



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Lebenswelt von Volksschulkindern
der 1. Generation aus Migrationsfamilien“

Verfasserin

Andrea Hoffmann, MSc

Angestrebter akademischer Grad

Magister der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften
(Mag.rer.soc.oec.)

Wien, im Februar 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 122 295
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Soziologie
Betreuer:	Univ. Prof. Dr. Rudolf Richter

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt.

Ich habe die Arbeit bzw. Teile davon weder im In- noch im Ausland einer Beurteilerin / einem Beurteiler zur Begutachtung als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Graz, 7. März 2008,
Andrea Hoffmann

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG	5
2 THEORETISCHE KONZEPTE UND KLÄRUNG DER BEGRIFFLICHKEITEN	9
2.1. SOZIALKOMPETENZ	10
2.2. SELBSTKOMPETENZ	11
2.3 KULTUR	13
2.4 SOZIOLOGISCHE PARADIGMEN	14
2.4.1 <i>Sozialisierungstheoretische Konzepte zur Selbstkompetenz und Selbstbewusstsein (Ich - Identität)</i>	14
Moderne Formen der Sozialisierungstheorie	16
2.4.2 <i>Interpretative Soziologie</i>	20
Symbolischer Interaktionismus	20
Konstruktivismus	21
2.4.3 <i>Systemtheorie</i>	24
2.4.4 <i>Kinder und Migration</i>	27
Familie als kleinste Sozialisierungseinheit	28
Historischer Überblick	29
Gastarbeiterfamilien	30
Flüchtlingsfamilien	30
Beziehung zwischen 1. und 2. Generation	32
2.4.5 <i>Sprachliche Neuorientierung</i>	34
3 METHODEN	37
3.1 METHODOLOGIE	37
3.1.1 <i>Grounded Theory</i>	38
3.1.2 <i>Einzelfallstudie</i>	39
Soziologie der Kindheit	39
3.2 INTERVIEWS	42
3.3 FRAGEBOGEN	43
3.3.1 <i>Psychosoziale Gesundheit</i>	48
3.3.2 <i>Work – Life – Balance</i>	51
3.3.3 <i>Zielfragen für Beziehung – 5 Rollen als Basis für gleichwertige Beziehungen</i>	57
3.4 DATENAUSWERTUNG	60
<i>Grobanalyse nach Froschauer/Lueger</i>	60

3.5 BESCHREIBUNG DES FORSCHUNGSFELDES	62
3.5.1 Muttersprachlicher Unterricht	64
3.5.2 Soziodemografische Daten	65
3.5.3 Ausgangssituation in der Klasse im September 1996.....	66
4 ERGEBNISSE	69
4.1 LEISTUNGSSTEIGERUNG	69
4.2 VIER TYPOLOGIEN IM UMGANG MIT KULTUR.....	72
<i>Frieden</i>	72
<i>Spielen und Sport</i>	73
<i>Spracherwerb und Leistung</i>	73
<i>Zuhören und Aufmerksamkeit auf andere</i>	74
4.3 HEIMATLAND VERSUS ÖSTERREICH.....	74
4.4 SOZIALVERHALTEN.....	75
5 DURCHFÜHRUNG DES LERNPROGRAMMS.....	76
5.1 RESONANZ METHODE®	77
5.2 PSYCHOTHERAPEUTISCHE UND KOMMUNIKATIONSTHEORETISCHE GRUNDLAGEN	78
5.3 HYPOTHESEN DER RESONANZ METHODE®	82
5.4 CURRICULUM	85
6 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK.....	88
7 BEGRIFFSDEFINITIONEN	89
8 ANHANG	91
ABSTRACT.....	91
LEBENS LAUF	93
9 LITERATUR.....	95

1 EINLEITUNG

*"Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen,
ist unsere Erfindung"*

(von Foerster, 1997: 40)

Im Vordergrund der Forschung stehen die Kinder und ihre Erlebnisse und Wahrnehmungen der Welt. In Zeiten der vermehrten Informationsflut wird es immer wichtiger, dass die Kinder und Jugendlichen lernen sicher und geschützt ihren Weg zu gehen, um mit den Herausforderungen des Erwachsenwerdens und des Lebens möglichst gut zurecht zu kommen.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Thema Selbstkompetenz und Kultur. Selbstkompetenz meint hier die Konzeption von Ich-Identität und Selbstbewusstsein, Kultur wird in diesem Rahmen als Erleben und Handeln nach bestimmten tradierten und erworbenen Werten verstanden.

Die zu untersuchende Frage ist, ob und wie Selbstkompetenz und das Erleben von unterschiedlichen Kulturen (der Kultur des Heimatlandes und der des Aufnahmelandes Österreich) bei Migrationskindern zusammenspielen. In diesem Fall soll dies bei Kindern einer 4.Klasse Volksschule in Wien untersucht werden, an Hand eines Extremfalles, nämlich einer Klasse in der keines der 22 Kinder Deutsch als Muttersprache hat.

Eine weitere Frage stellt sich, inwiefern die Schule hier als Vermittler und möglicherweise in unterstützende Funktion mitwirken kann.

Die Institution Schule ist heute mehr denn je Mittelpunkt des allgemeinen gesellschaftlichen Interesses¹. Nicht nur Eltern, Kinder und LehrerInnen

¹ In der aktuellen politischen und wissenschaftlich-pädagogischen Diskussion über die Auswirkungen der Ergebnisse der PISA Studie 2004 wird bezüglich Verschlechterung der Deutschkenntnisse die hohe Anzahl der Kinder mit Nicht-deutscher Muttersprache angeführt. Siehe auch www.standard.at

beschäftigen sich mit der Frage, ob das heutige Schulsystem den Anforderungen der Zeit und den individuellen Fähigkeiten der Kinder gerecht wird, auch Gemeinden und Politik, SozialarbeiterInnen und PsychologInnen fühlen sich betroffen, wenn SchülerInnen Symptomatiken aufweisen wie Lernstörungen (Legasthenie, Teilleistungsstörungen, Aufmerksamkeitsdefizitstörung in Verbindung mit Hyperaktivität (ADS/H) oder Apathie)², psychosomatische Erkrankungen, Drogenmissbrauch, Essstörungen bis hin zu Amokläufen, Selbstmord und Drohungen gegen LehrerInnen und Schule.

Das Schulsystem einer Gesellschaft (im gleichen Maße wie auch die anderen Systeme Familie, Politik, Wirtschaft, Kultur, etc.) repräsentiert und reproduziert persönliche, soziale, politische und wirtschaftliche Verhältnisse. Als sekundäre Sozialisationsseinheit reproduziert es die aktuellen zeitlichen Werte, Normen und Regeln seiner Gesellschaft und ihrer Mitglieder.

Die Fähigkeiten und Mangelerscheinungen der Schulen stellen im kleinen System die Fähigkeiten und Mangelerscheinungen des Gesellschaftssystems dar. Das heißt weiters, dass die Symptome der Kinder, LehrerInnen und Schulen als Ganzes ein Spiegelbild des gesellschaftlichen Wohlstands und auch dessen Verwahrlosung darstellen.³

Zur Zeit wird vermutet, dass 25-30% der Kinder, Eltern und LehrerInnen mit den oben erwähnten Problemen konfrontiert sind. Die „weniger auffälligen“ Kinder sind jedoch genauso davon betroffen und daran interessiert, in eine möglichst gute Schule zu gehen und die dem Kind angeborene Neugierde am Lernen zu erhalten.

Was ist eine gute Schule? Welche inneren und äußeren Voraussetzungen brauchen Kinder, um in dieser zweitwichtigsten Sozialisationsinstanz zurechtzukommen?

Eltern stellen sich die Fragen: In welche Schule schicke ich mein Kind? Kann sich mein Kind dort gut entwickeln? Bekommt es alles, was es zum Lernen und Leben

² Begriffsdefinitionen im Anhang

³ vgl. dazu Watzlawick, 1997; von Foerster, 1996; Glasersfeld; Maturana

braucht? Kann es für sich und sein weiteres soziales und berufliches Leben dort etwas lernen?

Es gibt viele sehr gute Bildungseinrichtungen und PädagogInnen, die es verstehen, den SchülerInnen das notwendige Fachwissen beizubringen. Die beiden anderen Komponenten der Schlüsselqualifikationen – Selbst- und Sozialkompetenz – kommen momentan in der Ausbildung zu kurz oder sind gar nicht vorhanden.

