



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

## Mentoring Migrant Kids

„Nightingale - Mentoring für Kinder mit Migrationshintergrund“- ein Beitrag zur  
Chancengleichheit?

Verfasserin

Raphaela Blaßnig

angestrebter akademischer Grad  
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. phil. Reinhold Stipsits



## **Zusammenfassung**

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Frage, ob und in wie fern das Projekt ‚Nightingale- Mentoring für Kinder mit Migrationshintergrund‘ einen Beitrag zur Chancengleichheit liefern kann. Nightingale vertritt die Idee, dass jedes Kind, egal welcher Herkunft oder Religion, gleiche Chancen verdient und macht sich deshalb den Abbau von Vorurteilen, sozialen Disparitäten und die Förderung eines Verständigungsprozesses zum Ziel. Zur Bearbeitung der Forschungsfrage, wurden drei große Themenblöcke behandelt: Mentoring, Migration und gesellschaftliche Realität und Chancengleichheit. Der kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff und der Forderung nach Chancengleichheit folgt die Beschäftigung mit BOURDIEUs Theorie des kulturellen Kapitals. Die Arbeit basiert auf der Annahme, dass die Akquirierung und Akkumulation kulturellen Kapitals, also erweiterte Denk- und Handlungsschemata, Wertorientierungen, Kompetenzen und Sprachkenntnisse zur Chancenverbesserung benachteiligter MigrantInnen beitragen. Der empirische Teil der Arbeit besteht aus einer qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING von 12 Endberichten der MentorInnen des in dieser Arbeit behandelten Projekts. Zur Beantwortung der Fragstellung wird erforscht, ob und in wie fern die Akquirierung kulturellen Kapitals im Projekt erfolgt und zu einer Chancenverbesserung der Mentees beiträgt.

## **Abstract**

This diploma thesis deals with the question if and how the mentoring project ‘Nightingale Vienna’ can contribute to an equality of opportunities. Nightingale holds the view, that every child, no matter what origin or religion should have the same opportunities. Nightingale stands for a degradation of prejudice, social disparities and the promotion of a mutual process of understanding. To attend to this topic, three main issues are being treated in this paper: mentoring itself, migration and societal reality and equality of opportunities. After an approximation to and a critical debate on the concept of equality of opportunities, follows the presentation of BOURDIEUs theory of the cultural capital. This paper is based on the assumption that the accumulation of cultural capital, which can be expanded patterns of thinking and acting, value orientations, competences and language knowledge contributes to an enhancement of opportunities of disadvantaged migrants. The empirical research is based on a qualitative content analyses after MAYRING of 12 final reports written by the mentors participating in the project. For answering the research question it is going to be explored if and how the accumulation of cultural capital in the project happens and contributes to an enhancement of the mentees opportunities.



## **Inhalt**

Zusammenfassung .....	3
Abstract.....	3
Danksagung.....	9
1. Einleitung .....	11
2. Mentoring .....	17
2.1. Annäherung an den Begriff des Mentorings und seine Bedeutung .....	18
Exkurs zu Definitionen von Mentoring .....	19
2.2. Mentoring für Kinder und Jugendliche .....	22
2.2.1. Sozialpädagogische Relevanz von Mentoring .....	24
2.2.2. Projekt Nightingale .....	26
2.3. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Mentoring‘ und dem Projekt ‚Nightingale‘ .....	27
3. Migration und gesellschaftliche Realität.....	31
3.1. Klärung von Begrifflichkeiten: AusländerInnen, Menschen mit Migrationshintergrund oder MigrantInnen?! .....	34
3.2. Migration und Bildung oder Chancen(un)gleichheit im Zugang zu Bildung .....	37
3.2.1. Chancen(un)gleichheit im Zugang zu Bildung.....	37
3.2.2. Einfluss des Migrationshintergrundes auf die (ungleichen) Bildungschancen .....	39
3.2.3. Einfluss der sozialen Schicht auf die (ungleichen) Bildungschancen .....	41
3.3. Migration und Arbeit .....	43
3.4. Migration und Sprache.....	46

4.	Chancengleichheit.....	49
4.1.	Annäherung an den Begriff der Chancengleichheit.....	50
4.2.	Kapitalformen nach BOURDIEU.....	52
4.3.	Chancengleichheit als gesellschaftliche Utopie?! .....	55
4.3.1.	„Die Illusion der Chancengleichheit“ nach BOURDIEU 1971.....	55
4.3.2.	Die Voraussetzung von Ungleichheit als Ausgangspunkt der Forderung nach Chancengleichheit.....	56
4.3.3.	Wettbewerb und Konkurrenz .....	57
4.3.4.	Chancengerechtigkeit statt Chancengleichheit?!.....	57
4.3.5.	Die Forderung nach Chancengleichheit als pädagogisches Ideal? .....	59
4.3.6.	Chancengleichheit als individuelles Problem.....	60
4.3.7.	Chancenungleichheit durch die segregative Wirkung von Bildungssystemen .....	61
5.	Empirie, methodische Vorgehensweise .....	63
5.1.	Beschreibung des Projekts Nightingale .....	63
5.2.	Zugang zum Feld und Beschreibung des Feldes .....	64
5.3.	Vorannahmen .....	65
5.4.	Datenerhebung.....	66
5.5.	Datenauswertung .....	67
5.5.1.	Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING.....	67
5.5.2.	Kategoriensystem .....	68
5.6.	Darstellung, Diskussion und Interpretation der Ergebnisse .....	69
5.6.1.	Bereitstellung von Zugängen.....	69

5.6.1.1.	Zugang zu Institutionen höherer Bildung .....	69
5.6.1.2.	Bewegung im öffentlichen Raum .....	71
5.6.1.3.	MultiplikatorInneneffekt für Freizeitaktivitäten.....	71
5.6.1.4.	Medienkonsum .....	72
5.6.1.5.	Soziales Kapital der Netzwerke und symbolisches Kapital .....	73
5.6.1.6.	Schulwegsentscheidungen.....	74
5.6.1.7.	Sportliche Aktivitäten .....	74
5.6.2.	Akquirierung kulturell inkorporierten Kapitals durch die Mentees .....	76
5.6.2.1.	Erweiterte Denk- und Handlungsschemata.....	78
5.6.2.2.	Bestärkung, Glauben an sich selbst .....	79
5.6.3.	Vermittlung von Wertorientierungen.....	81
5.6.3.1.	Wertvermittlung und adäquater Sprachgebrauch .....	82
5.6.3.2.	Wert der Bildung .....	83
5.6.3.3.	Gleichberechtigung von Männern und Frauen .....	83
5.6.3.4.	Vielfältige Lebensformen.....	85
5.6.3.5.	„Werten lernen“ .....	85
5.6.3.6.	Gedanke des Individualismus.....	86
5.6.4.	Mentees als VermittlerInnen .....	87
5.6.4.1.	VermittlerInnen zwischen Sprach(barrier)en .....	87
5.6.4.2.	VermittlerInnen der Religionen.....	87
5.6.4.3.	VermittlerInnen der Kulturen, Interkultureller Dialog .....	88
5.6.4.4.	Konfrontation mit der Rolle als VermittlerInnen durch die Mentees.....	89

5.6.5.	Kommunikation und Sprache der Mentees .....	90
5.6.5.1.	Sprachverhalten und Sprachentwicklung .....	91
5.6.5.2.	Lese- und Schreibkompetenz .....	92
5.6.5.3.	Kommunikation .....	93
5.6.6.	Erkenntnisse und Herausforderungen für die MentorInnen .....	95
5.6.6.1.	Rolle der MentorInnen .....	96
5.6.6.2.	Kontakt zu den Bezugspersonen .....	97
5.6.6.3.	„Kaufst du mir das?“ .....	99
5.6.6.4.	Rolle der Frau .....	99
5.6.6.5.	Beendigung des Projektes .....	100
5.7.	Zusammenfassung der Ergebnisse .....	103
6.	Schlussbetrachtung .....	105
6.1.	Darlegung und Beantwortung der Forschungsfrage(n) .....	105
6.2.	Resümee .....	106
6.3.	Ausblick auf weitere Forschung .....	109
	Literaturverzeichnis .....	111
	Internetquellen .....	119
	Anhang .....	123
	Anhang 1, Curriculum Vitea .....	123
	Anhang 2, Leitfragen im Endbericht .....	125
	Anhang 3, Kategoriensystem .....	126

## **Danksagung**

Ein besonderes Dankeschön möchte ich den OrganisatorInnen des Projekts Nightingale Wien Andrea Dorner und Günther Leeb aussprechen, die mich von der Projektseite her unterstützt haben. Beide zeigten großes Interesse an meiner Arbeit. Herr Leeb unterstützte mich schlussendlich bei der Idee zu meiner Fragestellung. Frau Dorner möchte ich hier für die Kooperation bei der Ausarbeitung der Fragen für die Endberichte und die Anonymisierung und Freigabe der Endberichte der MentorInnen danken. Ein Dank gilt auch den MentorInnen, die mir ihre Endberichte zur Verfügung gestellt haben und den Kindern, die am Projektdurchlauf 2010/2011 beteiligt waren.

Ich möchte mich ganz herzlich bei Univ. Prof. Dr. Reinhold Stipsits bedanken, der mich nicht nur bei der Diplomarbeit betreut hat, sondern auch einen Teil meines Weges begleitet hat. Danke sehr für die Anregungen und Gespräche und das Vertrauen, dass Sie in mich gesetzt haben. Des Weiteren bedanke ich mich bei Frau Dr. Elisabeth Sattler, die mir hilfreiche Anregungen zur Verbesserung und Korrektur der Arbeit gegeben hat.

Besonderer Dank gilt meinen Eltern Hedwig Blaßnig und Josef Kobler, die es mir ermöglicht haben zu studieren und mich immer unterstützt haben. Hier möchte vor allem meiner Mutter danken, ohne deren Unterstützung ich nicht als zweite Frau in der Familie einen Universitätsabschluss erlangt hätte.

Dank gilt auch meinen FreundInnen, die mir zur Seite gestanden sind. und vor allem in der Diplomarbeitsendphase Verständnis zeigten. Insbesondere möchte ich hier Stefanie Slamanig nennen, die meine Arbeit überaus sorgfältig gelesen, korrigiert und mir Anregungen gegeben hat.

Zu Letzt möchte ich meinem Freund Leonhard Call danken, der sich stets alle meine Überlegungen, Sorgen und Bedenken geduldig angehört hat und mich in schwierigen Zeiten unterstützt und bestärkt hat.



## 1. Einleitung

Das Thema ‚Bildung und Kinder mit Migrationshintergrund‘ ist in Österreich von großer Brisanz und wird in den Medien in Zusammenhang mit Debatten zu Bildungsinitiativen und -reformen aktuell debattiert und für politische Zwecke instrumentalisiert (vgl. GRIESE, 2009, 148). Darunter fallen u.a. verpflichtende Sprachkurse, ein zusätzliches Kindergartenjahr, verbesserte Sprachstandsdiagnostik, begleitender Muttersprachenunterricht<sup>1</sup> oder Veränderungen in der LehrerInnenausbildung<sup>2</sup>. Die Veröffentlichung der Pisa-Studie hat die Diskussion um die Chancenungleichheit im Bildungssystem wieder neu entfacht (vgl. DIRIM/MECHERIL, 2009, 8). Laut NAUJOK (vgl. 2008, 139) sind besonders Kinder aus sozialen Brennpunkten, bildungsfernen Familien und Familien mit Migrationshintergrund von Benachteiligung und Chancenungleichheit betroffen.

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden in den Medien häufig als homogene Gruppe repräsentiert (vgl. GRIESE, 2009, 148), wobei es sich jedoch um eine äußerst heterogene Gruppe vieler verschiedener Ethnien, Religionen, Herkunftssprachen und Migrationsgeschichten handelt<sup>3</sup>. Meiner Einschätzung nach greift die Betitelung ‚mit Migrationshintergrund‘ zu kurz, z.B. insofern als dass ‚Migrationshintergrund‘ ein inakkurater und schwer fassbarer Begriff ist, der einen Großteil der Menschen mehr oder weniger betrifft<sup>4</sup>.

Tatsache ist, dass Menschen, die über einen sogenannten Migrationshintergrund verfügen, häufiger benachteiligt und ausgegrenzt sind und werden als Autochthone, was z.B. ihre (Aus-) Bildung und die Stellung am Arbeitsmarkt betrifft (vgl. WEISS/ UNTERWURZACHER, 2007, 232; auch HERZOG-PUNZENBERGER, 2003, 37). In einem Einwanderungsland wie Österreich beschäftigt uns deshalb die Frage nach dem Umgang mit der Ungleichheit aufgrund sozialer und kultureller Vielfalt laufend. Was kann der/die Einzelne tun, bzw. was muss getan oder geändert werden, um die Entstehung einer Gesellschaft zu fördern, in der alle Mitglieder die formale Gleichheit vor dem Gesetz tatsächlich leben können, in der wir uns selbst und unser Gegenüber mit Respekt behandeln und die bestehende Vielfalt wertschätzen lernen?

---

<sup>1</sup> Vgl. z.B. online Standard (URL 17/20), oder auch Zeit online (URL 18)

<sup>2</sup> KRÜGER-POTRATZ hat sich 2005 in ‚Bildungschancen in der Einwanderungsgesellschaft: Wer oder was ist das Risiko‘ ausführlich mit einer Reformation der LehrerInnenbildung durch die zunehmende Heterogenität in Schulen beschäftigt.

<sup>3</sup> Vgl. diese Arbeit Kapitel 2.1.

<sup>4</sup> Vgl. diese Arbeit Kapitel 3.1.

Mentoring<sup>5</sup> wird als ein Ansatz gegen die Benachteiligung bestimmter Personen oder Personengruppen, als Ausgleichs- oder Förderangebot herangezogen, um Chancen zu verbessern und umzuverteilen (vgl. STRASSER/ SCHLIESSELBERGER, 1997, 188). Derzeit sprießen Mentoring-Programme allorts aus dem Boden, „Mentoring boomt“ könnte ein Werbeslogan lauten: Mentoring für junge JournalistInnen, für WissenschaftlerInnen<sup>6</sup>, Mentoring für MigrantInnen in allen Lebenslagen, von der Kindheit bis zum Einstieg ins Berufsleben<sup>7</sup>. Mentoring-Programme haben ihren Ursprung im angelsächsischen Raum und da sie über die Karriereförderung vor allem von Frauen in der Wirtschaft und Wissenschaft in den deutschsprachigen Raum gekommen sind (SCHLIESSELBERGER, STRASSER 1997, 186), findet sich eine Vielzahl an deutschsprachiger wissenschaftlicher Literatur in diesem Bereich. Mentoring für Kinder und Jugendliche hingegen ist im deutschsprachigen Raum und besonders in Österreich noch wenig bekannt und erforscht, was sich bei der Suche nach deutschsprachiger Literatur zu Mentoring für Kinder und Jugendliche widerspiegelt.<sup>8</sup> Die Auseinandersetzung mit Mentoring in der Sozialpädagogik scheint ein neues Feld zu sein. In der Arbeit gehe ich der sozialpädagogischen Relevanz von Mentoring nach und werde die Verortung des Themas in den Bereich der Interkulturalität nach MOLLENHAUER (1996, 880f) begründen<sup>9</sup>.

Ich beziehe mich in dieser Arbeit im Speziellen auf das Mentoring-Programm ‚Nightingale-Mentoring für Kinder mit Migrationshintergrund‘<sup>10</sup>, das 2010/11 in Wien zum ersten Mal durchgeführt wurde. Die schwedische Pädagogin und Gründerin von Nightingale Carina SILD-LÖNROTH (2007, 5) vertritt die Idee, dass alle Kinder, egal welcher Herkunft, Ethnie, Kultur, Religion etc., die gleichen Chancen verdienen. Die Philosophie die dem Projekt unterliegt, ist nach SILD-LÖNROTH (ebd. 10) die Unterstützung von Integration durch die Ermutigung zu sozialer und ethnischer Diversität. Ein Anliegen der Projektleitung in Wien<sup>11</sup> war es, die Bildungschancen der Mentees<sup>12</sup> durch die Vorbildwirkung der studentischen MentorInnen zu verbessern (vgl. auch SILD-LÖNROTH, 2007, 11). Laut GEISZLER (2006,

---

<sup>5</sup> Mentoring kann als eine unterstützende, auf eine bestimmte Aufgabe oder Zielsetzung bezogene, persönliche Austauschbeziehung zwischen zwei Personen definiert werden (URL 16). Eine Beschäftigung mit Definitionen von Mentoring erfolgt im Kapitel 2.1.

<sup>6</sup> Die Universität Wien bietet einen Überblick der Mentoring-Programme für Frauen in der Wissenschaft im deutschsprachigen Raum auf ihrer Homepage (URL 7).

<sup>7</sup> Die WKO bietet u.a. ein Mentoring für MigrantInnen zum Berufseinstieg an. (URL 11)

<sup>8</sup> Erwähnenswert erscheint RAMM (2009) „Das Tandem-Prinzip. Mentoring für Kinder und Jugendliche.“

<sup>9</sup> Vgl. diese Arbeit Kapitel 2.2.1.

<sup>10</sup> ‚Nightingale‘ ist im Raum Österreich neben ‚Balu und du‘ und ‚Big brothers and big sisters Österreich‘ (vgl. diese Arbeit Kapitel 2.2.) das erste Mentoring-Projekt für benachteiligte Kinder und Jugendliche mit einer zugrundeliegenden Systematik und Tradition aus der Praxis in anderen Ländern (vgl. diese Arbeit Kapitel 5.1.).

<sup>11</sup> Günther Leeb von den Kinderfreunden und Andrea Dorner vom Institut der Germanistik der Universität Wien

<sup>12</sup> Die ‚Schützlinge‘ der MentorInnen werden als Mentees bezeichnet.

281) sei Bildung sowohl die Voraussetzung dafür, gesellschaftliche Chancen wahrzunehmen und soziale Risiken zu minimieren, als auch, den Lebensstandard und die Chancen auf Selbstbestimmung und Freiheit zu sichern.

Die Beschäftigung mit der Frage, welche Umstände ein Projekt wie ‚Nightingale-Mentoring für Kinder mit Migrationshintergrund‘ nötig machen und genauer, in wie fern das österreichische Bildungssystem Ausgrenzung und Benachteiligung reproduziert und ein sogenannter ‚Migrationshintergrund‘ den Bildungsweg von Menschen<sup>13</sup> beeinflusst, hat mich auf den französischen Kultur- und Bildungssoziologen Pierre BOURDIEU<sup>14</sup> gebracht.

Im Bezug auf BOURDIEUs Kapitaltheorie (1983), gehe ich davon aus, dass es bei ‚Nightingale‘ auch um die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen geht, in dem Projekt-Setting Kinder zu fördern und mit kulturellem Kapital<sup>15</sup> nach BOURDIEU (ebd.) auszustatten bzw. anzureichern, welches autochthone Kinder zu einem gewissen Grad schon mitbringen<sup>16</sup> (vgl. AUERNHEIMER, 2009, 12). Der Bildungserfolg der Kinder ist mitunter abhängig von dem ökonomischen und kulturellen Kapital der Eltern und folglich deren sozialer Herkunft<sup>17</sup> (vgl. SIXT/ FUCHS, 2009, 266).

BOURDIEUs Werk ‚Die Illusion der Chancengleichheit‘ (1971) hat mich zur Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Chancengleichheit‘ gebracht. Meiner Ansicht nach wurde und wird der Begriff ‚Chancengleichheit‘ nahezu inflationär als Schlagwort oder Worthülle positiver Konnotation verwendet (vgl. BRENNER, 2010, 13). Die Forderung nach Bildungschancengleichheit nach dem Motto ‚Allen die gleichen Möglichkeiten‘ steht gleichsam im Widerspruch mit der Forderung nach individueller Förderung (vgl. HEITGER, 1988, 45; auch BRENNER, 2010, 14). Die kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Chancengleichheit in Verbindung mit dem Mentoring-Projekt ‚Nightingale- für Kinder mit

---

<sup>13</sup> Vgl. diese Arbeit Kapitel 3.2.

<sup>14</sup> Zur Erläuterung und Rechtfertigung der Verwendung BOURDIEUs in dieser Arbeit mit sozialpädagogischen Anspruch vgl. diese Arbeit Kapitel 4.

<sup>15</sup> Das kulturelle Kapital bezeichnet sämtliche kulturelle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensformen (z.B. Denk- und Handlungsschemata, Kompetenzen, Wertorientierungen, Sprache), die man durch Bildung erwerben kann, u.a. das Wissen um kulturelle Codes einer Gesellschaft, das Kennen wichtiger Institutionen, Gebräuche, informelle Abläufe und Verfahren, die dazu beitragen, sich in einer Gesellschaft sicherer und erfolgreicher bewegen zu können und anerkannt zu werden. (vgl. FUCHS-HEINRITZ, 2005, 162f; auch SCHWINGEL, 2000, 86f)

<sup>16</sup> Ein zweiter Projektdurchlauf von Nightingale ist als Lehrveranstaltung im Jahr 2011/2012 am Institut der Bildungswissenschaften der Universität Wien unter der Leitung von Andrea Frauendorfer unter dem Titel: ‚Kulturelles Kapital von Kindern mit Migrationshintergrund‘ abgehalten worden (URL 19), was meine Annahme der Bedeutung der Akquirierung kulturellen Kapitals durch die Kinder mit Migrationshintergrund im Projekt bestätigte.

<sup>17</sup> Vgl. diese Arbeit Kapitel 3.2.

Migrationshintergrund‘ und der Annahme, dass die Akquirierung kulturellen Kapitals zur Verbesserung der Chancen von MigrantInnen beiträgt, war der Ausgangspunkt für meine Fragestellung die wie folgt lautet:

**In wie fern kann das Projekt ‚Nightingale - Mentoring für Kinder mit Migrationshintergrund‘ als Beitrag zur Chancengleichheit gelten?**

Weitere Unterfragestellungen, die im Laufe der Arbeit bearbeitet werden sollen, sind folgende:

- a) Was ist ‚Mentoring‘ und in wie fern kann dieses Konzept für die Sozialpädagogik fruchtbar gemacht werden?
- b) Welche Umstände machen ein (Förder-)Programm ‚für Kinder mit Migrationshintergrund‘ notwendig?
- c) Was bedeutet die Forderung nach Chancengleichheit im Zusammenhang mit Bildung?
- d) Inwiefern kann die Akquirierung von Kapitalformen nach Bourdieu zu Chancengleichheit für MigrantInnen führen?
- e) Können Mentees durch das Projekt Kapitalformen akquirieren? Wenn ja welche?

Die Beantwortung der dargelegten Fragestellungen erfolgt nach der Auseinandersetzung mit der Literatur durch die empirische Forschung der Arbeit, in der 12 Abschlussberichte der am Projekt beteiligten MentorInnen, einer qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING unterzogen werden.

Das Ziel der Arbeit ist die Auseinandersetzung mit Mentoring für Kinder mit Migrationshintergrund und dessen Einbettung in die Sozialpädagogik mit Bezug auf MOLLENHAUER<sup>18</sup> (1996). Als Grundlage der Arbeit dient das Mentoring-Projekt Nightingale, das auf seinen Anspruch hin, nämlich (Bildungs-)Chancen zu fördern (SILD-LÖNROTH, 2007, 11), untersucht werden soll. Dazu erfolgt in einem ersten Schritt die Beschäftigung mit Migration, Bildung und Chancengleichheit, um dann in einem zweiten Schritt, in der empirischen Forschung über das Projekt, der Frage nach dessen Beitrag zur Chancengleichheit nachzugehen.

---

<sup>18</sup> Vgl. diese Arbeit Kapitel 2.2.1. Klaus Mollenhauer (1928-1998) ist einer der wenigen Nachwuchswissenschaftler aus der ‚Göttinger Schule‘ (Nohl/ Weniger) der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der sich für die Sozialpädagogik als Wissenschaft und Profession engagierte. (vgl. NIEMEYER/ RAUTENBERG, 2006, 331)

Die Diplomarbeit besteht aus zwei Abschnitten und ist wie folgt aufgebaut:

Im ersten Abschnitt erschien es, durch die Beschäftigung mit Mentoring für Kinder mit Migrationshintergrund in Verbindung mit Chancen(un)gleichheit, anhand einschlägiger Literatur sinnvoll, die Arbeit in die drei folgenden Bereiche und Kapitel zu teilen: ‚Mentoring‘ (Kap.2.), ‚Migration und gesellschaftliche Wirklichkeit‘ (Kap.3) sowie ‚Chancengleichheit‘ (Kap.4). Darauf folgt in Kapitel 5 der zweite Abschnitt der Arbeit, der auf den theoretischen Vorüberlegungen aufbauende und immer wieder darauf verweisende empirische Teil. Durch die Erhebung und qualitative Inhaltsanalyse von zwölf Endberichten der am Projekt Nightingale 2010/2011 beteiligten studentischen MentorInnen in Verbindung mit der theoretischen Auseinandersetzung mit den genannten Bereichen, sollen die oben dargelegten Forschungsfragen bearbeitet werden.

Für die Beantwortung meiner Fragestellung ist die Annäherung an den Begriff ‚Mentoring‘, dessen Bedeutung und Kenntnis der Herkunft und der Entwicklung von Mentoring(-Programmen) in Kapitel 2 zunächst unerlässlich. Nach der Beschäftigung mit Mentoring im Speziellen für Kinder und Jugendliche, welche die Zielgruppe des Projekts Nightingale darstellen, unternehme ich den Versuch der Einbettung des Themas Mentoring für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in den sozialpädagogischen Diskurs. Das Projekt ‚Nightingale‘, auf das ich mich in der Arbeit beziehe, wird im Anschluss daran überblicksmäßig vorgestellt. Eine detaillierte Beschreibung des Projekts wird im empirischen Teil im Kapitel 5.1. unternommen.

In einem nächsten Schritt folgt in Kapitel 3 ‚Migration und gesellschaftlicher Wirklichkeit‘, die Auseinandersetzung mit Migration und Chancen(un)gleichheit in Form einer Bestandsaufnahme der aktuellen Situation. Dem zugrunde liegt die Frage, welche Umstände ein Projekt wie Nightingale notwendig machen. Ich lege den Fokus hierbei auf den Zugang von MigrantInnen zu Bildung und folglich zu Arbeit und Sprache. In diesem Zusammenhang wird eine Klärung von Begrifflichkeiten wie ‚AusländerInnen‘, ‚Migrationshintergrund‘, ‚MigrantInnen‘ vorgenommen und ein alternativer Begriff von MECHERIL (2010, 17) des ‚Migrationsanderen‘ vorgestellt.

In Kapitel 4 folgt einer Annäherung an den Begriff der Chancengleichheit und die Beschäftigung mit BOURDIEUs Kapitaltheorie. Mit der Frage ‚Chancengleichheit als gesellschaftliche Utopie?‘ setze ich mich im nächsten Punkt (4.3.), aufbauend auf

BOURDIEUs Werk ‚Die Illusion der Chancengleichheit‘, kritisch mit der Forderung nach und dem Begriff der Chancengleichheit auseinander.

Im zweiten Abschnitt widme ich mich in Kapitel 5 dem empirischen Teil der Arbeit. Mein Datenmaterial sind 12 durch Leitfragen gegliederte Abschlussberichte von studentischen MentorInnen nach dem ersten Projektdurchlauf von Nightingale 2010/2011, die ich einer Inhaltsanalyse nach MAYERING unterziehe. Im Zentrum steht dabei die Erstellung eines Kategoriensystems. Dieser Vorgang einer Kombination aus induktiver und deduktiver Kategorienerstellung wird im Punkt 5.5.2. beschrieben. Nachdem ich den Zugang zum Feld, meine Vorannahmen, die Datenerhebung und -auswertung dargestellt habe, folgt die Darlegung, Diskussion und Interpretation der ausgewerteten Daten, die ich mit theoretischen Inhalten aus dem ersten Abschnitt der Arbeit verbinde. Die Kategorien aus dem erstellten Raster stellen auch die Über- und Unterkapitel des Textes dar.

Zum Abschluss dieses Beitrages folgt in der Schlussbetrachtung sowohl eine Zusammenfassung der Ergebnisse der empirischen Forschung verknüpft mit den gewonnenen Erkenntnissen aus der theoretischen Auseinandersetzung zu den Themenbereichen der Arbeit, als auch ein Ausblick auf mögliche weitere Fragestellungen in diesem Bereich.

## 2. Mentoring

In diesem Kapitel wird vorerst anhand einschlägiger Literatur ‚Mentoring‘ aus einer begriffshistorischen Perspektive betrachtet (Kap. 2.1.) und dann der aktuelle Forschungsstand zum Thema ‚Mentoring für Kinder und Jugendliche‘ erhoben. Es werden dazu aus der Vielfalt der möglichen Bestimmungen von Mentoring, Definitionen von Mentoring im speziellen für Kinder und Jugendliche vorgestellt, um in einem nächsten Schritt aufzuzeigen, auf welche sich diese Arbeit stützt. Um meine erste Unterfragestellung, nämlich was Mentoring ist und wie es für die Sozialpädagogik fruchtbar werden kann, bearbeiten zu können, ist das Wissen um den Ursprung und Entwicklung von Mentoring, mit Fokus auf Mentoring für Kinder und Jugendliche bedeutend. Ein Versuch der Einbettung von Mentoring für Kinder und Jugendliche (Kap. 2.2.) in die Sozialpädagogik wird im Kap. 2.2.1. unternommen. Das Projekt ‚Nightingale‘ wird im Kap. 2.2.2. überblicksmäßig und im 2. Abschnitt der Arbeit unter 5.1. im Detail dargelegt. Im Anschluss wird das Konzept von Mentoring für Kinder und Jugendliche und das Projekt Nightingale ‚für Kinder mit Migrationshintergrund‘ selbst einer kritischen Betrachtung unterzogen (Kap. 2.3.), um der Beantwortung meiner Fragestellung einen Schritt näher zu kommen.

Der Begriff ‚Mentoring‘, als unterstützende, fördernde und herausfordernde Tätigkeit der BetreuerInnen lässt sich im Deutschen mit dem Wort ‚mentorieren‘ nicht gut umschreiben<sup>19</sup>, weshalb in dieser Arbeit auf das, aus dem Englischen kommende Wort ‚Mentoring‘ zurückgegriffen wird. ‚Mentoring‘ ist ein Sammelbegriff für sehr verschiedene, nicht eindeutige und im deutschen Sprachraum wenig erforschte oder geklärte Formen des Handelns von MentorInnen (vgl. FISCHER, 2003, 5). Des Weiteren gibt es auch für den/die PartnerIn in der Mentoringbeziehung keinen eindeutigen Begriff: In der wissenschaftlichen Literatur findet man Begriffe wie Mentee, Protégée, Novize, Schützling (vgl. FISCHER, 2003, 5; auch RAMM 2009, 7). In dieser Arbeit wird der Begriff ‚Mentee‘ verwendet, da er sowohl im Jargon des Projekts Nightingale als auch bei RAMM (2009), als Vertreterin der deutschsprachigen wissenschaftlichen Literatur zu Mentoring für Kinder und Jugendliche benutzt wird.

---

<sup>19</sup> Der online Duden findet ‚mentorieren‘ nur als Umschreibung von protegieren, neben ‚den Weg ebnen‘, fördern, helfen, sponsern. ‚Mentoring‘ umfasst und beinhaltet meiner Ansicht nach mehrere dieser Tätigkeiten.

## 2.1. Annäherung an den Begriff des Mentorings und seine Bedeutung

In diesem Abschnitt werden hauptsächlich die Beiträge von BRANDER (2005), STRASSER und SCHLIESSELBERGER (1997), RAMM (2009) herangezogen.

Der Ursprung von 'Mentoring' liegt in der griechischen Mythologie (vgl. BRANDER, 2005, 17f; STRASSER/ SCHLIESSELBERGER, 1997, 186f; RAMM, 2009, 63f). Während der Irrfahrten des Odysseus kümmerte sich dessen Freund Mentor um das Hauswesen und begleitete Odysseus Sohn Telemach auf der Suche nach seinem verlorenen Vater (vgl. BRANDER, 2005, 18). Mentor steht in der Odyssee für den Schutz des väterlichen Guts, für die Betreuung des Sohnes und er verkörpert auch das Gesetz des Vaters während dessen Abwesenheit (ebd.). In der Erzählung Homers ist Mentor die menschliche Verkörperung der Göttin Pallas Athene. In dem Bildungsroman 'Les Adventures de Télémaque' (1699) von Fénelon<sup>20</sup> ist Mentor verantwortlich für die persönliche und politische Entwicklung des Königssohnes (vgl. BRANDER, 2005, 17).

Als „emotionale und intellektuelle Leitfigur von Telemach“, erzieht er ihn zum richtigen Verhalten in seiner Gesellschaft. Durch den Roman von Fénelon wurde Mentor ein Vorbild für ErzieherInnen und zum „Vater des modernen Mentorings“. Das Bild der positiven Leitfigur der griechischen Mythologie, die sich wohlwollend um den ihm anvertrauten Schützling kümmert, wird in der Erziehungswissenschaft des 20. Jahrhunderts und auch der Managementüberlegungen der Gegenwart unmittelbar herangezogen. (vgl. STRASSER/ SCHLIESSELBERGER, 1997, 186)

„Der Mentor aus dem homerischen Epos hat sich während dieser Zeit in ein Idealbild für den vorbildlichen Lehrer und Erzieher verwandelt (...) der moderne Pädagoge und väterliche Freund, der seinen Schützling auf den richtigen Weg bringt, ihn lehrt, seinen Platz auszufüllen und sich in die Gesellschaft zu integrieren.“ (BRANDER, 2005, 17) Mentoring kann aus einer historischen Tradition heraus als Initiationsprozess der Mentees bei der Suche nach der eigenen Identität gesehen werden, bei denen MentorInnen begleitend zur Seite stehen und in die Gesellschaft einführen. Die Autorin (ebd.) meint, dass der Mentee am Schluss dieser

---

<sup>20</sup> Fénelon war der Erzieher vom Enkelkind Louis Duc de Bourgogne, von Ludwig XIV. Der Lehrer und Erzieher der Spätmittelalterlichen Stadtschulen, der in den Unterricht und das Unterrichten einführte wurde als Mentor bezeichnet, genauso wie der Meister in der Handwerkslehre der Zünfte und schließlich der ideale Pädagoge in der modernen Erziehungswissenschaft (Lexikon der Pädagogik, 1971). In der Literatur wird Mentor auch mit der Rolle verglichen, die Merlin für König Arthur einnahm. Merlin wird als der Ältere, Erfahrenere dargestellt, der den Jüngeren die vielfachen Spielarten der Gesellschaft oder des Berufs vertraut machte (Lexikon der Pädagogik 1954). Besondere Beziehungen, in denen Ältere den Jüngeren bei der Identitätssuche begleiten, finden sich z.B. auch zwischen Aristoteles und Alexander dem Großen.

Beziehung zu einem Gleichen unter Gleichen werde, der in die Autonomie entlassen und als potenzieller Konkurrent anerkannt werde, unter der Voraussetzung, dass er das Spiel gelernt und dessen Regeln übernommen hätte.

### **Exkurs zu Definitionen von Mentoring**

In der wissenschaftlichen Literatur finden sich verschiedene Definitionen von Mentoring, vor allem von Mentoring mit Erwachsenen im Bereich der Karriereförderung in der Wirtschaft und Wissenschaft, wie bei STRASSER und SCHLIESSELBERGER (1997). Definitionen von Mentoring von Kindern und Jugendlichen oder Definitionen in der pädagogischen wissenschaftlichen Literatur sind kaum vorhanden. RAMM (2009, 7) ist eine der wenigen AutorInnen, die explizit Mentoring für Kinder und Jugendliche definiert: „Ein junger unerfahrener und ein älterer, erfahrener Mensch gehen eine ‚Förderbeziehung‘ ein. In dieser Beziehung auf Zeit steht der Mentor (der Pate) dem Mentee (dem Schützling) zur Seite und unterstützt ihn in seiner Entwicklung. Dabei gibt er etwas von seinem Wissen, seinen Erfahrungen und seinen Haltungen weiter.“ Die Autorin beschreibt in ihrer Definition das Kind als ‚unerfahren‘ und stellt die Beziehung der beiden als einseitigen Prozess dar, auch wenn sie in Folge den Nutzen des Mentorings für MentorInnen betont: „Auch der Mentor profitiert von dieser ungleichen Freundschaft. Denn sie ist nicht nur sinnstiftend und befriedigend, sondern verbessert dessen soft skills und setzt auch beim Mentor einen Reifungsprozess in Gang, von dem er beruflich oder privat profitieren kann.“ (RAMM 2009, 8) Auch hier spricht RAMM von einer ‚ungleichen‘ Beziehung, bei der dem ‚mutual benefit‘<sup>21</sup>, dem beidseitigen Nutzen von Mentoring-Beziehungen wenig Bedeutung beigemessen wird.<sup>22</sup> STEGER (2006, 160ff) und RAMM (2009, 133ff) beschäftigen sich mit dem Nutzen für die MentorInnen aus der Mentoring-Beziehung. STEGER (ebd.) nennt die Bereiche: Ausbau der sozialen und kommunikativen Kompetenzen, Weiterentwicklung des eigenen Netzwerks, Entfaltung des persönlichen Potentials, Auf bzw. Ausbau von Führungskompetenzen.

Eine Definition der Mentoring-Beziehung, die den beidseitigen Nutzen betont, findet sich bei VÄISÄNEN (2003, 18), der sich mit Mentoring in der Schulpraxis ‚Gutes Mentoring im Lehrpraktikum von Studierenden‘ beschäftigt. Er bezieht sich auf eine Definition von

---

<sup>21</sup> Der ‚Mutual benefit‘ bezeichnet den beidseitigen Nutzen einer Mentoring-Beziehung für MentorInnen und Mentees. (vgl. URL 14: SCHIMMEL, 2003)

<sup>22</sup> STEGER (2006, 158) beschäftigt sich in ihrem Artikel ‚Im Geben bekommen. Was Menteebeziehungen für MentorInnen bringen.‘ ausgiebig mit dem Gedanken ‚Im Geben bekommen‘ von Mentoring.

Mentoring von BOKENO und GANTTs (2000)<sup>23</sup> aus dem Management Bereich. Die Autoren sollen hier angeführt werden, da sie erfolgreiche Mentoring-Beziehungen als Dialog charakterisieren (vgl. BOKENO/ GANTT, 2000, 252). Sie definieren den Dialog als eine gemeinschaftliche, beidseitig konstruktive, kritisch-reflexive, engagierte und vollwertige Wechselbeziehung (ebd. 263). BOKENO und GANTT legen dar, dass eine derartige Begriffsbestimmung unter anderem Folgendes umfasst: einen gleichberechtigten Umgang miteinander, Empathie und echtes Interesse am anderen, Reflexivität, beidseitiges Engagement, und ein kollektives Bewusstsein sowie eine grenzüberschreitende echte Kommunikation (ebd. 253). Die Rolle der MentorInnen besteht eher darin, gemeinsam mit den Mentees Wirklichkeit zu konstruieren, als diese für sie nur zu reflektieren oder zu interpretieren (ebd. 252). Ob in der Mentoring-Beziehung mit Kindern ein beidseitiger kritisch-reflexiver Dialog im gleichberechtigten Umgang miteinander zustande kommt, sei dahingestellt.

Unter 'Mentoring' müssen verschiedene Intensitäten und Qualitäten von Beziehungen mit unterschiedlichen Strategien, Zielen und Grenzen subsumiert werden. STRASSER und SCHLIESSELBERGER (1997, 190) zitieren GRANT und WARD (1995), die Mentoring als instrumentelle, wie auch psychosoziale Unterstützung sehen, die ältere MentorInnen jüngeren Mentees angedeihen lassen. Diese wäre zwar asymmetrisch, jedoch werde auch der Mentor, die Mentorin 'belohnt'. Wie sich die Beziehung zwischen MentorIn und Mentee tatsächlich gestaltet, ist zum einen von den individuellen Persönlichkeiten und Hintergründen und den Umständen, in denen die Beziehung aufgebaut wird abhängig. Zum anderen spiegeln sich in der Beziehung zu den Mentees die bisherigen Erfahrungen mit Beziehungen, die Auffassung von Erziehung und Bildung der MentorInnen selbst wieder.

Nach dem Exkurs zu Definitionen von Mentoring soll nun weiter die historische Entwicklung von Mentoring und Mentoring-Programmen beleuchtet werden: In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erlebte die Idee Mentoring, vor allem in den USA einen Aufschwung, wo sie in den 1970er Jahren als ein Instrument zur Karriereförderung in der Wirtschaft und im Berufsleben propagiert und aufgenommen wurde.: „Everyone who makes it has a mentor“ (vgl. STRASSER/ SCHLIESSELBERGER, 1997, 187) verkündete stellvertretend für den amerikanischen Mentoringboom die Harvard Business Review im Jahr 1979 (ebd.). Beinahe

---

<sup>23</sup> BOKENO und GANTTs Artikel: 'Dialogic Mentoring : Core Relationships for Organizational Learning' erschien 2000 im Management Communication Quarterly. (URL 21)

alle einflussreichen Personen - speziell in der Wirtschaft - hatten und haben demnach ihren Erfolg MentorInnen zu verdanken und wurden und werden selbst FörderInnen oder MentorInnen (ebd. 187f.). In den USA wurde damals die Bedeutung und Notwendigkeit von Mentoring von Frauen für Frauen betont, woraufhin Mentoring-Projekte zur Förderung von Frauen einen Aufschwung erlebten<sup>24</sup> (ebd. 188).

Mentoring-Beziehungen hatten und haben auch in der Wissenschaft eine lange Tradition. Die Soziologin AGNES DIETZEN (1990) hat in ihrer Analyse von Mentor-Protégé-Beziehungen in der Wissenschaft gezeigt, wie wichtig männliche Patronage und Protektion für die akademische Sozialisation von WissenschaftlerInnen, vor allem für die Pionierinnen war: Mentor-Mentee-Verhältnisse seien in der Regel schwer fassbare Aufstiegsmechanismen, die von zahlreichen Faktoren bestimmt wäre (vgl. STRASSER/ SCHLIESSELBERGER, 1997, 191). „Der Begriff ‚Doktorvater‘ zeigt exemplarisch, dass akademische Förderung traditionellerweise mit einer Beziehung verknüpft ist, die über die rein fachliche Ebene hinausgeht und diffuse, aber äußerst wirksame persönliche Abhängigkeits- und Autoritätsverhältnisse beinhaltet.“ (BRANDER, 2005, 20) In den Anfängen des Studiums für Frauen spielten wissenschaftliche Mentoren eine entscheidende Rolle (ebd.). Laut BRANDER wären Frauen ohne Protektion nicht zum Studium und später in der Forschung zugelassen worden. Beispielhaft nennt sie Max Planck und Lise Meitner. (vgl. BRANDER, 2005, 20)

Seit Mitte der 80er Jahre wurden Mentoring-Programme ausgearbeitet, „die in verschiedensten Kontexten Integration bzw. außergewöhnliche Leistungen, Stabilität oder Veränderung herbeiführen sollten.“ (STRASSER/ SCHLIESSELBERGER, 1997, 188) Die Spannweite geht von Programmen zur Integration Minderheitenangehöriger in das Bildungssystem, zur Chancenverbesserung von WiedereinsteigerInnen in den Arbeitsmarkt, gleichermaßen wie zur Elitebildung in Hochschulen mit einem NobelpreisträgerInnenanteil oder Ausbildungen von außergewöhnlich begabten Kindern. (ebd.) Bei der Betrachtung dieser Spannweite von Feldern in denen Mentoring zur Verbesserung der gegebenen Situation beitragen soll, kommt für diese Arbeit die Frage auf wo zum einen die Grenzen der

---

<sup>24</sup> Eine Liste von Mentoring-Projekten zur Frauenförderung im Deutschsprachigen Raum findet sich bei der Frauenförderung der Universität Wien. (URL 7)

Wirksamkeit von Mentoring liegen, und wie Mentoring zum anderen mit der genannten Gegensätzlichkeit umgeht<sup>25</sup>.

