülerstipendiums durch die Stiftung erhalten.²³¹ Dabei wurden sie nicht nur motiviert sich für ein Folgestipendium zu bewerben, sondern konnten teilweise auch für ein solches bei einer der Studienstiftungen vorgeschlagen werden, wie beispielsweise Banafshe erklärt. Dies vereinfache den Weg zu einem Studienstipendium.

²³¹ z.B. Musa, Banafshe, Mustafa, Ugur, Layla

Interviewerin: *Und jetzt bist du auch aufgenommen worden bei der Hans-Böckler-Stiftung. Wie kam's denn dazu?*

Banafshe: *Ja, dass kam durch Talent im Land. Also Talent im Land, die fördern, also die motivieren so gesagt die Absolventen nach Talent im Land sich auch für ein Stipendium zu bewerben. Und ehm zum Beispiel bei der Villigst Stiftung, oder der Studienstiftung des Deutschen Volkes können sie sogar Leute vorschlagen. Und somit vereinfachen die, die Wege bei den zwei Stiftungen. (28:50 - 29:15)*

Ausgehend vom Quervergleich kann argumentiert werden, dass speziell das Schülerstipendium einen bildungsspezifischen Vorteil für Interviewees der Untersuchungsgruppe darstellte, welcher den Übergang in ein Studium begünstigt hat. Hierzu haben die Erfahrungen der finanziellen Förderung durch ein Stipendium und die Aufklärungsarbeit im Zuge des Stipendiums zu Folgefinanzierungen eines höheren Bildungsweges beigetragen. Die ehemaligen Schülerstipendiaten des Samples können durch die zusätzliche Informationsvermittlung als Privilegierte innerhalb der Untersuchungsgruppe bezeichnet werden. Ihnen wurden wichtige Informationen zum höheren Bildungsweg, den Möglichkeiten nach Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung und der Studienfinanzierung von einer weiteren Bildung fördernden Institution, einer Stiftung, geboten. Zusätzlich wurde ihnen durch eine Empfehlung ihrer bisherigen Stipendienstiftung der Weg in eine andere Stiftung und Stipendiat geebnet. Es kann angenommen werden, dass dies ihr Selbstvertrauen sich um ein weiteres Stipendium zu bewerben zusätzlich stärkte. Die anderen Interviewees des Samples wurde dieser Luxus nicht geboten. Sie waren dagegen vielmehr gefordert selbst Informationen zur Studienfinanzierung zu suchen, da nur eine reduzierte oder gar mangelhafte Informationsvermittlung durch die Schule stattfand. Der Quervergleich untermauert die theoretische Vermutung, dass die Untersuchungsgruppe wenig über Studienfinanzierungsmöglichkeiten oder die in Deutschland ansässige Stipendienlandschaft aufgeklärt ist sowie auch, dass die Aufklärung darüber, eher über informelle Wege und Zufälle an die Interviewees herangetragen wird bzw. wurde. Der qualitative Blick bieten so auch eine Erklärung für den geringen Anteil an Stipendiaten/Stipendiatinnen der Untersuchungsgruppe bei Begabtenförderungswerken (Middendorff; u.a., 2009). Es kann angenommen werden, dass dies v.a. auf eine mangelhafte schulische Beratung über Stipendien und generell Finanzierungsmöglichkeiten eines Bildungsweges zurückzuführen ist.

Interessant in Bezug auf Studienstipendien stellt sich im Sample auch der Aspekt des notwendigen Engagements für eine Bewerbung für ein Stipendium dar. So erklärt Laraa beispielsweise, dass sie weiß, dass ein *toller Lebenslauf* für eine Bewerbung um ein Stipendium notwendig ist. Einen solchen hat sie ihrer Meinung nach nicht. Darüber hinaus fehlten ihr auch Bescheinigungen für ihr bisheriges Engagement. Sie erklärt dabei, dass ihr Bruder **angefangen** hat Aktivitäten zu sammeln, um sich bei einer Stiftung um ein Stipendium zu bewerben. Ihre Freundin von der sie weiß, dass sie ein Stipendium erhält, hatte dies ebenfalls im Vorfeld gemacht. Sie sei bewusst in einer Partei gewesen und habe weitere Engagements während ihrer Schulzeit gesammelt. Da sie selbst keine Bescheinigungen über Engagementaktivitäten hat lässt sie die Bewerbung aus Angst es nicht zu bekommen.

Interviewerin: *Schon mal was von Stipendien gehört?*

Laraa: *Mhm, ich wollt auch mal eins beantragen bei der Friedrich-Ebert-Stiftung. Aber es ist immer an der Bewerbung gescheitert, weil ich zu faul bin die Bewerbung zu machen. So eine Freundin, die hatte mal eine Bewerbung geschrieben. Ich hab's mir mal durchgelesen und des ist halt einfach, du musst aktiv sein und so viel, einen tollen Lebenslauf haben, so viele gemeinnützige Sachen gemacht haben, und das hab ich halt, ehm nicht. Entweder ich hab's und hab's mir nicht bescheinigen lassen. Oder ich hab insgesamt nicht so viel, dass es dafür ausreicht. Das denke ich zumindest. (TT 47:40 – 48:11) [...] Wo ich es halt eigentlich, ich war auf deren Homepage und dann war's halt so, so ein Stipendiumstopf sag ich mal für ehm, Erstsemestler Deutsche mit Migrantenhintergrund, was perfekt zu mir gepasst hat. Und, wenn sie auch noch Frau sind und, wenn sie dann auch noch Wirtschaft studieren, dass war dann so perfekt so. Und ich aahhh, das muss ich machen. Aber wie gesagt ich hatte dann Angst, weil des ist für mich irgendwie so ein Makel bei mir, dass ich immer denk ich hab zu wenig außeruniversitäre Aktivitäten. Und, ehm, dass macht mich so ein bisschen ehm kaputt und fertig. Aber ich tue auch nichts dagegen. Also wohl, ich hab's mir jetzt vorgenommen. Und ehm, mein Lebenslauf ist einfach nicht so, dass ich jetzt irgendwie, dass man sagt, O.k. die muss unbedingt gefördert werden. Hab ich den Eindruck bei solchen Stiftungen. (TT 48:20 - TT 49:09) [...] Mein Bruder will sich jetzt ein Stipendium beantragen. (TT 50:12 - TT 50:16) [...] Deswegen sammelt er jetzt auch solche Aktivitäten, dass er jetzt irgendwie sagt, er macht jetzt was ehrenamtlich oder so. Und will sich das auch mittlerweile bescheinigen lassen und alles, damit er sich da auch bewerben kann.*

Interviewerin: *Mhm, man muss viele Sachen auch gar nicht bescheinigen lassen.*

Laraa: *Ja also, es ist jetzt nicht so, weil so, ehm, wie gesagt, die ich jetzt kenne, also das Mädchen was sich dort beworben hat, die war bei allem tätig. In der Partei Vorsitzende. Keine Ahnung was, in irgendwelchen Gruppen, irgendwelchen Sachen und irgendwelche Seminare besucht und des hab ich halt alles nicht (TT 51:03) Ich hab das schon zum Teil, aber nicht in einem solchen großen Umfang. Deswegen hab ich halt immer Angst, dass ich, dass es doch nicht klappen wird. (TT 50:31 - TT 51:11)*

Der Blick auf den Aspekt des notwendigen Engagements verweist darauf, dass neben der mangelhaften Aufklärung über Stipendien in Deutschland, ein weiterer Grund für die geringe Anzahl an jungen Erwachsener der Untersuchungsgruppe als Stipendiaten auch damit im Zusammenhang steht, dass diese nur wenig Belegbares Engagement vorweisen können. Ein Grund hierfür ist jedoch neben einer späteren und doch auf Zufall ausgerichteten Aufklärung im Gegensatz zum üblichen Kader von Stipendiaten aus höheren Bildungs- und sozialen Milieus, ein Zeitfaktor. Kinder und Jugendliche der Untersuchungsgruppe sind stärker gefragt sich selbst mit den schulischen Anforderungen auseinanderzusetzen – das kostet Zeit. Darüber hinaus weist das Sample darauf hin, dass eine Erwerbstätigkeit neben der Schule, eine Möglichkeit darstellt die finanzielle Lage des Elternhauses aufzufangen und sich an den schulischen und außerschulischen finanziellen Anforderungen zu beteiligen.

Interessant im Hinblick auf dem Aspekt notwendiges und auch belegbares Engagements zeigt sich im Quervergleich daher auch, dass jene, die bereits ein Schülerstipendium erhalten haben und/oder früh auf die Möglichkeit von Stipendien aufgeklärt wurden, ihre weiteren Chancen ein Anschlussstipendium zu erhalten, teilweise planen. Ugur beispielsweise engagiert sich strategisch mehr um ein Studienstipendium gewährleisten zu können.²³² Er erklärt, dass er sich aktiv in der Gewerkschaft engagiert, da er sich durch das Engagement und die dort gewonnenen Kontakte eine sehr gute Chance auf ein Stipendium der HBS verspricht.

²³² Ugur (50:30 – 51:14)

Ugur: *Und ich denke auch während des Studiums, dass, das während ich arbeite und das nicht ausreicht, dass meine Eltern mich auch unterstützen werden oder irgendwelche Stiftung wieder zu bewerben.*

Interviewerin: *Mhm.*

Ugur: *Weil ich bin ja in Gewerkschaft aktiv im Geschäft. Des gibt's Hans-Böckler-Stiftung zum Beispiel von Gewerkschaften. Und ich hab mal gefragt, so von meinem Betriebsratsvorsitzenden der zum Beispiel, der Helmut Lenze und also, es gibt immer wieder so von den Leuten mit denen ich mich unterhalte, die können mich dann empfehlender Stiftung. Und durch das, dass ich eh Mitglied von Gewerkschaft bin und aktiv war, sehr durch meine Jugendvertretungsarbeit, auch die Möglichkeit hab, es zu kriegen. (50:22 - 51:10)*

Ausgehend von Ugurs Beispiel lässt sich wiederum erklären, junge Erwachsene der Untersuchungsgruppe, die ein Schülerstipendiaten erhalten haben, speziell im Übergang in ein Studium begünstigt waren, da sie sich durch die Vermittlung der Notwendigkeit von Engagement für ein Folgestipendium durch ihr Schülerstipendium sowie durch die finanzielle Entlastung, die das Schülerstipendium mit sich brachte, sehr gute Hoffnungen auf ein Folgestipendium ausmalen konnten.

Blick auf den Erwerb bildungsspezifische(Fremd-) Erfahrungswerte und Unterstützungsleistungen durch das soziale Umfeld

Der qualitative Blick auf Freundschaftsbeziehungen der Untersuchungsgruppe und dessen Bezug zu den erfolgreichen Bildungswegen zeigt sich in einem breiteren Bild als es durch die quantitativen Ergebnisse zu erschließen möglich gewesen wäre. Es zeigt sich, dass Freundschaftsbeziehungen besonders für jene Interviewees die einen indirekt erfolgreichen Bildungsweg beschritten haben von Bedeutung für ihren erfolgreichen Bildungsweg waren. Der Quervergleich zeigt, dass besonders der Ausbau und somit die Verfolgung eines höheren Bildungsweges durch bildungsspezifische (Fremd-) Erfahrungswert und Unterstützungsleistungen von Freunden angeregt und begünstigt werden konnten. Insbesondere Freundschaftsbeziehungen zu Personen aus höheren sozialen Schichten und Bildungsmilieus, insbesondere dabei Gleichaltrigen, weisen sich in ihrer Bedeutung für die erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe als relevant aus. Dadurch differenziert sich der qualitative Blick von den quantitativen Ergebnissen welche in Freundschaftsbeziehungen zu höheren Schichten keine relevante Bedeutung für die erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe erkennen lassen.

Im Quervergleich zeigt sich, dass speziell Informationen zu Bildungsmöglichkeiten und –wegen stärker durch Gleichaltrige, freundschaftliche und so genannte soziale Netzwerke in Erfahrung gebracht und auch angeregt wurden als durch das Elternhaus oder auch die Bildungsinstitution Schule. So erzählt Musa beispielsweise, dass er durch einen Freund zur Volkshochschule, der daran anschließenden Mediathek und auch an die Stadtbücherei herangeführt wurde. Durch diese Hilfestellung war er in die Lage versetzt worden sich Sprachbücher und Audiomaterial auszuleihen, um seine Sprachfertigkeiten selbstständig zu verbessern.

Interviewerin: *Wie bist du denn an die Volkshochschule gekommen?*

Musa: *Weil eh, da Ding Mediathek war da. Da hab ich immer gelernt mit meinem Kumpel gespielt halt. Mediathek?*

Interviewerin: *Ja, wie kamst du an die Mediathek?*

Musa: *Eh, das war über meine eine Kumpel, diese Marco. (47:00 - 47:15) [...] Und der hat mich einmal hingebacht zu dieser Mediathek, (47:21 - 47:25) [...] und Mediathek ist zweite Stockwerk und Volkshochschule ist ganze Gebäude zusammen. Aber erste Stockwerk gibt's diese Angebote. Und dann bin ich halt gekommen zudem Angebot (47:43 - 47:53) [...] Ja, Stadtbücherei war schon, dass war erste Karte, die ich in dem Geldbeutel hatte, vielleicht.*

Interviewerin: *Ja? Wie bist du dazu gekommen?*

Musa: *Da war wieder diese gleiche Person, Marco also. Der hat's mir geholfen. Der hat mich mitgenommen, hat gesagt, guck mal hier gibt's Bücher. Hier gibt's sogar türkische Literatur. Du kannst dir ausleihen, da in Stuttgart v.a. ist sehr große Abteilung mit Sprachlernsachen. Also, Bücher und eh CDs, Kassetten. Und des war halt so. (TT 24:48 - TT 25:21)*

Musas Freund und dessen Hilfestellungen können als wichtiger Schutzfaktor gewertet werden, welcher seinen erfolgreichen Bildungsweg begünstigt haben. Speziell die Verweise auf bestimmte Hilfsmedien und die Heranführung an die Volkshochschule trugen entscheidend zu seinem erfolgreichen Bildungsweg bei. Bis zum Abiturjahrgang hin besuchte Musa regelmäßig die Volkshochschule und belegte Sprach fördernde Kurse.

Musa: *...Volkshochschule, da hab ich Deutsch Konversationskurse gemacht, Deutsch Grammatikkurse besucht, Deutsch Niveau zwei oder A, B, C, oder irgendwas besucht. Also ich hab, ich hatte immer was. Bis, bis, 13. Klasse. 13. Klasse hab ich aufgehört. (44: 34 - 44:52)*

Musas Eltern hätten ihm diese Hilfestellung aufgrund ihrer mangelnden Erfahrungswerte nicht bieten können und stellten so einen Risikofaktor dar. Von Seiten der Schule wurde er nicht auf die ergänzende Möglichkeit der Sprachförderung durch den Besuch von Volkshochschulkursen oder den sprachpraktischen Medien der städtischen Mediathek aufmerksam gemacht.

Alexej, der im Zuge von *Fehlinformationen* seiner früheren Lehrerin und des Schuldirektors das Gymnasium im Glauben keinen Schulabschluss zu besitzen nach der 10. Klasse verlassen musste, erhielt ebenfalls handlungsweisende Hilfestellung von einem Freund. Dieser brachte ihn auf die Idee die Schulfremdenprüfung zu machen, um einen Schulabschluss zu erhalten. Weder von Seiten der Schule, noch durch sein Elternhaus hatte er von der Möglichkeit der Schulfremdenprüfung erfahren. Demnach stellten auch hier die Hilfestellung eines Freundes, dessen Bildungserfahrungen, einen Schutzfaktor für Alexejs Bildungsweg, in dem er ihm konkrete weitere Möglichkeiten für die weitere Ausprägung seines erfolgreichen Bildungsweges bot.

Interviewerin: *Und woher wusstest du von der Schulfremdenprüfung?*

Alexej: *Das hat ein Kumpel von mir gemacht.*

Interviewerin: *Mhm.*

Alexej: *Der hatte auch die Schule nicht gepackt. Weil er das Wissen ja schon hatte, wollte er dann nicht noch mal die Schulbank drücken. Hat sich da auch informiert und hat sich da beworben. Hat er auch gemacht. Und dann hab ich gedacht, mach ich auch, Schulfremdenprüfung. (5:25 - 5:43)*

Magdalena als weiteres Beispiel erklärt, dass sie erst im Zuge ihres Aupair-Jahres in den USA durch ein Gespräch mit einer weiteren Aupair von der Möglichkeit ein Fachabitur über den zweiten Bildungsweg, insbesondere im Anschluss an eine Ausbildung zu erwerben

ben, erfahren hatte. Damals hatte sie bereits die Mittlere Reife erworben und eine Ausbildung abgeschlossen. Im schulischen Kontext wurde diese Möglichkeit ihrer Erinnerung nach bedauerlicher Weise nicht angesprochen. Ihre Eltern konnten ihr in Fragen zu Bildungswegen und Co nicht weiter helfen. Das Gespräch stellte für sie den Ausgangspunkt einer ersten Auseinandersetzung mit dem deutschen Schulsystem. Darüber hinaus regte es sie dazu an, die Fachhochschulreife zu erwerben.

Magdalena: *Was schwierig war, meine Eltern und so weiter, die konnten mir überhaupt nicht weiter helfen. Also ich wusste auch bis dahin gar nicht, dass überhaupt die Möglichkeit gibt dieses zweiten Bildungswegs. Ich hab das erst eh, in Amerika erfahren, weil ich mich mit einer unterhalten hatte und sagte Oh ja voll schade ich kann ja überhaupt nicht studieren. Da meinte sie doch, doch. Du hast doch ne Ausbildung und du hast Realschule. Du kannst die Fachhochschulreife machen und dann studieren. Und sie hat mir dann von ner Schule in Köln erzählt und ich dachte, dass kann man dann nur in Köln machen. Also ich musste mich dann erst mal mit diesem Schulsystem auseinandersetzen. Und ich finde es auch ein bisschen schade, dass man in der Schule diese Möglichkeiten gar nicht kennenlernt. Also, dass man das, dass man die Informationen eigentlich gar nicht hat. Das es noch so viele Möglichkeiten gibt in Deutschland*

Interviewerin: *Das war zu dem Zeitpunkt, da hattest du die Realschule schon durchlaufen und deine Ausbildung schon fertig.*

Magdalena: *Genau. Ja, da war ich in Amerika und hab des damals erst durch Gespräche mit anderen erfahren dass es überhaupt wirklich so eine Chance gibt. Also ich wusste das einfach vorher nicht. Ich wusste nicht, dass ich damit noch ne Fachhochschulreife machen kann. Ich wusste nur, dass es nach der Realschule die Möglichkeit gibt Fachabitur zu machen, was eben drei Jahre dauert. Wo ich aber dachte, naja jetzt noch mal drei Jahre Abitur des, des dauert ja total lange. Aber dass ich die Möglichkeit hab ein Jahr Fachhochschulreife zu machen, dass wusste ich nicht. Mhm, aber als ich es dann erfahren hab, hab ich es auf jeden Fall gemacht. (6:02 - 7:37)*

Ausgehend von den genannten Beispielen und dem Quervergleich lassen sich die Hilfestellungen aus dem sozialen Netzwerk und die dadurch ermöglichten Handlungsweisen und –strategien als relevante Begünstigungen der erfolgreichen Bildungsweges zusammenfassen, ohne welche die beschrittenen Bildungswege nur schwer hätten umgesetzt werden können oder konkret angegangen werden konnten. Die qualitativen Ergebnisse untermauern demnach die theoretische Überlegung, dass soziale Netzwerken, speziell gleichaltrige Freunde, eine größere Bedeutung für den erfolgreichen Bildungsweg einnehmen können, als die primären und sekundären Sozialisationsinstanzen (Hurrelmann, 2006).²³³ Speziell bei Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Elternhäusern ist davon auszugehen, dass die tertiären Sozialisationsinstanzen, v.a. Freundschaftsbeziehungen zu Gleichaltrigen neben den Bildungsinstitutionen sowie den Medien, eine wichtige Informationsquelle stellen, die bildungsspezifische Erfahrungswerte bereitstellt und eine breite Anzahl an Interessens- und Auseinandersetzungspunkten für die persönliche Entwicklung bieten. Die bildungsspezifischen (Fremd-) Erfahrungswerte, die durch Gleichaltrige bereitgestellt wurden, stellen demnach einen wichtigen Ausgangspunkt für die Ausprägung einer höheren Bildungsmotivation bei Interviewees der Untersuchungsgruppe. Der Aspekt der Bildungsmotivation wird im folgenden Kapitel 8.4.2 näher betrachtet.

Erklärungen für die relevante Bedeutung von Freundschaftsbeziehungen und der durch sie bereitgestellten (Fremd-) Erfahrungswerte für das Beschreiten der erfolgreichen Bil-

²³³ vgl. Kapitel 2.3.3

ungswege der Untersuchungsgruppe lassen sich aus dem Quervergleich auf die eingeschränkten bildungsspezifischen Erfahrungswerte der Eltern, der primären Sozialisationsinstanz zurückführen.²³⁴ Aufgrund ihres niedrigen Bildungsstands und geringer Selbsterfahrungswerte im Beschreiten eines höheren Bildungsweges waren ihnen ergänzende Bildungsmöglichkeiten, wie zum Beispiel die Nutzung von Volkshochschulangeboten oder anderen öffentlichen Bildungsangeboten nur wenig bekannt, oder entsprachen nicht ihrer Lebenswelt so dass keine Vermittlungsmöglichkeit bestand. Insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund waren durch Einschränkungen in der deutschen Sprache und einer anderen Bildungssozialisation in ihrem Herkunftsland nicht alle Bildungsmöglichkeiten in Deutschland bekannt. Ihre bildungsspezifischen Unterstützungsmöglichkeiten ließen sich entsprechend enger fassen, als die des sozialen Umfelds. Eine weitere Erklärung lässt sich aus dem Quervergleich auf die bereits angesprochenen mangelnden Aufklärungs- und Beratungsleistungen der Bildungsinstitutionen zurückführen. Diese begünstigten die weitere Suche nach Erfahrungswerten und Bildung fördernden Handlungsmöglichkeiten im sozialen Umfeld.

Speziell bei jenen die einen direkt erfolgreichen Bildungsweg beschritten haben zeigt sich, dass diese während ihrer Schulzeit überwiegenden Freunde aus höheren Schichten und Bildungsmilieus, wie auch mehr deutschstämmige Freunde, als welche mit Migrationshintergrund hatten. Dies manifestierte sich insbesondere im Zuge ihres Besuchs eines Gymnasiums. Interviewees, die ihren erfolgreichen Bildungsweg über einen Bildungsumweg beschritten haben, hatten weniger Freundschaftsbeziehungen zu Gleichaltrigen höherer Schichten und Bildungsmilieus während ihrer Schulzeit. So erklärt Sarah beispielsweise eigentlich niemanden zu kennen, *der eigentlich studiert hat*.

Sarah: *Eigentlich kenn ich so wirklich niemand der eigentlich studiert hat. (32:05 - 32:08)*

Und auch Madgalena erklärt, dass sie in ihrem Aupair-Jahr nach ihrer Ausbildung zum ersten Mal so richtig in Kontakt mit Personen kam, die Abitur hatten oder studiert haben.

Magdalena: *Nach der Realschule habe ich eine Ausbildung zur Bürokauffrau absolviert. (5:11) Bin danach für ein Jahr als Aupair nach Amerika (5:16) Ehm hab dort ganz andere Leute kennen gelernt. Ehm, einfach sehr viele, die Abitur hatten und sich auf Studium gefreut haben. (5:06 - 5:24)[...] (5:30) Das war, irgendwie war das auch das erste Mal, dass ich überhaupt in Kontakt kam mit Leuten, die Abitur hatten oder studiert hatten. (5:30 - 5:36)*

Dies wurde neben der Schülerzusammensetzung der besuchten Schule v.a. durch das Wohnviertel und die Stadtteile in denen die Interviewees während ihrer Schulzeit wohnten begünstigt.²³⁵ Aus dem Quervergleich der Schilderungen des Wohnumfelds der Interviewees wird deutlich, dass dieses überwiegend räumlich getrennt von finanzstarken Haushalten und jenen höherer Schichten lag, wie oftmals stärker durch unterschiedliche Migrantengruppen geprägt schien. Speziell Banafshe, Sandra, Layla und Johanna sprechen

²³⁴ vgl. Kapitel 8.3.1

²³⁵ z. B. Sandra (14:31 - 16:04)

von einer räumlichen Trennung von finanzstärkeren Haushalten und jenen höherer Schichten. Die einzigen Zugänge, die sich für eine Durchmischung der Freundeskreise aus dem Quervergleich zeigen, stehen im Zusammenhang mit der besuchten Schulform, einem räumlich gemischten Wohnumfeld, oder erst im Zuge der Auseinandersetzung mit Personen im Rahmen des weiteren Bildungs- und Berufsweges der Interviewees.

Der qualitative Blick verweist demnach auf die theoretischen Überlegungen zur Schülerzusammensetzung der einzelnen Schulformen (z.B. Müller; u.a., 2004, 2007). Nach diesen lassen sich auf Gymnasien v.a. Kinder und Jugendliche aus höheren sozialen Schichten, Akademikerkinder und weniger Schüler/innen mit Migrationshintergrund finden. Die Freundschaftsbeziehungen der Interviewees weisen dem Quervergleich nach auf eine starke Gebundenheit an eine bestimmte Schulform auf. Ausgehend vom Quervergleich kann davon ausgegangen werden, dass neben der schulischen Selektion und der Schülerschaft auf unterschiedliche Schulformen, besonders auch die Wohnumgebung einen wichtigen Einfluss auf die Ausprägung von Freundschaftsbeziehungen und so auf die Orientierungsmöglichkeiten an höheren Bildungswegen in Bezug auf die Untersuchungsgruppe hatte. Schließlich ist anzunehmen, dass je stärker die Wohnumgebung durch höhere Bildungsmilieus geprägt ist, desto wahrscheinlicher ergeben sich Freundschaftsbeziehungen zu Gleichaltrigen höherer Bildungsmilieus, desto mehr Orientierungspunkte höherer Bildungsaspirationen ergeben sich für Kinder und Jugendliche der Untersuchungsgruppe. Der Quergleich zu Freundschaftsbeziehungen lässt somit die Annahme zu, dass eine Orientierung junger Erwachsener der Untersuchungsgruppe an eine akademisch geprägte Lebenswelt, an höheren Bildungszielen und Bildungswege speziell durch die Zuordnung auf eine bestimmte Schulform mitgeprägt wurde. Der quantitativ signifikante Zusammenhang zwischen der kulturellen Zusammensetzung der Wohnumgebung während der Schulzeit der Befragten und den direkt erfolgreichen Bildungswegen lässt sich aus dem qualitativen Datenmaterial weiter vertiefen und in Bezug auf indirekt erfolgreiche Bildungswege erweitern.

Im Quervergleich zeigt sich, dass ein weniger akademisch ausgerichteter Freundeschaftskreis (soziales Netzwerk) durchaus als hinderlich und als zu bewältigende Hürde eines erfolgreichen Bildungsweges der Untersuchungsgruppe bezeichnet werden kann.²³⁶ So erklärt Mustafa beispielsweise, dass als er noch jünger war, er niemanden kannte, der studiert hat. Ein Studium und der Weg dorthin kamen ihm damals zu lange vor, so dass er sich das nicht vorstellen konnte. Daher schließt er selbst aus seiner Erzählung, wollte er immer bis zur 7. Klasse eine Ausbildung machen. Seinen Wunsch einen höheren Bildungsweg einzuschlagen beschloss er erst durch seine guten Noten in der Sekundarstufe I und durch eröffnende Möglichkeiten im Hinblick auf die Zeit nach seinem ersten Schulabschluss.²³⁷ Mustafa selbst schließt so speziell eine fehlende Anregung für einen frühen

²³⁶ vgl. Kapitel 8.4.1

²³⁷ Mustafa (3:37 - 3:55)

höheren Bildungswunsch aufgrund mangelnder sozialer Netzwerke zu Personen, die selbst einen höheren Bildungsweg absolviert haben mit ein.

Der Quervergleich zeigt, dass der Besitz eines bewussten Vorbilds aus dem sozialen Umfeld weniger von subjektiver Bedeutung für die erfolgreichen Bildungswege der Interviewees war. Größere Bedeutung zeigt allerdings die Orientierung an soziokulturellen Faktoren, oder auch an einzelne bildungsspezifische Beispiele höherer Bildungswege aus dem sozialen Umfelds. Einzelne charakteristische Eigenschaften, die aus dem sozialen Umfeld oder auch durch Personen des öffentlichen Lebens wahrgenommen wurden, wurden als erstrebenswerte Eigenschaften bezeichnet und als Orientierung für die eigene Charakterausprägung benannt.²³⁸ So erwies sich das Konzept eines Vorbilds, oder die Orientierung an Bildungswegen auch als Anregung zur weiteren Ausprägung einzelner persönlicher Eigenschaften aus. Nichtsdestotrotz zeigt sich, dass das soziale Umfeld als Erfahrungsort sich begünstigend auf das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges auswirken konnte.

Als interessant in Bezug auf Freundschaftsbeziehungen und Vorbilder zeigt sich im Quervergleich zudem, dass negativ behaftete Erfahrungsbeispielen und Bildungswege aus dem sozialen Umfeld positiv und als Gegenbild den erfolgreichen Bildungsweg begünstigen konnten.²³⁹ So erklärt beispielsweise Banafshe, dass der Blick auf das soziale Umfeld während ihrer Kindheit als einer der Gründe oder Faktoren, die ihr geholfen haben ihren erfolgreichen Bildungsweg zu schaffen, genannt werden kann. Damals hatte sie gesehen, dass ihre Freunde aus der Nachbarschaft nur maximal eine Hauptschule geschafft haben oder selbst dort nicht aufgenommen wurden. Sie wollte das für sich selbst nicht, sondern wollte dann *erst recht raus aus diesem ganzen Loch*.

Interviewerin: *Wenn du deinen Bildungsweg anguckst und jetzt irgendjemanden sagen müsstest, also dass sind so Gründe warum ich, oder Faktoren warum ich es eigentlich geschafft hab. Was würdest du sagen?*

Banafshe: *Also Talent im Land war ein Punkt, wodurch ich noch mehr Motivation hatte und dann ehm, eigentlich auch so im Umfeld, also ich hab halt gesehen, dass viele Leute aus unserer Nachbarschaft, also viele meiner Freunde, die haben es bis maximal Hauptschule geschafft oder manchmal wurden auch nicht auf der Hauptschule genommen.*

Interviewerin: *Hm.*

Banafshe: *Und dann wollt ich halt erst recht aus diesem ganzen Loch, so gesagt rauskommen. Also unsere Familie ist eine der wenigen Familien, die aus diesem [Auslassung Stadtname] Stadtteil zu was geworden ist. (46:02 - 46:57)*

Der Blick auf die triste Facette ihres sozialen Umfelds begünstigte demnach ihren erfolgreichen Bildungsweg. Banafshes Beispiel verweist darauf, dass die Abgrenzung von Erfahrungswerten und Motiven für das Handeln so das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges oft fließend ist.

²³⁸ z. B. Laraa, Sandra, Mustafa, Johanna

²³⁹ z.B. Laraa, Banafshe

8.4 Risiko-/Schutzfaktor: Bildungsaspirationen

Die aus dem qualitativen Datenmaterial erkennbaren Bildungsaspirationen und deren Bezug zu den erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe werden im Folgenden, unter der Berücksichtigung der Bildungsaspirationen der Eltern und der Bildungsmotivationen der Untersuchungsgruppe vorgestellt. In der quantitativen Untersuchung zeigen sich die Ausprägungen der elterlichen Bildungsaspiration, ihr Interesse an der Schulbildung der Befragten, die Unterstützungsleistungen der Eltern bei Hausaufgaben und die elterliche Förderung der persönlichen Entwicklung der Befragten als nicht signifikante Faktoren für die erfolgreich beschrittenen Bildungswege des Survey. Die elterliche Beteiligung an der Schulbildung stellt sich dagegen als sehr signifikanter Faktor der beschrittenen Bildungswege des Survey dar. Der qualitative Blick bietet ein genaueres und differenziertes Bild der elterlichen Bildungsaspirationen und ihrer Bedeutung für die erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe.

Der qualitative Blick auf die Bildungsmotivationen der Interviewees ermöglicht ebenfalls ein differenzierteres und breiteres Bild zu den quantitativen Ergebnissen. So zeigt sich beispielsweise in Bezug auf den Glauben an die eigenen Fähigkeiten der Interviewees oder der Bedeutung von Anerkennung durch das soziale Umfeld ein anderes Bild in der qualitativen Untersuchung als in der quantitativen. Als wichtig für die Erfassung der Bildungsmotivation der Interviewees und dessen Bezug zu ihren erfolgreichen Bildungswegen stellte sich in der qualitativen Untersuchung der Ausprägungszeitpunkt von Bildungsmotivation dar. Dieser steht insbesondere im Zusammenhang mit den bildungsspezifischen Erfahrungswerten der Interviewees steht.²⁴¹ Die Umstände und die Entscheidungsgrundlagen welche zur Bildungsentscheidung für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges geführt haben, werden im Folgenden berücksichtigt.

Mithilfe einer Gegenüberstellung der elterlichen Bildungsaspirationen und der Bildungsmotivation/-aspiration der Interviewees wurde die Interviewees typisiert Diese Typisierung ermöglicht einen weiteren Blickwinkel auf die Sozialisationsinstanzen und ihre Bedeutung für die erfolgreich verlaufenen Bildungswege der Untersuchungsgruppe in dem sie auf eine stärkere Differenzierung zwischen dem elterlichen Antrieb für das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege und jenem der Interviewees verweist und diese hervorhebt. Speziell der Blick auf die Bildungsmotivation der Interviewees im Vergleich zu den Bildungsaspirationen lässt eine stärkere Bedeutungsdifferenzierung der Sozialisationsinstanzen in der Bewältigung ihrer erfolgreichen Bildungswege zu.

8.4.1 Bildungsaspiration der Eltern

In der qualitativen Untersuchung wurden die Bildungsaspirationen der Eltern v.a. über das durch die Interviewees beschriebene Interesse ihrer Eltern an der Schulbildung der Interviewees erfasst - ihrem Interesse an einem höheren Bildungsweg der Interviewees. Dar-

²⁴¹ vgl. Kapitel 8.3.2

über hinaus wurden die schulbezogenen Unterstützungsleistungen der Eltern und somit ihre Beteiligung an der Schulbildung der Interviewees, ihrer Unterstützung bei Hausaufgaben und Förderung der persönlichen Entwicklung beispielsweise durch die Bereitstellung außerschulischen Unterrichts als Ausprägung elterlicher Bildungsaspiration gewertet und berücksichtigt. Bei manchen Eltern lässt sich die Beteiligung an der Schulbildung besonders an ihrem aktiven Einsatz für eine bestimmte Übergangsempfehlung durch die Schulen für den Besuch einer Sekundarschule erkennen sowie an der Teilnahme an Elternabenden und Elternsprechtagen. Der Quervergleich zeigt, dass die Beteiligung der Eltern zum Teil unaufgefordert erfolgte sowie nach Aufforderung durch die Interviewees oder der Bildungsinstitutionen. Dabei spielte neben dem Interesse der Eltern an der Schulbildung der Interviewees, die bildungsspezifischen Handlungsmöglichkeiten der Eltern eine Rolle. So war eine bildungsspezifische Unterstützung durch die Eltern, wie beispielsweise die Hausaufgabenbetreuung von ihrem Bildungsstand abhängig.

Die bildungsspezifischen Erfahrungswerte der Eltern und somit ihr Wissen über Bildungsmöglichkeiten und Bildungswege lassen sich in der Ausprägung ihres Bildungsinteresses wieder erkennen.²⁴² Eltern, die besser informiert waren und mehr bildungsspezifische Erfahrungswerte während der Schulzeit der Interviewees besaßen, zeigen im Quervergleich höhere Bildungsaspirationen. Der erfolgreich beschrittene Bildungsweg ihres Kindes war ihnen wichtiger als anderen Eltern. Die qualitativen Ergebnisse decken sich demnach mit den theoretischen Überlegungen einer stärkeren Bildungsaspiration gegenüber höher Bildung durch mehr bildungsspezifische Erfahrungswerte (Baumert; u.a., 2009; Heidenreich, 2009; Maaz, 2006; Hillmert, 2005; Köller, 2004; Heimbach-Steins; u.a., 2003; Bolder, 1978; Boudon, 1974). Gleichzeitig vertiefen die qualitativen Ergebnisse dadurch den quantitativ signifikanten Zusammenhang zwischen dem Informationswissen der Eltern über das Schulsystem und dem Interesse an der Schulbildung.²⁴³ So zeigt sich das Interesse der Eltern an der Schulbildung der Interviewees im Quervergleich unter der Berücksichtigung der bildungsspezifischen Erfahrungswerte der Eltern und ihrer Beteiligung an der Schulbildung von unterschiedlicher Qualität. Bei drei der Interviewees zeigt sich ein sehr starkes Interesse ihrer Eltern bzw. einzelner Elternteile. Dieses äußerte sich allerdings weniger offensichtlich in konkreten Unterstützungsleistungen bei der Bewältigung schulischer Aufgaben als vielmehr in der Tatsache, dass sich diese verstärkt darum bemühten ihre Kinder unbedingt in der schulischen Laufbahn eines Gymnasiums zu wissen. Zu diesen drei Interviewees gehören Ana, Tasnim und Laraa. In allen drei Fällen setzten sich ihre Eltern verstärkt für die Aufnahme oder Übergangsempfehlung der Grundschule für eine Aufnahme auf einem Gymnasium ein. Dafür zogen sie einerseits den ‚Joker‘ der finanziellen Förderung und Bereitstellung privaten zusätzlichen Unterrichts zur Gewährleistung der durch die Schule geforderten Leistungsanforderungen. Ihr Verhalten

²⁴² vgl. Kapitel 8.3.1

²⁴³ vgl. Kapitel 7.4.1

unterstreicht die theoretischen Überlegungen, dass das Beschreiten eines höheren Bildungsweges trotz niedrigen Bildungsstands der Eltern mithilfe ein höheren Haushaltseinkommen begünstigt werden kann (Raiser 2007, S. 79; Hradil, 2001). Schließlich konnten diese Eltern Leistungsansprüchen der Schule durch einen ergänzenden Unterricht als externe Hilfestellung für ihr Kind entgegenkommen. Andererseits setzten sie sich massiv für die Aufnahme ihres Kindes auf einem Gymnasium ein, wobei sie teilweise auch Auseinandersetzungen mit Lehrkräften in Kauf nahmen.²⁴⁴ Dabei stellte speziell ihre Erfahrungswerte einen begünstigend Faktor für ihren Einsatz. Trotz ihres geringen Bildungstandes war ihnen bewusst, welche Möglichkeiten der Besuch eines höheren Bildungsweges birgt. Ihre bildungsspezifischen Erfahrungswerte begünstigten somit eine positive Werterwartung höherer Bildungsinvestitionen (Heidenreich, 2009, S. 29; Maaz, 2006; Boudon, 1974). Interessant dabei ist, dass beim Einzelfall Laraa zudem ein Rückschluss auf einen *Immigrant Optimism* (vgl. Menke, 2011) geschlossen werden kann. Ihre Mutter bestand darauf, dass Laraa und ihre Geschwister einen höheren Bildungsweg verfolgen, wenn sich in Deutschland schon diese Möglichkeit für ihre Kinder bietet.²⁴⁵ Die Eltern der drei Interviewees puschten und begünstigten somit die erfolgreichen Bildungswege ihrer Kinder. Aus dem Quervergleich zeigt sich, dass diesen Eltern Bildung sehr wichtig ist und während der erfolgreichen Bildungswege der Interviewees war. Der Besuch eines Gymnasiums als höchste Schulform stellte eine Grundvoraussetzung für die Bildung ihrer Kinder dar. So unterstützen sie die Interviewees soweit dies ihnen möglich war zusätzlich bei ihren Schulaufgaben (z.B. private Nachhilfe) oder kontrollierten ihre Leistungen (z.B. Noten). Der Blick auf diese Eltern spiegelt Erkenntnisse anderer Studien wieder in welchen gezeigt wurde, dass sich die Bildungsaspirationen von Migranten oft nicht mit dem eigenen erreichten Bildungsstand decken (Dollmann, 2010; Diefenbach, 2007).

Bei anderen Eltern zeigt sich im Quervergleich ein weniger an einem bestimmten höheren Bildungsweg orientierte Bildungsinteresse. Diese Eltern setzten sich nicht außerordentlich für das Beschreiten eines höheren Bildungsweges ihres Kindes, des Einzelfalls ein wie jene, die sich für eine höhere Übergangsempfehlung ihrer Kinder stark machten. Sie übten auch keinen Druck auf die Interviewees aus einen bestimmten Bildungsweg einschlagen zu müssen und puschten sie in diesem Sinne weniger. Sie bestärkten sie allerdings darin eine gute Ausbildung oder einen höheren Bildungsweg zu absolvieren. Über die Möglichkeiten und Chancen höherer Bildungswege waren sie sich allerdings bewusst. Zu diesen Eltern lassen sich die Interviewees Markus, Jan, Liliana, Sarah, Magdalena, Johanna und Sandra zuordnen. Das Interesse ihrer Eltern an ihrer Schulbildung äußerte sich vielmehr in direkten Hilfestellungen bei Schulaufgaben und der Bereitstellung weiterer Unterstützungsmöglichkeiten durch die Finanzierung privater Nachhilfe insbesondere, wenn ihnen Hilfestellungen aufgrund ihres Bildungsstands selbst nicht möglich waren.

²⁴⁴ vgl. Kapitel 8.7.1 (Blick auf die Übergangssituationen in die Sekundarstufe I)

²⁴⁵ z.B. Laraa (26:17 – 26:56)

Dass heißt, auch diese Eltern konnten den erfolgreichen Bildungsweg ihres Kindes durch externe kostenpflichtige Hilfestellungen als Ausgleichsform für ihren niedrigen Bildungsstands – ein höheres Haushaltseinkommen - begünstigen (Raiser, 2007; Hradil, 2001).

Wiederum bei anderen Eltern zeigt sich im Quervergleich, dass diese sich trotz einem für die Interviewees erkennbaren Interesses an ihrer Schulbildung in ihren Unterstützungsleistungen zurückhielten und Bildungsentscheidungen oder Hilfeforderungen vertrauensvoll den Interviewees oder den Lehrkräften der Schule überließen. So förderten sie beispielsweise nur eine ergänzende private Nachhilfe solange diese ihnen gegenüber gefordert wurde. Sobald kein Bedarf ihnen gegenüber direkt signalisiert wurde, stellten sie diese wieder ein. Die Unterstützungsleistungen erfolgten demnach weniger aus Eigeninitiative der Eltern. Bildungswünsche und -entscheidungen wurden durch diese Eltern weniger hinterfragt, sondern vielmehr nur akzeptiert. Das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege wurde weniger durch aktive Entscheidungen dieser Eltern mitbestimmt. Aus dem Quervergleich lässt sich so eine verstärkt passive Haltung und ein passives Verhalten dieser Eltern hinsichtlich ihres Interesses an der Schulbildung der Interviewees durch konkrete Bildungsentscheidungen mitbestimmen zu können oder durch aktive Unterstützungsleistungen zu begünstigen, erkennen. Eine Erklärung für diese passive Interessenhaltung dieser Eltern lässt sich aus dem Quervergleich als Folge mangelnder bildungsspezifischer Erfahrungswerte und einem niedrigen Bildungsstand erkennen. Die Eltern kannten sich nur teilweise im Schul- und Bildungssystem aus, so dass sie Bildungsentscheidungen bevorzugt ihnen kompetenter erscheinenden Entscheidungsträger überließen. So übertrugen sie die Bildungsverantwortung bevorzugt an die Lehrkörper der Bildungsinstitution Schule oder direkt an ihre Kinder, die Interviewees, da sie von beiden annahmen, dass sich diese besser als sie selbst in schulischen Belangen auskannten. Aufgrund ihres Bildungsstands waren sie nicht in der Lage ihren Kindern bei Schulaufgaben zu helfen. Aus dem Quervergleich ist zu deuten, dass sie sich daher stärker diesbezüglich zurückhielten und eher versuchten ihren Kindern, den Interviewees auf eine andere Weise zur Seite zu stehen. Die Vermittlung von Zutrauen und Vertrauen in die Fähigkeiten der Interviewees eigenständig in der Lage zu sein ihren Bildungsweg meistern zu können, stellte sich so als eine Form der elterlichen Unterstützung dar. Demnach spielten neben mangelnden bildungsspezifischen Erfahrungswerten auch die bildungsspezifischen Handlungsmöglichkeiten der Eltern den Interviewees in schulischen Belangen kompetent zur Seite zu stehen eine wichtige Rolle für die Einnahme ihrer passiven Interessenhaltung. Trotz der passiven Haltung sowie auch gerade wegen dieser, wurde diesen Eltern eine positive Einstellung gegenüber Bildung und einer guten Ausbildung durch die Interviewees attestiert. Schließlich hatten sie durch ihre passive Haltung nichtsdestotrotz das Anvisieren eines höheren Bildungsweges begünstigt. Zu diesen Eltern lassen sich die Interviewees Mustafa, Musa, Ugur, Anita, Dilek, Paul, Banafshe, Annika, Juri, Alexej, Stefan, Anouk, Maria und Layla zuordnen.

In zwei weiteren Interviewees - Hannah und Erkan - zeigt der Quervergleich das Interesse der Eltern an der Schulbildung in einer blockierenden und damit ungünstigen Weise für ihre erfolgreichen Bildungswege. Beide Interviewees wurden von ihren Eltern aktiv von einem höheren Bildungsweg zurückgehalten. So wurde in beiden Fällen ein höherer Bildungsweg durch die Eltern abgewiegelt und eine duale Ausbildung bevorzugt. Dabei war v.a. die geringe Kenntnis der Eltern hinsichtlich der Möglichkeiten höherer Bildungswege für die beruflichen Chancen ihrer Kinder und somit ihre bildungsspezifischen Erfahrungswerte von Bedeutung. Ein höherer Bildungsweg erschien diesen Eltern mit Blick auf den Arbeitsmarkt unsicher und daher nicht lohnenswert für ihre Kinder, die Interviewees. Der konkrete Blick auf beide Interviewees verweist darauf, dass das Bildungsinteresse der beiden Elternpaare sich im Einklang ihrer Erfahrungswerte befand. Weiter zeigt sich auch, dass sie Ausbildungswege mit Blick auf einen mittleren Ausbildungsgang aus Sicherheitsgründen für ihre Kinder bevorzugten als sie zu ungewissen und unbekanntem Möglichkeiten zu animieren. Dies entsprach ihrer möglichen Vorstellungen und ihren Erfahrungswerten. Die Bedeutung bildungsspezifischer Erfahrungswerte für die Ausprägung elterlichen Bildungsinteresses deckt sich hier mit den durch andere Studien geleiteten Vornahmen des Kosten-Nutzenprinzip (Maaz, 2006; Heimbach-Steins, 2003; Boudon 1974). Gleichzeitig lassen sich die Ergebnisse des quantitativen Untersuchungsteils weiter vertiefen.

Blick auf das Interesse der Eltern an der Schulbildung

Als besonders interessant zeigt sich im Quervergleichs, dass die passive Haltung der Eltern sowie die Übergabe der Bildungsverantwortung als bewusste Handlungsweise der Eltern, welche aus dem elterlichen Bewusstsein mangelnder bildungsspezifischer Erfahrungswerte und möglicher Unterstützungsleistungen resultierte, durch die betroffenen Interviewees akzeptierend wahrgenommen wurde. Dies lässt sich exemplarisch an Mustafas Fallbeispiel darstellen. Mustafa hatte im Übergang von der Grundschule die Entscheidungsverantwortung für seinen Bildungsweg auf sich genommen. Im Gespräch erklärt er, dass seine Eltern sich nur grob im deutschen Schulwesen auskannten. Sie wussten zwar welche Schulen besser gestellt waren und einen höheren Abschluss versprachen sowie, welche Schulen zu einem niedrigerem Abschluss führten und daher ‚schlechter‘ waren. Dieses Wissen hat sich bei ihnen jedoch erst mit der Zeit eingestellt.

Mustafa: *Also bei meinen Eltern ist das so: Sie kennen es immer noch nicht, hä, in dem Schulsystem so groß aus. Sie wissen welche Schulen es gibt. Sie wissen welches das gute ist und welches das Schlechte. Aber so groß kennen sie sich nicht aus. Ja und damals kannten sie sich gar nicht aus. (18:16 - 18:32)*

Im Zuge der schulischen Entscheidung und Übergangsempfehlung von der Grundschule auf eine Sekundarschule ließen sie sich daher zunächst von Mustafas Lehrerin in einem Elterngespräch dazu überreden, ihn auf eine Hauptschule zu schicken. Sie vertrauten dabei darauf, dass Mustafas damalige Lehrerin *nur das Gute* bzw. die Beste Entscheidung für

ihn treffen wollte.²⁴⁶ Mustafa war sich damals allerdings schon bewusst, dass er stärkeren schulischen Leistungsanforderungen fähig war, als die Hauptschule ihm zu bieten hatte. Der Glaube an seine Fähigkeiten stützte sich dabei v.a. auf positive Erfahrungswerte, die er bezüglich seiner schulischen Leistungen vor seiner Einwanderung nach Deutschland in seinem Herkunftsland erwerben konnte.²⁴⁷ Mustafas Beispiel ermöglicht eine differenziertere Sichtweise auf den in der quantitativen Untersuchung festgestellten nicht signifikanten Zusammenhang zwischen dem Glauben an die eigenen Fähigkeit und den erfolgreichen Bildungswegen. Gleichzeitig bietet er eine Erklärung dafür, weshalb eingewanderte Befragte des Survey vergleichsweise einen stärkeren Glauben an ihre Fähigkeiten vorweisen, als Befragte anderer untersuchungsrelevanten Teilgruppen. Sie konnten ihre schulischesbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung und demnach ihren Glauben an schulische Fähigkeiten, in Bezug auf ihre Leistungen im Herkunftsland setzen und im Vergleich eines anderen schulischen Kontexts wahrnehmen. Speziell positive Erfahrungswerte hinsichtlich der eigenen Leistungsfähigkeit können den Glauben an die eigenen Fähigkeiten stärken, sobald die sprachliche Differenz als überwindbare Hürde erkannt wird. Mustafa konnte so seinen Notendurchschnitt auf den nötigen Durchschnitt für den Zugang auf eine Realschule, bzw. für eine Übergangsempfehlung für die Realschule erarbeiten. Seine schulischen Vorkenntnisse aus der Türkei begünstigten die Verbesserung seines Notendurchschnitts, trotz sprachlicher Defizite. Der Besuch einer Realschule stand daher für ihn außer Frage.

Mustafa: *Ehm damals war es so, ich weiß nicht wie des jetzt ist. Ehm die Durchschnitt zwischen ehm, ehm, [...] die Durchschnitt von ehm ehm Deutsch und Mathe ...*

Interviewerin: *Hm.*

Mustafa: *...wenn's besser als 3,0 war, dann war man, durfte man in die Realschule sozusagen.*

Interviewerin: *Hm.*

Mustafa: *Und wenn's besser wie 2,5 war, dann durfte man Gymnasium.*

Interviewerin: *Hm.*

Mustafa: *Ich hatte einen Durchschnitt von 2,8. Durch Mathe. Deutsch war ich eher schlecht, aber Mathe war ich gut. (11:58 -12:28) [...] also ich hab wirklich viel Mühe gegeben, obwohl ich in Mathe ich hab sie gar nicht verstanden meine Lehrerin. Aber dann von meinen Vorkenntnissen aus der Türkei habe ich trotzdem dann gute Noten schreiben können.*

Interviewerin: *Hm.*

Mustafa: *Und ich hab's dann geschafft, endlich nach wirklich so viel Angst, ne 2,8 zu kriegen (13:18 – 13:30) [...] Ich hab's dann geschafft und sie, meine Lehrerin hat dann meine Eltern überredet in einem so, nem Elterngespräch. Eh dann sind die nachhause gekommen und haben gesagt, ja geh doch Hauptschule, deine Lehrerin will nur das Gute für dich. Ich hab gesagt, ja ich mag die Lehrerin, aber ich mag euch auch, dann hab ich gesagt, aber ich geh nicht in die Hauptschule, wenn ich meine Noten geschafft hab für Realschule. (15:14 – 15:32)*

Der Besuch der Realschule war ihm auch deshalb wichtig, weil er durch seine Eltern spürte, dass es ihnen wichtig war, dass er das Beste für sich erreiche. Der Besuch der Realschule stellte für ihn daher die richtige und somit die beste Entscheidung für seinen Bildungsweg dar. Ein Hauptschulbesuch tat dies nicht. Die elterliche Hoffnung bestärkte sei-

²⁴⁶ Mustafa (15:02 – 15:18)

²⁴⁷ vgl. Kapitel 8.7.1

nen Entschluss unbedingt auf eine Realschule zu gehen. Diese trieb ihn an einen höheren Bildungsweg für sich zu wollen. Er erklärt, dass seine Eltern ihm die Freiheit überließen selbst zu entscheiden und ihm so Vertrauen entgegenbrachten seinen Weg selbst wählen zu können. Ihr Interesse an seiner Schulbildung stellten sie in Form von Vertrauen dar. Diesem Vertrauen wollte Mustafa gerecht werden. So wählte er selbst den für ihn besten Bildungsweg für sich. Er hat demnach eigenständig über seinen Bildungsweg entschieden.

Mustafa: *Die haben halt die Hoffnung sozusagen, also ich hab gemerkt, die haben Hoffnung und sie wollen, dass ich das Beste erreiche. Aber so ich habe gemerkt, sie können mir nicht groß helfen, aber das hat mir auch gereicht, dass die halt auch Hoffnung in mich haben und deshalb ehm dass war ja noch mal für mich der Beweis, als ich dann gesagt hab, nein ich will in die Realschule und die haben dann gesagt: O.K. wenn du willst, dann mach mal. Dann habe ich noch mal gesehen, die kennen sich wirklich nicht aus und sie wollen sich auch nicht durchsetzen. Sie lassen mir den Weg frei und vertrauen auf mich. Dann dachte ich, ja dann muss ich wirklich das Beste machen. [lacht] Damit das Vertrauen nicht umsonst ist. (18:36 – 19:11)*

Es kann angenommen werden, dass Eltern, die eine eher passive Haltung bezüglich der Bildung ihrer Kinder zeigen, trotzdem durchaus an der Schulbildung ihrer Kinder interessiert sein können. Sie sich nur deshalb scheinbar aus ihrer Verantwortung zurückziehen, weil sie ihnen wenig in schulischen Belangen helfen können. Die Übergabe der Verantwortung an andere sowie die Übergabe der Entscheidungsfreiheit an ihre Kinder kann daher als eine Form elterlichen Bildungsinteresses gewertet werden, da sich die Eltern bewusst zurückzogen. Zumindest lässt sich dies aus dem Quervergleich erkennen. Die Einnahme einer passiven Haltung von Eltern der Untersuchungsgruppe aus Unwissenheit oder Mangel an Erfahrung aus bildungsspezifischen Entscheidungsprozessen weist sich so auch als ratsamer aus als die Übernahme unqualifizierter Entscheidungshandlungen, die sich unter Umständen unvorteilhaft auf die Schulbildung des eigenen Kindes auswirken können. Das Bildungsinteresse von Eltern lässt sich in diesem Sinne im Licht einer positiven Einstellung gegenüber Bildung und Offenheit gegenüber höheren Bildungswegen betrachten und ermöglicht eine gewisse Akzeptanz der passiven Haltung als begünstigende elterliche Handlungsweise in Bezug erfolgreicher Bildungswege der Untersuchungsgruppe. So kommt es vielmehr auf eine mentale Unterstützung durch die Eltern an, als auf engagierte Handlungen und Unterstützungsleistungen, damit Kinder und Jugendliche einen erfolgreichen Bildungsweg einschlagen können. Das Interesse der Eltern an der Schulbildung ihrer Kinder lässt sich daher nicht ausdrücklich mit Bezug auf ein bestimmtes Bildungsstand der Eltern bestimmen, oder anhand aktiver Bildung fördernden Unterstützungsleistungen durch Eltern messen.

Blick auf die elterliche Beteiligung an der Schulbildung

Der Blick auf die Hausaufgabenbetreuung durch die Eltern zeigt, dass schulbezogene Hilfestellungen durch Eltern oft nicht möglich waren oder angesichts der Bildungsanforderungen und dem Bildungsstand der Eltern nur bis zu einem gewissen Grad durch die Eltern gewährleistet werden konnten. Die private Nachhilfe stellte so eine Alternative für die

Eltern in der schulischen Unterstützung der Interviewees und in diesem Sinne ihrer Beteiligung an der Schulbildung dar. Allerdings erwies sich, wie in Kapitel 8.2 bereits angemerkt wurde, diese alternative Form der elterlichen Beteiligung an der Schulbildung aufgrund der finanziellen Lagen mancher Elternhäuser nicht gleichermaßen für alle als zugänglich dar. Ohne diese ergänzende Hilfestellung der Eltern durch Instanzen außerhalb der Herkunftsfamilie waren die Interviewees daher in der Bewältigung von Bildungsanforderungen auf sich alleine oder vorhandene Geschwister und Freunde gestellt.

Als besonders auffällig aus dem Quervergleich erweist sich, dass besonders Interviewees mit Migrationshintergrund weniger direkte Hilfestellung bei den Hausaufgaben durch ihre Eltern erhielten. Dies lag v.a. daran, dass ihre Eltern häufig neben einer Bildungsferne zum schulischen Lehrstoff oft nur schlecht der deutschen Sprache mächtig waren, so dass sie ihnen allein aufgrund der Sprachbarriere nur wenig helfen konnten. So spricht beispielsweise der Einzelfall Ana diese kombinierte Beeinträchtigung ihrer Eltern im Zusammenhang ihrer schulischen Beteiligungsmöglichkeiten direkt an. Sie erklärt, dass ihre Eltern zwar nachgefragt haben, ob sie ihre Hausaufgaben gemacht hat, jedoch ohne diese wirklich zu kontrollieren, oder ihr gar dabei Hilfe anzubieten. Sie selbst geht davon aus, dass sie neben ihrem Bildungsniveau besonders durch ihre deutschen Sprachkenntnisse eingeschränkt waren ihr zu helfen und sich dessen auch bewusst waren, ihr nicht weiterhelfen zu können.

Interviewerin: *Wie sah den sonst die Beteiligung deiner Eltern in Bezug auf Schule aus?*

Ana: *Ja die haben gesagt, hast du Hausaufgaben gemacht. Ja! Und das war's. (TT 19:44- TT 19:58)*
[...]

Interviewerin: *..., also haben sie dann drüber geguckt, wenn du ja gesagt hast?*

Ana: *Ab und zu mal ja. Aber das sie es jetzt gelesen hätten – sie haben nur geguckt, ob da was steht, aber ob das jetzt richtig war oder nicht – ich weiß auch nicht, ob sie das hätten überprüfen können. (TT 21:18 - TT 20:33) [...]...sie hatten ja auch in dem Sinne nur einen Hauptschulabschluss und haben sich, dann war da noch diese Sprachbarriere und ich denk mal sie haben gewusst, dass sie mir nicht dann auch nicht weiterhelfen konnten. (TT21:13 - TT21:27)*

Ausgehend aus dem Quervergleich kann angenommen werden, dass bei Interviewees mit Migrationshintergrund insbesondere die Sprachkenntnisse der Eltern die schulische Beteiligung der Eltern in Form der Hausaufgabenhilfe einschränkten. Die Sprachfertigkeiten demnach eine wichtige Hürde in der elterlichen Beteiligung stellten.

Als interessant stellte sich im Quervergleich v.a. der Umstand dar, dass insbesondere Interviewees bildungspragmatischer Herkunft auf den Zusammenhang des Bildungsstands der Eltern und der Hausaufgabenbetreuung verweisen. Sie haben im Vergleich zu Interviewees bildungsferner Herkunft, deren Eltern nur wenige Jahre die Schule besucht haben und höchstens einen Abschluss auf Hauptschulniveau besitzen eher eine zeitlang Hilfestellungen bei den Hausaufgaben durch ihre Eltern erhalten. Interviewees bildungsferner Herkunft haben keine Hilfe durch ihre Eltern erhalten, da dies nicht möglich war. So erklärt beispielsweise Mustafa, dass seine Eltern ihm nie bei den Hausaufgaben geholfen haben oder ihm erklärten, wie etwas funktioniert.

Mustafa: *Aber sonst so, so Hausaufgaben oder so haben die mir nie eh helfen können, bezüglich so einer Sache. Also jetzt meine Hausaufgaben machen oder mal sagen, wie das jetzt funktioniert, eh so eine Hilfe habe ich nie bekommen. (49:12 - 49:24)*

Aus dem Quervergleich kann daher geschlossen werden, dass der Bildungsstand der Eltern eine größere Bedeutung im Hinblick auf schulbezogene Unterstützungsleistungen bei Interviewees bildungspragmatischer Herkunft hatte als durch jene bildungsferner Herkunft. Interviewees bildungspragmatischer Herkunft haben durch die teilweisen Hilfestellungen ihrer Eltern nicht nur die Erfahrung dieser schulischen Hilfestellung durch ihre Eltern gemacht, sondern auch die Grenzen ihrer schulischen Beteiligungsmöglichkeiten direkt erlebt. Für Interviewees bildungsferner Herkunft erschien diese Form der elterlichen schulischen Beteiligung weniger eine Option, so dass diese weder durch ihre Eltern selbst oder durch die Interviewees im Fokus schulischer Beteiligung stand. Aus dem Quervergleich lässt sich so auch erkennen, dass besonders bildungsferne Interviewees sich mit diesem Mangel an elterlicher Unterstützung arrangiert haben bzw. gelernt haben sich zu arrangieren. Weiter lässt sich auch erkennen, dass sie stärker darauf verweisen, dass die selbständige Bewältigung schulischer Anforderungen wichtig ist als eine durch beispielsweise durch Nachhilfelehrer und so durch unterstützende äußere Maßnahmen begünstigte. So betont beispielsweise Dilek im Zusammenhang mit einem Streitgespräch mit ihrer zehnjährigen Tochter, dass sie als Kind selbst – gemeint allein – gelernt habe und deshalb so erfolgreich war.

Dilek (51:15) *ich habe mir alles selber erarbeitet. Alles. Ich hab doch gesagt, keine Eltern, die mit dir nie Mathe gelernt haben, die nie Vokabeln abgefragt haben, die nie – ich (51:25) ich schimpf heute mit meiner Tochter, wie sie so abhängig von mir ist. Das ist, dieser Knackpunkt, ich hab Englischgrammatik immer selber gelernt. Ich hab Französischgrammatik gelernt. Ich hab die Arbeiten selber geschrieben. Ich hab deutsch selber gelernt. Ich hab selber gelernt, wie man Aufsätze schreibt. Weisch, wo ich dann ihr zehnmal erklären muss, solche Sachen. Also (51:51) vielleicht war ich deswegen, all diese Jahre erfolgreich. (51:15 - 51:55)*

Als weiteres Beispiel zeigt sich bei Mustafa, eine klare Tendenz dazu Anforderungen selbstständig zu bewältigen.

Mustafa: *Ich mag auch nicht so viel Hilfe von außen zu holen, weil ich denk mal, wenn man erst selber darauf kommt, dann versteht man es. Weil wenn geholfen wird, dann versteht der Helfende, aber ich selber nicht. (50:10 - 50:24)*

Mit Blick auf den Quervergleich kann angenommen werden, dass besonders junge Erwachsene bildungsferner Herkunft der Untersuchungsgruppe eine stärkere Tendenz zur selbständigen Bewältigung von Bildungsanforderungen ausgeprägt haben, als ihre bildungspragmatische Peer, da sie weniger auf unterstützende Maßnahmen zur Bewältigung dieser durch ihre Eltern unterstützt wurden. Folglich konnten sich bei ihnen weniger eine Erwartungshaltung gegenüber Hilfestellungen von außen erhalten zu können ausprägen sowie bei jungen Erwachsenen, die diese häufiger oder auch temporär erhalten haben. Im quantitativen Untersuchungsteil kann die Erwartungshaltung gegenüber den Eltern sie im Hinblick auf Anforderungen auf ihren Bildungs- und Berufswegen nicht gegenüber ge-

stellt werden. Hierzu fehlt das entsprechende Item im Fragebogen. Als differenziertes Bild einer Erwartungshaltung auf eine Unterstützung von außen zwischen den qualitativen und quantitativen Ergebnissen lässt sich allerdings festhalten, dass sich in der quantitativen Untersuchung ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Verlassen auf eine Unterstützung durch Behörden/Ämter und den direkt erfolgreichen Bildungswegen feststellen lässt.²⁴⁸ Ihre direkt erfolgreichen Bildungswege sind somit in Abhängigkeit einer erwarteten Unterstützung durch Behörden und Ämter beschriftet worden. Die Vermutung, dass Befragte bildungsferner Herkunft eine größere Erwartungshaltung gegenüber der Unterstützung durch Behörden und Ämter auf ihrem Bildungsweg hatten lässt sich durch die stärkere Tendenz zur selbständigen Bewältigung von bildungsspezifischen Anforderungen aus dem qualitativen Quervergleich nicht mittragen. Ihre Erwartungshaltung gegenüber der Unterstützung durch Freunde und Bekannte bei Anforderungen auf dem Bildungs- und Berufsweg kann jedoch unterstützt werden.

Zwei interessante Aspekte, die sich hinsichtlich der elterlichen Beteiligung der Eltern im Quervergleich zeigen, beziehen sich auf den Besuch der Eltern von Elternabenden. Zum einen zeigte sich, dass weder ein niedriger Bildungsstand noch eine Sprachbarriere Eltern daran hinderte an einem solchen teilzunehmen. So erklärt beispielsweise Dilek, dass sie ihre Eltern als Dolmetscherin zu Elternabenden begleitete. Dileks Eltern waren somit mithilfe ihrer Tochter, bzw. ihrer Kinder in der Lage sich über den Besuch an Elternabenden an der Schulbildung ihrer Kinder zu beteiligen.

Interviewerin: *Deine Eltern sind zum Elternabend gegangen?*

Dilek: *Meine Eltern sind immer zum Elternabend gegangen. Ich bin zusammen mit meiner Mutter immer zu den Elternabenden meiner Geschwister gegangen. Sie hat zwar kein Deutsch verstanden. Sie ist aber zu jedem Elternabend gegangen. Das weiß ich noch. (TT 40:10 – TT 40: 22).*

Aus diesem Aspekt lässt sich so auch eine Erklärung für den quantitativ signifikanten Zusammenhang der elterlichen Beteiligung zu den erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe erkennen sowie besser verstehen, weshalb sich die Signifikanz nicht in der elterlichen Beteiligung der Hilfestellungen bei den Hausaufgaben wiederfinden lässt. Durch die Begleitung der Eltern an der Schulbildung der Interviewees durch den Besuch von Elternabenden oder auch Sprechtagen ließ sich diese trotz geringen Sprachkenntnissen im Deutschen und/ oder mit einem geringen Bildungsstand ermöglichen. Dies war in der Hausaufgabenbetreuung nicht möglich. Demnach kann angenommen werden, dass sich die differenzierenden statistischen Zusammenhänge der elterlichen Beteiligung an der Schulbildung durch eine andere Notwendigkeit sprachlicher und bildungsspezifischer Kompetenzen erklärt.

Der zweite interessante Aspekt in Bezug auf die elterliche Beteiligungsform der Teilnahme an Elternabenden zeigt, dass einige Eltern der Interviewees trotz eines bestehenden

²⁴⁸ siehe Anhang II Tabelle: Verlassen auf die Unterstützung durch Behörden und Ämter und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

Interesses an der Schulbildung ihrer Kinder weniger oder auch bewusst nicht an Elternabenden teilnahmen. Dies zeigt sich v.a. bei Interviewees deren Eltern verstärkt eine passive Haltung einnahmen und bei welchen keine Beanstandungen durch die Bildungsinstitution Schule bezüglich der Interviewees zu erwarten war. Als interessant stellt sich dabei besonders heraus, dass der Bildungsstand der Eltern hier weniger von Bedeutung war. Dies lässt sich insbesondere gut durch Annikas Äußerungen hierzu verdeutlichen. Ihre Eltern lassen sich ihrem Bildungsstand einem bildungspragmatischen zuordnen.

Interviewerin: *Gehen sie zu Elternabenden oder so was?*

Annika: *Früher schon, aber das hat wenig gebracht.*

Interviewerin: *Warum?*

Annika: *Ja die, also meine Mutter hat sich das oft angehört und dann ja, ja. Über mich gab es halt nicht, nichts zu beklagen oder so was. Die ist einfach nur dahin. Und irgendwann hat sie einfach aufgehört. Das hatte einfach irgendwie keinen Sinn. (TT 14:53 – TT 15:14)*

Folglich zeigt sich die angedeutete passive Unterstützungshaltung einiger Eltern auch in Form des Fernbleibens von Elternabenden, so auch wichtigen schulischen Informationsveranstaltungen. Soweit kein tatsächlicher Nutzen oder Sinn in der Beteiligungsform zu erkennen war, wurde diese demnach reduziert oder komplett vernachlässigt. Daraus lässt sich schließen, dass die elterliche Beteiligung an der Schulbildung der Interviewees im Zusammenhang mit der Sinnzuschreibung durch die Eltern und ihrer Handlungsmöglichkeiten steht. Wurde durch die Eltern einer unterstützenden Maßnahme kein Sinn durch sie selbst oder eine konkrete Aufforderung zugesprochen blieb diese aus. Ließen die elterlichen Handlungsmöglichkeiten eine beteiligende sowie unterstützende Maßnahme nicht zu, stand diese den Interviewees nicht zur Verfügung, so dass sie gefordert waren diese anderweitig für sich einzufordern und zugänglich zu machen oder sich mit dem Mangel zu arrangieren.

Eine Typisierung der elterlichen Bildungsaspirationen

Der Versuch einer Typisierung der elterlichen Bildungsaspirationen unter Berücksichtigung ihrer schulischen Beteiligung und ihrer bildungsspezifischen Erfahrungswerte ergab vier Gruppierungen (A-D): Die Interviewees der Gruppe A wurden von ihren Eltern zur Bildung gepusht. Das heißt, die Eltern der Interviewees zeigten ein starkes Interesse an der Bildung ihrer Kinder. Es war ihnen wichtig ihre Kinder, die Interviewees, auf einer höheren Schule zu wissen und sie auf dem Weg zur Hochschulzugangsberechtigung zu unterstützen. Daher bemühten sie sich die Interviewees auf ein Gymnasium zu bekommen. Bildung ist ihnen sehr wichtig. Soweit es ihnen möglich war unterstützen sie ihre Kinder bei Bildungsaufgaben entweder selbst oder durch die Bereitstellung durch externe Hilfe (z.B. private Nachhilfe) und kontrollierten ihre Leistungen. Ihr Wissen über das deutsche Bildungs- und Schulsystem kann als Basiswissen bezeichnet werden. Ihnen ist bewusst, dass ein Abitur zum Studium berechtigt und dass die Hauptschulen als niedrige Schulform einen Gegenpol zum Gymnasium und zum Erwerb der Studienberechtigung stellen. In

Bezug auf das Bildungsmilieu lassen sich die Eltern der Interviewees einem bildungsfern-bildungspragmatischen und bildungspragmatischen zuordnen. Folgende Interviewees lassen sich dieser Elterngruppe zuordnen: Ana, Tasnim und Laraa. Auffällig in dieser Gruppe ist, dass alle Interviewees dieser Gruppe einen direkt erfolgreichen Bildungsweg beschritten haben und einen Migrationshintergrund besitzen.

In der Gruppe B stellt sich Bildung ebenfalls als wichtig für die Eltern dar. Sie übten jedoch keinen Druck aus, dass ihre Kinder, die Interviewees einen bestimmten Bildungsweg hätten gehen sollen. Im Rahmen ihrer Möglichkeiten unterstützten sie die Interviewees direkt bei ihren Schulaufgaben oder übernahmen Kosten für eine externe Hilfe (private Nachhilfe). Ihnen war bekannt, dass der Weg in ein Studium über den Besuch eines Gymnasiums und den Erwerb eines Abiturs erfolgt. Die Eltern lassen sich ihrem Bildungsstand nach als bildungsfern-bildungspragmatische und bildungspragmatisch bezeichnen. Folgende Interviewees lassen sich dieser Elterngruppe zuordnen: Markus, Jan, Sandra, Sarah, Magdalena, Liliana und Johanna. Alle Interviewees sind einen indirekt erfolgreichen Bildungsweg gegangen.

Die Gruppe C umfasst Eltern, die zwar an der Bildung ihrer Kinder interessiert sind, jedoch ebenfalls sowie die Gruppe B keinen Druck auf die Interviewees ausgeübt haben einen bestimmten Weg zu gehen oder einen bestimmten Bildungsweg bevorzugten. Vielmehr vertrauten sie den Interviewees selbst über ihren Bildungsweg zu entscheiden oder überließen die Entscheidungsgewalt den Verantwortlichen der Bildungsinstitutionen. Sie selbst kannten sich teilweise kaum und teilweise gut im Schulsystem aus. Die schulischen Unterstützungsleistungen der Eltern lassen sich durch Hilfestellungen in den ersten Schuljahren, einer teilweisen Kostenübernahme für eine private Nachhilfe und einer eher passiven Unterstützung zusammenfassen. Die Eltern können bildungsfernen und bildungspragmatischen Bildungsmilieus zugeordnet werden. Folgende Interviewees lassen sich dieser Elterngruppe zuordnen: Mustafa, Ugur, Musa, Anita, Dilek, Paul, Juri, Anouk, Alexej, Maria, Stefan, Annika, Layla und Banafshe. Die vier zuletzt genannten konnten einen direkt erfolgreichen Bildungsweg und ihr Abitur auf einem allgemein bildenden Gymnasium erwerben.²⁴⁹ Die anderen Interviewees sind einen indirekt erfolgreichen Bildungsweg (Bildungsumweg) zur Hochschulzugangsberechtigung, bzw. dem Abitur gegangen.

Die Eltern der Gruppe D waren nicht an einer höheren Bildung ihrer Kinder **interessiert**. Im Gegenteil hielten sie diese sogar von einem höheren Bildungsweg ab. In Bezug auf die Bildungslandschaften, höhere Bildungswege und die daraus resultierenden Möglichkeiten kannten sie sich den Aussagen nach nur wenig aus und scheinen daher diesen nur wenig Bedeutung zu zusprechen bzw. weniger Bildung als wichtig zu betrachten. Unterstützungsmaßnahmen der Eltern lassen sich teilweise in Form von Hausaufgaben-

²⁴⁹ Annika konnte im Zuge ihrer schulischen Integration während der fünften Klasse ins deutsche Schulsystem und mithilfe einer Lehrerin nach kurzer Zeit von einer Hauptschule auf ein allgemein bildendes Gymnasium wechseln.

betreuung und Hilfestellungen in der beruflichen Orientierung erkennen. Die Eltern entsprechen ihrem Bildungsstand nach einem bildungsfern sowie bildungsfern-bildungspragmatischen. Zwei der Interviewees lassen sich dieser Elterngruppe zuordnen: Erkan und Hannah. Beide haben eine Hochschulzugangsberechtigung über den dritten Bildungsweg erworben.

8.4.2 Bildungsmotivation der Interviewees

Der Quervergleich zeigt, dass sich die Bildungsmotivation der Interviewees einen höheren Bildungsweg zu beschreiten auf konkrete Bildungs- und Berufsziele der Interviewees und dessen Ausprägungszeitraum zurückführen lassen. Bildungsspezifische Erfahrungswerte und berufliche Rahmenbedingungen trugen für die Ausprägung und Umsetzung von Bildungs- und Berufswünschen eine wichtige Bedeutung. Die Abgrenzung von Erfahrungswerten und Bildungsmotiven zeigt sich im Quervergleich dabei oft als fließend. In Bezug auf den Bildungsverlauf spielte so v.a. der Ausprägungszeitraum eines bestimmten Bildungsziels und/oder Berufsbildes eine wichtige Rolle. Dies liegt v.a. mit der frühen schulischen Selektion und den unterschiedlichen Bildungsausrichtungen der Schulformen der Sekundarschulen zusammen. Wie bereits in Kapitel 8.3.2 angemerkt wurde, lassen sich Unterschiede in der Ausprägung bildungsspezifischer Erfahrungswerte zwischen den Interviewees erkennen. Bildungsspezifische Erfahrungswerte wurden dabei in unterschiedlicher Qualität und Intensität durch die Sozialisationsinstanzen bereitgestellt. Je früher die Interviewees ihren Bildungswunsch formulieren konnten, desto früher setzten sie sich so auch mit ihrem schulischen Bildungsweg auseinander. Die Wichtigkeit der Schule und schulischer Leistungen zeigt sich im Quervergleich so auch bedeutender sobald ein bestimmtes Bildungsziel durch die Interviewees formuliert wurde. Der qualitative Blick vertieft und differenziert hier die quantitativen Ergebnisse, welche die Wichtigkeit der Schule nur bei Befragten eines indirekt erfolgreichen Bildungsweges und einem Migrationshintergrund erkennen lassen.

Die Entscheidungsgrundlagen für das Beschreiten der höheren Bildungswege des Samples lassen sich unterschiedlich fassen sowie auch in ihrer anregenden Funktion unterschiedlich bewerten. Bis auf einen Einzelfall (Dilek) lassen sie sich jedoch als extrinsisch bedingt fassen. Dilek ist die einzige die intrinsische Motivationszüge als Entscheidungsgrundlage für einen höheren Bildungsweg benennt. Sie erklärt, dass sie aufgrund eines inneren Antriebs eines Bildungshungers einen höheren Bildungsweg beschritten haben zu wollen.²⁵⁰ Die Ausprägung eines bestimmten Berufsziel und Bildungsziels, das Streben nach besseren Berufschancen durch höhere Bildung und finanzieller Sicherheit lassen sich als häufigste Entscheidungsgrundlagen erkennen. Dabei unterstützten nicht nur positive Erfahrungen mit dem sozialen, schulischen und beruflichen Umfeld die Ausprägung und das Streben nach einem bestimmten höheren Bildungsziel, sondern auch negative Erfah-

²⁵⁰ Dilek (11:40 – 13:03)

rungen oder auch krisenbesetzte Vorstellungen.²⁵¹ Interviewees, die einen erfolgreichen Bildungsumweg beschritten haben, lockte besonders die Möglichkeit einer anregenden beruflichen Position oder Berufsprofils sowie Anerkennungsforderungen zurück auf einen höheren Bildungsweg. Dabei stellte sich der Aspekt der Anerkennung im Zuge der Auseinandersetzung der subjektiven Wertigkeit und Bildungsstands mit dem äußeren Umfeld als bedeutender Motivationsprozess dar. Die kulturelle Prägung der Herkunftsfamilie und ihres sozialen Umfelds durch die Betrachtungsweise höherer Bildungswege als Selbstverständlichkeit und bestmögliche Bildungsform begünstigte insbesondere die Ausprägung akademisch orientierter Berufsbilder und dadurch einen höheren Bildungsweg. Der qualitative Blick deckt sich hier mit theoretischen Überlegungen des Habitus und der Reproduktionstheorie (Bourdieu, 1983) und den Überlegungen zu höheren Bildungsaspirationen im Zuge gesteigerter bildungsspezifischer Fremderfahrungswerte (Baumert; u.a., 2009; Maaz, 2006; Hillmert, 2005; Köller, 2004; Heimbach-Steins, 2003; Esser, 1999; Bolder, 1978; Boudon, 1974;). Als auffällig zeigt sich im Quervergleich speziell, die Adaption von Bildungswegen aus dem sozialen Umfeld als Lösungsstrategie zur Überbrückung und Verschiebung einer konkreten Entscheidung über den eigenen Berufsweg. Ein höherer Bildungsweg wurde demnach daher verfolgt, weil er die Möglichkeit für eine Weile bot, sich einer konkreten Berufsentscheidung zu entziehen, um sich der eigenen Wünschen und Ansprüche an den eigenen Bildungs- und Berufsweg klar werden zu können.

Durch die qualitativen Ergebnisse lassen sich die quantitativen Ergebnisse im Hinblick auf die Bildungsmotivation der Untersuchungsgruppe und dessen Zusammenhänge zu den erfolgreichen Bildungswegen weiter vertiefen sowie in Bezug zu dem Aspekt berufliche Ziele als Jugendliche, dem Haben eines festen Karriereplans, der Wichtigkeit von Schule und Karriere, der Anerkennung durch das soziale Umfeld und dem Glauben an die eigenen Fähigkeiten (Selbstwirksamkeitsüberzeugung) differenzierter betrachten.

Blick auf die Bildungsmotivation der Interviewees und ihre Entscheidungsgrundlagen

Im Quervergleich zeigt sich, dass zehn der Interviewees bereits als Kind eine Vorstellung davon hatten, was sie später einmal werden wollten oder dass sie unbedingt studieren gehen wollten.²⁵²

Layla: *Ich weiß auch schon seit der 2. Klasse, dass ich Medizin studieren will. (4:10 - 4:13)*

Bei anderen entwickelten sich ein konkretes Berufsbild und der Wunsch zu studieren erst während der Sekundarstufe I oder der Oberstufe. Andere Interviewees haben sich im Verlauf ihres Bildungsweges nur wenig Gedanken über ein mögliches, späteres Berufsziel oder ihren Bildungsweg gemacht, sondern sind diesen gegangen sowie er ihnen durch die Bildungsinstitutionen oder ihre Eltern angeboten wurde. Der Weg zu einer Hochschulzu-

²⁵¹ z. B. Layla (6:17 – 7:33); Alexej ((8:05 – 8:40); Banafshe (46:02 – 46:57)

²⁵² Layla, Musa, Banafshe Dilek, Paul, Juri, Mustafa, Annika, Johanna, Alexej

gangsberechtigung ergab sich für sie demnach im Zuge ihres Bildungsverlaufs und war weniger durch diese Interviewees intendiert oder überlegt angegangen worden. Weitere Interviewees haben ihren erfolgreichen höheren Bildungsweg erst durch Anregungen und konkrete Berufsaussichten während ihres Berufswegs und somit erst im Verlauf ihres jungen Erwachsenenalters zu verfolgen begonnen. Als ihnen konkrete Bildungs- und Berufswünsche bewusst wurden, begannen sie die Zielverfolgung ausgehend von ihrer Bildungsposition und ihre bildungsspezifischen Erfahrungswerte hinsichtlich Bildungsmöglichkeiten strukturiert zu planen und zu verfolgen.²⁵³

Die Wichtigkeit der Schule und schulischer Leistungen zeigt sich im Quervergleich so auch bedeutender sobald ein bestimmtes Bildungsziel durch die Interviewees formuliert wurde. Speziell Interviewees mit einer frühen Zielorientierung sprachen der Schule eine besondere Bedeutung zu. Insbesondere Interviewees mit Migrationshintergrund und v.a. bildungsferner Herkunft zeigen im Quervergleich eine solche. Ihre frühe Zielorientierung und die daraus resultierende Wichtigkeit von Schule als Motiv ihrer Bildungsentscheidung für einen höheren Bildungsweg zu werten sind. Der quantitativ signifikante Zusammenhang zwischen der Bedeutungszuschreibung der Schule als wichtig und den indirekt erfolgreichen Bildungswegen Befragter mit Migrationshintergrund lassen sich durch die verstärkte schulische Kanalisierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in indirekten Bildungskanälen erklären.

Als interessant in Bezug auf den Aspekt der Wichtigkeit von Schule stellt sich im Quervergleich v.a. durch die Sichtweise des Einzelfalls Dilek dar. Sie mochte Ferien nicht, da sie in diesem Zeitraum nichts zu tun hatte und die Schule als einziger Ort Möglichkeiten sozialer Aktivitäten bot. Schule war so ein Ort für sie, an welchem sie Anregung und Beschäftigung erhielt. Sie erklärte, dass Schule mehr für sie darstellte und eine besondere Bedeutung für sie hatte und sie gerne zur Schule ging. So wusste sie auch, dass sie nach der Realschule weitermachen zur Schule gehen würde und die Schulzeit nicht zu Ende sei. So hat sie auf dem Wirtschaftsgymnasium angefangen.

Dilek: *Also ich bin immer gerne in die Schule gegangen. Ich war traurig, wenn's Ferien waren, weil ich hatte sonst keine andere Sozialaktivität als die Schule. (8:23- 8:30) [...]. Auf jeden Fall eh hab ich immer gewusst, nach der Realschule ist es nicht zu Ende, ich möchte weitermachen Und dann hab ich ja das Wirtschaftsgymnasium also dann angefangen. (9:34 - 9:46).*

Ausgehend von Dileks Beispiel kann angenommen werden, dass Schule mehr als nur einen Bildungsort für Kinder und Jugendliche der Untersuchungsgruppe stellen kann. Die Wichtigkeit von Schule und dessen Bezug zu erfolgreichen Bildungswegen aus dem Umstand resultieren kann, dass Schule der einzige oder einer der wenigen Orte ist, welcher Aktivitätsangebote und die Möglichkeit des sozialen Austauschs bietet. Der Besuch eines erfolgreichen Bildungsweges somit im Zusammenhang mit dem Aktivitätsangebot an Schulen und dem dortigen Austausch mit Anderen steht und begünstigt werden kann. Die

²⁵³ vgl. Kapitel 8.3.2

Bildungsmotivation von Kindern und Jugendlichen der Untersuchungsgruppe durch die Nutzung des Kontexts Schule als Freizeitort entsprechend begünstigt werden kann sowie auch resultieren kann. So verweist auch Opp (2008) mit Bezug auf Werner (1997) darauf, dass die Institution Schule eine zweite Heimat und ein Wohlfühlort für Kinder und Jugendliche bedeuten kann (Werner, 1997, S. 198 in Opp, u.a.; 2008, S. 240). Speziell bei Kindern aus chaotischen oder weniger anregenden Elternhäusern kann die Schule einen solchen Ort stellen. In Dileks Fall kann ihr Elternhaus nicht als chaotisch bezeichnet werden, jedoch mangelte es ihr an Bildung fördernder Anregung durch das Elternhaus. Mit Blick auf den in Kapitel 8.2 angesprochenen empfehlenswerten weiteren Ausbau von Ganztageschulen mit integrierten Freizeitangeboten zur Förderung der möglichen Teilhabe an kultureller/musisch-ästhetischer Bildung von Kindern und Jugendlichen finanzschwacher Elternhäuser ist daher nochmals mit Nachdruck als empfehlenswert zu erwähnen. Der Ausbau von Ganztageschulen mit ergänzendem Freizeitangebot kann aus dem Quervergleich heraus als Bildung fördernde Maßnahme gewertet werden. Ganztageschulen sind insbesondere in der Lage schulische Angebote mit freizeitleichen zu kombinieren und im formellen sowie informellen Rahmen Kinder und Jugendliche der Untersuchungsgruppe zu erreichen - ihnen bildungsfördernde Aktivitäten und die Möglichkeit des sozialen Austauschs mit anderen anzubieten und dadurch die Bildungsmotivation zu fördern.

Für die konkretere Umsetzung ihrer Bildungs- und Berufswünsche informierten sich die Interviewees selbständig. Selbstsoziologische Züge zeigen sich im Quervergleich demnach speziell in der Verfolgung eines bestimmten Berufs- und Bildungsziels durch die Interviewees und ihrer bewussten Suche nach Informationen und Möglichkeiten ihren erfolgreichen Bildungsweg umzusetzen. Auffällig ist dabei besonders, dass im Falle lückenhafter Erfahrungswerte bezüglich Bildungsmöglichkeiten teilweise auch längere Bildungswege verfolgt wurden als notwendig gewesen wäre. Gründe hierfür lassen sich v.a. auf eine mangelnde Aufklärung und Beratung durch sekundäre und tertiäre Sozialisationsinstanzen erkennen sowie in Neigungen und unvollständig formulierten Bildungsinteressen der Interviewees.²⁵⁴ So versuchte sich beispielsweise Alexej zunächst am Erwerb des Hauptschulabschluss mithilfe der Schulfremdenprüfung bis er zufällig erfuhr, dass er diesen bereits besaß.²⁵⁵ Im Zuge seines Abgangs von der Schule wurde ihm eine gegensätzliche Information vermittelt. Anita als weiteres Beispiel besuchte und schloss zunächst das Berufskolleg mit der Fachhochschulreife ab bis ihr bewusst wurde, dass ihr das allgemeine Abitur mehr Zugangschancen für ein Studium ermöglichte. Das Berufskolleg mit der Fachausrichtung Gestaltung und Kommunikation wählte sie zum Erwerb der Fachhochschulreife, da sie ‚einen Hang zum Gestalterischen‘ bei sich wahrnahm.

Interviewerin: *Wie kam es, dass du dich für das BK entschieden hast?*

Anita: *Ehm, also es gibt ja das Kaufmännische was mich jetzt nicht so gereizt hätte und es gibt noch ein, was in Richtung Gestaltung geht. Technische Kommunikation und so ein Kram und das fand ich su-*

²⁵⁴ vgl. Kapitel 8.3.2

²⁵⁵ vgl. Kapitel 8.3.2; Alexej (4:20 – 4:50)

per. Da ich sowieso so einen Hang zum Gestalterischen hab. Dachte ich, es gibt nichts Besseres. Jetzt machst du das zwei Jahre lang, kannst, wenn du willst damit auch studieren gehen, ehm, bis ich gemerkt hab, dass ich mit der Fachhochschulreife nichts Gescheites studieren gehen kann, wie der ursprüngliche Plan. Dafür braucht man Abitur. (4:25 - 4:56)

Der Quervergleich verweist somit drauf, dass zum einen die Umsetzung einer bereits bestehenden Bildungsmotivation der Interviewees in einem bedeutenden Zusammenhang mit ihren bildungsspezifischen Erfahrungswerten stand. Zum anderen zeigt sich, dass sich die Bildungsmotivation der Interviewees Erfahrungswerte als Ausgangspunkt einen höheren Bildungsweg zu beschreiten zu wollen, zurückführen lassen.²⁵⁶ Dieser Aspekt wird im Folgenden stärker verdeutlicht.

Die Entscheidungsgrundlagen für das Beschreiten eines höheren Bildungsweges lassen sich auf Erfahrungen und Anregungen aus dem sozialen, schulischen und auch beruflichen Umfeld zurückführen. Die kulturelle Prägung der Herkunftsfamilie und ihres sozialen Umfelds lassen sich durch die Betrachtungsweise höherer Bildungswege als Selbstverständlichkeit und bestmögliche Bildungsform zudem als Ausgangspunkt einer höheren Bildungsmotivation erkennen. Erfahrungswerte im Zuge der beruflichen Sozialisation und Auseinandersetzung mit dem Berufsleben regten v.a. ältere Interviewees an, die ihren Weg nach einer längeren Berufsphase zurück auf einen höheren Bildungsweg fanden, diesen wieder aufzunehmen. Bei jüngeren Interviewees des Samples, die ihren erfolgreichen Bildungsweg ohne reine Berufsphasen beschritten haben, lässt sich die Entscheidungsgrundlage für das Beschreiten eines höheren Bildungsweges auf eine Auseinandersetzung mit einem späteren Berufsleben und Möglichkeiten der Lebensführung erkennen. Das heißt v.a. mit ihrer beruflichen und finanziellen Zukunftsperspektive. Dabei unterstützten nicht nur positive Erfahrungen, sondern auch negative Erfahrungen, welche die Interviewees machten oder auch krisenbesetzte Vorstellungen das Streben nach einem bestimmten höheren Bildungsziel.²⁵⁷ So erklärt beispielsweise Layla, dass sie sich als Kind Gedanken darüber gemacht hat, welche Personengruppe in Katastrophenzeiten *wenn die Welt untergeht* helfen könnte? Welche Personengruppe dann sowie überall auf der Welt immer seinem Beruf nachgehen könnte. Ihre Antwort darauf ist ‚Ärzte‘.

Layla: *Ich weiß gar nicht wie es kam, aber ich glaube ich hatte irgendwann Mal die komische Vorstellung als kleines Mädchen ‚Wenn die Welt untergeht, wer hilft uns dann noch?‘ Und dann dachte ich Ärzte. Deshalb wollt ich dann Medizin studieren, weil ich mir irgendwie dachte, dass ist so eigentlich der Beruf, den du immer ausüben kannst. (7:01). Egal wo du bist und was du machst (6:42- 7:03)*

Laylas Äußerungen lassen darauf schließen, dass sie ihr Bildungsziel Ärztin zu werden zunächst aus einem Bedürfnis nach beruflicher Sicherheit bestimmt und anvisiert hat. Ihr Bildungsziel Ärztin spiegelt hier deutlich einen Wunsch nach Sicherheit wieder. Als Ärztin müsste sie sich keine Gedanken darüber machen, welchen Beruf sie in Krisenzeiten ausüben könnte, auf welche Weise sie Geld verdienen könnte. Weshalb sie dieses Sicher-

²⁵⁶ vgl. Kapitel 8.3.2

²⁵⁷ z. B. Layla (6:17 – 7:33); Alexej ((8:05 – 8:40); Banafshe (46:02 – 46:57)

heitsgefühl verspürte, lässt sich spekulativ aus ihrem familiären Kontext erschließen. Bezüge lassen sich schließlich zur Flucht ihrer Eltern aus dem Heimtätland, dem notwendigen Berufswechsel ihres Vaters nach der Flucht und den geringen Berufschancen ihrer Mutter ziehen. Es kann argumentiert werden, dass sie aufgrund dieser familiären Umstände sich durch eine bestimmte berufliche Ausrichtung gegen einen Notfall beruflich absichern wollte.

Alexej als weiteres Beispiel erklärt seinen frühen Bildungswunsch nach einem höheren Bildungsweg durch den Bezug auf die eingeschränkten beruflichen Möglichkeiten, die sich durch eine geringe Schulbildung ergeben. Diese Erfahrung hat er durch die Wahrnehmung seiner Eltern und ihrer geringen Ausbildung und den dadurch für sie möglichen beruflichen Chancen auf dem deutschen Arbeitsmarkt erworben. Als Folge dieser negativen Erfahrungen war für ihn klar, dass er unbedingt einen *gescheiterten Abschluss* brauche und eventuell auch ein Studium um einen *gescheiterten Beruf zu bekommen*.

Interviewerin: *Wann war dir das zum ersten Mal klar? Kannst du dich daran erinnern? Wann dir das zum ersten Mal bewusst wurde, ich möchte unbedingt ehm, studieren?*

Alexej: *Schon früh. In der Grundschule schon.*

Interviewerin: *In der Grundschule?*

Alexej: *Ja.*

Interviewerin: *Und warum? Kannst du dich noch daran erinnern, wie es dazu kam?*

Alexej: *Keine Ahnung. Ich hab halt gesehen, meine Eltern also hier in Deutschland, keine Ausbildung, keine gescheiterten Berufe ohne gescheiterte Berufe keine Zukunft heute. Da war für mich, da war's dann klar für mich, dass ich einen gescheiterten Abschluss haben will. Auf jeden Fall studieren, eventuell, um einen gescheiterten Beruf zu bekommen. (8:05 - 8:40)*

Alexej bietet eine Erklärung für den in der quantitativen Untersuchung festgestellten signifikanten Zusammenhang zwischen beruflicher und auch finanzieller Zukunftsaussichten und den erfolgreichen Bildungswegen. Des Weiteren ergänzt er die Sichtweise auf eine bildungsorientierte Strebsamkeit jener Interviewees, deren Eltern eine zeitlang selbstständig tätig waren.²⁵⁸ Demnach ist insgesamt von prekären elterlichen Beschäftigungsverhältnissen als Entscheidungsgrundlage für einen höheren Bildungsweg auszugehen und nicht nur von einer elterlichen Selbstständigkeit als Ausweg und Mittel zur Erwerbsarbeit. Es kann angenommen werden, dass junge Erwachsene der Untersuchungsgruppe im Hinblick einer finanziellen Absicherung nach höheren Bildungswegen streben. Besonders bei jungen Erwachsenen, die aus beruflich und finanziell eingeschränkten Elternhäusern stammen ist davon auszugehen. Insgesamt ist davon auszugehen, dass eine positiv besetzte Zielorientierung als wichtige Basis der Bildungsentscheidung für das Beschreiten eines höheren Bildungswegs der Untersuchungsgruppe gewertet werden kann. Aus dem Quervergleich zeigt sich so auch, dass ein konkretes Zukunftsbild und eine konkrete Zukunftsperspektive sich positiv auf den Bildungsweg der Interviewees ausgewirkt haben und ihre Bildungsmotivation steigern konnte. Dabei stellten positive wie negative Erfahrungsbeispiele aus dem sozialen Umfeld eine Entscheidungsgrundlage.

²⁵⁸ vgl. Kapitel 8.2

Der qualitative Blick auf das Haben eines konkreten und somit bewussten Vorbilds zeigt sich im Quervergleich allerdings als weniger von subjektiver Bedeutung für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges. Größere Bedeutung zeigt die Orientierung an soziokulturellen Faktoren (mehr Geld durch höhere Bildung) oder auch an einzelne bildungsspezifische Beispiele höherer Bildungswege als Handlungsmöglichkeiten aus dem sozialen Umfelds. Aus dem Quervergleich lässt sich erkennen, dass Erfahrungsbeispiele eines sozial und v.a. finanziell stärkeren Umfelds als Anregung für eine Adaption ähnlicher zukünftiger Lebensverhältnisse dazu geführt haben, einen erfolgreichen Bildungsweg zu verfolgen. Einzelne charakteristische Eigenschaften, die aus dem sozialen Umfeld oder auch durch Personen des öffentlichen Lebens wahrgenommen wurden, wurden als erstrebenswerte Eigenschaften bezeichnet und als Orientierung für die eigene Charakterausprägung benannt.²⁵⁹ So erwies sich das Konzept eines bewussten Vorbilds oder die Orientierung an Bildungswegen anderer auch als Anregung zur weiteren Ausprägung einzelner persönlicher Eigenschaften.

Eine weitere Entscheidungsgrundlage für das Beschreiten eines höheren Bildungsweges zeigt sich im Quervergleich auch im Umstand einer gewissen Unklarheit über die eigenen Wünsche und Ansprüche an den eigenen Bildungs- und Berufsweg. Ein höherer Bildungsweg ermöglichte eine Überbrückung und Verschiebung einer Entscheidung über einen konkreten Berufsweg. Der höhere Bildungsweg fungierte demnach als Lösungsstrategie zum Aufschieben einer konkreteren Entscheidung über den eigentlichen Bildungsweg oder auch aus einer praktischen Möglichkeit heraus als aus einer Bildung fördernder Fokussierung heraus.

Anouk: ...Freunde von mir, einige gesagt haben, sie machen jetzt eben Abi und gehen aufs EG, TG oder WG. Und dann hab ich gedacht, mach ich das doch auch, ich hab keinen Plan was ich sonst machen soll. Dann mach ich das halt auch. Es war irgendwie so, hm, O.K. (28:24 - 28:40) [...] Es war so ne Not, wie soll ich sagen, ich mach das auf jeden Fall, so dass ich mich anmelde an dieser Schule, am EG und eh ich kann ja, wenn ich noch einen Ausbildungsplatz finde oder irgendwas mir in den Kopf kommt, was ich dann noch machen kann, dann kann ich es ja noch immer ändern. Hauptsache ich hab was, irgendwie etwas wie es weiter geht. (28:51 - 29:10)

Der Rückbezug eines höheren Bildungsweges mit einer überbrückenden Entscheidungsgrundlage lässt sich mit den quantitativen Daten nicht überprüfen. Hierzu fehlen entsprechende Items im Fragebogen. Für eine Folgeuntersuchung empfiehlt sich demnach eine Ergänzung des Fragebogens.

Weitere Entscheidungsgrundlagen für das Beschreiten eines höheren Bildungsweges lassen sich im Quervergleich auch darin erkennen, dass dieser als Herausforderung auf der Suche nach Anerkennung gesehen wurde - v.a. nach Anerkennung im beruflichen Kontext. So entschied sich beispielsweise Erkan auf der Suche nach beruflicher Anerkennung als Trainer und Seminarleiter von Akademikerkursen ebenfalls Akademiker zu werden. Dadurch erhoffte er sich eine Bestätigung für sein praktisches Können, dass heißt eine

²⁵⁹ z. B. Laraa, Sandra, Mustafa, Johanna, Banafshe, Paul

vollwertige Anerkennung durch sein Klientel für sein berufliches Handeln.²⁶⁰ Der Aspekt der beruflichen Anerkennung und dessen Zusammenhang zu den erfolgreichen Bildungswegen konnte in der quantitativen Untersuchung nicht untersucht werden, da entsprechende Items im Fragebogen fehlen. Auch hier empfiehlt sich eine Ergänzung des Fragebogens für eine Folgeuntersuchung.

Darüber hinaus zeigte sich, dass durch positive Erfahrungen von Anerkennung von Leistungen im schulischen Kontext durch die Benotung durch Lehrkräfte -insbesondere Lob und Motivation in der Schule - die Bildungsmotivation im Zuge der Steigerung der eigenen Selbstwirksamkeit bestimmte schulische Leistungen erbringen zu können, angeregt wurde. So zeigte sich im Quervergleich, dass beispielsweise Lob durch Lehrkräfte oder eine gute schulische Bewertung dazu beigetragen hat, die eigenen Fähigkeiten positiv zu sehen und sich schulischen Herausforderungen zu stellen, denen man sich zunächst nicht ganz gewachsenen fühlte.²⁶¹ Mustafa erklärt hierzu beispielsweise, dass er in der 7. Klasse eine Belobigung erhalten habe. Diese habe ihm einen weiteren Antrieb gegeben seine Leistungen weiter zu steigern und weiterhin an sich und seine Fähigkeiten zu glauben. Darüber hinaus fing er dadurch an seinen Blick auf einen höheren Bildungsweg und ein späteres Studium zu richten. Davor hatte er nur an eine Ausbildung im Anschluss seiner Schulzeit gedacht.

Mustafa: *In der siebten Klasse habe ich zum ersten Mal eine Belobigung bekommen. (2:51 – 2:56) [...]dann ehm, hab ich also festgestellt, ich hab mir, dann wirklich an mich geglaubt. Und in der achten Klasse hab ich dann gleich einen Preis bekommen. Weil ich mir dann auch wirklich die Mühe gemacht hab, ich, ich hab mich hingesezt, ich hab gelernt. Und ich hab dann wirklich an mich geglaubt, zu bis zur siebten Klasse wollte ich immer eine Ausbildung machen. Weil ja, ich kannte auch niemand, die eh studiert haben und so große Sache war das für mich. (3:04 – 3:27) [...] Ich war wirklich die ganze Zeit seit der, also, zunächst dachte ich fünfte, sechste, siebte, ich dachte: Ja klar, Ausbildung mehr kann ich ja nicht mit Realschule. Aber dann als ich siebte Klasse ganz am Ende, kurz vor Zeugnisausgabe als ich ehm erfahren habe, dass ich ehm ein ehm*

Interviewerin: *Eine Belobigung?*

Mustafa: *Eine Belobigung, genau kriegen würde. Dann dachte ich: O.K., wenn ich will, kann ich jetzt auch vielleicht später ein Gymnasium besuchen und dann auch studieren. (22:37 - 23:03)*

Mustafas Beispiel verweist auf die Steigerung von Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Zuge von Anerkennung durch andere. Das anerkennende schulische Lernklima die Ausprägung eines stärkeren Selbstwirksamkeitsempfinden (Trautwein, 2003; Köller, 2004). Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und -erwartung zeigt sich im Quervergleich der Interviewees und ihrer erfolgreichen Bildungswege insgesamt als ein wichtiger Motor für das Beschreiten ihrer erfolgreichen Bildungswege. Dabei spielten bei eingewanderten Interviewees schulische Vorkenntnisse und Erfolge aus dem Herkunftsland eine bedeutende Rolle. Sie halfen ihnen trotz ihrer Sprachbarrieren an ihre Fähigkeiten zu glauben und diese in einem anderssprachigen Kontext zu betrachten. In der quantitativen Untersuchung konnte kein Zusammenhang zwischen dem Glauben an die eigenen

²⁶⁰ vgl. Kapitel 9.3 (Ankerfall Erkan)

²⁶¹ z. B. Mustafa (2:58 – 3:55; 22.44 – 23:55); Musa (18:47- 20:03; 22:27 – 22:49)

Fähigkeiten und den erfolgreichen Bildungswegen festgestellt werden. Allerdings ließ sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der subjektiven Bewertung einer Aufgabe gewachsen zu sein und den direkt erfolgreichen Bildungswegen feststellen. Dies gilt v.a. für Befragte bildungspragmatischer Herkunft. Weiter zeigte sich ein Zusammenhang schulischer Bewertungen durch Lehrkräfte nur für die direkt erfolgreichen Bildungswege als signifikant - insbesondere für Befragte bildungspragmatischer Herkunft. Aus dem Quervergleich lassen sich diese Zusammenhänge nicht erklären. Vielmehr zeigt sich dagegen im Quervergleich, dass v.a. jene Interviewees mit einem indirekt erfolgreichen Bildungsweg bildungsferner Herkunft in Auseinandersetzung mit ihren Fähigkeiten, der Bewertung und Motivation durch Lehrkräfte stärker daran geglaubt haben ihren erfolgreichen Bildungsweg bewältigen zu können als Interviewees, die einen direkt erfolgreichen Bildungsweg beschritten haben. Die Erklärung hierfür lässt sich v.a. darauf zurückführen, dass Interviewees mit einem indirekt erfolgreichen Bildungsweg durch die Bewusstwerdung ihres Bildungsweges und dessen Möglichkeiten im Vergleich zu höheren Bildungswegen sich stärker mit ihren schulischen Fähigkeiten auseinandergesetzt haben. dadurch konnte sich die Bildungsmotivation einen höheren Bildungsweg beschreiten zu wollen einstellen.

So ermöglicht der qualitative Blick diesbezüglich eine differenziertere Sichtweise auf den Untersuchungsgegenstand. Ebenso zeigt sich auch eine differenzierte und auch erweiterte Sichtweise auf den Aspekt der Anerkennung durch das schulische und soziale Umfeld. In der quantitativen Untersuchung zeigt sich die Anerkennung durch das schulische Umfeld, speziell die Anerkennung durch Mitschüler/innen in einem signifikanten Zusammenhang zu den direkt erfolgreichen Bildungswegen Befragter bildungspragmatischer Herkunft. Im Hinblick auf die Anerkennung durch das soziale Umfeld und den erfolgreichen Bildungswegen der Befragten zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zu den direkt erfolgreichen Bildungswegen Befragter ohne Migrationshintergrund. In Bezug auf den Gesamtsurvey lassen sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen einer Anerkennung im schulischen oder sozialen Kontext und den erfolgreichen Bildungswegen erkennen. Die quantitativen Ergebnisse lassen sich demnach durch die qualitativen vertiefen und erweitern.

Speziell der Aspekt der Anerkennung durch das soziale Umfeld zeigt sich im Quervergleich als eine Erklärungsgrundlage für oder auch gegen das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges – speziell im Umgang in ein Studium. So zeigt sich, dass die Bildungsmotivation durch die geringe Akzeptanz des sozialen Umfelds eines erfolgreichen Bildungsweges als erstrebenswert sank. Insbesondere bei Interviewees mit einem weniger akademischen und somit eher bildungsfernen Umfeld konnte dies festgestellt werden. Um dennoch motiviert zu bleiben, halfen nur die Abschottung vom gewohnten Umfeld und eine stärkere Auseinandersetzung mit den eigenen Wünschen und Berufsplänen. Dies zeigt sich beispielsweise beim Einzelfall Sarah. Sie hatte sich überlegt einen höheren Bil-

dungsweg einzuschlagen. Ihr soziales Umfeld entsprach jedoch keinem akademischen. Sie erzählt im Gespräch, dass ihr damaliger Freund, der selbst einen Hauptschulabschluss und eine Ausbildung zum Industriemechaniker absolviert hatte, sie von einem Bildungsweg in ein Studium zurückhalten wollte. Immer wieder sagte er ihr, *Studieren ist doch Scheiße!*.²⁶² So ließ sie sich damals von ihm durch seine Äußerungen und seine Betrachtungsweise des Studierens beeinflussen und ihre Studienwünsche schleifen, wie sie selbst erklärt. Heute könnte sie sich deswegen *in den Arsch beißen*.²⁶³ Bei Anouk war dies ähnlich. Als Anouk in die Abiturphase kam, war sie sich nicht sicher welchen weiteren Bildungsweg sie einschlagen soll. Ihr damaliger Freund und dessen Familie waren gegen ein Studium. Ihrer Ansicht nach sei ein Studium nur eine weitere Zeitverschwendung in welcher kein Geld verdient würde. Erst nachdem sie sich von ihm und dessen Einstellungswelt verabschiedete hatte, fing sie ein Studium an, dass sie mittlerweile abgeschlossen hat. Sie erzählt, dass sie sich wahrscheinlich auch deshalb für das Studium und gegen eine Ausbildung entschieden hat, weil ihr damaliger Freund und dessen Familie energisch dagegen waren. Sie selbst erklärt ihren konkreten Weg ins Studium somit durch eine Trotzhaltung, die sie gegenüber ihrem sozialen Umfeld eingenommen hatte.

Interviewerin: *Dann hast du dein Abitur gemacht.*

Anouk: *Ja.*

Interviewerin: *Dann hast du vorhin erzählt, dann hast du erstmal pausiert, gearbeitet.*

Anouk: *Genau. Ich hab dann, ehm, ich wollte eigentlich ein Jahr lang arbeiten um Geld zu verdienen. Warum auch immer. Ich glaub ich wollt einfach nur mal Geld verdienen. Bzw., dass war auch so ein mit bisschen der Einfluss von meinem damaligen Freund. Also, ja der fand schon nicht so doll, dass ich Abi gemacht hab oder Abi mach, weil er ist halt nur Koch. (34:03 - 34:28) [...] Und hat's nicht so recht verstanden, so, warum ich nicht ,ne Ausbildung gemacht hab, (34:31 - 34:35) [...] Und ich wusste nicht so richtig was ich sonst, was irgendwie so wirklich. Und dann hab ich gedacht, na gut dann studier ich halt jetzt. Wozu hab ich denn das Abi gemacht? Dann studier ich eben. Und ehm, ja mein damaliger Freund hat, der war dann ziemlich angepisst irgendwie deswegen. und hat gesagt, wie unnötig. Und noch mal jahrelang kein Geld verdienen und wwww und was weiß ich. Und seine Eltern fanden es auch voll scheiße und so. V.a. sein Vater, der war so ein richtiger Schaffer. Und eh, also keine Schwaben, aber aus dem Osten halt und irgendwie war das so: Oh, Studium wozu? Hööhö.*

Interviewerin: *Mhm.*

Anouk: *Keine Ahnung. Das war irgendwie echt voll doof. Aber ich hab mich, vielleicht auch grad deswegen, grad gesagt, so jetzt auf jeden Fall. Ich hab nicht umsonst dieses Kack-Abi gemacht, ich hab mich da so durchgequält und jetzt studiere ich. (37:10 - 37:56)*

In beiden Beispielen, Sarah und Anouk, geht das Risiko kein Studium zu beginnen vom sozialen Umfeld aus. Dessen geringer Erfahrung mit dem Nutzen höherer Bildung und dadurch fehlerhaften Einschätzung des Kosten-Nutzen-Faktor höherer Bildung wie der Versuch der Übertragung dieser Ansicht auf die beiden Interviewees. In beiden Fällen stellt nicht das Elternhaus, sondern das soziale Umfeld einen Risikofaktor dar. Diese stellte in der Auseinandersetzung der subjektiven Sichtweise und Wünsche für den eigenen Bildungsweg den Reibungspunkt. In Sarahs Fall erfolgte eine Adaption der negativen Sichtweise der weiteren Verfolgung eines höheren Bildungsweges. In Anouks Fall stellt

²⁶² Sarah (10:13 - 10:15)

²⁶³ Sarah (10:05 - 10:39; 10:24 - 10:26; 12:24 - 12:48)

sich diese nach Auseinandersetzung ihres bisherigen Bildungsweges, der Mühen bis zum damaligen Bildungspunkt und dessen Möglichkeiten eine Trotzreaktion gegenüber ihrem sozialen Umfeld ein. Diese wurde insbesondere durch ihre weiteren Erfahrungen im beruflichen Umfeld geprägt und mitgetragen. So erklärt sie zusätzlich, dass speziell ihre Arbeitserfahrungen in dieser Zeit dazu beigetragen haben, sich für den Weg in ein Studium zu entscheiden. Sie stellen sich folglich als Schutzfaktor dar, welcher die Gewichtung der weiteren Verfolgung des höheren Bildungsweges in Auseinandersetzung Anouks äußerer und innerer Realität positiv ausbalancierte.

Anouk Und dieses ich will auf jeden eh, Fall studieren, kam während dem Arbeiten dann tatsächlich

Interviewerin: Ah.

Anouk: Ich hab dann im Breuningerland gearbeitet in der Herrensuhabteilung. (35:02 - 35:10) [...] (35:13) und ehm und es war ganz furchtbar. Also ne, ich studier. (35:21) ich will nicht hier irgendwie, ich hab's ja gesehen bei meinen Kolleginnen, die haben scheiße verdient, schieß Arbeitszeiten, eh, dieses Stehen, das war der Horror für mich. Das war echt der Horror. Also, ich konnte gut mit den Kunden. Das war kein Problem. Des, des hat mir gelegen. So des, der zwischenmenschliche Kontakt und so, kein Problem. Hat mir Spaß gemacht, fand ich toll. Leute zu beraten super. Aber dieses Stehen fand ich so furchtbar da, teilweise zehn Stunden. Das war so schrecklich schlimm, schrecklich schlimm für mich. (35:13- 35:54)

Der vergleichende Blick auf beide Interviewees, Sarah und Anouk, lässt folglich darauf schließen, dass ohne weitere subjektive Erfahrungen, die Adaption der Denk- und Wahrnehmungsmuster des äußeren Umfelds stärkere Berücksichtigung in der Auseinandersetzung für oder gegen einen höheren Bildungsweg sowie dessen vollständigen Durchlaufen haben. Dabei ist nicht zwangsläufig von konträren Sichtweisen auf einen höheren Bildungsweg durch das familiäre, sondern speziell auch durch das soziale Umfeld auszugehen. Besonders im vorangeschrittenen Jugendalter. Kompensierende Unterstützung und in diesem Sinne einen Schutzfaktor können nur durch weitere Instanzen von außen gestellt werden. Da es sich hierbei um einen Bildungsübergang handelt, können v.a. Bildungsinstitutionen und öffentliche Beratungsstellen, wie sie beispielsweise die Agentur für Arbeit stellt, als Sozialisationsinstanz solch eine Unterstützung bieten.

An die Agentur für Arbeit hat sich auch Anouk anschließend gewandt. Die weiteren Informationen zu Studienmöglichkeiten und v.a. die Hilfestellung in der Auseinandersetzung der eigenen Wünsche und Möglichkeiten durch die Beratung der Agentur, half Anouk ihre Bildungsmotivation zu stärken und ihren Bildungsziel zu konkretisieren. Es ist davon auszugehen, dass v.a. die Bildungsinstitutionen und öffentlichen Beratungsstellen, die in Kooperation mit den Bildungsinstitutionen stehen, in der Lage sind als Schutzfaktoren eines höheren Bildungsweges aufzutreten und daher stärker diese Verantwortung übernehmen müssen.²⁶⁴

Als weitere interessante Entscheidungsgrundlage für einen höheren Bildungsweg stellt sich im Quervergleich der Medienkonsums dar. Dieser bestätigte sich innerhalb der quantitativen Untersuchung nur für den Bücherkonsum Befragter mit Migrationshintergrund

²⁶⁴ vgl. Kapitel 8.3.2

und ihren direkt erfolgreichen Bildungswegen. Innerhalb der qualitativen Untersuchung zeigt sich der Medienkonsum jedoch auch im Hinblick auf einen TV-Konsum als anregendes Medium. Im Quervergleich zeigt sich, dass Interviewees aus schriftlichen sowie audio-visuellen Medien Anregungen zu Bildungszielen, Berufsbilder und somit zu höheren Bildungswegen wahrnehmen konnten, die ihren erfolgreichen nachhaltig begünstigt haben. Demnach weist der qualitative Quervergleich eine stärkere Differenzierung des Medienkonsums und dessen Bezug zu den erfolgreichen Bildungswegen auf. Aspekte des Medienkonsums und dessen Bezüge zu den erfolgreichen Bildungswegen werden in Kapitel 8.6 näher beleuchtet.

Typisierung der Bildungsmotivation der Interviewees

Der Blick auf die Bildungsmotivation der Interviewees unter Berücksichtigung des Ausprägungszeitraumes ermöglicht eine Zuordnung der Interviewees in vier Gruppen:

Zur Gruppe I lassen sich Interviewees zuordnen, die sich bereits im frühen Alter (Grundschulzeit) vorgenommen haben ein Gymnasium zu besuchen, einen akademischen Weg zu gehen und später einmal ein Studium absolvieren zu wollen. Diese haben sich teilweise bereits als Kinder ein konkretes Berufsbild herausgesucht. Damit sie ihr berufliches Wunschziel verfolgen konnten, haben sie versucht sich entsprechend gut über die notwendigen Bildungswege und -möglichkeiten zu informieren. Als Entscheidungsgrundlagen ihres Bildungswunsches lassen sich positive und negative Erfahrungswerte aus dem familiären und sozialen Umfeld nennen, die ihren Wunsch nach besseren Berufschancen und einer finanziellen Absicherung stärkten. Darüber hinaus lässt sich auch eine soziokulturelle Prägung der Herkunftsfamilie und des sozialen Umfelds als Entscheidungsgrundlage erkennen, die einen höheren Bildungsweg als Selbstverständlichkeit und bestmögliche Bildungsform anerkennt. Der Medienkonsum kann ebenfalls als anregende Grundlage der Bildungsentscheidung genannt werden. Sie können als sehr zielstrebig bezeichnet werden.²⁶⁵

Interviewees der Gruppe II haben sich im Verlauf der Sekundarstufe I für das spätere Beschreiten eines akademischen Bildungsweges entschlossen. Sie haben sich daher für den Besuch einer weiterführenden Schule nach der Sekundarstufe I für den Erwerb einer Hochschulreife eigenständig entschieden. Als Entscheidungsgrundlagen lassen sich die Auseinandersetzung mit Berufschancen und die Verfolgung eines bestimmten Bildungsziels mit akademischer Ausrichtung erkennen. Weiter lassen sich positive Erfahrungswerte von Anerkennung von Leistungen im schulischen Kontext und dadurch die Steigerung von Selbstwirksamkeit als Entscheidungsgrundlage nennen. Der Medienkonsum kann

²⁶⁵ Layla, Musa, Ugur, Banafshe, Stefan, Paul, Annika, Alexej, Johanna, Dilek (sie hatte sich als Kind bereits das Ziel gesetzt dieses jedoch im Laufe der Pubertät verworfen. Erst im Erwachsenenalter fand sie den Weg zurück auf einen höheren Bildungsweg)

ebenfalls als anregende Grundlage der Bildungsentscheidung genannt werden. Zu ihnen passt die Bezeichnung Spätzügler.²⁶⁶

Zur Gruppe III wiederum lassen sich Interviewees zuordnen, die sich im Verlauf ihrer Schulzeit kaum oder nur wenig Gedanken über ihre spätere Berufswahl und ihren Bildungsweg gemacht haben. Sie sind ihren Weg gegangen, wie er sich gerade anbot bzw. sie sind dem ihnen angebotenen Bildungskanal ohne große Überlegungen gefolgt. Ihren Weg ins Studium haben sie daher auch teilweise als Konsequenz eines erworbenen Studienzugs gewählt. Sie können als Opportunisten bezeichnet werden, da sie ihren erfolgreichen Bildungsweg aus der Gelegenheit heraus beschritten haben, bzw. den Zugang hierzu erhalten haben.²⁶⁷ Als Entscheidungsgrundlagen ihres Bildungswunsches lassen sich eine soziokulturelle Prägung der Herkunftsfamilie und des sozialen Umfelds als Entscheidungsgrundlage erkennen, die einen höheren Bildungsweg als Selbstverständlichkeit und bestmögliche Bildungsform anerkennt. Dabei lässt sich auch eine Tendenz der Adaption von verfolgten Bildungswegen aus dem sozialen Umfeld als Lösungsstrategie zur Überbrückung und Verschiebung einer konkreten Entscheidung über den eigenen Berufsweg und um sich der eigenen Wünschen und Ansprüche an den eigenen Bildungs- und Berufsweg klar zu werden.

Zur Gruppe IV können Interviewees zugeordnet werden, die sich im Verlauf ihres Berufslebens zu einem höheren Bildungsweg entschlossen haben. Sie haben ihren erfolgreichen Bildungsweg über ein Berufskolleg, ein Abendgymnasium und einem Zugang über den Dritten Bildungsweg beschritten.²⁶⁸ Als Entscheidungsgrundlagen ihres Bildungswunsches lassen sich Anregungen aus dem beruflichen Umfeld als Möglichkeit einer besseren beruflichen Positionierung oder neuer Bildungsmöglichkeiten erkennen.

8.4.3 Gegenüberstellung der Bildungsaspiration bzw. -motivation der Interviewees und ihrer Eltern – Eine Typisierung der Bildungsaspirationen des Samples

Die Gegenüberstellung der Bildungsaspiration der Eltern und der Bildungsmotivation der Interviewees richten ihren Blick auf die Schulzeit der Interviewees. Demnach auf den Zeitraum bis zum Erwerb des ersten Schulabschlusses. Die Untersuchung erhoffte sich dadurch eine stärkere Differenzierung zwischen dem elterlichen Antrieb für das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege und jenem der Interviewees zu erkennen. Weiter erhoffte sie sich dadurch die Bedeutung weiterer Sozialisationsinstanzen für das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe stärker hervorzuheben. Die Untersuchung ging davon aus, dass die Herkunftsfamilie einen geringeren Einfluss auf den erfolgreichen Bildungsweg hatte als Sozialisationsinstanz außerhalb der Herkunftsfamilie. Bei Interviewees, die während ihres Berufslebens zurück auf einen höheren Bil-

²⁶⁶ Sarah, Anita, Mustafa, Jan

²⁶⁷ Ana, Sandra, Hannah, Anouk, Markus, Laraa, Tasnim

²⁶⁸ Erkan, Liliana, Maria, Juri, Magdalena,

dungsweg gefunden haben, wurde angenommen, dass sie sich bereits stärker in Bildungsfragen von ihrem Elternhaus gelöst haben und andere Sozialisationsinstanzen einen größeren Einfluss auf ihren erfolgreichen Bildungsweg hatten. So auch die berufliche Sozialisation eine größere Rolle in der Rückkehr auf einen erfolgreichen Bildungsweg spielte. Bei ihnen wurde der Fokus auf die Angaben zu ihrer Bildungsmotivation und -aspiration ihrer Eltern vor Eintritt in eine berufliche Laufbahn gerichtet. Die Gegenüberstellung der elterlichen Bildungsaspirationen mit jener der Interviewees ermöglichte so eine Typisierung der Interviewees in fünf Typen: in Gepuschte, Zurückgehaltene, Zielstrebige, Spätzügler und Opportunisten.