Die vorliegende Diplomarbeit ist ein Beginn, diese beiden Fähigkeiten „Selbstkompetenz“ und „Sozialkompetenz“ zu erforschen, insbesondere im schulischen Kontext und bei Kindern aus Migrantenfamilien. Im empirischen Alltag vor allem in der Wirtschaft geht man davon aus, dass wenn Selbst- und Sozialkompetenz verbessert werden, dann verbessert sich auch die fachliche Kompetenz. Anders ausgedrückt – um im Beruf und im Privatleben erfolgreich und zufrieden zu sein braucht es ein ausgewogenes Verhältnis dieser 3 Kompetenzen. In der Arbeit soll untersucht und dargestellt werden, wie Kinder aus unterschiedlichen Kulturen, mit unterschiedlichen Werten und Spiritualität diese Vielfalt als Bereicherung oder auch als Hindernis erleben. Dazu wurden 10 Kinder einer 4. Klasse Volksschule in Wien befragt.

Eine grundlegende Forschungsannahme ist, dass wenn die Kinder Selbstvertrauen und Sozialverhalten (Selbst- und Sozialkompetenz) zusätzlich zur fachlichen Bildung lernen und eine Lernfähigkeit erreichen, um konstruktiv am Unterricht teilzunehmen, um dann in weiterführende Schulen aufsteigen zu können, dann haben sie eine bessere Chance in der neuen Gesellschaft einen Platz zu finden.

Thema dieser Arbeit ist weiters die Darstellung der Möglichkeiten, wie Kinder aus Migrationsfamilien ihre altersgemäßen persönlichen und sozialen Entwicklungen durchleben, diese jedoch durch Merkmale wie Kriegserlebnisse, Flucht, Verlust

von Familienangehörigen, neue Umgebung, neue Sprache und Kultur verändert werden.

Es soll aufgezeigt werden, dass diese Faktoren zwar Schwierigkeiten in schulischer und sozialer Umgebung auslösen können, aber nicht zwingend sein müssen. Allzu oft wird im Rahmen der Migrationsforschung vor allem bei Jugendlichen der Fokus auf die Störfaktoren in deren Lebensläufen gelegt und so die Betroffenen damit auch zum Fokus als Störfaktoren für die Aufnahmegesellschaft stigmatisiert werden.

Die Kinder in der heutigen Zeit – sowohl aus Migrationsfamilien als auch aus österreichischen Familien – müssen mit völlig neuen individuellen und sozialen Anforderungen zurechtkommen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in 3 Teile.

Im ERSTEN TEIL geht es um die Klärung und die theoretischen Konzepte zu den Begrifflichkeiten Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, des Kulturbegriffs unter Verwendung der Sprache als Form der Sozialisation nach BOURDIEU.

Im ZWEITEN Teil wird anhand einer Einzelfallstudie erforscht, wie Kinder aus Migrationsfamilien in der Volksschule die verschiedenen Kulturen erleben und damit umgehen.

Im DRITTEN TEIL wird ein Überblick über die Maßnahme gegeben, die in der 4. Klasse Volksschule durchgeführt wurde zur Steigerung der Lernfähigkeit der Kinder und zur Verbesserung des Klassenklimas.

2 THEORETISCHE KONZEPTE UND KLÄRUNG DER BEGRIFFLICHKEITEN

Zu Beginn soll ein Überblick gegeben werden, diese Begrifflichkeiten zu definieren und auf das konkrete Thema „Migrationskinder in der Schule“ einzugrenzen.

Sozialkompetenz und Selbstkompetenz werden in der Alltagssprache regelmäßig verwendet, die Definitionen aus soziologischer, philosophischer, psychologischer und pädagogischer Sicht sind sehr unterschiedlich und unzureichend.

Die beiden Begriffe „Selbst- und Sozialkompetenz“ werden oft sehr indifferenziert und oft auch ungenügend operationalisiert dargestellt. Der Duden gibt zum Begriff „Selbstkompetenz“ gar keine Auskunft, Sozialkompetenz heißt darin *„die Fähigkeit einer Person, in ihrer sozialen Umwelt selbstständig zu handeln“* (www.duden.de). Weiters ist im Brockhaus zu finden soziale Kompetenz als *„Ausmaß, in dem ein Individuum fähig ist, in seinem sozialen Umfeld selbstständig zu handeln“* (BROCKHAUS nach Faix/Laier, 1996) Kompetenz meint in den meisten Fällen eine bestimmte Fähigkeit im Umgang mit sich selbst (Selbstkompetenz) und im Umgang mit anderen (soziale Kompetenz).

Es fällt auf, dass Sozialkompetenz in der Literatur häufiger vorkommt und bereits sehr ausführlich beschrieben und erforscht wird (Nigsch, 1999; Stangl, 2001; Waidhofer, 2004) während der Begriff der Selbstkompetenz fast gar nicht zu finden ist oder unter anderen Begriffen subsumiert wird wie zum Beispiel personale Kompetenz, Persönlichkeitskompetenz, Selbstwertgefühl oder auch Entscheidungsgefühl. Um die Erlebniswelten der Kinder besser verstehen und beschreiben zu können, sollen diese Begriffe hier einzeln beschrieben und konkretisiert werden.

2.1. SOZIALKOMPETENZ

Unter dem Begriff der Sozialkompetenz wird unter anderem das Maß für die Fähigkeit, sich in einem gegebenen sozialen Feld angemessen zu bewegen. (Rampus, 1974 in Stangl, 2001) Die personale und situative Kompetenz können nicht getrennt behandelt werden, da sie in einander beeinflussen.

Weiters ist festzustellen, dass die personalen Fähigkeiten im Umfeld zurecht zukommen abhängig sind von familiären, kulturellen, gesellschaftlichen und individuellen Lebenseinstellungen. Die situative Sozialkompetenz ist daher auch abhängig von der jeweiligen Rolle und Position in einem bestimmten Kontext.

Für Migrationskinder bedeutet dies, bestimmte kulturelle und familiäre Überlieferungen mit denen des Aufnahmelandes zu vergleichen, zu adaptieren oder auch zu verleugnen

HOFFMAN schreibt von der Beziehung zwischen Person und Umwelt und der gegenseitigen Beeinflussung. Sozialkompetenz ist für MALIK nicht erlernbar. *„Sozialkompetenz ist eines jener Wörter, auf das man besser verzichtet, wenn man an Substanz interessiert ist. Wer eine übliche mitteleuropäische Erziehung und Schulausbildung hat und sich in der Jugend für eine Sache engagiert hat, im Sport oder in einer gemeinnützigen Organisation, hat ausreichend Sozialkompetenz, um den Großteil an Führungsaufgaben gut zu bewältigen. Was man speziell lernen muss, ist das "Handwerk" der Führung. Sozialkompetenz lernt man früh - oder gar nicht.“* (Malik, in Stangl, 2001) HOFFMANN hingegen sieht in einer gelungenen Sozialisation das Ziel einer gesellschaftlich handlungsfähigen Persönlichkeit, „die sich in aktiver Auseinandersetzung mit sozialen Bedingungen und Anforderungen sowie den jeweiligen psychischen Strukturen entwickelt, Diese Person – Umwelt – Interaktion sind Bewältigungsformen von Realität mit der Ausbildung von handlungsgenerierenden Kompetenzen.“ (Hoffman, 1990: 7f) Für Kinder aus Migrationsfamilien, die in einem anderen Land in die Schule gehen, bedeutet dies, dass ein neuerlicher umfangreicher Sozialisationsprozess beginnt. HOFFMANN (1990) und auch HURRELMANN (2002) gehen davon aus, dass

Sozialisation ein andauernder Prozess ist. Für Migrationskinder heißt das, dass zusätzlich zu ihrem Entwicklungslernen innerhalb ihrer Familie ein neues Lernen der Werte und Normen des Aufnahmelandes dazu kommt. Es kann zu Schwierigkeiten kommen (intrapersonell und interpersonell), wenn die Regeln und Muster im Aufnahmeland denen des Heimat- oder Geburtslandes stark widersprechen. Dies kann für die Kinder zu einem Solidaritätskonflikt führen, der sich in verschiedenen Signalen bemerkbar macht (aggressives Verhalten sich oder anderen gegenüber, kompletter Rückzug, psychosomatische Beschwerden, usw.) Es kommt zu unterschiedlichen Handlungen der Kinder in ihrem Aufnahmeland. BERGER, LUCKMANN beschreiben die Identifizierung mit gesellschaftlich objektivierten Verhalten als eine Wechselwirkung von Sinnübernahme und Distanzierung.

2.2. SELBSTKOMPETENZ

Im Rahmen dieser Arbeit stellt der Prozess der Erlangung von Selbstkompetenz/Selbstbewusstsein eine wichtige Rolle im Erwerb von schulischem Fachwissen. Selbstkompetenz meint in diesem Zusammenhang die Konzeptualisierung von Ich-Identität, die sozialisationstheoretische Entwicklung der eigenen Identität und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten.