## **2.2. Mentoring für Kinder und Jugendliche**

Mentoring-Programme für Kinder und Jugendliche gibt es im deutschen Sprachraum seit ungefähr zehn Jahren (vgl. Ramm 2009, 7). Zu Beginn dieses Unterkapitels soll geklärt werden, von welcher Altersgruppe bei Mentoring für Kinder und Jugendliche gesprochen wird. Zum Einstiegsalter von Mentoring-Programmen für Kinder und Jugendliche sind keine genauen Angaben auffindbar. HEID ist der Auffassung: „Je älter und in Lernprozessen fortgeschrittener die Lernenden sind, desto größer sind wahrscheinlich auch die interindividuellen Unterschiede in den Lernvoraussetzungen und desto aufwändiger, vielleicht sogar aussichtsloser sind in der Regel kompensatorische Interventionen, die eine Verringerung interpersonaler Ungleichheiten der Lernerfolge bezwecken.“ (HEID, 1988, 3) Das Einsetzen von kompensatorischen Interventionen zur Verringerung der ungleichen Lernerfolge von Lernenden, ist nach HEID demnach bereits bei ‚jungen Lernenden‘ sinnvoll, was die Zielgruppe ‚Kinder und Jugendliche‘ bei Mentoring als Konzept zur Kompensation von Chancenungleichheiten<sup>26</sup> rechtfertigt. Das Einstiegsalter liegt bei den bestehenden Mentoring-Programmen für Kinder bei dem Eintritt in die Grundschule<sup>27</sup> und für Jugendliche beim Aufstieg in weiterführende Schulen, worauf ich mich auch hier beziehe, wenn es um Kinder und Jugendliche geht.

Um an den historischen Rückblick der Entwicklung von Mentoring auch im Bereich von Mentoring für Kinder und Jugendliche anzuschließen, soll im Folgenden auf das erste große und einflussreiche amerikanische Mentoring-Programm für Kinder und Jugendliche ‚Big Brothers Big Sisters‘ (BBBS) eingegangen werden. Es diene zum einen als Ausgang und Vorbild für andere Mentoring-Programme für Kinder und Jugendliche (vgl. RAMM, 2009, 70f) und zum anderen gilt die Forschungsstudie von BBBS (2000) aufgrund ihrer Größe und Systematik als Grundlagenforschung und als erstmalig anerkannter empirischer Nachweis für die Effektivität von Mentoring für Kinder und Jugendliche galt (vgl. URL 22: STENZEL, 2011, 3). Laut STENZEL gelten die USA als das Land mit der längsten Tradition an praktischer Erfahrung mit Mentoring- und Patenschaftsprojekten und den intensivsten Forschungsanstrengungen zur Ergründung des komplexen Geschehens in

---

<sup>25</sup> Vgl. diese Arbeit Kap.2.3.

<sup>26</sup> Vgl. diese Arbeit Kap.4.

<sup>27</sup> Die Mentoring-Programme ‚Nightingale‘ und ‚Balu und Du‘ beginnen mit Kindern ab 6 Jahren. ‚Big Brothers, Big sisters‘ für Kinder und Jugendliche beginnt mit Kindern ab 6 bis Jugendliche mit 16 Jahren.

Patenschaftsbeziehungen (ebd. 2). 'Big Brothers Big Sisters' ist mit dem Gründungsjahr 1904 das weltweit älteste und größte Patenschaftsprogramm für Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Lebensverhältnissen, es werden jährlich tausende Patenschaften vermittelt (ebd.3). Im Jahr 2000 wurde die Forschungsstudie 'Making a Difference; An Impact Study of Big Brothers Big Sisters' von GROSSMAN und TIERNEY (URL 3) veröffentlicht, die den Einfluss des Mentoring-Programms auf die Jugendlichen aufzeigen sollte. Um die eintausend nach Zufälligkeitsprinzip ausgewählten Jugendlichen, davon die Hälfte an BBBS beteiligt, die andere Hälfte als Kontrollgruppe, wurden in einem Zeitraum von 1991 bis 1993 befragt (GROSSMAN/ TIERNEY, 2000, 9f). Die wesentlichen Ergebnisse der Studie besagen, dass sich die Verbindung zwischen Mentee und MentorIn positiv auf viele Lebensbereiche des Kindes auswirkt, vorausgesetzt es entsteht eine positive Beziehung zwischen den beiden (ebd. 29). Für den schulischen Bereich konnte eine Verbesserung der Leistungen nachgewiesen werden, die Selbsteinschätzungsfähigkeit bezüglich des Schulerfolgs wurde realistischer und die schulische Anwesenheit hatte sich verbessert. (ebd. 23f) Die Beziehung zu den Eltern wurde positiver (ebd. 25f), die soziale Akzeptanz bei Gleichaltrigen ist gestiegen (ebd. 26f), bei gleichzeitiger Abnahme von Drogengebrauch und Verwicklungen in gewalttätigen Auseinandersetzungen (ebd.29).

GROSSMAN und TIERNEY (2000, 2) sind der Ansicht dass Kindern aus ressourcenschwachen Verhältnissen häufig nur wenig Unterstützung zur Verfügung steht. Mentoring-Programme könnten hier eine Lücke schließen, indem Kinder eine weitere erwachsene Begleitperson erhielten (ebd.). Die Wirksamkeit von Mentoring liege laut BALSLEY, ehemaliger stellvertretender Geschäftsführerin von BBBS (vgl. URL 22: STENZEL, 2011, 3) in drei grundlegenden Tätigkeiten: reden, zuhören und spielen: „Im Zuhören und Reden wächst im Kind das Bewusstsein etwas Besonderes und Einzigartiges zu sein. Im Spiel eignet sich das Kind praktische Problemlösungskompetenzen an, die die Grundlage für späteren beruflichen Kompetenzerwerb bilden.“

Mit RAMM (2009, 197) kam die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Mentoring für Kinder mit Migrationshintergrund. Sie vertritt die Ansicht, dass Konzepte von Mentoring für Kinder mit Migrationshintergrund die Übernahme positiver Vorbildwirkung der MentorInnen bezüglich Bildung, Sprache und den Aufbau persönlicher Beziehung zu den Mentees fördere. Diese positive Beziehungserfahrung unterstütze die individuelle und persönliche Entwicklung der Mentees. (vgl. LÖNROTH, 2008, 138) Durch die Mentoring-Beziehung soll das Selbstvertrauen und die soziale Kompetenz der Mentees, aber auch der MentorInnen gestärkt

werden (ebd.). Im Sinne des ‘mutual benefits’, des gegenseitigen Nutzens der Mentoring-Beziehung, lässt sich ein Zuwachs von sozialen und interkulturellen Kompetenzen für Mentees und MentorInnen erkennen (vgl. RAMM, 2009, 134f; auch LÖNROTH, 2008, 82ff; auch STEGER 2006, 161).

### **2.2.1. Sozialpädagogische Relevanz von Mentoring**

Es stellt sich die Frage, was Mentoring für die Sozialpädagogik leisten kann, was im Folgenden herausgearbeitet werden soll. Ich möchte darauf hinweisen, dass „Sozialpädagogik“ nicht eindeutig definiert werden kann, da es seit der ersten Verwendung des Begriffes<sup>28</sup> verschiedene Sichtweisen und unterschiedliche Auseinandersetzungen mit Sozialpädagogik an sich gegeben hat.

Ich stütze mich in dieser Arbeit auf Klaus MOLLENHAUER (1996), der vier zentrale Gegenstandsbereiche für die Sozialpädagogik bestimmte: Generationen, Normalitätsbalancen, Armut und Interkulturalität. Das Thema dieser Arbeit, nämlich ‚Mentoring für Kinder mit Migrationshintergrund‘, lässt sich im Bereich der Interkulturalität nach MOLLENHAUER (1996) verorten. MOLLENHAUER (1996, 880) erkannte, dass sich Generationenprobleme, Normalitätswürfe und Armutslagen gleichsam in der Tatsache kumulieren und bündeln, dass die „Verschiedenheit kultureller Herkünfte“ nicht nur zum aktuellen Problem unseres Erziehungssystems geworden sind, sondern auch zukünftig bleiben werden. „Das [Interkulturalität] – so meine Vermutung - wird künftig eines der herausragenden Themen der Sozialpädagogik.“ (MOLLENHAUER, 1996, 880) Er konstatierte (ebd. 881), dass europäische Schulen einer universalistischen Erwartung der Beherrschung der Nationalsprache folgen, wodurch eine Integrations- oder Assimilationserwartung zur Geltung käme. „Die Sozialpädagogik als wissenschaftliche Aufklärung über die Kinder- und Jugendhilfe hat es dann aber mit den Bedingungen und Folgen solcher Erwartungen zu tun.“ (MOLLENHAUER, 1996, 881) Ihr Handlungsfeld liege zwischen den Assimilationserwartungen der Schule und den ambivalenten, zwischen Herkunftskultur und Integrationswünschen häufig eingeklemmten familialen Milieus. Dieses Handlungsfeld der Sozialpädagogik hätte darüber hinaus mit fragmentierten und oder konkurrierenden Identitäten zu tun, in jedem Fall mit der lebensgeschichtlich relevanten Frage nach Zugehörigkeiten. (ebd.) Mentoring kann in diesem Handlungsfeld an der Schnittstelle

---

<sup>28</sup> Karl MAGER hat 1844 den Begriff Sozialpädagogik das erste Mal verwendet. (KRONEN, 1980, 61)

zwischen den Erwartungen von außen und den ambivalenten Wünschen der Individuen stehen und dem Individuum gleichsam als Wegbegleitung zur Verfügung stehen.

Wir befinden uns dabei im Spannungsfeld zwischen den Bedürfnissen der Gesellschaft und denen der Individuen in dem die Sozialpädagogik steht. Die Gesellschaft als Einheit gesehen, will den Fortbestand und das Funktionieren der Gesellschaft sichern, wohingegen das Individuum als Teil der Gesellschaft, nach Selbstverwirklichung und Autonomie trachtet. MOLLENHAUER (1964, 70) sieht die sozialpädagogische Aufgabe darin, die neuen Bedürfnisse aufgrund der Veränderungen der Gesellschaft so zu befriedigen: „Das Ziel ist es, einen Gleichgewichtszustand zwischen den Bedürfnissen des Einzelnen und den Anforderungen der Gesellschaft herzustellen.“

Die Anforderungen einer sich wandelnden Gesellschaft fand MOLLENHAUER für die Sozialpädagogik bedeutend, da sie auf die unterschiedlichen Probleme die sich daraus ergeben eingeht: „die Sozialpädagogik leistet Integrationshilfen an den vielen Übergängen und Konfliktstellen, die das Heranwachsen in der modernen Gesellschaft charakterisieren, und bessert die Schäden aus, die dem einzelnen dabei immer wieder zugefügt werden“ (Mollenhauer 1991, 26). Mentoring kann in MOLLENHAUERs Worten insofern 'Integrationshilfen' bereitstellen, als dass es sowohl auf eine Erweiterung der kognitiven, emotionalen und psychomotorischen Kompetenzen des Individuums zielt, als auch auf die Beseitigung der diesen Konflikten zugrundeliegenden, häufig systemimmanenten Ursachen.

Sozialpädagogik dient nach MOLLENHAUER (1991, 27) ebenso „der Bewältigung aktueller, im Entwicklungs- und Eingliederungsprozess des Heranwachsenden auftretender Probleme. Sie hat keine Bildungsinhalte zu vermitteln, sondern Haltungen und Fähigkeiten, die die Bewältigung konkreter Gegenwartsprobleme - und zwar meist auf der Stelle - ermöglichen.“ (Mollenhauer 1991, 27) MentorInnen können Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund durch die regelmäßigen Treffen dabei unterstützen diesen Entwicklungs- und Eingliederungsprozess zu beschreiten, indem sie mit ihnen als Ansprechperson, Vorbild, etc. in Beziehung stehen und an den bedeutenden Statuspassagen der Mentees Hilfestellungen anbieten können. „Immer geht es darum, die Selbstständigkeit zu unterstützen, die Spontaneität zu fördern und zu ermöglichen, Ordnungen im Spiel der Gruppenkräfte entstehen zu lassen, Rollen zu lernen, Aufgaben zu übernehmen und zu verantworten, über sich selbst Aufklärung zu erlangen.“ (MOLLENHAUER, 1991, 24)

Unter der Annahme, dass Mentoring (für benachteiligte Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund) den Individuen Erfahrungen und Kompetenzen der Art zu vermitteln und auf den Weg mitzugeben versucht, um als autonome und selbstbestimmte Menschen an der Gesellschaft teilhaben zu können, hat Mentoring meiner Ansicht nach durchaus sozialpädagogische Relevanz.

### **2.2.2. Projekt Nightingale**

In dieser Beschreibung von dem Projekt Nightingale ist es mein Anliegen, das Projekt in aller Kürze zu beschreiben. Die Aufgaben, Zielgruppe und Ziele des Projekts sollen den LeserInnen zum besseren Verständnis des anschließenden Textes dargelegt werden. Detaillierte Informationen zum Projekt finden sich im 2. Abschnitt der Arbeit im empirischen Teil<sup>29</sup>.

Das Wappentier 'Nightingale', auf Deutsch 'Nachtigall', soll die Philosophie des Projekts symbolisieren, dass Kinder in der zugewandten Fürsorge von einem/r erwachsenen BegleiterIn Selbstsicherheit und Eigenständigkeit entwickeln sollen, denn die Nachtigall singt nur, wenn sie sich sicher und wohl fühlt. Das Mentoring-Projekt Nightingale wurde 1996 in Schweden gegründet und hat sich inzwischen auf sieben Länder Europas ausgebreitet. In Wien wurde das Projekt 2010/2011 am Institut für Germanistik, an der Abteilung ‚Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘ das erste Mal durchgeführt. Die Zielgruppe des Pilotprojektes in Wien waren 19 Kinder mit Migrationshintergrund im Alter von 7-12 Jahren, die mit Studierenden der Universität Wien Mentoring-Paare bildeten. Kinder, die aus sozial schwächeren Familien stammten, die Defizite in der Beherrschung der deutschen Sprache zeigten oder erst seit kurzem in Österreich waren, wurden bevorzugt in das Projekt aufgenommen<sup>30</sup>.

Wie bereits in der Einleitung erwähnt vertritt die Gründerin von Nightingale SILD-LÖNROTH (2007, 5) die Idee, dass jedes Kind, egal welcher Herkunft, Ethnie, Kultur, Religion, etc. gleiche Chancen verdient. Die Ziele der Projektleitung<sup>31</sup> für Nightingale Wien, waren wechselseitiges Profitieren von der Mentoring-Beziehung, Abbau von Vorurteilen, Einstellungs- und Verhaltensänderung, Abbau sozialer Disparitäten, Ermutigung zu sozialer und ethnischer Heterogenität, gemeinsame Sozialisation, Freundschaft, Toleranz und einen

---

<sup>29</sup> Vgl. diese Arbeit Kapitel 5.1.

<sup>30</sup> Zum Aufnahmeverfahren der Kinder zum Projekt vgl. Kap.5.1.

<sup>31</sup> Günther Leeb von den Österreichischen Kinderfreunden, Andrea Dorner vom Institut der Universität Wien für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

gegenseitigen Verständigungsprozess zu fördern. Das Projekt soll außerdem zu einem Aufbrechen des segregativen Schulsystems durch die Erfahrungen eines Role-Models mit höherer Bildung beitragen<sup>32</sup>. Den Eltern solle dabei die Bedeutung von Bildung als Schlüssel für zukünftige Lebenschancen vermitteln. werden<sup>33</sup>.

Wie unschwer zu erkennen ist, hat das Projekt viele Ansprüche, inklusive der ‚Bewusstseinsbildung‘ der Eltern. Ob und in wie fern diese Ziele im Projekt umgesetzt werden oder umsetzbar sind, wird im folgenden Unterkapitel (2.3.) und im empirischen Teil der Arbeit (Kap. 5) nachgegangen.

### **2.3. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Mentoring‘ und dem Projekt ‚Nightingale‘**

Die ersten Bedenken, die ich äußern möchte, beziehen sich auf das dem Mentoring innewohnenden Konzept des beidseitigen Nutzens oder des ‚mutual benefits‘ (vgl. RAMM, 2009, 133; auch STEGER, 2006, 160) für Mentees und MentorInnen, die in den folgenden Punkten verletzt werden.

Zum einen kann die Annahme getroffen werden, dass MentorInnen nicht gleichermaßen von der Beziehung profitieren wie die Mentees. VÄISÄNEN (2003, 17) zitiert FULLERTON (1998) der behauptet, dass Sozialisation, Unterricht, Coaching, Betreuung, Beratung, Bereitstellung eines Rollenmodells, Unterstützung und Hilfe zu den Funktionen des Mentorings gehören. Bei einem Mentoring-Projekt, an dem angehende LehrerInnen, PsychologInnen, Kultur- und SozialanthropologInnen und (Sozial-)PädagogInnen beteiligt sind, könnten diese als MentorInnen instrumentalisiert und ausgenützt werden, indem sie Aufgaben übernehmen die z.B. LehrerInnen, SozialarbeiterInnen, Familien- und LebensberaterInnen, TherapeutInnen oder Coaches mit Entgelt erledigen sollten. An dieser Stelle soll RAMM (2009, 9) erwähnt werden, die meint, dass Mentoring „kein soziales Elend lindern kann und kein Lückenfüller für bildungs- und sozialpolitische Versäumnisse ist“. Ganz im Gegenteil zum ‚mutual benefit‘, die dem Mentoring eigen sein soll, könnte man behaupten, dass MentorInnen de facto ausgenützt werden, indem sie Aufgaben übernehmen, die von anderen Berufsgruppen bezahlter Weise auszuführen wären und so tatsächlich zu einem „pädagogischen Lückenfüller für bildungs- und sozialpolitische Versäumnisse“ wird.

---

<sup>32</sup> Die Ziele sind der Beschreibung der Lehrveranstaltung im Vorlesungsverzeichnis vom Sommersemester 2011 der Universität Wien entnommen (URL 9).

<sup>33</sup> Homepage Kinderfreunde zum Projekt (URL 15).

Zum anderen stellt sich für diese Arbeit die Frage, ob sich ein Projekt mit dem Titel ‘Mentoring FÜR Kindern MIT Migrationshintergrund’ nicht auf einem sehr schmalen Grad, bezüglich der von GRIESE (2009) erwähnten ‘pädagogisch- caritativ- defizit orientierten’ Blickrichtung<sup>34</sup> gegenüber MigrantInnen bewegt. Es soll hier wiederum auf den ‘mutual benefit’ verwiesen werden, den ein Mentoring-Projekt ‘FÜR Kinder mit Migrationshintergrund’ gänzlich außer Acht lässt. Wenn der beidseitige Nutzen und die gegenseitige Bereicherung mit einbezogen werden sollte, wäre eine Formulierung wie ‘Mentoring MIT Kindern mit Migrationshintergrund’ angebracht. Mit dem Begriff ‘Migrationshintergrund’ werden des Weiteren landläufig viele negative Faktoren konnotiert. Unter anderem wird bei einem sogenannten Förderprojekt mit der Zielgruppe Kinder ‘mit Migrationshintergrund’ diese Gruppe nicht nur herausgehoben und scheinbar homogenisiert, sondern darüber hinaus werden Menschen mit ‘Migrationshintergrund’ so generell als förderungswürdig und folglich sozial benachteiligt betrachtet. Wenn in einer defizitorientierten Betrachtung ‘Migrationshintergrund’ mit ‘sozialer Benachteiligung’ gleichgesetzt wird, werden Fähigkeiten und zusätzliche Kompetenzen von MigrantInnen durch die Migrationserfahrung nicht beachtet. Gleichzeitig werden zu dem Projekt, dass nur eine begrenzte Anzahl an Kindern aufnehmen kann, möglicherweise zwar Kinder ‘mit Migrationshintergrund’ aufgenommen, jedoch finden ‘nur’ sozial benachteiligte Kinder unter Umständen keinen Platz.

BRANDER (2005, 18) sieht den Versuch Mentoring für benachteiligte Gruppen fruchtbar zu machen generell problematisch und schließt damit an STRASSER und SCHLIESSELBERGER (1997, 190) an, die betonen, dass Mentoring ein komplexes System sozialer Beziehungen darstellt, die Veränderungen sowohl fördern, als auch verhindern können. In Mentoring-Beziehungen wurden und werden traditionelle Geschlechterordnungen abgebildet und soziale Hierarchien, Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse in der Elitebildung reproduziert. „Strategien der Egalisierung oder der Integration von benachteiligten Gruppen werden unter dem gleichen Stichwort verfolgt wie Elitebildung und damit Stratifizierung oder Hierarchisierung. Mentoring kann also – je nachdem, welche Konzepte damit verknüpft werden- sowohl zur Ausgrenzung als auch zur Integration, zur Behinderung oder zur Beförderung von Chancengleichheit herangezogen werden.“ (STRASSER und SCHLIESSELBERGER, 1997, 188) Das Konzept von Mentoring bedient ein weites Feld, indem einerseits Hierarchien in der Gesellschaft beispielsweise mit Mentoring-Projekten zur

---

<sup>34</sup> GRIESE (2009, 148) meint, dass MigrantInnen entweder als „das Böse“ oder als „hilfsbedürftig“ begegnet wird. Näheres dazu im Kapitel 2.

Elitebildung reproduziert werden und es andererseits Projekte zur Verbesserung der Chancen Ausgegrenzter und Teilhabe von Minderheiten etc. gibt, die gegen eine solche Reproduktion von Ausgrenzung arbeiten. STRASSER und SCHLIESSELBERGER (1997, 191f) weisen darauf hin, wie schwierig und ambivalent die Versuche sind, mit Mentoring-Programmen genau diese Machtverhältnisse zu durchbrechen.

Ein anderes Machtverhältnis in der Mentoring-Beziehung wird durch die Vermittlung von Werten durch die MentorInnen angesprochen. Mentoring kann, wie weiter oben bereits erwähnt, als Initiationsprozess verstanden werden, in dem Mentees auf der Suche nach ihrer Identität begleitet und in die Spielregeln der Gesellschaft eingeführt werden (vgl. BRANDER, 2005, 17). Wenn MentorInnen bei Nightingale zu VermittlerInnen der Wertorientierungen der Mehrheitsgesellschaft werden, besteht die Gefahr, dass MentorInnen ihre eigene Wertorientierung als 'natürlich' empfinden und folglich den Mentees diese Wertorientierung auferlegen. BRANDER (2005, 17) meint diesbezüglich, dass die Elemente von Identifikation und Integration, von Wiedererkennung und Weiterführung des „väterlichen Erbes“ (ebd.) in der Mentoringbeziehung zentral sind und bei der Übertragung auf andere Förderbeziehungen nicht unterschätzt werden sollten. Mentoring sollte im Idealfall die Chance bieten 'werten zu lernen', was bedeutet, dass MentorInnen ihre Mentees dabei unterstützen sollen die Wertorientierung der Mehrheitsgesellschaft (kennen) zu lernen, um so Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungsfreiheiten zu eröffnen. Im selben Atemzug kann sich die Möglichkeit eröffnen in Gemeinsamkeit oder in Abgrenzung zu diesen Wertorientierungen der Mehrheitsgesellschaft, die Werte der Herkunftskultur der Mentees besser (kennen) zu lernen und zu reflektieren.

Meiner Ansicht nach, werden Mentoring-Projekte mit dem Anspruch der Förderung von Chancengleichheit, sei es von Frauen oder MigrantInnen, von Institutionen u.a. als Vorzeigemaßnahmen verwendet. Die aktuellen Mentoring-Programme an Bildungseinrichtungen wie den Universitäten<sup>35</sup>, in Wirtschaft und Politik sind offensichtlich gut akzeptierte, institutionalisierte Förderprogramme, die sowohl von oben als auch in der Öffentlichkeit scheinbar volle Unterstützung und Zustimmung erhalten (vgl. BRANDER, 2005, 25). Die Autorin (ebd. 25f) konstatiert auf die Frage hin, warum dieses Konzept trotz teilweise noch ausstehender oder ambivalenter Evaluationsergebnisse und konkreter Resultate in der Öffentlichkeit Erfolg hätte, dass die Attraktivität von Mentoring-Programmen in der

---

<sup>35</sup> Die Universität Wien bietet das Mentoring-Programm *muw* an, um die wissenschaftliche Laufbahn von Frauen an der Universität Wien zu forcieren. Das gehört zum M-Teil, ist ja kein kritischer Einsatz; .

individuell-konkreten und persönlich-emotionalen, statt generell-abstrakten Art der Maßnahmen liege, die einen Kontrapunkt zu den trockenen Gleichstellungskonzepten und Maßnahmeplänen biete. „Mentoring ist gewissermassen <Gleichstellung zum Anfassen>, zum Miterleben.“ (BRANDER, 2005, 26)

Neben der Frage nach der positiven Bewertung von Mentoring in der öffentlichen Wahrnehmung, stellt sich auch die Frage was Personen zu ehrenamtlichen Engagement im Bildungsbereich, wie der Übernahme einer MentorInnenschaft bewegt. NAUJOK (2008, 139) konstatiert, dass die generelle Bereitschaft zu ehrenamtlichen Engagement im Bildungsbereich als Folge des wachsenden Problembewusstseins gestiegen zu sein scheint. Mit der gleichzeitigen Öffnung der Schulen nach außen, gibt es häufiger Kooperationen, die auf eine Förderung der Bildung der Kinder abzielen (vgl. NAUJOK, 2008, 139). Unter diese fallen auch MentorInnen-Programme, wie das Projekt Nightingale. Laut STEGER (2006, 166) äußern manche MentorInnen ein deutliches Interesse daran, gesellschaftlich etwas Sinnvolles zu tun und durch die aktive Mitgliedschaft in Mentoring Netzwerken einen Beitrag zur Veränderung von gesellschaftlichen Strukturen hin zu mehr Lebens- und Familienfreundlichkeit zu leisten. Sie deuten ihre Tätigkeit als das Mitwirken in einem großen gesellschaftlichen Reformprojekt hin zu mehr Chancengleichheit und Gerechtigkeit in der Gesellschaft (ebd.). Diese Aspekte könnten auch für die aktive Teilnahme der studentischen MentorInnen am Projekt Nightingale ausschlaggebend sein.

BRANDER (2005, 26) meint zur positiven Aufnahme von und Teilnahme an Mentoring-Projekten weiter, dass eine politische Erklärung für den Erfolg des mit liberalem Gedankengut angereicherten Emanzipationskonzepts, die Idee wäre beim Individuum anzusetzen und ihm die Verantwortung für Veränderung zu überlassen (ebd.). BRANDER (2005, 27) sieht jedoch die Gefahr, dass lediglich einzelne Vorzeigeprojekte laufen, die insgesamt keine strukturellen Veränderungen bringen. Das Projekt Nightingale kann mit einer TeilnehmerInnenzahl von 19 Kindern im Jahr 2010/2011 und im Folgejahr vielleicht doppelt so viele, als Projekt gelten, dass insgesamt wenig Breitenwirkung hat und damit wenig strukturelle Veränderung bringen kann. Als Vorzeigeprojekt mit dem Ziel das segregative Schulsystem durch die Erfahrungen eines Role-Models mit höherer Bildung aufzubrechen<sup>36</sup>, versucht Nightingale einem systemimmanenten Problem entgegenzuwirken und kann dabei in seiner Position wenig bewirken.

---

<sup>36</sup> Vgl. Ziele des Projekts im Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien (URL 9).

### 3. Migration und gesellschaftliche Realität

In diesem Kapitel möchte ich der Frage nachgehen, was ein Mentoring-Projekt ‚für Kinder mit Migrationshintergrund‘ (in Österreich) notwendig macht. Die Frage nach der Begründung oder Rechtfertigung des Einsatzes von Maßnahmen zur Kompensation von Ungleichheiten wie Förderprojekten ‚für Kinder mit Migrationshintergrund‘ mag obsolet erscheinen. Es ist mir jedoch ein Anliegen in diesem Kapitel ‚Migration und gesellschaftliche Realität‘ einen Überblick über die Situation von Migration und Chancen(un)gleichheiten im Zugang zu Bildung (Kap. 3.2.) und folglich zum Arbeitsmarkt (Kap. 3.3.) und im Zusammenhang mit Sprache (Kap. 3.4.) zu schaffen. Zuvor wird eine Klärung von Begrifflichkeiten (Kap. 3.1.) wie ‚MigrantInnen‘, ‚Migrationshintergrund‘ etc. vorgenommen, um deutlich zu machen mit welchen Begriffen gearbeitet wird. Ich werde mich in diesem Kapitel mit der Frage beschäftigen, wie der ‚Migrationshintergrund‘ den Lebenslauf der Kinder und später jungen Erwachsenen bezüglich deren Bildungsweg und Berufswahl beeinflusst. Der/Die LeserIn möge dabei die Ziele von Nightingale im Auge behalten, die eine Stärkung von Kompetenzen, Bildungsmotivation und Selbstbewusstsein der Kinder forcieren und sie mit der österreichischen Kultur und Bildungssystem vertraut machen sollen. Des Weiteren sucht das Projekt das segregative Schulsystem durch die Erfahrungen eines Vorbilds mit höherer Bildung aufzubrechen.<sup>49</sup>

‚Migration‘ ist ein grundlegendes Kennzeichen der österreichischen gesellschaftlichen Wirklichkeit. „Die mit Migrationsphänomenen einhergehende Wandlungsprozesse betreffen hierbei nicht allein spezifische gesellschaftliche Bereiche, sondern vielmehr Strukturen und Prozesse der Gesellschaft im Ganzen.“ (MECHERIL, 2010, 9) Gesellschaftliche Institutionen, das Bildungs- und Gesundheitswesens, wie auch Institutionen des Rechtssystems, welche mit spezifischen Formen der Homogenität einer traditionellen Mehrheitsgesellschaft rechnen, werden hier vor große Herausforderungen gestellt. Die Anwesenheit von MigrantInnen erfordert auf allen gesellschaftlichen Funktionsebenen Neuerungen, die MECHERIL (ebd. 10) als pragmatisch-technische und als moralische Herausforderungen bezeichnet. Mit ‚pragmatisch-technischen Herausforderungen‘ sind Aufgaben der Neugestaltung, die mit der Anwesenheit von MigrantInnen auf allen gesellschaftlichen Funktionsebenen einhergehen gemeint. Die ‚moralischen Herausforderungen‘ beziehen sich auf die Tatsache dass Gesellschaften in ihrem Selbstverständnis ‚gerechte‘ Gesellschaften zu sein irritiert und

---

<sup>49</sup> Die Ziele des Projekts Nightingale sind dem kommentierten Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien entnommen. (URL 9).

verunsichert werden. DIRIM und MECHERIL (2009, 7) sind der Ansicht, dass Problembeschreibungen der Migration unter pragmatisch-technischer wie auch moralischer Hinsicht charakteristisch für das Verhältnis von Migration und Pädagogik sind: „Von der Tatsache der Migration ist Pädagogik in vielerlei Hinsicht grundlegend betroffen. Nicht nur gewohnte Praxen und Institutionalisierungsformen pädagogischen Handelns, auch pädagogische Selbstverständnisse und Programme werden unter Bedingungen der Vielfalt von ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten und demokratisch nicht legitimierbarer Ungleichheit prekär bzw. in ihrem prekären Status sichtbar.“ (DIRIM/ MECHERIL, 2009, 7)

Diese Betroffenheit der Bildung durch Migration spiegelt sich in den gängigen Diskussionen um Bildung und Bildungsreformen wieder (vgl. DIRIM/ MECHERIL, 2009, 8). Entgegen den vorsichtigen Versuchen der Bildungspolitik Reformen für eine (verwertbarere) Bildung unter den Umständen der Wertschätzung kultureller Vielfalt umzusetzen, hält sich im alltäglichen Leben vielfach ein Negativ-Bild vom ‚Ausländer‘ (ebd.). „Die diskursiven und kulturellen Konsequenzen der vornehmlich auf Abwehr und Kontrolle abzielenden Politik des 20. Jahrhunderts sind Bestandteil auch heute noch bedeutsamer kultureller Praxen, in denen „Ausländer/innen“, „Migrant/innen“, „Menschen mit Migrationshintergrund“, als Fremde und „eigentlich nicht Zugehörige“ konstruiert und behandelt werden.“ (MECHERIL, 2010, 8) Im Raum Europa halte sich eine Negativ- und Defizitperspektive, die Migration vor allem mit Kriminalität und Armut in Verbindung bringe, und diese als bedrohlich, störend und fremd thematisiere und auffasse. (vgl. MECHERIL, 2010, 8)

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden oft als eine homogene Gruppe betrachtet, die entweder durch die negative Beeinflussung oder Beeinträchtigung des schulischen Erfolges der ‚autochthonen Kinder‘ eine Art diffuses Unbehagen in der Mehrheitsgesellschaft auslösen, oder der vermehrt mit einem ‚pädagogisch-caritativ-helfendem Blick‘ begegnet wird. (vgl. GRIESE, 2009, 148) In beiden Fällen, dem Unbehagen dem Fremden und dem aus defizitärer Sicht begegneten Menschen gegenüber, werden die Fähigkeiten und Kompetenzen des Anderen unberücksichtigt gelassen. Die mediale Repräsentation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und die Bildungspolitik spielen hierbei eine entscheidende Rolle. (ebd.) Es wird eine Art Negativbild von AusländerInnen oder Fremden geschaffen, die laut GRIESE entweder (pädagogischer) Hilfe bedürfen oder als Problem und Gefahr definiert und stigmatisiert werden: „Diese Infantilisierung und negative Stereotypisierung prägt nach wie vor das öffentliche Bild vom

Fremden in unserer Gesellschaft und kann und wird jederzeit, z.B. in Wahlkämpfen, politisch-ideologisch aktualisiert (werden)“ (GRIESE, 2009, 148)

Entgegen den bisherigen Ausführungen, gibt es etliche Beispiele von erfolgreichen Migrationsgeschichten. „Migration war immer ein bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung. Migrant/innen können in dieser Perspektive als Akteure gesehen werden, die neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven in unterschiedliche soziale Zusammenhänge einbringen und diese mitgestalten.“ (MECHERIL, 2010, 8) Anhand der „sozialen AufsteigerInnen“ mit Migrationshintergrund kann, laut GRIESE (2009, 149) „zum einen aufgezeigt und dokumentiert werden, was biographisch-individuell und vor allem bildungspolitisch möglich wäre und zum anderen kann belegt werden, dass Bildung bzw. ein gehobener Schulabschluss höchstwahrscheinlich der Schlüssel für eine ‘erfolgreiche Integration’ ist und dass diese Gruppe zu wichtigen Vorbildern für die nächste Generation avancieren kann (wird).“ (GRIESE, 2009, 149) Je mehr Kinder mit Migrationshintergrund folglich einen höheren Bildungsweg einschlagen, und dadurch zu einer größeren sozialen und kulturellen Vielfalt an öffentlichen (Bildungs-) Institutionen beitragen und zu den ‚sozialen AufsteigerInnen‘ gehören, desto mehr Vorbilder für andere MigrantInnen werden geschaffen (ebd.). GRIESE (2009, 157) konstatiert, dass Empathiefähigkeit, Zwei- oder Mehrsprachigkeit, hohe Objektivität und Reflexivität durch das Leben und Erfahrungen in unterschiedlichen Welten, die Vorbildwirkung für junge Menschen in Zeiten der Mobilität und Globalisierung, zukünftig gesellschaftlich und ökonomisch wertvolle Fähigkeiten sind. Es sei wichtig, dass sowohl in der Migrationsforschung, als auch in den Köpfen der Menschen dahingehend ein Umdenken geschehe, das Aufwachsen in mischkulturellem Kontext zwangsläufig zu Kulturkonflikten, Zerrissenheit, Identitäts- oder Integrationsproblemen junger Menschen führe. Zusätzliche sozio-kulturelle Kompetenzen von Menschen mit Migrationshintergrund sollen zunehmend anerkannt und geschätzt werden. (vgl. GRIESE, 2009, 157)

Bisher ist die Frage, wie unsere Gesellschaft die sozio-kulturellen Kompetenzen der Menschen mit Migrationshintergrund nutzen könnte – z.B. im pädagogischen, ökonomischen oder politischen Bereich – wenig gestellt worden, oder ist erst am Aufkommen. Bei allem Nutzen, den unsere Gesellschaft jedoch aus den zusätzlichen sozio-kulturellen Kompetenzen von MigrantInnen ziehen könnte, ist die reine Instrumentalisierung von MigrantInnen, wie es zu den ‚Gastarbeiter‘-Zeiten geschehen ist, zu bedenken. (vgl. MECHERIL, 2010, 10) Eine Politik, die versucht, Migration vorrangig durch die instrumentelle Bedeutung der

MigrantInnen unter einer ökonomischen Verwertungsperspektive zu begründen, erzeugt Probleme. (ebd.) Auswirkungen einer solchen Politik seien u.a. der Druck auf MigrantInnen ihre Anwesenheit durch gesellschaftliche Erträge zu legitimieren. (ebd.)

Als Überleitung zum nächsten Unterkapitel, soll hier die Bedeutung von Begrifflichkeiten und deren Entwicklung und Veränderung, in diesem Fall von den Begriffen ‚AusländerInnen‘, ‚MigrantInnen‘ etc., unterstrichen werden. HENNIGFELD (1982), der sich mit der Sprachphilosophie des 20. Jahrhunderts beschäftigt meint dazu: „Man kann die Aufgabe der Philosophie darin sehen, als Instrument für die Entwicklung und die Veränderung von Begriffen zu dienen, neue Methoden und Richtungen des Denkens zu erfassen und zu fördern. Eine solche Aufgabe sei schon deshalb wichtig, weil Begriffe und Denkweisen sich wandeln und als sich wandelnde Wissenschaft den Alltag bestimmen.“ (HENNIGFELD, 1982, 105f) Die Entwicklung und Veränderung von Begrifflichkeiten geht ebenso mit einer historischen Entwicklung der Konnotation oder (Be-) Wertung der Begriffe einher, weshalb im Folgenden Unterkapitel eine Klärung von Begrifflichkeiten unternommen wird, um die Verwendung der Begriffe dieser Arbeit zu begründen.

### **3.1. Klärung von Begrifflichkeiten: AusländerInnen, Menschen mit Migrationshintergrund oder MigrantInnen?!**

Migration problematisiert vor allem symbolische Grenzen der Zugehörigkeit (vgl. MECHERIL, 2010, 12). MECHERIL (ebd.) konstatiert, dass für die Migrationsgesellschaft und ihre Bildungszusammenhänge Zugehörigkeitsunterschiede und Zugehörigkeitsunterscheidungen bedeutsam seien. Fragen der Zugehörigkeit werden durch Migration individuell, sozial und auch gesellschaftlich zum Thema (ebd.).

MAR CASTRO VARELA und MECHERIL (2010) sind der Ansicht, dass durch Migration eine grundsätzliche Ebene des gesellschaftlichen Zusammenlebens berührt werde, und zwar mit der Frage, wie wir zu leben wünschen, „also, ist der Diskurs über >>Migration<<, >>Zuwanderung<<, >>Ausländer<<, >>Multikulturalität<<...ein intensiv geführter, ideologischer, politischer und von Affekten begleiteter Diskurs.“ (MAR CASTRO VARELA/ MECHERIL, 2010, 35) Zugehörigkeit sei weitgehend keine autonome Entscheidung, sondern sei immer von Strukturen abhängig, die dem Individuum vorgegeben sind. (ebd. 36) Wer daher ein/e MigrantIn sei, sei nicht von vornherein festgelegt, sondern müsse als Ergebnis kontextspezifischer, lokaler Praxen verstanden werden. Die Unterscheidung könne nur deshalb regelmäßig Verwendung finden, weil das Schema,

welches zwischen MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen unterscheidet, zu den grundlegenden gesellschaftlichen Schemata des ‚Innen‘ und des ‚Außen‘ gehören, die Ordnung schaffen (ebd. 37): „Der Unterschied zwischen >>Migrant/in<< und >>Nicht-Migrant/in<< stellt gewissermaßen eine allgemein verfügbare Ressource dar, die von Individuen, aber auch von Institutionen genutzt werden kann, und zwar in einer Weise, die, weil sie kommunikativ und imaginativ ist, ein hohes Maß an Plausibilität besitzt.“ (MAR CASTRO VARELA/ MECHERIL, 2010, 38)

Die Bezeichnung MigrantIn wird von Diskursen um Identität, Fremdheit, ethnische und kulturelle Differenz hervorgebracht. In unseren Breiten meint die Bezeichnung ‚MigrantIn‘ nicht die Wanderungserfahrung, sondern eher eine vermutete und zugeschriebene Abweichung von Normalitätsvorstellungen im Hinblick auf Biografie, Identität und Habitus. (vgl. MAR CASTRO VARELA/ MECHERIL, 2010, 38) MECHERIL unterscheidet zwei Modi, der formellen und der informellen Festlegung von MigrantInnen. Die formelle Festlegung bezieht sich auf das Vererbungs- oder Abstammungsprinzip (*ius sanguinis*). „Staatsangehörigkeit ist bedeutendster Ausdruck formeller nationaler Zugehörigkeit.“ (MAR CASTRO VARELA/ MECHERIL, 2010, 39) Die informelle Festlegung wird der Lebenswelt zugeordnet. Hier seien Festlegungen und Gewohnheiten bedeutsam, die in den alltäglichen Handlungs- und Aufenthaltsräumen anzutreffen wären, die die Unterscheidung zwischen ‚Fremden‘ und ‚Nicht-Fremden‘, MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen bestimmten (ebd.). Hier spiele laut den AutorInnen das Aussehen, der Klang des Namens und der Habitus eine dominante Rolle (ebd. 35). BIFFL (2009, 59) meint, dass der ‚Migrationshintergrund‘ über die Umgangssprache erfasst werde. Wenn die Umgangssprache fremd ist, wird den Personen automatisch ein ‚Migrationshintergrund‘ zugeschrieben, obwohl sie mitunter österreichische/r StaatsbürgerIn sind. Die Frage wer ÖsterreicherIn ist, wird in Zugehörigkeitsdiskursen beantwortet. Es ist folglich von unterschiedlichen Bedingungen auf formeller und informeller Ebene abhängig, ob jemand als MigrantIn gesehen und bezeichnet wird. (vgl. BIFFL, 2009, 59)

Die Bezeichnung von Menschen ‚mit Migrationshintergrund‘<sup>50</sup> wird geläufig für ‚MigrantInnen, AusländerInnen, ZuwanderInnen, Neue ÖsterreicherInnen‘ etc. verwendet. Im Folgenden soll auf den Begriff ‚Migrationshintergrund‘ eingegangen werden, da er wenig

---

<sup>50</sup> Die Definition der Personen mit Migrationshintergrund entspricht in Österreich jener der von der UNECE (Wirtschaftskommission für Europa) herausgegebenen "Recommendations for the 2010 censuses of population and housing". Demnach bezeichnet man in Österreich Personen mit Migrationshintergrund als solche, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden. (vgl. URL 5: Statistik Austria)

Differenzierungsmöglichkeiten bietet und vermutlich für eine Vielzahl von ÖsterreicherInnen (ab)wertende Assoziationen in sich trägt: Menschen mit Migrationshintergrund sprechen kein oder schlecht Deutsch, kennen sich in ‚unserer Kultur‘ nicht aus, sind tendenziell arm, bringen meistens Probleme und wollen sich nicht integrieren. (vgl. MECHERIL, 2010, 8) Durch die inflationäre Verwendung des Begriffs ‚Migrationshintergrund‘, scheint sich der Begriff gleichermaßen in sich selbst aufzulösen, es wird unklar, welche Personengruppe gemeint ist. Einem Großteil der Menschen ist ein ‚Migrationshintergrund‘ zuzuschreiben, zählt man die eigene (Zu-)Wanderungserfahrung oder die in der nahen Verwandtschaft. In der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur kommt als eine Alternative zu dem Begriff Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘, der Begriff Menschen mit ‚Migrationsgeschichten‘ (vgl. SIEBERT-OTT, 2009, 146; auch AUERNHEIMER, 2009, 17) vor. Obwohl beide Bezeichnungen gleichermaßen unspezifisch sind, und Migrationsgeschichten ebenso wie Migrationshintergrund einer Vielzahl sogenannter ‚autochthoner‘ Menschen zugeschrieben werden kann, erscheint der Begriff Menschen mit ‚Migrationsgeschichten‘ eine neutrale Abwechslung zu dem aufgeladenen Begriff ‚Migrationshintergrund‘ (vgl. MECHERIL, 2010, 8) zu bieten.