Zu den ‚Gepuschten‘ lassen sich Interviewees zuordnen, die von ihren Eltern zu einer höheren Bildung gepuscht wurden. Ihre Eltern haben im Vergleich zu den Interviewees selbst eine höhere Bildungsaspiration bzw. -motivation und weisen demnach ein starkes Interesse an einem höheren Bildungsweg ihrer Kinder, der Interviewees auf. Ein geringeres Ziel als eine Hochschulzugangsberechtigung - das Allgemeines Abitur - wäre für sie inakzeptabel gewesen. Die Interviewees können ihrer Bildungsmotivation nach der Gruppe III zugeordnet werden. Sie haben sich im Laufe der Sekundarstufen I & II als Konsequenz ihres schulisch verfolgten Bildungsziels für eine akademische Ausrichtung entschieden.

Interviewees des Typus ‚Zurückgehaltene‘ haben Eltern, die nur wenig an einem höheren Bildungsweg interessiert sind und eine Ausbildung für ihre Kinder, die Interviewees bevorzugt haben. Die Interviewees selbst zeigten während ihrer Schulzeit nur eine geringe Ausprägung ihrer Bildungsmotivation (Gruppe III).

Im Typus der ‚Zielstrebigen‘ weisen die Eltern ein ausgeprägtes Interesse an der Bildung ihrer der Interviewees auf. Sie waren allerdings nur wenig in der Lage ihnen selbst in schulischen Belangen zu helfen oder sie mit Informationen bezüglich möglicher Bildungswege zu versorgen. Die Interviewees dieses Typus können ihrer Bildungsaspiration den Gruppen I & II zugeordnet werden. Sie haben sich bereits in ihrer Grundschulzeit für einen höheren Bildungsweg entschieden und dabei teilweise auch gegen den durch die Schule für sie vorgeschlagen Bildungsweg. Einige von ihnen verfolgten dabei schon konkrete Bildungswünsche und Berufsziele. Dementsprechend haben sie selbst über ihren Bildungsweg entschieden.

Die Eltern des Typus der ‚Spätzügler‘ weisen ebenfalls Interesse an der Bildung der Interviewees auf und unterstützen sie soweit es ihnen möglich war bei schulischen Anforderungen. Sie verfolgen allerdings kein konkretes Bildungsziel für die Interviewees und üben dementsprechend keinen Druck auf diese aus einen bestimmten bzw. höheren Bildungsweg einzuschlagen. Die Interviewees selbst lassen sich ihrer Bildungsaspiration nach während ihrer Schulzeit der Gruppe II zuordnen. Ihr Wunsch einen höheren Bildungsweg einzuschlagen und das Abitur zu erwerben, vielleicht auch später zu studieren entwickelte sich bei ihnen erst im Zuge der Sekundarstufen I.

Die Eltern des Typus der ‚Opportunisten‘ sind vergleichbar zu denen der ‚Spätzünder‘. Ihrer Bildungsaspirationen nach weisen sie Interesse an der Bildung der Interviewees auf und unterstützen diese soweit es ihnen möglich war. Sie übten jedoch keinen Druck aus, dass die Interviewees einen bestimmten Bildungsweg einschlugen. Die Interviewees selbst lassen sich ihrer Bildungsaspiration der Gruppe III zuordnen. Ihren Bildungsweg haben sie entsprechend der ihnen gebotenen Kanalisierung beschrritten bzw. aus der Gelegenheit heraus solange wie möglich die Schule zu besuchen ohne konkrete Bildungs- und Berufsentscheidungen treffen zu müssen.

Die Bildungswege der Spätzünder und der Opportunisten lassen sich in Bezug zum transaktionalen Resilienzmodell stellen. Dieses beschreibt den Einfluss welchen das Entwicklungsergebnis auf die weitere Entwicklung eines Subjekts haben kann (Maier, 2005, S.39). Die beschrrittenen Bildungswege der Interviewees ermöglichten in beiden Typen durch ihre Lernmilieus und angebotenen Bildungsmöglichkeiten das Risiko eines verkürzten Bildungsweges zu minimieren. Es kann angenommen werden, dass die Interviewees des Typus ‚Spätzünder‘ oder ‚Opportunisten‘ unter anderen Umständen, dass heißt einem anderen schulischen Lernmilieu und weniger angebotenen Bildungsmöglichkeiten nicht einen höheren Bildungsweg verfolgt hätten, sondern vielmehr nur den vorgegeben Pfad bis zum Abschluss ihres ihnen zugewiesenen Bildungskanals.

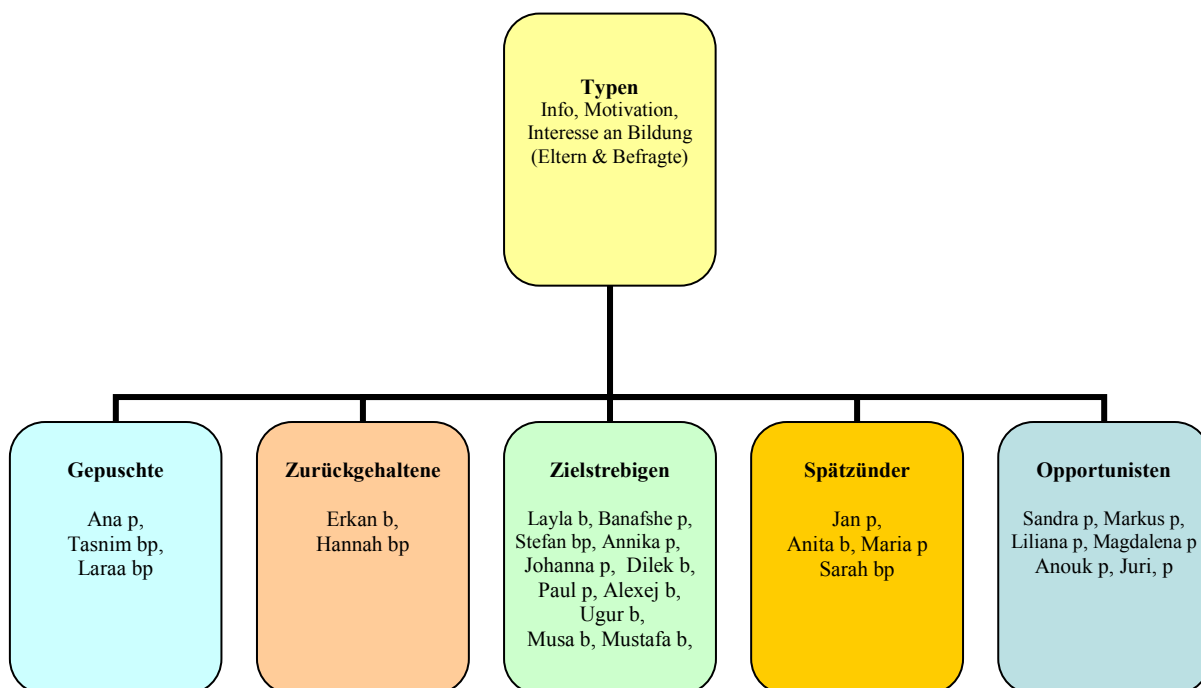


Abb. 3

Blick auf die Typisierung und die einzelnen Interviewees

Die Gegenüberstellung der elterlichen Bildungsaspirationen und der Bildungsmotivation der Interviewees passte die erste Typisierung an. Bei Ana, Tasnim und Laraa zeigt sich,

dass die Bildungsaspiration ihrer Eltern stärker war als ihre Bildungsmotivation. Sie haben sich während ihrer Schulzeit wenig Gedanken über ihren Bildungsweg gemacht und haben diesen eher aus der Konsequenz des Bildungskanals in welchem sie sich befanden beschritten. Aufgrund der Gegenüberstellung kann angenommen werden, dass sie ihren erfolgreichen Bildungsweg aufgrund der Bildungsaspiration ihrer Eltern beschritten haben. Die Interviewees wurden daher dem Typus der ‚Gepuschten‘ zugeordnet.

Hannah und Erkan wurden von ihren Eltern nach Abschluss des ersten Schulabschlusses von einem höheren Bildungsweg zurückgehalten. Hannahs Bildungsmotivation wurde als eine opportunistische bezeichnet. Sie hatte sich während ihrer Schulzeit wenig Gedanken über ihren Bildungsweg gemacht. Erkan hatte sich vor seinem Hauptschulabschluss kurz überlegt die Mittlere Reife doch noch zu erwerben. Hat den Gedanken jedoch durch die negative Einstellung seiner Eltern gegenüber einer längeren Schulzeit wieder verworfen und gleich eine Ausbildung absolviert. Seinen Weg zurück auf einen höheren Bildungsweg hat er im Zuge seines Berufslebens wiedergefunden. Aufgrund der Gegenüberstellung ist davon auszugehen, dass insbesondere die Eltern der beiden einen stärkeren Einfluss auf den Bildungsverlauf der beiden nach dem ersten Schulabschluss hatten. Aus diesem Grund wurden sie dem Typus der ‚Zurückgehaltenen‘ zugeordnet.

Die Interviewees, die nach der Gegenüberstellung dem Typus der ‚Zielstrebigen‘ wurden, haben sich bereits im frühen Alter (Grundschulzeit) vorgenommen ein Gymnasium zu besuchen, später ein Studium zu absolvieren bzw. ein akademisches Berufsbild als Bildungsziel gesetzt und dieses verfolgt. Nur Mustafa hat sich erst im Laufe der Sekundarstufe I für einen höheren Bildungsweg entschieden. Die Entscheidung hat er besonders aufgrund seiner stetig steigenden guten schulischen Leistungen beschlossen. Zwar hatte er zuvor schon mal wage über den Besuch eines Gymnasiums nachgedacht, dies sich jedoch nicht zugetraut und die Idee daher zunächst wieder verworfen. Obwohl sie unterschiedlich erfolgreiche Bildungsverläufe vorweisen, stellt ihre Zielstrebigkeit eine Gemeinsamkeit dar. Die Bildungsaspirationen ihrer Eltern dagegen weisen bis auf Johannes Eltern keine Unterschiede auf. Die Eltern der Interviewees übten keinen Druck auf sie aus, einen bestimmten Bildungsweg zu gehen, sondern vertrauten darauf, dass die Interviewees selbst über ihren Bildungsweg entscheiden oder die Bildungsinstitutionen die Entscheidung treffen. Mit ihren schulischen Unterstützungsleistungen hielten sie sich, soweit diese nicht durch die Interviewees oder die Bildungsinstitutionen erbeten wurden, weitestgehend zurück. Johannes Eltern übten ebenfalls keinen Druck auf sie aus einen bestimmten Bildungsweg zu gehen, konfrontierten und bestärkten sie allerdings mit der Möglichkeit im Anschluss an den ersten Schulabschluss ihren schulischen Bildungsweg weiter zugehen. Unterstützende Leistungen boten sie unaufgefordert an. Aufgrund der Gegenüberstellung der elterlichen Bildungsaspirationen, besonders unter dem Aspekt des offenen Blickwinkels auf die Bildungswege ihrer Kinder, der Interviewees und der hohen Bildungsmotivation sowie dem zielstrebigem Verfolgen eines bestimmten Bildungsziels durch die Interviewees, lassen sich diese dem Ty-

pus der Zielstrebigen zuordnen. Es kann davon ausgegangen werden, dass sie ihren erfolgreichen Bildungsweg im Zuge ihres Eigenantriebs und mithilfe unterschiedlicher Sozialisationsinstanzen beschritten haben – speziell jener außerhalb des Elternhauses.

Die Interviewees, die dem Typus ‚Spätzünder‘ zugeordnet wurden, unterscheiden sich teilweise in ihrer Bildungsmotivation. So hat Maria im Zuge ihres Berufslebens ihren Weg zurück auf einen erfolgreichen Bildungsweg gefunden. Während der Schulzeit beschloss Maria zum einem trotz sehr guter Noten die Hauptschule zu besuchen, da die meisten ihrer Freunde diese besuchten. Im Anschluss an diese schloss sie die Mittlere Reife an und ließ sich gedanklich die Option offen, später vielleicht noch weiter zur Schule zu gehen. Ihre Eltern übten keinen Druck auf sie aus einen bestimmten Bildungsweg zu gehen. Vielmehr hielten sie sich in schulischen Belangen zurück und überließen Entscheidungen ihrer Tochter oder den Bildungsinstitutionen. Jan, Anita und Sarah beschlossen nach der Mittleren Reife eine weitere schulische Laufbahn zu nehmen. Anita und Sarah beschlossen sie dies bewusst mit dem Ziel danach ein Studium zu beginnen. Jan erhoffte sich durch einen höheren Schulabschluss, bessere Anschlussoptionen. Dabei stellte ein Studium die beste Option dar. Ihre Eltern übten ebenfalls keinen Druck auf sie aus, einen bestimmten Bildungsweg einzuschlagen. Ihre Bildungsaspirationen unterscheiden sich nur minimal. Während Sarahs und Jans Eltern sie stärker in schulischen Belangen unterstützen, hielten sich Anitas Eltern weitestgehend in direkten Hilfestellungen zurück. Dies lag v.a. an ihrem niedrigerem Bildungsstand, ihrem Migrationshintergrund und stärkeren Einbindung im Berufsleben. In allen vier Fällen zeigte sich in der Gegenüberstellung der Bildungsaspirationen der Eltern und der Bildungsmotivation der Interviewees, dass ihre Bildungswege weniger durch die Eltern, als stärker durch die institutionelle Kanalisierung im Zuge der schulischen Selektion nach der Grundschule und durch weitere Anregungen durch das tertiäre Sozialisationsinstanzen (soziales Umfeld & Medien) im Zuge der Sekundarstufen I und II begünstigt wurden.

Die Interviewees, die dem Typus der ‚Opportunisten‘ haben sich während ihrer Schulzeit nur wenig Gedanken über ihren Bildungsweg gemacht und haben diesen eher genommen, wie er sich ihnen angeboten hat. In Folge der schulischen Kanalisierung weisen sie unterschiedliche Bildungsverläufe auf. Sandra besuchte ab der Sekundarstufe I ein Gymnasium. Ihre Eltern setzten sich jedoch nicht wesentlich für einen höheren Schulbesuch ein. In schulischen Belangen unterstützen sie sie soweit sie es konnten. Anouk beschloss v.a. durch die Anregung ihrer Mitschüler/innen nach Abschluss der Mittleren Reife ein berufliches Gymnasium zu besuchen und das Abitur zu erwerben. Damals besaß sie noch kein berufliches Ziel und sah im weiteren Schulbesuch eine Möglichkeit des Zeitaufschubs für eine Entscheidung. Markus beschloss nach der Realschule sowie die meisten seiner Freunde sowie auf Anregung seiner Eltern ein Gymnasium zu besuchen. Seine Eltern hatten ihm schon im Zuge seines Übergangs auf die Realschule darauf hingewiesen, dass er später das Gymnasium anhängen kann. Sie übten jedoch keinen direkten Druck auf ihn aus einen be-

stimmten Bildungsweg zu absolvieren. Juri, Magdalena und Liliana haben sich im Zuge ihres Berufslebens und den dortigen Anregungen den Weg zurück auf einen höheren Bildungspfad begeben und beschlossen zu studieren. Die Eltern der drei vorangestellten Interviewees unterscheiden sich nur leicht von einander. Während Magdalenas und Lilianas Eltern sie unaufgefordert unterstützten, soweit sie es konnten, zeigte sich bei Juri eher, dass seine Eltern dies nach seiner schulischen Integration in Deutschland aufgrund des Drucks der Schule taten. Als diese weniger erfragt wurde, hielten sie sich mit ihrer Unterstützung zurück. In allen drei Fällen übten die Eltern keinen Druck auf ihre Kinder, die Interviewees aus einem bestimmten Bildungsweg einzuschlagen. Aufgrund der Gegenüberstellung der elterlichen Bildungsaspirationen und der Bildungsmotivation der Interviewees dieses Typus, kann angenommen werden, dass sie ihren erfolgreichen Bildungsweg v.a. im Zuge der schulischen Kanalisierung, wie auch den Anregungen durch das soziale und berufliche Umfeld beschritten haben. Das Elternhaus kann in seinem Einfluss als weniger bedeutend für das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege gewertet werden. Nur im Markus-Fall lässt sich durch die früher aktive Anregung der Eltern, er könne ein Gymnasium nach der Realschule besuchen, ein Bedeutungszusammenhang zum tatsächlichen Übergang in ein Gymnasium interpretiert werden.

Der vergleichende Blick auf die qualitativen und quantitativen Ergebnisse zeigt demnach ein differenziertes Bild bezüglich der Bildungsentscheidung über den eigenen Bildungsweg. In der quantitativen lässt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen einer bestimmten Entscheidungseinstanz und den erfolgreichen Bildungswegen der Befragten feststellen. Es ist jedoch anzumerken, dass in der quantitativen Untersuchung der Aspekt des Alters und der Ausprägung einer höheren Bildungsaspiration zu unterschiedlichen Zeitpunkten auf dem Bildungsweg nicht berücksichtigt wurde.

Die Typenbildung zeigt weiter, dass das Elternhaus der Interviewees zwar Ausgangspunkt für den erfolgreichen Bildungsweg war und durchaus Einfluss hatte, die erfolgreichen Bildungswege jedoch stark im Zusammenhang mit Hilfestellungen außerhalb der Herkunftsfamilie stehen.²⁶⁹ Folglich stehen speziell die sekundären und tertiären Sozialisationsinstanzen im Zusammenhang mit dem erfolgreichen Bildungsweg der Interviewees. Der Blick auf die Typen und den Bildungsstand der Eltern der Interviewees verweist besonders darauf, dass jene Interviewees aus ‚bildungsfernen‘ Elternhäusern in ihrem Bildungsstreben besonders häufig auf sich selbst und Instanzen außerhalb ihrer Herkunftsfamilie angewiesen waren.

Als auffällig zeigt sich zudem, dass sich nur ein Einzelfall aus einem bildungspragmatischen Elternhaus im Typus der Geputschten wieder finden lässt.²⁷⁰ Die zwei weiteren Interviewees dieses Typus stammen aus einem bildungsfern-bildungspragmatischen Elternhaus und besitzen demnach einen Elternteil mit höchstens einem ersten Schulabschluss.

²⁶⁹ vgl. Kapitel 8.2; 8.3; 8.7

²⁷⁰ siehe Qualitative Tabelle: Bildungsmilieu und Typenzuordnung

8.4 RISIKO-/SCHUTZFATOR: BILDUNGSASPIRATIONEN

Fünft der anderen Interviewees bildungspragmatischer Herkunft lassen sich dem Typus der Zielstrebigen zuordnen. Sie haben sich bereits früh ein Bildungsziel gesetzt welches sie verfolgt haben. Die anderen sechs Interviewees aus dem bildungspragmatischen Arbeitermilieu haben sich erst spät ein eigenes Bildungsziel dem sie nachgestrebt haben gesetzt. Davon ausgehend kann angenommen werden, dass ein höherer Bildungsgrad der Eltern nur bedingt Ausgangspunkt einer stärkeren Bildungsaspiration bzw. Bildungsmotivation ist. Folglich nicht unbedingt einen Schutzfaktor eines höheren Bildungsweges stellt.

	Gepuschte	Zurückgehaltene	Zielstrebigen	Spätzünder	Opportunisten
bildungsfern		Erkan	Dilek, Mustafa, Musa, Ugur, Layla, Alexej	Anita	
bildungsfern-bildungspragmatisch	Laraa, Tasnim	Hannah		Sarah	Stefan
bildungspragmatisch	Ana		Annika, Banafshe, Paul, Johanna	Jan, Maria,	Sandra, Markus, Liliana, Magdalena, Anouk, Juri

Qualitative Tabelle: Bildungsmilieu und Typenzuordnung

8.5 Risiko-Schutzfaktor: Kindergartenbesuch

Den theoretischen Überlegungen nach wird einem Kindergartenbesuch eine wichtige Bedeutung für die Sozialisation und Sprachentwicklung zugeschrieben, welche positiv auf die in der Schule folgenden Lernanforderungen wirken können und auf diesem Wege einen erfolgreichen Bildungsweg begünstigen können (Hurrelmann, 2006, S. 197). Aus dem Sample ist nur teilweise bekannt, welche der Interviewees einen Kindergarten besucht haben. Die Frage wurde nicht explizit gestellt. Vielmehr wurde den Interviewees die Möglichkeit geboten ihren Bildungsweg ihrer Relevanz nach beginnend früh wie möglich zu schildern. Darüber hinaus sind einige der Fälle erst während der Schulzeit nach Deutschland eingewandert und haben daher keine Möglichkeit gehabt, einen deutschen Kindergarten zu besuchen. Informationen darüber, ob ein Kindergarten im Ausland besucht wurde, konnte nicht bei allen dieser Interviewees aus dem Material erschlossen werden. Insgesamt erwähnen dreizehn der Interviewees eine zeitlang einen Kindergarten in Deutschland besucht zu haben.²⁷¹ Neun weitere Interviewees haben aufgrund ihrer Zuwanderung während der Schulzeit keinen Kindergarten in Deutschland besucht.²⁷² Ein Einzelfall, Liliana, besuchte trotz der Möglichkeit keinen Kindergarten in Deutschland, da sich ihre Mutter um sie und ihre Geschwister kümmerte.²⁷³ In zwei weiteren Fällen ist unklar, ob sie einen besucht haben.²⁷⁴ Die Bedeutung eines Kindergartenbesuchs für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges konnte daher nur mit Blick auf jene Interviewees untersucht werden, die einen Kindergarten in Deutschland besucht haben und diesen thematisiert haben.

Die quantitativen Ergebnisse weisen auf einen (sehr) signifikanten Zusammenhang zwischen einem Kindergartenbesuch und einem direkt erfolgreich verlaufenen Bildungsweg hin. Dies gilt insbesondere für Befragte bildungspragmatischer Herkunft. Bei Befragten bildungsferner Herkunft lässt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Kindergartenbesuch und den erfolgreich verlaufenen Bildungswegen feststellen. Zu den indirekt erfolgreichen Bildungswegen konnte ebenfalls kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden. Darüber hinaus zeigt sich in der quantitativen Untersuchung einen sehr signifikanten Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und einem Kindergartenbesuch. Konkrete Erklärungen für die unterschiedlichen Signifikanzen lassen sich aus dem Sample nicht erkennen. Ein Grund hierfür ist, dass die Zuweisungspraxis der Schulen und ihrer Lehrkörper eine bedeutende Rolle für die Bildungsverläufe der Untersuchungsgruppe spielten,²⁷⁵ welche den Besuch eines Kindergartens relativierte und seine Bedeutung für die erfolgreichen Bildungsweg dadurch nur wenig erkennen lässt. Der qualitative Blick auf einem Kindergartenbesuch und den Bildungsstand der Eltern zeigt jedoch, dass alle Fälle, die aus einem bildungsfernen Elternhaus stammen und bereits im Kindesalter in Deutschland

²⁷¹ Sandra, Tasnim, Layla, Banafshe, Hannah, Dilek, Johanna, Anita, Paul, Jan, Maria, Markus, Sarah,

²⁷² Ana, Annika, Mustafa, Musa, Ugur, Juri, Alexej, Anouk, Laraa

²⁷³ Liliana

²⁷⁴ Erkan, Stefan

²⁷⁵ vgl. Kapitel 8.7 (Blick auf die Übergangssituationen in die Sekundarstufe I)

wohnten, einen Kindergarten besucht haben.²⁷⁶ Von den Interviewees höherer Bildungsmilieus erklärte ein Einzelfall keinen Kindergarten besucht zu haben, da die Mutter zu diesem Zeitpunkt nicht berufstätig war, um sich um ihre Kinder zu kümmern. In einem Fall ist unklar, ob ein Kindergarten besucht wurde. Der qualitative Blick weist demnach auf den ersten Blick auf eine tendenziell wichtige Bedeutung des Kindergartenbesuchs für Interviewees der Untersuchungsgruppe aus bildungsfernen Elternhäusern hin. Erklärungen hierfür lassen sich dabei allerdings nicht eindeutig mit Bezug einem intendierten Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges verbinden.

Eine Erklärung für eine tendenziell wichtige Bedeutung des Kindergartenbesuchs für Personen der Untersuchungsgruppe lässt sich mithilfe der Berücksichtigung der Berufstätigkeit der Eltern und ihrer finanziellen Lage erkennen. Der Quervergleich zeigt, dass der Kindergartenbesuch als Betreuungsmöglichkeit genutzt wurde, um einer Erwerbsarbeit nachzugehen und so einen gewissen finanziellen Rahmens für die Familie stellen zu können. Besonders bildungsferne Eltern waren aufgrund ihrer Berufstätigkeit in gering qualifizierten Berufen mit nur geringen Einkommensmöglichkeiten auf einen Kindergartenbesuch als Betreuungsstätte angewiesen, so dass beide Elternteile arbeiten gehen konnten, soweit dies auch aus kulturellen möglich war.²⁷⁷ Der Quervergleich deutet darauf hin, dass Eltern mit nur geringem Bildungsstand im Zuge einer Berufstätigkeiten mit nur geringen Einkommensmöglichkeiten und so auch finanziellen Haushaltslage stärker auf einen Kindergartenbesuch als Betreuungsmöglichkeit angewiesen waren als Eltern höherer Bildungsniveaus. Diese konnten im Rahmen der elterlichen Berufstätigkeit auf ein Einkommen verzichten. Davon ausgehend wurde angenommen, dass der Kindergartenbesuch besonders im Zusammenhang mit der Berufstätigkeit der Eltern und der finanziellen Lage des Elternhauses stehen könnte. In der quantitativen Untersuchung wurde dieser Aspekt bisher nicht berücksichtigt. Der weitere statistische Blick lässt für den Survey keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Berufstätigkeit der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit der Befragten und einem Kindergartenbesuch erkennen.²⁷⁸ Die Berufstätigkeit der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit stellte demnach keinen relevanten Faktor für einen Kindergartenbesuch der Untersuchungsgruppe. Ein Kindergarten wurde unabhängig von der Berufstätigkeit der Eltern besucht wurde. Die Berufstätigkeit der Eltern stellte der quantitativen Untersuchung nach keinen bedeutenden Faktor für den Besuch eines Kindergartens. Dies ist ebenfalls nachvollziehbar, da sich die Arbeitszeiten berufstätiger Eltern auch ergänzen können, beispielsweise durch Gegenschichten, so dass eine häusliche Betreuung trotz der Berufstätigkeit beider Elternteile möglich ist.

Die statistische Annahme, dass finanzielle Einschränkungen während der Schulzeit bereits im Kindesalter der Befragten bestanden, zeigt einen sehr signifikanter Zusammenhang

²⁷⁶ Layla, Dilek, Anita – in Erkans Fall ist unklar, ob er einen Kindergarten besucht hat.

²⁷⁷ vgl. Kapitel 8.2

²⁷⁸ siehe Anhang II Tabelle: Beruflicher Status der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit und Kindergartenbesuch - Signifikanzen

zwischen dem Kindergartenbesuch und einer empfundenen finanziellen Einschränkung während der Schulzeit ²⁷⁹ Dies gilt v.a. für Befragte aus bildungspragmatischem Elternhaus.²⁸⁰ Die finanzielle Lage stellte somit einen wichtigen Faktor für den Besuch eines Kindergartens der Untersuchungsgruppe. Gleichzeitig verweist der signifikante Zusammenhang darauf, dass weniger ein niedriger Bildungsstand Ausgangspunkt eines Kindergartenbesuchs ist, sondern die finanzielle Haushaltslage diesen stellt. Mit Blick auf die Gesamtuntersuchung kann daher angenommen werden, dass der Kindergartenbesuch sich mit Bezug zur finanziellen Lage der Herkunftsfamilien der Untersuchungsgruppe ergeben hat. Es kann davon ausgegangen werden, dass insbesondere bildungsferne Eltern, die nicht aus wirtschaftlichen oder beruflichen Gründen auf eine Kinderbetreuung im Rahmen eines Kindergartens angewiesen waren und weniger einen solchen für ihre Kinder als Bildungsmöglichkeit nutzten. Dieser Blickwinkel stellt sich im Zuge der Diskussionen zur Einführung eines Betreuungsgelds und nicht verpflichtendem Kindergartenbesuch vor Schuleintritt als sehr aktuell dar. Die professionelle Betreuung und frühkindliche Förderung, wie ein Kindergartenbesuch an sich, werden so schließlich weniger als Sozialisationsinstrument für eine spätere schulische Integration dargestellt. Insbesondere der Kindergartenbesuch weist sich stärker als Betreuungsinstrument berufstätiger Eltern aus, die auf eine externe Betreuung angewiesen sind, um ihrer Berufstätigkeit nachgehen zu können.

In der quantitativen Untersuchung zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen einem möglichen Migrationshintergrund und einem Kindergartenbesuch. Dies gilt speziell für Befragte des Survey aus bildungspragmatischen Elternhäusern. Im Quervergleich zeigt sich, dass der Kindergartenbesuch bei Interviewees mit Migrationshintergrund als Möglichkeit zum Erwerb der deutschen Sprache genutzt wurde. Im familiären Umfeld war der Erwerb der deutschen Sprache aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse der Eltern kaum möglich. Zu diesen Interviewees zählen auch jene mit Migrationshintergrund aus bildungsfernen Elternhäusern. In diesem Sinne zeigt sich der qualitative Blick breiter. In der quantitativen Untersuchung kann schließlich kein signifikanter Zusammenhang zwischen einem möglichen Migrationshintergrund und einem Kindergartenbesuch bei Befragten aus bildungsfernen Elternhäusern festgestellt werden. Die sprachliche Sozialisation der Interviewees mit Migrationshintergrund wurde demnach durch einen Kindergartenbesuch begünstigt, so dass sie in die Lage versetzt werden konnten, sich sprachlich mit den Lernanforderungen der Schule mit Beginn der ersten Klasse auseinanderzusetzen. Der qualitative Blick auf den statisch signifikanten Zusammenhang zwischen einem Kindergartenbesuch und einem möglichen Migrationshintergrund ermöglicht somit eine weitere Fundierung der theoretischen Vorannahme der Bedeutung der sprachlichen Sozialisation mithilfe von Kindergärten und den dadurch begünstigten schulischen Bildungserfolge bei Kinder aus Migran-

²⁷⁹ siehe Anhang II Tabelle: Kindergartenbesuch und finanzielle Einschränkungen während der Schulzeit - Signifikanzen

²⁸⁰ Mit dem Bezug zu finanziellen Einschränkungen während der Schulzeit wurde davon ausgegangen, dass diese bereits schon im Kindergarten bestanden.

tenfamilien (Solga; u.a., 2009). Interessant ist, dass der qualitative Blick auf den Kindergartenbesuch der Interviewees mit Migrationshintergrund auch auf Mängel in der Sprachförderung im Kindergarten und daraus ergebenden möglichen Hindernisse für einen erfolgreichen Bildungsweg verweist.²⁸¹ So zeigt sich, dass eine gezielte Sprachförderung während der Kindergartenzeit der Interviewees nicht oder kaum vorhanden war. Der Spracherwerb wurde eher über eine längere Dauer im Kindergarten umgesetzt.

Blick auf den Kindergartenbesuch bei Interviewees mit Migrationshintergrund

Der Fokus auf Befragte mit Migrationshintergrund des Samples ermöglicht einen exemplarischen Einblick auf die Bedeutung eines Kindergartenbesuchs für die Sprachentwicklung aus Sicht der Subjekte selbst. Gleichzeitig ermöglicht der Blick eine Erklärungssuche für die statisch signifikanten Zusammenhänge zwischen einem Kindergartenbesuch und einem möglichen Migrationshintergrund sowie dem Sprachgebrauch innerhalb der Familien der Untersuchungsgruppe. Tasnim erzählt beispielsweise, dass sie mit fünf Jahren in den Kindergarten gekommen ist. Vor ihrem Kindergartenbesuch hatte sie nur arabisch gelernt, da zuhause nur in Arabisch kommuniziert wurde. Sie wurde erst im Kindergarten aufgefordert sich mit der deutschen Sprache auseinanderzusetzen. Aus dem Datenmaterial heraus ist davon auszugehen, dass Tasnim mit der Intention des Spracherwerbs der deutschen Sprache in den Kindergarten gekommen ist. Angesichts der vorliegenden Informationen über Tasnims Familie war ein damaliger Kindergartenbesuch weder aus finanziellen Gründen, noch aus betreuungstechnischen Gründen notwendig. Den Kindergarten besuchte sie zwei Jahre lang bevor sie mit 7 Jahren für ein weiteres Kindergartenjahr von der Grundschule zurückgestellt wurde. Den Grund für die Rückstellung bezieht Tasnim auf ihre damaligen Sprachdefizite im Deutschen. Diese waren noch zu groß, so dass sie erst mit 8 Jahren in der Grundschule aufgenommen wurde und somit teilweise zwei Jahre älter als ihre Mitschüler war.²⁸² Eine gesonderte Sprachförderung hat sie ihren Erinnerungen nach im Kindergarten nicht erhalten.²⁸³ Ihren Angaben nach waren ihre Sprachfähigkeiten mit 8 Jahren allerdings nicht wesentlich besser als das Jahr zuvor. Sie erinnert sich daran, dass die Aufnahme von Seiten der Schule mit der Begründung, dass sie in der ersten Klasse ohnehin nur Buchstaben erlernen würde und dies auch mit mangelnden Sprachdefiziten machbar sei, nicht wieder versagt wurde. Innerhalb der vier Grundschuljahre hat sie es trotz bestehender sprachlicher Mängel bei der Einschulung geschafft eine Gymnasialempfehlung zu bekommen und durchgehen gute Noten zu haben.

Interviewer: *Du hast also praktisch eh, Deutsch erst im Kindergarten gelernt.*

Tasnim: *Ja genau, mhm.*

Interviewer: *Und wurdest dann ein Jahr zurückgestuft?*

Tasnim: *Genau, mhm.*

²⁸¹ vgl. Kapitel 8.5 (Blick auf den Kindergartenbesuch bei Interviewees mit Migrationshintergrund)

²⁸² Tasnim (2:04 – 2:44)

²⁸³ Tasnim (13:40 - 13:52)

Interviewer: *Und wie war es dann als du in die Schule kamst?*

Tasnim: *Mhm – [Pause] also ich hatte noch immer Schwierigkeiten mit der Sprache, aber halt, eh, da meinten die ehm also der Direktor meinte, dass wär schon O.K. So würde ich halt, weil in der ersten Klasse lernt man ja nur die Buchstaben und so. Da würde ich schon mit auskommen mit der Sprache, die ich hab. Und eh, dann weiß ich ehrlich gesagt, nicht mehr. Also, also ich bin halt schon gut gewesen eh in der Grundschule. Also ich hatte keine Probleme, also.*

Interviewer: *Und du hast dann auch gleich eine Gymnasiumsempfehlung bekommen?*

Tasnim: *Ehm, ja, ich hab ,ne Gymnasiumsempfehlung bekommen, ja.*

Interviewer: *Also das heißt dann schon eigentlich recht gut sogar in der Grundschule gewesen?*

Tasnim: *Ja doch, ich war schon ziemlich gut ja. Also ich hatte keine Drei oder so. (14:59 - 15:54)*

Es ist anzumerken, dass eine Rückstellung vor Schuleintritt nur bis zum 8. Lebensjahr möglich ist und daher eine weitere aufgrund Tasnims bestehenden Sprachschwierigkeiten bei der Einschulung nicht möglich gewesen wäre (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009). Weiter ist anzumerken, dass Rückstellungen von Migrantenkindern oft die Regel ist (Solga; u.a. 2009). Ob die Rückstufung in Tasnims Fall tatsächlich als sinnvoll und fördernd für ihren weiteren Bildungsverlauf gewertet werden kann oder nur eine Zeit verzögernde Wirkung hatte, lässt sich mit Hilfe des vorliegenden Datenmaterials weder genau bestätigen noch widerlegen. Angesichts der immer noch bestehenden Sprachschwierigkeiten zum Zeitpunkt ihrer Einschulung kann jedoch eine gewisse Skepsis gegenüber ihrer Rückstellung geäußert werden, ob diese tatsächlich gewinnbringend für ihre Sprachförderung war, zumal davon auszugehen ist, dass keine spezifischen Fördermaßnahmen angeboten wurden, sondern nur eine Rückstellung mit Bezug auf ein weiteres Jahr eines Kindergartenbesuchs erfolgte. Zumindest erinnert sich Tasnim an keine spezifische Sprachförderung für Migrantenkinder. Vielmehr erinnert sie sich eher durch andere Kinder aufgrund ihrer Sprachmängel ausgegrenzt worden zu sein und sich dadurch stärker in der Nähe der Erzieherinnen aufgehalten zu haben.²⁸⁴ Ihre sprachliche Förderung im Kindergarten ergab sich somit wenig aus einem gezielten Fördern ihrer sprachlichen Fähigkeiten, oder aus einem Kontext der sprachlichen Auseinandersetzung mit anderen Kindern, als durch ein weiteres Verweilen in einem Kindergarten. Dass die Rückstellung wenig gewinnbringend erscheint, zeigt sich auch durch Tasnims Leistungen während ihrer Grundschulzeit. Sie war trotz mangelnder Sprachfertigkeiten im Deutschen in der Lage gute Leistungen zu erbringen. Es stellt sich daher die Frage, ob Rückstellungen nach einem zweijährigen Besuch eines Kindergartens sinnvoll sind, oder ob es sich dabei nur um eine Zeitverzögerung und Hinderung für einen erfolgreichen Bildungsweg handelt? Ein kurzzeitiger Besuch eines Kindergartens ausreicht, um erste sprachliche Grundlagen für den Schulbesuch zu stellen? Eine im schulischen Alltag integrierte Sprachförderung nicht sinnvoller ist, so dass zeitliche Verzögerungen vermieden werden können? Das Datenmaterial verweist mit Blick auf Hannah und Dilek weiter darauf, dass eine Basisausbildung der deutschen Sprache vor Schuleintritt ausreicht. Hannah hat beispielsweise nur wenige Monate vor ihrer Einschulung einen

²⁸⁴ Tasnim (13:40 – 14:38)

deutschen Kindergarten besucht.²⁸⁵ Davor hat sie in Kroatien gelebt und dort auch eine Vorschule besucht.²⁸⁶ Mit ihren Eltern hat sie damals kroatisch gesprochen.

Interviewerin: Wann hast du Deutsch gelernt?

Hannah: Keine Ahnung?

Interviewerin: Also schon so

Hannah: Von Anfang an irgendwie.

Interviewerin: Von Anfang an irgendwie.

Hannah: Also ich glaub, so richtig deutsch gelernt habe ich im Kindergarten, weil ehm oder halt in der Zeit wo wir halt hier waren und dann denk ich, wo wir wieder in Kroatien waren haben wir nur kroatisch miteinander gesprochen. (33:35 – 33:57)

Hannah hat ihre Grundschulzeit ohne Klassenwiederholung bewältigt. Sie wurde im Anschluss an diese auf eine Realschule zugewiesen. Dilek erzählt ebenfalls, dass sie erst im Kindergarten deutsch gelernt hat und zuvor zuhause nur ihre Muttersprache, türkisch, ihrem Alter entsprechend erlernen konnte. Im Kindergarten konnte sie dann relativ zügig Deutschkenntnisse erwerben, so dass sie sich zum Schulbeginn *ganz normal* wie sie es nennt, verständigen konnte. An eine gesonderte Deutschförderung im Kindergarten kann sie sich sowie Tasnim nicht erinnern.²⁸⁷ Sie ist heute selbst im Bereich der Sprachförderung von Migrantenkindern im Kindergarten tätig und erklärt ihren schnellen Deutschspracherwerb im Kindergarten durch den Bezug auf ihre damaligen Türkischkenntnisse, die eine gute Wortschatzbasis für sie bildeten, um eine weitere Sprache zu erlernen.

Dilek: ...ich kann mich sehr gut daran erinnern, dass ich als ich in den Kindergarten gekommen bin, fast gar kein Deutsch gesprochen habe, weil bei uns dann grundsätzlich türkisch gesprochen wurde, da meine Eltern ja ehm Gastarbeiter, also mein Vater Gastarbeiter ist. (1:18 - 1:35) [...] Und ich weiß, ich kann mich sehr gut daran erinnern, dass ich gar kein Deutsch konnte als ich in den Kindergarten gekommen bin. Und dann hat sich das eh, so ruckzuck entwickelt, dass ich dann ehm in der Grundschule ganz normal mich ehm verständigen konnte. Ganz normal deutsch sprechen konnte, weil ich, jetzt weiß ich warum das so gut gekommen ist, weil einfach die Muttersprache einfach sehr gut gelernt hab, denk ich. Weil ich mit einer Sprache dann konsequent aufgewachsen bin und die zweite Sprache dann darauf folgend einfach kam, weil ich den Wortschatz dann auch hatte. (1:45 - 2:21)

Dileks subjektive Theorie über ihren Spracherwerb deckt sich mit theoretischen Ansätzen aus der Linguistik. Diese verweisen u.a. darauf, dass aufgrund der Erstsprache und einem Basiswortschatz das Erlernen einer weiteren Fremdsprache begünstigt ist, da der vorhandene Wortschatz zunächst in die neue Sprache übertragen werden kann und so erste Kenntnisse erworben werden können (Segrt, 2006; Vygotsky, 1994, S. 348ff. In Held, 2009, S. 126). Nichtsdestotrotz erhielt Dilek bis in ihre Realschulzeit nur unzureichende Deutschnoten und hatte auch in Bezug auf Textaufgaben in Mathematik Schwierigkeiten. Erst durch die individuelle Förderung ihrer damaligen Deutschlehrerin auf der Realschule konnte sie ihre Sprachkenntnisse verbessern. Diese gab ihr konkrete Hinweise zur Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse und unterstützte sie darin, so dass sich Dileks Deutschnoten besserten.²⁸⁸

²⁸⁵ Hannah (1:33 – 1:55)

²⁸⁶ Hannah (4:10 – 4:32)

²⁸⁷ Dilek (20:56- 21:08)

²⁸⁸ Dilek (6:42 – 7:13)

Die drei Interviewees zeigen dass der Übergang von Migrantenkindern vom Kindergarten in die Schule trotz sprachlicher Defizite möglich ist und zu einem erfolgreichen Bildungsweg führen kann. Dabei stellt v.a. eine altersgerechte Ausprägung der Muttersprache eine gute Basis für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch. Eine Rückstufung ist demnach nicht erforderlich. Sie kann sogar als Risikofaktor eines erfolgreichen Bildungsweges gewertet werden, da sie eine Zeitverzögerung für den Bildungsweg begünstigen und dadurch eine Altersdiskrepanz zwischen Mitschülern fördert. Diese kann sich negativ auf das Klassenklima bzw. auf die Beziehung zwischen Schülern auswirken sowie auf das Selbstbild der Befragten zu anderen Mitschülern/innen auswirken. Aus dem Material lässt sich demnach vielmehr ein Bedarf an einer zusätzlichen Sprachförderung in den ersten Schuljahren erkennen. Dies ließe sich beispielsweise durch eine stärkere Etablierung des Schulfaches Deutsch als Fremdsprache erreichen (Segrt, 2006; 2009). Eine gezielte sowie auch individuelle Sprachförderung in der Schule, wie bereits schon im Kindergarten kann als Schutzfaktor für die erfolgreiche Bewältigung eines erfolgreichen Bildungsweges betrachtet werden. Hilfestellungen durch das Elternhaus sind dabei erwünscht, können jedoch nicht als selbstverständlich erwartet werden, da nicht angenommen werden kann, dass alle Migranteneltern ausreichend Deutsch sprechen um ihren Kindern die Sprache im nötigen Umfang beizubringen.²⁸⁹ Eine Trennung von einheimischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund ist in der Sprachförderung allerdings kritisch zu betrachten. Aus eigener Erfahrung kann ich berichten, dass eine Trennung von Migrantenkindern und Kindern ohne Migrationshintergrund im Kindergarten segregierende Wirkung haben kann. Als Kind wurde ich gemeinsam mit anderen Kindern mit Migrationshintergrund regelmäßig in ein anderes Spielzimmer geführt um dort meine sprachlichen Fähigkeiten zu trainieren. Die Trennung von deutschen Kindern und die Gruppierung mit anderen Kindern mit Migrationshintergrund trugen schließlich dazu bei, dass sich die separierten Gruppen auch in der Gesamtgruppe beibehalten wurden. Die aus dem Kindergarten entstandenen Freundschaftsbeziehungen zu Kindern mit Migrationshintergrund zogen sich im Anschluss an die Kindergartenzeit in den Schulalltag hinein. Aus diesem Blickwinkel heraus ist eine Sprachförderung im Kindergarten durch das gemeinsame Spielen, gezieltes und gemeinsames Fördern aller Kinder und nicht durch getrennte Spielgruppen zu empfehlen.

²⁸⁹ z.B. Tasnim (14:05 – 14:09); Dilek (1:18 – 1:35)

8.6. Risiko-/Schutzfaktor: Medienkonsum

Der Medienkonsum und dessen Zusammenhang zu den erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe wurden in der qualitativen und quantitativen Untersuchung in den Blick genommen, da diesem den theoretischen Überlegungen nach eine wichtige Bedeutung in der Persönlichkeitsentwicklung von Subjekten zugeschrieben wird und Denk- und Handlungsweisen beeinflussen kann (Hurrelmann, 2006, S. 33; 35). Die tertiäre Sozialisationsinstanz Medien dient den theoretischen Ausführungen nach v.a. dem Gewinn an Fremderfahrungen. Als Informationsquelle und Vermittler von Erfahrungswerten nehmen die heutigen Medien für Jugendliche und junge Erwachsene eine wichtige Position ein (Schorb 2003, S. 79). So gehören Medien zu den heute gängigen Lerngegenständen, so dass der Zugang zu diesen einen wichtigen Faktor für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges stellt. Dies lässt sich auch aus dem qualitativen Quervergleich erkennen. Dabei zeigt sich zudem, dass der Medienzugang in Bezug auf die Untersuchungsgruppe durch eine unterschiedliche Generationszugehörigkeit und aufgrund des technischen Fortschritts unterschieden werden kann. Die Erfassung von Informationen, die Verarbeitung dieser und Bewältigung von geforderten Aufgaben beispielsweise von Seiten der Schule verweisen auf ein verändertes Verhalten der Untersuchungsgruppe hin, welches das Internet und dessen Nutzung in den letzten Jahren stärker in den Vordergrund gerückt hat. Weiter zeigt sich, dass die Mediensozialisation des sozialen und schulischen Umfelds eine wichtige Rolle beim Zugang zu bestimmten Medien und deren Nutzung spielt. Speziell der Zugang zu Büchern, Bibliotheken oder Mediatheken zeigt sich stärker durch Sozialisationsinstanzen außerhalb des Elternhauses angeregt worden zu sein.

In der quantitativen Untersuchung lässt sich zwischen dem Medienkonsum (Index) und den erfolgreich verlaufenen Bildungswegen kein signifikanter Zusammenhang erkennen. Es zeigt sich nur ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Bücherkonsum und den direkt erfolgreichen Bildungswegen. Aus dem qualitativen Datenmaterial lässt sich ein differenziertes und erweitertes Bild hierzu erkennen. Dieses präsentiert den Medienkonsum als Ausgangspunkt bildungsspezifische Zielformulierungen und als Instrument für die Ausprägung sprachlicher Kompetenzen, welche für das Beschreiten des erfolgreichen Bildungsweges notwendig waren. Der Bücherkonsum stellte sich neben dem Fernseher und dem Internet als wichtiges, Kompetenz fördernde Instrument dar. Dies gilt besonders für Interviewees mit Migrationshintergrund.

Blick auf den Medienzugang und -konsum

Der Zugang zu Medien und deren Konsum während der Schulzeit präsentiert sich im qualitativen Datenmaterial unterschiedlich. Für ältere Interviewees stellten Computer und das Internet auf ihrem Bildungsweg weniger ein mediales Konsummittel dar als für jüngere Interviewees. Gründe hierfür lassen sich insbesondere daran erkennen, dass Computer und v.a. das Internet in ihrer Kinder und Jugendzeit, Mitte der 1980iger bis Ende der 1990iger, noch

nicht oder kaum in allen Haushalten verbreitet war wie es heutzutage der Fall ist. Die Internetnutzung war daher noch kein Thema zur Schulzeit älterer Interviewees.

Interviewerin: *Und Internet war ja noch nicht?*

Hannah: *[lachend] Was für Internet?*

Interviewerin: *Gab's noch nicht. Wie alt bist du?*

Hannah: *32.*

Interviewerin: *32. Genau.*

Hannah: *Ja. Internet und PC-Spiele – puh.*

Interviewerin: *Das waren noch...*

Hannah: *Zeiten, gell, wo es das noch nicht gab. (41:20 - 41:37)*

Im Quervergleich zeigt sich so für Interviewees, die zum Zeitpunkt der Befragung Ende zwanzig, Anfang dreißig Jahre alt waren eher ein stärkerer Fernseh- oder Bücherkonsum während ihrer Schulzeit. Jüngere Interviewees hingegen verweisen im Vergleich neben dem Fernseh- und Bücherkonsum speziell auch auf einen ausgeprägten Computer- und Internetkonsum hin. Annika erklärt beispielsweise, dass sie im Durchschnitt 3, 4 Stunden täglich das Internet nutzt.

Interviewerin: *Und wie oft, zeitlich jetzt gesehen wie viel nutzt du jetzt dann Internet? Also wie stark?*

Annika: *Zeitlich gesehen*

Interviewerin: *Jetzt so am Tag*

Annika: *Ehm im Durchschnitt, also weil an manchen tagen gar nicht wie gesagt und an manchen Tagen so eine Stunde, aber in letzter zeit so hauptsächlich 3, 4 Stunden. (38:34 – 38:57)*

Der starke Internetkonsum der jüngeren Interviewees deutet somit neben einer Veränderung des Medienkonsums auch auf eine tendenzielle Internetabhängigkeit hin (Rumpf; u.a. 2011; Hahn, u.a., 2001).²⁹⁰ Musa betont sogar mittlerweile abhängig vom Internet zu sein. Seine Abhängigkeit erklärt er dabei durch die Notwendigkeit Wissen für Lernprozesse nachzuschlagen. Dieses ist mithilfe des Computers, bzw. das Internet schneller und einfacher zu bewältigen, als mithilfe von Büchern. Wissen mithilfe von Büchern nachzuschlagen sei im Vergleich zum Internet nicht nur zeitaufwendiger, da mehr Bücher für ein Thema benötigt würden, sondern auch kostspieliger, teurer.

Interviewerin: *Wie ist so dein eh Medienkonsum so gewesen, also Internet wie bist du da so zugange gewesen früher und heute?*

Musa: *Heute sehr viel sogar abhängig. Früher nur Nachrichten lesen, Computerspiele irgendwelche Lieder hören, dass war's.*

Interviewerin: *Mhm.*

Musa: *Aber heute, eh bin ich sehr, sehr abhängig davon.*

Interviewerin: *Ja warum? Oder wie, warum beschreibst du es als Abhängigkeit?*

Musa: *Weil, ehm ich les was in Biochemie, dann verstehe ich das nicht, dann muss ich einfach nachschlagen. Ich schreib eine Protokoll, da ist eine Reaktionsgleichung, -mechanismus und ich weiß nicht woher dieser Wasserstoff hingeht, dann muss ich kurz ins Internet. Also statt Bücher arbeitet man stärker mit Computer, weil da muss ich nur aufschreiben was ich will und der ‚Googler‘ versteht mich immer sehr gut, schmeißt einfach raus.*

Interviewerin: *Ja und Bücher?*

²⁹⁰ Wobei mit dem Begriff ‚Internetabhängig‘ vorsichtig umzugehen ist, da detaillierte Untersuchungen in diesem Bereich noch fehlen (Rumpf; u.a. 2011; Hahn, u.a., 2001).

Musa: *Bücher, Bücher habe ich auch aber, ehm da sind halt nicht immer detailliert eh oder nicht genug für ein Thema was man hat. Oder sag ma so, da muss man mit 10 Büchern arbeiten und Bücher kosten einfach. (TT 21:26 - TT 22:40) [...] Die sind einfach zu teuer. (TT23:09 - TT 23:11)*

Das veränderte Medienverhalten, bzw. der veränderte Medienkonsum innerhalb der Untersuchungsgruppe lässt sich aus dem Quervergleich demnach besonders durch den Wissensbedarf in Lernprozessen und durch die Schnelligkeit, Kompaktheit und den günstigen Zugriff auf Informationen mithilfe des relativ neuen Mediums Internet begründen. Wichtige Informationen sind in ihren Augen einfacher und schneller über das Internet zu erhalten, als aus Büchern. Bücher haben als Informationsmedium gegenüber dem Internet an Bedeutung verloren. Aus dem Quervergleich lässt sich so eine steigende Tendenz der Internetnutzung als wichtigstes Informations- und Bildungsmedium erkennen und so auch eine wichtige Bedeutung von Medien als Sozialisationsinstanz. Dabei zeigt sich, dass neben der schnellen und kostengünstigen Handhabung des Internets der Bezug zu den einzelnen Medien wichtig. Dies zeigte sich beispielweise bei Paul. Er benennt die Suchmaschine ‚Google‘, von welcher auch Musa spricht, als Freund. Bücher haben für ihn nicht diesen Status.

Paul: *Google ist mein Freund, aber Bücher nicht. (TT 32:11 – TT 32.13)*

Paul unterstreicht mit seiner Aussage auch Musas, der erklärt im *Googler* eine Instanz gefunden zu haben, die ihn versteht (*‚der Googler‘ versteht mich immer sehr gut*). Im Quervergleich zeigt sich so speziell unter dem Blickwinkel einer durch das Elternhaus oder Schule geförderten Lesesozialisation von Büchern, dass das Internet v.a. als ergänzende und zunächst erste Informationsquelle genutzt wird. Bücher immer noch einen Bestandteil im Wissenserwerb und Bildungsprozess Einzelner spielen.²⁹¹ In Fällen in welchen die Lesesozialisation dagegen wenig gefördert wurde, erweist sich das Medium Internet Büchern vorrangig oder gar als einziges zu nutzendes Medium.²⁹² Dabei zeigt sich besonders, dass nicht nur der Zugang zu Büchern, sondern der Umgang mit ihnen, somit die tatsächliche Auseinandersetzung mit diesen wichtig ist. So zeigt sich beispielsweise bei Ugur, dass er zwar Bücher besitzt, dieses jedoch trotzdem nicht nutzen mag. Er erklärt sogar, dass Bücher in seinen Händen gleichbedeutend mit einem Weltuntergang sind.

Ugur: *In meine Hand Bücher zu sehen ist wie Weltuntergang.*

Interviewerin: *Wirklich?*

Ugur: *Also, sieht man kaum.*

Interviewerin: *Mhm. Habt ihr Bücher zuhause?*

Ugur: *Bücher haben wir. An meinem Schreibtisch oben habe ich auch viele Bücher, aber ich fass gar keine an, sozusagen. (54:28 - 54:46)*

Der generelle Blick auf den Bücherkonsum und den Zugang zu Büchern des qualitativen Samples zeigte, dass Bücher stärker von jenen Interviewees genutzt wurden, die bereits als Kinder durch ihre Eltern an Bücher und diese Form der Freizeitbeschäftigung herangeführt

²⁹¹ z.B. Banafshe (44:08 – 44:52); Annika (37:56 – 38:34)

²⁹² z.B. Erkan (48:27 - 48:45)

wurden und die Anschaffung von Büchern einer alltäglichen Praxis entsprach.²⁹³ Der Quervergleich untermauert demnach die theoretische Überlegung, dass die Leseneigung durch das elterliche Leseverhalten und den Zugang zu Büchern im Haushalt übertragen wird (Glaesser, 2008, S. 47; Georg, 2005; Hurrelmann, u.a. 1993; Mägdfrau; u.a. 2003, S. 139). So zeigte sich auch, dass viele der Bücher, die konsumiert wurden weniger aus Bibliotheken entliehen wurden, als aus dem eigenen Haushalt stammten, wie selbst durch die Interviewees erworben wurden. Nur wenige Interviewees betonten sich regelmäßig Bücher aus Büchereien ausgeliehen zu haben.²⁹⁴ Interessant an diesen Interviewees ist besonders, dass sie zuhause nur wenige Bücher hatten. Speziell Dilek erklärt, dass sie keine Bücher zuhause hatten.

Interviewerin: *Bücher zuhause – wenn du so schätzen würdest, wie viele hättest ihr da gehabt?*

Dilek: *Zuhause? Gar keine.*

Interviewerin: *Gar keine. (TT 35:07 - TT 35:13)*

Interviewees, die nicht durch ihre Eltern und deren Leseverhalten an Bücher herangeführt wurden, bevorzugten insbesondere den Fernseher oder das Internet als mediales Konsummittel. Ana erklärt hierzu, dass sie als Kind gar nicht gelesen habe. Eltern taten dies ebenfalls nicht. Ein Interesse an Büchern hatte sie selbst nicht, konnte sich auch nicht für diese begeistern. Der Fernseher dagegen sprach sie an. Er war für sie ein einfacheres Medium Geschichten zu empfangen, als dieses ein Buch hätte tun können.

Ana: *Also um ehrlich zu sein, ich hab gar nicht gelesen. Also hab jetzt auch, meine Eltern haben nie gelesen. Also wir hatten ganz wenige Bücher. Es hat mich auch nicht interessiert. Und ich weiß nicht, ich hab nicht dafür begeistern können. Der Fernseher war einfach ein einfacheres Medium, Geschichten zu empfangen wie jetzt ein ganzes dickes Buch zu lesen. (TT 13:03 - TT 13:30).*

Anhand Anas Beispiels wird deutlich, dass besonders die Auseinandersetzungsmöglichkeit mit Büchern der aktiven Heranführung bedürfen. Ist diese nicht geboten, erweisen sich andere Medien, die zur Verfügung stehen als Ausgangspunkt der Informationsaufnahme und gleichzeitig als Vergleichsoption zu anderen Medien. Erfordern andere Medien einen anderen Umgang mit diesen und erweist sich dieser geforderte Umgang als tendenziell aufwendiger, besteht nur wenig Möglichkeit die eigene Handlungsweise umzustellen. Aus dem Quervergleich zeichnete sich so ab, dass sich das Leseverhalten und der Bücherkonsum durch die Bildungsanforderungen der Schulen mitlenken und steigern ließen. Wie aus Annikas Beispiel zu entnehmen ist, bevorzugen ihre Lehrer Bücherquellen stärker als das Internet, weshalb auch sie weiterhin bei wichtigen Schulaufgaben darauf zurückgreift. Der schulische Umgang mit Medien ist in der Lage und in der Verantwortung Akzente in der weiteren Ausprägung der Mediennutzung mit zu gestalten. Dabei sind v.a. die Schulen gefordert in der Akzentuierung speziell neuer Medien wie dem Internet, stärker zu berücksichtigen, so dass keine Schüler und Schülerinnen benachteiligt werden. Dies gilt insbesondere für Lern-

²⁹³ z.B. Tasnim, Banafshe, Sandra, Hannah, Sarah, Annika, Michael, Liliana

²⁹⁴ Musa, Dilek, Laraa, Johanna

gegenstände die in ihrer Anschaffung und Nutzung mit hohen Kosten verbunden sind. Schließlich zeigte sich in der quantitativen Untersuchung, dass die erfolgreichen Bildungswege, insbesondere die direkt erfolgreichen, im sehr signifikanten Zusammenhang finanzieller Einschränkungen während der Schulzeit stehen. So ist von Seiten der Schulen darauf zu achten, dass der Zugang zu Computern und dem Internet allen Schülern gleichermaßen geboten ist, so dass es zu keiner Benachteiligung von Schülern kommt, wie es beispielsweise bei Markus während seiner Schulzeit kam. Er war lange Zeit der Einzige in seiner Klasse, der keinen häuslichen Zugang zum Internet hatte. Nichtsdestotrotz richteten sich schulische Anforderungen auf einen stärkeren Gebrauch des Computers und Internets. Schüler ohne Internet waren dabei gezwungen zunächst einen Zugang zum Internet unter anderem durch Freunde zu finden.²⁹⁵ Das Beispiel spiegelt tendenziell die theoretische Überlegung wider, dass Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen und finanzschwachen Haushalten weniger Zugang zu bestimmten Lerngegenständen haben, wie beispielsweise Computer als Bessergestellte oder jene aus höheren Bildungsmilieus (Strehmel, 2005, S. 220). Markus stammt zwar aus einem bildungspragmatischen Elternhaus, doch nimmt sein Vater bezüglich des Umgangs mit neuen Lernmethoden eine ablehnende Haltung ein. Diese lässt sich im weiten Sinne mit einem Mangel an Erfahrung im Umgang mit neuen Medien und somit einer bestimmten Bildungsferne im Hinblick auf Technologien benennen. Banafshe verweist darauf, dass sie erst im Zuge ihres Schülerstipendiums zunächst ein Laptop und weniger Monate darauf einen Internetzugang erworben hat.²⁹⁶ Zu diesem Zeitpunkt war sie bereits in der 11 Klasse auf dem Gymnasium und 16 Jahre alt.

Aus dem Quervergleich heraus kann angenommen werden, dass das Medienverhalten durch die Schulen, so auch das Leseverhalten stark mitgeprägt werden kann und nicht nur durch das Elternhaus animiert wird. Es ist sogar davon auszugehen, dass es einen stärkeren Einfluss auf Kinder und Jugendliche haben kann, die aus bildungsfernen Elternhäusern stammen. Dies zeigt sich im Quervergleich insbesondere durch die Berücksichtigung des Erhalts eines Bibliotheksausweises und somit Zugang zu Büchern; wie auch durch die Aufklärung über den Nutzen des Lesens durch Lehrkräfte; und schulischen Anforderungen mit Einbezug von Büchern als Lernmittel. Dies lässt sich beispielsweise am Beispiel Dilek erkennen. Sie fing auf Anregung und Erläuterung ihrer damaligen Deutschlehrerin auf der Realschule an, mehr zu lesen. Ihre Lehrerin erklärte ihr die Möglichkeit ihre Deutschnoten durch ein stärkeres Leseverhalten verbessern zu können. Sie folgte dem Rat ihrer Lehrerin und verbesserte nachhaltig ihre Deutschnoten. Davor hatte sie keinen Bezug zu Büchern und dem Lesen gehabt.²⁹⁷ Ihr Leseverhalten wurde demnach durch eine äußere Aufklärung und Bewusstseinsweckung im Hinblick auf den Nutzen des Lesens für ihre schulischen Leistungen angeregt. Annika, die bereits vor ihrer Einwanderung nach Deutschland in der fünften

²⁹⁵ Markus (31:17 – 33:13)

²⁹⁶ Banafshe (ca. 43:41 – 43:55)

²⁹⁷ Dilek (5:48 – 8:45; 35:05 – 35:20; 36:15 – 36:44)

Klasse, ein ausgeprägtes Leseverhalten pflegte, entschloss sich selbständig dazu mehr zu lesen, insbesondere deutschsprachige Bücher. Dadurch erhoffte sie sich ihre deutschen Sprachkenntnisse zu verbessern, was ihr auch gelang.²⁹⁸ Ihr waren die Vorteile für eine weitere sprachliche Ausprägung durch das Lesen bereits durch ihre durch Eltern geförderte Lesesozialisation bewusst. Bücher und ein ausgeprägtes Leseverhalten hatten sich bei ihr bereits in ihrer Muttersprache Russisch habitualisiert. Dies lag v.a. daran, dass beide ihre Eltern sehr lesen sind und ihr schon früher Bücher empfohlen haben.²⁹⁹ Die Ausprägung des Leseverhaltens steht somit nicht nur im Zusammenhang mit jenem der Eltern, sondern kann unterschiedliche Hintergründe haben. Dabei sind v.a. der Zugang zu Büchern und der persönliche Nutzen des Bücherkonsums entscheidend. So zeigte sich im Quervergleich, dass das Leseverhalten und der Zugang zu Büchern auch durch Geschwister, Freunde und Lehrer angeregt und begünstigt werden kann. Der konkrete Blick auf den Erhalt eines Bibliotheksausweis zeigt beispielsweise, dass jene Befragte, die das Thema im Interview angesprochen haben, den Ausweis insbesondere durch die Schule, Freunde oder ihre Geschwister erhalten haben, weniger jedoch durch ihre Eltern.³⁰⁰ Der Quervergleich spiegelt somit die quantitativen Ergebnisse wider. Auch in diesen haben die Befragten den Bibliotheksausweis stärker durch die Initiative der Schule erhalten. Der Zugang zu Büchern und der Weg in eine Bibliothek sind demnach nicht nur ausgehend vom elterlichen Leseverhalten zu betrachten, sondern können durch weitere Instanzen angeregt werden.

Besonders auffällig im Hinblick auf ein stärkeres Leseverhalten stellte sich im Quervergleich der Zugang zu Bibliotheken als eine der wenigen Freizeitaktivitäten kulturell eingeschränkter Interviewees. Laraa erzählt in dieser Hinsicht, dass sie durch ihre Schwester an Bücher und einen Bibliotheksausweis gekommen ist. Ihre Schwester nahm sie auf der Suche nach Informationsmaterial für ein Schulreferat mit in eine Bibliothek. Von dieser war Laraa sehr fasziniert und lieh sich unmittelbar ihr erstes Buch aus. Danach stellte insbesondere die Bibliothek einen Ort der Abwechslung und Freizeitgestaltung dar. Sie hat die Bibliothek seit diesem Zeitpunkt gerne und auch häufig besucht, da diese einen Ort darstellte, den sie trotz kultureller Restriktionen besuchen durfte. Zu erwähnen ist hier, dass Laraa aus dem Irak stammt und aus kulturellen Hintergründen Freizeitaktivitäten streng geregelt sind. Der Besuch einer Bibliothek wurde ihr durch ihre Eltern erlaubt, da diese als Bildungsstätte anerkannt ist.³⁰¹ Dilek, die türkischer Herkunft ist, erzählt Ähnliches. Auch für sie stellte die Bibliothek und der dortige Zugang zu Büchern eine ihr mögliche Freizeitaktivität dar. Andere Freizeitaktivitäten waren auch für sie nur schwer möglich. Allerdings weniger aus kultu-

²⁹⁸ Annika (34:46 – 34:56)

²⁹⁹ Annika (32:40 – 32:54)

³⁰⁰ Durch Schule: Dilek, Sandra, Markus, Alexej, Mustafa, Erkan/ Durch Eltern: Banafshe, Sarah, Hannah/ Durch Freunde und Geschwister: Johanna, Ana, Musa, Ugur, Paul, Laraa, / keine Angaben: Stefan, Tasnim, Anouk, Maria, Anita, Jan, Juri, Markus/ Liliana erwähnt im Gespräch, dass sie nur ungern Bücher ausleihe. Sie habe durch ihre Eltern gelernt, dass es besser sei Bücher zu kaufen. Magdalena hatte selbst keinen Bücherausweis. Annika hatte sich diesen selbst besorgt.

³⁰¹ Laraa (TT 12:00 – TT 13.30)

rellen Gründen, als aus finanziellen. Der Bücherkonsum ist somit auch im Hinblick auf weitere Möglichkeiten der Freizeitbeschäftigung zu betrachten; er kann durch eingeschränkte Möglichkeiten dieser verstärkt werden.

Ein weiterer auffälliger Aspekt aus dem Quervergleich, welcher auf ein stärkeres Leseverhalten und dessen Ausprägung verwies, stellte nicht den Zugang zu Büchern, sondern das seelische Befinden in den Vordergrund. So kopierte beispielsweise Anouk, dass Lesen von ihrer Schwester.³⁰² Diese zog sich im Zuge der Depression der Mutter immer stärker in eine *Bücherwelt* zurück. Anouk kopierte diesen Fluchtweg ihrer Schwester, um ebenfalls den familiären Belastungen im Zusammenhang mit ihrer Mutter und ihrem Befinden etwas zu entgehen. Anouks Leseverhalten wurde somit zum einen durch ihre Schwester animiert und als Copingstrategie angewandt und ausgeweitet, um der belastenden familiären Situation zeitweise entgehen zu können.

Blick auf Zusammenhänge zwischen Medienkonsum und erfolgreiche Bildungswege

Im Quervergleich zeigt sich, dass der Medienkonsum als Ausgangspunkt bildungsspezifischer Zielformulierungen und als Instrument für die Ausprägung sprachlicher Kompetenzen, welche für das Beschreiten des erfolgreichen Bildungsweges notwendig waren, bei einigen Interviewees im Zusammenhang ihrer erfolgreichen Bildungswege steht. So zeigt sich beispielsweise bei den Fällen Dilek und Annika, dass durch die Steigerung ihres Leseverhaltens eine Steigerung ihrer sprachlichen Kompetenzen begünstigt wurde und so gleichzeitig ihre schulischen Leistungen. Ihr verstärktes Leseverhalten begünstigte ihren erfolgreichen Bildungsweg. Die Beispiele untermauern die Vorüberlegung, dass der Bücherkonsum zu einer Kompetenzsteigerung fördert und somit erfolgreiche Bildungswege begünstigen kann (Köller; u.a., 2004, S. 185; Maaz, 2006, S. 145).

Doch nicht nur im Hinblick auf den Bücherkonsum konnte dieser Zusammenhang zwischen dem Medienkonsum und einer Kompetenz- und Leistungssteigerung im Datenmaterial erfasst werden, sondern auch im Hinblick auf die Nutzung des Fernsehers. Ana erklärt beispielsweise, dass sie als Kind immer sehr viel ferngesehen hat. Dies lag v.a. daran, dass sie nur einmal die Woche Mittagschule hatte und ihre Eltern beide berufstätig waren. Der Fernseher stellte für sie daher einen guten Entertainer dar und bot ihr Interaktion am Nachmittag. Sie erklärt, dass sie durch ihren Fernsehkonsum in der Lage versetzt wurde, ihre deutschen Sprachfertigkeiten weiter auszubauen, wie auch unterschiedliche Verhaltensweisen zu erlernen. Insbesondere durch die Synchronisation des Fernsehprogramms in die deutsche Sprache, war sie gezwungen, Gesehenes zu verstehen. Sie war gefordert anhand der Bilder sich den Sinn der gehörten Wörter herzuleiten. Die Interaktionen zwischen den Figuren in Filmen und Fernsehen zeigten ihr, was sich gehört und was eben nicht. Zwar hat sie dies auch durch ihre Eltern gelernt, doch betont sie habe dies stärker durch den Fernseher erfahren können, da ihre Eltern aufgrund ihrer Berufstätigkeit oft nicht da waren. Der Fern-

³⁰² Anouk (51:03 – 53:00)

seher stellte eine weitere Möglichkeit dar Erfahrungswerte zu erleben, die ihr sonst verborgen blieben („*Da hab ich mit den Leuten all das erlebt, was ich selber nicht erleben konnte.*“), oder wozu sie sich im wahren Leben nicht traute („*Und vielleicht was, was mir gefallen hat, dass was ich mir nicht getraut hätte.*“). Der Fernseher kann hier als so genanntes Tor zur Welt verstanden werden.

Ana: Ich hab immer sehr viel Fernseh geguckt. Ich war glaub die Hälfte meiner Zeit, meiner Lebenszeit habe ich vor dem Fernseher verbracht, was bis heute noch anhält. (TT 6:10 – TT 6:22) [...] Ja meine Eltern waren ja beide Vollzeit, eh berufstätig und kamen dann halt so erst gegen drei, halb vier, vier oder fünf. Also mein Vater hat sehr viele Überstunden gemacht. Und da war man ja, ich hatte ja Schule bis eins, gab's ja glaub ich nur einmal die Woche Nachmittagsunterricht. (TT 7:10 – TT 7:34) [...] Ehm, und des war, ehm, ja ich war dann halt alleine zuhause und brauchte halt irgendwie Unterhaltung, Kommunikation, Interaktion und da hab ich halt einfach mich in diese Welt irgendwie versteckt oder da hab ich mich wohl gefühlt. Da hab ich mit den Leuten all das erlebt, was ich selber nicht erleben konnte. Und vielleicht was, was mir gefallen hat, dass was ich mir nicht getraut hätte. (TT 7:52 – TT 8:20) [...] ich glaube, mir hat's jetzt für mein moralische und meine sprachlichen Fähigkeiten sehr viel Gutes getan. Also ich glaub, ich hab auch durch den Fernseher viel schneller dann deutsch gelernt. Wir hatten ja kein kroatisches Fernsehen hier in Deutschland. Dann konnte man nur deutsches Fernsehen gucken. Durch die Synchronisation, die in Deutschland besteht, muss man ja was verstehen können, wenn man was angucken will. Und man tut ja auch von den Bildern was sich herleiten, was das Wort oder der Satz hat heißen mögen. Man lernt dadurch auch viel schneller die Sprache. Und andererseits ich mein, ehm so das Moralische ehm halt einfach was sich gehört, was sich nicht gehört. Also nicht, dass meine Eltern mir das auch nicht beigebracht hätten, aber sie waren dann halt wenig da, so damit ich das auch selbst miterleben, erleben konnte. Und dass ich, dass jetzt sehen konnte, das ist jetzt schlecht, das ist jetzt gut. Und ich find einfach, der Fernseher hat mich auch geprägt und gebildet. (TT 9:02 - TT 10:07)

Anas Beispiel zeigt, dass der Fernsehkonsum als effektives Instrument der Sprachvermittlung genutzt werden kann. Der Fernsehkonsum als Schutzfaktor einer stärkeren Sprachentwicklung fungieren kann. In Anas Fall wird dies insbesondere dadurch deutlich, dass sie neben der Schule, in ihrer Freizeit kaum Kontakt zu deutschsprachigen Kindern und Jugendlichen hatte. Mit ihren Eltern sprach sie in ihrer Muttersprache.³⁰³ Demnach wirkte das deutschsprachige Fernsehprogramm kompensatorisch auf ihre deutsche Sprachentwicklung. Der Einblick in Erfahrungswelten, die ihr ansonsten verborgen geblieben wären, ermöglichten ihr weitere Verhaltensweisen zu entwickeln, die sie aufgrund der wenigen Zeit mit ihren Eltern hatte, weniger durch sie erlernen konnte. Auch hier wirkt ihr Fernsehkonsum kompensatorisch.

Insbesondere der mögliche Einblick in andere oder neue Erfahrungswelten durch den Medienkonsum zeigt sich im Quervergleich, als förderlicher Faktor für das Beschreiten erfolgreicher Bildungswege. So erklärt beispielsweise Sarah, dass sie das Gymnasium aufgrund der Anregung durch japanische Comics besuchte. Ihre Affinität für japanische Comics regte sie dazu an unbedingt Japanologie studieren zu wollen. Geleitet durch diesen Gedanken beschloss sie nach der Realschule auf ein Gymnasium zu wechseln und ihr Abitur zu machen, um die Möglichkeit zu erhalten Japanologie studieren zu können.

Interviewerin: *Frage, du hast ja erzählt, du hast aufs EG gewechselt.*

Sarah: *Genau*

Interviewerin: *Kannst du dich daran erinnern, wann du auf die Idee gekommen bist?*

³⁰³ Ana (43:54 – 43:58)

Sarah: *Also ich hatte früher so ehm, wo ich ich noch auf der Realschule gegangen bin, halt wollt ich dann eigentlich immer so Abitur machen und so, weil ich früher eh später dann ich wollt immer Japanologie studieren. Und eh, weil man da Abi braucht, dachte ich O.K., machst halt Abi. (5:28 - 5:47)*

[...]

Interviewerin: *Also es heißt du wolltest früher Japanologie studieren...*

Sarah: *Genau*

Interviewerin: *... und das war der Auslöser, dass du ...*

Sarah: *dass ich, dass ich dann aufs Gymi gewechselt bin und nicht gleich irgendwie einen Beruf oder so gemacht hab. (6:32 - 6:41)*

[...]

Interviewerin: *Ja wie bist du denn auf Japanologie gekommen?*

Sarah: *Ha halt, eigentlich mehr durch so japanische Comics irgendwie und Japan allgemein. Ich hab ne Freundin wir stehen heute noch voll auf Japan so und wir wollen auch noch irgendwann hin, also und ja wir haben dann so rum gesponnen immer also die ganze Zeit und wollten Japanisch lernen. Haben es auch ein bisschen angefangen so, teilweise halt ein bisschen beibringen, halt so Schriftzeichen und so. Und ja, dann wollt ich das dann unbedingt machen und dann, ja ist jetzt auch nicht mehr so.*

Interviewerin: *Kannst du dich daran erinnern wann das kam der Wunsch?*

Sarah: *Das war so in der neunten Klasse ungefähr neunte, zehnte Klasse rum so. Ende neunte Anfang zehnte da fing das an Und da dachte ich, kann ja weitermachen.*

Interviewerin: *Und das ausgelöst durch Comics?*

Sarah: *Ja! (8:04 - 8:46)*

Sarah wurde durch japanische Comics dazu angeregt sich für die japanische Kultur zu interessieren. Ihr Interesse wandelte sich in einen Wunsch um, sich später noch stärker mit der japanischen Kultur auseinandersetzen zu können. Durch diesen Wunsch angeleitet kam sie auf das Ausbildungsziel später Japanologie zu studieren. Ziel verfolgend fing sie gemeinsam mit einer Freundin an, erste japanische Schriftzeichen zu erlernen, zusätzlich beschloss sie nach der Realschule weiter auf die Schule zu gehen und ihr Abitur zu machen. In Bezug auf Sarah zeigt sich der Medienkonsum als Anregung für die Ausprägung eines bestimmten bildungsspezifischen Ziels. Der Medienkonsum ist daher als begünstigender Faktor ihres erfolgreichen Bildungsweges zu werten. Gleiches gilt auch für die Bildungswege von Johanna und Juri. Auch Juri erzählt im Gespräch, dass er durch seinen Medienkonsum auf seinen Berufswunsch und somit sein Bildungsziel gekommen ist. Besonders Filme und Börsennachrichten haben ihn dabei inspiriert. Johanna erklärt, dass für sie der Wunsch ein Gymnasium zu besuchen bereits als Kind klar war. Dazu hatte sie die Verfilmung ‚Das fliegende Klassenzimmer‘ inspiriert. Sie empfand die Darstellung der Schüler im Film *cool*, ihre Kleidung und die *Aura* des allgemeinbildenden humanistischen Gymnasiums gefiel ihr. Johanna wurde durch ihren Medienkonsum in eine ihr neue Welt geführt und gleichzeitig durch ihre Darstellung dazu angeregt für sich ein bildungsspezifisches Ziel zu formulieren, dass sie verfolgenden konnte.

Interviewer: *Frage, wie kam's dazu oder kannst du dich daran erinnern, wie es dazu kam, dass du aufs Gymnasium überhaupt wolltest?*

Johanna: *Ja ich wollt, seit dem ich das ‚Fliegende Klassenzimmer‘ gesehen habe, aufs Gymnasium.*

Interviewer: *Den Film?*

Johanna: *Mhm!*

Interviewer: *Wieso?*

Johanna: *Ich fand das toll. Die hatten ja alle die gleichen Klamotten an, diese coolen Kappen und die coolen Taschen und ich fand das cool. Also ehm wie ich vorher schon gemeint hab, ich glaub so dieses weiß nicht so diese Aura von diesem allgemein bildendem humanistischen Gymnasium fand ich super. Und deswegen wollt ich aufs Gymnasium. (37:38 – 38:18)*

Der schulische Umgang mit Medien legt demnach ebenfalls neue Akzente. Nach Bonfadelli wirkt die schulische Lesesozialisation im Falle mangelnder familiärer Förderung nicht kompensierend, sondern verstärkt eine soziale Differenzierung (Bonfadelli, 1996, S. 57; In: Mägdefrau; u.a., 2003, S. 139). Dies kann anhand der Daten nicht direkt bestätigt oder widersprochen werden. Es lassen sich allerdings soziale Differenzierungen durch den unterschiedlichen Zugang zu Computern und Internet erkennen. Die Aussage lässt sich zudem dadurch ergänzen, dass sie dass Leseverhalten ebenfalls durch den stärkeren Einsatz vom Computern und dem Internet verändert.

8.7 Weitere Risiko-/Schutzfaktoren

In den theoretischen Vorüberlegungen wurden unterschiedliche Faktoren angesprochen, die sich begünstigend oder erschwerend auf das Beschreiten bzw. Einschlagen eines erfolgreichen Bildungsweges auswirken können. Kritische Lebensereignisse können sowohl als Risikofaktor als auch als Schutzfaktor eines erfolgreichen Bildungsweges fungieren.³⁰³ In der Untersuchung wurden kritische Lebensereignisse dabei global als kritische Ereignisse im Leben definiert, die negativ, neutral, wie auch positiv gefasst werden können - jedoch eine schwierige Situation für die Interviewees auf ihrem Bildungsweg darstellten (Inglehart, 1988). Auf diese Weise konnten in der qualitativen Untersuchung unterschiedliche, wie auch subtile Hürden bzw. Hindernisse auf den erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe erfasst werden.

In der qualitativen Befragung wurde im Gegensatz zur quantitativen Untersuchung weniger direkt nach kritischen Lebensereignissen gefragt. Vielmehr wurde den Interviewees Raum zur eigenständigen Äußerung kritischer Lebensereignisse, schwieriger Situationen und Begebenheiten innerhalb ihrer Erzählungen über das erfolgreiche Beschreiten und die Bewältigung ihrer Bildungswege geboten. Der Fokus lag somit auf kritischen Ereignissen und schwierigen Situationen, welche sich auf ihren erfolgreichen Bildungsweg ausgewirkt haben oder in Bezug zum erfolgreichen Verlauf ihres Bildungsweges standen bzw. stehen. Rückfragen oder konkrete Fragestellungen hinsichtlich schwieriger Situationen richteten sich daher mit Bezug auf die erfolgreich beschrittenen Bildungswege der Interviewees. So auch beispielsweise als abschließende Frage *„Wenn du jetzt noch mal kurz und knapp aufzählen müsstest, welche Hindernisse oder Stolpersteine es auf deinem Bildungsweg gab, was würdest du sagen“*? Die Fragestellung fokussierte speziell die subjektive Sichtweise auf kritische Situationen oder Begebenheiten auf dem erfolgreichen Bildungsweg der Interviewees. Kritische Situationen, die nicht im direkten Bezug zur Frage nach Hindernissen und kritischen Situationen durch die Interviewees benannt wurden, im Gesprächsverlauf allerdings als schwierig berichtet wurden und sich somit aus der Datenanalyse als kritische Situationen auf den Bildungswegen der Interviewees definieren lassen, werden in der folgenden Ergebnisdarstellung kritischer Lebensereignisse trotzdem mitberücksichtigt. Schließlich beziehen sich diese ebenfalls auf eine subjektive Sichtweise der Interviewees.

Die Erfassung konkret benannter Begünstigungen auf den erfolgreich verlaufenen Bildungswegen der Interviewees wurde ebenfalls direkt erfragt und erfasst, um die Anforderungen von subjektiven Hindernissen an vorhandenen Bewältigungsstrategien genauer zu betrachten. Die subjektive Bewertung von Risikobelastungen kann schließlich unter Berücksichtigung weiterer Faktoren, so auch subjektive bewerteter Begünstigungen (Schutzfaktoren) unterschiedlich wahrgenommen werden – als Bedrohung oder gar als Herausforderung und machbares Hindernis (Fröhlich-Gildhoff; u.a., 2009, S. 26). So zeigt speziell der Blick auf subjektive Hindernisse und Begünstigungen im Quervergleich, dass genannte

³⁰³ vgl. Kapitel 3.1

Hindernisse gleichzeitig von anderen Interviewees als Begünstigung empfunden wurden. Dabei zeigt sich, dass durch die Akzeptanz eines Hindernisses dieses als Chance zur persönlichen Weiterentwicklung erkannt und genutzt wurde und dadurch als Begünstigung empfunden wurde. Der Blick auf die subjektiv bewerteten Begünstigungen unterstreicht so auch die Doppeldeutigkeit von Risiko- und Schutzfaktoren (Maier, 2005, 29).³⁰⁴ In der quantitativen Untersuchung konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Item zur Erfassung subjektiver kritischer Lebensereignisse und den erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe festgestellt werden. Es ließ sich jedoch ein sehr signifikanter Zusammenhang zwischen der Wirkung eines kritischen Lebensereignisses und den direkt erfolgreichen Bildungswegen feststellen – insbesondere bei Befragten bildungspragmatischer Herkunft. Die qualitativen Ergebnisse weisen ein breiteres Bild in Bezug auf kritische Lebensereignisse und die erfolgreichen Bildungsweges der Untersuchungsgruppe auf.

Der qualitative Blick auf konkret bewerte Hindernisse und schwierige Situationen, welche die Interviewees auf ihren erfolgreichen Bildungswegen bewältigen mussten, zeigt eine vielseitige Bandbreite an, die herkunftsbedingte Aspekte, das soziale und schulische Umfeld, Lernanforderungen, persönliche (Charakter-) Eigenschaften und kritische Lebensereignisse umfasst. Im Quervergleich zeigt sich, dass speziell der Übergang der Interviewees von der Grundschule auf eine Schule der Sekundarstufe I eine kritische Situation darstellten, welche zu bewältigen war. Die schulische Integration jener Interviewees, die während ihrer Schulzeit eingewandert sind, stellt sich ebenfalls als kritische Situation dar. Insbesondere der Erwerb der deutschen Sprache stellte dabei eine fordernde Situation dar, welche die Interviewees bewältigen mussten. Kritische Lebensereignisse im Sinne von Schicksalsschlägen, wie beispielsweise Krankheit oder Tod einer nahestehenden Person, wurden verkürzt und teilweise innerhalb des Gesprächs durch die Interviewees als schwierige Situation angesprochen.

Der qualitative Blick auf kritische Situationen und Hindernisse auf den Bildungswegen der Interviewees verweist insbesondere mit Blick auf die schwierigen Übergangssituationen in die Sekundarstufe I stark auf die Ablenkungsthese von Müller und Pollak (2004; 2007). Dieser ermöglicht somit auch einen Blick auf systembedingte Ablenkungsfaktoren und den Umgang mit diesen. So zeigt sich im qualitativen Quervergleich, dass v.a. die Übergangsempfehlung nach der Grundschule als ein zentraler Faktor der Ablenkung der Untersuchungsgruppe junger Erwachsener aus (bildungsfernen) Arbeitermilieus in verkürzte Bildungskanäle und zu Bildungsumwegen führte. Die schulischen Leistungen der Interviewees erfuhren dabei oft weniger Anerkennung und Berücksichtigung für eine Übergangsempfehlung als beispielsweise sprachliche Fertigkeiten. Der qualitative Blick untermauert demnach Ergebnisse anderer Studien, die auf inadäquate Übergangsempfehlungen im Hinblick auf die tatsächlich erbrachten schulischen Leistungen von Kindern bildungsferner Herkunft und/oder einem Migrationshintergrund verweisen (Frohbieter; u.a., 2009; Solga; u.a., 2009;

³⁰⁴ vgl. Kapitel 3.1

Autorengruppe Bildungsbericht, 2008, 2010; Ditton, 2007; Gomolla; u.a., 2002; Gomolla, 2005b; Herwartz-Emden; u.a. 2006, S. 244; Prenzel; u.a., 2004; Baumert; u.a., 2001). Demnach stehen schulische Übergangentscheidungen in die Sekundarstufe I im Zusammenhang mit kritisch empfundenen Übergangssituationen. Der Quervergleich verweist darauf, dass Übergangsempfehlungen in die Sekundarstufe I als Ablenkungsfaktoren, einen Risikofaktor für das Beschreiten einiger erfolgreicher Bildungswege der Untersuchungsgruppe darstellten.

Eine weitere auffällige Ablenkung und Umlenkung des erfolgreichen Bildungsweges zeigt sich im qualitativen Quervergleich speziell für Interviewees, die während der Schulzeit nach Deutschland eingewandert sind und im Zuge dessen ins deutsche Schulsystem integriert wurden. Diese wurden aufgrund struktureller Begebenheiten des Schulsystems verstärkt in verkürzte Bildungswege schulisch integriert und so umgelenkt. Dabei war besonders auffällig, dass sowohl das Einwanderungsalter als auch die Umsetzung der schulischen Integration, einen Risikofaktor für die schulische Bildung und das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges stellte. Andere Studien belegen dieses ebenfalls (Solga; u.a., 2009; Söhn, 2008). In der quantitativen Untersuchung konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen einer Einwanderung während der Schulzeit und den erfolgreich verlaufenen Bildungswegen festgestellt werden. Der qualitative Blick bietet hier ein differenziertes und genaueres Bild der erfolgreichen Bildungswege der untersuchungsrelevanten Teilgruppe während der Schulzeit eingewanderter Interviewees. Er ermöglicht einen Blick auf einen systembedingten Ablenkungsfaktor und kritisch empfundene Bewältigungsanforderung hinsichtlich des Erwerbs der deutschen Sprache, wie auch der erfolgreichen Überwindung eines verkürzten Bildungskanals und den Wechsel in einen mit Zielausrichtung Hochschulzugangsberechtigung.

Weitere Risiko-/Schutzfaktoren, die als subjektive Hindernisse und kritische Situationen aus dem Quervergleich erfasst wurden, lassen sich als unterschiedliche Lernmilieus und auch Lernklima der verschiedenen Schulformen und Schulen identifizieren. Dabei zeigt sich, dass die unterschiedlichen Lernmilieus, die sich auf Basis der unterschiedlichen Schulzuweisungen und der schulischen Bildungsziele ergeben, Bildungsumwege begünstigten. Der Wechsel in einen direkt erfolgreichen Bildungsweg aus einem indirekten Bildungskanal war durch diese nur erschwert möglich. Der Wechsel konnte nur mithilfe von diversen Schutzfaktoren, wie beispielsweise unterstützende Lehrkräfte im Übergang auf einen höheren Bildungskanal, bildungsspezifische Erfahrungswerte, Zusatzunterricht, unterschiedliche Motivatoren (z.B. selbst gesetzte Bildungsziele) ermöglicht werden. Schulische Leistungen und die Kompetenz der Mehrsprachigkeit erwiesen sich dabei als zweitrangige Schutzfaktoren. Waren keine Schutzfaktoren vorhanden, erhöhte sich das Risiko keinen so genannten erfolgreichen Bildungsweg abzuschließen oder verzögerte diesen um mehrere Jahre.³⁰⁵ Mithilfe dieses des Quervergleichs lässt sich demnach v.a. auch die These der erschwerten

³⁰⁵ vgl. Juri, Erkan, Magdalena

Durchlässigkeit des Bildungssystems nach oben weiter untermauern (Choi, 2009, S. 27; Prenzel; u.a., 2004; Allmendinger; u.a., 2004, S. 205). Das Lernklima zeigt sich im Quervergleich insbesondere in Bezug auf das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern als bedeutend für das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe. In der quantitativen Untersuchung ließen sich keine signifikanten Zusammenhänge feststellen. Solche ergaben sich hingegen zwischen dem Gefühl mehr für Noten leisten zu müssen als andere und den direkt erfolgreichen Bildungswegen erkennen. Die qualitative Untersuchung ermöglicht hier einen differenzierten Einblick.

Im Folgenden wird auf weitere Risiko-/Schutzfaktoren, die sich im Zuge der Untersuchung als bedeutend herauskristallisiert haben, eingegangen. Kritische Lebensereignisse und subjektiv empfundene Hindernisse und Begünstigungen werden in Bezug auf (systembedingte) Ablenkungsfaktoren speziell der Übergangsempfehlung, der schulischen Integration von während der Schulzeit eingewandeter Interviewees, wie auch unterschiedlicher Lernmilieus und Lernklima konkretisiert. Dabei wird auf die Umstände der Ablenkung - der kritischen Situation an sich - und dem erfolgreichen Umgang der Interviewees oder ihrer Eltern mit diesen, eingegangen. Empfehlungen zur Verbesserung der Praxis werden dabei teilweise mitberücksichtigt.

8.7.1 Übergang in die Sekundarstufe I

Der Übergang in die Sekundarstufe I stellte sich im Sample als kritische und schwierige Situation auf den erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe dar. Speziell die schulische Übergangsempfehlung stellte sich als Hürde bzw. Hindernis dar. Acht der Interviewees erhielten eine schulische Übergangsempfehlung für ein Gymnasium. Jedoch nur bei drei von diesen wurde die Empfehlung ohne ein Zögern von Seiten der Schulen erteilt. Die weiteren achtzehn Interviewees haben ihren erfolgreichen Bildungsweg indirekt beschritten. Auch bei ihnen zeigt sich der Übergang in die Sekundarstufe I nicht immer reibungslos. So zeigt sich im Quervergleich, dass Übergangsempfehlungen im Übertritt in die Sekundarstufe I ohne verbindlichen Bezug auf schulische Leistungen stärker zu Bildungs*sum*wegen als zu direkt erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe führten und ein Risiko für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungswegs darstellten. Insbesondere in Bundesländern wie Baden-Württemberg und Sachsen in welchen die Zuweisung der Schule am Ende der Grundschule bisher als bindend galt (Cortina; u.a. 2005, S. 356), konnte dies mithilfe des Quervergleichs festgehalten werden.

Der qualitative Blick auf die kritischen Übergangssituationen der Interviewees von der Grundschule in die Sekundarstufe I weist unterschiedliche Begründungsgrundlagen für die schulischen Übergangsempfehlungen sowie auf unterschiedliche Strategien im Umgang mit diesen durch die Interviewees und/oder ihrer Eltern auf. Als Bewältigungsstrategien im Umgang mit einer nicht adäquaten schulischen Übergangsempfehlungen lassen sich zusammenfassend Forderungen nach einer weiteren Leistungsbeurteilung, ein standhaftes

Verhalten gegen der schulischen Bildungsempfehlung, sowie der Einsatz privater Nachhilfe im Quervergleich erkennen. Dabei war neben der Möglichkeit der Eltern eine private Nachhilfe gewährleisten zu können, ein gewisses Maß an bildungsspezifischen Erfahrungswerten notwendig, wie beispielsweise die Kenntnis über Zugangsvoraussetzungen zu bestimmten Bildungswegen.³⁰⁶ Dementsprechend bestätigen sich im Quervergleich Ergebnisse anderer Studien, die Zusammenhänge zwischen der einem höheren finanziellen Budget der Eltern, der sozioökonomischen Lage des Elternhauses und höherem Bildungsstand und einer höheren Schulzuweisung herausgearbeitet haben (Grundmann; u.a., 2006; Grundmann, 2006; Vester, 2006; Wustmann, 2004, 2009; Prenzel; u.a., 2004; Cortina; u.a., 2005; Raiser, 2007; Maaz, 2006; Köller, 2004; Hradil, 2001). Darüber hinaus zeigt sich, dass ein konkretes Bildungsziel der Interviewees, ein positives Selbstbild und eine positive Selbstwirksamkeitserwartung, schwierige Anforderungen bewältigen zu können besonders wichtig waren, damit sich die Interviewees selbst für eine höhere schulische Übergangsempfehlung einsetzen.³⁰⁷ Dies untermauert die theoretische Vorüberlegung, dass ein positives Selbstbild und eine positive Selbstwirksamkeitserwartung im Zusammenhang mit der Bewältigung eines erfolgreichen Bildungsweges der Untersuchungsgruppe stehen (Glaesser, 2008, S.45; Herwartz-Emden; u.a. 2006; Trautwein, 2003; Jerusalem, 2002, S. 8; Schwarzer; u.a., 2002, S. 36).³⁰⁸ Die Fähigkeit zur Resilienz und resilientes Verhalten lassen sich im Datenmaterial v.a. im Zuge der Bewältigung der schwierigen Übergänge in die Sekundarstufe I erkennen. So zeigt sich dies speziell hinsichtlich der Reflexionsfähigkeit und Reflexion der eigenen Leistungsfähigkeit unter Berücksichtigung bisher erbrachter Leistungen und bevorstehender Leistungsanforderungen. Das reflexive Verhalten einiger Interviewees ermöglichte ein standhaftes Einfordern eines höheren Bildungskanals, als es durch die Schule vorgesehen wurde. Der Blick auf das Reflexionsverhalten einiger Interviewees untermauert dabei die theoretische Überlegung, dass ein positives Selbstbild und die Fähigkeit der Selbsteinschätzung zur weiteren Ausprägung resilientem Verhalten, die Fähigkeit der proaktiven Suche nach Lösungsstrategien begünstigt (Leutner et. Al 2005, S. 125 In: Fröhlich-Gildhoff; u.a. 2009, S. 53). Dabei zeigt sich auch, dass auch ein passives Unterstützungsverhalten der Eltern eine wichtige Rolle für die Ausprägung resilientem Verhalten spielt.³⁰⁹

Im Falle der Akzeptanz der schulischen Übergangsempfehlung war der Weg zu einer Hochschulzugangsberechtigung nur über einen erfolgreichen Bildungsweg möglich. In diesem Zusammenhang zeigen sich im Quervergleich zusätzlich weitere Hürden bzw. Hindernisse, die durch die Interviewees überwunden werden mussten. Auffällig ist dabei im Quervergleich, dass die Ursachen dieser Hindernisse sich im bisherigen Bildungsverlauf und damit sowohl in den schulischen Übergangsempfehlung, als wie auch im Verbleib in einem inadäquaten schulischen Leistungsmilieu erkennen lassen. Die Empfehlung und so-

³⁰⁶ vgl. Kapitel 8.2; Kapitel 8.3; Kapitel 8.4

³⁰⁷ vgl. Kapitel 8.4

³⁰⁸ vgl. Kapitel 6.3

³⁰⁹ vgl. Kapitel 8.4.1

mit auch Zuweisung zu einer Sekundarschule der Stufe I, die nicht den Leistungsansprüchen der Interviewees entsprach führte dazu, dass das Leistungspotential der Interviewees weder ausreichend gesteigert noch ausgeschöpft werden konnten. Inadäquate Leistungsanforderungen an die Interviewees damit auch eher zu Leistungsabfällen und einer Reduktion der Leistungsbeteiligung führten. Dadurch konnte der weitere Übergang in einen höheren Bildungsweg und die Wiederaufnahme eines erfolgreichen Bildungsweges, nur durch einen stärkeren Leistungseinsatz wieder ausgeglichen werden. Der Quervergleich zeigt somit, dass das Lernmilieu eine wichtige Bedeutung für die Bewältigung der erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe hatte. Der vermutete bedeutende Zusammenhang zwischen dem schulischen Lernmilieu und den beschrittenen erfolgreichen Bildungswegen konnte demnach erhärtet werden.³¹⁰

Als leitendes Motiv ablenkender schulischer Übergangsempfehlungen lassen sich subjektiv geprägte Bildungsprognosen von Lehrkräften zum möglichen Bildungspotential der Interviewees zum Zeitpunkt der Empfehlung erkennen. Bisher erbrachte schulische Leistungen waren der subjektiven Sichtweise der Interviewees nach dabei oft weniger Ausgangspunkt für die Übergangsempfehlung, als sprachliche Fertigkeiten oder auch soziokulturelle Faktoren der Herkunftsfamilie. In der vorliegenden Untersuchung zeigt sich so insgesamt, dass die Zuweisungspraxis in die Sekundarstufe I eher subjektiv durch Lehrkräfte geprägt war und einer stärkeren Objektivität und Prüfung bedürft hätte. Die Ergebnisse des Quervergleichs untermauern damit jene anderer Studien, welche die geringere Bedeutung von Leistungsnachweisen bei Kindern bildungsferner Herkunft für die subjektive Beurteilung der zukünftigen Leistungsmöglichkeiten durch Lehrkräfte herausgearbeitet haben (Froh Wieser; u.a., 2009; Solga; u.a., 2009; Autorengruppe Bildungsbericht, 2008, 2010; Ditton, 2007; Gomolla; u.a., 2002; Gomolla, 2005b; Herwartz-Emden; u.a., 2006; Prenzel; u.a., 2004, Baumert; u.a., 2001). Des Weiteren verweisen sie auf ein differenzierteres Bild hinsichtlich eines möglichen Migrationshintergrund und den erfolgreichen Bildungswegen als es durch die quantitativen Ergebnisse möglich ist. Der Quervergleich unterstreicht speziell die theoretische Überlegung, dass besonders Migrantenkinder oft nicht im richtigen Bezug zu ihren Leistungen beurteilt werden (Herwartz-Emden; u.a., 2006, S. 244).

Blick auf die Übergangsempfehlung in die Sekundarstufe I

Speziell die geringere Anerkennung schulischer Leistungen erwies sich als ungünstiger Faktor im Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Im Quervergleich zeigt sich, dass die geringe Verbindlichkeit erbrachter Leistungen zu einer schulischen Übergangsempfehlung in einen verkürzten Bildungskanal führte und den Verbleib in einem niedrigen Bildungskanal begünstigt hat. Insbesondere Interviewees mit Migrationshintergrund waren davon betroffen. Die geringe Anerkennung schulischer Leistungen wurde dabei durch Mängel sprachlicher Fertigkeiten der Interviewees begründet.

³¹⁰ vgl. Kapitel 6.2

So berichtet beispielsweise Mustafa, dass er trotz erbrachter Leistungen für einen Übertritt in eine Realschule eine Hauptschuleempfehlung erhalten sollte.³¹¹ Damit war er nicht einverstanden und setzte sich selbst für eine höhere Übergangsempfehlung ein. Er erinnert sich, dass er einen Durchschnitt von 2,8 in Mathe und Deutsch in der vierten Klasse hatte. Er wusste, dass er mit einem dreier Schnitt auf die Realschule darf und mit einem 2,5 Schnitt auf das Gymnasium (Cortina, u.a., 2005, S. 296).³¹² Er wollte unbedingt eine Realschule statt eine Hauptschule besuchen, da selbst die Realschule für ihn nur einen Kompromiss darstellte. Die Hauptschule stellte aufgrund seiner bisherigen guten Leistungen keine Option für ihn dar. Gerne wäre er auf das Gymnasium gegangen, doch er fürchtete, dass er aufgrund seiner noch mangelnden Sprachkenntnisse in Deutsch Schwierigkeiten haben könnte, das Gymnasium zu bewältigen.³¹³ Sorgen machte er sich insbesondere deshalb, da er auf einem Gymnasium neben Englisch in der fünften Klasse, nach weiteren zwei Jahren noch eine weitere Fremdsprache hätte erlernen müssen. Das erschien ihm angesichts seiner Deutschkenntnisse, als schwer umsetzbar. Zum Zeitpunkt der Übergangsempfehlung hatte er erst zwei Jahre zuvor, im Zuge seiner Einwanderung und schulischen Integration, mit Deutsch als erste Fremdesprache angefangen. Nichtsdestotrotz sah er sich als guten Schüler. Diese Erkenntnis zog er aus seinen bisherigen Noten in der Türkei. Für ihn war klar, dass seine Sprachdefizite im Deutschen, dass eigentliche Manko waren, nicht seine weitere Leistungsfähigkeit. Daher beschloss er mindestens eine Realschule zu besuchen. Seine Entscheidung für eine Realschule hat er nach monatelanger Überlegung getroffen. Als er den dafür bestimmten Notendurchschnitt erreicht hatte, konnte ihn niemand mehr davon abbringen auf eine Realschule zu wechseln.

Interviewerin: *Kannst du dich daran erinnern, wie du raus gefunden hast, dass die Realschule für dich eher ansprechend war als die Hauptschule?*

Mustafa: *Also eh mir lag es eigentlich nicht eh daran sondern ich, also, von mir aus wollte ich eigentlich aufs Gymnasium gehen. Aber ehm des war ja unmachbar, also unmöglich, da hab ich, das hab ich mir auch nicht zugetraut, weil ich dachte, also O.K. also Realschule würdest du vielleicht noch schaffen...*

Interviewerin: *Hm.*

Mustafa: *Mathe oder in den Fächern wo jetzt weniger Sprachkenntnisse erforderlich sind. Ich hab aber schon mir selbst zugegeben und gesagt, O.K. jetzt Gymnasium da fängst du gleich nach zwei Jahren noch mal eine Fremdsprache an und so und das wird vielleicht dann doch schwer. Und dann aber, ich wusste ja aus der Türkei, dass ich eigentlich gute Noten hab und eigentlich gut in der Schule war. Also wie man in der dritten Klasse halt gut sein kann halt. Dann dachte ich ehm, dass ich eigentlich schon gut bin, aber die Sprachkenntnisse nicht so gut sind. Deshalb dachte ich, Hauptschule ist zu niedrig, weil ich bin ja gut. Aber Gymnasium ist halt vielleicht dann doch zu hoch. Dann dachte ich, Realschule ist gut. Und wenn ich, ich hab mir diese Überlegungen wirklich durch den Kopf gehen lassen, mehrmals. Ich kann mich erinnern, ich hab monatelang wirklich nur daran gedacht. Als Kind, ich konnt's vielleicht nicht einschlafen und dann hab ich für mich des festgelegt und dann war des halt. Also, als ich mir das festgelegt hab, dann und nacher die Note erreicht hab, dann wollte ich da unbedingt hin gehen. Da konnte mich niemand mehr daran hindern. (16:01 – 17:28)*

³¹¹ Mustafa (11:53 – 17:31)

³¹² vgl. Cortina, u.a. (2005, S. 296): *Baden-Württemberg hat als Notengrenze in Deutsch und Mathematik für das Gymnasium 2,5, für die Realschule 3,0.*

³¹³ Mustafa ist mit 9 Jahren nach Deutschland gekommen. Nach dem Besuch von Vorbereitungsklassen für ca. 6-7 Monate konnte Mustafa in die 3. Regelklasse einer Grundschule wechseln.

Der Weg in die Realschule, das Erreichen des notwendigen Notendurchschnitts für die notwendige Übergangsempfehlung, stellte sich für Mustafa demnach als Herausforderung dar. Ihm war bewusst, dass seine Deutschnoten seinen Schnitt negativ beeinflussten. Er sah allerdings auch kaum eine Chance darin, seinen Schnitt durch seine Deutschnoten verbessern zu können bzw. hier seine Leistungen zügig zu steigern, um den notwendigen Notendurchschnitt für den Übergang auf eine Realschule erhalten zu können. Daher bemühte er sich um bessere Noten in Fächern in welchen er weniger gefordert war, sich korrekt in Deutsch auszudrücken. So bemühte er sich beispielsweise in Mathematik, da dies das weitere durchschnittsrelevante Fach war. Zwar verstand er da auch nur wenig, doch konnte er aufgrund seiner Vorkenntnisse in Mathematik, die er in der Türkei erworben hatte, seine Leistungen zügig steigern. Seine Problemlösungsstrategie stützte sich somit auf seine bisherigen positiven Erfahrungswerte bezüglich seiner Leistungsfähigkeit und seinem Glauben an die eigenen Fähigkeiten, diese in einem anderen sprachlichen Kontext anwenden und weiter ausbauen zu können.³¹⁴ Seine Strategie zur Bewältigung der vorgegebenen Notenhürde untermauert demnach auch die theoretische Überlegung, dass ein positives Selbstbild und die Fähigkeit der Selbsteinschätzung zur weiteren Ausprägung resilientem Verhaltens, der Fähigkeit der proaktiven Suche nach Lösungsstrategien begünstigt (Leutner et. Al 2005, S. 125 In: Fröhlich-Gildhoff; u.a. 2009, S. 53).

Mustafa: ... also ich hab wirklich viel Mühe gegeben, obwohl ich in Mathe ich hab sie gar nicht verstanden meine Lehrerin. Aber dann von meinen Vorkenntnissen aus der Türkei habe ich trotzdem dann gute Noten schreiben können (13:16 - 13:27). [...] Ich hab eh in Mathe, also in Deutsch konnte ich gar nicht lernen, weil das hat einfach nichts gebracht damals. Aber ich hab in Mathe eh wirklich viel getan um, um besser als zwei zu haben. Weil in Deutsch hatte ich ungefähr was mit vier. Ja zunächst in der Vierten. (14:45 – 15:01)

Als er nach der ganzen Anstrengung und Angst es nicht zu schaffen, seinen Notenschnitt von 2,8 erreichte, konnte er es kaum glauben, dass ihn seine damalige Klassenlehrerin nicht auf die Realschule zuweisen wollte und er sein gewünschtes, sowie erarbeitetes Ziel nicht erreichen durfte. Insbesondere verstand er dies nicht, da ein anderer türkischer Mitschüler, welcher mit 3,1 einen schlechteren Schnitt als er selbst hatte, die gewünschte Empfehlung bekam. Das zweierlei Maß erschien ihm unsinnig und mittlerweile nicht angebracht. Er weist im Gespräch darauf, dass die Leistungen des konkurrierenden Schülers auch auf der Realschule immer wesentlich schlechter als seine blieben. Dies konnte er im Nachhinein durch den Besuch einer gemeinsamen Realschulklasse weiter beobachten. Sein Empfinden und das Anlegen unterschiedlicher Maßstäbe in der Übergangsempfehlung spiegeln die quantitativen Ergebnisse bezüglich des Gefühls wider, mehr für Noten leisten zu müssen als andere Schüler, in diesem Fall auch mehr für eine Übergangsempfehlung (vgl. Frohwieser;

³¹⁴ vgl. Kapitel 7.4.2 Bildungsmotivation der Interviewees

u.a., 2009, S. 11; Solga; u.a., 2009; Autorengruppe Bildungsbereich, 2008, 2010; Ditton, 2007; Herwartz-Emden; u.a., 2006; Gomolla, 2005b; Gomolla; u.a. 2002).³¹⁵

Mustafa: *Und ich hab's dann geschafft, endlich nach wirklich so viel Angst, ne 2,8 zu kriegen und dann durfte ich nicht in, in die eh Realschule. Aber ein anderer mit 3,1 Durchschnitt durfte laut der Lehrerin, obwohl er in die Hauptschule musste. Er hat, sie hat ihn kurz verbessert. Und mit ihm, der ist auch ein türkischer ein Türke sag ich mal...*

Interviewerin: *Hm.*

Mustafa: *Mit ihm waren wir von der fünften bis zehnten Klasse in der gleichen Klasse und ich hatte immer bessere ehm Leistungen als er (13:28 - 13:55).*

Um sein Ziel den Realschulbesuch schlussendlich doch zu erreichen, erklärte Mustafa seinen Eltern, dass er nicht mehr in die Schule gehen würde, wenn er nicht auf die Realschule gehen darf. Er erklärte ihnen, dass er diese Schule besuchen wolle auch wenn er auf der Realschule mehrfach sitzen bleiben würde. Er drohte also seinen Eltern, um dadurch die notwendige Unterstützung zu erhalten. Ausgangspunkt dieser Drohungen war ein Elterngespräch in welchem seine Lehrerin Mustafas Eltern davon überzeugt hatte, ihn auf die Hauptschule zu schicken. Seine Eltern wollten zunächst dem Rat der Lehrerin folgen, da sie ihr vertrauten die richtige Entscheidung für ihren Sohn zu treffen. Erst als Mustafas ihnen drohte, änderten sie ihre Position. Mustafa erkannte, dass seine Eltern sich hinsichtlich des Schulsystems nicht auskannten und daher nicht wirklich urteilen konnten. Demnach auch nicht in der Lage waren, gegenüber der Lehrerin eine andere Position zu vertreten, ihre Sichtweise gegenüber der Lehrerin durchzusetzen. Es ist anzunehmen, dass seine Eltern erst durch Mustafas Drohung erkannten, dass dieser es nicht nur ernst meint mit seinem Bildungswunsch, sondern sich auch dessen bewusst war, was richtig für ihn ist. Sie änderten ihre Position, vertrauten seinem Urteilsvermögen, die bessere Wahl für sich selbst als seine Lehrerin treffen zu können und ermöglichten ihm so den Weg in die Realschule. Seine Lehrerin konnte dann nichts mehr daran ändern, wie Mustafa erklärt. Mustafas Verhalten lässt sich demnach auf einen Mangel elterlicher Erfahrungswerte, seiner Wahrnehmung dieses Misstands und der Übernahme der Verantwortung für seinen Bildungsweg erklären.

Mustafa: *Ich hab's dann geschafft und sie, meine Lehrerin hat dann meine Eltern überredet in einem so, nem Elterngespräch. Eh dann sind die nachhause gekommen und haben gesagt, ja geh doch Hauptschule, deine Lehrerin will nur das Gute für dich. Ich hab gesagt, ja ich mag die Lehrerin, aber ich mag euch auch, dann hab ich gesagt, aber ich geh nicht in die Hauptschule, wenn ich meine Noten geschafft hab für Realschule. Dann geh ich einfach in die Realschule, auch wenn ich drei Jahre sitzen bleibe, egal - mir macht das nichts aus. Entweder geh ich in die Realschule oder ich geh gar nicht in die Schule. Also ich werd dann nicht gehen, schwänzen. Ja dann haben die Angst gehabt, dass ich mach, dass was ich sage.*

Interviewerin: *Hm.*

Mustafa: *Und deshalb haben die dann ehm doch in die Realschule geschickt, obwohl die Lehrerin nicht dafür war. Aber sie konnte ja nichts dafür machen dagegen machen. (15:02 -15:44) [...] Dann habe ich noch mal gesehen, die kennen sich wirklich nicht aus und sie wollen sich auch nicht durchsetzen. Sie lassen mir den Weg frei und vertrauen auf mich. (18:59 - 19:07)*

In Mustafas Fall stellte sich seine verantwortliche Grundschullehrerin, als Risikofaktor auf seinem erfolgreichen Bildungsweg dar. Seine Eltern konnten zunächst zwar auch als Risiko-

³¹⁵ siehe Anhang II Tabelle: Leistungen für Noten und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

faktor betrachtet werden, da sie sich nur wenig auskannten und sich auf die Seite der Lehrerin stellten. Sie konnten jedoch durch ihren Sinneswandel die Funktion eines Schutzfaktors übernehmen und Mustafas erfolgreichen Bildungsweg nachhaltig begünstigen. Dabei half besonders ihre Haltung gegenüber ihrem Sohn - ihre passive Form der elterlichen Unterstützung - wie sie unter Kapitel 8.4.1. bereits angesprochen wurde - und so ihr Vertrauen in Mustafas Selbsteinschätzungsvermögen. Es kann angenommen werden, dass speziell das Vertrauen seiner Eltern auch eine Stärkung seines Selbst, seiner Selbsterwartungshaltung bedeutete. Schließlich erfuhr Mustafa durch die schwierige Übergangssituation, welcher schulischen Leistung er fähig sein kann, auch wenn er nur unzureichende Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache vorweisen kann. Der Glaube an seine Fähigkeiten durch die Reflektion seiner bisherigen Leistungen, gekoppelt durch seine Standhaftigkeit boten ihm die Erfahrung, dass es wichtig ist an sich und seine Fähigkeiten zu glauben auch, wenn andere dies vielleicht nicht tun. Dazu hat auch die Beobachtung seiner stetig besser werdenden Leistungen in den darauf folgenden Schuljahren beigetragen. Sein Verhalten untermauert die theoretischen Überlegungen, dass ein positives Selbstbild und eine positive Selbstwirksamkeitserwartung, schwierige Anforderungen bewältigen zu können, schulische Leistungen und die Leistungskompetenz fördern und den Bildungsverlauf beeinflussen können (Glaesser, 2008, S. 45; Herwartz-Emden, 2006; Trautwein, 2003).

Besonders interessant an Mustafas Fall ist, dass seine Lehrerin rechtlich gesehen dazu verpflichtet gewesen wäre, ein Beratungsverfahren durch externe Lehrer, sowie eine zusätzliche Eignungsprüfung für Mustafa zu organisieren. Mustafas Eltern hatten schließlich in Baden-Württemberg nur ein Vetorecht gegen die schulische Übergangsempfehlung und nicht die tatsächliche Entscheidungsgewalt. Dies ist nicht passiert. Demnach kann angenommen werden, dass die zurückhaltende Beurteilung der Lehrerin selbst für sie wenig Bestand hatte, vielleicht auch zu schnell ausgesprochen wurde. Ausgehend von diesem Beispiel kann davon ausgegangen werden, dass insbesondere bei Kinder und Jugendliche bildungsferner Herkunft und v.a. mit schulbildungsfernen Eltern, eine stärkere Verbindlichkeit schulischer Leistungen die erfolgreichen Bildungswege dieser Gruppe stärker begünstigen könnte. Schließlich kann angenommen werden, dass gerade bildungsferne bzw. schulbildungsferne Eltern nur wenig in der Lage sind, sich aufgrund ihrer eigenen Erfahrungswerte für einen höheren Bildungsweg bei Diskrepanzen zwischen der Beurteilung durch die Schule und den tatsächlich erbrachten Leistungen einzusetzen. Vielmehr ist anzunehmen, dass sie schulische Entscheidungen akzeptieren oder Entscheidungen ihren Kindern überlassen. Dabei kann allerdings nicht davon ausgegangen werden, dass jedes Kind in der Lage ist, wie Mustafa resilient zu handeln und sogar Drohungen auszusprechen. Drohungen sollten sich zudem nicht als gängige Bewältigungsstrategie etablieren müssen. Daher empfehlen sich die Einführung eines verpflichtenden, unabhängigen Berufungsverfahrens, sowie eine zusätzliche Eignungsprüfung, wenn Diskrepanzen zwischen der Empfehlung der Schulen und tatsächlich erbrachten Leistungen bestehen. Die Betonung liegt dabei vornehmlich auf einer

Verbindlichkeit erbrachter schulischer Leistungen. Schließlich ist davon auszugehen, dass Übergangentscheidungen mit Berücksichtigung weiterer Faktoren neben der schulischen Leistung zu schnellen Globalentscheidungen führen, die bei längerer Betrachtung an Standhaftigkeit verlieren. Eine stärkere Verpflichtung unabhängig von herkunftsbedingten Erfahrungswerten, könnte eine stärkere Gewährleistung von Chancengleichheit im Übergangsprozess und der Potentialbewertung von Kindern bedeuten. Ein verpflichtendes Berufungsverfahren und eine zusätzliche Eignungsprüfung können als Risiko mildere Faktoren betrachtet werden. Wie eine solche stärkere Verpflichtung umgesetzt werden könnte, steht allerdings noch zur Klärung aus. Die bisherige Praxis weist diesbezüglich Mängel auf.

Als weiterer interessanter Aspekt hebt Mustafas Beispiel hervor, dass mangelnde Sprachkenntnisse im Deutschen trotz guter schulischer Leistungen zu erschwerten Übergängen in einen höheren Bildungskanal führen können. Erbrachte Leistungen stehen demnach zweitrangig zu Sprachfertigkeiten der Unterrichtssprache. Sprachfertigkeiten sind jedoch nicht Ausgangspunkt guter Leistungen, sondern Vorkenntnisse in dem zu steigerndem Leistungsfach. Daher können Sprachfertigkeiten keinen Ausgangspunkt einer prognostizierten Leistungsbeurteilung stellen noch ein bestimmtes Bildungsziel vorzeichnen. Insbesondere nicht in Fällen, in denen die Unterrichtssprache eine Fremdsprache ist. Das Leistungspotential wird zwar durch das Sprachverständnis begünstigt, doch stellt ein bestimmtes Vorwissen und nicht ein bestimmter sprachlicher Kode die Grundvoraussetzung einer Leistungssteigerung dar. Die Zuweisung zu einem niedrigeren Bildungsziel und so zu einer nicht den Leistungen entsprechenden Andockstelle erscheint dementsprechend wenig sinnvoll. Es ist davon auszugehen, dass eine Zuweisung beim Übergang in die Sekundarstufe I auf eine niedrige Schulform aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse und trotz erbrachter Leistungen erfolgreiche Bildungswege eher verhindert als begünstigt. Schließlich erfolgt die Zuweisung nicht mit Fokus auf eine weitere Sprachförderung, sondern in Ausrichtung auf einen bestimmten Bildungskanal mit bestimmtem Bildungsziel. Demnach hätte Mustafas Zuweisung auf eine Hauptschule wenig Sinn gemacht, wenn als Ziel ein Hauptschulabschluss angedacht ist, seine Leistungsfähigkeit jedoch einem höheren Bildungsziel entspricht. Speziell der Blick auf Mustafa untermauert so die theoretische Vorüberlegung, dass Kinder und Jugendliche aus Arbeitermilieus an höheren Schulformen höhere Kompetenzwerte erreichen können (Brüsemeister, 2008, S. 83; Allmendinger; u.a., 2004, S. 205ff.). Dass das Lernmilieu eine wichtige Bedeutung für die Bewältigung des erfolgreichen Bildungsweges hatte, zeigt sich mehrfach innerhalb des Quervergleichs. Dabei zeigt sich auch, dass insbesondere inadäquate Leistungsanforderungen an die Interviewees eher zu Leistungsabfällen und einer Reduktion der Leistungsbeteiligung führten. Folglich das Leistungspotential durch inadäquate Leistungsanforderungen weder gesteigert noch ausgeschöpft werden konnten. Der weitere Übergang in einen höheren Bildungsweg und die Wiederaufnahme eines erfolgreichen Bildungsweges konnte in folge dessen dann nur durch einen stärkeren Leistungseinsatz wieder ausgeglichen werden, das heißt, die weitere Verfolgung des höheren Bildungsweges

musste durch ergänzende Maßnahmen wie einer privaten Nachhilfe³¹⁶ oder durch den Besuch von Förderkursen ermöglicht werden.

Mustafa selbst ist im Nachhinein sehr froh darüber, dass er so dramatisch gehandelt hat. Er erklärt, dass Sprachkenntnisse wichtig sind, jedoch nicht Ausgangspunkt einer Zuweisung auf eine niedrigere Schulform sein sollten. Er kann sich nicht vorstellen, dass er beim Besuch einer Hauptschule weiter auf die Idee gekommen wäre mehr Leistung zu zeigen. Dabei impliziert er, dass er selbst nicht davon überzeugt ist, dass er durch den Besuch einer Hauptschule weiter auf die Idee gekommen wäre einen höheren Bildungsweg im Anschluss an den ersten Schulabschluss einzuschlagen. Er deutet dabei auf die unterschiedliche Leistungsförderung und Bildungsziele der unterschiedlichen Schulformen hin. Seine diesbezüglichen Überlegungen darüber spielen die theoretische Sichtweise auf die Steigerung von Leistungspotenzialen durch höhere Leistungsanforderungen wider und verweisen auf unterschiedliche Lernmilieus innerhalb der unterschiedlichen Schulformen.