Selbstkompetenz stellt auch mit Ende des 20. Jahrhunderts und Beginn des 21. Jahrhunderts einen Teil der sogenannten Schlüsselqualifikationen dar. Diese Begrifflichkeiten stammen vorwiegend aus wirtschaftstheoretischen Diskussionen, haben jedoch schon Zutritt zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen wie der Soziologie, Pädagogik, Politikwissenschaft oder Philosophie gefunden.

Unter Schlüsselqualifikationen oder auch Schlüsselkompetenzen versteht man das Zusammenspiel und die Balance zwischen der Fachkompetenz, der Sozialkompetenz und der Selbstkompetenz.

Fachkompetenz versteht das kognitive angesammelte Wissen zu bestimmten Fachbereichen. Sozialkompetenz ist die Fähigkeit, sich mit der äußeren Realität - den Regeln und Normen der Gesellschaft und des spezifischen Umfelds (Beruf, Familie, Freunde, Öffentliche Institutionen, etc.) - zurechtzufinden. Selbstkompetenz bedeutet, die individuellen Bedürfnisse, Gefühle der inneren Realität wahrzunehmen und sie umzusetzen.

Es sollen daher verschiedene, oft ineinander übergehende und ergänzende Theorien zum Thema Ich-Identität/Selbstkompetenz dargestellt und erläutert werden. Außerdem ist ein Ziel dieser Arbeit die Darstellung der Möglichkeiten zur Persönlichkeitsbildung und Identitätsentwicklung von Schulkindern mit nicht deutscher Muttersprache. Es soll aufgezeigt werden, wie Kinder im Alter von 9 bis 11 Jahren die *„Bewältigung mit äußerer und innerer Realität und die Balance von sozialer und persönlicher Identität“* (vgl. Hoffmann, 1990: 5) finden.

Für Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien wird diese Identitätsbildung und Identitätsfindung noch erschwert dadurch dass, *„die tradierten Strukturen der Herkunftskultur nicht mehr halten, sie müssen gleichzeitig die Anforderungen der österreichischen sowie der Herkunftskultur erfüllen und sind dadurch häufig in einer kulturellen Kluft. Verschärfte Generations- und Identitätskonflikte sind die Folge. Viele jugendliche Migrantinnen und Migranten sowie Jugendliche der zweiten und dritten Generation suchen ihre Identität im materiellen Wohlstand, der jedoch durch die sozioökonomische Benachteiligung nur erschwert erreicht werden kann.“* (ÖBIG, 2001: 19)

SCHÜTZ definiert Selbstkompetenz als ein subjektiv sinnvolles Handeln und damit Erleben der eigenen Wirklichkeit; Handeln ist *„eine Bewusstseinsleistung und nicht eine objektive Kategorie des natürlichen Welt“* (Schütz, 1984: 17)

2.3 KULTUR

Die Kultur einer Gesellschaft oder eines Systems innerhalb einer Gesellschaft wie der Familie, der Schule, der Politik oder Wissenschaft ist vielschichtig und aus mehreren Faktoren zusammengesetzt. Für LUHMANN ist Kultur ein Medium innerhalb des Gesellschaftssystems. Kultur besteht und entsteht aus dem Zusammenspiel verschiedener Kommunikationsmedien innerhalb eines Systems und zwischen den Systemen wie *„der Sprache, der Verbreitungsmedien und der symbolisch generalisierten Medien.“* (Luhmann, 1998: 409) Die Schwierigkeit über diese Komponenten den Begriff Kultur zu erklären liegt für ihn darin, dass sich diese Medien sehr schnell ändern und das System der Gesellschaft laufend damit beschäftigt ist, diesen Veränderungen Rechnung zu tragen. Durch diese unruhige Aktivität innerhalb der Gesellschaft kommt er zu dem Schluss, *„es bleiben schließlich nur noch die Werte als Formen der Selbständigkeit von Kultur.“* (Luhmann, 1998: 411) Anders ausgedrückt heißt das, dass sich Kultur daraus ergibt, nach welchen Werten gehandelt wird und dadurch ein bestimmter Sinn generiert wird.

Da der Begriff der KULTUR sehr vielschichtig ist, wird sie wie folgt definiert: Kultur bedeutet Orientierung und Alltagspraxis in einer Gesellschaft, die auf unterschiedliche Art gelernt wird. Kulturelle Bildung wird nach BOURDIEU über *„das umfassende und unmerklich vor sich gehende, bereits in frühester Kindheit im Schoß der Familie einsetzende Lernen“* (Bourdieu, 1982: 120f) erworben und dient der Unterscheidung innerhalb der Gesellschaft. LINFERT schreibt dazu, dass *„die Kultur einer Gemeinschaft anhand ihres Repertoires an Verständigungsmöglichkeiten, Einstellungen, Normen und Werten von anderen Kulturen abgegrenzt werden kann. Eine Kulturgemeinschaft beschreiben zu wollen impliziert ebenso die Abgrenzung von anderen Kulturgemeinschaften und die Anerkennung der Differenz von Kulturen.“* (Linfert, 1998: 9f)

Diese Werte, Normen und das Wissen über diese Kultur werden in der Familie und deren Sitten und Bräuchen, sowie in der Öffentlichkeit wie Schule, Arbeitsumfeld, Bekanntenkreis umgesetzt. Diese Umsetzung der BOURDIEU'schen „kulturellen Kompetenz“ beinhaltet außerdem eine bewusste Inszenierung der eigenen Persönlichkeit.

2.4 SOZIOLOGISCHE PARADIGMEN

Der Arbeit zugrunde liegende soziologischen Paradigmen erstrecken sich in einem sehr weiten Rahmen von der **Sozialisationstheorie**, dessen Anfänge bei Emile Durkheim liegen, über die **Interpretative Soziologie** mit dem Symbolischen Interaktionismus, der Phänomenologie und dem Konstruktivismus bis hin zur **Systemtheorie** nach Luhmann und der weiteren Entwicklung der **Kybernetik**, **Kommunikationstheorie** und Gehirnforschungen Heinz von Foersters und neurobiologischen und neurolinguistischen Forschung Gregory Batesons.

Ich werde nur soweit auf die einzelnen Theorien eingehen soweit sie für die Erklärung des Forschungsfeldes relevant sind und die Darstellung der Ergebnisse erweitern.

2.4.1 Sozialisationstheoretische Konzepte zur Selbstkompetenz und Selbstbewusstsein (Ich - Identität)

Die Sozialisationstheorie wie wir sie heute kennen ist selbst ein Produkt aus mehreren theoretischen Ansätzen aus der Psychologie und Soziologie.

Ich stelle sie deshalb an den Anfang dieses Kapitels, da ihre Grundlagen weit zurückreichen nämlich in die Anfänge der Soziologie überhaupt. Weiters stellt die

Sozialisationstheorie die Grundlage der Erforschung der menschlichen Persönlichkeitsentwicklung dar und soll daher den anderen Theorien übergestellt werden.

Es ist nicht immer leicht die einzelnen theoretischen Modelle zutrennen bzw. isoliert zu betrachten, da sie in vielen Punkten ineinander übergehen oder sich ergänzen.

Nimmt man die Definition der klassischen Sozialisation (vgl. Hurrelmann, 2002: 12f) so findet sich in dieser Darstellung G. H. Mead wieder, auf dessen Modell gesondert im Rahmen des Symbolischen Interaktionismus hinweisen wird. Ebenso die systemische Betrachtungsweise von Sozialisation wird im 3. Abschnitt der Soziologischen Paradigmen mit Luhmanns Systemtheorie genauer betrachtet.

Sozialisation im traditionellen soziologischen Sinn nach Durkheim meint die „Vergesellschaftung der menschlichen Natur“. Damit legte er den Grundstein zur Erforschung von der Vermittlung der Gesellschaft und dem Individuum, der in der heutigen Zeit auch zu vielen Missverständnissen oder Missinterpretationen führt.