Anschließend möchte ich als Alternative zu den erwähnten Bezeichnungen für ‚MigrantInnen‘ MECHERILs Kunstwort der ‚Migrationsanderen‘ (vgl. MECHERIL, 2010, 17) vorstellen. ‚Migrationsandere‘ ist eine Bezeichnung, die das Problem der Pauschalisierung und der Festschreibung aufzuzeigen versucht (ebd.). Es soll zeigen, dass es ‚MigrantInnen‘, ‚AusländerInnen‘ und dazu komplementär ‚Nicht-MigrantInnen‘ oder ‚Nicht-AusländerInnen‘ nicht an sich, sondern nur als relationale Phänomene gibt: „>>Migrationsandere<< stellt eine Konkretisierung politischer und kultureller Differenz- und Dominanzverhältnisse dar, mit denen sich Pädagogik dann beschäftigt, wenn sie sich Migrationsphänomenen zuwendet. >>Migrationsandere<< ist eine Formulierung, die auf Charakteristika der Prozesse und Strukturen verweist, die >>Andere<< herstellen.“ (MECHERIL 2010, 17). ‚Migrationsandere‘ weist auf teilweise gleichartige Bedingungen in der Bildungs- und Lebenssituation bestimmter Personen hin. Prozesse und Phänomene der Konstruktion, Bewältigung, Bewahrung und Veränderung natio-ethno-kultureller Differenz werden unter bestimmten Bedingungen betrachtet. Der Begriff ‚Migrationsandere‘ soll die Heterogenität, die dem Phänomen eigen ist unterstreichen. MECHERIL (ebd.) betont die Wichtigkeit den Konstruktionscharakter der Rede von „Migrationsanderen“ nicht aus den Augen zu verlieren. ‚Migrationsandere‘ sei ein Werkzeug der Konzentration, Typisierung und

Stilisierung, das auf Kontexte, Strukturen und Prozesse der Herstellung, der in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltende Personen verweise. (vgl. MECHERIL, 2010, 17)

In dieser Arbeit wird neben der vornehmlichen Bezeichnung ‚MigrantIn‘, weiterhin der weit verbreitete Begriff Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ verwendet, der wie oben ausgeführt, einer kritischen Betrachtung bedarf. Die Zielgruppe des Projekts Nightingale sind Kinder ‚mit Migrationshintergrund‘. Des Weiteren wird durch Verweise auf verschiedene AutorInnen (vgl. SIEBERT-OTT, 2009, 146; auch AUERNHEIMER, 2009, 17) die vorgestellte Bezeichnung Menschen mit ‚Migrationsgeschichte‘ einfließen.

### **3.2. Migration und Bildung oder Chancen(un)gleichheit im Zugang zu Bildung**

„Bildung ist in modernen Gesellschaften die Voraussetzung dafür, gesellschaftliche Chancen wahrzunehmen und soziale Risiken zu minimieren. Mit einem guten Qualifikationsniveau hängen die Chancen auf beruflichen Erfolg und auf Lebensstandard genauso zusammen wie die Chancen auf Selbstbestimmung und Freiheit.“ (GEISZLER 2006, 281)

#### **3.2.1. Chancen(un)gleichheit im Zugang zu Bildung**

Kinder mit Migrationshintergrund zählen in Österreich, wie auch in vielen Ländern, zu den sozioökonomisch besonders benachteiligten Bevölkerungsgruppen (vgl. WEISS/ UNTERWURZACHER, 2007, 232). Die AutorInnen sind der Meinung, dass die Kompensation schichtspezifischer<sup>51</sup> Ungleichheiten ein zentraler Auftrag an das Bildungssystem wäre, denn kompensatorischer Chancenausgleich gelinge den Ländern in sehr unterschiedlichem Ausmaß (ebd.). Die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im österreichischen Bildungssystem, beginnend bei der Volksschule bis hin zu den Hochschulen ist gut dokumentiert (vgl. LACHMAYR/ SCHLÖGL, 2007, 109; auch GOMOLLA/ RADTKE, 2009, 35). HERZOG-PUNZENBERGER (2003, 37) weist u.a. auf Ungleichheit fördernde schulische Rahmenbedingungen in Österreich hin, wie der relativ späte Schuleintritt, die geringe Inanspruchnahme von vorschulischen Bildungseinrichtungen, die frühzeitige schulische Selektion mit 10 Jahren, die geringe Pflichtschuldauer sowie die geringere Anzahl an LehrerInnenstunden pro Woche, die SchülerInnen zur Verfügung hätten.

---

<sup>51</sup> Der Begriff der „Schichten“ ist in der Industriegesellschaft zu verorten. Hier handelt es sich nach HRADIL (2001, 40) um „Gruppierungen von Menschen mit ähnlich hohem Status innerhalb einer oder mehrerer berufsnaher Ungleichheitsdimensionen“. „Schichten“ haben konzeptuell den Vorteil dass Menschen scheinbar einfacher zwischen den Schichten wechseln können, wohingegen ein Wechsel zwischen verschiedenen Klassen schwerer möglich zu sein scheint.

Die Debatte über die Benachteiligung der MigrantInnenkinder im Schulsystem, die besonders durch die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien wie Pisa<sup>52</sup>, Timss<sup>53</sup>, oder Iglu<sup>54</sup> angeheizt wurde, steht im bildungspolitischen Diskurs hoch oben. (vgl. KRÜGER-POTRATZ, 2005, 69f) Die Schulleistungsstudien, insbesondere die Pisa-Studie, haben „die Benachteiligung von Migrantenkindern in und durch die deutsche Schule auf die Agenda des öffentlichen und insbesondere des bildungspolitischen Diskurses gesetzt.“ (DIRIM/MECHERIL, 2009, 8). Als Beispiel können hier die Übergangsraten von Kindern in weiterführende Schulen in Österreich angegeben werden. WEISS und UNTERWURZACHER (2007, 234) untersuchten diese Bildungsentscheidungen an den schulbiographischen Selektionsschwellen in Österreich. Es zeigte sich, dass der Migrationshintergrund die Wahrscheinlichkeit für einen Übergang von der Volksschule in die AHS reduzierte, während die Übergangsrate in die Hauptschule deutlich höher war, wie bei autochthonen österreichischen Kindern (ebd.). AUERNHEIMER (2009, 12) plädiert daher für eine spätere formale Trennung der Bildungswege, um die Chancen für SchülerInnen mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen zu erhöhen und den Rückstand gegenüber den Altersgleichen mit mehr kulturellem Kapital<sup>55</sup> aufzuholen, was die Fördermöglichkeiten seitens der Schulen erweitere, um das Leistungsgefälle zu verringern. „Speziell für Migrationskinder mit einer anderen Erstsprache und aus schulfremden Milieu dürfte eine spätere Schullaufbahnentscheidung von großer Bedeutung sein.“ (AUERNHEIMER, 2009, 12) Die Trennung nach Schulformen hätte negative Effekte auf das Lernverhalten am unteren Ende der Hierarchie, weil „Lehrererwartungen nachweislich Auswirkungen auf die Schülerleistungen haben.“ (ebd.) AUERNHEIMER (2009) spricht sich dezidiert gegen die frühe Segregation und den Übertritt in die ‚Hauptschule‘ aus und ist der Meinung, dass sich HauptschülerInnen mit einem negativen Image konfrontiert sehen würden. „Die mit der Hauptschule als „Bildungssackgasse“ verbundenen Perspektiven begünstigen Resignation, beeinträchtigen also die Lernmotivation“ (ebd.). Durch die Trennung der SchülerInnen nach

---

<sup>52</sup> Das „Programme for International Student Assessment“ (PISA) ist die internationale Schulleistungsstudie der OECD. Die Studie untersucht, inwieweit Schülerinnen und Schüler gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit die Kenntnisse und Fähigkeiten für eine volle Teilhabe an der Wissensgesellschaft erworben haben. (URL 4)

<sup>53</sup> Trends in International Mathematics and Science Study

<sup>54</sup> IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) oder auch PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Österreich hat im Jahr 2006 teilgenommen.

<sup>55</sup> Auf das „kulturelle Kapital“ nach Bourdieu wird unter Punkt 3.2. genauer eingegangen. Nach BOURDIEU (1983) ist Bildungserfolg nicht bloß vom Wohlstand der Eltern abhängig, sondern auch von deren „kulturellem Kapital“. Dieses bezeichnet sämtliche kulturelle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensformen (z.B. Denk- und Handlungsschemata, Kompetenzen, Wertorientierungen, Sprache), die man durch „Bildung“ erwerben kann, u.a. das Wissen um kulturelle Codes einer Gesellschaft, das Kennen wichtiger Institutionen, Gebräuche, informelle Abläufe und Verfahren, die dazu beitragen, sich in einer Gesellschaft sicherer und erfolgreicher bewegen zu können und anerkannt zu werden.

Schulformen werden soziale Zuschreibungen verfestigt. „Wo Hauptschulen zu „Ausländerschulen“ geworden sind, wird ein Gesellschaftsbild bestätigt, in dem Migranten die unteren Positionen einnehmen...Das derzeitige System mit Hauptschulen, die zum Teil allein Migranten und andere marginalisierte Gruppen vorbehalten sind, macht solche Schulen zu quasi exterritorialen, gesellschaftlich vernachlässigten Räumen, weil die Eltern in der Regel nicht in der Lage sind, die Qualität der schulischen Arbeit zu kontrollieren und gegebenenfalls zu intervenieren“ (AUERNHEIMER, 2009, 12). Die selektive Wirkung des Bildungssystems wird im Vergleich zu anderen Ländern noch dadurch verstärkt, dass die Halbtagschulen die SchülerInnen aus bildungsfernen Milieus am Nachmittag sich selbst überlassen. Mittelschichteltern der autochthonen AltersgenossInnen würden, auch bezüglich der Freizeitgestaltung für eine erfolgreiche Laufbahn ihrer Kinder sorgen. Leistungsdefizite könne die Halbtagschule weniger ausgleichen wie eine Ganztagschule. (ebd. 13).

### **3.2.2. Einfluss des Migrationshintergrundes auf die (ungleichen) Bildungschancen**

Zu meiner, am Anfang dieses Kapitels gestellten Frage, in wie fern der ‚Migrationshintergrund‘ den Lebenslauf der Kinder und später jungen Erwachsenen bezüglich deren Bildungsweg und Berufswahl beeinflusst, möchte u.a. ich einen Artikel von den AutorInnen SIXT und FUCHS (2009) anführen. Die AutorInnen beschäftigen sich mit der Frage, welche Faktoren zu den differierenden Bildungschancen führen und ob dem Migrationsgeschehen als solchem ein eigenständiger Einfluss auf die Bildungschancen zuzuweisen ist, und wenn ja, welche Mechanismen dem zugrunde liegen könnten. SIXT und FUCHS (2009, 265) berufen sich auf Studien aus Deutschland<sup>56</sup>, die darlegen, dass es Kindern mit Migrationsgeschichten schwerer falle sich auf weiterführenden Schulen zu halten. Unter MigrantInnen wäre der Anteil, der auf eine Schule mit geringerem Abschluss wechsle, deutlich höher als bei den autochthonen SchülerInnen. Außerdem seien auch der Anteil an Klassenwiederholungen, verspäteten Einschulungen sowie der Anteil der das Bildungssystem ohne Abschluss verlassenden SchülerInnen mit Migrationshintergrund deutlich höher (vgl. SIXT/ FUCHS, 2009, 265). Die AutorInnen beschreiben darüber hinaus, dass Kinder mit Migrationshintergrund von den Bildungsinstitutionen beispielsweise bei der Notengebung diskriminiert würden und weniger Unterstützung oder auch seltener eine

---

<sup>56</sup> Vor allem im Bereich „Migration und Bildung“ ziehe ich mitunter deutsche AutorInnen und deren Beispiele aus dem deutschen Raum heran, sofern diese auch Gültigkeit für die Situation in Österreich haben. Ich gehe davon aus, dass „Migrationsphänomene“ in Einwanderungsgesellschaften wie Österreich und Deutschland Ähnlichkeiten aufweisen.

Empfehlung für weiterführende Schulen erhielten (ebd.). Durch den Effekt der Segregation in Grundschulen, wären MigrantInnenkinder oft überproportional häufig in einzelnen Volksschulklassen und Volksschulen konzentriert, wodurch ihnen schlechtere Bildungschancen erwachsen. Individuelle Übergangswahrscheinlichkeiten auf eine weiterführende Schule würden umso geringer ausfallen, je höher der Anteil an MigrantInnenkindern in einer Klasse liege (vgl. SIXT/ FUCHS, 2009, 267). Die AutorInnen kommen zu dem Schluss, „dass nicht nur die Bildungsabschlüsse der Eltern Einfluss auf die Bildung der Kinder nehmen, sondern auch das Ausmaß an Bildungsmobilität<sup>57</sup>“. (SIXT/ FUCHS, 2009, 285)

NOHL und SCHITTENHELM (2009, 137) halten darüber hinaus fest, dass die schulische Sozialisation für MigrantInnen im Aufnahmeland mit wechselnden (Des-)Integrationsformen verbunden ist: „Eine Teilhabe oder Integration ist nicht dauerhaft gesichert, sondern prekär. Sie kann in der Abfolge von Phasen und Stationen des Bildungs- und Berufsverlaufs wechseln. Diese Stellung wird auch darin deutlich, dass eine institutionell geregelte Teilhabe nicht gleichermaßen eine Integration in soziale Netzwerke und soziale Beziehungen zur Folge haben muss. Da ein implizites soziales Lernen u.a. wichtiges Orientierungswissen vermittelt und im Kontakt mit Peers und durch informelle Netzwerke vor sich geht, kann dies nachteilige Folgen für die weitere Bildungs- und Berufsverläufe haben.“ (NOHL, SCHITTENHELM, 2009, 137) Diese Erkenntnis der AutorInnen zeigt auf, dass implizites soziales Lernen mit den Peers nicht automatisch durch die Aufnahme in ein Bildungssystem erfolgt und dass MigrantInnen auch nach erfolgreichem Erlangen eines Bildungstitels nicht als Konsequenz über ein soziales Netzwerk oder soziales Kapital nach BOURDIEU verfügen. In einem Interviewausschnitt der AutorInnen wird darüber hinaus deutlich, dass das eigene Bild oder das Bild der Familie von den Werten der Aufnahmegesellschaft, die Bildungsmotivation von MigrantInnen stark beeinflussen (ebd.). Die AutorInnen entnehmen einem Zitat aus ihren Interviews „Wenn Du in dieser Gesellschaft was sein willst musst du das entsprechend mit Fleiß und durch bestimmte Ziele die man erreicht [sic!] kann man das auch machen.“ (NOHL/ SCHITTENHELM, 2009, 134) Die Migrantin aus dem Interview orientiert sich an Zielen, die ihrem Verständnis nach im Aufnahmeland insgesamt einen normativen Bezugsrahmen darstellen. Sie ist der Meinung, dass man in Deutschland mit genügend Fleiß und Leistungsbereitschaft etwas erreichen kann. Es zeichnet sich ab, dass die Bildungsmotivation

---

<sup>57</sup> Intergenerationale Bildungsmobilität beschreibt den Wechsel zwischen den verschiedenen Bildungsstufen in der Generationenfolge. Das Ausmaß, indem die Kinder einen anderen Schulabschluss erwerben als die Eltern, wird beschrieben. (vgl. URL 6: KNITTLER, 2011, 252)

und –Aspiration der Migrantin von ihrer Auffassung der Werte und Bedeutung von Bildung in der Aufnahmegesellschaft abhängig ist.

### **3.2.3. Einfluss der sozialen Schicht auf die (ungleichen) Bildungschancen**

Die AutorInnen SIXT und FUCHS (2009) weisen darauf hin, dass Bildungschancen und Bildungserfolge sowohl mit dem Migrationshintergrund, als auch und vor allem mit der sozialen Schicht korrelieren. Durch das Migrationsgeschehen als solches finde eine Entwertung der (Bildungs-) Kapitalien, nämlich der Bildungsabschlüsse und bildungsförderlichen Kapitalien, der selbst zugewanderten Personen statt, die folglich zu den geringeren Bildungschancen der Kinder mit Migrationshintergrund führe. (vgl. SIXT/ FUCHS, 2009, 266) Die AutorInnen erklären im Vergleich mit BOURDIEU und PASSERON (1971), dass der entscheidende Faktor für die Erklärung unterschiedlicher Bildungschancen die soziale Herkunft einer Person wäre (ebd.). Grundlegend sei dabei die Überlegung, „dass für die Bildung eines Kindes die Ausstattung des Elternhauses mit kulturellem, sozialen und ökonomischen Kapitalien die entscheidende Determinante darstellt.“ (SIXT/ FUCHS, 2009, 266) Da ein beträchtlicher Teil der ArbeitsmigrantInnen bereits im Herkunftsland über einen geringeren sozio-ökonomischen Status verfügen und dadurch geringere bildungsfördernde Kapitalien mitbringen, sei es durchaus voraussehbar, dass ihre Kinder und Enkel geringere Bildungschancen als der Durchschnitt der autochthonen Kinder hätten. (vgl. KRISTEN/ GRANATO, 2007, 8) Die AutorInnen (SIXT/ FUCHS, 2009, 266) schließen, dass es sich bei der Entwertung der (Bildungs-) Kapitalien der MigrantInnen zunächst nicht um den Effekt des Migrationsstatus, sondern vielmehr um die soziale Herkunft handelt.

AutorInnen wie BIFFL (2007, 270), ROSENBUSCH (2008, 30) und LACHMAYR (2007, 115) konstatieren, dass die Bildungsabschlüsse der Eltern deren Vorstellungen bezüglich der Bildungsabschlüsse ihrer Kinder wesentlich beeinflussen würden. LACHMAYR (2007) beschäftigt sich mit der schichtabhängigen Bildungsaspiration. Er meint, dass nicht nur das angestrebte Bildungsniveau, sondern auch die gesamte Einschätzung der Bedeutung von formaler Bildung schichtabhängig sei: Je niedriger die soziale Schicht des Elternhauses, desto stärker werde die Bedeutung formaler Bildungsabschlüsse in Frage gestellt. Umgekehrt bestehe die Tendenz, dass mit steigender Schicht auch die Notwendigkeit einer hohen Schulbildung verstärkte Bedeutung erhalte, wenn es aus Sicht der Eltern um einen gelungenen Lebenslauf ginge. (vgl. LACHMAYR, 2007, 116) „Die Bildungsaspiration<sup>58</sup> korreliert hoch

---

<sup>58</sup> Die Bildungsaspiration beschreibt das Streben nach Bildung.

signifikant mit der Schicht des Elternhauses und zeigt auch eine steigende Aspiration hin zu höheren Bildung.“ (LACHMAYR, 2007, 115)

STIPSITS (2002, 11) beschreibt das Phänomen der schichtabhängigen Bildungsaspiration mit dem Matthäus Gleichnis ‚Wer hat dem wird gegeben...‘ aus dem Neuen Testament, welches durch die Worte: ‚Wer hat dem wird gegeben werden und er wird im Überfluss haben; wer aber nicht hat, dem wird auch das genommen werden, was er hat‘ bekannt ist. Im Wissen das gemeinhin ‚(Aus-) Bildung als Vehikel der Chancenverbesserung‘ dient, schlussfolgert STIPSITS (ebd.), dass (Weiter-)Bildungsmaßnahmen eher von ohnedies schon Erfolgreichen in Anspruch genommen, während weniger Erfolgreiche nur zögerlich (Weiter-) Bildungsangebote annehmen würden.

ESSER (1999, 262f) gibt als Grund für niedrige Bildungsaspiration die Kosten-, Nutzenfrage von höheren Bildungsabschlüssen an. Der Sozialforscher (ebd.) versteht das Bildungsverhalten als Ergebnis von Bildungsmotivation und Investitionsrisiko des/der BildungsteilnehmerIn. Das Investitionsrisiko setze sich aus den Kosten und den Erfolgsaussichten zusammen, die Bildungsmotivation ergäbe sich aus den Komponenten Ertrag oder Wert der Bildungsinvestitionen und ‚Statusverlust‘. BÖTTCHEN (2002, 41) schließt an diesen Gedanken an, wenn er sagt, dass sich bei institutionell vorgegebenen Wahlentscheidungen relativ resistente Muster schichtspezifischer (Berufs-)Wahlen ergeben, „weil gleiche Entscheidungen für Kinder unterschiedlicher Herkunft unterschiedliche Kosten und Nutzen generieren. Damit zwei Individuen unterschiedlicher Herkunft ein identisches Bildungsziel ansteuern, muss bei dem Individuum mit niedrigen Herkunftsmilieu eine höhere Aspiration vorliegen, weil die soziale Distanz, die bis zum Ziel zurückzulegen ist, größer ist als die des Individuums aus der sozial höheren Schicht.“ (BÖTTCHEN, 2002, 41) Die Kluft zwischen Herkunftsmilieus wachse folglich mit jeder anstehenden Entscheidung (ebd.). ESSER konstatiert weiter, dass im Gegensatz zu den unteren Schichten vor allem die Angst vor dem Statusverlust die mittleren Schichten zu hohen Investitionen in den Bildungserfolg ihrer Kinder antreibe. (vgl. ESSER, 1999, 268)

An dieser Stelle soll an die Vorannahme am Beginn der Arbeit erinnert werden, in der davon ausgegangen wird, dass die Akkumulation von kulturellem Kapital nach BOURDIEU bei MigrantInnen, zur Verbesserung ihrer Chancen beitragen kann. Des Weiteren wurde angenommen, dass das Projekt Nightingale die Akkumulation von kulturellem Kapital von MigrantInnen ermöglicht und fördert. Dem wird im empirischen Teil dieser Arbeit nachgegangen werden.

### 3.3. Migration und Arbeit

Als Überleitung vom Kapitel ‚Migration und Bildung‘ soll LACHMAYR (2007) angeführt werden, der meint, dass die Teilhabe am Bildungssystem der Schlüssel zur Inklusion am Arbeitsmarkt sei und diese wiederum der Schlüssel für die sozio-kulturelle Teilhabe darstelle: „Der Zusammenhang zwischen Bildungsinformationen, sozialer Herkunft, Leistungen und dem erreichten Bildungsgrad sowie damit verbunden den Chancen junger Menschen auf dem Arbeitsmarkt ist (inter)national unbestritten, sowohl in der bildungspolitischen wie auch in der bildungswissenschaftlichen Diskussion.“ (LACHMAYR, 2007, 108) Anknüpfend an die Leitfrage dieses Kapitels, nämlich wie der Migrationshintergrund das Leben und die Biographie von MigrantInnen beeinflusst, soll hier ein Einblick in die Statuspassage des Übergangs in das Berufsleben gegeben werden. Der Fokus liegt dabei auf der ‚Verwertbarkeit von kulturellem Kapital‘ nach BOURDIEU (1971) am Arbeitsmarkt.

Im Folgenden soll auf eine Studie von NOHL und SCHITTENHELM (2009) zur prekären Verwertung kulturellen Kapitals von MigrantInnen am Arbeitsmarkt verwiesen werden, die eine Verbindung zu BOURDIEUs Theorie des kulturellen Kapitals herstellt. Laut den AutorInnen sei für MigrantInnen die Verwertung ihres Wissens und Könnens auf dem Arbeitsmarkt mit erheblichen Risiken verbunden, selbst wenn sie über hohe Bildungsabschlüsse verfügen, weshalb sich (überqualifizierte) MigrantInnen häufig in minder bezahlten Arbeitsverhältnissen befinden würden. NOHL und SCHITTENHELM gehen in ihrer Untersuchung der Frage nach, wie sich die ‚mehrdimensionalen Statuspassagen‘<sup>59</sup> der MigrantInnen vollziehen und wie sie auf dem Arbeitsmarkt ihr kulturelles Kapital verwerten können. (vgl. NOHL/ SCHITTENHELM, 2009, 125) Die AutorInnen (ebd. 127) weisen darauf hin, dass sich junge MigrantInnen bei der Berufswahl zunehmend auf, als erreichbar erfahrene Optionen beziehen, oder dass der Ausbildungseinstieg im Widerspruch zu eigenen, nicht realisierbaren beruflichen Interessen erfahren wird. NOHL und SCHITTENHELM (ebd.) schließen mit der Erkenntnis, dass sich die Verwertungschancen von kulturellem Kapital von MigrantInnen einerseits im Verlauf ihrer Bildungs- und Berufsbiographie, andererseits vor und nach der Migration deutlich unterscheiden können. Meiner Ansicht nach

---

<sup>59</sup> „Mehrdimensionale Statuspassagen“ beziehen sich auf die Um- und Neuverteilung von Statuspositionen im Lebenslauf und auch auf den Prozess des Übergangs in den Arbeitsmarkt. Der Statusübergang der TrägerInnen von Bildungstiteln und ihre biografisch erworbenen Kenntnisse werden als sozialer Prozess untersucht. So kann die Übernahme einer beruflichen Statusposition von Personen mit ungünstigen Stellungen in der Arbeitswelt nicht einfach als Resultat einer möglichen Berufswahl, sondern der Umgang mit Gelegenheitsstrukturen und Sanktionen deutlich gemacht werden. Diese Statuspassagen werden nicht allein über institutionelle Vorgaben betrachtet, sondern ihre Prägung durch soziale Netzwerke wird anerkannt. (vgl. NOHL/ SCHITTENHELM, 2009, 125)

hängt die Verwertungschance von kulturellem Kapital auch mit dem symbolischen und sozialen Kapital zusammen, das einerseits mit dem Ansehen, der Stellung einer Person und andererseits mit den Beziehungen und Netzwerken der Person zu tun hat. In wie fern durch das Projekt Nighingale diese Kapitalformen durch die Mentees akquiriert werden können, wird in der empirischen Forschung im 2. Abschnitt der Arbeit erhoben.

Wie sich diese Verwertungschancen von kulturellem Kapital von MigrantInnen im Verlauf ihrer Bildungs- und Berufsbiographie oder auch vor und nach der Migration unterscheiden können und wie sich diese in der Realität am Arbeitsmarkt zeigen, wird im Folgenden beleuchtet. Laut BIFFL (2009, 57) bestimmt der Bildungsgrad der MigrantInnen sowie die Transferierbarkeit des Könnens und Wissens auf dem Arbeitsmarkt, in hohem Maße die Rolle, die MigrantInnen in Wirtschaft und Gesellschaft spielen können. Die Integration in die Arbeitswelt der MigrantInnen sei je nach Angebots- und Nachfragesituation in den Berufs- und Bildungssegmenten mehr oder weniger günstig. Hochqualifizierte MigrantInnen hätten im Schnitt gute Erwerbs- und Lebenschancen, wobei sich die Lage von Hilfs- und AnlernarbeiterInnen, sowie für bestimmte Fachberufe gedreht hätte. BIFFL (ebd.) konstatiert, dass neben einem wirtschaftlichen Strukturwandel, technischen Fortschritt und Internationalisierung der Märkte, auch ein Paradigmenwechsel in der Einwanderungspolitik, weg von einer Arbeitskräftewanderung hin zu Familienzusammenführung und humanitärer Zuwanderung zur Folge hätten, dass die Fähigkeiten der MigrantInnen immer weniger den Anforderungsprofilen der Wirtschaft entsprechen würden. De Facto könne das österreichische Bildungssystem und der Arbeitsmarkt den Anforderungen, (junge) MigrantInnen nachhaltig darin zu integrieren nicht gerecht werden, wodurch Jugendliche der zweiten Generation sich häufig nicht vom sozio-ökonomischen Hintergrund der Elterngeneration lösen könnten. (vgl. BIFFL, 2009, 57) Das Potenzial der jugendlichen MigrantInnen werde so nicht entwickelt und ausgebaut, was sowohl für die Betroffenen ein Verlust sei, als auch für die Wirtschaft und Gesellschaft entwicklungshemmend wirke. (vgl. BIFFL, 2009, 75)

GRANATO (2009, 114) beschäftigt sich mit der Situation junger MigrantInnen im dualen Bildungssystem<sup>60</sup> und beobachtet, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer schulischen Abschlüsse und den vergleichsweise geringen Zugängen zu Hochschulen, verstärkt auf eine betriebliche Ausbildung im dualen Berufsschulsystem angewiesen wären.

---

<sup>60</sup> In Österreich setzt sich das duale Ausbildungssystem aus der Lehrstelle im Betrieb und der Berufsschule zusammen.

SchulabgängerInnen mit Migrationshintergrund hätten laut GRANATO (2009, 14) häufig Schwierigkeiten beim Zugang zu einer dualen Ausbildung, was darauf schließen lasse, dass außer den formalen Bildungsabschlüssen auch andere Mechanismen der Ausgrenzung aus beruflichen Ausbildungen wirksam seien. „...der Migrationshintergrund ist bereits für sich allein genommen ein Faktor, der den geringen Zugang von Bewerbern mit Migrationshintergrund beim Zugang zur dualen Ausbildung erklärt.“ (GRANATO, 2009, 117). Die Autorin hebt folgende Variablen zur Erklärung hervor: Die mangelnden Förderansätze an Schulen, Ausbildungsplatzmangel, Rekrutierungsstrategien und Vorbehalte von Betrieben und Verwaltungen, Unterbewertung interkultureller (Basis) Kompetenzen und Informationsdefizite von Betrieben. Aus einer Bandbreite möglicher Erklärungsansätze für die geringe Teilhabe junger MigrantInnen an der beruflichen Ausbildung, werden häufig Ansätze aufgelistet, die die Ursache bei den Jugendlichen selbst suchen, wie z.B. unzureichende Bildungsmotivation. (vgl. GRANATO, 2009, 110) Die Autorin (ebd.) beschreibt im Gegensatz dazu das Engagement und die Flexibilität junger MigrantInnen bei der Ausbildungssuche, was die häufig angenommenen restriktiven persönlichen und familiären Einstellungen bezüglich einer beruflichen Zukunftsplanung widerlegen.

BIFFL (2009, 58) ist der Ansicht, dass der Förderung der Bildung von Personen mit Migrationshintergrund in der Erstausbildung und in der Erwachsenenbildung besonderes Augenmerk zu schenken sei, um sicherzustellen, dass MigrantInnen im Inland die Chancen der sozialen Mobilität wahrnehmen könnten, die sich aus der Nachfragesteigerung nach höheren Qualifikationen ergeben würden. Die Autorin (ebd.) konstatiert, dass die Beherrschung der deutschen Sprache, besonders im Übergang von der Industrie zur Wissensgesellschaft, von großem Stellenwert sei: „Nicht nur die Fähigkeit, komplexe Wirkungszusammenhänge in Wort und Schrift darstellen und kommunizieren zu können, gewinnt an Bedeutung, sondern auch das Arbeiten in Teams und damit die soziale und sprachliche Kommunikationskompetenz.“ (BIFFL. 2009, 58)

Die Ausführungen von GRANATO (2009), BIFFL (2009) bestätigen die Bedeutung der Investition in die (Aus- und Weiter-) Bildung, nicht nur in die Sprache von MigrantInnen, um die Umsetzung und Verwertung des kulturellen Kapitals zu ermöglichen und einen Platz am Arbeitsmarkt zu sichern. Die Bedeutung der (Landes-)Sprache(n) (vgl. BIFFL, 2009, 58) führt zum nächsten Unterkapitel dieser Arbeit ‚Migration und Sprache‘.

### 3.4. Migration und Sprache

„Sprache“ war ein bedeutender Aspekt im Projekt Nightingale 2010/2011, welches am Fachbereich „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (DaF/ DaZ) abgehalten wurde, weswegen das Unterkapitel „Migration und Sprache“ in die Arbeit aufgenommen wurde. Gemäß der Einführung des Projektes in das Lehrveranstaltungsangebot von DaF/ DaZ, war es ein Anliegen des Projektes den Mentees die Bedeutung und den Wert der Beherrschung der Landessprache, als auch deren Muttersprache näher zu bringen.<sup>61</sup>

„Die Sprachkompetenz, die ausreicht, um Sätze zu bilden, kann völlig unzureichend sein, um Sätze zu bilden, auf die gehört wird, Sätze, die in allen Situationen, in denen gesprochen wird, als rezipierbar anerkannt werden können. Auch hier ist die soziale Akzeptabilität nicht auf die Grammatikalität beschränkt. Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt. (BOURDIEU 2005, 60 zit. n. MECHERIL/ QUEHL, 2006, 1).<sup>62</sup> In dem Zitat wird deutlich, dass Sprache eine bedeutende Grundvoraussetzung für die (sozio-kulturelle) Teilhabe an einer Gesellschaft darstellt. Es geht allerdings nicht nur darum eine Sprache zu sprechen, sondern auch darum wie eine Sprache gesprochen wird und in wie fern der/die SprecherIn über kulturelle (Sprach-)Codes<sup>63</sup> Bescheid und diese anzuwenden weiß. ADAKTYLOS (2007, 48) ist der Ansicht, dass Sprache für unser Leben, im speziellen für unseren sozialen Status konstituierend sei. MECHERIL und QUEHL (2006) konstatieren in ihrer Beschäftigung mit „Sprache und Macht“ weiter: „Die Verknüpfung von Lernen, Bildsamkeit und Sprache stellt einen wichtigen Aspekt dessen dar, was wir hier die Macht der Sprache nennen. Wer eine Sprache spricht, verfügt über bedeutsame Mittel, auf soziale, technisch-praktische oder abstrakte Gegenstände bezogene Lernprozesse individuell und kommunikativ zu gestalten und zu reorganisieren.“ (MECHERIL/ QUEHL, 2006, 2) Die Beherrschung und die gezielte Verwendung sowohl der Hochsprache, als auch ihrer Varietät,

---

<sup>61</sup> Projektbeschreibung auf der Homepage der Kinderfreunde (URL 15).

<sup>62</sup> Die Autoren MECHERIL und QUEHL (2006) setzen sich in ihrem Artikel „Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations)pädagogischen Zusammenhangs“ mit Verhältnissen von Sprache und Macht auseinander, indem sie zum einen diskutieren, dass Sprache ermächtigt, und zum anderen dass das Vermögen der Sprachen, sich sozial und (mikro-)politisch zu realisieren, unterschiedlich verteilt ist, um anschließend daran resultierende pädagogische Konsequenzen in ihrer grundsätzlichen Bedeutung zu markieren.

<sup>63</sup> Nennenswert ist hierzu Basil BERNSTEIN (1972) der sich mit dem so genannten elaborierten Code der Mittelschicht beschäftigt hat. Dieser elaborierte Code steht im Gegensatz zum restringierten Code, den BERNSTEIN (ebd.) bildungsfernen Milieus zuordnet. Der Autor meint, dass die Codes Funktionen besonderer Formen sozialer Beziehungen, oder noch allgemeiner, Qualitäten der Sozialstrukturen sind. Für BERNSTEIN (1971, 173) waren Unterschiede in den Codes eine Eigenschaft der sprachlichen Performanz oder des Sprachgebrauchs, nicht der sprachlichen Kompetenz oder des Sprachwissens.

bringt den/die SprecherIn in eine Position, in der er/sie mit der Sprache, je nach AdressatInnen spielen und wechseln kann, was die Handlungsmöglichkeiten- und Spielräume erweitert. Je mehr Sprachen inklusive der Landessprache und deren Varietäten SprecherInnen beherrschen, desto breiter sollten demnach ihre Handlungsmöglichkeiten sein, jedoch entscheidet das Prestige verschiedener Sprachen über deren Wert und Bedeutung in einer Gesellschaft. Die soziale Konnotation die eine Umgebung mit einer Sprachvariante verbindet, ist entscheidend für deren Bewertung. (vgl. ADAKTYLOS 2007, 54) Die Verwendung der Sprache der jeweiligen Schicht, also die Sprachperformanz, kann Kindern aus den bildungsfernen Schichten eine schlechtere Ausgangsposition beschere, weil manche Situationen den Gebrauch der Hochsprache verlangen (ebd.). Kinder welche die standardisierte Form des Deutschen, oder die ‚Hochsprache‘ nicht muttersprachlich erworben haben, müssen demnach eine höhere Aspiration aufweisen, um den gleichen (sprachlichen) Erfolg zu erlangen (ebd.). Laut einer Studie von SIEBERT-OTT (2009, 148) kann es als gesichert gelten, dass es nicht an mangelnden mündlichen Kommunikationsfähigkeiten in der Alltags- oder Umgangssprache liegt, wenn SchülerInnen aus Familien mit Migrationsgeschichten schulisch scheitern. Maßgebend für den Bildungserfolg seien vielmehr der Erwerb der (schriftnahen) Standardsprache oder der im Unterricht verwendeten Fachsprache. (vgl. SIEBERT-OTT, 2009, 148)

Im folgenden Abschnitt wird auf die Antrittsvorlesung zur Professur für Deutsch als Zweitsprache von İnci DIRİM Bezug genommen<sup>64</sup>. DIRİM ist der Ansicht, dass gerade die Regeln der Normsprache Deutsch, auf deren Einhaltung offiziell so stark gepocht werde, eine Möglichkeit der Transformation in der Entwicklung neuer Identitätsformen und hybrider Lebenswelten bieten würde. (vgl. DIRİM, 2011, 5) Der Alltag migrationsgeprägter urbaner Regionen sei mehrsprachig und Lebenswelt in der Migrationsgesellschaft werde multilingual gestaltet: Sprachen der Eltern werden an die Folgegenerationen weitergegeben, mitunter werden Teile dieser Sprachen von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft übernommen, Medien in den MigrantInnensprachen werden genutzt und wo monolinguale Institutionen wie Schulen es zulassen, werden verschiedene Sprachen miteinander kombiniert. Es entstehen dadurch laut DIRİM (ebd.) migrationsbedingte neue ‚Ethnolekte‘ im Deutschen, die eine bestimmte sprachkulturelle und kommunikationsstrategische Logik, bestimmte Grammatikregeln und Satzmelodie beinhalten, z.B. ‚Ich gehe Billa‘. Zu den ethnolektalen Besonderheiten im Deutschen gehöre auch der alternierende Gebrauch der

---

<sup>64</sup> Ich beziehe mich auf die Antrittsvorlesung von İnci Dirim für die Professur Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien am 20.5.2011. (URL 2)

MigrantInnensprachen mit Deutsch, was abwertend als ‚Mischmasch‘ beschrieben wird, jedoch umgangssprachlich zahlreiche kommunikative Funktionen, wie die Betonung eines Wortes übernimmt. Die Forderung nach sprachlicher Assimilation werde laut DIRIM (2011, 4) nicht immer angenommen, sondern z.B. durch das Weglassen von Artikeln und Präpositionen werde gezeigt, dass die eigene sprachliche Vergangenheit nicht einfach abgelegt werde. Aus dem Deutschen, zum einen als Lingua Franca, zum anderen als notwendiges Übel betrachtet, wird in Abgrenzung zum selben etwas Eigenes geformt. DIRIM (ebd.) sieht den alternierenden Sprachgebrauch als eine aktive Gestaltung, als eine Form der Zugehörigkeit zur deutschsprachigen Mehrheitsgesellschaft.

Den gesetzlichen Neuregelungen, wie ‚Deutsch auf A1 Niveau vor der Einwanderung‘, liege laut DIRIM (2011, 1) ein Integrationsbegriff zu Grunde, der die Beherrschung der deutschen Sprache auf eine solche Weise in das Zentrum rücke, dass Deutsch zu einem Synonym für Integration werde oder Deutsch als ‚Shibboleth‘<sup>65</sup> für die Teilhaben am gesellschaftlichen Leben stehe. Deutschkenntnisse würden als Maßstab für die Integration herangezogen und unabhängig davon, ob und wie viel Deutsch sie in ihrem Alltag bräuchten, sollten alle MigrantInnen in Österreich Deutsch lernen. Die offizielle und von der Mehrheitsgesellschaft offenbar geteilte Vorstellung laute ‚Integration durch und mit Deutsch‘, damit MigrantInnen in Österreich ‚kommunikationsfähig‘ würden. DIRIM (2011, 5) schließt, dass Deutsch wichtig für den Erwerb von Bildungstiteln und den Eintritt in die Berufswelt sei, aber Deutsch gleichzeitig kein Synonym für Integration darstelle. Wie weiter oben dargelegt, gibt die aktuelle Integrationsdebatte in Österreich ‚Integration durch Leistung‘ und ‚Deutsch vor Einwanderung‘ genau dieses Bild wieder. Die Anerkennung der Bedeutung der Mehrsprachigkeit und Akzeptanz der Sprachvarietäten des Deutschen lässt auf sich warten.

---

<sup>65</sup> ‚Shibboleth‘ kann als eine Art Losungswort oder Code verstanden werden, das/den man beherrschen muss, um an einer Gemeinschaft, Aktivität etc. teilhaben zu können. Als Beispiel kann ein Internetuser herangezogen werden, der das Passwort kennen muss, um an den gespeicherten Informationen Anteil nehmen zu können. (STIPSITS, 2003, 136). Das Wort an sich, ist im Bruderkrieg zwischen Gilead und Ephraim zu verorten, in dem Shibboleth als Losungswort der ‚Gileaditen‘ Verwendung fand, an dem sie anhand der Aussprache des Wortes durch die ‚Ephraimiten‘ den Feind erkennen und erschlagen konnten.

#### 4. Chancengleichheit

In diesem Kapitel soll eine Annäherung an 'Chancengleichheit' erfolgen, indem der Begriff zunächst aus einer begriffshistorischen Perspektive betrachtet wird (Kap. 4.1.). BOURDIEUs Kapitaltheorie wird vorgestellt (Kap. 4.2.) und in Anbindung an das Kapitel (3) ‚Migration und gesellschaftlicher Realität‘ wird auf die Entwertung (vgl. NOHL/ SCHITTENHELM, 2009, 143) und prekäre Verwertung kultureller Kapitalien (ebd. 130) von MigrantInnen Bezug genommen. Demnach soll der Begriff und die Forderung nach ‚Chancengleichheit‘ in Kapitel 4.3. ‚Chancengleichheit als gesellschaftliche Utopie‘ in Anlehnung an BOURDIEUs Werk ‚Die Illusion der Chancengleichheit‘ (1971) als ein nahezu inflationär verwendeter Begriff<sup>66</sup> (vgl. BRENNER, 2010, 13) problematisiert werden.

Ich habe mich aufgrund der Annahme, dass die Akquirierung und Akkumulation kulturellen Kapitals vereinfachten Zugang zu (höherer) Bildung ermöglicht und damit zu einer Verbesserung der Chancen beiträgt, für die Aufnahme der Kapitaltheorie BOURDIEUs in die Arbeit entschieden. Wie bereits dargelegt vermute ich, dass dieses Wissen um kulturelle Codes einer Gesellschaft, wie um den Sprachstil, den Zugang zu Büchern, das Kennen wichtiger Institutionen, Gebräuche, informelle Abläufe und Verfahren, die dazu beitragen, sich in einer Gesellschaft sicherer bewegen und teilhaben zu können und mit Respekt behandelt zu werden, von den MentorInnen bei Nightinagle vermittelt und gefördert werden können.