Mustafa: *Ja, also ich finde deshalb ist es auch für mich der Beweis gewesen, dass die Sprache zwar wirklich viel ausmacht, aber eh auch wenn Menschen neu in ein Land kommen und die Sprache nicht können, dann sollte man nicht eh schon bei zum Beispiel die eh ob ich jetzt in die Hauptschule wär oder Realschule, das macht schon vieles aus. Weil wenn ich jetzt, ich kann mir gut vorstellen, dass wenn ich in die Hauptschule wär, dass ich eh jetzt gar nicht auf die Idee gekommen bin wirklich auch jetzt Leistung zu zeigen (13:55 - 14:22).*

Eine stärkere Leistungsverbindlichkeit sollte unabhängig von Sprachfertigkeiten ermittelt werden. Dies soll nicht heißen, dass Kenntnisse der Deutschen Sprache keine Bedeutung für einen erfolgreichen Bildungsweg haben, sondern vielmehr im Rahmen der Sprachförderung einen neuen Akzent benötigen; Deutsch somit nicht nur als Muttersprache, sondern auch als Fremdsprache eine stärkere Wertschätzung erfahren sollte. Dies könnte v.a. das Zutrauen und auch Vertrauen in Leistungsfähigkeit von Migrantenkindern weiter stärken. Ein geringeres Zutrauen in die Bewältigung eines höheren Bildungsweges aufgrund von Fremdsprachenanforderungen, wie in Mustafas Fall, könnte dadurch ausbalanciert werden. Speziell empfiehlt sich eine stärkere Förderung von Deutsch als Fremdsprache auf allen weiterführenden Schulen. Dadurch könnten Kinder mit entsprechenden Leistungen trotz mangelnden Sprachkenntnissen nicht einfach in einen niedrigen Bildungskanal mit niedrigem Bildungsziel platziert werden, sondern ihrer Leistung entsprechend geschult und sprachlich gefördert werden. Dabei ist darauf aufmerksam zu machen, dass Migrantenkindern in einem gymnasialen Bildungskanal neben Deutsch nicht nur zwei, sondern in der Tat drei weitere Sprachen neben ihrer Muttersprache zu managen haben. Dieses sprachliche Leistungspotential wird noch zu sehr vernachlässigt und erhält nur wenig Beachtung. Demnach empfiehlt sich auch ein stärkerer Ausbau und stärkere Anerkennung der Muttersprache als Zweitsprache bzw. als Fremdsprache. Dies könnte beispielsweise durch eine stärkere Kooperation mit dem muttersprachlichen Unterricht der verschiedenen ausländischen Botschaften sowie Sprachinstituten, bewerkstelligt werden.

³¹⁶ vgl. Kapitel 8.2

Die Bedeutung einer stärkeren Verpflichtung der Leistungsbeurteilung durch ein externes Berufungsverfahren, sowie eine zusätzliche Eignungsprüfung bei divergierender Beurteilung des Leistungspotential und tatsächlich erbrachten Leistungen eines Schülers durch Lehrkräfte, zeigt sich auch anhand des Vergleichs der Interviewees Stefan, Anita und Erkan. Stefan erklärt im Gespräch, dass er trotz seinen Notendurchschnitt von 2,5 und somit dem notwendigen Leistungsnachweis für den Übergang in ein Gymnasium, ebenfalls zunächst keine Übergangsempfehlung für das Gymnasium durch seinen Klassenlehrer erhalten sollte. Damit war Stefan nicht einverstanden. Er wollte lieber ein Gymnasium als eine Realschule besuchen und äußerte dies seinem Lehrer gegenüber. Dieser war von dieser Idee zwar *nicht ganz so begeistert*, wie Stefan erklärt, eröffnete ihm jedoch die Möglichkeit über eine Zusatzprüfung seine Leistungsfähigkeit für den Übergang in ein Gymnasium nochmals unter Beweis zu stellen. Stefans Eltern unterstützten ihren Sohn, in dem sie ihn in seinem Entschluss bestärkten. Die Prüfung an sich, bezeichnet Stefan als ‚witziger Test‘ woraus geschlossen werden kann, dass dieser für Stefan sehr gut zu bewältigen war.

Interviewerin: *Kannst du dich noch daran erinnern wie das war mit dieser Empfehlung fürs Gymnasium?*

Stefan: *Ja, ich hatte ehm, mein Klassenlehrer, der war nicht ganz so begeistert von meiner Idee, dass ich aufs Gymi gehe. Da hab ich gesagt, dass ich trotzdem dahin will. Dann gab's so einen witzigen Test. Ja gut so ein paar Fragen ausfüllen und ein bisschen Rechnen und Malen und sonstigen Kruttscht. Dann haben sie halt gesagt, ja toll, O.K. der isch begabt, der darf aufs Gymi. Und dann war's des.*

Interviewerin: *Aha, also du kamst mit dem Wunsch aufs Gymnasium zu gehen?*

Stefan: *Ja!*

Interviewerin: *Wie war denn das? Also wie ist den das ganze also – der Lehrer kam du nicht! Wie war des?*

Stefan: *Nee, ich – ich war ehm vom Notendurchschnitt auf 2,5 und des ist ja die Mindestvoraussetzung fürs Gymnasium und der ehm der Lehrer hat zu mir gesagt, ach ja nee. Des wär besser, wenn ich Realschule mach, weil ich's nicht pack auf dem Gymi. Und dann hab ich gesagt, ich möchte aber trotzdem gern. Und dann hat er mich in diesen Test da Kurs oder, na Kurs war das nicht, halt in diesen Test geschoben – ob's denn langt fürs Gymnasium oder nicht. Und dann hat's gelangt.*

Interviewerin: *Und warum wolltest du aufs Gymnasium? Kannst du dich noch daran erinnern, wie du auf die Idee gekommen bist. Ich möchte lieber aufs Gymnasium als...*

Stefan: *Ja [Pause] des war einfach besser. Ja ich dacht, besser auf dem Gymi als auf der Realschule. Ich sehe das heutzutage vielleicht ein bisschen anders, aber das war einfach der Gedanke. (34:40 -36:17)*

[...]

Interviewerin: *Was haben deine Eltern gesagt?*

Stefan: *Die haben mich unterstützt damals. Die haben gesagt gut mach. (36:57 - 37:08)*

Hätte Stefan seinem Lehrer in Bezug auf die Übergangsempfehlung nicht widersprochen und daraufhin die Möglichkeit erhalten die Zusatzprüfung zu absolvieren, ist fraglich, ob er tatsächlich ein Gymnasium besucht hätte. Sein vier Jahre älterer Bruder besuchte zu diesem Zeitpunkt die Hauptschule und absolvierte danach eine Ausbildung. Seine damaligen Freunde besuchten seinen Aussagen nach alle drei Schulformen. Ob seine Eltern unabhängig von Stefan einen Widerspruch gegen die erste Übergangsempfehlung eingelegt hätten, ist fraglich und bleibt im Hinblick auf das Datenmaterial offen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass der Ausgangspunkt der höherwertigen Übergangsempfehlung Stefans Äußerungen seinem Lehrer gegenüber war, ein Gymnasium besuchen zu wollen. Der Weg dorthin, wurde durch die zusätzliche Eignungsprüfung ermöglicht. Nichtsdestotrotz stellte Stefans

Lehrer den entscheidende Faktor für seine Zuweisung in den gymnasialen Bildungskanal. Schließlich hätte er die Möglichkeit der Zusatzprüfung nicht offen anbieten müssen. Ob Stefan auch ohne seinen Lehrer auf die Prüfung gekommen wäre und diese hätte einfordern können, bleibt mit Blick auf das Datenmaterial offen. Aus dem Gespräch lässt sich weder eindeutig sagen, dass Stefan vor seinem Widerspruch von dieser Prüfung wusste, noch dass er diese nicht kannte. Sein Lehrer stellt sich daher einerseits als Risikofaktor für die Gymnasialempfehlung dar und gleichzeitig durch sein Angebot einer Zusatzprüfung als Schutzfaktor dar.

Anitas Fall ist ähnlich. Allerdings setzt in ihrem Fall die Schutzfunktion zu einem späteren Zeitpunkt – nach Zuweisung und Aufnahme in einen verkürzten Bildungskanal - und durch eine Lehrkraft ein. Der Übergang in eine höhere Schulform wurde ihr ebenfalls trotz vorhandener Noten verweigert. Anita erfüllte mit ihrem Notendurchschnitt die formalen Anforderungen für einen Übergang auf eine Realschule, erhielt jedoch eine Empfehlung für die Hauptschule. Auf der Hauptschule angekommen, empfand ihre dortige Lehrerin ihre Leistungen im Gegensatz zu ihrer früheren Grundschullehrerin als überqualifiziert für die Hauptschule. Daher unterstützte und ermöglichte sie daraufhin Anita einen Wechsel in eine Realschule. Ihre Eltern haben den Wechsel begrüßt. Davor haben sie jedoch keinen Widerspruch gegen die vorherige Übergangsempfehlung eingelegt oder sich dafür eingesetzt, dass ihre Tochter einen weiteren Eignungstest absolviert, um ihren Leistungen entsprechend eine Übergangsempfehlung zu erhalten. Anita betont, dass sich ihre Eltern bezüglich einer Widerspruchsmöglichkeiten und einer Forderung eines zusätzlichen Eignungstests nicht auskannten. Niemand hatte sie über diese Möglichkeit aufgeklärt.

Interviewerin: *Und hast du gesagt eine Empfehlung für Hauptschule statt Gymnasium*

Anita: *Ja ehm, also meine Klassenlehrerin damals, die war ein bisschen eigen. Die hat nur die weiter geschickt, die hem entweder sehr gut waren oder halt wo die Eltern sich schön eingeschleimt haben.*

Interviewerin: *Mhm.*

Anita: *Meine Mutter hat nichts gemacht.*

Interviewerin: *Mhm.*

Anita: *Mit einer drei oder so kommt man ja auf die Realschule?*

Interviewerin: *Im Durchschnitt, ja.*

Anita: *Genau. Den hat ich zwar, aber sie hat gemeint, ich darf nicht.*

Interviewerin: *Mhm.*

Anita: *Und ehm, da meine Eltern halt sich damit nicht so auskennen, es gibt ja auch diesen Test, wie man dann auf die Realschule trotzdem kommen kann.*

Interviewerin: *Mhm*

Anita: *Das hat meine Mutter halt nicht gewusst. [schüttelt den Kopf]*

Interviewerin: *Mhm.*

Anita: *Das hat ihr auch keiner gesagt, oder irgendwas. Und dann bin ich erst auf der Hauptschule gelandet. (2:41 -3:29)*

Anitas Übergang stand somit ebenso wie beispielsweise Stefans weniger in Abhängigkeit von ihren Leistungen, als vielmehr von der subjektiven Bewertung ihrer potentiellen Leistungen ab Klasse fünf durch ihre Grundschullehrerin, wie auch von der Unwissenheit ihrer Eltern bezüglich einer weiteren Eignungsprüfung. Anitas Grundschullehrerin stellte mit ihrer Übergangsempfehlung und ihrer Zuweisung auf eine Hauptschule einen Risikofaktor

für ihren erfolgreichen Bildungsweg dar. Ihre Eltern stellten hinsichtlich ihres mangelnden Wissens einen weiteren Risikofaktor dar. Sie haben die Übergangsempfehlung der Grundschullehrerin trotz vorhandener Leistungen ihrer Tochter akzeptiert. Erst durch das Mitwirken ihrer Klassenlehrerin auf der Hauptschule konnte Anita den verkürzten Bildungskanal der Hauptschule wieder verlassen und auf den einer Realschule mit dem Bildungsziel der Mittleren Reife wechseln. Diese Lehrerin stellt sich als Schutzfaktor auf ihrem Bildungsweg dar. Sie empfand Anitas schulische Leistungen zu gut für die Hauptschule und schickte sie auf eine Realschule. Es kann angenommen werden, dass Anita ohne ihre Hauptschullehrerin in einem verkürzten Bildungskanal trotz erbrachter Leistungen hätte verweilen müssen. Schließlich kann ohne eine verpflichtende, leistungsorientierte Zuweisungsaufforderung nicht davon ausgegangen werden, dass eine weitere Zuweisung in den Orientierungsstufen der Klassen 5 und 6 hätte erfolgen müssen. Demnach empfiehlt sich nicht nur eine verpflichtende und unabhängige Leistungsbeurteilung im ersten Zuweisungsprozess, sondern auch während der Orientierungsstufen der Sekundarschulen. Durch den stärker bindenden Charakter von Leistungen könnte die Durchlässigkeit zwischen den Bildungskanälen des gegliederten Schulsystems gefördert werden.

Die Forderung einer stärkeren Durchlässigkeitsförderung kann insbesondere durch Erkan als Beispiel unterstützt werden. Dieser erklärt rückblickend, dass er aufgrund seiner guten Noten nach der 5. Klasse auf die Realschule hätte wechseln können, dies jedoch nicht getan hat. Sein damaliger Lehrer, zu welchem er ein gutes Verhältnis hatte,³¹⁷ überzeugte ihn davon, dass er lieber auf der Hauptschule bleiben solle, damit er weiterhin gute Noten haben würde. Auf einer anderen Schule könnte sich sein Notenbild verschlechtern. Erkan vertraute seinem Lehrer und erwarb so seinen Hauptschulabschluss. Einen höheren Schulabschluss hat er im Anschluss nicht erworben. Erkans Frau, die selbst Grund- und Hauptschullehrerin ist, vermutet den wahren Grund für die verhinderte Zuweisung auf die Realschule weniger in einem Absinken seiner Leistungen, sondern in einer emotionalen Bindung des Lehrers an seinen Schüler, wie auch in der Befürchtung, dass durch den Abgang besserer Schüler aus der Klasse das Lernklima der Klasse absinken hätte können.

Erkan: *Ich hätte in der 5. Klasse auf die Realschule gehen können. Ich hatte auch die Empfehlung von, von den Lehrern. Wobei die dann trotzdem gesagt haben – also gerade der Klassenlehrer, dass es ihm eigentlich ganz lieb wäre, wenn ich bleiben würde, weil er glaub ich hätte hier bessere Noten und es wird einfach besser laufen oder. Heut denk ich, auch einfach aufgrund meiner Herkunft und alle, dass er sich gedacht hat, dass ich da mal sicherer bin. Und hab das dann mal so gemacht. Meine Eltern sahen das auch so. Und eh, hab dann den Hauptschulabschluss gemacht. (4:22-4:50)*

[...] Meine Frau sagt, dass sie glaubt, dass er einfach irgendwie emotional auch an mich gebunden war. Und eh schwer drauf verzichten konnte so einen Schülern, den man gern hat, weil das bereichert ja auch die ganze Klasse und die Arbeit mit der Klasse, wenn man noch ein paar hat, die mit denen man super gut klar kommt. Das hat er und – die hat er für sich behalten. Da waren auch noch ein paar andere, die hätten auch gehen können und die hat er auch behalten. (58:30 – 59:07)

³¹⁷ Erkan (TT 58:30- TT 59:37)

Folglich stellte Erkans Lehrer sich im Gegensatz zu Anitas Hauptschullehrerin als Risikofaktor dar, welcher seinen Bildungsweg in einem verkürzten Bildungskanal weiter festigte. Ausgangspunkt dieser Festigung war jedoch nicht Erkans Leistung, sondern andere Faktoren. Dabei kann angenommen werden, dass diese, emotionaler Natur waren und auch praktische Lehraspekte berücksichtigte. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass Emotionen ebenfalls einen entscheidenden Faktor für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges stellen und diesen unabhängig von Leistungen beeinflussen können. Dabei stellen nicht nur Emotionen der Lehrkräfte einen bedeutenden Faktor dar, sondern auch jene der Eltern und Schüler. So ließ sich beispielsweise in Marias Fall beobachten, dass ihr erfolgreicher Bildungsweg aufgrund der Unverbindlichkeit ihrer schulischen Leistungen im Übertritt in die Sekundarstufe I im Zuge emotionaler Bindung an Freundschaftsbeziehungen eine Kanalisierung in einen verkürzten Bildungsweg begünstigte. In ihrem Fall hatten weder die Lehrer ihre Übergangsempfehlung, noch die Eltern ihre Bildungswünsche für ihr Kind umgesetzt. Vielmehr gaben sie den Wünschen der damals 10jährigen Maria nach, weiterhin mit ihren befreundeten Klassenkameraden die Schule besuchen zu können. Maria besuchte demnach lieber die Hauptschule, als die Realschule oder das Gymnasium für welches sie eine Übergangsempfehlung erhielt.

Maria: *Ich hätte auch aufs Gymnasium gehen können und das wollten meine Eltern auch. Aber dann habe ich voll dagegen protestiert, weil meine Freunde doch auch auf der Hauptschule sind. (1:35 - 1:44)*

[...]

Interviewerin: *Also du eh hattest eine Lehrerempfehlung, ne Schulempfehlung fürs Gymnasium ...*

Maria: *Ja.*

Interviewerin: *...und du hast dich dagegen entschieden?*

Maria: *Ja!*

Interviewerin: *Wegen deinen Freunden?*

Maria: *Ja. (1:58 - 2:08)*

Ihre Wahl für die weiterführende Schule der Sekundarstufe I orientierte sich nach der Zuweisung ihrer Freunde auf die Hauptschule. Diese war demnach emotionaler Natur und richteten sich weniger an ihre Leistungen und/oder Möglichkeiten des Bildungsweges aus. Marias Wunsch, das Nachgeben ihrer Eltern, wie die Unverbindlichkeit der höheren Übergangsempfehlung stellten in ihrem Fall Risikofaktoren und somit Ablenkungsfaktoren ihres erfolgreichen Bildungsweges dar. Ihre guten Leistungen und ihre Übergangsempfehlung für das Gymnasium verloren ihre Bedeutung als Risiko mildernde Faktoren und rückten in den Hintergrund. Aus dem Quervergleich zeigt sich somit, dass Freundschaftsbeziehungen speziell durch die Zuordnung auf eine bestimmte Schulform einen bedeutenden Einfluss auf den Bildungsverlauf nehmen können. Es ist davon auszugehen, dass bei einer verbindlichen Übergangsempfehlung und stärkeren Akzentuierung schulischer Leistungen auch Marias Bildungsumweg vermieden hätte werden können.³¹⁸ Darüber hinaus ließen sich emotional

³¹⁸ Maria hat ihr Fachabitur nach Abschluss der Hauptschule über den Besuch der zweijährigen weiterführenden Schule für Gesundheit und Pflege, einer dreijährigen Ausbildung und anschließendem Berufskolleg erreicht.

geprägte Bildungsentscheidungen, welche sich negativ auf ein Bildungsziel Hochschulzugangsberechtigung bzw. Abitur auswirken könnten, verringern. Marias Fall verweist insbesondere darauf, dass nicht alle Kinder zum Zeitpunkt der Zuweisung in der Lage sind, wie Mustafa und Stefan, ihre Leistungsfähigkeit und die Bedeutung eines Bildungskanals ausreichend zu beurteilen. Es ist zwar möglich, dass Kinder den Unterschied zwischen den Schulen und Schulformen kennen, jedoch selbst nicht in der Lage sind bestimmen zu können, welcher Bildungskanal tatsächlich geeignet für sie ist. Dies erklärt auch Mustafa.

Mustafa: ...*Ja und ich hab auch viel von den Freunden damals gehört. Also von anderen Kleinen eh also Grundschulern. Und ich glaube, also viele Grundschüler, die in der vierten sind, die wissen eigentlich schon, was gut ist und was schlecht (19:25). Aber sie wissen natürlich nicht was für sie das Beste wär. (19:11 – 19:29)*

Ausgehend der Beispiele kann angenommen werden, dass eine Implementierung und Förderung eines verpflichtenden Verfahren bei Unstimmigkeiten der Leistungsbeurteilung und der schulischen Übergangsempfehlung, sowie eine weitere verpflichtende Eignungsprüfung helfen könnten, das Bewusstsein von Eltern und Kindern aus Arbeitermilieus dafür weiter zu stärken, welche Bedeutung die unterschiedlichen Bildungskanäle haben und welche Möglichkeiten sie mit sich bringen. Dadurch könnte auch die Bedeutung von soziokulturellen und herkunftsbedingten Schutzfaktoren minimiert werden, ebenso könnten kulturorientierte Übergangsentscheidungen vermieden werden.

Der Aspekt einer stärkeren Vermeidung kulturorientierten Übergangsempfehlungen erscheint im Hinblick auf den Quervergleich als besonders wichtig. Dies zeigt sich speziell an den beiden Interviewees Laraa und Tasnim. Beide erklären zunächst eine Übergangsempfehlungen erhalten oder vorgeschlagen bekommen zuhaben, die nicht ihren tatsächlich erbrachten Leistungen entsprachen, sondern stärker im Zusammenhang mit ihrem kulturellen Hintergrund stand. Beide jungen Frauen sind irakischer Herkunft und tragen Kopftuch. Tasnim ist in Deutschland geboren. Laraa ist während ihrer Schulzeit eingewandert. Tasnim war auf ihrer Schule die einzige Schülerin mit Kopftuch.³¹⁹ Neben ihr gab es nur drei weiteren russischstämmige und somit Schülern/innen mit Migrationshintergrund auf der Schule. Ihr Kopftuch hat sie bereits in der fünften Klasse getragen.³²⁰ Laraa besuchte eine Schule in Sachsen, Ostdeutschland, wo es tendenziell wenige Schüler/innen mit Migrationshintergrund gab und auch heute noch wenige gibt. Ihr Kopftuch hat sie erst später begonnen zu tragen.³²¹ In beiden Fällen wurden die Übergangsempfehlung für den Übertritt in ein Gymnasium zunächst durch die Schule und Lehrkörper verweigert. Der Notenspiegel und somit Leistungsspiegel wies in beiden Fälle die nötigen formalen Voraussetzungen für den Übergang auf, doch erst auf Widerspruch der Eltern gegen die niedrigere Übergangsentscheidung (Bildungsentscheidung) erhielten sie eine für das Gymnasium. Tasnim erzählt im Gespräch, dass sie keine Dreier im Grundschulzeugnis hatte und trotzdem zunächst keine Gymnasial-

³¹⁹ Tasnim (10:13 – 10:16)

³²⁰ Tasnim (10:56 – 12:09)

³²¹ Laraa (38:20 – 39:00; 42:22 – 43:44)

empfehlung bekam.³²² Ihr Vater akzeptierte die Übergangsempfehlung nicht und legte Widerspruch ein. Er war davon überzeugt, dass seine Tochter allein aufgrund ihrer Noten ein Gymnasium besuchen sollte. Aufgrund dieses Widerspruchs erhielt sie ihre Gymnasialempfehlung.

Tasnim: ... ich hatte ja eh in der vierten Klasse also ich war gut in der wirklich gut also wie gesagt ich hatte gar keine drei oder so und eh die wollten, meine Lehrerin wollte mich auf die Realschule schicken und dann meinte mein Vater war voll dagegen natürlich. Ja und meine Eltern wollten auf jeden Fall, dass ich aufs Gymnasium komme und hab's ja auch geschafft. Also eh. Ich weiß auch noch als ich ah als ich zu ,nem man muss ja so ein Gespräch machen dann am Anfang des Gymnasiums auch und eh dann hab ich so ein Gespräch mit dem Lehrer geführt und der meinte dann so zu mir ,Ja aber das wird schwierig für sie!' Ja und dann meinte ich so, dass ist mir schon klar, dass das nicht einfach wird. Also das weiß ich noch also das werde ich auch nicht vergessen als er das gesagt hat.

Interviewerin: Was meinte der?

Tasnim: Eh ja also er hat halt gesehen, dass wir Ausländer sind und eh ja er hat halt gesehen, das wird halt nicht einfach. Ja denk mal bloß nicht das Gymnasium ist einfach. Ja.

Interviewerin: Mhm. Und kannst du dich daran erinnern, du hast gerade gesagt Realschule wollte deine Lehrerin...[überlappend]

Tasnim: Ja genau [überlappend]

Interviewerin: mhm

Tasnim: Ja erstmal Realschule, aber dann hab ich halt eine Gymnasialempfehlung bekommen als mein Vater dann Stress gemacht hat.

Interviewerin: Ach dein Vater hat Stress gemacht?

Tasnim: Ja, so ein bisschen ja.

Interviewerin: Und wie war das?

Tasnim: Also des war also ich war da jetzt selber nicht dabei. Aber er hat halt gesagt, ,nee das geht nicht und meine Tochter ist gut in der Schule. Warum sollte sie nicht aufs Gymnasium kommen?'

Interviewerin: Mhm

Tasnim: Und sie würd das auf jeden Fall schaffen und ja. (56:16 - 57:47).

Die Bildungsaspirationen ihres Vater und dessen Beharrlichkeit seine Tochter auf ein Gymnasium zu schicken, waren demnach die entscheidenden Faktoren für den Übergang ins Gymnasium. Er stellt den Schutzfaktor im Übergangsprozess von der Grundschule auf ein Gymnasium dar. Die verantwortlichen Lehrer für die Übergangsempfehlung stellen die Risikofaktoren dar. Ihre Schulnoten stellen einen Schutzfaktor dar, welcher jedoch im Gegensatz zu einem unbekanntem Faktor x weniger ausschlaggebend für die Übergangsempfehlung durch die Schule hätte. Tasnims Interpretation der damaligen Erstbeurteilung zielt auf eine kulturelle Diskriminierung hin. Sie ist der Meinung, dass sie keine Gymnasialempfehlung erhalten hat, weil sie einen Migrationshintergrund hat. Diese Einsicht zieht sie allerdings erst aus ihrer Erinnerung an das Erstgespräch mit ihrem Gymnasiallehrer auf dem Gymnasium. In diesem wurde ihr gesagt, dass das Gymnasium schwierig für ,sie' werden würde. Das ,sie' bezieht sie selbst auf ihre kulturelle Herkunft. Eindeutige Erklärungen von Seiten der Lehrer spricht sie jedoch nicht. Vielmehr zieht Tasnim selbst diesen Verdacht heran. Folglich stellte ihrer Ansicht nach speziell ihre kulturelle Herkunft einen bedeutenden Faktor auf ihrem erfolgreichen Bildungsweg dar, welcher ein Risiko in der Beurteilung durch ihre Lehrer darstellte. Davon ausgehend stellt sich die Frage, ob Tasnim ihrer kulturellen Herkunft für die Übergangsempfehlung eine zu große Bedeutung beimisst? Ebenso

³²² Tasnim (15:37- 15:50)

stellt sich die Frage, welche anderen Faktoren unabhängig vom ihren erbrachten Leistungen ausschlaggebend gegen eine Gymnasialempfehlung durch die Schule sprach? Ihr Notendurchschnitt lag ihren Angaben nach schließlich mindestens bei einer 2,0. In den quantitativen Ergebnissen konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen einem erfolgreichen Bildungsweg und einem Migrationshintergrund festgestellt werden. Es jedoch einer zwischen dem Bildungsmilieu der Herkunftsfamilie, wie der subjektiven Schichtzuschreibung und den erfolgreichen Bildungswegen festgestellt werden. Tasnim stammt aus einem bildungsfern-bildungspragmatischen Arbeiterhaushalt, so dass ein Bezug ihrer Zuweisung auf eine niedrigere Schule als dem Gymnasium und ihrem herkunftsbedingten Bildungsmilieu gezogen werden kann. Ihrer Schichtzuschreibung nach ordnet sich ihre Familie der Arbeiterschicht zu. Dies begründet sie damit, dass ihre Mutter Hausfrau ist und ihr Vater ein Arbeiter.³²³ Eine Erklärung für die erste Verweigerung einer Gymnasialempfehlung könnte somit auch mit ihrer Zugehörigkeit zur Arbeiterschicht zusammenhängen, ebenso mit dem elterlichen Bildungshintergrund. In der quantitativen Untersuchung zeigt sich der Zusammenhang zwischen der subjektiven Schichtzuschreibung sowie dem Bildungsstand der Eltern und den direkt erfolgreichen Bildungswegen als sehr signifikant. Demnach stellen neben Tasnims subjektiver Bewertung der Bedeutung ihres kulturellen Hintergrunds auch die soziale Lage und das Bildungsmilieu ihres Elternhauses den möglichen Faktor x der zunächst ausgesprochenen schulischen Übergangsempfehlung.

In Laraas Fall wird der Verdacht eines kulturellen Zusammenhangs zur Übergangsempfehlung konkreter dargestellt. Laraa erzählt im Gespräch von ihren sowie den Schwierigkeiten ihrer Geschwister mit Lehrern, als sie von der Realschule auf das Gymnasium wechseln wollten, trotz guter Noten und überwiegenden Einsern im Zeugnis. Im Gespräch schwingen bei den Ausführungen zum Schulwechsel besonders den kulturellen Hintergrund betreffende Kultur differenzierende (rassistische) und somit benachteiligende Argumente in der Übergangsempfehlung mit.³²⁴ Laraa erzählt, dass ihr und ihrer Schwester die Übergangsempfehlungen vor aufgrund des schlechten Verhältnisses zwischen ihnen und den Lehrern und besonders aus einer gewissen Rücksichtnahme auf Mitschüler/innen ohne Migrationshintergrund zunächst verweigert wurden. Schließlich sei es *den anderen deutschen Schülern unfair gegenüber, wenn [...] Ausländerin [...] eine gymnasiale Bildungsempfehlung bekommen [...] und die anderen deutschen noch weiter eh in der Realschule sitzen müssten.*³²⁵

Interviewerin: *Du hast das mit dem Übergang erzählt. Dass du nur auf die Realschule kamst, und dann hoch wechseln wolltest und es da zu einem Konflikt kam mit der Lehrerin.*

Laraa: *Hm*

Interviewerin: *Kannst du dich daran erinnern, wie das dann war, also gerade der Zeitraum, ich komm auf die Realschule und wie komm ich weiter?*

Laraa: *Also es war so: Als wir eingeschult wurden auf die Grundschule, hat sich meine Mutter relativ schnell überlegt, weil man Bruder in die vierte Klasse kam, was kommt nach der Grundschule, ja) Dann*

³²³ Tasnim (21:03 - 21:33)

³²⁴ Laraa (26:00 - 33:40)

³²⁵ vgl. Laraa (28:23 - 28:45)

8.7. WEITERE RISIKO-/SCHUTZFAKTOREN

hieß es, Hauptschule, Hauptschule habe ich ehrlich gesagt in Leipzig noch nie was von gehört, oder vielleicht war's einfach für uns kam's nie in Frage Hauptschule, deswegen hab ich nie was davon gehört. Also erst später. Auf jeden Fall hieß es Realschule oder Gymnasium, aber wahrscheinlich ist für uns Realschule gut. Gymnasium, die Möglichkeit gib es auch, wenn man studieren möchte und das ist für sehr gute Schüler und das passt überhaupt nicht zu uns. Deswegen ist klar, wir kommen auf die Realschule. Und des hat meine Mutter so gar nicht gepasst. Und die hat dann gesagt, nö, ich möchte, dass meine Kinder studieren. Wieso sollen sie nicht, wenn sie die Möglichkeit haben. (26:00 - 26:56) [...] Hat gemeint, sie gibt ihr nicht die Bildungsempfehlung. Ihre Begründung war noch dreister als die meiner Lehrerin. Und zwar meinte sie, es ist den anderen deutschen Schülern unfair gegenüber, wenn meine Schwester als Ausländerin ehm eine Bildungsempfehlung, eine gymnasiale Bildungsempfehlung bekommen sollte und die anderen deutschen noch weiter eh in der Realschule sitzen müssten und das war, meiner Mutter standen die Haare zu Berge. (28:23 - 28:45).

Auch in Laraas Fall stellte eine Lehrkraft mit ihrer Übergangsempfehlungen ein Risikofaktor für das Beschreiten ihres erfolgreichen Bildungsweges dar. Ihre Leistungen waren als Schutzfaktoren durch den Einfluss der Lehrer eingeschränkt. Eine Verbindlichkeit ihrer Noten als Ausgangspunkt für eine Empfehlung auf ein Gymnasium bestand nicht. Ihre Mutter bemühte sich sehr um eine höhere Übergangsempfehlung. Dies tat sie bereits für ihre anderen Kinder. Sie ist als Schutzfaktor in Laraas Übergangsprozess auf einen höheren Bildungsweg zu werten. Hätte sich diese nicht so energisch, oder wie Laraa es benennt, aggressiv gegen die Lehrkräfte gestellt, ist unklar, ob Laraa einen erfolgreichen Bildungsweg beschritten hätte. Dass ein Wechsel angesichts der angespannten Situation mit ihrer Lehrerin hinsichtlich kultureller Differenzen wichtig war und als Schutzfaktor ihrer Kompetenzentwicklung zu werten ist, bestätigt Laraas Notenentwicklung auf dem Gymnasium. Ihre Notenleistungen haben sich auf dem Gymnasium verbessert. Dementsprechend lässt Laras Notenentwicklung auf dem Gymnasium, neben der Vermutung eines ihr gegenüber offener eingestellten Lernklimas, welche diese begünstigt hat, auch den Schluss zu, dass eine höhere Schulformen, wie beispielsweise Gymnasien höhere Kompetenzwerte bei Arbeiterkindern begünstigen (Brüsemeister, 2008, S. 83; Allmendinger; u.a., 2004, S. 205ff.).

Laraa: *Meine Noten sind rapide besser geworden, in allen Fächern. Von drei auf zwei. Und das war für mich wirklich so ein Schock, wo ich gedacht hab, Hallo eigentlich müssten meine Noten schlechter werden, weil das ist ja Gymnasium. Aber es ist besser geworden. (36:56 - 37:06)*

Speziell Laraas Fallbeispiel differenziert die quantitativen Ergebnisse eines nicht signifikanten Zusammenhangs zwischen dem Migrationsstatus und den erfolgreichen Bildungswegen, in dem es Weltanschauungen als wichtigen Risiko-/Schutzfaktor eines Bildungsweges berücksichtigt. So verweist ihr Beispiel darauf, dass in Interviewees auch bestimmte Weltanschauungen ein Risiko trotz erbrachter schulischer Leistungen stellen können. Weiter unterstützt Laraas Beispiel insgesamt nicht nur die Forderung nach einer Verbindlichkeit der Übergangsempfehlungen an tatsächlich erbrachte Leistungen, sondern stellt auch die Forderung auf, nach einer stärkeren Standardisierung der Leistungsbewertung. Darüber hinaus hebt sie die wichtige Bedeutung des Verhältnisses zwischen Lehrkräften und Schülern/innen als einen bedeutenden Faktor für das Beschreiten eines direkt erfolgreichen Bildungsweges hervor. Dies zeigt sich auch in der quantitativen Untersuchung. Auf den Zusammenhang zwischen dem Verhältnis von Lehrkräften und den erfolgreich verlaufenen Bildungswegen

wird im Folgenden unter der Thematik subjektiver Hindernisse näher eingegangen. An dieser Stelle sei allerdings angemerkt, dass die Thematik des Umgangs mitkultureller Differenz im Klassenraum und Kontext Schule noch zu wenig Beachtung in der Lehrerbildung findet und weiter ausgebaut werden muss (Karakasoglu; u.a, 2010). Obwohl beide Interviewees, Tasnim und Laraa, aus einem bildungsfern-bildungspragmatischen Elternhaus stammen, bieten beide Interviewees Erklärungsansätze für den quantitativ signifikanten Zusammenhang zwischen den direkt erfolgreichen Bildungswegen Befragter bildungspragmatischer Herkunft und ihren negativen Erfahrungen in der Schule aufgrund ihrer Herkunft.

8.7.2 Schulische Integration während der Schulzeit

Die schulische Integration jener Interviewees, die während ihrer Schulzeit nach Deutschland eingewandert sind, zeigt sich im Quervergleich als kritische Situation eines erfolgreichen Bildungsweges mit umlenkenden und auch ablenkenden Charakter. Insbesondere die strukturellen Begebenheiten des deutschen Schulsystems, die Koppelung von Vorbereitungsklassen an den Pflichtschulen, wie auch der Mangel an sprachförderndem Unterricht auf allen Schulformen (z.B. Deutsch als Fremdsprache) weisen sich als ungünstige Faktoren der erfolgreich beschrittenen Bildungswege während der Schulzeit eingewanderter Interviewees aus. Als auffällig zeigt sich im Quervergleich besonders die teilweise provisorische und experimentelle Umsetzung der schulischen Integration einiger Interviewees. Diese weckten einerseits den Verdacht einer mangelnden Systematisierung der schulischen Integration von Einwanderungskindern, andererseits verwiesen sie auf die Möglichkeit einer flexiblen Handhabung. Speziell der unterschiedliche Umgang mit der schulischen Integration von Einwanderkindern im städtischen und ländlichen Raum weist sich als wenig systematisiert und ungünstiger Faktor für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges aus. So wurden einige der Interviewees über eine Vorbereitungsklasse auf einer Grund- und Hauptschule aufgenommen. Andere hingegen konnten direkt in eine Regelklasse einsteigen. Dabei zeigte sich, dass in Ausnahmefällen ein Direkteinstieg in einen direkt erfolgreichen Bildungskanal möglich ist, auch wenn keine deutschen Sprachkenntnisse vorhanden sind.³²⁶ Allerdings nur unter der Voraussetzung, dass Eltern sich gezielt für die Aufnahme auf einem Gymnasium einsetzen können und in der Lage sind sprachfördernder Unterstützung anzubieten.³²⁷ Folglich nur, wenn die Eltern eingewanderter Interviewees entsprechend über das deutsche Schulsystem und Bildungsmöglichkeiten aufgeklärt waren, wie auch in der Lage waren, sie im Erwerb der deutschen Sprache zu unterstützen oder finanzielle Mittel dafür bereitstellen konnten. So zeigt der Quervergleich, dass besonders für während der Schulzeit eingewanderte Interviewees Hilfestellungen außerhalb des Elternhauses notwendig waren, damit sie einen erfolgreichen Bildungsweg beschreiten konnten.³²⁸ Dabei waren

³²⁶ Ana

³²⁷ vgl. Kapitel 8.2; Kapitel 8.3

³²⁸ vgl. Kapitel 8.2

speziell sprachfördernde Hilfestellungen und eine fundierte Aufklärung über Bildungsmöglichkeiten und -wege in Deutschland wichtig. Es zeigt sich, dass ohne eine fundierte Aufklärung der Eltern die schulische Integration nach der Lenkung Außenstehender verlief.³²⁹

Darüber hinaus zeigt sich als auffällig, dass sechs der neun eingewanderten Interviewees im Zuge ihrer schulischen Integration eine Rückstufung von teilweise bis zu zwei Schuljahren in Kauf nehmen mussten.³³⁰ Dies verlängerte ihren Bildungsweg und bewirkte zudem, dass sie die ältesten in ihrer Klasse waren. Auf diese Weise stellte sich die Rückstellung v.a. für das Verhältnis zwischen den eingewanderten Interviewees und ihren Mitschülern/innen als Risikofaktor dar. So klafften bedingt durch den Altersunterschied die Interessen Zurückgestufter mit ihren Mitschülern auseinander, so dass ein freundschaftliches Verhältnis schwerer umzusetzen war. Davon ausgehen zeigt sich im Quervergleich, dass eine mehrjährige Rückstufung, das Klassenklima beeinträchtigen kann, ältere Schüler sich aufgrund des Altersunterschied weniger im Klassenverband wohlfühlen, da sie angesichts ihres Entwicklungsstands bereits andere Interessen als ihre Mitschüler/innen verfolgen und pflegen. Zum anderen zeigt sich in Bezug auf ein höheres Alter im Gegensatz zu den eigenen Mitschülern/innen auch die Befürchtung später Nachteile auf den Ausbildungs- und Berufsmarkt zu haben.³³¹

Eine Erklärung für die Rückstufungen lässt sich im Quervergleich darin erkennen, dass diese als schulische Möglichkeit zur Verbesserung der Sprachfertigkeiten im Zuge eines verlängerten Bildungsweges genutzt wurde. Leistungsdefizite in anderen Schulfächern außer Deutsch ließen sich anhand des Datenmaterials bei den Interviewees nicht als Erklärungsgrund erkennen. Vielmehr deutet der Quervergleich auf gute schulische Leistungen der eingewanderten Interviewees hin. So zeigt sich auch, dass sich die schulische Integration sich vornehmlich auf den Erwerb der deutschen Sprache fokussierte und bisher erbrachte schulische Leistungen aus dem Ausland zu Gunsten des Spracherwerbs vernachlässigt und zunächst nur wenig beachtete. Schulische Leistungen aus dem Ausland erfuhren demnach eine geringere Anerkennung und wurden abgewertet bzw. mit der Zuweisung auf eine Hauptschule mit geringen Leistungen gleichgesetzt. Der Wechsel in einen höheren Bildungskanal war zwar theoretisch möglich, jedoch nur unter der Voraussetzung der Kenntnis der verschiedenen Bildungs- und Wechselmöglichkeiten und dem persönlichen Einsatzes dafür durch die Eltern, der Interviewees selbst oder mithilfe von engagierten Lehrkräften.³³² So war nur bei einer Befragten ein Wechsel im Zuge der schulischen Integration von einem zunächst niedrigen zugewiesenen Bildungskanal in einen höheren möglich. Dieser wurde v.a. durch die Unterstützung einer Lehrkraft ermöglicht. Annika konnte trotz bestehender Sprachdefizite im Deutschen mithilfe ihrer Klassenlehrerin nach drei Monaten auf

³²⁹ vgl. Kapitel 8.3

³³⁰ Ein Jahr: Alexej, Laraa, Juri / Zwei Jahre: Magdalena, Musa, Ugur,

³³¹ vgl. Kapitel 8.7.3

³³² vgl. Kapitel 8.3; Kapitel 8.7.1

der Hauptschule auf ein Gymnasium wechseln.³³³ In den anderen Fällen war der Wechsel in einen höheren Bildungskanal nicht möglich. Es ist davon auszugehen, dass neben fehlenden äußeren Hilfestellungen insbesondere das Einwanderungsalter und strukturelle Begebenheiten des Schulsystems verantwortlich für die Festigung der ersten Kanalisierung waren. Schließlich werden Vorbereitungsklassen in der Sekundarstufe I nur auf Hauptschulen angeboten (Solga; u.a., 2009, S. 27). Deutschförderprogramme sind auf höheren Schulen eine Rarität, so dass eine Leistung basierende Zuweisung auf eine höhere Schulform kaum möglich war. Der Wechsel aus einer Vorbereitungsklasse in eine Regelklasse einer Hauptschule stellte sich als gängige Regel dar. Musa zeigt hierzu, dass Einwanderungskinder durch ihre Eltern gerade deshalb an Hauptschulen geschickt werden, weil dort das Angebot einer Vorbereitung auf den Regelunterricht besteht. Der Verbleib an der Schule ergibt sich dann ganz von selbst.

Musa: *Weil auch diese Schule diese Vorbereitungsklasse hat, kommen viele Einwanderer eh Familien geben ihre Kinder dort ab, weil diese Möglichkeit gibt. Dann bleiben die auch Kinder natürlich an dieser Schule. (7:34 – 7:47)*

Musa weist mit seiner Aussage demnach nicht direkt auf ein systembedingtes Defizit hin, sondern auf eine bewusste und angebotskonforme Förderung durch Eltern. Die Eltern haben im Sinne ihrer Möglichkeiten und den ihnen gebotenen Möglichkeiten ihre Kinder in der schulischen Integration unterstützt. Die Untersuchung unterstreicht somit Ergebnisse anderer Studien zur institutionellen Diskriminierung und schulischen Integration von Einwanderungskindern (Solga; u.a., 2009; Söhn, 2008; Gomolla; u.a, 2002). Erfolgreiche Bildungswege von Kindern und Jugendlichen, die während ihrer Schulzeit einwandern, werden ungehindert ihrer Leistungsfähigkeit systembedingt beeinträchtigt und in ihrem Erfolgskurs zunächst eingeschränkt. Die Deutschkenntnisse der Interviewees erweisen sich demnach als einzige Hürde bzw. Hindernis und somit Risikofaktor, sowie gleichzeitig als schwierige Situation auf dem erfolgreichen Bildungsweg, die es zu bewältigen galt. Dementsprechend zeigt sich so auch im Quervergleich, dass ein erfolgreicher Bildungsweg zu einer Hochschulgangsberechtigung für Eingewanderte der Untersuchungsgruppe aufgrund der schulischen Integrationspraxen für gewöhnlich nur durch einen indirekt erfolgreichen Bildungsweg möglich war – einer Verfolgung eines erfolgreichen Bildungsumwegs. Die quantitativen Ergebnisse lassen sich mit Blick auf die qualitativen demnach nicht halten. In diesen stellte sich der Zusammenhang zwischen einer möglichen Einwanderung während der Schulzeit und den erfolgreich verlaufenen Bildungswegen als nicht signifikant dar. Ausgehend von der qualitativen Untersuchung kann davon ausgegangen werden, dass eine Einwanderung während der Schulzeit einen bedeutenden (Risiko-) Faktor für das Beschreiten eines direkt erfolgreichen Bildungsweges der Untersuchungsgruppe stellte. Insbesondere für jene, die während der Sekundarstufe I zugewandert sind. Das Einwanderungsalter erwies

³³³ Annika (2:55 – 3:34)

sich dabei als ein wichtiger Faktor, da dieses im Hinblick auf den in Deutschland üblichen Selektionszeitpunkt für die Zuweisung auf die unterschiedlichen Schulformen Altergrenzen setzt. Je älter die Interviewees zum Zeitpunkt der Einwanderung waren, desto weniger erhielten sie die Möglichkeiten einen direkt erfolgreichen Bildungsweg zu beschreiten. Damit unterstreicht der qualitative Blick Ergebnisse anderer Studien, die die Bedeutung des Einwanderungsalters für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges hervorgehoben haben (Solga; u.a., 2009; Diefenbach, 2007, S. 94; Esser, 2006, S. 67). In der quantitativen Untersuchung konnte der Bedeutung des Einwanderungsalters für den Bildungsverlauf nicht nachgegangen werden, da der Einwanderungszeitraum nicht erfasst wurde. In einer Folgeuntersuchung sollte dies jedoch berücksichtigt werden.

Als ein interessanter Aspekt schulischer Integration zeigt sich im Quervergleich die geringe Anerkennung der Muttersprache als mögliche zweite Fremdsprache. Zwar besteht seit längerem die Möglichkeit, sich in der Muttersprache prüfen zu lassen und auf diese Weise einen Nachweis für die zweite nötige Fremdsprache für ein Allgemeines Abitur und somit den Zugang zu einer Universität zu erhalten, doch wurde dies von keinem der Befragten angesprochen. Vielmehr wurde über die Schwierigkeit und die schulischen Anforderungen, zwei oder drei Fremdsprachen inklusive Deutsch als Fremdsprache bis zum Erwerb eines Abiturs erlernen zu müssen, gesprochen. So berichtet beispielsweise Ugur, dass er Fahrzeugtechnik studieren will. Um dieses Ziel zu erreichen hat er sich statt für ein Allgemeines Abitur für ein fachgebundenes Abitur entschieden. Das reicht für seinen Studienwunsch aus. Das allgemeine Abitur hätte zwar den Vorteil alles studieren zu können, doch der Weg dorthin wäre nur ein unnötiger längerer Umweg für ihn.³³⁴ So erklärt er im Nachgespräch weiter, dass das Allgemeine Abitur auch insoweit nicht für ihn in Frage kommt, da neben Deutsch und Englisch noch eine weitere Sprache hätte erlernen müssen. Dies wäre für ihn den Aufwand nicht wert gewesen. Ugurs Muttersprache ist türkisch. Angesichts dieser Aussage kann angenommen werden, dass v.a. die Fremdsprachenanforderungen an junge Erwachsene mit Migrationshintergrund und v.a. eingewanderte Personen eine Hürde auf dem Weg zu einer Hochschulzugangsberechtigung für den Zugang zu einer Universität stellt. Personen mit Migrationshintergrund sind schließlich gefordert neben Deutsch ebenfalls zwei weiteren Fremdsprachen für das allgemeine Abitur vorzuweisen. Die Möglichkeit der Anrechnung und Prüfung der Muttersprache wird dabei jedoch oft wenig berücksichtigt.

Als positiv und somit als Schutzfaktor sowie Begünstigung auf den Bildungswegen eingewanderter Einfälle lässt sich die Praxis der Notenvergabe im Fach Deutsch während des ersten Regelschuljahres werten. So zeigt sich im Quervergleich speziell am Fall Musa, dass er aufgrund dieser Nicht-Wertung die Möglichkeit erhielt, den nötigen Notendurchschnitt für eine Zuweisung zum Zusatzunterricht der Werkrealschule zu erhalten. Dieser Umstand ebnete ihm seinen weiteren Weg zum Erwerb des allgemeinen Abiturs.³³⁵

³³⁴ Ugur (12:37 – 13:26)

³³⁵ siehe Kapitel 9.4. (Ankerfall Musa)

Ein anderer wichtiger Aspekt, der sich insbesondere als ungünstig und als Risikofaktor für einen erfolgreichen Bildungsweg im Quervergleich zeigt, ist ein an das Leistungsniveau unangepasstes Lernmilieu. So stellt sich im Quervergleich mehrfach das Lernmilieu besonders für während der Schulzeit eingewanderter Interviewees als unvorteilhaft für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges dar, da es nicht den Leistungsanforderungen der Interviewees entsprach. Unter anderem führte dies dazu, dass sich die Interviewees wenig gefordert sahen, sich teilweise im Unterricht langweilten und sogar ihre Leistungsfähigkeit auf das nötigste reduzierten und somit weder steigern noch gezielt ausschöpfen konnten.

Blick auf die schulische Integration von während der Schulzeit eingewanderten Interviewees

Der direkte Blick auf eingewanderte Interviewees des Samples zeigt, dass Juri, Laraa, Alexej und Mustafa während der Grundschulzeit nach Deutschland eingereist sind. Laraa ist dabei die Einzige, die nicht in Baden-Württemberg, sondern in Sachsen ins deutsche Schulsystem aufgenommen wurde. Ana, Annika, Magdalena sind zu Beginn der Sekundarstufe I eingewandert. Ugur und Musa sind während der Sekundarstufe I eingereist und im Schulsystem aufgenommen worden. Alexej, Laraa, Ugur, Musa und Mustafa konnten vor Eintritt in reguläre Klassen eine Vorbereitungsklasse besuchen, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Im Zuge der folgenden Integration in Regelklassen wurden sie daraufhin ein bis zwei Jahrgangsstufen zurückgestuft. Nur Alexej erklärt, dass er freiwillig beschlossen hat, die dritte Jahrgangsstufe zu wiederholen.³³⁶

Ana, Annika, Juri und Magdalena haben im Zuge ihrer schulischen Integration keine Vorbereitungsklasse besucht, sondern wurden direkt in den regulären Unterricht eingebunden. Sie wurden somit gefordert, die Deutsche Sprache nach dem Prinzip *sink or swim* einer direkten Sprachlernmethode unmittelbar zu verstehen und sich der Mehrheitssprache anzupassen (Osorio-O’Dea, 2001, S. CRS-3.; Segrt, 2006, 2009). Juri wurde dabei direkt in die vierte Klasse einer Grundschule aufgenommen. Ana konnte mithilfe ihres Vaters und der Experimentierfreude des Direktors als Ausnahmefall direkt in die fünfte Klasse des örtlichen Gymnasiums einsteigen. Annika wurde in eine fünfte Regelklasse einer Hauptschule aufgenommen. Magdalena wurde aufgrund struktureller Begebenheiten im Wohnort in die Grundschule zurückgestuft, wodurch sie zwei Schuljahre verlor. Als Alternative wurde ihr der Besuch einer Sonderschule angeboten.³³⁷

Die Vorbereitungsklassen, die von den anderen Interviewees im Vorfeld der Integration in Regelklassen besucht wurden, waren unterschiedlicher Art und Dauer, jedoch alle auf der Grund- und Hauptschule angesiedelt. Alexej, Ugur und Mustafa wurden in eine altersgerechte Vorbereitungsklasse aufgenommen. Alexej besuchte diese ein Jahr lang; Ugur circa.

³³⁶ Alexej (2:09 – 2:44)

³³⁷ Magdalena (1:48 – 2:02)

ein halbes Jahr lang und Musa nur wenige Wochen bis zu den Sommerferien. Mustafa hingegen besuchte zunächst eine Vorbereitungsklasse, in welcher alle Altersgruppen gemeinsam unterrichtet wurden (8 Jährige – 17 Jährige). Der Spracherwerb gestaltete sich in dieser Klasse daher sehr schwierig für Mustafa. In dieser Zeit spielte er mehr während des Unterrichts und lernte kaum etwas, wie er erklärt. Dies lag in seinen Augen v.a. daran, dass die Altersspannen zwischen den Schülern/innen zu groß waren, sowie auch nur zwei Lehrkräfte für alle Schüler zuständig waren. Erst nach einem Umzug und Schulwechsel konnte er nach 6 - 7 Wochen in eine altersgerechte Vorbereitungsklasse wechseln und seine Sprachkenntnisse schnell ausbauen. Insgesamt besuchte er circa 7 - 8 Monate lang eine Vorbereitungsklasse bevor er in eine Regelklasse wechseln konnte.³³⁸

Interviewerin: *Und eh wie alt waren die anderen so in der Klasse?*

Mustafa: *In der Klasse in [Auslassung Schwäbisch Gmünd] in diesen sieben Wochen war es schwerer zu lernen. Ich hab da wirklich fast gar nicht gelernt, da haben wir eher gespielt. Weil da wirklich auch eh 16, 17jährige waren. Und wir, grad mal meine Schwester war auch mit mir in der gleichen Klasse. Eh, ich war achteinhalb also fast neun und sie war zehneinhalb, elf von mir aus. Und des war damals wirklich schwer, weil wir hatten zwei Lehrerinnen und eh, so eine ganze Breite von Menschen, also Altersklassen. Aber dann in [Auslassung Stadt] waren wir alle ungefähr Grundschul, eh –alter.*

Interviewerin: *Mhm.*

Mustafa: *Und des ging dann ganz schnell (7:05– 7:50)*

Mustafas Beispiel deutet daraufhin, dass eine Vorbereitungsklasse mit einer zu großen Altersspanne wenig förderlich für den Spracherwerb ist, da ein gleichzeitiger fachlicher Unterricht kaum möglich ist, v.a. wenn zu wenige Lehrkräfte vorhanden sind, die sich um alle Schüler kümmern können. Es kann angenommen werden, dass Vorbereitungsklassen mit großen Altersspannen wenig förderlich für den Spracherwerb sind und somit einen Risikofaktor für den erfolgreichen Bildungsweg eingewanderter Personengruppen der Untersuchungsgruppe darstellten bzw. darstellen. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass fachlicher Unterricht in Vorbereitungsklassen mit großen Altersunterschieden schwieriger durchzuführen ist, als dieser ohnehin angesichts der Sprachbarrieren ist (Segrt, 2006; 2009). Empfehlenswert hinsichtlich einer Förderung erfolgreicher Bildungswege bei eingewanderten Personengruppen der Untersuchungsgruppe ist daher eine altergerechte Aufteilung von Schülern/innen in Vorbereitungsklassen. Dabei ließe sich auch teilweise fachspezifischer und altersrechter Unterricht integrieren. Dieser ist bislang kein Bestandteil von Vorbereitungsklassen und scheint auch aufgrund fehlender Bildungspläne für Vorbereitungsklassen bisher nicht vorgesehen (Schweizer, 2008, S. 55).

Eine interessante Lösung zur Umsetzung einer Vorbereitungsklasse ließ sich aus dem Quervergleich am Fallbeispiel Laraa erkennen. Sie berichtet von einer provisorischen Vorbereitungsklasse bzw. einem provisorischen Sprachenunterricht, den sie gemeinsam mit zwei ihrer Geschwister drei Monate lang im Zuge ihrer schulischen Integration besuchte. Danach wurde sie in eine Regelklasse der Schule integriert und gleichzeitig zurückgestuft. Der provisorische Unterricht wurde durch eine provisorische Lehrkraft durchgeführt oder

³³⁸ Mustafa (1:40 – 2:04)

wie Laraa sie nennt *Essensfrau* durchgeführt. Folglich einer Person, die im Schulalltag der Schule sonst nicht als Lehrkraft tätig war. Ob diese Person hinsichtlich eines Vorbereitungsunterrichts trotzdem qualifiziert war, ist nicht bekannt. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sie es nicht war und nur provisorisch dafür eingesetzt wurde.³³⁹

Laraa: *Dort bin ich dann in die dritte Klasse gekommen und also ich durfte praktisch überspringen, weil dann meine Noten so gut waren. Und dann (4:49) als ich dann nach Deutschland gekommen bin, hab ich die ersten Monate oder so, so einen, haben wir, also ich damals mit meinen zwei Brüdern - meine jüngere Schwester war noch im Kindergarten - meine zwei älteren Brüder, wir hatten dann die, die Essensausgabe-Frau, also die, das Essen dort ausgeteilt hat mit im Hort dann, die hat dann mit uns praktisch so den Unterricht gemacht. Die hat uns dann halt einfach nur so Farben oder Zahlen, oder ich du er, sie, es und so was halt einfach uns dann beigebracht. So ganz einfache Dinge. Das ging dann irgendwie so drei Monate lang. Dann sind wir alle in Klassen gekommen. Ich dann halt in die zweite Klasse. Zweite Klasse, aber das war dann auch so gegen Ende. Da hat man dann nicht mehr viel mitbekommen aus der zweiten Klasse. Und ehm. Meine Brüder dann dritte und vierte Klasse. (4:44 - 5:33)*

Eine reguläre Vorbereitungsklasse gab es an der Schule nicht, so dass diese Form der Integration mithilfe einer provisorischen Lehrperson zwar zu kritisieren ist, das flexible Handeln der Schule, die kurzfristige Etablierung einer Vorbereitungsklasse jedoch als lobenswert zu werten ist. Laraa und ihre Geschwister haben auf diese Weise zunächst ein paar wichtige Grundbegriffe und Äußerungen im Deutschen gelernt bevor sie in Regelklassen aufgenommen wurden. Im Gegensatz zu Mustafas ersten Erfahrungen in einer Vorbereitungsklasse konnte sich eine deutschsprachige Person gezielt auf die ersten sprachlichen Bedürfnisse weniger Schüler konzentrieren. Erst in der Regelklasse waren Laraa und ihre Geschwister dann gefordert Deutsch über die direkte Sprachlernmethode zu lernen. Ein weiterer ergänzender Deutschunterricht wurde im Gespräch nicht erwähnt.

Besonders der vergleichende Blick auf die Interviewees Magdalena und Ana verwies im Quervergleich auf eine ungenügende Systematisierung der schulischen Integration, die sich ungünstig auf erfolgreiche Bildungswege eingewanderter junger Erwachsener aus der Untersuchungsgruppe auswirken kann. Ana und Magdalena wurden zum gleichen Zeitpunkt schulisch integriert - allerdings circa 50km von einander entfernt. Im Gegensatz zu Ana, die mithilfe ihres Vaters und des Direktor des örtlichen Gymnasiums ihren erfolgreichen Bildungsweg trotz nicht bestehender Deutschkenntnisse in einem direkten Bildungskanal starten durfte, wurde Magdalena zwei Jahre zurück in die Grundschule zurückgestuft.³⁴⁰ Die Rückstufung sollte ihr ermöglichen, die deutsche Sprache vor einer Zuweisung auf eine Sekundarschule zu erlernen. Dies lässt sich zumindest als einzige Erklärung für diese Form der Integrationspraxis aus dem Material herausarbeiten. Magdalena musste demnach einen Bildungsumweg, einen Zeitverlust und eine weniger ihrem Leistungsstand entsprechende Beschulung in Kauf nehmen. So war Magdalenas schulische Rückstufung weniger gekoppelt an ihren Bildungsstand, so dass sie sich eher im Unterricht langweilte als gefordert war.³⁴¹ Ana hingegen konnte trotz sprachlicher Mängel ihrem schulischen Leistungsstand entspre-

³³⁹ Laraa (7:23 - 8:05)

³⁴⁰ Ana (6:30 - 9:09); Magdalena (1:48 - 1:55);

³⁴¹ Magdalena (3:37 - 3:45)

chen ihren erfolgreichen Bildungsweg direkt beschreiten. Den Weg zur Hochschulzugangsberechtigung und schließlich in ein Studium fand Magdalena erst im Zuge ihrer beruflichen Sozialisation durch den anschließenden Besuch eines Berufskollegs. Eine gesonderte schulische Sprachförderung konnten beide im Rahmen ihrer schulischen Integration nicht in Anspruch nehmen. Anas Vater kam daher selbst für eine externe Sprachförderung auf.³⁴² Speziell die fehlende Sprachförderung und die Rückstufung in die Grundschule erweisen sich im Vergleich der beiden Fälle Ana und Magdalena als auffällige Risikofaktoren beider erfolgreich verlaufener Bildungswege. In beiden Fällen scheint die Umsetzung somit wenig systematisch durchdacht und organisiert gewesen zu sein und eher spontan den gegebenen Umständen umgesetzt worden zu sein. So verweist der vergleichende Blick der beiden Fälle, Ana und Magdalena, wie auch der Quervergleich auf einen unterschiedlichen Umgang hinsichtlich der schulischen Integration von Einwanderkindern im städtischen und ländlichen Raum. Ana wurde in einer Kleinstadt und Magdalena in einem kleinen Dorf schulisch integriert. Besonders interessant dabei ist, dass es im Dorf nur eine Grundschule gab. Die nächst höheren Klassenstufen befanden sich zwei Kilometer entfernt auf der nächstgelegenen Hauptschule oder auf der fünf Kilometer weit entfernten anderen Hauptschule, Realschule oder dem Gymnasium. Eine nächstgelegene Vorbereitungsklasse für eingewanderte Kinder befand sich ebenfalls auf der fünf Kilometer entfernten Hauptschule. Im Gespräch mit Magdalena wurden die genannten Schulen nicht erwähnt, sondern sind der Untersuchung aus anderen Zusammenhängen bekannt. Als Alternative für die Rückstufung wurde Magdalenas Eltern der Besuch einer so genannten Sonderschule bzw. Förderschule angeboten.³⁴³ Diese befand sich zum damaligen Zeitpunkt circa acht Kilometer entfernt. Weshalb die verantwortliche Grundschule oder andere Behörden nicht auf die nächstgelegene Vorbereitungsklasse hingewiesen haben, wird im Gespräch mit Magdalena nicht erwähnt. Dass in der Nähe weitere Möglichkeiten als die Rückstufung oder die Sonderschuloption zur Verfügung standen, wird von Magdalena selbst im Gespräch nicht angesprochen. Aus dem Gespräch lässt sich allerdings vermuten, dass ihr dies nicht bekannt war und auch zum Zeitpunkt des Interviews von ihr nicht hinterfragt wird. Nur wenigen Monate nach Magdalenas schulischer Integration in die Grundschule, zog ihre Familie in eine größere Stadt um, in welcher Magdalena weiterhin von der dritten Klasse aus ihren Bildungsweg im deutschen Schulsystem verfolgte. Aus dem Interview lassen sich keine Bemühungen einer Revidierung der Rückstufung herausfiltern. Es ist anzunehmen, dass ihre Eltern aufgrund mangelnder Erfahrungswerte mit dem deutschen Schulsystem die schulische Integration ihrer Tochter nicht hinterfragten, sondern als einzige Möglichkeit neben der Zuweisung auf eine Sonderschule sahen. Magdalenas Fall und die Umstände ihrer schulischen Integration deuten demnach insbesondere auf eine mangelnde Systematisierung in der schulischen Integration von Einwanderungskindern hin. Es kann angenommen werden, dass eine stärkere Systematisie-

³⁴² vgl. Kapitel 8.1; Kapitel 8.2

³⁴³ Magdalena (1:55 – 2:02)

rung der Integrationspraxis, eine automatische Zuweisung zur nächst möglichen Vorbereitungs-
 klasse Magdalenas erfolgreichen Bildungsweg begünstigt hätte, wie auch die Bil-
 dungswege von eingewanderten Kindern und Jugendlichen begünstigen kann. Dies lässt
 sich v.a. vor dem Hintergrund einer Zuweisung auf eine Förderschule bzw. ‚Sonderschule‘
 annehmen. Schließlich erweist sich der Übergang von einer solchen in eine Regelschule in
 der Praxis als äußerst schwierig. Die schulische Zuweisungsoption auf eine Sonderschule
 wurde innerhalb des Samples zweimal im Zuge der schulischen Integration und Sprachdefi-
 ziten angeboten, wenn nicht sogar angedroht. Juri wurde dabei die Zuweisung auf eine Son-
 derschule im Zuge der Übergangsempfehlung in die Sekundarstufe I angedroht, wenn er
 seine Deutschnoten nicht verbessere.³⁴⁴ Magdalena wurde der Besuch einer Sonderschule
 als alternative Integrationsmaßnahme für ihren Deutschspracherwerb angeboten.³⁴⁵ Beide
 Interviewees verweisen demnach darauf, dass eine Sprachförderung im Schulsystem durch-
 aus vorhanden ist, jedoch im Fokus einer exklusiven Sonderbeschulung angesiedelt ist.
 Ausgehend dieses Verweises ist anzumerken, dass Kinder und Jugendliche aus Arbeitermi-
 lieus mit Sprachdefiziten gemeinsam mit ihren Eltern gefordert sind Alternative Lösungen
 zur Besserung der sprachlichen Leistungen zu finden, wenn sie eine Zuweisung in eine son-
 derpädagogische Einrichtung vermeiden wollen. Aus dem Quervergleich kann angenommen
 werden, dass die schulische Integration von während der Schulzeit eingewanderten Kinder
 und Jugendlicher der Untersuchungsgruppe nicht nur verschiedenen Umsetzungspraxen
 unterliegen kann, sondern dadurch mitverantwortlich ist für die unterschiedlichen Ausprä-
 gungen von Bildungswegen. Speziell die fehlende Praxis der Sprachförderung auf allen
 Schulformen und Altersstufen stellt dabei einen bedeutenden Risikofaktor, welcher die er-
 folgreichen Bildungswege gefährdet und in Bezug auf die eingewanderten Interviewees
 gefährdet hat. So zeigt sich, dass die erfolgreiche Bewältigung der schulischen Anforderung
 ohne zusätzliche Sprachförderung nur schwer umsetzbar war und ein Bedarf an zusätzlicher
 Sprachförderung auf allen Schulformen und Alterstufen bestand. Fünf der acht während der
 Schulzeit eingewanderten Interviewees sprechen an, dass sie ergänzenden Deutschsprachun-
 terricht benötigt und besucht haben. Juri und Annika waren dabei die einzigen, die eine zu-
 sätzliche schulische Deutschförderung nutzen konnten. Juri erhielt zudem unterstützende
 Hilfe von seiner Tante, die zu diesem Zeitpunkt bereits längere Zeit in Deutschland lebte.³⁴⁶
 Sein Vater bestand zudem auf der täglichen Abfrage neuer Vokabeln. Anas Vater bestand
 ebenfalls darauf. Darüber hinaus nutzte Ana, wie auch Musa, Ugur und Mustafa außerschulische
 und kostenpflichtige Deutschnachhilfen. Die Kosten für den außerschulischen Unter-
 richt mussten von ihren Eltern selbst getragen werden. Davon ausgehend kann angenommen
 werden, dass die Verantwortung sprachfördernden Unterrichts durch die Bildungsinstitutio-
 nen auf die Eltern übertragen wurde und weniger in der Verantwortung der Schule betrach-

³⁴⁴ Juri (5:44 – 6:43)

³⁴⁵ Magdalena (1:55 – 2:02)

³⁴⁶ Juri (6:02 – 6:08)

tet wurde. Dies stellte für einige der Interviewees eine schwierige Situation dar, da die Kosten für den ergänzenden Unterricht als zusätzliche familiäre Belastung empfunden wurden und daher teilweise auf eine solche verzichtet wurde.³⁴⁷ Demnach ist davon auszugehen, dass ein höherer Bedarf an außerschulischem bzw. ergänzendem Sprachunterricht innerhalb der Untersuchungsgruppe bestand, als es speziell aus den quantitativen Ergebnissen vermutet werden kann. In diesen wiesen v.a. Eingewanderte nur eine geringe Inanspruchnahme privaten Unterrichts auf.

Als interessante Lösungsvariante hinsichtlich eines ergänzenden Sprachunterrichts erwies sich Musas Besuch von Volkshochschulkursen. Im Gespräch erklärt Musa, dass er und seine beiden jüngeren Geschwister ergänzenden Deutschunterricht in Form von Erwachsenenkursen an der Volkshochschule besucht haben. Diese waren günstiger als eine private Deutschnachhilfe. Dort konnte er für ca. 150,- bis 400,- Euro pro Halbjahr einen Deutschkurs zur Verbesserung seiner Sprachkenntnisse besuchen. Eine private Deutschnachhilfe hätte ihn mehr gekostet. So besuchte er verschiedene Kurse ab der 8. Klasse bis zur 13. Klasse.

Musa: ... Volkshochschule, da hab ich Deutsch Konversationskurse gemacht, Deutsch Grammatikkurse besucht, Deutsch Niveau zwei oder A, B, C, oder irgendwas besucht. Also ich hab, ich hatte immer was. Bis, bis, 13. Klasse. 13. Klasse hab ich aufgehört.

Interviewerin: Wann hast du angefangen?

Musa: Eh, schon in der Ding, 8., 9. Klasse. (44:34 – 44:57)

[...]

Interviewerin: So Nachhilfe? [Überlappung]

Musa: 300,-, 400,-Euro kostet so was. So was hab ich nie besucht. Was ich besucht hab, war immer halbjährlich, so halbes Jahr was zwischen 150,- und 300,- Euro. gekostet hat, damals.

Interviewerin: An der Volkshochschule?

Musa: Ja. (45:53 – 46:13)

Die Deutschkurse der Volkshochschule stellten sich dabei aufgrund der Altersspannen zwischen ihm und den anderen Teilnehmern teilweise als schwierig dar. Nichtsdestotrotz wollte er seinem Vater keine höheren Kosten für eine private Deutschnachhilfe zumuten. Altersbezogene Schwierigkeiten zeigten sich zudem hinsichtlich des Kurszugangs für seine jüngeren Geschwister. Diese konnten zunächst aufgrund der Alterbeschränkung an Volkshochschulen keine Kurse besuchen. Als sich die finanzielle Lage der Familie besserte, konnte seine Schwester schließlich am Institut für Ausländer IFA sogar zwei Kurse besuchen.³⁴⁸

Eine weitere Lösungsvariante, die sich ebenfalls durch den Blick auf Musa aus dem Quervergleich als besonders interessant in Bezug auf den Spracherwerb heraus kristallisierte, ist die bewusste Suche nach Freundschaftsbeziehungen zu Personen ohne Migrationshintergrund, wie auch die Wahl der Schule unter Berücksichtigung eines geringeren Anteils an Schülern/innen mit Migrationshintergrund.³⁴⁹ So suchte insbesondere Musa die Nähe zu deutschen Muttersprachlern, um seine deutschen Sprachkenntnisse schneller ausbauen zu

³⁴⁷ vgl. Kapitel 8.2

³⁴⁸ Musa (46:13 – 47:00)

³⁴⁹ vgl. Kapitel 9.4; Musa (7:09 – 9:41; 14:07 – 15:09)

können. Aufgrund des hohen Migrantenanteils auf der Hauptschule versuchte er Freundschaftsbeziehungen zu Personen gleicher Sprachherkunft (türkischer) zu meiden, um auf diese Weise wenigstens gefordert zu sein, Deutsch als Konversationssprache zwischen ihm und andern Mitschülern/innen mit Migrationshintergrund nutzen zu müssen. Die Wahl der von ihm besuchten weiterführenden Schulen, der Werkrealschule und dem ernährungswissenschaftlichen Gymnasiums, wählte er strategisch aus. Er ging davon aus, dass Schulen in Stadtteilen mit einer geringeren Konzentration an Migranten vermutlich auch einen geringen Anteil an Schülern/innen mit Migrationshintergrund aufweisen. Von dieser Sichtweise aus wählte er Schulen außerhalb der Innenstadt aus. Wie Musa auf die Idee gekommen ist immer weiter außerhalb der Stadt eine Schule zu besuchen und bewusst ein deutschsprachiges Umfeld zu suchen, kann er selbst nicht erklären.

Interviewerin: *Mhm. Kannst du dich daran erinnern, wie du auf die Idee gekommen bist?*

Musa: *Eh ich kann ich echt nicht fassen wie ich das alles geschafft hab. Wenn ich heute denk, früher war's mir immer peinlich, da musste ich gleich Kopf runter tun. Aber heute, wenn ich das alles noch mal denke, keine Ahnung wie ich alles geschafft hab oder wie ich überhaupt darauf gekommen, gekommen bin, dass ich immer nach von [Auslassung: Stuttgart] weg muss damit ich halt mit anderen Umfeld was zu tun hab. (9:10 - 9:41)*

Musas weitere Lösungsvariante verweist speziell auf die Bedeutung von Stadt- und Wohnvierteln für einen erfolgreichen Bildungsweg. In der quantitativen Untersuchung zeigt sich diesbezüglich ein sehr signifikanter Zusammenhang zwischen den direkt erfolgreichen Bildungswegen und der kulturellen Prägung des Stadt-/Wohnviertels, in welchem die Befragten aufgewachsen sind. Wie in den theoretischen Überlegungen angeführt, konnte Helbig (2010) in einer Studie auf einen bedeutenden Zusammenhang zwischen Wohnquartieren und den schulischen Leistungen schließen. Ausgehend von Musas Beispiel kann angenommen werden, dass besonders das sprachliche Umfeld eines Stadt-/Wohnviertels eine wichtige Rolle in Bezug auf den Zusammenhang zu schulischen Leistungen spielen. Die vorangestellten Beispiele unterstreichen somit den Bedarf und die Forderung nach einem stärkeren Ausbau sprachförderndem Unterrichts bzw. des Ausbaus des Schulfachs ‚Deutsch als Fremdsprache‘ auf allen Schulformen. Das schulische Umfeld und der schulische Unterricht reichen für eine sprachliche Förderung von eingewanderten Kindern nicht aus. Insbesondere nicht, wenn viele Kinder und Jugendliche mit Sprachdefiziten die gleiche Schule besuchen, oder aus Stadt-/Wohnvierteln stammen, in welchem die deutsche Sprache wenig genutzt wird.

8.7.3 Subjektive Hindernisse und Begünstigungen

Der qualitative Blick auf konkret benannte Hindernisse und schwierige Situationen, welche die Interviewees auf ihren erfolgreichen Bildungswegen bewältigen mussten, zeigt eine vielseitige Bandbreite an, die herkunftsbedingte Aspekte, das soziale und schulische Umfeld, Lernanforderungen, persönliche (Charakter-) Eigenschaften und Merkmale, wie auch kritische Lebensereignisse umfasst. Der qualitative Blick auf konkret benannte Begünstigungen

zeigt ebenfalls die genannte Bandbreite an. Die subjektive Benennung empfundener Hindernisse und Begünstigungen auf den erfolgreichen Bildungswegen durch die Interviewees ermöglicht einen Einblick in diese, wie auch eine bewusste Sichtweise auf Bewältigungsanforderungen und Begünstigungen der Untersuchungsgruppe.

Speziell die bildungsspezifischen Erfahrungswerte der Eltern werden durch Interviewees als Hindernisse mit herkunftsbedingter Konnotation (Bildungsstand der Eltern) benannt. Dabei werden speziell die Unwissenheit der Eltern bezüglich Bildungsmöglichkeiten, mangelnde Möglichkeiten direkter Unterstützung in Bildungsfragen durch die Eltern aufgrund ihres niedrigen Bildungsniveaus oder aufgrund zeitlicher Einbußen durch eine Berufstätigkeit benannt. Die finanzielle Lage des Elternhauses und elterliche Bildungsaspirationen werden ebenfalls als subjektiv wahrgenommene Hindernisse angesprochen. Sprachkenntnisse der Eltern in der deutschen Sprache werden zusätzlich von Interviewees mit Migrationshintergrund angesprochen. Als interessanter Aspekt sprachlich bedingter Hindernisse wird die sprachliche Sozialisation durch ein nicht-akademisches Elternhaus angesprochen. Dieses wird als ungünstig für die Bewältigung höherer Bildungsanforderungen bewertet. Ein Migrationshintergrund als herkunftsbedingtes Merkmal wird mit Bezug auf bisherige Erfahrungen positiv oder negativ empfunden und somit als Risiko- oder Schutzfaktor des eigenen Bildungsweges dargestellt. Dabei wird besonders aufgrund von Diskriminierungserfahrungen der Migrationshintergrund eher als Hindernis anstatt einer zusätzlichen kulturellen Ressource empfunden.

Als subjektiv empfundene herkunftsbedingte Begünstigungen werden positive und fordernde Einstellung der Eltern gegenüber einem höheren Bildungsweg, deren Ermutigungen einen solchen zu beschreiten, wie auch die Vermittlung von Vertrauen und Zutrauen einen solchen beschreiten zu können, benannt.³⁵⁰ Speziell das Vertrauen und die seelische Unterstützung auf dem Bildungsweg werden dabei hervorgehoben. Dieses half den Interviewees dabei, selbst an ihre eigenen Fähigkeiten zu glauben und so ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung und auch –erwartung zu steigern. Weiter wird hervorgehoben, dass die Eltern trotz fehlender Möglichkeiten Bildungsfreiheiten gewährt haben und keine Steine in den Weg gelegt haben.³⁵¹ So wird speziell die Bildungseinstellung der Eltern, wie sie bereits in der Typisierung der Bildungsaspirationen der Eltern angesprochen wurde, hervorgehoben.³⁵² Dabei wird eine passive Unterstützung der Eltern in der Bewältigung schulischer Bildungsanforderung als Schutzfaktor eines erfolgreichen Bildungsweges dargestellt und als Begünstigung des erfolgreichen Bildungsweges hervorgehoben. Eine aktive und bewusste Zurückhaltung der Interviewees von einem höheren Bildungsweg durch die Eltern wird als Hindernis bzw. wurde als Hindernis des eigenen Bildungsweges empfunden. In Fällen in welchen eine geringere Bildungsaspiration der Eltern oder auch geringeres Bildungsinteresse an der

³⁵⁰ Laraa (TT 57:45 – TT 58:59); Mustafa (18:59 -19:09; 48:14 – 49:41; TT 36:27 – TT 36:59), Layla (TT 0:30 – TT 2:07; TT 4:29 – 5:06; TT 6:40 – T 7:04), Musa (TT 28:47 – TT 29:12)

³⁵¹ Musa (TT 29:46 – TT 29:53); Tasnim (54:26 - 55:14); Paul (TT 39:09- TT 39:18); Layla, Laraa

³⁵² vgl. Kapitel 8.4

Schulbildung der Interviewees als subjektives Hindernis des eigenen Bildungsweges benannt werden, kann aus dem Quervergleich darauf geschlossen werden, dass dieses nur mithilfe der weiteren Auseinandersetzung mit dem schulischen und sozialen Umfeld bewältigt werden konnte. Hierauf verweisen insbesondere die Kapitel 8.3 und 8.4.

Auffällig in der Hervorhebung der Eltern als konkrete Begünstigung ist eine subjektiv empfundene Verpflichtung der Interviewees, einen erfolgreichen Bildungsweg nicht nur für sich erreichen zu wollen, sondern speziell diesen für die Eltern beschreiten zu müssen, da diese selbst nie die Möglichkeit dazu hatten.³⁵³ Das Einschlagen eines erfolgreichen Bildungsweges wird demnach mit Bezug auf eine stellvertretende Bildungsabsicht als Motiv dargestellt. Zugleich zeigt sich auch eine Verpflichtung gegenüber der gesamten Herkunftsfamilie. Schließlich wird auch auf ein verpflichtendes Gefühl gegenüber Geschwistern geäußert. Dabei wird betont, einen erfolgreichen Bildungsweg aus einer Verpflichtung v.a. für jüngere Geschwister als positives Beispiel fungieren zu müssen, beschritten zu haben.³⁵⁴ Insgesamt wird die angesprochene Verpflichtung nicht als Zwang dargestellt oder empfunden, sondern vielmehr als freiwillige Selbstverpflichtung, als Familienmitglied eine solche Verantwortung durch das eigene Bildungsstreben übernommen zu haben. Die eigene Bildungsabsicht wird demnach in Zusammenhang einer selbstgestellten Verpflichtung und Verantwortungsübernahme und im Zuge dessen zum Schutzfaktor. Besonders bei Interviewees mit Migrationshintergrund und jenen, die als erstes Mitglied ihrer Familie und sozialen Umfelds die Möglichkeit zur Wahl eines höheren Bildungsweges erhalten haben, fällt diese verpflichtende Komponente als Bildungsmotiv und subjektiv benannter Schutzfaktor auf. Bei ihnen kann daher auch von einer Übernahme einer Aufstiegsverantwortung gesprochen werden, um die Familie gesellschaftlich höher zu platzieren. Bei Migrantenfamilien kann insbesondere auch von einer weiteren Erfüllung der durch die Migration intendierten Zielsetzung - einer Verbesserung der wirtschaftlichen und sozialen Lage, wie auch familiären Handlungsmöglichkeiten gesprochen werden. Mit Blick auf die als Begünstigung empfundene familiäre Verpflichtung zeigt sich so auch, dass eine Auseinandersetzung mit den eigenen (Bildungs-) Wünschen Aufstiegswünsche der Herkunftsfamilie berücksichtigt wurden und als Schutzfaktor gegenüber abweichenden Bildungsintentionen, beispielweise des anvisierten Bildungskanals, fungiert haben. Auf diese Weise konnten elterliche Forderungen, einen höheren Bildungsweg trotz mangelnder Unterstützungsmöglichkeiten ihrerseits, als begünstigend empfunden werden, statt als negativer Druck und somit potentieller Risikofaktor. Laraa erklärt hierzu, dass die Forderungen ihrer Eltern sogar das *Geheimrezept* ihrer Eltern waren, das dazu geführt hat, dass sie und ihre Geschwister einen erfolgreichen Bildungsweg beschritten haben und immer noch beschreiten können.³⁵⁵

³⁵³ Tasnim (54:26 - 55:14); Mustafa (18:59 - 19:09; 48:14 - 49:41)

³⁵⁴ Musa (TT 29:46 - TT 30:06)

³⁵⁵ Laraa (TT 57:45 - TT 58:06)

Laraa: *Ehm, ja so unser Geheimrezept, oder was des Geheimrezept meiner Eltern sind, ist dass sie es hinbekommen haben, dass einfach Druck, Druck, Druck, Druck. Meine Eltern haben sich so viel Druck gemacht. Die haben uns wirklich, also Schule war bei uns anders. Noten war bei uns, oder ist immer noch für uns war, also mittlerweile geht's, aber war das Wichtigste. (TT 57:45 – TT 58:06).*

Hinsichtlich der Eltern und der Herkunftsfamilie werden darüber hinaus Möglichkeiten der (Bildungs-) Orientierung und die direkte Auseinandersetzung mit Zukunftsplänen der Interviewees durch Gespräche im familiären Rahmen als Begünstigung auf ihren erfolgreichen Bildungswegen empfunden. Geschwister werden dabei als positiv und als Begünstigung empfunden. Im Speziellen wird hier auf mögliche Hilfestellungen von Geschwistern und auf die bereits genannte Vorbildfunktion von und für Geschwister verwiesen. So untermauern die qualitative Untersuchung ebenso wie die quantitative die theoretischen Vorüberlegungen der wichtigen Bedeutung von Geschwistern und ihren Bildungswegen, bzw. Bildungsaspirationen zur Umsetzung von Bildungserfolgen (z.B. Grundmann, 1992).³⁵⁶

Der Blick auf den Umgang mit und die Bewältigung herkunftsbedingter Hindernisse lässt ein hohes Maß an Selbständigkeit der Interviewees erkennen. Die Interviewees haben verstärkt versucht sich selbständig und unabhängig von ihren Eltern schulischen Anforderungen zu stellen und diese so gut es ihnen mithilfe der ihnen bekannten und zur Verfügung gestellten Mittel möglich war – mithilfe ihrer subjektiven Möglichkeitsräume - zu bewältigen. So wurden finanziell empfundene Hindernisse durch eine eigene Erwerbsarbeit zu bewältigen versucht.³⁵⁷ Eine Erwerbstätigkeit als Bewältigungsstrategie finanziellen Einschränkungen entgegenzuwirken, wurde bereits in Kapitel 8.2 mit Blick auf die finanzielle Lage des Elternhauses und dessen Bezug zu den erfolgreichen Bildungswegen angemerkt. Der Quervergleich zeigt diesbezüglich, dass fünfzehn der Interviewees bereits während ihrer Schulzeit einer regelmäßigen Nebenbeschäftigung nachgingen, durch welche sie ihre schulischen und freizeithlichen Bedürfnisse unabhängig vom Elternhaus finanzieren konnten und dadurch ihre Familie finanziell mit unterstützten.³⁵⁸ Es ist anzunehmen, dass die Bewältigung eines erfolgreichen Bildungsweges der jungen Erwachsenen der Untersuchungsgruppe durch eine eigne Erwerbsarbeit begünstigt wurde, da dadurch mehr finanzielle Mittel zur Bildungsförderung vorhanden waren. Das Gleiche gilt auch in Bezug auf die finanzielle Unterstützung durch ein Schülerstipendium. Die eigene Erwerbsarbeit und Schülerstipendien können innerhalb der Untersuchungsgruppe als Erklärung dafür herangezogen werden, weshalb nur in wenigen Fällen die finanzielle Lage des Elternhauses als subjektives Hindernis erwähnt wurde. Finanzielle Einschränkungen ließen sich als Hindernis durch die eigne Erwerbsarbeit sowie durch finanzielle Förderung durch ein Schülerstipendium minimieren und als Hindernis ausblenden. Subjektiv empfundene Hindernisse, die sich im Zusammenhang mit dem eigenen Migrationshintergrund ergaben, wie beispielsweise das Gefühl eines Zeitverlusts nach schulischer Rückstellung im Rahmen der schulischen Integration im Zuge

³⁵⁶ vgl. Kapitel 8.1

³⁵⁷ vgl. Kapitel 8.2

³⁵⁸ Ana, Tasnim, Layla, Stefan, Banafshe, Dilek, Anouk, Johanna, Anita, Paul, Jan, Juri, Alexej, Laraa, Mustafa.

Einwanderung nach Deutschland, konnten mithilfe einer Verkürzung des Bildungs- und Berufswegs und einer Kombination beider Wege bewältigt werden.³⁵⁹

Der Blick auf persönliche (Charakter-) Eigenschaften und Merkmale, die als subjektive Hindernisse benannt werden, schwimmen teilweise mit denen, welche als herkunftsbedingte Hindernisse benannt wurden. Zusammengefasst können hier ein mangelndes Empfinden an Eigenmotivation, Interesse, Ehrgeiz, Durchhaltevermögen, Strukturiertheit, der Fähigkeit Lernanforderungen selbständig begegnen zu können, Unentschlossenheit und auch eine teilweise Planlosigkeit aus dem Datenmaterial genannt werden. Die genannten persönlichen Charaktereigenschaften gelten im Allgemeinen als wichtige Erfolgsfaktoren und Persönlichkeitseigenschaften erfolgreicher Subjekte. Speziell Eigenschaften wie Unentschlossenheit und Planlosigkeit konnten mithilfe des Quervergleichs auf eine mangelnde Aufklärungsarbeit der Bildungsinstitutionen und herkunftsbedingten Informationszugängen zurückgeführt werden.³⁶⁰ Innerhalb des Samples zeigt sich als auffällig, dass der Mangel an den obig genannten Persönlichkeitseigenschaften v.a. von Interviewees ohne Migrationshintergrund als konkretes Hindernis benannt wird. Interviewees mit Migrationshintergrund weisen stärker auf ihre Sprachdefizite hinsichtlich der deutschen Sprache als persönlicher Makel hin. Dies lässt vermuten, dass besonders junge Erwachsene der Untersuchungsgruppe ohne Migrationshintergrund insbesondere einen Mangel an Persönlichkeitseigenschaften vorweisen, die für die Bewältigung eines erfolgreichen Bildungsweges von Bedeutung sind. Junge Erwachsene der Untersuchungsgruppe mit Migrationshintergrund dagegen hadern eher mit sprachlichen Hindernissen.

Das Tragen eines Kopftuchs als persönliches Merkmal wurde v.a. im Zugang zu bildungsfördernden Maßnahmen (z.B. Praktikum), Nebenjobs oder im alltäglichen Umgang mit dem sozialen Umfeld als ein Hindernis empfunden.³⁶¹ Im schulischen Kontext und v.a. nach Übergang in ein Studium stellte sich das Tragen eines Kopftuchs nicht als konkretes Hindernis dar.

Die Fähigkeit der Eigenmotivation und Selbsteinschätzung, ein starkes Selbstvertrauen, Pflichtbewusstsein und eine gewisse Leistungserwartung an sich selbst, wie auch die Fähigkeit der subjektiven Bewertung der eigenen gesellschaftlichen Positionierung lassen sich als persönliche (Charakter-) Eigenschaften festhalten, welche als subjektiv empfundene Begünstigungen benannt werden. Die eigene religiöse Überzeugung wird dabei ebenfalls als begünstigende Motivation und Kraftspender eigenen Selbstvertrauens genannt, wie auch eine positive Grundeinstellung und die Fähigkeit der Benennung eines konkreten Bildungsziels. Der Faktor ‚Glück‘ wird als wichtige Begünstigung eines erfolgreichen Bildungsweges benannt, welche unabhängig von eigenen Fähigkeiten oder Leistungen notwendig ist, um einen erfolgreichen Weg beschreiten zu können.³⁶²

³⁵⁹ Ugur (38:04 -38:38; 41:57 – 42:20); siehe *Blick auf subjektiv empfundene Hindernisse und Begünstigungen*

³⁶⁰ vgl. Kapitel 8.3

³⁶¹ Tasnim (36:17 – 37:01), Laraa (43:44 – 50:07; TT 5:21 – TT 6:20)

³⁶² Ugur [TT 17:57 – TT 18:16); Layla (TT 7:35 – TT 7:44; TT 8:36 – TT 8:42)

Ugur: *Ohne Glück geht gar nichts. Das muss sein. Sag ich's auch allen, wenn ich auch heute da stehe, oder wo ich bin, hat ich Glück. Ohne Glück hät ich das auch nicht, gehabt. Weil ich seh ja auch Leute, die Beste sind in der Schule, aber, weil die kein Glück haben, kriegen die halt, die sind im falsche Stelle jedes Mal, ... [TT 17:57 – TT 18:16]*

Der Blick auf den Umgang mit subjektiv empfundenen Hindernissen, welche persönlichen (Charakter-) Eigenschaften und Merkmalen zugeschrieben werden können, verweist auf eine offensive Auseinandersetzung mit diesen und der eigenen sozialen Umwelt als Bewältigungsstrategie. So wurden beispielweise Sprachmängel durch eine bewusste Wahl eines deutschsprachigen Umfelds und die dadurch bedingten Sprachanforderungen als Bewältigungsmechanismus für eine schnelle Ausprägung der eigenen Deutschsprachkenntnisse genutzt. Sozialräume in den das Tragen eines Kopftuchs Konfliktpotential bot, wurden nach einer ersten Auseinandersetzung mit diesen, gemieden. Die Bewältigung von subjektiv bewerteten, mangelnden Persönlichkeitseigenschaften konnten dem Datenmaterial nach nur teilweise mithilfe von Hilfestellungen des sozialen Umfelds umgesetzt werden. Dabei wurde besonders ein unterstützendes soziales Umfeld, das half den eigenen Ressourcenmangel und bildungsspezifische Defizite auszugleichen als Begünstigung empfunden. Ein soziales Umfeld, das eine negative Einstellung gegenüber höheren Bildungswegen hatte und wenig ermutigend auf die Interviewees wirkte, wurde dabei als Hindernis empfunden. Als Hindernis empfundene persönliche (Charakter-) Eigenschaften standen demnach v.a. im Zusammenhang mit dem sozialen Umfeld und der Auseinandersetzung mit diesem – speziell der Einstellung des sozialen Umfelds zu Bildung und höheren Bildungswegen, sowie dessen Bewertung als erstrebenswert und der Abgleichung dieser mit den eigenen Wünschen und Zielen. Der konkrete Blick auf den Umgang mit subjektiv empfundenen Hindernissen aus dem sozialen Umfeld weist als Bewältigungsstrategie der Interviewees ein gegensätzliches Verhalten gegenüber diesen und eine Abwendung von diesen auf. So wurde ein negativ empfundenen soziales Umfeld als Ausgangspunkt und Motivator eines höheren Bildungsweges genutzt.

Das soziale Umfeld wurde im Hinblick darauf nur wenig soziale Kontakte gehabt zu haben, welche auf unterschiedliche Weise hätten förderlich sein können, als Hindernis auf dem erfolgreichen Bildungsweg genannt.³⁶³ Bildungsfördernde Hilfestellungen, Ermutigungen und die Vermittlung von Zutrauen einen höheren Bildungsweg beschreiten zu können aus dem sozialen Umfeld, wurden demnach besonders als begünstigend empfunden.³⁶⁴ Das Wohnumfeld wird in mehreren Fällen ebenfalls als begünstigender Faktor des eigenen Bildungsweges dargestellt.³⁶⁵ Dabei wird einerseits ein städtisches Wohnumfeld als Möglichkeitsraum für vielseitige Bildungschancen im Gegensatz zu ländlichen Provinzregionen hervorgehoben. Andererseits wird speziell eine konkrete Umgebung, welche durch höhere Schichten geprägt ist, als positiv und anregend für die eigene Ausprägung und Auseinander-

³⁶³ z.B. Ana (51:57 – 53:23)

³⁶⁴ z.B. Mustafa (TT 36:51 – 37:12)

³⁶⁵ Paul, Sandra, Annika, Banafshe

setzung mit eigenen Wünschen empfunden. Eine Wohnumgebung in einem sozial benachteiligten Stadtteil wird dabei, wie bereits im Kapitel 8.4.2 angemerkt, trotz allem als Ausgangspunkt für das Beschreiten eines höheren Bildungsweges und in Form eines Negativbeispiels als anregend empfunden.³⁶⁶ Der Blick auf das Wohnumfeld bzw. die Wohnumgebung als subjektive Begünstigung untermauert den signifikanten Zusammenhang der quantitativen Untersuchung zwischen dem Stadt-/Wohnviertel und den direkt erfolgreichen Bildungswegen. Darüber hinaus untermauert dieser die Vermutung, dass das Wohnumfeld mit schulischen Leistungen im Zusammenhang steht (Helbig, 2010). Es kann angenommen werden, dass das Wohnumfeld anregende Wirkung auf ein erfolgreiches Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges junger Erwachsener der Untersuchungsgruppe haben kann und auch hatte. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass diese Anregung ebenso aus einer negativen Konnotation des Wohnumfelds entstehen kann und entstanden ist. Demnach kann ein erfolgreicher Bildungsweg auch aus der Sicht auf das Wohnumfeld als negatives Beispiel begünstigt werden.

Weiter wird auch das soziale Umfeld v.a. mit Bezug zum schulischen Umfeld und dem Verhältnis zu Mitschülern/innen und Lehrern, dem so genannten Lernklima, als konkret benanntes Hindernis benannt. Dabei wird und wurde speziell das Verhältnis zu Lehrkräften als großes Hindernis auf dem eigenen Bildungsweg empfunden.³⁶⁷ Insbesondere die fehlende Unterstützung, Motivation und mangelnde Anregungen, sowie mangelndes Interesse der Lehrer für ihre Schüler wurden als hinderlich betrachtet. Als auffällig zeigt sich dabei speziell der Verweis auf eine mangelnde Unterstützung und ein geringeres Interesse von Lehrern auf weiterführenden Schulen, wie beispielweise auf einem beruflichen Gymnasium. In der quantitativen Untersuchung zeigt sich das Verhältnis zu Lehrern als nicht signifikant für die erfolgreichen Bildungswege. Davon ausgehend ist für eine quantitative Folgeuntersuchung v.a. eine stärkere Differenzierung der Schulformen notwendig.

Das Verhältnis zu Mitschülern/innen wird speziell durch eingewanderte Interviewees als subjektives bzw. konkretes Hindernis dargestellt. Dabei stellen insbesondere sprachliche Barrieren, Bildungseinstellungen und Altersunterschiede Ausgangspunkte eines schlechten Verhältnisses zu Mitschülern/innen dar. In einem Fall wird das Lernklima im Zusammenhang mit Hauptschülern als negativ und so als schwierige Begebenheit auf dem eigenen Bildungsweg bezeichnet.³⁶⁸ Dabei wird auf ein unterschiedliches Bildungsniveau und Lerneigenschaften zwischen der Schülerschaft als wichtiger Hindernisfaktor benannt. In der quantitativen Untersuchung weist sich das Verhältnis zu Mitschülern und die Anerkennung durch Mitschüler als nicht signifikant bezüglich der erfolgreichen Bildungswege des Gesamtsurvey aus. Allerdings zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang bei Befragten bildungspragmatischer Herkunft, die einen direkt erfolgreichen Bildungsweg beschritten haben

³⁶⁶ vgl. Kapitel 8.4.2

³⁶⁷ Paul, Ugur, Musa, Dilek, Johanna

³⁶⁸ Annika

und ihrem Empfinden von ihren Mitschülern Anerkennung erfahren zu haben. Weiter zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen den direkt erfolgreichen Bildungswegen Befragter ohne Migrationshintergrund und ihrem Verhältnis zu nicht-deutschen Mitschülern/innen. Erklärungen hierfür lassen sich aus dem qualitativen Datenmaterial nicht bzw. nur wage herleiten. Als wage ließe sich hier eine Erklärung v.a. eine auf ein gelerntes anderes Bildungsverhalten einiger Interviewees zurückführen, welche speziell durch ein höheres familiäres Bildungsverständnis geprägt sind. Eine stärkere Konkretisierung bedarf jedoch einer stärkeren Fokussierung in der Befragung auf Beziehungen zu Mitschülern/innen auf dem erfolgreichen Bildungsweg.

Darüber hinaus werden schulische Lernanforderungen als konkret empfundene Hindernisse aus dem schulischen Umfeld benannt. Diese umfassen beispielsweise Sprachanforderungen im Zuge der schulischen Integration oder nach Übergang auf eine höhere Schulform in der Oberstufe oder nach Übergang in ein Studium, wie auch den generellen Umgang mit Lernanforderungen. Als interessant zeigen sich dabei die Verweise darauf, selbständiges Lernen und Bewältigen von Aufgaben nicht erlernt zu haben oder durch das Elternhaus vermittelt bekommen zu haben.³⁶⁹

Im Hinblick auf das schulische Umfeld wird und wurde v.a. die Unterstützung durch Lehrkräfte und deren Motivationsarbeit als konkrete Begünstigung auf den erfolgreich beschrittenen Bildungswegen empfunden. Ergänzende Förderkurse und Leistungstest zur Prüfung der beruflichen Eignung werden ebenfalls als begünstigend empfunden. Ein verständnisvoller und entgegenkommender Umgang in kritischen Lebenssituationen wird als positiv dargestellt. Dabei werden speziell Schicksalsschläge, wie beispielsweise Krankheit oder Tod einer nahestehenden Person oder die eigene Erkrankung, als kritische Lebensereignisse genannt.³⁷⁰ Kritische Lebensereignisse, die sich als Schicksalsschläge auf den Bildungswegen zeigen, werden und wurden v.a. als Hindernisse in ablenkender und in bildungsverzögernder Form empfunden. Ihre Bewältigung ist dem Datenmaterial nach zu urteilen nicht abgeschlossen. Dieser Schluss kann insbesondere durch die verkürzte und zugleich emotional geprägte Ausdrucksweise bezüglich kritischer Lebensereignisse während des Gesprächs gezogen werden. Begünstigungen, die sich aus einem kritischen Lebensereignis ergeben haben, wurden nicht angesprochen. Aus dem Datenmaterial lassen sich diese als ein Entgegenkommen der Lehrkräfte bei Verschlechterungen schulischer Leistungen im Zuge eines kritischen Lebensereignisses erkennen. So wurde in einem Fall die Klassenwiederholung ausgesetzt.³⁷¹

Der Blick auf den Umgang mit konkret empfundenen, schulischen Hindernissen zeigt, dass diese besonders durch Schulwechsel oder Klassenwiederholungen, wie dem dadurch bedingten Wechsel von Lehrkräften und Mitschülern bewältigt werden konnten. Ergänzende

³⁶⁹ Sarah (54:22 – 55:02; 55:25 – 55:45)

³⁷⁰ Markus, Tasmin, Anouk, Jan, Paul, Alexej

³⁷¹ Jan

Maßnahmen durch externe Mentoren (z.B. Lehrer früherer Schulen/Stiftungsangehörige) waren ebenfalls in der Lage konkret empfundene Hindernisse, die im Zusammenhang mit den schulischen Umfeld standen, zu bewältigen bzw. zu kompensieren.

Als besonders auffällige und konkret benannte Begünstigung der erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe wird das Schülerstipendium, welches ein Teil der Interviewees während ihrer Schulzeit erhalten hat, benannt. Dabei heben die so genannten Schülerstipendiaten des Sample v.a. die ideelle Förderung des Stipendiums durch Stiftungsangehörige und deren Kooperationspartner als Begünstigung ihres Bildungsweges hervor. Besonders die kompensierende Bildungsunterstützung und Vermittlung von Informationen, welche mangelnde Hilfestellungen und Möglichkeiten von Seiten des Elternhauses und auch von Seiten der Schule aufzufangen vermochte, wird dabei betont.³⁷² Die Zugehörigkeit als Stipendiat einer familiären Gemeinschaft anzugehören, konnte als eine verpflichtende Komponente identifiziert werden, einen erfolgreichen Bildungsweg unbedingt beschreiten zu wollen bzw. im Zuge der Zugehörigkeit als Verantwortung übernehmen zu müssen. Im Gegensatz zu der verpflichtenden Komponente in Bezug auf die eigene Herkunftsfamilie resultierte diese nicht auf einer familiär erwünschten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Aufstiegsorientierung, sondern speziell auf einer als verpflichtend empfundenen Basis aus Vertrauen, Zutrauen und Motivation. Die Interviewees heben hervor, dass sie das in sie gelegte Vertrauen und Zutrauen der Stiftung in ihre Fähigkeiten einer Umsetzung einem Beschreiten eines höheren Bildungsweges nicht enttäuschen wollten und im Zuge der Förderung erkannt haben, dass auch sie mehr nach außen weitergeben können, als sie es bisher getan haben. Folglich stieg in ihnen durch die stipendiatische Förderung nicht nur das Bewusstsein, unbedingt einen höheren Bildungsweg beschreiten zu wollen und dieses auch zu können, sondern auch das Bewusstsein, sich ebenfalls mehr für andere Personengruppen engagieren zu können. Eine Förderung durch ein Schülerstipendium kann mit Blick auf die Untersuchungsgruppe als kompensierende Maßnahme und unbedingt empfehlenswerter Schutzfaktor in der Bewältigung eines höheren Bildungsweges festgehalten werden.

Konkret genannte Wünsche an weiteren Hilfestellungen, welche sich die Interviewees für die Bewältigung ihrer erfolgreichen Bildungswege aus dem Elternhaus, der Schule und dem soziale Umfeld gewünscht hatten, wurden ebenfalls im Zusammenhang mit konkret benannten Hindernissen und Begünstigungen erfasst werden. Diese lassen sich wie folgt zusammenfassen: Hilfestellung und Unterstützung in der Bewältigung erfolgreicher Bildungswege werden v.a. von Instanzen außerhalb der Herkunftsfamilie erwartet und gewünscht. Spezielle Wünsche umfassen dabei die Forderung nach einer konkreten Bezugsperson, die in Bildungsfragen zur Seite steht – beispielsweise in Form eines Mentors/Mentorin oder eines Schulpsychologen/-gin. Dieser Wunsch richtet sich besonders auf den Zeitraum der Oberstufen und v.a. nach Übergang auf eine weiterführende Schule im

³⁷² Banafshe (47:07 – 47:32); Layla (TT 8:39 – TT 9:00); Musa (TT 29:18 – TT 29:46); Ugur, Paul Annika,

Anschluss an eine Haupt- oder Realschule. Aus dem Wunsch nach mehr Hilfestellungen außerhalb des Elternhauses lässt sich schließen, dass die Interviewees insbesondere eine Möglichkeit des eigenen Empowerment von außen sehen und weniger durch die Eltern. Dies erklärt den signifikanten Zusammenhang innerhalb der quantitativen Untersuchung zwischen der Erwartungshaltung Befragter bildungsferner Herkunft gegenüber Ämtern und Behörden und den direkt erfolgreich verlaufenen Bildungswegen. Zumindest lässt sich in den nach außen gerichteten Wünschen an Hilfestellungen eine Erklärung für das quantitative Ergebnis einer hohen Erwartungshaltung gegenüber Hilfestellungen von außen erkennen. So wird auch eine stärkere Förderkultur im Fach Deutsch und eine positivere Besetzung des Ansehens der Hauptschulen gewünscht.

Blick auf subjektiv empfundene Hindernisse und Begünstigungen

Der Blick auf den Umgang mit konkret empfundenen herkunftsbedingten Hindernissen zeigt ein hohes Maß der Interviewees an, sich selbständig Anforderungen gegenüberzustellen und diese so gut es ihnen mithilfe der ihnen bekannten und zur Verfügung gestellten Mitteln möglich war, zu bewältigen. Besonders Interviewees, die nicht auf schulische Hilfestellungen durch ihre Eltern zurückgreifen konnten, erklären, dass sie speziell dadurch früh gelernt haben sich selbständig schulischen Anforderungen zu stellen und diese zu bewältigen. So erklärt beispielsweise Ana, dass sie beim Lernen schon Unterstützung gebraucht hätte, doch da keine von Seiten ihrer Eltern vorhanden war, hat sie dies alleine bewältigt. Dies empfindet sie im Nachhinein als *nicht schlecht*, da sie dadurch früh gelernt hat sich durchzuboxen. Folglich deutet sie daraufhin, dass das vermeidliche Hindernis mangelnder Unterstützung rückblickend die Fähigkeit sich selbständig schulischen Anforderungen zu stellen begünstigt hat. Ähnliche Tendenzen sich selbständig schulischen Anforderungen zu stellen, lassen sich im Sample auch bei Dilek, Ugur, Mustafa und Paul erkennen.

Ana: *O.K. was das Lernen anbelangt, also O.K. man hätte, ich hätte vielleicht auch ein bisschen Unterstützung gebrauchen können, aber ich hab's auch alleine hingekriegt was vielleicht auch in dem Sinne nicht schlecht ist, dass man sich da auch alleine durchboxen kann*

Interviewerin: *Mhm.*

Ana: *Dass man das auch früh lernt. (51:41 - 51:57)*

Als auffällig zeigt sich in Bezug auf die erlernte Selbständigkeit, dass Hilfestellungen in der Bewältigung schulischer Anforderungen schwerer durch die Interviewees angenommen oder auch nach außen hin eingefordert wurden. So verweisen betroffene Interviewees darauf, stärker dazu zu neigen schulische Anforderung und Herausforderungen ohne die Einforderung fremder Hilfe auch bewältigen zu wollen. Musa erklärt hierzu beispielsweise nur einmal Hilfe außerhalb seines Elternhauses gesucht zu haben. Diese erhielt er durch eine Nachbarin. Danach hat er es immer selbst versucht und sich auf diese Weise immer gute Noten erarbeitet. Dadurch wurde er zum *Alleingänger*, wie er sich selbst benennt. Zwar hilft er gerne anderen und würde angebotene Hilfe von außen auch annehmen, wie er erklärt, doch selbst auf jemanden zugehen und um Hilfe bitten, kann er nicht.

Musa: *Ich hab nur einmal Hilfe genommen und dann nie wieder.*

Interviewerin: *Ja, was für Hilfe und wie ...*

Musa: *Das war erst, gleich in erster Woche. Da bin ich Nachbarn gegangen. Ich wusste nicht was ‚ne Säge ist und wir mussten so ein Vokabel schreiben. Ich hatte glaub ich auch kein Wörterbuch. Dann musste ich oben zum Nachbarn gehen, eine griechische Frau, hab ich gefragt: da, wie hieß des [macht Zeigebewegungen]? Dann hat sie mir gesagt: Säge. Dann hat sie aufgeschrieben, dass war erstes Mal. Dann hab ich immer eh allein versucht. Ich weiß nicht wie. Mit welchem Mittel, aber ich hab immer selber versucht. Heutzutage auch, z.B. ich bin eigentlich Alleingänger. Ich helfe gerne anderen, aber wenn ich lerne dann ich würde schon akzeptieren, dass mir jemand hilft, aber ich kann nie jemandem gehen und sagen: Eh hilf mir mal, ich hab des nicht verstanden. Ich weiß nicht, vielleicht bin ich so hochnäsiger dafür, keine Ahnung. Aber ich kann das nicht, weil [Achsel zucken]*

Interviewerin: *Also du boxt dich immer selber durch?*

Musa: *Ja!*

Interviewerin: *Und, funktioniert es?*

Musa: *Ehm, ich meistens hat's funktioniert. Ich hatte immer gute Noten. (TT 16:45 - TT 18:00)*

Ausgehend aus dem Quervergleich ist anzunehmen, dass junge Erwachsene der Untersuchungsgruppe, die von zuhause aus, wie auch aus ihrem näheren sozialen Umfeld, nur wenig Hilfestellungen und Unterstützungsleistungen in der Bewältigung schulischer Anforderungen erhalten haben, dadurch gelernt haben sich selbständig an schulische Herausforderungen zu wagen und diese zu bewältigen. Sie demnach direkt gefordert wurden in einer ihnen möglichen Weise auf Anforderungen zu reagieren. Als Folge dessen tendieren sie daher dazu, selbständig keine oder kaum Hilfe von außen einzufordern. Dementsprechend bevorzugten sie auf ihrem erfolgreichen Bildungsweg bezüglich der Bewältigung von Hindernissen, sich zunächst selbständig diesen zu stellen bis sie an ihre Handlungsgrenzen stießen. Erst dann suchten sie nach weiteren Möglichkeiten und Hilfestellungen von außen. Im Sinne der Resilienzausprägung haben sie demnach eine mangelnde Unterstützung des Elternhauses wie auch von außen als zu bewältigende Herausforderung wahrgenommen, Anforderung selbst bewältigen zu können. Mithilfe von Erfolgserlebnissen in Form bildungsspezifischen Etappensiegen, wie beispielsweise den Erwerb einer guten Note, konnten sie dabei ihre Selbständigkeit stärken und in diesem Sinne weitere Resilienzfähigkeit entwickeln. So zeigt sich im Quervergleich, dass diese Interviewees über eine höhere Selbständigkeit zu verfügen scheinen, als ihre vergleichbare Peer, welche besonders zu Beginn ihrer Schulzeit mehr Hilfestellungen durch ihr Elternhaus erhalten konnte. Es kann angenommen werden, dass durch ihr selbständiges Bewältigungsverhalten ihr Verantwortungsbewusstsein und Entscheidungsfähigkeit gestärkt werden konnten.

Als besonders auffällig in der Bewältigung subjektiver Hindernisse zeigt sich speziell Ugurs erfolgreicher Bildungsweg. Ugur ist der Einzige im Sample der einen Migrationshintergrund als konkretes subjektives Hindernis anspricht. Dabei spricht er v.a. Sprachprobleme und Diskriminierungserfahrungen mit Lehrkräften und Arbeitgebern aus seinem Freundeskreis an. Speziell der Erwerb der deutschen Sprache stellt sich für ihn als Hindernis dar, ebenso die gleichzeitige Anforderung, eine weitere Fremdsprache neben der deutschen Sprache zu erlernen. Beide Fächer, Deutsch wie eine weitere Fremdsprache, zählen zu den schulischen Hauptfächern und können demnach, wie Ugur erklärt, zu Schwierigkeiten auf

dem Bildungsweg führen. Besonders für eingewanderte Interviewees erwies sich im Quervergleich der Spracherwerb als ein subjektiv empfundenenes Hindernis auf ihren erfolgreichen Bildungswegen, das sie zu bewältigen hatten. Ugur verweist in Bezug auf seine subjektiv empfundenen Hindernisse weiter darauf, dass sich die schulische Integration von eingewanderten Migranten in Kombination mit einer Rückstellung wie er diese erlebt hat, ungünstig auf die Konkurrenzfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt auswirkt. Im Vergleich zu anderen Personen seiner Generation habe er im Zuge der Rückstellung einen Zeitverlust erlitten, welcher ihn weniger konkurrenzfähig macht. Schließlich ist er nun auch älter als die meisten seiner Mitschüler. Dadurch befürchtet er Nachteile im Berufseinstieg zu haben, wie auch weniger Möglichkeiten einer späteren Weiterbildung, da diese erneut einen Zeitverlust bedeuten würde, welcher ihn noch älter und somit konkurrenzunfähiger erscheinen lassen würde. Mit Blick auf den Quervergleich zeigt sich ein Migrationshintergrund insgesamt jedoch nicht als Hindernis für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges. Vielmehr wurde ein Migrationshintergrund als eine weitere Ressource einer zusätzlichen Sprache und Ausdrucksmöglichkeit und als besonderes Konkurrenzmerkmal auf dem Arbeitsmarkt empfunden.³⁷³

Interviewerin: *Hindernisse, Engpässe, wenn du das jetzt mal guckst auf deinem Bildungsweg. Was ist nicht so gut gelaufen? Was war vielleicht ,ne Mauer oder ,ne Wand)*

Ugur: *Also Sprache macht viel aus! Sprache hat mich immer gestört. Auch in Englisch auch in Deutsch. Nicht nur in Deutsch, sondern Englisch hat mich auch immer wieder viel gestört, auch in der Hauptschule. hab ich sehr gut gemerkt. Weil der zählt zu Hauptfächer und dann macht er dir viel Schwierigkeiten. (TT 19:22 – TT 19:54) [...] Ansonsten - Sprache dass du überhaupt Migrant bist, macht auch immer wieder Probleme. wo du landest. Als wenn du, gut ich hatte nicht so große Pech, aber ein paar aus meinem Freundeskreis mit, wenn die mal Schule kommen wo Lehrer richtige Nazi-Fan ist, oder eine Arbeitgeber hast du Pech, sozusagen als Migrante wirst du nicht angenommen von der Gruppe sag ich mal. So Herkunft Migranten, dass du Migrante bist, dass du Sprachprobleme hast und die Lehrer in der Bildungsweg, was für Betreuer du hast die sind glaub ich eher die drei Punkte und natürlich das Alter macht immer wieder Schwierigkeiten.*

Interviewerin: *Das Alter?*

Ugur: *Ja.*

Interviewerin: *Wie meinst du das?*

Ugur: *Zum Beispiel als Migrante verlierst du viel Zeit. Manchmal bist du entweder für was zu jung oder bist du manchmal zu alt für etwas. Und zum Beispiel ich hab keine Möglichkeit irgendwie, weil jede Forma wünscht sich irgendwie Ingenieur, der jung ist. Wenn du in irgendeinem so Alter bist, dann schauen die dich anders an. Und jemand der eher alles so Zeit verliert durch des Vorbereitungs-klassen, dann wieder zurückgesetzt hat, hätte ich eigentlich 8. Klasse gehen sollen, und wenn ich normal weiter gemacht hätte in der Türkei. Hier komm ich erstmal Vorbereitung dann in die 6. rein, werde ich älter. Später verliere ich halt Zeit durch Ausbildung, weil ich Migranten bin denke ich immer etwas schlechter, dann geh ich auf sichere Weg, dann dauert meine Bildungsweg aber länger. Durch des sichere Weg. Dadurch werde ich immer älter. Und später ich denk zum Beispiel, schon jetzt, dass ich einfach keine Möglichkeit mehr hab, um mich umzuschulen. Wenn ich mich noch mal umschulen will, oder so, sag ich mal, wenn ich falsche Berufsauswahl wähle oder so, dann bin ich einfach zu alt. Wenn ich jetzt noch mal Ausbildung anfangen will, sag ich mal ein Beispiel, dann wird ich erst mit 25 Ausbildung fertig. Draußen sind Leute mit Studium, die fertig sind. Also denk ich, dass macht viel aus, der Alter. Weil manche sind jung, die haben immer Möglichkeit etwas drauf zu setzen etwas oder etwas anderes zu studieren, oder was weiß ich was. weil er einfach so jung ist. Zum Beispiel bei mir in Berufsgruppe gibt's Junge, der noch 17 ist. Der kann locker noch eine Ausbildung oder Studium umschulen. Aber ich hab so eine Gelegenheit in meine Auge nicht. Weil bist ich Ausbildung fertig hab und Studium fertig hab, dann bin ich schon in Richtung 30. Und bis ich dann Berufserfahrung hab und so weiter, denk ich um gute so Karriere zu machen bin ich, wird ich*

³⁷³ Banafshe, Layla

dann zu alt, wenn ich dann noch mal umschulen würde. Studium. Deswegen sehe ich Alter auch so ein bisschen problematisch. (TT 20:21 - TT 23:35).

Das subjektiv empfundene Hindernis des Zeitverlusts und Verlusts an Konkurrenzfähigkeit gegenüber jungen Erwachsenen seiner Generation versucht Ugur zum Zeitpunkt der Datenerhebung durch die Kombination einer beruflichen Ausbildung und dem Besuch eines Abendgymnasiums, auf welchem er sein Fachabitur erwirbt, zu bewältigen. Durch die Doppelbelastung erhofft sich Ugur Zeit aufzuholen, die ihm durch seine Rückstellung im Zuge der schulischen Integration genommen wurden. Sein Studium plant er mit der gleichen Strategie zu verfolgen, das heißt, er plant sein Studium zunächst in Teilzeit zu bestreiten und dann später auf Vollzeit umzuschwenken. Auf diese Weise kann er Studieren und gleichzeitig Berufserfahrung sammeln, von welcher er weiß, dass diese wichtig für die Konkurrenzfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt ist.³⁷⁴ Ugur versucht demnach auf einer Überholspur Zeit wieder gut zu machen.

Doch nicht nur das Alter bewegte Ugur zu dieser bildungsspezifischen Doppelbelastung, sondern auch seine Fremderfahrungswerte über einen Notenabfall von ehemaligen Hauptschülern nach ihrem Wechsel auf ein Gymnasium. Sein Cousin erzählte ihm, dass auch Abiturienten Konkurrenten auf dem Ausbildungsmarkt sind. Ein bessere Mittlere Reife unter Umständen vorteilhafter sei als ein schlechtes Abitur. Wenn er somit mit einem guten Notendurchschnitt eine Ausbildung anfangen und diese zu Ende bringen, könne er diesem Konkurrenzkampf entgegenwirken. Ein Abitur könne er neben einer Ausbildung immer noch erwerben.³⁷⁵ Folglich entschied sich Ugur daher eine Ausbildung zu beginnen und sein Abitur neben dieser zu erwerben. Ugurs Beispiel weist somit auch auf einen Konkurrenzkampf auf dem Ausbildungs- und Berufsmarkt hin. Je höherer und gleichzeitig besser der Schulabschluss, desto besser sind auch die Chancen auf einen Ausbildungsplatz. Je mehr Berufserfahrung und somit praktische Erfahrung und gleichzeitig je jünger ein Bewerber/in, desto besser sind die Chancen auf eine berufliche Einstellung. Ugur versucht somit durch seinen erfolgreichen und gleichzeitig doppelten Bildungsweg nicht nur dem durch ihm empfundenen Altersnachteil entgegenzuwirken, sondern dem damit zusammenhängenden Zugangskomponenten des Ausbildungs- und Berufsmarktes.

Hinsichtlich mangelnder Sprachkenntnisse stellte sich als besonders interessanter Aspekt konkret subjektiv empfundener Hindernisse der Bezug zur sprachlichen Sozialisation dar. Insbesondere Juri verweist auf eine andere sprachliche Sozialisation durch das Elternhaus, welche er als schwierig für das Beschreiten einer akademischen Bildungsrichtung empfand. So erklärt er ausgehend von sich selbst wie schwer es für ihn zu Beginn seines Studiums war, seine Professoren vom Niveau und Sprachjargon her überhaupt zu verstehen. Dabei verweist er zum einem darauf, dass während der Schulzeit Eingewanderte weniger gut Deutsch verstehen als jene, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind. Zum

³⁷⁴ Ugur (38:04 -38:38; 41:57 – 42:20)

³⁷⁵ Ugur (11:28 – 13:55)

anderen lehnt er sich an das von ihm wahrgenommene Phänomen an, dass speziell Lehrerkinder *meistens nicht* auf Hauptschulen zu finden sind. Er begründet dies damit, dass diese sprachlich eine andere Sozialisation erfahren haben und im Zuge ihres dadurch ausgeprägten Sprachniveaus in seinen Augen anders gegenüber Bildungsanforderungen stehen als andere Kinder. Folglich ihre sprachliche Sozialisation ihren erfolgreichen Bildungsweg bedeutend begünstigt.

Juri: Weisch des isch auch wieder des Problem ehm mit der Sprache eventuell, weil die Professoren, die reden ,ne ganz andere Sprache – die Lehrer auch – weisch und des isch vielleicht so ,ne wo ich immer schon ich in der Hauptschule gesagt, gedacht hab einer, der hier aufgewachsen isch, hat’s viel einfacher, den Lehrer zu verstehen oder der ein einen Lehrer als Vater oder Mutter hat – viel einfacher einen Lehrer zu verstehen und kann dadurch sofort schon – von Anfang an – eh – ohne irgendwas dazu zu tun versteht er die Lehrer viel besser, weisch?! Lehrerkinder sind auch meistens nicht in der Hauptschule oder so.

Interviewerin: Mhm.

Juri: Wir hatten ja auch schon viele Deutsche in der Hauptschule auch – damals noch (*wird leiser*). Aber keine Lehrerkinder (*wird wieder lauter*) die sind meistens im Abi. Warum? Ich vermute einfach weil auch die Sprache stimmt, weisch zwischen Lehrer und Kinder. Des ist auch im Studium. Am Anfang hab ich’s richtig gemerkt, dass ich den Prof. eigentlich nicht versteh, so richtig. Und dann hab ich’s halt so nach ein paar Monaten.

Interviewerin: Du meinst jetzt so die Fachbegriffe, dass eh sch

Juri: Die Fachbegriffe – allgemein ja so

Interviewerin: Und das Jargon...

Juri: Ja, ja genau.

Interviewerin: ... so wie die reden - die reden anders.

Juri: Die reden anders, ja. (*Überlappung*)

Interviewerin: ...sagst du. Also vom – nicht nur dass es jetzt deutsche Sprache ist, sondern.

Juri: (*Überlappung*) Vom Niveau des isch ganz anders – des isch – ja – des sind Wörter, wo du noch nie gehört hasch. (39:59 - 41:08)

Ausgehend von Juris Beispiel stellt sich besonders die sprachliche Sozialisation innerhalb nicht-akademischer Elternhäuser als ein stärker zu berücksichtigendes Hindernis für das Absolvieren eines erfolgreichen Bildungsweges der Untersuchungsgruppe dar. Dieses gilt es demnach stärker aufzufangen, um eine Steigerung erfolgreicher Bildungswege der Untersuchungsgruppe fördern und zu ermöglichen. Der Bedarf an einer stärkeren ausgleichenden sprachlichen Förderung, zeigt sich im Quervergleich besonders auch nach Übertritt von einer niedrigen Schulform auf eine höhere. Dabei wird v.a. auf eine vereinfachte Ausdrucksweise und geringere sprachlichen Anforderungen auf Hauptschulen im Gegensatz zu höheren Schulformen verwiesen.³⁷⁶ Davon ausgehend kann angenommen werden, dass speziell die sprachliche Förderung auf Hauptschulen nur wenig in der Lage ist, die sprachliche Sozialisation eines nicht-akademischen Elternhauses auszugleichen, um sich eloquent auf einem höheren Bildungsniveau und – weg sprachlich zurecht zu finden. Der Blick auf den Umgang mit sprachlichen Hürden lässt erkennen, dass diese v.a. durch eine stärkere Auseinandersetzung der Interviewees mit an sie gestellten Sprachanforderungen bewältigt wurden.

Ein weiterer interessanter Aspekt, der sich innerhalb des Quervergleichs konkret benannter subjektiver Hindernisse auf dem erfolgreichen Bildungsweg zeigt, ist speziell Hannahs Äußerung bezüglich der eigenen Unentschlossenheit hinsichtlich ihres Bildungsweges.