Durkheim wird oft zitiert als Theorie der Unterwerfung der Individuen der Gesellschaft. Er geht jedoch davon aus, „[...] dass die Erziehung eine eminent soziale Angelegenheit ist, und zwar durch ihren Ursprung wie durch ihre Funktionen [...]“. (Durkheim, 1984: 37) Erziehung meint hier die Implementierung gesellschaftlicher Regeln seitens des Erwachsenen in das Kind, im größeren Zusammenhang wird hier von Sozialisation gesprochen. Durkheim geht weiter und setzt voraus, dass Sozialisation soweit geht, dass die Individuen mit genau den Inhalten und Regeln erzogen werden, die eine Gesellschaft und ihre Wirtschaft brauchen. Dieses „Funktionieren für eine Gesellschaft“ führt dazu dass die Individuen charakterlich verarmen und sich immer ähnlicher werden, gleichzeitig verstärkt es den Zusammenhalt dieser Gesellschaft, der immens notwendig ist, um das System Gesellschaft zu erhalten.

Idealerweise sieht Sozialisation also vor, das Individuum mit den Gesellschaftlichen Regeln so vertraue wie möglich zu machen und ihm ebenso alle Freiheiten der „Individualität“ zu lassen. Diese Balance und damit *„die Ziele der Erziehung sind soziale Ziele; die Mittel, mit denen diese Ziele erreicht werden können, müssen also notwendiger weise soziale Mittel sein.“* (Durkheim, 1984: 52)

Diese Balance müssen heute nicht nur Kinder österreichischer Familien vollbringen, sondern vor allem Migrationskinder und deren Familien. Die 1. Migrationsgeneration befindet sich in einer tertiären Sozialisation in der Form, dass sie bereits mit Grundregeln des sozialen Miteinanders ausgestattet ist und dennoch in einer oft komplett neuen Kultur deren Regeln lernen muss. Die Kinder – also die 2. Migrationsgeneration - befinden sich mitten in der Sozialisationsphase und sind meist noch nicht stabil genug in der Kultur und Kommunikation der Eltern, also zum Teil mehrfach überfordert, da sie gleichzeitig zur sekundären Sozialisation in der Schule mit der tertiären Sozialisation einer anderen Kultur konfrontiert werden⁴.

Moderne Formen der Sozialisationstheorie

Im Lauf der individuellen Identitätsentwicklung finden mehrere zeitlich und altersbedingte Phasen der Sozialisation (Primär-, Sekundär- und Tertiärsozialisation) statt sowie auch neue Mechanismen der Sozialisation wie beispielsweise Massenmedien oder öffentliche Institutionen der Gesellschaft ein Teil dieses Entwicklungsprozesses geworden sind.

Sozialisation besteht aus sozialen und psychologischen Prozessen. Während der soziale Teil sich mit den Einrichtungen der Sozialisation befasst, wie Familie, Schule, Beruf u. a. beschäftigt sich der Psychologische Teil mit den *„Strategien*

⁴ Primäre Sozialisation meint hier die Erziehung in der Familie, Sekundäre in der Schule und Tertiäre in der Gesellschaft (Peergroups, Berufliches Umfeld, etc.)

der Abstimmung zwischen inneren Bedürfnissen und äußeren Erwartungen“
(Hurrelmann, Ulich; 1991: 11)

Im Rahmen dieser Arbeit werden die sozialen und psychologischen Aspekte gemeinsam betrachtet und analysiert.

Sozialisation ist folglich das Wechselspiel von individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Erwartungen und dessen Integration in ein eigenverantwortliches Selbstbild. *„Sozialisation ist somit bivalent, sie trägt den Doppelcharakter von Vergesellschaftung und Individuation. Zum einen spiegeln entwickelte Denk- und Verhaltensstrukturen soziale Vorgaben wider, zum anderen sind ausgebildete Orientierungs- und Regelsysteme denkbar, die subjektspezifisch und damit einmalig sind.“* (Hoffmann, 1990: 7)

Sozialisation bezeichnet daher auch immer einen ständigen Lernprozess, der Erlebtes und Erfahrungen der äußeren Realität wie auch der inneren Realität verarbeitet und dem Individuum anpasst. Diese Lern- und Entwicklungsschritte haben dadurch auch kein Endstadium, sondern bezeichnen *„den Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzungen mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt.“* (Hurrelmann, 1986: 14 in Hoffmann, 1990: 7) Dieser Lernprozess wird vom Individuum bestimmt und gesteuert, genauso wie von dem jeweiligen Umfeld.

Die verschiedenen Ansätze der Sozialisation unterscheiden sich meist in der Hervorhebung der beeinflussenden Faktoren. Für Jean PIAGET zeigt sich das Verhältnis von Individuum und Umfeld zugunsten der inneren Bedürfnisse und Strukturen. Es ergibt sich dadurch eine Form der Anpassung der Verhaltensstruktur des Individuums an die im Umfeld gemachten Erfahrungen. Die gemachten Erfahrungen werden in eine hierarchische Ordnung gebracht, entweder werden sie bereits bekannten oder ähnlichen Erfahrungen untergeordnet

oder sie bewirken eine Veränderung des gewohnten Verhaltens, dass das neue Wissen das alte um eine Erfahrung reicher macht. (vgl. Hoffmann, 1990: 12f)

Hier wäre wichtig herauszufinden, nach welchen Kriterien diese Anpassungen vorgenommen werden. PIAGETs Theorie geht implizit auch davon aus, dass Erfahrungen immer bewusst erlebbar sind und im Rahmen der Vergesellschaftung des Individuums auch bewusst eingeordnet werden können. Dies findet bei HURRELMANN eine Ergänzung in dem Sinn, dass zwar jeder einen Mechanismus zur Selbstregulierung besitzt, *„diese interne Selbstregulation finde sowohl durch unbewusste Verhaltenskoordination als auch durch intentionale Handlungsprozesse statt.“* (Hurrelmann; Ulich, 1991: 40)

Dieser Regulationsfaktor – E.H. ERIKSON nennt ihn auch „ego – identity“ kontrolliert die inneren Bedürfnisse und Emotionen hinsichtlich ihrer Verwendbarkeit mit dem sozialen Umfeld. Für Erikson spiegelt die Gesellschaft mit ihren Regeln und kulturellen Normen eine Art Stabilitätskonzept wider, in der das sozial gesunde Individuum seine Ich-Identität entdeckt und entwickeln kann. Sozial gesund bedeutet für ihn, dass individuelle Identität ohne gesellschaftliche Einbettung in Egozentrismus und letztendlich Konfusion führt.

Eriksons Beobachtungen und Forschungen basieren hauptsächlich auf psychoanalytischen Daten, die er über Störungen und Abweichungen der Phasen zur Identitätsfindung begründet. Aufgrund von Abweichungen von normativer Kindheitsentwicklung entstand der Prozess von fortwährenden Neubildungen und Umstrukturierungen im Leben eines Menschen bis hin zur stabilen Identität. Diese kann bereits im Jugendalter erreicht werden oder aber erst später. Krisen und Störfaktoren sowohl psychischer als auch biographischer Art verändern den Weg zu Erreichung dieser stabilen Ich-Identität. Er stellte jedoch kaum in Frage, dass jeder Mensch diese psycho-soziale Stabilität im Lauf des Lebens erreichen wird. Ebenso war es für ihn unvorstellbar, dass dieses Entwickeln der Ich-Identität abseits der Gesellschaft passiert. Dazu schreibt er: *„Der Begriff der Ich-Identität kann auf zwei Weisen missverstanden werden. Man kann den Verdacht hegen,*

dass jede Identität konformistisch ist, dass ein Identitätsgefühl in erster Linie durch die völlige Interwerfung des Individuums inter gegebene Rollen und durch seine bedingungslose Anpassung an die Forderungen der sozialen Veränderungen erworben wird. Sicher kann sich kein Ich außerhalb des Gesellschaftsprozesses entwickeln, der funktionierende Prototypen und Rollen anbietet. Das gesunde starke Individuum passt diese Rollen aber weiteren Ich-Prozessen an und trägt damit dazu bei, den Gesellschaftsprozess lebendig zu erhalten.

Das zweite Missverständnis betrifft die Individuen, die sich dem Studium und den einsamen Streben nach menschlicher Integrität widmen und damit neben und über der Gruppe zu leben scheinen, aus der sie stammen. Stehen sie über jeder Identität? Derartige Individuen waren in ihrer Entwicklung keineswegs unabhängig von der Identität ihrer Gruppe, die sie vielleicht tatsächlich bis zu dem Punkt absorbierten, wo sie aus ihr hinauswuchsen. Noch auch sind sie frei von einer neuen gemeinschaftlichen Identität, wenn sie sie auch nur mit sehr wenigen teilen, die nicht einmal im selben Gebiet zu leben brauchen.“ (Erikson, 1968: 402f)

Auch er beschreibt die ständige Dynamik zwischen Individuum und Gesellschaft. Dadurch gewinnt Eriksons Konzept der psycho-sozialen Phasen der Identitätsentwicklung auch soziologisch an Bedeutung, da die psychologischen Faktoren nur in gesellschaftlichem Rahmen lebbar und erweiterbar sind.