Zur Begründung und Rechtfertigung der Verwendung des Soziologen BOURDIEUs in dieser Arbeit im Bereich der (Sozial-) Pädagogik als eine Grundlage, möchte ich LIEBAU (2006, 372) anführen. LIEBAU (ebd.) bezeichnet BOURDIEU sogar als einen Klassiker der Pädagogik und begründet seine Wahl durch BOURDIEUs Einfluss- und Erfolgsgeschichte als sozialwissenschaftlicher Forscher im 20. Jahrhundert. Darüber hinaus sei die Anwendung und Weiterentwicklung BOURDIEUs Konzepte „auch zutreffend für die empirische Bildungsforschung in den unterschiedlichen pädagogischen Feldern, in der Sozialpädagogik, (...)“ (LIEBAU, 2006, 372) Es sei längst evident und in unzähligen Studien nachgewiesen, dass sein Ansatz zur Analyse der Gesellschaft im Ganzen, der pädagogischen Institutionen und Organisationen, der Handlungen der Subjekte außerordentlich fruchtbar seien (ebd.).

---

<sup>66</sup> Die HerausgeberInnen des Buches ‚Bildung-Recht-Chancen‘ SYLVESTER, SIEH, MENZ, FUCHS, BEHRENDT konstatieren in ihrem Vorwort, dass Gleichheit, Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit Begriffe für Topoi seien, die einerseits eine Art ‚Ewigkeitscharakter‘ aufweisen, andererseits aber auch in der Tagespolitik Verwendung finden. (vgl. 2009, 7; vgl. auch ebd. 2009, 10).

#### 4.1. Annäherung an den Begriff der Chancengleichheit

Ich beziehe mich in diesem Unterkapitel zu einem großen Teil auf den Artikel 'Chancengleichheit' von Elisabeth SATTLER im Sammelband 'Pädagogisches Glossar der Gegenwart' von DZIERZBICKA (2006), da er einen guten Überblick über die, in den 60er und 70er Jahren aufkommende Chancengleichheitsdebatte bietet. Zur Veranschaulichung der Anfänge und Weiterentwicklung der Debatte werden AutorInnen wie FEND (1974), HEID (1988) und folglich auch der aktuellere Autor HRADIL (2005) herangezogen. Jüngere wissenschaftliche Veröffentlichungen zu dem Thema, die in diese Arbeit einfließen, sind ein Beiträge aus dem Sammelband 'Bildung – Recht – Chancen' von SYLVESTER, SIEH, MENZ, FUCHS und BEHRENDT (2009) von FUCHS (ebd.) oder auch das Werk 'Bildungsgerechtigkeit' von BRENNER (2010).

„In der allgemeinsten Bedeutung bezeichnet die Chancengleichheit die prinzipielle Chance eines Menschen auf Gleichheit in einer von Ungleichheiten geprägten Gesellschaft. Chancengleichheit beschreibt in der modernen Gesellschaft das Recht auf eine gerechte Verteilung von Zugangs- und Lebenschancen.“ (SATTLER, 2006, 59) Die Forderung nach Chancengleichheit könne der allgemeinen politischen Forderung nach Gleichheit zugeordnet werden, die der Philosophie der bürgerlichen Aufklärung entstamme. Das Verbot von Diskriminierung, aufgrund von Herkunft, Geschlecht oder Religion, wie es in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948) festgeschrieben ist, sei dabei inkludiert. „Chancengleichheit impliziert damit, dass in einer von materiellen und sozialen Ungleichheiten geprägten Gesellschaft jede/jeder das gleiche Recht hat, ihre/seine Persönlichkeit zu entfalten.“ (SATTLER, 2006, 59) Die erreichte soziale Position eines Individuums in der Gesellschaft werde der individuellen Leistung zugeschrieben. Das Leistungsprinzip als zentrales Merkmal demokratischer Gesellschaften sei eng mit dem Chancengleichheitsprinzip verknüpft.<sup>67</sup> Eine der wichtigsten Maximen bildungs- und gesellschaftsreformerischer Initiativen sei die Forderung nach Chancengleichheit angesichts der vielen Ungleichheiten zwischen Menschen in der Gesellschaft. Dem Bildungssystem werde große Bedeutung bei der 'Herstellung' von Chancengleichheit zugesprochen. (vgl. SATTLER, 2006, 59)

Historisch lassen sich die ersten Versuche Chancengleichheit im und durch das Bildungssystem zu fördern, in den 1960er und 70er Jahren verorten: 'Gleiche

---

<sup>67</sup> Siehe hierzu die Forderungen des Staatssekretärs für Integration Sebastian Kurz: Leistung als Integrationsbedingung vgl. diese Arbeit Kapitel 4.3.6.

Bildungschancen für alle' war ein zentrales Anliegen der Bildungspolitik der 60er Jahre. (vgl. HRADIL, 2005, 152; auch BRENNER, 2010, 73) AutorInnen wie BREIT (2006, 53) oder LIPOWSKY/ PAULI (2007, 237) sind der Ansicht, dass mehr als 40 Jahre später, das Thema Chancengleichheit innerhalb der Sozialwissenschaften zunehmend wieder an Aktualität gewinnt. Ralf DAHRENDORF (1965) habe den politischen Diskurs mit seiner Formel 'Bildung ist Bürgerrecht' beeinflusst und habe eine demokratische Wende im Bildungswesen ins Rollen gebracht (vgl. HRADIL, 2005, 157). Seit Helmut SCHELSKY wird das Diktum der Schule und schulischer Selektion als ‚zentrale Dirigierungsstelle für Lebenschancen‘ bei der Zuteilung von Rang, Stellung, sozialer- und Lebenschancen beschrieben (vgl. FUCHS, 2009, 10). Gesellschaftliche (Un-)Gleichheit werde als Folge bildungspolitischer Maßnahmen und individueller Bildungspraxen interpretiert (vgl. SATTLER, 2006, 60). Unter diesen Erkenntnissen hätten die westlichen Industrienationen Bildungsreformen eingeleitet, um unter dem Titel 'Chancengleichheit' das Bildungssystem und folglich auch die Gesellschaft zu verändern und eine Reduktion der Bildungsbenachteiligung zu erreichen (ebd. 60f).

In dieser Arbeit beschäftige ich mich mit Chancengleichheit in Bezug auf Bildung. HRADIL (2005) soll an dieser Stelle angeführt werden, der Chancengleichheit im Bildungswesen fordert: „Chancengleichheit im Bildungswesen besteht dann, wenn allen unabhängig von leistungsfremden Merkmalen (wie z.B. von Bildung, Prestige und Geld der Eltern, von Geschlecht, Wohnort, ‚Beziehungen‘, Religion, Hautfarbe, politischer Einstellung, persönlicher Bekanntschaft oder Familienzugehörigkeit) die gleichen Chancen zu Leistungsentfaltung und Leistungsbestätigung eingeräumt wird.“ (HRADIL, 2005, 153) Diese Forderung bedeutet für ihn also, dass alle die gleichen Bildungschancen haben sollen, ergo, alle Menschen unabhängig von anderen Einflüssen, die gleichen Chancen zur Leistungsentfaltung und –Bestätigung haben sollen (ebd. 153). HRADIL meint weiter, dass von gleichen Bildungschancen erst dann die Rede sein könne, wenn Herkunft, Geschlecht, Wohnort, ethnische Zugehörigkeit etc. nicht mehr von Bedeutung wären (ebd.). Er plädiert für eine Verringerung der Bildungsprivilegien, welche zwischen bestimmten gesellschaftlichen Gruppen vorherrschend seien (ebd.154). HRADIL konstatiert, dass individuelle Ungleichheiten in der Leistung der Mitglieder verschiedener Gesellschaftsschichten erhalten bleiben würden, aber dass tatsächlich ähnliche Leistungen in allen Schichten vorhanden wären und erbracht werden könnten (ebd.).

Eine Möglichkeit diese Bildungsprivilegien bestimmter gesellschaftlicher Gruppen laut HRADIL (2005, 154) zukünftig zu verringern, liegt in der Annahme dieser Arbeit, dass durch

die Akquirierung und Akkumulation von kulturellem Kapital von MigrantInnen, deren (Handlungs-)Möglichkeiten und Chancen im Bildungswesen verbessert werden können. Aufgrund meiner Annahme werde ich mich im folgenden Abschnitt im Speziellen mit BOURDIEU, seiner Kapitaltheorie und seinem Werk ‘Die Illusion der Chancengleichheit’ auseinandersetzen.

## **4.2. Kapitalformen nach BOURDIEU**

Für die Auseinandersetzung mit BOURDIEU wurden für dieses Kapitel zum einen Werke des Autors<sup>68</sup> herangezogen, als auch Sekundärliteratur von FUCHS-HEINRITZ und KÖNIG (2005) und SCHWINGEL (2000), die einen guten Überblick über BOURDIEUs Werk bieten.<sup>69</sup>

Die Position im sozialen Feld ist nach BOURDIEU von dem Kapital abhängig, über das soziale Akteure verfügen (vgl. SCHWINGEL, 2000, 83f). Unter ‘Kapital’ versteht er zunächst gespeicherte, ‘akkumulierte’ Arbeit, die als individuelle Kraft und als sozial strukturierende Gesetzmäßigkeit auf der Ebene der Gesellschaft wirkt (vgl. DÖRPINGHAUS/ UPHOFF, 2011, 116). BOURDIEU unterscheidet ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital, wobei die praktische Verfügung über die entsprechende Sorte an Kapital die Handlungs- und Profitancen der Akteure bedingt (vgl. SCHWINGEL, 2000, 83).

Kulturelles Kapital kann in drei Zustände unterschieden werden. Der objektivierte Zustand liegt in Form von materiellen Gütern, wie Büchern, Gemälden, Kunstwerken, oder technischen Instrumenten vor (vgl. FUCHS-HEINRITZ/ KÖNIG, 2005, 162). Kulturelles Kapital in inkorporierten Zustand meint sämtliche kulturelle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensformen (z.B. Denk- und Handlungsschemata, Kompetenzen, Wertorientierungen, Sprache), die man durch ‘Bildung’ erwerben kann (ebd. 162f). Den zeitintensiven Erwerb inkorporierten kulturellen Kapitals muss jede/r AkteurIn selbst, oder in langwierigen Lern- und Sozialisationsprozessen und persönlichen (Bildungs-) Bemühungen leisten (vgl. SCHWINGEL, 2000, 87). Als grundlegende Bedingung kommt der Einfluss der Herkunft dazu: die Erziehung in der Familie und das Aufwachsen in einem bestimmten Milieu (vgl. FUCHS-HEINRITZ/ KÖNIG, 2005, 163). Diese entscheiden mit darüber, ob das Erlernen entsprechender Fähigkeiten und Fertigkeiten dem Individuum leicht bis unmöglich gemacht

---

<sup>68</sup> Siehe BOURDIEU in der Literaturliste

<sup>69</sup> Das online Journal für systemische Entwicklung liefert eine wertschätzende Rezension über FUCHS-HEINRITZ und KÖNIGS Werk über BOURDIEU. (URL 12)

wird (ebd.). BOURDIEU (1983, 188) geht davon aus, dass „...die Übertragung von Kulturkapital zweifellos die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital ist.“ Familiale Primärbeziehungen nehmen einen entscheidenden Einfluss auf die Ausbildung des kulturellen Kapitals (vgl. SCHWINGEL, 2000, 88). Der dritte Zustand von kulturellem Kapital ist durch Institutionalisierung in Form von Bildungstiteln geprägt, was ‘legitimes’, zu ökonomischem Kapital umwandelbares kulturelles Kapital schafft, wodurch kulturelles Kapital öffentliche Anerkennung durch seine Institutionalisierung erfährt. (ebd.)

BOURDIEU beschreibt in diesem Zusammenhang auch das soziale Kapital: „Sozialkapital resultiert aus der Ausnutzung eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens.“ (SCHWINGEL, 2000, 90) Ein Netz sozialer Beziehungen, wie Freundschaften, Vertrauensbeziehungen, Bekanntschaftsbeziehungen, Geschäftsverbindungen, sowie die Mitgliedschaft in Gruppen, Organisationen, Vereinen, Verbänden, Klubs sind die Grundlagen sozialen Kapitals (vgl. FUCHS-HEINRITZ/ KÖNIG, 2005, 166). Die gegenseitige Anerkennung und Wertschätzungen innerhalb der Vereinigungen erhöhen die Chance, im Bedarfsfall Unterstützung zu erhalten, andere um Hilfe, Rat oder Information zu bitten (ebd.). Je umfassender ein Netz an sozialen Beziehungen, welches das Individuum durch permanente ‘Beziehungsarbeit’ aufrecht erhält und welches er im Bedarfsfall benutzen kann, gestaltet ist, desto größer sind seine Profitchancen bei der Reproduktion seines ökonomischen und kulturellen Kapitals (ebd. 167). „Folglich übt das auf gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung beruhende Sozialkapital, wenn es eingesetzt wird, bezüglich der anderen Kapitalformen einen >>Multiplikatoreneffekt<< aus.“ (SCHWINGEL, 2000, 90)

Das symbolische Kapital ist das Prestige und Renommee oder der Kredit durch die soziale Anerkennung, die einem in der Gesellschaft zugemessen wird (vgl. SCHWINGEL, 2000, 90). Zum symbolischen Kapital gehört auch die symbolische Hervorhebung, die Akteure oder Gruppen durch die Verwendung von Statussymbolen und Distinktionsmerkmale praktizieren, wie durch ‘gemeinnützige’ Spenden und Stiftungen (ebd.91). Für einige ‘traditionale’ Gesellschaften ist das kennzeichnende Ehrenkapital der sozialen Anerkennung. (ebd. 91)

Die Ausführung BOURDIEUs Theorie der Kapitalformen soll in Anbindung an die Annahme, die im Eingang des Kapitels getroffen wurden, eine theoretische Untermauerung liefern. „Zur Analyse sozialer Benachteiligung und der ethnischen Benachteiligung im Besonderen liefert das Konzept des kulturellen Kapitals nach BOURDIEU (1983) ein Instrument, das es erlaubt,

sowohl die aktive Umweltbeziehung der jungen Leute mit Migrationshintergrund als auch deren strukturelle Einbettung in die Klassengesellschaft konzeptionell zu erfassen.“ (JOBST/SKROBANEK, 2009, 100) Ich gehe davon aus, dass vielen MigrantInnen diese Kapitalformen in der Aufnahmegesellschaft (teilweise) fehlen, da wie NOHL und SCHITTENHELM (2009, 129) schreiben, die institutionelle Anerkennung des kulturellen Kapitals zunächst nur innerhalb der Grenzen dieser Gesellschaft gesichert ist. Vor allem die Anerkennung der institutionalisierten Form von kulturellem Kapital in Form von Bildungstiteln sei zunächst nur innerhalb der nationalstaatlich geordneten Grenzen garantiert (ebd.). Zum Anderen kommt hinzu, dass viele MigrantInnen aus armen oder bildungsfernen Verhältnissen zuwandern und unter Umständen wenig Kapitalformen mitbringen. (vgl. GRANATO, 2009, 103) Im Kapitel 3.2. wurde die Benachteiligung, die MigrantInnen dadurch in vielerlei Hinsicht erfahren, deutlich gemacht. NOHL und SCHITTENHELM (2009, 130) gehen davon aus, dass die Anerkennung aller Formen kultureller Kapitalien von MigrantInnen unter den Bedingungen von Migration, „jedoch nicht nur hinsichtlich seiner institutionalisierten, sondern auch hinsichtlich seiner inkorporierten Formen prekär“ (ebd.) wird. Das kommt daher, dass die Anerkennung kulturellen Kapitals nicht nur von der Funktionalität für einen bestimmten Arbeitsmarkt abhängt, sondern „für die Anerkennung kulturellen Kapitals auch der Vertrauensvorschuss, der Kredit, der dem kulturellen Kapital eines Migranten eingeräumt wird, von hoher Bedeutung. Kulturelles Kapital wird hier zu symbolischen Kapital.“ (NOHL/ SCHITTENHELM, 2009, 130) Die AutorInnen (ebd. 143) kommen zum Schluss, dass der Migrationshintergrund bei Bildungsinländern im gesamten Bildungsverlauf mit einer potenziellen Einschränkung der Aneignung und Verwertung kulturellen Kapitals einhergeht, was „(...) sich indes (nicht) nur über eine formal-rechtliche oder institutionelle Ebene herstellt. Entscheidend sind auch Klassifikationen und Zuschreibungen sowie der Umstand, dass ein Migrationshintergrund die inkorporierten Bestandteile des Bildungskapitals prägen kann.“ (NOHL/ SCHITTENHELM, 2009, 143) Auch die über die Familie vollzogene Migration hätte insofern Folgen auf die Statuspassagen im Bildungs- und Berufsverlauf. NOHL und SCHITTENHELM (ebd.) konstatieren abschließend, dass die Sprachkenntnisse, die Migrationserfahrung an sich und die Kenntnisse des Herkunftslandes im Ankunftsland jedoch auch zu einer Neubewertung ihres inkorporierten kulturellen Kapitals führen könnten und damit für die Statuspassagen in den Arbeitsmarkt oder in eine höhere Schule von Bedeutung würden.

Wenn davon ausgegangen wird, dass Mentoring eine Brückenfunktion einnimmt und den Mentees sowohl kulturelle, soziale als auch symbolische Kapitalformen nach BOURDIEU mit auf den Weg gibt, kann bei gegebener Entwertung der Kapitalformen durch die Migration ein gewisser Ausgleich durch die stattfindende Akkumulation derselben stattfinden.

### **4.3. Chancengleichheit als gesellschaftliche Utopie?!**

#### **4.3.1. ‚Die Illusion der Chancengleichheit‘ nach BOURDIEU 1971**

Dieses Kapitels soll mit einer Ausführung des von BOURDIEU und PASSERON 1971 verfassten Werks ‚Die Illusion der Chancengleichheit‘ eingeleitet werden, welches den Ausgangspunkt zur Erstellung dieses Kapitels darstellte. Die Autoren (ebd.) untersuchten in ihrem Werk das französische Bildungssystem, welches formale Gleichheit anstrebte und verwirklichte, bezüglich der Chancenungleichheiten aufgrund der sozialen Herkunft (vgl. FUCHS-HEINRITZ/ KÖNIG, 2005, 31). Die Autoren kritisierten unter anderem die scheinbare Chancengleichheit auf bestimmte Studienwege oder Berufswege und haben in ihrer Untersuchung sowohl diese Chancenungleichheiten bestätigt, als auch versucht zu manifestieren, dass gerade das Bildungssystem selbst die Chancengleichheit verhindert und diese sogar systematisch zu legitimieren versucht (ebd.). „Somit erfüllt das Bildungssystem eine konservative Funktion, indem es, statt Chancen zu eröffnen, das kulturelle Privileg bewahrt und legitimiert und dadurch zur Perpetuierung der Sozialordnung beiträgt.“ (FUCHS-HEINRITZ/ KÖNIG 2005, 42) BOURDIEU und PASSERON (1971, 26) befanden, dass das französische Bildungssystem, welches vorgab alle nach ihren Fähigkeiten auszuwählen, in Realität ein starres System der Selektion und Auswahl von Privilegierten war. So blieb vom Ruf ‚Bildung für alle‘ nur die ‚Illusion der Chancengleichheit‘. BOURDIEU und PASSERON haben die soziale Herkunft unter allen Differenzierungsfaktoren als denjenigen befunden, der sich (im StudentInnenmilieu) am stärksten auswirkte, stärker als Geschlecht, Alter oder Religion (vgl. BOURDIEU/ PASSERON, 1971, 26). In ihrem Werk beziehen sich die Autoren auch auf den Aspekt der Sprache und ihrer Bedeutung für das Bildungswesen (vgl. BOURDIEU/ PASSERON, 1971, 93ff). Diesbezüglich sprechen sie von einem strukturellen Missverständnis der pädagogischen Kommunikation (ebd.). Dabei meinen sie die (Hoch-)Sprache der Institutionen und ihren Mitgliedern, die Zugänge schafft oder verhindert (vgl. FUCHS-HEINRITZ/ KÖNIG 2005, 36f). Die Annahme von der Gleichheit der StudentInnen

in einem vom Klassensystem<sup>70</sup> unabhängigen Bildungssystem verdeckte die ungleichen Bildungschancen und lege die Verantwortung in jede/n Einzelne/n bzw. in die Natur der Menschen, in ihre Begabung (vgl. FUCHS-HEINRITZ/ KÖNIG 2005, 39). Die klassenspezifischen Ungleichheiten in der Ausstattung mit kulturellem Kapital werden durch die Ideologie der Begabung und Leistung verschleiert (ebd.). Privilegierte StudentInnen wären gewissermaßen ein zweites Mal bevorzugt, indem ihre sozialen Privilegien, die das Bildungssystem unbeachtet lasse, wiederum in einen Bildungsvorteil münden, indem soziale Zugangschancen in Bildungsqualifikationen umgewandelt würden. (vgl. BOURDIEU/ PASSERON, 1971, 190) „Solche klassenspezifische Unterschiede, die im Zusammenhang mit Chancengleichheit selten reflektiert werden, zeigen, dass sich die Studierenden aus den oberen Klassen auf ein familiäres Erbe stützen, das sie im Studium privilegiert.“ (FUCHS-HEINRITZ/ KÖNIG 2005, 36) So entdeckte die Analyse stillschweigende Voraussetzungen des Bildungssystems, die von den Studierenden aus den unteren Klassen immer eine Akkulturationsleistung fordere, und weise daher Chancengleichheit als nur formal gegeben auf (ebd.) Damit weist BOURDIEU, insbesondere mit Blick auf die Mechanismen der Reproduktion der Klassengesellschaft, darauf hin, dass unterschiedliche Leistungserfolge in der Schule nicht auf individuelle Leistungsanstrengung oder gar Begabung zurückzuführen wären, sondern auf das klassenspezifisch verteilte kulturelle Kapital (vgl. JOBST/ SKROBANEK, 2009, 102).

#### **4.3.2. Die Voraussetzung von Ungleichheit als Ausgangspunkt der Forderung nach Chancengleichheit**

Laut SATTLER (2006, 61) beschäftigten von Beginn der Chancengleichheitsdebatte an, die Fragen um die Realisation der Chancengleichheit, wann sie als erreicht gelten könnte und was unter dem Begriff überhaupt zu verstehen sei, die politisch-ideologische Diskussion. Im Bildungsbereich spiegle sich diese Diskussion in der Frage nach der am besten geeigneten Schulform wieder. SATTLER meint, dass kein ‚Konzept‘ der Chancengleichheit ausgemacht werden könne, sondern dass Chancengleichheit in formelhafter Weise auf einen (gesellschafts)politischen Anspruch verweise, der die Gleichheit der Menschen eben auch in ihren Chancen fordere. (vgl. SATTLER, 2006, 61)

---

<sup>70</sup> Nach HRADIL (2001, 38) ist der Begriff der „Klasse“ in der frühindustriellen Gesellschaft zu verorten, in der immer mehr der „Besitz“, insbesondere an Kapital und industriellen Produktionsstätten, über die Lebensbedingungen der Menschen entschied. Es waren jene Gruppierungen innerhalb von Gefügen sozialer Ungleichheit gemeint, „die aufgrund ihrer Stellung innerhalb des Wirtschaftsprozesses anderen Gruppierungen über- oder unterlegen sind“ (HRADIL, 2001, 38), woraus ihnen bessere oder schlechtere Lebensbedingungen erwachsen.

Chancengleichheit wird dort gefordert, wo Ungleichheit herrscht. „Forderung und Begriff der Chancengleichheit haben Ungleichheit...bereits logisch und erst recht empirisch zur Voraussetzung; sie haben sie aber auch – das ist bisher übersehen worden- zum Zweck.“ (HEID, 1988, 5) HEID (ebd.) ergänzt seine Ansicht, dass die Forderungen nach Chancengleichheit Ungleichheit ‘zum Zweck’ habe, mit dem Gedanken dass die Forderung nach Chancengleichheit gleichsam ein Indikator dafür wäre, dass es Ungleichheiten gäbe und geben sollte. An dieser Stelle soll STIPSITS (2003, 129) angeführt werden, der meint, dass sozialpädagogische Arbeit in Ungleichheit wurzle und von der Vorstellung der prinzipiellen Gleichberechtigung der Menschen und ihrer Zusammengehörigkeit getragen werde.

#### **4.3.3. Wettbewerb und Konkurrenz**

Ungleichheiten sind und bleiben der Ausgangspunkt und die Voraussetzung für die Forderungen nach Chancengleichheit und/ oder –Gerechtigkeit. In diesem Zusammenhang taucht ‘Konkurrenz’ und Wettbewerb als weiteres Schlagwort auf. (vgl. HEID, 1988, 5) Unternimmt man das Gedankenexperiment ausgehend davon, dass alle die real gleiche Chance auf universitäre Bildung hätten und diese tatsächlich wahrnehmen würden, stünden wir vor dem Problem, dass eine hohe Anzahl an AkademikerInnen sich folglich für nur eine begrenzte Anzahl an Stellen bewerben würden. Die Begrenzung der Anzahl an potenziellen Chancen würde eine immense Steigerung des Wettbewerbs und der Konkurrenz bedeuten. (vgl. HEID, 1988, 7) So wird „Chancengleichheit als eine Wettbewerbsformel erkennbar, die der Leistungsgesellschaft unausweichlich eingeschrieben ist.“ (SATTLER, 2006, 61) Erfolge von Einzelnen würden an die Misserfolge anderer geknüpft, wobei das Leistungsprinzip die SiegerInnen rechtfertige- sie hätten ihre Chance genutzt- und die VerliererInnen legitimiere – sie hätten ihre Chance gehabt. (ebd.) FEND (1974, 171) ist der Ansicht, dass die Forderung nach Chancengleichheit zur Forderung nach gleichen Chancen im Zugang zu Ungleichheiten werde: „Jeder soll dieselbe Chance haben, mehr zu haben als die anderen.“

#### **4.3.4. Chancengerechtigkeit statt Chancengleichheit?!**

Nachdem der Ruf nach Chancengleichheit als eine utopische Forderung und als Scheinziel erkannt wurde, „...einmal weil es unrealistisch ist und zum anderen weil es, wenn realisiert, das Gesamtniveau der den Kindern überhaupt gebotenen Chancen herabsetzen würde, ist das Chancengleichheitsideal ein falsches Ideal.“ (COLEMAN in HUSÉN, 1977, 16), kam der Begriff der ‘Chancengerechtigkeit’ als Alternative auf (vgl. BRENNER, 2010, 14). Vermochte der Ruf nach Chancengerechtigkeit nun einzufordern, was Chancengleichheit

nicht einfordern konnte? HEID (1988) meint zum Begriff der Chancengerechtigkeit: „Mit dem Begriff oder der Idee „der“ Chancengerechtigkeit ist für eine Lösung jener Probleme kaum etwas gewonnen, die durch eine semantische und pragmatische Analyse der Begriffes bzw. der Forderung nach Chancengleichheit offenbar geworden sind. Chancengerechtigkeit suggeriert allenfalls den höheren moralischen Anspruch, vielleicht auch nur die größere Unverfrorenheit einer Legitimierung der (Re-)Produktion von Ungleichheit.“ (HEID, 1988, 14) Eine Beurteilung von ‘Gerechtigkeit’ kann rein subjektiv erfolgen, objektiv ist diese Größe nicht zu erfassen (vgl. RANDOLF, 2006, 6). Zieht man nun das, der Gerechtigkeit innewohnende Wort ‘Recht’ heran, so könnte man meinen, dass der Mensch auf Basis der im jeweiligen Staat herrschenden Gesetze Recht sprechen kann. Vor dem Gesetz haben jedoch alle BürgerInnen die gleichen Rechte<sup>71</sup>, wodurch eine Forderung nach ‘gleiche Rechte für alle’ obsolet erscheint.

In der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur kommt der Terminus der ‚Bildungsgerechtigkeit‘ (vgl. BRENNER 2010; GIESINGER, 2007) vor, den ich folglich kurz erwähnen möchte. GIESINGER (2007, 379) meint, dass Gerechtigkeit in Bezug auf Bildung dann hergestellt ist, wenn jedes Kind ein Bildungsniveau erreicht, das ihm ein gutes Leben in einer modernen Gesellschaft ermöglicht. Er unterstreicht aber auch, dass wer fähig ist, ein höheres Bildungsniveau zu erreichen, darin ungeachtet seiner finanziellen Möglichkeiten, seines Geschlechtes, seiner Hautfarbe oder ethnischen Herkunft gefördert werden soll. GIESINGER bezieht den Begriff „fähig“ allerdings nicht auf die natürlichen Potenziale von Personen, sondern auf deren faktische Fähigkeit, Bildung aufzunehmen und auf diese Weise ein bestimmtes Bildungsniveau zu erlangen. (vgl. GIESINGER, 2007, 379)

BRENNER ist der Ansicht, dass ‚Chancengleichheit‘, der Vorläuferbegriff der ‚Bildungsgerechtigkeit‘ war. Das Konzept der Chancengleichheit sei als solches unter Fachleuten immer umstritten gewesen und sachlich unscharf geblieben sein. Er meint, dass der Konflikt der Chancengleichheit, zwischen Gleichbehandlung aller und individueller Förderung, unentschieden geblieben sei „sodass das Konzept der Chancengleichheit am Ende dem Konzept der „Bildungsgerechtigkeit“ weichen musste.“ (BRENNER, 2010, 14) Es soll hier auf die kurze Ausführung oben zu ‚Recht‘ und ‚Gerechtigkeit‘ verwiesen werden, die ‚Bildungsgerechtigkeit‘ als akkurateren und ‚Chancengleichheit‘ ersetzenden Begriff fragwürdig macht. Des Weiteren findet der Begriff der Bildungschancengleichheit (vgl.

---

<sup>71</sup> Ich gehe hier von der Situation in Österreich aus, wo vor dem Gesetz alle österreichischen StaatsbürgerInnen gleichgestellt sind und die gleichen Rechte haben.

FUCHS, 2009, 10) weiterhin in der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur seine Verwendung, was bedeutet, dass beide Begriffe parallel existieren und verwendet werden.

#### **4.3.5. Die Forderung nach Chancengleichheit als pädagogisches Ideal?**

Die Forderung von (Bildungs-) Chancengleichheit steht der Forderung von individueller Förderung der Fähigkeiten und Neigungen gegenüber (vgl. HEITGER, 1988, 45; auch BRENNER, 2010, 14), wodurch die Frage aufkommt, ob die Forderung von Chancengleichheit eine rein pädagogische ist oder sein kann (vgl. RANDOLF, 2006, 79). Es scheint, dass hinter der Forderung nach Chancengleichheit vielmehr der Wunsch nach gleichen Ausgangsbedingungen bei gleichzeitiger Akzeptanz der Gesellschaft als eine Konkurrenzgesellschaft steckt (vgl. RANDOLF, 2006, 80).

Es gilt die Forderung nach Ergebnis- und Startchancengleichheit (vgl. BECKER/ HAUSER, 2004, 17) zu unterscheiden: Eine Umsetzung der Forderung nach Ergebnischancengleichheit im Zusammenhang mit (institutioneller) Bildung würde im Ernstfall bedeuten dass 'sozial Benachteiligte' bestmöglich bei der Entfaltung ihrer Lebenschancen unterstützt würden, Hochbegabten hingegen die Bedingungen der ihnen möglichen Bildung vorenthalten würden. Es würde zu systematisch ungleicher Behandlung zugunsten Benachteiligter kommen (vgl. HEITGER, 1988, 49). „Chancengleichheit verliert ihre pädagogische Rechtfertigung, wenn sie sich als Gleichheit des Ergebnisses versteht und diese gleichsam zum Maß der Bildungsgerechtigkeit macht.“ (HEITGER, 1988, 49)

Die Forderung nach Startchancengleichheit, zieht die Betrachtung entweder der Chancen zum Zeitpunkt der Geburt, zum Start ins Bildungs- und Ausbildungssystem oder des Einstiegs in den Arbeitsmarkt nach sich (vgl. BECKER/ HAUSER, 2004). Die Ungleichheit der Startchancen ergeben sich laut BECKER und HAUSER (2004, 17) infolge von angeborenen Fähigkeiten, unterschiedlichen Möglichkeiten der Eltern oder Bezugspersonen zur Sozialisation und gesellschaftlichen Positionierung ihres Kindes, wobei hier die sozialen Netzwerke und die wirtschaftlichen Verhältnisse der Eltern relevant wären, unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungswegen, mittelbarer und unmittelbarer Diskriminierung, geschlechtsspezifischen Rollenverteilungen und Schenkung und Vererbung des ungleich verteilten Vermögens. BECKER und HAUSER (ebd.) gehen davon aus, dass „das Ziel der (Start-)Chancengleichheit als wesentlicher Aspekt von sozialer Gerechtigkeit...als nur näherungsweise realisierbar.“ (BECKER/ HAUSER, 2004, 17) sei.

Es kristallisiert sich heraus, dass das Problem der Chancenungleichheit oder die Forderung der Chancengleichheit vielmehr im Spannungsfeld zwischen sozial-, bildungspolitischen und pädagogischen Interessen steht, als dass es ein rein pädagogisches Ideal sein kann. (vgl. RANDOLF, 2006, 78)

#### **4.3.6. Chancengleichheit als individuelles Problem**

Aus aktuellem Anlass soll die Chancengleichheitsdebatte in Österreich mit der Forderung nach 'Integration durch Leistung'<sup>72</sup> des österreichischen Staatssekretärs für Integration hier kurz vorgestellt und problematisiert werden. Im Folgenden wird ein Interview mit dem Staatssekretär für Integration Sebastian Kurz in der Zeitung 'Tribüne Afrika'<sup>73</sup> von 2011 wiedergegeben: Sebastian Kurz ist der Meinung, dass Integration in Österreich vor allem durch Leistung funktionieren könne. „...wer etwas weiterbringen will, wer etwas leisten will in Österreich, der soll das tun dürfen und der soll jede Chance haben.“ (KURZ, 2011, 3). Er tritt dafür ein, dass MigrantInnen möglichst schnell die Sprache lernen, um ein „eigenverantwortliches Leben in der Mitte der österreichischen Gesellschaft“ zu führen. (ebd.) Laut Kurz sei es notwendig in der Mehrheitsbevölkerung Vorurteile abzubauen, damit die Leistung von MigrantInnen auch anerkannt werde. „Wir brauchen Projekte, wo es darum geht Vorurteile abzubauen. Diese können die nächste und übernächste Generation zu einer offenen Gesellschaft heranziehen.“ (ebd.) Im Herbst 2011 hat ein Projekt zur Bewusstseinsbildung an Schulen gestartet. Dort wird versucht mit „berühmten Vorzeige-MigrantInnen“ bei denen Integration „funktioniert hat“, „Stimmung für das Thema zu machen, Vorurteile abzubauen und um dort auch Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund Motivation zu schaffen, dass sie durch Leistung in Österreich ihren Weg machen können.“ (KURZ, 2011, 3) Eine rein defizitäre Darstellung von MigrantInnen wurde scheinbar als der Integration oder Inklusion in die Gesellschaft entgegen wirkende Darstellung verstanden. Bildung und Leistung wird in den Vordergrund gerückt und es wird versucht durch die Betonung von 'gelungenen Integrationsgeschichten' positive Stimmung und Vorbilder für Integration zu schaffen. Die Anerkennung der Leistung von MigrantInnen in der Mehrheitsgesellschaft soll forciert werden.

---

<sup>72</sup> Auf der Homepage des Staatssekretariats für Integration wird im Leitbild 'Integration durch Leistung' hervorgehoben. (URL 13)

<sup>73</sup> Tribüne Afrika, Herbstausgabe 2011

Mit der Aussage ‘Integration<sup>74</sup> durch Leistung’ wird das Individuum selbst zur alleinigen Verantwortung bezüglich seiner Chancen, seiner Teilhabe an der Gesellschaft herangezogen (vgl. SATTLER, 2006, 62). Das Individuum muss sich durch persönliche Leistung beweisen, einen Beitrag zur Mehrheitsgesellschaft und -Wirtschaft erbringen, um dadurch seinen Aufenthalt, sein Leben in dem Aufnahmeland zu legitimieren, wobei der (Sozial-) Staat sich zurückzieht. Auch SATTLER (2006, 62) kritisiert, dass die Forderung nach Chancengleichheit im Zuge der zunehmenden Individualisierung der Gesellschaft so ausschließlich an die Individuen appelliere, wodurch das Problem als scheinbar individuelles Problem formuliert werde. Die Forderung nach Chancengleichheit sei aber ein strukturelles Problem, das nicht individuell lösbar sei (ebd.). Auch nach den Bildungsreformen des 20. Jahrhunderts hätte sich an der sozialen Platzierungsfunktion und dem zentralen Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungsteilhabe nichts verändert: Schule und Bildungssystem würden sich immer noch als Stabilisatoren sozialer Ungleichheit erweisen. (vgl. SATTLER, 2006, 62)

#### **4.3.7. Chancenungleichheit durch die segregative Wirkung von Bildungssystemen**

Die Bildungsinstitutionen wirken unverändert auf die Biographien der Individuen ein und schulische Bildung bewirkt strukturell die Fortschreibung bestehender Ausgrenzungen (vgl. GOMOLLA/ RADTKE, 2009, 35; auch HERZOG-PUNZENBERGER 2003, 37). Dieses schon von BOURDIEU und PASSERON (vgl. FUCHS-HEINRITZ/ KÖNIG 2005, 42) am Anfang des Kapitels beschriebene Phänomen, kann bei bereits zitierten AutorInnen dieser Arbeit wie HEID (1988, 6) und später HRADIL (2005, 178f) nachverfolgt werden, was darauf hindeutet, dass sich die durch Bildungsinstitutionen verursachten Ungleichheiten weiter fortpflanzen. ROSENBUSCH (2008, 7) ist der Ansicht, dass herkunftsbedingte Diskrepanzen beim Zugang zu Bildung in aller Welt wirken würden. Anstatt diesen Diskrepanzen entgegenzuwirken, wie es in anderen Gesellschaften passiere, geschehe laut dem Autor das Gegenteil (ebd.). „Über die Selektions- und Allokationsfunktion von Schule wird neben der Verteilung von Chancen auch eine Legitimation von Macht und Ungleichheitsstrukturen instand gesetzt.“ (SATTLER, 2006, 63) Sozial Ungleichheit werde

---

<sup>74</sup> Hinter der Forderung nach Integration wird laut STIPSITS (2003, 128), wenn auch verdeckt Assimilation gemeint. „Mit Assimilation geht immer die Forderung einher, der Andere habe sich anzupassen, bis er oder sie sich von dem Vorgefundenen nicht mehr unterscheidet. Das beginne bei dem Erlernen der Umgangssprache, dem Aufnehmen geregelter ortsüblicher Arbeit, bis hin zu der Übernahme von bestehenden Werten. „In einer pluralen Demokratie, wäre schon einiges gewonnen, würde man verstehen, dass das Fremde als das Andere auszuhalten wäre.“ (ebd. 129)

durch das formale ‘Chancengleichheitsprinzip’ im Bildungswesen zunehmend verschleiert, weil im Sinn gleicher Möglichkeiten und Erfolgsaussichten Chancengleichheit auch durch einen Wettbewerb gekennzeichnet sei, wodurch soziale Exklusion ungebrochen wirksam sei. (ebd.) SATTLER stützt sich hierbei auf HEID (1988, 11) der sagt: „Chancengleichheit ist weder eine Utopie noch eine Illusion. Die abstrakte Forderung nach Verwirklichung von Chancengleichheit im Bildungswesen oder durch das Bildungswesen ist nichts anderes als die moralische Legitimation (oder Verschleierung) der Regeln und Verfahren, nach denen Menschen tatsächlich in Güteklassen eingeteilt werden. Mit diesen Regeln und Verfahren werden nicht nur bereits erörterte Prämissen, Zwecke und Konsequenzen, sondern auch die Kriterien anerkannt, hinsichtlich derer Erfolg versus Mißerfolg (häufig völlig fraglos) jeweils definiert sind.“ SATTLER (2006, 65) schlussfolgert, dass Chancengleichheit nie real anzutreffen sei und dass die Probleme, die in diesem Kontext angesprochen würden, nach wie vor nicht gelöst seien. Es handle sich um die basalen Fragen nach dem Menschen, nach Gleichheit, Ungleichheit, nach Recht, nach Freiheit und nach Gerechtigkeit. (ebd.) Als Autorin schließe ich mich den Schlussworten SATTLERs (ebd.) an: Chancengleichheit ist und bleibt eine nicht zu erreichende gesellschaftliche Utopie, deren ‚Verwirklichung‘ in der Akzeptanz der Differenz jedoch von der Gesellschaft und vom jeweiligen Staat angestrebt werden soll und muss.

## 5. Empirie, methodische Vorgehensweise

### 5.1. Beschreibung des Projekts Nightingale

Das Projekt Nightingale wurde im schwedischen Gründungsort Malmö im Jahre 1996 das erste Mal durchgeführt und durch das große israelische Mentoring-Projekt ‚Perach‘<sup>81</sup> inspiriert. Die schwedische Gründerin und jetzige Managerin von Nightingale Schweden Carina Sild- Lönroth hat das Projekt an der Universität Malmö integriert. Die Geschichte des europäischen Nightingale-Netzwerks begann im Jahr 2005, als der Antrag im Rahmen des EU-Förderprogramms ‚Comenius‘, mit dem Ziel das Konzept auch in anderen europäischen Ländern zu verbreiten, bewilligt wurde<sup>82</sup>. In den darauffolgenden Jahren verbreitete sich das Projekt auf dreizehn Universitäten und Schulen in sieben europäischen Ländern: Schweden, Deutschland, Finnland, Norwegen, Spanien, Schweiz, Österreich. In jährlich stattfindenden Treffen unterstützten sich die am Programm beteiligten OrganisatorInnen und KoordinatorInnen gegenseitig bei der Qualitätssicherung, der Projektentwicklung und Etablierung der Projekte. Sild- Lönroth gründete im Jahr 2009 das ‚Nightingale Mentoring Network‘, eine Plattform, auf der sich die OrganisatorInnen und KoordinatorInnen der unterschiedlichen Länder austauschen können<sup>83</sup>. In Österreich gibt es an der Bundes-PH OÖ das Nightingale Projekt seit 2004. Das Pilotprojekt in Wien 2010/2011 wurde unterstützt und durchgeführt von den Kinderfreunden Österreich, von der Universität Wien und vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Projektpartnerin des Schulkompetenzzentrums der österreichischen Kinderfreunde war die Volksschule in der Kleinen Sperlgasse im 2. Bezirk in Wien. Die Studierenden kamen von der Universität Wien, vom Institut für Germanistik, Abteilung ‚Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘ (DaF/ DaZ). Die Studierenden absolvierten mit dem Projekt ein anerkanntes Praktikum für DaF/ DaZ. Am Pilotprojekt Nightingale Wien<sup>84</sup> haben von Oktober 2010 bis Mai 2011 insgesamt 19 StudentInnen und 19 SchülerInnen im Alter von 7-12 Jahren teilgenommen. Zum Aufnahmeverfahren der Kinder zum Projekt ist zu sagen, dass vorab Informationsveranstaltungen mit DolmetscherInnen zum Projekt für die Eltern und Kinder

---

<sup>81</sup> 1974 in Israel am Weizmann Institut gegründet. Heute nehmen 15% aller israelischen StudentInnen an dem Projekt teil. Das Perach-Projekt ist und war international eine große Inspirationsquelle für viele weitere Mentoring-Projekte. (URL 8)

<sup>82</sup> Das Projekt ‚Mentor Migration‘, unter dem ‚Nightingale‘ läuft, wurde von Oktober 2006 bis November 2009 von der Abteilung ‚Education and culture‘ der Europäischen Kommission im Programm Socrates Comenius gefördert.