³⁷⁶ z.B. Annika, Anita, Johanna, Musa (TT 12:40 – TT 13:33)

Hannah erklärt hierzu, dass im Grunde nur ihre Unentschlossenheit zum Abschluss ihrer Realschulzeit ein Hindernis auf ihrem Bildungsweg für sie darstellte. Ansonsten habe sie keine weiteren Hindernisse auf ihrem Bildungsweg empfunden.

Interviewerin: *Wenn du jetzt mal so deinen Bildungsweg Revue passieren lässt, ja ...*

Hannah: *Mhm*

Interviewerin: *und aufzählen müsstest, kurz und knapp, zack, zack, zack. Was würdest du benennen, wenn's heißen würde: Benenne die Hindernisse?*

Hannah: *Hindernisse? [lange Pause]. Also bis auf des, dass ich in der 10. Klasse unentschlossen war danach und des Vorpraktikum gemacht hab deshalb, gab's eigentlich keine Hindernisse. (41:53 – 42:27)*

Ebenso verweisen andere Interviewees während des Gesprächs auf eine solch empfundene Unentschlossenheit, wie auch teilweise auf Planlosigkeit.³⁷⁷ Dies rückt den mehrfach geäußerten Wunsch der Interviewees nach beratender Unterstützung in den Vordergrund. Dieser Wunsch richtet sich speziell nach außen und rückt den persönlichen Bedarf der Interviewees eine Person als Mentor/in während ihres Bildungsweges benötigt zu haben, bzw. sich rückblickend benötigt zu haben. Eine Person, die Informationen zu Bildungswegen und –möglichkeiten hätte bieten können. Eine Person, mit welcher sich über Wünsche und Zukunftspläne hätte unterhalten können. Ausgehend davon, kann ein persönlicher Bildungsberater als ein Mangel bildungsferner Familien bezeichnet werden, welcher von außen gedeckt werden sollte. Auf den Gewinn einer solchen externen Beratungsunterstützung verweisen insbesondere die Interviewees des Samples mit einem Schülerstipendium. Diese benennen die ideelle Hilfe durch Beratungsleistungen ihrer Stiftung als Begünstigung ihres Bildungsweges. Die Stiftung stelle so auch mit ihren Mitarbeitern/innen und den weiteren Stipendiaten/innen ein wichtigen Bestandteil ihres Lebens - eine Familie. Aus ihrem familiären Bildungskontext kann die externe Unterstützung der Stiftung als das fehlende Stück sowie als der notwendige Schutzfaktor beschrieben werden, welcher den ‚Mangel‘ an Beratungsleistung und Unterstützung decken konnte bzw. kompensierend einem Mangel entgegenwirken konnte. Hierzu lassen sich auch Lehrer/innen nennen, die unterstützend und fördernd den erfolgreichen Bildungsweg der Interviewees begünstigt haben.

Musa: *Wir haben genügend Informationen über Til erhalten. Das war auch meine größte Informationsquelle geworden irgendwann.. (58:51 - 58:58)*

Die Bewältigung von schulischen Lernanforderungen, die ebenfalls als konkrete subjektive Hindernisse auf dem Bildungsweg benannt werden, weisen auf eine erlernte Handlungsunfähigkeit.³⁷⁸ Dabei zeigt sich Sarah Erklärung zur Bewältigung von Lernanforderungen als besonders interessant. Sie erklärt, dass sie nicht nur an Konzentrationsschwäche litt und daher Lernanforderung schwierig für sie zu bewältigen waren, sondern auch, dass sie nie richtig gelernt habe zu lernen. Ihre Eltern haben ihr in der Bewältigung von schulischen Lernanforderungen nur wenig geholfen. Zwar forderten sie Sarah auf zu lernen, doch halfen

³⁷⁷ Jan, Sarah, Magdalena

³⁷⁸ Sarah, Markus, Stefan

sie ihr dabei nicht, oder zeigten ihr auch nicht wie sie dieses konkret bewerkstelligen kann. Hausaufgaben kontrollierten sie zudem ebenfalls nicht (*net wirklich*).

Interviewerin: *Oder, grad wenn wir jetzt sag ma anders herumgucken, was waren jetzt so die Steine, die Hindernisse, die Engpässe auf dem Weg, wo du gedacht hast manchmal auch puh, schaff ich das? Komme ich da durch, oder?*

Sarah: *Ja, durch des, dass ich ja halt net wirklich gewohnt war, also zum Lernen wirklich viel, oder so, isch mir das brutal schwer gefallen, mich auf den Arsch zu setzen und jetzt wirklich ein paar Stunden irgendwas zu lernen einfach. Des viel mir halt brutal schwer einfach. Und des, da kann ich mich dann auch irgendwann, wenn ich ,ne Weile dasitz, kann ich mich auch nicht mehr konzentrieren. Da schweiften meine Gedanken immer irgendwo anders hin. [lacht] Und dann hat das überhaupt nichts mehr mit dem Thema zu tun, und überhaupt, des fei also so Konzentration isch bei mir ganz, ganz mies. (54:22 - 55:02)*

[...]

Interviewerin: *Also deine Eltern haben dann nie irgendwie gesagt, du musst jetzt lernen Kind? Oder so?*

Sarah: *Nein. Ja nee, ich hat, sie hen schon gesagt, jetzt lernsch halt auf die Arbeit. Aber sie sind jetzt net neben mir na gehockt stundenlang und hen zu geguckt, dass ich da lern, oder so. Also, die haben ja da schon au so ein bißle so, also sie haben mich zu nichts gezwungen oder so was. Also überhaupt net (55:25 - 55:45)*

[...]

Interviewerin: *Hausaufgaben kontrolliert*

Sarah: *Net wirklich! [lacht] (55:58 - 56:01)*

Sarahs Beispiel verweist insbesondere darauf, dass Kinder und Jugendliche der Untersuchungsgruppe aufgrund der mangelnden Unterstützungsfähigkeit ihrer Eltern, auf lernpraktische Hilfen und Anleitungen von außen angewiesen sind, um in die Lage versetzt zu werden Bildungsprozesse selbständig anzukurbeln zu können. Das Lernen zu lernen, wie Sarah es benennt, ist in der Tat kein natürlicher Umstand, der sich einstellt, sondern muss durch Fremderziehung anerzogen werden (Keller, 1994). In Bezug auf die Untersuchungsgruppe ist daher davon auszugehen, dass diese gelernt haben mit unterschiedlichen Lernanforderungen umzugehen und dass die Vermittlung des erfolgreichen Umgangs mit Lernanforderungen von außen, außerhalb der Herkunftsfamilie vermittelt wurde. Vereinzelt lässt sich dieses aus dem Datenmaterial erkennen. So berichtet beispielsweise Dilek, dass sie durch eine ihrer früheren Klassenlehrerinnen erläutert bekommen habe, wie sie selbständig ihre Sprachfertigkeiten verbessern und weiter ausbauen könne. Von Zuhause hatte sie diese Möglichkeit nicht.³⁷⁹ Es ist demnach davon auszugehen, dass v.a. Lehrer und speziell die Institution Schule als Lernort und potentieller Vermittlungsträger der Fähigkeit selbständigen Lernens einen bedeutenden Beitrag zur selbständigen Bewältigung von Bildungsaufgaben geleistet haben und weniger die Eltern der Untersuchungsgruppe. Demnach ist im Sinne einer Steigerung erfolgreicher Bildungswege bei der Untersuchungsgruppe eine stärkere Förderung selbständigen Lernens und der selbständigen Auseinandersetzung mit Aufgaben bzw. Anforderungen im schulischen Kontext empfehlenswert.

Hinsichtlich des schulischen Kontexts wurde speziell das Verhältnis zu Lehrkräften als großes subjektives Hindernis dargestellt.³⁸⁰ V.a. die fehlende Unterstützung und mangelnde Anregungen, wie auch mangelndes Interesse der Lehrer wurden als hinderlich betrachtet.

³⁷⁹ Dilek (6:53 – 7:13)

³⁸⁰ Paul (TT 33:30 – TT 34:08), Ugur (TT 19:30 – TT 21:28), Musa, Dilek, Johanna

Auffällig zeigt sich dabei in Bezug auf die Untersuchungsgruppe eine mangelnde Unterstützung von Lehrkräften auf beruflichen Gymnasien. So berichten v.a. jene Interviewees, die von einer Werkrealschule oder Realschule auf ein berufliches Gymnasium gewechselt haben von vergleichsweise geringeren Hilfestellungen und motivierenden Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler, als sie es zuvor im schulischen Rahmen gewöhnt waren.³⁸¹ Paul berichtet dabei, dass er nicht nur kaum Unterstützung auf dem beruflichen Gymnasium erhalten habe, sondern sich auch immer wieder Sprüche eines seiner Lehrer anhören musste, dass er es ohnehin zu nicht im Leben bringen würde. Dadurch fehlte Paul, wie er erklärt irgendwo die Motivation, so dass er kurzzeitig ebenfalls nicht mehr daran glaubte je Studieren gehen zu können.³⁸² Auch Sarah berichtet von konkreten Beobachtungen, die sie auf dem beruflichen Gymnasium hinsichtlich eines solchen Verhaltens durch Lehrer gegenüber Schülern gemacht hat.³⁸³

Interviewerin: *Wenn du jetzt noch mal ganz kurz jemandem sagen müsstest Hindernisse auf meinem Bildungsweg gab's die oder Engpässe, wenn ja, wann, welche und kurz aufzählen.*

Paul: *Ähm, also Hindernisse als solche, war eben des mit dem Lehrer damals gewesen. Das war, also das war kein Stein auf dem Weg, das war schon ein fünf Kilo Brocken, das war, nee, dass war eine richtige Wand eigentlich! Also das war ja unschön. Das war ja 12. Klasse Vor zwei Jahren, drei so was um den Dreh. Das war dann erstmal das. (TT 33:30 - TT 34:08) [...] ... und dann guckt der mich an und sagt: Also Paul du bringst es im Leben sowieso zu nichts! (16:34) [lacht] Ja und das waren dann schon so Sprüche, die hat man aber dann Tag für Tag gehört. Und irgendwann Mal, ja macht man halt auch nichts mehr, weil irgendwo dann schon ein Stück weit die Motivation fehlt. (16:27 - 16:46) [...] Ähm, da war dann auch ein Stück weit so ein ehm Wechsel drin mit Gedanken, und sowieso, wie was wo. Ähm, wobei in dem Zeitraum selbst, davon hatte ich eigentlich nicht mehr so wirklich an Studieren gedacht. (18:07 - 18:17)*

Ausgehend von Pauls Beispiel und dem Quervergleich kann angenommen werden, dass besonders nach den Übergängen auf eine weiterführende Schule, die zu einem Allgemeinen oder fachgebundenen Abitur führen, junge Erwachsene der Untersuchungsgruppe gefordert waren sich verstärkt selbständig zu motivieren, da von schulischer Seite dieses weniger erwartet werden konnte. Darüber hinaus waren sie gefordert sich stärker selbständig mit schulischen Bildungsanforderungen auseinanderzusetzen oder sich gegebenenfalls Hilfestellungen innerhalb eines anderen Kontexts (z.B. sozialen Umfeld) zu suchen. Demnach ist davon auszugehen, dass speziell die Bewältigung eines höheren Bildungsweges im Zuge eines Bildungsaufstiegs von einer Schule auf eine nächst höhere ein enormes Hindernis im Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges junger Erwachsener der Untersuchungsgruppe stellte. Dies untermauert v.a. Ergebnisse der TOSCA-Studie, die Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg auf allgemein und beruflichen Gymnasien untersucht hat (Köller; u.a., 2004). In dieser wurde auf einen distanzierten Umgang zwischen Lehrkräften und Schülern, wie auch auf eine stärkere Konzentration auf die Wissensvermittlung und dadurch ein weniger motivierendes Lernklima auf beruflichen Gymnasien, verwiesen. Aus dem Quervergleich erweist sich so v.a. das schulische Lernklima auf beruflichen Gymnasien als

³⁸¹ Paul, Dilek (54:26 – 54:47), Musa (TT 14:04 - TT 14:54)

³⁸² Paul (14:31 -18:32)

³⁸³ Sarah (34:16 - 35:29)

wenig begünstigend und somit Hindernis bezüglich der Bewältigung eines erfolgreichen Bildungsweges für die Untersuchungsgruppe. Der Blick auf die Gewichtung des Verhältnisses zu Lehrkräften und den erfolgreich beschrittenen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe verweist dabei darauf, dass besonders dieses eine ausschlaggebende Rolle für die Untersuchungsgruppe stellte. Zwar ließ sich in der quantitativen Untersuchung kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Verhältnis zu Lehrern/innen und den erfolgreichen Bildungswegen erkennen, doch lässt sich aus dem Quervergleich wie auch aus dem direkten Blick auf subjektive Hindernisse ein anderes Bild erkennen. Lehrer können schließlich als Bezugsperson einen wichtigen Faktor im Schulleben eines jungen Menschen einnehmen und den Bildungsweg entscheidend mitgestalten und dadurch in gewisser Weise zur Verantwortung gezogen werden, wie ein Bildungsweg verläuft. Dies wurde bereits durch die schulische Übergangsempfehlung deutlich³⁸⁴ und wird durch den Beziehungszusammenhang zwischen Schülern/innen und Lehrern/innen weiter konkretisiert.

Das Verhältnis zu Mitschülern wurde durch die Interviewees nur wenig angesprochen. Insbesondere Schüler, die während ihrer Schulzeit eingewandert sind und schulisch integriert wurden sprachen dieses Thema selbständig an. So sprach beispielsweise Magdalena dieses Thema im Zusammenhang ihrer schulischen Integration an. Sie wurde, wie bereits erwähnt, im Rahmen ihrer schulischen Integration und aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse zwei Jahre aus der fünften Klasse in eine dritte Regelklasse einer Grundschule zurückgestuft. In dieser berichtet sie, wurde sie aufgrund ihrer mangelnden Sprachkenntnisse durch ihre Mitschüler gehänselt. Sie selbst schiebt die Hänseleien auf kindliches Benehmen. Ana die zum gleichen Zeitpunkt schulisch integriert wurde durfte direkt ohne eine Rückstufung und ebenfalls mit mangelnden Sprachkenntnissen eine fünfte Regelklasse auf einem Gymnasium besuchen. Sie berichtet, dass sie von ihren Mitschülern bezüglich ihres weiteren Ausbaus ihrer Sprachkenntnisse unterstützt wurde. Allerdings eher von Mitschülern/innen ohne Migrationshintergrund und weniger durch jene, die ihre Herkunftssprache beherrschten.³⁸⁵ Mit Blick auf die beiden unterschiedlichen Klassenstufen bzw. Alterstufen in welche die beiden soeben genannten Interviewees im gleichen Alter schulisch integriert wurden, kann Magdalenas Blick auf kindliches Verhalten im Grundschulalter im Vergleich zu Kindern aus höheren Klassen sicherlich geteilt werden. Das schulische Umfeld in welches Ana integriert wurde, war im Vergleich zu Magdalenas schulischem Umfeld zwei Jahre in der Entwicklung voraus. Daher kann angenommen werden, dass Kinder höheren Alters weniger andere Kinder aufgrund ihrer Sprachfertigkeiten hänseln als jüngere, insbesondere da sie in der vorliegenden Alters- und Klassenstufe selbst mit dem Erwerb einer weiteren Sprache im Zuge der ersten schulischen Fremdsprache konfrontiert sind – sich somit bereits stärker mit dem Gefühl einer sprachlich bedingten Machtlosigkeit konfrontiert waren. Es lässt sich allerdings auch argumentieren, dass Kinder auf Gymnasien aufgrund der sozialen Selektivität

³⁸⁴ vgl. Kapitel 8.7.1

³⁸⁵ Ana 8: 34 - 9:09

der Zuweisungspraxis auf ein Gymnasium eine andere Denk- und Wahrnehmungsweise bezüglich fremdsprachlicher Kinder haben als Kinder anderer Schulformen, wie auch auf eine andere Lernkultur innerhalb anderer Schulformen schließen. Darauf deutet zumindest auch das Fallbeispiel Annika hin. Annika berichtet, dass sie im Vergleich zu ihren Mitschülern auf der Hauptschule von ihren Mitschülern auf dem Gymnasium entgegenkommender, unterstützender und offener behandelt wurde.³⁸⁶ Sie erklärt dies mit Bezug auf eine andere Lernkultur, welche sie gegenüber ihren anderen Mitschülern/innen der Hauptschule pflegte. So erklärt sie, dass ihre Noten auf der Hauptschule trotz ihrer mangelnden Sprachkenntnisse besser waren als jene der anderen. Insbesondere im Fach Deutsch schrieb sie trotz fehlender Kenntnisse bessere Noten als ihre Mitschüler/innen. Diese verstanden dies nicht und begegneten ihr mit Misstrauen. Annika fühlte sich daher nicht wohl auf der Hauptschule. Der Grund für ihr gutes Abschneiden v.a. in Diktaten erklärt sie speziell dadurch, dass die Diktattexte einen Tag vor der bestehenden Prüfung ausgeteilt wurden. Annika sich diese erarbeitete, so dass sie Diktate mit Leichtigkeit bewältigen konnte. Ihre Mitschüler/innen taten dies weniger. Folglich lässt sich anhand Annikas Beispiel erneut ein Bezug zu einer stärkeren Förderung von Lernstrategien für Kinder speziell auf Hauptschulen erkennen (siehe oben).

³⁸⁶ Annika (5:54 – 6:42 – 7:03; 16:37 -16:58)

8.8. Zusammenfassung und Resümee der quantitativen und qualitativen Untersuchung

In der vorliegenden Untersuchung wurden die ‚*erfolgreichen Bildungswege junger Erwachsener aus (bildungsfernen) Arbeitermilieus*‘ mithilfe einer Triangulation von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden untersucht. Als erfolgreicher Bildungsweg wurden der Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung und insbesondere ein erfolgreicher Übergang in ein Studium bestimmt, da diese Bildungswege für die Untersuchungsgruppe Seltenheitswert haben und daher als erfolgreich gewertet werden können. Das Untersuchungsinteresse lag auf der Erkundung und Analyse der erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe hinsichtlich der Fragestellungen: *Wie es junge Erwachsene aus bildungsfernen Arbeitermilieus geschafft haben, trotz einer so genannten ‚schwierigen Ausgangslage‘ einen erfolgreichen Bildungsweg einzuschlagen, welche Hürden sie dabei zu nehmen hatten und wie sie damit umgegangen sind.* Als ‚schwierige Ausgangslage‘ wurde ein geringes Bildungsniveau der Herkunftsfamilie speziell der Bildungsstand der Eltern und die Zugehörigkeit zu einem Arbeitermilieu betrachtet. Die Untersuchung ging davon aus, dass die Herkunftsfamilien der jungen Erwachsenen der Untersuchungsgruppe, also die primäre Sozialisationsinstanz, einen geringen Einfluss auf den von ihnen beschrittenen erfolgreichen Bildungsweg hatten und daher von geringerer Bedeutung für diesen waren. Es wurde davon ausgegangen, dass die erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe in relevantem Zusammenhang mit sekundären und tertiären Sozialisationsinstanzen stehen. Folglich wurde angenommen, dass Schutzfaktoren, die einen erfolgreichen Bildungsweg der Untersuchungsgruppe als erstrebenswert begünstigt haben und ihnen halfen, diesen trotz einer ‚schwierigen Ausgangslage‘ zu bewältigen, v.a. durch Sozialisationsinstanzen außerhalb der Herkunftsfamilie bereit gestellt und zugänglich gemacht wurden.

Die quantitative Untersuchung und ihre Ergebnisse

Die quantitative Untersuchung weist insbesondere darauf hin, dass die primäre Sozialisationsinstanz tendenziell einen wichtigeren Faktor für das Beschreiten der erfolgreich verlaufenen Bildungswege des Survey spielte als sekundäre oder tertiäre Sozialisationsinstanzen. Der fokussierte Blick auf Befragte bildungsferner Herkunft stellt das Bildungsmilieu der Herkunftsfamilien und so die primäre Sozialisationsinstanz als relevanten Faktor für ihre erfolgreich beschrittenen Bildungswege dar. Im Speziellen weist die statistische Untersuchung auf signifikante Zusammenhänge zwischen dem Bildungsstand der Eltern sowie vorhandener Geschwister und den erfolgreich beschrittenen Bildungswegen Befragter bildungsferner Herkunft hin. Demnach sind ihre erfolgreichen Bildungswege v.a. in Abhängigkeit des familiären Bildungshintergrundes beschritten worden. Signifikante Zusammenhänge zwischen ihren erfolgreich beschrittenen Bildungswegen und Instanzen außerhalb der Herkunftsfamilien lassen sich dagegen nicht feststellen, so dass anzunehmen ist, dass diese keine bedeutende Rolle auf den erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe und in der Bewältigung dieser gespielt haben. Es lässt sich jedoch ein signifikanter Zusammenhang

zwischen der Erwartungshaltung einer Unterstützung durch Ämter bei Befragten bildungsferner Herkunft und ihren direkt erfolgreich verlaufenen Bildungswegen feststellen. Davon ausgehend kann angenommen werden, dass eine gewisse Erwartungshaltung, Hilfestellung durch Ämter zu erhalten, speziell das Beschreiten eines direkt erfolgreichen Bildungsweges bei Befragten bildungsferner Herkunft begünstigt hat. In diesem Sinne lässt sich auch argumentieren, dass eine gewisse Hoffnung, Hilfestellung außerhalb der Herkunftsfamilie zu erhalten, die Bewältigung der erfolgreichen Bildungswege Befragter bildungsferner Herkunft begünstigt hat. Für Befragte bildungspragmatischer Herkunft weisen sich dagegen die primäre Sozialisationsinstanz sowie sekundäre und tertiäre Sozialisationsinstanzen als wichtige Faktoren ihrer erfolgreich verlaufenen Bildungswege aus. Die statistische Untersuchung weist auf signifikante Zusammenhänge zwischen unterstützenden Komponenten der primären, sekundären und tertiären Sozialisationsinstanzen und den erfolgreich verlaufenen Bildungswegen junger Erwachsener bildungspragmatischer Herkunft hin.³⁸⁸ Die Ausgangsvermutung hinsichtlich einer geringeren Bedeutung der Herkunftsfamilie bzw. primären Sozialisationsinstanz für die erfolgreich beschrittenen Bildungswege der Untersuchungsgruppe konnte demnach durch die quantitative Untersuchung nicht eindeutig für die gesamte Untersuchungsgruppe junger Erwachsener aus (bildungsfernen) Arbeitermilieus bestätigt oder widerlegt werden. Vielmehr bestätigt die quantitative Untersuchung die Vermutung einer speziell auf dem Bildungsstand der Eltern bzw. Bildungsmilieu basierenden und bedeutenden Differenz innerhalb der Untersuchungsgruppe, die auf unterschiedlich wichtige Faktoren im Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges junger Erwachsener aus Arbeitermilieus aufmerksam macht. Eine Unterscheidung ausschließlich nach der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Bildungsmilieu erweist sich jedoch insgesamt in der quantitativen Untersuchung als unzureichend, ebenso wie eine Differenzierung der Untersuchungsgruppe junger Erwachsener aus (bildungsfernen) Arbeitermilieus nach dem Kriterium Migrationshintergrund.³⁸⁹

Die qualitative Untersuchung und ihre Ergebnisse

Im Gegensatz zur quantitativen Untersuchung weist die qualitative Untersuchung mithilfe ihrer vertiefenden Blicke auf die Interviewees und ihrer erfolgreichen Bildungswege zusammengefasst auf eine stärkere Relevanz von sekundären und tertiären Sozialisationsinstanzen für die Bewältigung der erfolgreichen Bildungswege der gesamten Untersuchungsgruppe hin. Dadurch untermauert sie die Ausgangsvermutung einer stärkeren Bedeutung sekundärer und tertiärer Sozialisationsinstanzen für die Bewältigung der erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe. Die primäre Sozialisationsinstanz - das Elternhaus - zeigt sich weniger bedeutend für das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe als die sekundären und tertiären Sozialisationsinstanzen. Dies zeigt sich

³⁸⁸ siehe Kapitel 7

³⁸⁹ vgl. Kapitel 7

speziell in der Notwendigkeit externer Unterstützungsleistungen durch Instanzen außerhalb der Herkunftsfamilie für die Bewältigung schulischer Anforderungen sowie Vermittlung und Beratung hinsichtlich Bildungsmöglichkeiten und der Finanzierung von Bildungswegen. So zeigt sich beispielsweise in Bezug auf das Bildungsmilieu der Herkunftsfamilien und der Bewältigung der erfolgreichen Bildungswege der Interviewees, dass diese aufgrund des niedrigen Bildungsniveaus ihrer Eltern überwiegend auf sich selbst gestellt oder auf die Unterstützung durch Lehrkräfte sowie privater Nachhilfe gestellt waren, um schulische Anforderungen bewältigen zu können. Der Großteil der Eltern war nicht oder nur bis zu einem gewissen Zeitpunkt in der Lage den Interviewees bei der Bewältigung schulischer Anforderungen zu helfen. Daher wandten auch diese sich entweder gleichermaßen an externe Instanzen außerhalb der Familie, um Unterstützung für ihre Kinder - die Interviewees - zu erhalten oder zogen sich in eine passive Unterstützungshaltung zurück, indem sie die Bildungsverantwortung auf Lehrkräfte oder auf die Interviewees selbst übertrugen. Im Zuge der passiven Haltung hielten sich Eltern in ihren Unterstützungsleistungen zurück und boten diese nur auf direkte Aufforderung durch die Interviewees oder Lehrkräfte in Form von bildungsunterstützenden Maßnahmen an, wie beispielsweise durch die Finanzierung von Nachhilfestunden.³⁹⁰

Finanzielle Lage des Elternhauses

Speziell in Bezug auf die Unterstützungsmöglichkeiten durch die Eltern erwies sich die finanzielle Lage des Elternhauses im Vergleich zum Bildungsstand der Eltern als bedeutenderer Faktor für das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe. Es zeigt sich, dass ein Mangel an bildungsspezifischen Unterstützungsmöglichkeiten, welche sich durch einen geringen elterlichen Bildungsstand ergab, besonders mithilfe des Einsatzes finanzieller Mittel für eine ergänzende private Nachhilfe kompensiert werden konnten. Finanzielle Mittel der Herkunftsfamilien stellten demnach einen bedeutenden Schutzfaktor dar und konnten die durch den geringen Bildungsstand der Eltern drohenden Risiken geringer Unterstützungsleistungen kompensieren. Je höher das Gesamteinkommen innerhalb der Herkunftsfamilie, desto eher konnte der Zugang zu bildungsspezifischen Unterstützungsmöglichkeiten außerhalb der Familie ermöglicht werden. Dementsprechend kann mithilfe der Untersuchung die theoretische Vermutung weiter untermauert werden, dass v.a. die sozioökonomische Lage einer Familie einen entscheidenden Faktor beim Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges junger Erwachsener bzw. Kinder bildungsferner Herkunft aus den Arbeitermilieus darstellt (Grundmann; u.a., 2006; Grundmann, 2006; Vester, 2006, S. 510ff.; Wustmann, 2004, 2009; Prenzel; u.a., 2004; Cortina; u.a., 2005; Raiser, 2007; Hradil, 2001). In Fällen, bei welchen die mangelnde elterliche Unterstützung nicht mithilfe finanzieller Mittel ausgeglichen werden konnte, waren die Interviewees auf kostenfreie ergänzende Unterstützung und Hilfestellung durch sekundäre und tertiäre Instanzen angewie-

³⁹⁰ vgl. Kapitel 8.4

sen oder gefordert, an sie gestellte schulische Anforderungen ihren Möglichkeiten entsprechend allein zu bewältigen. In solchen Fällen zeigt sich innerhalb der Untersuchung eine stärkere Tendenz für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsumweges. Oftmals konnte in solchen Fällen der erfolgreiche Bildungsweg erst im jungen Erwachsenenalter nach längerer Berufs- und/oder Familienphase in Angriff genommen und umgesetzt werden. Folglich wird hier insbesondere die Bedeutung von Hilfestellungen außerhalb der Herkunftsfamilien für die mögliche Bewältigung eines erfolgreichen Bildungsweges der Untersuchungsgruppe deutlich. Als wichtig in Bezug auf das Elternhaus und so die primäre Sozialisationsinstanz zeigt sich demnach eher die finanzielle Lage des Elternhauses als bedeutendes Fundament der erfolgreichen Bildungswege und weniger der Bildungsstand der Eltern.

Bildungsstand und Bildungsaspirationen der Eltern

Im Hinblick auf die Untersuchungsgruppe stellt sich der formale elterliche Bildungsstand nur entsprechend der elterlichen Bildungsaspirationen und der Bereitschaft finanzielle Mittel als ergänzende Bildungsmaßnahme einzusetzen und einsetzen zu können als wichtiger Schutzfaktor dar. Je höher die formale Bildung der Eltern, desto mehr eigene Erfahrung hatten sie im Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges sowie bezüglich unterstützenden Möglichkeiten für die Interviewees und konnten den Nutzen eines höheren Bildungsweges für das Berufsleben klarer erkennen. Ein niedriger Bildungsstand erforderte einen höheren Informationsfluss von außen, Aufklärung und Beratung über mögliche Bildungswege und –möglichkeiten durch Instanzen außerhalb der Herkunftsfamilie. Die elterlichen Bildungsaspirationen zeigen sich innerhalb der Untersuchung entsprechend ihres Zusammenhangs mit dem Bildungsstand der Eltern. In Bezug auf bildungsferne Eltern zeigen sie sich daher in bedeutendem Zusammenhang stehend zu bildungsspezifischen Informationsleistungen durch sekundäre und tertiäre Sozialisationsinstanzen. Ebenso zeigt sich in der Untersuchung, dass die Bildungsaspirationen jener Eltern, die gemeinsam mit ihren Kindern während deren Schulzeit eingewandert sind, trotz eines höheren Bildungsstands (z.B. bildungspragmatisch) als einem als bildungsfern definierten, in bedeutendem Zusammenhang mit der Aufklärungs- und Beratungsarbeit sekundärer und tertiärer Sozialisationsinstanzen standen. Insgesamt zeigt sich, dass je aufgeklärter die Eltern über Bildungsmöglichkeiten und -wege und deren Nutzen für das spätere Berufsleben waren, desto stärker waren sie an einem Beschreiten eines höheren Bildungsweges ihres Kindes – des Einzelfalls – interessiert und unterstützen sie stärker in der Bewältigung ihres erfolgreichen Bildungsweges. Dies untermauert die theoretische Vermutung elterlicher Bildungserfahrungen innerhalb der Untersuchungsgruppe und ihres relevanten Zusammenhangs hinsichtlich elterlicher Bildungserwartungen und in Folge dessen höherer Erfolgchancen einen erfolgreichen Bildungsweg beschreiten zu können (Autorengruppe Bildungsbericht, 2008, S. 211; Esser 1999 In Maaz, 2006; Köller, 2004, S. 199; Heimbach-Steins; u.a., 2003, S. 110; Bourdieu, 1983; Boudon, 1974). Ein höheres Bildungsinteresse der Eltern kann zu mehr Unterstützungsleistungen für

die Bewältigung eines erfolgreichen Bildungsweges durch diese führen (Heidenreich, 2009, S. 29).

Bildungsspezifische (Fremd-)Erfahrungswerte der Interviewees

Die bildungsspezifischen (Fremd-)Erfahrungswerte und Unterstützungsleistungen, die direkt an die Interviewees durch sekundäre und tertiäre Instanzen herangetragen wurden, zeigen sich innerhalb der Untersuchung als besonders begünstigende Faktoren der erfolgreich beschrittenen Bildungswege der Untersuchungsgruppe. Je stärker die Interviewees selbst über Bildungsmöglichkeiten und Bildungschancen aufgeklärt waren, desto eher konnten sie sich mit einem erfolgreichen Bildungsweg auseinandersetzen und ihren eigenen mit lenken. Das Bildungsmilieu der Herkunftsfamilie, ein Migrationshintergrund oder eine Einwanderung während der Schulzeit erwiesen sich durch eine gute Informationsvermittlung und rege Unterstützungsleistungen der sekundären und tertiären Sozialisationsinstanzen als weniger bedeutend für das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe.³⁹¹

Innerhalb der Untersuchung erwies sich speziell die Aufklärungs- und Beratungsarbeit durch die sekundäre Sozialisationsinstanz Schule als äußerst mangelhaft. Konkrete schulische Aufklärungs- und Beratungsleistungen der Interviewees setzten erst nach Übergang in die Sekundarstufen im Alter von 14 Jahren aufwärts an und waren teilweise selektiv an einzelne ausgewählte Personengruppen gerichtet.³⁹² Aufgrund der mangelhaften und spät angesetzten schulischen Aufklärungs- und Beratungsleistungen, welche sich direkt an die Interviewees richteten, kann daher argumentiert werden, dass dadurch die Aufnahme eines höheren Bildungsweges sowie die Orientierung an einem solchen verzögert wurde. So wurden einige der erfolgreichen Bildungsumwege erst durch die scheinbar zufällig vermittelte bildungsspezifische Erfahrungswerte z.B. durch den Freundeskreis sowie durch ihr berufliches Umfeld im Jugendalter bzw. jungen Erwachsenenalter und der daraus folgenden Auseinandersetzung der Interviewees mit ihrem sozialen Umfeld angeregt, so dass diese erst dann einen erfolgreichen Bildungsweg als Bildungs- und Handlungsziel für sich erkennen und angehen konnten. Die Struktur des Bildungssystems stellte dabei einen Schutzfaktor für das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege dieser Interviewees dar, indem sie ihnen den weiteren Ausbau ihrer bisher erlangten Bildungsabschlüsse ermöglichte. Bildungsspezifische (Fremd-) Erfahrungswerte, die sich direkt an die Interviewees richteten sowie berufliche Rahmenbedingungen stellten für die Ausprägung und Umsetzung von Bildungs- und Berufswünschen der Untersuchungsgruppe demnach eine wichtige Grundlage dar bzw. hatten eine große Bedeutung und stellten somit Schutzfaktoren für das Beschreiten der erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe dar. Die Abgrenzung von Erfahrungswerten und Bildungsmotiven zeigt sich dabei oft als fließend. Ausgehend von den qualitativen Ergebnissen hinsichtlich der Ausprägung von Bildungsmotiven und Bildungsstrategien ist

³⁹¹ vgl. Kapitel 8.3

³⁹² vgl. Kapitel 8.3.2

eine frühere und kontinuierlichere Aufklärung und Beratung von Kindern ab Klasse drei bezüglich möglicher Bildungswege, unterschiedlicher Berufsbilder und daraus resultierende Lebenschancen empfehlenswert. Mit Blick auf konkret geäußerte Wünsche einiger Interviewees kann auch von einem bestehenden Bedarf an Mentoren außerhalb des Elternhauses gesprochen werden, die diesen in Bildungsfragen unterstützend als Ansprechpartner und konkrete Bezugspersonen für die Bewältigung eines erfolgreichen Bildungsweges zur Seite stehen.³⁹³

Bildungsmotivation der Interviewees

Die Bildungsmotivation der Interviewees einen höheren Bildungsweg beschreiten zu wollen, lassen sich innerhalb der Untersuchung auf eine frühe Aufklärung hinsichtlich möglicher Bildungswege sowie auf konkrete Bildungs- und Berufsziele der Interviewees und deren Ausprägungszeitraum zurückführen.³⁹⁴ In Bezug auf den Bildungsverlauf spielte dabei insbesondere der Ausprägungszeitraum eines bestimmten Bildungsziels und/oder Berufsbildes eine wichtige Rolle. Der Grund hierfür ist auf die frühe schulische Selektion und die unterschiedlichen Bildungsausrichtungen der Schulformen der Sekundarschulen sowie deren Möglichkeiten für das Berufsleben zurückzuführen. Je früher die Interviewees über mögliche Bildungswege aufgeklärt waren, desto früher setzten sie sich auch mit ihrem schulischen Bildungsweg auseinander und begannen einen Bildungswunsch zu formulieren.

Die Entscheidungsgrundlagen der Interviewees für das Beschreiten eines höheren Bildungsweges verweisen insbesondere auf den in der Untersuchung zugrunde liegenden soziologischen Aspekt der Selbstsozialisation. So weist der konkrete Blick auf die Entscheidungsgrundlagen der Interviewees für das Beschreiten eines höheren Bildungsweges auf eine selbstständige soziale und kulturelle Bedeutungszuschreibung und Handlungslogik der Interviewees im Umgang mit ihrem sozialen Umfeld und der Umsetzung ihres erfolgreichen Bildungsweges hin (Hurrelmann, 2006, S.120, 244).³⁹⁵ Aus der Analyse der qualitativen Interviews wird deutlich, dass die Interviewees nach Auseinandersetzung mit ihren eigenen bildungsspezifischen Erfahrungswerten ihrer Umwelt und ihrem Bildungsweg eine eigene Bedeutung zuschrieben und bestimmte Handlungsziele und –strategien zur Umsetzung entwickelten. Die Auseinandersetzungen der Interviewees mit ihren Bildungswegen, -wünschen und -zielen weisen dabei nicht nur auf subjektiv erfahrene und empfundene positive Erfahrungen mit ihrem sozialen, schulischen und beruflichen Umfeld hin, sondern auch auf negative Erfahrungen oder auch krisenbesetzte (Zukunfts-)Vorstellungen in Bezug auf den eigenen Lebens- und Bildungsweg. Demnach stellten nicht nur positiv besetzte Orientierungspunkte Auseinandersetzungsmöglichkeiten in der Ausprägung und Formulierung eines Bildungsziels bzw. Bildungswunsches dar, sondern auch negative Beispiele und (Le-

³⁹³ vgl. Kapitel 8.7.3

³⁹⁴ vgl. Kapitel 8.4.2

³⁹⁵ vgl. Kapitel 2

bens-) Vorstellungen, die als konträre Modelle in der Entwicklung eigener Interessen dienen. Im Hinblick auf die Theorie der Resilienzausprägung kann in Folge dessen die Ausprägung und Stärkung resilientem Verhaltens v.a. innerhalb des resilienzbezogenen Herausforderungsmodells erkannt werden (Maier, 2005, S. 38; Wustmann, 2009 S. 59).³⁹⁶ Schwierige und risikoreiche Erfahrungen und Lebensbedingungen wurden als Herausforderung und als verbesserungswürdig empfunden. Die Bewältigung dieser Herausforderungen wurde in Auseinandersetzung mit den vorhandenen bildungsspezifischen Erfahrungswerten und möglichen Handlungsräumen strategisch durch die Interviewees entwickelt und umzusetzen versucht.

Als auffällig hinsichtlich der Bildungsmotivation der Interviewees zeigt sich, dass Bildung und höhere Bildungswege als soziale und berufliche Aufstiegsmöglichkeit sowie als Möglichkeit für den Erhalt von Anerkennung durch die Interviewees wahrgenommen und genutzt wurden. Bildung und die Verfolgung eines höheren Bildungswegs dienten somit als Möglichkeit gesellschaftlich und sozial aufsteigen zu können und dadurch Anerkennung zu erhalten. Speziell Hilfestellungen und Anregungen durch das soziale Umfeld außerhalb der Herkunftsfamilie haben diese Sichtweise bezüglich des Nutzens eines erfolgreichen Bildungsweges begünstigt und die Formulierung konkreter Bildungswünsche ermöglicht. Dementsprechend lässt sich die Bildungsmotivation der Interviewees nicht nur als wichtiger Schutzfaktor ihres Bildungsweges benennen, sondern auch in Abhängigkeit von Empowermentstrukturen speziell außerhalb des Herkunftsmilieus setzen.

Kindergartenbesuch

Der Quervergleich zeigt, dass der Kindergartenbesuch als Betreuungsmöglichkeit genutzt wurde, um einer Erwerbsarbeit nachzugehen und so einen gewissen finanziellen Rahmen für die Familie gewährleisten zu können. Besonders bildungsferne Eltern waren aufgrund ihrer Berufstätigkeit in gering qualifizierten Berufen mit nur geringen Einkommensmöglichkeiten auf einen Kindergartenbesuch als Betreuungsstätte angewiesen, so dass beide Elternteile arbeiten gehen konnten, soweit dies auch aus kulturellen Gründen möglich war.³⁹⁷ Des Weiteren zeigt sich, dass der Kindergartenbesuch der Interviewees mit Migrationshintergrund ihre sprachliche Sozialisation begünstigt hat. Durch ihren Kindergartenbesuch konnten sie in die Lage versetzt werden, sich mit den schulischen Lernanforderungen der Schule mit Beginn der ersten Klasse auseinandersetzen zu können. Der Kindergartenbesuch stellte somit einen Schutzfaktor für ihre erfolgreichen Bildungswege dar. Die Ergebnisse untermauern somit die theoretischen Vorannahme der Bedeutung der sprachlichen Sozialisation mithilfe von Kindergärten und den dadurch begünstigten schulischen Bildungserfolge bei Kinder aus Migrantenfamilien (Solga; u.a., 2009).

Medienkonsum

³⁹⁶ vgl. Kapitel 3

³⁹⁷ vgl. Kapitel 8.2

Der Medienkonsum diene v.a. dem Gewinn an Fremderfahrungen und somit als Informationsquelle und Vermittler von Erfahrungswerten. Demnach wies sich der Medienkonsum als wichtiger Schutzfaktor einiger erfolgreicher Bildungswege der Untersuchungsgruppe aus. Aus dem Quervergleich lässt sich insbesondere erkennen, dass der Medienkonsum einen bedeutenden Ausgangspunkt bildungsspezifischer Zielformulierungen und als Instrument für die Ausprägung sprachlicher Kompetenzen, welche für das Beschreiten des erfolgreichen Bildungsweges notwendig waren, darstellte. Der Bücherkonsum stellte sich neben dem Fernseher und dem Internet als wichtiges kompetenzförderndes Instrument dar. Dies gilt besonders für Interviewees mit Migrationshintergrund. Dabei spielte insbesondere die Mediensozialisation des sozialen und schulischen Umfelds eine wichtige Rolle beim Zugang zu bestimmten Medien und deren Nutzung. Speziell der Zugang zu Büchern, Bibliotheken oder Mediatheken zeigt sich stärker durch Sozialisationsinstanzen außerhalb des Elternhauses angeregt worden zu sein.

Schulische Übergangentscheidungen und schulische Integration

Die schulischen Übergangentscheidungen von der Grundschule in eine Sekundarschule der Stufe I lassen sich innerhalb der Untersuchung als wichtiger Faktor und gleichzeitig enormer Risikofaktor der erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe erkennen. Der qualitative Blick verweist dabei auf systembedingte Ablenkung der Untersuchungsgruppe in verkürzte Bildungskanäle und auf Bildungs^{sum}wege. Speziell durch die frühen schulischen Übergangsempfehlungen bzw. frühen Zuweisungen auf eine niedrigere Schulform als dem Gymnasium zeigt sich, dass ein größerer benötigter Aufwand entsteht bzw. hinsichtlich der Untersuchungsgruppe entstanden ist, den sie aufbringen mussten, um ihren erfolgreichen Bildungsweg nichtsdestotrotz bewältigen zu können bzw. die frühe Zuweisung in einen verkürzten Bildungs kanal in dessen Bedeutung für den Bildungsweg wieder zu revidieren. Der qualitative Blick auf die Bedeutung der schulischen Übergangsempfehlungen untermauert insbesondere die Ablenkungsthese von Müller und Pollak (2004; 2007). Die schulischen Leistungen der Interviewees erfuhren dabei oft weniger Anerkennung und Berücksichtigung für eine Übergangsempfehlung als beispielsweise sprachliche Fertigkeiten. Der qualitative Blick untermauert demnach auch Ergebnisse anderer Studien, die auf inadäquate Übergangsempfehlungen im Hinblick auf die tatsächlich erbrachten schulischen Leistungen von Kindern bildungsferner Herkunft und/oder einem Migrationshintergrund verweisen (Froh-wieser; u.a., 2009; Solga; u.a., 2009; Autorengruppe Bildungsbericht, 2008, 2010; Ditton, 2007; Gomolla; u.a., 2002; Gomolla, 2005b; Herwartz-Emden; u.a. 2006, S. 244; Prenzel; u.a., 2004; Baumert; u.a., 2001). Aufgrund der Ergebnisse wird eine stärkere Verbindlichkeit schulischer Leistungen im Übertritt in die Sekundarstufe I empfohlen. Dabei ist jedoch anzumerken, dass eine Verbindlichkeit schulischer Leistungen im Übertritt in die Sekundarstufe I nicht das Ablenkungsrisiko gänzlich eliminiert, sondern nur eine stärkere Chancengleichheit im Übertritt und in der Durchlässigkeit gewährleisten kann. Schließlich erschwert

sie die Selektion von Schülern auf Basis soziokultureller oder anderer Faktoren und unterstützt damit das Leistungsprinzip, welches immer wieder als Begründung für die Selektion genutzt wird. Zugegebenermaßen lassen sich durch die Leistungsverpflichtung nicht die Leistungsbeurteilungen der Lehrkräfte stärker objektivieren; es lässt sich auch nicht das eigentliche Leistungsvermögen eines Kindes zum Zeitpunkt der frühen Selektion steigern; doch dies ist auch nicht Sinn dieser Verpflichtung. Hierzu bedarf es anderer Maßnahmen und Änderungen. So lässt sich im Zuge der Untersuchung auch eine stärkere Begutachtung schulischer Leistungen durch externe Instanzen empfehlen.³⁹⁸ Auf diese Weise ließe sich eine stärkere Objektivität der schulischen Übergangsempfehlung gewährleisten.

Darüber hinaus untermauert der qualitative Blick auf schulische Übergangentscheidungen und deren Folgen für den erfolgreichen Bildungsweg der Untersuchungsgruppe die Bedeutung von unterschiedlichen schulischen Lernmilieus sowie Lernklimas. Die Untersuchung untermauert schließlich die theoretische Vorüberlegung, dass Kinder und Jugendliche aus Arbeitermilieus an höheren Schulformen höhere Kompetenzwerte erreichen können (Brüsemeister, 2008, S. 83; Allmendinger; u.a., 2004, S. 205ff.). Dem schulischen Lernmilieu kommt somit eine wichtige Bedeutung für die Bewältigung des erfolgreichen Bildungsweges zu. Insbesondere zeigt sich, dass inadäquate Leistungsanforderungen an die Interviewees eher zu Leistungsabfällen und einer Reduktion der Leistungsbeteiligung führten. Folglich konnte weder das Leistungspotential durch inadäquate Leistungsanforderungen gesteigert noch ausgeschöpft werden, so dass der weitere Übergang auf einen höheren Bildungsweg und die Wiederaufnahme eines erfolgreichen Bildungsweges in Folge dessen, dann nur durch einen stärkeren Leistungseinsatz wieder ausgeglichen werden konnte. Die weitere Verfolgung eines höheren Bildungsweges konnte dann v.a. mithilfe ergänzende Maßnahmen wie einer privaten Nachhilfe,³⁹⁹ oder durch den Besuch weiterfördernder Kurse ermöglicht werden.

Das Lernmilieu stellte sich im Quervergleich besonders für während der Schulzeit eingewanderte Interviewees als unvorteilhaft für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges dar. Dies zeigte sich v.a. dadurch, da besonders bei ihnen die schulischen Leistungsanforderungen nicht ihrem Leistungsniveau entsprachen. Eine erklärende Ursache dafür kann dabei auf die oftmals wenig auf eine leistungsfördernde als nur sprachfördernde schulische Integrationspraxis zurückgeführt werden.

Subjektive Hindernisse und Begünstigungen

Der qualitative Blick auf subjektiv empfundene Hindernisse und Begünstigungen auf den erfolgreichen Bildungswegen der Interviewees, die im Zuge der qualitativen Befragung direkt erfragt wurden, um die Bewältigungsanforderungen genauer zu betrachten, weisen gleichermaßen auf die aus der vergleichenden Analyse der Beschreibungen der erfolgreich ver-

³⁹⁸ vgl. Kapitel 8.7.1

³⁹⁹ vgl. Kapitel 8.2

laufenen Bildungswege gewonnen Hindernisse und Begünstigungen (Risiko-/ Schutzfaktoren) hin. Gleichzeitig lassen sich diese speziell durch die subjektive Perspektive auf persönliche (Charakter-) Eigenschaften und Merkmale der Interviewees ergänzen.⁴⁰⁰ Folglich verweist der Blick auf die direkt benannten Hindernisse und Begünstigungen speziell auf die Doppeldeutigkeit von Risiko- und Schutzfaktoren (Maier, 2005, S. 25). Diese ist auf die subjektive Bewertung von Risikobelastungen, wie auch subjektive Wahrnehmung von Hindernissen und Begünstigungen (Risiko-/ Schutzfaktoren) zurückzuführen (Fröhlich-Gildhoff; u.a., 2009, S. 26).⁴⁰¹ So zeigt der vergleichende Blick auf subjektive Hindernisse und Begünstigungen, dass genannte Hindernisse der Interviewees von anderen Interviewees als Begünstigung empfunden wurden. Dabei zeigt sich, dass durch die Akzeptanz eines Hindernisses dieses als Chance zur persönlichen Weiterentwicklung erkannt und genutzt wurde und dadurch als Begünstigung empfunden wurde. Dies setzte eine offensive und bewusste Auseinandersetzung mit subjektiven Hindernissen und Erfahrungswerten voraus. Dementsprechend zeigt sich hinsichtlich der Überwindung von Hindernissen auf dem erfolgreichen Bildungsweg ein bedeutender Zusammenhang zu (Fremd-) Erfahrungswerten, die speziell durch Instanzen außerhalb der Herkunftsfamilie zugänglich gemacht wurden.⁴⁰² Bewältigungsanforderungen wurden demnach erst nach Auseinandersetzung mit diesen unter Berücksichtigung zur Verfügung gestellter und insbesondere bewusst wahrgenommener Handlungsmöglichkeiten angegangen und bewältigt. Aus der qualitativen Untersuchung ist somit zu erkennen, dass die Bewältigung eines subjektiven Hindernisses von den gegebenen Umständen der *äußeren Realität*, den bereitgestellten und durch die Interviewees wahrgenommenen Möglichkeits- und Handlungsräumen abhängig war (Grundmann; u.a., 2006, S. 59).⁴⁰³ Es zeigt sich, dass die jungen Erwachsenen der Untersuchungsgruppe die von ihnen wahrgenommen Hindernisse und so auch ihre erfolgreichen Bildungswege nur in soweit erfolgreich bewältigen und beschreiten konnten, wie ihnen Möglichkeiten dazu bereitgestellt und vermittelt wurden, wie auch durch eine konkrete Auseinandersetzung mit diesen bewusst waren. Als auffällig zeigt sich dabei, dass je früher die Interviewees konkret angeregt wurden einen höheren Bildungsweg zu beschreiten und gefordert waren, diesen trotz mangelnder Unterstützung aus dem Elternhaus zu bewältigen, im Zuge von Erfolgserlebnissen in Form bildungsspezifischen Etappensiegen, wie beispielsweise den Erwerb einer guten Note, eine stärkere Selbständigkeit und Resilienzfähigkeit entwickelten als ihre vergleichbare Peer, welche besonders zu Beginn ihrer Schulzeit mehr Hilfestellungen durch ihr Elternhaus erhalten konnte. Die stärkere Selbständigkeit zeigt sich v.a. als Handlungsmuster bei jungen Erwachsenen der Untersuchungsgruppe mit bildungsferner Herkunft und Migrationshintergrund.⁴⁰⁴ Diese erfuhren durch ihre Eltern bereits zu Beginn ihrer Schulzeit die

⁴⁰⁰ vgl. Kapitel 8.7.3

⁴⁰¹ vgl. Kapitel 3

⁴⁰² vgl. Kapitel 8.7.3

⁴⁰³ vgl. Kapitel 2

⁴⁰⁴ vgl. Kapitel 8.4; Kapitel 8.7.3

geringste aktive Unterstützung in der Bewältigung von schulischen Anforderungen. Bei ihnen zeigt sich zudem, dass sie durch die erlernte Selbstständigkeit auf ihrem erfolgreichen Bildungsweg stärker dazu tendierten keine oder kaum Hilfe von außen einzufordern und sich dementsprechend bevorzugt zunächst selbständig Hindernissen stellten, bis sie an ihre Handlungsgrenzen stießen. Erst dann suchten sie nach weiteren Möglichkeiten. Zusammenfassend lassen sich die Lösungs- und Bewältigungsstrategien hinsichtlich der Überwindung von subjektiv empfundenen Hindernissen auf den erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe als verstärkte Übernahme der eigenen Bildungsverantwortung und des Managements ihres Bildungsweges benennen.

Gewinn der qualitativen Untersuchung

Der Gewinn des qualitativen Untersuchungsteils im Gegensatz zum quantitativen liegt v.a. darin, dass mithilfe der subjektiven Perspektive auf erfolgreich beschrittene Bildungswege der Untersuchungsgruppe die Erfassung und Analyse individueller Hindernisse und Bewältigungsstrategien ermöglicht wurde, wie auch einen Einblick in subjektive und kontextuelle Voraussetzungen zur Bewältigung eines erfolgreichen Bildungsweges. Des Weiteren liegt der Gewinn des qualitativen Untersuchungsteils darin, dass mithilfe der subjektiven Perspektive nicht nur ein Blick auf den durch das Subjekt mitgestalteten erfolgreichen Bildungsweg geworfen werden konnte, sondern gemäß der methodischen Ausrichtung der Untersuchung ein tieferer Blick auf die tatsächlich gegebenen und genutzten Unterstützungsleistungen der Sozialisationsinstanzen auf den erfolgreichen Bildungswegen geworfen werden konnte, sowie auf ihre Zusammenhänge und deren Verknüpfungen zueinander ermöglicht wurde. Dies war in der quantitativen Untersuchung weniger möglich, da entsprechend mehr Items hierfür in die Untersuchung hätten aufgenommen werden müssen. Dementsprechend ermöglichte die qualitative Untersuchung im Gegensatz zur quantitativen Untersuchung nicht nur den Blick auf Zusammenhänge, welche anhand theoretischer Vorüberlegungen auf ihre statistische Signifikanz hin getestet werden konnten, sondern auch einen Blick auf die wechselseitige Wirkung einzelner Komponenten, Sozialisationsinstanzen und den erfolgreichen Bildungswegen der Untersuchungsgruppe. Die Verschiedenheit der Interviewees ermöglichte dabei einen detaillierten Blick auf bildungsspezifische (Wirkungs-) Zusammenhänge und erweiterte dadurch das Gesamtbild der Untersuchung. Dies ist und war für die Untersuchung wichtig, da Zusammenhänge bei unterschiedlichen Fällen unterschiedlich gestaltet sein können (Rosenthal, 2005, S. 23). Der qualitativ tiefere Blick auf den Untersuchungsgegenstand erfolgreicher Bildungswege junger Erwachsener aus (bildungsfernen) Arbeitermilieus weist demnach auch konkretere und spezifischere Unterschiede zwischen bildungsfernen und bildungspragmatischen Interviewees auf als die quantitative Untersuchung. Dadurch ermöglicht sie eine bessere Sicht auf die Bewältigung des erfolgreichen Bildungsweges im Zuge der Selbst- und Fremdsozialisation. Dies wird speziell im folgenden Kapitel der Fallgruppenanalyse mit Blick auf konkrete Interviewees deutlich.

Nichtsdestotrotz lassen sich innerhalb der qualitativen Untersuchung nicht alle statistisch signifikanten Zusammenhänge als relevant vertiefend bestätigen oder widerlegen. Eine Erklärung hierfür lässt sich in der offenen Erzählaufforderung der qualitativen Befragung finden. In dieser wurde nicht auf alle Themen der quantitativen Befragung vertiefend nachgefragt, so dass aufgrund oberflächlicher Erwähnungen der Interviewees kaum Erklärungen für statistische Zusammenhänge geboten werden. Die genutzte Methodenkombination einer *concurrent triangulation* nach Creswell (2003) kann jedoch trotzdem als gewinnbringend für die vorliegende Untersuchung bezeichnet werden. Schließlich ermöglicht sie Verschränkungsmöglichkeiten zueinander und speziell mithilfe der qualitativen Untersuchung, die Erfassung eines breiteren Bildes des Untersuchungsgegenstandes. Gleichzeitig ebnete die vorliegende Methodenkombination den weiteren Weg für eine qualitative und quantitative Folgeuntersuchung. In einer Folgeuntersuchung kann an beide Methodensträngen angeknüpft werden.

9. KAPITEL FALLGRUPPENANALYSEN

Um eine weitere Auswertungsperspektive der Einzelfallanalyse zu berücksichtigen und die unterschiedlichen Bildungswege genauer zu untersuchen, wurde das Sample im Zuge des Auswertungsprozesses in Fallgruppen aufgeteilt. (Lamnek, 2005, S. 300, 328). Die Fallgruppenkonstruktionen ergeben sich aus der Berücksichtigung ähnlicher Merkmalskombinationen (Lamnek, 2005, S. 315; Mayring, 2001). Kelle und Kluge (1999) sprechen hier auch von einem *selectiven Sampling* als *theoretical Sampling* (Mayring, 2001). Die Merkmalskombinationen beziehen sich auf den Bildungsverlauf zum Abitur bzw. einer Hochschulzugangsberechtigung, einem Migrationshintergrund und einer Einwanderung wie Integration ins deutsche Schulsystem während der Schulzeit.

Die Fallgruppenanalyse ermöglichte einen fokussierten Blick auf die Bildungsverläufe und eine weitere Differenzierung der Interviewees mit Bezug auf konkrete Merkmale ihres Bildungsverlaufs und des Aspekts Migrationsstatus. Darüber hinaus ermöglichte sie speziell durch die Aufschlüsselung der Bildungswege und –verläufe, die Möglichkeit die bisherigen Ergebnisse der thematischen Querauswertung auf diese zu beziehen und so ein konkreteres Bild der Zusammenhänge und erfolgreichen Bildungsverläufe zu erhalten. Das Sample konnte dementsprechend zunächst in zwei Bildungsverläufe eingeteilt werden: in einen direkten Bildungsverlauf bzw. einen direkt erfolgreichen Bildungsweg und in einen indirekt erfolgreichen Bildungsverlauf – einen erfolgreichen Bildungsumweg.

Die folgende Ergebnisdarstellung gliedert sich in vier Unterkapitel auf, bestehend aus vier Fallgruppen. In der ersten Fallgruppe direkt erfolgreicher Bildungsweg lassen sich nur Interviewees mit einem Migrationshintergrund wiederfinden. Interviewees ohne Migrationshintergrund konnten den direkt erfolgreichen Bildungswegen nicht zugeordnet werden, da sich im Sample keine passenden Interviewees wiederfinden lassen. Ein Blick auf den Bildungsverlauf direkt erfolgreicher Bildungswege junger Erwachsener ohne Migrationshintergrund wurde in der Untersuchung daher ausgelassen. Für eine Folgeuntersuchung wird im Zuge einer Fallgruppenanalyse eine Erweiterung des Samples um entsprechend fehlende Interviewees empfohlen. Innerhalb der indirekt erfolgreichen Bildungsverläufe lassen sich Interviewees mit und ohne Migrationshintergrund wiederfinden und sich dementsprechend in zwei weitere Fallgruppen aufteilen. Interviewees, die während der Schulzeit eingewandert sind, wurden als Sondergruppe indirekt erfolgreicher Bildungswege mit Migrationshintergrund zusammengefasst. Ihre Bildungswege gestalten sich je nach Einwanderungsalter und regionaler Unterschiede in der schulischen Integration von Einwanderungskindern voneinander. Eine gesonderte Fallgruppierung erwies sich daher als sinnvoll.⁴⁰⁴

⁴⁰⁴ siehe Abb. 4

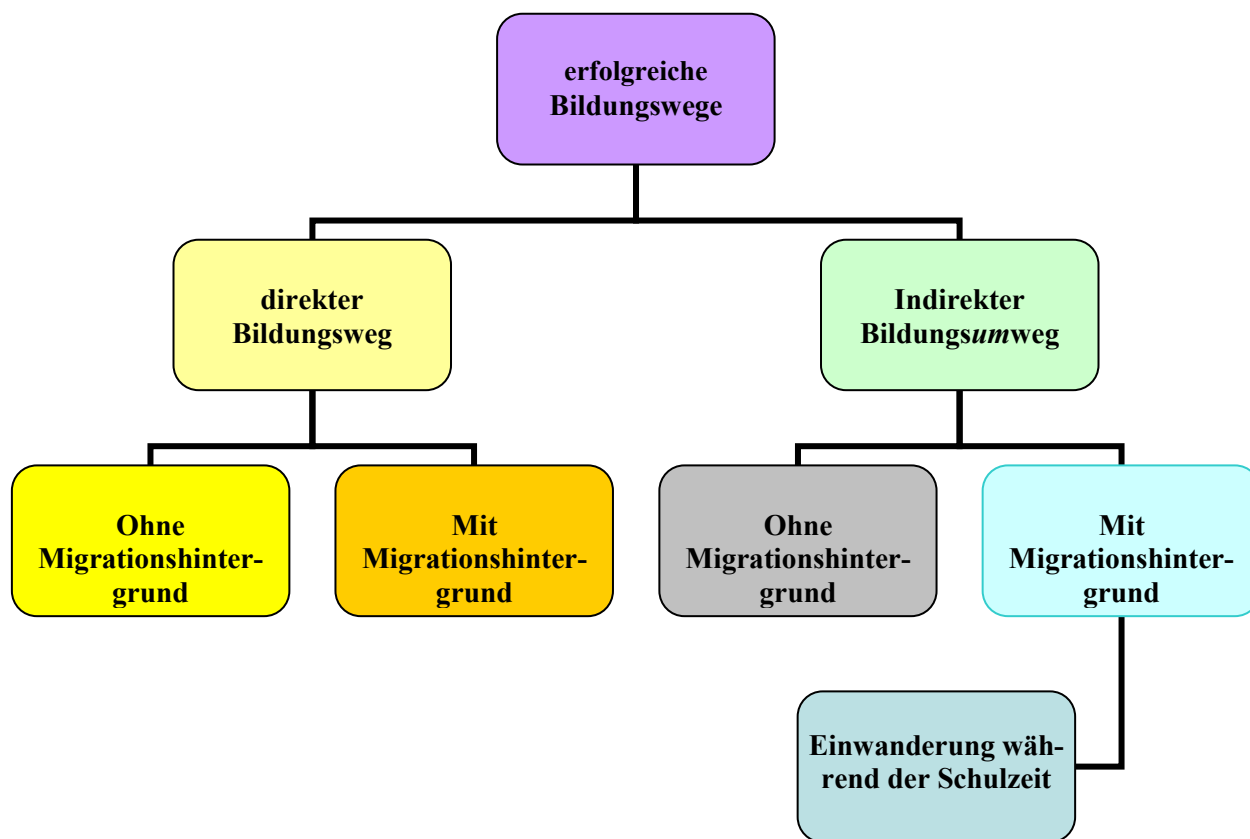


Abb. 4

Die Fallgruppenanalyse konzentrierte sich auf folgende Fragen:

- *Wie* unterscheiden sich die Bildungswege innerhalb der Fallgruppen?
- *Welche* Besonderheiten in Bezug auf die Bildungsverläufe lassen sich innerhalb der Fallgruppen wie auch zwischen den Fallgruppen erkennen?
- *Welche* Unterschiede lassen sich innerhalb der Fallgruppen bezüglich der Herkunftsfamilie bzw. -milieus der Interviewees erkennen?
- Durch *welche* Faktoren, Ereignisse und Situationen wurden die Bildungsverläufe begünstigt oder erschwert?

Die einzelnen Unterkapitel der Fallgruppenanalyse gliedern sich prinzipiell gleich auf. Zu Beginn jedes Kapitels wird die Fallgruppe kurz vorgestellt. Bestimmte Spezifika und Besonderheiten der einzelnen Fallgruppen werden innerhalb der Ergebnisdarstellung zusammengefasst vorgestellt. Durch die Fokussierung auf einen Ankerfall pro Fallgruppe wird die Beschreibung eines erfolgreichen Bildungsweges konkreter dargestellt. Dass heißt, der konkrete Blick auf einzelne Ankerfälle der verschiedenen Fallgruppen ermöglicht einen exemplarischen Aufriss und Einblick in Bildungsentscheidungen, die zur Beschreitung des erfolgreichen Bildungswegs geführt haben bzw. dem Bildungsverlauf zugrunde liegen. Subjektiv wahrgenommene Möglichkeitsräume – Hindernisse und Begünstigungen - werden anhand eines konkreten Einzelfalls hervorgehoben. Als Ankerfälle wurden jene Fälle einer Fallgruppe ausgewählt, die ihrem Bildungsmilieu nach den schwierigsten Ausgangspunkt wie auch den erfolgreichsten Bildungsweg innerhalb der Fallgruppe beschritten haben.

9.1 FALLGRUPPE I – DER DIREKT ERFOLGREICHE BILDUNGSWEG

Layla: *Es gibt so ein pakistanisches Sprichwort: So aus dem Dreck die Blume werfen. Oder die Blume, die dann aus dem Dreck raus. Es gibt's doch immer so – so rausblüht.*⁴⁰⁵

Das folgende Kapitel richtet seinen Blick auf die direkt erfolgreich verlaufenden Bildungswege. Dass heißt auf jene Fälle, die ihren erfolgreichen Bildungsweg zu einer Hochschulzugangsberechtigung und in ein Studium von der Grundschule aus direkt über den Besuch eines Gymnasiums beschreiten konnten oder noch in den Orientierungsstufen – Klasse 5 und 6 - in ein solches wechseln konnten. Der Übergang von der Grundschule auf ein allgemein bildendes Gymnasium stellte dabei den ausschlaggebenden Moment für den direkten Bildungsverlauf der Interviewees dieser Fallgruppe. Aus diesem Grund wird das folgende Unterkapitel insbesondere diesen Übergang fokussieren. Das Eingangszitat aus dem Interview mit Layla verweist durch das pakistanische Sprichwort auf die Möglichkeit, dass auch Kinder und Jugendliche der Untersuchungsgruppe trotz ihres wenig Bildung begünstigenden Hintergrunds einen direkt erfolgreichen Bildungsweg beschreiten können.

Zur Fallgruppe I lassen sich auf den ersten Blick sechs Interviewees des Samples zuordnen: Ana, Sandra, Layla, Banafshe, Tasnim und Stefan als einzig männlicher Interviewee dieser Fallgruppe. Ana kann als Sonderfall innerhalb der Fallgruppe gewertet werden. Sie hat vor ihrer Aufnahme in die fünfte Klasse eines Gymnasiums eine Schule im Ausland besucht. Ihre schulische Integration ins deutsche Schulsystem verlief über die Aufnahme in einen direkt erfolgreichen Bildungskanal.⁴⁰⁶ Mit Berücksichtigung der Orientierungsstufen als Übergang in die Sekundarstufe I kann die Anzahl der Interviewees der Fallgruppe I zusätzlich um zwei weitere Interviewees auf acht Fälle erhöht werden. Es handelt sich dabei um Annika und Laraa. Beide Interviewees konnten während der Orientierungsstufen in Klasse 5. und 6. auf ein allgemein bildendes Gymnasium wechseln und dort ihr allgemeines Abitur in einem direkten Bildungskanal erwerben. Sie gelten ebenfalls als Sonderfälle. Beide sind ebenso wie Ana während ihrer Schulzeit nach Deutschland eingereist und wurden schulisch integriert. Annika besuchte vor ihrem Übergang auf ein Gymnasium zunächst eine Hauptschule und konnte nach nur drei Monaten auf dieser, direkt auf ein Gymnasium wechseln. Laraa ist während der Grundschulzeit eingereist und erhielt zunächst eine Übergangsempfehlung für die Realschule. Zum Abschluss der Orientierungsstufen konnte sie auf ein Gymnasium wechseln. Beide Fälle lassen sich somit auch überschneidend der Sonderfallgruppe erfolgreicher Bildungsumweg – Einwanderung während der Schulzeit zuordnen.

Ein besonderes Merkmal dieser Fallgruppe ist, dass alle Interviewees einen Migrationshintergrund besitzen.⁴⁰⁷ Im familiären Kreis sprachen sie überwiegend nur in ihrer ausländischen Muttersprache mit ihren Eltern und auch Geschwistern. Die Muttersprache stellt einen

⁴⁰⁵ Layla (TT 17:40 – TT 17:50)

⁴⁰⁶ vgl. Kapitel 8.7.2

⁴⁰⁷ Layla (Pakistan); Ana (Kroatien); Banafshe (Iran); Tasnim (Irak); Stefan (Portugal); Sandra (Pakistan/Indien), Annika (Russland), Laraa (Irak)

wichtigen Bestandteil der familiären Kommunikation dar. Die deutschen Sprachkenntnisse ihrer Eltern bewerten die Interviewees als mangelhaft bis ausreichend. Bis auf Ana, die kroatische Staatsbürgerin ist, besitzen alle anderen Interviewees die deutsche Staatsangehörigkeit.

Das Alter der Interviewees variiert zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 19 und 30 Jahren. Ana ist mit 30 Jahren die Älteste in der Gruppe, gefolgt von Sandra, die zum Zeitpunkt der Befragung 29 Jahre alt war. Beide haben ihr Studium beziehungsweise ihre Ausbildung⁴⁰⁸ abgeschlossen und befinden sich in einem Arbeitsverhältnis. Die anderen Interviewees befinden sich am Anfang ihrer Ausbildung oder inmitten ihres Studiums. Tasnim und Laraa studieren Jura auf Staatsexamen und Layla Humanmedizin. Banafshe absolviert zum Zeitpunkt des Interviews ein studienrelevantes Praktikum und wartet auf die Studienplatzzusage einer Universität im Fachbereich Humanmedizin.⁴⁰⁹ Stefan hat zum Zeitpunkt des Interviews sein Lehramtsstudium (Geschichte und Mathematik) abgebrochen und orientiert sich neu. Annika steht wenige Wochen vor ihrem Abitur und hat sich auf einen Studienplatz im Maschinenbau beworben. Ihr sehr guter Notendurchschnitt ließ zu keinem Zeitpunkt Zweifel aufkommen, dass sie ihr Abitur nicht schaffen wird.⁴¹⁰

Der Großteil der Eltern dieser Fallgruppe war während der Schulzeit ihrer Kinder erwerbstätig in einer abhängigen Beschäftigung. Nur Laylas Mutter wie auch Tasnim und Laraas Mutter waren während ihrer Schulzeit nicht erwerbstätig. Banafsches Mutter war während ihrer Schulzeit mehrfach Arbeit suchend und zeitweise auf staatliche Transferleistung (ALG II) angewiesen. Der Blick auf die finanzielle Lage der Elternhäuser der Fallgruppe I weist sich demnach als prekär aus. Um die Familie finanziell mit zu unterstützen, hat Banafshe während ihrer Schulzeit zusätzlich gejobbt. Layla, Tasnim, Stefan und Laraa haben ebenfalls während ihrer Schulzeit gejobbt.

Der Bildungsstand der Eltern der Fallgruppe lässt sich allen drei Bildungsmilieus zuordnen: bildungspragmatisch *p* (Ana, Sandra,⁴¹¹ Banafshe, Annika), bildungspragmatisch-bildungsfern *bp* (Tasnim, Stefan, Laraa) und bildungsfern *b* (Layla). Besonders interessant ist, dass nur eine befragte Person innerhalb der Fallgruppe einem bildungsfernen Herkunftsmilieu zugeordnet werden kann. Die elterlichen hinsichtlich ihrer Beteiligung an der Schulbildung und Hausaufgabenbetreuung Unterstützungsleistungen äußern sich jedoch in allen Fällen als eher zurückhaltend. Die Eltern der Interviewees überprüften zwar teilweise

⁴⁰⁸ universitäre bzw. schulische Ausbildung

⁴⁰⁹ Diesen hat sie im Verlauf der Untersuchung auch erhalten und ihr Studium begonnen.

⁴¹⁰ Im Verlauf der Analyse hat sie ihr Abitur erworben und ihr Studium begonnen.

⁴¹¹ Sandras Vater hat in Pakistan 12 Jahre lang die Schule besucht und auch abgeschlossen. Seinen Abschluss hat er sich jedoch in Deutschland nie anerkennen lassen. Nichtsdestotrotz ist anzunehmen, dass er allein aufgrund der Länge seines Schulbesuches, wie auch des Abschlussniveaus, die Mittlere Reife anerkannt bekommen würde. Zudem kann aufgrund der Mindestschulpflicht in Pakistan von 6 Jahren, welche dem Auswärtigen Amt nach nur 67% aller Männer in Pakistan überhaupt erreichen (Auswärtiges Amt, 2010), und welche von Sandras Vater deutlich überschritten wurde, angenommen werden, dass er selbst aus einem höherem Bildungsmilieu stammt. Aus diesem Grund wird er zu den bildungspragmatischen Elternteilen trotz mangelnder formaler Ausbildung hinzugezählt.

Hausaufgaben oder erbrachte schulische Leistungen durch Nachfragen, ob diese beispielsweise gemacht wurden, jedoch waren sie selbst aufgrund ihrer mangelnden Sprachkenntnisse und ihres Bildungsstands nur wenig bis nicht in der Lage qualifizierte Hilfestellungen in der Bewältigung dieser für ihre Kinder, die Interviewees zu stellen. Nur in Ana Fall sorgten die Eltern dafür, dass eine qualifizierte Hilfestellung im Rahmen privaten Unterrichts ihrer Tochter zur Verfügung stand.

Der Blick auf den Medienkonsum der Fallgruppe zeigt einen regen Bücherkonsum der Interviewees während ihrer Kinder- und Jugendzeit an. Nur in Bezug auf Ana ist anzumerken, dass sie eher ein so genanntes Fernsehkind war, das viel Zeit vor dem Fernseh verbrachte. Bücher mochte sie als Kind oder Jugendliche gar nicht. Ihre Eltern haben ebenfalls nicht gelesen. Der Fernsehkonsum half ihr in der weiteren Ausprägung ihrer Deutschkenntnisse und stellte neben einer betreuenden Funktion eine Möglichkeit für sie dar, sich durch die visuelle Präsentation sozialen Umgangs soziale Handlungsfertigkeiten anzueignen.⁴¹²

Bildungsaspirationen innerhalb der Fallgruppe I - Typenzuordnung

Bildung erweist sich bei allen Eltern der Fallgruppe I als wichtig. Die Beschreitung eines direkt erfolgreichen Bildungswegs lässt sich hinsichtlich der in der Fallgruppe erkennbaren Bildungsaspirationen als (sozio-) kulturelle Selbstverständlichkeit, Möglichkeit eines Bildungsaufstiegs und Steigerung beruflicher Chancen wie Sicherheit zusammenfassen. Der Aufstieg wurde dabei entweder von den Befragten selbst, ihren Eltern oder gemeinsam als erstrebenswert erachtet. Die (sozio-) kulturelle Selbstverständlichkeit der Beschreitung eines höheren Bildungsweges wurde vor allem durch die Eltern getragen oder durch das soziale Umfeld den Interviewees als selbstverständlich vermittelt. Bei zwei Interviewees konnte bereits im Kindesalter ein akademisch ausgerichteter Berufswunsch als Bildungsmotiv festgestellt (Layla, Banafshe). Bei den anderen Fällen entwickelte sich ein konkreter Berufswunsch erst im Verlauf der Oberstufe oder erst nach Übergang in ein Studium.

Die elterliche Bildungsaspiration und die Bildungsaspirationen der Interviewees lassen sich drei der vorangestellten Typisierung aus dem Quervergleich des Gesamtsamples zuordnen.⁴¹³ Drei Interviewees lassen sich zum Typus der ‚von Eltern Gepuschte‘ zuordnen. Hierzu gehören Tasnim, Ana und Laraa. Alle drei Interviewees wurden eher von ihren Eltern zu einem höheren Bildungsweg gebracht bzw. gedrängt. Weitere vier Interviewees lassen sich dem Typus der ‚Zielstrebigen‘ zuordnen und ein Interviewees dem Typus der ‚Opportunisten‘. Der Typus der ‚Von Eltern Zurückgehaltene‘ oder ‚der Spätzünder‘ kann in der Fallgruppe niemanden zugeordnet werden. In der Typenzuordnung ist besonders interessant, dass sich aus dem Gesamtsample alle Interviewees, die von ihren Eltern gepuscht wurden in der Fallgruppe jener finden, die einen direkten Bildungsweg zum Abitur bzw. Hochschulzugangsberechtigung gegangen sind. Interessant ist auch, dass Layla als einziger Inter-

⁴¹² vgl. Kapitel 8.6

⁴¹³ vgl. Kapitel 8.4.3

viewee dieser Fallgruppe nicht nur aus einem bildungsfernen Herkunftsmilieu stammt, sondern sich im Typus der Zielstrebigen wieder findet.

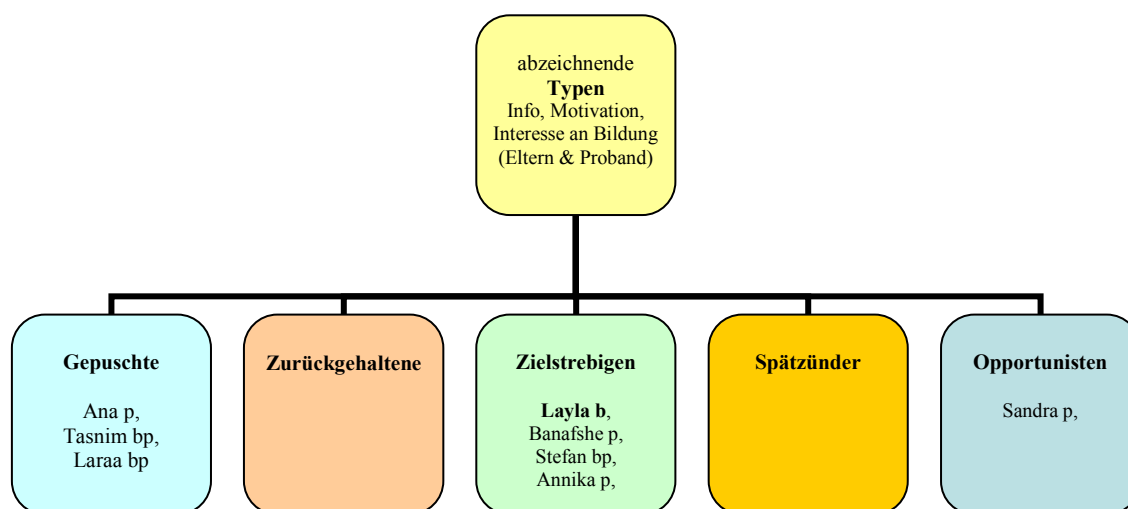


Abb. 5

Bildungsverläufe innerhalb der Fallgruppe I

Die Bildungsverläufe der Interviewees der Fallgruppe direkt erfolgreicher Bildungsweg können in Untergruppen aufgeteilt werden. In eine erste Untergruppe jener, die tatsächlich einen erfolgreichen Bildungsweg ab der 5. Klasse gegangen sind (Sandra, Layla). Dass heißt, die Bildungsverläufe dieser Interviewees weisen keine Verzögerungen bis zum erfolgreichen Erwerb des allgemeinen Abiturs auf. In der zweiten Untergruppe befinden sich zwei Interviewees (Banafshe & Stefan). Ihre Bildungsverläufe weisen Verzögerungen in Form von Klassenwiederholungen auf. Banafshe's Klassenwiederholung lässt sich strukturelle Begebenheiten erklären. Banafshe musste nach einem Schulwechsel zum Ende der 5. Klasse von einem Gymnasium auf ein anderes Gymnasium wechseln und die 5. Klasse wiederholen, da an der neuen Schule Latein anstatt wie vorher Englisch als erste Pflichtfremdsprachen angeboten und verlangt wurde. Damit sie nicht in einen Leistungsrückstand gegenüber den anderen Schulkindern fiel, nahm sie eine Klassenwiederholung in Kauf. Eine weitere Alternative wäre die Wahl eines anderen Gymnasiums gewesen. Diese Wahl stand aufgrund des Wunsches eine überschaubare Schule zu besuchen im Entscheidungsprozess des konkreten Falls außer Frage.⁴¹⁴ Stefans Klassenwiederholungen lassen sich durch Leistungsrückstände erklären, welche er selbst durch Lustlosigkeit (*...da hatte ich keinen Bock mehr.*) bzw. ‚*Faulheit*‘ wie auch durch andere für ihn wichtigere Begebenheiten und Interessen als schulische Belange erklärt.⁴¹⁵

Als weitere Untergruppe können Annika und Laraa angesehen werden. Sie sind nicht direkt nach der Grundschule auf ein Gymnasium gewechselt, sondern erst während der Orien-

⁴¹⁴ Banafshe (2:34 – 3:22)

⁴¹⁵ Stefan (49:38 – 51:08)

tierungsstufe. Eine weitere Untergruppe bezieht sich auf die Grundschulzeit vor der Sekundarstufe I. So weist Tasnims Bildungsverlauf bereits zu Beginn ihres Schuleintritts in der ersten Klasse eine Verzögerung auf. Sie wurde aufgrund von Sprachdefiziten in der deutschen Sprache vor Schulbeginn zurückgestuft, so dass sie erst mit 8 Jahren eingeschult wurde. Zwar besuchte Tasnim seit ihrem 5. Lebensjahr einen Kindergarten, doch ihre dort erworbenen Sprachkenntnisse reichten der Schule für eine Einschulung nicht aus. Eine gesonderte Sprachförderung im Kindergarten hat sie laut eigener Erklärungen nicht gehabt.⁴¹⁶ Ana stellt mit ihrem Bildungsweg ebenfalls eine weitere Untergruppe und gleichzeitig auch einen Sonderfall der schulischen Integration von Einwanderkindern während der Schulzeit. Ana ist zu Beginn der 5. Klasse nach Deutschland eingereist und wurde erst dann ins deutsche Schulsystem integriert.⁴¹⁷ Sie hat in Deutschland die Grundschule nicht besucht. Insgesamt lassen sich durch die Berücksichtigung der einzelnen Untergruppen und Sonderfälle die acht Interviewees der Fallgruppe *direkter Bildungsweg* grafisch wie folgt darstellen:

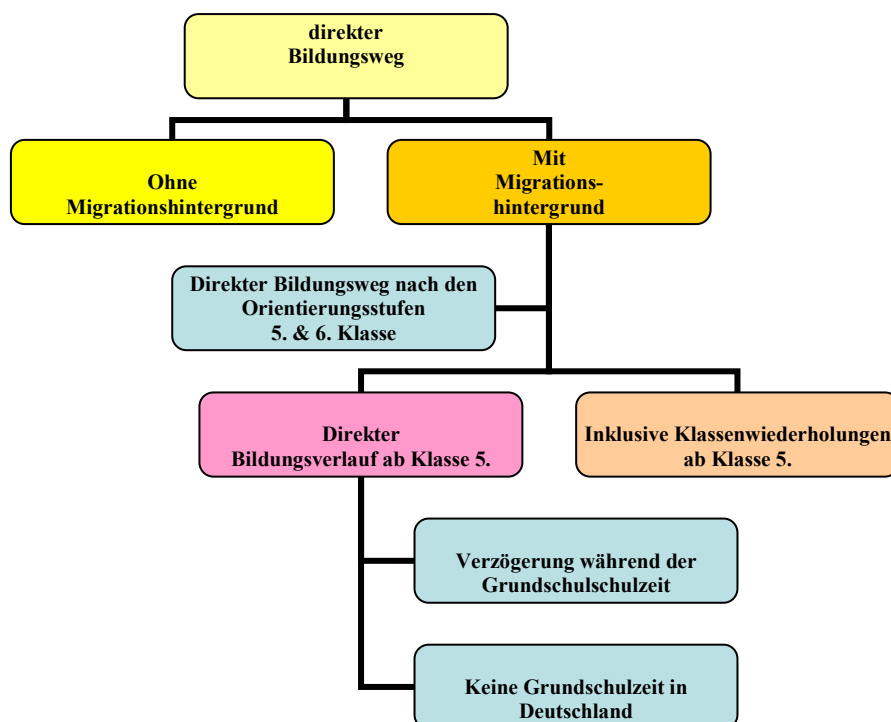


Abb. 6

Übergänge in die Sekundarstufe I und II

Die Übergangsempfehlungen für den Besuch eines Gymnasiums weisen, innerhalb der Fallgruppe direkter Bildungsweg, unterschiedliche Qualitäten auf. Für Sandra, Layla und Banafshe stand der Besuch eines Gymnasiums nach Beendigung der Grundschulzeit als Selbstverständlichkeit fest. Alle drei erzählen von ihren guten Noten während der Grundschulzeit. Der Besuch eines Gymnasiums war für alle drei die einzige Option ohne eine wei-

⁴¹⁶ vgl. Kapitel 5; Tasnim (2:19; 13:26-13:52)

⁴¹⁷ vgl. Kapitel 8.7.2

tere Alternative. Trotz Wahlmöglichkeiten stellte sich für Layla die Wahl des Gymnasiums als *natürlich* und somit selbstverständlich dar.

Layla: *Also ich wurde damals auch gefragt, also Ich kann mich noch daran erinnern, wie uns der Lehrer gefragt hat: Willst du Gymnasium, Real- oder Hauptschule? Ich hab das damals nicht verstanden, aber des ist halt so, dass man sich das dann doch aussuchen darf im Endeffekt.. Dann hab ich gesagt, Gymnasium natürlich. Und dann war's das auch schon so. Dann bin ich auf's [...] Gymnasium kommen ... (3:06- 3:36)*

Auch für Sandra stand die Entscheidung fest. Sie hatte gute Noten und ihre Schwester besuchte bereits ein Gymnasium, so dass eine andere Schulwahl außer Frage stand. Damals war ihr bewusst, dass es drei unterschiedliche Schulen gibt und dass man mit guten Noten auf das Gymnasium kommt. Gute Noten hatte sie. Im Interview erklärt sie, dass sie sich heute bewusst ist, dass ihr Besuch eines Gymnasiums statistisch gesehen und trotz guter Noten etwas Besonderes ist.

Interviewerin: *Kannst du dich daran erinnern wie als eh diese Übergangsphase war von der Grundschule auf's Gymnasium? Wann du erfahren hast, dass du auf's Gymnasium gehst?'*

Sandra: *„Ehm – also wie des war?“*

Interviewerin: *„Kannst du dich daran erinnern?“*

Sandra: *Ja ich kann mich da schon erinnern. Ich kann mich da dran erinnern, dass ich diese Empfehlung gekriegt hab. Das war ehm also dadurch, dass meine Schwester ja auch schon auf's Gymnasium gegangen ist, hatten, wusste ich dann schon, dass es da die drei Schularten gibt und dass wenn man gute Noten hat, dann kommt man auf's Gymnasium und dass ist dann toll. Und ich hatte ganz gute Noten und ehm, sagen wir mal des war jetzt – das klingt jetzt vielleicht ein bisschen komisch, aber des war jetzt kein große Ding. Weil ich mir dachte, naja ich hab ja gute Noten also dann komm ich auf's Gymnasium. Mir war das überhaupt nicht bewusst. Das ist mir auch jetzt in den letzten Jahren erst bewusst geworden, dass ist ja eigentlich ein sehr untypischer Lebenswerk Lebensweg ist, wenn man sich so die Statistiken anguckt mit so von wegen Migrationshintergrund und Schicht und so was alles. Aber des war für mich damals kein Thema. Des war halt so, ich hab gute Noten und jetzt geh ich in die Schule in die meine Schwester auch hingeht. Ja. (13:18-14:31)*

Für Banafshe stand bereits in der 3. Klasse der Grundschule fest, dass sie in der 4. Klasse eine Empfehlung für das Gymnasium erhalten würde. Damals hatte ihr Klassenlehrer aufgrund ihrer stetig guten Noten bereits vor der ganzen Klasse verkündet, dass Banafshe ein Kandidat für das Gymnasium sei. Zudem gab er ihr in der 3. Klasse schon Aufgaben aus der 4. Klasse und förderte so ihre Leistungen. Ihr Verhältnis zu diesem Lehrer beschreibt sie als eng – er sei wie ein Vater zu ihr gewesen.

Interviewerin: *Du hattest von Anfang an eine Grundschulempfehlung für das Gymnasium, oder?*

Banafshe: *Mhm. Schon in der dritten Klasse.*

Interviewerin: *Wie schon in der dritten Klasse?*

Banafshe: *Mhm!*

Interviewerin: *Wie in der dritten Klasse?*

Banafshe: *In der dritten Klasse hat mein Lehrer schon gesagt, dass ich auf's Gymnasium gehen könnte.*

Interviewerin: *Ah, der eine in [Auslassung: Horb].*

Banafshe: *Mein Klassenlehrer. Deswegen hat er mir auch die Aufgaben von der vierten Klasse gegeben.*

Interviewerin: *Du hattest also praktisch Förderung vom Lehrer?*

Banafshe: *Mhm.*

Interviewerin: *Und der hat dich schon so getrimmt Richtung Gymnasium.*

Banafshe: *Ja. [nickend] Der hat in der dritten Klasse, vor der gesamten Klasse gesagt, das ist schon ein Gymnasiumskandidat. (56:14 - 56:48)*

Schaut man sich alle drei Interviewees an, wird Folgendes deutlich: Zum einem, dass ein bestimmter familiärer *Habitus* eine andere Schulwahl als dem Gymnasium kaum zugelassen hätte. Besonders Sandras und Banafshes familiärer Hintergrund lässt hierauf schließen. In Sandras Fall besuchte bereits ihre Schwester ein Gymnasium. Ihre Mutter stammt aus einer hohen Bildungskaste in ihrem Herkunftsland Indien. Im weiteren Verlauf des Gesprächs fügt sie daher auch hinzu, dass sie wahrscheinlich allein durch ihre Eltern keine andere Wahl gehabt hätte als das Gymnasium als beste schulische Möglichkeit auszuwählen. Banafshe hatte ebenfalls kaum eine weitere Option. Schließlich betont ihre Mutter immer wieder während des Gesprächs mit Banafshe, wie wichtig ihr Bildung ist.⁴¹⁸ Zudem erweist sich durch das familiäre Verhältnis zum Klassenlehrer und seiner enormen Förderung von Banafshes Leistungen durch Zusatzaufgaben ein bestimmter Bildungsweg über ein Gymnasium außer Frage. Die elterlichen Bildungsaspirationen beider Interviewees tendieren hier stark in Richtung höherer Bildung. Zusätzlich lassen sich Banafshe und Sandra durch ihre Eltern einem bildungspragmatischen und somit höheren Bildungsmilieu zuordnen. Layla hingegen stammt aus einem bildungsfernen Herkunftsmilieu, so dass zunächst kein Rückbezug auf familiäre Strukturen in ihrer Entscheidung und ihrem Übergangsverhalten zu erkennen ist. Im Gegenteil zu Sandra hat Laylas drei Jahre ältere Schwester zunächst die Hauptschule und dann die Realschule besucht. Ihr Abitur hat sie auf einem beruflichen Gymnasium erworben, als Layla bereits selbst seit Jahren auf einem Gymnasium war. Der Fokus liegt bei Layla stärker auf ihren schulischen Leistungen als auf familiären Bildungsaspirationen.

Die Übergänge der weiteren Interviewees dieser Fallgruppe verliefen weniger reibungslos. Sie weisen einen Zusammenhang zur sozialen Herkunft und dem familiären Bildungsmilieu der Befragten auf. Bei Tasmin wurde der Übergang zunächst trotz guter Noten verweigert. Erst durch den Einsatz ihres Vaters konnte sie das Gymnasium besuchen.⁴¹⁹ Stefan erhielt ebenfalls zunächst trotz eines Notendurchschnitts von 2,5 in den Hauptfächern keine Gymnasialempfehlung. Er selbst verlangte daraufhin eine weitere Leistungs- bzw. Eignungsprüfung für den Übergang auf ein Gymnasium. Laraa erhielt in der Orientierungsstufe ebenfalls trotz ausreichenden guten Noten nicht ohne Weiteres eine Empfehlung für den Übergang ein Gymnasium. Bei ihr schwingen insbesondere auch kulturelle Zugangsbarrieren eine Rolle. Ana kannte sich selbst nicht in Bezug auf die Unterschiede zwischen den einzelnen Schultypen aus. Sie wurde mithilfe der Überzeugungskraft ihres Vaters, trotz mangelnder Deutschkenntnisse auf einem Gymnasium aufgenommen und so ins deutsche Schulsystem integriert. Annika waren die Unterschiede zwischen den einzelnen Schultypen ebenso wie ihren Eltern rätselhaft als sie in der Orientierungsstufe auf ein Gymnasium wechseln konnte.⁴²⁰ Sie konnte mithilfe ihrer damaligen Klassenlehrerin direkt von der

⁴¹⁸ Während des Gesprächs mit Banafshe war ihre Mutter immer wieder zwischen Küche und Wohnzimmer zugegen.

⁴¹⁹ vgl. Kapitel 8.7.1

⁴²⁰ vgl. Kapitel 8.3

Hauptschule auf ein Gymnasium wechseln, obwohl ihre Deutschkenntnisse noch dürftig waren.

Wie im Quervergleich festgestellt werden konnte, können auch mit Blick auf die Interviewees der Fallgruppe direkt erfolgreicher Bildungsweg die Übergangsempfehlungen der einzelnen Fälle insbesondere im Zusammenhang mit den Lehrerentscheidungen gestellt werden. Elterliche Bildungsaspirationen und gute schulische Leistungen wiesen sich zwar als unterstützende Faktoren im Übergang aus. Nichtsdestotrotz stand die Entscheidung auch unabhängig von Leistungen und Aspirationen in den Händen von Lehrkräften. Die Übergänge der Interviewees dieser Fallgruppe von der Sekundarstufe I in II verliefen aufgrund der schulischen Ausrichtung des allgemeinen Gymnasiums von 12 bzw. 13 Jahren automatisch, so dass die Interviewees scheinbar durchgehend ohne weitere Bildungsentscheidungen zum Abitur gelangt sind.

Zusammenfassender Blick auf die Besonderheiten der Fallgruppe I

Der Blick auf die Fallgruppe I zeigt, dass die Übergangsempfehlung der entscheidende Moment für den erfolgreichen Bildungsweg war. Sobald diese Hürde genommen wurde, stand dem direkt erfolgreichen Bildungsweg kaum etwas im Weg. Selbst mehrfache Klassenwiederholungen waren möglich, solange diese verteilt in unterschiedlichen Klassenstufen auftraten. Der Übergang auf ein Gymnasium gelang allerdings nur in drei Fällen mit Leichtigkeit und auf Basis erbrachter Schulleistungen. Dabei spielten die familiären Bildungsaspirationen eine Rolle, da sie der Verfolgung eines höheren Bildungsweges eine Selbstverständlichkeit verliehen.⁴²¹ In den anderen Fällen mussten trotz erbrachter Leistungen weitere Hürden für den Übergang in ein Gymnasium genommen werden. Diese wurden vor allem mit Hilfe elterlicher Bemühungen und durch die unterstützende Hilfe einer Lehrkraft im Übergang ermöglicht.⁴²² Ein weiterer Interviewee bemühte sich eigenständig um eine Gymnasialempfehlung. Interessant ist, dass die einzige befragte Person der Fallgruppe mit bildungsfernen Eltern ohne jedwede Verzögerung oder Schwierigkeit nach der Grundschule auf ein Gymnasium wechseln konnte.⁴²³ Schulische Leistungen stellten demnach nicht ausschließlich Schutzfaktoren der direkt beschrittenen erfolgreichen Bildungswege der Interviewees. Vielmehr zeigt sich in der Fallgruppe I, dass weitere Schutzfaktoren im Übergang von der Grundschule auf ein Gymnasium, wie beispielsweise eine stärkere Bemühung und Fürsprache der Eltern und Lehrkräfte für einen Übergang auf ein Gymnasium, wie auch eine weitere Bestätigung der Eignung notwendig waren, um einen direkt erfolgreichen Bildungsweg beschreiten zu können. Weitere Begünstigungen und Schutzfaktoren für die Beschreitung des erfolgreichen Bildungsweges der Interviewees der Fallgruppe I stellten zudem die (sozio-) kulturelle Selbstverständlichkeit eines höheren Bildungsweges des Elternhauses oder

⁴²¹ vgl. Kapitel 8.4

⁴²² vgl. Kapitel 8.7.1

⁴²³ vgl. Kapitel 8.7.2

auch sozialen Umfelds dar, wie auch ein frühes Bildungsziel der Interviewees selbst in Form eines bestimmten Berufswunschs.

9.1.1 Der Ankerfall Layla

Layla erfasst als Ankerfall eines direkt erfolgreichen Bildungsweges zwei wichtige Kriterien, die dem Gesamtinteresse des Promotionsprojekts zugrunde liegen. Sie hat neben Sandra als einzige der Fallgruppe einen direkt erfolgreichen Bildungsweg ohne jede Verzögerung wie beispielsweise eine Klassenwiederholung oder Ähnlichem beschritten. Weiter lässt sie sich aufgrund ihrer sozialen Herkunft und dem Bildungsstand ihrer Eltern als Einzige der Fallgruppe einem bildungsfernen Arbeitermilieu zuordnen. Beide Elternteile haben keine Ausbildung absolviert und stammen aus Pakistan. Ihr Vater hat dort die Schule bis einschließlich der zehnten Klasse besucht. Ihre Mutter hat diese nur ca.5 Jahre lang besuchen können, da sie ihrer Familie bei ihren bäuerlichen Pflichten helfen musste und dadurch keine Zeit mehr für einen Schulbesuch hatte. Den Schulabschluss des Vaters vergleicht Layla mit der deutschen Mittleren Reife, da ihr Vater 10 Jahre zur Schule gegangen ist. Es ist jedoch anzunehmen, dass bei einer Anrechnung des Schulabschluss in Deutschland dieser als Hauptschulabschluss ins Deutsche übertragen bzw. anerkannt werden würde.⁴²⁴ Mit ihren Eltern sprach Layla während ihrer Kindheit fast ausschließlich in ihrer Muttersprache. Dies ist heute immer noch so. Mit ihren Geschwistern mischt sie je nach Bedarf zwischen Deutsch und ihrer Muttersprache. Beruflich konnte sich ihr Vater in Pakistan als Versicherungsvertreter selbständig machen, da sein Bruder den Familienhof übernahm und er dadurch begünstigt war sich selbst eine Tätigkeit zu suchen. In Deutschland angekommen, konnte er wegen seiner mangelnden Deutschkenntnisse seiner früheren Tätigkeit nicht mehr nachgehen und musste sich neu orientieren. Mittlerweile arbeitet er als angelernter Metallarbeiter in einer mittelständischen Technikfirma. Ihre Mutter arbeitet nicht, sondern ist Hausfrau.⁴²⁵

Laylas Erklärung über den Bildungsstand ihrer Eltern lässt darauf schließen, dass ihre Eltern im Rahmen der traditionellen Anforderungen, ihrer bäuerlichen Herkunft und der in Pakistan üblichen Begebenheiten die Schule nur bis zu einem damals angemessenen Rahmen besucht haben. Ihr Vater habe die Schule *geliebt*, wie sie erklärt, so dass angenommen werden kann, dass er selbst einen höheren Bildungsweg gegangen angestrebt hätte, wenn dieser im Bereich des Möglichen gelegen wäre.⁴²⁶ Weiter lässt ihre Erklärung zu den familiären Verhältnissen darauf schließen, dass v.a. ihr Vater offen ist, neue Wege einzuschlagen und sich gegebenenfalls beruflich neu zu orientieren. Er hat sich vom Bauer über einen Ver-

⁴²⁴ Die Übertragung ausländischer Schulabschlüsse gestaltet sich bislang nur schwer in Deutschland. Klare Regeln ließen sich zum Zeitpunkt der Verschriftlichung der Arbeit nicht erkennen. Vielmehr wurden Erfahrungswerte herangezogen, aus welchen die Annahme der Übertragung eines 10 Jährigen Schulbesuchs in Pakistan als Hauptschulabschluss zu werten ist.

⁴²⁵ vgl. Kapitel 7.2.1

⁴²⁶ Layla (44:40 – 44:46)

sicherungsvertreter zum Metallarbeiter beruflich weiter entwickelt.⁴²⁷ Die Selbständigkeit des Vaters in der Versicherungsbranche in Pakistan kann auch als berufliche Qualifikation bzw. als Ausbildung gewertet werden, welche die zugeschriebene Bildungsferne in Frage stellt. Darüber hinaus weisen auch Laylas Erklärungen zum Leseverhalten ihrer Eltern auf ein eher untypisches Verhalten bildungsferner Gruppen hin (Maaz, 2006). Laylas Eltern haben sich Kartonweise Fachbücher und Nachschlagewerke in ihrer, wie auch in deutscher Sprache besorgt und gelesen.⁴²⁸ Der Bildungsstand ihrer Eltern ist daher v.a. als bildungsfern im Hinblick auf formal erreichte Bildungsabschlüsse einzustufen. Schließlich waren sie trotz ihres verstärkten Leseverhaltens nicht in der Lage, Layla bei schulischen Belangen oder Anforderungen zu helfen. Dies lag zum einem an ihren eingeschränkten Deutschkenntnissen, zum anderen an ihrem schulbezogenen Bildungsstand. Nichtsdestotrotz wussten sie von den unterschiedlichen Schulformen des Schulsystems und animierten ihre Tochter dazu, gut in der Schule zu sein.

Layla ist zum Zeitpunkt des Interviews 19 Jahre alt und studiert Humanmedizin im ersten Semester. Sie wohnt noch bei ihren Eltern, da sie einen Studienplatz in der Nähe ihres Elternhauses erhalten hat. Sie besitzt die deutsche Staatsangehörigkeit. Ihre Eltern sind mit ihr und ihrer älteren Schwester 1991 nach Deutschland geflohen. Layla war damals 1 Jahr alt. Damals wurden sie zunächst in einem Auffanglager für Flüchtlinge in Süddeutschland aufgenommen. Danach zogen sie in eine eigene Wohnung um. Seit Layla in die zweite Klasse kam, wohnt ihre Familie am gleichen Ort unweit eines Bahnhofes, von welchem aus sie gut zur Universität pendeln kann und daher nicht gezwungen ist, für ihr Studium umzuziehen. Layla hat in Deutschland den Kindergarten besucht. Nach der Grundschule konnte sie direkt auf ein Gymnasium wechseln. In der 10. Klasse wurde sie in das Schülerstipendienprogramm der Robert-Bosch-Stiftung (*Talent im Land* kurz TIL) als Stipendiatin aufgenommen. Ihr Bruder war damals in der 8. Klasse und wurde ebenfalls aufgenommen. Er besuchte wie Layla im Anschluss an die Grundschule ein Gymnasium. Das Gleiche gilt auch für ihre jüngste Schwester. Sie besucht ebenfalls ein Gymnasium. Ihre ältere Schwester hat zunächst die Hauptschule, dann eine Realschule und schlussendlich das Wirtschaftsgymnasium besucht und ihr Allgemeines Abitur erworben. Zum Zeitpunkt der Untersuchung befindet sie sich in ihrer Abschlussphase ihres Bachelorstudiums der Informatik. Im Anschluss daran möchte sie ein Masterstudium anhängen. Layla selbst hat ihr Abitur mit einem Notendurchschnitt von 1,5 zum Sommer 2009 erworben. Damit sie in der Nähe ihres Wohnortes studieren kann, hat sie die medizinische Eignungsprüfung absolviert, da sie durch diese ihre Chancen für einen Zugang zur nächstgelegenen Universität erhöhen konnte. Durch ihr erfolgreiches Abschneiden in der Eignungsprüfung konnte ihr Abiturschnitt um 0,6 heraufgesetzt werden. Ihr Studium finanziert sie sich zum Zeitpunkt des Interviews über das BAföG. Sie hat sich jedoch für ein Studienstipendium beworben. Layla lässt sich dem aus der quali-

⁴²⁷ Layla (20:33- 22:36)

⁴²⁸ Layla (54:29 – 55:35)

tativen Untersuchung herausgestellten Typus der ‚Zielstrebigen‘ zuordnen. Bereits als Kind beschloss sie Ärztin zu werden.

Bildungsentscheidungen

Layla erklärt im Gespräch, dass sie bereits in der Grundschule wusste, dass sie unbedingt Ärztin werden wollte. Sie spricht davon, dass sie dieses seit der 2. Klasse wollte.

Layla: *Ich weiß auch schon seit der 2. Klasse, dass ich Medizin studieren will. (4:10 – 4:13)*

Ihren Berufswunsch hatte sie damals schon in ihrem Umfeld mündlich verbreitet. Ihre Entscheidung für ein Medizinstudium hat sie selbst getroffen. Sie erklärt, dass sie sich als Kind einmal Gedanken darüber machte, wer helfen könnte, wenn die Welt sprichwörtlich unterginge. Dabei hatte sie sich vorgestellt, dass Ärzte in vermeidlichen Krisenzeiten zu jenen Berufsgruppen gehören, die gebraucht werden und immer ihrer Tätigkeit nachgehen können egal wo sie sich befinden. Ihr Interesse für den menschlichen Körper und ihr Verlangen anderen helfen zu wollen, entwickelte sich erst mit der Zeit. Das Interesse für den menschlichen Körper entwickelte sich insbesondere durch schulischen Unterricht – das Fach Biologie.

Interviewer: *Du hast erzählt, du hast es schon in der zweiten Klasse gewusst.*

Layla: *Mhm.*

Interviewer: *Kannst du dich, also, wie kannst du dich da so sehr gut daran erinnern, dass es in der zweiten war?*

Layla: *Ehm, weil ich es immer herum erzählt hab [lachend]. Das ist der Grund. Und deshalb ehm, also meine Klassenkameraden, die jetzt, es gibt einige, ich bin ja in der Zweiten gewechselt auf die andere Schule und es gibt einige, die waren echt in der Grundschule mit mir noch zusammen und haben das Abi mit mir gemacht. Und die wussten es auch noch. Also so war es, dass ich als kleines Mädchen wusste ich werd Medizinstudent. Ich weiß gar nicht wie es kam, aber ich glaube ich hatte irgendwann Mal die komische Vorstellung als kleines Mädchen ‚Wenn die Welt untergeht, wer hilft uns dann noch?‘ Und dann dachte ich Ärzte. Deshalb wollt ich dann Medizin studieren, weil ich mir irgendwie dachte, dass ist so eigentlich der Beruf, den du immer ausüben kannst. Egal wo du bist und was du machst Genau wo du immer was machen kannst. Bei vielen ist es so, klar Menschen helfen auch und man interessiert sich auch für den menschlichen Körper. So ist es auch, aber das kam dann erst mit der Zeit. Aber die Basis war schon da. Also der Wunsch Medizin zu studieren war schon da und dann kam des halt mit der Zeit auch in Biologie, für die Ökosysteme und so hab ich mich nie interessiert, da musst ich mich dann immer zwingen. Aber als wir dann Themen wie Niere oder Muskeln oder so hatten, ich glaub ich hat’s auch irgendwie im Hinterkopf gespeichert und da war ich dann auch immer voll wach, O.K. jetzt des, da hör ich zu, das interessiert mich. Ja und dann kam es so. (6:17 – 7:33)*

Laylas Äußerungen lassen darauf schließen, dass sie ihr Bildungsziel, Ärztin zu werden, zunächst aus einem Bedürfnis nach beruflicher Sicherheit bestimmt und anvisiert hat. Sie erklärt, dass sie sich als Kind Gedanken darüber gemacht hat, welche Personengruppe in Katastrophenzeiten ‚wenn die Welt untergeht‘ helfen könnte? Welche Personengruppe dann gleich, wo auf der Welt immer seinem Beruf nachgehen könnte. Ihr Bildungsziel spiegelt demnach einen Wunsch nach Sicherheit wieder. Als Ärztin müsste sie sich keine Gedanken darüber machen, welchen Beruf sie in Krisenzeiten ausüben könnte und auf welche Weise sie Geld verdienen könnte. Weshalb sie dieses Sicherheitsgefühl verspürte, lässt sich spekulativ aus ihrem familiären Kontext erschließen. Bezüge lassen sich hier besonders zur Flucht

ihrer Eltern aus dem Heimatland, dem notwendigen Berufswechsel ihres Vaters in Deutschland und den geringen Berufschancen ihrer Mutter herstellen. Es kann argumentiert werden, dass sie aufgrund dieser familiären Umstände sich durch eine bestimmte berufliche Ausrichtung für den Notfall beruflich absichern wollte. Bis zum endgültigen Entschluss bzw. der Aufnahme eines Medizinstudiums folgte dann an zweiter Stelle ihr Interesse zur Biologie und insbesondere dem menschlichen Körper, welches sich im Laufe der Jahre v.a. durch die Thematisierung des menschlichen Körpers im Unterricht weiter ausprägte.

Die frühe Entscheidung für eine berufliche Zukunft als Ärztin gab ihr weiteren Antrieb und Motivation für die Ausprägung ihres erfolgreichen Bildungsweges. So hat sie während ihrer Schulzeit bewusst Bildungsentscheidungen getroffen, um ihr Ziel, Ärztin zu werden, zu erreichen. So hat sie bewusst ihr schulisch gefordertes Praktikum im medizinischen Bereich absolviert und dieses um eine weitere Woche in ihre Ferien hinein verlängert. Nach der Schule hat sie noch ein weiteres Praktikum im Pflegebereich einer Unfallklinik absolviert.⁴²⁹ In der siebten Klasse hat sie sich im Hinblick auf ihre zukünftige Berufsausbildung bewusst für Latein als zweite Fremdsprache entschieden. Layla kann daher aufgrund ihrer fokussierten Ausrichtung ihres erfolgreichen Bildungsweges dem Typus der ‚Zielstrebigen‘ zugeordnet werden. Besonders an ihrer zweiten Fremdsprachenwahl lässt sich verdeutlichen, dass sie sehr zielstrebig ihren erfolgreichen Bildungsweg sowie ein klares Bildungsziel verfolgt hat und bereits als Kind schwierige Bildungsentscheidungen selbst getroffen hat. Dies war jedoch nicht immer leicht für sie. Ihre Eltern konnten ihr bei diesen Entscheidungen nicht helfen, so dass sie gefordert war, selbst zu entscheiden. Dabei lernte sie, auch unangenehme Konsequenzen zu berücksichtigen. Ihrem Wunsch entsprechend Ärztin zu werden, war sie schließlich gefordert abzuwägen, ob sie neben der Fremdsprachenwahl Latein statt Französisch auch damit zurechtkommen kann, als einziges Mädchen ihrer Klasse diese zu verlassen und in eine andere zu wechseln. Somit standen nicht nur die Wahl für die Fremdsprache Latein fest, sondern auch die Wahl einer neuen Klasse und der mögliche Verlust von Freunden zur Entscheidung. Die Forderung, Latein wählen zu müssen, stützte sich auf ihr damaliges Wissen bzw. ihre Annahme, dass das große Latinum eine Voraussetzung für den späteren Arztberuf sei. Sie wusste zu diesem Zeitpunkt noch nicht, dass das kleine Latinum für ein Medizinstudium ausreicht, so dass die Entscheidung für die Fremdsprache Latein gleichbedeutend für eine Entscheidung war, ihren Bildungsweg weiter auf eine medizinische Karriere auszurichten. Die Entscheidung für Latein stellte daher eine für sie zu überwindende Hürde auf ihrem Bildungsweg dar.⁴³⁰ Dafür versuchte sie zwar, ihre Eltern in den Entscheidungsprozess zu involvieren, indem sie ihnen erzählte, dass sie Latein lernen möchte, da dies die Sprache der Ärzte sei, doch ohne große Erwartung an ihre Eltern, sich in diesen Entscheidungsprozess tatsächlich einzumischen. Im Endeffekt übernahm sie die Verantwortung für diese Entscheidung inklusive der daran gebundenen Konsequenzen. Selbst-

⁴²⁹ Layla (14:48 – 15:04; 16:07 – 16:26; TT 25:16 – 26:08)

⁴³⁰ Layla (4:16; 7:38-7:52; 7:59-8:45)

reflektierend erklärt sie dabei, dass diese Entscheidung ihr nicht leicht fiel, da sie damals doch nicht so entschlossen war, Ärztin zu werden wie sie es noch kurz zuvor beschrieben hatte. Aus diesem Grund suchte sie im Entscheidungsprozess Hilfe bei ihrer Lehrerin. Diese Lehrerin, welche sie sogar abends mehrfach anrufen konnte, stellte in dieser schwierigen Entscheidungssituation für Layla einen Schutzfaktor dar. Ihre Lehrerin konnte sie statt ihrer Eltern um Rat fragen, ob die Entscheidung für den Wechsel in die Lateinklasse tatsächlich eine gute ist. Ihre Eltern konnte sie diesbezüglich nicht fragen. Sie stellten daher im Entscheidungsprozess einen Risikofaktor dar. Diesen konnte Layla allerdings mildern und für sich ins Gegenteil verkehren. Schließlich wusste sie, dass sie ihr nicht helfen konnten und doch hatte sie ihnen von ihrem Vorhaben erzählt. Demnach suchte sie nach weiteren helfenden Faktoren, die sie neben der qualifizierten Meinung ihrer Lehrerin bestärken konnten, ihre Entscheidung zu treffen. Das eher passive Verhalten ihrer Eltern kann unter der Voraussetzung, dass sie die bestärkende Reaktion ihrer Eltern abschätzen konnte, als Schutzfaktor gewertet werden. Zudem haben sie sich nicht gegen ihren Wunsch, Latein zu lernen, gestellt und dadurch die Richtigkeit ihrer Entscheidung untermauert.

Layla: *Ich weiß auch schon seit der 2. Klasse, dass ich Medizin studieren will. Deshalb ich dann auch gleich Latein gewählt – also als wir die Sprachen wählen durften. (4:10 - 4:18)*

[...]

Interviewer: *Du hast auch erzählt, du hast dann bewusst Latein gewählt.*

Layla: *Mhm, genau*

Interviewer: *[Überlappung] in der siebten dann...*

Layla: *in der siebten genau, hab ich das dazu gewählt, weil ich ja wusste, dass also damals dachte ich noch, Latein sei Pflicht. Ich wusste nicht, dass man kein großes Latinum braucht.*

Interviewer: *Mhm.*

Layla: *Aber als Siebtklässlerin und meine Eltern [schmunzelnd] haben mir da auch nicht so viel weiter helfen können. Alles was ich ihnen erzählt hab, war halt das ich die Sprache, die die Ärzte benutzen lernen will. ,O.K.! Dann mach es, wenn du möchtest' [spricht ihre Eltern nach]*

Interviewer: *Aha.*

Layla: *Aber damals war ich gar nicht so entschlossen. Ich hab meine Lehrerin abends glaub ich fünf Mal angerufen. Aber der Zwiespalt den ich hatte, war weniger was will ich wählen, sondern ich war das einzige Mädchen aus meiner damaligen Klasse, die Latein gewählt hat. Und in der siebten Klasse hat man es ja noch nicht so mit Jungs und deshalb war's dann auch so, dass ich mir gedacht hab, O.K. jetzt kommst du halt als einziges Mädchen sozusagen in eine neue Klasse mit ganz neuen Menschen und da, also die Parallelklassen kannten sich da auch noch nicht so. Und dann hab ich mich aber doch dafür entschieden Latein zu wählen statt die Freunde zu behalten sozusagen [schmunzelnd] also im Endeffekt. Ich bin zwar immer noch mit denen befreundet und dann in der späteren Kursstufe kamen sie auch dazu. Aber ich hab mich dazu entschieden. Es haben fünf oder sechs Jungs Latein gewählt und ich war halt das einzige Mädchen. Deshalb hab ich es mir auch noch überlegt Französisch zu wählen. Aber ich bin zufrieden, so wie es gelaufen ist. (7:34 - 8:45)*

Layla hat aufgrund der beiden Risiko- und Schutzfaktor – ihrer Lehrerin als Ansprechpartner und der elterlichen Freiheit im Entscheidungsprozess - eine für sie damals schwierige Situation bewältigt und resilientes Verhalten bewiesen. Im Sinne der Resilienzmodelle, wie sie in den theoretischen Grundlagen in Kapitel 3 kurz vorgestellt wurden, lässt sich diese Entscheidungssituation und Bewältigung einem Interaktionsmodell zuordnen. Interaktionsmodelle wirken im Grunde schützend und sind nicht bewusst intendiert. Vielmehr tragen sie den Charakter, dass sie nur im Falle des Bedarfs als risikomildernder Faktor herangezogen

werden können. Werden sie nicht gebraucht, bestehen sie nichtsdestotrotz (Wustmann, 2004, S. 61; Maier, 2005, S.38). Die Unterstützung durch die Lehrerin wirkte demnach nur indirekt als risikomildernder Faktor, da Layla aufgrund der mangelnden Unterstützungsfähigkeit ihrer Eltern diese für sich einforderte. Aus dem Gespräch mit Layla lässt sich erkennen, dass sie ihre Lehrerin zwar mehrfach angerufen hat, jedoch nicht, dass sich diese als Entscheidungshilfe gewollt vor andere Entscheidungsträger, wie beispielsweise Laylas Eltern, gedrängt hat. Die Unterstützung der Lehrerin entspricht eher einem offenen Charakter und war nicht bewusst intendiert. Laylas Entscheidungsprozess hinsichtlich der zweiten Fremdsprache half ihr ihre Entscheidungskompetenzen weiter auszubauen und damit ihre Handlungsfähigkeit. Sie konnte erfahren, dass sie Bildungsentscheidungen auch in Rücksprache mit anderen Instanzen als ihren Eltern treffen kann und dies im Falle fehlender eigener Entscheidungskraft bzw. in Krisenmomenten durchaus darf und sollte. Ihre Lehrerin steht in der Bedeutung der Sozialisationsinstanzen im Entscheidungsprozess für die zweite Fremdsprache vor den Eltern.

Subjektive Sichtweise auf Hindernisse und Begünstigungen auf dem Bildungsweg

Auf die Frage nach Hindernissen bzw. Stolpersteinen auf ihrem Bildungsweg erklärt Layla, dass das mündliche Abitur und der Schulwechsel in der zweiten Klasse ein Stolperstein auf ihrem Bildungsweg waren.⁴³¹ Besonders das mündliche Abi hätte sie nicht so machen sollen, wie sie es getan hatte. Das ist das Einzige, was sie bereut, ansonsten empfindet sie ihren Bildungsweg als gut. Sie hatte sich auch nicht während der Schulzeit überanstrengt bzw. überanstrengen müssen und hat vieles *lockerer* (an)gesehen. Dass ihre Eltern ihr und ihren Geschwistern nicht bei schulischen Anforderungen helfen konnten, empfindet sie nicht als negativ, sondern eher als positiv, da sie dadurch selbst entscheiden konnte, was sie machen will. In Bezug auf eine elterliche Unterstützung war ihr nur wichtig, dass ihre Eltern für sie beteten, wenn sie einen Test oder Schwieriges in der Schule zu bewältigen hatte. Dies gab ihr Kraft. So forderte sie dies durch Ankündigungen einer für sie bevorstehenden wichtigen Situation bei ihren Eltern ein. Weiter betont sie, dass sie sehr viele gute Lehrer hatte, die sie respektieren konnte. Besonders galt dieser Respekt älteren Lehrern, die wüssten ihrer Meinung nach, von was sie sprechen. Ihren Notendurchschnitt, welcher schlechter als benötigt ausfiel und auch für den Besuch ihrer Wunschuniversität, um ein Medizinstudium aufzunehmen, heikel erschien, konnte sie mithilfe eines Medizinertests ausgleichen. Aufgrund des Tests stellte sich ihr Notendurchschnitt für sie als keine größere Hürde dar. So betont sie, dass speziell die Möglichkeit, den Medizinertest wahrnehmen zu können, ihr half ihr, ihren geplanten Bildungsweg trotz schlechteren Notendurchschnitts weiter zu verfolgen.

Interviewerin: *Wenn du dir deinen Bildungsweg anguckst, ja und jemandem so wie mir jetzt antworten müsstest, was waren vielleicht Stolpersteine auf deinem Bildungsweg? Was würdest du mir sagen?*

⁴³¹ Layla (TT 0:30 – TT 6:18)

Layla: *Ah, mein mündliches Abi. [lacht] Also Stolpersteine auf meinem Bildungsweg waren – ich hab halt in der zweiten Klasse die Klasse gewechselt. (TT 0:30 - TT 00:43) [...] Ich hab mich, obwohl meine Eltern sehr stark schulisch hier mhm musst gut sein sind, hab ich mich ehm nicht zu überanstrengt bis zur 11ten Klasse hab ich das ein bisschen lockerer gesehen. Ich hab gelernt auf Arbeiten, klar. In der Grundschule nicht, da war's noch nicht so. Aber ehm, wenn ich gerade so sehe, was die Kinder heute so machen, also ich war eher eins der Kinder was dann oft auch mal draußen war. Es gab ,ne Zeit, da war ich den ganzen Tag draußen und hab mit irgendjemandem gespielt. Und ich hab halt nicht den ganzen Tag gelernt. Ich find, dass ist soweit ganz gut gewesen. Und von dem was ich gewählt hab, bin ich auch zufrieden. Ich find's halt auch interessant, weil bei uns ist es halt so, dass unsere Eltern uns in der Hinsicht halt nicht so viel sagen können oder geben können. So ja wähl lieber des oder lieber des, weil sie halt keine Erfahrung habe. Und ich finde, dass ist auch positiv gewesen in uns, also in unserer Situation. Ich tu jetzt meine Geschwister mit einbeziehen. Das ich selbst gewählt habe, das ich gesagt hab ich will Latein nehmen und dass ich dann in der neunten gesagt hab, GUT ich nehme jetzt Französisch noch dazu, (TT 1:20 - TT 2:19) [...] Und auch die Oberstufe also vom Bildungsweg her, bin ich eigentlich so zufrieden wie er war, muss ich wirklich sagen. Ich hatte gute Lehrer. Es gibt immer irgendwelche Lehrer, die mag man nicht oder die findet man langweilig. Aber ich hatte auch sehr, sehr viele gute Lehrer. Und ich bin auch eher so der Mensch, der eher so die oldschool-Art von Lehrern mag. Also die ein bisschen älteren eingesessenen die auch wissen wovon sie reden (TT 2:33 - TT 2:49) [...] Genau und dann in der Oberstufe, hab ich auch mein Bestes gegeben. Klar hätte ich alles, ein bisschen was anders machen können. Ich wollte eigentlich, also ich hab eigentlich auch erwartet, dass mein Schnitt besser sein wird als den, den ich hatte. Oder hab ich erhofft und auch erwartet muss ich so sagen. Und ehm dann kam's halt so, zum Glück hab ich den Mediziner test gemacht und der hat mir dann in einer anderen Richtung dann doch wieder den Weg ermöglicht den ich wollte. Aber ich bin auch ein sehr religiöser Mensch und denke, dass es oft daran liegt, dass ich sehr viel gebetet habe, weil da stand auch irgendwie, ob meine Eltern [verweist auf den Fragebogen] mir viel im Bildungsweg geholfen haben. Und dann wusste ich nicht genau so was ich jetzt ankreuzen soll von 1-6, weil ich mir dachte, inhaltlich klar, konnten sie mir nicht. Vielleicht in der Grundschule, das Einmaleins konnten sie ja auch. Aber in der Oberstufe war's dann halt so, immer wenn ich irgendwie eine Klausur hatte am nächsten Tag, bin ich halt abends noch schnell bevor ich schlafen gegangen bin zu meinen Eltern ins Wohnzimmer. Die hocken dann noch öfters und kucken noch irgendwas. „Ja Papa, Mama ich schreib morgen. Ja, O.K. wir beten für dich. Und das war dann halt immer so weisch, die haben halt auch wirklich für mich gebetet und das weiß ich. Und ich glaub auch irgendwie dran, dass des einiges gebracht hat. V.a., auch wenn ich jetzt im Abi nicht so gut abgeschnitten hab und dann trotzdem noch das geschafft hab, was ich wollte.“ (TT 3:40 - TT 4:57) [...] Und, ja mündliches Abi geh, das hätte ich nicht machen sollen [lacht] Ich hab da nämlich Geschichte gewählt. Und ich bin eigentlich so der ehm Fan von alternativen Präsentationsmöglichkeiten. Ich mach das nicht so gerne mit Folie und so. Und dann hab ich mir gedacht, O.K. jetzt mündliches Abi masch halt so, wie es einem beigebracht wurde mit Folie und draufzeigen und runter reden. Und das hätte ich im Nachhinein nicht machen sollen, weil bei mir saß dann noch der Rektor mit drin und meinte noch im Nachhinein zu mir, ich hab als ich so rein gelaufen bin gedacht, jetzt, jetzt erlebe ich was. Jetzt kommt – weisch nach dem Motto jetzt kommt bestimmt voll die gute Präsentation. Und dann war ich voll enttäuscht. [lacht] Und hab's mir dann noch so – also er hat's natürlich im Spaß gesagt, also ich hab's nicht böse aufgefasst. Aber, das fand ich dann auch irgendwo. Und im Nachhinein mein Ethiklehrer ist auch Geschichtslehrer gewesen, hat dann noch gemeint: Hättest du doch in Ethik gemacht, wär besser ausgefallen. Das bereue ich aber ansonsten nichts. Also wie der Berufsweg, eh Bildungsweg war, war er in Ordnung (TT 5:20 - TT 6:18).*

Es kann angenommen werden, dass Layla durch die Möglichkeit des Mediziner test als Hintertür erfahren hat, dass meist mehrere Wege zum Wunschziel führen und es sich dementsprechend lohnt nach diesen zu suchen. Mit Blick auf die Resilienzmodelle kann diese Entwicklungserfahrung in Bezug zum Herausforderungsmodell gesetzt werden. In diesem Modell werden schwierige und risikoreiche Situationen und Bedingungen als Herausforderung durch das Subjekt verstanden (Maier, 2005, S. 38; Wustmann, 2004, S. 59). Layla wollte Medizin an einem bestimmten Studienort beginnen. Dies stellte sich angesichts ihres Notenschnitts (Risikofaktor) als schwierig und in der Umsetzung als Herausforderung dar. Mithilfe des Schutzfaktors Mediziner test gelang ihr jedoch die erfolgreiche Bewältigung dieser Hürde und Herausforderung. Ihre Strategie der Auswahl weiterer Studienorte zur Umset-

zung ihres Wunschstudiums deuten auf die Ausprägung weiterer Handlungsstrategien im Zuge der Überwindung der gestellten Herausforderung. hin⁴³² Sie deutet auf den Bewältigungsprozess hin, in welchem diverse Handlungsstrategien für die Bewältigung des Herausforderungsmoments mithilfe der eigenen Erfahrungswerte und subjektiven Möglichkeitsräume in Auseinandersetzung mit diesem entwickelt werden (Wustmann, 2004; Fröhlich-Gildhoff; u.a., 2009).⁴³³ Zudem deutet Laylas weitere Strategieentwicklung auf die charakteristische Eigenschaft resilienter Personen hin, Wunschziele in ein weiteres Planungsraster zu setzen, um auf diese Weise einen Sicherheitsmoment als Antrieb für die Bewältigung zu erlangen. Layla zog somit optional mehrere ihr bekannte Möglichkeitsräume zur Umsetzung ihres Bildungswunsches strategisch hinzu.