Wie genau die einzelnen Phasen der Identitätsentwicklung umgesetzt werden, und welche Handlungen und mit welchen Zielen sie gesetzt werden, das versucht die interpretative Soziologie und vor allem der Symbolische Interaktionismus zu erklären.

2.4.2 Interpretative Soziologie

Diese fließende Grenze der Soziologie und Psychologie wie sie auch schon bei ERIKSON entsteht trägt die interpretative Soziologie dahingehend Rechnung, dass sie sich mit der Motivation und Sinnhaftigkeit von Handlungen beschäftigt. Sie will „verstehen“, warum Menschen bestimmte Handlungen setzten und warum nicht.

Hauptvertreter dieser Richtung ist der Symbolische Interaktionismus mit GERORGE HERBERT MEAD.

Symbolischer Interaktionismus

Der symbolische Interaktionismus geht davon aus, dass es zusätzlich zu den explizit beobachtbaren Handlungen und verbalen Äußerungen Bedeutungen gibt, die nonverbal und symbolisch übermittelt werden.

Dieser soziologische Ansatz ist besonders interessant, wenn es um das Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen geht. Nicht nur zwischen verschiedenen Kulturen auch in ein und derselben kommt es immer wieder zu Missverständnissen in der zwischenmenschlichen Kommunikation. Wenn zwei Menschen einer Geste die gleiche Bedeutung geben, dann spricht man von einem „significant symbol“. Die Sprache ein solches. Viele andere nonverbalen Verhaltensmuster müssen in der Kommunikation erst „entschlüsselt“ werden und die Entschlüsselung ist abhängig von den Bedeutungen und persönlichen Vorstellungen des „Entschlüsslers“.

Hier treffen komplexe Mechanismen in der Kommunikation zusammen. MEAD unterscheidet hier zwischen „I“ und dem „Me“. Das „I“ repräsentiert die eigenen inneren Bedürfnisse und Vorstellungen, das „Me“ die Sichtweise der Anderen, das Bild der Außenwelt über sich selbst.

Das „I“ und das „Me“ stehen im Bewusstsein in ständiger Interaktion, dies nennt MEAD dann „Soziales Handeln“. Für Migrationsfamilien stellt diese Interaktion eine große Herausforderung dar, weil sie sowohl in der Innenwelt als auch in der Außenwelt mit neuem Symbolgehalt in der Kommunikation zu tun haben.

Konstruktivismus

In diesem Kapitel wird in groben Zügen auf den (radikalen) Konstruktivismus eingegangen, wie er unter anderem von ERNST VON GLASERSFELD oder auch HUMBERTO MATURANA und FRANCISCO VARELA definiert wurde, nämlich dass unser Wissen im Gehirn kein Abbild der Wirklichkeit darstellt, sondern dass es aus verschiedenen Reizen zusammengesetzt wird und so jeder Mensch die eigene Welt kreiert. (vgl. Richter; 1995: 101f) In den Worten Gregory Batesons ausgedrückt: *„Wieviele von Ihnen werden damit übereinstimmen, dass Sie mich sehen? Ich sehe eine Reihe von erhobenen Händen – also nehme ich an, dass die Verrücktheit die Geselligkeit liebt. Natürlich sehen Sie mich nicht „wirklich“. Was sie „sehen“ ist ein Bündel von Informationen über mich, die Sie zu einer bildlichen Vorstellung von mir synthetisieren. Sie machen dieses Bild. So einfach ist das.“* (Bateson, 1996: 614)

Der Konstruktivismus gilt als eine Meta-Theorie im Interpretativen Paradigma. Vielmehr handelt es sich um eine interdisziplinäre Diskussion, indem Erkenntnisse aus unterschiedlichen Disziplinen, wie z.B. der Psychologie, Philosophie, Sozialwissenschaft, Kybernetik zweiter Ordnung, den Neurowissenschaften, der Biologie usw. hineinfließen.

Man unterscheidet daher auch zwischen Sozialkonstruktivismus nach PETER L. BERGER und THOMAS LUCKMANN, Biologischem Konstruktivismus nach HUMBERTO MATURANA und FRANCISCO VARELA, Empirischen

Konstruktivismus nach KARIN KNORR-CETINA und dem radikalen Konstruktivismus nach ERNST VON GLASERSFELD.

Die Grundannahme aller oben erwähnten Ansätze des Konstruktivismus ist, dass Erkenntnis als Konstruktionsprozess zu verstehen ist und die Wirklichkeit das Produkt dieses Prozesses ist, d.h. die Wirklichkeit wird nicht gefunden, sondern sie wird von einem Beobachter operativ erfunden/erzeugt, deutlicher ausgedrückt bedeutet dies: "*Die Umwelt, die wir wahrnehmen, ist unsere Erfindung*". (Foerster, 1996: 26).

Konstruktivismus ist kein homogener Wissenschaftsbereich, sondern ein heterogener, interdisziplinärer Forschungszusammenhang. Im Zentrum des Radikalen Konstruktivismus steht die Frage, wie Erkenntnisvorgänge zustande kommen, wie sie sich auswirken und zu welchen Ergebnissen sie führen. Ein Kernpostulat des Konstruktivismus lautet: Menschliches Wissen ist Konstruktion.

Eine weitere Form des Konstruktivismus ist der Radikale Konstruktivismus, der in dem Maße radikal ist, indem er betont, dass das, was wir wahrnehmen, ein Konstrukt unseres Gehirns ist; er lehnt die Erkennbarkeit (nicht jedoch die Erfahrbarkeit) einer vom Bewusstsein unabhängigen Welt ab. Eine holistisch orientierte Weiterführung des Radikalen Konstruktivismus ersetzt das Kriterium der Objektivität durch das der Intersubjektivität; danach sind nicht so sehr die objektiven Daten, sondern die subjektiven Reaktionen beim Empfänger der Daten von entscheidender Bedeutung. Dementsprechend kann es auch keine objektiven, sondern nur (inter-)subjektive Informationen geben, die in ein interaktives Konzept der Wirklichkeit eingebunden sind. Die Mehrdimensionalität unserer Welt ermöglicht uns unterschiedliche, jedoch miteinander gekoppelte Wahrnehmungsperspektiven. Diese Tatsache macht sich die Hypnose zu nutze. Hypnose im weitesten Sinn gesehen, als ein Alltagsphänomen, wenn keine bewusst gesetzte Handlung, Entscheidung und Wahrnehmung stattfindet, wird in der Werbung benutzt. Das macht es besonders für Kinder und Jugendliche

schwierig, sich zwischen all den Bildern und Suggestionen der Medien zu orientieren.

Deshalb ist Objektivität laut von Foerster eine geniale Strategie, um sich der Verantwortung zu entziehen. Eine neue Wahrnehmung der Wirklichkeit, die sich der Verantwortung für den Blauen Planeten stellt, erfordert, dass wir gleichermaßen Beobachter und Teilnehmer sind, die sich der Rückkopplung mit anderen Systemelementen bewusst werden. (vgl. Glasersfeld; 2002: 17)

2.4.3 Systemtheorie

Die Erkenntnis und damit verbundene Entstehung der Systemtheorie zu Beginn des 20. Jahrhunderts brachte mit sich, dass der Mensch ein Teil und ein Ganzes von verschiedenen autopoietischen Systemen ist. Ludwig VON BERTALANFFY definiert Systeme „als die Gesamtheit der wechselseitigen Relationen zwischen Elementen einer Ganzheit.“ (Richter, 1997: 112) Das besagt wiederum, dass es Grenzen zwischen Systemen und zwischen innerhalb und außerhalb eines Systems geben muss.

Die Beziehung der Elemente in einem System ist wechselseitig und wird später als Kybernetik beschrieben. Kybernetik setzt weiters voraus, dass wir nicht allein sind auf der Welt und unsere Denkstrukturen und Handlungen Auswirkungen auf unser Umfeld haben können.

Virginia Satir geht in diesem Sinne davon aus, dass wenn sich ein Teil im System Familie verändert, verändert sich das gesamte System.

Diese neue Intersubjektivität und das Entdecken möglichst vieler Handlungsspielräume werden auch in der Kybernetik beschrieben. Die Logik geht davon aus, dass auf eine Aktion A eine Reaktion B folgt – die Kybernetik geht von einer negativen Logik aus, nämlich dass auch eine Aktion A deren Reaktion B sein kann noch XYZ Reaktionen möglich wären.