<sup>83</sup> Die erste Netzwerkkonferenz fand in Malmö im Jahr 2010 statt, die zweite 2011 in Girona und die nächste Konferenz wird 2012 in Wien stattfinden.

<sup>84</sup> Das Projekt findet weiterhin an der Universität Wien am Institut ‚Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘ und seit Herbst 2011 auch an der Bildungswissenschaft als Forschungspraktikum mit dem Titel ‚Kulturelles Kapital von Kindern mit Migrationshintergrund‘ statt.

abgehalten wurden. Nach der Anmeldung von Seiten der Eltern und den Empfehlungen der Lehrpersonen, wurde von der Direktorin in Kooperation mit den Lehrpersonen die Auswahl der Kinder getroffen.

Die MentorInnen trafen sich wöchentlich mit ihren Mentees und wurden in Form einer Lehrveranstaltung begleitet. Neben monatlichen Treffen im Rahmen der Lehrveranstaltung, wurde während des gesamten Projekts auf der Internetplattform ‚fronter‘, eine e-learning Einrichtung der Universität Wien, zwischen den TeilnehmerInnen und der Projektbetreuung kommuniziert. Es wurden Informationen zu Veranstaltungen oder Dateien hochgeladen, die TeilnehmerInnen diskutierten untereinander und es wurden Monats-, Zwischen- und Endberichte auf die Plattform hochgeladen. In dem Zeitraum des Mentoring-Projekts wurde zweimal Supervisionseinheiten angeboten. Die MentorInnen lernten sich untereinander in den Lehrveranstaltungen kennen und konnten sich austauschen. Die Kinder mit Migrationshintergrund, die aus der 1.-4. Klasse Volksschule kamen, kannten sich teilweise untereinander, ein Geschwisterpaar war am Projekt als Mentees beteiligt.

## **5.2. Zugang zum Feld und Beschreibung des Feldes**

Mein Forschungsfeld ist das beschriebene Mentoring-Projekt ‚Nightingale‘, genauer genommen der Durchgang 2010/2011, an dem ich selbst als Mentorin beteiligt war. In meiner empirischen Forschung verwende ich 12 Endberichte zu ca. 10 Seiten von StudentInnen, die am Projekt Nightingale 2010/2011 als MentorInnen teilgenommen haben. Die MentorInnen waren StudentInnen, zwei Männer und siebzehn Frauen, verschiedener Disziplinen, wie Germanistik, Lehramt, Kultur- und Sozialanthropologie, Pädagogik, Geschichte oder Internationale Entwicklung im Alter zwischen ca. 18 und 40 Jahren. Ein beträchtlicher Teil der MentorInnen hatte selbst Migrationshintergrund (Deutschland, Türkei etc.).

Ich habe mich entschlossen, mich in der Auswertung ausschließlich auf die Endberichte zu konzentrieren, da diese ein vollständiges Bild der MentorInnenschaft und der Entwicklung der Mentees und der MentorInnen, deren Beziehung zueinander und der Beziehung zu den Eltern, Familien und Bezugspersonen (aus Sicht der MentorInnen) liefern. Indem die Berichte der studentischen MentorInnen verschiedener Disziplinen herangezogen wurden, wurden diese nicht nur zu ExpertInnen für ihre Mentees und deren spezielle Situation, sondern es wurde auch eine (zukünftige) ‚Bildungsschicht‘ zu dem Thema befragt. Es ist anzunehmen, dass die studentischen MentorInnen einen, durch universitäre Vorerfahrungen und Wissen, geprägten Blick auf das Projekt und dessen Umstände und teilweise theoretisches Vorwissen zum

Themenbereich Migration und Bildung hatten. Die StudentInnen konnten als MentorInnen einen Einblick in das Leben der Mentees nehmen, die Veränderungen an den Mentees während dem Projekt beobachten und hatten dadurch einen direkten Vergleich zum Verhalten, Auftreten und Sprache der Mentees vom Beginn zum Ende des Projekts. Diese, mit etwas Abstand an dem Leben und dessen Umständen der Mentees teilhabende Position der MentorInnen, erachte ich für die Bearbeitung meiner Fragestellung als wertvoll. Der/Die LeserIn mag sich fragen, warum nicht andere AkteurInnen des Projekts, wie die Mentees, deren Eltern oder die OrganisatorInnen zu dem Thema befragt worden sind. Ich bin mir der begrenzten Sicht auf das Feld bewusst, die Wahl des Datenmaterials erklärt sich einerseits aus meinem persönlichen Zugang zum Feld und meinen Vorerfahrungen, die ich selbst als Mentorin im Projekt Nightingale im Jahr 2010/2011 gemacht habe. Andererseits schafft die Befragung der MentorInnen einen nötigen Abstand zu dem Thema, den die betroffenen Eltern oder Mentees selbst nicht haben. Betroffenheit und die damit verbundene subjektive, emotionale Sicht der Betroffenen wäre der Bearbeitung meiner spezifischen Fragestellung nicht dienlich, weshalb ich mich in der Arbeit auf die Sicht der MentorInnen als ‚ExpertInnen‘ konzentriere.

### **5.3. Vorannahmen**

Nach der Beschäftigung mit der Theorie ergeben sich folgende Annahmen, die deduktiv an das empirische Material herantragen werden.

- Die Akquirierung und Akkumulation von kulturellem Kapital nach BOURDIEU kann einen Beitrag zur Chancengleichheit benachteiligter MigrantInnen leisten.
- Das Projekt Nightingale fördert die Akquirierung und Akkumulation von kulturellem Kapital der Mentees.
- Das Projekt Nightingale fördert die Bildung(-smotivation) von MigrantInnen durch die Vorbildfunktion von und Beziehung mit MentorInnen und durch die Bereitstellung von Zugängen, sowohl zu Institutionen und Netzwerken als auch zu kulturell inkorporierten Kapital nach BOURDIEU.
- MentorInnen werden zu bedeutsamen VermittlerInnen von Wertorientierungen der Mehrheitsgesellschaft und sollen den Mentees im Idealfall ‚werten lernen‘ vermitteln.
- Die Mentees sind zukünftige Träger dieser Gesellschaft, weil sie als VermittlerInnen der Sprachen, Generationen und Kulturen fungieren können.

#### 5.4. Datenerhebung

Die MentorInnen wurden, nachdem ich mein Forschungsvorhaben in der Lehrveranstaltung präsentiert hatte, um ihr Einverständnis zur Verwendung der Daten befragt. Die StudentInnen sollten eine schriftliche Einwilligung oder Ablehnung der Verwendung ihrer anonymisierten Daten an die Projektleiterin schicken. Zwei StudentInnen reichten keinen Endbericht ein und 4 wollten ihre Endberichte nicht verwendet wissen. Meinen eigenen Endbericht, den ich als Mentorin verfasst habe, habe ich nicht in die Forschung mit einbezogen, da ich zu dem Zeitpunkt bereits mit meiner Diplomarbeit beschäftigt war und der Endbericht von gelesenen Theorien gefärbt und mit der Fragestellung im Hinterkopf verfasst wurde.

Die Fragen der Endberichte wurden in Abstimmung mit der Projektleitung konzipiert, um sie sowohl für meine Forschungsfrage, als auch für die Endevaluation des Projekts durch die Projektleitung verwendbar zu machen. Die Fragen wurden in Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur zum Thema der Arbeit entwickelt. (z.B. BOURDIEU 1971, MECHERIL 2010/2006, DIRIM 2009, AUERNHEIMER 2009, STEGER 2006) Bei der Erstellung der Fragen wurde auf der einen Seite darauf geachtet, den ExpertInnen bzw. den MentorInnen viel Spielraum zu geben, um ihre „Sichtweise zu entfalten“, auf der anderen Seite sollte jedoch in Bezug auf ihre Antwortmöglichkeiten „eine Struktur vorgegeben werden.“ (vgl. FLICK, 2007, 225) Die Fragen wurden daher offen formuliert, um die subjektiven Sichtweisen der MentorInnen erfahren zu können. Die Fragen der Endberichte<sup>85</sup> wurden in drei Bereiche gegliedert: Ein Teil der Fragen bezog sich auf die Mentees selbst, ein weiterer auf den familiären Hintergrund und auf die Lebenswelt der Mentees und ein dritter Teil bezog sich auf den/die MentorIn. Nachdem die StudentInnen die Endberichte an die Projektleitung abgegeben hatten, wurden diese von der Projektleitung anonymisiert und an mich weitergeleitet. Die StudentInnen erhielten für die Teilnahme am Projekt keine Note, sondern ein ‚teilgenommen‘. Das bedeutet, dass die MentorInnen den Endbericht nicht unter Notendruck verfassten und so vermutlich auch freier in ihrer Schreib – und Ausdrucksweise waren, als in anderen Abschlussarbeiten für ihr Studium.

---

<sup>85</sup> Die Fragen werden im Anhang angeführt.

## **5.5. Datenauswertung**

### **5.5.1. Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING**

Um die Endberichte der StudentInnen einer qualitativen Inhaltsanalyse zu unterziehen, wurde mit dem Verfahren der Inhaltsanalyse nach MAYRING weiter gearbeitet. Die Entscheidung für das genannte Verfahren als Auswertungsmethode wurde getroffen, da zum einen Daten reduziert werden mussten und zum anderen bedeutende Themen bzw. Kriterien in Bezug auf das Projekt Nightingale und dessen Beitrag zur Chancengleichheit herausgearbeitet werden sollten. Bei der folgenden Beschreibung der Inhaltsanalyse beziehe ich mich auf MAYRINGs ‚Einführung in die qualitative Sozialforschung‘ (2002), ‚Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse‘ (2005) und ‚Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken‘ (2010). Die Besonderheit der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Regelgeleitetheit, die Theoriegeleitetheit der Interpretation und die Strukturiertheit, indem das zu untersuchende Material durch einzelne Interpretationsschritte gegliedert wird und demnach für andere nachvollziehbar und überprüfbar wird (vgl. MAYRING, 2002, 114). Laut MAYRING (2010, 59) muss die Inhaltsanalyse dem jeweiligen Material entsprechend abgestimmt werden, jedoch kann ein allgemeines Modell abgeleitet werden, dass zur Orientierung dient. Um die verschiedenen Texte unterschiedlicher AutorInnen miteinander vergleichbar machen zu können, muss das Material inhaltsanalytisch codiert und ein Kategoriensystem erstellt werden (vgl. MAYRING, 2002, 114). Das Kategoriensystem ermöglicht es, die verschiedenen Texte mit ihren individuellen Aussagen in eine gemeinsame Sprache zu übersetzen. Auf die Kategorienbildung werde ich im nächsten Kapitel noch genauer eingehen. Während der Forschungsarbeit besteht der Anspruch auf Vollerfassung und Textnähe, überdies gelten die in der inhaltsanalytischen Arbeit geläufigen Anforderungen von intersubjektiver Nachvollziehbarkeit und Kontrollierbarkeit (vgl. MAYRING, 2002, 117). Bei der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING werden drei grundlegende Varianten der Analyse unterschieden: Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung. Im weiteren Vorgehen stütze ich mich auf eine inhaltliche Strukturierung, deren Ziel es ist, bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen (vgl. MAYRING, 2002, 115).

Im Zentrum der inhaltlichen Strukturierung steht ebenfalls die Entwicklung der Kategorien, wobei nach der Bildung der Hauptkategorien, durch die Bearbeitung der Daten immer feinere Unterkategorien gebildet werden. Dabei geht es zunächst darum, genau festzulegen welche Teile aus dem Material darunterfallen, um demnach Ankerbeispiele wie konkrete Textstellen

anzugeben, um die Kategorien klarer voneinander trennen zu können. Des Weiteren sollen Kodierregeln festgelegt werden, um die Einordnung einzelner Ausprägungen zu den Kategorien, vor allem bei Schwierigkeiten der Abgrenzung klar bestimmen zu können. (vgl. MAYRING, 2010, 92) Das entstandene Kategoriensystem muss in einem Probedurchlauf überarbeitet werden. Zum einen werden die Textpassagen in den Daten vermerkt oder gekennzeichnet, zum anderen werden die Fundstellen bearbeitet und aus dem Text in einen Kodierbogen eingetragen. Danach folgt der Hauptmaterialdurchlauf, der sich wieder durch diese zwei Schritte gliedert, bis alle Daten bearbeitet sind und die Ergebnisse zusammengefasst und strukturiert werden. (vgl. MARING, 2002, 119)

### **5.5.2. Kategoriensystem**

Die Entwicklung eines Kategoriensystems gilt als Herzstück der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. MAYRING, 2002, 114). Die gängige methodische Forschungsliteratur beschreibt verschiedene Vorgehensweisen zur Kategorienbildung. Bei der induktiven Kategorienbildung werden diese aus dem Material heraus gebildet. Die induktive Kategorienbildung verfolgt eine Bottom-Up Strategie, die ihr Auswertungsinstrument direkt aus dem Material ableitet, ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen. (vgl. REINHOFFER, 2008, 126) Das genannte Vorgehen bietet den Vorteil der Offenheit, denn es „strebt nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrung durch Vorrannahmen des Forschers, eine Erfassung des Gegenstandes in der Sprache des Materials.“ (MAYRING, 2000, 75) Die deduktive Kategorienbildung kann hingegen laut REINHOFFER (2008, 126) als Top-down-Strategie bezeichnet werden, bei der die Kategorien aus den theoretischen Vorüberlegungen oder aus den Hypothesen bzw. dem Forschungsinteresse heraus entwickelt werden. (ebd. 124) Wenn der Ausgangspunkt für die Kategorienbildung die Theorie ist, kann gelten „Aus Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, aus neu entwickelten Theorien oder Theoriekonzepten werden die Kategorien in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt.“ (MAYRING, 2000, 74f) Deduktives Vorgehen strebt nach größtmöglicher Systematik und regelgeleitetem Vorgehen, kann aber unter mangelnder Offenheit leiden. Induktive Kategorienbildung strebt hingegen nach Offenheit und sucht nach größtmöglicher Varianz in den Interpretationen von Aussagen, kann aber Schwächen beim regelgeleiteten Vorgehen aufweisen. (vgl. REINHOFFER, 2000, 127) LISSMANN (1997, 110) meint, dass „Wenn die Codes aus den Daten entwickelt wurden, dann besteht die Gefahr der verfrühten Bindung an ein Konzept, das alternative Konzepte ausschließt.“ Die Konstruktion eines

Kategoriensystems bleibt bei der qualitativen Inhaltsanalyse in einem Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Empirie. In der Erstellung des Kategoriensystems entschloss ich mich persönlich für eine Kombination aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung, da sich bei diesem Verfahren die Vorteile der jeweiligen Vorgehensweisen einbinden lassen. Es wurde deduktiv ein grobes Raster an Kategorienbezeichnungen an das Material herangetragen, worauf aus dem Material die Formation von immer feineren Unterteilungen und Unterkategorien relevant wurde. Induktiv, aus dem Material heraus, wurde das Kategoriensystem erweitert und ergänzt und neue Kategorien wurden hinzugefügt. Es hat sich gezeigt, dass eine Kategorie unbrauchbar wurde, da alle zugeordneten Paraphrasen unter andere Kategorien fielen. Die Endversion der Kategorien mit Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln wird im Anhang dargestellt.

## **5.6. Darstellung, Diskussion und Interpretation der Ergebnisse**

Im folgenden Teil der Arbeit ist die Gliederung in Haupt- und Unterkapitel ident mit den endgültigen Kategorien des Kategoriensystems. Die Daten aus den Endberichten wurden den einzelnen Kategorien zugeordnet und anschließend zusammengefasst und paraphrasiert. Es folgt eine Darstellung, Diskussion und Interpretation der Ergebnisse. Um die Befragten möglichst selbst sprechen zu lassen, fließen viele kursiv gestellte Zitate mit ein. Theoretische Inhalte, welche aus dem Theorieteil einfließen, werden in jedem Unterkapitel mit den Ergebnissen verknüpft.<sup>86</sup>

### **5.6.1. Bereitstellung von Zugängen**

#### **5.6.1.1. Zugang zu Institutionen höherer Bildung**

MentorInnen bemühten sich, „wertvollen“ (M1, 3) Aktivitäten in ihren wöchentlichen Treffen mit den Mentees nachzugehen. MentorInnen waren sich ihrer Vorbildrolle unter anderem im Bereich der Bildung durchaus bewusst. *„Darüber hinaus hatte ich durchaus auch den Anspruch darauf, KIs Leben positiv zu beeinflussen und ihm durch dieses Projekt Vorteile in seinem zukünftigen schulischen und beruflichen Werdegang zu ermöglichen und neue Perspektiven zu eröffnen. Hier war für mich besonders wichtig, dass KI trotz meines Anspruchs zu keiner Zeit das Gefühl bekam, dass er während unserer Treffen Leistung erbringen muss, oder gar bewertet wird. Um diese Herausforderung zu bewältigen versuchte ich, KI nur die Dinge zu zeigen, für die ich mich selbst begeistern konnte und die gleichzeitig*

---

<sup>86</sup> Ich möchte auf die, aufgrund der Anonymisierung unternommenen Abkürzungen und Begriffe hinweisen. Statt MentorIn steht „M“ und eine Nummer (1-12), statt dem Namen des Kindes oder Mentees steht „K“ und eine Nummer (1-12). Anstatt des Namens der Familie steht „Familie“, statt dem Namen eines Teiles der Familie wird „Schwester“, „Mutter“, „Vater“ angegeben.

*pädagogischen oder kulturellen Mehrwert vermuten ließen.“ (M1, 3) M1 meinte, dass es ein absolutes Ziel war, K1 kulturell wertvolle Orte und Aktivitäten in Wien zu zeigen und K1s Horizont zu erweitern. Im Folgenden soll als Beispiel der durchgeführte Aktivitäten-Plan eines Mentoring-Paares 5 (2) vorgestellt werden:*

- 9.11.2010      Spielen und Basteln im Augarten*
- 16.11.2010    Lesestunde im Rahmen vom Lesofantenfest („ganzschöngrimm“)*
- 26.11.2010    Internationales Kinderkurzfilmfestival (Lesofantenfest)*
- 30.11.2010    Christkindlmarkt am Rathaus*
- 7.12.2010     Zoom Kindermuseum: Moneten, Kies und Kröten*
- 14.12.2010    Hundertwasserhaus und Kunsthaus Wien*
- 22.1.2011     Universität Wien zeigen*
- 26.1.2011     Naturhistorisches Museum*
- 31.1.2011     Bei K5 zuhause spielen*
- 9.2.2011      Haus des Meeres besuchen*
- 14.2.2011     Kirango Hauptbücherei: Zeichnen mit Gülay (deutsch-türkisch)*
- 2.3.2011      Indoor-Spielplatz zusammen mit K5s beiden Cousins*
- 7.3.2011      Eislaufen*
- 14.3.2011     Technisches Museum*
- 21.3.2011     Muffins backen und Karten spielen bei mir zuhause*
- 28.3.2011     Kinderliteraturtage im Palais Auersperg*
- 4.4.2011      Haus der Musik*
- 11.4.2011     Schlossgarten Schönbrunn (Irrgarten und Spielplatz)*
- 18.4.2011     Thaiboxing bei mir im Verein*
- 9.5.2011      Minigolf spielen*
- 16.5.2011     Fahrrad fahren im Prater und Fotografieren für Kinderfotowettbewerb*
- 21.5.2011     Boot fahren und Picknick an der Donauinsel (zusammen mit K5s Cousins)*

*Viele Mentees zeigten bei den durchgeführten Aktivitäten hohe Ambitionen: „Ihr Traumberuf ist es, selbst Lehrerin zu werden und sie interessierte sich von sich aus sehr für die Universität und stellte einige Fragen. Zum Beispiel, wie viele Schüler in einer Klasse sind, ob ich Hausübungen machen muss, was mein Lieblingsfach auf der Uni ist, und so weiter.“ (M9, 7) Durch Besuche von Bildungseinrichtungen wie der Universität und durch die Vorbildwirkung der MentorInnen, können Zugänge für die Mentees geschaffen werden, die in*

der Zukunft nachwirken und den Eintritt in höhere Bildungseinrichtungen erleichtern. In dem Beispiel oben, ist die Auseinandersetzung K9s mit der Zukunft, mit dem Berufswunsch zu erkennen und gleichzeitig der konkrete Gedankengang wie K9 dorthin gelangen kann.

#### **5.6.1.2. Bewegung im öffentlichen Raum**

Viele MentorInnen berichteten von der zunehmenden Sicherheit der Mentees im Umgang mit den öffentlichen Verkehrsmittel und der zunehmenden Kenntnis der Stadt. *„Während ich in der ersten Zeit manchmal etwas überrascht darüber war, dass K11 etwas nicht wusste, von dem ich angenommen hatte, dass das doch jeder wissen müsse, so bewegte sich der Junge gegen Ende des Projektes viel sicherer durch seine Umgebung. Dinge wie U-Bahn-Fahren, den Weg finden oder den Eintritt zu einer Veranstaltung (Ticket kaufen etc.) erledigte er eindeutig gegen Ende mir einer viel größeren Sicherheit und einem viel größeren Selbstbewusstsein.“*

M4 (9) war der Meinung, dass Mentoring helfen könne Barrieren, die zwischen Mentees und der neuen Umgebung vorhanden sein könnten aufzuheben. Mit den Mentees, die wenig Bezug zu ihrer Umgebung hätten, könnte die Umgebung gemeinsam entdeckt werden: *„Somit hat er auch gesehen, dass es kein Problem ist, nach dem Weg zu fragen, wir haben gemeinsam Stadtpläne gelesen ... oder uns einen Spaß daraus gemacht, einfach auszuprobieren, ob wir es schaffen einen Ort zu erreichen.“* (M8, 4)

#### **5.6.1.3. MultiplikatorInneneffekt für Freizeitaktivitäten**

Den Berichten zu Folge, wurden Bezugspersonen der Mentees, durch die vielfältigen Aktivitäten, die MentorInnen mit ihren Mentees durchgeführt haben, auf verschiedene Aktivitätsmöglichkeiten in Wien und deren (Bildungs-)Wert aufmerksam. *„Was die Bildungsbemühungen innerhalb der Familie betrifft, so denke ich, dass Familie „Familie“ über das Projekt auf die Wichtigkeit gelegentlicher Bibliotheks- oder Museumsbesuche aufmerksam gemacht wurde.“* (M6, 8) Durch die MentorInnen, bzw. den Erzählungen der Mentees von den unternommenen Aktivitäten, haben die Bezugspersonen der Kinder die Möglichkeit neue Orte und Freizeitaktivitäten in Wien kennen zu lernen und diese *„bereits vorgestellte Freizeitbeschäftigungen noch zu vertiefen“*. (M1, 8) *„Was zusätzlich die familiären Rahmenbedingungen angeht, so habe ich schon das Gefühl, eine Multiplikatorinnenfunktion in Bezug auf Freizeitaktivitäten gehabt zu haben.“* (M5, 9) M1 meinte zum Offert alternativer Beschäftigungsmöglichkeiten und Freizeitaktivitäten für die Kinder von Seiten der Eltern, dass bereits ortsansässige Eltern Probleme beim Finden solcher

Aktivitäten hätten. Fehlende Ortskunde bei MigrantInnen käme noch erschwerend hinzu. M1 (9) sah ihre Aufgabe darin, Beschäftigungsmöglichkeiten und Freizeitangebote aufzuzeigen, indem sie K1 auch Aktivitäten vorstellte, für die aus zeitlichen und budgetären Gründen kein Platz im Projekt war.

M4 beschrieb, dass sich das Mentoring-Projekt sehr positiv auf die Beziehung von K4 zu seiner Mutter ausgewirkt hatte, indem die Mutter angeregt wurde die neuen kennengelernten Freizeitaktivitäten auszuprobieren. Über die direkten Bezugspersonen oder Eltern hinausgehend, hatten die MentorInnen ebenso Einfluss auf die Geschwister der Mentees, indem sie sich mit ihnen unterhielten, sie ab und dann mit zu den Unternehmungen nahmen etc.: *„Für die ältere Schwester (15-16 Jahre alt) könnte es auch eine kleine Vorbildwirkung gehabt haben. Sie hat zwar über diesen Sommer zwei Nachprüfungen, aber es war ihr auch wichtig, sich mit mir unterhalten zu können. Da war das Thema oft Schule, allgemeine Interessen und Stärken.“* (M 1, 8) M 6 (9) bemerkte, dass die Geschwister von K6 die Orte der durchgeführten Aktivitäten nochmals mit K6 besuchten.

#### **5.6.1.4. Medienkonsum**

M1 hatte zum Ziel, K1 statt digitaler Unterhaltungsformen andere Aktivitäten zu zeigen und schmackhaft zu machen. Die Auseinandersetzung der MentorInnen mit dem Medien(konsum)verhalten ihrer Mentees wurde in vielen Berichten deutlich. Aufgrund der intensiven Mediennutzung vieler Kinder und Jugendlicher fühlten sich MentorInnen für Aktivitäten von nicht elektronischer Unterhaltung verantwortlich: *„(...)denn ich hatte (...) die Motivation, K1 die Welt außerhalb elektronischer Umgebungen zeigen zu können. Die Lebenswelt jedes Kindes ist geprägt von immer weiter fortschreitender Digitalisierung der Lebenswelt und veränderten Kommunikationsmethoden, die vor allem auf elektronische Unterhaltungsformate kanalisiert sind.“* (M1, 3) MentorIn 1 (9) beschäftigte sich mit dem Medienkonsum von K1 und versuchte alternative Beschäftigungsmöglichkeiten anzubieten. *„Auffällig war allerdings oft, dass K1 aktiv über neue Playstation Spiele sprechen wollte und er mich auch häufig mit seiner Playstation Portable in der Hand begrüßte. K1's Spiele waren manchmal nicht wirklich für sein Alter gerecht, da es sich zum größten Teil um Autospiele handelte, die teilweise moralisch schwierige Inhalte aufweisen und nach meinem Wissen erst ab 14 Jahren freigegeben sind.“* M1 konstatierte, dass Eltern den Medienkonsum ihrer Kinder unter Umständen nicht richtig einschätzen könnten oder diese mit den Inhalten allein lassen würden. M1 befürchtete, dass Inhalte von den Eltern aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten nicht richtig eingeschätzt und verstanden werden könnten. MentorInnen können Mentees im

Idealfall durch gemeinsame Nutzung unterstützen einen Zugang zu digitalen Medien zu finden, der zu verhindern sucht, dass Mentees gewisse Seiten im Web benutzen oder im Übermaß persönliche Daten ins Web stellen.

#### **5.6.1.5. Soziales Kapital der Netzwerke und symbolisches Kapital**

Beim Durchgehen der Endberichte kam die Bedeutung der neuen Bekanntschaft, die Erweiterung von symbolischem Kapital der Mentees zur Sprache: *„Des Weiteren denke ich, dass K5s Stellung in der Schule, im FreundInnen- und Familienkreis aufgrund der „neuen erwachsenen Freundin, die studiert“ gestärkt wurde. Das habe ich zum Beispiel daran gemerkt, dass sie voller Stolz ihrer Lehrerin und ihren Freundinnen in der Schule von unseren Aktivitäten erzählt hat, und auch die Eltern haben in der Familie von mir berichtet und mich stolz bei einigen Gelegenheiten vorgestellt.“ (M5, 8f)*

Darüber hinaus wurde die Erweiterung des sozialen Kapitals der Familien deutlich. In den Berichten wurde beschrieben, dass die fehlende sprachliche Deutsch-Kompetenz der Eltern beim Helfen der Kinder mit ihren Hausübungen ein Problem darstellte. Hier wurde häufig Nachhilfe benötigt, die für die Familien nicht immer leicht zu finanzieren war. *„Aber die Eltern, die seit 1989 in Österreich leben, erreichen kaum das Niveau von A2. Das hat zur Folge, dass sie, wie oben erwähnt, den Kindern bei Hausübungen nicht helfen können, aber auch keinen Kontakt zu Lehrern knüpfen, was noch schlimmer ist. Die einzige, die meinen Mentee schulisch unterstützt, ist die fünfzehnjährige Schwester, die jedoch selbst mit den Erfordernissen des Gymnasiums kämpfen muss.“ (M6, 7)* MentorInnen vermittelten Nachhilfe für die Mentees und zeigten Möglichkeiten der Gratis-Nachhilfe auf: *„K10 ist es (...) bekannt, dass er bei den Kinderfreunden unweit von seiner Wohnung gratis Nachhilfe bekommen kann“ (M10, 10).* MentorInnen nahmen teilweise Kontakt zu den Lehrpersonen der Mentees in der Schule auf und konnten somit zwischen Eltern, Mentee und Schule vermitteln. Nachhilfe wurde innerhalb des Netzwerkes der MentorInnen vermittelt. *„Übrigens bin ich sehr, sehr froh, dass ich der Nachhilfe bei den „xys“ zugesagt habe, diese Familie war für mich auf jeden Fall eine Bereicherung, ich bin dort aufgenommen worden, wie ein Kind, ich war aber auch fast täglich zum Lernen dort, gerade zum Schulende hin.“ (M8, 7)* Für die Bezugspersonen stellte die Vermittlung von Nachhilfe durch die MentorInnen eine Erleichterung im Alltag dar, weil ihnen zum einen die Suche nach einer geeigneten Person erspart blieb und sie zum anderen Zugang zu einem Netzwerk von Studierenden bekamen, welche den Rahmen des Projektes kannten und deren Entlohnung dem finanziellen Rahmen der Familien besser entsprach.

#### 5.6.1.6. Schulwegsentscheidungen

In allen Berichten von MentorInnen deren Mentees vor einer Schulwegs-Entscheidung standen, unterstützen die MentorInnen ihre Mentees in ein Gymnasium überzuwechseln, indem sie zum einen mit den Eltern und den Kindern darüber sprachen und zu motivieren versuchten, als auch zum anderen in Kontakt mit den Lehrpersonen traten. In den Berichten wurde ersichtlich, dass Bezugspersonen die MentorInnen um Auskünfte und ihre Meinung zum Thema Schulübertritt fragten oder auch Infos zum österreichischen Schulsystem erhielten. *„In Bezug auf die schulischen Rahmenbedingungen empfinde ich die Tatsache am Wichtigsten, dass eine Gymnasialempfehlung im nächsten Schuljahr gut möglich erscheint.“* (M5, 8) MentorInnen traten, wie bereits erwähnt, häufig gegenüber den Eltern, der Schule und den Mentees, für einen Übertritt in eine höhere Schule mit Matura ein. *„Als ich dann vor der Familie die Lesekompetenz meines Mentees und die Möglichkeit eines Übertrittes in das Gymnasium ansprach, fielen Vater und Mutter aus allen Wolken. Ich denke aber, dass ich vielleicht ein wenig Anteil daran nehmen konnte, dass K6s Eltern auf seine Begabungen und Fähigkeiten aufmerksam wurden...“* (M6, 6). Oder auch: *„Somit wird K10 ihnen, so hoffe ich jedenfalls, auch von unseren Gesprächen berichtet haben, also, dass ich immer wieder auf das Gymnasium zu sprechen kam und ihn zu überzeugen versuchte, dass es für seine Zukunft besser wäre, eine höhere Schulausbildung abgeschlossen zu haben.“* (M10, 9) Ich möchte an dieser Stelle auf die in der Theorie dargelegte kritische Statuspassage des Schulübertritts an weiterführende Schulen in Österreich von MigrantInnen verweisen (HERZOG-PUNZENBERGER, 2003, 37; WEISS/ UNTERWURZACHER, 2007, 234). In Bezug auf den Schulübertritt an weiterführende höhere Schulen leisten MentorInnen Hilfestellung, indem sie in Kontakt mit den Mentees, mit deren Eltern und teilweise mit den Lehrpersonen stehen. MentorInnen leisten Vermittlungsarbeit bei Sprachbarrieren oder Unkenntnis des österreichischen Schulsystems der Eltern und bei der Bewusstseinsbildung bezüglich der Bedeutung von Bildung der Mentees.

#### 5.6.1.7. Sportliche Aktivitäten

Ein wiederkehrendes Element in den Berichten war die Begeisterung der Mentees für sportliche Aktivitäten, sei es Eislaufen, Klettern, Schwimmen etc., was an sich keine Besonderheit ist. Allerdings hatten viele, vornehmlich weibliche Mentees, in ihrer Freizeit außerhalb der Schule, nicht die Möglichkeit sportlichen Freizeitaktivitäten, im Gegensatz zu ihren Brüdern nachzugehen. Sei es aufgrund von fehlenden finanziellen Mitteln, oder aufgrund von organisatorischen Problemen bei einer großen Familie, oder sei es, weil

Mädchen diesbezüglich gegenüber ihren Brüdern benachteiligt werden. „...dennoch läuft es darauf hinaus, dass K3 dazu erzogen wird, schön und folgsam zu sein, dass ihre Hausaufgaben weniger zählen als die ihrer Brüder, dass sie nicht schwimmen gelernt bekommt und dass sie, im Gegensatz zu ihrem Bruder, nicht Radfahren kann und auch kein Fahrrad bekommt ...“ (M3, 2f).

Die Mentees entdeckten ihre Freude in der Bewegung und ihr Können in verschiedenen sportlichen Aktivitäten zu denen die MentorInnen sie mitnahmen. „...der Zustand, dass sie sich durch Vormachen von mir zunehmend ermutigt gefühlt hat, auch bestimmte Dinge zu tun (zum Beispiel Thaiboxen oder bestimmte Techniken beim Eislaufen, ein Boot lenken etc.).“ (M5, 5) M2 (7) sah es als ihre Aufgabe K2 ein ‚Spektrum von Möglichkeiten‘ aufzuzeigen, um ihre Interessensentwicklung zu begleiten: „Wenn das ein erster Schritt ist, dass ihr bewusst wird, sie kann sich in bestimmten Bereichen vertiefen und ihre Fähigkeiten sich dadurch herausbilden, dann ist das meiner Meinung nach die optimale Variante des Ausgangs dieses Projekts.“ In wie fern es den MentorInnen gelungen ist, sich vor den Bezugspersonen für eine sportliche Freizeitbeschäftigung ihrer Mentees einzusetzen geht aus den Berichten nicht hervor.

Aus der Auswertung der Kategorie ‚Bereitstellung von Zugängen durch die MentorInnen‘ ergaben sich folgende Unterkategorien: (1) MentorInnen verschafften ihren Mentees ersten Zugang zu Institutionen höherer Bildung, wie der Universität; (2) Mentees bewegten sich selbstständiger im öffentlichen Raum, wie mit den öffentlichen Verkehrsmitteln; (3) MentorInnen hatten einen MultiplikatorInneneffekt bezüglich der vorgestellten Freizeitaktivitäten; (4) und beobachteten den Medienkonsum der Mentees kritisch. (5) Es erfolgte eine Erweiterung der Netzwerke, von sozialem und symbolischem Kapital der Familien und der Mentees; (6) MentorInnen boten Unterstützung bei Schulwegsentscheidungen; und (7) MentorInnen ermöglichten Zugang zu sportliche Aktivitäten. Die Kategorie wurde in der Annahme gebildet, dass das Projekt Nightingale die Bildung(-smotivation) von MigrantInnen, durch die Vorbildfunktion von und Beziehung mit MentorInnen und durch die Bereitstellung von Zugängen zu Institutionen und Netzwerken fördere. Die Auswertung der Kategorie legt dar, dass das Projekt Nightingale verschiedene Zugänge für Mentees, wie zu Sport oder Institutionen höherer Bildung vereinfacht oder im Bereich der Nachhilfe ermöglicht. Ob die Mentees in der Zukunft tatsächlich den Weg einer höheren Bildung einschlagen oder weibliche Mentees eine Sportart ausüben werden bleibt unklar. Insofern gab die Untersuchung wenige Aufschlüsse über eine erweiterte (Bildungs-

)Motivation der Mentees, wozu eine Befragung der Mentees selbst vonnöten wäre. In Anbetracht der Auswertung erscheint es sinnvoll, MentorInnen als ‚WegbereiterInnen‘ zu beschreiben, die Zugänge erleichtern: MentorInnen schaffen den Raum, um Entscheidungen in der Zukunft möglich zu machen. Sie wirken im geringen Maß in das Leben im Hier und Jetzt der Mentees und deren Familie ein, wozu die Projektzeitspanne von 8 Monaten zu kurz erscheint. Bedeutend erscheint mir die Unterkategorie ‚Netzwerke, symbolisches und soziales Kapital‘, die zeigt, dass durch das Projekt das symbolische und soziale Kapital, zwar nur in einem geringen Ausmaß, aber dennoch erweitert werden konnte.

### **5.6.2. Akquirierung kulturell inkorporierten Kapitals durch die Mentees**

In der Wohnung von K3 konnte M3 beobachten: *„es dominiert der überdimensional große Flatscreen im Wohnzimmer. Und dass sich eine 9-jährige nicht mit einem Buch ins Zimmer verzieht, wenn sie den Trubel liebt und das Wohnzimmer voller Kinder, einem laufenden Fernseher und einem Computer ist, kann ich sehr gut nachvollziehen... In K3s Umfeld sind Bücher einfach nicht präsent. Außer dem Koran (der dafür an mehreren Orten und in verschiedensten Ausführungen) gibt es keine (sichtbaren) Bücher in der Wohnung.“* Ein Ort zum Lernen oder zum Rückzug für die Mentees war vor allem für größere Familien in kleinen Wohnungen ein Problem: *„In ihrer Wohnung war es schließlich immer sehr eng und die nicht erledigten Schulaufgaben mussten im Wohnzimmer erledigt werden.“* (M2,6) Die MentorInnen zeigten den Mentees Orte, die für sie selbst von Bedeutung waren, an denen sie sich aufhielten, an denen sie studierten. Darunter fiel z.B. die Universität, die Bibliothek, ihr Institut, die eigene Wohnung, Lieblingsplätze in Wien etc. M1 (3) beschrieb die Begeisterung von K1 für die Universitätsbibliothek. *„Er hat...sofort gemerkt, dass mir die Hauptbibliothek und der Lesesaal sehr am Herzen liegen und dass mir die Bücher viel bedeuten, weshalb er selbst schnell davon begeistert war und die Möglichkeit, alles lesen zu können, was man will, beeindruckte ihn sichtlich. Auch nach einer halben Stunde nicht aus dem Raum gehen und fragte immer weiter nach den Buchtiteln, den Inhalten der Bücher und den Räumlichkeiten.“* Es ist anzunehmen, dass durch die Bedeutung, die dieser Ort für M1 als Vorbild hatte, dieser auch für K1 von Bedeutung wurde. Viele MentorInnen beschrieben ihr Bemühen ihren Mentees Bücher und Bibliotheken näher zu bringen, was in vielen Fällen gelungen zu sein scheint: *„K11 hat aber im Laufe des Jahres steigendes Interesse daran gezeigt, in eine Bibliothek zu gehen, zusammen in ein Buch zu schnuppern oder Bücher auszuleihen. Zu Beginn der gemeinsamen Zeit war das Interesse noch nicht vorhanden, aber er hatte damals auch als Schüler der ersten Klasse gerade begonnen, lesen zu lernen.“* (M11, 10f) Hier wird

deutlich, dass durch die Vorbildwirkung der MentorInnen Mentoring auch bei relativ jungen Mentees wirksam werden kann. (vgl. auch HEID, 1988, 3)

M3 (5) meinte: *„Freuen würde es mich, wenn meine Versuche, K3 ein bisschen Buchkultur schmackhaft zu machen, einen kleinen Teil dazu beigetragen haben...sind wir in den letzten beiden Monaten regelmäßig in die Zirkusgasse gepilgert und haben uns neue deutsche oder türkische Bücher ausgesucht.“* Der Ansatz von M6 (6) war selbst auf Türkisch aus einem Kinderbuch laut vorzulesen da K6 Hemmungen hatte laut auf Deutsch zu lesen: *„Ich denke aber, dass er die kleinen Versagensängste und die Scham, vor einem Erwachsenen lesen zu müssen, abbauen konnte, als er bemerkte, wie stümperhaft ich mich durch sein Kinderbuch hindurch stotterte. Er war mir in dieser Situation überlegen, was K6 aber nicht zu hämischen Kommentaren veranlasste sondern zu wohlwollenden und geduldigen Erklärungen.“* Es ist anzunehmen, dass sich die wohlwollenden Worte und geduldige Erklärungen von K6 an M6 hier aus den vorhergegangenen ebenso wohlwollenden Worten von M6 an K6 schöpfen.

M2 (2) war mit K2 in diversen Museen Wiens und meinte, dass sie damit K2 einiges ‚zugemutet‘, aber gleichzeitig ‚zugetraut‘ hätte. M2 versuchte K2 den Zugang zu den Ausstellungen zu erleichtern, indem sie K2 die Scheu davor nahm und vermittelte, dass man sich treiben lassen könne und verweilen könne, wo Interesse aufkomme. Das Resultat dieses Zugangs beschrieb M2 als sehr positiv: *„Ich finde aber, sie hat gelernt, sich im öffentlichen Raum und in Museen Dinge eigenständig zu erarbeiten; ich würde sagen, sie hat einige Hemmungen in der Hinsicht (wenn auch nicht alle!) ablegen können.“* (ebd.) In vielen weiteren Berichten war von der kindlichen Wissensbegierde und Motivation für verschiedene, auch kulturelle Inhalte zu lesen. M1 förderte diese Wissensbegierde, da sie als bedeutend für die Zukunft von K1 einschätzte: *„Dieser Umstand macht diese Entwicklung umso verblüffender und schöner, denn der Antrieb entsprang ganz alleine aus K1's Motivation und Wissensbegierde. Zum Beispiel wuchs K1's Motivation, Lesen zu lernen mit jedem unserer Treffen weiter an, denn er konnte durch mein Beispiel erkennen, dass Lesekompetenz in vielen Feldern des täglichen Lebens notwendig ist.“* (M1, 7) In anderen Berichten war vom Gegenteil zu lesen: keine oder wenig Motivation und Wissensbegierde von Seiten der Mentees für die gemeinsamen Aktivitäten, was eine umso größere Herausforderung für die MentorInnen darstellte, diese Motivation zu entfachen.

Zu diesem Punkt möchte ich aus der Theorie ADAKTYLOS (2007, 53) anführen, welcher der Ansicht ist, dass es in bildungsnahen Schichten tendenziell eine positive Haltung gegenüber der Verwendung von sprachlichen Mitteln als Problemlösungsstrategien und von

geschriebener Sprache wie Büchern, als Mittel der Informationsbeschaffung gebe. Da in Bildungsinstitutionen die Anwendung von sprachlichen Strategien verlangt wird, seien Kinder die diese Strategien zu Hause als selbstverständlich vorgelebt bekommen haben, im Vorteil gegenüber jenen, für die diese Strategien neu seien. (vgl. ADAKTYLOS, 2007, 53) MentorInnen könnten dazu beizutragen, dass der Zugang zur Verwendung von sprachlichen Mitteln als Problemlösungsstrategien, z.B. durch das Schreiben eines Tagebuches und zur Informationsbeschaffung, z.B. durch Recherche von Büchern der Bibliothek für die Mentees vereinfacht wird.