Warum Layla ihren erfolgreichen Bildungsweg trotzdem geschafft hat, erklärt sie selbst dadurch, dass sie die Unterstützung ihrer Eltern bzw. Familie hatte. Sie ist sich selbst nicht sicher, ob sie es ohne ihre hohen Bildungsaspirationen soweit geschafft hätte oder vielmehr *in der Hauptschule gelandet oder so was* wäre? Zwar konnten ihr ihre Eltern nicht in schulischen Belangen helfen, doch ihre mentale Unterstützung, ihre Gebete, die sie für sie und für die Bewältigung ihrer Bildungsanforderungen sprachen, empfand sie als unterstützend.⁴³⁴ Weiter erklärt sie auch, dass sie es einfach auch schaffen wollte und dass sie sich selbst nicht ausgegrenzt habe, sondern sich dadurch bedingt, bewusst in die deutsche Gesellschaft zu integrieren versucht hat. Daher betont sie, dass es wichtig ist, sich in die deutsche Kultur irgendwie einzufinden und nicht nur in seiner eigenen zu verweilen. Schließlich könne man in der Ausgrenzung noch so intelligent sein, doch ohne Integrationsbemühungen mache das keinen Sinn. Nur wer sich in die Gesellschaft versucht zu integrieren, kann es schaffen. Layla verweist somit auf den Bedarf an Offenheit gegenüber der eigenen Umgebung, die sie selbst nach außen hin pflegte. Es reiche nicht aus, nur ein Ziel zu verfolgen, sondern man müsse dieses den gegebenen Umständen auch anpassen zu können. Folglich ist es ihrer Meinung nach besonders wichtig, die deutsche Sprache zu beherrschen. Sie verweist dabei auf Personen aus ihrem Umfeld, die ihrer Ansicht nach *sehr intelligent* sind, doch auf der Hauptschule verweilen, weil sie die Sprache nicht beherrschen. Dabei betont sie, dass sie besonderes Glück hatte als junges Kind nach Deutschland gekommen zu sein und dadurch die Möglichkeit hatte die deutsche Sprache erlernen zu können. Somit sieht sie in ihrer frühen Ankunft in Deutschland eine Begünstigung für ihren Erwerb der deutschen Sprache. Gleichzeitig erklärt sie, dass es auch Glück gewesen sei, dass sie die *Zweitgeborene* ist. Schließlich konnte sie von dem Wissen ihrer großen Schwester profitieren und hatte so auch eher keine schwierige Ausgangslage wie diese.⁴³⁵ Ihr verdankt sie, wie sie erklärt, dass sie das ABC relativ früh im spielerischen Kontext erlernen konnte. Dementsprechend

⁴³² Layla (4:22 - 5:49)

⁴³³ vgl. Kapitel 3

⁴³⁴ Layla (TT 4:19 - TT 4:57)

⁴³⁵ Layla (TT 13:40 – TT 13:59 ; - TT 14:51) Sie verweist darauf, dass ihre Eltern und ihre Schwester eine schwierige Ausgangslage hatten - sie hatte keine

sieht sie v.a. im Besitz älterer Geschwister eine Begünstigung. Glück sieht sie zudem darin, dass sie in die Förderung des Schülerstipendiums *Talent im Land* aufgenommen wurde. Dieses stellt für sie einen wichtigen Teil ihres bisherigen Lebens, welcher jetzt auch noch als Studentin positiv nachwirkt. Mit der Konnotation des Schülerstipendiums als Glück verweist sie dementsprechend auf eine Begünstigung, die nicht selbstverständlich, sondern ihr eher im Rahmen eines Zufalls ermöglicht wurde. Anderer Stelle verweist sie so auch, dass es nicht darauf ankommt woher jemand kommt, wie intelligent man ist oder was man schafft, sondern auf die durch das Umfeld gegebenen Umstände und Möglichkeiten, sowie auch auf deren bewusstes Erleben. Sie ist sich somit dessen bewusst, dass ihr Bildungsweg ohne die ihr gebotenen Handlungsmöglichkeiten, sowie ohne ihre bewusste Nutzung dieser, anders hätte verlaufen können. Sie selbst ist von ihrer Lateinlehrerin für das Stipendium vorgeschlagen worden. Die konkrete Bewerbung für dieses hat sie jedoch erst kurz vor Bewerbungsschluss eingereicht, nachdem ihre Eltern sie ermutigten es einfach zu probieren. Selbst hatte sie nicht die Erwartung genommen zu werden.⁴³⁶

Interviewerin: *Was würdest du mir sagen, warum du es trotzdem geschafft hast, obwohl du vielleicht eine schwierige Ausgangslage hattest?*

Layla: *Ehm, ich glaub ich würd sagen einerseits die Unterstützung meiner Familie, ganz klar in der Hinsicht. Und andererseits einfach das Wollen und das sich selbst nicht Ausgrenzen. Das ist ganz wichtig. Ich hab auch Freunde erlebt, auch Migrantenfrende, wo dann halt echt so war, dass sie dann man muss sich halt auch in die deutsche Kultur irgendwo einfinden. Man kann nicht nur in seiner eigenen Kultur verbleiben. Und wenn man das nicht schafft, dann schafft man glaub ich irgendwo alles so nicht, dann kann man noch so intelligent sein wie man will, dann hat man's auch irgendwo schwer in der Schule wenn man sich mit keinem versteht oder irgendwie so was. Und es ist halt einfacher, es ist einfach einfacher, wenn du dich ein bisschen in die Gesellschaft integrierst, dass du es dann auch eher schaffst. Das ist dann glaub ich so ein bisschen das was einfacher, einfacher macht. Und ich kann, wenn ich so zurückblicke auf meine Bildung eigentlich nur sagen, dass ich einfach auch sehr viel Glück hatte eigentlich. Grad mit der Sache von Talent im Land. Und auch einfacher, weil ich Zweitgeborene bin und daher meine Schwester mir das, ich weiß nicht, also ich kann mich dran erinnern, dass sie dann immer so aus Spaß mit uns ABC gespielt und uns das ABC beigebracht hat. Das war meine große Schwester. So haben wir das damals nur vorgespielt, aber sie hat's mir beigebracht, so eigentlich. Und dadurch, dass ich halt nicht die älteste bin und noch jung war als ich her kam, und daher gut Deutsch erlernen konnte. Ich glaub nämlich, der größte Stolperstein ist bei den meisten einfach die Sprache. Ist so, auch in meinem Umfeld. Ich hab sehr, sehr also ich kenn natürlich auch Pakistaner, die dann später noch dazugekommen sind oder irgendwie so was. Sind sehr intelligent. Und dann in der Hauptschule hocken geblieben, weil sie das mit dem Sprachkurs nicht hingekriegt haben und kein Wort von dem verstehen, was ihre Lehrer sagen. Da kommt man nicht weiter. Und die waren Spitzenschüler in Pakistan oder irgendwie so was, die dann halt auch mit älteren Jahren irgendwie hierher gezogen sind oder irgendwie so was. Das ist dann so der Hauptstolperstein. Ich hatte Glück. Das sage ich auch immer wieder: Ich hatte wirklich Glück auf meinem Bildungsweg. Ich hab gute Leute kennen gelernt. Nette Leute kennen gelernt. Hab Talent im Land gefunden. Das ist wirklich ein großer wichtiger Teil also von meinem kleinen Leben bis jetzt. Zwar geht's da noch weiter und dann ist irgendwann mal Vergangenheit, aber zurzeit ist jetzt noch echt noch voll präsent da. Und dann halt noch meine Familie, der die Bildung total wichtig war und die dann nie gesagt hätte nach Hauptschule, wenn ich gesagt hätte Ja ich hab keine Lust mehr. Ich check's doch eh nicht. Also zwar war's bei uns nicht so, dass irgendjemand aufhören wollte. Aber ich kann mir gut vorstellen, dass wenn es jemand hätte wollen, dass meine Eltern dann gesagt haben, ach was, jetzt kuckt dir das doch mal an. Das bringt doch nichts und was willst du werden und so was halt. (TT 6:40 - TT 9: 15) [...]Es liegt nicht dran wo man herkommt, wie intelligent man ist oder was man schafft, sondern an dem Umfeld in dem man ist und sich bewegt und wie man das Umfeld erlebt während seines Lebens. (TT 16:40 – TT 16:51)*

⁴³⁶ Layla (31:47 – 34:17)

Der Erhalt ihres Schülerstipendiums kann im Kontext der Resilienzförderung eines Interaktionsmodells wie Mediatoren-Modells gesehen werden (Wustmann, 2004, S. 58).⁴³⁷ Das Schülerstipendium wirkte indirekt als risikomildernder Faktor auf ihrem erfolgreichen Bildungsweg. Der Mangel an Bildung unterstützenden Hilfestellungen durch die Eltern (Risikofaktor) konnte durch das Vorhandensein diverser Fördermöglichkeiten durch das Stipendium (Schutzfaktoren) nach Bedarf ausgeglichen werden. Die Eltern (Mediatoren) waren dadurch weniger belastet und gefordert, schulische Unterstützung zu ermöglichen. Vielmehr konnten sie Layla ihren Möglichkeiten entsprechend unterstützen. Als sie im Förderprogramm aufgenommen wurde, konnten sich ihre Eltern getrost aus bildungsspezifischen Entscheidungen zurücknehmen und diese den Verantwortlichen der Stiftung als unterstützende Säule auf dem Bildungsweg ihres Kindes übertragen. Beide Modelle werden auch im Bezug auf Informationsgewinnung und finanzielle Unterstützung deutlich. Schließlich konnte Layla über ihre damalige Lateinlehrerin von der Möglichkeit eines Schülerstipendiums erfahren. Die Lehrerin sprang im Rahmen des Interaktionsmodells als Schutzfaktor ein, da Laylas Eltern zuvor keine Ahnung von solch einem Förderprogramm hatten. Zudem kann die Förderung durch das Schülerstipendium in Bezug zum Transaktionsmodell gesetzt werden. Das Transaktionsmodell beschreibt den Einfluss, welchen ein Entwicklungsergebnis auf eine weitere Entwicklung des Subjekts haben kann (Maier, 2005, S. 39). Durch die positiven Erfahrungswerte, die Layla mit dem Erhalt des Schülerstipendiums gemacht hat, suchte sie bewusst nach einer Anschlussförderung für ihre Studienzeit. Ohne die bisherige Förderung kann in Bezug auf die Ergebnisse des qualitativen Quervergleich angenommen werden, dass sie sich wahrscheinlich nicht um ein Studienstipendium bewerben würde.⁴³⁸ Ihre Studienfinanzierung ist schließlich durch ihren BAföG-Anspruch gesichert.

Als eine weitere finanzielle Begünstigung speziell ihres akademischen Bildungsweges empfindet Layla v.a. die so genannte Geschwisterregelung in Baden-Württemberg.⁴³⁹ Nach dieser werden ihr die Studiengebühren erlassen, da ihre Schwester bereits studiert und ihr Bruder definitiv in zwei Jahren sein Studium beginnen wird. Darüber hinaus findet sie es *super*, dass man in Deutschland generell wenig selbst für Bildung ausgeben muss, v.a. im Vergleich zu anderen Ländern. Speziell aus Gesprächen mit US-Amerikanern ist ihr bekannt, dass Eltern dort schon bei der Geburt anfangen müssen, für den Collegebesuch ihrer Kinder zu sparen. So findet sie auch das BAföG, über welches sie zum Zeitpunkt des Gesprächs studiert, ebenfalls *super*. Schließlich muss sie dieses erst später zurückzahlen, wenn sie dazu in der Lage ist. Und obwohl sie selbst von der Geschwisterregelung profitiert, findet sie Studiengebühren in Höhe von 500,- Euro nicht zu hoch.

Layla: *Aber was cool ist, ist bis jetzt dass eh die Schwester, Geschwisterregelung. Die finde ich ja ganz toll, weil es mir erlassen wird. Meinem Bruder dann nicht mehr. Und meiner kleinen Schwester auch nicht mehr. Aber bei mir wurden die Studiengebühren erlassen.*

⁴³⁷ vgl. Kapitel 3

⁴³⁸ vgl. Kapitel 8.2

⁴³⁹ siehe: <http://www.mwk.baden-wuerttemberg.de/studiengebuehren>

Interviewerin: *Mhm.*

Layla: *Das finde ich cool. Also ich hab das auch beantragt und, es gibt schon sehr viele Möglichkeiten. Also ich find Deutschland in der Hinsicht, dass man wenig für Bildungsweg zahlen muss super. Wenn man das vergleicht mit anderen Ländern. Klar, gibt es noch bessere Länder, aber wir hatten mal Amerikaner an der Schule da und die haben sich mit uns unterhalten. Haben dann halt gemeint, ja ich wusste halt nicht wie es so ist damals, ich glaub, ich weiß nicht welche Klasse das war, dann haben die halt gemeint, die zahlen da schon einiges und ihre Eltern fangen an, sobald das Kind geboren wurde, auch so ein College Fond zu eröffnen, wo sie dann, damit sie dann studieren können im Endeffekt.*

Interviewerin: *Mhm.*

Layla: *Und wenn man hier einerseits BAföG kriegt und das später zurückzahlen kann, ist ja einerseits schon super. Und dann durch die Geschwisterregelung die Studiengebühren erlassen kriegt, die im Vergleich dazu ja auch nur 500,- Euro sag ich, eigentlich ist schon was, aber wir sind O.K. aber ich will jetzt nicht nur mit Amerika vergleichen, es gibt auch andere Länder, wo es noch besser funktioniert also so ist es nicht. Aber ist schon, also ich find im Bildungstechnischen gesehen her, finde ich Deutschland ziemlich gut. (38:23- 39:31)*

Die so genannte Geschwisterregelung und das BAföG können als Schutzfaktor im Übergang und der Finanzierung ihres Studiums betrachtet werden. Beide begünstigen die Aufnahme ihres Studiums, obwohl sie selbst noch kein Studienstipendium, wie sie es sich wünscht, erwerben konnte. Somit zeigt Layla hier erneut ihre Fähigkeit, mehrere Handlungsstrategien für die Bewältigung einer Bildungshürde zu entwickeln und gegebenenfalls im Zuge der bereitgestellten Möglichkeiten von einer Bewältigungsstrategie auf eine andere zu wechseln.

Zusammenfassender Blick auf den Ankerfall

Laylas erfolgreicher Bildungsweg lässt sich auf folgende durch sie genutzte Möglichkeiten und zur Verfügung gestellten Empowermentstrukturen zurückführen. Auf den ersten Blick erweist sich Laylas familiäres Herkunftsmilieu zwar als bildungsfern, da keine formalen Anerkennung bzw. Bildungswege, wie sie bei uns bekannt sind, von den Eltern beschritten wurden. Der genauere Blick zeigt jedoch, dass auch Layla in der Fallgruppe direkt beschnittener erfolgreicher Bildungswege nur marginal eine befragte Person bildungsferner Herkunft stellt. Die Selbständigkeit und berufliche Anpassung des Vaters sowie das Leseverhalten innerhalb ihrer Familie weisen eher auf ein höheres Bildungsmilieu ihres Elternhauses, als auf ein bildungsfernes hin. Dementsprechend kann angenommen werden, dass das informelle Bildungsniveau ihres Elternhauses ihren direkt erfolgreichen Bildungsweg begünstigt hat. Dieses kann nur bedingt als bildungsfern gewertet werden. Vielmehr ist von einer Bildungsferne im Sinne schulischer Anforderungen und Kenntnisse auszugehen.⁴⁴⁰ Der Bildungsstand ihrer Eltern und somit die potentielle bildungsferne Herkunft stellte für Laylas Bildungsweg kein Risikofaktor dar, da das Interesse ihrer Eltern an der Bildung ihrer Tochter einen Schutzfaktor darstellte. Die Bildungsaspirationen ihrer Eltern haben ihren erfolgreichen Bildungsweg begünstigt. Sie gaben Layla das Gefühl, dass Bildung wichtig ist. Ihre Eltern haben zwar auf den Ersten Blick Bildungsentscheidungen ihren Kindern überlassen, indem sie von ihnen forderten, dass sie selbständig Entscheidungen treffen. Dennoch haben

⁴⁴⁰ vgl. Kapitel 4.2

sie die Zügel nie ganz aus den Händen gelassen, sondern Layla und ihren Geschwistern Freiheiten im Rahmen eines anzustrebenden Bildungszieles gelassen. Das höhere Bildungsziel (Abitur) stellte ein Minimum an Bildung dar, das zu erreichen ist bzw. war. Layla ist sich daher auch dessen bewusst, dass ihr Ziel zu Studieren durch ihre Eltern anerzogen ist bzw. sein könnte, obwohl diese nur einen geringen Bildungsstand haben. So bezeichnet sie sich selbst als durch ihre Eltern manipuliert.⁴⁴¹ Laylas Zielstrebigkeit kann aufgrund der hohen Bildungsaspirationen ihrer Eltern daher nicht als eine neue Komponente einer neuen Verhaltensgrammatik gewertet werden. Zwar weist Layla durch ihr frühes Bildungsziel und ihr durchdachtes Verfolgen desselben, zielstrebiges Verhalten auf, das durchaus als Begünstigung ihres erfolgreichen Bildungsweges zu werten ist. Speziell durch die Konkretisierung ihres Bildungswunsches durch Unterrichtsfächer und auch Praktikamöglichkeiten im medizinischen Bereich konnte sie so weitere Informationen und Erfahrungswerte sammeln, die ihr halfen sich mit ihrem Wunsch auseinanderzusetzen und diesen weiter zu formen. Nichtsdestotrotz kann durch die elterlichen Bildungsaspirationen kein neues Verhalten und/oder eine Entfremdung von ihrem Elternhaus erkannt werden. Vielmehr ist Laylas Bildungsaufstieg als bewusster und intendierter Aufstieg der Familie zu werten. Laylas Bildungsaufstieg und Bildungsweg erfährt Akzeptanz durch das Elternhaus und erweist sich daher nicht als Entfremdung. Laylas erfolgreiche Bewältigung ihres bisherigen Bildungsweges ist im Hinblick auf die von ihr entwickelten Handlungsstrategien, Phasen der Auseinandersetzung mit ihren Wünschen und Möglichkeiten, wie auch getroffenen Entscheidungen als bedeutende Eigenleistung zu werten. Der Bezug zur Selbstsozialisation und Resilienz wird dabei deutlich.

Insgesamt lässt sich Laylas Resilienzausprägung aufgrund der Zurückhaltung ihrer Eltern in Entscheidungsprozessen bzw. mit Bezug zum Bildungsstand ihrer Eltern v.a. zwei kompensierenden Resilienzmodellen zuordnen: Dem kompensierenden Mediatoren-Modell und dem Interaktionsmodell. Im Mediatoren-Modell wirken risikoerhöhende und –mildernde Faktoren nicht direkt auf die Entwicklung eines Subjekts, sondern indirekt über einen Mediator (Wustmann, 2004, S. 58). Im Interaktionsmodell geht man von einer *interaktiven Beziehung zwischen risikoerhöhenden und –mildernden Faktoren aus* (Wustmann, 2004, S. 60). Im Gegensatz zum Kompensationsmodell wirkt der risikomildernde Faktor indirekt und nur im Falle eines Risikos. Mit Blick auf beide Modelle kann bemerkt werden, dass das niedrige schulische Bildungsniveau ihrer Eltern sich nicht negativ auf ihren Bildungsweg ausgewirkt hat, da durch Laylas Zugang zu anderen Hilfemöglichkeiten (z.B. Schülerstipendium), diese risikomildernd auf die durch den Bildungsstandes der Eltern drohenden Risiken wirken konnten. Ihre Eltern konnten sich als Mediatoren zwischen beiden Lebenswelten, schulischer und familiärer Lebenswelt, auf die mentale Unterstützung ihrer Tochter konzentrieren und schulspezifische Entscheidungen bewusst anderen überlassen. Sie brauchten sich durch das Vorhandensein risikomildernder Faktoren nicht auf die

⁴⁴¹ Layla (43:30 – 44:22)

Gestaltung und weitere Hilfestellungen für Laylas Bewältigungsbemühungen ihres erfolgreichen Bildungsweges zu konzentrieren, sondern konnten ihre Prioritäten innerhalb ihrer Erziehung und familiären Sozialisation anders setzen (Wustmann, 2004, S. 58). So stellten v.a. das Schülerstipendium und die Möglichkeit sich an ihre Lehrer zu wenden indirekte Schutzfaktoren auf ihrem Bildungsweg dar. Zudem stellte auch ihre große Schwester, die ihr bereits in jungen Jahren ihr eigenes Wissen vermittelte einen Schutzfaktor dar. Ein weiterer Schutzfaktor und auch Möglichkeit, die sie in der Bewältigung ihres erfolgreichen Bildungsweges genutzt hat, war das Jobben bzw. Gelderwerb in ihren Bildungsweg mit einzubauen. So gab sie anderen Nachhilfeunterricht um sich etwas Geld dazu zu verdienen und um gleichzeitig den schulischen Stoff zu wiederholen. Sie wusste, dass sie diesen bis zum Schulende braucht. Folglich kann hier von einer bemerkenswerten Lösungs- und Bewältigungsstrategie hinsichtlich der Kombination von Gelderwerb und Lernpraxis gesprochen werden. Darüber hinaus setzte sie sich bewusst mit unterschiedlichen Möglichkeiten der Studienfinanzierung aus, so dass sie keine Bedenken in der Verfolgung eines akademisch ausgerichteten Bildungsweges entwickeln konnte. Hilfestellungen nahm sie diesbezüglich durch Aufklärungsmöglichkeiten im Rahmen ihres Schülerstipendiums war, wie auch der eigenen Auseinandersetzung mit weiteren Faktoren der Studienfinanzierung. Layla unterstützt somit die Annahme, dass die Zurückhaltung der Bildungsaspirationen aufgrund von mangelnden finanziellen Mitteln bzw. Finanzmitteln eher darauf zurück zu führen ist, dass Erwachsene aus finanzschwachen Haushalten nur unzureichend über die tatsächlichen Möglichkeiten (Risiken wie Chancen), sowie die tatsächlichen Belastungen und Rückzahlungsmodalitäten aufgeklärt sind.

9.2 FALLGRUPPE II – DER INDIREKT ERFOLGREICHE BILDUNGSUMWEGE (OHNE MIGRATIONSHINTERGRUND)

Sarah: *Eigentlich kenn ich so wirklich niemand der eigentlich studiert hat.*⁴⁴²

Das folgende Kapitel richtet seinen Blick auf die erfolgreichen Bildungsverläufe jener jungen Erwachsenen aus dem Sample ohne Migrationshintergrund. Diese haben alle einen erfolgreichen Bildungsumweg bzw. einen indirekt erfolgreichen Bildungsweg beschritten. Demnach haben alle Fälle dieser Fallgruppe ihre Hochschulzugangsberechtigung über einen Umweg nach Abschluss der Grundschulzeit erworben und konnten auch nicht während der Orientierungsstufen Klasse fünf und sechs auf ein Gymnasium wechseln. Das Eingangszitat aus dem Interview mit Sarah wurde deshalb ausgewählt, da ihre Aussage im Grunde auf jede/n der Interviewees der Fallgruppe II zutrifft. Der Blick auf das soziale Umfeld der Interviewees II weist nur wenigen bis keinen Bezug zu Personengruppen mit Studium hin. Das Studium und der höhere Bildungsweg präsentieren sich aufgrund der Distanz zu ihnen als etwas Besonderes, Unübliches, Fremdes und dadurch teilweise auch als nicht ganz durch das soziale Umfeld Akzeptierte

Insgesamt wurden sechs junge Erwachsene ohne Migrationshintergrund⁴⁴³ qualitativ befragt. Darunter befinden sich zwei männliche und vier weibliche junge Erwachsene: Jan, Markus, Sarah, Liliana, Anouk und Johanna. Die befragten Interviewees waren zum Zeitpunkt der Interviews auf unterschiedlichen Stationen ihres Bildungs- und Berufsweges. Dies ist vor allem auf ihr unterschiedliches Alter zurückzuführen. Sarah, Jan und Markus waren zum Zeitpunkt der Befragung 20-25 Jahre alt. Anouk, Liliana und Johanna waren 25-30 Jahre alt. Anouk und Johanna haben bereits ihr Studium abgeschlossen. Liliana hat ihr Studium zum Zeitpunkt des Interviews gerade abgebrochen und orientierte sich neu. Markus befand sich zum Zeitpunkt des Interviews an einem kritischen Punkt in seinem Grundstudium. Jan stand zum Zeitpunkt des Interviews vor der Entscheidung für ein Studium oder eine Ausbildung.

Fast alle Elternteile dieser Fallgruppe waren während der Schulzeit der Interviewees berufstätig in einer abhängigen Vollzeitbeschäftigung. Nur Sarahs Mutter⁴⁴⁴ arbeitete gelegentlich geringfügig in einem Minijob wenige Stunden die Woche. Anouks Mutter hat aufgrund einer schweren Krankheit während ihrer Schulzeit aufgehört zu arbeiten. Jan ist bei seinem Vater aufgewachsen und hatte nur wenig Kontakt zu seiner Mutter, welche während seiner Schulzeit verstarb. Bis auf Sarahs Mutter, die keine Ausbildung abgeschlossen hat,

⁴⁴² Sarah (32:04-32:08)

⁴⁴³ Anouk ist in Rumänien geboren und hat dort bis zum zur Einwanderung nach Deutschland in der 2. Klasse eine deutsche Schule besucht. Ihre Großeltern lebten in Deutschland. Im Gespräch erklärt sie jedoch, dass in ihrem Umfeld, wie in der Schule deutsch gesprochen wurde. Sie selbst hat kaum Rumänisch gelernt. Sie konnten im Gegensatz zu anderen Deutschen Aussiedlern aus anderen Oststaaten in Rumänien kulturautonom leben und somit ist Anouk in einem deutschen Umfeld im Ausland aufgewachsen (Anouk 6:40 – 6:45).

⁴⁴⁴ Da ein Minijob nur wenige Stunden umfasst, wurde sie trotzdem zur Gruppe der ‚Erwerbslosen‘ Elternteile zugeordnet.

sind alle berufstätigen Eltern der Fallgruppe in ihren Ausbildungsberufen tätig. Die finanzielle Lage der Elternhäuser erweist sich im Vergleich zu den anderen Fallgruppen als finanziell stärker aus. Dies liegt vor allem an der Tatsache, dass die Eltern aufgrund ihres Ausbildungsabschlusses in qualifizierten Berufen tätig waren mit einer höheren Lohnspanne als in nichtqualifizierten Berufsgruppen. Nur einer der Interviewees jobbte während seiner Schulzeit. Dabei handelt es sich um Jan, der in einem Alleinerziehenden Elterhaus während seiner Jugend aufwuchs. Die Notwendigkeit des Jobbens lässt sich durch den Alleinverdienerhaushalt während seiner Jugendzeit erklären. Es zeigt sich, dass mit steigendem Alter der Interviewees ein Einkommen der Eltern nicht ausreichte um alle familiären Notwendigkeiten und Bedürfnisse zu stillen.

Der Bildungsstand der Eltern lässt sich bis auf Sarahs Eltern einem bildungspragmatischen *p* Bildungsmilieu bzw. sogar einem höheren zuordnen (Markus, Johanna, Anouk, Jan, Liliana). Lilianas und Markus Mütter haben schließlich neben einer Ausbildung die Mittlere Reife erworben. Jans Mutter hatte sogar das Allgemeine Abitur erworben. Er ist jedoch seit seiner frühen Kindheit beim Vater aufgewachsen. Dieser hat neben seinem Hauptschulabschluss eine Ausbildung absolviert. Sarahs Elternhaus lässt sich im Kontrast zu den anderen Interviewees einem bildungsfernen-bildungspragmatischen *bp* Bildungsmilieu zuordnen. Ihre Mutter ist frühzeitig von der Schule abgegangen und hat keine Ausbildung absolviert. Ihr Vater hat neben einem Hauptschulabschluss eine Ausbildung absolviert. Keiner der Interviewees kann einem bildungsfernen Elternhaus zugeordnet werden. Dies ist durch die seit langem in Deutschland existierende Schulpflicht erklärbar.⁴⁴⁵

Die elterlichen Unterstützungsleistungen zeigen ein hohes Maß an Eigeninitiative der Eltern. Soweit es ihnen selbst möglich war ihre Kinder, die Interviewees bei der Bewältigung schulischer Aufgaben zu unterstützen, taten sie dies. Sobald es nicht mehr möglich war und ihnen die nötigen finanziellen Mittel zur Verfügung standen, sorgten sie für eine private Unterstützung ihrer Kinder in Form kostenpflichtiger Nachhilfe. Interviewees deren Eltern sich keine private Nachhilfe leisten konnten, waren gefordert sich anderweitig beispielsweise im Freundes oder Geschwisterkreis Unterstützung zu suchen oder ihre schulischen Aufgaben selbst zu bewältigen.

Der Blick auf den Medienkonsum innerhalb der Fallgruppe weist vor allem auf einen regen Bücherkonsum innerhalb der Herkunftsfamilie. Das Lesen wurde als Hobby genutzt. In Anouks Fall stellte es zudem eine Bewältigungsform in der Auseinandersetzung mit der Krankheit der Mutter. Das Lesen stellte einen momentanen Ausweg aus der tristen Familienrealität.⁴⁴⁶ Als besonders interessant äußerte sich der Medienkonsum als Anregung für einen höheren Bildungsweg. Johannas und Sarah Wunsch einen höheren Bildungsweg beschreiten zu wollen, wurde durch ihren Medienkonsum angeregt.

⁴⁴⁵ vgl. Kapitel 7.1

⁴⁴⁶ vgl. Kapitel 8.5.

Bildungsaspirationen innerhalb der Fallgruppe II - Typenzuordnung

Das elterliche Bildungsinteresse zeigt sich innerhalb der Fallgruppe als offen hinsichtlich höherer Bildungswege. Die Eltern üben jedoch keinen Druck auf die Interviewees aus einen bestimmten Bildungsweg beschreiten zu müssen. In drei Interviewees verweisen die Eltern allerdings bewusst auf die Möglichkeit des weiteren Ausbaus des bisher begangenen Bildungsweges der Interviewees (Johanna, Sarah, Markus). Die Bildungsmotivation der Interviewees lässt sich einerseits als Resultat medialer Anregung beschreiben wie auch als erkannte Möglichkeit der beruflichen Chancensteigerung durch einen höheren Bildungsweg. Bei einer befragten Person (Anouk) erweist sich Bildungsmotivation einen höheren Bildungsweg zu verfolgen aus der Konsequenz unausgereifter Berufswünsche. Die Umsetzung eines höheren Bildungswegs wurde als Aufschubhilfe einer konkreten Bildungs- bzw. Berufsentscheidung genutzt.

Die elterliche Bildungsaspiration und die Bildungsaspirationen der Interviewees lassen sich drei der vorangestellten Typisierung aus dem Quervergleich des Gesamtsamples zuordnen. Zwei der Interviewees lassen sich zum Typus der ‚Opportunisten‘ zuordnen. Dies sind Markus und Liliana. Bei beiden waren die Eltern an der Bildung ihrer Kinder interessiert und haben sie soweit sie es konnten unterstützt. Sie übten jedoch keinen Druck auf sie aus einen bestimmten Bildungsweg einzuschlagen. Markus und Liliana selbst sind ihren Bildungsweg den ihnen gebotenen Möglichkeiten gefolgt. Jan, Anouk und Sarah lassen sich dem Typus der ‚Spätzünder‘ zuordnen. Ihre Eltern waren ebenfalls an ihrer Schulbildung interessiert und haben sie unterstützt. Die drei Interviewees haben jedoch im Kontrast zu Markus und Liliana, während der Sekundarstufe I den konkreten Wunsch entwickelt, dass Abitur zu erwerben und später ein Studium zu beginnen. Johanna kann als einzige der Fallgruppe der ‚Zielstrebigen‘ zugeordnet werden. Ihre Eltern waren zwar an ihrer Schulbildung interessiert, konnten ihr jedoch wenig Unterstützung auf dem Bildungsweg bieten. Johanna selbst hat sich bereits als Kind für einen höheren Bildungsweg entschieden.

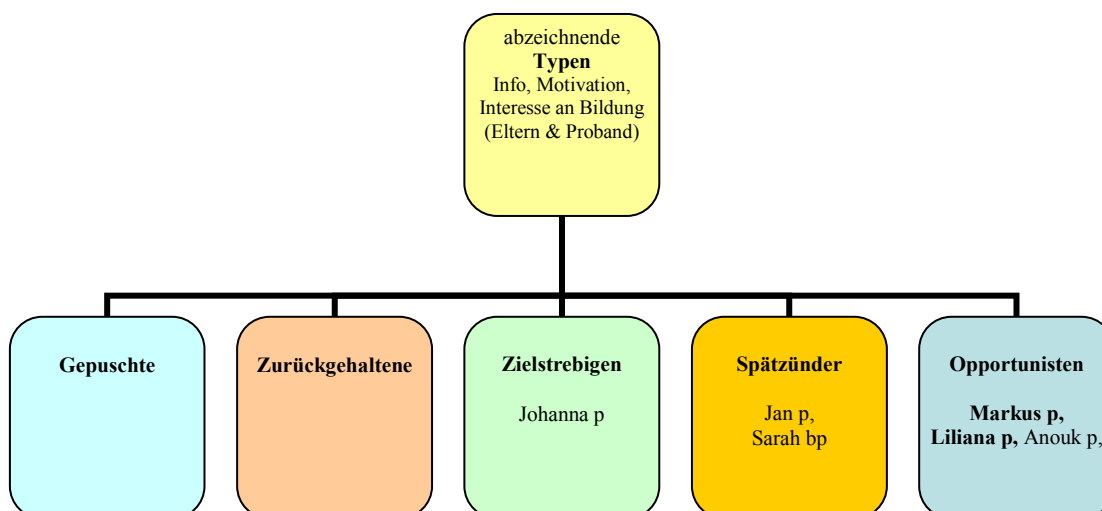


Abb. 7

Bildungsverläufe innerhalb der Fallgruppe II

Im einzelnen lassen sich die Bildungsverläufe der Fallgruppe wie folgt zusammenfassen: Johanna hat zunächst ihren Hauptschulabschluss erworben. Im Anschluss an die Hauptschule hat sie auf der Werkrealschule ihre Mittlere Reife erworben und auf dem ernährungswissenschaftlich orientierten, beruflichen Gymnasium ihr Allgemeine Abitur. Vor Studienbeginn hat sie ein halbjähriges Praktikum absolviert und anschließend gejobbt, so dass sie erst ein Jahr nach dem Erwerb des Abiturs mit dem Studium begonnen hat. Zum Zeitpunkt des Interviews hat sie ihr Studium der Erziehungswissenschaft abgeschlossen und ist auf Jobsuche.

Anouk ist in der zweiten Klasse als Kind deutscher Aussiedler aus Rumänien nach Deutschland gekommen. In Rumänien hat sie eine deutsche Schule besucht. Sie spricht kaum rumänisch. Ihre Familie konnte im Gegensatz zu anderen Deutschen Aussiedlern (aus anderen Oststaaten) in Rumänien kulturautonom leben, so dass die rumänische Sprache kaum Gegenstand ihrer Lebenswelt in Rumänien war. Anouk ist somit in einem deutschen Umfeld im Ausland aufgewachsen. Aus diesem Grund wird sie als ein Sonderfall betrachtet und trotz ihrer Einwanderung während der Schulzeit in die Gruppe der Interviewees ohne Migrationshintergrund hinzugerechnet. Nach der Grundschule hat Anouk die Realschule besucht. Ihr Allgemeines Abitur hat sie auf dem ernährungswissenschaftlich orientierten, beruflichen Gymnasium erworben. Nach ihrem Abitur hat sie zunächst ein Jahr gejobbt und sich Gedanken über ihre Zukunft gemacht, bevor sie im Anschluss daran mit ihrem Magisterstudium in Deutsch und den empirischen Kulturwissenschaften begonnen hat. Zum Zeitpunkt des Interviews hat sie erst seit Kurzem ihr Studium erfolgreich beendet und ist auf Jobsuche.

Liliana ist zum Zeitpunkt des Interviews ebenfalls auf Jobsuche. Zuvor hatte sie ihr Studium der BWL in Ostdeutschland abgebrochen und ist gemeinsam mit ihrem Freund an dessen neuen Ausbildungsort in Baden-Württemberg gezogen. Als Kind hatte sie nach der Grundschule ein privates Musikgymnasium besucht. Nachdem sich ihre Eltern ihren Schulbesuch finanziell nicht mehr leisten konnten, hat sie auf die nächstgelegene Schule zu ihrem Wohnort gewechselt. Die nächstgelegene Schule war eine Realschule. Nach dem Erwerb der Mittleren Reife hat sie zunächst eine Ausbildung zur Krankenschwester begonnen. Diese hat sie jedoch schnell wieder abgebrochen und ein knappes Jahr lang Praktika über die Agentur für Arbeit absolviert. Diese war aufgrund ihrer damaligen Minderjährigkeit für sie zuständig. Durch die Praktika kam sie auf den Beruf der Bürokauffrau und ihre damalige Ausbildungsstätte. Sie ist ausgebildete Bürokauffrau. Ihr fachgebundenes Abitur hat sie auf einem Berufskolleg (BK) im Anschluss an ihre Ausbildung zur Bürokauffrau erworben. Das Studium der BWL hat sie danach angeschlossen.

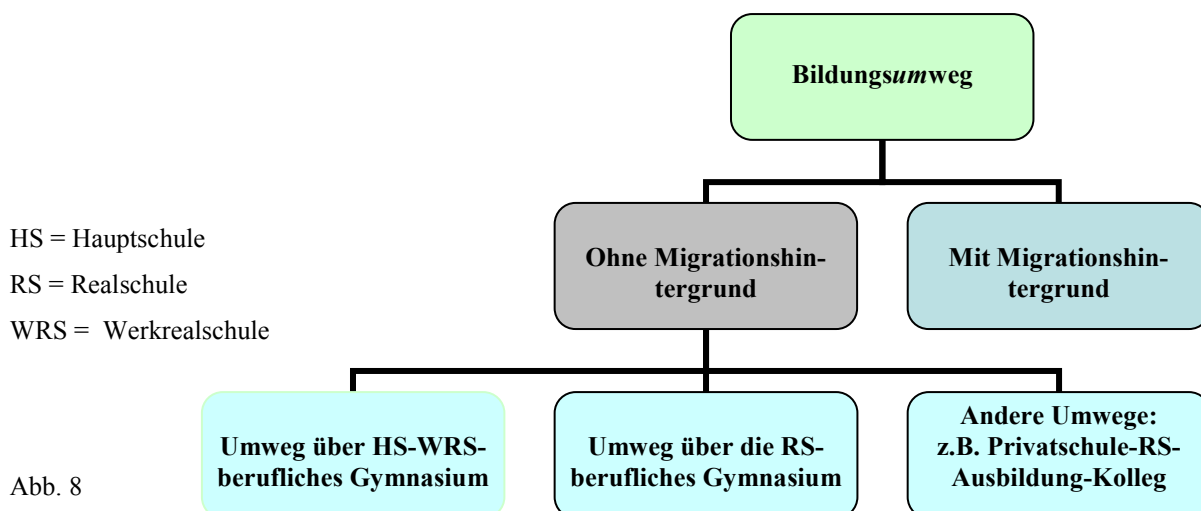
Sarah ist ebenfalls auf der Jobsuche. Sie hat zum Zeitpunkt des Interviews ihre Ausbildung zur Erzieherin abgebrochen bzw. unterbrochen. Sie hofft auf eine erneute Aufnahme auf der Schule für Sozialpädagogik, welche sie vor einem Umzug in eine andere Stadt und

den dadurch verursachten Schulwechseln besucht hatte. Ihr Allgemeines Abitur hat sie wie Johanna und Anouk auf einem ernährungswissenschaftlich orientierten, beruflichen Gymnasium erworben. Für dieses hat sie sich nach Erwerb ihrer Mittleren Reife auf einer Realschule entschieden. Ihr damaliges Ziel war es Japanologie zu studieren. Während des Gymnasiums hat sie dieses Ziel jedoch verworfen. Nach Erwerb des Abiturs hat sie zunächst ein Vorpraktikum für die Erzieherinnenausbildung in einer Einrichtung für körperbehinderte Kinder absolviert und anschließend mit der schulischen Ausbildung zur Erzieherin begonnen. Sie hofft über den Ausbildungsweg eine gleichwertige Qualifikation zur Sonderpädagogin bzw. Erzieherin im Sonderpädagogischen Bereich zu erwerben. Das Studium der Sonderpädagogik hat sie aufgrund ihres schlechten Abiturschnitts erst gar nicht anvisiert.

Markus hat nach der Realschule ein Allgemeines Gymnasium besucht und dort sein Allgemeines Abitur erworben. Nach seinem Zivildienst hat ein Studium zum Biologen mit Bildungsziel Bachelor begonnen und befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews im dritten Semester. Sein Wunsch ist es Kriminalbiologe zu werden. Aufgrund seiner schlechten Noten im Studium ist sein Ziel jedoch in die Ferne gerückt. Im Gespräch erklärt er, dass ihm aufgrund nicht bestandener Klausuren die Exmatrikulation droht. Seinen Studienplatz in der Biologie hat er aufgrund seines wohl mäßigen Allgemeinen Abiturs erst nach zahlreichen erfolglosen Bewerbungen quer durch Deutschland erhalten. Zum Zeitpunkt der Befragung ist er dabei einen Plan B für seine berufliche Ausbildung und seinen Bildungswunsch zu entwickeln. Eine Möglichkeit sieht er sich selbst zu exmatrikulieren und sich in einem Biologieüberscheidenden Fach wieder einzuschreiben bzw. die Universität zu wechseln.

Jan befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews in einer Orientierungsphase und im Entscheidungsprozess für wie gegen ein Studium, sowie Überlegungen über seine beruflichen Wünsche. Er hat nach der Grundschule eine Realschule besucht und dort die Mittlere Reife erworben. Im Anschluss daran hat er sein Allgemeines Abitur auf einem beruflichen Gymnasiums – technisches Gymnasium - erworben. Danach hat er seine Wehrpflicht bei der Marine absolviert und seine Zeit auf einem Marineschiff um weitere Monate über die Pflicht hinaus verlängert.

Alle Interviewees dieser Fallgruppe weisen einen Bildungsumweg zum Abitur bzw. zur Hochschulzugangsberechtigung auf. Johanna ist ihren Weg über die Hauptschule (HS), dem anschließenden Besuch der Werkrealschule (WRS) und eines Besuchs eines beruflichen Gymnasiums zum Erwerb des Allgemeinen Abiturs gegangen. Sarah, Jan, Anouk und Markus konnten ihren Weg von der Realschule und dem Erwerb der Mittleren Reife ebenfalls über ein anschließendes Besuch eines beruflichen Gymnasiums beschreiten. Liliana ist die Einzige der Gruppe, die eine Fachhochschulreife (fachgebundenes Abitur) erworben Sie ist ihren Weg zur Hochschulreife über eine Ausbildung und anschließendem Kollegbesuch gegangen. Das folgende Schaubild (Abb. 8) stellt die Bildungsverläufe der Fallgruppe dar.



Zusammenfassender Blick auf die Besonderheiten der Fallgruppe II

Der Blick auf die Interviewees der Fallgruppe II zeigt, dass die erfolgreichen Bildungswege insbesondere durch die Möglichkeit ein Allgemeines Abitur an beruflichen Gymnasien erwerben zu können, profitiert haben. Nur bei einem Interviewee stellte der Besuch eines Berufskollegs im Anschluss an eine Erstausbildung den erfolgreichen Bildungsumweg. Dieser Interviewee stellt eine Ausnahme innerhalb der Fallgruppe II dar. Der erfolgreiche Bildungsweg wurde in diesem Fall erst im Zuge des Berufswegs und der dortigen Aufstiegsmöglichkeiten mithilfe eines höheren Bildungsgrads begünstigt. Die Struktur des Bildungssystems stellt einen wichtigen Schutzfaktor für die erfolgreich beschrittenen Bildungswege der Interviewees, in dem es den weiteren Ausbau der bisher erlangten Bildungsabschlüsse ermöglichte.

Im Vergleich zu den anderen Fallgruppen wird ein höherer Bildungsweg durch Interviewees der Fallgruppe II stärker als ‚praktische‘ Gelegenheit eines Bildungs- oder Berufsaufstiegs genutzt, wie auch als Möglichkeit der Umsetzung eines bestimmten Bildungsziels. Ein höherer Bildungsweg stellt eher eine berufliche und soziale Aufstiegsform dar und verfolgt weniger eine stärkere Gewichtung der eigenen Bildung, bzw. eines konkreten Bildungswunsches und Bildung an sich. Die Bildungsaspirationen der Eltern und der Interviewees erweisen sich im Vergleich zu den anderen Fallgruppen weniger als Ausgangspunkt der konkreten Umsetzung der erfolgreichen Bildungswege als der strukturelle Führungsverlauf des besuchten Bildungskanals nach Zuweisung in die Sekundarstufe I oder die Anregungen, wie auch gebotenen Möglichkeiten der sekundären und tertiären Sozialisationsinstanzen im Übergang in die Sekundarstufe II.

9.2.1 Der Ankerfall Johanna

Johanna wurde als Ankerfall der Fallgruppe II ausgewählt, da sie tendenziell den erfolgreichsten Bildungswegs innerhalb ihrer Fallgruppe aufweist. Ihren Bildungsweg hat sie in der Sekundarstufe I von der Hauptschule aus gestartet und über Umwege ihr Allgemeines Abitur erworben. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie 28 Jahre alt und hat einen Studienabschluss als Dipl. Pädagogin erworben. Ihr Studium hat sie innerhalb 16 Hochschul- und 12 Fachsemester absolviert. Seit ihrem Studienabschluss ist sie auf Arbeitssuche. Mit einem Minijob in einem Kino hält sie sich finanziell über Wasser. Innerhalb der Fallgruppe II kann sie als einzige dem Typus der ‚Zielstrebigen‘ zugeordnet werden. Sie hat sich bereits als Kind vorgenommen später einmal zu studieren und somit eine akademische Ausbildung zu verfolgen. Nachdem sie als Kind die Verfilmung *Das fliegende Klassenzimmer* gesehen hatte, war ihr klar, dass sie auf ein Gymnasium besuchen und später studieren gehen möchte.

Johanna: *Ja ich wollt, seit dem ich das ‚Fliegende Klassenzimmer‘ gesehen habe, auf’s Gymnasium. (37:38 - 37:49)*

Johanna Herkunftsfamilie entspricht einem bildungspragmatischen Bildungsmilieu. Johanna Eltern haben beide einen Hauptschulabschluss und eine Ausbildung. Die Mutter ist ausgebildete Frisörin und arbeitet in Teilzeit. Der Vater ist gelernter Elektriker. Vor einiger Zeit hat er eine Weiterbildung zum Techniker abgeschlossen. Mittlerweile arbeitet er im Büro in jener Firma, in welcher er bereits seit über 25 Jahren arbeitet. Das elterliche Interesse an Johannas Schulbildung zeigt sich als stark an. Sie unterstützten sie soweit dies ihnen möglich war. Sie übten jedoch keinen Druck aus, dass Johanna einen bestimmten Bildungsweg beschreiten sollte. Der Weg von der Hauptschule in ein Studium war ihnen jedoch bekannt.

Johannas Zwillingsschwester hat ebenfalls die Hauptschule und dann die Werkrealschule besucht und abgeschlossen. Nach dem Erwerb der Mittleren Reife hat sie an einem parlamentarischen Austausch in den USA teilgenommen und anschließend ebenso wie Johanna das ernährungswissenschaftlich orientierte berufliche Gymnasium (EG) besucht und mit dem allgemeinen Abitur abgeschlossen. Danach hat sie zunächst eine BA-Ausbildung zur Steuerfachangestellten mit einem einjährigen Praktikum begonnen. Diese hat sie nach 1,5 Jahren allerdings wieder abgebrochen. Johannas Eltern empfanden dies als schlimm, da sie in ihren Augen dadurch schließlich Zeit verloren habe. Ihr Studium, welches sie im Anschluss an einer Fachhochschule angefangen hat, schloss sie dennoch vor Johanna ab. Johanna Langzeitfreund mit welchem Sie seit ihrem 16. Lebensjahr zusammen war, hat zunächst ein Gymnasium auf einer zweisprachigen Europaschule besucht, bevor er auf ein reguläres Gymnasium wechselte. Sein anschließendes Studium der Physik und Informatik hat er abgebrochen und als englischer Muttersprachler mit Übersetzungsarbeiten angefangen. Mittlerweile arbeitet er in seiner eigenen Firma im Bereich der Netzwerkbetreuung. Auf der Berufsschule hat er nebenher seinen Abschluss als Fachinformatiker erworben. Seine Eltern sind beide Akademiker. Zu diesen hat Johanna ein gutes Verhältnis.

Bildungsentscheidungen

Johanna hat gemeinsam mit ihrer Zwillingschwester den Kindergarten und die Grundschule besucht. Sie besuchten beide gemeinsam eine Klasse, obwohl ihren Eltern geraten wurde, Zwillinge lieber zu trennen. Ihre Eltern beschlossen jedoch beide eine Klasse besuchen zu lassen, da sich der Kindergartenbesuch für Johannas Schwester als schwierig erwies. Den Schulbesuch empfand ihre Schwester zunächst ebenfalls als schrecklich, so dass Johanna ihrer Schwester versprach gemeinsam mit ihr alle Klasse zu besuchen. Im Anschluss an die Grundschule erhielten beide eine Empfehlung für die Hauptschule. Johanna erklärt hierzu, dass sie nicht sonderlich gut im Fach Deutsch war. Sie hatte Schwierigkeiten in der Rechtschreibung und in der Grammatik, so dass sie eine Note 4 zum Abschluss der Grundschule erhielt. In Mathematik hatte sie eine Note 3. Mit der damaligen Klassenlehrerin seien beide nicht sonderlich klar gekommen. Vielmehr hatte Johanna immer das Gefühl, dass die Lehrerin bestimmte Lieblingsschüler hatte, zu welchen sie nicht zählte und welche auch auf das Gymnasium kamen. Johannas Eltern haben selbst die Hauptschule besucht und dort ihren Abschluss gemacht, so dass sie keine Einwände gegen einen Hauptschulbesuch hatten. So betonten sie gegenüber Johanna und ihrer Schwester, dass sie nach der Hauptschule immer noch die Realschule wie auch das Gymnasium besuchen könnten.

Johanna: *Ja - - und dann kommt eigentlich schon nach der Grundschule die Hauptschule. Ähm, ja was für meine Eltern jetzt nicht so schlimm war irgendwie, weil die immer von Anfang an gemeint haben, dass das nicht so schlimm ist, wenn man auf die Hauptschule geht. Und sie wären auch auf der Hauptschule gewesen. Und man könnte ja danach immer noch Realschuleschule oder Gymnasium machen oder was auch immer. Je nachdem wie man wollte. (6:26 - 6:55)*

Insgesamt sind relativ viele Schüler ihrer damaligen Grundschulklasse auf die Hauptschule gekommen. Dabei erinnert sie sich daran, dass die Eltern anderer Mitschüler weniger erfreut waren über die Hauptschulempfehlung. So habe beispielsweise ihr Banknachbar aus der Grundschule, *Görki*, auf Anfragen der Eltern *irgendeine Prüfung oder so oder Test oder so was gemacht*, nach welchem er doch noch auf die Realschule wechseln konnte. Was für ein Test das war, scheint ihr bis heute nicht ganz klar zu sein.⁴⁴⁷ Ein Wechsel von der Hauptschule auf eine Realschule noch während der Schulzeit stellte jedoch für Johanna und ihre Schwester kein Thema dar. Ihre Noten besserten sich zwar auf der Hauptschule und ließen einen theoretischen Übergang während der Orientierungsstufen zu, doch wurde dies weder von ihren Eltern noch von Seiten ihrer Lehrer thematisiert. Somit stellte ihre Notenentwicklung auf der Hauptschule einen Schutzfaktor ihres erfolgreichen Bildungsweges und eine Möglichkeit aufzusteigen dar, doch blieb diese ungenutzt. Weshalb von Seiten der Schule und Lehrkräfte keine Anregung für einen Wechsel kam, bleibt aus dem Gespräch offen. Johanna selbst hatte ebenfalls kein eigenes Interesse an einem Wechsel. Sie fühlte sich in ihrer Klasse wohl, so dass sie keinen Sinn in einem Wechsel sah, wie sie erklärt. Bezüglich ihrer Eltern geht sie davon aus, dass diese ebenfalls an keinem Wechsel interessiert waren.

⁴⁴⁷ Johanna (23:00 - 23:26)

Vielmehr geht sie davon aus, dass diese froh darüber waren, dass ihre Kinder sich beide endlich in der Schule wohlfühlten und diese gerne besuchten.⁴⁴⁸ Darüber hinaus war sich Johanna damals dessen bewusst, dass bei einem Schulwechsel auf eine höhere Schulform keine Garantie mehr für ihre guten Noten geboten gewesen wäre. Folglich stellte ein Wechsel allein aus diesem Grund keine Option für sie dar. Johannas Hauptschulbesuch, welcher als ein Risikofaktor für die Beschreitung eines erfolgreichen Bildungsweges betrachtet werden kann, erwies sich insgesamt als wenig risikobehaftet für sie. Durch ihre Eltern erhielt sie schließlich das erste Informationswissen und das Signal, dass es auch möglich sei, nach dem Abschluss der Hauptschule schulisch weiter aufzubauen. Diese vermittelte Wahrnehmung eines Hauptschulbesuchs als erste Bildungsetappe wirkte einem definitiven Schulende nach Erwerb des ersten Schulabschlusses entgegen. Hierzu haben auch die Erweiterung des Unterrichts und die mögliche schulische Zuweisung in den Zusatzunterricht der Werkrealschule für den Erwerb der Mittleren Reife beigetragen. Durch den Zusatzunterricht für den anschließenden Besuch einer Werkrealschule wandelte die Hauptschule automatisch ihr Bildungsziel vom Hauptschulabschluss in den Erwerb der Mittleren Reife um. Mit Blick auf die Resilienzmodelle kann hier von einer direkten Kompensation des Risikos - der Akzeptanz des ersten Bildungsabschlusses als einen definitiven - durch Schutzfaktoren gesprochen werden. Der Hauptschulabschluss verlor durch die schulische Erweiterung zur Hauptschule mit Werkrealunterricht und durch die Bestärkung der Eltern, weitermachen zu können, direkt an Wirkungskraft als endgültiges Bildungsziel wahrgenommen zu werden. Die Erweiterung der Schule zu einer Werkrealschule inklusives des Zusatzunterrichts kompensierte somit (auf dem) direkt das Risiko des Erwerbs eines ersten Bildungsabschlusses als endgültigen ersten Schulabschluss. Johanna erhielt durch die Erweiterung einen konkreten Handlungsrahmen, in welchem sie ihren Bildungsweg weiter ausbauen konnte. Folglich lässt sich dieser Schutzfaktor mit Blick auf die Resilienzmodelle v.a. einem Kompensationsmodell zuordnen. Die elterliche Betrachtungsweise eines späteren Ausbaus des ersten Schulabschlusses sowie (auch) Johannas gute Noten lassen sich stärker als indirekte Schutzfaktoren betrachten, welche nur marginal von Bedeutung für eine erweiterte Sichtweise auf Johannas schulische Wahrnehmung der Hauptschule hatten.

Bildungsentscheidung - Übergang zur Werkrealschule

Die konkrete Entscheidung für den Besuch einer Werkrealschule mit dem Bildungsziel Mittlere Reife hat Johanna nicht alleine getroffen. Sie erklärt, dass alle Schüler der siebten Klasse mit einem Notendurchschnitt von 2 von ihren Lehrern gefragt wurden, ob sie denn weitermachen möchten. Die Eltern wurden im Anschluss daran in einem Elternabend ebenfalls über die Möglichkeit des anschließenden Besuchs einer Werkrealschule nach Erwerb des Hauptschulabschlusses aufgeklärt. Johanna erklärt, dass sie gemeinsam mit ihrer Schwester ihre Eltern noch vor dem Elternabend über die Möglichkeit informiert haben.

⁴⁴⁸ Johanna (24:26 – 26:28)

Diese waren ihrer Erinnerung nach, weder ausdrücklich dafür noch gegen den weiterführenden Besuch. Johanna, geht daher davon aus, dass v.a. ihre Schwester die Entscheidung für den weiterführenden Besuch getroffen hat. Sie selbst habe sich an ihr immer orientiert und vor ihrer räumlichen Trennung durch das Austauschjahr ihrer Schwester in den USA, nicht wirklich ein *Eigenleben* gehabt. Ebenso hat sie auch schulische Entscheidungen an den Wünschen ihrer Schwester angepasst bzw. diese adaptiert.

Interviewerin: *Als das mit der Werkrealschule kam, haben dass alle automatisch getan?*

Johanna: *Mhm [schüttelt den Kopf] das war, des wurde eh also Leute Schüler und Schülerinnen, die eh einen Durchschnitt von 2 hatten wurden gefragt, ob sie das machen wollten.*

Interviewerin: *Mhm.*

Johanna: *Und die es wurde auch mit den Eltern geredet. Die wurde ihnen vorgestellt im Elternabend. Und eh, dann konnten sich sozusagen Eltern mit den Schülerinnen sozusagen dann entscheiden, ob das gemacht wird oder nicht. Dann konnte man eben Werkrealschule machen oder eben nicht.*

Interviewerin: *Kannst du dich noch an diese Entscheidung erinnern?*

Johanna: *Also direkt an die Entscheidung nicht, nee [schüttelt den Kopf].*

Interviewerin: *Oder wie des so, so dann kam? Deine Eltern haben es euch erzählt, oder durch den Elternabend oder ihr den Eltern?*

Johanna: *Wir haben es den Eltern erzählt. Also es wurde eben in der Schule besprochen ehm in der Klasse. Und wir haben es den Eltern erzählt. Und dann gab es eben diese Einladung für den Elternabend und eh also meine, meine Eltern also ja meine Eltern war es eben nicht wichtig, ob man auf die Hauptschule oder Realschule oder so geht. Aber ehm wenn sozusagen - sie hatten aber auch nichts dagegen quasi. Das wir auf die Realschule dann quasi gehen, so. Also weder ein ‚ja, ihr müsst unbedingt Bildung‘ noch ein ‚Uhu Bildung, was ist das, das ist ja ekelig‘ [übertrieben gesprochen]. Ja so.*

Interviewerin: *Wer hat's dann entschieden im Endeffekt?*

Johanna: *Wir! Denk ich. Also meine Schwester war auch sehr ich sag immer meine Schwester. Aber ich glaub, dass war wirklich so, ich glaub ich hatte so bis sie nach Amerika ging nicht so wirklich ein Eigenleben, haben ich so das Gefühl. (26:26 - 28:06)*

[...]

Interviewerin: *Also hat deine Schwester dann eher so die Idee gehabt, auf die Werkrealschule?*

Johanna: *Ja, ich glaub schon also [nickt]*

Interviewerin: *Und du hast dann einfach ...*

Johanna: *Ich bin halt ich bin halt einfach mit so. (29:18 - 29:30)*

Ihre Schwester kann aufgrund ihrer Vorbildfunktion für Johanna und bildungsspezifischen Führungsrolle als Schutzfaktor auf Johannas erfolgreichen Bildungsweg gewertet werden. Diese hatte die Initiative ergriffen und beschlossen, die Werkrealschule zu besuchen. Daneben können auch Johannas gute schulischen Leistungen, die Aufklärungsarbeit der Lehrer und ihrer Eltern, sowie generell die Möglichkeit des weiterführenden Besuchs als Schutzfaktoren gewertet werden. Alle Schutzfaktoren haben dazu beigetragen, dass Johanna im Anschluss an den Hauptschulabschluss auf die Werkrealschule wechseln konnte. Mit Blick auf die Resilienzmodelle lassen sich die genannten Schutzfaktoren dem Kompensations- und dem Interaktionsmodell zuordnen. Speziell die direkte Aufklärungsarbeit der Schüler, somit auch Johanna und ihrer Schwester durch die Lehrer, ermöglichte auf direktem Wege eine Auseinandersetzungsplattform für einen weiteren schulischen Blickwinkel.

Bildungsentscheidung - Übergang von der Werkrealschule auf ein Gymnasium

Johannas Übergang auf ein Gymnasium im Anschluss an den Erwerb einer Mittleren Reife auf der Werkrealschule wurde ihren Aussagen nach bereits durch ihre frühe Entscheidung

in der Kindheit aufgrund der Verfilmung *Das fliegende Klassenzimmer* begünstigt. Damals hatte sie sich vorgenommen, selbst irgendwann ein Gymnasium zu besuchen und später einmal zu studieren bzw. eine akademische Ausbildung zu verfolgen.⁴⁴⁹

Interviewerin: *Frage, wie kam's dazu oder kannst du dich daran erinnern, wie es dazu kam, dass du auf's Gymnasium überhaupt wolltest?*

Johanna: *Ja ich wollt, seit dem ich das ‚Fliegende Klassenzimmer‘ gesehen habe, auf's Gymnasium. (37:38 -37:49)*

[...]

Interviewerin: *Mhm. Kannst du dich daran erinnern, wann das das erste Mal war, dass du das tatsächlich so gedacht hast. Also, ‚ich will Gymnasium machen‘ und dann auch ‚ich will studieren‘?*

Johanna: *Wirklich mit, also als ich den Film ‚das fliegende Klassenzimmer‘ gesehen habe. (38:53 - 39:05)*

Nichtsdestotrotz stellte besonders ihre Schwester zunächst die Weichen für den Bildungsaufstieg von der Haupt- auf eine Werkrealschule. Ihren anschließenden Weg auf ein Gymnasium beschreibt sie konkret als Folge der räumlichen Aufteilung der Schulen und ihrem gemeinsamen Schulweg mit Gymnasialschülern. So erzählt sie, dass ihre Hauptschule und die Werkrealschule sich im gleichen Gebäude wie das Gymnasium befanden. Die Realschule befand sich in einem anderen Teil der Stadt. Die Räumliche Anordnung der Schulen gestaltete sich dabei sehr bildlich. Im unteren und dunkleren Teil des Gebäudes befand sich die Hauptschule und die Werkrealschule, im oberen, helleren Teil das Gymnasium. Ihren Schulweg bestritt sie daher gemeinsam mit Gymnasialschülern in einem Bus. Diese unterhielten sich über die unterschiedlichen Gymnasien und Lehrkräfte der Schulen. Johanna bekam dies alles mit, so dass sie sich ein weiteres Bild von den einzelnen Gymnasien bilden konnte. Speziell die Aussagen über die Lehrkräfte des ernährungswissenschaftlichen Gymnasiums unterstützten dabei ihren Entschluss, sich für dieses für den Erwerb eines Abiturs zu entscheiden.⁴⁵⁰ Darüber hinaus waren v.a. die Leistungsfächer der Gymnasien und die dort vertretenen Mentalitäten bzw. das Bild, das sie von den Schulen kannte, ausschlaggebend für ihre Entscheidung, anschließend das EG zu besuchen. Auf dem Technischen Gymnasium (TG) waren ihres Wissen mehr Jungs und der Schwerpunkt lag auf Mathematik. Das Wirtschaftsgymnasium (WG) stand für sie für ambitionierte und auf Karriere ausgerichtete Schüler. Daher entsprach das EG durch seinen alternativen Charakter und dem Bezug zu Biologie am ehesten Johannas' Charakter. Es ist demnach davon auszugehen, dass ihr bisheriger Wunsch, ein Gymnasium besuchen zu wollen, durch weitere Erfahrungswerte, die sie v.a. informell auf ihrem Schulweg erworben hat, untermauert und konkretisiert wurde. Ein Besuch eines allgemeinbildenden Gymnasiums statt eines beruflichen stand für sie außer Frage, da sie bisher keine zweite Fremdsprache neben Englisch auf der Haupt- oder der Werkrealschule erlernen konnte.

Interviewerin: *O.k. du hast im Bus gehört eh wo die coolsten Lehrer sind auf welcher Schule, ehm hätt's denn noch ‚ne andere Option gegeben außer das EG? Also, dass man halt nur gehört hat, dass man auf*

⁴⁴⁹ vgl. Kapitel 7.2.4

⁴⁵⁰ Johanna (34:55 - 37:14)

dem EG sind die coolsten, gab's da also auch Kepler Gymnasium hast du noch erwähnt? [Überschneidung]

Johanna: *Auf's Kepler hät ich halt nicht gekonnt, weil ich ehm kein Französisch hatte. Da brauchte man ja diese zweite Fremdsprache schon. (41:22) Und die hab, hast du halt nicht auf der Werkrealschule oder Hauptschule nicht gelernt gehabt. (41:25) Also nur Deutsch und Englisch. Von dem her wäre eh nur berufliches Gymi, also ich hät entweder Französisch gebraucht oder Latein, haha (41:35). Eh also auch von dem her nur berufliches Gymi und da gab's halt das WG also Wirtschaftsgymi, das Technische Gymi und das Ernährungswissenschaftliche Gymi in Freudenstadt. (41:46). Und auf's TG wollte ich nicht, weil da waren nur Jungs. So und Mathe äh, nee, dass hät nicht gepasst. Und WG ja weiß nicht, hat irgendwie auch nicht so. Also ich weiß nicht, also ich stand keine Ahnung. Als ich dann auf dem EG war, war des voll so, wenn du dann, also das EG war so an der Seite. Dann kam das TG und dann kam das WG und dann waren da halt noch die ganzen beruflichen Schulen dabei, also je nachdem nach Schwerpunkt eben auch so in dieser Reihe. Und halt, wenn du dann und in der Mitte war das Kiosk wo du dir dann irgendwas kaufen konntest und rumsitzen konntest. Und wenn du da dann rumgesessen bist, dann war's halt auch so keine Ahnung, da wenn ich da rumgesessen bin, da sind die Leute so an dir vorbei gelaufen [rupft die Nase] ‚Äh, du bist sicherlich vom EG. Du siehst so alternativ aus.‘ Also ja. (42:49), weiß nicht, dass hat dann, die alle auf dem TG waren eh so die voll super, also Jungs und alles voll die grottenbreit schwäbisch Schwätzer. So bröbröbröbrö, so irgendwie, wo auch die Lehrer selber irgendwie noch mehr schwäbisch gesprochen haben. Und WG war dann schon ganz klar ambitionierter und oh ja ich will Karriere machen oder so. Und EG war dann halt einfach so ja, das sind so die Alternativen und eh, ja netteren oder so und chilligeren und ich glaub, dass mich da einfach auch das Bild, dass es da schon gab von den Schulen angesprochen hat. (40:58 - 43:29)*

Generell stellt sich die Möglichkeit, ein berufliches Gymnasiums und somit ein EG besuchen zu können, als Schutzfaktor für Johannas' erfolgreichen Bildungsweg dar. Schließlich ermöglicht ihr das berufliche Gymnasium eine weitere Fremdsprache ab Klasse 11 zu erlernen und dadurch das Allgemeine Abitur zu erwerben. Das berufliche Gymnasium ist somit ein risikomildernder Faktor und wirkt kompensatorisch auf die bisherigen Lernanforderungen der Haupt- und Werkrealschule, welche Johanna zuvor besucht hat. Dort hatte sie nicht die Möglichkeit, eine weitere Fremdsprache neben Englisch zu erlernen. Die Schüler, die sich im Bus über ihre Schule und die dortigen Lehrer unterhalten haben, lassen sich mit Blick auf die Resilienzmodelle einem Interaktionsmodell zuordnen. Es kann angenommen werden, dass ihre Unterhaltungen bezüglich der Schulen nicht einmalig, sondern wiederkehrender Natur waren. Folglich hat Johanna im Zuge ihrer Überlegungen, eine weiterführende Schule zu besuchen, aufgrund ihrer damit verbundenen Sensibilisierung verstärkt Themen zu Gymnasialbesuchen im Alltag aufgenommen. Die Gespräche der Schüler im Bus wirkten somit indirekt als risikomildernder Faktor, gegebenenfalls eine unpassende Wahl in Bezug auf die weiterführende Schule zu treffen. Johannas Entschluss für ein berufliches Gymnasium ist dahingehend interessant, weil es nicht nur die für Hauptschüler aufsteigende Möglichkeit eines erfolgreichen Bildungsweges widerspiegelt, sondern auch die allgemeine Kohärenz ihres Herkunftsmilieus mit dem dort anzutreffenden Herkunftsmilieu anderer Schulen widerspiegelt. Johanna stellt eine Repräsentantin dar, die nach dem Bildungsstand der Eltern keine *typische Gymnasialgruppe darstellen* (Maaz, 2006, S. 144). Der Anteil jener Schülerinnen und Schülern mit Eltern, die keinen Schulabschluss oder maximal einen Hauptschulabschluss haben, ist an beruflichen Gymnasien größer als an allgemein bildenden Gymnasien (Maaz, 2006, S. 142). Demnach entspricht ihre Wahl, begünstigt durch struktu-

relle Anforderungen und Möglichkeiten, einer gängigen Entscheidungspraxis junger Erwachsener der Untersuchungsgruppe.

Bildungsentscheidung - Übergang zum Studium

Johanna Studienwunsch entwickelte sich ausgehend ihrer Wahrnehmung des Films *Das fliegende Klassenzimmer*. Zwar hatte sie während ihrer Schulzeit kurzzeitig zweimal über eine Ausbildung zur Steinmetzin nachgedacht, doch diesen Bildungswunsch dann endgültig nach dem Abitur verworfen. Über eine Ausbildung zur Steinmetzin hat sie das erste Mal nach der Werkrealschule nachgedacht. Nachdem sie sich jedoch konkreter über den Beruf informiert hatte, verwarf sie diesen Wunsch wieder. Den Wunsch, Steinmetzin zu werden, kam ihr aufgrund ihres Interesses, unbedingt etwas handwerklich Praktisches machen zu wollen. So erklärt sie, dass sie beispielsweise auch das Streichen mag und optional in Erwägung zog, Malerin zu werden, doch aufgrund ihrer Neurodermitis nicht mit Farben arbeiten kann. Holz hingegen ist ihr zu wider. Folglich blieb ihr nur die praktische Arbeit mit Steinen. Zudem war sie in der 12 Klasse sehr von Günther Grass beeindruckt, so dass sie daher Steinmetzin werden wollte. Grass ist selbst auch Steinmetz, so dass sie die Idee gut fand, Handwerkerin zu sein und doch auch intellektuell zu sein.⁴⁵¹ Ihren konkreten Studienwunsch erklärt sie, habe sie allerdings erst im Zuge ihrer Wahrnehmung der Studienwünsche ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen auf dem EG, wie auch durch ihren Freund und dessen familiäres Umfeld entwickelt. Der Film *Das fliegende Klassenzimmer* stellte somit nur eine wache Ausgangsbasis für ihren Studienwunsch dar. Ihr soziales Umfeld in der Schule und im Privaten stellten durch ihre weiteren Anregungen die Weichen für die Aufnahme eines Studiums statt einer Ausbildung im Anschluss an ihr allgemeines Abitur. Ihr soziales Umfeld wirkte somit als indirekter Schutzfaktor, welcher das Risiko milderte, kein Studium aufzunehmen und so ihren erfolgreichen Bildungsweg weiter zu vervollständigen.

Interviewerin: *Mhm. Kannst du dich daran erinnern, wann das das erste Mal war, dass du das tatsächlich so gedacht hast. Also, ich will Gymnasium machen und dann auch ‚ich will studieren‘?*

Johanna: *Wirklich mit, also als ich den Film ‚das fliegende Klassenzimmer‘ gesehen habe. Da war eben dies, ich will unbedingt auf's Gymnasium und dann auf dem EG weiß ich viele die dann bei mir in der Klasse waren ehm wollten Studieren. Und ehm die Eltern jetzt von Thorsten also von meinem Freund, mit dem ich hier wohn, die sind halt auch also sein Vater war Lateinlehrer und Englischlehrer am Gymi. Seine Mutter eh auch Lehrerin in Englisch und Französisch. Und dadurch glaub ich, hat sich das so entwickelt, dass ich, dass ich auch schon Studieren wollte mit (38:53 - 39:39)*

Nichtsdestotrotz wagte Johanna den Weg ins Studium nicht gleich im Anschluss an ihr Abitur. Vielmehr war sie sich zwar sicher, studieren gehen zu wollen, doch noch etwas unschlüssig was sie genau studieren wollte. Daher absolvierte sie zunächst ein sechsmonatiges Praktikum beim BUND für Umwelt und Naturschutz Deutschland.⁴⁵² Folglich nutzte sie zunächst eine Ausbildungspause, um sich mithilfe weiterer Erfahrungswerte klar über ihre Studienwünsche zu werden. Vor ihrem Überbrückungsjahr konnte sie sich beispielsweise

⁴⁵¹ Johanna (58:27 – 61:00)

⁴⁵² Johanna (48:15 - 48:38)

nicht viel unter bestimmten Sozial- und Geisteswissenschaftlichen Fächern vorstellen. Ihre Eltern konnten ihr dabei ebenfalls nicht helfen. Laut dem Bildungsbericht Deutschland 2010 ist dies nichts Ungewöhnliches.⁴⁵³ Insgesamt pausieren 60% aller Studienberechtigten, bevor sie ihr Studium aufnehmen (Autorengruppe Bildungsbericht, 2010, S. 119). Wie diese Pause aussieht, ist unterschiedlich. Viele arbeiten zunächst, verreisen oder absolvieren ein Praktikum. Es ist anzunehmen, dass viele erst in dieser Pause ihre Studienfachentscheidung treffen. So auch Johanna. Sie hat ebenfalls ihre Studienfachentscheidung während ihres Überbrückungsjahres getroffen. Dabei wurde sie zunächst durch ihr Praktikum beim BUND für Umwelt und Naturschutz Deutschland angeregt. Sie besuchte Umweltkongresse und setzte sich dort v.a. mit einem politisch motivierten Umfeld auseinander. Bereits in der Schule mochte sie die Fächer Politik und Gemeinschaftskunde, wie auch ihren damaligen Lehrer in diesen Fächern. Die politische Ausrichtung des BUND für Umwelt und Naturschutz Deutschland stellte daher eine weitere gute Anregung für ihre Studienfachrichtung und dessen Konkretisierung, so dass sie beschloss Politik zu studieren. Politik stellte für sie eine perfekte Mischung aus gesellschaftlichen, ethischen, wie auch geschichtlichen Aspekten dar. Damit sie Politik an ihrem Wunschstudienort auf Magister studieren konnte, beschloss sie als zweites Fach die Erziehungswissenschaft zu wählen. Auf dieses Studienfach ist sie durch Sozialarbeiterinnen und deren Arbeit im Jugendzentrum gestoßen - worden. Im Jugendzentrum hat sie viel Zeit verbracht, da eine ihrer damaligen Freundinnen ein Praktikum dort machte. Johanna hat sie dort während des Praktikums öfters besucht und ist mit auf einer Freizeit gewesen. Durch diese Erfahrungen erklärt Johanna, konnte sie sich unter dem Berufsfeld Sozialarbeiterin etwas vorstellen.

Interviewerin: *Also so in der 13. Klasse dann?*

Johanna: *Genau.*

Interviewerin: *Und da war schon klar, ich will gleich studieren...*

Johanna: *Ne will ich nicht, nee. Also ich wusste auch nicht, was ich studieren wollte.*

Interviewerin: *Mhm. Ja kannst du dich daran erinnern, wie du dann auf Pädagogik und Politik gekommen vor ...*

Johanna: *Ja Politik war unbedingt. Also mein LK-Lehrer der Hr. Seitz, Deutsch-LK, der hat eben auch Geschichte, Gemeinschaftskunde und Ethik unterrichtet und alles drei Fächer, die ich super find. Und eh, ich hab mir immer dann vorgestellt, dass Politologie quasi genau die perfekte Mischung von allem drei wäre. Und dann dachte ich mir, ja super musst du unbedingt studieren. Super Fach, voll interessant, voll super spannend und Pädagogik eben wie gesagt eher so, weil ich wusste, also, weil Politologie konntest du in Tübingen nur auf Magister studieren. Damit war klar, du brauchst noch ein Fach dazu. Zwei Fächer, mhm, ich hatte schon Mühe eines zu finden. Deswegen und dann war, und ich kannte mich ja nicht so aus. Meine Eltern kannten sich nicht aus in den Geistes- und Sozialwissenschaften was man da studieren sollte. Was überhaupt was ist. Ich mein, ich hab noch nie was bevor ich angefangen hab zu studieren von Soziologie gehört oder so. (53:26 – 54:46)*

[...]

Interviewerin: *Kannst du dich daran erinnern, wann die Entscheidung fiel?*

Johanna: *Für Pädagogik?*

Interviewerin: *Und Politologie. Weil du hast ja jetzt den Lehrer erwähnt. Das war in der Schule.*

Johanna: *Mhm.*

Interviewerin: *Das jetzt mit den mit den Diplom Pädagoginnen und Pädagogen im Jugendzentrum.*

Johanna: *Mhm.*

Interviewerin: *Das war auch, also so habe ich das jetzt verstanden auch in der Schule.*

⁴⁵³ Johanna (53:26 – 58:22)

Johanna: *Also das waren Erfahrungen, die ich quasi während der Schulzeit gemacht hab.*

Interviewerin: *Mhm.*

Johanna: *Aber die Entscheidung Pädagogik zu studieren, war schon erst als ich dann also sozusagen ehm, also während dem BUND bin ich eben auch auf Umweltkongresse gegangen und so und die waren ziemlich politisch. Also da gab's viele die politisch engagiert waren und so. Ehm und dadurch mit war es eben nachdem Ethik, Gemeinschaftskunde und Geschichte meine Lieblingsfächer waren, dass da beim BUND eben ich zu Veranstaltungen kam, die so ja schon politisiert waren, irgendwie das klar Politologie ist was, was mich interessiert. Was ich gerne studieren wollte. Und dann eben was könnte ich noch dazu machen? Und das war dann eben Pädagogik. Eben als eines der Fächer, dass mir bekannt war, wo ich mir was vorstellen konnte und eben dann auch, die Leute waren nett, die ich kannte..*

Interviewerin: *Mhm. Also praktisch in dem Jahr, wo du zwischen eh Abitur und Beginn da ist die Entscheidung gefallen.*

Johanna: *Mhm. (56:56 – 58:22)*

Ihre Studienfachwahl hat Johanna zum einen ganz pragmatisch getroffen und zum anderen hat sie ihre Neigungen und ihre Interessen berücksichtigt. Ihre Entscheidung ist deshalb als pragmatisch zu werten, da sie selbst nicht viel über die unterschiedlichen Studienfächer an einer Universität wusste, ihre Eltern konnten ihr dabei auch keine Hilfestellungen bieten. Daher versuchte sie ihrem Wissen und Erfahrung entsprechend, ein Studienfach auszuwählen, welches mit Berücksichtigung ihrer Neigungen und Interesses, ihrer Lieblingsfächer in der Schule und v.a. ihres Lieblingslehrers alles vereinte. Politologie entsprach diesem Bild, das sie von diesem Studienfach hatte. Weitere Studienfächer konnte sie aufgrund ihrer groben Kenntnisse über diese nicht zuordnen. Da Politologie an ihrer Wahluniversität jedoch nur in Kombination mit einem weiteren Fach studiert werden konnte, beschloss sie ein weiteres ihr bekanntes Studienfach auszuwählen. Ihre Wahl fiel auf Pädagogik, da sie sich unter diesem Studienfach aufgrund der guten Erfahrungen mit Pädagoginnen und Pädagogen im Jugendzentrum etwas vorstellen konnte. Im Hinblick auf die Resilienzmodelle ist Johannas Unwissenheit über Studienfächer und bestimmte Studiengänge als ein Risikofaktor zu werten, welche sich auch als Rückzug des Studienwunsches hätte äußern können. Dem war jedoch nicht so. Ihr Bewusstsein über ihre Neigungen und schulischen Interessen, ihrer Vorliebe für bestimmte Fächer und ihrem damaligen Lehrer, welcher diese Fächer unterrichtete und diese vertrat, boten ihr eine thematische Richtung zu einem Studienfach. Das von ihr absolvierte Praktikum im Anschluss an ihr Abitur stärkte diese Richtung durch dessen politische Ausrichtung. Folglich wirkten ihre Lieblingsfächer und ihr damaliger Lieblingslehrer als risikomildernde Faktoren. Ihre Reflexionsfähigkeit, sich ihrer Neigungen und Interessen bewusst zu werden, eröffnete ihr weitere Handlungsräume für die Festigung ihrer Wünsche zu nutzen.

Subjektive Sichtweise auf Hindernisse und Begünstigungen auf dem Bildungsweg

Als subjektive Begünstigung auf ihrem erfolgreichen Bildungsweg empfindet Johanna v.a. ihre Schwester. Sie habe immer viel Wert auf Schule und Noten gelegt und sie damit mitgezogen. Da sie gemeinsam ein Zimmer teilten, hat sie daher meistens immer mitgelernt, wenn ihre Schwester lernte. In diesem Sinne stellte besonders ihre Schwester einen bedeu-

tenden Schutzfaktor und eine Begünstigung auf ihrem erfolgreichen Bildungsweg für Johanna dar, in dem sie sie immer wieder dazu animierte, mitzulernen.

Interviewerin: *Wenn du jetzt deinen ganzen Bildungsweg mal anguckst, und kurz und knapp sagen müsstest, was war gut, was hat das alles so begünstigt, dass ICH heute hier bin mit meinem Diplom in der Hand sozusagen und was war nicht so?*

Johanna: *Mhm, begünstigt hat das sicherlich meine Schwester, so. Weil ich ja, weil sie einfach ganz viel Wert auf Schule, gute Noten und so gelegt hat und damit irgendwie mich so mitgezogen hat. Ich mein wir hatten ein Zimmer zusammen und wenn sie gelernt hat, hab dann halt meisten auch ich gelernt und so. (TT 43.33 – TT 44:02)*

Als ungünstig und subjektiv empfundenen Hindernis spricht Johanna v.a. die Einstellung ihrer Eltern an, dass es nicht so schlimm gewesen sei, dass Johanna und ihre Schwester eine Hauptschule besuchten. Einerseits war der Besuch der Hauptschule zwar stimmig für Johanna.⁴⁵⁴ Andererseits bezweifelt sie, dass sie selbst als Elternteil so reagiert hätte. Vielmehr hätte sie ihre Kinder auf eine höhere Schule geschickt. Schließlich erleichtere der Besuch einer Hauptschule den Bildungsaufstieg über einen anschließenden Besuch einer Realschule, des Gymnasiums den Weg in ein Studium nicht. Johanna weist mit ihrer Äußerung darauf, dass sie teilweise unzufrieden mit dem Verlauf ihres erfolgreichen Bildungsweges ist. Gleichzeitig macht sie auf die unterschiedlichen Lernanforderungen und somit Lernmilieus der Schulen aufmerksam, die eine mehrfache Adaption der Schüler im Zuge des Aufstiegs verlangen (Köller; u.a., 2004; Maaz, 2006). Dieser war auch für sie nicht einfacher.

Johanna: *Und ja, da hat sich eben viel überschritten dann. Und was sicherlich sich nicht so günstig ausgewirkt hat ist, also ich also ich find so was meine Eltern gemeint haben, dass das nicht so schlimm ist, wenn man auf der Hauptschule ist, das würde ich in soweit unterschreiben, ja klar, dass sollte das sollte nicht schlimm sein. Aber es macht einem nicht einfacher dann auf die Realschule zu gehen, dann auf das Gymnasium und dann zu Studieren. So von dem her wüsste ich nicht, wenn ich in der gleichen Situation wie die, ob ich ehm ‚mein Kind‘ auf die Hauptschule gehen lassen würde, so ja. (TT 44:02 - TT44:54)*

Aus heutiger Sicht einer Erwachsenen wünscht sich Johanna, dass das deutsche Schulsystem anders sei. Es sollte nicht nur eine theoretische Durchlässigkeit zwischen den Schulen geben, sondern dass diese anders gefördert bzw. strukturiert sind. In diesem Zusammenhang sollte die Hauptschule auch ein anderes Ansehen von außen haben. Das schlechte Ansehen der Hauptschule liege nicht nur an den Hauptschülern, sondern am System und der Gesellschaft. Dies konnte sie selbst im familiären Umfeld durch die negative Ansicht ihrer Tante von Hauptschülern,⁴⁵⁵ sowie durch ihre Schwierigkeiten ein Praktikum als Hauptschülerin in einer Buchhandlung zu bekommen, erfahren.⁴⁵⁶ Damals war ihr mehrfach der Zugang zu einem Praktikum in einem Buchladen auf Basis ihrer schulischen Zugehörigkeit zu einer Hauptschule versagt worden. Ihre Tante warnte ihre Kinder, Johannas Cousinen vor dem ‚schlechten‘ Umgang mit Hauptschülerinnen. Folglich ist Johanna der Meinung, dass ein anderes Ansehen der Schlüssel zu einer anderen Förderung von Hauptschülern sein könnte und gegen eine weitere Entmutigung dieser Schüler entgegenwirken könnte.

⁴⁵⁴ Johanna (TT 56:39- TT 56:50)

⁴⁵⁵ Johanna (6:50 – 7:31)

⁴⁵⁶ Johanna (TT 2:20 –TT 3:09)

Interviewerin: *Was hättest du dir denn gewünscht jetzt so von der Sicht her einer Erwachsenen auf damals?*

Johanna: *Also ich hab mir, ich würde mir hm das ist so strukturell irgendwie. Also ich würde mir wünschen das deutsche Schulsystem einfach ehm, dass es nicht nur die diese Möglich diese theoretische Möglichkeit gibt und die theoretische Durchlässigkeit von Hauptschule, Realschule, Gymnasium, sondern, dass das ganz anders gefördert wird. Also und ich mein und auch anders angesehen wird. Also Hauptschule ist eben, also ich mein das liegt nicht nur an Hauptschülern und Hauptschülerinnen warum Hauptschule schlecht angesehen ist, ehm und das liegt auch nicht an den Lehrern und Lehrerinnen, sondern dass liegt an dem gesamten System. Das das eigentlich anders viel besser gelöst werden sollte, so dass Schüler und Schülerinnen dort gefördert werden und nicht entmutigt. (TT 44:56 -TT 45:52)*

Johanna sieht somit ein Risiko für einen Bildungsaufstieg von Hauptschülern im gesellschaftlichen Ansehen der Hauptschulen. Diese Ansicht vertritt sie nicht alleine. Schließlich lassen sich Zusammenhänge zwischen dem Selbstbild und einer negativen Zuordnung zu bestimmten Gruppen, so auch Schulen erkennen (Helbig, 2010). Durch das negative Selbstbild der Hauptschulen kann eine positive Ausprägung des eigenen Selbstbildes und der eigenen Leistungsfähigkeit behindert werden. Besonders negative Zuschreibungen von Außen können sich so negativ auf die Bildungsmöglichkeiten und Bildungsambitionen eines Subjekts auswirken. Dies bedeutet, dass negative Zuschreibungen von Außen einschränkend auf die Ausprägung weiterer Handlungsfähigkeit wirken können. Die subjektive Sicht auf die eigenen Fähigkeiten und in diesem Sinn auf die innere Realität des Subjekts kann sich durch negative Zuschreibungen auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung des Subjekts auswirken und in sofern die Ausprägung von Bewältigungsstrategien beeinträchtigt (Maier, 2005; Wustmann, 2004). Eingeschränkte Entwicklungsanforderungen und –möglichkeiten, sowie negative Zuschreibungen bilden folglich einen Bildungs- und Handlungsrahmen, aus welchen es schwer ist, alleine auszubrechen. Damit äußere Zuschreibungen nicht zu Selbstzuschreibungen werden, bedarf es daher positiver äußerer Anregung bzw. positiver Bezugspunkte und somit Motivation. Ein besseres Ansehen der Hauptschulen könnte demnach erfolgreiche Bildungswege weiter begünstigen. Schüler könnten dadurch ermutigt werden, stärker an ihre Fähigkeiten zu glauben. Ein gesteigertes gesellschaftliches Ansehen einer Schule bzw. einer Schulform kann als Schutzfaktor erfolgreicher Bildungswege ihrer Schüler und Schülerinnen betrachtet werden. Johannas Wunsch ist demnach nachvollziehbar. Weiter lässt sich durch ihre Forderung nach einer anderen Förderung auch ein Bezug zur Forderung einer automatischen Zuweisung auf eine höhere Schulform von Schülern und Schülerinnen mit guten Leistungen herstellen.⁴⁵⁷ Durch solch eine Regelung hätte sie schließlich bereits in den Orientierungsstufen der 5. und 6. Klasse auf eine Realschule wechseln können. Der Aufstieg und die Adaption an ein höheres Lernniveau, hätte bereits damals in Abstimmung ihrer Leistungen gefördert und somit begünstigt werden können.

Im Hinblick auf eine stärkere Förderung erklärt sie zudem, dass sie sich diese speziell auf der Hauptschule gewünscht hätte. Dabei spricht sie ihre Schwierigkeiten im Fach Deutsch an. So habe man auf der Hauptschule keinen Wert auf Grammatik und Rechtschreibung gelegt, so dass sie dadurch ihre Schwierigkeiten nie ausbessern konnte und auf

⁴⁵⁷ vgl. Kapitel 8.7.1

den weiterführenden Schulen daran gelitten hat. Ihre Schwierigkeiten in Deutsch seien auch darauf zurückzuführen, dass ihre deutschstämmigen Mitschüler/innen schwäbisch gesprochen haben und es allein dadurch schwierig war mit Deutsch. Ihre Mitschüler/innen mit Migrationshintergrund haben ebenfalls nicht besser gesprochen. Die Lehrer konnten beides nicht auffangen, da sie eher damit beschäftigt gewesen sind, die Klasse insgesamt zu bändigen und somit zu beruhigen. Einige ihrer Lehrer scheinen ihren Ausführungen nach, so auch teilweise mit der Gesamtsituation im Klassenraum überfordert gewesen zu sein. Johanna deutet dabei daraufhin, dass Schüler auf Hauptschulen im Gegensatz zu jenen auf Gymnasien schwieriger seien.

Interviewerin: *Mhm, und was hast du dir da konkret gewünscht damals v.a. schon? Was man da hätte machen können für dich?*

Johanna: *Also ich, also ich hätte mir, mir also halt ich mein in der Hauptschule ist es halt so bei uns wurde halt einfach kein Wert z.B. darauf gelegt wo ich halt wirklich dann bei den eh weiterführenden Schulen gelitten hab auf Grammatik und Rechtschreibung. Da war man mit ganz anderen Sachen beschäftigt. So beim Unterrichten.*

Interviewerin: *Mhm, was zum Beispiel?*

Johanna: *Ehm, dass eh die Klasse sich halt also ich mein ja wir waren halt auch nicht so, also vielleicht waren wir auch schwieriger als Kinder im Gymnasium oder so in unserem Alter? Ich mein einfach bei uns gab's halt z.B. ein Relilehrer der ist regelmäßig nach jeder Stunde flennend raus, weil wir ihn gestritzt haben. Also weil die Lehrer waren einfach auch mehr mit anderen Dingen beschäftigt als damit ehm ,ne gute Rechtschreibübung und Grammatik durchzusetzen. ...*

Interviewerin: *Mhm.*

Johanna: *...Und die Kinder haben einfach ehm entweder die ganzen, die ganzen [schmunzelnd] die meisten deutschen Kids haben grottenbreit schwäbisch gesprochen und von dem her wär ist Grammatik und Rechtschreibung eh schon mal so eine Schwierigkeit. Oder die Kids mit Migrationshintergrund, die haben halt ja auch nicht so das Einser Deutsch gesprochen und von dem her waren die Lehrer und Lehrerinnen da eh mit anderen Dingen beschäftigt. (TT 45:52 - TT 47:21)*

Aus Johannas Wunsch nach einer stärkeren Förderung speziell im Fach Deutsch, wie auch generell im Klassenraum, kann gedeutet werden, dass v.a. das sie damals umgebende Sprach- und Lernklima ihrer Klasse, wie auch überforderte Lehrkräfte Risikofaktoren und so Hürden auf ihrem erfolgreichen Bildungsweg stellten. Ausgehend von Johannas retrospektivem Wunsch wird Forderung nicht nur der Wunsch nach einer stärkeren Förderung von Schülern durch diverse unterstützende Sprachkurse weiter gestützt, sondern auch ein Fokus auf eine stärkere Förderung in der Rechtschreibung- und Grammatik gesetzt. Darüber hinaus gewinnt die aus der Bildungspolitik oftmals geforderte und sehr wenig umgesetzte Forderung nach einer doppelten Besetzung im Klassenraum durch einen Hilfslehrer, um individuelle Schwierigkeiten während Schulstunden auffangen, an Bedeutung (Wieland; u.a., 2008). So erklärt sie auch, dass ihr v.a. jene Lehrer eine Stütze auf ihrem Bildungsweg waren, die sich engagiert haben und zusätzlich Hilfestellungen anboten. Lehrer bei welchen sie spürte, dass sie sich für ihre Schüler/innen interessieren, an sie glauben und diese fördern.

Johanna: *Also ich hatte zum Teil ja auch schon, also in der Grundschule eben in der ersten und zweiten Klasse das es eben diesen engagierten Lehrer gab. Der dann auch Nachhilfeunterricht und so gegeben hat. Und der also der ja der einfach interessiert an seinen Schülern und Schülerinnen war und, dass man das sozusagen auch gemerkt hat. Und der auch einen glaub ich wesentlich mehr zugetraut hätte als die*

Lehrerin, die wir dann in der dritten und vierten Klasse hatten. Und ehm auf der Hauptschule gab's des schon auch. Also den einen Klassenlehrer den wir hatten in der 8. und 9. der war total also engagiert und der hat dann auch versucht ehm einzugreifen als wir gemobbt wurden, so (TT 55:22 – TT 55:48) [...] So, also so was. Es ist so was, was es schon gab und was, was mir immer total gut getan hat. Einfach Lehrer und Lehrerinnen, die an einen glauben und einen fördern. (TT 56: 14 – TT 56:28)

Johanna belegt nochmals, dass engagierte Lehrer die Rolle einer wichtigen Bezugspersonen und somit einen bedeutenden Faktor auf den Bildungsweg der Untersuchungsgruppe stellen.⁴⁵⁸

Zusammenfassender Blick auf den Ankerfall - Johanna

Johannas Bildungsweg lässt sich zum einem auf ihre Schwester zurückführen. Sie hat Johannas erfolgreichen Bildungsweg besonders durch ihre Vorbildfunktion und ihren schulischen Ehrgeizes stark beeinflusst. Wenn diese lernte, lernte Johanna auch. Ihre Schwester beschloss so auch als erste die Werkrealschule zu besuchen. Johanna schloss sich dieser Entscheidung an. Die elterliche Entscheidung Johanna und ihre Schwester, beide entgegen der schulischen Empfehlung gemeinsam eine Klasse besuchen zu lassen, ist so auch als Begünstigung auf Johannas Bildungsweg zu werten. Die positive Einstellung der Eltern gegenüber einem Hauptschulbesuch und die gleichzeitige Äußerung einer Erweiterung des Schulabschlusses im Anschluss an diesen sind ebenfalls als Schutzfaktor und damit als Begünstigung ihres erfolgreichen Bildungsweges zu nennen. Zwar sieht Johanna dieses selbst kritischer, da ihr dadurch der Weg zum Studium mithilfe eines vorangestellten Hauptschulbesuchs nicht einfacher erscheint, doch ist ausgehend von der positiven Konnotation ihrer Eltern eines anschließenden und möglichen Bildungsaufstiegs als positiv und als Begünstigung ihres Bildungsweges zu werten. Schließlich führte dies in Kombination mit der Erweiterung Johannas Hauptschule zu einer Werkrealschule zu einer konkret erweiterten Wahrnehmung ihres Bildungsweges.

Ihr Wunsch, ein Gymnasium besuchen zu wollen und ihre Affinität für Bücher lassen sich nicht eindeutig auf ihren Medienkonsum zurückführen. Nichtsdestotrotz bietet Johannas Beispiel ihres subjektiven Bezugs zwischen ihrem erfolgreichen Bildungsweg und dem Film *Das fliegende Klassenzimmer* durchaus eine Erklärung, weshalb sie zielgerichtet ihren Bildungsweg von der Hauptschule bis in ein Studium verfolgte. Durch den Film wurde sie mit einer Umwelt konfrontiert, die sie so in der Realität noch nicht kannte. Durch ihre Auseinandersetzung mit dieser schloss sie diese als für sich erstrebenswert und als mögliches Ziel für sich in Betracht. Die Darstellung der Schüler im Film empfand sie als *cool*, ihre Kleidung und die *Aura* des allgemeinbildenden humanistischen Gymnasiums gefielen ihr. Somit kann ihr Medienkonsum als begünstigender Faktor ihres erfolgreichen Bildungsweges gewertet werden. Dabei ist auch das Leseverhalten innerhalb ihrer Familie als Begünstigung zu nennen. Zwar las ihr Vater nicht, doch ihre Schwester und Mutter. Ihre Mutter

⁴⁵⁸ vgl. Kapitel 8.3; Kapitel 8.7

schlief so auch öfter am Küchentisch über einem Buch ein.⁴⁵⁹ Es ist davon auszugehen, dass das familiäre Leseverhalten ihre Affinität zu Büchern und ihre mit Büchern in Bezug gesetzte Wahrnehmung und *Faszination für gebildete Leute*⁴⁶⁰ begründete. Der konkrete Medien Einfluss durch den Film *das fliegende Klassenzimmer* kann allerdings nur als erste Anregung für ihren Wunsch, einen höheren Bildungsweg beschreiten zu wollen, gewertet werden. Er kann nicht als ausschlaggebend für ihren Bildungsweg gewertet werden. Schließlich richtet sie ihren Angaben nach ihren Bildungsweg v.a. in Orientierung an ihrer Schwester und ihrer weiteren sozialen Umgebung aus. So entwickelte sich auch ihr weiterer Studienwunsch erst auf dem Gymnasium im Zuge weiterer Anregungen durch ihr Klassenumfeld und das ihres Freundes und seiner Familie.⁴⁶¹ Folglich sind ihr Klassenklima und ihr soziales Umfeld, dass speziell Akademikerhaushalte beinhaltete, als wichtige begünstigende Faktoren ihres Bildungsweges zu werten.

Als begünstigende Möglichkeitsräume, die sie im Zuge ihres erfolgreichen Bildungsweges genutzt hat, können zusammengefasst ihr Besuch einer weiterführenden Werkrealschule benannt werden, wie auch ihr Entschluss, ein berufliches Gymnasium zu besuchen und noch eine weitere Fremdsprache zu erlernen. Für ihren Übergang in ein Studium nutzte sie die Möglichkeit, unweit von zuhause studieren gehen zu können. Auf diese Weise konnte sie in einem von ihr selbst absteckten Wohlfühlraum bleiben und sich somit in einer ihr bekannten Umgebung weiterentwickeln. Weiter kann auch die Übergangszeit bzw. schulische Auszeit, welche sie sich nach dem Erwerb des allgemeinen Abiturs genommen hat und nehmen konnte, als subjektiv geschaffene Begünstigung gewertet werden. Schließlich nutzte sie die Zeit im Übergang von der Schule in ein Studium zur Reflexion über ihren Studienwunsch und für den Einblick in ein mögliches Berufsfeld. Die Erfahrungswerte und Inspirationen durch ihr Praktikum beim BUND für Umwelt und Naturschutz Deutschland, den Sozialarbeiterinnen des Jugendzentrums und ihrem Geschichtslehrer ermöglichten ihr die Wahl eines Studienfaches.

Johannas Resilienzausprägung im Zuge der Bewältigung ihres erfolgreichen Bildungsweges lässt sich v.a. in Zusammenhang mit dem resilienzbezogenen Herausforderungsmodell setzen. Johanna hat ihren Bildungsweg als eine Steigerung ihres bisherigen betrachtet und somit als herausfordernde höhere Stufe ihrer bisherigen Bildungsleistungen. Davon ausgehende schwierige Anforderungen hat sie unter Berücksichtigung aller ihr bekannten Variablen und Erfahrungen zur Entwicklung ihrer Bewältigungsstrategien genutzt. Im Fall der Überforderung versuchte sie diese durch den Erwerb weiterer Erfahrungswerte gezielt mit ihren Wünschen und Fähigkeiten abzugleichen. Dies zeigte sich besonders in der durch sie bewusst genommenen Auszeit nach Erwerb des allgemeinen Abiturs und ihrem Übergang in ein Studium.

⁴⁵⁹ Johanna (33:30 – 34:26)

⁴⁶⁰ Johanna (29:39 – 29:50)

⁴⁶¹ Johanna (37:38 – 40:43)

9.3 FALLGRUPPE III – DER INDIREKT ERFOLGREICHE BILDUNGSUMWEGE (MIT MIGRATIONSHINTERGRUND)

*Maria: Ich find, ich glaub so ist es einfacher einen höheren Abschluss zu kriegen, wie wenn man direkt auf's Gymi geht!*⁴⁶²

Das folgende Kapitel richtet seinen Blick auf die erfolgreichen Bildungsumwege junger Erwachsener des Sample, die einen Migrationshintergrund besitzen, in der Bundesrepublik Deutschland geboren wurden oder vor ihrer Einschulung nach Deutschland eingewandert sind. Das Eingangszitat aus dem Interview mit Maria wurde deshalb ausgewählt, weil es die Umsetzbarkeit der erfolgreichen Bildungswege der Interviewees dieser Fallgruppe trifft. Der erfolgreiche Bildungsumweg erwies sich aufgrund der elterlichen Bildungsaspirationen und Unterstützungsmöglichkeiten v. a. als einziger Weg zur Hochschulzugangsberechtigung.

Zu dieser Fallgruppe gehören sechs Interviewees: Erkan, Dilek, Hannah, Maria, Anita und Paul. Erkan und Dilek sind türkischer Herkunft. Hannah und Anita sind kroatischer Herkunft. Paul ist polnischer Herkunft und Maria ist ein Aussiedlerkind aus Kirgisien⁴⁶³. Erkan, Dilek und Anita besitzen keine deutsche Staatsangehörigkeit. Im familiären Umfeld wurde teilweise in der Muttersprache oder in Deutsch gesprochen. Dabei wurde v. a. mit den Eltern in der Muttersprache kommuniziert und mit Geschwistern in Deutsch. Nur Dilek betont, dass aufgrund der schlechten deutschen Sprachkenntnisse ihrer Eltern in ihrem Zuhause überwiegend in der Muttersprache kommuniziert wurde.

Hannah, Erkan und Dilek sind die Ältesten in dieser Fallgruppe. Sie sind alle Anfang dreißig (30-35 Jahren). Maria, Anita und Paul sind Anfang zwanzig (20-25 Jahren). Anita und Paul befinden sich zum Zeitpunkt des Interviews im Grundstudium. Maria ist Arbeit suchend gemeldet bzw. befindet sich im Übergang in eine zweite Ausbildung. Die anderen Interviewees dieser Fallgruppe (Erkan, Dilek und Hannah) stehen seit längerem im Berufsleben. Erkan und Dilek studieren neben ihrer Erwerbstätigkeit, sind verheiratet und haben Kinder. Erkan hat einen kleinen Sohn. Dilek hat drei Töchter im schulpflichtigen Alter. Zwei ihrer Töchter besuchen bereits die Sekundarstufe I eines Gymnasiums.

Der berufliche Status der Elternteile der Befragten dieser Fallgruppe während der Schulzeit kann größtenteils als abhängige Beschäftigung in Vollzeit gewertet werden. Nur Dileks Mutter war durchgehend in einem geringfügigen Minijob wenige Stunden in der Woche beschäftigt. Paul's Eltern haben sich während seiner Grundschulzeit getrennt. Er ist bei seiner Mutter aufgewachsen und hatte seinen Angaben nach nur wenig bis gar keinen Kontakt zu seinem Vater. Alle berufstätigen Eltern der Interviewees sind als angelernte Arbeiter und Arbeiterinnen in der Produktion und im Verkauf tätig. Die Hälfte der Interviewees dieser

⁴⁶² Maria (27:17 – 27:22)

⁴⁶³ Im Gegensatz zu Franzi aus der Fallgruppe II konnte Maria kein Deutsch als sie nach Deutschland kam. Sie konnte als Aussiedlerkind nicht in einem kulturautonomen deutschen Umfeld im Ausland leben. Dies unterscheidet die beiden Aussiedlerkinder voneinander.

Fallgruppe hat bereits während ihrer Schulzeit nebenher gejobbt. Die andere Hälfte hat dagegen noch als Minderjährige eine Ausbildung begonnen und dafür eine Vergütung erhalten.

Der Bildungsstand der Eltern dieser Fallgruppe und somit die Bildungsmilieus aus dem die Interviewees stammen, lassen sich in bildungspragmatische *p* (Paul, Maria), bildungsfern-bildungspragmatische *bp* (Hannah,) und bildungsferne *b* (Erkan, Dilek, Anita) Bildungsmilieus einteilen. Im Vergleich zur vorherigen Fallgruppe, eines erfolgreichen Bildungsumweges ohne einen Migrationshintergrund, lässt sich ein stärkeres Gefälle in Richtung bildungsferne Herkunftsmilieus erkennen. Nur zwei Elternpaare weisen neben einem niedrigen Schulabschluss eine zusätzliche Ausbildung vor (Paul, Maria). Hannah besitzt einen Elternteil mit einer zusätzlichen Ausbildung. Die anderen Fälle haben Eltern, welche nur wenige Jahre die Schule im In-/Ausland besucht haben und dort teilweise einen ersten Schulabschluss erworben haben. Diese stammen vorwiegend aus Herkunftsländern mit nur einer kurzzeitigen Schulpflicht von wenigen Jahren.⁴⁶⁴ So zeigen sich auch die elterlichen Unterstützungsleistungen hinsichtlich ihrer Unterstützung bei schulischen Aufgaben weniger vorhanden. Die Eltern der Interviewees waren aufgrund ihres geringen Bildungsstandes, wie auch ihrer mangelnden Sprachkenntnisse kaum in der Lage ihren Kindern, den Interviewees direkte Hilfestellung zu leisten. Eine private Nachhilfe wurde als unterstützende Maßnahme nur in Anitas Fall eingesetzt. Diese ergab sich allerdings eher zufällig und im Zuge nachbarschaftlicher Freundschaft.

Der Blick auf den Medienkonsum innerhalb der Fallgruppe verweist auf den unterschiedlichen Zugang zu Medien aufgrund technologischer Entwicklung. Jüngere Interviewees wie Paul und Anita verweisen auf einen stärkeren Zugang und Gebrauch von computergestützten Medien. Ältere Interviewees auf einen stärkeren Zugang und Gebrauch von Büchern. Der Zugang zu Büchern wird dabei nur in Hannahs Fall als durch das Elternhaus initiiert dargestellt. Erkan und Dilek heben die Heranführung an Bücher durch die Schule und Lehrkräfte hervor. Der Fokussierte Blick auf Dilek hebt dabei die Förderung der Sprachkompetenzen durch Lesen hervor.⁴⁶⁵ Sie wurde durch eine ihrer damaligen Klassenlehrerin an das Lesen von Büchern und dem Zugang zu diesen über eine Bibliothek herangeführt, um durch das Lesen ihre Deutschkenntnisse und Schreibfertigkeiten verbessern zu können.

Bildungsaspirationen innerhalb der Fallgruppe III - Typenzuordnung

Die Bildungsmotivation der Interviewees der Fallgruppe erweist sich unterschiedlicher Qualität und unterschiedlicher zeitlicher Ausprägung. Für die zwei Interviewees Dilek und Paul war es relativ früh klar, dass sie einen höheren Bildungsweg verfolgen möchten. Dabei

⁴⁶⁴ In der Türkei wurde erst 1997 die Schulpflicht von 5 auf 8 Jahre erhöht (<http://www.bibb.de/de/14099.htm> 18.01.2011); In Kroatien umfasst die Schulpflicht 8 Jahre (Kinda-Berlakovich, 2005); Polen bis ... (Steier-Jordan, 2001); Kasachstan zehn Jahre.

⁴⁶⁵ vgl. Kapitel 7.7.

stellte für Paul speziell das Motiv des sozialen und beruflichen Aufstiegs das Motiv des höheren Bildungswunsches dar. In Dileks Fall stellte speziell der Vergleich mit Mitschülern/innen, wie auch ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung den Motor zur Beschreitung eines höheren Bildungsweges.⁴⁶⁶ Bei den anderen Interviewees stellte sich der Wunsch einen höheren Bildungsweg verfolgen zu wollen, erst im späteren schulischen und beruflichen Verlauf, als Möglichkeit des Zugangs zu beruflichen Chancen, wie auch als Strategie der Gewinnung beruflicher und sozialer Anerkennung. Die Studienentscheidungen aller Interviewees dieser Fallgruppe zeigen elternunabhängige Entscheidungszüge. Eine Abkopplung von elterlichen Bildungsentscheidungen ist besonders bei den älteren Interviewees dieser Fallgruppe zu erkennen, die ihren höheren Bildungsweg nach mehrjähriger Pause, Berufs- und Familienzeit beschritten haben. Die elterlichen Bildungsaspirationen deuten zwar auf ein reges Interesse an der Schulbildung ihrer Kinder, der Interviewees, jedoch üben die Eltern keinen Druck auf ihre Kinder aus einen bestimmten Bildungsweg zu verfolgen. Die Entscheidungsgewalt über die Bildungswege überließen sie vertrauensvoll den Interviewees selbst oder Vertretern der Bildungsinstitutionen. Nur in Erkans und Hannahs Fall bevorzugen die Eltern eine Ausbildung im Anschluss an den ersten Schulabschluss, statt die weitere Verfolgung eines längeren beziehungsweise höheren Bildungsweges.

In Bezug auf die vorangestellte Typisierung des qualitativen Gesamtsamples der Untersuchung lassen sich die Interviewees dieser Fallgruppe so drei der Typen zuordnen (siehe Abb. 9). Dabei ist auffällig, dass sich zum einem kein Interviewee dem Typus ‚von Eltern Gepuschte‘ oder der ‚Opportunisten‘ zuordnen lässt. Die Entscheidungen im Übergang in die Sekundarstufe I der Fallgruppe sind überwiegend von den Schulen und Lehrkörpern oder den Interviewees selbst getroffen worden und weniger vom Elternhaus der Interviewees. Es lassen sich daher keine Fälle in dieser Gruppe finden, die von ihren Eltern selbst zu einem höheren Bildungsweg gepuscht wurden. Opportunisten, die sich im Bildungskanal haben treiben lassen und auf diesem Wege die Hochschulzugangsberechtigung erreicht haben lassen sich ebenfalls nicht finden. Es lassen sich allerdings zwei Fällen den so genannten ‚Spätzündern‘ zuordnen. Anita und Maria haben erst im späteren Verlauf ihres Bildungsweges (Mitte der Sekundarstufe I bzw. Sekundarstufe II) Ambitionen für einen höheren Bildungsweg entwickelt. Interessant ist, dass sich die zwei Interviewees des Gesamtsamples, welche von ihren Eltern auf ihrem Bildungsweg zurückgehalten wurden, in dieser Fallgruppe wieder finden. Erkan und Hannah sind von ihren Eltern von einem höheren Bildungsweg zurückgehalten worden, in dem sie auf eine schnelle Ausbildung hingedrängt wurden. Nur bei den Interviewees Dilek und Paul lässt sich eine höhere Bildungsmotivation im Kinder- und Jugendalter erkennen. Sie lassen sich dem Typus der ‚Zielstrebigen‘ zuordnen.

⁴⁶⁶ vgl. Kapitel 7.4.2

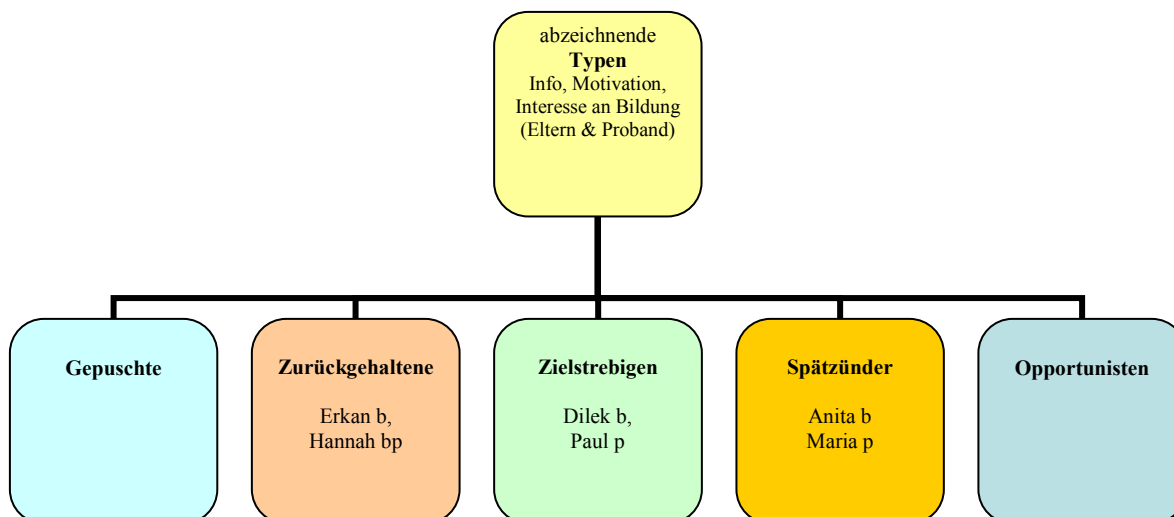


Abb.9

Bildungsverläufe der Fallgruppe III

Die Bildungsverläufe dieser Fallgruppe weisen unterschiedliche Möglichkeiten eines Zugangs zu einer Studienberechtigung auf. Paul ist seinen erfolgreichen Bildungsumweg zum Abitur über die Hauptschule, die Werkrealschule und ein berufliches Gymnasium gegangen. Er studiert heute Fahrzeugtechnik im Bachelor-Studiengang.

Anita hat nach ihrer Mittleren Reife an einer Realschule die Fachhochschulreife wie eine Ausbildung zur Kommunikationsassistentin an einem Berufskolleg erworben. Damals hatte sie noch den Plan im Anschluss an die Fachhochschulreife ein Studium im Grafikbereich zu absolvieren, für welches sie nur ein Fachabitur brauchte. Den Gedanken an ein Grafikstudium hat sie während des Kollegs verworfen. Nach einer einjährigen Bildungspause hat sie auf einem beruflichen Gymnasium (WG) weitere drei Jahre in den Erwerb eines allgemeinen Abiturs investiert. Nach einer weiteren einjährigen Pause hat sie ihr Studium zur Biologin im Bachelor-Studiengang begonnen. Nur ein halbes Jahr nach dem Interview hat Anita ihr Studium im vierten Semester abgebrochen. Sie hat die Anforderungen ihres Biologiestudiums nicht erreicht. Aus Nachgesprächen mit ihr wird deutlich, dass sie zwar zunächst plante in einem anderen Studienfach ihr Studium fortzusetzen und noch während ihres Biologiestudiums mit dem Studienfach Deutsch begonnen hat. Nur ein Semester nach diesem Strategiewechsel hat sie ihre Studienkarriere zugunsten einer Ausbildung zur Biologieassistentin eingetauscht. Ein anschließendes Studium schließt sie jedoch in Zukunft nicht aus.

Maria ist ausgebildete Arzthelferin. Ihr Bildungsweg führte sie über den Erwerb des Hauptschulabschlusses zum Erwerb der Mittleren Reife auf der zweijährigen Berufsfachschule. Ihre Ausbildung hat sie nach einem Jahr der beruflichen Orientierung mit 18 Jahren begonnen. Ihr Fachabitur hat sie im Anschluss an ihre Ausbildung auf einem einjährigen Berufskolleg erworben. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie seit über einem Jahr Arbeit suchend. Sie hat eine Zusage für eine schulische Ausbildung zur Medizinisch-technischen

Assistentin (MTA), welche sie nur wenige Monate nach dem Interview begonnen hat. Ein Studium kam für sie aufgrund der Zulassungsbeschränkungen für ein fachgebundenes Abitur zunächst nicht in Frage. Sie betont, dass sie mit dem Fachabitur kein richtiges Abitur habe.⁴⁶⁷

Hannah hat nach ihrer Mittleren Reife eine Ausbildung zur Erzieherin absolviert und ist seit Abschluss dieser berufstätig. Neben ihrer Berufstätigkeit sucht sie immer wieder nach Weiterbildungsmöglichkeiten, die sich mit ihren Arbeitszeiten vereinbaren lassen. So hat sie sich in einem einjährigen Abendkurs zur Fachwirtin ausbilden lassen. Bis zum Zeitpunkt des Interviews war ihr nicht bekannt, dass sie auch ohne ein allgemeines Abitur mit einer Ausbildung und Berufserfahrung studieren gehen kann.

Interviewer: *Und Studium kommt gar nicht in Frage?*

Hannah: *Nee, da brauch ich ja erst das Abitur. Wo soll ich denn des hernehmen?*

Interviewer: *Brauchst du's Abitur?*

Hannah: *Ha ja, na klar. Je nachdem das Fachabitur also für ein Studium das kann ich ja nicht einfach so machen. (52:13 – 52:26)*

Dilek ist ebenfalls ausgebildete Erzieherin und studiert mittlerweile in einem Doppelstudium an einer Fernuniversität zwei Fachrichtungen der Pädagogik, Diskalkulie und Legestanie, auf Diplom. Ihre Mittlere Reife hat sie auf einer Realschule erworben, auf welche sie während der sechsten Klasse und somit noch in einer der Orientierungsstufen von der Hauptschule gewechselt hat. Ihren Zugang zum Studium konnte sie sich über ihre Ausbildung zur Erzieherin über den dritten Bildungsweg ermöglichen.