Kybernetik geht einen Schritt weiter in der Beschreibung der Wirklichkeit (Kybernetik 1. Ordnung) und beschäftigt sich mit der Beschreibung der Beobachter dieser Wirklichkeit (Kybernetik 2. Ordnung) und der Beobachtung der Beobachter (Kybernetik 3. Ordnung). Zwischen den AkteurInnen und BeobachterInnen der Gesellschaft laufen sogenannte Feedbackschleifen, die aus möglichen Aktionen eine Vielfalt an möglichen Reaktionen hervorrufen. Heinz VON FOERSTER erforschte in diesem Zusammenhang die Beschaffenheit von trivialen Maschinen (logische Input – Output Mechanismen) und nicht-triviale Maschinen. Er hielt das Streben der Gesellschaft nach Trivialisierung, also nach

möglichst einfach gestrickten Erklärungsmechanismen für höchst gefährlich, da es den einzelnen Menschen entmündigt. In einem recht extremen, aber sehr realen Beispiel erläutert er folgendes:

„Betrachten Sie etwa den Aufbau unseres Schulsystems. Der Schüler kommt zur Schule als eine unvorhersagbare „nicht-triviale Maschine“. Wir wissen nicht, welche Antwort er auf eine Frage geben wird. Will er jedoch in diesem System Erfolg haben, dann müssen die Antworten, die er auf unsere Fragen gib, bekannt sein. Diese Antworten sind die „Richtigen“ Antworten.

F: „Wann wurde Napoleon geboren?“

A: „1769“

Richtig! (weil erwartet)

Schüler → Schüler

Aber:

F: „Wann wurde Napoleon geboren?“

A: „Sieben Jahre vor der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung.“

Falsch (weil unerwartet)

Schüler → Nicht-Schüler.“ (Foerster, 1993: 208)

Diese Erwartungshaltung wird als sogenannter „Eigenwert“ eines Systems beschrieben. Solche sozialen Erwartungen reduzieren die Komplexität eines Systems und stärken dadurch die Stabilität und Dauerhaftigkeit eines Systems. Sie wirken der Dauerirritation entgegen, dass alles immer anders sein könnte. (vgl. Richter, 1987: 119f)

Wie auch in Viktor Frankls Theorie, dass es ein sinnstiftendes Ganzes gibt, an dem sich der Mensch orientieren kann, so besteht auch für soziale und psychische Systeme die Notwendigkeit eines konstituierenden Sinnes, um die Welt im System zu repräsentieren. Geht der Sinn eines Systems verloren, so ist auch der Bestand des Gesamtsystems fraglich.

Die Frage des Sinns nimmt für Kinder aus Migrationsfamilien einen besonderen Stellenwert ein. Er konstituiert sich aus den kulturellen und familiären Sinngebungen einer Familie und wird von der Außenwelt oft in Frage gestellt.

Die System Familie bleibt dabei der Reproduktionsort des eigenen kulturellen Systems. Sie wird von Eltern und Kindern in Einvernehmen innerhalb des familiären Rahmens ausgeübt. Es gibt eine Wahrnehmung, dass von der Kultur des Aufnahmelandes eine Gefahr ausgeht und man in einer Art „unsicheren Situation“ lebt. Diese wird dadurch gebannt, dass man das „nicht österreichische“ (z.B. der sehr enge Kontakt zwischen zwei Generationen) pflegt und sich innerhalb der Familie seines Bestandes bestätigt. Dies meint hier, dass implizit davon ausgegangen wird, dass der Familie eine äußere Gefahr droht und der Weiterbestand des Familienverbandes nicht a priori sicher ist. Durch diese „Gefahr von außen“ müssen sich die Kinder einen neuen Sinn finden, warum sie unter anderem in die Schule gehen sollen, die deutsche Sprache erlernen usw. (vgl. Supper, Kutschera, Miko; 2002)

2.4.4 Kinder und Migration

*„Als ich „Ausländer“ gehört habe,
habe ich geglaubt,
das sind die Österreicher,
dabei bin ich es.“*
Nora⁵, 9 Jahre

Wenn das Thema Migration im Raum steht, so werden damit häufig Begriffe wie Integration, Assimilation, Anpassung, Identitätsverunsicherung usw. verbunden. Dies sind meist sehr vage und verallgemeinerte Formulierungen zum Thema, wie sich MigrantInnen und deren (oft neu gegründeten) Familien in ihrem neuen Land zurechtfinden können.

Österreich stellte über Jahrhunderte einen "Schmelztigel" für unterschiedliche Kulturen dar. Es war üblich, dass Großeltern, Tanten oder Onkeln nicht deutsch konnten, weil sie von Ungarn, der damaligen Tschechoslowakei, Slowenien, Kroatien oder einem anderen Land aus der K.u.K-Monarchie kamen. Die verschiedenen Kulturen wurden respektiert und nicht vernichtet. Vielleicht könnte Österreich wieder ein Modell sein, wie unterschiedliche kulturelle Werte sich gegenseitig ergänzen und bereichern.

Durch die Öffnung der Grenzen in Europa ist es nicht nur in Österreich schwierig, Menschen aus verschiedenen Kulturen zu integrieren. Es scheint, dass die sogenannten AusländerInnen in Österreich viel mehr ihre kulturellen Werte und ihre eigene Spiritualität leben, als es zur Zeit für uns ÖsterreicherInnen üblich ist. Diese Unterschiede werden nicht als Bereicherung empfunden, sondern das Anderssein und Nicht-verstehen führt häufig zu Streit und "Runtermachen" (Mobbing).

⁵ alle Namen von Autorin geändert

Den Kindern, der Familie, der Schule - wie immer wir sie definieren mögen - kommt als den kleinsten Sozialisationseinheiten eine entscheidende Rolle im Staat zu. Unter den zunehmend komplexen Rahmenbedingungen der modernen Industriegesellschaft sind sie den Belastungen und Veränderungen nur gewachsen, wenn sie in der Lage sind, das kommunikative und kreative Potential ihrer Mitglieder zu aktivieren.

Die jüngsten Erhebungen über die Entwicklung der Kinder, Familien und Lehrer in Österreich sind besorgniserregend und für Kinder mit nicht deutscher Muttersprache die Schule eine besondere Bedeutung hat. Die LehrerInnen in der "Sir-Karl-Popper-Schule" sind sich ihrer Aufgaben und Verantwortung teilweise bewusst, dass sie für die Kinder die einzige Chance darstellen, sich in ihrer neuen Heimat zu integrieren. Die Kinder leben praktisch in zwei Welten, die in der Familie und die Welt der Schule. Dadurch ergeben sich für Lehrer und Kinder oft irrealen Situationen, von Ängsten, Ärger, Wut, Bedrohung und Druck.

Familie als kleinste Sozialisationseinheit

Das System der „Familie“ ist die primäre und für Kinder wichtigste Sozialisationseinheit, das kleinste in sich abgeschlossene System, das sich mit dem System Gesellschaft in ständiger Kommunikation befindet. Das heißt, dass in Interaktionen in öffentlichen Räumen (Kindergarten, Schule, Beruf, Universität, Kino, Disco, etc.) spezifische Themen, Werte, Regeln und Verhaltensmuster wahrgenommen und diskutiert werden. Diese Erlebnisse werden dann auch innerhalb der Familie bewertet, teilweise angenommen oder abgelehnt.

Die immer noch gültige allgemeine Definition von Kernfamilie bezieht sich auf einen oder mehrere Erwachsene mit einem oder mehreren Kindern. Die einzelnen Familienmitglieder unterliegen einer altersabhängigen, relativ starken, wechselseitigen Abhängigkeit, *„die sich in einem gemeinsamen (Energie)“*

Haushalt manifestiert, sowohl in physikalischer als auch in psychischer Hinsicht; neben der Intensität des Zusammengehörigkeitsgefühls ist vor allem die Dauer der Zusammengehörigkeit konstitutives Element einer Familie.“ (vgl. Brunner/Huber, 1989: 42f)

Bezogen auf Migrationsfamilien wird hier bereits deutlich, wie schwierig die Qualität einer Familie erhalten werden kann. Nicht nur, dass viele Familien durch die Migration getrennt sind, manchmal die Kernfamilie, manchmal von der Großfamilie, erschwert auch die Konfrontation mit dem Aufnahmeland das gewohnte Entstehen von familientypischen Verhaltens- und Handlungsmustern. Das heißt, dass zu der (oftmals schwierigen) Aufgabe, Kinder zu erziehen noch hinzukommt, dass sie mit mindestens zwei Kulturen aufwachsen und aus diesem Zusammentreffen, dann ihre individuellen, spezifischen Ideologien und Denkweisen herausfiltern müssen. Dieses Neudefinieren von Kultur der Kinder ist oftmals für die Elterngeneration sehr schwierig, da sie den Verlust der Heimatkultur befürchten.