#### 5.6.2.1. Erweiterte Denk- und Handlungsschemata

Die zunehmende Artikulation der eigenen Wünsche z.B. bezüglich der Programmgestaltung und die Artikulation der Meinung der Mentees war ein häufig wiederkehrendes Element in den Berichten, was in der wachsenden Vertrautheit in der Mentoring-Beziehung begründet liegt. M5 stellte fest, dass sie durch die Verantwortung einer anderen Person gegenüber sich selbst im Klaren darüber sein musste, was sie wollte und was ihr wichtig war, um es K5 gegenüber glaubhaft zu vertreten und diese folglich zu ermutigen, sich selbst eine eigene Meinung zu bilden. M2 (5) berichtete: *„(...) sie wurde mir gegenüber auch ein bisschen ehrlicher und traute sich mehr zu sagen, was sie will. Anfangs hat sie zu allem „ja“ gesagt, erst mit der Zeit konnte sie sagen, was ihr keinen Spaß machte, wie Tagebuch schreiben.“*

Ein weiterer Aspekt, der mit der wachsenden Beziehung hinzukam war die vermehrte Äußerung von Gefühlen von Seiten der Mentees *„Am Auffallendsten wurde seine wachsende Fähigkeit jedoch, wenn er seine Gefühle geäußert hat, wenn er sagte, was ihm gefällt und was nicht.“ (M 11, 9)*

Auffällig oft waren es weibliche Mentees, die ihre eigene Meinung und ihre Wünsche wenig artikulierten. Es kann angenommen werden, dass dies mit der Rolle der Frau in den Familien der Mentees zusammenhängt, in denen unter Umständen Frauen seltener um ihre Meinung gebeten werden oder deren Meinung weniger Gewicht gegenüber der des Mannes einnimmt. Hier zeigte sich eine positive Entwicklung gegen Ende des Projekts. *„Ich habe bereits überlegt, nicht mehr nachzufragen, weil sie eh nie Ideen hatte, aber seit Februar präsentiert sie immer wieder eigene Gedanken und ist auch ganz begeistert, dass sie selbst planen kann und darf. Ich nehme an, dass sie es einfach nicht gewohnt war, etwas bestimmen zu dürfen und das erst lernen musste. Inzwischen funktioniert es sehr gut. Sie kann klar ausdrücken, was sie möchte und was nicht und bringt eigene Ideen ein.“ (M9, 6) M12 (10) meinte, dass diese Öffnung vor allem durch die Kreation einer schützenden und stützenden Atmosphäre*

ermöglicht wurde: *„Die Ich-Stärkung der Kinder war zum Beispiel auch ein wichtiges Ziel unseres Projekts (...)“ (ebd.)* M11 schilderte dass ein Grillfest mit der Familie K11 half *„die zwei zuvor getrennten Welten, die unserer Treffen und die seines normalen Lebens, in seinem Kopf zusammen zu bringen.“* Für sehr wichtig hielt M11 (7), die in dieser ganzen Zeit angehäuften gemeinsamen Erinnerungen. *„Bis zum Ende ergab sich dadurch ein Fundus, auf den man immer wieder zurückgreifen konnte.“* Eine zusätzliche Kompetenz die M2 an K2 erkannte war Zeitmanagement, da es für K2 durch das Projekt umso wichtiger wurde, die Hausübungen schon im Hort zu erledigen.

#### **5.6.2.2. Bestärkung, Glauben an sich selbst**

Viele der Mentees wuchsen in Familien mit mehr als drei Kindern auf, wobei der Vater der Familie in einigen Fällen aufgrund der Arbeit wenig zu Hause war. Man kann daraus schlussfolgern, dass für die individuelle Auseinandersetzung mit dem einzelnen Kind in der Familie mitunter wenig Zeit bleibt. M1 beschrieb, wie sehr K1 sich über Lob von M1 und über M1s Stolz auf ihn freute und wie es ihn motivierte weiter zu machen und Fortschritte zu erzielen. Durch die individuelle Beziehung zu einem Erwachsenen und dessen Zuwendung außerhalb der Familie kann unter Umständen kompensiert werden, wozu in der Familie wenig Platz und Zeit ist. M6 (6) hoffte, *„K6 durch mein Lob und meine kontinuierliche Aufmunterung in schulischen Belangen mehr Selbstbewusstsein für seine spätere Laufbahn gegeben zu haben.“* Die MentorInnen unterstützten ihre Mentees in ihrem Selbstbewusstsein um ihr Können und ihre Fähigkeiten. *„Aufgrund der vielen verschiedenen Aktivitäten, die wir gemeinsam unternommen haben, hat sie ganz neue Fähigkeiten an sich entdeckt, zum Beispiel dass sie sehr musikalisch ist oder dass sie viel Kraft hat. Oder allein die Tatsache, dass sie selber immer den Fahrkartenautomaten für die U-Bahn bedient hat nachdem ich ihr am Anfang gezeigt habe, wie es funktioniert, hat ihr, denke ich, auch zu mehr Selbstbewusstsein verholfen.“ (M5, 7)* M1 (6) war es wichtig, dass sein Mentee auf sich und seine Leistungen stolz sein konnte: *„Ich denke und hoffe, dass er durch meine Bestärkung gesehen hat, dass schulische Leistungen durchaus dazu berechtigen, stolz zu sein und es ein schönes Gefühl ist, wenn er in der Schule gelobt wird und man dies auch mit anderen Menschen teilen kann, die sich mit ihm gemeinsam über seinen Erfolg freuen.“* Darüber hinaus stieg laut M1 die positive Selbsteinschätzung und das Selbstwertgefühl von K1 durch die Teilnahme an dem Nightingale Projekt. M2 versuchte K2 die Scheu zu nehmen, mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen, indem M2 selbst die Initiative ergriff und K2 vorlebte andere Kinder anzusprechen, wodurch K2 lockerer wurde.

M4 (9) beschrieb die Problemlage in der Beziehung zwischen ihrem Mentee und dessen Mutter und konstatierte: „*Es ist eine solch verzwickte und zunächst aussichtslose Sachlage, doch durch das Mentoring hat K4 eine Person gewonnen, die immer für ihn da ist und die ihm zumindest einmal in der Woche ihre ganze Aufmerksamkeit schenkt. Das half K4 mit der Situation zu Hause umzugehen.*“ M4 meinte, dass die Offenheit, das gestärkte Selbstwertgefühl und die Ehrlichkeit von K4 gegenüber der Mutter die wesentlichen Entwicklungsfortschritte von K4 waren: „*Zuletzt war er so gestärkt, dass er sogar seine Mutter umarmte und meinte: „Oh, jetzt hab ich dich schon so lange nicht gesehen!“ Das kostete ihm sicherlich viel Mut.*“ (ebd.)

In der Auswertung der Kategorie ‚Akquirierung kulturell inkorporierten Kapitals durch die Mentees‘ ergaben sich folgende Unterkategorien: (1) Erweiterte Denk- und Handlungsschemata der Mentees und darunter (1a) Bestärkung und Glauben an sich selbst. Wertorientierungen und Sprache stellen zwei selbstständige Kategorien dar, die zu kulturell inkorporierten Kapital gezählt werden können und im Anschluss bearbeitet werden. In der Auswertung der Kategorie wird deutlich, dass unterschiedliche Formen oder Zustände kulturellen Kapitals an die Mentees übertragen werden: Mentees lernen Orte und Objekte von Bedeutung für die MentorInnen wertzuschätzen wie z.B. die Bibliothek, Bücher und Museen. Mentees artikulieren zunehmend ihre Wünsche und Meinungen, was vor allem bei weiblichen Mentees auffällt. Es kann zusammengefasst werden, dass durch die MentorInnen Zugänge zu inkorporierten kulturellem Kapital bereitgestellt werden, z.B. kann der erste gemeinsame Universitätsbibliotheksbesuch der Ausgang von vielen weiteren werden oder die Entdeckungslust in Bezug auf Bücher des Mentees könnte entfacht worden sein.

STIPSITS (2003, 127) beschreibt in seinem Artikel ‚Theorie der sozialen Bewegungen‘, Interkulturalität und Ungleichheit als kategoriale Felder sozialer Bewegungen. Bezüglich des (sozial-)pädagogischen Problems der Interkulturalität gehe es um die Kultivierung des Umgangs mit dem Fremden. Laut STIPSITS (ebd. 128) habe sich in der heutigen Ausprägung der Ich-Gesellschaft, die auf eine Durchsetzung von Einzelinteressen und Profitmaximierung für den Einzelnen abziele, der Respekt vor dem Ich als nur allzu problematisch erwiesen. Hierzu soll SENNETT (2002, 15) angeführt werden, der in seinem Werk ‚Respekt im Zeitalter der Ungleichheit‘ schreibt: „Mangelnder Respekt mag zwar weniger aggressiv erscheinen als eine direkte Beleidigung, kann aber ebenso verletzend sein. Man wird nicht beleidigt, aber man wird auch nicht beachtet; man wird nicht als Mensch angesehen, dessen Anwesenheit etwas zählt. Wenn eine Gesellschaft die Mehrzahl der Menschen so behandelt

und nur wenigen besondere Beachtung schenkt, macht sie Respekt zu einem knappen Gut, als gäbe es nicht genug von diesem kostbaren Stoff. Wie viele Hungersnöte, so ist auch diese Knappheit von Menschen gemacht; aber im Unterschied zu Nahrungsmittel kostet Respekt nichts. Insofern stellt sich die Frage, warum auf diesem Gebiet Knappheit herrschen sollte.“ Respekt erscheint als ein Schlüssel für gleichberechtigte Teilhabe an einer Gesellschaft. Ich nehme an, dass zwischen Respekt und Selbstwert ein enger Zusammenhang besteht. Kann sich ein Individuum selbst wertschätzen und respektvoll mit sich umgehen, so kann es andere respektvoll behandeln. Bedeutend erscheint mir deshalb die Unterkategorie ‚Bestärkung und Glauben an sich selbst‘, die sich als eine Form der erweiterten Denk- und Handlungsschemata des kulturell inkorporierten Kapitals herauskristallisiert hat. Wertschätzung und Achtung sich selbst gegenüber sind, meiner Meinung nach, ebenso grundlegend um kulturelles Kapital in einem bereichernden Sinn für sein Leben fruchtbar zu machen Die Bestärkung und Forcierung des ‚Glaubens an sich selbst‘ der Mentees durch die MentorInnen erscheint mir zum einen aufgrund der Bildung von Respekt und zum anderen zur Verwertung kulturellen Kapitals wesentlich zu sein.

### **5.6.3. Vermittlung von Wertorientierungen**

Die Kategorie ‚Vermittlung von Wertorientierung der Mehrheitsgesellschaft‘ wirft Unklarheiten auf und verlangt nach Definitionen. Zum einen gehe ich davon aus, dass die MentorInnen einer sogenannten ‚Mehrheitsgesellschaft‘ angehören. Die Homogenität der Gruppe der MentorInnen ist durch deren Status ‚StudentIn der Universität Wien‘ gegeben. Zum anderen setze ich voraus, dass es eine ‚Mehrheitsgesellschaft‘ gibt, die eine gemeinsame Wertorientierung besitzt. ‚Wertorientierungen der Mehrheitsgesellschaft‘ sind darüber hinaus einerseits durch die individuelle Sicht der MentorInnen, aber auch andererseits durch meine eigene subjektive Sicht von Werten (der vornehmlich westlichen Mehrheitsgesellschaft) geprägt. ‚Werte‘ als solche gesehen, lassen sich in viele verschiedene Kategorien unterteilen. Zu unterscheiden sind materielle und immaterielle Werte, die sich wiederum in moralische, persönliche, religiöse, sittliche Werte etc. unterteilen lassen.

Ich beziehe mich in dieser Kategorie und in dieser Arbeit auf die europäischen Grundwerte, die im Vertrag der Europäischen Union<sup>87</sup>. festgelegt sind. Dabei handelt es sich, um die Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und die

---

<sup>87</sup> Der Artikel 2 des EUV (EU-Vertrags oder "Vertrag über die Europäischen Union", Amtsblatt der Europäischen Union C 83/13). Des Weiteren besagt Artikel 3, Absatz 3: Die EU bekämpft soziale Ausgrenzung und Diskriminierungen und fördert soziale Gerechtigkeit und sozialen Schutz, die Gleichstellung von Frauen und Männern, die Solidarität zwischen den Generationen und den Schutz der Rechte des Kindes.

Wahrung der Menschenrechte einschließlich der Rechte der Personen, die Minderheiten angehören. Diese Werte sind allen Mitgliedstaaten in einer Gesellschaft gemeinsam, die sich durch Pluralismus, Nichtdiskriminierung, Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität und die Gleichheit von Frauen und Männern auszeichnen.

Es liegt mir fern eine Wertung gegenüber sogenannten westlichen Wertorientierungen und Wertorientierungen an einem anderen Ort auf der Welt zu unternehmen. Besonders wichtig erscheint mir, dass MentorInnen nicht rein als VermittlerInnen der Wertorientierung der Mehrheitsgesellschaft dienen, sondern im Idealfall ihren Mentees ‚werten lernen‘ näher bringen. Dabei geht es eben nicht um die unreflektierte Übernahme der Wertorientierungen der Mehrheitsgesellschaft, sondern diese kennenzulernen und folglich den Wertorientierungen der eigenen Familie und Kultur gegenüberzustellen. Dadurch sollen Wahlmöglichkeiten eröffnet werden um autonome Entscheidungen der Mentees zu unterstützen.

#### **5.6.3.1. Wertvermittlung und adäquater Sprachgebrauch**

*„Wenn der nicht weiter macht, dann schieß ich ihm in den Kopf.“ Daraufhin fragte ich ihn: „Wie bitte? Was hast du gesagt?“ – „Ich schieße ihn an, wenn das nicht bald weiter geht mit dem Film.“...Deshalb sagte ich ganz scharf, deutlich und direkt: „Das finde ich nicht in Ordnung, was du sagst. Weißt du eigentlich was du da sagst? Du kannst den Menschen töten mit einer Waffe und das ist überhaupt nicht lustig.“ (M4, 1) Nachdem K4 seine Aussage ein weiteres Mal wiederholt hatte, betonte M4: „Es ist nicht okay, wenn du so redest. Der Jäger darf auch nicht erschossen werden, obwohl er so gemein zu den Tieren ist! Das gilt für jeden Menschen!“ (ebd.) M4 war in diesem Fall vor eine erzieherische Aufgabe der Wertevermittlung gestellt. Des Weiteren war M4 (2) mit dem Austesten von Grenzen von K4s Seite konfrontiert, dem sie begegnete: „ich versuchte ihm die Ernsthaftigkeit seiner Aussage klarzumachen und sagte ihm deutlich, dass das nicht in Ordnung wäre. Es war für mich eigentlich eher eine Herausforderung, zu verkraften, dass K4 solch eine gewalttätige Aussage machte... Andererseits ist es auch relevant, den Kindern eine bestimmte Haltung zu speziellen Situationen zu vermitteln.“ Die Vermittlung von adäquatem Sprachgebrauch war ein wiederkehrendes Element in den Berichten. Es war von unpassender oder unangebrachter Sprachgebrauch und ‚extremer‘ Wortwahl zu lesen, was teilweise auf die unzureichende Beherrschung der deutschen Sprache der Mentees zurückzuführen ist. M6 (5) dachtet, dass „vor allem zu Beginn der Treffen die Aufwertung seiner Familiensprache durch mein Interesse enorm wichtig war.“, dies wurde vor allem dann essentiell, „...wenn er provokant abfällig über die orthodoxen Juden sprach, die uns im 2. Bezirk oft begegneten. Meine*

*Reaktionen waren unterschiedlich. Anfangs fragte ich nach, wo er das gehört habe, dass die Juden die Feinde der Türken ... wären. Manchmal ignorierte ich seine Bemerkungen und lenkte unser Gespräch auf ein anderes Thema, und manchmal sagte ich ihm, er solle nicht so einen Mist reden.“ (M6, 3)*

### **5.6.3.2. Wert der Bildung**

Anschließend möchte ich auf die Vermittlung von Wertorientierungen bezüglich der Bedeutung von Bildung eingehen. MentorInnen versuchten im Projekt die Bedeutung von Bildung unabhängig vom Geschlecht der Kinder zu vermitteln. M1 (6) konstatierte, dass es bedeutend sei eine Bezugsperson zu haben, die sich zum einen im Schulsystem des Landes auskenne und zum anderen höhere schulische Bildung wertschätze. Denn durch diese Wertschätzung von außen, *„können auch SchülerInnen, die aus einem Umfeld ohne große Wertschätzung für akademische Werdegänge stammen, erkennen, dass schulische Leistung anerkannt wird und, wenn die eigene Motivation auch für einen weiteren höheren Bildungsweg ausreicht, diesen vielleicht leichter bestreiten oder überhaupt in Erwägung ziehen.“ (M1, 7)*

Die Berufsposition der Eltern trägt laut ROSENBUSCH (2008) wesentlich zur Sozialisation ihrer Kinder bei. Die Tätigkeit von ‚ArbeiterInnen‘ sei zu einem großen Teil von körperlicher Arbeit geprägt, es herrsche eine Distanz zu schriftlicher und verbaler Kommunikation und eine bewusste Distanzierung zu nicht körperlich arbeitenden Personen in ihnen höher gestellten Positionen. Die Einstellung würde wiederum an deren Kinder weitergegeben und übernommen. (vgl. ROSENBUSCH, 2008, 28f.) So kann die Vermittlung vom ‚Wert der Bildung‘ in der Familie der Mentees, zur Abwertung von höherer Bildung oder gebildeten Personen führen. Durch die Vorbildwirkung der studentischen Mentees kann eine Gegenposition durch die MentorInnen aufgezeigt werden. Durch eine positive Beziehung zwischen Eltern und MentorInnen, können diese unter Umständen ihr Bild oder ihre Abneigung gegenüber höherer Bildung und ‚Gebildeten‘ hinterfragen.

### **5.6.3.3. Gleichberechtigung von Männern und Frauen**

Das Thema ‚Chancengleichheit‘ spiegelt sich, innerhalb der Familien mit Migrationsgeschichten in der Thematik ‚Benachteiligung aufgrund des Geschlechts‘ wieder. Im Fall von M3 war die Wertschätzung der Bildung von Frauen in der Familie geringer als die der Männer. Es war eine große Herausforderung für M3 (6) mit dieser Situation umzugehen: *„...wie will man als Person, die das Kind nur einmal in der Woche sieht, auch*

*nur annähernd ausgleichen, dass ihm der Vater regelmäßig Dinge wie „Nein, von K3 erwarte ich eh nichts, die ist zu faul!“ an den Kopf wirft oder das Kind halt generell in einem Umfeld aufwächst, in dem Bildung generell weniger und für Frauen überhaupt keine Rolle spielt? Ich hab versucht, immer ein Buch bei mir zu haben und zu betonen, wie wichtig Lesen für mich ist, wie gern ich auf die Universität gehe, dass mir Lernen Freude macht (...) also irgendwie eine Kontraposition vorzuleben.“* In den Berichten ist von einer Benachteiligung aufgrund des Geschlechts zu lesen, was Bildung oder Freizeitgestaltung angeht. Häufig wurde den männlichen Mentees mehr erlaubt, wie z.B. in der Freizeitgestaltung, beim Besuch von Sportvereinen etc. M3 beschrieb, wie sich die Einschätzung der Rolle als Mädchen von K3 in deren Familie während des Projekts geäußert hat: *„(...) beschwerte sie sich schon zu Beginn darüber, dass ihr großer Bruder so gemein sei, sie schlage, dass er mehr bekomme und mehr dürfe, und schwärmte, dass ihr kleiner Bruder so süß und der Liebling aller sei (...) so war dies alles noch relativ unreflektiert und ohne Gründe dafür parat zu haben. Beim letzten Treffen meinte sie aber – nachdem sie traurig aufgezählt hatte, was sie im Unterschied zu ihren Brüdern alles nicht könne, weil es ihr niemand lerne (...) „Warum bin ich bloß so ein blödes Mädchen!““* (M3, 9) Im Kontakt mit den Werten im Aufnahmeland und mit M3, die viel Wert auf Gleichberechtigung legte, wurden die unterschiedlichen Werte von K3 erkannt und in Frage gestellt. Über folgende Entwicklungen in der Zukunft von K3 können hier nur Mutmaßungen angestellt werden. M3 (ebd.) hat die Vermutung, dass die Auswahl der Tochter durch die Familie neben zwei Söhnen, von großer Bedeutung sei: *„die Auswahl der Tochter (...) doch ein Stück zum Stichwort Empowerment beitragen kann und zumindest starkes symbolisches Gewicht hat. Auch wenn sich dies vielleicht nicht sofort und direkt zeigt, ich habe das Gefühl, dass doch registriert wurde, dass K3 in diesem Setting das Besondere ist.“* An dieser Stelle kann eine Verbindung zum symbolischen Kapital gezogen werden, was die Besserung der Stellung von K3 innerhalb der Familie angeht. M3 meinte, dass es für die Mutter von K3 sehr wichtig war, ihre Tochter als wertvoll angesehen zu wissen. Des Weiteren beobachtete sie erstmalig Zurechtweisung der Mutter ihrem Sohn gegenüber, als dieser seine kleinere Schwester beschimpfte: *„Er hat das mit einem „Naja, die weiß ohnehin nichts!“ abgetan, worauf ihn seine Mutter zum ersten Mal zurecht gewiesen hat (auf Deutsch!) und gemeint hat, dass das unfair gegenüber der Schwester sei und dass er sich etwas überlegen solle, wo K3 mithalten könne!“* (ebd. 10) Die Mutter von K3 suchte bei solchen Problemen *„teilweise fragend, teilweise komplizenhaft“* den Blick der Mentorin: *„Ich könnte mir vorstellen, dass es für sie vielleicht manchmal gut war, zu wissen, dass ich für ihre Tochter da bin und sie ganz besonders schätze.“* (ebd.)

#### 5.6.3.4. Vielfältige Lebensformen

Für Mentees wurden verschiedene Lebensformen durch die Beziehung zu den MentorInnen sichtbar und erlebbar: „*Sie hat zwar schon immer respektiert, was ich ihr gesagt habe, ich hatte aber manchmal das Gefühl, sie hält mich zu 'verrückt', zu wenig 'geregelt', um mich tatsächlich als erwachsene Frau zu sehen. In einem kleinen Zimmer wohnen, das nicht ordentlich zusammengeraumt ist („Du musst saugen unter deinem Bett, M3!“), barfuß gehen („Du wirst ganz schmutzig und außerdem sind da spitze Steine!“) und durch die U-Bahn tanzen – das hat K3 zwar alles gefallen, hat mich aber sicherlich in ihren Augen nicht unbedingt seriös erscheinen lassen.“ (M3, 3)* In dem Zitat werden durch die Aussagen von K3 sozialisierte Konventionen erkennbar. Durch die unkonventionelle Lebensform von M3, nimmt K3 einen Unterschied zu ihrem eigenen Leben wahr, was Raum für das Hinterfragen der eigenen Gewohnheiten und Lebensform der Familie zulässt.

M8 berichtete von K8s Fragen was das Beziehungsleben von M8 anging. M8 gab Auskunft, wobei K8 mit neuen Gedanken und Konzepten von Beziehung und Partnerschaft konfrontiert wurde: „*Es hat einmal ein interessantes Gespräch zwischen ihm und mir gegeben, indem er nicht verstanden hat, warum ich mit einem „fremden Mädchen“ zusammenwohne. Er wollte unbedingt wissen, wo meine Eltern sind. Ich glaube, dass diese Ansicht schon daher rührt, dass es für seine große Schwester vermutlich eher schwieriger wäre, aus der Wohnung auszuziehen, sollte sie noch nicht verheiratet sein. Natürlich spielen auch finanzielle Faktoren eine Rolle, dennoch ist es aber eher ein kulturelles Probleme, vermute ich.“ (M8, 3)* Die Beispiele zeigen, dass durch die verschiedenen Lebensformen der MentorInnen der Horizont der Mentees erweitert werden kann, was ihre zukünftigen Wahlmöglichkeiten um die eigene Lebensform erweitert und somit ein Stück mehr Freiheit ermöglicht.

#### 5.6.3.5. ‚Werten lernen‘

Zum Thema ‚werten lernen‘ beschrieb M1 (3) in Bezug auf die Erwartungen und Reflexion der gemeinsam durchgeführten Aktivitäten folgendes: „*Durch dieses Erlebnis habe ich gelernt, auch in Zukunft bei allen Dingen meinen persönlichen Zugang mit K1 zu besprechen – auch bei Dingen, die ich vorher nicht kannte, hier haben wir einfach unsere Erwartungen geteilt...Bald hat er zu Beginn unserer Treffen auch selbst meine Vorstellungen und Erwartungen, beziehungsweise meine Erlebnisse eingefordert und nach dem Treffen auch mit mir darüber reflektiert.“* Durch das Gespräch mit M1 lernte K1 hier in dem Sinne ‚werten lernen‘, als dass K1 sich durch Nachdenken, durch die Reflexion mit einer zweiten Person und durch den Vergleich mit anderen Erfahrungen, eine eigene Meinung bildete. Dieser Weg

über Dinge nachzudenken wird voraussichtlich auch in Zukunft von K1 wieder aufgenommen und kann K1 u.a. das Treffen von Entscheidungen erleichtern.

#### **5.6.3.6. Gedanke des Individualismus**

Des Weiteren wurde, wenn auch unreflektiert, der Gedanke des Individualismus von den MentorInnen vermittelt, der durchaus als vorherrschend bezeichnet werden kann. Einigen Berichten ist zu entnehmen, dass in den MigrantInnenfamilien viele Familienmitglieder auf engem Raum zusammen lebten und Zeit verbrachten. Die Gemeinschaft der Familie war von großer Bedeutung, wodurch der Einzelne unter Umständen nicht so viel Aufmerksamkeit erhielt. Die Lebensweise vieler MentorInnen, die von den Mentees beobachtet und erlebt wurde, war von einem anderen Bild geprägt. Die besondere Beziehung zu einem Kind, die Aufmerksamkeit und Hingabe, die Mentees von ihren MentorInnen erfuhren, war aus diesem Grund mitunter eine bedeutende Erfahrung für die Mentees.

Die Auswertung der Kategorie ‚Vermittlung von Wertorientierungen‘ ergab folgende Unterkategorien: (1) Wertevermittlung und adäquater Sprachgebrauch; (2) Wert der Bildung, (3) Gleichberechtigung von Männern und Frauen; (4) Vermittlung von vielfältigen Lebensformen durch die MentorInnen; (5) Mentees sollten ‚werten lernen‘; (6) und letztlich wurde der Gedanke des Individualismus in den Mentoring-Beziehungen ein Thema. Die Kategorie wurde in der Annahme entwickelt, dass MentorInnen zu bedeutsamen VermittlerInnen von Wertorientierungen der Mehrheitsgesellschaft werden und den Mentees im Idealfall ‚werten lernen‘ vermitteln sollen. Beachtend, dass die MentorInnen nur unter dem Gesichtspunkt ‚StudentIn‘ als einer ‚Mehrheitsgesellschaft‘ zugehörigen homogenen Gruppe definiert werden konnten, wird in der Auswertung durchaus die Vermittlung von Wertorientierungen einer Mehrheitsgesellschaft deutlich, was sich in den angeführten Punkten widerspiegelt. Am auffallendsten erscheint der Punkt Gleichberechtigung der Geschlechter. Durch das Projekt erfahren weibliche Mentees von anderen möglichen Lebensformen von Frauen in Österreich, was den Beginn eines Reflexionsprozesses darstellen kann. Ein Entdecken und Hinterfragen der eigenen und der fremden Wertorientierungen wird bei den Mentees deutlich, was wesentlich für die zukünftige Orientierung und Teilhabe an der Gesellschaft im Aufnahmeland erscheint.

## 5.6.4. Mentees als VermittlerInnen

### 5.6.4.1. VermittlerInnen zwischen Sprach(barrier)en

In den Berichten werden die Mentees häufig in der Funktion als ‚VermittlerInnen der Sprachen‘, oder als DolmetscherInnen beschrieben. *„Zum Beispiel hilft sie ihrer Mutter im Alltag und übersetzt für sie.“ (M7, 3)* M5 (6) beschreibt, dass K5 gegen Ende des Projekts *„viel öfter als „Dolmetscherin zwischen ihren Eltern und mir fungiert, wenn diese mir etwas erzählen wollten aber nicht die richtigen Worte gefunden haben. Dies hat sie jedes Mal sehr gut gemacht, und ich denke auch, dass es sie zusätzlich selbstsicherer hat werden lassen.“* An dieser Stelle soll abermals auf MECHERIL und QUEHL (2006, 2) verwiesen werden, die meinen, dass wer eine Sprache spreche, über bedeutsame Mittel verfüge, Lernprozesse individuell und kommunikativ zu gestalten und zu reorganisieren. Mit der Beherrschung und die gezielte Verwendung von mehreren Sprachen übernehmen SprecherInnen als DolmetscherInnen, in diesem Fall die Mentees, eine Art Brückenfunktion zum besseren gegenseitigen Verständnis.

### 5.6.4.2. VermittlerInnen der Religionen

Ein weiteres wiederkehrendes Element waren die Mentees als VermittlerInnen oder als Brücke zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Religionen, wie bei M9 (4): *„Manchmal habe ich mit K9 über die Türkei, den Islam und Bräuche gesprochen, aber sie konnte sich selbst nicht wirklich gut aus.“* Das dadurch angeregte Nachdenken über Religionen konnte das gegenseitige Verständnis fördern. Im Fall oben, ist K9 unter Umständen dazu angeregt mehr zum Thema Religion in Erfahrung zu bringen.

Die MentorInnen erfuhren von ihren Mentees und den Familien über deren Religion und wie diese ihre Religion lebten. *„Durch das Projekt und das Zusammensein erfahre ich auch viel über den Islam. K12 erzählt mir manchmal vom Islamunterricht in seiner Schule (...) Obwohl ich selbst nicht religiös bin, erzähle ich ihm manchmal Beispiele aus dem Christentum (Festtage, Feiern, etc.) oder versuche ihm, die Parallelen zwischen den beiden Weltreligionen zu erklären.“ (M12, 2)* Ebenso wie im Fall der M2 (2): *„Aber es ärgerte mich dann doch, dass ich ihr Interesse – und sei es nur für Religion an sich (ihre Familie ist nicht sehr religiös) – irgendwie durch meine Äußerung „gekappt“ habe.“* Vorhergegangen waren Fragen von K2 das Christentum betreffend, welche M2 nicht zu beantworten wusste. Eine interessante Situation ergab sich diesbezüglich auch im Stephansdom: *„Als sie dann alle Zetteln mitnahm, auf dem Bibelsprüche geschrieben waren, hatte ich ein komisches Gefühl. Bringe ich sie dazu, sich für den katholischen Glauben zu interessieren?(...)Was würden die*

*Eltern sagen (sie sind Aleviten), wenn sie mit den Zetteln heimkommt? Schließlich musste ich irgendwie Stellung beziehen und sagte ihr auch, dass ich nicht sehr religiös sei.“ (M2, 2) Es handelte sich um eine Auseinandersetzung mit eigenen, teils vorher nicht bewussten Konzepten und Vermutungen des Fremden oder des Anderen, die hier auf den Prüfstand gestellt wurden. M2 machte sich Gedanken zur Reaktion der Eltern, versetzte sich in deren Position und rang mit sich um ihre eigene Einstellung und ebnete somit den Weg zu einem interkulturellen Dialog<sup>88</sup>. Der Aspekt erscheint bedeutend, dass sich Mentees als zukünftige VermittlerInnen zwischen den Generationen, Kulturen oder Religionen, mit dem in Österreich allgegenwärtigen Christentum auseinandersetzen und über ihn Bescheid wissen lernen.*

#### **5.6.4.3. VermittlerInnen der Kulturen, Interkultureller Dialog**

Durch das Mentoring-Projekt und die Mentees selbst beschrieben viele MentorInnen in engeren Kontakt mit der anderen Kultur gekommen zu sein und ein erweitertes Verständnis für Familien mit Migrationsgeschichten gewonnen zu haben: *„Die Zeit mit K3 war für mich eine tolle Möglichkeit, endlich über das 'Hörensagen' hinauszukommen, Schritte in verschiedene türkische Wohnungen zu setzen, den Frauenbereich in der Moschee während eines Fests zu erleben, beim abendlichen Familienessen teilzunehmen“ (M3, 1) Vorurteile ‚MigrantInnen‘ oder ‚AusländerInnen‘ gegenüber wurden teilweise erkannt und durch den Kontakt mit den Familien abgebaut und revidiert: *„Die Türkische Community ... immer als etwas Fremdes, Anderes, doch ein bisschen Dubioses – ganz zu schweigen vom Islam, der mir persönlich hauptsächlich in Form des Kopftuchs bekannt war. ... Ich durfte dank des Mentoringprojekts so vieles beobachten und kam oft ganz berauscht nach Hause. Das Mentoringprojekt hat es mir außerdem ermöglicht, nicht mehr pauschalisierend an „die Türken“ und „den Islam“ zu denken, sondern echte Kontakte und Erfahrungen parat zu haben, an denen ich kursierende Geschichten abgleichen kann, mit denen ich viel konkreter als zuvor 'ausländer'feindlichen und vorurteilsbeladenen Diskursen entgentreten und von denen ausgehend ich mehr lesen, sehen und lernen kann.“ (M3,1) M6 (4) stellte als deutsche/r MigrantIn mit bayrischen Wurzeln und deutscher Muttersprache fest, das fremd nicht gleich fremd sei: *„Ich möchte nicht polemisch klingen, aber es gibt in Europa Migranten erster und Migranten zweiter und dritter Klasse. Das war leider keine schöne (Selbst-)Erkenntnis.“* Die**

---

<sup>88</sup> „Interkultureller Dialog“, wird laut dem Europarat, weitgehend als Schlüssel zur Freisetzung der Schätze kultureller Vielfalt im täglichen Leben, als Instrument zum Umgang mit dem Vermögen betrachtet, das uns durch das Vorhandensein vieler unterschiedlicher Kulturen innerhalb der Gesellschaften geboten wird. Er kann auch als präventives Instrument gegen innergemeinschaftliche Konflikte, als politische Antwort auf die durch kulturelle Vielfalt ausgelösten Ängste, als Gegenmittel gegen soziale Fragmentierung, Stereotypen, Rassismus und Diskriminierung betrachtet werden. (URL10)

Konfrontation mit der Familie von K6, ließ M6 über den Status von MigrantInnen verschiedener Nationalitäten nachdenken und die Bedeutung von Sprache und Herkunft aus einer anderen Perspektive wahrnehmen.

Nicht nur die MentorInnen erfuhren viel über die Traditionen und die Kultur der Familie der Mentees, der Prozess funktionierte auch in die andere Richtung: *„Ich habe einen Einblick in ein Leben bekommen, dass nicht meines ist und K8 hat einen Einblick in ein Leben bekommen, dass er so gar nicht kennt.“* M5 ist froh diese Erfahrung gemacht zu haben, vor allem vor dem Hintergrund von einem *„polemischen öffentlichen Diskurs, der sich meist fernab von jeglicher Realität abspielt“* und ihrer eigenen zukünftigen Arbeitswelt. M6 (2) hat ein erweitertes Verständnis für die Problemlagen einer Familie mit Migrationshintergrund erlangt: *„Was die Nachteile und Probleme anbelangt, die Familie „Familie“ alleine aus dem Grund erfahren muss, dass sie Migranten sind, so hat sich natürlich keine Lösung ergeben. Aber ihre Situation hat mich zumindest für ihre Perspektive und ihr Leben sensibilisiert.“* M3 (2) beschreibt, wie sie die Tradition der Familie von K3 unter einem neuen Blickwinkel und die positiven, Sicherheit gebenden Seiten eines eng strukturierten Systems mit klaren Rollenaufteilungen sehen und wertschätzen lernen konnte: *„Gleichzeitig ist mir auch plötzlich klar geworden, dass dieses System nicht nur furchtbar ist, sondern vor allem für die Kinder vielleicht manchmal einfacher und schöner –...weit entfernt von der Einsamkeit, die ich bei meinen gut situierten pädagogisch perfekt durchplanten Babysitter-Einzelkindern manchmal beobachte...Ich habe eine ganze Reihe an Vorteilen dieses Systems beobachtet und mich manchmal dabei ertappt, ganz neidisch den Trubel und die Freude mit eigenen Abendessen oder Familienfesten abzugleichen, wo nur ein Drittel der Menschen anwesend und die zum Großteil über 60 wären.“* Dieses Beispiel zeigt das Gegenteil zum beschriebenen Individualismus, wobei in diesem Fall MentorInnen eine andere Lebensform, eine andere Wertorientierung erleben und somit ihre eigenen zu hinterfragen beginnen. Die Grenze zwischen landesüblich ‚üblichen‘ und ‚unüblichen‘ Werten wird hier berührt. Das Beispiel zeigt deutlich, wie durch den engeren Kontakt und Beziehungen mit einer anderen Lebenswelt, Vorurteile abgebaut werden können.

#### **5.6.4.4. Konfrontation mit der Rolle als VermittlerInnen durch die Mentees**

Mentorin 11 (8) ist aufgefallen, dass K8 die *„Tandemsituation für sich einfach nicht in sein gewohntes Familiengefüge einbinden konnte...In diesem Zusammenhang nehme ich an, dass mein Mentee sich auch Gedanken über seine Rolle in dem Projekt gemacht hat. ...Anfang Mai war ich dann zu einem Familienfest der Familie eingeladen...Das hat dem Jungen vielleicht*

*geholfen, die zwei zuvor getrennten Welten, die unserer Treffen und die seines normalen Lebens, in seinem Kopf zusammen zu bringen.“ (ebd.)* Der Prozess des An- oder Ablehnens, der Reflexion und des Zurechtfindens in der genannten Vermittlungsrolle ist für die Mentees von Bedeutung. Erst eine Bewusstmachung und die Fähigkeit der Reflexion der Rolle durch die MigrantInnen oder in unserem Fall zukünftig durch die Mentees, machen deren Handeln als VermittlerInnen zwischen Generationen, Kulturen, Religionen, Sprachen etc. aus.

Unter der Annahme, dass Mentees als zukünftige TrägerInnen dieser Gesellschaft und so als VermittlerInnen z.B. zwischen den Generationen auftreten können, kristallisierten sich folgende Unterkategorien heraus: (1) Mentees werden zu VermittlerInnen zwischen Sprach(barrier)en; (2) und zu VermittlerInnen der Religionen; (3) des Weiteren zu VermittlerInnen der Kulturen und folglich eines interkulturellen Dialogs; (4) und es erfolgt eine Konfrontation mit der Rolle als VermittlerInnen durch die Mentees. Mentees sind sich zu diesem Zeitpunkt noch nicht darüber bewusst, dass sie (zukünftig) als VermittlerInnen agieren (können). Durch das Leben in und der Beschäftigung mit verschiedenen Kulturkreisen, werden Mentees früh sensibel für unterschiedliche Lebensformen und sind dazu aufgefordert selbst Wertungen und Entscheidungen zu treffen, welche Elemente sie für ihr eigenes Leben aufgreifen wollen und können. Umso früher Mentees mit diesen Unterschieden konfrontiert werden und sie sich ein eigenes Bild machen, desto eher können sie aktiv in einen interkulturellen Dialog treten und Stellung, z.B. zur gegenwärtigen Darstellung von MigrantInnen in der Medienwelt beziehen.

#### **5.6.5. Kommunikation und Sprache der Mentees**

Bedingt durch den Veranstaltungsort des Fachbereichs ‚Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘, war die Sprache der Mentees ein wichtiger Aspekt im Projekt Nightingale. Den Berichten ist zu entnehmen, dass die MentorInnen insofern besonderen Wert auf die Sprache der Mentees legten, als dass sie ihnen den Wert der eigenen Sprache und der Zweisprachigkeit näher zu bringen versuchten, was ganz im Sinn des Plurilingualismus steht. Der Gedanken des Plurilingualismus<sup>89</sup> ist es, den Sprachschatz (der Mentees) zu fördern, ihn zu schätzen und diese Wertschätzung zu vermitteln. Die MentorInnen wurden dazu angehalten und eingeladen mit den Mentees ein Tagebuch zu führen, deren sprachliches Können durch Kommunikation, gemeinsames Lesen und Schreiben etc. zu unterstützen, bei Fehlern mitunter unauffällig zu korrigieren etc. Die Mentees wiesen einen sehr

---

<sup>89</sup> Der Plurilingualismus steht in komplexen Zusammenhang mit **Identität, Kultur und interkultureller Kompetenz** und der Fähigkeit von Individuen, sich zwischen Gemeinschaften unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Hintergründen zu bewegen und zwischen diesen zu vermitteln. (URL 1)

unterschiedlichen Sprachstand auf. Manche waren noch nicht lange in Kontakt mit der deutschen Sprache, andere waren bereits in der 2. oder 3. Generation in Österreich und mit Deutsch aufgewachsen.

#### 5.6.5.1. Sprachverhalten und Sprachentwicklung

Durch die Beziehung zu MentorInnen wollten Mentees sich sprachlich präzise ausdrücken und lernten so die Geduld aufzubringen sich in der anderen Sprache durch Umschreibungen zu artikulieren. Die wachsende Fähigkeit der Mentees Sachverhalte, oder Wörter, die sie nicht ausdrücken konnten mit Worten zu umschreiben, war in den Berichten ein häufig wiederkehrendes Element. Durch die zunehmende Vertrautheit in der Beziehung wurde es laut M3 möglich, K3 sprachlich so zu korrigieren, dass K3 den Kommentar *„produktiv zur Kenntnis nimmt, indem sie die Teilsätze noch einmal richtig wiederholt“*. (M3, 8) Darüber hinaus fragte K3 von sich aus nach, wenn K3 ein Wort nicht kenne und lasse sich die Bedeutung geduldiger erklären. Durch die Beziehung zu den MentorInnen erwuchs bei den Mentees das Bedürfnis sich zu artikulieren und im Detail verstanden zu werden, wofür sie wiederum die Fähigkeit der Umschreibung benötigten. M1 (5) beschrieb die sprachliche Entwicklung von K1 während des Projekts folgendermaßen: *„Zu Beginn des Projekts waren fehlende Vokabel manchmal das Ende eines Gesprächsthemas und führten dazu, dass K1 aufgab und nicht ausdrückte, was er eigentlich gerne sagen wollte. Ich habe ihn immer wieder ermutigt, die Dinge, die er mir gerne sagen möchte, einfach ein bisschen zu beschreiben, bis ich errate und verstehe, was er gerne sagen möchte. Am Anfang war dies für K1 nicht so einfach und er scheute davor zurück.“* M1 konnte am Ende des Projekts berichten *„Am Ende war es schon selbstverständlich, dass er offen zugab, wenn ihm ein Wort nicht einfiel oder er eine Bezeichnung nicht kannte und er ging ohne Umschweife dazu über, mir irgendwie anders zu erklären, was er eigentlich meinte. Für mich schön zu sehen war auch, dass er nicht mehr locker ließ und sich nicht damit begnügte, wenn er seine Gedanken nur ungefähr mitteilen konnte. Ganz im Gegenteil entwickelte er das Selbstbewusstsein und Vertrauen, dass er es schaffen kann, mir ganz genau zu erklären, was er sagen möchte.“* M11 (9) war der Meinung, dass dieses Beschreiben ein sprachlicher Fortschritt wäre, so brauche man doch einen großen Wortschatz und genaue konzeptionelle Vorstellungen von der zu beschreibenden Sache. Bei Unkenntnis des genauen Wortlautes nicht aufzugeben und Dinge umschreiben zu können, stellt eine bedeutende Fähigkeit dar, die sich auf andere Situationen und Sprachen übertragen lässt. Es gehört ein Stück Mut dazu die Angst vor dem Versagen oder ‚nicht-verstanden-werden‘ zu überwinden und eine andere Form des (sprachlichen)

Ausdrucks zu finden. M1 (5) konstatierte weiter: *„Im Nachhinein würde ich aber seine Entwicklung auch als Sprachfortschritt werten, denn K1 lernte, sich besser verständlich zu machen und gewann auch mehr Selbstvertrauen im Sprachgebrauch.“* Durch die Kommunikation mit M3 erlangten des Weiteren Regeln grammatikalischer Natur im Deutschen mehr Bedeutung: *„Was ich aber bemerke, ist, dass sich K3 glaube ich ein bisschen mehr bemüht, zum Beispiel die richtigen Personalpronomen zu verwenden – und dies war so der einzige Punkt, auf den ich immer beharrt habe. Wenn sie zu Beginn bei jeder Korrektur genervt mit ‚ist doch egal!‘ reagiert hat [und ich darauf ‚nein, das ist nicht egal, wenn du 'er' sagst und da ein Mädchen steht, weiß ich nicht, was du mir sagen willst!‘]...“* (M3, 8)

M7 (4) beschrieb, wie durch das Projekt die Motivation von K7 Deutsch zu lernen gestiegen sei: *„In den Gesprächen mit K7 kann man ihre Motivation fast spüren, vor allem was die Sprache angeht. Sie fragte mich immer ständig, wenn sie etwas nicht gewußt hatte, wie man es sagt, und hat es so oft wiederholt bis sie es nicht richtig gelernt hat. Außerdem hat sie großes Interesse auch für meine Sprache gezeigt und wollte unbedingt, dass ich ihr etwas beibringe.“* Darüber hinaus haben die Mentees durch die gemeinsamen Aktivitäten in Wien an Wortschatz dazugewonnen.