Erkan hat seinen Schulabschluss auf einer Hauptschule erworben. Nach dieser hat er im Alter von 15 Jahren eine Ausbildung zum Textilmaschinenführer begonnen, welche er aufgrund von Komplikationen mit seinem damaligen Meister auf zwei Jahre zum Textilfacharbeiter verkürzte.⁴⁶⁸ Danach sammelte er Berufserfahrung in einer anderen Textilfirma. Über diese Firma konnte er Fortbildungskurse besuchen. Durch einen Zufall rutschte er ein Jahr später in die Finanzdienstleistungsbranche. Über diverse Weiterbildungskurse im Bereich Verkaufstraining, Rhetorik, Planung, etc. stieg er ganz in die Finanzdienstleistung ein und arbeitete sich nach oben. Nach fünf Jahren in diesem Bereich wechselte er in den Job des Medienberaters. Hier besuchte er weitere Schulungen im Bereich Fachwissen Marketing und Trainerschulungen. So wurde er zum Teamleiter. Als er 26 Jahre alt war, zog sich sein ausländischer Arbeitgeber vom deutschen Markt zurück. Erkan machte sich darauf hin als Trainer im Marketingbereich selbständig. Kurzzeitig war er dabei auf staatliche Hilfeleistungen in Form des Bezugs von Arbeitslosengeld II angewiesen. Durch die Zusammenarbeit des für ihn zuständigen JobCenters kam er in Kontakt zu seinen jetzigen Auftraggeber, für welchen er als selbständiger Trainer in der Weiter-/Fortbildungsbildung tätig ist. Seit Kurzem studiert Erkan in einem Teilzeitmodell im Bachelor-Studiengang Bildungswissenschaft an

⁴⁶⁷ Maria (11:44 – 11:50)

⁴⁶⁸ Erkan (6:20 – 6:35); Erkan erzählt, dass sein Meister ständig rassistische Sprüche von sich gab.

einer Fernuniversität (der Fernuniversität Hagen). Seinen Zugang zum Studium konnte er sich wie Dilek über den 3. Bildungsweg ermöglichen. Beide sind aufgrund ihrer familiären Situation, wie der Notwendigkeit des Gelderwerbs vom Fernuniversitätsmodell überzeugt. Eine gewöhnlichen Universität bzw. Hochschule kommt für beide aufgrund von Präsenzveranstaltungen und deren schwierigeren Vereinbarkeit mit Arbeit und Familie nicht in Frage.⁴⁶⁹ Beide sind Teilzeit-Studenten. Grafisch lässt sich der Bildungsverlauf der Fallgruppe wie folgt darstellen:

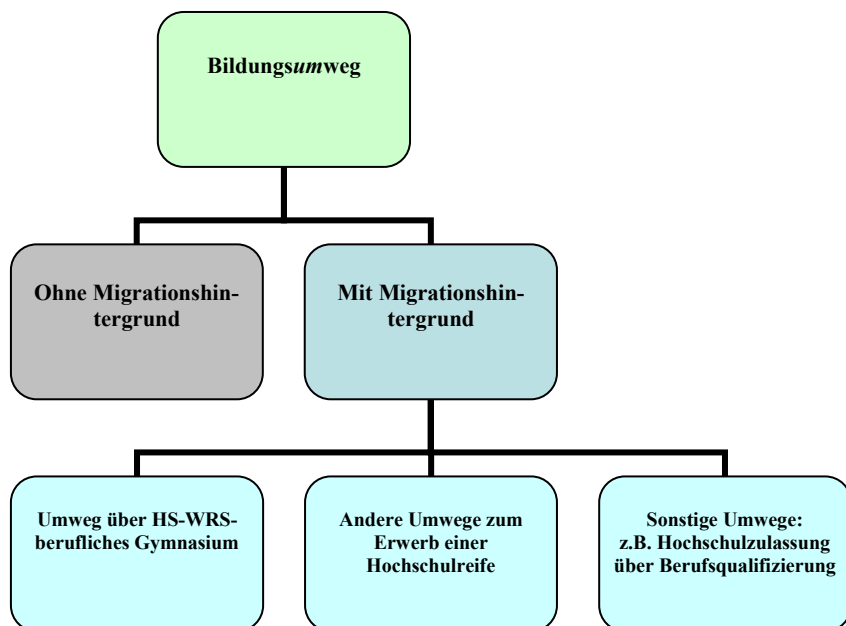


Abb. 10

Wie in den anderen Fallgruppen wird der Bildungsweg zum Erwerb einer Hochschulreife (Abitur) über ein Kolleg oder ein berufliches Gymnasium in Anschluss an eine erste Ausbildung über ‚Andere Umwege zum Erwerb einer Hochschulreife‘ bezeichnet. Wege zur Hochschulzulassung beispielsweise über den 3. Bildungsweg werden als ‚Sonstige Umwege‘ deklariert. Ein Bildungsumweg über die Realschule (RS) und ein berufliches Gymnasium wurde in dieser Grafik weggelassen, da niemand aus der Fallgruppe diesen Weg gegangen ist.

Zusammenfassender Blick auf die Besonderheiten der Fallgruppe III

Der Blick auf die Fallgruppe III zeigt, dass insbesondere Hilfestellungen und Anregungen durch des sozialen Umfelds außerhalb der Herkunftsfamilie den Bildungsweg der Interviewees begünstigt haben. Die erfolgreichen Bildungswege der Interviewees wurden erst durch die Auseinandersetzung mit ihrem sozialen Umfeld außerhalb der Herkunftsfamilie in der Schule oder Freundeskreis, wie auch im beruflichen Umfeld angeregt. Bildung und höhere Bildungswege wurden dabei durch die Interviewees als soziale und berufliche Aufstiegs-

⁴⁶⁹ Erkan (TT 2:17 – TT 2:36); (Dilek 12:25 – 20:00)

möglichkeit und auch als Möglichkeit für den Erhalt von Anerkennung von anderen wahrgenommen. Die Verfolgung eines höheren Bildungswegs diene somit v. a. einem Mittel zum Zweck und erhebt den Anspruch einer Notwendigkeit um aufsteigen zu können. Nur bei einem Interviewee lässt sich die Rückkehr auf einen höheren Bildungsweg im Zuge einer Selbstverwirklichung erkennen. Die Rolle der Ehefrau und Mutter erschien dabei als nicht ausreichend. Der erfolgreiche Bildungsweg wurde dabei durch den Drang, mehr für sich selbst erreichen zu wollen, begünstigt.

Der Blick auf die Bildungsaspirationen der Eltern der Fallgruppe zeigt, dass v. a. die Freiheit den Bildungsweg selbst gestalten zu können wichtig für die Beschreitung der Bildungswege der Interviewees dieser Fallgruppe war. So wurden die erfolgreichen Bildungswege unabhängig von elterlichen Wünschen beschritten. In Fällen elterlicher Zurückhaltung während der Schulzeit konnte der erfolgreiche Bildungsweg erst im Erwachsenenalter beschritten werden. Aufgrund der elterlichen Bildungsaspirationen und zurückhaltenden Unterstützung durch das Elternhaus erweist sich so der höhere Bildungsweg über indirekte Bildungskanäle als einzig umsetzbare Wegstrategie für den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung, da sie die Bedürfnissen der Interviewees zu unterschiedlichen Zeitpunkten aufzufangen vermochte.

9.3.1 Der Ankerfall Erkan

Erkan wurde als Ankerfall der Fallgruppe III ausgewählt, da er neben einem erfolgreichen Bildungsumweg zum Studium diesen über den Dritten Bildungsweg beschritten hat. Formal betrachtet besitzt er nur einen Hauptschulabschluss. Zudem wurde er in der Typisierung dem Typus ‚Von Eltern Zurückgehaltene‘ zugeordnet, so dass sein Bildungsweg im Vergleich zu den anderen Fällen der Fallgruppe III besonders bemerkenswert erscheint. Er selbst hatte während der Schulzeit keine Ambitionen, einen höheren Bildungsweg zu verfolgen. Erst später als Erwachsener in den Dreißigern hat er seinen Weg ‚zurück‘ in Richtung eines höheren Bildungswegs geschafft. Er hat sein Studium nach einer längeren beruflichen Phase und Familiengründung aufgenommen. Seinen Zugang zum Studium konnte er sich über eine Eignungsprüfung bzw. Zulassungsprüfung zum Studium und die Möglichkeit ohne ein Abitur zu studieren, ermöglichen.⁴⁷⁰ Sein Studium absolviert er mithilfe eines Teilzeitmodells berufsbegleitend. So ist er neben seinem Studium als selbständiger Dozent und Trainer in der Erwachsenenbildung tätig.

Erkan stammt aus einem bildungsfernen Elternhaus. Seine Eltern haben nur wenige Jahre die Schule im In- und Ausland besucht. Sein Vater ist im Ausland zur Schule gegangen.⁴⁷¹ Erkans Mutter hat in Deutschland einen Hauptschulabschluss erworben. Sie hat zunächst in der Türkei die Schule bis zur 3. Klasse besucht und danach die Schule in Deutsch-

⁴⁷⁰ vgl. Kapitel 1.2.2

⁴⁷¹ Sein Vater ist ein albanischer Türker. Es ist jedoch unklar, ob er in Albanien oder in der Türkei zur Schule ging.

land beendet. Mit ihren Eltern, Erkans Großeltern, ist sie in den 1960iger Jahren nach Deutschland gekommen. Gerne hätte sie ihrem Schulabschluss eine Ausbildung zur Frisörin angehängt, doch ihr Vater war damals dagegen. Auch später hätte sie sich eine Weiterbildung vorstellen können, wie Erkan erklärt, doch niemand habe sie über ihre Möglichkeiten in diesem Bereich wirklich aufgeklärt. Beide Elternteile arbeiten als angelernte Mitarbeiter in der Produktion. Seine Mutter arbeitet als Näherin. Sein Vater arbeitet als angelernter Stricker an Maschinen. Seit geraumer Zeit ist seine Mutter allerdings krank und arbeitet kaum noch. Erkan erklärt, dass sie v.a. durch ihre Mehrfachrolle als türkische Frau, die alles zuhause macht und daneben Vollzeit arbeitet, krank geworden ist.

Erkans Mutter spricht relativ gut Deutsch, so dass Erkan mit ihr bereits als Kind für gewöhnlich deutsch gesprochen hat. Mit seinem Vater sprach er eher türkisch. Das ist bis heute immer noch so. Mit seinen Geschwistern spricht er deutsch. Erkan ist das mittlere von drei Kindern. Seine ältere Schwester hat die Mittlere Reife erworben und eine Ausbildung absolviert. Sie hat mehrere Jahre im Ausland gelebt und sich dort in Massagen und alternativen Behandlungsmethoden fortgebildet. Sein sechs Jahre jüngerer Bruder hat einen Hautschulabschluss, jedoch keine Ausbildung. Den Grund hierfür sieht Erkan v.a. darin, dass sein kleiner Bruder immer dem großen Bruder nachgeeifert hat und nach dem Schulabschluss ebenfalls so schnell wie möglich selbst auch auf eigenen Beinen stehen wollte. So hat er sich ebenso wie Erkan selbständig gemacht. Er hat ein Stadtmagazin aufgebaut und arbeitet für dieses. Daneben hat er die Ausbildereignungsprüfung der Industrie- und Handelskammer abgelegt und ein paar Kurse im Bereich Arbeitsmarktintegration gegeben. Erkans Frau ist Hauptschullehrerin und deutscher Herkunft. Ihre Eltern sind ebenfalls beide Lehrer. Demnach stammt sie aus einem akademischen Bildungsumfeld.

Bildungsentscheidungen

Der folgende Blick auf Erkan wird sich u.a. auf die kritischen Umstände in Bezug auf die Übergangsentscheidungen, die sich negativ auf Erkans Bildungsverlauf ausgewirkt haben, richten. Die weitere Betrachtung wird zeigen, wie Erkan den Weg zurück auf seinen erfolgreichen Bildungsumweg gemeistert hat und welche Faktoren hierfür ausschlaggebend für ihn waren.

Bildungsentscheidungen - Übergang in die Sekundarstufe I

Erkan erhielt nach der Grundschule eine Übergangsempfehlung für die Hauptschule. Vor seinem Besuch der Hauptschule hatte er sich wenig Gedanken über die möglichen Konsequenzen oder die Bedeutung der weiterführenden Schulen nach der Grundschule gemacht. Erkan erzählt so auch von einem Schlüsselerlebnis zu Beginn der 5. Klasse, als er nach den Sommerferien auf die Hauptschule kam. Damals wunderte er sich, wo einige seiner Klassenkameraden geblieben sind. Der Lehrer sagte ihm, dass sie auf dem Gymnasium sind. Als Erkan ihn fragte wieso und wie man dahin kommt, erwiderte ihm dieser, dass dorthin *nur*

kluge Kinder hinkommen. Daraufhin dachte Erkan sich, dass er einfach nicht zu diesen Kindern gehört. Heute ist er davon überzeugt, dass seine Herkunft und seine Noten wahrscheinlich wichtig für seine Zuweisung auf die Hauptschule waren. Dass auch er seine Wünsche hätte äußern dürfen, war ihm damals nicht bewusst. Vielmehr dachte er, dass die Lehrerentscheidung, ihn auf die Hauptschule zu schicken, eine richtige war. Seine Lehrer wüssten schließlich was sie tun und tragen die Verantwortung darüber, zu entscheiden, auf welche Schule ein Schüler bzw. Schülerin gehört. So akzeptierte er die Entscheidung seiner Lehrer bzw. insbesondere seines Klassenlehrers. Welche Bedeutung die unterschiedlichen Schulen und ein bestimmter Schulabschluss haben, hat er erst in der 8. Klasse begriffen. Erst dann wurde ihm bewusst, dass er durch den Besuch einer höheren Schulform weitere berufliche Möglichkeiten gehabt hätte.

Erkan: *Was ich heute, was immer mehr in Vergessenheit gerät, oder wo ich's mir fast nicht mehr vorstellen kann, das es so war, ich weiß noch, dass ich tatsächlich erst in der 8. Klasse oder so gecheckt hab wofür die Schule überhaupt wofür ein Schulabschluss eigentlich überhaupt und was für Konsequenzen das hat, dass ich jetzt nur in der Hauptschule bin. Das kam bei mir erst recht spät, dass mir das bewusst wurde. Also in der 5. Klasse hab ich die einfach entscheiden lassen irgendwie oder mir die Empfehlung geben lassen und das als Entscheidung angenommen. Und erst in der 8. Klasse oder so, da wurde ist es mir wie Schuppen von den Augen gefallen, dass es oh, wenn ich Realschule gemacht hätte, hätte ich ja auch das und das werden können. Und wenn ich Gymnasium, dann gibt's ja auch, aber das war mir soweit weg, so. Das hat auch mit einem Schlüsselerlebnis in der, in der als die 4. Klasse rum war, kamen Ferien und alles. 5. Klasse fing an und ich bin zu meinem Klassenlehrer damals hin und hab ihn gefragt, wo ist denn der Stefan jetzt und so und der und dort? Ja die sind jetzt auf dem Gymnasium. Und die sind jetzt Realschule. Wie kommt man dahin? Wieso sind die da? Und da hat er gesagt, da kommen nur kluge Kinder hin. Und von da an, war das für mich alles ganz weit weg. So O.K. dann bin ich offensichtlich nicht, ich gehör da wohl offensichtlich nicht hin.*

Interviewerin: *Hm.*

Erkan: *Ich habe nicht gecheckt, dass das irgendwie auch mit den Eltern und mit den Noten zusammenhängt, oder das man da auch selber sagen kann, ich würde gerne und so, sondern ich dachte, das läuft so halt. Ja ist halt im System und die Lehrer sagen halt, der ist klug der geht auf's Gymnasium. Der ist dumm, der bleibt hier in der Hauptschule. So war's für mich des dann vom Gefühl her die ganze Zeit. Und erst in der 8. Klasse ist mir klar geworden, ich hätte damals in der 5. ja auch auf die Realschule gehen können und dann hätten sich für mich auch andere Möglichkeiten, berufliche Perspektiven eröffnet.*

Interviewerin: *Hm.*

Erkan: *Und wahrscheinlich kam dann durch die Erlebnisse und durch alles was ich da so dadurch entwickelt hat so ein bisschen auch, auch so ein Groll und Hass gegenüber Akademikern und allen, die einfach glauben, sie hätten mehr in der Birne und könnten mehr und so, so. So hab ich das gesehen. Und ich fühle es teilweise immer noch. Das Gefühl bleibt bestehen. Weißt aber, dahinter ist kein Zauber. (TT 4:30 – TT 6:43)*

Erkans Erinnerungen an seine damalige Sicht zeigen, dass er als junger Schüler selbst nicht in der Lage gewesen wäre, eine Entscheidung über seinen Bildungsverlauf zu fällen, er daher die Entscheidung darüber vertrauensvoll bei anderen sah - insbesondere bei seinen Lehrern. Er unterscheidet sich somit von jenen Fällen, die bereits in der Grundschule ein Bildungs- und Berufsziel vor Augen hatten und dementsprechend zielstrebig Bildungswege selbst anvisiert haben, welche es zum Erreichen des einen Bildungsziels zu beschreiten galt. Die Übergangsempfehlungen seiner Lehrer in die Sekundarstufe I haben daher einen entscheidenden Einfluss auf Erkans zunächst verkürzten Bildungsweg gehabt und in folge dessen auf seinen erfolgreichen Bildungsumweg. Speziell die damalige Übergangsentscheidung und deren Erklärung durch seinen Lehrer haben noch lange nachgewirkt und tun dies teil-

weise heute noch. So zieht Erkans Rückschlüsse auf seinen ‚*Groll und Hass*‘ gegenüber Akademikern, wie er es benennt, auf sein Übergangserlebnis in die Sekundarstufe I. Zwar ist ihm heute bewusst, dass die Aussage seines Lehrers nicht ernst zu nehmen ist und auch ein akademischer Weg keinen *Zauber* birgt, nichtsdestotrotz wirkt das damalige Gefühl nach. Aus der damaligen Begebenheit lässt sich schließen, dass Erkans damaliges Selbstvertrauen und sein Glaube an seine eigenen Fähigkeiten unter dieser Übergangsentscheidung bzw. an der daran gebundenen Erklärung, dass *nur kluge Kinder* da hinkommen, gelitten haben, er deshalb wahrscheinlich zunächst nur wenige Ambitionen entwickeln konnte, selbst einen höheren Bildungsweg für sich zu wählen und anzugehen. Folglich ist davon auszugehen, dass sich die negativen Äußerungen seines damaligen Klassenlehrers bezüglich kluger Kinder negativ auf Erkans’ Selbstwirksamkeit ausgewirkt haben. Negativ behaftete Äußerungen in Form von negativen Zuschreibungen können sich schließlich negativ auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung eines Subjekts auswirken und die Ausprägung von Bewältigungsstrategien beeinträchtigen (Maier, 2005; Wustmann, 2004). Erkan akzeptierte so nur die Entscheidung seines Lehrers und hinterfragte die Bewertung seiner Leistungen durch andere nicht. Die Verantwortung für Erkans Bildungsweg lag demnach in den Händen seiner Lehrer bzw. seines Klassenlehrers. Somit trugen diese und insbesondere sein Klassenlehrer eine lenkende Funktion bezüglich Erkans Bildungsweges. Sie stellten demnach einen bedeutenden Faktor für seinen Bildungsverlauf dar. Dabei weist speziell das Verhalten seines Klassenlehrers auf der Hauptschule auf die Doppeldeutigkeit von Schutzfaktoren im Resilienzkonzept hin. Dies zeigt sich v.a. im Hinblick auf Erkans schulischer Orientierungsphase nach der 5. Klasse. Erkan erklärt hier, dass er aufgrund seiner guten Noten nach der 5. Klasse auf die Realschule hätte wechseln können, dies jedoch nicht getan hat. Sein damaliger Klassenlehrer, zu welchem er ein gutes Verhältnis hatte,⁴⁷² überzeugte ihn davon, auf der Hauptschule zu bleiben, damit er weiterhin gute Noten erhalte. Dabei erklärte er ihm, dass sich sein Notenbild auf einer anderen Schule verschlechtern könnte. Erkan vertraute seinem Lehrer. Der Handlungsweise seines Lehrers schreibt er eine schützende Funktion zu. Seine Eltern schlossen sich dieser Entscheidung an, so dass Erkan auf der Hauptschule blieb.⁴⁷³

Erkan: *Ich hätte in der 5. Klasse auf die Realschule gehen können. Ich hatte auch die Empfehlung von, von den Lehrern. Wobei die dann trotzdem gesagt haben – also gerade der Klassenlehrer, dass es ihm eigentlich ganz lieb wäre, wenn ich bleiben würde, weil er glaub ich hätte hier bessere Noten und es wird einfach besser laufen oder. Heut denk ich, auch einfach aufgrund meiner Herkunft und alle, dass er sich gedacht hat, dass ich da mal sicherer bin. Und hab das dann mal so gemacht. Meine Eltern sahen das auch so. Und eh, hab dann den Hauptschulabschluss gemacht. (4:22 - 4:50)*

Es kann angenommen werden, dass Erkans Eltern die Entscheidung seines Klassenlehrers, ihn auf der Hauptschule zu behalten, mit unterstützten, da sie keine anderen Erfahrungs- und Wissenswerte in der Beurteilung dieser Entscheidung hinzuziehen konnten. Sie selbst waren

⁴⁷² Erkan (TT 58:30 - TT 59:37)

⁴⁷³ Erkan (4:22 - 4:50)

aufgrund ihrer bildungsspezifischen Erfahrungswerte nicht in der Lage gewesen, die damalige Situation anders einzuschätzen. Sie hatten weder schulische Ansprüche an Erkan, noch waren sie überzeugt davon, dass ein höherer Bildungsweg als jener der Hauptschule einen Sinn für Erkans spätere berufliche Zukunft haben könnte. Für sie stellte, wie Erkan im Gespräch erläutert, ein Hauptschulabschluss ebenso wie ein Realschulabschluss nur die Möglichkeit einer anschließenden Berufsausbildung dar, so dass speziell der Realschulabschluss durch eine längere Schulzeit wenig sinnvoll für sie erschien. Zumindest haben sie dies im Verlauf der Schulzeit ihrer Kinder so erfahren und bestätigt bekommen. Erkans Schwester hat nach dem Erwerb der Mittleren Reife eine Ausbildung absolviert. Wozu daher ein Wechsel auf die Realschule und somit eine längere Schulzeit für Erkan sinnvoller und gewinnbringender für den späteren Berufsweg sein sollte, war für sie aufgrund ihrer Erfahrungswerte kaum zu verstehen. Welche damaligen Erfahrungen seine Eltern ihn Bezug auf einen gymnasialen und evtl. akademischen Bildungsweg hatten, spricht Erkan nicht an. Er äußert jedoch, dass sich die Erfahrungswerte seiner Eltern und ihre Einstellung zu Bildung und Bildungswegen durch die weiteren Erfahrungen ihrer Kinder mit gewachsen sind.⁴⁷⁴ Erkans' Vermutung spiegelt die theoretische Überlegung wider, dass die Erfahrungswerte und Bildungsaspirationen bildungsferner Eltern mit dem Erreichen höherer Bildungsziele ihrer Kinder mitwachsen. Folglich kann gesagt werden, dass die Bildungsentscheidung über Erkans Bildungsweg in den Händen seines damaligen Klassenlehrers lag. Hätte dieser anders entschieden und darauf gedrängt, Erkan auf die Realschule zu schicken, hätten sich seine Eltern wahrscheinlich dieser Entscheidung angeschlossen. Es ist davon auszugehen, dass Erkans Klassenlehrer die elterliche Entscheidung mitprägte. Erkan selbst vertraute seinem Lehrer und hinterfragte diese Entscheidung nicht, sondern folgte dem, was sich daraus für ihn ergab. Die Argumente seiner Eltern zur Wertigkeit unterschiedlicher Schulabschlüsse hinterfragte er ebenfalls nicht, sondern strengte sich zum Abschluss der Hauptschule sogar weniger in der Schule an, da er noch vor den Prüfungen einen Ausbildungsplatz erhielt.⁴⁷⁵ Von seinen Eltern hatte er schließlich vermittelt bekommen, dass es nicht auf den Schulabschluss ankommt, sondern auf das Haben eines ersten Schulabschlusses, um den Einstieg ins Berufsleben zu schaffen. Demnach hatte er erfahren, dass das für ihn anzustrebende Bildungsziel eine Ausbildungsstelle darstellte. Dieses Ziel hatte er erreicht und sah somit eine geringere Notwendigkeit, schulisch mehr leisten zu müssen. Sein damaliges Verhalten, sich nicht weiter anzustrengen als unbedingt notwendig, entsprach somit seinen damaligen Erfahrungen, wie auch den Erwartungen an ihn und ist entsprechend nachvollziehbar. Es kann argumentiert werden, dass die geringen elterlichen Bildungsaspirationen einen Risikofaktor für seinen Bildungsweg darstellten. Diesem konnte aufgrund fehlender Schutzfaktoren nicht entgegengewirkt werden bzw. nicht kompensiert werden. Sein Lehrer als wichtige Bezugsperson und das schulische Umfeld als beratende Anlaufstelle für seinen

⁴⁷⁴ vgl. Kapitel 8.3

⁴⁷⁵ Erkan (4:45 - 5:17)

Bildungsweg stellten schließlich ebenso einen Risikofaktor dar. Speziell sein damaliger Klassenlehrer, welcher für Erkan die Möglichkeiten eines besseren Schulabschlusses auf dem Hauptschulniveau im Gegensatz zu einem möglich schlechteren Abschluss auf einer höheren Schulform als nicht erstrebenswert abwog, stellte einen bedeutenden Risikofaktor dar. Er hat Erkan trotz guter schulischer Leistungen von einem Wechsel in eine höhere Schulform zurückgehalten. Als wichtige Bezugsperson für Erkan hat er dadurch seinen Handlungswillen eingeschränkt, da dieser starkes Vertrauen in das Entscheidungsverhalten seines Lehrers setzte. Folglich zeigt sich am Fall Erkan die besondere Bedeutung von Lehrpersonal als bildungsspezifische Bezugspersonen für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Herkunftsmilieus.⁴⁷⁶ Studien zeigen, dass speziell enge Bezugspersonen wie Erkans Lehrer einen für ihn stellte, trotz diverser Risikofaktoren, wie beispielsweise einem geringen Bildungsstand der Eltern, kompensatorisch wie auch interaktional diese auffangen können und dadurch einen höheren Bildungsweg begünstigen können (Stamm, 2009). So hielt dieser durch seine Entscheidung, Erkan auf der Hauptschule zu behalten, ihn von Entwicklungsmöglichkeiten durch ein höheres Lernmilieu zurück. Berücksichtigt man die elterlichen Erfahrungswerte, kann demnach durchaus sogar argumentiert werden, dass Erkans damaliger Klassenlehrer einen größeren Risikofaktor für seinen Bildungsweg darstellte als seine Eltern, da er als Lehrer aufgeklärter über Bildungswege und -chancen war. Weitere Orientierung und Motivation für einen Besuch einer weiterführenden Schule erhielt Erkan von Seiten der Schule nicht bzw. kann aus Erkans Aussagen nicht darauf geschlossen werden. Er spekuliert jedoch im Gespräch, dass dies sicherlich auch daran lag, dass sein damaliger Klassenlehrer, zu welchem er ein gutes Verhältnis hatte, im Laufe seiner Schulzeit erkrankte und dadurch keine Chance hatte, seine Entscheidungen ins positive zu lenken. Zum nachfolgenden Klassenlehrer konnte Erkan nicht wirklich einen Draht aufbauen, so dass auch durch diesen weitere Bildungsmotivation für Erkan ausblieb.⁴⁷⁷ Erkan verweist somit darauf, dass speziell auch das Schüler-Lehrerverhältnis einen entscheidenden Faktor für die Beschreitung eines erfolgreichen Bildungsweges darstellen kann.

Interviewerin: *Hat er euch vielleicht gesagt, dass ihr weiter machen sollt?*

Erkan: *Das Problem ist, der ist in der 7. Klassen – der ist in der 7. Klasse krank geworden und dann ist er nicht mehr da gewesen plötzlich. Und dann irgendwann war klar, dass er nicht mehr kommt. Und dann hat ein anderer Lehrer übernommen und dem hat er auch vertraut, dass er es gut macht. Aber ich hab mit dem Lehrer nicht so einen guten Draht gehabt. Und dadurch ist das ein bisschen untergegangen auch. Ich vermute, wenn der bis zum Schluss da gewesen wäre hätte er das getan. Der hätte mir bestimmt noch was auf dem Weg mitgegeben. Ich weiß es nicht, vielleicht hab ich auch nur etwas reininterpretiert. (59:33 – 60:03)*

Erkan stellt ein Beispiel für die Kanalisierungswirkung der Schulformen und der möglichen Adaption von kanalisierten Bildungsabschlüssen als definitive Eintrittskarten ins Berufsleben und Endziel schulischer Bildung dar.

⁴⁷⁶ vgl. Kapitel 8.7.1

⁴⁷⁷ Erkan (TT 60:03 -

Bildungsentscheidung – Ausbildung, beruflicher Bildungsweg - Übergang in ein Studium

Erkan hat im Anschluss an seinen Hauptschulabschluss im Alter von 15 Jahren eine Ausbildung zum Textilmaschinenführer angefangen. Diese hat er jedoch nach zwei Jahren zum Textilfacharbeiter verkürzt, da er immer wieder mit seinem Meister Schwierigkeiten hatte. Erkan erklärt hier, dass sein Meister ständig rassistisch geprägte Sprüche von sich gab, welche er nicht mehr ertragen konnte. Da er seine Ausbildung nicht abbrechen wollte, verkürzte er diese um ein Jahr und verließ seinen Ausbildungsbetrieb.⁴⁷⁸ Einen anschließenden Arbeitsplatz hatte er sich bereits besorgt, so dass er sich keine weiteren Gedanken über seinen beruflichen oder gar Bildungsweg machen musste. An der neuen Stelle kam er dann zum ersten Mal in den Genuss, Weiterbildungen machen zu dürfen.⁴⁷⁹ Diese machten ihm so sehr Spaß, dass er relativ schnell keine Lust mehr auf seinen erlernten Beruf hatte. Vielmehr gefiel ihm mit seinen Kollegen und anderen Menschen zu sprechen besser, als nur an Maschinen zu stehen. So entschied er sich dazu, beruflich irgendwas anderes zu machen. Er wusste nicht genau was, jedoch war ihm klar, dass es etwas mit Menschen zu tun haben müsse.⁴⁸⁰ Folglich änderte sich Erkans Blick auf seinen bisherigen Bildungs- und Lebensweg durch Anregung von außen. Davor hatte er die Möglichkeit einer Tätigkeit mit Menschen zu arbeiten nicht in Erwägung gezogen. Erst durch seine Erfahrungen im Kontext der von ihm besuchten Weiterbildungskurse entwickelte sich sein Interesse und Bedürfnis danach. Diese können daher als ein Auslöser für sein weiteres Bildungsstreben, und somit als Schutzfaktor seines erfolgreich verlaufenen Bildungsweges gewertet werden.

Ein Jahr nach seinem Entschluss bekam er dann die Chance, in der Finanzdienstleistung Fuß zu fassen. Nebenberuflich nutzte er diese Chance und besuchte dadurch zweimal wöchentlich weitere Schulungen. Er besuchte Seminare für Verkaufstrainer, Rhetorik- und Planungsseminare, etc.. Damals war er 18-19 Jahre alt. Die Schulungen erfüllten ihn sehr. Das Thema Finanzen war für ihn weniger interessant. Vielmehr mochte er die Tatsache, dass er im Anzug herumlaufen konnte und lukrative Chancen auf eine gute Position und Geld erhielt. Ihm gefiel es, Anerkennung durch andere zu bekommen und die Möglichkeit, etwas erreichen zu können. Bisher hatte ihm das gefehlt, wie er erklärt. Dies führt er v.a. auf den Besitz eines Hauptschulabschlusses zurück. Er hatte immer das Gefühl, nur einen Hauptschulabschluss zu besitzen und nicht mehr.⁴⁸¹ Die Schulungen und seine neue berufliche Position gaben ihm folglich neues Selbstvertrauen und stärkten seinen Glauben an sich selbst. Sein Hauptschulabschluss hatte ihn bisher aufgrund dessen negativer Konnotation, für eine bestimmte Gruppe von Schülern zu stehen, an seiner Selbstwirksamkeit zweifeln lassen. Nichtsdestotrotz hatte er damals noch nicht an ein Studium gedacht. Vielmehr ge-

⁴⁷⁸ Erkan (6:04 – 6:38)

⁴⁷⁹ Erkan (6:38 - 7:00)

⁴⁸⁰ Erkan (7:00 -7:40)

⁴⁸¹ Erkan (7:48 - 9:26)

noss er die Anerkennung, die er durch seine Arbeit erhielt und engagierte sich in dieser stark.⁴⁸²

Erst durch die fortlaufenden Schulungen, die er besuchte, entwickelte er den Wunsch, diese selbst zu leiten. Gleichzeitig bezweifelte er zunächst, dass er diese machen zu dürfe. Er dachte, dass dies nur ginge, wenn man studiert habe. Davon ausgehend dachte er zum ersten Mal, dass auch er unbedingt studieren müsse bis er erfuhr, dass nicht alle Trainer studiert haben, sondern aus einer beruflichen Praxis kamen.⁴⁸³ Durch diese Information waren weitere Weichen für seinen Weg gestellt. Er wechselte in den Job des Medienberaters, um weitere Erfahrungen im Vertrieb und Marketing zu erwerben. Dadurch nahm er an weiteren Schulungen teil. Um seinem Ziel Trainer zu werden näher zu kommen, wurde er zudem zunächst Teamleiter. In dieser Position konnte er sich weiter beruflich beweisen und bekam weitere Schulungen zum Trainer.⁴⁸⁴ Diese waren wiederum Schulungen hinsichtlich unterschiedlicher Verkaufstechniken, der Psychologie des Verkaufs, etc.. Beflügelt durch die Schulungen stieg seine Motivation weiter an. Immer deutlicher wurde ihm klar, dass er genau das machen wollte – den Trainerberuf ausüben wollte. Zu seinem Leid beschloss jedoch seine damalige ausländische Firmenleitung, sich vom deutschen Markt zurückzuziehen. Das war ein Schock für ihn, denn zu dem Zeitpunkt war er endlich Trainer und konnte auf eine zweijährige Erfahrung darin zurückgreifen. Er war gerade 26 Jahre alt. Da er den Trainertraum weiterverfolgen wollte, machte er sich daraufhin selbständig. Er entwarf sein eigenes Logo, eine Website, Flyer etc.. Es ist anzunehmen, dass er den Schritt in die Selbständigkeit nicht scheute, da er bereits im Übergang seiner damaligen Festanstellung als Textilfacharbeiter die Möglichkeit nebenberuflich selbständig tätig zu sein, austesten konnte. Auf Anhieb funktionierte sein Schritt in die Selbständigkeit jedoch nicht. So beschloss er, sich wieder an die Finanzdienstbranche zu wenden, wo er bereits vorher viel Anerkennung und Erfolg ernten konnte. Dort klappte es mit den Aufträgen durch die früheren Kontakte. Doch dass schien ihn nicht ganz zu erfüllen, wie er erklärt. Es war nicht genug. Sein Interesse war nicht die Leistungssteigerung eines Verkaufsmitarbeiters, sondern er wollte am Menschen selbst arbeiten. Daher beschloss er sich nebenher selbst weiter zu bilden. Er begann viel im Bereich der Psychologie zu lesen - wie man lernt und andere diverse Ratgeber. Sein Ziel war es, einen praktischen Weg zur Umsetzung seines beruflichen Wunsches zu finden. Da er bis dato noch wenig mit seinen Schulungen verdiente, kam er im Zuge einer integrativen Hilfe des Jobcenters zum seinem heutigen Auftraggeber, einem privaten Bildungsträger. Dort gefiel es ihm, weil er endlich den Boden fand, um sich als Trainer auszuleben.⁴⁸⁵ Dort bekam er endlich die Chance, auf die er gehofft hatte. Allerdings wurde er dort auch wieder an seinen Status als so genannter Nicht-Akademiker erinnert. In seinen Trainingsseminaren hatte er oft mit Akademikern zu tun, die ihn nach Bekanntwerden seines Bildungsweges

⁴⁸² Erkan (9:26 - 10:17)

⁴⁸³ Erkan (10:17 -10:57)

⁴⁸⁴ Erkan (10:57 – 12:01)

⁴⁸⁵ Erkan (12:01 – 15:37)

weniger ernst nehmen. Dadurch fühlte er sich immer mehr provoziert und sein *Groll und Hass* auf Akademiker wurde stärker. Er sagt, dass er das selbst an sich bemerkt habe, wie er negativ über sie dachte. Sie haben auf ihn arrogant gewirkt, fast schon eingebildet. Hier spiegelt sich Erkans sogenannter *Groll und Hass gegenüber Akademikern* wider, dessen Wurzeln er selbst in seiner Zuweisung als ‚nicht kluges Kind‘ auf die Hauptschule zurückführt.⁴⁸⁶ Im Hinblick auf sein Empfinden wurde ihm bewusst, dass er nun doch studieren will und dachte mehrfach darüber nach, dass er sogar unbedingt studieren muss. Seine Studiengründe fasst er dabei als dringendes Bedürfnis nach einer Bestätigung und somit Legitimation für sein praktisches Können zusammen.⁴⁸⁷ Folglich wünschte er sich über eine formale Qualifikation eine Bestätigung und ein ‚O.K.‘ für sein berufliches Handeln zu erwerben. Er wollte sich vollwertig in seinem Beruf fühlen – eine vollwertige Anerkennung als Trainer und Dozent erlangen. Bislang hatte er das Gefühl, dass er nicht vollwertig unterrichten darf. Er selbst sagt, dass er daran arbeite, sich selbst ebenfalls als vollwertig anzusehen.

Seine Studiengründe können mit Bezug zu den Resilienzmodellen einem Herausforderungsmodell zugeordnet werden. In diesem Modell werden schwierige und risikoreiche Situationen und Bedingungen als Herausforderung durch das Subjekt betrachtet (Maier, 2005, S. 38; Wustmann, 2004, S. 59). Erkans Wunsch nach einer vollwertigen Anerkennung als Trainer war durch die für ihn verspürten Provokationen durch Akademiker eine Belastung, welcher er sich zu stellen wagte und diese somit als Herausforderung für die Unterbewusstseinstellung seines Könnens als Trainer mithilfe des seines Bestrebens nach einer formalen Qualifikationsbestätigung annahm. Die einzige Hürde, die er dabei als erstes sah, war sein Hauptschulabschluss. Seinen Bildungsabschluss durch das Nachholen der Mittleren Reife und eines Abiturs aufzuwerten, stellte für ihn aufgrund des hohen Zeitaufwands jedoch keine Option dar.⁴⁸⁸ Dementsprechend war er bemüht, andere Strategien zu finden und zu entwickeln, welche ihn seinem Ziel einer Anerkennung und sich der Herausforderung zu stellen, näher bringen konnten. Im Internet erfuhr er, dass er an der Fernuniversität Hagen auch mit einem Hauptschulabschluss und einer bestandenen Zulassungsprüfung studieren kann. Dies war der entscheidende Punkt, welcher ihn dann endgültig zur Wahl eines passenden Studienfachs (Bildungswissenschaft auf Bachelor) und dem Beginn eines Studiums brachte.

Erkan: *Und wenn ich irgendwelche auch Seminare hatte oder Trainings eben mit, mit Akademikern, habe ich gemerkt, dass ich mich durch sie provoziert fühle. Und die Provokation wurde immer irgendwie stärker. Hab immer mehr mich selbst beobachtet wie ich negativ darüber urteile, dass man nur durch Theorie jetzt nicht irgendwie – ja so arrogant es hat so arrogant auf mich gewirkt, weil, weil die Teilnehmer, die studiert haben, ja zu überzeugt waren, dass sie die Weißheit mit Löffeln gegessen haben. So war's für mich meine Wahrnehmung war so. Heute sehe ich das ein bisschen anders. Bis mir irgendwann bewusst wurde, das liegt daran, dass ich nicht studiert hab, ganz einfach Ja dass ich es wahrscheinlich ganz gerne möchte studieren und alles und des ging aber Jahre jetzt. Drei vier Jahre habe ich daran gegnagt, dass ich mich dabei nicht wohlfühle. Und hab mich dann entschieden, es gibt da nur einen Weg*

⁴⁸⁶ Erkan (TT 6:00 –TT 6:39)

⁴⁸⁷ Erkan (17:38-18:29)

⁴⁸⁸ Erkan (15:37 - 16:37)

raus, ich muss mich einschreiben und loslegen. Natürlich immer mit dem Hintergedanken, dass wird wahrscheinlich eh nichts, weil ich hab ja nur einen Hauptschulabschluss hab. Und der Gedanke, jetzt irgendwie Mittlere Reife und dann Abitur nachzuholen und so weiter, dass war mir zu blöd. Das hätt ich nicht gemacht. Also Hochschulreife zu erlangen über was weiß ich einen Weg der über 4-5 Jahre geht. Das war einfach ausgeschlossen, dass ich das so mach. Bis ich dann eben im Internet erfahren hab, bei der Fernuni Hagen kannst du auch mit Zulassungsprüfung, wenn du die bestanden hast nach dem ersten Semester auch mit dem Hauptschulabschluss studieren. Da kam halt die Frage auf was? Zuerst wollt ich Psychologie studieren bis ich dann aber gesehen hab, jetzt gibt's den Bildungswissenschaftler Bachelor bisher eben Erwachsenenbildung – und dacht des passt besser zu mir. Hab mich da jetzt eingeschrieben, bin im ersten Semester und ja, hoff das ich des schaffe. Und danach dann eben – ich hab gar keinen Plan so dass des mich jetzt beruflich irgendwie unterstützen soll, sondern eigentlich nur für mich. Und, wenn ich des so betrachte dann ja glaub ich, dass ich sehr stolz sein werde auf mich, wenn ich des schaffe. Unabhängig davon was des noch für weitere Auswirkungen hat, die es bestimmt haben wird, weil ich einfach in der Praxis bewiesen hab, dass ich das kann und jetzt noch in der Theorie mir quasi das O.K. abhole. Das ich das praktizieren darf [lachend]. Was mich da so interessiert. Das war auch immer das Problem, dass ich dachte, ich darf des eigentlich gar nicht, weil ich hab's ja nicht studiert. Das irgendwie hing das im Kopf über Jahre.

Interviewer: *Das du nicht unterrichten darfst?*

Erkan: *Ja, oder dass es das es einfach nicht vollwertig ist. Eher so dürfen, dürfen war ja O.K. ich durfte ja, aber ich hatte immer das Gefühl, es war nicht vollwertig, weil ich nicht studiert hab. Und ich glaub, dass es ich es also ich arbeite daran, dass ich es schon vor Abschluss des Studiums als vollwertig anerkenne [lachend]. Und nicht nachher durch das Studium. (15:27 – 18:29)*

Die tatsächliche Umsetzung seines Studienwunsches ausgehend von seiner ersten Entscheidungen für ein Studium zog sich über mehrere Jahre. Anfragen an Hochschulen verliefen im Sand. Erst mit Anfang dreißig begann Erkan mit seinem Studium. Dieses wurde ihm durch seine weiteren Recherchen hinsichtlich möglicher Zugänge zu einem Studium ermöglicht. Erkan hatte die Vermutung, dass sicherlich mehrere Wege zum Studium führen und unterschiedliche Wege für Hauptschüler bestehen. Bereits Jahre vor seinem Studienbeginn hatte er private Weiterbildungsträger, die zum Studium führen und berufsbegleitend absolviert werden können, im Internet entdeckt und auch Kontakt zu diesen aufgenommen. Die Angebote entsprachen allerdings nicht dem ihm zur Verfügung stehenden Mitteln und Wünschen. So ist er erst nach weiteren langen Suchen im Internet und Telefonaten an seine derzeitige Fernuniversität gekommen.⁴⁸⁹ Es ist anzunehmen, dass er sein Studium früher begonnen hätte, wäre ihm die Möglichkeit anderer Zugänge zum Studium bekannt bzw. zugänglich gewesen.⁴⁹⁰ Dies zeigt sich v.a. mithilfe eines kritischen Blicks auf Erkans Informationsgewinnung über mögliche Zugänge zu einem Studium. Vorherige Beratungen im Zuge erster Informationen durch diverse (Weiter-) Bildungsträger haben sich als widersprüchlich im persönlichen Kontakt herausgestellt und sind im Leeren verlaufen. Insgesamt fühlte er sich von der Beratung missverstanden und schlecht behandelt, so dass er die Idee zu studieren nochmals kurzzeitig verworfen habe.⁴⁹¹ Dementsprechend kann speziell die Informationsverbreitung bezüglich der unterschiedlichen Bildungswege zu einem Hochschulstudium in Deutschland als mangelhaft und als Risikofaktor erfolgreicher Bildungsumwege bewertet werden.⁴⁹² Die in Kapitel 8.3.2 festgehaltene Empfehlung eines Beiblattes

⁴⁸⁹ Erkan (50:54 - 52:08)

⁴⁹⁰ vgl. Kapitel 8.3; Kapitel 8.4

⁴⁹¹ Erkan (TT 1:10 – TT 2:02)

⁴⁹² vgl. Kapitel 8.3

einer grafischen Darstellung möglicher Bildungswege in Zeugnissen aller Schulformen sowie eine stärkere bildliche Präsenz dieser in Klassenräumen gewinnt durch Erkans Fall an Bedeutung.

Zu seinem derzeitigen *Teilzeit*-Studium kam er ebenfalls erst im Zuge der telefonischen Beratung der Fernuniversität an welcher er studiert. Vorher kannte er die Möglichkeit eines Teilzeitstudiums nicht. Im Beratungsgespräch wurde ihm die Teilzeitform mit der Begründung empfohlen, dass diese geeigneter für jene Studierende sei, die berufstätig und noch nicht an ein Studium gewöhnt sind. Zudem sei es jederzeit möglich in Vollzeit umzusteigen. Das erste Semester sei für Studierende ohne direkte Hochschulqualifikation das wichtigste, da sie in diesem ihre Eignung für ein Studium über eine Zulassungsprüfung unter Beweis stellen müssen. Erst nach bestandener Prüfung können diese Studierende für ein Studium akkreditiert werden.⁴⁹³ Zum Zeitpunkt der Befragung gilt Erkan daher als Akademiestudent. Einen Plan B für den Fall, dass Erkan die Zulassung nicht besteht, hat er nicht. Erkans Plan sieht vielmehr vor, das Studium innerhalb von 4 Jahren zu schaffen. Das Teilzeitmodell an einer Fernuniversität überzeugte ihn insbesondere auch, da er dadurch nicht wie an einer gewöhnlichen Universität bzw. Hochschule gezwungen war viele Präsenzveranstaltungen zu besuchen, sondern sein Studium seinen Lebensumständen, seinem Familien- und Berufsleben entsprechend, verfolgen kann. Das Teilzeitmodell gemeinsam mit der Möglichkeit eines Fernstudiums lassen sich demnach als spezielle Schutzfaktoren und Begünstigungen Erkans erfolgreichen Bildungsweges in ein Studium bezeichnen.

Subjektive Sichtweise auf Hindernisse und Begünstigungen auf dem Bildungsweg

Seine nicht-deutsche kulturelle Herkunft sieht Erkan selbst nicht als Hindernis auf seinem Bildungsweg. Benachteiligungen aufgrund dieser habe er nie Schwierigkeiten erfahren. Niemand habe es ihm deshalb schwieriger gemacht. Es war nur schwieriger, wegen der Sprache und Bildung seiner Eltern. Er hat einen höheren Energieaufwand gebraucht. Von außen gab es da nichts was ihn zurückgehalten hätte. Bezüglich seiner kulturellen Herkunft vernachlässigt er so seine frühere Aussage in Bezug auf seine verkürzte Ausbildung. Diese hatte er aufgrund rassistisch unterlegter Komplikationen mit seinem Meister von ursprünglich 3 Lehrjahren zum Textilmaschinenführer auf zwei Jahre zum Textilfacharbeiter verkürzt.⁴⁹⁴ Seinen damaligen Lehrer, welcher ihn lieber auf der Hauptschule behielt als ihn auf die Realschule zu schicken, nimmt Erkan ebenfalls in Schutz und sieht ihn nicht als Hindernis. Das damalige Problem sei schließlich gewesen, dass sein Lehrer krank wurde und plötzlich weg war. Wäre dieser nicht gegangen, hätte er Erkans Ansicht nach vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt eine höhere Bildungsempfehlung ihm Gegenüber ausgesprochen und ihn animiert, weiter zur Schule zu gehen. Mit dem Nachfolgelehrer verstand er sich nicht wirklich. Somit hat Erkans Ansicht nach v.a. der Umstand des Weggangs seines Lehrers dazu

⁴⁹³ Erkan (54:16 - 55:06)

⁴⁹⁴ Erkan (6:04 - 6:38)

geführt, dass er während seiner Schulzeit keinen höheren Bildungsweg anstreben konnte. Die Motive seines damaligen Lehrers, ihn auf der Hauptschule zu halten, seien zudem emotionaler wie wahrscheinlich auch praktischer Natur gewesen. So erklärt Erkan, dass seine Frau, die selbst Lehrerin an einer Grund- und Hauptschule ist, ihm gegenüber die Vermutung geäußert habe, dass sein Lehrer ihn wahrscheinlich aufgrund einer emotionalen Bindung an ihn wie auch an andere Schüler, in seiner Klasse halten wollte und nur ungern auf ihn verzichten wollte. Zumal solch gute Schüler, wie Erkan einer war, eine Klasse und die Arbeit mit dieser bereichern können. Erkan zeigt Verständnis für diese Vermutung und betont selbst, das gute Verhältnis zum besagten Lehrer.

Erkan: *...Also ich hatte nie das Gefühl, weil ich Türke bin irgendwie gebremst werde. Ich, ich hab's schwieriger gehabt, weil ich Türke bin. Aber nicht weil man mich weil man es mir schwieriger gemacht hat, sondern weil's halt schwieriger isch. Weil meine Eltern die Sprache, mein Vater so gar nicht die Sprache richtig beherrscht. Also der kann schon kommunizieren, aber mehr nicht. Meine Mutter kann's zwar, aber begrenzt eben und die Bildung ist begrenzt eben. Und Es ist natürlich ein höher Energieaufwand umzusiedeln in ein andere Land zumindest zu den Zeiten. Heute ist ja nicht. Wenn ich heute umsiedeln würde, würde ich heute anders umgehen als meine Eltern damals. Und das sind eher die Schwierigkeiten gewesen, aber dass ich jetzt von außen da [schüttelt den Kopf].*

Interviewerin: *Aber dein Lehrer hat dich ja zurückgehalten fand du hattest bessere Noten gehabt.*

Erkan: *Also meine Frau, wenn ich ihr erzählt, ich hab ja eh der Lehrer ist für mich der beste Lehrer gewesen, den ich je hatte. Meine Frau sagt, dass sie glaubt, dass er einfach irgendwie emotional auch an mich gebunden war. Und eh schwer drauf verzichten konnte so einen Schülern, den man gern hat, weil das bereichert ja auch die ganze Klasse und die Arbeit mit der Klasse, wenn man noch ein paar hat, die mit denen man super gut klar kommt. Das hat er und – die hat er für sich behalten. Da waren auch noch ein paar andere, die hätten auch gehen können und die hat er auch behalten.*

Interviewerin: *Es ist also die Frage, ist es moralisch richtig, ...*

Erkan: *[beißt sich fragend auf die Lippen]*

Interviewerin: *... wenn er weiß wie das Schulsystem funktioniert und wenn dann doch manche Türen verschlossen bleiben?*

Erkan: *Vielleicht hat er auch darauf vertraut, dass was er uns gibt von den anderen nicht kommen wird!*

Interviewerin: *Kann auch sein.*

Erkan: *Weil er hatte tatsächlich so ein bisschen die Vater und Mutter Rolle – übernommen. Also für uns Verantwortung uns also auch Werte vermittelt und solche Dinge. (TT 57:40 – TT 59:33)*

In Bezug auf Hilfestellungen, die er sich auf seinen Bildungsweg gewünscht hätte, erklärt er, dass er gerne einen Mentor auf seinem Bildungsweg gehabt hätte, an welchem er sich hätte orientieren können. Nach einem solchen habe er immer gesucht. Jemand, der ihm geholfen hätte, schneller seinen Weg in zu finden und seine Wünsche zu konkretisieren. Stattdessen hat er selbst mit der Zeit seine Erwartungen und Ansprüche an sich selbst gesteigert. Durch seine Eltern konnte er eine solche Orientierungshilfe nicht erhalten, da diese wenig bildungsspezifische Erfahrungswerte besaßen. Zudem haben sich seine Eltern nicht so für seine berufliche Ausbildung und seinen Bildungsweg interessiert, wie er es bei anderen gesehen habe. Er bezieht sich hier v.a. auf eine frühere Freundin, deren Eltern sich stark für ihre berufliche Ausbildung interessiert haben und sie fragten, wie es nach der Schule weitergehen soll. Seine Freundin gab dieses Interesse an ihn weiter und zeigte ihm, dass sie an ihn glaube. Das gefiel ihm, doch es war nur kurzweilig und nicht von Dauer, doch auf lange Sicht scheint es als fehlte die Beständigkeit. Kurzzeitig sei es gut gewesen, wenn jemand an einen glaubt. Gerne hätte er jedoch etwas Langwieriges mit Druck gehabt. Jemanden, der in

Bezug auf den Bildungsweg Fragen stellt und somit Erklärungen wie auch ein Nachdenken über den eigenen Weg einfordert. Schließlich wusste er selbst nicht, wie und dass er sich tatsächlich für jedweden Bildungsweg entscheiden kann, darf und auch soll.

Erkan: ... weil mir das irgendwie gefehlt hat. Ich war immer auf der Suche nach einem Mentor oder so, der mir der mir so ein bisschen hilft schneller zu mir zu finden und zu dem wer ich bin und was ich will.

Interviewerin: Hättest du, also wenn du vielleicht einen Bruder gehabt hättest oder irgendeinen Nachbarn, oder Bekannten, der so als Mentor, als Pate ...[Überlappung]

Erkan: [Überlappung] Mhm, genau

Interviewerin: ...zur Seite gestanden wäre, hätte dir das was gebracht?

Erkan: Die Ansprüche sind halt immer mehr gewachsen mit der Zeit.

Interviewerin: Mhm.

Erkan: Also ich hab mit der Zeit immer mehr Ansprüche gestellt, wie so jemand zu sein hat.

Interviewerin: Mhm.

Erkan: Aber wenn der relativ früh, also hätt ich mich gefreut. Hätte mir einiges erleichtert, glaub ich. (TT 11:14 - TT 11:49) [...] ... jemand der Vorbild für mich ist, weiter ist, näher da ist oder schon dort ist wo ich hin will mehr oder weniger.

Interviewerin: Mhm.

Erkan: oder vielleicht dann damals eine Berufsausbildung schon hat oder eben höhere Ziele schon erreicht hat. Das hätte mir schon geholfen. Weil zuhause habe ich es nicht bekommen können von meinen Eltern, weil die einfach sich auch nicht wirklich vorstellen konnten wo es dann weiter wo, wo, wo also ich hatte, die haben jetzt nicht den Anspruch gehabt, dass ich jetzt studier oder so. Das ich besonders gute Noten hab oder so. War viel wichtiger war, dass das ich ehm kein Mist baue.

Interviewerin: Mhm.

Erkan: Das ich mit den Menschen freundlich umgehe. Also ich hab eine gute Basis bekommen für meine soziale Kompetenz von zuhause, aber nicht für das für die fachliche Qualifizierung in irgendeiner Richtung. (TT 13:16 – TT 14:04) [...] Aber ich hab bewusst danach gesucht. Mich hat das gereizt. Ich hatte auch eine Freundin, die grad Abitur gemacht hat, die Niki, die bei der Zuhause eben auch alles ein bisschen anders war. Die Eltern haben sich teilweise eben auch dafür interessiert was wie es bei ihr weitergeht, beruflich und alles. Und, und es war für mich schön mit ihr, weil sie hat mir auch eben dann viele Dinge gesagt, die mir Kraft gegeben haben und hat an mich geglaubt und so. Also ich hatte das schon ein bisschen, aber halt nicht so langfristig und begleitend und, und Einfluss nehmend auch ein bisschen. Ich find da gehört auch Einfluss dazu.

Interviewerin: Mhm.

Erkan: Mir meinen Entscheidungen ein bisschen Druck zu machen auch, das ich das ich eine Entscheidung treffe. Oder mir überhaupt bewusst werde, dass ich entscheiden kann. Und entscheiden darf. Und vielleicht sogar entscheiden soll. (TT 15:18 - TT 16:07)

In Erkans Äußerungen spiegelt sich v.a. der Mangel an Schutzfaktoren in seinem Herkunftsmilieu, welche die dort durch das Bildungsmilieu bestehenden Risikofaktoren eines verkürzten Bildungsweges auffangen hätten können, wider. Erkan selbst deutet heute, mit seinem Wunsch nach einem Mentor nach ein *bisschen Druck* in bildungsrelevanten Entscheidungsprozessen, auf das damalige Fehlen von Schutzfaktoren hin. Gleichzeitig verweist er mit dem Bezug auf seine damalige Freundin und deren Familie darauf, dass er die notwendigen Schutzfaktoren nicht innerhalb seiner Herkunftsfamilie finden konnte, sondern in anderen Milieus suchen musste.

Auf die direkte Frage hin, weshalb er es seiner Ansicht nach trotzdem geschafft hat, einen solch erfolgreichen Bildungsweg zu beschreiten, erklärt er, dass es enorm wichtig für ihn ist, wo er sich in der Gesellschaft sieht. Er bezeichnet es selbst als Anerkennung, die er braucht. Diese muss seiner Ansicht nach *auch nicht unbedingt von Außen kommen, sondern auch von innen*. Er hat eine eigene Leistungserwartung an sich selbst. Diese sei ein Antrieb, den er aus sich selbst heraus verspürt und welcher ihm auch in schweren Phasen geholfen

habe, diese zu überwinden bzw. auszuhalten. Dabei verweist er darauf, dass schwierige Situationen bzw. Phasen zum Leben dazugehören und *dass man manchmal durch schwere Phasen durch muss, damit's wieder einfacher wird*. Erkan scheint somit einen Gewinn für sich und sein Leben durch die Auseinandersetzung mit schwierigen Lebensphasen zu sehen. Darüber hinaus ist es ihm wichtig, in der Gesellschaft und seinem Umfeld etwas beitragen zu können. Dieser Selbstanspruch sei am besten dadurch umzusetzen, dass man eigene Anlagen mitberücksichtigt. Nichtsdestotrotz weiß er nicht, warum er sich für Bildung interessiert. Er interessiert sich eben dafür. Zudem sei Anerkennung ein weiterer Aspekt, weshalb er es geschafft habe. Dabei geht er auf kulturelle Strukturen und Ansichten aus dem Herkunftsland seiner Eltern ein. Er verweist darauf, dass für Atatürk und die Kemalistin Bildung wichtig ist. Das sei in den türkischen Strukturen verankert. Sein Opa und seine Mutter würden diese Ansicht auch vertreten, *dass man eine wichtige Person ist, wenn man gebildet ist*. Er ist sich sicher, dass diese Ansichten in seinen Bestrebungen mit hineingespielt haben. Nichtsdestotrotz kann er nur schwer sagen, ob er wirklich kulturgeprägt ist. Vielmehr stellt für ihn Berufung und nicht Beruf einen wichtigen Aspekt seines Bildungsweges dar. Seinen Weg zur Wahrnehmung seiner Berufung beschreibt er leider nicht, auch kein genaueres Konzept von Berufung. Stattdessen erklärt er, dass er durch seinen Bildungsweg seine Berufung gefunden habe. Sein Bildungsverlauf erscheint dabei als schlüssiges Ganzes. An anderer Stelle im Gespräch wiederum zweifelt er an seiner so genannten Berufung, ob er vielleicht nicht über einen anderen Bildungsverlauf, beispielsweise über den Besuch der Realschule, diese auch hätte finden können.⁴⁹⁵ Folglich erscheint unklar, ob Erkan tatsächlich in seinem Bildungsverlauf den Schlüssel zur Findung seiner Berufung Trainer zu sein und zu studieren sieht.

Interviewerin: *Und wenn du jetzt, grad mir oder irgendwie jemandem so kurz sagen müsstest, warum hast du es trotzdem geschafft, was würdest du dem sagen? Was hat in dir oder um dich herum dafür oder dazu geführt, dass du trotzdem hier bist, wo du heute stehst im Studium?*

Erkan: *Weil ich glaub des mein, dass es ist mir enorm wichtig isch, wo ich mich in der Gesellschaft sehe. Ist auch irgendwie Anerkennung. Die muss auch nicht unbedingt von Außen kommen, sondern auch von innen. Einfach diese, diese Erwartung an mich, die Leistungserwartung, dass ich was, was bewegen, dass ich nicht einfach sinnlos herum dahinvegetiere. Und diesen Antrieb, den, den spüre ich schon immer irgendwie. Und der, der so stark ist, dass ich auch schwere Phasen durchgemacht und die ausgehalten hab. Weil ich einfach davon überzeugt bin, dass man manchmal durch schwere Phasen durch muss, damit's wieder einfacher wird. Und dann vielleicht auch besser wird für einen vom Wohlbefinden, vom Zustand her.*

Interviewerin: *Mhm*

Erkan: *Mal unabhängig von Berufsstand oder, oder Finanziellem, sondern einfach nur für mich zu wissen, ich trag der ganzen Sache was bei; der Gesellschaft und meinem Umfeld. Den Anspruch habe ich und am Besten ist es glaube ich, wenn man des da umsetzt, wo man auch irgendwie die Anlagen dafür hat. Weiß nicht warum ich mich grad für Bildung interessiere, sondern ich glaube ich interessiere mich einfach dafür, für diesen Themenbereich. Für Wissenstransfer, wie kriege ich das von einem Kopf in den anderen und so. Und, und hab das schon immer irgendwie auch philosophisch hinterfragt. Warum? Was ist überhaupt wichtig? Was sollen die Menschen wissen, damit, damit wir besser geordnet und geregelt sind. Leben, leben können. Weniger Probleme haben. Irgendwie hing das schon immer irgendwie zusammen. Und halt eben, ganz, ganz klar bestimmt auch Anerkennung von außen. Weil Bildung, dann kommen bestimmt auch Strukturen aus, aus der Türkei her, Atatürk, das Bildung wichtig ist. Mein Opa war schon*

⁴⁹⁵ Erkan (TT 28:55 – TT 29:30)

Kemalist. Meine Mutter ist Kemalistin sozusagen, ja. Die eben Atatürk liebt. Und das in der Türkei einfach ganz stark gelebt wird, dass das man eine wichtige Person ist, wenn man gebildet ist. Und eh, da auch mehr Anerkennung bekommt. Und wertvoller ist. Und das spielt alles mit rein, ja.

Interviewerin: *Mhm.*

Erkan: *Und ich kann schwer sagen, ist das wirklich durch Kultur geprägt oder durch mich selbst auch, dass da auch was schon gegeben. Ich glaub einfach an Berufung, nicht an Beruf. Einen Beruf kann man erlernen von mir aus, aber das heißt noch lange nicht, dass es die Berufung ist.*

Interviewerin: *Mhm.*

Erkan: *Und ich find's wichtig, dass ein Mensch daran arbeitet egal wie lang's dauert es rauszufinden, was seine Berufung ist. Und dann so viel wie möglich tut, um der Berufung gerecht zu werden. Ich empfinde das halt als Berufung. Ich hab's in der Praxis getestet und fühl mich da selbst verwirklichend, wenn ich das mache. (TT 19:07 – TT 22:24)*

Die Auseinandersetzung mit seiner inneren und äußeren Realität und die Abstimmung seiner gesellschaftlichen Positionierung mit den eigenen und fremden Anforderungen, haben seinen Schritt in ein Studium begünstigt. Sein Benennen seines Bedürfnisses einer inneren und äußeren Anerkennung, deutet auf seine hohe Reflexionsfähigkeit hin. Besonders die hohen Anforderungen an ihn, seine Selbsterwartungen stellen einen wichtigen Antrieb für das Beschreiten seines höheren Bildungsweges. Einen weiteren Antrieb zeigt sich in seinem Interesse an der Ausrichtung seines Studienfaches. Demnach untermauert v.a. Erkan die theoretischen Überlegungen bezüglich der wichtigen Bedeutung einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung für das Einschlagen und die Bewältigung eines höheren Bildungsweges (Glaesser, 2008, S.46; Maaz, 2006, S. 186ff.; Schwarzer; u.a., 2002, S. 35; Jerusalem, 2002, S.8).⁴⁹⁶

Seine Frau, die selbst Lehrerin ist, kann als weiterer bedeutender Faktor für seinen Bildungsweg und die Umsetzung seines Studienwunsches herangezogen werden. Diese hat ihn darin bestärkt daran zu glauben, dass der Wunsch nach einem höheren Bildungsweg auch für ihn berechtigt ist. Dadurch konnte sie einige seiner Zweifel aufheben, die er durch die Zuweisung auf die Hauptschule und durch die Zurückhaltung seines Lehrers, ihn auf eine höhere Schulform zu schicken, entwickelt hatte. Somit stellt sie einen wichtigen Schutzfaktor auf seinem Bildungsweg dar. Sie motivierte ihn und stellt für ihn eine Mentorin dar, die seine Gefühle und die Berechtigung seiner Wünsche als berechtigt stärkte.

Interviewerin: *Deine Frau ist ja Lehrerin. [Überlappung]*

Erkan: *[Überlappung] Ja genau*

Interviewerin: *...und irgendwie jetzt dein, die Entwicklung zu dem, dass du ja Bildungswissen studieren möchtest ...[Überlappung]*

Erkan: *[Überlappung] Ja, ja,*

Interviewerin: *...eh ist ja parallel mit dem, dass du in einer Beziehung mit einer Lehrerin bist.*

Erkan: *Ja. Das hätte vielleicht nicht dazu geführt. Wenn ich mit Katarina nicht zusammen gekommen wär. Weil sie mich ja da auch bestärkt hat. Und wenn mir ein Lehrer sagt, dass das das berechtigt ist der Wunsch von mir, so was zu machen, das das passt zu mir. Dass ich die Dinge die ich weiß eben dazu passen und die Dinge die mich interessieren und begeistern, dass ist nun mal anders als wenn keiner einem zu einem sagt.*

Interviewerin: *Mhm.*

Erkan: *Ja. Also vielleicht zum Teil den Mentor in meiner Frau gefunden, der mir dann sagt, jetzt hier passt doch, was willst du denn mehr? Ja, das war eigentlich alles. Dass einer mir noch eine Bestätigung*

⁴⁹⁶ vgl. Kapitel 6.3

gibt und sagt, schon richtig, was du da denkst. Das solltest du dich trauen und das durchziehen. (TT 23:37- TT: 24:35)

Als einen weiteren Grund warum er seinen erfolgreichen Bildungsweg geschafft hat, erklärt er, dass er vielleicht das Gefühl der Benachteiligung braucht, um zu kämpfen. Er erst dann verspüre er eine höhere Motivation etwas zu tun. Ein förderliches Umfeld hätte ihn vielleicht nicht soweit kommen lassen, weil er dann eventuell keine Notwendigkeit in einem Streben nach seinem höheren Bildungsweg gesehen hätte. Dementsprechend ist das Gefühl der Herausforderung für Erkan eine wichtige Grundlage für seinen Bildungsweg.⁴⁹⁷ Für ihn sei die Schwierigkeit eine Notwendigkeit gewesen, dass er sich überhaupt erst auf einen erfolgreichen Bildungsweg begeben hat. Ohne diese wäre vielleicht kein Reiz da gewesen. Nichtsdestotrotz verweist er im Gespräch auch darauf, dass die wichtigste Basis eines erfolgreichen Bildungsweges v.a. in einem Bildungsweg liegt, welcher durch wenige Barrieren geprägt ist. Wobei die Bildungsrichtung unabhängig vom Bildungskanal zu betrachten ist, da diese von innen heraus, einem selbst entsteht.

Erkan: *Ja und ich glaub, dass ist das Wichtigste die Basis, das man einen Weg gehen kann, ohne das da ganz viele Steine auf dem Weg liegen. Das denke ich, ist das allerwichtigste. Aber wohin der Weg geht und so, das glaub, dass kommt von innen heraus.(TT 29:44 - TT 29:58)*

Ausgehend von Erkans Ansicht kann gesagt werden, dass nicht die Schulstruktur und Bildungskanäle einen wichtigen Faktor für die Bewältigung eines erfolgreichen Bildungsweges stellen, sondern die gebotenen Handlungsspielräume, die einem Subjekt in Auseinandersetzung mit diesen helfen können, seinen eigenen Weg zu finden. Demnach ist ein erfolgreicher Bildungsweg auch in einem gegliederten Bildungssystem für die Untersuchungsgruppe möglich, solange Möglichkeiten eines Bildungsaufstiegs bereit gestellt werden.

Zusammenfassender Blick auf den Ankerfall

Erkan wurde durch die geringen Bildungsaspirationen seiner Eltern, welche v.a. auf mangelnden Erfahrungswerten bezüglich des Nutzens und der Möglichkeiten höherer Bildungswege rührten, zunächst von einem höheren Bildungsweg zurückgehalten. Während seiner Schulzeit erfuhr er durch seinen Lehrer, dass nur *kluge Kinder* ein Gymnasium bzw. eine höhere Schulform als eine Hauptschule besuchen. Durch das Vertrauen, dass Erkan in die Entscheidungen seines Lehrers hatte, dass diese richtig und stimmig für ihn sei, strebte er nicht nach einem höheren Bildungsweg. Zwar hatte er während der Orientierungsstufe die benötigten Notenleistungen, um auf eine höhere Schulform zu wechseln, doch tat er dies nicht. Von Seiten der Schule oder seiner Eltern wurde er auch nicht dazu animiert oder gefördert. Folglich stellte Erkans Schulzeit kaum den für ihn nötigen Raum oder das nötige Empowerment, um sich selbst um einen Bildungsaufstieg bzw. einen höheren Bildungsabschluss zu bemühen. Der Ausgangspunkt für Erkans erfolgreichen Bildungsweg in ein Studium stellte sich erst ihm Zuge eines von ihm empfundener Herausforderungsmoments ein, welchen er im Zuge von Provokationen innerhalb seines akademisch geprägten Arbeitsum-

⁴⁹⁷ Erkan (TT 27:48 – TT 31:42)

felds verspürte. Er fühlte sich durch dieses Arbeitsumfeld nicht als Dozent anerkannt, sondern herausgefordert sein praktisches Können als Dozent durch den Erwerb einer formal höheren Qualifikation - als seiner bisherigen - zu legitimieren. Gleichzeitig erlebte er sich selbst nicht als vollwertig zu dozieren, ohne eine formale Bestätigung seines praktischen Könnens als Dozent. Sein Drang, diese Herausforderung zu bewältigen und gleichzeitig sein Bedürfnis nach Anerkennung und Legitimation seiner Arbeit zu gewinnen, trieb in an, seinen Weg in ein Studium zu finden. Demnach kann das akademische Umfeld und die dadurch gefühlsbedingte Entwicklung Erkans Sichtweise auf seinen Dozentenstatus als Begünstigung seines erfolgreichen Bildungsweges gewertet werden. Seine Frau, die selbst Lehrerin bzw. Akademikerin ist und aus einem akademischen Haushalt stammt, kann als Stütze und weitere Motivatorin genannt werden. Sie bestärke ihn als Ehefrau und als vertraute Person den Schritt auf einen höheren Bildungsweg zu wagen. Sie stellt für Erkan folglich eine wichtige Bezugsperson dar, welche durch ihren eigenen akademischen Bildungsweg eine wichtige Rolle als Identifikationsmodelle bzw. Vorbildmodell spielt (Stamm, 2009). Die Beratungstätigkeiten der Fernuniversität, an welcher er zum Zeitpunkt des Interviews eingeschrieben war, können als weiterer unterstützender Faktor und somit Begünstigung bezeichnet werden, welche unzureichende oder fehlerhafte Beratungsleistungen anderer Informationsinstanzen endgültig zur Seite räumen konnten.

Speziell die Möglichkeit des ‚Dritten Bildungsweges‘ hat Erkans Zugang zum Studium geebnet.⁴⁹⁸ Die Möglichkeit über eine Eignungsprüfung zum Studium zugelassen zu werden, kann als besondere Begünstigung gewertet werden. Schließlich wollte Erkan selbst nicht über eine lange Phase der Zulassung durch den Erwerb aufbauender Schulabschlüsse gehen, um ein Studium beginnen zu können. Folglich stellt der Weg über eine Eignungsprüfung, den so genannten ‚Dritten Bildungsweg‘ in ein Studium und somit ohne einen formalen Hochschulzugang einen wichtigen Schutzfaktor für Erkans Übertritt in ein Studium dar, ohne welchen er diesen eventuell nicht geschafft hätte. Im gleichen Zug kann auch die Möglichkeit über ein Fernstudium zu studieren, in welchem er auch weiterhin berufstätig bleiben kann und seine Familie versorgen kann, als bedeutender Schutzfaktors seines Übertritts in ein Studium gewertet werden. Mithilfe des Teilzeitmodells ließ und lässt sich sein Streben nach einer akademischen Ausbildung mit seinem Familien- und Berufsleben verbinden bzw. erweist es sich für ihn als umsetzbar wie auch möglich. Ein Vollzeitstudium mit hohen Präsenzzeiten entspricht weniger seinen Studienmöglichkeiten, noch seinem Handlungswillen.⁴⁹⁹

Erkans erfolgreicher Bildungsweg bzw. Studienentscheidung lässt sich v.a. im Zusammenhang mit dem Resilienz bezogenem Herausforderungsmodell betrachten. Sein Weg in ein Studium, wie das Studium selbst, stellen für ihn Herausforderungen, welche es zu bewältigen gilt bzw. galt. Sein Hauptschulabschluss stellte zu Beginn ein Risikofaktor dar,

⁴⁹⁸ vgl. Kapitel 1.2.2

⁴⁹⁹ Erkan (TT 2.17 - TT 2:36)

welcher sein Streben nach einem Studium immer wieder zurückstellte bzw. scheinbar davor hinderte dieses anzufangen. Dieser Risikofaktor wurde jedoch durch die Möglichkeit der Eignungsprüfung und somit dem Zugang zu einem Studium über den so genannten ‚Dritten Bildungsweg‘ aufgehoben. Diese stellt somit einen Schutzfaktor innerhalb eines Resilienz bezogenen Interaktionsmodells dar.⁵⁰⁰

Erkans Neugier, Durchhaltevermögen, Hartnäckigkeit und Fähigkeit, immer wieder neuen Anlauf zu nehmen, können als wichtige Ressourcen seiner Handlungsfähigkeit für seinen Zugang zu einem höheren Bildungsweg gewertet werden. Er hat den *Braten gerochen*, dass ein Zugang zu einem Studium auch ohne Abitur möglich ist und nicht locker gelassen, bis er diesen fand.⁵⁰¹ Er nutzte das Internet und Telefon als Quelle zur selbständigen Informationsgewinnung und ließ sich nicht durch unterschiedliche Informationen des gleichen Quellenursprungs von seinem Vorhaben abbringen. Im Hinblick auf Erkans weitere Resilienzausprägung hofft dieser selbst seine Selbstwirksamkeit und seine Handlungsfähigkeit durch die Bewältigung seines Studiums steigern zu können, unabhängig von seiner bisherigen Intention der beruflichen Anerkennung. Er ist sich bereits im Vorfels sicher, dass er im Zuge der Bewältigung seines Studiums *sehr stolz* auf sich sein wird.⁵⁰²

⁵⁰⁰ vgl. Kapitel 3.2

⁵⁰¹ Erkan (TT 018 – TT 2:02)

⁵⁰² Erkan (17:31 – 17:55)

9.4 FALLGRUPPE IV – DER INDIREKT ERFOLGREICHER BILDUNGSWEG (EINWANDERUNG WÄHREND DER SCHULZEIT)

Musa: *Mein Ziel war Abitur. Danach Studium anfangen. Danach war mein Ziel fertig [...] Mein Traum endete mit dem ersten Studientag, sozusagen. Und seit dem kann ich das alles besser sehen, irgendwie⁵⁰³.*

Das folgende Kapitel richtet seinen Blick auf die erfolgreichen Bildungsumwege junger Erwachsener, die während ihrer Schulzeit nach Deutschland eingewandert sind und in der BRD im Schulsystem aufgenommen bzw. integriert wurden. Das Eingangszitat spiegelt den Großteil der Interviewees dieser Fallgruppe wider. Diese hatten bereits in jungen Jahren Bildung und einen höheren Bildungsweg als erstrebenswert für sich erklärt und verfolgt.

Zu dieser Fallgruppe gehören acht Interviewees mit Migrationshintergrund: Magdalena, Juri, Alexej, Musa, Ugur, Mustafa, Laraa* und Annika*.⁵⁰⁴ Sie sind alle während ihrer Schulzeit nach Deutschland immigriert. Ana, die ebenfalls während ihrer Schulzeit nach Deutschland eingewandert ist, wurde dieser Fallgruppe nicht hinzugerechnet, da sie im Gegensatz zu den anderen der Fallgruppe direkt über die Aufnahme auf einem Gymnasium schulisch integriert wurde und somit auf diesem Wege einen direkt erfolgreich verlaufenen Bildungsweg beschreiten konnte. Laraa und Annika lassen sich mit Berücksichtigung ihres Übergangs auf einen direkt erfolgreichen Bildungsweg im Laufe der Orientierungsstufen 5 und 6 als Sonderfälle eines direkt erfolgreichen Bildungsweges werten.

Die Interviewees lassen sich in zwei Altersgruppen teilen: in die Altersgruppe 18-25 Jahren (Mustafa, Ugur, Musa, Alexej, Annika*, Laraa*) und in die Altersgruppe 25-30 Jahren (Magdalena & Juri). Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich nur Mustafa in einem Studium. Juri und Magdalena haben ihr Erststudium bereits abgeschlossen und sind berufstätig. Alexej befindet sich in einer Orientierungsphase im Übergang in ein Studium. Annika und Mustafa stehen kurz vor dem Erwerb ihrer Hochschulreife.

Alexej, Juri, Magdalena, Annika und Laraa besitzen die deutsche Staatsbürgerschaft. Laraa ist die Einzige, die nicht aufgrund eines Aussiedlerstatus eine Berechtigung für die deutsche Staatsbürgerschaft hatte, sondern tatsächlich eingebürgert wurde. Sie ist irakischer Herkunft. Mustafa, Ugur und Musa planen nach Ablauf der vorgeschriebenen 8 Jahre Aufenthaltsdauer in Deutschland die deutsche Staatsbürgerschaft zu beantragen. Die drei sind türkischer Herkunft. Ugur und Musa sind Geschwister. Musa ist der ältere von beiden und ist ein Jahr vor Ugur im Zuge der Familienzusammenführung nach Deutschland gekommen. Die Eltern innerhalb der Fallgruppe sprechen nur mangelhaftes Deutsch. Daher sprechen die Interviewees überwiegend in ihrer Muttersprache im heimischen Umfeld.

Der Bildungsstand der Eltern dieser Fallgruppe lässt sich in bildungspragmatisch *p* (Annika, Magdalena, Juri) bildungsfern-bildungspragmatisch *bp* (Laraa) und bildungsfern *b* (Alexej, Musa, Ugur, Mustafa) einteilen. Auffallend ist, dass sich in dieser Fallgruppe die

⁵⁰³ Musa (51:46 - 51:52; 51:54 - 52:01)

⁵⁰⁴ Laraa und Annika haben während der Orientierungsstufen auf ein allgemeines Gymnasium gewechselt.

höchste Anzahl an Fällen aus dem Gesamtsample mit einem bildungsfernen Herkunftsmilieu finden zuordnen lassen. Das Bildungsmilieu spiegelt sich auch in der Erwerbstätigkeit der Eltern wider. Viele der Mütter waren während der Schulzeit der Interviewees nicht erwerbstätig. Nur Magdalenas und Annikas Mütter sind berufstätig (gewesen); Alexej Mutter hat früher gearbeitet und arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews nicht mehr. Die vorangestellten Mütter sind ihrem Status nach Aussiedlerinnen und haben in ihrem Herkunftsland die Schule besucht und eine Ausbildung abgeschlossen. Aufgrund ihres höheren Bildungsniveaus kann daher angenommen werden, dass der berufliche Einstieg in Deutschland einfacher für sie zu gestalten war, als für Laraas, Mustafas und Musas und Ugurs Mütter. Sie alle waren schon immer Hausfrauen und haben nur wenige Jahre die Schule im Ausland besucht und keinen anerkannten Schulabschluss. Laraas und Mustafas Väter arbeiten ebenfalls nicht. Beide sind seit längerer Zeit auf Jobsuche. Laraas Eltern erhalten Transferleistungen vom Staat (Arbeitslosengeld II - ALG II). Es anzumerken, dass Laraa während ihrer zwölften Klasse geheiratet hat und mit ihrem Ehemann zusammengezogen ist. Dieser ist ebenfalls Student.⁵⁰⁵ Mustafas Eltern leben von Ersparnissen oder den Zuwendungen ihrer Kinder. Alexej Mutter lebt ebenfalls mittlerweile von staatlichen Transferleistungen (ALG II). Alexej Eltern sind zum Zeitpunkt des Interviews seit Jahren getrennt lebend. Aufgrund dessen, dass Musas und Ugurs Vater die Familie nicht alleine finanziell unterhalten kann, steuern die Kinder ebenfalls finanzielle der Familienkasse zu. Auffällig ist, dass alle Interviewees der Fallgruppe bereits als Minderjährige eine weitere finanzielle Unterstützung außerhalb ihres Elternhauses erhielten. Diese wurde entweder durch eine Nebentätigkeit während der Schulzeit, einer Ausbildungsvergütung oder auch durch ein Schülerstipendium ermöglicht.

Die elterlichen Unterstützungsleistungen weisen sich v. a. durch ihre Zuhaltung aus. Private Nachhilfe wurde durch die Eltern erst auf Anfrage von außen, oder durch die Interviewees selbst, diesen angeboten und ermöglicht. Sobald hierfür kein Bedarf an die Eltern herangetragen wurde, blieb diese aus. Eigenständige Unterstützung bei schulischen Aufgaben war aufgrund der mangelnden deutschen Sprachkenntnisse und des Bildungsstands der Eltern meist nicht möglich.

Der Blick auf den Medienkonsum weist speziell in Bezug auf den Bücherkonsum Unterschiede auf. Auffällig dabei ist, dass besonders jene Interviewees bildungspragmatischer Elternhäuser durch ihre Eltern zum Bücherkonsum angeregt wurden. Bücher werden als Freizeitaktivität wie auch Wissensquellen genutzt. Interviewees bildungsferner Elternhäuser wurden durch ihr äußeres Umfeld an Bücher herangeführt. Für diese Interviewees stellen Bücher eher ein Bildungswerkzeug dar, dass immer mehr durch das Internet ersetzt werden kann. In Laraas Fall stellte speziell der Zugang zu Büchern über den Besuch einer Bibliothek einen individuellen Freiraum. Aufgrund kultureller Restriktionen stellte der Besuch

⁵⁰⁵ Laraa (3.18 – 4:05)

einer Bibliothek eine der wenigen Möglichkeit die eigene Freizeit selbst gestalten zu können.

Bildungsaspirationen innerhalb der Fallgruppe IV - Typenzuordnung

Das Interesse der Eltern an einer guten Ausbildung beziehungsweise einem höheren Bildungsweg ihrer Kinder lässt sich bei allen Interviewees erkennen. Bildung wird dabei von ihnen v. a. als Möglichkeit des gesellschaftlichen Aufstiegs durch die Interviewees dargestellt. Sie übten jedoch keinen Druck auf ihre Kinder aus einen bestimmten Bildungsweg zu gehen, sondern ermutigten sie eher im Zuge ihrer Zurückhaltung und Übertragung von Bildungsverantwortung auf ihre Kinder, die Interviewees, ihre Bildungswege selbst zu wählen. Nur in Laraas Fall drängten die Eltern auf einen höheren Bildungsweg. Bei den anderen Interviewees zeigte sich eher eine von den Interviewees ausgehende Bildungsmotivation. Diese wurde durch früh Berufs- und Bildungswünsche der Interviewees, im Zuge soziokultureller Anregungen aus dem sozialen Umfeld entwickelt. Berufliche Anerkennung und Sicherheit spielten dabei eine bedeutende Rolle in der Berufswahl und Ausrichtung des Bildungsziels.⁵⁰⁶ Bildungsspezifische Erfahrungswerte des äußeren Umfelds unterstützten ebenfalls die Verfolgung eines höheren Bildungswegs.

Innerhalb der Fallgruppe lassen sich die Interviewees zunächst drei der ermittelten Typen zuordnen (siehe Abb. 11). Sechs der acht Fälle zeigen bereits als Kinder ein starkes Interesse an ihrem Bildungsweg wie Berufsziel und können so dem Typus der ‚Zielstrebigen‘ zugeordnet werden. Nur ein Fall lässt sich den ‚planlosen Spätzündern/Opportunisten‘ zuordnen. Magdalena hat erst im Laufe ihres Berufslebens angefangen einen höheren Bildungsweg zu verfolgen. Laraa hingegen wurde bereits als Kind von ihrem Elternhaus zur höheren Bildung bzw. zum Erwerb eines Abiturs gedrängt. Daher überrascht es nicht, dass sie innerhalb der Orientierungsstufe von der Realschule auf ein Gymnasium wechselt und so als Grenz-/bzw. Sonderfall zur Fallgruppe jener hinzugerechnet werden muss, die einen direkten Bildungsweg bis zum Abitur gegangen sind.

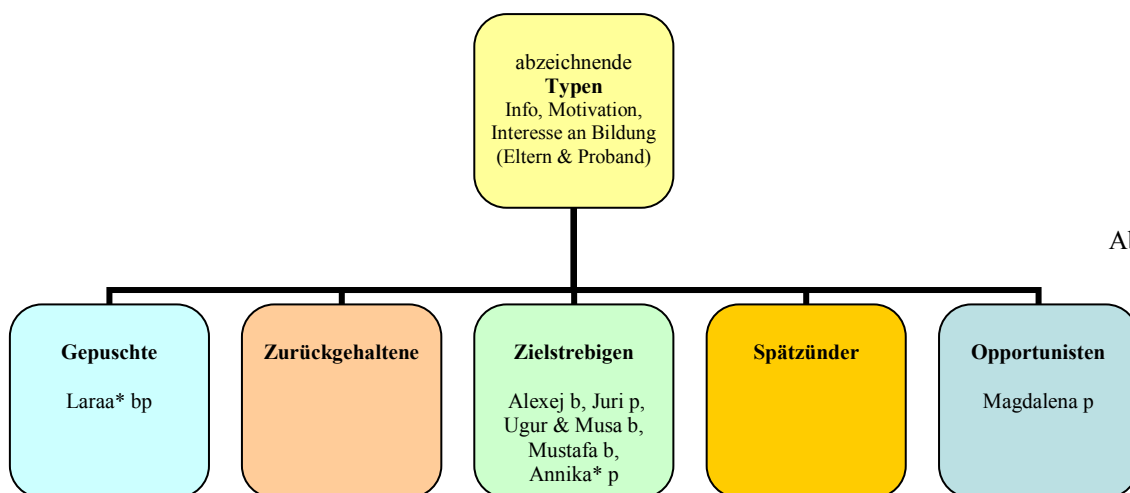


Abb. 11

⁵⁰⁶ vgl. Kapitel 7.4.2

Bildungsverläufe innerhalb der Fallgruppe IV

Die Bildungsverläufe dieser Fallgruppe unterscheiden sich aufgrund struktureller und regionaler Besonderheiten voneinander. Die Besonderheiten lassen sich in den Bildungsverläufen in Bezug auf die unterschiedlichen Integrationspraxen der Interviewees ins Schulsystem erkennen. Juri, Laraa, Alexej und Mustafa sind während der Grundschulzeit nach Deutschland eingereist. Laraa ist dabei die Einzige, die nicht in Baden-Württemberg, sondern in Sachsen ins deutsche Schulsystem aufgenommen wurde. Annika, Magdalena, Ugur und Musa sind mit Beginn bzw. während der Sekundarstufe I eingereist und dementsprechend im Schulsystem aufgenommen worden.

Magdalena und Juri haben eine Ausbildung wie auch ihr Erststudium bereits abgeschlossen. Magdalena kam zu Beginn ihrer fünften Klasse als Aussiedlerkind nach Deutschland. Sie wurde über eine zweijährige Rückstufung zurück in die dritte Regelklasse einer Grundschule schulisch integriert. Nach der Grundschule besuchte sie eine Realschule und erwarb dort ihre Mittlere Reife. Im Anschluss daran absolvierte sie eine Ausbildung zur Bürokauffrau und schloss ein Aupair Jahr in den USA an. Danach kehrte sie kurzzeitig in ihren erlernten Beruf zurück, absolvierte ein 6monatiges Praktikum in der Automobilbranche und begann schließlich ein Bachelor Studium im KFZ-Interior-Design. Zum Zeitpunkt des Interviews hat sie ihr Masterstudium in London aus Geldmangel und dem Gefühl der Überforderung abgebrochen bzw. zunächst unterbrochen, sie hofft es zu einem späteren Zeitpunkt fortführen zu können. Sie war bereits verheiratet und ist wieder geschieden.

Juri ist während seiner Grundschulzeit als Aussiedlerkind nach Deutschland gekommen. Er wurde direkt in eine vierte Regelklasse aufgenommen. Nach einer Klassenwiederholung wurde er auf die Hauptschule empfohlen. Er erwarb zunächst einen Hauptschulabschluss und danach eine Mittlere Reife auf der Werkrealschule. Daran folgte eine Ausbildung als Industriekaufmann, der Bund und ein einjähriges Berufskolleg (BK) zum Erwerb der Fachhochschulreife. Danach studierte er auf Dipl. Wirtschaftsingenieur. Juri befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews auf Jobsuche wie in Hochzeitsvorbereitungen.

Alexej ist ebenfalls ein Aussiedlerkind. Er ist zu Beginn seiner zweiten Klasse nach Deutschland gekommen. Zunächst besuchte er ein Jahr lang eine Vorbereitungsklasse und wurde danach auf eigenen Wunsch in die dritte Regelklasse aufgenommen. Nach der Grundschule konnte er auf ein Gymnasium wechseln. Als er zweimal durch die 10. Klasse fiel musste er diese jedoch verlassen. Aufgrund von Fehlinformationen durch die Schule, besuchte er im Anschluss daran eine Maßnahme der Agentur für Arbeit. Dort erfuhr er, dass er einen Hauptschulabschluss habe und schloss daraufhin die zweijährige Berufsfachschule Metall an. Dort erwarb er seine Mittlere Reife. Danach wechselte auf ein Berufskolleg für Technik und Medien und erwarb neben dem fachgebundenen Abitur eine schulische Berufsausbildung als Assistent für technische Kommunikation und Dokumentation. Zum Zeitpunkt des Interviews steht er vor der Entscheidung für eine Ausbildung oder ein Studium. Solange er sich nicht entschieden hat jobbt er.

Die jüngeren Interviewees der Fallgruppe befinden sich noch in Ausbildung bzw. im Studium. Annika, Mustafa und Ugur stehen zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor ihren Abiturprüfungen. Alle drei erwarten eine Abiturabschlussnote im ‚sehr-gut- Bereich‘, so dass sie trotz noch fehlenden Abiturs in die Untersuchungsgruppe aufgenommen werden konnten. Ugur stellt zudem einen Sonderfall, da er sein Fachabitur neben seinem Ausbildungsabschluss zum KFZ-Mechatroniker an der Abendschule absolviert. Zuvor hatte er einen Hauptschulabschluss und im direkten Anschluss dran die Mittlere Reife auf einer Werkrealschule erworben. Er ist während seiner siebten Klasse aus der Türkei nach Deutschland im Zuge der Familienzusammenführung gekommen. Das erste halbe Jahr besuchte er eine Vorbereitungsklasse und wurde danach in die sechste Klasse zurückgestuft. Er erhält seit der Werkrealschule ein Schülerstipendium. Für sein Studium möchte er sich für ein Studienstipendium bewerben.

Mustafa ist in der 2. Klasse aus der Türkei nach Deutschland im Rahmen der Familienzusammenführung gekommen. Er besuchte zunächst eine altersunabhängige Vorbereitungsklasse, dann durch einen Schulwechsel eine altersgerechte Vorbereitungsklasse. Danach wurde er in eine 3. Regelklasse aufgenommen. Im Anschluss an die Grundschule besuchte er eine Realschule und erwarb die Mittlere Reife. Zum Zeitpunkt des Interviews steht kurz vor dem Erwerb eines Allgemeinen Abiturs auf einem Wirtschaftsgymnasium. Danach möchte er unbedingt Betriebswirtschaft studieren. Seit der 12. Klasse erhält er ein Schülerstipendium.

Annika wurde bei ihrer Ankunft in Deutschland zunächst in die 5. Regelklasse einer Hauptschule aufgenommen. Schon nach drei Monaten konnte sie mithilfe ihrer Klassenlehrerin auf ein Gymnasium wechseln. Sie ist ebenfalls ein Aussiedlerkind. Zum Zeitpunkt des Interviews steht sie kurz vor dem Erwerb ihres Allgemeinen Abiturs. Im Anschluss daran möchte sie Maschinenbau studieren und später gerne auch promovieren. Seit der 11. Klasse erhält sie ein Schülerstipendium. Im Rahmen ihrer Bewerbungen für einen Studienplatz bewirbt sie sich auch um ein Studienstipendium.

Musa ist in dieser Fallgruppe der Einzige, welcher sich zum Zeitpunkt des Interviews in einem universitären Studium befindet. Er ist nach Abschluss seiner 8. Klasse aus der Türkei nach Deutschland im Rahmen der Familienzusammenführung gekommen. Ugur ist sein kleiner Bruder. Musa wurde über einen kurzzeitigen Aufenthalt in einer Vorbereitungsklasse und einer anschließenden Rückstufung in die siebte Klasse auf einer Hauptschule aufgenommen. Er erwarb zunächst den Hauptschulabschluss und dann die Mittlere Reife auf einer Werkrealschule. Im Anschluss danach besuchte er ein ernährungswissenschaftlich orientiertes Gymnasium auf welchem er sein Allgemeines Abitur erwarb. Heute studiert er Biochemie und finanziert dieses über ein Studienstipendium. Bereits als Schüler hat er ab der 11. Klasse ein Schülerstipendium erhalten.

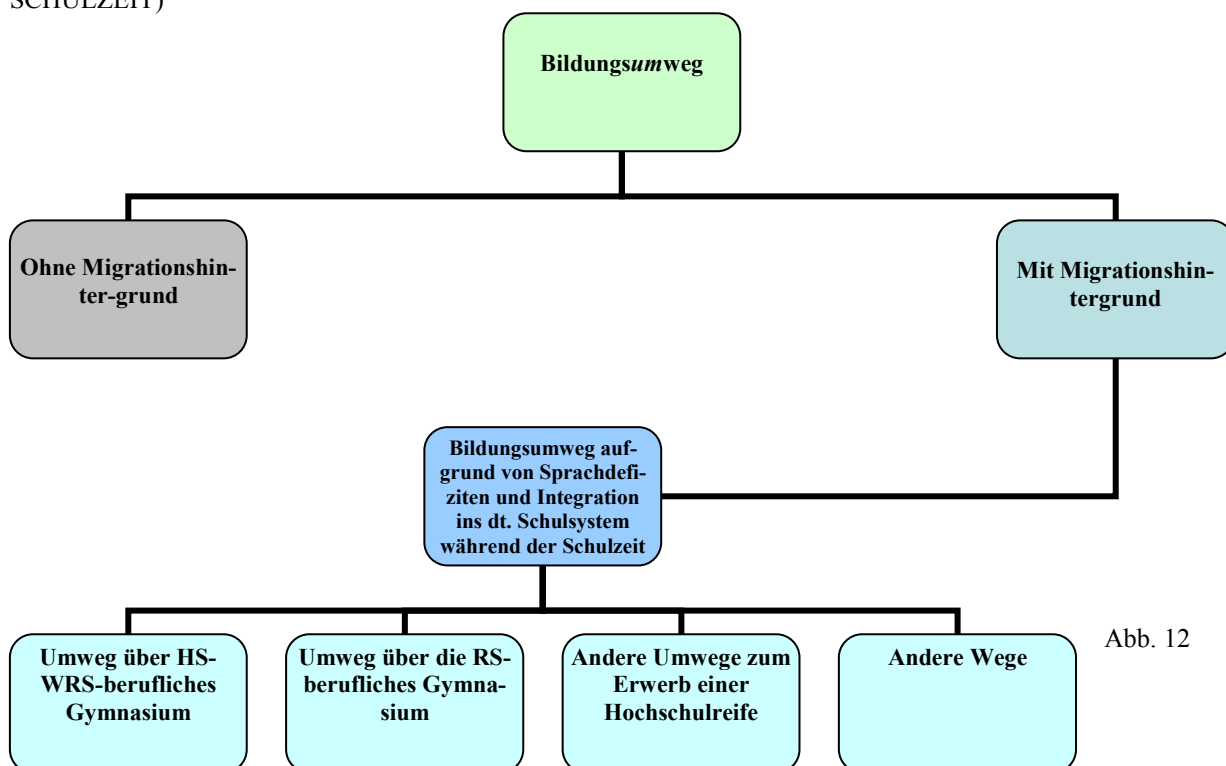


Abb. 12

Die Abbildung 12 zeigt somit die Bildungsumwege der Fallgruppe zu einem Abitur bzw. einer Hochschulzugangsberechtigung über den Abschluss der Hauptschule (HS), dem anschließenden Besuch einer WRS und eines beruflichen Gymnasiums (Musa). Einer der Fälle hat nach der RS ein berufliches Gymnasium besucht (Mustafa). Die anderen Interviewees wiederum haben nach ihrem Erwerb der Mittleren Reife erst eine Ausbildung absolviert und über ein Kolleg oder im Rahmen eines Besuchs eines Abendgymnasiums ihre Hochschulqualifikation erworben (*Andere Umwege zum Erwerb einer Hochschulreife*) (Juri, Magdalena, Ugur, Alexej). Zwei der Interviewees, Annika und Laraa, haben wie bereits in der Fallgruppe I angeführt durch einen Wechsel der Schulform innerhalb der Orientierungsstufen 5 & 6 von der Hauptschule auf ein Gymnasium oder von einer Realschule auf ein Gymnasium gewechselt. Die Bezeichnung ‚*Andere Bildungswege*‘ umfasst jene zwei Fälle, die während der Orientierungsstufe auf ein allgemeines Gymnasium wechseln konnten.

Zusammenfassender Blick auf die Besonderheiten der Fallgruppe IV

Der Blick auf die Fallgruppe IV zeigt, dass die Aufnahme und Integration ins deutsche Schulsystem der Interviewees eine wichtige Bedeutung für die Beschreitung ihrer erfolgreichen Bildungswege hatte. So stellten besonders die strukturelle Umsetzungsmöglichkeit der Integration, die Art der Sprachförderung und die anschließend angebotenen strukturellen Möglichkeiten eines Bildungsaufstiegs wichtige Faktoren für die Beschreitung ihrer erfolgreichen Bildungswege. In den meisten Fällen mussten diese einen zeitlichen Verlust durch den Umweg in Vorbereitungsklassen und/oder gleichzeitiger Rückstufung von bis zu zwei Schuljahren in Kauf nehmen, bevor sie in Regelklassen entsprechend ihrer weiteren schulischen Leistungsfähigkeit integriert werden konnten. Bei jenen Interviewees, die während

der Sekundarstufe I schulisch integriert wurden, spielte v.a. die Nicht-Bewertung der Deutschnoten in Klasse 7. einer Hauptschule eine zentrale Rolle für den erfolgreichen Bildungsverlauf, da sie eine Aufnahme in den Zusatzunterricht für den Besuch einer Werkrealschule im Anschluss an einen Hauptschulabschluss begünstigte. Erfolgte die schulische Integration im frühen Grundschulalter bestand die Möglichkeit, im Zuge des schulischen Selektionsprozess im Übergang auf die Sekundarschulen, der Verfolgung eines direkt erfolgreichen Bildungsweges. Erfolgte die schulische Integration jedoch während der Sekundarstufe I sank die Möglichkeit einer Verfolgung eines direkt erfolgreichen Bildungsweges, bzw. konnte diese nur in Ausnahmefällen und stärkeres Engagement von Seiten der Eltern und Lehrer umgesetzt werden. Demnach ließ sich ein erfolgreicher Bildungsweg nur über einen indirekt erfolgreichen Bildungsweg bzw. erfolgreichen Bildungsumweg bewerkstelligen.

Ein wichtiger Aspekt der erfolgreichen Bildungswege dieser Fallgruppe, welcher bereits in der qualitativen Queranalyse angesprochen wurde, verweist auf eine wichtige Bedeutung der schulischen und auch öffentlichen Aufklärungsarbeit über höhere Bildungswege.⁵⁰⁷ Konkrete Informationen über Bildungsmöglichkeiten und Bildungswege konnten einen höheren Bildungsweg während der Schulzeit eingewanderter Interviewees begünstigen. Ein wichtiges Merkmal, dass sich hinsichtlich der Bildungsmotivation der Fallgruppe IV zeigt, ist v.a. der Besitz eines konkreten Bildungsziels bzw. eine hohe Bildungsausrichtung, welche einen Hochschulzugang berücksichtigt. Diesbezüglich zeigt sich insbesondere ein kulturelles Bildungsverständnis der Herkunftskulturen und die Wahrnehmung der schulischen Bildungsweges des Herkunftslandes, welche zumeist weniger stratifiziert sind als jene des deutschen Bildungssystems, als begünstigende Faktoren.

9.4.1 Der Ankerfall Musa

Musa wurde als Ankerfall der Fallgruppe VI ausgewählt, da er angesichts seiner kurzen Aufenthaltsdauer zum Zeitpunkt des Interviews von etwas mehr als 8 Jahren in Deutschland einen bemerkenswerten Bildungsweg absolviert hat. Er stammt aus einer bildungsfernen Herkunftsfamilie und hat den Sprung in ein Studium geschafft. Nach seiner schulischen Integration in eine Hauptschule, hat er die Werkrealschule besucht und sein allgemeines Abitur erfolgreich auf einem ernährungswissenschaftlichen Gymnasium erworben. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er 23 Jahre alt und im dritten Semester seines Diplom-Biochemiestudiums. Während seiner Schulzeit konnte er ein Schülerstipendium der Robert-Bosch-Stiftung (*Talent im Land* kurz TIL) ergattern. Sein Studium finanziert er über ein Studienstipendium. Musa lässt sich dem aus der qualitativen Untersuchung herausgestellten Typus der ‚Zielstrebigen‘ zuordnen. Bereits als Kind beschloss er einen höheren Bildungsweg beschreiten zu werden. Damals wollte er Arzt werden.

⁵⁰⁷ vgl. Kapitel 8.7.2

Seine Eltern haben beide in der Türkei die Schule bis zum Ende der damaligen Grundschulpflicht von 4 Jahren besucht. Sie haben beide keine berufliche Ausbildung absolviert. Seine Mutter hat nie außerhalb der eigenen Familie oder des Haushalts gearbeitet. Sein Vater hat durch finanzielle Hilfen des Großvaters zunächst immer wieder kleine Geschäfte in der Türkei aufgemacht und wieder geschlossen als sieh diese nicht mehr rentierten. In Deutschland hat er die Idee mit einem eigenen Geschäft ebenfalls schon ausprobiert. Dies hat leider nicht funktioniert. Seit Jahren arbeitet er nun als angelernter Lagerist bei einem Großmarkt für Obst und Gemüse. Beide Elternteile sind an einer guten Ausbildung ihrer Kinder interessiert, übten jedoch nie Druck auf Musa und seine Geschwister aus, einen bestimmten Bildungsweg zu beschreiten. Vielmehr vertrauten sie den Entscheidungen und Wünschen ihrer Kinder selbst die beste Entscheidung für sie zu treffen. Schulische Unterstützungsleistungen übernahm v. a. Musas Vater durch die Kostenübernahme und Finanzierung von privatem und ergänzendem Sprachunterricht. Im deutschen Schulsystem kennen sich beide Elternteile nicht wirklich aus.

Musas jüngster Bruder besucht die zweite Klasse Grundschule. Seine ältere Schwester hat nach der Hauptschule ihre Mittlere Reife auf der zweijährigen Berufsfachschule erworben. Danach hat sie eine Ausbildung zur Vermessungstechnikerin angefangen und wird diese voraussichtlich im Sommer 2010 beenden. Ugur ist sein jüngerer Bruder (siehe oben). Sein ältester Bruder lebt seit Jahren getrennt von der Familie. Er ist als erstes Kind mit 16 Jahren nach Deutschland zum Vater gekommen und hat einen Schulabschluss in Deutschland erworben. Danach hat er eine Ausbildung absolviert und ist aus beruflichen Gründen weggezogen.

Bildungsentscheidungen

Musa wurde über eine Vorbereitungsklasse in das deutsche Schulsystem aufgenommen. Diese war an eine Hauptschule gekoppelt. Nach nur zwei Monaten in der Vorbereitungsklasse wurde Musa in die 7. Regelklasse der auf der Hauptschule aufgenommen. In der Türkei hatte er bereits seinen Abschluss der 8. Klasse absolviert. Folglich wurde Musa zum einen über eine Vorbereitungsklasse aufgenommen und gleichzeitig zurückgestuft. Damit er nach nur 2 Monaten in die Regelklasse wechseln konnte, erhielt er die Auflage seine Deutschkenntnisse während der Sommerferien soweit zu verbessern, dass er in die Regelklasse wechseln kann. Musa bemühte sich daher innerhalb der sechswöchigen Sommerferien seine Deutschkenntnisse mit Hilfe von türkischen Reiseführern zu verbessern. Diese standen ihm zunächst als einziges Hilfsmittel zur Verfügung. Andere Bücher konnte er sich aufgrund der damaligen finanziellen Lage seines Vaters nicht leisten. Damit er seinen Spracherwerb beschleunigen konnte, konzentrierte er sich zunächst tagelang auf das Erlernen neuer Vokabeln. Danach widmete er sich alten deutschen Grammatikbüchern, welche sein älterer Bruder bei seiner Einreise nach Deutschland genutzt hatte. Nach den Sommerferien durfte er trotz bestehender Mängel in Deutsch die 7. Regelklasse besuchen. Seine

Grammatikbücher nahm er immer mit zur Schule, um gegebenenfalls nachschlagen zu können. Zwar half ihm sein neuer Vokabelschatz vieles zu verstehen, doch sein Satzbau wie auch die wenige Sprechpraxis hinderte ihn am Sprechen. Nichtsdestotrotz verstand er viel und seine Lehrer hatten Verständnis und Geduld für ihn. Wenn er etwas nicht verstanden hatte konnte er immer nachfragen oder gar an der Tafel anzeigen, was ihm noch nicht klar war.

Musa: *Damals meine Vater seine finanzielle eh war sehr, sehr schlecht. Ich hatte keine Bücher, ich hatte nur diese on Langenscheidt diese Reiseführer gehabt und deswegen kann ich heute nicht diese Artikel machen, weil die Blöden da, diese Artikel nicht rein schreiben.*

Interviewerin: *Der, die, das meinst du?*

Musa: *Ja, ja diese, der, die, das, weil da steht nur ‚Haus‘ ebb auf Türkisch halt.*

Interviewerin: *Aha.*

Musa: *Immer so. Und mit dem hab ich angefangen und immer, immer, immer jeden Tag gelernt. Nur auf Vokabel konzentriert. Und als ich die Vokabel hatte, dann konnte ich ehm mit Grammatikbüchern arbeiten. Und die Grammatikbücher waren meine Bücher ungefähr zehn Jahre alt. Von mein älteren Bruder, den hatte ich immer irgendwie dabei. Und da hab ich bisschen immer gelesen. Und eigentlich konnte ich noch nicht deutsch als ich in siebte Klasse war. Ich hab alles verstanden, weil ich hatte so viel Vokabel, eh, aber ich konnte nicht sprechen. Das war auch lustig eh, wenn ich was anderes sagen wollte, dass war für mich voll schwierig. Aber meine Lehrerin haben mich halt eh zugehört, haben ein bisschen Geduld gehabt und dann war's O.K.*

Interviewerin: *Und wenn du was nicht verstanden hast, was hast du dann gemacht?*

Musa: *Ehm, dann bin ich immer Tafel gegangen und hab mit meinem Finger gezeigt. Das war immer lustig. (5:45 - 7:09)*

Musas schlechte Deutschkenntnisse stellten einen Risikofaktor seines erfolgreichen Bildungsweges in Deutschland. Musas Integration über eine Vorbereitungsklasse an einer Hauptschule kann ebenfalls als ein Risikofaktor gewertet werden. Schließlich verfolgen Hauptschulen nur einen geringen Schulabschluss und visieren als Bildungsziel eher einen gewerblichen als einen akademischen Bildungsweg an. Darüber hinaus ist auch die Vorgehensweise der schulischen Integration als risikofördernd zu betrachten. Musa hatte nur wenige Wochen Zeit im Rahmen der Vorbereitungsklasse seine Deutschkenntnisse zu verbessern. Anschließend wurde er gleich in die Hauptschule aufgenommen ohne weitere Prüfung seiner fachlichen Kenntnisse z. B. in Mathematik oder Englisch. Seine schulische Integration erfolgte somit nur über die Bewertung seiner deutschen Sprachkenntnisse. In der Vorgehensweise ist v.a. auch die vernachlässigte Förderung von Seiten der Schule sowie der aufgebaute Druck die Deutschkenntnisse soweit gehend zu verbessern, dass eine Integration in eine Regelklasse möglich ist. Aus dem Datenmaterial ist nicht ersichtlich, ob Musa die Vorbereitungsklasse nach den Sommerferien hätte weiterhin besuchen können oder ob schon vorgesehen war, dass er in die Regelklasse kommt. Musa wurde mit dieser Forderung alleine gelassen, ohne wenigstens Bücher oder sonstige Hilfsmittel zur Verfügung gestellt bekommen zu haben. Persönlich werte ich dies als verantwortungslos. Er war somit auf sich alleine gestellt und musste sich durchboxen. Hier halfen ihm v.a. die alten Bücher seines älteren Bruders und seine Lernstrategie die Deutsche Sprache zu erwerben. Er hat sich zunächst nur auf den Erwerb von Vokabeln konzentriert und im Anschluss daran die Grammatikregeln erarbeitet. Hier könnte man darauf schließen, dass er durch seinen bisherigen

Spracherwerb der Englischen Sprache in der Türkei methodisch dahin geführt worden war. Die Systematik dahinter ist, dass sich dadurch schnell eine weitere Sprache erlernen lässt. Je mehr Vokabeln vorhanden sind, desto mehr Sätze lassen sich bilden, sobald das grammatische Grundgerüst einer Sprache bekannt ist. Seine bisherigen Fähigkeiten eine Sprache zu erlernen können daher als Schutzfaktor im Kontext der Anforderung die deutsche Sprache zu lernen gewertet werden. Dieser half ihm seine Bewältigungsstrategie im Erwerb einer neuen Sprache anzuwenden und alleine in Angriff zu nehmen. Durch dass er wahrscheinlich recht gut Englisch spricht – konnte er seinen Fähigkeiten vertrauen und diese leichter auf eine neue Sprache übertragen. In der Türkei hatte verstärkten Englischunterricht.⁵⁰⁸ Als weitere Schutzfaktoren für Musas erste Schritte seines erfolgreichen Bildungsweges in Deutschland können zudem das geduldige Verhalten seiner Lehrer, wie auch die Möglichkeit für Musa sich während des Unterrichts durch das Aufzeigen an der Tafel verständigen zu können.

Damit Musa seine Sprachfertigkeiten weiter ausbessern konnte, suchte er sich neben der Schule eigne Wege. So besuchte er diverse Sprachkurse (z.B. Deutsch Konversation, Grammatikkurse, etc.) an der Volkshochschule, die sein Vater finanzierte.⁵⁰⁹ Er hat erst in der 13. Klasse damit aufgehört. Weitere schulische Angebote gab es leider nicht. Auf die Volkshochschule ist er durch einen Klassenkameraden aufmerksam gemacht worden.

Musa: *Diese blöde Volkshochschule, da hab ich Deutsch Konversationskurse gemacht, Deutsch Grammatikkurse besucht, Deutsch Niveau zwei oder A, B, C, oder irgendwas besucht. Also ich hab, ich hatte immer was. Bis, bis, 13. Klasse. 13. Klasse hab ich aufgehört.*

Interviewerin: *Wann hast du angefangen?*

Musa: *Eh, schon in der Ding, 8., 9. Klasse. (44:33 - 44:57)*

Innerhalb der Schule freundete er sich speziell nicht mit Türken an, sondern suchte sich Freunde anderer Sprachgruppen.⁵¹⁰ In seiner Klasse habe es zwar viele Schüler gehabt, die türkischer Herkunft waren und untereinander türkisch sprachen, so dass er sich gut hätte verständigen können, doch dies versuchte er bewusst zu vermeiden. Zudem gab es auch Einwanderkinder anderer Sprachgruppen, die erst seit kurzer Zeit in Deutschland waren. Nur ein Schüler seiner Klasse habe keinen Migrationshintergrund gehabt. Musa erklärt die hohe Anzahl von Einwanderkindern an seiner Schule und in seiner Klasse mit Bezug zur Aufnahme ins deutsche Schulsystem über eine Vorbereitungsklasse. Die Vorbereitungsklassen seien v.a. an der Hauptschule zu finden. Nach dem Besuch der Vorbereitungsklasse würden die Schüler einfach auf der Hauptschule bleiben. Dies würde zu einem schlechten Niveau in der deutschen Sprachpraxis der Schüler führen.⁵¹¹ Um sich diesem sprachlich für ihn fragwürdigen Umfeld zu entziehen, freundete sich mit Mitschülern an, die einer anderen

⁵⁰⁸ Musa (TT 27:05 - TT 27:12)

⁵⁰⁹ Musa (44:03 – 44:29)

⁵¹⁰ Musa (9:47 - 10:55)

⁵¹¹ Musa (7:09 - 7:55)

Sprachgruppe angehörten. Auf diese Weise erhöhte er seine Anforderungen Deutsch sprechen zu müssen und nicht auf seine Muttersprache ausweichen zu können.

Interviewerin: *Hast du denn mit den türkischen ehM Mitschülern, gerade auf der Hauptschule auch türkisch dann gesprochen?*

Musa: *Ehm*

Interviewerin: *Oder wie konnten die deutsch?*

Musa: *Die konnten schon deutsch, aber was für deutsch, dass ist es halt. Diese Niveau welche Vokabeln benutzen die, wie viel Wortschatz haben die am Tag, wie viele Wörter benutzen die. (10:06) Und ehM ich weiß nicht aber, ich hab natürlich bei Schwierigkeiten immer, dann hab ich auf Türkisch unterhalten. Aber ich hatte Glück, ich hab einfach die türkische weg gelassen, türkische Kumpels, ich hab dann eine ehM italienische und eine kubanische Freund gehabt in der Klasse.*

Interviewerin: *Mhm.*

Musa: *Und bei mir war immer so, zwei Freunde, mehr brauch ich nicht, sozusagen. Und dann mit denen haben wir dann natürlich deutsch gesprochen und beide waren auch so wie ich. Die waren beide waren so ungefähr einundeinhalb Jahr früher als ich hier, die können viel, viel besser deutsch. Aber wir haben uns sehr gut verstanden. Wir waren beide voll motiviert. Und deswegen halt. Hatte ich mehr mit weder nicht-türkische Migranten zu tun. (9:47 - 10:55)*

Seine strategische Freundschaftswahl kann als resilientes Verhalten gewertet werden. Dass Schüler anderer Sprachgruppe, die besser deutsch sprachen als er in der Klasse vertreten waren, kann als Schutzfaktor gewertet werden. Seine Strategie untermauert die theoretischen Vorüberlegungen, dass ein deutschsprachiges Umfeld bedeutend für die Ausprägung deutscher Sprachkenntnisse bei Migrantenkindern ist (Diefenbach, 2007).

Damit er seine Deutschkenntnisse noch weiter ausbauen konnte, bemühte er sich zudem um weiteren Kontakt zu deutschsprachigen Jugendlichen. Auf diese Weise kam er in den Jugendrat seiner Umgebung. Als Vertreter des Jugendrats in seiner Schule für diesen werben, spricht er noch schlecht deutsch. Er ist interessiert und sieht auch in sprachlicher Hinsicht eine Chance im Jugendrat, doch traut er sich nicht. Erst als sein Lehrer ihn ermutigt trotzdem dem Jugendrat beizutreten fasst er seinen Mut zusammen.

Interviewerin: *Du warst im ehM Jugendrat.*

Musa: *Genau.*

Interviewerin: *Kannst du dich daran erinnern, wie du dazu gekommen bist?*

Musa: *Da sind also, ehM zwei rein gekommen in die Klasse, haben diese Flyer in der Hand gehabt, haben gemeint, es gibt Jugendrat, die machen so, so tolle Sachen. Falls jemand Interesse hat, der soll einfach beim Schülercafe des ausfüllen und abgeben. Und danach, ehM ich hatte Angst, weil ich konnte wirklich damals nicht deutsch. Ich hab alles verstanden. Ich konnte bisschen noch kommunizieren, aber diese bisschen unter 50% also was man machen kann. Aber ich hab gesagt, was mach ich jetzt? Ich will eigentlich machen, aber meine Sprache ist ein Stein auf dem Weg. Dann hat meine Lehrerin, eh Lehrer [Auslassung Namen] hat mich überredet. Er hat gesagt, nein mach des da. Da hast du dann auch dieses deutsche Umfeld noch mal. Da sind immer eh Personen da, die auch interessiert sind – nicht einfach nur da sind. (15:06) Dann hab ich einfach mitgemacht. (14:07 - 15:09)*

Sein Lehrer tritt hier als Schutzfaktor auf. Er interagiert zwischen Musas Ängsten und seinem Wunsch seine Sprachkenntnisse zu verbessern, wie auch sich den Tätigkeiten des Jugendrats anzuschließen. Das soziale Umfeld des Jugendrats stellt für Musas erfolgreichem Bildungsweg einen Schutzfaktor dar. Dort kann er sich mit dem für ihn gewünschten und notwendigen deutschsprachigem Umfeld umgeben, motivierte Jugendliche treffen und mehr

über sein neues Lebensumfeld im Stadtteil erfahren. Das Umfeld ist später unter anderem mit verantwortlich, dass Musa einen Zugang zu einem Schülerstipendium erhält. Für solch ein Stipendium ist schließlich ein gewisses Maß an gesellschaftlichem Engagement notwendig. Der Jugendrat bietet ihm die nötige Entfaltungsgrundlage sich gesellschaftlich zu engagieren. Als Schutzfaktor kann Musas Beitritt in den Jugendrat als interaktiver Schutzfaktor gesehen werden. Die ihm dort gebotenen Aktivitäten und Möglichkeiten können die Risiken seines Bildungsweges auffangen – das schwierige sprachliche Umfeld in der Schule und im Wohnraum, wie auch das niedrige Bildungsmilieu seines Elternhauses. Nichtsdestotrotz ist es nicht explizit für Musas Bedürfnisse zugeschnitten, sondern die schützenden Komponenten wirken soweit sie von Musas Entwicklungsstand erkannt und gebraucht werden. Insgesamt stellt Musas Beitritt zum Jugendrat eine Herausforderung für ihn dar, so dass Musas sprachliche Entwicklung weiter durch die erfolgreiche Bewältigung seines Engagements im Jugendrat wuchs und somit sein sprachliches Selbstverständnis stieg. Er erhielt eine Bestätigung seiner strategischen Ausrichtung sich immer weiter ein deutschsprachiges soziales Umfeld zu suchen, um seine sprachlichen Fähigkeiten besser ausbauen zu können.

Bildungsentscheidungen – Übergang in die Werkrealschule und auf ein Gymnasium

In der 7 Klasse waren Musas schulische Leistungen trotz bestehender Sprachschwierigkeiten in Deutsch gut, so dass er als einziger Junge seiner Klasse den Zusatzunterricht für die Vorbereitung auf die Werkrealschule besuchen durfte.⁵¹² Dies lag v.a. daran, wie Musa erklärt, dass seine sprachlichen Entwicklungen und seine schulischen Leistungen nicht direkt im Zusammenhang mit seiner Zulassung für den Zusatzunterricht standen. Schließlich hat er in der 7 Klasse keine Deutschnoten erhalten. Für den Zusatzunterricht wurde ein Notendurchschnitt von 3 in den Hauptfächern vorausgesetzt. Diesen konnte er aufgrund fehlender Deutschnote vorweisen. Zum damaligen Zeitpunkt kannte sich Musa nicht im deutschen Schulsystem aus, so dass er zunächst nicht wusste, was der Vermerk in seinem Zeugnis über den zusätzlichen Unterricht bedeutete. Er recherchierte daraufhin was dies für ihn zu bedeuten hatte und erfuhr dabei welche Möglichkeiten für ihn bestanden, um sein Bildungsziel eines späteren Studiums erreichen zu können.

Musa: *Mhm. Als ich in der 7. Klasse das geschafft hatte – ich hatte null deutsch und ich hatte aber keine Deutschnote. Bei mir im Zeugnis stand keine Note auch keine Sechs. Aber ich hatte einen Schnitt von 1,8. (18:36 -1850)*

[...]

Interviewerin: *Woher wusstest du denn, wie man so weiter gehen kann?*

Musa: *Eh, also ich wusste in der 7. Klasse nicht. Mir wurde mein Zeugnis kam und stand Werkrealzusatz eh Zusatzstunde. Du bist im Werkreal. Dann hab ich, oh Gott, was ist das jetzt?! Keine Ahnung gehabt. Ich wusste, dass ich nicht Abitur, sondern Studium kommen will. Ich wusste nicht von Abitur und so. Aber nachdem da stand natürlich, neugierig, gleich nachgeschlagen alles, irgendwie gesucht, gesucht, dann hab ich die Information gefunden. (23:56 - 24:30)*

⁵¹² Musa (4:44; 18:49; 20:05 - 22:21)

Die Nicht-Bewertung seiner Leistungen im Fach Deutsch kann als Schutzfaktor für seine Zulassung für den Zusatzunterricht für den Besuch einer Werkrealschule gewertet werden. Durch diesen konnte er seinen Status als Hauptschüler auf den eines Realschülers anheben. Als weiterer Schutzfaktor, welcher insbesondere Musas erfolgreichen Bildungsweg und seine Bildungsstrategien begünstigt hat, ist der Vermerk über den Zusatzunterricht der Werkrealschule im Zeugnis zu werten. Schließlich führte dieser dazu, dass Musa sich über seine Möglichkeiten sein selbstgesetztes Bildungsziel eines späteren Studiums informierte und diese zu überblicken versuchte.⁵¹³ Es kann gesagt werden, dass die Entscheidung über den Besuch des Zusatzunterrichts zum Erwerb der Mittleren Reife über eine Werkrealschule nicht durch Musa selbst getroffen wurde, sondern ihm im Zuge der Zulassung trotz mangelnder Deutschnoten von schulischer Seite abgenommen wurde.

Musas Übergang nach Erwerb der Mittleren Reife auf ein Gymnasium gestaltet sich nahtlos. Angeleitet durch seine Erfahrungswerte über das deutsche Schulsystem entschied er sich selbständig für den weiterführenden Besuch eines beruflichen Gymnasiums, um dort sein Allgemeines Abitur zu erwerben. Musa entschied sich für den Besuch eines Ernährungswissenschaftlichen Gymnasiums (EG). Auf dieses ist er durch seine Recherchen über die Werkrealschule gestoßen. Das technische Gymnasium (TG) kam für ihn nicht in Frage, da er sich vorgenommen hatte Arzt zu werden und das dort zu erwerbende Wissen weniger von Nutzen für ihn schien. Über den Besuch eines Wirtschaftsgymnasiums (WG) hatte er kurz nachgedacht, da er gut in Mathematik und Informatik war. Seine endgültige Wahl fiel jedoch auf das ernährungswissenschaftliche Gymnasium (EG), da er dort bestimmte Fächer besuchen konnte, die er für seinen damaligen Berufswunsch Arzt als brauchbar bewertete.