Historischer Überblick

Migration wie sie seit dem 19. Jahrhundert bis heute beobachtet, gemessen und analysiert wird hat viele verschiedene und komplexe Ursachen - das Europa als Auswanderungsland für die USA im 19. Jahrhundert bis ca. 1914, Binnenwanderungen innerhalb Europas und der österreichisch-ungarischen Monarchie bis zur Flucht, Vertreibung und Deportation während des 2. Weltkriegs. Erst in den 1970ern stieg die Anzahl der in Österreich lebenden und arbeitenden AusländerInnen wieder an, die jedoch ursprünglich aus wirtschaftlichen Gründen nach Österreich emigrierten (Gastarbeiter).

Gastarbeiterfamilien

Der Beginn der Gastarbeitermigration kann in den 1970ern datiert werden. Damals kamen vor allem die Männer „in den Westen“, nach Europa, um meist als Hilfsarbeiter Geld zu verdienen, das sie dann nach Hause zu ihren Familien schickten. In den 80ern entschieden sich dann bereits ganze Familien im Ausland zu leben und zu arbeiten und es entstanden Gastarbeiterfamilien mit neuen Bedürfnissen, wie z. B. deren Kinder, die in die Schule gingen, eine neue Sprache lernen mussten und sich mit der neuen Umgebung zurechtfinden mussten. Das Ziel dieser Familien war jedoch die Rückkehr ins Heimatland, sobald sie genügend ökonomisches Kapital angesammelt hatten. Die mittlerweile erwachsenen Kinder dieser Familien schildern dies so:

„Ich bin als Gastarbeiter-Kind hierher gekommen und meine Eltern hatten die Absicht irgendwann für immer zurückzukehren, das hab ich von meiner Kindheit an so mitbekommen. Alles sparen, alles nehmen, alles was du so kriegen kannst, zu hause bunkern, weil irgendwann gehen wir mal zurück.“ (Schwann, 2002: 11)

Flüchtlingsfamilien

Mit dem Fall des Eisernen Vorhangs 1988/89 und dem Krieg im ehemaligen Jugoslawien stieg die Anzahl der AusländerInnen wieder an. Die Gründe für diese waren jedoch Flucht aus Kriegsgebieten, politisches und wirtschaftliches Asyl.

Mit der steigenden Zahl an Familiennachzug erhöhte sich auch die Zahl der schulpflichtigen Kinder. Obwohl das Bildungsniveau der Elterngeneration der MigrantInnen oft nicht über einen Grundschulabschluss hinausging, so wollten sie doch für ihre Kinder bessere wirtschaftliche und gesellschaftspolitische Chancen im Aufnahmeland ermöglichen. Dies führte zu neuen Herausforderungen an den Schulen. Das Angebot zu Beginn der neuen Flüchtlingswelle Ende der 1980 bestand darin, an einigen Wiener Volksschulen und höheren allgemeinbildenden

und Berufsschulen einen bilingualen Unterricht anzubieten. (vgl. Fischer, 1999 in: Buchegger, 1999)

Hierzu eine Statistik zur Verdeutlichung der Schulsituation in Wien und Österreich:

Tabelle 1: EinwohnerInnen von Wien mit Hauptwohnsitz; Stand 31.12.1997

<i>Alter in Jahren</i>	<i>Weiblich</i>	<i>Männlich</i>	<i>Zusammen</i>	<i>Migranten</i>	<i>Weibliche Migranten</i>	<i>% Migranten der Bevölk.</i>
5 bis > 10	39.611	41.468	81.808	16.271	7.904	5,0
10 bis > 15	36.704	38.939	75.643	14.534	6.958	5,2
15 bis > 20	36.881	38.938	75.819	15.004	7.139	5,0
Ges. 5-20-jährige			233.270	45.809	22.001	5,1
Ges.bevölkerung	847.024	762.607	1.609.631			100

Quelle: MA 14-ADV/MA 62/Bevölkerungsevidenz 1997 in: Wiener Mädchenbericht 1999

Demographische Merkmale und Bildung der ausländischen Bevölkerung im Vergleich zur Wohnbevölkerung

	<i>Türken</i>	<i>Ex-Jugoslawien</i>	<i>Wohnbevölkerung insgesamt</i>
Geschlechterproportion (in %)			
Männer	58	54	48
Frauen	42	46	52
Altersverteilung (in %)			
Bis 19 Jahre	39	25	19
19 - 59 Jahre	60	72	62
60 Jahre und älter	1	3	19
Bildungsgrad (in %) ¹			
Primär	94	92	72
Sekundär	5	7	23
Tertiär	1	1	5

¹ Primär = Hauptschule im Inland, Pflichtschule im Ausland; sekundär = Lehrabschluss, BMS, weiterführende Schule im Ausland; tertiär = Matura, Universitätsabschluss in In- und Ausland
Quelle: Mikrozensus 1993 in: BUCHEGGER, 1999

Beziehung zwischen 1. und 2. Generation

In der Beziehung zwischen den Eltern und den Kinder spiegelt sich wider, wie die Integration zwischen Heimatkultur und Kultur des Aufnahmelandes funktioniert. Während die Eltern häufiger über diskriminierende Erfahrungen in der Aufnahmegesellschaft berichten als die Kinder, so muss die 2. Generation die Kluft zwischen zwei oder sogar mehreren Sprachen überwinden. (vgl. Nauck, 1999:60 in: Buchegger, 1999)

Die Eltern sehen sich oft mit der Angst konfrontiert, ihr Heimatland zu vergessen oder zu vernachlässigen. Da sie mit der finanziellen Versorgung der Familie beschäftigt sind bleibt oft wenig Zeit für soziale Kontakte und wenn, dann hauptsächlich mit anderen MigrantInnen. So stellen die Kinder die Verbindung zum Aufnahmeland her. Meistens sind sie Übersetzer und Vermittler zwischen ihren Eltern und z. B. österreichischen Institutionen.

So erzählen einige Kinder, dass *„ich oft meiner Mutter helfe, weil sie spricht kaum Deutsch“* (Samuel) und auf die Frage, welche Sprache sie zu Hause sprechen meint Kevin, 9 Jahre: *„mit meiner Mutter türkisch, weil sie lernt erst Deutsch, aber mit meinem Vater und mit meiner Schwester auch oft Deutsch.“*

Durch diese Aufgabe der Kinder wächst nicht nur ihre Verantwortung für die Familie, sondern es sinkt im gleichen Ausmaß die Unbekümmertheit ihres Alters.

Auffallend ist auch, dass bei der Frage nach ihrer Tageseinteilung in Schlafen – Schule und Freizeit am Anfang alle 11 Kinder zusätzlich noch einen Bereich „Arbeit“ definieren wollten. Dieser Bereich ging von Hilfe bei der Hausarbeit oder Babysitten von Jüngeren Geschwistern bis hin zu Hilfsleistungen bei beispielsweise Warenauslieferungen in der früh vor Schulbeginn.

Entgegen gleichaltrigen Kindern weisen Kinder von Migrationsfamilien einen höheren Grad an sozialer Kompetenz auf. Auch ihre Wertigkeiten im Leben werden gereiht, ob z. B. Krieg herrscht oder nicht, ob sie frei auf der Straße gehen können, ob ihre Familie nah bei ihnen ist. Erst dann erzählen sie, was ihnen im neuen Land gefällt und was nicht. *„In Jugoslawien ist Krieg, aber dort lebt meine*

echte Mutter. In Österreich kann man in die Schule und Ausflüge machen und es gehen viele Kinder auf mich los.“ (Susi, 9 Jahre)

Lässt man die prägenden Faktoren der Migration für die Kinder weg, so befindet man sich inmitten der Sozialforschung aus Sicht der Kinder. Die Kindheitssoziologie stellt keine explizite Forschungsgrundlage dieser Arbeit dar, da jedoch der empirische Teil sich auf die Lebensqualität und Sichtweise der Kinder bezieht soll im nächsten Kapitel kurz darauf eingegangen werden.