M3 (5) betonte nicht zu glauben, dass das Projekt zur verbesserten Lese- und Sprachkompetenz von K3 beigetragen hat: *„Inwiefern sie das aber (nachhaltig) geprägt hat, kann ich nicht abschätzen – bzw. bin ich befürchte ich diesbezüglich auch ein bisschen pessimistisch.“* Zum einen sei es eine natürlich Entwicklung, dass sich im Kontakt mit dem Deutschen die Sprache der Mentees verbessere, zum anderen konnte sie keine besonderen sprachlichen Verbesserungen bei K3 erkennen.

#### **5.6.5.2. Lese- und Schreibkompetenz**

Es wird beschrieben, dass Mentees durch das gemeinsame Schreiben in das Tagebuch mehr Selbstvertrauen bezüglich des Schreibens erlangten. *„Durch das gemeinsame Tagebuch schreiben und gestalten hat sie gemerkt, dass Schreiben auch Spaß machen kann und dass es nicht lang sein muss. Ich kann nur hoffen, dass ihr diese Erfahrung auch in der Schule weiterhelfen wird.“* (M5, 8) MentorInnen legten Wert auf Momente des gemeinsamen Lesens, oder auf gemeinsame Besuche in der Bibliothek, wo sie mit den Mentees Bücher aussuchten und ausliehen. Diese gemeinsamen Momente hatten besondere Bedeutung, da mitunter bei den Mentees zu Hause, aus Platzmangel, Mangel an Ruhe, medialer Unterhaltung oder Unkenntnis der deutschen Sprache nicht viel gemeinsam (auf Deutsch oder in der

Muttersprache) gelesen wurde. M6 (6) beschrieb die Unsicherheit mit der deutschen Sprache, die sie an K8 feststellte: *„der Bibliothek bemerkte ich dann auch, dass K6 zwar Bücher mag und spannend findet, aber große Probleme damit hatte, mir vorzulesen, weil er sich selbst als sehr leseschwach einschätzte.“* Hier war es das Anliegen von M6 K6 zu unterstützen dieses Gefühl zu überwinden. Erfolg konnte M2 (5) verbuchen: *„Doch langsam konnte sie mit der Geschichte (Ronja Räubertochter) etwas anfangen, die Hauptcharaktere hatten sich in ihrem Gedächtnis verankert und schließlich fieberte sie mit ihnen mit. Am Erstaunlichsten drückte sich das im Burggarten aus, als sie mehrmals (!) sagte „Oh, darf ich diese Seite noch lesen?“. Das war ein schönes Gefühl.“* Auch M3 (5) fiel auf, dass *„K3 mittlerweile viel besser lesen kann und auch schneller freiwillig Passagen aus einem Buch vorliest“*. Für M8 war es wichtig, dass K8 sinnerfassend lesen konnte und nachfragte, wenn K8 etwas nicht verstanden hatte, da dies auch für seine schulischen Leistungen eine bedeutende Kompetenz darstellte.

#### **5.6.5.3. Kommunikation**

MentorInnen beschrieben in den Berichten, dass die Kommunikation zwischen den Mentees und ihnen nicht immer leicht war. Zum einen, weil am Anfang des Mentorings die neue Situation eine gewisse Befangenheit auslöste, die M10 so beschreibt: *„Ich hätte wahrscheinlich den ganzen Nachmittag neben ihm hermarschieren können, ohne dass wir auch nur ein einziges Wort gewechselt hätten, abgesehen von der Begrüßung und der Verabschiedung. Manchmal war das richtig ermüdend, denn ich musste ständig nach neuem Gesprächsstoff suchen, doch dieser erschöpft sich leider auch mit der Zeit.“* (M10, 6f) Zum anderen variierte, je nach Befindlichkeit der BeziehungspartnerInnen der Kommunikationsfluss, mit wachsender Beziehung nahm die Kommunikation tendenziell zu: *„Mit der Zeit habe ich das Lebensumfeld und die Familie des Jungen ein wenig kennen gelernt, sodass sich daraus viele Gesprächsthemen ergaben.“* (M11,3) M8 (7) hielt es für einen großen Fortschritt, dass Mentees gegenüber erwachsenen Personen ihr Anliegen und Bedürfnisse äußerten: *„Ich finde es gut, dass K8 und ich ein derartiges Verhältnis hatten, er hat sich getraut einer Erwachsenen seine Bedürfnisse zu äußern, das finde ich sehr mutig und ich bin froh, dass er das gemacht hat.“* MentorInnen beschrieben, dass die Wertschätzung und das Interesse an der Muttersprache der Mentees in vielen Fällen eine Lernmotivation für sie darstellte.

*„Zum anderen konnte ich auch die gewalttätige Sprache von K4 wahrnehmen (...) Er nimmt seine gewalthaltigen Aussagen gar nicht wahr und er entnimmt diese Haltung von seinen*

*Nintendospielen und von den verschiedensten Kindersendungen.“ (M4, 2) M4 wies K4, betreffend K4s aggressiven Sprachverhaltens, immer wieder darauf hin und versuchte ein gutes Vorbild zu sein. Als „problematisch“ empfand M4 (3) es, mit der Mutter von K4 über die ‚gewaltvolle‘ Sprache zu sprechen. „Ich fühlte mich, als ob ich ihr nichts sagen dürfte bzw. könnte. Wie sollte ich das auch ansprechen?“ Die Kommunikation mit den Eltern war ein wesentlicher Bestandteil vieler Mentoring-Beziehungen, wobei der Kontakt häufig speziell mit den Müttern intensiv war. MentorInnen ermunterten die Bezugspersonen der Mentees Deutsch zu sprechen. Ein Teil der Bezugspersonen vereinnahmten die MentorInnen nach oder vor den Treffen mit den Mentees, um mit ihnen in einen Dialog zu treten. Einem Großteil der Eltern war es hingegen unangenehm in gebrochenem Deutsch mit den MentorInnen zu sprechen: „Die Mutter schämt sich ein bisschen, ich ermuntere sie, Deutsch zu sprechen und sie macht's dann auch. Aber von sich aus eher kaum.“ (M2, 1f) In manchen Fällen waren die Eltern der deutschen Sprache nicht mächtig, was die Kommunikation zwischen den MentorInnen und den Eltern erschwerte bis unmöglich machte, wodurch ein Aspekt des Projekts, nämlich eine Beziehung zu den Eltern aufzubauen litt: „(...) die Mutter kann kaum Deutsch und jegliche Versuche mit ihr mehr über K7 und ihre Entwicklung zu sprechen sind gescheitert...Aber ich wollte gerne auch die andere Seite, die Meinung von ihren Eltern erfahren, wie sie sich zurechtfinden, mit welchen Problemen sie als Migranten konfrontiert sind, aber leider konnte ich mit ihnen aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse nicht reden.“ (M7, 2) MentorIn 7 (ebd.) empfand dass der Zugewinn durch das Projekt dadurch für beide Seiten geschmälert wurde. M6 (7) betont die Vorbildwirkung von den Bezugspersonen für die Mentees, die in Österreich leben und der Sprache nach Jahren nicht mächtig sind: „Trotzdem stellen Eltern das Vorbild im Umgang mit dem Zweitspracherwerb dar. Deswegen sollte es auch in ihrem Interesse sein, flüssig jene Sprache zu beherrschen, die ihre und die Umwelt ihrer Kinder bestimmt. K6s Geschwister haben außerdem ein schlechtes Selbstbewusstsein, sowohl was ihre Türkisch- als auch was ihre Deutschkompetenz anbelangt.“*

Die Kategorie ‚Kommunikation und Sprache‘ teilt sich in die Unterkategorien (1) verändertes Sprachverhalten und Sprachverwendung; (2) Lesekompetenz; und (3) Kommunikation. Die Berichte zeigen, dass der Sprachstand der Mentees vom Sprachstand der Familie geprägt ist, was auch die Einstellung zur deutschen Sprache betrifft. Dieses Ergebnis spiegelt wider, was im Kapitel Migration und Sprache in der Theorie bereits dargestellt wurde (siehe u.a. ADAKTYLOS 2007). In dieser Kategorie wird die wachsende Fähigkeit der Mentees deutlich, Sachverhalte, oder Wörter, die sie nicht ausdrücken können mit Worten zu

umschreiben. Mentees erhalten zunehmendes Selbstvertrauen bezüglich ihrer Lese- und Schreibfähigkeiten. Die Kommunikation auf Deutsch von Mentees und MentorInnen steigt mit zunehmend enger Beziehung zwischen den BeziehungspartnerInnen. Durch die Kommunikation mit den MentorInnen scheint die Motivation der Mentees Deutsch zu lernen insgesamt zu steigen. Bedeutend ist ebenso die Kommunikation der MentorInnen mit den Eltern als wesentlicher Bestandteil vieler Mentoring-Beziehungen. Es fällt dazu auf, dass MentorInnen durch die Beziehung zu den Mentees Dinge, wie den übermäßigen Medienkonsum oder aggressives Sprachverhalten von Mentees bemerken, jedoch die Kommunikation mit den Eltern darüber nicht gelingt. Dieses Kommunikationsproblem mit den Eltern mag vielerlei Ursachen, z.B. die mangelnden Sprachkenntnisse der Eltern haben. Es ist anzunehmen, dass die Unklarheiten des Rollenverständnisses von MentorInnen dazu beitragen, dass sie sich in ihrer Position nicht in der Lage fühlen Dinge solcher Art mit den Eltern zu besprechen.

#### **5.6.6. Erkenntnisse und Herausforderungen für die MentorInnen**

In dieser Kategorie wird zusammengefasst, was MentorInnen für Erkenntnisse durch das Projekt erlangen konnten, was sie als Herausforderung im Mentoring-Projekt wahrnahmen und wie sie mit diesen Herausforderungen umgingen. Ich erachte diese Kategorie zur Beantwortung meiner Fragestellung deshalb als interessant, als dass die Frage, in wie fern das Projekt einen Beitrag zur Chancengleichheit bringen kann, auch im Bezug auf die MentorInnen gestellt werden sollte. Gab es Momente der Überforderung für die MentorInnen oder führten sie Aufgaben aus, die von bezahlten Berufsgruppen zu erledigen gewesen wären? Können und in wie fern können die Erkenntnisse und Erfahrungen der MentorInnen zu einer möglichen Verbesserung der Chancen der Mentees beitragen?

Das Mentoring-Projekt löste neben Gedanken- und Reflexionsprozessen zur eigenen Rolle, zu vielfältigen anderen Themen wie Fremdheit, Identität, Kultur, Kindheit etc. bei den MentorInnen und wahrscheinlich den Mentees und den Eltern aus: *„Natürlich erhoffte ich auch im Gegenzug, Einblicke in KI's Welt zu erhalten und von ihm zu lernen. So habe ich am eigenen Leib erkannt, dass gesellschaftliche Tabuthemen immer nur die Kraft haben, die man ihnen selbst einräumt. Man sollte sich nicht von schwierigen Themen mundtot machen lassen, sondern eher den Mut aufbringen, Themen anzusprechen und sich gemeinsam darüber Gedanken zu machen. So verhindert man auch von Anfang an Missverständnisse und unangenehme Situationen. (M1,4)* MentorInnen gingen durch die Vorbereitung in der Lehrveranstaltung bewusst(er) in das Projekt und versuchten ‚offen‘ für neue Eindrücke und

Erfahrungen zu sein. Sie empfanden die kindliche Leichtigkeit mit der Mentees mit den Themen ‚Nationalität‘, ‚Migration‘ und ‚Sprache‘ umgingen als erfrischend und lehrreich. Die Mentees konnten dadurch etwas von der Schwere nehmen, die dieses Thema zeitweise mit sich brachte: *„Eine weitere Erkenntnis aus dem gemeinsamen Projekt war für mich persönlich davon zu lernen, mit welcher Gelassenheit und Selbstverständlichkeit KI das Thema Nationalität und Muttersprache behandelt. ... Die Leichtigkeit, mit der KI hier agiert, ist sehr inspirierend und ich hoffe, dass er diese kindliche Sorglosigkeit bei diesem Thema nicht im Laufe der Zeit verliert.“* (M1, 4)

M8 (8) wurde bewusst *„wie isoliert man sich eigentlich in einem fremden Land aufhalten kann, indem der soziale Kontakt zu Landsleuten nicht unbedingt erforderlich ist. Natürlich gibt es vermutlich Gespräche mit Ärzten oder der Lehrerin, aber auf privater Ebene ist der Kontakt zu ÖsterreicherInnen schlichtweg kaum gegeben. Es müsste somit viel mehr Maßnahmen oder Projekte dieser Art geben, um diesen kulturellen Austausch zu fördern.“* Es ist schwer zu sagen, ob M8 hier rein Beobachtetes wiedergibt, oder ob M8 bestehende Gedankenkonzepte bestätigt sieht, was im weiteren Verlauf des Berichtes naheliegend erscheint: *„...dass seine sozialen Kontakte sich fast ausschließlich auf seine Verwandten beschränkt. Ich war aber auch bei der Familie xy oft zuhause, mehr noch als bei der Familie „Familie“. Auch dort ist es nicht anders, auch dort sind die Kontakte nur innerhalb der Familie gestreut.“* (M8,7) In der Zusammenfassung dieser Kategorie, werde ich näher auf die Gefahr der Bestätigung und Verfestigung von Vorurteilen der MentorInnen eingehen, die ein Förderprojekt wie Nightingale mit sich bringt.

#### **5.6.6.1. Rolle der MentorInnen**

M11 (5) beschreibt den Kontakt mit der Familie so: *„In der Zeit des Projektes dann war es für mich durchaus bisweilen eine Herausforderung, die Familie mitsamt ihren Besonderheiten kennen zu lernen und vor allem mich selbst und meine von der ihrigen abweichende Lebenseinstellung zu ihr zu positionieren. Ich musste mir auch Gedanken darüber machen, wie mich die Familie sieht, die mir je immerhin ihr Kind anvertraut, und wie sie auch meine Rolle in dem Projekt einschätzt. Es war eine schöne Erfahrung, ihren Dank zu spüren und auch ausgesprochen zu bekommen.“* Das Zitat zeigt u.a., dass MentorInnen dazu angehalten waren sich Gedanken zu ihrer Person und ihrer Rolle im Projekt zu machen. Bezüglich der Auseinandersetzung mit der Rolle der MentorInnen, beschrieben sie Aufeinandertreffen mit Menschen in der Öffentlichkeit, die an der Form der Beziehung oder Verbindung der MentorInnen zu den Mentees interessiert waren. MentorInnen kamen häufig

in Erklärungsnot, da Mentoring zum einen in Österreich wenig allgemein bekannt ist. Zum anderen wurden in den Berichten vermehrt Unklarheiten die eigene Rolle und Aufgaben von MentorInnen betreffend deutlich, woraus sich gewisse Verhaltensunsicherheiten u.a. gegenüber den Eltern und den Mentees ergaben: *„Worüber ich mir aber nach wie vor nicht ganz im Klaren bin, ist die Rolle, die ich selber für mich im Projekt sehe und die Frage, wie viel Verantwortung man im Zuge eines Mentoringprojekts denn nun tatsächlich für ein Kind übernimmt.“* (M3,3f) M4 beschrieb diese Rollenunklarheit in emotionale Situationen mit K4 als sehr herausfordernd, z.B. wenn K4 vor lauter Zorn nicht mehr ansprechbar war oder einfach weglief: *„Aber es ist auch schwierig zu entscheiden, wie weit lasse ich seine Launen zu, denn in der U-Bahn hatte ich wirklich Angst, er würde eben wegen seiner Reizbarkeit und weil es ihm gerade eben einfällt, hinauslaufen bei der nächsten U-Bahnstation. Wo sind die Grenzen bei der MentorInnenschaft? Gibt es Grenzen? Wenn ja, wie weit darf man gehen?“* (M4, 4) MentorInnen waren sich häufig nicht über die Verantwortung bewusst, die eine MentorInnenschaft mit sich brachte.

Es bestanden auch Unklarheiten von Seiten der Eltern die Aufgaben und Ziele des Projekts betreffend, was mitunter durch die Sprache bedingt war. Im Fall von M8 (1f) wurde das Mentoring-Projekt von den Eltern entweder missverstanden oder dazu instrumentalisiert als Lückenfüller für andere pädagogische Nachmittagsbeschäftigung zu dienen: *„K8s Eltern haben oft zu ihm gemeint, er braucht ohnehin nicht in den Hort gehen, dafür gibt es ja unsere Treffen.“*

#### **5.6.6.2. Kontakt zu den Bezugspersonen**

Vor allem in kinderreichen Familien empfanden MentorInnen es als Erleichterung für die Bezugspersonen, besonders für die Mütter, wenn sie regelmäßig mit einem der Kinder unterwegs waren: *„Für die Mutter, die schließlich ihre Kinder fast alleine erzieht (der Vater arbeitet meist bis 21.00) könnte es schon teilweise eine Entlastung gewesen sein, dass die Mädchen manchmal aus dem Haus waren.“* (M2,6) Einigen MentorInnen fiel auf, dass sich die sozialen Kontakte ihrer Mentees stark auf das eigene familiäre Umfeld bezog, wie oben bereits zitiert, und sie mutmaßten, dass es ihren Mentees gut tat und auch in Zukunft gut täte außerhalb der Familie Kontaktpersonen und Freunde zu gewinnen. *„Ich habe den Eindruck, dass die Familie den meisten Kontakt zu anderen Familien mit derselben Herkunft hat. Der Kontakt zu mir ist von ihnen vielleicht als Öffnung empfunden worden. Die Großeltern haben wiederholt betont, wie froh sie sind, dass ihr Enkel am Projekt teilnimmt. Sie waren auch mir*

*gegenüber durchgehend sehr positiv eingestellt.“ (M11,11) Aus diesem Grund setzte sich M11 für den Hortbesuch von K11 ein.*

MentorInnen beschreiben sehr offenherzig, *„wie deren Kinder“*(M9, 2), von den Familien aufgenommen worden zu sein: *„Auch ich wurde wie ein Familienmitglied aufgenommen. Wenn ich wollte, konnte ich jederzeit bei ihnen zu Abend essen, ich wurde zur Hochzeit einer Verwandten eingeladen, (...) und beim Abschlussfest meinte die Mutter, dass ich wie eine Schwester für sie bin. (ebd.)* Die Kommunikation mit den MentorInnen stellte in einigen Familien für die Bezugspersonen der Mentees einen der wenigen Kontaktmomente mit der deutschen Sprache dar. MentorInnen waren als außenstehende Personen und GesprächspartnerInnen für die Bezugspersonen wertvoll: *„(...) auch bei „Mutter“, dass sie eigentlich sehr wenig Kontakt zu anderen Frauen pflegt und dadurch meist den ganzen Nachmittag bzw. Abend, nachdem sie von der Arbeit nach Hause gekommen ist, vor dem Fernseher verbringt. Jedoch freute sie sich jedes Mal, wenn ich noch auf einen Tee geblieben bin und mich mit ihr unterhalten habe. Sie hat sich richtig danach gesehnt, eine gleichaltrige Frau zu haben, mit der sie sich austauschen kann.“ (M4,10)* Mütter von Mentees hatten durch die Arbeit und/oder der Familie teilweise wenig Zeit und Möglichkeiten für Kontakt zur Welt außerhalb der Familie, wie für Treffen und Austausch mit Freundinnen. M4 beschreibt die Folgen des knappen Zeitfensters der arbeitenden Mutter: *„Zu der Tatsache, dass die Mutter einfach überfordert ist (...) und zum Fehlen der Vaterfigur, kommt auch noch die Notwendigkeit einer guten Freundin und Beraterin der Mutter. Somit kommt K4 öfters zum Einsatz, bei welchem er seine Mama beraten müsste“ (M4, 8).* Von den MentorInnen wurde intensiver Kontakt mit den Eltern und Familien der Mentees teilweise als aufreibend beschrieben, da sie nach einem Nachmittag mit dem Mentee, wenig Kapazitäten für die Anliegen der Bezugspersonen aufbringen konnten. M12 (10) und andere MentorInnen wie M6 fühlten sich von den Bezugspersonen vereinnahmt: *„Die zwei größten Herausforderungen waren das Kennenlernen und Vertrauen Fassen zu Beginn sowie die manchmal nötige Distanz zur Familie durchzusetzen.“ (M12, 10)* M6 (1) schilderte: *„Eine der größten Herausforderungen während des MentorInnen-Projekts war die starke Vereinnahmung von Seiten der Familie. Ich hatte das Gefühl, dass K6 teilweise nicht mehr im Mittelpunkt des Projekt-Interesses stand, sondern dass ich die gesamte Familie zu betreuen hatte. Vor allem der Nachhilfeunterricht für die Tochter, zu dem ich mich überreden ließ, hat viel Zeit und Kraft beansprucht. Abgesehen davon, dass mein Mentee ein wenig eifersüchtig reagierte, wenn ich nicht wegen ihm, sondern wegen der Schwester kam. Hinzu kamen noch die Einladungen, die ich schwer einschätzen konnte, denn ich vermutete, dass manche*

*lediglich aus Gründen der Höflichkeit ausgesprochen wurden. Manchmal war mir das aber zu viel. Die Treffen waren körperlich und geistig anstrengend, so absurd das auf den ersten Blick klingen mag. Wenn ich mich dann um Mitternacht verabschieden wollte, so reagierten sie ein wenig beleidigt und fragten, wo ich denn so früh hin wolle. Zuhause angekommen wälzte ich die Familiensituation, ihre Probleme, die Missstände etc. hin und her.“* In der Aussage von M6 stecken mehrere auffällige Punkte: Zum einen übernahm M6 Nachhilfeunterricht für die Schwester von K6, was eine angespannte Situation schuf, da M6 nicht mehr exklusiv für K6 da war. Zum anderen dürften die Einladungen der Familie weit über gewöhnliche kleinere Einladungen hinausgegangen sein und M6 Einblicke in das Leben der Familie verschafft haben, die M6 nach den Treffen noch länger beschäftigten. Durch die intensive Beschäftigung mit dem Rest der Familie litt mitunter K6s Stellung im Projekt. Andere MentorInnen beschrieben, sich von den Einladungen und Angeboten der Eltern distanziert zu haben. M5 (3) erwähnte diesbezüglich, dass sie von der Mutter von K5 vereinnahmt wurde, jedoch hätte sie es *„in der zweiten Projekthälfte geschafft, mich davon ein bisschen zu distanzieren.“* Momente der Überforderung der MentorInnen werden hier gut sichtbar.

#### **5.6.6.3. „Kaufst du mir das?“**

Das Thema ‚Kaufst du mir das?‘ war in den Berichten ein häufig wiederkehrendes Element: *„Vor allem, wenn es um das Kaufen irgendwelcher Dinge gegangen ist, war das zu Beginn mit müßigen und für mich anstrengenden Verhandlungen verbunden (wenn ich sagte, dass ich dafür kein Geld habe, hieß es „aber ich hab genau gesehen, dass du noch welches in deiner Tasche hast“ etc.).“* (M3, 7) MentorInnen erhielten Eintrittsgelder, U-Bahntickets, bis zu einer gewissen Summe rückerstattet. Die Situation erforderte eine klare Haltung und das Aufzeigen von Grenzen von Seiten der MentorInnen: *„K11 konfrontierte mich häufig mit der Frage: „Kaufst du mir das?“ Ich hatte mir zuvor keine Position zu diesem Thema überlegt und reagierte daher wohl eher unsicher und vielleicht auch jedes mal ein bisschen anders. Wenn mir meine eigene Meinung von Anfang an klarer gewesen wäre, hätte man das Problem wahrscheinlich schnell ein für alle Mal lösen können.“* (M11, 4)

#### **5.6.6.4. Rolle der Frau**

In einem anderen Teil der Arbeit, in der Zusammenfassung der Kategorie ‚Werte‘, wurde das folgende Thema der Rolle der Frau bereits angesprochen. M3 (2) beschreibt die Rolle der Frau als ihre persönlich stärkste Herausforderung im Projekt so: *„Der für mich heikelste Punkt in der Auseinandersetzung mit K3s Familie ist sicherlich, wie schon erwähnt, die Rolle*

*der Frauen...K3 so offensichtlich weniger Rechte hat und weniger wert ist als ihre Brüder...“.* Die Schwierigkeit der Situation für M3 (8) war durch die Kommunikation mit den Eltern geprägt, da sich M3 als *„kinderloser Vertreterin einer anderen, noch dazu dominanten Kultur“* fühlte: *„Manchmal war ich mit meiner eigenen „Leistung“ ganz und gar nicht zufrieden. Ich habe es glaube ich kein einziges Mal geschafft, Bedenken oder so etwas wie leichte Kritik vor K3s Eltern anzubringen (was ihre Rolle als Mädchen anbelangt)“.* In dem Bericht war die Überforderung M3s zu spüren, dem Thema der Rolle der Frau gegenüber machtlos gewesen zu sein.

M3s Sorge galt auch der Einstellung von K3 was ihr Aussehen anbelangte: *„Sie verfällt teilweise regelrecht in „Modellallüren“, schüttelt ihr Haar... Außerdem sagt sie Dinge wie „Meine Tante liebt mich, die sagt, ich bin schön und so““* Dieser Punkt sei laut M3 (ebd.) in so fern heikel, als dass M3 selbst nicht den äußerlichen Idealen der Familie entspreche, insofern M3s Wort keine Geltung hätte. Problematisch empfand M3 es, *„wenn K3s Schönheit die einzige Qualität ist, die (vor allem seitens ihres Vaters) positiv hervorgehoben wird.“* M3 fand gegenüber K3 nicht die richtigen Worte um ihr zu vermitteln, dass Schönheit nur einer unter vielen Faktoren im Leben wäre.

#### **5.6.6.5. Beendigung des Projektes**

Die Beendigung des Projektes wurde von vielen MentorInnen als Herausforderung erlebt. Es wurde eine Einheit der begleitenden Lehrveranstaltung dem Thema der Beendigung des Projektes gewidmet, da es sich um einen bedeutenden Prozess der Trennung handelte. Zum einen mussten sich die MentorInnen darüber Gedanken machen, wie sie in Zukunft mit den Mentees und den Familien verbleiben wollten und zum anderen mussten sie den Mentees das Ende des Projektes erklären. Für die Mentees im Alter von 7-12 war Zeit ein sehr dehnbarer Begriff und sie konnten nicht verstehen, warum diese Beziehung, die in vielen Fällen sehr eng geworden war, nun aufhören musste: *„Es freut mich sehr, dass sie mich als Freundin sieht, allerdings bringt das auch eine große Verantwortung mit sich. Die Tatsache, dass sie mich als Freundin bezeichnet, und das tut sie beispielsweise bei Schulkolleginnen nicht ohne weiters, bedeutet für mich, dass sie sich emotional stark an mich bindet.“* (M9, 1) Die MentorInnen mussten sehr einfühlsam mit der Trennung umgehen, um den Mentees insgesamt nicht mehr Schaden als Nutzen zuzufügen: *„Vor allem gegen Ende des Projekts wollte K12 unbedingt, dass ich zwei- oder am besten dreimal pro Woche mit ihm etwas unternehme...In dieser Zeit hat er sehr viele Fragen zum Projekt an sich gestellt und warum es aufhören muss...Auch hat er mich ständig eingeladen, am Wochenende einfach zum*

*Spielen oder Teetrinken vorbeizukommen. Der Umgang mit den gehäuften Einladungen gegen Ende war jedoch schwieriger und langwieriger.“ (M12, 10) MentorInnen mussten einen Weg finden damit umzugehen: „Anstatt öfters vorbeizukommen, habe ich jedoch unsere normalen Treffen in dieser Zeit etwas länger gemacht. Vor allem nach den Aktivitäten bin ich oft noch in der Wohnung mit ihm und seiner Mutter gesessen, um Tee zu trinken, zu spielen oder einfach nur zu plaudern“ (ebd.)*

Die Kategorie ‚Erkenntnisse und Herausforderungen der MentorInnen‘ untergliedert sich in die Punkte der häufig unklaren (1) Rolle der MentorInnen; zum (2) Kontakt zu den Bezugspersonen; weiter zu dem Thema (3) ‚Kaufst du mir das?‘; und (4) der Rolle der Frau; und schließt mit der (5) Beendigung des Projektes. Die Kategorie ist induktiv aus dem Material heraus entstanden und hat die Überlegung zum Ausgangspunkt, dass die Bedeutung von ‚Chancengleichheit‘ für alle Beteiligten des Projekts zu überprüfen wäre. Es zeigte sich, dass die MentorInnen vor vielfältige Herausforderungen gestellt wurden, die sie zum Teil meisterten und sie zu einem anderen Teil überforderten. Den Unklarheiten gegenüber der eigenen Rolle als MentorIn betreffend, möchte ich BOKENO und GANTT (2000, zit.n. VÄISÄNEN 2003, 18) anführen, die der Meinung sind, dass die Rolle der MentorInnen eher darin bestehe, gemeinsam mit den Mentees Wirklichkeit zu konstruieren, als diese für sie nur zu reflektieren oder zu interpretieren. Mentoring wird bei den AutorInnen (ebd.) als lang anhaltender Prozess beidseitigen Wachstums, Respekts und Erforschens verstanden. Es kann als eines der Hauptaufgaben von Nightingale bezeichnet werden Wirklichkeit mit den Mentees zu konstruieren. Ich erachte allerdings gerade das Reflektieren und Interpretieren der konstruierten Wirklichkeit als wesentlich um einen Transfer der Erfahrungen in das alltägliche Leben der Mentees zu ermöglichen.

Interessant erscheint mir, der als sehr intensiv wahrgenommene Kontakt zu den Bezugspersonen. Es zeigte sich meiner Meinung nach, Bedarf und Wunsch nach Anschluss und Kommunikation von Seiten der Bezugspersonen der Mentees im Projekt, die zu Hause viel Arbeit leisteten und selten an Orte kamen, wo sie interessierte, kontaktfreudige Menschen außerhalb der Familie antrafen. Häufig stellte dieses Interesse der Bezugspersonen an die MentorInnen eine Überforderung für dieselben dar. Ich sehe den veränderten Erfahrungs- und Erkenntniswert der MentorInnen als positiv, da sie als VertreterInnen einer bildungsnahen ‚Mehrheitsgesellschaft‘ ihre Einstellung und Meinung hinaustragen und weitergeben können. Durch die persönlichen Beziehungen zwischen MentorInnen, den Mentees, als auch den

Bezugspersonen konnten Bande geknüpft werden, die sich in der Zukunft positiv auswirken können.

Förderprojekte wie das exemplarische Projekt, die eine ‚benachteiligte Gruppe‘ generieren, können zwar einen Beitrag zum Abbau von Vorurteilen und Stereotypen der involvierten Personen und idealerweise folglich der Mehrheitsgesellschaft leisten, jedoch sind sie gefährdet diese gleichermaßen zu bestärken und zu bekräftigen. Ich möchte dies hier am Beispiel von Nightingale kurz erläutern. Bei einem Projekt mit dem Titel und der Zielgruppe ‚für Kinder mit Migrationshintergrund‘, wird wie bereits beschrieben der Migrationshintergrund leicht mit ‚Benachteiligung‘ gleichgesetzt. MentorInnen, die an dem Projekt beteiligt waren, gingen demnach mit der Einstellung und der Erwartung in das Projekt, dass die Mentees mit Migrationshintergrund in einer Weise benachteiligt wären, was sie häufig durch mangelnde Sprachkenntnisse etc. de facto auch waren. Diese Einstellung der MentorInnen spiegelte sich in der Tatsache wieder, dass sie in den Berichten vermerkten ihre Mentees hätten das Projekt nicht unbedingt gebraucht und andere Kinder hätten mehr davon profitiert. MentorInnen suchten nach den Benachteiligungen ihrer Mentees und waren verwundert, dass ‚Migrationshintergrund‘ nicht überall ‚Benachteiligung‘ bedeutete. An dieser Stelle soll der biblische Spruch bei Matthäus: ‚Wer sucht, der findet‘ erwähnt werden, der das Bild gut beschreibt. Ich möchte auf das Kapitel ‚Kritische Auseinandersetzung mit Mentoring und dem Projekt Nightingale‘ verweisen, in dem ich den dargestellten Sachverhalt bereits genauer beleuchtet habe.

## 5.7. Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Folgenden möchte ich die bedeutendsten Erkenntnisse der empirischen Forschung nochmals zusammenfassen:

MentorInnen verschafften ihren Mentees ersten Zugang zu und Einblick in eine Institution der höheren Bildung, der Universität. Im Laufe des Projektes konnte eine Steigerung der Selbstständigkeit der Mentees z.B. bezüglich der Mobilität im öffentlichen Raum, wie mit den öffentlichen Verkehrsmitteln bemerkt werden. MentorInnen wirkten als MultiplikatorInnen bezüglich der vorgestellten Freizeitaktivitäten und beobachteten den Medienkonsum der Mentees kritisch. Es erfolgte eine Erweiterung der Netzwerke, von sozialem und symbolischem Kapital der Familien und der Mentees. MentorInnen boten Unterstützung bei Schulwegsentscheidungen und eröffneten ersten Zugang zu verschiedenen sportlichen Aktivitäten. MentorInnen können bei Nightingale als „WegbereiterInnen“ beschrieben werden, die Zugänge erleichtern. MentorInnen schaffen den Raum, um (Bildungs-) Entscheidungen in der Zukunft zu ermöglichen.

In der Untersuchung konnten die Bereiche ‚erweitertes Denk und Handlungsschema‘, darunter ‚Glauben an sich selbst‘, ‚Wertorientierungen‘ und ‚Sprache‘ Zuwachs erzielen, was auf die Akquirierung und Akkumulation von kulturellem Kapital durch das Projekt Nightingale schließen lässt. In der Untersuchung kristallisierte sich der Punkt ‚Bestärkung und Glauben an sich selbst‘ als bedeutend heraus, worauf weiter unten noch Bezug genommen wird. Die Annahme, dass Mentees durch das Projekt kulturelles Kapital akquirieren können wurde demnach bestätigt und durch die Akquirierung sozialen und symbolischen Kapitals nach BOURDIEU erweitert.

Ein weiterer wesentlicher Punkt erscheint der Punkt ‚werten lernen‘ in der Vermittlung von Wertorientierungen durch die MentorInnen. Ein Entdecken und Hinterfragen der eigenen und der fremden Wertorientierungen wurde bei den Mentees deutlich, was wesentlich für die zukünftige Orientierung und Teilhabe an der Gesellschaft im Aufnahmeland erscheint. Es konnte bestätigt werden, dass Unterschiede in den Wertorientierungen von den Mentees erlebt wurden und folglich ein Denkprozess zu den unterschiedlichen Wertorientierungen in Gang gesetzt wurde.

Es kann durch die Untersuchung angenommen werden, dass die frühe Auseinandersetzung der Mentees mit Pluralität und Vielfalt und die aktive Beschäftigung mit ihrem Umfeld dazu beitragen, Mentees als zukünftige TrägerInnen dieser Gesellschaft in einer

Vermittlungsposition der Kulturen, Religionen, Generationen etc. zu bestärken. MentorInnen als VertreterInnen der Mehrheitsgesellschaft erlangten Vertrauen, Verständnis und Respekt gegenüber den Familien mit Migrationsgeschichten, was auch umgekehrt zu vermuten ist. Mentoring kann vielschichtige Reflexionsprozesse bei den Mentees, den MentorInnen und den Bezugspersonen auslösen.

MentorInnen vermittelten den Mentees sowohl die Bedeutung der Beherrschung der Landessprache, als auch den Wert ihrer Zwei- oder Mehrsprachigkeit. Mentees machten während des Projekts sowohl Fortschritte in der gesprochenen deutschen Sprache, als auch im Schreiben und Lesen.

Die Erkenntnisse und Herausforderungen der MentorInnen ergaben Unklarheiten was die Rolle der MentorInnen selbst betraf, Überforderung bei intensivem Kontakt und der Kommunikation mit den Bezugspersonen. Des Weiteren wurde der Umgang mit der anders erlebten Rolle der Frau als Herausforderung empfunden. Abschließend war die Beendigung des Projektes eine große Herausforderung für die MentorInnen.

## **6. Schlussbetrachtung**

Die Diplomarbeit problematisiert den Begriff und die Forderung nach Chancengleichheit im Zusammenhang mit dem Projekt ‚Nightingale- Mentoring für Kinder mit Migrationshintergrund‘ unter der Annahme, dass die Akquirierung kulturellen Kapitals nach BOURDIEU zur Verbesserung der Chancen von MigrantInnen beiträgt.

### **6.1. Darlegung und Beantwortung der Forschungsfrage(n)**

Die Hauptforschungsfrage lautete: In wie fern kann das Projekt ‚Nightingale - Mentoring für Kinder mit Migrationshintergrund‘ als Beitrag zur Chancengleichheit gelten? Um diese Frage zu beantworten wurden fünf Unterfragestellungen entwickelt, in denen Mentoring vorerst aus einer begriffshistorischen Perspektive betrachtet wurde um in einem weiteren Schritt dessen Relevanz für die Sozialpädagogik zu begründen. Demnach wurde der Fokus auf das Thema ‚Migration und gesellschaftliche Realität‘ gelegt, um einen Überblick der aktuellen Situation von Migration und Bildung zu schaffen, die ein Projekt wie Nightingale notwendig macht. Im Anschluss wurde der Begriff und die Forderung nach (Bildungs-)Chancengleichheit in Verbindung mit dem Projekt Nightingale einer kritischen Betrachtung unterzogen. Nachdem die Annahme getroffen wurde, dass die Akquirierung kulturellen Kapitals nach BOURDIEU zur Verbesserung der Chancen von MigrantInnen beiträgt, wurde untersucht ob und in wie fern die Mentees in dem Projekt Nightingale kulturelles Kapital akquirieren konnten.

Nach einer kritischen Betrachtung des Begriffs und der Forderung nach Chancengleichheit, konnte deutlich herausgearbeitet werden, dass die Forderung nach Chancengleichheit unmöglich realisierbar ist. Keine Gesellschaft ist imstande dafür zu sorgen, dass allen Menschen die gleichen Chancen offen stehen, auch nicht durch politische oder pädagogische Interventionen. So kann sie z.B. nicht auf die angeborenen körperlichen oder geistigen Fähigkeiten eines Menschen einwirken. Für die Beantwortung der Forschungsfrage erscheint es daher sinnvoll diese utopische Forderung nach Chancengleichheit auf die Forderung nach einer Verbesserung der Chancen herunterzubrechen. So lautet die Fragestellung sinngemäß: In wie fern kann das Projekt ‚Nightingale - Mentoring für Kinder mit Migrationshintergrund‘ zu einer Chancenverbesserung beitragen?

Zu der Beantwortung der adaptierten Fragestellung ist zu sagen, dass die Ergebnisse der empirischen Forschung zeigen, dass eine Akquirierung kulturellen Kapitals in verschiedenen dargelegten Bereichen durch die Mentees im Projekt geschieht. So zeigen die Ergebnisse, dass Akquirierung und die Akkumulation kulturellen Kapitals die Autonomie, also die

Selbstständigkeit, Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten, Reflexionsprozesse zu unterschiedlichen Wertorientierungen und die Sprache der Mentees fördert. MentorInnen leisten zudem Hilfestellungen beim Zugang zu (höherer) Bildung der Mentees, wodurch insgesamt eine Verbesserung der Chancen der Mentees durch die Akquirierung und Akkumulation von kulturellem Kapital nach BOURDIEU im Projekt Nightingale nahe liegt.

Folglich kann zur Beantwortung der adaptierten Forschungsfrage gesagt werden, dass die Ergebnisse des Projektes Nightingale insgesamt die Verbesserung der (Bildungs-) Chancen der Mentees bestätigen.

Die Darlegung der Chancenverbesserung der Mentees im Projekt Nightingale beantwortet jedoch nur einen Teil der Fragestellung. In wie fern die Verbesserung der Chancen der Mentees durch die Akquirierung kulturellen Kapitals im Projekt jedoch zustande kommen konnten und was die Bedingungen dafür waren, war ebenfalls (impliziter) Teil der Fragestellung. Darauf will ich im Anschluss im Rahmen eines Resümees und abschließender Bemerkungen noch einmal näher eingehen.

## **6.2. Resümee**

Das hier behandelte Projekt kann als staatlicher Beitrag zur Minderung von Benachteiligung und Chancenungleichheit betrachtet werden. Es ist davon auszugehen, dass Staaten als Beitrag zur Minderung von Benachteiligung und Chancenungleichheit gewisse Kompensations- oder Förderangebote bereit stellen. Das Ausmaß der Kompensationsleistungen variiert je nach sozialstaatlicher Ausrichtung. Das Ziel ist der Beitrag zur Verbesserung von (Bildungs-) Chancen, wie beispielsweise durch den freien Zugang zu Bildung. Dabei müssen Staaten die Entscheidung treffen, wie weit sie im Einsatz öffentlicher Ressourcen gehen können, um den Umfang der durch private Ressourcen und Kapitalien bedingten Ungleichheiten auszugleichen oder zu vermindern. Mit dem Offert von Förderangeboten eröffnete sich die Frage im Bezug auf die Arbeit und das hier behandelte Projekt Nightingale: Handelt es sich bei dem Offert von Förderkursen als Kompensationsleistung mehr um einen an Staatsinteressen orientierten Beitrag zu einem sozial- und bildungspolitischen Programm als um das Vertreten sozialpädagogischer Interessen? Kann es im Interesse der Sozialpädagogik liegen, benachteiligte Gruppen oder Personen hervorzuheben und diese gerade durch die spezielle Förderung gleichsam von der Mehrheitsgesellschaft auszugrenzen und erst durch die Generierung einer Gruppe als Außenseitergruppe zu deklarieren? Es stellt sich hier die Frage, in wie fern solche

Förderkurse nicht eher ein Ausschlusskriterium aus der Gesellschaft sind, als zur Chancenverbesserung beizutragen.

Ich weise hier auf das in der Arbeit erwähnte Zitat von MOLLENHAUER hin, der die sozialpädagogische Aufgabe darin sieht, ein neues Erziehungsbedürfnis aufgrund von Veränderungen der Gesellschaft so zu befriedigen, dass ein Gleichgewichtszustand zwischen den Bedürfnissen des Einzelnen und den Anforderungen der Gesellschaft hergestellt wird (vgl. MOLLENHAUER, 1964, 70).