Musa: *Es gab das TG, WG, EG, die drei Möglichkeiten. Und TG brauch ich nicht, weil ich wollte eigentlich immer Arzt werden und ehm WG wollte ich hab ich gedacht, weil ich im Mathematik und Informatik sehr gut, dann hab ich gedacht Wirtschaftslehre ich auch für mich. Aber dann kam ich, sag ich nee EG, Ernährungswissenschaft, Biologie, dann kam ich halt dahin. (26:30 -26:55)*

Seine Wahl des Gymnasiums verlief pragmatisch. Er entschied sich im Hinblick auf seinen Berufswunsch für den Besuch eines ernährungswissenschaftlich orientierten Gymnasiums. Dieses Planungsverhalten spiegelt resilientes Verhalten wider. Gleichzeitig lässt es Musas proaktive Lösungsstrategie zur Bewältigung seiner Sprachdefizite im Deutschen erkennen. So wählte Musa für seinen Besuch eines ernährungswissenschaftlichen Gymnasiums (EG) nicht das nächstgelegene aus, sondern eines das weniger städtisch geprägt ist und tendenziell weniger Migranten aufwies. Er verwendet dabei die gleiche Strategie in der Schulwahl, wie bereits beim Wechseln auf eine Werkrealschule. Damals hätte er in der Nähe seines Wohnorts eine Werkrealschule besuchen können. Er beschloss dies nicht zu tun, sondern vorzugsweise eine außerhalb der Stadt. Dies tat er, da er davon ausging, dass in der nächstgelegenen Werkrealschule aufgrund des Stadtbildes viele Schüler mit Migrationshin-

⁵¹³ vgl. Kapitel 8.3

tergrund sein würden und er dort entsprechend nicht das deutsche Umfeld, das er sich wünschte, um seine Sprachkenntnisse schneller weiter zu verbessern, hätte finden können. Daher beschloss er eine Werkrealschule am Stadtrand zu besuchen. In Folge dieser Strategie waren in seiner Klasse nur noch 4 Schüler mit einem türkischen Migrationshintergrund in zu finden. Der Rest der Mitschüler war deutscher Herkunft. Die gleiche Strategie verfolgte er auch beim anschließenden Besuch des weiterführenden beruflichen Gymnasiums. So pendelte er morgens ca. 20 km weit als das nächstgelegene Ernährungswissenschaftliche Gymnasium (EG) zu besuchen. Auf diesem waren nur 3 Mitschüler türkischer Herkunft in seiner Klasse, wobei einer davon kein türkisch mehr sprach. Andere Mitschüler mit Migrationshintergrund erwähnt er in diesem Zusammenhang nicht. Wie hoch der Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund auf dem anderen bzw. nächstgelegenen EG tatsächlich gewesen wäre, bleibt unklar. Was jedoch deutlich wird, ist dass Musa strategische Schulplatzierung positive Auswirkungen auf seine Deutschkenntnisse hatte. Er betont, dass er dort ‚endlich‘ das Umfeld hatte um richtig Deutsch zu lernen. Wie Musa auf die Idee gekommen ist eine Schule außerhalb der Stadt zu besuchen bzw. bewusst ein deutschsprachiges schulisches Umfeld zu suchen, kann er sich selbst nicht erklären. Aus dem Gespräch lässt sich jedoch rekonstruieren, dass Musa seine Wahrnehmung seines städtischen Umfelds geschlossen hat, dass außerhalb dieses, wie auch in kleinen Städten weniger Migranten leben. Folglich auch ein geringerer Migrantenanteil auf Schulen zu finden ist. Aus dem Gespräch kann allerdings nicht herausgelesen werden, ob Musa sich diesbezüglich erkundigt hatte.

Musa: *Das heißt, da ist viel zu viele Migranten dabei*

Interviewerin: *Und du meinst, das war dann nicht so gut?*

Musa: *Nein, gar nicht. Weil eh zum Beispiel ich hab eh als ich 9. Klasse abgeschlossen hab, dann konnte ich Lerchenschule gehen das ist direkt wieder in [Auslassung: Stadt] drinnen. Aber ich hab gesagt, nein mein eh meine Sprache muss besser werden. Ich muss mehr Deutsch lernen. Deswegen bin ich außerhalb [Auslassung: Stuttgart] gegangen nach Vaihingen. 10. Klasse Dann habe ich meine Werkreal dort abgeschlossen. Und schon als ich in Vaihingen war, war die, wir waren nur drei Türken in die nein vier Türken in der Klasse und den Rest Deutsche. Und danach Abitur ich eh es gab da in [Auslassung: Stadt] eine ernährungswissenschaftliche Gymnasium, aber dann hab ich gedacht, nee! Ich geh noch mehr raus. Dann bin ich noch mehr raus gegangen nach [Auslassung: Stadt] dann waren nur noch, da waren wir nur noch drei Türken, aber einer war richtig eingedeutscht der konnte superperfekt deutsch. Der kann sogar nicht mal mehr türkisch. Und andere war eh Mädchen hat ich nicht so viel zu tun. Deswegen hatte ich endlich mal dieses Umfeld, diese eh deutsche Freunde wo man die ganze Zeit richtig Deutsch hört. Also nicht mehr diese schwammige Sprache die man halt in [Auslassung: Stadt] in der Mitte von [Auslassung: Stadt] hört halt.*

Interviewerin: *Mhm. Kannst du dich daran erinnern, wie du auf die Idee gekommen bist?*

Musa: *Eh ich kann ich echt nicht fassen wie ich das alles geschafft hab. Wenn ich heute denk, früher war's mir immer peinlich, da musste ich gleich Kopf runter tun. Aber heute, wenn ich das alles noch mal denke, keine Ahnung wie ich alles geschafft hab oder wie ich überhaupt darauf gekommen, gekommen bin, dass ich immer nach von [Auslassung: Stuttgart] weg muss damit ich halt mit anderen Umfeld was zu tun hab. (7:48 - 9:41)*

Weiteres resilientes Verhalten zeigt sich bei Musa nicht nur in seiner Wahl des beruflichen Gymnasiums, sondern auch in der Fremdsprachenwahl, die er ab Klasse 11 trifft. Er wählte ab Klasse 11 Spanisch als zweite Fremdsprache. Seine Wahl begründet er mit seinem damaligen Wunsch später Medizin studieren zu wollen. Spanisch kommt für ihn dem Lateini-

schen am nächsten. Dieses wusste er, würde er für ein Medizinstudium brauchen. Ob Latein als Wahlfach an der Schule ebenfalls angeboten wurde, ist nicht bekannt. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass er dieses ansonsten gewählt hätte, wie auch, dass Latein für gewöhnlich nicht an beruflichen Gymnasien angeboten wird.

Interviewerin: *Warum Spanisch?*

Musa: *Eh, weil ich damals Arzt sein wollte, hab ich gedacht, O.K. ich hab nie Latein gelernt und Latein ist Spanisch sehr nah. Dann hab ich so gedacht, damals. (TT 51:04- TT 51:15)*

Das Angebot eine zweite Fremdsprache ab Klasse 11 auf einem beruflichen Gymnasium zu erwerben, kann als Schutzfaktor seines erfolgreichen Bildungsweges gewertet werden, welcher zu einem Studium an einer Universität führt. Schließlich gilt für gewöhnlich das allgemeine Abitur als Zugangsvorsetzung für ein Studium an einer Universität. Ein fachgebundenes berechtigt für gewöhnlich nur für ein Studium an einer Fachhochschule.⁵¹⁴ Ohne diese Möglichkeit hätte er seinen Bildungswunsch nicht umsetzen können.

Bildungsentscheidung – Übergang in ein Studium

Nach dem Erwerb des allgemeinen Abiturs hat Musa angefangen Biochemie auf Diplom zu studieren. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet er sich im dritten Semester seines Studiums. Für den Studiengang Biochemie hat er sich im Laufe der 12. Klasse entschieden. Davor wollte er immer Arzt werden. Dies zeigt sich auch in seinen Praktikawahlen, die er im Rahmen der schulisch geförderten Berufsorientierung absolviert hat. Seine Praktika hat er in Ausrichtung seines Berufswunsches Arzt zu werden gewählt. Auf diese Weise konnte er angeleitet durch sein Bildungsziel, dieses weiter ausloten und seinen Bildungswunsch weiter konkretisieren.⁵¹⁵ So hat er einmal ein zweiwöchiges Praktikum als Krankenpfleger während seines Pflichtpraktikums auf der Hauptschule absolviert. Das zweite Praktikum hat er während des BOGI in der 11. Klasse gemacht. Hier entschied er sich für ein Praktikum als Apotheker, weil ihm dieses einen weiteren medizinischen Blick verschaffte. Dieses dauerte ebenfalls zwei Wochen. Von einem Praktikum als Arzthelfer hatte man ihm abgeraten, weil er aus Datenschutzgründen nicht mit dem Arzt dabei sein kann. Die Möglichkeit von Praktika können als Schutzfaktor auf seinem Bildungsweg, wie auch als Empowermentinstrument zur Informationsgewinnung gewertet werden.

Seinen Bildungswunsch Arzt zu werden, änderte er in der 12. Klasse. Damals befand Musa sich in einer Phase, wie er erklärt in welcher er über sein Leben und Planänderungen nachdachte. Seine Noten waren zwar *O.K.*, doch hatte er damals keine unbefristete Aufenthaltserlaubnis, so dass er alle zwei Jahre nach einer Verlängerung seiner Aufenthaltserlaubnis bitten musste. Diese prekäre Aufenthaltssituation machte ihm Angst. Er hatte die Befürchtung, dass auch wenn er ein sehr gutes Abitur erreiche, er trotzdem zurück in die Türkei geschickt werden könnte. Er überlegte sich daher eventuell noch ein Jahr mit dem Stu-

⁵¹⁴ vgl. Kapitel 1.2

⁵¹⁵ Musa (49:27 - 50:41)

dienbeginn zu warten. Er beschloss nicht zu warten, sondern doch mit dem Studium zu beginnen.

Interviewerin: *Du studierst jetzt Biochemie*

Musa: *Biochemie.*

Interviewerin: *Wie bist du denn vom Arzt zu Biochemie gekommen? Von Medizin zur Biochemie?*

Musa: *Mhm. Also es war in der 12. Klasse dann habe ich diese Phase gehabt, wo ich meinen Plan ändern musste nach dem Studium, eh nach dem Abitur halt. Meine Noten waren noch O.K., aber ich hatte noch nicht diese unbefristete Aufenthaltserlaubnis. Das hat mir sehr viel Angst gemacht, eh weil, wenn man nichts hat, dann muss man egal ob man hier Abitur gemacht hat, ob man 1,0 hat oder super talentiert ist – man geht trotzdem nach Hause, wenn man nichts hat. Und das hat mir Angst gemacht. Und damals hab ich geguckt, O.K., wenn ich Arzt stu, Arzt machen will, also Medizin studieren will, dann vielleicht warte ich ein Jahr, dann ist für mich alles vorbei wieder. (28:02 - 28:56)*

Auf seinen Studiengang Biochemie ist Musa konkret durch ein Wochenendseminar seiner Schülerstiftung gekommen, in welchem sich die Stipendiaten über Möglichkeiten nach dem Erwerb des Abiturs informieren konnten. Dort konnte er u.a. mit Biochemikern sprechen. Im Gespräch mit ihnen stellte er fest, dass er eigentlich nicht mit Menschen arbeiten will, - nicht die Arztrolle haben möchte, sondern eher im Hintergrund arbeiten möchte Krankheiten und Stoffwechsel untersuchen will. Er merkte, dass er Biochemiker werden will und doch nicht Arzt! Zudem sei er in Deutschland von den Ärzten so wie sie hier sind enttäuscht gewesen, das könne er offen sagen. Hier ginge man zum Arzt der gibt einem ein Medikament, sagt, komm in zwei Wochen wieder. Nimmt sich keine Zeit für seinen Patienten und hat beim nächsten schon vergessen was der vorherige hatte. Ärzte sind hier zu sehr unter Druck. Das alle hatte den Anstoß zur Änderung seines Studienwunsches gegeben und Bad Boll sei der letzte Tropfen gewesen, dass er sich für die Biochemie entscheiden hat. Medizin sei immer im Herzen gewesen (er zeigt auf sein Herz) und Biochemie sei eine Entscheidung des Kopfes gewesen (er zeigt auf seinen Kopf) es sei logischer für ihn gewesen. Er habe nicht mehr mit seinen Gefühlen, sondern mit seinem Kopf gearbeitet.

Musa: *Dann war ich beim Abitur in Bad Boll, dieses Seminar. Ich hab eh, da war Arzt dabei, der hat auch betreut die Leute, aber ich bin einfach nicht zu ihm gegangen. Ich weiß nicht warum. Und dann war ich beim Biochemiker, das war ein Mann und Frau, die waren sogar verheiratet aber leben getrennt. Und einer erzählt und anderer erzählt und da hab ich festgestellt, dass ich eigentlich nicht mit Menschen arbeiten will, so diese Arztrolle nehmen will, sondern ich will gerne lieber Hintergrund arbeiten und das, das ist halt ehm diese Krankheiten und solche Sachen, dieser ganze Stoffwechsel ehm untersuchen will, nicht das halt das ich etwas von eigentlich dem Biochemiker, jetzt mach ich natürlich in meinem Beruf hoch, oder was man eigentlich von Biochemikern lernt, dass man halt auf die Menschen übertragen.*

Interviewerin: *Übertragen [überlappend]*

Musa: *Und das wollte ich glaub ich nicht mehr. Mhm. Und in Deutschland war ich auch enttäuscht wie Ärzte hier sind, also und das kann ich offen sagen. Das gefällt mir einfach nicht hier, du gehst Arzt, der schreibt dir ein Medikament, schickt, komm ich zwei Wochen, wenn es nicht besser geht. Und das ist nicht diese Arzt, wie ich mir das vorgestellt hab. Der muss schauen, der muss ding, der muss sprechen halt, Zeitnehmen. Aber die sind so unter Druck, die brauchen für jeden Patient 10 bis 15 Minuten, schon kommt der Nächste und der hat schon vergessen was der letzte hatte.)Diese ganzen Sachen glauben hat's ding gemacht und Bad Boll war letzte Tropfen, dass hat mir gesagt, O.K. ich will doch Biochemie machen. Dann ab 12. wollte ich nur noch Biochemie studieren. (28:56 – 30:36) [...]Und dann aber 12. Klasse, wir waren in Studienreise, dann ich kam zurück und hab ich meine Unbefristete bekommen. Dann konnte ich eigentlich in den Sommersemester unentschieden, aber für mich war klar, ich will doch Biochemie studieren, nicht diese typische Arzt was alle studieren. Ich weiß nicht warum, aber dann war für mich klar: Nein, doch nicht. Oder sag man so, Arzt war immer hier [zeigt auf sein Herz] und Biochemie*

ist [zeigt auf seinen Kopf] hier gekommen halt. Das war für mich logischer. Und ich hab nicht mehr mit Gefühlen, sondern mit meinem Kopf gearbeitet, dann (38:28 - 39:01)

Musas Entscheidungsprozess für ein Biochemiestudium wurde durchgehend durch die Angst Deutschland aufgrund des prekären Aufenthaltsstatus verlassen zu müssen, begleitet. Sein prekärer Aufenthaltsstatus kann als Risikofaktor seines erfolgreichen Bildungsweges und als Auslöser für seine neue strategische Bildungsausrichtung gewertet werden. Schließlich wurde er dadurch gefordert seine Pläne zu bedenken und gegebenenfalls zu überdenken.

Subjektive Sichtweise auf Hindernisse und Begünstigungen auf dem Bildungsweg

Musa wurde wie alle anderen Befragten ebenfalls gebeten, Hindernisse, die er auf seinem Bildungsweg bewältigen musste direkt zu benennen. Ebenso wurde er gebeten die ihm zugekommenen Begünstigungen auf seinem Bildungsweg zu benennen, wie auch weshalb er seiner Ansicht nach trotz allem einen erfolgreichen Bildungsweg einschlagen konnte. Auf die Frage nach den Hindernissen erklärt Musa, dass v.a. die 11 Klasse ein großes Hindernis für ihn stellte. Dies lag insbesondere daran, dass seine damaligen Deutschkenntnisse in seiner Ansicht nach noch relativ ungenügend waren und er dadurch viele Zusammenhänge im schulischen Kontext nicht verstand. Hinzu kam, dass das schulische Niveau auf dem Gymnasium zu seinen bisherigen schulischen Erfahrungen in Deutschland viel höher lag. Um seine Sprachschwierigkeiten in den Griff zu bekommen, hat er versucht immer mehr zu lernen.

Interviewerin: *(Wenn du jetzt deinen Bildungsweg anguckst, ja*

Musa: *Mhm.*

Interviewerin: *Wo würdest du sagen sind da vielleicht Hindernisse gewesen oder Engpässe, die du überwinden musstest. Und was würdest du mir da sagen?*

Musa: *11. Klasse!*

Interviewerin: *11. Klasse? Warum 11. Klasse?*

Musa: *Ehm, ich konnte immer noch nicht genug deutsch für Gymnasium eigentlich und eh ich hab viele Zusammenhänge nicht verstanden. Das war einfach ein bisschen höhere Niveau und eh manchmal was ich sagen wollte wurde falsch verstanden und da hat ich sehr viele Schwierigkeiten.*

Interviewerin: *Mhm. Aufgrund der Sprache jetzt?*

Musa: *Aufgrund der Sprache, ja.*

Interviewerin: *Was hättest du, wie hattest du das gemeistert?*

Musa: *Eh, ha, noch mehr lernen! Also anderes bleibt nicht übrig. Also, noch mehr lernen, lernen, lernen. (TT 12:40 – TT 13:34)*

Das Hindernis seiner sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen stellte für Musas erfolgreichen Bildungsweg in Deutschland von Anfang an einen Risikofaktor und eine schwierige Ausgangssituation dar. Diesen begegnet Musa offen und gleichzeitig sehr strategisch. Für ihn stellen schwierige Situationen auf seinem Bildungsweg Herausforderungen dar. Werden die Anforderungen an ihn höher bzw. schwieriger, versucht er ihnen mit mehr Lernleistung sich ihnen zu stellen und ihnen entgegen zu wirken. Als Schutzfaktor ist besonders Musas Ehrgeiz zu nennen, welcher durch sein Bildungsziel und seine Motivation getrieben ist.

Auf die Frage nach einem Vergleich seines Bildungsweges mit dem von seinen heutigen Kommilitonen, ob dieser leichter oder schwerer war, erklärt er, dass die Bildungswege sei-

ner Kommilitonen leichter waren. Er begründet dies damit, dass er im Gegensatz zu ihnen, weil er niemanden um sich herum hatte, wen er fragen konnte wie etwas geht. Er musste es also selbst herausfinden und versuchen. Seine Kommilitonen hätten immer jemanden gehabt, den sie hätten fragen können. Sie konnten zu ihren Eltern gehen und sie um Hilfe bitten. Er hingegen konnte seine Mutter darum bitten ihn zu trösten, jedoch nicht darum ihm schulisch zu helfen. *Ich kann meine Mama gehen, die kann mich trösten – das war's.* Das bringe nur ihm etwas, jedoch nichts seiner Bildung. Die anderen hatte die Chance zur Hilfe, das kann er sehen. *Für mich war es schwieriger halt mich durchzukämpfen!* Als jemand der Akademikereltern hat und alle Möglichkeiten.

Interviewerin: *Glaubst du, unabhängig jetzt von der Sprache oder vielleicht auch mit der Sprache kannst du selber entscheiden ...*

Musa: *Mhm.*

Interviewerin: *Dein Weg, Bildungsweg war jetzt gleich schwer oder schwerer oder leichter als vielleicht jetzt von deinen Kommilitonen wo du gesagt hast, da sind ganz viele Ärzte-, Anwaltskinder oder so was?*

Musa: *Eh, die hatten bestimmt leichter als ich gehabt. Weil ich musste einfach viel, viel ehm, ich wenn ich was fragen wollte, musste ich rechts links schauen, wen kann ich fragen keiner. Also weiter versuchen wie des geht und die haben halt jemanden denn sie immer fragen können. Ich kann meine Mama gehen. Die kann mich trösten, das war's. Das bringt für mich was, aber nicht für meine Schule, Bildung. (TT 16:10). Und ehm, die hatten halt diese Chance. Wenn sie Mathe nicht verstanden haben, dann war's jemand, der der geholfen hat. Des, das das kann ich sehen. Für mich war auf jeden Fall schwieriger halt durchzukämpfen als jemand z.B. wie hier, seine Vater ist Arzt, Mutter ist Ingenieur. Der hat alle Möglichkeiten, die er hat. Das ist einfach was anderes. (TT 15: 21- TT 16:37)*

In seinem Vergleich verweist er auf den mangelndem Zugang zu schulischen Hilfestellungen innerhalb des Elternhauses bzw. unmittelbaren sozialen Umfeld von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Herkunftsmilieus. Sie können nicht auf schulische Hilfe und Unterstützung durch ihre Eltern rechnen, sondern sind auf Hilfe von außerhalb angewiesen bzw. müssen sich selbst durchboxen. Musa überwand dieses Hindernis indem er nach Hilfestellungen außerhalb seiner Kernfamilie suchte. Diese fand er bei seinen Cousins, die nur wenige Kilometer weit entfernt wohnten. Seine Cousins sind in Deutschland geboren und sprechen wie er sagt richtig gutes Deutsch ‚geil‘. Er hat an Wochenenden immer zusammen mit ihnen gelernt. Sie stellten für ihn die *größte Hilfe!* Jedoch nur bei Klassenarbeiten und nicht hinsichtlich alltäglicher schulischer Anforderung. Diese musste er selbst bewältigen und herausfinden musste wie etwas geht. Hilfe von außen hat er nur einmal in Anspruch genommen *und dann nie wieder!* Diese erhielt er durch eine Nachbarin. Danach hat er es immer selbst versucht und sich trotzdem immer gute Noten erarbeitet. Dadurch wurde er zum *Alleingänger* wie er sich selbst benennt. Zwar hilft er gerne anderen und würde angebotene Hilfe von außen auch annehmen, wie er erklärt, doch selbst auf jemanden zugehen und um Hilfe bitten, kann er nicht.⁵¹⁶ Es kann argumentiert werden, dass seine erlernte Selbstständigkeit dazu geführt hat, dass Musa Hilfestellungen in der Bewältigung schulischer Anforderungen schwerer annehmen kann bzw. von außen einfordern will. So neigt er stärker dazu schulische Anforderung und Herausforderungen ohne die Einforderung fremder Hilfe

⁵¹⁶ vgl. Kapitel 8.7.3; Musa (TT 16.40 - TT 18:46)

bewältigen zu wollen. Durch den Erhalt seiner guten Noten als Erfolgserlebnisse, erhielt er Bestätigung für seine Handlungsweise und konnte so seine selbständige Bewältigungsstrategie weiter ausbauen.

Als Begünstigung auf seinem erfolgreichen Bildungsweg benennt er seine Eltern. Diese haben immer hinter ihm gestanden. Zudem haben sie ihn darin bestärkt, dass er seinen Weg schaffen wird. Daher fühlte er sich ihnen auch verpflichtet dies tatsächlich zu schaffen. Darüber hinaus sei sein Schülerstipendium ebenfalls sehr hilfreich für seinen Bildungsweg gewesen. Als Stipendiat fühlte er sich dazu verpflichtet ein bestimmtes schulisches Niveau zu halten und zu steigern. Zu diesem verpflichtendem Gefühl trug speziell die Auflage gegenüber der Stiftung bei, seine Zeugnisse und Arbeitsberichte hinsichtlich seiner schulischen Entwicklung zu schicken. Er empfand dies jedoch nicht als Zwang, hatte es aber immer im Hinterkopf. Zudem sah er sich als Vorbild für seine Geschwister, da er der erste seiner Familie gewesen ist, der es soweit geschafft hatte. Daher fühlte er sich verpflichtet seinen erfolgreichen Bildungsweg zu Ende zu bringen

Interviewerin: *Was würdest du denn sagen, was waren denn so die Faktoren oder die, was hat den ganzen erfolgreichen Bildungsweg jetzt hier so begünstigt?*

Musa: *Meine Eltern!*

Interviewerin: *Deine Eltern? Warum?*

Musa: *Weil ich wusste, dass die immer hinter mir waren, sozusagen. Egal, ob ich schaffe oder nicht. Und, eh, die haben immer gesagt du schaffst es. Du machst es. Es klappt schon. Und diese eh und ich hab mich fast verpflichtet gefühlt vielleicht, es zu schaffen. Und TIL hat mir auch sehr viel geholfen, weil als ich Stipendiat war, dann hab ich gesagt, O.K. dann muss ich auch, um die dann muss ich auch so bleiben, als Stipendiat. Dann muss ich mehr lernen, weil ich schick ja meine Zeugnisse, ich schick ja meine Berichte jedes halbes Jahr und deswegen, dass waren alles Faktoren halt, wo ich mich immer verpflichtet gefühlt hab, dass ich lernen muss. Aber ich hab natürlich aus Zwang gelernt, ich hatte aber immer das im Hintergrund halt. Ich muss gute Beispiel sein für die anderen. Für meine Schwestern, für meine Freunde und deswegen muss ich hier durch. Und vor allem ich war der Erste, der so weit gekommen ist. Ich musste es bis zum Ende bringen. (TT 28:47 - TT 30:06)*

Musas verpflichtendes Gefühl kann zum einen als freiwillige Selbstverpflichtung gewertet werden, als Familienmitglied eine Verantwortung durch das eigene Bildungsstreben zu übernehmen. Zum anderen als Selbstverpflichtung das ihm durch die Stiftung entgegengebrachte Vertrauen und Zutrauen durch gute Leistungen wieder zurückgeben zu können. Sein Bildungsantrieb wird demnach im Zuge einer selbstauferlegter Verpflichtung und Verantwortungsübernahme zum Schutzfaktor seines erfolgreichen Bildungsweges. Es lässt sich argumentieren, dass die Anforderungen an Musa durch seine Eltern, seine Geschwister, die Schülerstiftung, wie auch jene die er sich selbst gestellt hat, einen erfolgreichen Bildungsweg zu beschreiten zu müssen, seinen Bildungsweg begünstigt haben. Die Anforderungen stellten dabei ebenso wie die Hindernisse auf seinem Bildungsweg, Herausforderungen an ihn dar, die es zu bewältigen galt. Seine bis dato ausgeprägten resilienten Charakteristika halfen ihm dabei diese neuen Herausforderungen anzunehmen und sich ihnen gekonnt zu stellen. Dabei waren v. a. sein Planungsgeschick, seine Zielstrebigkeit und sein Pflichtbewusstsein anderen gegenüber wichtig. Musa hat in jungen Jahren gelernt, dass es sich rentiert, sich Herausforderungen zu stellen. Durch seine Aufnahme in das Stipendienprogramm

hat er dies erneut erfahren, so dass er durch weitere Leistung nicht nur den Beweis erbringen konnte, dass sich die bisherige Anerkennung seiner Leistungen gelohnt hat, sondern auch, dass sich eine konstante Anerkennung in seinen Leistungen immer wieder spiegeln wird. Dafür wird er arbeiten und arbeitet er durch seine Lernsteigerungen mit. Sein Pflichtbewusstsein spiegelt sich zudem in der Übernahme seiner Verantwortung als Vorbild für seine Geschwister. Er ist sich dessen bewusst, dass er der erste seiner Familie ist, der es soweit geschafft hat. Er weiß, dass er auf seine Geschwister abfärben kann. Das er ein Vorbild für andere ist, hat er durch seine Zugfähigkeit andere durch seine guten schulischen Leistungen motivieren zu können und ihren Ehrgeiz zu packen durch seine Erklärung bezüglich seiner Klassenkameraden auf der Hauptschule deutlich bekundet.⁵¹⁷

Zusammenfassender Blick auf den Ankerfall

Musas erfolgreichen Bildungsweg hat v.a. sein früh selbstgesetztes Bildungsziel, Arzt werden zu wollen, begünstigt. Dieses inspirierte und motivierte ihn seinen Bildungsweg zielstrebig zu verfolgen. Sein Bildungsziel kann als kulturgeprägt bezeichnet werden. In der Türkei, Musas Herkunftsland, erlebte er den Arztberuf als sehr ansehnlich und erstrebenswert. In Deutschland hat er eher ein negatives Bild des Arztberufs wahrgenommen. Dieses negative Bild des Arztberufs führt er auf Arbeitsbedingungen von Ärzten in Deutschland zurück. Diese haben in seinen Augen kaum Zeit sich ausreichend ihren Patienten zu widmen. Dadurch seien sie im Gegensatz zu Ärzten in der Türkei weniger respektabel, da sie dadurch einen geringeren Bezug zu ihren Patienten entwickeln.

Ein weiterer Aspekt, weshalb Musa seinen erfolgreichen Bildungsweg beschreiten konnte, lässt sich v.a. in der Tatsache wiederfinden, dass er in der 7. Klasse im Fach Deutsch nicht benotet wurde und trotzdem für den Zusatzunterricht für die Werkrealschule zugelassen wurde. Dieses schulische Entgegenkommen, speziell auch der Vermerk der Zulassung für den Zusatzunterricht der Werkrealschule im Zeugnis, stellten den Ausgangspunkt seiner weiteren strategischen Bildungsplanung und begünstigten dadurch seinen erfolgreichen Bildungsweg. Durch den Vermerk fing er schließlich an über das deutsche Bildungssystem zu recherchieren, dieses grob zu überblicken und seinen individuellen Bildungsweg im Hinblick auf sein Bildungsziel bzw. Berufswunsch Arzt strukturiert zu planen. Dabei erhielt er zusätzliche Hilfestellungen aus seinem sozialen Umfeld. Diese können als wichtige Schutzfaktoren und somit Begünstigungen seines erfolgreich beschrittenen Bildungsweges gewertet werden. Speziell sein Schulfreund Marko kann an dieser Stelle als wichtiger Empowermentfaktor benannt werden. Erst durch ihn wurde Musa mit wichtigen und für ihn leicht zugänglichen Informationsquellen vertraut gemacht.⁵¹⁸ Sein Freund Marko stellte demnach die äußere Stütze seiner Bildungswegplanung. Sein Drang nach besseren Leistungen und

⁵¹⁷ vgl. Kapitel Lernmilieus

⁵¹⁸ Musa (47:14 – 48:07; TT 24:59 – TT 25:19)

seine bildungsspezifische Ausrichtung stellten die Voraussetzungen für seine strategische Planungsweise.

Als wichtige Begünstigung für Musas weitere sprachliche Förderung kann der zusätzliche Sprachunterricht an der Volkshochschule gewertet werden. Diesen hat er über mehrere Jahre besucht, um die sprachlichen Anforderungen in der Schule bewältigen zu können. Dabei hat ihm insbesondere sein Vater durch die Finanzierung diverser Sprachkurse an der Volkshochschule unterstützt. Dementsprechend stellte v.a. die väterliche Unterstützung und dessen finanzielle Möglichkeit dazu einen wichtigen Faktor für Musas erfolgreiche Bewältigung seines Bildungsweges. Aufgrund dessen, dass Musas Vater und seine Eltern ihm finanziell immer den Rücken freigehalten haben und ihn damit mitunterstützten, gelten seine Eltern für ihn daher als Begünstigungsfaktor Nr. 1. Eine weitere sprachliche Begünstigung stellte zudem Musas reflektierte Sichtweise auf ein notwendiges, wie auch geeignetes sprachliches Umfeld. Selbst sah er die Chance für eine schnellere und auch effizientere Sprachentwicklung seiner deutschen Sprachfertigkeiten insbesondere in einem durch deutsche Muttersprachler geprägten Umfeld, wie auch in der Auseinandersetzung mit einem sprachlichen Umfeld, das Deutsch als Konsenssprache nutzte. Somit bemühte sich Musa sein soziales Umfeld gezielt mit Einheimischen bzw. deutschen Muttersprachlern zu besetzen. Für die Umsetzung dieses Vorhabens hat besonders die Bestärkung seines Lehrers, trotz mangelnder Sprachkenntnisse dem Jugendrat beizutreten, geholfen. Sein Lehrer kann daher als Begünstigung und Schutzfaktor innerhalb eines Resilienz bezogenen Interaktionsmodells gewertet werden.⁵¹⁹ Die Möglichkeit außerhalb des eigenen Wohnbezirks eine weiterführende Schule besuchen zu können, kann ebenfalls an dieser Stelle als Schutzfaktor benannt werden. Schließlich ermöglichte ihm dies einen Zugang zu einem schulischen Umfeld, das seinen eigenen sprachlichen Bedürfnissen entsprach.

Das Schülerstipendium *Talent im Land*, das Musa während seiner Gymnasialzeit erhielt kann als besondere Begünstigung und somit als Schutzfaktor seines erfolgreichen Bildungsweges bezeichnet werden. Speziell die finanzielle Förderung durch das Stipendiums, sowie die Möglichkeit individuell Kurse außerhalb des Schulbetriebs im Rahmen einer ideellen Förderung belegen zu können, stellen besondere Begünstigungen auf Musas erfolgreichen Bildungsweg dar. Mithilfe der Stiftung konnte er an unterschiedlichen Workshops und Schulungen in den Bereich Schlüsselqualifikationen teilnehmen und dadurch seine persönlichen Handlungsressourcen stärken und ausbauen. So nahm er an allen Schulungen teil, die zeitlich machbar für ihn waren. Mithilfe der ideellen Förderung konnte er so auch seine Eltern finanziell entlasten, da diese weniger für zusätzliche Kurse aufkommen mussten. Die Stiftungsanforderungen hinsichtlich regelmäßiger Berichterstattung über den eigenen Bildungsverlauf und Bildungsbestrebungen, begünstigten nicht nur eine Dokumentation dieser, sondern auch Musas Reflektion darüber. Musa, war schließlich im Zuge der Berichterstellung nicht nur gefordert Stellungnahme für sein Handeln abzuliefern, sondern auch gefor-

⁵¹⁹ vgl. Kapitel 3.2

dert sich mit sich selbst, seinen Wünschen und v.a. möglichen Perspektiven und Bildungszielen auseinander zusetzen. Darüber hinaus stärkten sie seinen Leistungswillen einen höheren Bildungsweg unbedingt beschreiten zu wollen, in dem sie ein Verpflichtungsgefühl in ihm auslösten, das in ihm gelegte Vertrauen und Zutrauen der Stiftung zurück geben zu können.⁵²⁰

Durch die Stiftung erhielt er zudem weitere Informationen zu Studienfinanzierungsmöglichkeiten, wie auch eine Empfehlung der Stiftung zur Aufnahme in eine Studienstiftung.⁵²¹ Dies ermöglichte ihm keine finanziellen Bedenken in der Aufnahme eines Studiums zu entwickeln.⁵²² Innerhalb der Stiftungstreffen erhielt er die Möglichkeit sich noch tiefer mit seinem Bildungsziel, Arzt zu werden, auseinander zu setzen und sich diesbezüglich mit Gleichgesinnten auszutauschen. Speziell mithilfe der durch das Stipendium geförderten Informationsveranstaltungen konnte er so sein Bildungsziel weiter anpassen bzw. in sein heutiges Bildungsziel Biochemiker zu werden, umwandeln. Musas Schülerstipendium kann demnach als Gesamtpaket und wertvolles Empowermentinstrument seines erfolgreich bewältigten Bildungsweges gewertet werden, das ihm mehrere kompensatorische und interaktionale Schutzfaktoren zur Verfügung stellte, um seinen erfolgreichen Bildungsweg bewältigen zu können. Musas Resilienzausprägung im Zuge der Bewältigung seines erfolgreichen Bildungsweges lässt sich so auch v.a. im Zusammenhang der Hilfestellungen durch das Schülerstipendium betrachtet. Mithilfe dieses konnte er seine Handlungsfähigkeit hinsichtlich der Bewältigung schulischer Aufgaben wie auch selbstgesetzter Erwartungsleistungen steigern und weiter ausbauen. Hinsichtlich der Möglichkeit einer tieferen Auseinandersetzung mit seinen Bildungswünschen sind auch die schulischen Praktikamöglichkeiten zu nennen. Diese nutzte er ebenfalls, um sein Bildungsziel Arzt weiter auszuloten und gleichzeitig stärker zu konkretisieren.⁵²³ Diese Praktikamöglichkeiten lassen sich dementsprechend ebenso als Begünstigung der weiteren Ausprägung seines akademischen Bildungswunsches benennen.⁵²⁴

⁵²⁰ vgl. Kapitel 8.7.3

⁵²¹ Musa (58:40 - 59:49)

⁵²² vgl. Kapitel 8.2

⁵²³ Musa (48:31 – 50:43)

⁵²⁴ vgl. Kapitel 8.3.2

9.5 Zusammenfassung und Resümee der Fallgruppenanalyse

Die Fallgruppenanalyse ermöglicht einen fokussierten Blick auf die Bildungsverläufe des Samples unter Berücksichtigung bestimmter Merkmale der Interviewees. Im Sinne des *selektiven Sampling* nach Kelle und Kluge (1999) wurden direkt und indirekt erfolgreiche Bildungsverläufe, ein Migrationshintergrund, wie auch eine Einwanderung während der Schulzeit als bestimmte Merkmale festgelegt. Dadurch konnten die Unterschiede zwischen den Interviewees nochmals stärker konkretisiert und veranschaulicht werden. Durch die Fokussierung auf einen Ankerfall ließ sich die Beschreitung eines erfolgreichen Bildungsweges konkreter darstellen als es im ersten Ergebnisteil möglich gewesen wäre.

Im Besonderen zeigt die Fallgruppenanalyse, dass Interviewees bildungsferner Elternhäuser eher einen erfolgreichen Bildungsweg beschreiten konnten, als einen direkt erfolgreichen Bildungsweg. Dies untermauert die Vorüberlegung der Untersuchung, dass indirekt erfolgreiche Bildungswege häufiger in Bezug auf die Untersuchungsgruppe zu finden sind, als direkt erfolgreiche (Choi, 2009). Nur ein Interviewee bildungsferner Herkunft konnte einen direkt erfolgreichen Bildungsweg beschreiten. Interessant ist auch, dass kein Interviewee ohne Migrationshintergrund einen direkt erfolgreichen Bildungsweg beschreiten konnte. Als auffällig zeigt sich dabei hinsichtlich der Fallgruppe I, jener Interviewees mit einem direkt erfolgreich verlaufenen Bildungsweg, dass die Interviewees im heimischen Umfeld überwiegend in ihrer Muttersprache mit ihren Eltern und Geschwistern kommuniziert haben. Dementsprechend wird besonders durch die Fallgruppe I die wichtige Bedeutung gut ausgeprägter Muttersprachkenntnisse bei Personengruppen mit Migrationshintergrund für eine Beschreitung eines erfolgreichen Bildungsweges hervorgehoben (Cummins, 1979 in: Horn, 1990).⁵²⁵

Auffällig ist auch, dass v.a. die schulische Übergangsempfehlungen der Grundschulen den entscheidenden Moment für den direkt erfolgreichen Bildungsweg stellten. Sobald diese Hürde genommen wurde, stand dem erfolgreichen Bildungsweg kaum etwas im Weg. Selbst mehrfache Klassenwiederholungen waren möglich. Die Übergangsempfehlungen weisen dabei unterschiedliche Qualitäten auf.⁵²⁶ Der Blick auf die Fallgruppe I verweist so auch auf eine teilweise Willkür im Übergang von der Grundschule auf ein Gymnasium und dadurch diskriminierende Verfahrensweisen in der Zuweisung. So stellten gute schulische Leistungen nicht ausschließlich einen Schutzfaktor im Übergang von der Grundschule auf ein Gymnasium dar. Vielmehr mussten diese durch eine stärkere Fürsprache der Eltern und Lehrkräfte für einen Übergang auf ein Gymnasium wie auch (sowie) eine weitere Bestätigung der Eignung durch eine zusätzliche Prüfungsleistung ergänzt werden, um einen direkt erfolgreichen Bildungsweg beschreiten zu können. Der konkrete Blick auf die Fallgruppe I verweist somit auf diverse strukturelle und kulturelle Barrieren auf den direkt erfolgreichen Bildungswegen, die es zu bewältigen galt. Damit untermauert der Blick auf die Fallgruppe I

⁵²⁵ vgl. Kapitel 8.1

⁵²⁶ vgl. Kapitel 9.1; Kapitel 8.7.1

Ergebnisse anderer Bildungsstudien, welche das ungerechte Selektionsverfahren im Übergang von der Grundschule auf eine Sekundarschule hervorgehoben haben und dadurch anprangern konnten (Frohwieser; u.a., 2009; Solga; u.a., 2009; Autorengruppe Bildungsbericht, 2008, 2010; Ditton, 2007; Herwartz-Emden; u.a., 2006; Gomolla; u.a., 2002; Baumert; u.a., 2001).

Darüber hinaus haben speziell jene Interviewees, die überwiegend auf die schulische Unerstützungsleistungen außerhalb ihrer Herkunftsfamilie angewiesen waren, oder auch während ihrer Schulzeit eingewandert sind, eher einen erfolgreichen Bildungsumweg als einen direkt erfolgreichen Bildungsweg beschritten. Dabei fällt auf, dass vier der Interviewees bildungsferner Herkunft während der Schulzeit eingewandert sind. Zwei davon sind während der Sekundarstufe I eingewandert, so dass für diese zwei Interviewees im Rahmen der schulischen Integration deren praktische Umsetzungsmöglichkeiten hinsichtlich der Sprachförderung eine Aufnahme auf einem direkt erfolgreichen Bildungsweg nicht vorgesehen war.⁵²⁷ Die weiteren zwei dieser Interviewees sind bereits während der Grundschule eingewandert.⁵²⁸ Insbesondere der Vergleich dieser beiden zuletzt genannten Interviewees zeigt, dass die Umsetzung der schulischen Integration den direkt erfolgreichen Bildungsweg begünstigt hat oder ungünstig auf diesen gewirkt hat (z.B. Umsetzung und Dauer der besuchten Vorbereitungsklasse). Es zeigt sich, dass ein jüngeres Einwanderungsalter die Zuweisungschancen auf einen höheren Bildungsweg nach der Grundschule begünstigt. Demnach wird besonders anhand des vergleichenden Blicks auf die erfolgreich verlaufenen Bildungswege dieser beiden Interviewees die theoretische Überlegung weiter untermauert, dass ein niedriges Einwanderungsalter einen erfolgreichen Bildungsweg begünstigen kann (Diefenbach, 2007, S. 94), ein höheres Einwanderungsalter von Migrantenkindern sich dagegen ebenso negativ auswirken kann wie eine längere Aufenthaltsdauer und eine Sozialisation in Deutschland (Solga; u.a., 2009, S. 27; Esser, 2006, S. 67). Hierfür sind v.a. die schulische Zuweisungspraxis und der Mangel an sprachlicher Förderung auf höheren Bildungswegen als wichtigster Ablenkungsfaktor zu benennen.

Auffällig im Vergleich der Fallgruppen ist besonders der Vergleich der Fallgruppen II und III. So haben Interviewees mit einem erfolgreichen Bildungsumweg und Migrationshintergrund, die nicht während ihrer Schulzeit eingewandert sind (Fallgruppe III), einen längeren erfolgreichen Bildungsumweg beschritten als ihre vergleichbare Peer ohne Migrationshintergrund (Fallgruppe II). Vier von sechs Interviewees der Fallgruppe III haben diesen erst im Zuge einer längeren Berufs- und Familienphase beschritten. In der Fallgruppe II ist nur eine befragte Person einen längeren Umweg nach einer Berufsphase gegangen. Davon ausgehend kann angenommen werden, dass junge Erwachsene der Untersuchungsgruppe mit Migrationshintergrund tendenziell einen längeren erfolgreichen Bildungsweg beschreiten als ihre vergleichbare, deutschstämmige Peer. Erklärungen hierfür lassen sich insbeson-

⁵²⁷ vgl. Kapitel 1.3; Kapitel 8.7.2 ; Ugur, & Musa

⁵²⁸ vgl. Kapitel 9.4, Alexej & Mustafa

dere in Bezug auf die Bildungsaspirationen der Eltern, welche bildungsspezifische Erfahrungswerte der Eltern einschließen, wie auch ihren Handlungsmöglichkeiten in der Unterstützung der Interviewees bei der Bewältigung schulischer Anforderungen, erkennen.⁵²⁹

Der Blick auf die Fallgruppe III zeigt, dass insbesondere Hilfestellungen und Anregungen des sozialen Umfelds außerhalb der Herkunftsfamilie den Bildungsweg der Interviewees begünstigt haben. Speziell der Ankerfall Erkan der Fallgruppe III verweist dabei auf die hohe Verantwortung der Bildungsinstitution Schule und besonders von Lehrkräften für einen Zugang zu einem erfolgreichen Bildungsweg eines Kindes bildungsferner Herkunft. Wird diese Verantwortung nur vermindert wahrgenommen und nicht im Zuge der ersten Übergangsentscheidung offen mit allen Beteiligten zu Ende gedacht, können Bildungswege verkürzt oder zu erschwerten Bildungsumwegen führen, wie Erkans Beispiel zeigt. Erkans Fall bietet dabei exemplarisch Anregung für das Führen einer so genannten Schülerakte. Darin sollten neben Kompetenzbeurteilungen, Leistungsbeurteilungen und Lernzielen, konkrete Erklärungen zu Übergangsentscheidungen festgehalten werden. Die Dokumentation sollte dabei jährlich mit den Eltern, Schülern und allen Lernverantwortlichen besprochen werden. Das Hinzuziehen unabhängiger Sozialarbeiter ist ebenfalls zu empfehlen, um eine objektive Beurteilung gewährleisten zu können. Die Akte könnte Lehrern beim Schul- oder Klassenlehrerwechsel helfen, aufbauende Arbeit zu betreiben und dadurch einen Wechsel in einen höheren Bildungskanal zu begünstigen. An dieser Stelle ist anzumerken, dass ausführliche Schülerakten bereits teilweise an Schulen bestehen, das Nutzungspotential jedoch noch verkannt wird. Sicherlich stellt sich hier auch die Frage, wie zeitlich intensiv die Führung, Aktualisierung und Auseinandersetzung mit ausführlichen Bildungsdokumentationen in den Schulbetrieb eingebaut werden können?

Für beide Bildungsverläufe, sowohl für die direkt, wie auch für die indirekt erfolgreichen Bildungswege, zeigt sich, dass früh gesetzte Berufs- und Bildungswünsche der Interviewees eine treibende Kraft in der Beschreitung der erfolgreichen Bildungswege stellte. Dies zeigt sich besonders bei Interviewees mit einem direkt erfolgreicher Bildungsweg und Interviewees (Fallgruppe I), die während der Schulzeit eingewandert sind (Fallgruppe IV). Ein wichtiger Aspekt der erfolgreichen Bildungswege der Fallgruppe IV verweist dabei auf die wichtige Bedeutung der schulischen und öffentlichen Aufklärungsarbeit hinsichtlich höherer Bildungswege und -möglichkeiten des deutschen Schul-/Bildungssystems.⁵³⁰ Konkrete Informationen über Bildungsmöglichkeiten und Bildungswege konnten einen höheren Bildungsweg von Interviewees, die während der Schulzeit eingewandert sind, begünstigen. Im Vergleich zu den anderen Fallgruppen zeigt sich besonders in der Fallgruppe II, dass ein höherer Bildungsweg stärker als ‚praktische‘ Gelegenheit eines Bildungs- oder Berufsaufstiegs genutzt wurde - weniger als Möglichkeit der Umsetzung eines bestimmten Bildungsziels.

⁵²⁹ vgl. Kapitel 8.3; Kapitel 8.4; Kapitel 9.2; Kapitel 9.3

⁵³⁰ vgl. Kapitel 8.3

Ein weiterer Unterschied zwischen den Fallgruppen zeigt sich hinsichtlich der finanziellen Lage des Elternhauses. Interviewees der Fallgruppe II haben im Vergleich zu jenen anderer Fallgruppen am wenigsten während der Schulzeit nebenher gejobbt oder eine weitere finanzielle Unterstützung erhalten. Auffällig ist somit, dass besonders Interviewees mit Migrationshintergrund während ihrer Schulzeit gearbeitet haben und dadurch ihren Bildungsweg teilweise mitfinanziert haben. Dies zeigt sich unabhängig vom Bildungsweg.⁵³¹

Hinsichtlich der Typenzuschreibungen zeigt sich im Vergleich der Fallgruppen als besonders auffallend, dass sich die meisten als ‚Zielstrebige‘ bezeichneten Interviewees in der Fallgruppe der Eingewanderten finden lassen, gefolgt von der Gruppe jener, die einen direkt erfolgreichen Bildungsweg beschritten haben. Interessant ist dabei, dass die einzige befragte Person bildungsferner Herkunft innerhalb der Fallgruppe I, dem Typus ‚Zielstrebige‘ zugeordnet werden kann. Die wenigsten Interviewees des Typus ‚Zielstrebige‘ lassen sich unter den Interviewees mit einem erfolgreichen Bildungsweg ohne Migrationshintergrund finden.

So genannte ‚Spätzügler‘ lassen sich im Gegensatz zu den anderen Fallgruppen keine in der Fallgruppe I oder IV finden. Interviewees des Typus ‚Gepuschte‘ lassen sich nur in Bezug auf einen direkt erfolgreichen Bildungsweg finden. Interviewees des Typus ‚Opportunisten‘ lassen sich keine innerhalb der Fallgruppe III finden. Dafür lassen sich nur in der Fallgruppe III Interviewees wiederfinden, die von ihren Eltern von einem höheren Bildungsweg zurückgehalten worden sind festhalten.

⁵³¹ vgl. Kapitel 8.2

10. SCHLUSSFOLGERUNGEN DER UNTERSUCHUNG

Die aus der Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse untermauern und bekräftigen v.a. Ergebnisse anderer Studien zu Bildungsaspirationen, Bildungsentscheidungen und herkunftsbedingten Voraussetzungen für die Verfolgung höherer Bildungswege (Baumert; u.a., 2009; Heidenreich, 2009; Autorengruppe Bildungsbericht 2008, 2010; Maaz, 2006; Hillmert, 2005; Köller, 2004; Heimbach-Steins; u.a., 2003; Bolder, 1978; Boudon, 1974). Des Weiteren untermauern und rechtfertigen sie die Forderung nach einer anderen schulischen Förderkultur in Deutschland, die stärker individuelle Bedürfnisse und Voraussetzungen von Kindern als familiäre und soziale Begebenheiten berücksichtigt (u.a. Geißler; u.a., 2008; Wippermann; u.a., 2007; Raiser, 2007; Hradil, 2001). Dabei untermauert sie speziell eine stärkere Notwendigkeit der Verantwortungsübernahme in der Bildungsförderung staatlicher Institutionen, wie beispielsweise der Schule, durch die stärkere Etablierung kostenfreier Förder- und Nachhilfeprogramme für Kinder insbesondere aus (bildungsfernen) Arbeitermilieus. Dieser gewonnene Nachdruck ist angesichts schleichender Entwicklungen in der in Deutschland herrschenden schulischen Förderkultur als wichtig zu werten. Darüber hinaus betont die Untersuchung, dass die elterlichen Bildungsaspirationen und so auch Fördermöglichkeiten in bedeutendem Zusammenhang mit den sekundären und auch tertiären Sozialisationsinstanzen und ihren Kindern stehen bzw. in Bezug auf die Untersuchungsgruppe während ihres erfolgreichen Bildungsweges standen. Folglich liegt die Basis der Verfolgung eines erfolgreichen Bildungsweges bei Kindern und Jugendlichen (bildungsferner) Arbeitermilieus stärker außerhalb des Elternhauses bei jenen Instanzen, welche die nötigen Kompetenzen und Mittel für das Beschreiten, des erfolgreichen Bildungsweges bereitstellen können und in der Lage sind, umfassend über Bildungsmöglichkeiten aufzuklären und zu beraten (Baur; u.a., 2006, S. 16). Die Aufklärungs- und Beratungsarbeit staatlicher Institutionen sollte daher im Rahmen einer anderen Förderkultur stärker ausgebaut sowie auch gezielter gestaltet werden. Auf diese Weise ließe sich eine Steigerung erfolgreicher Bildungswege bzw. höherer Bildungsverläufe bei der Untersuchungsgruppe begünstigen.

Die Untersuchung verweist somit v.a. darauf, dass in Deutschland weniger Erkenntnisdefizite hinsichtlich der Verfolgung erfolgreicher Bildungswege junger Erwachsener aus (bildungsfernen) Arbeitermilieus vorliegen, sondern vielmehr ein Umsetzungsdefizit ihre individuellen Potentiale zu erkennen und zu fördern. Dies zeigt sich auch im fokussierten Blick auf die untersuchungsrelevanten Teilgruppen. Dieser verweist in der qualitativen Untersuchung, ebenso wie in der quantitativen Untersuchung, auf bedeutende Unterschiede innerhalb der Untersuchungsgruppe hinsichtlich Förder- und Unstützungsmöglichkeiten. Diese Unterschiede stützen sich dabei auf den Zugang zu bildungsunterstützenden Maßnahmen und Hilfestellungen speziell durch sekundäre und tertiäre Sozialisationsinstanzen. So kann die qualitative Untersuchung speziell die Unterthese der Untersuchung weiter untermauern, dass unterschiedliche Bildungsbarrieren auf struktureller und kultureller Ebene bestehen und einen entscheidenden Einfluss auf die erfolgreichen Bildungswege der Unter-

suchungsgruppe haben bzw. hatten (Choi, 2009; Gomolla, 2005, 2005b, 2002; Haas, 1999). Dies zeigt sich beispielsweise auch hinsichtlich der Umsetzung der schulischen Integration während der Schulzeit eingewanderter Interviewees. Die strukturelle Orientierung der schulischen Integration an sprachfördernden Maßnahmen hat sich ungünstig auf den erfolgreichen Bildungsverlauf dieser untersuchungsrelevanten Teilgruppe ausgewirkt, da sie die individuellen Bildungsbedürfnisse der Interviewees wenig berücksichtigte.⁵³² Weitere spezifische Fördermaßnahmen waren für sie weniger zugänglich. Sprachfördernde Maßnahmen, welche sich auch für andere Interviewees der Untersuchungsgruppe hätten als sinnvoll erweisen können, die weder während ihrer Schulzeit eingewandert sind, noch einen Migrationshintergrund besitzen, wurden kaum angeboten. Speziell mithilfe der qualitativen Untersuchung konnte so die theoretische Vermutung weiter untermauert werden, dass Fördermaßnahmen nicht allen Kindern und Jugendlichen zur Verfügung stehen bzw. innerhalb der Untersuchung zur Verfügung standen (Allemann-Ghionda, 2008; Bojanowski, u.a., 2004). Dementsprechend konnte auch die theoretische Vermutung weiter untermauert werden, dass aufgrund eines selektiven Zugangs zu Fördermöglichkeiten nur bestimmte Kinder der Arbeitermilieus erfolgreiche Bildungswege beschreiten können (Grundmann, 2006; Vester, 2006). Wie sich in der Untersuchung zeigt, wurde so auch beispielsweise die Möglichkeit des Erwerbs eines Schülerstipendiums als Fördermöglichkeit nur an ausgewählte Schüler/innen herangetragen. Schüler/innen, die ebenfalls als Kandidaten/innen für ein Stipendium in Frage kommen würden, wurden in ihrer Chance auf ein solches zur Seite gedrängt bzw. nicht berücksichtigt.⁵³³ Mithilfe des vergleichenden Blicks auf die Interviewees, die während ihrer Schulzeit in den Genuss eines Schülerstipendiums gekommen sind und den restlichen Interviewees des Samples konnte demnach die Unterthese untermauert werden, dass Fördermaßnahmen einen Ausweg aus prognostizierten weniger erfolgreichen Bildungswegen darstellen (Choi, 2009) und ein entscheidender Faktor für gute schulische Leistungen sind (Segrt, 2006; Volkholz, 1999). Dabei zeigt sich, dass junge Erwachsene der Untersuchungsgruppe, die während ihrer Schulzeit in den Genuss eines Schülerstipendiums gekommen sind, insbesondere durch dessen materielle, finanzielle und ideelle Förderung auf ihrem Bildungsweg begünstigt waren. Vor allem die erweiterte Aufklärungsarbeit in Bezug auf das Bildungsziel Studium und dessen Finanzierungsmöglichkeiten vermochte die Bedenken, ein Studium aus finanziellen Gründen nicht anzustreben oder beginnen zu können, zu nehmen. So zeigt sich auch, dass die Aufklärungsarbeit der Stiftungen unabhängig vom kanalisierten Bildungsziel der besuchten Schulformen der Schülerstipendiaten einen stärkeren Fokus auf eine zukünftige Studienaufnahme legte. Durch diesen erweiterten Bildungsfokus konnte der Leistungswille dieser Interviewees weiter gesteigert werden und ein erfolgreicher Bildungsweg kontinuierlich fokussiert werden.⁵³⁴ Die Bewältigung ihres Bil-

⁵³² vgl. Kapitel 8.2 und Kapitel 8.7

⁵³³ vgl. Kapitel 8.3.2

⁵³⁴ vgl. Kapitel 8.3.2

dungsweges erwies sich demnach speziell aufgrund der Förderung durch ein Schülerstipendium als weniger schwierig zu bewältigen wie für Interviewees, die kein Schülerstipendium erhalten haben. Ein Schülerstipendium kann daher als besondere Begünstigung und als Schutzfaktor für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges der Untersuchungsgruppe gewertet werden. Es empfiehlt sich folglich ein stärkerer Ausbau von Schülerstipendien für Kinder und Jugendliche aus (bildungsfernen) Arbeitermilieus. Ein Migrationshintergrund sollte dabei allerdings keine wesentliche Zugangsrolle spielen. Ebenso sollte die Schulzugehörigkeit keine Bedeutung für den Zugang zu einem Schülerstipendium spielen. Auf diese Weise könnte der Zugang für Schüler niedriger Schulformen begünstigt werden. Gleichzeitig ließe sich das vermeidlich negative Bild niedriger Schulformen, wie es beispielsweise hinsichtlich der Hauptschulen in der Untersuchung deutlich wurde, leichter ins positive rücken. Schließlich stünde diese dann auch als potentielle Kaderschmiede so genannter Eliteschüler/innen fest.

Ausgehend von der vorliegenden Untersuchung lässt sich die Bewältigung eines erfolgreichen Bildungsweges junger Erwachsener aus (bildungsfernen) Arbeitermilieus als ein enormer Akt der Selbstsozialisation beschreiben, welcher ohne eine verstärkte subjektive Auseinandersetzung mit Bildungsmöglichkeiten und eigenen Bildungswünschen, einer Übernahme der Verantwortung und des Managements des eigenen Bildungsweges sowie ohne die Hilfestellungen der sekundären und tertiären Sozialisationsinstanzen durch die Vermittlung von Handlungsmöglichkeiten bzw. -fertigkeiten kaum umgesetzt hätte werden können. Unter Selbstsozialisation wird, wie in den theoretischen Grundlagen angeführt, eine unabhängig von der Fremdsozialisation entstehende soziale und kulturelle Bedeutungszuschreibung und Handlungslogik im Umgang mit dem sozialen Umfeld sowie selbstständig formulierte Handlungsziele des Subjekts verstanden (Hurrelmann, 2006, S. 120, 244). Als Fremdsozialisation wird der Sozialisations Einfluss durch die Sozialisationsinstanzen verstanden. Diese stellen in Sozialisationsprozessen die soziale und materielle Umwelt dar, welche in Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner *inneren Realität* die Ausgangspunkte der Persönlichkeitsbildung und Ausprägung von Handlungskompetenzen dienen (Hurrelmann, 2006, S. 15; Tillmann, 2004, S. 10ff.). So zeigt sich innerhalb der Untersuchung, dass der erfolgreiche Bildungsweg nur beschritten und bewältigt werden konnte, nach dem die Interviewees durch ihre soziale Umwelt (auf-)gefordert wurden, sich mit ihren Bildungswünschen und -möglichkeiten und v.a. schulischen Anforderungen auseinanderzusetzen und Handlungsziele bezüglich ihres Bildungsweges formuliert haben sowie eine emotionale Bindung zu ihrem Bildungsweg aufgebaut haben. Erst dann waren sie in der Lage, Handlungsschritte einzuleiten, um den von ihnen beschlossenen Entwicklungspunkt – erfolgreicher Bildungsweg - zu erreichen. Die Bewältigungsanforderungen um das bewusst gewählte Bildungsziel der Hochschulzugangsberechtigung zu erreichen, stellten sich dabei als Krisen dar, welche es mithilfe der gebotenen und bekannten Empowermentstrukturen zu bewältigen galt. Die Bewältigungsanforderungen wurden demnach nach subjektiver Auseinander-

setzung mit diesen unter Berücksichtigung den ihnen zur Verfügung stehenden und bewussten Handlungsmöglichkeiten angegangen und soweit möglich bewältigt. Unter Berücksichtigung dieses Blickwinkels auf den Untersuchungsgegenstand erfolgreiche Bildungswege junger Erwachsener aus (bildungsfernen) Arbeitermilieus ließ sich so auch ein Teil der erfolgreichen Bildungsumwege erklären. Es zeigt sich, dass u.a. ein Mangel an bereitgestellten und auch bewusst erkannten Handlungsmöglichkeiten Ausgangspunkte längerer Bildungswege zu einer Hochschulzugangsberechtigung waren. Im Sinne der Resilienzförderung ist in diesem Zusammenhang daran zu erinnern, dass eine als krisenhaft empfundene Situation nicht zu bewältigen ist, soweit sie einen zu hohen Stresspegel mit sich bringt (Maier, 2005; Wustmann, 2004). Das Subjekt muss demnach in der Lage sein, trotz einer als kritisch empfundenen Situation, seine Fähigkeiten reflektieren zu können und diese in Auseinandersetzung mit bereitgestellten und bewusst gewordenen Handlungsmöglichkeiten Lösungs- und Bewältigungswege für diese finden zu können. Nur dann ist die Bewältigung möglich. Dies konnte gut innerhalb der Untersuchung - speziell auch im Vergleich direkter und indirekt erfolgreicher Bildungswege - festgestellt werden. Gleichzeitig konnte festgestellt werden, dass die Bewältigung zügiger, gar effizienter vollbracht wurde, soweit ein höheres Maß an Hilfestellungen und Empowermentstrukturen außerhalb des Elternhauses vorhanden waren. Die Fähigkeit zur Resilienz und resilientes Verhalten können dabei aus dem Datenmaterial besonders im Zuge der schwierigen Übergänge in die Sekundarstufe I erkannt werden. Dies zeigt sich speziell im Zuge der Reflexion der eigenen Leistungsfähigkeit mit Blick auf bisher erbrachte Leistungen und bevorstehende Leistungsanforderungen. Erst das reflexive Verhalten ermöglichte ein standhaftes Einfordern eines höheren Bildungskanals als er durch die Schule teilweise vorgesehen wurde.⁵³⁵

Insgesamt scheinen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung wenig überraschend. Schließlich stehen im Vordergrund der primären Sozialisation der Herkunftsfamilie die Persönlichkeitsentwicklung, Kompetenzentwicklung und die Handlungsbefähigung zur allgemeinen Lebensbewältigung eines Subjekts. Diese steht im Zuge der Fremdsozialisation in Abhängigkeit des Erziehungsstils, der Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster der Familie und somit in Abhängigkeit des familiären Handlungsmusters (Hurrelmann, 2006, S.156; Liebau, 1987, S. 83 In: Zimmermann, 2006, S. 56; Rauschenbach; u.a., 2004, S. 309). Demnach steht die Auseinandersetzung des Subjekt mit sich und den gegebenen Auseinandersetzung- und Orientierungspunkten der primären Sozialisationsinstanz v.a. die Ausprägung einer Basispersönlichkeit des Subjekts, welche durch Nachahmung alltäglicher Handlungen der primären Sozialisationsinstanzen entwickelt wird (Zimmermann, 2006, S. 56). Diese gilt nur als Fundament und ist nicht unbedingt ausschlaggebend für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges. Vielmehr ist die Sozialisation durch die sekundären Sozialisationsinstanzen als richtungsweisend und als Baustein der Ausprägung von Handlungsfähigkeiten zur Bewältigung eines institutionell konstruierten Bildungsweges und so-

⁵³⁵ vgl. Kapitel 8.7.1

mit zu dessen Bewältigung zu betrachten. Der Auftrag und die Aufgabe der Bildungsinstitutionen liegen somit insbesondere in deren Verantwortungsübernahme dafür, junge Menschen zu befähigen, selbständig in der heutigen Bildungs- und Berufswelt Fuß zu fassen und auch darin bestehen zu können. Demnach ist es die Aufgabe der Bildungsinstitutionen und deren pädagogischer Fachkräfte dem Subjekt sozialisatorische Hilfestellung in der Ausprägung seiner bildungsfördernden Fähigkeiten zu bieten und es darin zu unterstützen, diese weiter zu entwickeln (Hurrelmann, 2006, S. 200). Folglich erscheinen die Ergebnisse wenig überraschend, da v.a. die sekundären wie auch tertiären Sozialisationsinstanzen von größerer Bedeutung für die Bewältigung der erfolgreichen Bildungswege der Untersuchungsgruppe waren. Die Förderung und die Begünstigung von Bildungswegen lagen v.a. in den Händen und in der Bereitstellung von Möglichkeiten außerhalb der bildungsfernen Herkunftsfamilien. Bildungsferne Eltern waren weniger in der Lage ihren Kindern entsprechende Hilfestellungen oder gar Anregungen für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges zu geben, als die Bildungsinstitutionen oder Personengruppen höheren Bildungshintergrundes oder die Medien. Ihre Handlungsmöglichkeiten waren diesbezüglich eingeschränkt. Wie die Untersuchung zeigt, waren sie selbst auf Hilfestellungen von außen angewiesen, um ihren Kindern, den Interviewees, Unterstützung in der Bewältigung ihrer erfolgreichen Bildungswege bieten zu können. Dies erforderte den Einsatz von finanziellen Mitteln. Unter dem Gesichtspunkt von Risiko-/Schutzfaktor ist es demnach nur schwer möglich, in einem geringen Bildungsstand der Eltern oder einer Zugehörigkeit speziell zu bildungsfernen Arbeitermilieus einen Schutzfaktor für das Beschreiten eines erfolgreichen Bildungsweges zu erkennen als einen Risikofaktor. Zwar zeigt sich, dass aufgrund des elterlichen Bildungsstandes die jungen Erwachsenen der Untersuchungsgruppe ihre Bildungsmotivation und Handlungsfertigkeiten mithilfe einer dadurch bedingten bewussten Suche nach Hilfestellungen außerhalb des Elternhauses entwickelten. Doch dies bewirkt kaum eine Minderung des Risikos, das ein bildungsfernes Elternhaus birgt, sondern fördert umso mehr den Bedarf an Schutzfaktoren und Empowermentstrukturen außerhalb der Herkunftsfamilie. Die Bildungsinstitutionen und speziell die Schulen bergen hier eine stärkere Möglichkeit, als Schutzfaktor zu fungieren, als das bildungsferne Elternhaus. Die sekundären Sozialisationsinstanzen – die Bildungsinstitution Schule und ihre Ausläufer verschiedener Bildungsinstitutionen und Übergangssystemen von Schule in Beruf - stellen schließlich neben den Eltern eine wichtige Konstante auf dem Bildungsweg und Lebensweg junger Menschen dar und tragen, wie bereits erwähnt, im Besonderen die Möglichkeit der Bereitstellung von bildungswegbezogener Orientierung und Auseinandersetzungsmöglichkeiten.

Wichtig ist demnach, zunächst die bereits vorhandenen Empowermentstrukturen des deutschen Schul-/Bildungs- und auch Fördersystems und somit der sekundären Sozialisationsinstanzen weiter auszubauen. Diese zeigen sich innerhalb der Untersuchung insbesondere als mangelhaft und als ausbaufähig. Es kann angenommen werden, dass durch einen Ausbau dieser eine Steigerung erfolgreicher Bildungswege in einem stratifizierten und ei-

nem Gesamtschulsystem möglich ist. Die einzige Voraussetzung stellt dabei eine stärkere Berücksichtigung der individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen und somit individueller Handlungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen dar. Diese sollten stärker in den Vordergrund gerückt werden, als dies bisher in der in Deutschland auffindbaren Förderkultur zu erkennen ist. Dabei ist nochmals anzumerken, dass erfolgreiche Bildungswege sich nicht wie am Fließband produzieren lassen, sondern immer noch der Selbstsozialisation unterliegen, folglich keine Garantie für eine Steigerung im Zuge eines Ausbaus an Fördermöglichkeiten gewährleistet werden kann. Die Untersuchung hat gezeigt, dass ein erfolgreicher Bildungsweg nur gelingen kann, wenn nicht nur objektive Möglichkeiten geben sind, sondern diese subjektiv an Bedeutung gewinnen. Folglich nur, wenn die gebotenen Möglichkeiten dem Subjekt mithilfe der Auseinandersetzung mit den eigenen Wünschen und Zielen einen Sinn ergeben. Nichtsdestotrotz hat die Untersuchung auch gezeigt, dass je mehr Handlungsmöglichkeiten und Ressourcen den Interviewees der Untersuchungsgruppe im Zuge der Fremdsocialisation zur Verfügung standen und angeboten wurden, die Bewältigung des erfolgreichen Bildungsweges leichter möglich war. Speziell war dies möglich, wenn gleichzeitig Möglichkeiten bestanden, sich im Zuge der eigenen Auseinandersetzung mit den eigenen Wünschen, Zielen und Erfahrungswerten mit anderen auszutauschen. Dabei zeigte sich auch, dass u.a. auch die Führung von Arbeitsberichten bzw. Bildungsberichten begünstigend auf den eigenen Auseinandersetzungsprozess wirken. Dies zeigte sich insbesondere dadurch, dass im Zuge des Verfassens eines solchen Berichts junge Erwachsene konkret dazu aufgefordert werden, nicht nur eine Stellungnahme für ihr Handeln abzuliefern, dies nicht nur in Form erworbener und durch Lehrkräfte ausgestellter Noten, sondern tatsächlich gefordert werden, sich mit ihren Wünschen und v.a. auch möglichen Perspektiven und somit Bildungszielen auseinander zusetzen. Aufgrund der vorliegenden Untersuchung kann daher nur daran appelliert werden, die individuellen Förderstrukturen, insbesondere die bildungsspezifische Aufklärungsarbeit und Beratung junger Menschen aus (bildungsfernen) Arbeitermilieus im Kontext Schule stärker auszubauen. Dabei wird die weitere Implementierung von Mentorenprogrammen als Plattform bildungsspezifischer Auseinandersetzung mit empfohlen. Auf diese Weise bestünde eine weitere Chance, dass sich Kinder und Jugendliche der Untersuchungsgruppe stärker mit einem höheren Bildungsweg auseinandersetzen und diesem eine subjektiv stärkere Bedeutung beimessen.

Der Forschungsgewinn der vorliegenden Untersuchung liegt v.a. in der weiteren Stärkung von Theorien der Bildungsforschung zur Förderung der Chancengleichheit im deutschen Schul- und Bildungswesen. Darüber hinaus ermöglicht die Untersuchung einen subjektiven quantitativen und qualitativen Blick auf den Untersuchungsgegenstand erfolgreicher Bildungswege junger Erwachsener aus (bildungsfernen) Arbeitermilieus sowie gleichzeitig dessen Gegenüberstellung zueinander. Speziell die qualitative Untersuchung ermöglicht einen Einblick auf subjektive und kontextuelle Voraussetzungen für das Beschreiten

10. SCHLUSSFOLGERUNGEN DER UNTERSUCHUNG

erfolgreicher Bildungswege der Untersuchungsgruppe, indem sie subjektive Hindernisse und deren Überwindungsmöglichkeiten und Bewältigungsstrategien offenlegt.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1	Bildungswege direkt und indirekt	17
Abb. 2	Bildungsmilieus	45
Abb. 3	Typen	225
Abb. 4	Bildungswege Fallgruppen	309
Abb. 5	Typen Fallgruppe I	313
Abb. 6	Bildungswege Fallgruppe I	314
Abb. 7	Typen Fallgruppe II	333
Abb. 8	Bildungswege Fallgruppe II	336
Abb. 9	Typen Fallgruppe III	354
Abb. 10	Bildungswege Fallgruppe III	356
Abb. 11	Typen Fallgruppe IV	377
Abb. 12	Bildungswege Fallgruppe IV	380

LITERATURVERZEICHNIS

- Alheit, P. (Hrsg.) (1994): *Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsgesellschaft?: Perspektiven und Bildung im Prozess europäischen Wandels*. Universität, Bremen.
- Alheit, P. (2005): *Biographie und Mentalität: Spuren des Kollektiven im Individuellen*. In: Völter, B.; Dausien, B.; Lutz, H.; Rosenthal, G. (Hrsg.) (2005): *Biographieforschung im Diskurs*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 21 – 45.
- Allemann-Ghionda, C. (2008): *Bildungserfolge, Migration und Zweisprachigkeit: Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Frank & Timme, Berlin.
- Allmendinger, J., Dietrich, H. (2004). *PISA und die soziologische Bildungsforschung*. In: Baumert, J.; Lenzen, D. (Hrsg.). *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 199-208.
- Anger, C.; Plünnecke, A.; Seyda, S. (2007): *Bildungsarmut – Auswirkungen, Ursachen, Maßnahmen*. Bundeszentrale für Politische Bildung. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ 28/2007). Siehe: <http://www.bpb.de/publikationen/13718T.html>
- Auernheimer, G. (2006): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Auernheimer, G. (2003): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): *Bildung in Deutschland. Einindikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Badawia, T. (2002): *Der dritte Stuhl. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innenjugendlicher mit kultureller Differenz*. IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main/ London.
- Bargel, T.; Ramm, M.; Multrus, F. (2008): *Studiensituation und studentische Orientierungen 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Wissenschaftlicher Nachwuchs, wissenschaftliche Weiterbildung Bonn, Berlin.
- Baumert, J.; Maaz, K.; Trautwein, U., (2009): *Bildungsentscheidungen*. ZfE VS-Verlag, Wiesbaden.
- Baumert, J.; Stanat, P.; Watermann, R.: (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, U.; Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske + Budrich, Opladen.
- Baumert, J.; Bos, W.; Lehmann, R. (Hrsg.) (2000): *TIMSS/ III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. Bd. 1, Leske+ Budrich, Opladen.
- Baur, W.; Mack, W.; Schroeder, J. (2006): *Bildung von unten denken. Aufwachsen in erschwerten Lebenssituationen – Provokationen für die Pädagogik*. Verlag Julius Klinhardt, Bad Heilbrunn/ OBB.
- Becker, R.; Hecken, A. E. (2008): *Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der ‚Ablekungsthese‘ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003)*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Jg. 60, Heft 1, S. 3-29.
Siehe: <http://www.uni-koeln.de/kzfss/archiv06-08/ks081inh.htm>
- Becker, R.; Lauterbach, W. (Hrsg.) (2007): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

- Becker, R.; Nietfeld, M. (1999): *Arbeitslosigkeit und Bildungschancen von Kindern im Transformationsprozess*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 51, Heft 1, 1999, S. 55-79.
- Bibouche, S.; Held, J. (2002): *IG-Metall-Jugendstudie. Lebenseinstellungen junger Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Neue Orientierungen und Engagementformen*. Schüren Verlag, Marburg.
- Bittlingmayer, U. H.; Bauer, U. (2006): *Ungleichheit – Bildung – Herrschaft. Zur politischen Soziologie der Milieutheorie Michael Vesters*. In: Lange-Vester, A. Bremer, H. (2006): *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 212-235.
- Bittlingmayer, U. H.; Bauer, U. (2007): *Expertise: Erwerb sozialer Kompetenzen für das Leben und Lernen in der Ganztagschule, in außerschulischen Lebensbereichen und für die Lebensperspektive von Kindern und Jugendlichen*. (pdf-Datei).
http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/bremen/Bittlingmayer_soziale_Kompetenzen1.pdf
- Blossfeld, H-P.; Schneider, T. von Maurice, J. (2010): *Längsschnittdaten zur Beschreibung und Erklärung von Bildungsverläufen*. S. 203-220 In: Quenzel, G.; Hurrelmann, K. (2010): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Bojanowski, A.; Eckart, P.; Ratschinski, G. (2004): *Forschung in der Benachteiligtenförderung: Sondierung in einer unübersichtlichen Landschaft*. In: *Beruf- und Wirtschaftspädagogik – online* (Ausgabe 6).
 Siehe: http://www.bwpat.de/ausgabe6/bojanowski_eckardt_ratschinski-bwpat6.pdf
- Bolder, A. (1978): *Bildungsentscheidungen im Arbeitermilieu*. Campus Verlag Frankfurt/ New York. S. 146-180.
- Böhm, A. (2004): *Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory*. In: Flick, U.; u.a. (2004): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck bei Hamburg. S. 475 – 485.
- Böhnisch, L.; Lenz, K; Schröer, W. (2009): *Sozialisation und Bewältigung*. Juventa Verlag Weinheim und München.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality – Changing Prospects in Western Society*. John Wiley & Sons, New York.
- Bourdieu, P. (1983): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1992) *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. VSA-Verlag, Hamburg.
- Bremer, H. (2007): *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Juventa Verlag Weinheim und München.
- Brendel, S. (1998): *Arbeitertöchter beißen sich durch. Bildungsbiographien und Sozialisationsbedingungen junger Frauen aus der Arbeiterschicht*. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Breyvogel, W., Helsper, W., Krüger, H-H. (2002): *Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Leske + Budrich, Opladen.
- Brüsemeister, T., (2008): *Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme*. Soziologische Studien, VS Verlag für Sozialstudien, Wiesbaden.
- Bourdieu, P. (1983): *Ökonomische Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Kreckel, R. (1983): *Soziale Ungleichheiten*. Verlag Otto Schwartz & Co, Göttingen. S. 183-199.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem Ausgewählte Ergebnisse*. Bonn, Berlin.
- Choi, F. (2009): *Leistungsmilieus und Bildungszugang. Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Verbleib im Bildungssystem*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

- Cortina, K. S.; Baumert, J.; Leschinsky, A.; Mayer, K. U.; Trommer, L. (Hrsg.) (2005): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Ein Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung*. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck bei Hamburg.
- Creswell, J.W. (2003): *Research design – qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications USA, Thousand Oaks, CA, USA.
- Cummins, J.; Swain, M. (1986): *Bilingualism in Education. Aspects of theory, research and practice*. Longman Group Limited, London and New York. S. 1-37, 97-99, 183-205.
- Dahrendorf, R. (1965): *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen.
- Diefenbach, H. (2007): *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Dietrich, F. (2000): *Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft*. Beitrag zum Online-Reader für das Schulfach "Praktische Philosophie" in NRW, 2000, <http://www.uni-duisburg.de/FB1/PHILO/Unterricht/kapitel2/2-mul/Multi.htm>
- Ditton, H. (Hrsg.). (2007). *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen*. Waxmann Verlag, Münster.
- Dollmann, J. (2010) Dissertation: *Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte*. VS Verlag, Wiesbaden.
- Engel, M. P. (2008): *Der Bildungsbegriff in der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine paradigmatische Untersuchung der Begriffe von "Bildung" anhand von ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen Texten*. Diplomica Verlag GmbH, Hamburg.
- Esser, H. (2006): *MIGRATION, SPRACHE UND INTEGRATION. AKI-Forschungsbilanz 4 Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Berlin.
Siehe: http://www2000.wzb.eu/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_4.pdf 29.05.2012
- Farrokhzad, S. (2007): *„Ich versuche immer, das Beste daraus zu machen.“ Akademikerinnen mit Migrationshintergrund: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und biographische Erfahrungen*. Verlag Irena Regner, Berlin.
- Fertig, M. (2003): *Who's To Blame? The Determinants of German Students' Achievement in the PISA 2000 Study*. In: RWI: Discussion Papers No. 4, Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung, Essen.
- Fielding, N.; Schreier, M. (Hrsg.) (2001): *Qualitative and quantitative research: Conjunctions and divergences / Qualitative und quantitative Forschung: Übereinstimmungen und Divergenzen. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 2*
Siehe: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-d/inhalt1-01-d.htm>
- Flaig, B.B.; Plöger, W.; Schipperges, M. (2005): *Informationen zu den Sinus-Milieus 2005*. Sinus Sociovision GmbH, Heidelberg.
Siehe: <http://www.sinus-sociovision.de/Download/informationen%20012005.pdf>
- Flick, U.; von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) (2004): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.
- Flick, U. (2008): *Triangulation. Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Franz, M.; Henning, B.; u.a. (2003): *Unterricht für ausländische Schüler an den allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg vom 7. Juli 1998*. Landesarbeitsstelle Kooperation Baden-Württemberg im Auftrag des Kultusministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Siehe http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/kooperation/handreichung/V_29.pdf
- Freitag, W. (2009): *Hochschulzugang öffnen - Mehr Chancen für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung* Schriftliche Stellungnahme zur Anhörung im Landtag NRW am 3. September 2009 in Düsseldorf. Hannover.

- Siehe: http://www.his.de/pdf/22/HIS_Studierende_ohne_Abitur_final.pdf
- Friebel, H.; Epskamp, H.; Knobloch, B.; Montag, S.; Toth, S. (2000): *Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der ‚Moderne‘*. Leske + Budrich, Opladen.
- Friebel, H. (1977): *Lernkapazität des Individuums Lernmilieu der Gesellschaft. Konzepte und Theorien zur psychischen und sozialen Determination des Lernens*. Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen.
- Fritz, K.; Sting, S.; Vollbrecht, R. (2003): *Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten*. Leske & Budrich, Opladen.
- Fröhlich, G.; Rehbein, B. (2009): *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Verlag J.B. Metzler, Stuttgart, Weimar.
- Fröhlich-Gildhoff, Rönna-Böse (2009): *Resilienz*. Ernst Reinhardt Verlag München, Basel.
- Froh Wieser, D.; Kühne, M.; Lenz, K.; Wolter, A. (2009): *Die etwas andere Bildungselite. Eine empirische Untersuchung zur gewerkschaftlichen Studienförderung*. Reihe: Klinkhardt Forschung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Fthenakis, 2002: *Bildungs-Raum Kindergarten. Bildung im Elementarbereich: Zur Neubestimmung von Bildungsqualität in den Tageseinrichtungen für Kinder* (Oktober 2002, Vortragsfolien. Siehe: <http://www.fthenakis.de/c2/Projekte/>
- Fuchs-Heinritz, W. (2005): *Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden*. 3., überarbeitete Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Fürstenau, S.; Gomolla, M. (Hrsg.) (2009): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Geißler, R.; Weber-Menges, S. (2008): *Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt*. In: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (Hrsg.): *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ 49/2008): Bildung und Chancen*. Bonn. S.14 – 22.
- Georg, W. (2005): *Transmission und Stabilität kulturellen Kapitals im Lebenslauf und seine Wirkung auf den Prozess des Statuserwerbs*. In: In: Merkens, H.; Zinnecker, J.: *Jahrbuch Jugendforschung: Jahrbuch Jugendforschung 2005*. VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden. S 219-235.
- Glaesser, J. (2008): *Soziale und individuelle Einflüsse auf den Erwerb von Bildungsabschlüssen*. UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz.
- Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (2008): *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Huber Verlag, Bern.
- Gogolin, I.; Krüger-Potratz, M. (2006): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Verlag Barbara Budrich, Opladen.
- Goia, S. (2005): *Gebildete Eltern – aufgeschlossene Kinder? Soziale Integration von Kindern in ihrem Freundeskreis*. In: Alt Christian (2005): *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. Band 1: Aufwachsen in Familien. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 99-123
- Gomolla, M. (2005): *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England und in der Schweiz*. Referat auf der Tagung „Neue Ideen für das Einwanderungsland Deutschland“; am 7.-8.04.2005 im Franz Hitze Haus, Münster. Siehe: <http://www.ak-migrationspolitik.de/papermechtildgomolla.pdf>
- Gomolla, M. (2005b): *Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem*. Siehe: <http://egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/gomolla.pdf>
- Gomolla, M.; Radtke, F.-O. (2002): *Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Leske + Budrich, Opladen.
- Göppel, R. (2008): *Bildung als Chance*. In: G.; Fingerle, M. (2008): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 3. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel. In: Opp, G.; Fingerle, M. (2008): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 3. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel. S.245-264.

- Grundmann, M.; Dravenau, D.; Bittlingmayer, U. H. (2006): *Handlungsbefähigung und Milieu*. Lit-Verlag, u.a. Münster.
- Grundmann, M. (2006): *Sozialisation*. UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz.
- Grundmann, M. (1992): *Familienstruktur und Lebensverlauf* : historische und gesellschaftliche Bedingungen individueller Entwicklung. Campus Verlag, Frankfurt
- Grunert, C. (2005): *Bildungsbiographien und Bildungsverläufe*.
Siehe: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/zumthema/>
- Gwosć, C.; Netz, N.; Orr, D.; Middendorff, E.; Isserstedt, W. (2012): *Soziale und wirtschaftliche Bedingungen des Studiums. Deutschland im europäischen Vergleich. Eurostudent IV 2008 – 2011*. HIS Hochschul-Informations-System GmbH (Hrsg).
Siehe: http://www.his.de/pdf/23/Eurostudent_deutsch_web.pdf
- Haas, E. (1999): *Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität. Eine geschlechts- und schichtspezifische Analyse*. Campus Verlag Frankfurt/ New York.
- Häder, S.; Tenorth, H.-E. (2004): *Der Bildungsgang des Subjekts : Bildungstheoretische Analysen*. Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 48. Beltz Verlag, Weinheim.
- Hahn, A.; Jerusalem, M. (2001): *Internetsucht: Jugendliche gefangen im Netz*
Siehe: http://www.onlinesucht.de/internetsucht_preprint.pdf
- Heidenreich, C. (2009): *Wege zur Hochschulzugangsberechtigung. Varianten und Beispiele in biografischer Perspektive. (Schwerpunkt Migrationshintergrund)*. Diplomarbeit unveröffentlicht.
- Heimbach-Steins, M; Kruij, G. (Hrsg.) (2003): *Bildungs- und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen*. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Heine, C. ; Quast, H. ; Beuße, M. (2010): *Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung*. HIS: Forum Hochschule 3 | 2010 HIS Hochschul-Informations-System GmbH (HIS), Hannover.
- Heine, C.; Willich, J. (2006): *Studienberechtigte 2005. Übergang in Studium, Ausbildung und Beruf*. HIS: Forum Hochschule 6 |, 2006 Siehe: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200606.pdf
- Heine, C.; Durrer, F.; Bechmann, M. (2002): *Wahrnehmung und Bedeutung der Arbeitsmarktaussichten bei Studienentscheidungen und im Studienverlauf. Ergebnisse aus HIS –Längsschnittuntersuchungen von Studienberechtigten*. BMBF. Hochschul-Informations-System GmbH HIS, Hannover.
- Helbig, M. (2010): *Neighborhood does matter!* In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62. Jg., Heft 4, Dezember 2010.
- Held, J. (2009): *Wege der Integration in der deutschen Einwanderungsgesellschaft*. In Sauer, K. E.; Held, J. (2009): *Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften. Vergleichende Studien*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 121 – 132.
- Held, J. (2001): *Einzelfallmethode*. In: Keupp, H.; Weber, K. (2001): *Psychologie. Ein Grundkurs*. Rowohlt Verlag, Reinbek b. Hamburg. S. 256-266.
- Held, J., (2000): *Lernen aus der Perspektive des ‚Subjekts‘. Der Lernbegriff bei Klaus Holzkamp*. In: Funke, E.H.; Rihm, T. (Hrsg.): *Subjektsein in der Schule? Eine pädagogische Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff Klaus Holzkamps*. Klinkenhardt Verlag, Heidelberg. S. 82-99.
- Helsper, W. (2006): *Elite und Bildung im Schulsystem – Schulen als Institutionen-Milieu-Komplexe in der ausdifferenzierten höheren Bildungslandschaft*. In: Ecarius, J.; Wigger, L. (Hrsg.): *Elitebildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit*. Verlag Barbara Budrich, Opladen. S. 162 – 188.
- Herriger, N., (2006): *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Herwartz-Emden, L.; Küffner, D. (2006): *Schulerfolg und Akkulturationsleistungen von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund*. ZfE, 9. Jg. 2006, Heft 2. S. 240-254.

- Herzberg, H. (2002): *Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu*. Campus Verlag, Frankfurt a. M./New York.
- Hillmert, S., (2005): *Bildungsentscheidungen und Unsicherheit*. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 8. Jg. Heft 2/2005, S. 173 – 186.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2008): *Internationale Strategie der Hochschulrektorenkonferenz - Grundlagen und Leitlinien Entschließung der 4. HRK - Mitgliederversammlung am 18.11.2008*
 Siehe: <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/internationale-strategie-der-hochschulrektorenkonferenz-grundlagen-und-leitlinien/>
- Holler-Zittlau, I.; Berger, R.: (2009) : *Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-jährige Kinder (MSS): ein Sprachprüfverfahren für Kindergarten und Schule*. Aufl. 5. Winfried Dux Persen Verlag GmbH, Buxtehude.
- Holzkamp, K. (1983): *Grundlegung der Psychologie*. Campus Verlag, Frankfurt a.M. /New York.
- Horn, D. (1990): *Interkulturelle Erziehung in der Praxis und Theorie. Aspekte bilingualer Erziehung in den USA und Kanada*. Unterberücksichtigung des Unterrichts für Minderheitenkinder in der Bundesrepublik. Band 11, Pädagogischer Verlag, Burgbücherei Schneider, Göppingen.
- Hovestadt, G.; Kessler, N. (2004): *Weichenstellungen nach PISA 2004. Fortschreibung der Recherchen in den deutschen Bundesländern. Eine Studie im Auftrag des GEW Hauptvorstandes*. EDU-CON GmbH, Rheine.
 Siehe:http://www.gew.de/Binaries/Binary34578/AbschlussWeichenstellungen_2004.pdf
- Hradil, S. (2001): *Soziale Ungleichheiten in Deutschland*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Hüther, G. (2008): *Resilienz im Spiegel entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse*. In: Opp, G.; Fingerle, M. (2008): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 3. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel. S. 45-56.
- Hummrich, M. (2006): *Migration und Bildungsprozess. Zum ressourcenorientierten Umgang mit der Biographie*. In: King, V.; Koller, H.-C. (2006): *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden. S. 85-102.
- Hurrelmann, K. (2006): *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Beltz Studium, Weinheim.
- Hurrelmann, K. (2003): *Der entstrukturierte Lebenslauf. Einige sozialpolitische Betrachtungen*. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Soziologie, 23 (2). S. 115-126.
- Inglehart, R. M. (1988): *Kritische Lebensereignisse. Eine sozialpsychologische Analyse*. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- Isserstedt, W.; Middendorff, E; Fabian, G.; Wolter, A. (2007): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn, Berlin.
 Siehe: http://www.bmbf.de/pub/wsldsl_2006.pdf
- Isserstedt, W; Middendorff, E. (2010): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009*. Bonn, Berlin.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) und das Statistische Landesamt Baden-Württemberg (2007): *Erster Bildungsbericht "Bildung in Baden-Württemberg" (2007)*
 Siehe: http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsbericht/bildungsbericht_2007/
- Leszczensky, M.; Issertstedt, W.; Middendorff, E.; Kandulla, M.; Borchert, L. (2010): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. BMBF, Referat Wissenschaftlicher Nachwuchs, wissenschaftliche Weiterbildung. Bonn, Berlin.

- Jerusalem, M. (2002): *Einleitung*. In: Zeitschrift für Pädagogik: *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. 44. Beihelf, Mai 2002, Beltz Verlag, Weinheim & Basel. S. 8 - 12.
- Juhasz A.; Mey, E. (2003). *Die zweite Generation. Etablierte oder Außenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft*. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden.
- Kalantzis, M.; Cope, B. (1999): *Multicultural Education: Transforming the Mainstream*. In: May, Stephen: *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. Falmer Press, London. S. 245-277.
- Karakasoglu, Y.; Hiesserich, H.-G (Hrsg.) (2010): *Migration und Begabtenförderung*. Beiträge der Akademie für Migration und Integration, Heft 12. Otto-Benecke Stiftung e.V. (OBS). V & R unipress, Göttingen.
- Kaufmann, E.; Wach, K. (2010): *Die soziale Konstruktion der Hausaufgabensituation*. Deutsches Jugendinstitut e.V. Abteilung Kinder und Kinderbetreuung, München.
Siehe: http://www.dji.de/bibs/598_12122_Endfassung_Hausaufgaben.pdf
- Kelle, U. (2007): *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung: theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Kelle, U.; Kluge, S. (1999): *Vom Einzelfall zum Typus*. Leske und Budrich, Opladen.
- Kelle, U. (1995): *Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory*. In: Strobl, R.; Böttger, A. (Hrsg.): *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews*. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden. S. 23-49.
- Keller, G. (1994): *Lernen will gelernt sein! Ein Lerntaining für Schüler*. Quelle & Meyer Verlag, Wiebelsheim.
- Kinda-Berlakovich, A. Z. (2005): *Die kroatische Unterrichtssprache im Burgenland. Bilinguales Pflichtschulwesen von 1921-2001*. Lit-Verlag, Wien.
- King, V.; Koller, H.-C. (2006): *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Klafki, W. (2002): *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politischgesellschaftlichen Kontext*. In: Hrsg. Koch-Priewe, B.; Stübiger, H.; Hendricks, W.: *Ausgewählte Studien*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S. 41-63.
- Kluge, S. (1999): *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Leske + Budrich, Opladen.
- Koller, A. (2004): *Strukturwandel der Öffentlichkeit in Westeuropa und den USA. Theoretische, metatheoretische und empirische Rekonstruktion und transatlantische Integration der Klassiker*. Philosophische Fakultät der Universität, Zürich.
- Köhler, T.; Bülow-Schramm, M., (2008): *Milieuspezifische Bildungsbarrieren nach der Einführung von Gestuften Studiengängen und Studiengebühren. Literaturstudie und empirische Exploration*. Gefördert durch die Hans-Böckler-Stiftung und die Max-Träger-Stiftung, Hamburg.
- Köller, O. (2004): *Konsequenzen von Leitungsgruppierungen*. Waxmann, Verlag, Münster.
- Köller, O.; Watermann, R.; Trautwein, U.; Lüdtke, O. (2004): *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg: TOSCA – eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*. Leske + Budrich, Opladen.
- Köttig, M. (2005): *Triangulation von Fallrekonstruktionen: Biographie- und Interaktionsanalysen*. In: Völter, B.; Dausien, B.; Lutz, H.; Rosenthal, G. (Hrsg.) (2005): *Biographieforschung im Diskurs*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 65-84
- Krais, B.; Engler, S. (2004): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Kristen, C.; Granato, N. (2004): *Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien*. In: Bade, K. J.; Bommers, M. (Hrsg): *Migration - Integration - Bildung. Grundfragen und Problembereiche*. IMIS-Beiträge, H. 23, Osnabrück. S. 123-141.

- Kronig, W. (2000): *Die Integration von Immigrantenkindern mit Schulleistungsschwächen. Eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen.* Zürich.
- Lamnek, S. (2005): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch.* Beltz PVU, Weinheim & Basel.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) und das Statistische Landesamt Baden-Württemberg (2007): *Erster Bildungsbericht "Bildung in Baden-Württemberg" (2007)*
 Siehe: http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsbericht/bildungsbericht_2007/
- Landtag von Baden-Württemberg 13. Wahlperiode (2003): *Zugewanderte Schülerinnen und Schüler.* Drucksache 13/ 1770.
 Siehe: http://www.landtag-bw.de/wp13/drucksachen/1000/13_1770_d.pdf
- Lenz, A.; Stark, W. (2002): *Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation. Fortschritte der Gemeindepsychologie und Gesundheitsförderung.* Band 10. Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie Tübingen. S.7-13; 13-55.
- Leszczensky, M.; Issertstedt, W.; Middendorff, E.; Kandulla, M.; Borchert, L. (2010): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System.* BMBF, Referat Wissenschaftlicher Nachwuchs, wissenschaftliche Weiterbildung. Bonn, Berlin.
- Lösel, F.; Bender, D. (2008): *Von generelen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung.* In: Opp, G.; Fingerle, M. (2008): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz.* 3. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel. S. 57-79.
- Maaz, K., (2006): *Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem.* VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Mägdefrau, J.; Vollbrecht, R. (2003): *Freizeitverhalten von Hauptschuljugendlichen – Computer statt Buch?* In: Fritz, K.; Sting, S.; Vollbrecht, R. (2003): *Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten.* Leske + Budrich, Opladen. S. 133-148.
- Maier, M. (2005): *Was Kinder stark macht.* Diplomarbeit. Akademie für Soziale Arbeit Voralberg. Siehe: <http://www.vorarlberger-kinderdorf.at/presse-und-medien/fachartikel-neu/fachartikel-afd-resilienz.pdf>
- Mannitz, S. (2002): *Auffassung von kultureller Differenz: Identitätsmanagement und diskursive Assimilation.* In: Schiffauer, W. (2002): *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern.* Waxmann Verlag, Münster, New York. S. 255 – 320.
- Mayring, P. ; Gahleitner, S. B. (2009): *Qualitative Inhaltsanalyse.* In: Karin Bock, Ingrid Miethe (Hrsg.): *Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit.* Verlag Barbara Budrich, Opladen. S. 295 -304.
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken.* 5. Aufl. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Mayring, P. (2001): *Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse.* Forum Qualitative Sozialforschung Volume 2, No. 1.
 Siehe: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/967/2110>
- McCarthy, C. (1990): *Race and Curriculum: Social Inequality and the Theories and Politics of Difference in Contemporary Research on Schooling.* Falmer Press, London.
- Mecheril, P. (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik.* Beltz Verlag, Weinheim.
- Meinefeld, W. (1995): *Realität und Konstruktion. Erkenntnistheoretische Grundlagen einer Methodologie der empirischen Sozialforschung.* Verlag Leske + Budrich, Opladen. S. 287-294.
 Siehe <http://www.ssoar.info/ssoar/View/?resid=1571>

- Meinefeld, W. (2004) : *Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung*. In: Flick, U.; u.a.(2004): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlts Taschenbuch Verlag, Reinbeck bei Hamburg. S. 265 – 276.
- Menke, B. (2011): *Bildungskluft. Einwanderer überschätzen die deutschen Schulen*. Spiegel Online, 01.01.2011 Siehe: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/bildungskluft-einwanderer-ueberschaetzen-die-deutschen-schulen-a-736392.html>
- Meusburger, P. (1998): *Bildungsgeografie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension*. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg/Berlin.
- Michael, A. (2008): *Hausarbeit: Medien als Sozialisationsinstanzen*. Grin Verlag GmbH, München.
- Middendorff, E; Isserstedt, W.; Kandulla, M. (2009): *Das soziale Profil in der Begabtenförderung Ergebnisse einer Online-Befragung unter allen Geförderten der elf Begabtenförderungswerke im Oktober 2008*. HIS:Projektbericht, April 2009, Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS), Hannover.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2009): *Spektrum Schule. Bildungswege in Baden-Württemberg Schuljahr 2009/2010*. Dez. 2009.
Siehe:http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1146611/spektrum_schule_06_07_o_pic.pdf
- Müller, W.; Pollak, R. (2004): *Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?* In: Becker, R.; Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 311- 352
- Müller, W.; Pollak, R. (2007): *Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?* In: Becker, R.; Lauterbach, W. (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 2. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 303-342.
- Nohl, A.-M. (2005): *Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews*. In: *Bildungsforschung*, Jahrgang 2, Ausgabe 2. Siehe:<http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/interview/>
- Nohl, A.-M. (2008): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis 2., überarbeitete Auflage*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Opp, G.; Fingerle, M. (2008): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 3. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel.
- Osorio-O’Dea, P. (2001): *CRS Report for Congress. Bilingual education: An Overview*. Congressional Research Service, The Library of Congress.
Siehe: www.au.af.mil/au/awc/awcgate/crs/98-501.pdf
- Özkan, E. (2005): *Bildungserfolg und zuwanderungsbedingte Mehrsprachigkeit*. In K.-H. Meier-Braun & R. Weber (Hrsg.), *Kulturelle Vielfalt. Baden-Württemberg als Einwanderungsland* Kohlhammer, Stuttgart. S. 126-146.
- Popp, U. (2009): *Sozialisationsforschung als gemeinsame Perspektive von (Jugend-)Soziologie und Erziehungswissenschaft?* Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 3-2009, S. 347-363
- Pott, A. (2001): *Ethnizität und Migrationsgewinner*. In W.-D. Bukow & M. Ottersbach (Hrsg.), *Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen*. Leske + Budrich, Opladen. S. 178-197.
- Prenzel, M.; Baumert, J., u.a. (2004): *PISA 2003. Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs Zusammenfassung*. PISA-Konsortium Deutschland PISA 2003.
Siehe: www.ipn.uni-kiel.de/pisa/Zusammenfassung_2003.pdf
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H., Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.) (2004b). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Waxmann Verlag, Münster.

- Raiser, U. (2007): *Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch: Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft*. LIT Verlag, Münster-Hanburg-Berlin-Wien-London-Zürich.
- Raithel, J. (2006): *Quantitative Forschung: Ein Praxiskurs*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Rauschenbach, T.; u.a. (2004): *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht*. Bildungsreform Band 6. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Berlin Quelle: http://www.bmbf.de/pub/nonformale_und_informelle_bildung_kindes_u_jugendalter.pdf
- Rauschenbach, T. (2005): *Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis*. Essay. In: Apuz 12/2005.
- Rosenthal, G. (2005): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Juventa Verlag Weinheim und München.
- Rumpf, H.-J.; Meyer, C.; Kreuzer, A.; John, U. (2011): *Prävalenz der Internetabhängigkeit (PINTA) Bericht an das Bundesministerium für Gesundheit*
Siehe: http://www.drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/DrogenundSucht/Computerspiele_Internetsucht/Downloads/PINTA-Bericht-Endfassung_280611.pdf
- Sackmann, R. (2007): *Lebenslaufanalyse und Biografieforchung. Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Schnebel, S. (2007): *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Schramkowski, B. (2007): *Integration unter Vorbehalt. Perspektiven junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt a. M.
- Schlüter, A. (2002): *Biografieforchung als Medium der Professionalisierung der Erwachsenenbildung?* In: Kraul, M.; Marotzki, W.; Schweppe C. (Hrsg.) (2002): *Biographie und Profession*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn / OBB. S. 287 – 303.
- Schmidt, C. (2004): *Analyse von Leitfadeninterviews*. In: Flick, U.; u.a. (2004): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck bei Hamburg. S. 447-456
- Schorb, B. (2003): *Politische Sozialisation durch Medien*. In: Fritz, K.; Sting, S.; Vollbrecht, R.: *Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten*. Leske + Budrich, Opladen. S. 75 -92.
- Schüter, A. (1999): *Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiografien*. Leske + Budrich, Opladen.
- Schütze, F. (1983): *Biografieforchung und narratives Interview*. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialforschung, 13.Jg., Heft 3. Verlag Neue Praxis, Lahnstein. S. 283-293.
Siehe auch: http://www.ssoar.info/ssoar/files/2009/950/schuetze-biografieforchung_und_narratives_interview.pdf
- Schwarzer, R.; Jerusalem, M. (2002): *Das Konzept der Selbstwirksamkeit* In: Zeitschrift für Pädagogik: *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. 44. Beiheft, Mai 2002, Beltz Verlag, Weinheim & Basel. S. 28-53.
- Schweizer, M. (2008): *Die Förderung des Zweitspracherwerbs am Beispiel eines Jungen einer Vorbereitungsklasse*. Wissenschaftliche Hausarbeit an der Fakultät für Sonderpädagogik der päd. Hochschule Ludwigsburg in Verbindung mit der Universität Tübingen mit Sitz in Reutlingen. Siehe: <http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>
- Sedlak, F. (2006): *Psychologie und Psychotherapie für Schule und Studium: Ein praxisbezogenes Wörterbuch*. Springer Verlag, Wien.
- Segrt, V. (2009): *Schulische Integrationsprogramme und Integrationspraxen in den USA*. In Sauer, K. E.; Held, J. (2009): *Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften. Vergleichende Studien*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 57 – 84.
- Segrt, V. (2006): *Schulische Erziehung und Integration von (Migranten-) Kindern in einem multikulturellen Gesellschaftssystem. Beispiel Kalifornien/USA*. Magisterarbeit zur Erlan-

- gung des Grades eines Magistra Artium, Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, unveröffentlicht.
- Siminovskaia, O. (2008): *Bildungs- und Berufserfolge junger Migranten. Kohortenvergleich der zweiten Gastarbeitergeneration*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Solga, H.; Dombrowski, R (2009): *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Arbeitspapier 171, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.
Siehe: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf
- Söhn, J. (2008): *Bildungschancen junger Aussiedler(innen) und anderer Migrant(inn)en der ersten Generation*. Ergebnisse des DJI-Jugendsurveys zu Einwandererhohorten seit Ende der 1980er-Jahre. Discussion Paper WZB, Berlin.
- Stamm, M. (2009): *Migranten als Aufsteiger. Reflexionen zum Berufserfolg von Auszubildenden mit Migrationshintergrund*. Zeitschrift für Sozial- und Wirtschaftspädagogik (3). S. 361-377.
Siehe: http://www.zhsf.ch/webautor-data/302/tipps_Mirage_2009j_zeitschrift.pdf
- Statistisches Bundesamt (2012): *Durchschnittlicher monatlicher BAföG-Förderbetrag pro Student von 1991 bis 2010*. Statista GmbH, Hamburg.
Siehe: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/220/umfrage/monatlicher-bafoeg-foerderbetrag-pro-student/>
- Steier-Jordan, S. (2001): *Bildungsreformentwicklung in Polen: Stand und Entwicklung*. SFPS-Wissenschaftlicher Fachverlag, Dresden.
- Strehmel, P. (2005): *Weniger gefördert? Elterliche Arbeitslosigkeit als Entwicklungskontext der Kinder*. In: Alt Christian (2005): *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. Band 1: Aufwachsen in Familien. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 217-238.
- Strübing, J. (2004): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Süss, D. (2007): *Mediensozialisation zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und Identitätskonstruktion*. In: Hoffmann, D.; Mikos, L.: *Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 109-130
- SWP (2011): *Lehrerempfehlung 2012 in BW abgeschafft: Schulwechsel: Landtag schafft Empfehlung ab*.
Siehe: <http://www.swp.de/ulm/nachrichten/suedwestumschau/Schulwechsel-Landtag-schafft-Empfehlung-ab;art4319,1248068>
- Teichler, U.; Wolter, A. (2004): *Zugangswege und Studienangebote für nichttraditionelle Studierende*. In: *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 13 (2). HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg. S. 64-81.
- Tillmann, K. – J. (2004): *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. 13. Auflage. Rowohlt's Enzyklopädie, Reinbeck bei Hamburg.
- Tippelt, R. (2005): *Handbuch Bildungsforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Tippelt, R.; Hippel, A. v. (2005b): *Weiterbildung: Chancenausgleich und soziale Heterogenität*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (ApuZ 37/2005)*. Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn.
- Trautwein, U. (2003): *Schule und Selbstwert*. Waxmann Verlag GmbH, Münster.
- Ueltzhöffer, J. (1999): *Europa auf dem Weg in die Postmoderne. Transnationale soziale Milieus und gesellschaftliche Spannungslinien in der Europäischen Union*. In: Wolfgang Merkel, W.; Busch, A.: *Demokratie in Ost und West*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M. S. 629 – 632.

- Uhtenwoldt, D. (2010): *Duales Studium. Ferien? Fehlanzeige*. Spiegel-online. Siehe: <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/duales-studium-ferien-fehlanzeige-a-679600.html>
- Vereinte Nationen UN (2007): *Umsetzung der UN-Resolution 60/251. „Rat für Menschenrechte“ vom 15. März 2006. Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Venor Muñoz. Abendum Deutschlandbesuch (13 – 21. Februar 2006)*. Arbeitsübersetzung Vereinte Nationen UN Generalversammlung, Distr. General. Siehe: http://www.gew.de/Binaries/Binary29288/Arbeitsübersetzung_März07.pdf
- Vester, M.; Teiwes-Klüger, C.; Lange-Vester, A. (2007): *Die neuen Arbeitnehmer. Zunehmende Kompetenzen – wachsende Unsicherheit*. VSA-Verlag, Hamburg
- Vester, M. (2006): *Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu*. In: Georg, W. (2006): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz. S. 13-55.
- Volkholz, S. (1999): *Individualisierung, Leistungsorientierung und Chancengleichheit*. Gesellschaft für Chancengleichheit e.V. - Potsdamer Konferenz (11. – 13.11.1999) – Forum III. Siehe: <http://www.chancengleichheit.org/>
- Vollbrecht, R. (2007): *Der sozialökologische Ansatz der Mediensozialisation*. In: Hoffmann, D.; Mikos, L.: *Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 93-108.
- Walther, A. (2002): *Misleading trajectories: integration policies for young adults in Europe*. Leske + Budrich, Opladen.
- Walther, A. (2000): *Spielräume im Übergang in die Arbeit: junge Erwachsene im Wandel der Arbeitsgesellschaft in Deutschland, Italien und Großbritannien*. Juventa Verlag, Weinheim-München.
- Wieland, T.; Röhlig, M.; Kurth, S. (2008): *Berufsbild Hilfslehrer Die Klassenmama*. Spiegel-Online29.07.2008. Siehe: <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/berufsbild-hilfslehrer-die-klassenmama-a-564818.html>
- Wieviorka, M. (2003): *Kulturelle Differenzen und kollektive Identitäten*. Hamburger Ed., Hamburg.
- Wippermann, C.; u.a. (2007): *Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Eine qualitative Untersuchung von Sinus Sociovision*. Auszug aus dem Forschungsbericht. Sinus Sociovision GmbH, Heidelberg 16. Oktober. 2007. Siehe: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/migranten-milieu-report-2007-pdf.property=pdf,bereich=,sprache=de,rwb=true.pdf>
- Wustmann, C. (2004): *Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität*. 2. Auflage 2009, Cornelsen Verlag Scriptor, Düsseldorf.
- Zimmermann, P., (2006): *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Weitere Quellen:

- <http://nachhilfe.schuelerhilfe.de/kursangebot/preise/>
- <http://www.mwk.baden-wuerttemberg.de/studiengebuehren>
- <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1188963/index.html>
- <http://www.bibb.de/de/14099.htm>
- http://infobub.arbeitsagentur.de/bbz/hefte/BBZ_08_Nachholen_schulischer_Abschluesse_Studieren_ohne_Abi.pdf
- http://www.oecd.org/document/21/0,3343,de_34968570_39907066_43316757_1_1_1_1,00.html
- http://www.bmbf.de/pub/nonformale_und_informelle_bildung_kindes_u_jugendalter.pdf
- <http://www.bildungspaket.bmas.de/das-bildungspaket/fragen-und-antworten.html>

Anhang I

Erfolgreiche Bildungs- und Lebenswege

In diesem Projekt geht es darum herauszufinden, wie es jungen Menschen gelingt, einen Erfolg versprechenden Bildungs- und Lebensweg einzuschlagen. Befragung ist anonym.

Bildungsweg

1. Haben Sie einen Kindergarten/Vorschule in Deutschland besucht? Ja (1) Nein (2)
2. Welches ist Ihr höchster Schulabschluss?
(1) Förderschule (2) Hauptschule (3) Mittlere Reife (4) Abitur
(5) Sonstiges _____
3. Bildungsverlauf (zutreffendes bitte ankreuzen)
(1) Grundschule – Gymnasium – Studium
(2) Grundschule – Realschule – Berufsausbildung
(3) Grundschule – Hauptschule – Berufsausbildung
(4) Anderer Verlauf (z. B. 2. Bildungsweg) _____
4. Zusätzlicher Besuch eines Unterrichts in einer anderen Herkunftssprache in der BRD?
Ja (1) Nein (2)
5. Schulbesuch außerhalb von Deutschland? Ja (1) Nein (2)
6. Über meinen Bildungsweg habe/n: (bitte nur eine Antwort ankreuzen)
(1) meine Eltern bestimmt (2) ich selbst bestimmt (3) Sonstiges _____
7. Wie sind Sie mit Ihrem bisherigen Bildungsweg zufrieden?
Sehr zufrieden (1) (2) (3) (4) (5) (6) überhaupt nicht zufrieden
8. Ihr Bildungsweg war:
problemlos (1) (2) (3) (4) (5) (6) problematisch
9. Wie waren Ihre Leistungen in der Schule (Abschluss)
(1) Sehr gut (2) gut (3) befriedigend (4) ausreichend
10. Was war Ihr Lieblingsfach in der Schule? _____
11. Haben Sie einmal eine Schulklasse wiederholt? Ja (1) Nein (2)
12. Wie oft haben Sie die Schule gewechselt? (1) Nie (2) Einmal (3) Mehrmals
13. Wie oft sind Sie während Ihrer Schulzeit umgezogen? (1) Nie (2) Einmal (3) Mehrmals
14. Hatten Sie außerhalb der Schule private Nachhilfe? (1) Ja (2) Nein
- Wie würden Sie rückblickend Ihre Schulzeit insgesamt sehen?**
15. Hatten Sie das Gefühl, dass Sie von Ihren Mitschülern anerkannt wurden?
Ja sehr (1) (2) (3) (4) (5) (6) nein überhaupt nicht

V1__

V2__

V3__

V4__

V5__

V6__

V7__

V8__

V9__

V10__

V11a__

V11__

V12__

V13__

V14__

V15__

16. Wie war Ihr Verhältnis zu den

- a. deutschen Mitschülern/innen sehr gut (1) (2) (3) (4) sehr schlecht V16__
- b. nicht-deutschen Mitschülern/innen sehr gut (1) (2) (3) (4) sehr schlecht V17__
- c. Es waren keine nicht-deutschen Mitschüler vorhanden (1) Ja (2) Nein V18__

17. Wie gut haben Sie sich mit Ihren Lehrerinnen und Lehrern verstanden?

sehr gut (1) (2) (3) (4) sehr schlecht V19__

18. Wie wichtig war Schule für Sie?

sehr wichtig (1) (2) (3) (4) gar nicht wichtig V20__

19. Hatten Sie das Gefühl, dass Sie in der Schule für die gleichen Note mehr leisten mussten als Ihre Klassenkameraden?

Sehr häufig (1) (2) (3) (4) (5) (6) sehr selten V21__

20. Haben Sie in der Schule aufgrund Ihrer Herkunft negative Erfahrungen gemacht?

Sehr häufig (1) (2) (3) (4) (5) (6) sehr selten V22__

21. Waren Ihre Eltern über das Schulsystem informiert?

Sehr gut (1) (2) (3) (4) (5) (6) sehr wenig V23__

Lebens- und Arbeitssituation

22. Was machen Sie zur Zeit beruflich?

- (1) Student mit den Studienfächern _____ V24__
- (2) In Berufsausbildung und zwar _____
- (3) Berufstätig und zwar als _____
- (4) Arbeitsuchend seit _____
- (5) Sonstiges und zwar _____

23. Haben Sie schon einmal über eine berufliche Neuorientierung konkret nachgedacht?

(1) Ja (2) Nein V24a__

23/1. Wenn ja, aus welchen Gründen? (bitte höchstens **zwei** ankreuzen)

- (1) um ein anderes Studium zu beginnen (2) um eine andere Ausbildung zu beginnen V24b__
- (3) aus finanziellen Gründen (4) Sonstige _____ V24c__

24. Haben Sie bereits ein Studium oder eine Berufsausbildung abgeschlossen? (1) Ja (2) Nein

24/1. wenn (1) Ja, welche/welches _____ V24d__

25. Wenn Sie **Student** sind: In welchem Hochschulsesemester sind Sie _____ (Zahl)

V25__

26. Wie finanzieren Sie/ haben Sie Ihr Studium überwiegend finanziert? (bitte nur eines ankreuzen)

(1) BaföG (2) Eltern (3) Stipendium (4) Nebenjob (5) Anderes _____

V26__

27. Wenn Sie **nicht Student sind**:

Wie finanzieren Sie Ihren Lebensunterhalt überwiegend? (1) Vollzeit Beschäftigung

(2) Teilzeit Beschäftigung (3) ALG I (4) ALG II (5) Sonstiges _____

V27__

28. Wenn Sie **Student, in Ausbildung, berufstätig** sind:

Fühlen Sie sich in Ihrem Studium, Ihrer Ausbildung, Ihrer Berufstätigkeit

Eher unterfordert (1) (2) (3) (4) (5) (6) Eher überfordert

V28__

29. Ihre Zukunft sehen Sie privat/beruflich/finanziell eher ...

a. Privat Sehr positiv (1) (2) (3) (4) (5) (6) Sehr negativ

V29__

b. Beruflich Sehr positiv (1) (2) (3) (4) (5) (6) Sehr negativ

V30__

c. Finanziell Sehr positiv (1) (2) (3) (4) (5) (6) Sehr negativ

V31__

30. Würden Sie, wenn es die berufliche Situation verlangt, ins Ausland ziehen?

(1) Ja (2) Nein (3) Eventuell

V32__

31. Wie wichtig ist Ihnen Karriere? Sehr wichtig (1) (2) (3) (4) (5) (6) Sehr unwichtig

V33__

32. Haben Sie einen festen Karriereplan? (1) Ja (2) Nein

V35__

33. Hatten Sie als Jugendlicher berufliche Ziele, die gerne erreichen wollten?

(1) Ja (2) Nein

V34__

34. Wie gehen Sie mit den hohen Anforderungen in Ihrem Berufsleben um?

a. Ich verlasse mich auf meine eigenen Fähigkeiten

Stimmt genau (1) (2) (3) (4) (5) (6) Stimmt nicht

V36__

b. Ich verlasse mich auf die Unterstützung von Freunden und guten Bekannten

Stimmt genau (1) (2) (3) (4) (5) (6) Stimmt nicht

V37__

c. Ich verlasse mich auf die Unterstützung von öffentlichen Behörden und Ämtern

Stimmt genau (1) (2) (3) (4) (5) (6) Stimmt nicht

V38__

d. Wenn ich einer Aufgabe nicht gewachsen bin, gebe ich schnell auf

Stimmt genau (1) (2) (3) (4) (5) (6) Stimmt nicht

V39__

Ständige berufliche/fachliche Fortbildung wird heute im allgemeinen als Notwendig angesehen

35. Würden Sie eine weitere Ausbildung/Umschulung absolvieren? Ja (1) Nein (2)

V41__

36. Wie wichtig ist Ihnen ihre eigene Weiterbildung?

Sehr wichtig (1) (2) (3) (4) (5) (6) überhaupt nicht wichtig

V42__

37. Haben Sie schon an Weiterbildungen und Fortbildungen teilgenommen?

Ja, oft (1) (2) (3) (4) (5) (6) Nein, noch nie

V43__

Familie

38. Sind Ihre Eltern: (1) Einheimische (2) Arbeitsmigranten (3) Aussiedler

(4) Flüchtlinge (5) Sonstiges _____

V44__
V44b__

39. Woher stammen Ihre Eltern?

Mutter: _____ (Land) Vater: _____ (Land)

V45__
V46__

40. Hatten Ihre Eltern während ihrer Kinder-/Jugendzeit Rückkehrabsichten/ konkrete

Auswanderungswünsche?

Ja, sehr starke (1) (2) (3) (4) (5) (6) Nein, gar keine

V47__

41. Welche Sprache sprechen Sie überwiegend mit Ihren Eltern?

(1) deutsch (2) Herkunftssprache (4) gemischt

V48__

42. Haben Sie Geschwister? (1) Ja (2) Nein

V49__

43. Welche Sprache sprechen Sie mit Ihren Geschwistern?

(1) deutsch (2) Herkunftssprache (3) gemischt

V50__

44. Welcher Schicht ordnen Sie Ihre Familie zu?

(1) Arbeiterschicht (2) Mittelschicht (3) Obere Mittelschicht/Oberschicht

V51__

45. Waren Ihre Eltern in Ihrer Kinder- und Jugendzeit beide berufstätig? (1) Ja (2) Nein

V52__

46. Fühlen Sie sich durch die finanzielle Situation Ihrer Eltern eingeschränkt?

(1) Ja, in meiner Schulzeit (2) ja, während meines Studium/ meiner Ausbildung (3) Nein

V53__

47. Welchen Bildungsstand haben Ihre Eltern?

(1) keinen Schulabschluss (2) Schul-/Berufsausbildung (3) Studium

V54__

48. Welchen Schulabschluss haben Ihre Eltern? (1) Hauptschulabschluss

(2) Mittlere Reife (3) (Fach-) Abitur (4) Sonstiges

V54b__

49. Welchen Bildungsstand haben Ihre Geschwister?

(1) keinen Schulabschluss (2) Schul-/Berufsausbildung (3) Studium

V55__

50. Welchen Schulabschluss haben Ihre Geschwister? (1) Hauptschulabschluss

(2) Mittlere Reife (3) (Fach-) Abitur (4) Sonstiges

V55b__

51. Hat mindestens einer Ihrer Eltern Abitur/einen Hochschulabschluss? (1) Ja (2) Nein

V56__

52. Welches Verhältnis haben Sie zu Ihren Eltern?

Sehr gut (1) (2) (3) (4) (5) (6) sehr schlecht

V57__

53. Welches Verhältnis haben Sie zu Ihren Geschwistern?

Sehr gut (1) (2) (3) (4) (5) (6) sehr schlecht

V58__

54. Wie stark ist Ihre Bindung zu Ihrem Elternhaus?
 Sehr stark (1) (2) (3) (4) (5) (6) sehr schwach V59__
55. Wie ist der Familienstand Ihrer leiblichen Eltern? (1) Verheiratet (2) geschieden
 (3) allein erziehend (4) Lebensgemeinschaft (5) verwitwet V60__
56. Welche Art der Unterstützung gaben Ihnen Ihre Eltern? (Mehrfachnennung möglich)
 (1) Sie sprachen viel mit mir (2) Hilfestellung bei den Hausaufgaben V61__
 (3) Fernsehen (4) Bücher (5) Sonstiges: _____ V62__
 V63__
 V64__
 V65__
57. Welche Art der Unterstützung gaben Ihnen Ihre Geschwister? (Mehrfachnennung möglich)
 (1) Sie sprachen viel mit mir (2) Hilfestellung bei den Hausaufgaben V66__
 (3) Fernsehen (4) Bücher (5) Sonstiges: _____ V67__
 V68__
 V69__
 V70__
58. Wie stark waren Ihre Eltern an Ihrer Schulbildung interessiert?
 Sehr stark (1) (2) (3) (4) (5) (6) gar nicht V77__
59. Wie stark waren Ihre Eltern an Ihrer Schulbildung beteiligt?
 Sehr stark (1) (2) (3) (4) (5) (6) gar nicht V78__
60. Wie haben Ihre Eltern Sie in Ihre persönliche Entwicklung gefördert?
 Sie haben mich sehr gefördert (1) (2) (3) (4) (5) (6) Sie haben mich nicht gefördert V79__
- Soziales Umfeld**
61. Sind Sie außerhalb Ihrer Familie unterstützt worden? (Mehrfachnennung möglich)
 (1) Nein (2) Ja, durch Ämter (3) Ja, durch kommunale Einrichtungen (z. B. Jugendhaus)
 (4) Ja, durch Vereine (5) Ja, durch Stiftungen (6) Sonstiges: _____ V71__
 V72__
 V73__
 V74__
 V75__
 V76__
62. Wohnen im Stadtviertel in welchem Sie aufgewachsen sind (1) überwiegend Migranten
 (2) überwiegend Deutsche (3) Migranten und Deutsche zu gleichen Teilen V80__
63. Hatten Sie Freunde aus anderen Schichten? (1) Ja (2) Nein V81__
64. Haben Sie in Ihrem sozialen Umfeld Anerkennung erfahren?
 Ja, sehr oft (1) (2) (3) (4) (5) (6) Nein, gar nicht V82__
65. Ist jemand aus ihrer ihrem Bekanntenkreis den gleichen Bildungsweg gegangen wie Sie?
 (1) Ja (2) Nein V100__
66. Haben Sie ein Vorbild? (1) Ja (2) Nein V97__
 a. Wenn ja, wer oder was ist ihr Vorbild? _____ V98__
 b. Warum ist sie/er/es ihr Vorbild? _____ V99__
67. In Zukunft möchten Sie leben (1) in Deutschland (2) in meinem Herkunftsland
 (3) in irgendeinem anderen Land (4) ? wissen Sie nicht V84__

- Medienkonsum**
68. Wie stark nutzten Sie folgende Medien während Ihrer Schulzeit
 a. Internet Sehr stark (1) (2) (3) (4) (5) (6) gar nicht V101__
 b. TV Sehr stark (1) (2) (3) (4) (5) (6) gar nicht V102__
 c. Bücher Sehr stark (1) (2) (3) (4) (5) (6) gar nicht V103__
 d. PC-Spiele Sehr stark (1) (2) (3) (4) (5) (6) gar nicht V104__
69. Hatten Sie während ihrer Schulzeit einen Bibliotheksausweis? (1) Ja (2) Nein V105__
70. Durch wen oder was sind Sie an den Bibliotheksausweis gekommen? (bitte nur eins ankreuzen)
 (1) Schule (2) Freunde (3) Eltern (4) Sonstige _____ V106__
71. Medien haben meinen Bildungsweg beeinflusst!
 Ja, sehr stark (1) (2) (3) (4) (5) (6) Nein, gar nicht V107__
- Kritische Lebensereignisse**
72. Gab es Ereignisse in Ihrem Leben, die schwierig zu bewältigen waren? (1) Ja (2) Nein V85__
73. Hat sich Ihr Leben nach einem kritischen Lebensereignis in eine andere Richtung entwickelt?
 Ja, sehr stark (1) (2) (3) (4) (5) (6) Nein, gar nicht V86__
74. War das kritische Lebensereignis für Ihren Bildungsweg (1) positiv (2) negativ V87__
75. Stimmen Sie dieser Aussage zu „Das kritische Lebensereignis war für mich letztlich der Weg zum Erfolg.“
 Ja, sehr (1) (2) (3) (4) (5) (6) Nein, gar nicht V88__
- Angaben zur Person**
76. Ihr Alter: _____ Jahre V89__
77. Ihr Geschlecht: (1) weiblich (2) männlich V90__
78. Familienstand: (1) ledig (2) verheiratet (3) geschieden (4) verwitwet (5) allein erziehend V91__
79. Haben Sie Kinder? (1) Ja, und zwar _____ (Anzahl) (2) Nein V92__
 V92b__
80. Sind Kinder in näherer Zukunft geplant? (1) Ja, und zwar _____ (Anzahl) (2) Nein V93__
 V93b__
 V94__
81. Sind Sie in Deutschland geboren? (1) Ja (2) Nein V95__
 a. Wenn nein, welches Herkunftsland haben Sie? _____
82. Staatsbürgerschaft: _____ V96__
- Ich bedanke mich für Ihre Mitarbeit!**

KURZPROFILE DER QUALITATIVEN INTERVIEWEES

Persönliche Daten Name Altersgruppe Herkunftsland der Eltern Staatsangehörigkeit Familienstand	Ana 30 – 35 Jahre Kroatien kroatisch verheiratet	Sandra 25-30 Jahre Pakistan/Indien deutsch ledig	Tasnim 18 – 25 Jahre Irak deutsch ledig	Layla 18 – 25 Jahre Pakistan deutsch ledig
Direkt erfolgreicher Bildungsweg/ indirekt erfolgreicher Bildungsweg – erfolgreicher Bildungsumweg	Direkt erfolgreicher Bildungsweg	Direkt erfolgreicher Bildungsweg	Direkt erfolgreicher Bildungsweg	Direkt erfolgreicher Bildungsweg
Bildungsstand der Eltern (Bildungsmilieu)	bildungspragmatisch	bildungspragmatisch	bildungsfern- bildungspragmatisch	bildungsfern
Sprachgebrauch mit den Eltern	Überwiegend bis ausschließlich kroatisch	Überwiegend bis ausschließlich Urdu	Überwiegend bis ausschließlich arabisch	Überwiegend bis ausschließlich Punjabi
Geschwister	Eine ältere Schwester	Eine ältere Schwester und zwei jüngere Geschwister	Zwei ältere Schwestern	Eine ältere Schwester und zwei jüngere Brüder
Bildungsstand der Geschwister	abgeschlossene Ausbildung - Allgemeines Abitur - Studium	Allgemeines Abitur – Studium bzw. Studenten	Allgemeines Abitur - Studium	Allgemeines Abitur – Studium Jüngere Geschwister noch Schüler
Typenzuordnung Bildungsaspirationen	Gepuschte	Opportunistin	Gepuschte	Zielstrebige
Besonderheit des Einzelfalls	Schulische Integration in der 5. Klasse direkt auf ein Allgemeines Gymnasium / zweifacher Studienabbruch	Studienstipendium	Trägt Kopftuch	Schülerstipendiatin

KURZPROFILE DER QUALITATIVEN INTERVIEWEES

Persönliche Daten Name Altersgruppe Herkunftsland der Eltern Staatsangehörigkeit Familienstand	Banafshe 18 – 25 Jahre Iran deutsch ledig	Stefan 18 – 25 Jahre Portugal deutsch ledig	Annika 18 – 25 Jahre Russland deutsch ledig	Laraa 18 – 25 Jahre Irak deutsch verheiratet
Direkt erfolgreicher Bildungsweg/ indirekt erfolgreicher Bildungsweg – erfolgreicher Bildungsumweg	Direkt erfolgreicher Bildungsweg	Direkt erfolgreicher Bildungsweg	Direkt erfolgreicher Bildungsweg	Direkt erfolgreicher Bildungsweg
Bildungsstand der Eltern (Bildungsmilieu)	bildungspragmatisch	bildungsfern- bildungspragmatisch	bildungspragmatisch	bildungsfern- bildungspragmatisch
Sprachgebrauch mit den Eltern	Gemischt deutsch und iranisch	Überwiegend bis ausschließlich deutsch	Überwiegend bis ausschließlich in russisch	Überwiegend bis ausschließlich in arabisch
Geschwister	Zwei ältere Brüder und eine jüngere Schwester	Einen älteren Bruder	-	Ältere und jüngere Geschwister
Bildungsstand der Geschwister	Abgeschlossene Ausbildungen Jüngere Schwester noch Schülerin	Hauptschulabschluss – abgeschlossene Ausbildung	-	Ältere Geschwister: Allgemeines Abitur - Studierend Jüngere Geschwister schulpflichtig
Typenzuordnung Bildungsaspirationen	Zielstrebige	Zielstrebig	Zielstrebige	Geputscht
Besonderheit des Einzelfalls	Schülerstipendiatin / Studienstipendiatin Klassenwiederholung in der 5. Klasse	Hat sich um Eignungsprüfung im Zuge des Übergangs auf ein Gymnasium bemüht. Zweifache Klassenwiederholung	Schülerstipendiatin Schulische Integration in der 5 Klasse. Besuchte in Russland keine 3. Klasse, sondern übersprang diese	Schulische Integration in der 3. Klasse Wechsel nach der 6. Klasse von der Realschule auf ein Gymnasium

KURZPROFILE DER QUALITATIVEN INTERVIEWEES

Persönliche Daten Name Altersgruppe Herkunftsland der Eltern Staatsangehörigkeit Familienstand	Sarah 18 – 25 Jahre Deutschland deutsch ledig	Markus 18 – 25 Jahre Deutschland deutsch ledig	Jan 18 – 25 Jahre Deutschland deutsch ledig	Johanna 25 – 30 Jahre Deutschland deutsch ledig
Direkt erfolgreicher Bildungsweg/ indirekt erfolgreicher Bildungsweg – erfolgreicher Bildungsumweg	indirekt erfolgreicher Bildungsweg – erfolgreicher Bildungsumweg	indirekt erfolgreicher Bildungsweg – erfolgreicher Bildungsumweg	indirekt erfolgreicher Bildungsweg – erfolgreicher Bildungsumweg	indirekt erfolgreicher Bildungsweg – erfolgreicher Bildungsumweg
Bildungsstand der Eltern (Bildungsmilieu)	bildungsfern- bildungspragmatisch	bildungspragmatisch	bildungspragmatisch	bildungspragmatisch
Sprachgebrauch mit den Eltern	deutsch	deutsch	deutsch	deutsch
Geschwister	Ein jüngerer Bruder	Ein jüngerer Bruder	ein älterer Bruder	Eine Zwillingsschwester
Bildungsstand der Geschwister	Förderschulabschluss	Grundschule noch schulpflichtig	Mittlere Reife - abgeschlossene Ausbildung	Allgemeines Abitur - Studium
Typenzuordnung Bildungsaspirationen	Spätzünderin	Opportunist	Spätzünder	Zielstrebige
Besonderheit des Einzelfalls	Klassenwiederholung in der 11. Klasse	Mutter Erzieherin Viele Nachhilfestunden	Wuchs beim Vater auf. Selbstmord der Mutter 7 Klasse	Wechselte Studienfach von Magister auf Diplom

KURZPROFILE DER QUALITATIVEN INTERVIEWEES

Persönliche Daten Name Altersgruppe Herkunftsland der Eltern Staatsangehörigkeit Familienstand	Anouk 25 – 30 Jahre Rumänien deutsch ledig	Liliana 25 – 30 Jahre Deutschland deutsch ledig	Erkan 30 – 35 Jahre Türkei/Albanien türkisch verheiratet	Hannah 30 – 35 Jahre Kroatien deutsch verheiratet
Direkt erfolgreicher Bildungsweg/ indirekt erfolgreicher Bildungsweg – erfolgreicher Bildungsumweg	indirekt erfolgreicher Bildungsweg – erfolgreicher Bildungsumweg	indirekt erfolgreicher Bildungsweg – erfolgreicher Bildungsumweg	indirekt erfolgreicher Bildungsweg – erfolgreicher Bildungsumweg	indirekt erfolgreicher Bildungsweg – erfolgreicher Bildungsumweg
Bildungsstand der Eltern (Bildungsmilieu)	bildungspragmatisch	bildungspragmatisch	bildungsfern	bildungsfern- bildungspragmatisch
Sprachgebrauch mit den Eltern	deutsch	deutsch	Gemischt deutsch und türkisch	Gemischt deutsch und kroatisch
Geschwister	Eine ältere Schwester und einen jüngeren Bruder	Eine ältere Schwester und einen jüngeren Bruder	Eine ältere Schwester und einen jüngeren Bruder	Einen jüngeren Bruder
Bildungsstand der Geschwister	Schwester: Mittlere Reife – abgeschlossene Ausbildung Bruder: Hauptschulabschluss - Ausbildung nicht bestanden	Mittlere Reife - abgeschlossene Ausbildung	Schwester: Mittlere Reife – abgeschlossene Ausbildung Bruder Hauptschulabschluss – keine Ausbildung - Berufstätig	Hauptschlussabschluss – abgeschlossene Ausbildung
Typenzuordnung Bildungsaspirationen	Opportunistin	Opportunistin	Zurückgehaltener	Zurückgehaltene
Besonderheit des Einzelfalls	Lebte bis zur Aussiedlung nach Deutschland in einem deutschen Umfeld (kulturautonom) in Rumänien	Besuchte bis zur 7. Klasse ein privates Musikinternat – danach wechselte sie auf die nächstgelegene Schule zum Wohnort: eine Realschule Studienabbruch aufgrund Mangel an finanziellen Mitteln	Verheiratet mit einer Lehrerin. Vater von zwei Kindern Fernstudium mithilfe des Dritten Bildungswegs. Hat Hauptschulabschluss & Ausbildung absolviert.	Kennt ihre möglichen Studiengänge im Grunde nicht. Verheiratet und Mutter einer Tochter.

KURZPROFILE DER QUALITATIVEN INTERVIEWEES

Persönliche Daten Name Altersgruppe Herkunftsland der Eltern Staatsangehörigkeit Familienstand	Dilek 30 – 35 Jahre Türkei türkisch verheiratet	Anita 18 – 25 Jahre Kroatien kroatisch ledig	Paul 18 – 25 Jahre Polen deutsch ledig	Maria 18 – 25 Jahre Kasachstan deutsch ledig
Direkt erfolgreicher Bildungsweg/ indirekt erfolgreicher Bildungsweg – erfolgreicher Bildungsumweg	indirekt erfolgreicher Bildungsweg – erfolgreicher Bildungsumweg	indirekt erfolgreicher Bildungsweg – erfolgreicher Bildungsumweg	indirekt erfolgreicher Bildungsweg – erfolgreicher Bildungsumweg	indirekt erfolgreicher Bildungsweg – erfolgreicher Bildungsumweg
Bildungsstand der Eltern (Bildungsmilieu)	bildungsfern	bildungsfern	bildungspragmatisch	bildungspragmatisch
Sprachgebrauch mit den Eltern	Überwiegend bis ausschließlich türkisch	Gemischt deutsch und kroatisch	Überwiegend bis ausschließlich in polnisch	Gemischt in deutsch und russisch
Geschwister	Zwei ältere Brüder und einen jüngeren, eine jüngere Schwester	Einen älteren Bruder	Einen älteren Bruder und eine jüngere Schwester	Eine jüngere Schwester
Bildungsstand der Geschwister	Mittlere Reife - abgeschlossene Ausbildungen	Hauptschulabschluss - abgeschlossene Ausbildung	Bruder: Mittlere Reife - abgeschlossene Ausbildung. Schwester: Hauptschulabschluss	unbekannt
Typenzuordnung Bildungsaspirationen	Zielstrebige	Spätzünderin	Zielstrebig	Spätzünder
Besonderheit des Einzelfalls	Mutter von drei Kindern Wechsel in der 6. Klasse von der Haupt- auf die Realschule, Schulabbruch nach Heirat	Zunächst Erwerb des fachgebundenen und dann des Allgemeinen Abiturs	Schülerstipendiat	Trotz Übergangsempfehlung für ein Gymnasium besuchte sie die Hauptschule

KURZPROFILE DER QUALITATIVEN INTERVIEWEES

Persönliche Daten Name Altersgruppe Herkunftsland der Eltern Staatsangehörigkeit Familienstand	Magdalena 30 – 35 Jahre Russland deutsch geschieden	Juri 25 – 30 Jahre Russland deutsch verlobt	Alexej 18 – 25 Jahre Kasachstan deutsch ledig	Musa 18 – 25 Jahre Türkei türkisch ledig
Direkt erfolgreicher Bildungsweg/ indirekt erfolgreicher Bildungsweg – erfolgreicher Bildungsumweg	indirekt erfolgreicher Bildungsweg – erfolgreicher Bildungsumweg	indirekt erfolgreicher Bildungsweg – erfolgreicher Bildungsumweg	indirekt erfolgreicher Bildungsweg – erfolgreicher Bildungsumweg	indirekt erfolgreicher Bildungsweg – erfolgreicher Bildungsumweg
Bildungsstand der Eltern (Bildungsmilieu)	bildungspragmatisch	bildungspragmatisch	bildungsfern	bildungsfern
Sprachgebrauch mit den Eltern	Überwiegend bis ausschließlich in russisch	Überwiegend bis ausschließlich in russisch	Überwiegend bis ausschließlich in russisch	Überwiegend bis ausschließlich in türkisch
Geschwister	Eine jüngere Schwester	Eine ältere Schwester	Eine ältere Schwester und einen jüngeren Bruder	Einen älteren Bruder und zwei jüngere Brüder und Schwester
Bildungsstand der Geschwister	Allgemeines Abitur - Studentin	unbekannt	Schwester: Hauptschulabschluss Bruder: Hauptschulabschluss	Älterer Bruder: Hauptschulabschluss – abgeschlossene Ausbildung; ein jüngerer Bruder: Abiturient & Azubi Schwester: Hauptschulabschluss - abgeschlossene Ausbildung; jüngerer Bruder: schulpflichtig
Typenzuordnung Bildungsaspirationen	Opportunistin	Opportunist	Zielstrebig	Zielstrebig
Besonderheit des Einzelfalls	Schulische Integration in eine 3. Klasse Grundschule – wurde zwei Jahre zurückgestuft	Wiederholung der 4. Klasse	Ist zwei Mal durch die 10 Klasse gefallen	Schülerstipendiat / Studienstipendiat Schulische Integration in die 7. Klasse – wurde zwei Jahre zurückgestuft

KURZPROFILE DER QUALITATIVEN INTERVIEWEES

Persönliche Daten Name Altersgruppe Herkunftsland der Eltern Staatsangehörigkeit Familienstand	Ugur 18 – 25 Jahre Türkei türkisch ledig	Mustafa 18 – 25 Jahre Türkei türkisch ledig
Direkt erfolgreicher Bildungsweg/ indirekt erfolgreicher Bildungsweg – erfolgreicher Bildungsumweg	indirekt erfolgreicher Bildungsweg – erfolgreicher Bildungsumweg	indirekt erfolgreicher Bildungsweg – erfolgreicher Bildungsumweg
Bildungsstand der Eltern (Bildungsmilieu)	bildungsfern	bildungsfern
Sprachgebrauch mit den Eltern	Überwiegend bis ausschließlich in türkisch	Überwiegend bis ausschließlich in türkisch
Geschwister	Zwei ältere Brüder und einen jüngeren Bruder und Schwester	Zwei ältere Schwestern und eine jüngere Schwester
Bildungsstand der Geschwister	Ältester Bruder: Hauptschulabschluss – abgeschlossene Ausbildung; 2. ältester Bruder: Allgemeines Abitur – Studierend; Schwester: Hauptschulabschluss – abgeschlossene Ausbildung; jüngerer Bruder: schulpflichtig	Schwestern: Mittlere Reife – abgeschlossene Berufsausbildung
Typenzuordnung Bildungsaspirationen	Zielstrebig	Zielstrebig
Besonderheit des Einzelfalls	Schülerstipendiat Schulische Integration in die 7. Klasse – wurde zwei Jahre zurückgestuft	Schülerstipendiat Schulische Integration in der 3. Klasse

DVD – VERZEICHNIS DER INTERVIEWS

1. DVD	Musa I & II
2. DVD	Erkan I & II
3. DVD	Johanna I & II
4. DVD	Layla I & II
5. DVD	Ana I & II
6. DVD	Stefan I & II
7. DVD	Tasnim I & II; Hannah
8. DVD	Mustafa I & II
9. DVD	Laraa I & II
10. DVD	Anouk I & II
11. DVD	Juri; Alexej
12. DVD	Sandra; Banafshe
13. DVD	Paul I & II
14. DVD	Ugur I & II
15. DVD	Anita; Liliana
16. DVD	Markus I & II
17. DVD	Dilek I & II
18. DVD	Dilek III
19. DVD	Sarah; Annika I & II
20. DVD	Magdalena; Maria
21. DVD	Jan I & II

TT – bedeutet ‚Tape Two‘ und steht für das zweite Band (II)

Bei Interesse an einer Einsicht in die einzelnen Interviews besteht die Möglichkeit, sich an die Autorin dieser Arbeit zu wenden.

Anhang II

ÜBERSICHT

Tabellenverzeichnis	1
Tabellen statistische Berechnungen	7

TABELLENVERZEICHNIS (quantitative Untersuchung)

BILDUNGSMILIEU DER HERKUNFTSFAMILIE

Tabelle	Bildungsstand der Eltern – Häufigkeiten	1
Tabelle	direkte/indirekte Bildungswege – Häufigkeiten	1
Tabelle	Bildungsstand der Eltern und direkte/indirekte Bildungswege – Signifikanzen	2
Tabelle	Bildungsstand der Eltern und Bildungsabschlüsse der Befragten – Signifikanzen	2
Tabelle	Migrationsstatus und direkte/indirekte Bildungswege - Signifikanzen; Bildungsabschlüsse der Befragten – Signifikanzen	2
Tabelle	Schulbesuch im Ausland und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen	2
Tabelle	Sprachverhalten mit den Eltern – Häufigkeit	3
Tabelle	Sprachverhalten mit den Eltern und direkte/indirekte Bildungswege – Signifikanzen	3
Tabelle	Rückkehrabsichten/konkrete Auswanderungswünsche – Mittelwerte	3
Tabelle	Sprachverhalten mit den Eltern und Rückkehrabsichten/konkrete Auswanderungswünsche – Signifikanzen	4
Tabelle	Rückkehrabsichten/konkrete Auswanderungswünsche und direkte/indirekte Bildungswege – Signifikanzen	4
Tabelle	Geschwister – Häufigkeiten	4
Tabelle	Bildungsstand der Geschwister und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen	5
Tabelle	Bildungsabschlüsse der Geschwister und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	5
Tabelle	Bildungsstand der Geschwister und Bildungsabschlüsse der Befragten – Signifikanzen	5
Tabelle	Bildungsabschlüsse der Geschwister und Bildungsabschlüsse der Befragten – Signifikanzen	6
Tabelle	Hausaufgabenhilfe durch Geschwister – Häufigkeiten	6
Tabelle	Hausaufgabenhilfe durch Geschwister und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege- Signifikanzen	7
Tabelle	Sprachverhalten mit Geschwistern – Häufigkeiten	7
Tabelle	Sprachverhalten mit Geschwistern und direkte/indirekte Bildungswege – Signifikanzen	7
Tabelle	Bildungsstand der Geschwister und Bildungsstand der Eltern- Signifikanzen	8
Tabelle	Bildungsabschlüsse der Geschwister und Bildungsabschlüsse der Eltern - Signifikanzen	8

SOZIALER STATUS DER HERKUNFTSFAMILIE

Tabelle	subjektive Schichtzuschreibung – Häufigkeiten	9
Tabelle	subjektive Schichtzuschreibung und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	9
Tabelle	subjektive Schichtzuschreibung und Informationstand der Eltern über das deutsche Schulsystem – Signifikanzen	9
Tabelle	subjektive Schichtzuschreibung und Interesse der Eltern an der Schulbildung - Signifikanzen	10
Tabelle	subjektive Schichtzuschreibung und Beteiligung der Eltern an der Schulbildung - Signifikanzen	10

BERUFLICHER STATUS

Tabelle	Beruflicher Status der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit –Häufigkeiten	10
----------------	--	----

Tabelle	Beruflicher Status der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	11
Tabelle	Beruflicher Status der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit und Informationsstand der Eltern über das Schulsystem – Signifikanzen	11
Tabelle	Beruflicher Status der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit und Interesse der Eltern an der Schulbildung - Signifikanzen	12
Tabelle	Beruflicher Status der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit und Beteiligung der Eltern an der Schulbildung – Signifikanzen	12
Tabelle	Beruflicher Status der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit und Hausaufgabenbetreuung durch Eltern – Signifikanzen	12

FINANZIELLE LAGE

Tabelle	Finanzielle Einschränkungen während des Bildungsweges – Häufigkeiten	13
Tabelle	Finanzielle Einschränkungen während des Bildungsweges und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	13
Tabelle	Finanzielle Einschränkungen und möglicher Migrationsintergrund - Signifikanzen	14
Tabelle	Finanzielle Einschränkungen während des Bildungsweges und Schulbesuch im Ausland – Signifikanzen	14
Tabelle	private Nachhilfe – Häufigkeiten	15
Tabelle	private Nachhilfe und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	15
Tabelle	private Nachhilfe und Finanzielle Einschränkungen während der Schulzeit – Signifikanzen	15
Tabelle	Bildungsstand der Eltern und private Nachhilfe – Signifikanzen	16
Tabelle	subjektive Schichtzugehörigkeit und private Nachhilfe – Signifikanzen	16
Tabelle	Finanzielle Einschränkungen während der Schulzeit und Hilfestellung durch Vereine – Signifikanzen	16
Tabelle	Bildungsstand Geschwister und Bildungsstand der Eltern – Signifikanzen	16
Tabelle	Bildungsstand der Geschwister und private Nachhilfe – Signifikanzen	17
Tabelle	Migrationsstatus und private Nachhilfe – Signifikanzen	17
Tabelle	Beruflicher Status der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit und Bildungsstand der Eltern – Signifikanzen	17
Tabelle	Förderung der persönlichen Entwicklung durch die Eltern – Mittelwerte	18
Tabelle	Förderung der persönlichen Entwicklung durch die Eltern und finanzielle Einschränkungen während der Schulzeit – Signifikanzen	18
Tabelle	Studienfinanzierung – Häufigkeiten	18

BILDUNGSSPEZIFISCHE (FEMD-) ERFAHRUNGSWERTE

Tabelle	Informationsstand der Eltern über das deutsche Schulsystem – Mittelwerte	19
Tabelle	Bildungsstand der Eltern und Informationsstand der Eltern über das Schulsystem – Signifikanzen	19
Tabelle	Migrationsstatus und Informationsstand der Eltern über das Schulsystem – Signifikanzen	19
Tabelle	Rückkehrabsichten und Informationsstand der Eltern über das Schulsystem – Signifikanzen	20
Tabelle	Informationsstand der Eltern über das deutsche Schulsystem und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	20

FREMDERFAHRUNGEN – UNTERSTÜTZUNG VON AUßEN

Tabelle	Unterstützung von Außen – Häufigkeiten	20
----------------	--	----

Tabelle	Unterstützung von Außen und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	21
Tabelle	Verlassen auf Unterstützung durch Behörden und Ämter – Mittelwerte	22
Tabelle	Verlassen auf die Unterstützung durch Behörden und Ämter und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	23
Tabelle	Verlassen auf die Unterstützung durch Freunde und Bekannte – Mittelwerte	23
Tabelle	Verlassen auf die Unterstützung durch Freunde und Bekannte und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	23

WOHNVIERTEL

Tabelle	Wohnumgebung bzw. Stadtviertel – Häufigkeiten	24
Tabelle	Wohnumgebung bzw. Stadtviertel und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	24
Tabelle	Freundschaftsbeziehungen zu anderen Schichten – Häufigkeiten	25
Tabelle	Freundschaftsbeziehungen zu anderen Schichten und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	25

GLEICHER BILDUNGSWEG – VORBILDER

Tabelle	gleicher Bildungsweg im Bekanntenkreis – Häufigkeiten	25
Tabelle	gleicher Bildungsweg im Bekanntenkreis und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	26
Tabelle	Vorbilder – Häufigkeiten	26
Tabelle	Vorbilder und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	26

BILDUNGSASPIRATIONEN

BILDUNGSASPIRATIONEN DER ELTERN INTERESSE

Tabelle	Interesse der Eltern an der Schulbildung – Mittelwerte	27
Tabelle	Interesse der Eltern an der Schulbildung und Bildungsstand der Eltern – Signifikanzen	27
Tabelle	Interesse der Eltern an der Schulbildung und Informationsstand der Eltern über das Schulsystem – Signifikanzen	27
Tabelle	Interesse der Eltern an der Schulbildung und direkte/indirekte Bildungswege – Signifikanzen	28

SCHULISCHE BETEILIGUNG

Tabelle	Beteiligung der Eltern an der Schulbildung – Mittelwerte	29
Tabelle	Beteiligung an der Schulbildung – Häufigkeiten	29
Tabelle	Beteiligung der Eltern an der Schulbildung und Bildungsstand der Eltern – Signifikanzen	29
Tabelle	Hausaufgabenbetreuung durch die Eltern und Bildungsstand der Eltern – Signifikanzen	29
Tabelle	Hausaufgabenbetreuung durch die Eltern – Häufigkeiten	30
Tabelle	Hausaufgabenbetreuung durch Eltern und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	30
Tabelle	Sprachverhalten mit den Eltern und Hausaufgabenbetreuung durch Eltern – Signifikanz	30
Tabelle	Interesse der Eltern an der Schulbildung und schulische Beteiligung – Signifikanzen	31
Tabelle	Interesse der Eltern an der Schulbildung und Hausaufgabenbetreuung durch	

	Eltern – Signifikanzen	31
Tabelle	Informationsstand der Eltern über das Schulsystem und Hausaufgabenbetreuung durch Eltern – Signifikanzen	32
Tabelle	Sprachverhalten mit den Eltern und Informationsstand der Eltern über das Schulsystem – Signifikanzen	32
Tabelle	Beteiligung an der Schulbildung und direkte/indirekte Bildungswege - Signifikanzen	32
Tabelle	Förderung der persönlichen Entwicklung durch die Eltern – Mittelwerte	33
Tabelle	Förderung der persönlichen Entwicklung durch die Eltern und Interesse der Eltern an der Schulbildung – Signifikanzen	33
Tabelle	Förderung der persönlichen Entwicklung durch die Eltern und Beteiligung der Eltern an der Schulbildung - Signifikanzen	34
Tabelle	Förderung der persönlichen Entwicklung durch die Eltern und direkte/ indirekte Bildungswege – Signifikanzen	34
Tabelle	Entscheidung über Bildungswege – Häufigkeiten	34
Tabelle	Entscheidung über Bildungsweg und direkte/ indirekte erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	35

DAS SUBJEKT

SEBSTWIRKSAMKEITSÜBERZEUGUNG UND –ERWARTUNG

Tabelle	Glaube an die eigenen Fähigkeiten – Mittelwerte	35
Tabelle	Glaube an die eigenen Fähigkeiten und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	35
Tabelle	Subjektive Bewertung Aufgaben gewachsen zu sein – Mittelwerte	36
Tabelle	Subjektive Bewertung Aufgaben gewachsen zu sein und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	36
Tabelle	Subjektive Bewertung Aufgaben gewachsen zu sein und Glaube an die eigenen Fähigkeiten – Signifikanzen	36
Tabelle	Zufriedenheit mit eigenem Bildungsweg – Mittelwerte	37
Tabelle	Zufriedenheit mit eigenem Bildungsweg und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	37
Tabelle	Zufriedenheit mit eigenem Bildungsweg und Glaube an die eigenen Fähigkeiten – Signifikanzen	37
Tabelle	Subjektive Bewertung des Bildungsweges als problemlos – Mittelwerte	38
Tabelle	Subjektive Bewertung des Bildungsweges als problemlos und direkt / indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	38
Tabelle	Subjektive Bewertung des Bildungsweges als problemlos und Glaube an die eigenen Fähigkeiten – Signifikanzen	38
Tabelle	Bewertung der schulischen Leistungen – Mittelwerte	39
Tabelle	Bewertung der schulischen Leistungen und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	39
Tabelle	Bewertung der schulischen Leistungen und Glaube an die eigenen Fähigkeiten – Signifikanzen	39
Tabelle	Über-/ Unterforderung – Mittelwerte	40
Tabelle	Über-/ Unterforderung und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	40

ANERKENNUNG DURCH SOZIALES UMFELD

Tabelle	Anerkennung durch das soziale Umfeld – Mittelwerte	40
Tabelle	Anerkennung durch das soziale Umfeld und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	41

BILDUNGSMOTIVATION DER BEFRAGTEN

Tabelle	Wichtigkeit der Schule – Mittelwerte	41
Tabelle	Wichtigkeit der Schule und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	42
Tabelle	Wichtigkeit von Karriere – Mittelwerte	42
Tabelle	Wichtigkeit von Karriere und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	42

ZUKUNFTSPERSPEKTIVEN

Tabelle	Berufliche Ziele als Jugendlicher – Häufigkeiten	43
Tabelle	Berufliche Ziele als Jugendlicher und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	43
Tabelle	fester Karriereplan – Häufigkeiten	43
Tabelle	fester Karriereplan und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	44
Tabelle	Zukunftsansichten (privat, beruflich, finanziell) – Mittelwerte	44
Tabelle	Zukunftsansichten (privat, beruflich, finanziell) und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	44

KINDERGARTENBESUCH

Tabelle	Kindergartenbesuch – Häufigkeiten	46
Tabelle	Kindergartenbesuch und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	46
Tabelle	Kindergartenbesuch und Bildungsstand der Eltern – Signifikanzen	46
Tabelle	Kindergartenbesuch und Einschränkungen während der Schulzeit – Signifikanzen	47
Tabelle	Beruflicher Status der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit und Kinder- gartenbesuch – Signifikanzen	47
Tabelle	Migrationsstatus und Kindergartenbesuch – Signifikanzen	47
Tabelle	Kindergartenbesuch und Sprachverhalten mit den Eltern – Signifikanzen	48
Tabelle	Kindergartenbesuch und Sprachverhalten mit den Geschwistern – Signifikanzen	48

MEDIENKONSUM

Tabelle	Medienkonsum während der Schulzeit – Mittelwerte	48
Tabelle	Medienkonsum während der Schulzeit und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungs- wege – Signifikanzen	49
Tabelle	Bibliotheksausweis – Häufigkeiten	50
Tabelle	Bibliotheksausweis erhalten durch – Häufigkeiten	50
Tabelle	Bibliotheksausweis und Bildungsstand der Eltern – Signifikanzen	51
Tabelle	Bibliotheksausweis und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	51
Tabelle	Subjektive Bewertung des Medieneinflusses auf den Bildungsweg – Mittelwerte	52
Tabelle	Subjektive Bewertung des Medieneinflusses auf den Bildungsweg und direkt/ indi- rekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	52
Tabelle	Bibliotheksausweis und Migrationstatus – Signifikanzen	52

KRITISCHE LEBENSEREIGNISSE

Tabelle	kritische Lebensereignisse im Leben und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungs- wege – Signifikanzen	53
Tabelle	kritische Lebensereignisse im Leben - Häufigkeiten	53

Tabelle	Richtungswechsel der Entwicklung des Lebens nach kritischem Lebensereignis – Mittelwerte	53
Tabelle	Richtungswechsel der Entwicklung des Lebens nach kritischem Lebensereignis und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	54
Tabelle	Auswirkung kritischer Lebensereignisses auf den Bildungsweg – Häufigkeiten	54
Tabelle	Auswirkung kritischer Lebensereignisses auf den Bildungsweg und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	54
Tabelle	Kritisches Lebensereignis war Weg zum Erfolg – Mittelwerte	55
Tabelle	Kritisches Lebensereignis war Weg zum Erfolg und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	55

LERNKLIMA

Tabelle	Anerkennung durch Mitschüler – Mittelwerte	56
Tabelle	Anerkennung durch Mitschüler und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	56
Tabelle	Verhältnis zu deutschen / nicht-deutschen Mitschülern – Mittelwerte	56
Tabelle	Verhältnis zu deutschen / nicht-deutschen Mitschülern und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	57
Tabelle	Negative Erfahrungen in der Schule aufgrund der eigenen Herkunft –Mittelwerte	57
Tabelle	Negative Erfahrungen in der Schule aufgrund der eigenen Herkunft und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	58
Tabelle	Verhältnis zu den Lehrern – Mittelwerte	58
Tabelle	Verhältnis zu den Lehrern und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	58
Tabelle	Leistungen für Noten – Mittelwerte	59
Tabelle	Leistungen für Noten und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	59
Tabelle	Lernklima Index – Mittelwerte	59
Tabelle	Lernklima Index und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen	60

BILDUNGSMILIEU DER HERKUNFTSFAMILIE

Tabelle Bildungsstand der Eltern – Häufigkeiten

Bildungsstand der Eltern	Bildungsfern	Bildungspragmatisch
Gesamtsurvey	6,6 % (n 54)	60,9% (n 496)
Ohne Migrationshintergrund	27,8% (n 15) Von allen Befragten 1,8%	43,3% % (n 215) Von allen Befragten 26,4%
Mit Migrationshintergrund	64,% (n 35) Von allen Befragten 4,3%	22,6% (n 112) Von allen Befragten 13,7%
Während der Schulzeit eingewandert	22,2%% (n 12) Von allen Befragten 1,5%	7,5%% (n 37) Von allen Befragten 6%

Tabelle direkte/indirekt erfolgreiche Bildungswege – Häufigkeiten

Bildungswege	direkt erfolgreiche (v4c)	indirekt erfolgreiche (v 4umwege)
Gesamtsurvey	52,3 % (426 n) Von allen Befragten 52,3%	4,3% (35 n) Von allen Befragten 4,3%
Bildungsfern	16,7% (9 n) Von allen Befragten 1,1 %	1,9% (1 n) Von allen Befragten 0,1%
Ohne Migrationshintergrund	7,4% (n 4) Von allen Befragten 0,5%	-
Mit Migrationshintergrund	7,4% (n 4) Von allen Befragten 0,5%	100% (n 1) Von allen Befragten 0,1%
Während der Schulzeit eingewandert	1,9% (n 1) Von allen Befragten 0,1%	100%(n 1) Von allen Befragten 1,1%
Bildungspragmatisch	45,8% (227 n) Von allen Befragten 27,9%	4,6% (23 n) Von allen Befragten 2,8%
Ohne Migrationshintergrund	32,6% (n 74) Von allen Befragten 9,1%	60,8% (n 14) Von allen Befragten 1,7%
Mit Migrationshintergrund	13,2% (n 30) Von allen Befragten 3,7%	84,9% (n 8) Von allen Befragten 1%
Während der Schulzeit eingewandert	3,1% (n 7) Von allen Befragten 0,9%	17,4% (n 4) Von allen Befragten 0,5%
Ohne Migrationshintergrund	42,5% (n139) Von allen Befragten 17,1%	7,3% (n 24) Von allen Befragten 2,9%
Mit Migrationshintergrund	35,3 % (n 73) Von allen Befragten 9%	4,8% (n 10) Von allen Befragten 1,2%
Während der Schulzeit eingewandert	31,2% (n 24) Von allen Befragten 2,9%	6,5% (n 5) Von allen Befragten 0,6%

Tabelle Bildungsstand der Eltern und direkte/indirekte Bildungswege – Signifikanz

Bildungsstand der Eltern (V54)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) - Signifikanz	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanz
Gesamtsurvey	s.s.	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	s.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	s.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	s. (p = ,001)	n.s.

Tabelle Bildungsstand der Eltern und Bildungsabschlüsse der Befragten – Signifikanz

Bildungsstand der Eltern (V54) / Höchster Schulabschluss (v3)	Signifikanz
Gesamtsurvey	s.s.
Ohne Migrationshintergrund	s.s.
Mit Migrationshintergrund	s.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle Migrationsstatus und direkte/indirekte Bildungswege - Signifikanz; Migrationsstatus und Bildungsabschlüsse der Befragten – Signifikanz

Migrationshintergrund V44c	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) - Signifikanz	Indirekt erfolgreiche Bildungswege (v4 umwege) - Signifikanz	Erreichte Schulabschlüsse (v 3) - Signifikanz
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	n.s.	n.s.
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.	n.s.

Tabelle Schulbesuch im Ausland und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanz

Schulbesuch im Ausland (v 6)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) - Signifikanz	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanz
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	n.s.
-Ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
-Ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.

Tabelle Sprachverhalten mit den Eltern - Häufigkeit

Sprachverhalten (v 48)	Deutsch	Herkunftssprache	Mix
Gesamtsurvey	30,8%	17,3%	16,7%
Bildungsferne	13%	50%	31,5%
- ohne Migrationshintergrund	13,3%	73,3%	13,3%
-mit Migrationshintergrund	14,3%	45,7%	40%
-Eingewanderte Migranten	8,3%	66,7%	25%
Bildungspragmatische	33,1%	15,5%	15,5%
- ohne Migrationshintergrund	63,7%	14,9%	16,7%
-mit Migrationshintergrund	22,3%	37,5%	34,8%
-Eingewanderte Migranten	13,5%	43,2%	43,2%
Ohne Migrationshintergrund	63,3%	16,8%	15,6%
Mit Migrationshintergrund	20,3%	39,1%	37,2%
Eingewanderte	9,1%	51,9%	39%

Tabelle Sprachverhalten mit den Eltern und direkte/indirekte Bildungswege – Signifikanz

Bildungsstand der Eltern (V54)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) - Signifikanz	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanz
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.	n.s.
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

Tabelle Rückkehrabsichten/konkrete Auswanderungswünsche – Mittelwerte

Informationen über das deutsche Schulsystem (v23)	Mittelwert
Gesamtsurvey	4,5870
Bildungsfern	3,8511
-ohne Migrationshintergrund	2,5714
-mit Migrationshintergrund	4,3438
-Eingewanderte Migranten	4,5455
Bildungspragmatisch	4,6346
-ohne Migrationshintergrund	4,7772
-mit Migrationshintergrund	4,3301
-Eingewanderte Migranten	4,584
Ohne Migrationshintergrund	4,7172
Mit Migrationshintergrund	4,3802
Während der Schulzeit eingewandert	4,4265

Tabelle Sprachverhalten mit den Eltern und Rückkehrabsichten/konkrete Auswanderungswünsche – Signifikanz

Sprachverhalten (v 48)	Rückkehrabsichten/konkrete Auswanderungswünsche (v 47)– Signifikanz
Gesamtsurvey	s.s.
Bildungsfern	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	-
Bildungspragmatisch	s.s.
- ohne Migrationshintergrund	s.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	s.s.
Mit Migrationshintergrund	s. (p = ,001)
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle Rückkehrabsichten/konkrete Auswanderungswünsche und direkte/indirekte Bildungswege – Signifikanz

Bildungsstand der Eltern (V54)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) - Signifikanz	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanz
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	-
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	-	-
Bildungspragmatisch	n.s.	-
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Ohne Migrationshintergrund	-	-
Mit Migrationshintergrund	n.s.	-
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	-

Tabelle Geschwistern – Häufigkeiten

Geschwister (v 49)	Ja	Nein
Gesamtsurvey	67,1%	9%
Bildungsferne	59,3%	3,7%
-ohne Migrationshintergrund	26,7%	73,3%
-mit Migrationshintergrund	68,6%	5,7%
-Eingewanderte Migranten	50%	8,3%
Bildungspragmatische	67,5%	10,7%
-ohne Migrationshintergrund	58,6%	9,8%
-mit Migrationshintergrund	64,3%	2,7%
-Eingewanderte Migranten	59,5%	5,4%
Ohne Migrationshintergrund	61,8%	8%
Mit Migrationshintergrund	54,6%	3,4%
Während der Schulzeit eingewandert	46,8%	5,2%

Tabelle Bildungsstand der Geschwister und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

Bildungsstand der Geschwister (v 55)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) – Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) – Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.	n.s.
Bildungsferne	S (p = ,002)	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	-	-
-mit Migrationshintergrund	s. (p = ,005)	n.s.
-Eingewanderte Migranten	-	n.s.
Bildungspragmatische	s.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	s.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	s.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

Tabelle Bildungsabschlüsse der Geschwister und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

Bildungsabschlüsse der Geschwister (V55b)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) - Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.	n.s.
Bildungsferne	n.s.	-
-ohne Migrationshintergrund	-	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	-	-
Bildungspragmatische	S (p = ,004)	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	S (p = ,005)	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

Tabelle Bildungsstand der Geschwister und Bildungsabschlüsse der Befragten – Signifikanzen

Bildungsstand der Geschwister (55) / Höchster Schulabschluss (v3)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.
Bildungsferne	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Bildungspragmatische	s.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.

Ohne Migrationshintergrund	s.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle Bildungsabschlüsse der Geschwister und Bildungsabschlüsse der Befragten – Signifikanzen

Bildungsabschlüsse der Geschwister (55b) / Höchster Schulabschluss (v3)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.
Bildungsferne	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	-
Bildungspragmatische	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle Hausaufgabenhilfe durch Geschwister – Häufigkeiten

Hausaufgabenhilfe Geschwister (v 67)	Häufigkeiten
Gesamtsurvey	11,7% (n 95)
Bildungsferne	7,4% (n 4)
-ohne Migrationshintergrund	-
-mit Migrationshintergrund	8,6% (n 3)
-Eingewanderte Migranten	-
Bildungspragmatische	12,9% (n 64)
-ohne Migrationshintergrund	19,1% (n 41)
-mit Migrationshintergrund	20,5% (n 23)
-Eingewanderte Migranten	27% (n 10)
Ohne Migrationshintergrund	19,3% (n 63)
Mit Migrationshintergrund	15% (n 31)
Während der Schulzeit eingewandert	15,6% (n 12)

Tabelle Hausaufgabenhilfe durch Geschwister und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanz

Bildungsabschlüsse der Geschwister (v 67)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) - Signifikanz	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanz
Gesamtsurvey	s.s.	n.s.
Bildungsferne	n.s.	-
- ohne Migrationshintergrund	-	-
- mit Migrationshintergrund	n.s.	-
- Eingewanderte Migranten	-	-
Bildungspragmatische	s.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
- mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
- Eingewanderte Migranten	n.s.	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

Tabelle Sprachverhalten mit Geschwistern - Häufigkeit

Sprachverhalten (v 48)	Deutsch	Herkunftssprache	Mix
Gesamtsurvey	40,5%	5,6%	15,5%
Bildungsferne	37%	16,7%	37%
- ohne Migrationshintergrund	40%	2,8%	18,1%
- mit Migrationshintergrund	40%	17,1%	40%
- Eingewanderte Migranten	8,3%	25%	66,7%
Bildungspragmatische	40,9%	4,2%	15,9%
- ohne Migrationshintergrund	67%	2,8%	18,1%
- mit Migrationshintergrund	50,9%	10,7%	33,9%
- Eingewanderte Migranten	32,4%	18,9%	40,5%
Ohne Migrationshintergrund	68,5%	4,6%	16,8%
Mit Migrationshintergrund	49,3%	12,6%	31,9%
Eingewanderte	28,6%	22,1%	40,3%

Tabelle Sprachverhalten mit Geschwistern und direkte/indirekte Bildungswege – Signifikanz

Bildungsstand der Eltern (V54)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) - Signifikanz	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanz
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
- mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
- Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
- mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
- Eingewanderte Migranten	n.s.	n.s.

Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

Tabelle Bildungsstand der Geschwister und Bildungsstand der Eltern- Signifikanz

Bildungsstand der Geschwister (v 55) / Bildungsstand der Eltern (v 54)	Signifikanz
Gesamtsurvey	s.s.
Bildungsferne	-
- ohne Migrationshintergrund	-
- mit Migrationshintergrund	-
- Eingewanderte Migranten	-
Bildungspragmatische	-
- ohne Migrationshintergrund	-
- mit Migrationshintergrund	-
- Eingewanderte Migranten	-
Ohne Migrationshintergrund	s.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle Bildungsabschlüsse der Geschwister und Bildungsabschlüsse der Eltern - Signifikanz

Bildungsabschlüsse der Geschwister (v 55b) / Bildungsabschlüsse der Eltern (v 54b)	Signifikanz
Gesamtsurvey	s.s.
Bildungsferne	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	-
- mit Migrationshintergrund	n.s.
- Eingewanderte Migranten	-
Bildungspragmatische	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
- mit Migrationshintergrund	n.s.
- Eingewanderte Migranten	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	s. (p= ,002)
Mit Migrationshintergrund	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

SOZIALER STATUS DER HERKUNFTSFAMILIE

Tabelle subjektive Schichtzuschreibung - Häufigkeiten

Subjektive Schichtzuschreibung (v 51)	Arbeiterschicht	Mittelschicht	Obere Mittelschicht/Oberschicht
Gesamtsurvey	23,3%	37,8%	14%
Bildungsferne	40,7%	14,8%	3,7%
- ohne Migrationshintergrund	20%	6,7%	26,7%
-mit Migrationshintergrund	54,3%	14,3%	2,9%
-Eingewanderte Migranten	33,3%	16,7%	8,3%
Bildungspragmatische	31,9%	37,7%	7,7%
- ohne Migrationshintergrund	28,8%	33,55	6%
-mit Migrationshintergrund	44,65	16,1%	2,7%
-Eingewanderte Migranten	40,5%	18,9%	2,7%
Ohne Migrationshintergrund	20,5%	34,9%	14,1%
Mit Migrationshintergrund	35,7%	16,4%	2,9%
Während der Schulzeit eingewandert	27,3%	18,2%	3,9%

Tabelle subjektive Schichtzuschreibung und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

Subjektive Schichtzuschreibung (V51)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) - Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	-	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.	n.s.
Bildungspragmatisch	s.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	s.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

Tabelle subjektive Schichtzuschreibung und Informationsstand der Eltern über das deutsche Schulsystem - Signifikanzen

Subjektive Schichtzuschreibung (v 51) / Informationen über das deutsche Schulsystem (v23)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.
Bildungsferne	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Bildungspragmatische	s.s.
- ohne Migrationshintergrund	s.s.

-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	s.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle subjektive Schichtzuschreibung und Interesse der Eltern an der Schulbildung - Signifikanzen

Subjektive Schichtzuschreibung (v 51) / Interesse der Eltern an der Schulbildung (v 77)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.
Bildungsferne	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Bildungspragmatische	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	s.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	s.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle subjektive Schichtzuschreibung und Beteiligung der Eltern an der Schulbildung - Signifikanzen

Subjektive Schichtzuschreibung (v 51) / Beteiligung der Eltern an der Schulbildung (v 78)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	s. (p = ,002)
Bildungsferne	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Bildungspragmatische	s. (p = ,003)
- ohne Migrationshintergrund	s. (p = ,003)
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

BERUFLICHER STATUS

Tabelle Beruflicher Status der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit –Häufigkeiten

Beruflicher Status der Eltern (v52)	Beide berufstätig Ja	Beide berufstätig Nein
Gesamtsurvey	64,5%	33,4%

Bildungsferne	38,9%	53,7%
- ohne Migrationshintergrund	40%	60%
-mit Migrationshintergrund	42,9%	54,3%
-Eingewanderte Migranten	16,7%	83,3%
Bildungspragmatische	68,5%	29,6%
- ohne Migrationshintergrund	70,2%	28,8%
-mit Migrationshintergrund	75,9%	22,3%
-Eingewanderte Migranten	75,7%	21,6%
Ohne Migrationshintergrund	65,1%	33,9%
Mit Migrationshintergrund	70,5%	28%
Während der Schulzeit eingewandert	70,1%	28,9%

Tabelle Beruflicher Status der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege –Signifikanzen

Beruflicher Status der Eltern (V52)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) – Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

Tabelle Beruflicher Status der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit und Informationsstand der Eltern über das Schulsystem – Signifikanzen

Beruflicher Status der Eltern (v 52) / Informationsstand der Eltern über das Schulsystem (v 23)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.
Bildungsferne	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Bildungspragmatische	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle Beruflicher Status der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit und Interesse der Eltern an der Schulbildung - Signifikanzen

Beruflicher Status der Eltern (v 52) / Interesse der Eltern an der Schulbildung (v 77)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.
Bildungsferne	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Bildungspragmatische	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle Beruflicher Status der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit und Beteiligung der Eltern an der Schulbildung –Signifikanzen

Beruflicher Status der Eltern (v 52) / Beteiligung der Eltern an der Schulbildung (v 78)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	s. (p = ,002)
Bildungsferne	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Bildungspragmatische	s. (p = ,003)
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle Beruflicher Status während der Kinder- und Jugendzeit und Hausaufgabenbetreuung durch Eltern - Signifikanzen

Beruflicher Status der Eltern (v 52) / Hausaufgabenbetreuung durch die Eltern (v 62)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.
Bildungsferne	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Bildungspragmatische	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

FINANZIELLE LAGE

Tabelle Finanzielle Einschränkungen während des Bildungsweges – Häufigkeiten

finanzielle Einschränkungen (v 53)	Ja, in der Schulzeit	Ja, während des Studiums	Nein
Survey	8,3%	14,6%	51,8%
Bildungsfern	27,8%	13%	18,5%
- ohne Migrationshintergrund	20%	-	6,7%
-mit Migrationshintergrund	34,3%	17,1%	20%
-Eingewanderte Migranten	25%	16,7%	16,7%
Bildungspragmatisch	9,7%	17,1%	50,2%
- ohne Migrationshintergrund	8,4%	11,2%	48,8%
-mit Migrationshintergrund	17,9%	11,6%	34,8%
-Eingewanderte Migranten	24,3%	8,1%	32,4%
Ohne Migrationshintergrund	6,7%	10,1%	52,9%
Mit Migrationshintergrund	17,4%	9,7%	29%
Während der Schulzeit eingewandert	14,4%	6,3%	25,2%

Tabelle Finanzielle Einschränkungen und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege –Signifikanz

Finanzielle Einschränkungen (v53)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c)	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege)
Gesamtsurvey		
• Insgesamt	s.s.	n.s.
• Während der Schulzeit	s.s.	n.s.
• Während Studium/Ausbildung	n.s.	n.s.
Bildungsfern		
• Insgesamt	n.s.	n.s.
• Während der Schulzeit	n.s.	n.s.
• Während Studium/Ausbildung	n.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund		
• Insgesamt	-	-
• Während der Schulzeit	-	-
• Während Studium/Ausbildung	-	-
-mit Migrationshintergrund		
• Insgesamt	n.s.	n.s.
• Während der Schulzeit	n.s.	n.s.
• Während Studium/Ausbildung	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten		
• Insgesamt	-	-
• Während der Schulzeit	-	-
• Während Studium/Ausbildung	-	-
Bildungspragmatisch		
• Insgesamt	s. (p = ,001)	n.s.
• Während der Schulzeit	s. (p = ,001)	n.s.
• Während Studium/Ausbildung	n.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund		
• Insgesamt	n.s.	n.s.
• Während der Schulzeit	n.s.	n.s.
• Während Studium/Ausbildung	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund		
• Insgesamt	n.s.	n.s.

<ul style="list-style-type: none"> • Während der Schulzeit • Während Studium/Ausbildung 	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.	n.s.
• Insgesamt	n.s.	n.s.
• Während der Schulzeit		
• Während Studium/Ausbildung	n.s.	n.s.
	n.s.	n.s.
	n.s.	-
Ohne Migrationshintergrund		
• Insgesamt	n.s.	n.s.
• Während der Schulzeit	n.s.	n.s.
• Während Studium/Ausbildung	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund		
• Insgesamt	n.s.	n.s.
• Während der Schulzeit	s. (p = ,005)	n.s.
• Während Studium/Ausbildung	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert		
• Insgesamt	n.s.	n.s.
• Während der Schulzeit	n.s.	n.s.
• Während Studium/Ausbildung	n.s.	-

Tabelle Finanzielle Einschränkungen während des Bildungsweges und Migrationsstatus - Signifikanz

finanzielle Einschränkungen (v 53) Migrationsstatus (v 44c)	Ja, in der Schulzeit	Ja, während des Studiums	Insgesamt
Survey	s.s.	n.s.	s.s.
Bildungsfern	n.s.	n.s.	n.s.
Bildungspragmatisch	s. (p = ,004)	n.s.	n.s.

Tabelle Finanzielle Einschränkungen während des Bildungsweges und Schulbesuch im Ausland – Signifikanz

finanzielle Einschränkungen (v 53) / Schulbesuch im Ausland (v 6)	Ja, in der Schulzeit	Ja, während des Studiums	Insgesamt
Survey	s. (p = ,004)	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	n.s.	n.s.
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.	n.s.

Tabelle private Nachhilfe – Häufigkeiten

Private Nachhilfe (v14)	Ja	Nein
Gesamtsurvey N 815	30,1%	69,3%
Bildungsfern N 54	29,6%	70,4%
- ohne Migrationshintergrund	33,3%	66,7%

-mit Migrationshintergrund -Eingewanderte Migranten	25,7% 16,7%	74,3% 83,3%
Bildungspragmatisch N 496	26,2%	73,4%
- ohne Migrationshintergrund	30,2%	69,8%
-mit Migrationshintergrund	15,2%	83,9%
-Eingewanderte Migranten	18,9%	81,1%
Ohne Migrationshintergrund N 327	32,7%	67%
Mit Migrationshintergrund N207	20,8%	78,7%
Während der Schulzeit eingewandert N 77	22,1%	77,9%

Tabelle private Nachhilfe und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikанzen

Private Nachhilfe (v 14)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikанzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikанzen
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

Tabelle finanzielle Einschränkungen während der Schulzeit und private Nachhilfe – Signifikанzen

Finanzielle Einschränkungen während der Schulzeit (v 53 umkodiert) / private Nachhilfe(v 14)	Signifikанzen
Gesamtsurvey	n.s.
Bildungsferne	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Bildungspragmatische	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle private Nachhilfe und Bildungsstand der Eltern – Signifikанzen

private Nachhilfe(v 14) / Bildungsstand der Eltern (v 54)	Signifikанzen
Gesamtsurvey	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle private Nachhilfe und subjektive Schichtzugehörigkeit – Signifikанzen

private Nachhilfe(v 14) / subjektive Schichtzugehörigkeit (v 51)	Signifikанzen
Gesamtsurvey	s.s.
Bildungsferne	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Bildungspragmatische	s.s.
- ohne Migrationshintergrund	s.s.
-mit Migrationshintergrund	s.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	s. (p = ,001)
Mit Migrationshintergrund	s.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle finanzielle Einschränkungen während der Schulzeit und Hilfestellung durch Vereine – Signifikанzen

Finanzielle Einschränkungen während der Schulzeit (v 53 umkodiert) / Hilfestellung durch Vereine (v 74)	Signifikанzen
Gesamtsurvey	n.s.
Bildungsferne	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	-
Bildungspragmatische	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle Bildungsstand Geschwister und Bildungsstand der Eltern – Signifikанzen

Bildungsstand Geschwister (v 55)/ Bildungsstand der Eltern (v 54)	Signifikанzen
Gesamtsurvey	s.s.

Bildungsferne	-
Bildungspragmatische	-
Ohne Migrationshintergrund	s.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle private Nachhilfe und Bildungsstand der Geschwister - Signifikanzen

private Nachhilfe(v 14) / Bildungsstand der Geschwister (v 55)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.
Bildungsferne	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Bildungspragmatische	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle private Nachhilfe und Migrationsstatus – Signifikanzen

private Nachhilfe(v 14) / Migrationsstatus (v 44 c)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.
Bildungsferne	n.s.
Bildungspragmatische	s. (p = ,005)

Tabelle Beruflicher Status der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit und Bildungsstand der Eltern – Signifikanzen

Beruflicher Status der Eltern (v 52) / Bildungsstand der Eltern(v 54)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.
Bildungsferne	-
- ohne Migrationshintergrund	-
-mit Migrationshintergrund	-
-Eingewanderte Migranten	-
Bildungspragmatische	-
- ohne Migrationshintergrund	-
-mit Migrationshintergrund	-
-Eingewanderte Migranten	-
Ohne Migrationshintergrund	n.s.
Mit Migrationshintergrund	s.s. (p = ,001)
Während der Schulzeit eingewandert	s.s.

Tabelle Förderung der persönlichen Entwicklung durch die Eltern (v 79) – Mittelwerte

Förderung der persönlichen Entwicklung durch die Eltern (v79)	Mittelwert
Gesamtsurvey	2,7970
Bildungsfern	3,1887
-ohne Migrationshintergrund	3,2000
-mit Migrationshintergrund	3,2059
-Eingewanderte Migranten	3,1818
Bildungspragmatisch	2,7925
-ohne Migrationshintergrund	2,4860
-mit Migrationshintergrund	2,5093
-Eingewanderte Migranten	2,3333
Ohne Migrationshintergrund	2,4630
Mit Migrationshintergrund	2,6550
Während der Schulzeit eingewandert	2,5270

Tabelle Förderung der persönlichen Entwicklung durch die Eltern und finanzielle Einschränkungen während der Schulzeit - Signifikanzen

Förderung der persönlichen Entwicklung (v79)/ und finanzielle Einschränkungen während der Schulzeit (v 53 umkodiert)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.
Bildungsferne	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Bildungspragmatische	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	s. (p = ,002)
Mit Migrationshintergrund	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle Studienfinanzierung – Häufigkeiten

Studienfinanzierung (v 26) – Häufigkeiten	BAföG	Eltern	Stipendium	Nebenjob	Andere
Gesamtsurvey	8,6%	30,2%	1,6%	8,1%	3,9%
Bildungsferne	5,6%	1,9%	-	3,7%	-
- ohne Migrationshintergrund	-	-	-	6,7%	-
-mit Migrationshintergrund	5,7%	2,9%	-	2,9%	-
Migrationshintergrund	-	-	-	-	-
-Eingewanderte Migranten	-	-	-	-	-
Bildungspragmatische	9,9%	23,2%	1,6%	10,5%	5%
- ohne Migrationshintergrund	5,6%	14,9%	0,5%	5,6%	1,4%
Migrationshintergrund	8%	6,3%	3,6%	5,4%	2,7%
-mit Migrationshintergrund	2,7%	8,1%	2,7%	5,4%	2,7%
Migrationshintergrund	-	-	-	-	-
-Eingewanderte Migranten	-	-	-	-	-

Ohne Migrationshintergrund	6,4%	24,5%	1,5%	5,2%	0,9%
Mit Migrationshintergrund	5,8%	7,7%	2,4%	3,8%	1,4%
Während der Schulzeit eingewandert	2,6%	5,2%	2,6%	2,6%	1,3%

BILDUNGSSPEZIFISCHE (FEMD-) ERFAHRUNGSWERTE

Tabelle Informationsstand der Eltern über das deutsche Schulsystem – Mittelwerte

Informationen über das deutsche Schulsystem (v23)	Mittelwert
Gesamtsurvey	2,5137
Bildungsfern	4,2115
-ohne Migrationshintergrund	3,8667
-mit Migrationshintergrund	4,4412
-Eingewanderte Migranten	5,0000
Bildungspragmatisch	2,5662
-ohne Migrationshintergrund	2,6179
-mit Migrationshintergrund	3,2793
-Eingewanderte Migranten	3,6486
Ohne Migrationshintergrund	2,4846
Mit Migrationshintergrund	3,4412
Während der Schulzeit eingewandert	3,8158

Tabelle Bildungsstand der Eltern und Informationsstand der Eltern über das Schulsystem - Signifikанzen

Bildungsstand der Eltern (V54) / Informationswissen der Eltern über das dt. Schulsystem (v23)	Signifikанzen
Gesamtsurvey	s.s.
Ohne Migrationshintergrund	s.s.
Mit Migrationshintergrund	s.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle Migrationsstatus und Informationsstand der Eltern über das Schulsystem – Signifikанzen

möglicher Migrationshintergrund (v 44c) und Informationsstand der Eltern über das Schulsystem (v 23)	Signifikанzen
Gesamtsurvey	s.s.
Bildungsfern	n.s.
Bildungspragmatisch	s.s.

Tabelle Rückkehrabsichten und Informationsstand der Eltern über das Schulsystem – Signifikанzen

Rückkehrabsichten der Eltern (V47) /Informationsstand der Eltern über das dt. Schulsystem (v23)	Signifikанzen
Gesamtsurvey	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.
- bildungsfern	n.s.
-bildungspragmatisch	s.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.
- bildungsfern	n.s.
-bildungspragmatisch	n.s.

Tabelle Informationsstand der Eltern über das deutsche Schulsystem und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikанzen

Informationsstand der Eltern über das deutsche Schulsystem (v 23)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c)	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege)
Gesamtsurvey	s.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Bildungspragmatisch	s.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	s.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

FREMDERFAHRUNGEN – UNTERSTÜTZUNG VON AUßEN

Tabelle Unterstützung von Außen – Häufigkeiten

Unterstützung von Außen (v71-v76)	Keine Unterstützung von Außen (v 71)	Durch Ämter (v 72)	Durch kommunale Einrichtungen (v 73)	Durch Vereine (v 74)	Durch Stiftungen (v 75)	Durch sonstige Instanzen (v 76)
Survey	62,3%	6,9%	5,9%	13,5%	2,7%	10,2%
Bildungsfern	46,3%	13%	9,3%	7,4%	7,4%	9,3%
-ohne Migrationshintergrund	60%	6,7%	6,7%	6,7%	6,7%	6,7%
-mit Migrationshintergrund	45,7%	11,4%	11,4%	8,6%	8,6%	11,4%
-Eingewanderte Migranten	50%	8,3%	-	8,3%	8,3%	8,3%
Bildungspragmatisch	62,9%	7,7%	6,9%	12,5%	2,2%	10,9%
-ohne Migrationshintergrund	56,7%	11,6%	7,9%	16,3%	1,9%	11,2%
-mit Migrationshintergrund	63,4%	6,3%	10,7%	9,8%	3,6%	10,7%
-Eingewanderte Migranten	62,2%	10,8%	13,5%	5,4%	5,4%	16,2%

ANHANG II TABELLEN ZU DEN STATISTISCHEN BERECHNUNGEN

Ohne Migrationshintergrund	59,3%	9,2%	6,4%	18%	2,4%	8,9%
Migrationshintergrund	58,5%	8,2%	8,7%	10,6%	4,8%	13,5%
Während der Schulzeit eingewandert	57,7%	9%	5,4%	10,8%	7,2%	14,4%

Tabelle Unterstützung von Außen (v 71 – v76) und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege (v 4c/v 4umwege) -) – Signifikanz

Unterstützung von Außen (v 71 – v76)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) - Signifikanz	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) –Signifikanz
Gesamtsurvey • v 71 • v 72 • v 73 • v 74 • v 75 • v 76	s.s. s.s s. (p = ,001) n.s. n.s. n.s.	n.s. n.s. n.s. n.s. n.s. n.s.
Bildungsfern • v 71 • v 72 • v 73 • v 74 • v 75 • v 76	n.s. n.s. n.s. n.s. n.s. n.s.	n.s. - n.s. - - -
Ohne Migrationshintergrund • v 71 • v 72 • v 73 • v 74 • v 75 • v 76	n.s. n.s. n.s. n.s. n.s. n.s.	- - - - - -
Mit Migrationshintergrund • v 71 • v 72 • v 73 • v 74 • v 75 • v 76	n.s. n.s. n.s. n.s. n.s. n.s.	- - - - - -
Einwanderung während der Schulzeit • v 71 • v 72 • v 73 • v 74 • v 75 • v 76	n.s. - - n.s. n.s. n.s.	n.s. - - - - -
Bildungspragmatisch • v 71 • v 72 • v 73 • v 74 • v 75 • v 76	s. (p = ,001) s. (p = ,001) n.s. n.s. n.s. n.s.	n.s. n.s. n.s. n.s. n.s. n.s.
Ohne Migrationshintergrund • v 71 • v 72 • v 73	n.s. n.s. n.s.	n.s. n.s. -

ANHANG II TABELLEN ZU DEN STATISTISCHEN BERECHNUNGEN

• v 74	n.s.	-
• v 75	n.s.	n.s.
• v 76	n.s.	-
Mit Migrationshintergrund		n.s.
• v 71		n.s.
• v 72	n.s.	n.s.
• v 73	n.s.	n.s.
• v 74	n.s.	n.s.
• v 75	n.s.	n.s.
• v 76	n.s.	n.s.
Einwanderung während der Schulzeit		
• v 71	n.s.	n.s.
• v 72	n.s.	n.s.
• v 73	n.s.	n.s.
• v 74	n.s.	-
• v 75	n.s.	n.s.
• v 76	n.s.	n.s.
Ohne Migrationshintergrund		
• v 71	n.s.	n.s.
• v 72	s. (p = ,004)	n.s.
• v 73	n.s.	n.s.
• v 74	n.s.	n.s.
• v 75	n.s.	n.s.
• v 76	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund		
• v 71	n.s.	n.s.
• v 72	n.s.	n.s.
• v 73	n.s.	n.s.
• v 74	n.s.	n.s.
• v 75	n.s.	n.s.
• v 76	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert		
• v 71	n.s.	n.s.
• v 72	n.s.	n.s.
• v 73	n.s.	n.s.
• v 74	n.s.	n.s.
• v 75	n.s.	n.s.
• v 76	n.s.	n.s.

Tabelle Verlassen auf Unterstützung durch Behörden und Ämter – Mittelwerte

Verlassen auf die Unterstützung durch Behörden und Ämter (v38)	Mittelwert
Survey	4,6735
Bildungsfern	4,2222
-ohne Migrationshintergrund	4,5000
-mit Migrationshintergrund	4,2273
-Eingewanderte Migranten	4,0000
Bildungspragmatisch	4,6742
-ohne Migrationshintergrund	4,7534
-mit Migrationshintergrund	4,5429
-Eingewanderte Migranten	4,9545
Ohne Migrationshintergrund	4,7793
Migrationshintergrund	4,5273
Während der Schulzeit eingewandert	4,8286

Tabelle Verlassen auf die Unterstützung durch Behörden und Ämter und direkt / indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanz

Verlassen auf die Unterstützung durch Behörden und Ämter (v 38)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanz	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanz
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsfern	s.s.	-
-ohne Migrationshintergrund	-	-
-mit Migrationshintergrund	s.s.	-
-Eingewanderte Migranten	-	-
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

Tabelle Verlassen auf die Unterstützung durch Freunde und Bekannte – Mittelwerte

Verlassen auf die Unterstützung durch Freunde und Bekannte (v37)	Mittelwert
Gesamtsurvey	3,7180
Bildungsfern	4,3929
-ohne Migrationshintergrund	3,5000
-mit Migrationshintergrund	4,7273
-Eingewanderte Migranten	4,6000
Bildungspragmatisch	3,7117
-ohne Migrationshintergrund	3,7891
-mit Migrationshintergrund	3,5286
-Eingewanderte Migranten	3,7273
Ohne Migrationshintergrund	3,6889
Migrationshintergrund	3,7727
Während der Schulzeit eingewandert	4,0571

Tabelle Verlassen auf die Unterstützung durch Freunde und Bekannte und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanz

Verlassen auf die Unterstützung durch Freunde und Bekannte (v37)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanz	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanz
Gesamtsurvey	s. (p =,001)	n.s.
Bildungsfern	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	-	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	-	-
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.	n.s.

Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	s. (p = ,001)	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

WOHNVIERTEL

Tabelle Wohnumgebung bzw. Stadtviertel – Häufigkeiten

Wohnumgebung (v 80)	Überwiegend Migranten	Überwiegend Deutsche	Deutsche und Migranten zu gleichen Teilen
Survey	9,6%	65,5%	21,7%
Bildungsfern	13%	42,6%	35,2%
-ohne Migrationshintergrund	20%	33,3%	40%
-mit Migrationshintergrund	8,6%	48,6%	37,1
-Eingewanderte Migranten	-	41,7%	50%
Bildungspragmatisch	10,1%	64,5%	23%
-ohne Migrationshintergrund	8,8%	65,1%	25,6%
-mit Migrationshintergrund	17%	41,1%	33,9%
-Eingewanderte Migranten	27%	18,9%	35,1%
Ohne Migrationshintergrund	9,2%	65,1%	24,2%
Mit Migrationshintergrund	15,9%	47,3%	30%
Während der Schulzeit eingewandert	22,1%	35,1%	29,9%

Tabelle Wohnumgebung bzw. Stadtviertel und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanz

Wohnumgebung (v 80)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanz	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanz
Gesamtsurvey	s.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

Tabelle Freundschaftsbeziehungen zu anderen Schichten (v 81) – Häufigkeiten

Freunde aus anderen Schichten (v 81)	Ja	Nein
Gesamtsurvey	63,2%	12,6%
Bildungsfern	50%	11,1%
-ohne Migrationshintergrund	6,7%	13,3%
-mit Migrationshintergrund	65,7%	8,6%
-Eingewanderte Migranten	58,3%	-
Bildungspragmatisch	65,3%	12,7%
-ohne Migrationshintergrund	54,9%	13%
-mit Migrationshintergrund	56,3%	2,8%
-Eingewanderte Migranten	51,4%	10,8%
Ohne Migrationshintergrund	56,6%	12,5%
Mit Migrationshintergrund	50,7%	7,2%
Während der Schulzeit eingewandert	45,5%	5,2%

Tabelle Freundschaftsbeziehungen zu anderen Schichten und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

Freunde aus anderen Schichten (v 81)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	-	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	-	-
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

GLEICHER BILDUNGSWEG – VORBILDER

Tabelle gleicher Bildungsweg im Bekanntenkreis – Häufigkeiten

Gleicher Bildungsweg im Bekanntenkreis (v 100)	Ja	Nein
Gesamtsurvey	18,7%	7,2%
Bildungsfern	13%	13%
-ohne Migrationshintergrund	-	13,3%
-mit Migrationshintergrund	20%	14,3%
-Eingewanderte Migranten	25%	-
Bildungspragmatisch	18,1%	7,5%
-ohne Migrationshintergrund	25,6%	10,2%

-mit Migrationshintergrund	29,5%	12,5%
-Eingewanderte Migranten	21,6%	13,5%
Ohne Migrationshintergrund	30,6%	11%
Mit Migrationshintergrund	23,2%	10,1%
Während der Schulzeit eingewandert	15,6%	6,5%

Tabelle gleicher Bildungsweg im Bekanntenkreis und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

Gleicher Bildungsweg im Bekanntenkreis (v 100)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	-	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	-	-
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

Tabelle Vorbilder – Häufigkeiten

Vorbilder (v 97)	Ja	Nein
Gesamtsurvey	9,1%	20,6%
Bildungsfern	14,8%	18,5%
-ohne Migrationshintergrund	-	13,3%
-mit Migrationshintergrund	20%	22,9%
-Eingewanderte Migranten	16,7%	8,3%
Bildungspragmatisch	9,7%	21,2%
-ohne Migrationshintergrund	12,6%	31,6%
-mit Migrationshintergrund	17,9%	31,3%
-Eingewanderte Migranten	21,6%	24,3%
Ohne Migrationshintergrund	12,2%	35,2%
Mit Migrationshintergrund	14,5%	24,2%
Während der Schulzeit eingewandert	14,3%	14,3%

Tabelle Vorbilder und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

Vorbilder (v 97)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) -Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	-	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	-	-

Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

BILDUNGSASPIRATIONEN
BILDUNGSASPIRATIONEN DER ELTERN – INTERESSE

Tabelle Interesse der Eltern – Mittelwerte

Interesse der Eltern an der Schulbildung ihrer Kinder (v77)	Mittelwert
Survey	1,8964
Bildungsfern	2,1509
-ohne Migrationshintergrund	1,7333
-mit Migrationshintergrund	2,2647
-Eingewanderte Migranten	2,2500
Bildungspragmatisch	1,9514
-ohne Migrationshintergrund	1,9206
-mit Migrationshintergrund	1,8559
-Eingewanderte Migranten	1,8108
Ohne Migrationshintergrund	1,8190
Mit Migrationshintergrund	1,8878
Während der Schulzeit eingewandert	1,8571

Tabelle Interesse der Eltern an der Schulbildung und Bildungsstand der Eltern – Signifikanzen

Interesse der Eltern an der Schulbildung (v77) / Bildungsstand der Eltern (V54)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle Interesse an der Schulbildung der Kinder und dem Informationsstand der Eltern über das Schulsystem – Signifikanzen

Interesse der Eltern an der Schulbildung ihrer Kinder (v77)/ Informationsstand der Eltern über Schulsystem (v23)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.
Bildungsfern	s.s.
-ohne Migrationshintergrund	s.s. (p = ,001)
-mit Migrationshintergrund	s.s.
-Eingewanderte Migranten	s.s.
Bildungspragmatisch	s.s.
-ohne Migrationshintergrund	s.s.

-mit Migrationshintergrund	s.s.
-Eingewanderte Migranten	s.s.
Ohne Migrationshintergrund	s.s.
Mit Migrationshintergrund	s.s.
Während der Schulzeit eingewandert	s.s.

Tabelle Interesse der Eltern an der Schulbildung und direkte/indirekte Bildungswege – Signifikanzen

Interesse der Eltern an der Schulbildung (v 77)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c)	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege)
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	s. (p = ,005)	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

SCHULISCHE BETEILIGUNG

Tabelle Beteiligung der Eltern an der Schulbildung – Mittelwerte

Beteiligung der Eltern an der Schulbildung (v78)	Mittelwert
Gesamtsurvey	2,4200
Bildungsfern	3,0926
-ohne Migrationshintergrund	2,6667
-mit Migrationshintergrund	3,2857
-Eingewanderte Migranten	2,6667
Bildungspragmatisch	2,4162
-ohne Migrationshintergrund	2,5721
-mit Migrationshintergrund	2,5946
-Eingewanderte Migranten	2,6486
Ohne Migrationshintergrund	2,6595
Mit Migrationshintergrund	2,5680
Während der Schulzeit eingewandert	2,4416

Tabelle Beteiligung an der Schulbildung – Häufigkeiten

Beteiligung der Eltern an der Schulbildung (v 78)	1	2	3	4	5	6
Gesamtsurvey	30,9%	30,1%	18,8%	9,3%	6,9%	3,7%
Bildungsferne -ohne Migrationshintergrund	25,9%	20,4%	18,5%	5,6%	13%	16,7%
-mit Migrationshintergrund	40%	20%	13,3%	13,3%	13,3%	13,3%
-Eingewanderte Migranten	22,9%	14,3%	22,9%	8,6%	14,3%	17,1%
	50%	-	16,7%	16,7%	-	16,7%
Bildungspragmatische -ohne Migrationshintergrund	29,2%	31,5%	20,2%	9,5%	6,3%	3,2%
-mit Migrationshintergrund	22,8%	32,1%	24,2%	10,7%	6,5%	3,7%
-Eingewanderte Migranten	28,6%	25,9%	18,8%	13,4%	8%	4,5%
	35,1%	21,6%	16,2%	8,1%	8,1%	10,8%
Ohne Migrationshintergrund	22,6%	30,3%	22,3%	11,9%	8%	4,6%
Mit Migrationshintergrund	33,8%	21,3%	18,8%	10,6%	9,7%	5,3%
Während der Schulzeit eingewandert	40,3%	18,2%	19,5%	9,1%	5,2%	7,8%

Sehr starke Beteiligung 1 2 3 4 5 6 gar nicht beteiligt

Tabelle Beteiligung der Eltern an der Schulbildung und Bildungsstand der Eltern – Signifikanzen

Beteiligung der Eltern an der Schulbildung (v78) / Bildungsstand der Eltern (v54)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle Hausaufgabenbetreuung durch die Eltern und Bildungsstand der Eltern – Signifikanzen

Hausaufgabenbetreuung durch die Eltern (v62) / Bildungsstand der Eltern (v54)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	S.s.
Ohne Migrationshintergrund	s.s. (P = 001)
Mit Migrationshintergrund	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle Hausaufgabenbetreuung durch Eltern und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

Hausaufgabenbetreuung durch Eltern (V62)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c)	Indirekt erfolgreiche Bildungswege (v4umwege)
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.

Bildungsfern -ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	-	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Bildungspragmatisch -ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

Tabelle Hausaufgabenbetreuung durch die Eltern – Häufigkeiten

Hausaufgabenbetreuung (v62)	Ja	Nein
Gesamtsurvey	60,5%	39,5%
Bildungsfern -ohne Migrationshintergrund	88,9%	11,1%
-mit Migrationshintergrund	-	100%
-Eingewanderte Migranten	11,4%	88,6%
Bildungspragmatisch -ohne Migrationshintergrund	91,7%	8,3%
-mit Migrationshintergrund	58,5%	41,5%
-Eingewanderte Migranten	47%	53%
	31,3%	68,8%
	73%	27%
Ohne Migrationshintergrund	53,5%	46,5%
Mit Migrationshintergrund	74,4%	25,6%
Eingewanderte	79,2%	20,8%

Tabelle Sprachverhalten mit den Eltern und Hausaufgabenbetreuung durch Eltern - Signifikanzen

Sprachverhalten mit den Eltern (v48) und Hausaufgabenbetreuung durch Eltern (v 62)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.
Bildungsferne - ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Bildungspragmatische - ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	s.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.
Mit Migrationshintergrund	s. (p = ,004)
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle Interesse der Eltern an der Schulbildung und Beteiligung der Eltern an der Schulbildung – Signifikanzen

Interesse der Eltern an der Schulbildung (v77) / Beteiligung der Eltern an der Schulbildung (v78)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.
Bildungsferne	s.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	s.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Bildungspragmatische	s.s.
- ohne Migrationshintergrund	s.s.
-mit Migrationshintergrund	s.s.
-Eingewanderte Migranten	s.s.
Ohne Migrationshintergrund	s.s.
Mit Migrationshintergrund	s.s.
Während der Schulzeit eingewandert	s.s.

Tabelle Interesse der Eltern an der Schulbildung und Hausaufgabenbetreuung durch Eltern – Signifikanzen

Interesse der Eltern an der Schulbildung (v77) /Hausaufgabenbetreuung durch Eltern (v62)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.
Bildungsferne	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Bildungspragmatische	s.s.
- ohne Migrationshintergrund	s.s.
-mit Migrationshintergrund	s.s.
-Eingewanderte Migranten	s. (p = ,004)
Ohne Migrationshintergrund	s.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle Informationsstand der Eltern über das Schulsystem und Beteiligung der Eltern an der Schulbildung – Signifikanzen

Informationsstand der Eltern über das Schulsystem (v23) / Beteiligung der Eltern an der <Schulbildung (v78)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.
Bildungsferne	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Bildungspragmatische	s.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	s.s.
-Eingewanderte Migranten	s. (p = ,002)
Ohne Migrationshintergrund	s.s.

Mit Migrationshintergrund	s.s.
Während der Schulzeit eingewandert	s. (p = ,002)

Tabelle Informationsstand der Eltern über das Schulsystem und Hausaufgabenbetreuung durch Eltern – Signifikanzen

Informationsstand der Eltern über das Schulsystem (v23) /Hausaufgabenbetreuung durch Eltern (v62)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.
Bildungsferne	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Bildungspragmatische	s.s.
- ohne Migrationshintergrund	s.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	s.s.
Mit Migrationshintergrund	s.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle Sprachverhalten mit den Eltern und Informationsstand der Eltern über das Schulsystem – Signifikanzen

Sprachverhalten mit den Eltern (v48) / Informationsstand der Eltern über das Schulsystem (v23)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.
Bildungsferne	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	s. (p = ,003)
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Bildungspragmatische	s.s.
- ohne Migrationshintergrund	s.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	s. (p = ,003)
Ohne Migrationshintergrund	s.s.
Mit Migrationshintergrund	s. (p = ,002)
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle Beteiligung der Eltern an der Schulbildung und direkte/indirekte Bildungswege – Signifikanzen

Beteiligung der Eltern an der Schulbildung (V78)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	-
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-

-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Bildungspragmatisch	S (p = ,002)	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	s.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	-

Tabelle Förderung der persönlichen Entwicklung durch die Eltern – Mittelwerte

Förderung der persönlichen Entwicklung durch die Eltern (v79)	Mittelwert
Gesamtsurvey	2,7970
Bildungsfern	3,1887
-ohne Migrationshintergrund	3,2000
-mit Migrationshintergrund	3,2059
-Eingewanderte Migranten	3,1818
Bildungspragmatisch	2,7925
-ohne Migrationshintergrund	2,4860
-mit Migrationshintergrund	2,5093
-Eingewanderte Migranten	2,3333
Ohne Migrationshintergrund	2,4630
Mit Migrationshintergrund	2,6550
Während der Schulzeit eingewandert	2,5270

Tabelle Förderung der persönlichen Entwicklung durch die Eltern und Interesse der Eltern an der Schulbildung - Signifikanzen

Förderung der persönlichen Entwicklung (v79)/ Interesse der Eltern an der Schulbildung (v77)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.
Bildungsferne	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	s.s. (p = ,001)
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Bildungspragmatische	s.s.
- ohne Migrationshintergrund	s.s.
-mit Migrationshintergrund	s.s.
-Eingewanderte Migranten	s.s. (p = ,001)
Ohne Migrationshintergrund	s.s.
Mit Migrationshintergrund	s.s.
Während der Schulzeit eingewandert	s.s.

Tabelle Förderung der persönlichen Entwicklung durch die Eltern und Beteiligung der Eltern an der Schulbildung - Signifikanzen

Förderung der persönlichen Entwicklung (v79)/ schulische Beteiligung (v78)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.
Bildungsferne	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Bildungspragmatische	s.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	s.s.
-Eingewanderte Migranten	s.s.
Ohne Migrationshintergrund	s.s.
Mit Migrationshintergrund	s.s.
Während der Schulzeit eingewandert	s.s.

Tabelle Förderung der persönlichen Entwicklung durch die Eltern und direkte/ indirekte Bildungswege - Signifikanzen

Förderung der persönlichen Entwicklung durch die Eltern (v79)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c)	Indirekt erfolgreiche Bildungswege (v4umwege)
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	-
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	-	-
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	-

Tabelle Entscheidung über Bildungswege – Häufigkeiten

Entscheidung über den Bildungsweg (v7)	Eltern	Befragte	sonstige
Gesamtsurvey	12,5%	79,5%	5,2%
Bildungsfern	22,2%	68,5%	7,4%
- ohne Migrationshintergrund	26,7%	66,7%	6,7%
-mit Migrationshintergrund	20%	71,4%	5,7%
-Eingewanderte Migranten	16,7%	83,3%	-
Bildungspragmatisch	11,9%	81,3%	4,2%
- ohne Migrationshintergrund	16,3%	73,5%	7%
-mit Migrationshintergrund	15,2%	79,5%	1,8%
-Eingewanderte Migranten	18,9%	75,7%	-
Ohne Migrationshintergrund	16,5 %	71,9%	8,3%
Mit Migrationshintergrund	16,4%	75,4%	4,3%
Während der Schulzeit eingewandert	16,9%	74%	3,9%

Tabelle Entscheidung über Bildungsweg und direkte/ indirekte erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

Entscheidung über den Bildungsweg (V7)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) - Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

**DAS SUBJEKT
SEBSTWIRKSAMKEITSÜBERZEUGUNG UND –ERWARTUNG**

Tabelle Glaube an die eigenen Fähigkeiten – Mittelwerte

Glaube an die eigenen Fähigkeiten (v36)	Mittelwert
Survey	2,1171
Bildungsfern	2,2333
- ohne Migrationshintergrund	2,0000
-mit Migrationshintergrund	2,2500
-Eingewanderte Migranten	2,2000
Bildungspragmatisch	2,1875
- ohne Migrationshintergrund	2,2432
-mit Migrationshintergrund	2,0986
-Eingewanderte Migranten	1,6522
Ohne Migrationshintergrund	2,1272
Mit Migrationshintergrund	2,1062
Während der Schulzeit eingewandert	1,7778

Tabelle Glaube an die eigenen Fähigkeiten und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

Glaube an die eigenen Fähigkeiten (v36)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	-
- ohne Migrationshintergrund	-	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	-	-
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.

Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	-

Tabelle Subjektive Bewertung Aufgaben gewachsen zu sein – Mittelwerte

Wenn ich einer Aufgabe nicht gewachsen bin, gebe ich schnell auf! (V39)	Mittelwert
Gesamtsurvey	3,9901
Bildungsfern	3,3333
- ohne Migrationshintergrund	4,7500
-mit Migrationshintergrund	3,0870
-Eingewanderte Migranten	3,4000
Bildungspragmatisch	3,8958
- ohne Migrationshintergrund	3,1973
-mit Migrationshintergrund	3,8714
-Eingewanderte Migranten	3,8182
Ohne Migrationshintergrund	3,4646
Mit Migrationshintergrund	3,5766
Während der Schulzeit eingewandert	3,4857

Tabelle Subjektive Bewertung Aufgaben gewachsen zu sein und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

Subjektive Bewertung Aufgaben gewachsen zu sein (v39)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) -Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	-
- ohne Migrationshintergrund	-	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	-	-
Bildungspragmatisch	s.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	-

Tabelle Subjektive Bewertung Aufgaben gewachsen zu sein und Glaube an die eigenen Fähigkeiten – Signifikanzen

Subjektive Bewertung Aufgaben gewachsen zu sein (v39) // Glaube an die eigenen Fähigkeiten (v 36)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.
Bildungsfern	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Bildungspragmatisch	s.s.
- ohne Migrationshintergrund	s.s.

-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	s.s.
Mit Migrationshintergrund	s.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle Zufriedenheit mit eigenem Bildungsweg – Mittelwerte

Zufrieden mit Bildungsweg (V8)	Mittelwert
Gesamtsurvey	2,3990
Bildungsfern	2,7736
- ohne Migrationshintergrund	2,6000
-mit Migrationshintergrund	2,8529
-Eingewanderte Migranten	2,0000
Bildungspragmatisch	2,4828
- ohne Migrationshintergrund	2,6869
-mit Migrationshintergrund	2,5804
-Eingewanderte Migranten	2,4324
Ohne Migrationshintergrund	2,4969
Mit Migrationshintergrund	2,4780
Während der Schulzeit eingewandert	2,2500

Tabelle Zufriedenheit mit eigenem Bildungsweg und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

Zufriedenheit mit dem eigenen Bildungsweg (v 8)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.	s. (p = ,005)
Bildungsfern	n.s.	-
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Bildungspragmatisch	s.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	s.s.	-
-mit Migrationshintergrund	s.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Ohne Migrationshintergrund	s.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	s.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	-

Tabelle Zufriedenheit mit eigenem Bildungsweg und Glaube an die eigenen Fähigkeiten – Signifikanzen

Zufriedenheit mit dem eigenen Bildungsweg (v 8) / Glaube an die eigenen Fähigkeiten (v 36)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.
Bildungsfern	s. (p = ,002)
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	s (p = ,003)
-Eingewanderte Migranten	n.s.

Bildungspragmatisch	s.s.
- ohne Migrationshintergrund	s.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	s.s.
Mit Migrationshintergrund	s.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle Subjektive Bewertung des Bildungsweges als problemlos – Mittelwerte

Bewertung des Bildungswegs als problemlos (V9)	Mittelwert
Gesamtsurvey	2,4325
Bildungsfern	3,2813
- ohne Migrationshintergrund	4,5000
-mit Migrationshintergrund	3,2400
-Eingewanderte Migranten	2,7143
Bildungspragmatisch	2,5309
- ohne Migrationshintergrund	2,9864
-mit Migrationshintergrund	3,0933
-Eingewanderte Migranten	2,9167
Ohne Migrationshintergrund	2,7753
Mit Migrationshintergrund	3,0756
Während der Schulzeit eingewandert	2,8250

Tabelle Subjektive Bewertung des Bildungsweges als problemlos und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

Subjektive Bewertung des Bildungsweges als problemlos (v 9)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	-
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	-	-
Bildungspragmatisch	s.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	s.s.	-
-mit Migrationshintergrund	s.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Ohne Migrationshintergrund	s.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	s.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	-

Tabelle Subjektive Bewertung des Bildungsweges als problemlos und Glaube an die eigenen Fähigkeiten – Signifikanzen

Subjektive Bewertung des Bildungsweges als problemlos (v 9)/ Glaube an die eigenen Fähigkeiten (v 36)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.
Bildungsfern	s.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	s.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.

Bildungspragmatisch	s.s.
- ohne Migrationshintergrund	s.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	s.s.
Mit Migrationshintergrund	s.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle Bewertung der schulischen Leistungen – Mittelwerte

Bewertung der Leistungen (v10)	Mittelwert
Gesamtsurvey	2,2379
Bildungsfern	2,4259
- ohne Migrationshintergrund	2,3333
-mit Migrationshintergrund	2,3714
-Eingewanderte Migranten	2,0833
Bildungspragmatisch	2,3218
- ohne Migrationshintergrund	2,5305
-mit Migrationshintergrund	2,3929
-Eingewanderte Migranten	2,2432
Ohne Migrationshintergrund	2,3754
Mit Migrationshintergrund	2,2878
Während der Schulzeit eingewandert	2,1039

Tabelle Bewertung der schulischen Leistungen und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

Bewertung der Leistungen (v10)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	-	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	-	-
Bildungspragmatisch	s.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	s.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	s.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	s. (p= ,003)	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

Tabelle Bewertung der schulischen Leistungen und Glaube an die eigenen Fähigkeiten – Signifikanzen

Bewertung der schulischen Leistungen (v 10) /Glaube an die eigenen Fähigkeiten (v36)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.
Bildungsfern	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.

Bildungspragmatisch	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle Über-/ Unterforderung – Mittelwerte

Über-/Unterforderung (v 28)	Mittelwert
Gesamtsurvey	3,3027
Bildungsfern	3,2727
- ohne Migrationshintergrund	6,0000
-mit Migrationshintergrund	3,1250
-Eingewanderte Migranten	3,0000
Bildungspragmatisch	3,3774
- ohne Migrationshintergrund	3,4583
-mit Migrationshintergrund	3,2059
-Eingewanderte Migranten	2,7273
Ohne Migrationshintergrund	3,4015
Mit Migrationshintergrund	3,0784
Während der Schulzeit eingewandert	2,8667

Tabelle Über-/ Unterforderung und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

Über-/ Unterforderung(v28)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	-
- ohne Migrationshintergrund	-	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	-	-
Bildungspragmatisch	n.s.	-
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	-
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	-

ANERKENNUNG DURCH SOZIALES UMFELD

Tabelle Anerkennung durch das soziale Umfeld – Mittelwerte

Anerkennung durch das soziale Umfeld (v 82)	Mittelwert
Gesamtsurvey	2,0619

Bildungsfern	2,3333
-ohne Migrationshintergrund	4,6667
-mit Migrationshintergrund	1,9615
-Eingewanderte Migranten	2,2857
Bildungspragmatisch	2,0651
-ohne Migrationshintergrund	2,1644
-mit Migrationshintergrund	1,7917
-Eingewanderte Migranten	1,6818
Ohne Migrationshintergrund	2,1637
Migrationshintergrund	1,7913
Während der Schulzeit eingewandert	1,7778

Tabelle Anerkennung durch das soziale Umfeld und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

Anerkennung durch das soziale Umfeld (v 82)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	-	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	-	-
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Ohne Migrationshintergrund	s. (p = ,004)	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

BILDUNGSMOTIVATION DER BEFRAGTEN

Tabelle Wichtigkeit der Schule – Mittelwerte

Wichtigkeit der Schule(v 20)	Mittelwert
Gesamtsurvey	2,4438
Bildungsfern	2,1887
- ohne Migrationshintergrund	1,8667
-mit Migrationshintergrund	2,2571
-Eingewanderte Migranten	1,6667
Bildungspragmatisch	2,4556
- ohne Migrationshintergrund	2,3767
-mit Migrationshintergrund	2,1786
-Eingewanderte Migranten	2,0000
Ohne Migrationshintergrund	2,2761
Mit Migrationshintergrund	2,2087
Während der Schulzeit eingewandert	1,9740

Tabelle Wichtigkeit der Schule und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

Wichtigkeit der Schule (v20)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	-
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	s. (p = ,003)
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	-

Tabelle Wichtigkeit von Karriere –Mittelwerte

Wichtigkeit von Karriere v 33	Mittelwert
Survey	2,6469
Bildungsfern	2,8065
- ohne Migrationshintergrund	2,6667
-mit Migrationshintergrund	2,8077
-Eingewanderte Migranten	2,5714
Bildungspragmatisch	2,5991
- ohne Migrationshintergrund	2,7568
-mit Migrationshintergrund	2,2838
-Eingewanderte Migranten	2,0000
Ohne Migrationshintergrund	2,7357
Mit Migrationshintergrund	2,5000
Während der Schulzeit eingewandert	2,2564

Tabelle Wichtigkeit von Karriere und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

Wichtigkeit von Karriere (v33)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	-
- ohne Migrationshintergrund	-	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	-	-
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	-

ZUKUNFTSPERSPEKTIVEN

Tabelle Berufliche Ziele als Jugendlicher – Häufigkeiten

Berufliche Ziele als Jugendliche (v34)	Ja	Nein
Gesamtsurvey	17,8%	9,9%
Bildungsfern	25,9%	9,3%
- ohne Migrationshintergrund	6,7%	13,3%
-mit Migrationshintergrund	34,3%	5,7%
-Eingewanderte Migranten	16,7%	8,3%
Bildungspragmatisch	20,4%	8,1%
- ohne Migrationshintergrund	29,3%	10,2%
-mit Migrationshintergrund	32,1%	14,3%
-Eingewanderte Migranten	35,1%	8,1%
Ohne Migrationshintergrund	27,5%	16,5%
Mit Migrationshintergrund	25,1%	11,6%
Während der Schulzeit eingewandert	20,8%	6,5%

Tabelle Berufliche Ziele als Jugendlicher und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikанzen

Berufliche Ziele als Jugendliche (v 34)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikанzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikанzen
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	-
- ohne Migrationshintergrund	-	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	-	-
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Ohne Migrationshintergrund	s. (p = ,003)	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

Tabelle fester Karriereplan – Häufigkeiten

Fester Karriereplan (v35)	Ja	Nein
Gesamtsurvey	12%	30,3%
Bildungsfern	11,1%	42,6%
- ohne Migrationshintergrund	6,7%	13,3%
-mit Migrationshintergrund	8,6%	60%
-Eingewanderte Migranten	-	100%
Bildungspragmatisch	12,9%	31,7%
- ohne Migrationshintergrund	13%	54%
-mit Migrationshintergrund	29,5%	34,8%
-Eingewanderte Migranten	37,8%	21,6%
Ohne Migrationshintergrund	15,9%	52,3%

Mit Migrationshintergrund	18,8%	35,7%
Während der Schulzeit eingewandert	19,5%	27,3%

Tabelle fester Karriereplan und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikанzen

Fester Karriereplan (v35)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikанzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikанzen
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	-	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	-	-
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

Tabelle Zukunftsaussichten – Mittelwerte

Zukunftsaussichten (v29 – v 31)	private	berufliche	finanzielle	Index
Gesamtsurvey	Mittelwert 2,2693	Mittelwert 2,8775	Mittelwert 3,2000	Mittelwert 2,7784
Bildungsfern	Mittelwert 2,5333	Mittelwert 3,2333	Mittelwert 3,4333	Mittelwert 3,0690
- ohne Migrationshintergrund	M 3,2500	M 3,2500	M 4,0000	M 3,5000
-mit Migrationshintergrund	M 2,4583	M 3,2800	M 3,3200	M 3,0139
-Eingewanderte Migranten	M 2,1429	M 2,8571	M 3,0000	M 2,6667
Bildungspragmatisch	Mittelwert 2,3319	Mittelwert 2,9602	Mittelwert 3,3200	Mittelwert 2,8690
- ohne Migrationshintergrund	M 2,4014	M 3,0338	M 3,3673	M 2,9342
-mit Migrationshintergrund	M 2,1622	M 2,8082	M 3,1507	M 2,6991
-Eingewanderte Migranten	M 1,8750	M 2,4167	M 2,6250	M 2,3056
Ohne Migrationshintergrund	Mittelwert 2,3125	Mittelwert 2,9031	Mittelwert 3,2212	Mittelwert 2,8095
Mit Migrationshintergrund	Mittelwert 2,1724	Mittelwert 2,8276	Mittelwert 3,1034	Mittelwert 2,6930
Während der Schulzeit eingewandert	Mittelwert 1,9487	Mittelwert 2,4872	Mittelwert 2,7179	Mittelwert 2,3846

Tabelle Zukunftsaussichten und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikанzen

Zukunftsaussichten Index (v 29 – v31)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikанzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikанzen
Gesamtsurvey		
• Index	s.s.	s.
• Private	n.s.	n.s.
• Berufliche	s.s.	n.s.

• finanzielle	s.s.	s.s.
Bildungsfern		
• Index	n.s.	n.s.
• Private	n.s.	n.s.
• Berufliche	n.s.	n.s.
• Finanzielle	n.s.	n.s.
- ohne Migrationshintergrund		
• Index	-	-
• Private	-	-
• Berufliche	-	-
• Finanzielle	-	-
-mit Migrationshintergrund		
• Index	n.s.	-
• Private	n.s.	-
• Berufliche	n.s.	-
• Finanzielle	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten		
• Index	-	-
• Private	-	-
• Berufliche	-	-
• Finanzielle	-	-
Bildungspragmatisch		
• Index	s.	n.s.
• Private	n.s.	n.s.
• Berufliche	n.s.	n.s.
• Finanzielle	s.s.	s.
- ohne Migrationshintergrund		
• Index	n.s.	-
• Private	n.s.	-
• Berufliche	n.s.	-
• Finanzielle	s.s.	-
-mit Migrationshintergrund	2.2. (p = ,001)	-
• Index	n.s.	-
• Private	n.s.	-
• Berufliche	n.s.	-
• Finanzielle	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten		
• Index	n.s.	-
• Private	n.s.	-
• Berufliche	n.s.	-
• Finanzielle	n.s.	-
Ohne Migrationshintergrund		
• Index	s.s.	n.s.
• Private	n.s.	n.s.
• Berufliche	s.s.	n.s.
• finanzielle	s.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund		
• Index	s.s.	n.s.
• Private	n.s.	n.s.
• Berufliche	s.	n.s.
• finanzielle	s.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert		
• Index	n.s.	-
• Private	n.s.	-
• Berufliche	n.s.	-
• finanzielle	n.s.	-

KINDERGARTENBESUCH

Tabelle Kindergartenbesuch – Häufigkeiten

Kindergartenbesuch (v 2)	Ja	Nein
Gesamtsurvey	82,1%	16,4%
Bildungsfern	61,5%	35,2%
-ohne Migrationshintergrund	80%	13,3%
-mit Migrationshintergrund	54,3%	42,9%
Ohne Eingewanderte	69,9%	30,4%
Bildungspragmatisch	86,7%	12,1%
-ohne Migrationshintergrund	92,6%	5,6%
-mit Migrationshintergrund	63,4%	35,7%
Ohne Eingewanderte	86,5%	12,2%
Ohne Migrationshintergrund	90,5%	7,6%
Mit Migrationshintergrund	56%	42,5%
Ohne Eingewanderte	81,3%	17,2%

Tabelle Kindergartenbesuch und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanz

Kindergartenbesuch (v 2)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanz	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanz
Gesamtsurvey	s.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Ohne Eingewanderte	n.s.	-
Bildungspragmatisch	s. (p = ,002)	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Ohne Eingewanderte	n.s.	-
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Ohne Eingewanderte	n.s.	n.s.

Von den Befragten ohne Migrationshintergrund und mit indirekt erfolgreichem Bildungsweg haben alle einen Kindergarten besucht. Daher ergibt sich die Vorschule als Konstante – keine Signifikanz ermittelbar.

Tabelle Kindergartenbesuch und Bildungsstand der Eltern – Signifikanz

Kindergartenbesuch (v 2)/ Bildungsstand der Eltern (v 54)	Signifikanz
Gesamtsurvey	s.s.
Bildungsferne	-
-ohne Migrationshintergrund	-
-mit Migrationshintergrund	-
Ohne Eingewanderte	-
Bildungspragmatische	-
-ohne Migrationshintergrund	-
-mit Migrationshintergrund	-
Ohne Eingewanderte	-

Ohne Migrationshintergrund	n.s.
Mit Migrationshintergrund Ohne Eingewanderte	n.s.

Tabelle Kindergartenbesuch und Einschränkungen während der Schulzeit – Signifikanzen

Kindergartenbesuch (v 2)/ Einschränkungen während der Schulzeit (v 53 umkodiert)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.
Bildungsferne -ohne Migrationshintergrund -mit Migrationshintergrund Ohne Eingewanderte	n.s. n.s. n.s. n.s.
Bildungspragmatische -ohne Migrationshintergrund -mit Migrationshintergrund Ohne Eingewanderte Ohne Migrationshintergrund	S (p = ,001) n.s. n.s. n.s. n.s.
Mit Migrationshintergrund Ohne Eingewanderte	n.s.

Tabelle Kindergartenbesuch und Berufstätigkeit der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit - Signifikanzen

Kindergartenbesuch (v 2)/ Berufstätigkeit der Eltern während der Kinder- und Jugendzeit (v 52)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.
Bildungsferne -ohne Migrationshintergrund -mit Migrationshintergrund Ohne Eingewanderte	n.s. n.s. n.s. n.s.
Bildungspragmatische -ohne Migrationshintergrund -mit Migrationshintergrund Ohne Eingewanderte	n.s. n.s. n.s. n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.
Mit Migrationshintergrund Ohne Eingewanderte	n.s.

Tabelle Migrationshintergrund und Kindergartenbesuch – Signifikanzen

Kindergartenbesuch (v 2)/ möglicher Migrationshintergrund (v 44c)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.
Bildungsferne	n.s.
Bildungspragmatische	s.s.

Tabelle Kindergartenbesuch und Sprache mit den Eltern – Signifikanzen

Kindergartenbesuch (v 2)/ Sprache mit den Eltern (v 48)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.
Bildungsferne -ohne Migrationshintergrund -mit Migrationshintergrund Ohne Eingewanderte	n.s. n.s. n.s. n.s.
Bildungspragmatische -ohne Migrationshintergrund -mit Migrationshintergrund Ohne Eingewanderte	s.s. s.s. (p = ,001) n.s. n.s.
Ohne Migrationshintergrund	s.s.
Mit Migrationshintergrund Ohne Eingewanderte	s.s.

Tabelle Kindergartenbesuch und Sprache mit den Geschwistern – Signifikanzen

Kindergartenbesuch (v 2)/ Sprache mit den Geschwister (v 50)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.
Bildungsferne -ohne Migrationshintergrund -mit Migrationshintergrund Ohne Eingewanderte	n.s. n.s. n.s. n.s.
Bildungspragmatische -ohne Migrationshintergrund -mit Migrationshintergrund Ohne Eingewanderte Ohne Migrationshintergrund	s.s. s. (p = ,002) n.s. n.s. s.s.
Mit Migrationshintergrund Ohne Eingewanderte	S (p = ,002)

MEDIENKONSUM

Tabelle Medienkonsum während der Schulzeit – Mittelwerte

Medienkonsum Während der Schulzeit (v 101 – v 104)	Index Medienkonsum	Internet	TV	Bücher	PC-Spiele
Gesamtsurvey	M 3,2143	Mittelwert 2,6571	Mittelwert 3,0000	Mittelwert 2,6178	Mittelwert 4,3684
Bildungsfern	M 3,6346	Mittelwert 3,0000	Mittelwert 2,4286	Mittelwert 3,5333	Mittelwert 5,0000
-ohne Migrationshintergrund	M 2,6250	M 1,0000	M 1,3333	M 2,6667	M 4,500
-mit Migrationshintergrund	M 3,8750	M 3,3636	M 2,8000	M 3,7273	M 5,2000
-Eingewanderte Migranten	M 3,6667	M 3,6667	M 3,0000	M 3,3333	M 4,6667
Bildungspragmatisch	M 3,2546	Mittelwert 2,7717	Mittelwert 2,8545	Mittelwert 2,7037	Mittelwert 4,3578
-ohne Migrationshintergrund	3,1731	M 2,6623	M 2,7846	M 2,7692	M 4,2000
-mit Migrationshintergrund	3,3750	M 2,9362	M 2,9524	M 2,6500	M 4,5122
-Eingewanderte Migranten	3,4773	M 3,0000	M 3,0833	M 3,0000	M 4,5455

Ohne Migrationshintergrund	M 3,1504	Mittelwert 2,5000	Mittelwert 3,0887	Mittelwert 2,5000	Mittelwert 4,3496
Mit Migrationshintergrund	M 3,3500	Mittelwert 2,9559	Mittelwert 2,8387	Mittelwert 2,8197	Mittelwert 4,4426
Während der Schulzeit eingewandert	M 3,4167	Mittelwert 3,0000	Mittelwert 3,0000	Mittelwert 2,9333	Mittelwert 4,5333

Tabelle Medienkonsum während der Schulzeit und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege - Signifikanzen

Medienkonsum Während der Schulzeit (v 101 – v 104)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) –Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) – Signifikanzen
Gesamtsurvey		
• Index Medienkonsum	n.s.	n.s.
• Internet	n.s.	n.s.
• TV	n.s.	n.s.
• Bücher	s. (p = ,002)	n.s.
• PC-Spiele	n.s.	n.s.
Bildungsfern		
• Index Medienkonsum	n.s.	-
• Internet	n.s.	-
• TV	n.s.	-
• Bücher	n.s.	-
• PC-Spiele	n.s.	-
-ohne Migrationshintergrund	-	-
• Index Medienkonsum	-	-
• Internet	-	-
• TV	-	-
• Bücher	-	-
• PC-Spiele	-	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
• Index Medienkonsum	n.s.	-
• Internet	n.s.	-
• TV	n.s.	-
• Bücher	n.s.	-
• PC-Spiele	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	-	-
• Index Medienkonsum	-	-
• Internet	-	-
• TV	-	-
• Bücher	-	-
• PC-Spiele	-	-
Bildungspragmatisch		
• Index Medienkonsum	n.s.	n.s.
• Internet	n.s.	n.s.
• TV	n.s.	n.s.
• Bücher	n.s.	n.s.
• PC-Spiele	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
• Index Medienkonsum	n.s.	n.s.
• Internet	n.s.	n.s.
• TV	n.s.	n.s.
• Bücher	n.s.	n.s.
• PC-Spiele	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
• Index Medienkonsum	n.s.	-

• Internet	n.s.	-
• TV	n.s.	-
• Bücher	s. (p = ,002)	-
• PC-Spiele	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten		
• Index Medienkonsum	n.s.	-
• Internet	n.s.	-
• TV	n.s.	-
• Bücher	n.s.	-
• PC-Spiele	n.s.	-
•		
•		
Ohne Migrationshintergrund		
• Index Medienkonsum	n.s.	n.s.
• Internet	n.s.	n.s.
• TV	n.s.	n.s.
• Bücher	n.s.	n.s.
• PC-Spiele	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund		
• Index Medienkonsum	n.s.	-
• Internet	n.s.	-
• TV	n.s.	-
• Bücher	s. (p = ,002)	-
• PC-Spiele	n.s.	-
Während der Schulzeit eingewandert		
• Index Medienkonsum		
• Internet	n.s.	-
• TV	n.s.	-
• Bücher	n.s.	-
• PC-Spiele	n.s.	-
•	n.s.	-

Tabelle Bibliotheksausweis - Häufigkeiten

Bibliotheksausweis hatten (v105)	Ja	Nein
Gesamtsurvey	17,9%	5,5%
Bildungsfern	20,4%	5,6%
-ohne Migrationshintergrund	13,3%	6,7%
-mit Migrationshintergrund	25,7%	5,7%
-Eingewanderte Migranten	16,7%	8,3%
Bildungspragmatisch	17,3%	4,6%
-ohne Migrationshintergrund	21,9%	7,9%
-mit Migrationshintergrund	33%	4,5%
-Eingewanderte Migranten	27%	5,4%
Ohne Migrationshintergrund	26,6%	11%
Mit Migrationshintergrund	26,6%	3,9%
Während der Schulzeit eingewandert	16,9%	3,9%

Tabelle Bibliotheksausweis erhalten durch – Häufigkeiten

Bibliotheksausweis erhalten (v106)	N	Schule	Freunde	Eltern	Sonstige
Survey	815	8,5%	3,3%	5,2%	1,7%
Bildungsfern	54	14,8%	5,6%	1,9%	-
-ohne Migrationshintergrund	15	13,3%	-	-	-

-mit Migrationshintergrund	35	14,3%	8,6%	2,9%	-
-Eingewanderte Migranten	12	8,3%	8,3%	-	-
Bildungspragmatisch	496	8,1%	3,8%	3,8%	2%
-ohne Migrationshintergrund	215	10,7%	5,1%	6%	1,4%
-mit Migrationshintergrund	112	14,5%	6,3%	5,4%	6,3%
-Eingewanderte Migranten	37	8,1%	8,1%	5,4%	5,4%
Ohne Migrationshintergrund	327	12,8%	4,3%	9,2%	1,8%
Mit Migrationshintergrund	207	11,6%	5,3%	5,8%	3,9%
Während der Schulzeit eingewandert	77	5,2%	5,2%	2,6%	3,9%

Tabelle Bibliotheksausweis und Bildungsstand der Eltern – Signifikanzen

Bibliotheksausweis (v105) und Bildungsstand der Eltern (v 54)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.
Bildungsferne	-
-ohne Migrationshintergrund	-
-mit Migrationshintergrund	-
-Eingewanderte Migranten	-
Bildungspragmatische	-
-ohne Migrationshintergrund	-
-mit Migrationshintergrund	-
-Eingewanderte Migranten	-
Ohne Migrationshintergrund	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.

Tabelle Bibliotheksausweis und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege (v 4umwege) – Signifikanzen

Bibliotheksausweis (v105)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsferne	n.s.	-
-ohne Migrationshintergrund	-	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	-	-
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	-	-
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

Tabelle Subjektive Bewertung des Medieneinflusses auf den Bildungsweg

Subjektive Bewertung des Medieneinflusses auf den Bildungsweg (v107)	Mittelwert
Gesamtsurvey	3,4817
Bildungsfern	3,571
-ohne Migrationshintergrund	4,3333
-mit Migrationshintergrund	3,2000
-Eingewanderte Migranten	3,0000
Bildungspragmatisch	3,5963
-ohne Migrationshintergrund	4,2000
-mit Migrationshintergrund	3,2857
-Eingewanderte Migranten	2,7500
Ohne Migrationshintergrund	3,6179
Mit Migrationshintergrund	3,2258
Während der Schulzeit eingewandert	2,6875

Tabelle Subjektive Bewertung des Medieneinflusses auf den Bildungsweg und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

Subjektive Bewertung des Medieneinflusses auf den Bildungsweg (v 107)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	-
-ohne Migrationshintergrund	-	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	-	-
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	n.s.	n.s.
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	-

Tabelle Bibliotheksausweis und möglicher Migrationstatus – Signifikanzen

Bibliotheksausweis (v105) und möglicher Migrationstatus (v 44c)	Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.
Bildungsferne	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	-
-mit Migrationshintergrund	-
-Eingewanderte Migranten	-
Bildungspragmatische	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	-
-mit Migrationshintergrund	-
-Eingewanderte Migranten	-

KRITISCHE LEBENSEREIGNISSE

Kritische Lebensereignisse im Leben (V85)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	-	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	-	-
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	-	-
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	-	-

Tabelle kritische Lebensereignisse im Leben und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

Tabelle kritische Lebensereignisse im Leben - Häufigkeiten

Kritische Lebensereignisse (v85)	Ja	Nein
Gesamtsurvey	33,5%	9,3%
Bildungsfern	40,7%	9,3%
-ohne Migrationshintergrund	20%	-
-mit Migrationshintergrund	51,4%	14,3%
-Eingewanderte Migranten	-	-
Bildungspragmatisch	37,1%	8,1%
-ohne Migrationshintergrund	56,7%	11,2 %
-mit Migrationshintergrund	52,7 %	12,6 %
-Eingewanderte Migranten	-	-
ohne Migrationshintergrund	54,4 %	14,4 %
Mit Migrationshintergrund	43 %	12,6 %
Während der Schulzeit eingewandert	-	-

Tabelle Richtungswechsel der Entwicklung des Lebens nach kritischem Lebensereignis – Mittelwerte

Richtungswechsel der Entwicklung des Lebens nach kritischem Lebensereignis (V 86)	Mittelwert
Gesamtsurvey	3,1959
Bildungsfern	2,5806
-ohne Migrationshintergrund	1,0000
-mit Migrationshintergrund	2,7200
-Eingewanderte Migranten	-
Bildungspragmatisch	3,1569
-ohne Migrationshintergrund	3,0207
-mit Migrationshintergrund	3,2222

-Eingewanderte Migranten	-
Ohne Migrationshintergrund	3,2883
Migrationshintergrund	3,1207
Während der Schulzeit eingewandert	-

Tabelle Richtungswechsel der Entwicklung des Lebens nach kritischem Lebensereignis und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

Richtungswechsel der Entwicklung des Lebens nach kritischem Lebensereignis (V 86)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	-
-ohne Migrationshintergrund	-	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	-	-
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	s. (p= ,001)	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	-	-
Ohne Migrationshintergrund	s.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	-	-

Tabelle Auswirkung des Kritische Lebensereignisses auf den Bildungsweg - Häufigkeiten

Auswirkung des Kritische Lebensereignisses auf den Bildungsweg (v87)	positiv	negativ
Gesamtsurvey n416	25,6%	25,2%
Bildungsfern	14,8%	29,6%
-ohne Migrationshintergrund	6,7%	13,3%
-mit Migrationshintergrund	20%	37,1%
-Eingewanderte Migranten	-	-
Bildungspragmatisch	25,2%	29,2%
-ohne Migrationshintergrund	22,3 %	34,9 %
-mit Migrationshintergrund	25 %	28,6 %
-Eingewanderte Migranten	-	-
Ohne Migrationshintergrund	22,9 %	30,3 %
Mit Migrationshintergrund	21,3 %	23,2 %
Während der Schulzeit eingewandert	-	-

Tabelle Auswirkung des Kritische Lebensereignisses auf den Bildungsweg und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

Auswirkung des Kritische Lebensereignisses auf den Bildungsweg (v87)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanzen
Gesamtsurvey	s.s.	n.s.

Bildungsfern	n.s.	-
-ohne Migrationshintergrund	-	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	-	-
Bildungspragmatisch	s. (p = ,002)	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	-	-
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	-	-

Tabelle Kritisches Lebensereignis war Weg zum Erfolg – Mittelwerte

Kritisches Lebensereignis war Weg zum Erfolg (v 88)	Mittelwert
Gesamtsurvey	3,7835
Bildungsfern	3,8077
-ohne Migrationshintergrund	4,3333
-mit Migrationshintergrund	3,7500
-Eingewanderte Migranten	-
Bildungspragmatisch	3,8143
-ohne Migrationshintergrund	4,0827
-mit Migrationshintergrund	3,6471
-Eingewanderte Migranten	-
Ohne Migrationshintergrund	4,2103
Migrationshintergrund	3,5146
Während der Schulzeit eingewandert	-

Tabelle Kritisches Lebensereignis war Weg zum Erfolg und direkt/ indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

Kritisches Lebensereignis war Weg zum Erfolg (v 88)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	-
-ohne Migrationshintergrund	-	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	-	-
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-Eingewanderte Migranten	-	-
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	-	-

Tabelle Anerkennung durch Mitschüler – Mittelwerte

Anerkennung durch Mitschüler (v15)	Mittelwert
Gesamtsurvey	2,1988
Bildungsfern	2,2500
-ohne Migrationshintergrund	2,6154
-mit Migrationshintergrund	2,0857
-Eingewanderte Migranten	2,0000
Bildungspragmatisch	2,1980
-ohne Migrationshintergrund	2,2186
-mit Migrationshintergrund	2,0714
-Eingewanderte Migranten	1,9730
Ohne Migrationshintergrund	2,1908
Mit Migrationshintergrund	2,0680
Während der Schulzeit eingewandert	2,1818

Tabelle Anerkennung durch Mitschüler und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanzen

Anerkennung durch Mitschüler (v 15)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanzen
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Bildungspragmatisch	s. (p = ,003)	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

Tabelle Verhältnis zu deutschen und nicht-deutschen Mitschülern – Mittelwerte

Ohne Migrationshintergrund		
V16	327 GN 323	1,6347
V17	GN 318	1,7170
Mit Migrationshintergrund		
V16	207 GN 203	1,6700
V17	GN 201	1,5821
Während der Schulzeit eingewandert		
V16	77 GN 74	1,8243
V17	77 GN 74	1,6081

Tabelle Verhältnis zu deutschen und nicht-deutschen Mitschülern und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanz

Verhältnis zu deutschen (v 16) und nicht-deutschen Mitschülern (v 17)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanz	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) -Signifikanz
Gesamtsurvey		
V16	n.s.	n.s.
V17	n.s.	n.s.
Bildungsfern		
V16	n.s.	-
V17	n.s.	-
-ohne Migrationshintergrund		
V16	n.s.	-
V17	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund		
V16	n.s.	-
V17	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten		
V16	n.s.	-
V17	n.s.	-
Bildungspragmatisch		
V16	n.s.	n.s.
V17	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund		
V16	n.s.	-
V17	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund		
V16	n.s.	-
V17	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten		
V16	n.s.	-
V17	n.s.	-
Ohne Migrationshintergrund		
V16	n.s.	n.s.
V17	s. (p = ,002)	n.s.
Mit Migrationshintergrund		
V16	n.s.	n.s.
V17	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert		
V16	n.s.	n.s.
V17	n.s.	n.s.

Tabelle Negative Erfahrungen in der Schule aufgrund der eigenen Herkunft –Mittelwerte

Negative Erfahrungen in der Schule aufgrund der eigenen Herkunft (v 22)	Mittelwert
Gesamtsurvey	4,9950
Bildungsfern	4,2830
-ohne Migrationshintergrund	4,6667
-mit Migrationshintergrund	4,1429
-Eingewanderte Migranten	3,1667
Bildungspragmatisch	4,9714
-ohne Migrationshintergrund	5,0235
-mit Migrationshintergrund	4,2857
-Eingewanderte Migranten	4,0811

Ohne Migrationshintergrund	5,0957
Mit Migrationshintergrund	4,3220
Während der Schulzeit eingewandert	3,9737

Tabelle Negative Erfahrungen in der Schule aufgrund der eigenen Herkunft und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanz

Negative Erfahrungen in der Schule aufgrund der eigenen Herkunft (v 22)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanz	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanz
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Bildungspragmatisch	s. (p = ,003)	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

Tabelle Verhältnis zu den Lehrern – Mittelwerte

Verhältnis zu den Lehrern (v 19)	Mittelwert
Gesamtsurvey	1,9789
Bildungsfern	2,0000
-ohne Migrationshintergrund	1,8667
-mit Migrationshintergrund	2,0909
-Eingewanderte Migranten	1,8182
Bildungspragmatisch	2,0121
-ohne Migrationshintergrund	2,0651
-mit Migrationshintergrund	1,9554
-Eingewanderte Migranten	1,7838
Ohne Migrationshintergrund	1,9939
Mit Migrationshintergrund	19,363
Während der Schulzeit eingewandert	1,7500

Tabelle Verhältnis zu den Lehrern (und direkt / indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikanz)

Verhältnis zu den Lehrern (v 19)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikanz	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikanz
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	-
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-

ANHANG II TABELLEN ZU DEN STATISTISCHEN BERECHNUNGEN

Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

Tabelle Leistungen für Noten – Mittelwerte

Leistungen für Noten (v 21)	Mittelwert
Gesamtsurvey	4,3502
Bildungsfern	3,8302
-ohne Migrationshintergrund	3,8667
-mit Migrationshintergrund	3,9429
-Eingewanderte Migranten	3,8333
Bildungspragmatisch	4,2921
-ohne Migrationshintergrund	4,2019
-mit Migrationshintergrund	4,0625
-Eingewanderte Migranten	3,8108
Ohne Migrationshintergrund	4,2738
Mit Migrationshintergrund	4,1748
Während der Schulzeit eingewandert	3,9610

Tabelle Leistungen für Noten und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikанzen

Leistungen für Noten (v 21)	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikанzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikанzen
Gesamtsurvey	s.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	-
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Bildungspragmatisch	s.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	s. (p = ,004)	-
Ohne Migrationshintergrund	s.s. (p = ,001)	n.s.
Mit Migrationshintergrund	s. (p = ,002)	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.

Tabelle Lernklima Index – Mittelwerte

Lernklima Index	Mittelwert
Gesamtsurvey	2,4395
Bildungsfern	2,3369
-ohne Migrationshintergrund	2,3590
-mit Migrationshintergrund	2,3495
-Eingewanderte Migranten	2,2167

ANHANG II TABELLEN ZU DEN STATISTISCHEN BERECHNUNGEN

Bildungspragmatisch	2,4393
-ohne Migrationshintergrund	2,4479
-mit Migrationshintergrund	2,3438
-Eingewanderte Migranten	2,2883
Ohne Migrationshintergrund	2,4436
Mit Migrationshintergrund	2,3425
Während der Schulzeit eingewandert	2,3153

Tabelle Lernklima Index und direkt/indirekt erfolgreiche Bildungswege – Signifikанzen

Lernklima Index	Direkt erfolgreiche Bildungswege (v4c) -Signifikанzen	Indirekt erfolgreiche Bildungsumwege (v4umwege) - Signifikанzen
Gesamtsurvey	n.s.	n.s.
Bildungsfern	n.s.	-
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	-
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Bildungspragmatisch	n.s.	n.s.
-ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
-mit Migrationshintergrund	n.s.	-
-Eingewanderte Migranten	n.s.	-
Ohne Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Mit Migrationshintergrund	n.s.	n.s.
Während der Schulzeit eingewandert	n.s.	n.s.