Diesem Gleichgewichtszustand MOLLENHAUERS (ebd.) Tribut zollend, meine ich, dass die Nachteile die den Mentees durch die Partizipation am Projekt erwachsen, gegenüber der erlebten Ausgrenzung und Chancenungleichheit im Alltag zu verkraften erscheinen. Dabei beziehe ich mich nur auf die Erkenntnisse, die ich aus der Erforschung des Projekts Nightingale gewonnen habe. Ob nun die Stigmatisierung der generierten AußenseiterInnengruppe durch das Projekt gemeinhin als ‚geringeres Übel‘ gegenüber der mitunter von MigrantInnen erlebten Chancenungleichheit der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben bezeichnet werden kann, sei dahingestellt. Positiv formuliert ist anzunehmen, dass die Vorteile, die MigrantInnen durch die Teilnahme an Kompensationsleistungen wie dem Projekt Nightingale erwachsen, gegenüber den Nachteilen durch die Teilnahme überwiegen.

Betrachtet man die Ergebnisse und Schlussfolgerungen dieser Arbeit, die sich aus der Auseinandersetzung mit der einschlägigen Literatur und der damit verknüpften empirischen Forschung speisen, so könnte der Anschein erweckt werden, dass Mentoring eine Lösung vieler Probleme der Chancenungleichheit und Benachteiligung von MigrantInnen bietet, ja nahezu eine Lösung des Problems der Chancenungleichheit an sich darstellt.

Bei der Entstehung dieser Arbeit sind hingegen viele Aspekte deutlich geworden, die eine kritische Auseinandersetzung mit dem vermeintlichen Allheilmittel Mentoring nahe legen<sup>90</sup>. Dabei möchte ich nocheinmal auf die Autorinnen BRANDER (2005, 18) und STRASSER und SCHLIESSELBERGER (1997, 190)<sup>91</sup> hinweisen, welche die Widersprüchlichkeit des Konzepts von Mentoring betonen. Die Autorinnen (ebd.) konstatieren, wie schwierig und ambivalent die Versuche wären, mit Mentoring-Programmen Machtverhältnisse zu durchbrechen. Beim Mentoring handle es sich um ein komplexes System sozialer Beziehungen, die Veränderungen sowohl fördern, als auch verhindern könnten. (vgl.

---

<sup>90</sup> Vgl. diese Arbeit Kapitel 1.3.

<sup>91</sup> Vgl. diese Arbeit Kapitel 1.3.

STRASSER/ SCHLIESSELBERGER, 1997, 190) „Mentoring ist und bleibt ein individualistisches Konzept, das an Personen gebunden ist.“ (BRANDER, 2005, 23) Ob sich die Beziehung für das Mentoring-Paar als fruchtbar gestaltet, ist demnach sehr individuell von den beiden BeziehungspartnerInnen abhängig. (vgl. BRANDER, 2005, 23) In Verbindung mit der bourdieuschen Kapitaltheorie ist anzunehmen, dass MentorInnen selbst einiges an kulturellem und sozialem Kapital mitbringen müssen, um dem Anspruch des Projektes, den Mentees kulturelles Kapital mit auf den Weg zu geben, gerecht zu werden. Ebenso kann die Einstellung der Mentees zum Projekt für dessen Erfolg bedeutend sein. Die Beschäftigung mit den Widersprüchlichkeiten von Mentoring lässt mitunter die hoch gesteckten Ziele des Projekts Nightingale<sup>92</sup> unter einem anderen Licht erscheinen. Ich komme zu dem Ergebnis, dass dem ‚matching‘-Prozess, der Auswahl und dem Zuteilen von MentorInnen und Mentees, eine bedeutende Rolle zukommt, die mitunter unterschätzt und vernachlässigt wird.

Um abschließend nochmals auf die Ergebnisse der empirischen Forschung zurückzukommen, soll vermerkt werden, dass Mentoring den Weg für (Bildungswegs-) Entscheidungen und Reflexionsprozesse bereitet, jedoch das Ergebnis, die Entscheidung an sich und die Weiterentwicklung nicht nachvollzogen werden kann. Ein längerfristiges Modell von Mentoring oder eine Form von Nachbetreuung wäre denkbar, um die angestoßene Entwicklung weiter zu betreuen und mitzuverfolgen.

In der empirischen Forschung hat sich darüber hinaus ein weiterer bedeutender Aspekt herauskristallisiert, nämlich die Bestärkung des Selbstwertgefühls der Mentees durch die MentorInnen<sup>93</sup>, der folglich nochmals aufgegriffen wird. Durch die MentorInnen haben die Mentees Wertschätzung bezüglich ihrer Herkunft und ihrer Zwei- oder Mehrsprachigkeit erfahren. Des Weiteren haben sie begonnen, sich der Bedeutung vom Leben in und Kennen von verschiedenen Kulturkreisen und Wertorientierungen bewusst zu werden. Das akquirierte kulturelle Kapital, z.B. im Bezug auf Wertschätzung von Bildung in Verbindung mit gestärktem Selbstbewusstsein, kann dazu beitragen, dass Mentees sich in ihrer Zukunft für einen Weg höherer Bildung entscheiden und diesen auch zu beschreiten wagen. BIFFL argumentiert, dass eine gute Aus- und Weiterbildung auch für die Selbstentfaltung und für das Selbstwertgefühl der Individuen förderlich ist (vgl. BIFFL, 2009, 75). Ich gehe davon aus, dass mit kulturellem Kapital ausgestattete MigrantInnen, die sich ihrer migrationsspezifischen

---

<sup>92</sup> Vgl. diese Arbeit Kapitel. 5.1.

<sup>93</sup> Vgl. diese Arbeit Kapitel 5.6.2.2.

Kapitalien<sup>94</sup> und sich daraus ergebenden Stärken und Fähigkeiten bewusst sind, auf ihre Rechte und Teilhabe bestehen und selbstbewusst ihren Platz in der Gesellschaft einfordern. Dieser Prozess der Weiterentwicklung kann allerdings nicht eindimensional auf der MigrantInnenseite funktionieren. Eine Weiterentwicklung muss auch auf Seiten der Mehrheitsgesellschaft geschehen. Ein Aspekt dieser Weiterentwicklung ist die zunehmende Anerkennung und Wertschätzung migrationsspezifischer Kapitalien (vgl. TEPECIK, 2011, 36), von Seiten der (Mehrheits-) Gesellschaft.

Wenn Chancenverbesserung innerhalb der Gesellschaft auch auf dem Respekt der Menschen voreinander beruht, besteht Grund zur Annahme, dass mit der Zahl der persönlich und individuell geknüpften Bande zwischen Majoritäts- und Minoritätsgesellschaft, zwischen MentorInnen, Mentees und Bezugspersonen, der Respekt füreinander in der Gesellschaft insgesamt steigt.

### **6.3. Ausblick auf weitere Forschung**

Die Forschung zum Projekt Nightingale hat den Bedarf von teilnehmenden Müttern mit Migrationshintergrund nach unterstützenden Angeboten deutlich gemacht. Soweit aus dem empirischen Material ersichtlich geworden ist, sind viele am Projekt beteiligte Mütter mit Migrationshintergrund zu Hause, um für den Haushalt und die Kinder zu sorgen. Sie hatten, vor allem in kinderreichen Familien, wenig Zeit für sich selbst, das bedeutet wenig Zeit selbst Deutschkurse zu besuchen, Freizeitaktivitäten nachzugehen oder sich mit FreundInnen zu treffen, geschweige denn neue FreundInnen kennenzulernen. Der Kontakt den diese Mütter mit anderen Personen pflegten war häufig auf eigene Familienangehörige oder einige Kontakte mit Personen gleicher Herkunft beschränkt. MentorInnen im Projekt wurden von vielen Müttern mit offenen Armen, als willkommene Abwechslung zum Alltag, als Unterstützung, als Möglichkeit Deutsch zu lernen und Fragen zu stellen willkommen geheißen. Wie im Unterkapitel 5.6.6.2. beschrieben, war der Kontakt mit den Familien und Müttern im Projekt teilweise intensiv, was neben dem Mentoring der Kinder für einige MentorInnen zur Belastung wurde. Es wurde deutlich, dass die Mütter im Projekt hohe Erwartungen an die MentorInnen entwickelt haben, sie als FreundInnen oder Teil der Familie deklarierten, was mitunter zur Unsicherheit der Rolle der MentorInnen (vgl. Kapitel 5.6.6.1.)

---

<sup>94</sup> TEPECIK (2011, 36) schreibt von der Existenz migrationsspezifischen Kapitals in den Herkunftsfamilien, dass sich in einer spezifischen Erfahrung und Deutung der Migration konstituiert und sich als eine wesentliche Ressource des Bildungsaufstieges erweise. „Die Kapitalien, die erfolgreiche Migrantengruppen einsetzen, resultieren in erster Linie, aus ihrem spezifischen Status, ihrer spezifischen Erfahrung, ihren spezifischen Ansprüchen als Migranten und ihrer familiären Struktur in der Migration.“ (RAISER, 2007, 181)

beitragen hat. Ein weiteres Forschungsfeld im Anschluss an diese Arbeit wäre somit, die Bedürfnisse und Problemlagen der Lebenssituation von Müttern mit Migrationshintergrund mittels qualitativen Interviews, eventuell in Verbindung mit ergänzenden quantitativen Fragebögen zu ermitteln, um etwaige sozialpädagogische Unterstützungen für Mütter mit Migrationshintergrund zu eruieren.

Um bei der Rolle der MentorInnen anzuknüpfen, wäre eine Untersuchung der Motivation und den dahinterstehenden Gründen von MentorInnen eine MentorInnenschaft einzugehen denkbar. Laut STEGER äußern manche MentorInnen ein deutliches Interesse daran, gesellschaftlich etwas Sinnvolles zu tun und durch die aktive Mitgliedschaft in Mentoring Netzwerken einen Beitrag zur Veränderung von gesellschaftlichen Strukturen hin zu mehr Lebens- und Familienfreundlichkeit zu leisten. Sie deuten ihre Tätigkeit als das Mitwirken in einem großen gesellschaftlichen Reformprojekt hin zu mehr Chancengleichheit und Gerechtigkeit in der Gesellschaft (vgl. STEGER, 2006). Hier anschließend wäre es interessant zu erforschen, welche Aspekte für die aktive Teilnahme der Studierenden am Projekt Nightingale 2010/2011 oder an Folgeprojekten ausschlaggebend gewesen sein könnten. Die Gründe, Erwartungen und Motivation für deren Mitwirken an einem ‚großen gesellschaftlichen Reformprojekt‘ (ebd.) könnten mittels biographischer Interviews erhoben werden.

Darüber hinaus legt die Fragestellung dieser Arbeit die weiterführende Frage nahe, ob und in wie fern das kulturelle Kapital der MentorInnen selbst durch das Projekt erweitert wurde. Diese Frage schlägt in die Kerbe des Gegenseitigen Nutzens, des ‚mutual benefits‘ von Mentoring (vgl. STEGER, 2006, 160ff; RAMM, 2009, 133ff), wobei in diesem Fall der Nutzen, der Mehrwert durch das Mentoring für die MentorInnen durch die Erweiterung des kulturellen Kapitals untersucht werden soll. Hier könnten wiederum die MentorInnen aus dem Projekt 2010/2011 oder einem Nachfolgeprojekt interviewt werden.

Ich bin davon überzeugt, dass dieser Diplomarbeit mit dem englischen Titel ‚mentoring migrant kids‘, als Anspielung auf die umfangreiche wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema in englischer Sprache, ebenso viele deutsche wissenschaftliche Beiträge folgen werden.

## Literaturverzeichnis

- Adaktylos, Anna-Maria. (2007). Sprache und sozialer Status. In: Erler, Ingolf (Hrsg.). Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Mandelbaum-Verl.: Wien, 1. Aufl., S. 48-55
- Auernheimer, Georg (Hrsg.). (2009). Schief lagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. VS Verl. für Sozialwiss.: Wiesbaden, 3. Aufl.
- Bernstein, Basil. (1971). Class, codes and control. Routledge & Kegan: London, 1. publ.
- Becker, Irene; Hauser, Richard. (2004). Soziale Gerechtigkeit: Eine Standortbestimmung: Zieldimensionen und empirische Befunde. Ed. Sigma: Berlin
- Biffel, Gudrun. (2009). Zur Rolle der Bildung für MigrantInnen in Österreich. In: Lassnigg, Lorenz (Hrsg.). Österreichische Konferenz für Berufsbildungsforschung: Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen: Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Studien Verl.: Innsbruck, Wien, S. 57-77
- Biffel, Gudrun. (2007). Erwerbstätigkeit, Einkommen und Wohnverhältnisse. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.). Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht: Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische. Drava-Verl.: Klagenfurt, S. 265-281
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. (1971). Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Klett: Stuttgart, 1. Aufl
- Bourdieu, Pierre. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.). Soziale Ungleichheiten. Schwartz: Göttingen, S. 183-198
- Bourdieu, Pierre. (1990). Was heißt sprechen?: Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Braumüller: Wien
- Böttchen, Wolfgang. (2002). Schule und soziale Ungleichheit: Perspektiven pädagogischer und bildungspolitischer Interventionen. In: Mägdefrau, Jutta (Hrsg.). Pädagogik und soziale Ungleichheit: Aktuelle Beiträge - neue Herausforderungen. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, Obb, S. 35-57

- Brander, Stefanie. (2005). Vom Mythos zum Frauenförderungskonzept: Ein Streifzug durch die Geschichte des Mentoring. In: Nienhaus, Doris (Hrsg.). Akademische Seilschaften: Mentoring für Frauen im Spannungsfeld von individueller Förderung und Strukturveränderung. eFeF-Verl.: Bern, S. 17-28
- Breit, Simone. (2006). Chancengleichheit im österreichischen Schulsystem aus internationaler Perspektive: Der Zusammenhang zwischen Leseleistung und sozioökonomischer Herkunft. In: Heinrich, Martin (Hrsg.); Greiner, Ulrike. Schauen, was 'rauskommt: Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. LIT: Wien, S. 53-66
- Brenner, Peter. (2010). Bildungsgerechtigkeit. Kohlhammer: Stuttgart
- Dietzen, Agnes. (1990). Universitäre Sozialisation: Zur Problematik eines heterosexuellen Beziehungsmodells: Mentor-Protégée. In: Die Philosophin: Forum für feministische Theorie und Philosophie 1. Ed. Diskord: Tübingen, S. 18-40
- Dirim, İnci (Hrsg.). (2009). Migration und Bildung: soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Waxmann: Münster
- Dörpinghaus, Andreas; Uphoff, Ina Katharina. (2011). Grundbegriffe der Pädagogik. WBG (Wiss. Buchges.): Darmstadt
- Fassmann, Heinz (Hrsg.). (2007). Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht: Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Drava-Verl.: Klagenfurt
- Fend, Helmut. (1975). Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation: Soziologie der Schule 1. Beltz Verl.: Weinheim
- Fischer, Dietlind. (2003). Mentoring. In: Journal für LehrerInnenbildung: jlb. Studien-Verl.: Innsbruck, Wien, Bozen
- Flick, Uwe (Hrsg.). (1991). Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Psychologie-Verl.-Union: München
- Flick, Uwe (Hrsg.). (2007). Qualitative Forschung: ein Handbuch. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, Orig.-Ausg., 5. Aufl.

- Fuchs, Hans-Werner. (2009). Bildung - Recht – Chancen: Zur Einführung in den Band. In: Sylvester, Ina (Hrsg.). Bildung - Recht - Chancen: Rahmenbedingungen, empirische Analysen und internationale Perspektiven zum Recht auf chancengleiche Bildung. Waxmann: Münster, S. 9-20
- Fuchs-Heinritz, Werner; König, Alexandra. (2005). Pierre Bourdieu: Eine Einführung. UVK: Konstanz
- Geißler, Rainer. (2006). Die Sozialstruktur Deutschlands: Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. VS Verl. für Sozialwiss.: Wiesbaden, 4., überarb. und aktualisierte Aufl.
- Giesinger, Johannes. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: Zeitschrift für Pädagogik 53/3, S. 362-381
- Gomolla, Mechthild. (2009). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.). Schief lagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. VS Verl. für Sozialwiss.: Wiesbaden, 3. Aufl., S. 87-102
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf. (2009). Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. VS Verl. für Sozialwiss.: Wiesbaden, 3. Aufl.
- Granato, Mona. (2009). Zunehmende Chancenungleichheit für junge Menschen mit Migrationshintergrund auch in der beruflichen Bildung? In: Auernheimer, Georg (Hrsg.). Schief lagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. VS Verl. für Sozialwiss.: Wiesbaden, 3. Aufl., S. 103-124
- Griese, Hartmut. (2009). Vorbilder und Vorteile. In: Dirim, İnci (Hrsg.). Migration und Bildung: Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Waxmann: Münster, S. 147-168
- Heid, Helmut. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. Zeitschrift der Pädagogik Heft 1, S.1-17

- Heitger, Marian (Hrsg); Fischer, Wolfgang. (1988). Elitebildung oder Chancengleichheit: Alternative einer mißverstandenen Bildungspolitik. Tyrolia-Verl.: Innsbruck, Wien
- Hennigfeld, Jochem. (1982). Die Sprachphilosophie des 20. Jahrhunderts: Grundpositionen und –probleme. de Gruyter: Berlin
- Hermann, Dieter. (2003). Werte und Kriminalität: Konzeption einer allgemeinen Kriminalitätstheorie. Westdt. Verl.: Wiesbaden, 1. Aufl.
- Hradil, Stefan. (2005). Soziale Ungleichheit in Deutschland. VS, Verl. für Sozialwiss.: Wiesbaden, 8. Aufl., Nachdr.
- Husén, Torsten. (1977). Soziale Umwelt und Schulerfolg: Perspektiven der Forschung zum Problem der Chancengleichheit. Diesterweg: Frankfurt am Main, 1. Aufl.
- Jobst, Solvejg; Skrobanek, Jan. (2009). Ethnische Differenzierung oder Selbstexklusion. In: Dirim, İnci (Hrsg.). Migration und Bildung: Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Waxmann: Münster, S. 99-124
- Kristen, Cornelia; Granato, Nadia. (2007). The educational attainment of the second generation in Germany: Social origins and ethnic inequality. IAB: Nürnberg
- Kronen, Heinrich. (1980). Sozialpädagogik: Geschichte und Bedeutung des Begriffs. Haag + Herchen: Frankfurt/Main
- Krüger-Potratz, Marianne. (2005). Bildungschancen in der Einwanderungsgesellschaft: Wer oder was ist das „Risiko“. In: Nave-Herz, Rosemarie; Scholz, Wolf-Dieter (Hrsg.). Beiträge zur Bildungs- und Familienforschung: Festschrift für Friedrich W. Busch anlässlich seiner Emeritierung. Ergon-Verl.: Würzburg, S. 69-84
- Kurz, Sebastian. (2011). Interview mit dem Staatssekretär für Integration Sebastian Kurz. In: Tribüne Afrika Herbstausgabe
- Lachmayr, Norbert. (2007). Bildungswegsentscheidung. In: Eler, Ingolf (Hrsg.). Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Mandelbaum-Verl.: Wien, 1. Aufl., S. 108-119

- Lexikon der Pädagogik: In vier Bänden .(1971). Deutsches Inst. für wissenschaftliche Pädagogik Münster; Inst. für Vergleichende Erziehungswissenschaft Salzburg (Hrsg). Herder: Freiburg i. Breisgau ,Wien
- Liebau, Eckhart. (2006). Pierre Bourdieu (1930-2002). In: Dollinger, Bernd (Hrsg.). Klassiker der Pädagogik: Die Bildung der modernen Gesellschaft. VS, Verl. für Sozialwiss.: Wiesbaden, 1. Aufl., S. 353-376
- Lipowsky, Frank; Pauli, Christine. (2007). „Es gibt nichts Ungerechteres als die gleiche Behandlung von Ungleichen“. In: Brumlik, Micha [Hrsg.]: Bildung Macht Gesellschaft: Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, 1. Aufl., S. 237-242
- Lissmann, Urban. (1997). Inhaltsanalyse von Texten. Empirische Pädag. e.V.: Landau
- Marburger, Helga. (1979). Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik. Juventa-Verl.: München
- Mayring, Philipp. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Dt. Studien-Verl.: Weinheim, 7. Aufl.
- Mayring, Philipp. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Beltz: Weinheim, 5., überarb. u. neu ausgestattete Aufl.
- Mayring, Philipp (Hrsg.). (2005). Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Beltz: Weinheim
- Mayring, Philipp. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Beltz: Weinheim, 11., aktualis. u. überarb. Aufl.
- Mar Castro Varela, Maria; Mecheril, Paul. (2010). Grenze und Bewegung: Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul. Migrationspädagogik. Beltz: Weinheim, S. 23-53
- Mecheril, Paul. (2010). Migrationspädagogik. Beltz: Weinheim
- Mecheril, Paul; Quehl, Thomas. (2006). Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations)pädagogischen Zusammenhangs. In: Mecheril, Paul (Hrsg.). Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Waxmann: Münster, S. 355-381

- Mollenhauer, Klaus. (1964). Einführung in die Sozialpädagogik: Probleme und Begriffe. Beltz: Weinheim, 1. Aufl.
- Mollenhauer, Klaus. (1991). Einführung in die Sozialpädagogik: Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Beltz: Weinheim, 9., unveränd. Aufl.
- Mollenhauer, Klaus. (1996). Kinder- und Jugendhilfe. Theorie der Sozialpädagogik- ein thematisch-kritischer Grundriß. In: Zeitschrift für Pädagogik 42.Jg. Nr. 6, S. 869-886
- Mollenhauer, Klaus. (2001). Einführung in die Sozialpädagogik: Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Beltz: Weinheim
- Naujok Natascha. (2008). Externe Mentoren- und Paten-Programme an Grundschulen: Eine Antwort auf Chancenungleichheit? In: Ramseger, Jörg; Matthea Wagener (Hrsg.). Chancenungleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise. VS, Verl. für Sozialwiss.: Wiesbaden, 1. Aufl., S. 139-142
- Nohl, Arnd-Michael; Schittenhelm, Karin. (2009). Die prekäre Verwertung von kulturellem Kapital in der Migration. In: Dirim, İnci (Hrsg.). Migration und Bildung: Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Waxmann: Münster, S. 125-146
- Raiser, Ulrich. (2007). Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem - es gibt sie doch: Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft. Lit: Berlin, Münster
- Ramm, Beate. (2009). Das Tandem-Prinzip: Mentoring für Kinder und Jugendliche. edition Körber Stiftung: Hamburg
- Randolf, Katharina. (2006) Chancengleichheit: Ein pädagogisches Problem? Unveröffentl. Diplomarbeit. Universität Wien
- Reinhoffer, Bernd. (2008). Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematischer Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: Mayring, Philipp (Hrsg.). Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Beltz: Weinheim, 2., neu ausgest. Aufl., S. 123-141
- Rosenbusch, Christoph. (2008). Demographischer Wandel und Bildungsungleichheit: Eine Chance für die Chancengleichheit? Herrmann: Gießen

- Sattler, Elisabeth. (2006). Chancengleichheit. In: Dzierzbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred (Hrsg.). Pädagogisches Glossar der Gegenwart: Von Autonomie bis Wissensmanagement. Löcker: Wien, S. 59-67
- Schliesselberger, Eva; Strasser, Sabine. (1997). In den Fußstapfen der Pallas Athene?: Möglichkeiten und Grenzen des Mentoring von unterrepräsentierten Gruppen im universitären Feld am Beispiel von Frauen in den Kulturwissenschaften. In: Österreich/Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr: 100 Jahre Frauenstudium: Zur Situation der Frauen an Österreichs Hochschulen. Österreichische Staatsdr.: Wien, 1. Aufl., S. 185-226
- Schwengel, Markus. (2000). Pierre Bourdieu zur Einführung. Junius-Verl.: Hamburg, 3. verb. Aufl.
- Sennett, Richard. (2002). Respekt im Zeitalter der Ungleichheit. Berlin-Verl.: Berlin
- Siebert-Ott, Gesa. (2009). Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.). Schief lagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. VS Verl. für Sozialwiss.: Wiesbaden, 3. Aufl., S. 145-160
- Sild Lönroth, Carina. (2007). The Nightingale scheme: A song For The Heart. Malmö University: Malmö
- Sixt, Michaela; Fuchs, Marek. (2009). Die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkinder als Folge der Entwertung von sozialem und kulturellem Kapital durch Migration. In: Dirim, İnci (Hrsg.): Migration und Bildung: Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Waxmann: Münster, S. 265-288
- Steger, Linda. (2006). Im Geben bekommen. Was Menteebeziehungen für MentorInnen bringen. In: Günter, Andrea (Hrsg.). Frauen - Autorität – Pädagogik: Theorie und reflektierte Praxis. Helmer: Königstein/Taunus, S. 153-166
- Stipsits, Reinhold. (2002). „Wer hat dem wird gegeben...“. In: Tools: Österreichische Fachzeitschrift für Erwachsenenbildung, Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich Heft 4, S. 11-12

- Stipsits, Reinhold. (2003). Sozialpädagogik als „Theorie sozialer Bewegungen“. In: Lauermann, Karin (Hrsg.). Sozialpädagogik in Österreich: Perspektiven in Theorie und Praxis. Mohorjeva / Hermagoras: Klagenfurt, Celovec, Wien, S.124-137
- Tepecik, Ebru. (2011). Bildungserfolge mit Migrationshintergrund: Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. VS-Verl.: Wiesbaden, 1. Aufl.
- Väisänen, Pertti. (2003). Gutes Mentoring im Lehrpraktikum von Studierenden. In: Fischer, Dietlind. Mentoring. Studien-Verl.: Innsbruck, Wien, S. 17-21
- Weiss, Hilde; Unterwurzacher, Anne. (2007). Bildung, soziale Mobilität und Sprache. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.). Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht: Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Drava-Verl.: Klagenfurt, S. 227-241
- Wisbauer, Alexander. (2007). Regionale Bildungschancen. In: Erler, Ingolf (Hrsg.). Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Mandelbaum-Verl.: Wien, 1. Aufl., S. 202-216

## **Internetquellen**

### **URL 1:**

Karl-Franzens- Universität Graz. Plurilingualismus. Online im Internet: URL:

[http://www.uni-graz.at/fszwww/fszwww\\_forschung/fszwww\\_plurilingualismus-2.htm](http://www.uni-graz.at/fszwww/fszwww_forschung/fszwww_plurilingualismus-2.htm)

(Stand 2011-05-24)

### **URL 2:**

Dirim, Inci. (20.5.2011). Antrittsvorlesung. Online im Internet: URL:

<http://medienportal.univie.ac.at/uniview/professuren/detailansicht/artikel/inci-dirim->

[mehrsprachigkeit-im-einwanderungsland-oesterreich/](http://medienportal.univie.ac.at/uniview/professuren/detailansicht/artikel/inci-dirim-mehrsprachigkeit-im-einwanderungsland-oesterreich/) (Stand 2011-09-13)

### **URL 3:**

Grossman, Jean Baldwin; Tierney, Joseph. (2000). Making a Difference: An Impact Study of Big Brothers/Big Sisters (Re-issue of 1995 Study). Online im Internet: URL:

[http://www.ppv.org/ppv/publications/assets/111\\_publication.pdf](http://www.ppv.org/ppv/publications/assets/111_publication.pdf) (Stand 2011-11-05)

### **URL 4:**

OECD: PISA- Internationale Schulleistungsstudie der OECD. Online im Internet: URL:

[http://www.oecd.org/document/20/0,3746,de\\_34968570\\_39907066\\_39648148\\_1\\_1\\_1\\_](http://www.oecd.org/document/20/0,3746,de_34968570_39907066_39648148_1_1_1_)

[1,00.html](http://www.oecd.org/document/20/0,3746,de_34968570_39907066_39648148_1_1_1_1,00.html) (Stand 2011-12-04)

### **URL 5:**

Statistik Austria: Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund. Online im Internet: URL:

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung-](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung-)

[/bevoelkerungsstruktur-  
bevoelkerung\\_nach\\_migrationshintergrund/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung-) (Stand 2012-03-09)

### **URL 6:**

Knittler, Käthe. (2011). Intergenerationale Bildungsmobilität- Bildungsstruktur junger Erwachsener im Alter von 15 bis 34 Jahren im Vergleich mit jener ihrer Eltern. In: Statistische Nachrichten, Bildung und Kultur 4. Online im Internet: URL:

[http://www.statistik.at/web\\_de/services/stat\\_nachrichten/index.html](http://www.statistik.at/web_de/services/stat_nachrichten/index.html) (Stand 2012-03-09)

**URL 7:**

Universität Wien: Personalwesen und Frauenförderung: Linksammlung Mentoring. Online im Internet: URL:  
<http://personalwesen.univie.ac.at/frauenfoerderung/service/linksammlung-mentoring/> (Stand 2011-12-05)

**URL 8:**

Perach-Projekt: The perach tutorial project. Online im Internet: URL:  
<http://www.perach.org.il/Perach/Templates/ShowPage.asp?DBID=1&LNGID=2&TMI D=10000&FID=317> (Stand 2011-11-21)

**URL 9:**

Universität Wien: Vorlesungsverzeichnis SS 2011, Beschreibung Mentoring-Praktikum (DaF 8). Online im Internet: URL: [http://online.univie.ac.at/vlvz?lvnr=100168&show\\_info\\_gruppe=1&semester=S2011&include=kurzkommentar,leistungskontrolle,voraussetzung,literatur,methoden&exclude=inf\\_link](http://online.univie.ac.at/vlvz?lvnr=100168&show_info_gruppe=1&semester=S2011&include=kurzkommentar,leistungskontrolle,voraussetzung,literatur,methoden&exclude=inf_link) (Stand 2011-11-21)

**URL 10:**

Battaini-Dragoni, Gabriella. (o.J.). Förderung des interkulturellen Dialogs: das Weißbuch des Europarats, Straßburg. Online im Internet: URL: [http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Forum21/Issue\\_No10/N10\\_CoE\\_WhitePaper\\_de.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Forum21/Issue_No10/N10_CoE_WhitePaper_de.pdf) (Stand 2012-01-13)

**URL 11:**

Wirtschaftskammern Österreichs: Mentoring für MigrantInnen: Impuls zum Erfolg. Online im Internet: URL: [http://portal.wko.at/wk/startseite\\_dst.wk?dstid=8769](http://portal.wko.at/wk/startseite_dst.wk?dstid=8769) (Stand 2012-01-20)

**URL 12:**

Levold, Tom. (2007). Rezension. Online im Internet: URL: [http://www.system magazin.de/buecher/neuvorstellungen/2007/01/fuchs-heinritz\\_koenig\\_bourdieu.php](http://www.system magazin.de/buecher/neuvorstellungen/2007/01/fuchs-heinritz_koenig_bourdieu.php), (Stand 2012-02-22)

**URL 13:**

Staatssekretariat für Integration Österreich: Integration durch Leistung. Online im Internet:  
URL: [http://www.integration.at/wir\\_ueber\\_uns/leitbild/](http://www.integration.at/wir_ueber_uns/leitbild/) (Stand 2012 02-20)

**URL 14:**

Schimmel, Ruth. (2003). Mentoring for mutual benefit. Online im Internet: URL:  
<http://www.ruthschimmel.com/documents/MentoringforMutualBenefit.pdf> (Stand 2012-02-18)

**URL 15:**

Kinderfreunde Österreich: Die Nachtigall singt nun auch in Wien!: Kinderfreunde starten  
SchülerInnen-Mentoring Projekt Nightingale. Online im Internet: URL:  
<http://www.kinderfreunde.at/Gemeinsam/Projekte/Nightingale> (Stand 2012-02-08)

**URL 16:**

Humboldt Universität Berlin: Kurzdefinition von Mentoring. Online im Internet: URL:  
<http://www.gender.hu-berlin.de/studium/mentoring/Was> (Stand 2012-03-13)

**URL 17:**

Peter Illetschko. (1.11.2011). Moralisch ist das eine Asymmetrie. Online Standard. Online im  
Internet: URL: <http://derstandard.at/1319181731610-/Zuwanderung-Moralisch-ist-das-eine-Asymmetrie> (Stand 2012-02-09)

**URL 18:**

Maas, Marie-Charlotte. (24.12.2011). Kein Beistand, nirgends. Zeit online. Online im  
Internet: URL: <http://www.zeit.de/2011/52/C-Studienabbrecher> (2012-02-09)

**URL 19:**

Universität Wien: Vorlesungsverzeichnis WS 2011, Beschreibung BM 23  
Forschungspraktikum - Kulturelles Kapital von Kindern mit Migrationshintergrund.  
Online im Internet: URL: [http://online.univie.ac.at/vlvz?lvnr=190019&show\\_info\\_gruppe=1&semester=W2011&include=kurzkommentar,leistungskontrolle,voraussetzung,literatur,methoden&exclude=inf\\_link](http://online.univie.ac.at/vlvz?lvnr=190019&show_info_gruppe=1&semester=W2011&include=kurzkommentar,leistungskontrolle,voraussetzung,literatur,methoden&exclude=inf_link) (Stand 2012-12-09)

**URL 20:**

Standard Online. (24.01.2012). Sprachliche Frühförderung von Regierung beschlossen. Online im Internet: URL: <http://derstandard.at/1326503580995/Kindergarten-Sprachliche-Fruehfoerderung-von-Regierung-beschlossen> (Stand 2012-02-11)

**URL 21:**

Bokeno, Michael; Gantt, Vernon. (2000). Dialogic Mentoring: Core Relationships for Organizational Learning. Management Communication Quarterly 14: 237. Online im Internet: URL: [https://webdev.andrews.edu/sed/leadership\\_dept/documents-/dialogic\\_mentoring.pdf](https://webdev.andrews.edu/sed/leadership_dept/documents-/dialogic_mentoring.pdf) (Stand 2012-13-03)

**URL 22:**

Stenzel Florian. (2011). „Effective Mentoring“: Konferenz des Nightingale Mentoring Netzwerks am 5. Mai 2011 in Girona, Katalonien Spanien. Online im Internet: URL: [http://www.nightingale-projekt.de/images/stories/2011\\_2012/Wissenschaftliches-/Konferenzbericht\\_Girona\\_2011\\_mail.pdf](http://www.nightingale-projekt.de/images/stories/2011_2012/Wissenschaftliches-/Konferenzbericht_Girona_2011_mail.pdf) (Stand 2012-02-15)

## **Anhang**

### **Anhang 1, Curriculum Vitae**

#### Persönliche Daten

Name: Raphaela Helena Blaßnig  
Wohnort: Wien  
Geburtsort: Oberndorf bei Salzburg  
Geburtsdatum: 27.09. 1986

#### Schulische Bildung und Ausbildung:

1993- 1997: Übungsvolksschule in Salzburg  
1997- 2005: Bundesgymnasium Zaunergasse  
2009/10: Erasmusaufenthalt in Florenz  
2007/08/09: Grundkurs zur Kinder und Jugendbetreuerin des IFP (Institut für Freizeitpädagogik) Wien; Ausbildung zur Spielpädagogin der Akademie Freiraum Wien; Ausbildung zur Betreuerin für soziale Kompetenzen der Akademie Freiraum Wien  
2010/2011: Ausbildung zur Trainerin für Outdooraktivitäten: Outdoor-Kompetenz in Veränderungsprozessen bei Freiraum Wien

#### Studium:

2006-2012: Studium an der Universität Wien: Bildungswissenschaften (Pädagogik) mit Spezialisierung Sozialpädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik und Deutsch als Fremdsprache  
WS 2008: Teilnahme an HGEX (Kartographische Hochgebirgsexkursion) unter der Leitung von Karel Kriz  
SS 2009: Teilnahme an der LV ‚Minderheiten in Mitteleuropa (MiM) – Tandem Universität Wien – Universität Pécs‘ unter der Leitung von Professor Stipsits  
2011: Studienassistentin und Tutorin am Institut der Bildungswissenschaft der Universität Wien im Bereich der Sozialpädagogik unter Professor Stipsits

2012: Tutorin am Institut der Bildungswissenschaft der Universität Wien im Bereich der Sozialpädagogik unter Professor Stipsits

Berufserfahrungen:

2008-2012: Spielpädagogin und Trainerin für soziale Kompetenzen bei Schulprojektwochen von der Firma Freiraum

Ab 2011: Trainerin bei Outdoor-Projektwochen

Ehrenamtliche Tätigkeiten, Praktika:

2005-2006: Europäischer Freiwilligendienst in einem Jugendzentrum mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Beeinträchtigungen im Alter von 10-19 Jahren in Schweden

2006-2009: Mitarbeit bei dem Verein Grenzenlos: Freizeitkoordinatorin und Mentorin der Europäischen Freiwilligen in Wien

2010: Praktikum bei e-Motion Wien, Pferdetherapie

2009: Projektarbeit mit einer Privatschule in Polen mit DaF (Deutsch als Fremdsprache)

2010: Praktikum beim Jüdischen Bildungszentrum Wien DaF

2010/2011: Mentorin beim Projekt Nightingale

2011: Organisation und Durchführung einer internationalen Jugendbegegnung von „Jugend in Aktion“

Wien, 20.03. 2012

## **Anhang 2, Leitfragen im Endbericht**

1. Zum Mentee:
  - 1.1. Welche Veränderungen haben Sie an Ihrem Mentee in der Projektzeit beobachtet?
  - 1.2. Welche möglichen Entwicklungsfortschritte wie z.B. eine veränderte Selbsteinschätzung der Kinder, eine veränderte Lernmotivation, etc., sind feststellbar?
2. Zum familiären Hintergrund und zur Lebenswelt des Mentees:
  - 2.1. Welche Auswirkungen hat das Projekt auf die schulischen und familiären Rahmenbedingungen des Mentee?
  - 2.2. Wie schätzen Sie die Wirkung des Projekts auf die Bildungsbemühungen innerhalb der Familie ein?
3. Zur MentorInnenschaft:
  - 3.1. Welchen Zugewinn an Erkenntnissen und (Selbst-)Erfahrungen gewinnen Sie aus dem Projekt?
  - 3.2. Mit welchen unerwarteten Rollen, Aufgaben und Herausforderungen waren Sie im Rahmen des gesamten Mentorings konfrontiert und wie haben Sie diese bewältigt?

### Anhang 3, Kategoriensystem

	<b>Definition der Kategorie</b>	<b>Ankerbeispiele</b>	<b>Kodierregeln</b>
<b>(1) Bereitstellung von Zugängen</b>	Bereitstellung/Erschaffung von Zugängen, zu Institutionen, Netzwerken, Personen durch die MentorInnen des Projekts Nightingale	„Darüber hinaus hatte ich durchaus auch den Anspruch darauf, K1s Leben positiv zu beeinflussen und ihm durch dieses Projekt Vorteile in seinem zukünftigen schulischen und beruflichen Werdegang zu ermöglichen und neue Perspektiven zu eröffnen.“ (M1, 13)	Zugänge zu Institutionen, Sport(vereinen), Personen (z.B. Nachhilfe), Zugänge für die Eltern zu neuen Freizeitaktivitäten, Zugang zu weiterführenden höheren Schule
<b>(2) Akquirierung kulturell inkorporierten Kapitals<sup>95</sup> durch die Mentees</b>	Bereitstellung von Zugängen zu kulturell inkorporierten Kapital nach Bourdieu (z.B. Denk- und Handlungsschemata, Kompetenzen, Wertorientierungen, Sprache) durch die MentorInnen des Projekts Nightingale	„Ich finde aber, sie hat gelernt, sich im öffentlichen Raum und in Museen Dinge eigenständig zu erarbeiten; ich würde sagen, sie hat einige Hemmungen in der Hinsicht (...) ablegen können.“ (M2, 2)	Akkumulation von kulturellem Kapital  Bildungsaspiration  Denk- und Handlungsschemata:
<b>(3) Vermittlung von Werten</b>	Vermittlung von Werten der Mehrheitsgesellschaft, Vermittlung von „werten lernen“ durch MentorInnen	„Andererseits ist es auch relevant, den Kindern eine bestimmte Haltung zu speziellen Situationen zu vermitteln. Sie können sich anhand dieser herantasten, ob etwas richtig	

<sup>95</sup> In dieser Kategorie geht es um den inkorporierten Zustand kulturellen Kapitals der für sämtliche kulturelle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensformen, die man durch „Bildung“ erwerben kann steht.

		oder falsch ist, was die einzelnen Figuren verkörpern.“(M4,2).	
<b>(4) Mentees als VermittlerInnen</b>	Die Mentees als zukünftige TrägerInnen dieser Gesellschaft, in der Funktion als VermittlerInnen der Sprachen, Generationen und Kulturen.	„Auch hat sie viel öfter als „Dolmetscherin“ zwischen ihren Eltern und mir fungiert, wenn diese mir etwas erzählen wollten aber nicht die richtigen Worte gefunden haben. Dies hat sie jedes Mal sehr gut gemacht, und ich denke auch, dass es sie zusätzlich selbstsicherer hat werden lassen.“(M5, 6)	
<b>(5) Erweitertes Verständnis</b>	Vertieftes Verständnis voneinander und füreinander, Einsichten, Zuwachs an Erfahrungen zwischen MentorInnen und Mentees/ Familie der Mentees, z.B. Einsichten über die andere Religion etc.,	„Was die Nachteile und Probleme anbelangt, die Familie alleine aus dem Grund erfahren muss, dass sie Migranten sind, so hat sich natürlich keine Lösung ergeben. Aber ihre Situation hat mich zumindest für ihre Perspektive und ihr Leben sensibilisiert.“(M6, 2)	

<p><b>(6) Erkenntnisse und Herausforderungen der MentorInnen</b></p>	<p>Unerwartete Rollen, Aufgaben und Herausforderungen für die MentorInnen und deren Umgang damit, z.B. enge Beziehung mit den Eltern, Übernahme von Nachhilfe, Kinderbetreuung, etc.</p>	<p>Manchmal war mir das aber zu viel. Die Treffen waren körperlich und geistig anstrengend, so absurd das auf den ersten Blick klingen mag. Wenn ich mich dann um Mitternacht verabschieden wollte, so reagierten sie ein wenig beleidigt und fragten, wo ich denn so früh hin wolle. Zuhause angekommen wälzte ich die Familiensituation, ihre Probleme, die Misstände etc. hin und her.“ (M6, 1)</p>	<p>Kontakt zu den Bezugspersonen</p> <p>„Kaufst du mir das?“</p> <p>Die Rolle der Frau</p> <p>Herausforderungen durch die Sprache</p> <p>Umgang mit dem Anderen, dem „Fremden“</p> <p>Beendigung des Projektes</p>
<p><b>(7) Sprache der Mentees</b></p>	<p>Sprachverhalten, Veränderung der Sprache, Lesekompetenz, Kommunikation</p>	<p>„Außerdem bin ich überzeugt, dass K1 durch unsere Gespräche gelernt hat, sprachliche Wissenslücken durch Umschreibungen zu umfahren und so trotz etwaiger Vokabelschwächen das auszu-drücken, was er gerne sagen möchte. Zu Beginn des Projekts waren fehlende Vokabel manchmal das Ende eines Gesprächsthemas und führten dazu, dass K1 aufgab und nicht ausdrückte, was er eigentlich</p>	<p>Sprachverhalten,</p> <p>Veränderung der Sprache</p> <p>Lese- und Schreibkompetenz</p> <p>Kommunikation</p>

		gerne sagen wollte. Ich habe ihn immer wieder ermutigt, die Dinge, die er mir gerne sagen möchte, einfach ein bisschen zu beschreiben, bis ich errate und verstehe, was er gerne sagen möchte.“ (M1, 5)	
--	--	---	--

## **EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG**

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer andern Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am 27.03.2012

(Raphaela Blassnig)