2.4.5 Sprachliche Neuorientierung

*„Typisch ist zum Beispiel, wenn ich in Jugoslawien
beim Onkel lebe, dann sind da sehr viele Leute;
mit diesen Leuten muss ich jugoslawisch sprechen
und das tut mir nicht gut.
Ich bin es nicht mehr so gewohnt.“*
Samuel, 10 Jahre

Da Sprache ein wichtiger Faktor in der zwischenmenschlichen Kommunikation ist, verändert der Erwerb einer neuen, zweiten Sprache auch die bisher bestehenden sozialen Beziehungen. Die Kultur der neuen Sprachen wird in die Familie hinein getragen. Es entsteht eine Kluft zwischen der sprachlichen Kompetenz der Eltern und der Kinder. Meist sind es die Kinder, die dann den Eltern in Bezug auf die deutsche Sprache zu Hilfe kommen. Einerseits lernen Kinder sehr schnell eine Zweitsprache vor allem, wenn sie in ihrem sozialen Umfeld ständig damit konfrontiert sind, wie das bei Migrationskindern der Fall ist, andererseits kann es zu Schuldgefühlen kommen, wenn sie ihre Herkunftssprache nach Ansicht ihrer Eltern vernachlässigen.

Ein wichtiges Kriterium für den Besuch einer weiterführenden Schule sind „ausreichende“ Kenntnisse der deutschen Sprache sowohl mündlich als auch schriftlich. Dieses Kriterium erfüllten 80% der Kinder der 4. Klasse nicht. Als Folge sollten sie in eine Sonderschule gehen. Abgesehen von dem fehlenden fachlichen Wissen der 10jährigen fehlte es bei diesen Kindern auch an der Kompetenz sich in der Sprache des Aufnahmelandes auszudrücken. Die Aufgabe der neuen Lehrerin und der Trainerin waren neben dem fachlichen Unterricht einer 4. Klasse Volksschule auch das Erlernen der Deutschen Sprache. Laut Protokoll der Trainerin vom September 1996 *„lernen diese Kinder ohne österreichische KlassenkollegInnen sehr wenig über Kultur und Verhalten in Österreich. Die*

deutsche Sprache ist nur bei wenigen gut bis sehr gut vorhanden. Fehlerfrei schreibt niemand in der Klasse auch nicht im Sinne eines „üblichen“ Volksschülers.“ Überlebenswichtig für die Kinder ist das Erlernen der Alltagssprache, sodass sie sich in ihrem neuen Umfeld orientieren und zurechtfinden können. Hier entsteht oftmals eine Art Kunstsprache, die der deutschen Schriftsprache, dem Hochdeutsch meist sehr entfernt ist. FISCHER (1999) beschreibt dieses Phänomen als „Halbsprachigkeit bzw. Semilingualismus“. *„Obwohl die Kinder ihre Umwelt bilingual und bikulturell erleben, sind sie häufig weder in der einen Sprache/Kultur noch in der anderen wirklich beheimatet.“* (Fischer, 1999:129)

Dazu wird im Bericht des Niedersächsischen Ministeriums für Frauen, Arbeit und Soziales berichtet: *„Hinzu kommt, dass Kinder mit Migrationshintergrund von ihrer Umgebung nur selten Anerkennung und Bewunderung wegen ihrer Zweisprachigkeit entgegengebracht wird. Sie werden meist nur unter dem Aspekt gesehen, erhebliche Defizite in Bezug auf ihre sprachlichen Fähigkeiten aufzuweisen, d.h. im Alltag werden diese Kinder oft so wahrgenommen, dass sie die eine Sprache „noch nicht“, die andere Sprache „nicht mehr“ vollständig beherrschen. Ein positives Selbstbild, ein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten kann sich dabei kaum entwickeln.“* (Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales: 50)

Später als junge Erwachsene wird dieser frühe Zwiespalt und die daraus resultierenden Möglichkeiten und Hindernisse in einer der folgenden drei Kategorien beschrieben:

- a) Zum einen gibt es die zweite Generation, die sich klar von der ersten Generation abwendet und **sich mit der neuen Kultur identifiziert**. Die Verbindung mit der Kultur der ersten Generation wird abgewertet.
- b) Zum anderen entsteht eine zweite Generation, die in „**großer Verbundenheit**“ mit der ersten Generation lebt. Konfrontation mit der Kultur des Zuwanderungslandes gibt es fasst nur in öffentlichen sozialen Knotenpunkten

(Beruf, Schule, etc.), nicht aber innerhalb der Familie. **Die Familie gilt und bleibt als Reproduktionsort der elterlichen Kultur**

c) Die Kinder und Jugendlichen der 2. Generation, die zwischen den zwei Kulturangeboten hin und her „**switchen**“ können. Die beiden Sprachen und Kulturen werden als Chance interpretiert aus dem multikulturellen Pool zu schöpfen, um sich den am besten geeigneten Lebensstil zusammen zu suchen. (vgl. dazu Supper, Kutschera, Miko; 2002)

Die Ergebnisse des Projekts zeigen, dass bei gleich bleibendem Sprachunterricht und vermehrtem Aufbau von Selbstvertrauen und angemessenem Sozialverhalten in der Klasse, die Sprachkenntnisse der Kinder soweit verbessert wurden, dass alle in eine höhere Schule gehen konnten.

3 METHODEN

Dieser Arbeit zugrunde liegender soziologischer Forschungsansatz ist in der qualitativen Forschung angesiedelt. Es handelt sich um eine Einzelfallstudie, die mittels Forschungsapproach der Grounded Theory nach Glaser/Strauss aus den gewonnen empirischen Daten Konzepte und mögliche Theorien zum analysierten Thema der Migrationskinder und ihrer Integration, Selbstvertrauen und sozialem Verhalten in der österreichischen Gesellschaft entwickelt.

3.1 METHODOLOGIE

Das qualitative Forschungsparadigma stellt in der empirischen Sozialforschung eine Alternative zum quantitativen Forschungsansatz dar.

Das quantitative Paradigma versucht Hypothesen, die aus der Beschäftigung mit Theorie entstehen, an der empirischen sozialen Wirklichkeit zu überprüfen. Sie entwickelt also ein mögliches Strukturierungsschema, das dem zu untersuchenden sozialen Phänomen zugrunde liegen soll, und überprüft mittels Verifikation bzw. Falsifikation dessen Entsprechung / Nicht-Entsprechung an der sozialen Wirklichkeit.

Der qualitative Forschungsansatz geht den umgekehrten Weg: in der qualitativen Forschung wird versucht, durch ein möglichst offenes Herangehen, die Strukturierungsleistung des untersuchten Feldes erkennen und abbilden zu können.

Es handelt sich hier also um ein *hypothesengenerierendes Verfahren*, im Unterschied zum *hypothesenüberprüfenden Vorgehen* im quantitativen Ansatz. „Hypothesen zu generieren heißt, sie im empirischen Material zu verankern –

nicht, genug Material anzuhäufen, um einen Beweis führen zu können.“ (Glaser/Strauss, 1998: 49) Die während eines Forschungsprozess gewonnenen Arbeitshypothesen werden immer konkreter je mehr Kategorien und Eigenschaften des Forschungsfeldes herausgearbeitet werden.

Um die Entwicklung der Klasse und der Kinder möglichst differenziert und vielschichtig darzustellen, ist eine möglichst breite Herangehensweise notwendig. Die daraus entwickelten Theorien und Erkenntnisse stützen sich auf die möglichst große Vielfalt und Beobachtungsstandpunkte der Forscher und *„nicht unbedingt auf die Art der Belege oder die Anzahl der Fälle [...]“* (Glaser/Strauss, 1998:39)

Die gewonnenen Daten werden nicht auf ihre Repräsentativität hinsichtlich der Stichprobengröße geprüft, sondern sollen ein möglichst ganzheitliches und subjektives Bild der sozialen Welt der Schulklasse und der Kinder darstellen.

3.1.1 Grounded Theory

Das in der vorliegenden Arbeit gestellte Ziel ist es, aus den Interviews und Fragebögen der Kinder, den Beobachtungen der Lehrerin und Betreuerin mögliche Thesen und Theorien bezüglich der Neukonstellation von Selbstvertrauen und sozialem Verhalten (kultureller und sozialer Integration) in dem neuen Heimatland zu entwickeln und dadurch die schulischen Leistungen der Kinder zu steigern.

Theorien im Ansatz der Grounded Theory stellen einen dauernden Prozess dar. Sie sind kein perfektes, endgültiges und statisches Produkt, sondern entwickeln sich mit den laufenden Veränderungen der Kinder und der Schulklasse als Ganzes mit.

Die daraus entstandenen Thesen fallen in den Bereich der formalen oder konzeptuellen Theorien, die im Rahmen von Arbeitshypothesen und Alltagskonzepten ihren Ausdruck finden.

Wichtig dabei ist, dass *„die Generierung von Theorie darauf zielen sollte, möglichst verschiedene Kategorien zu entwickeln und diese auf möglichst vielen Niveaus zu synthetisieren.“* (Glaser/Straus, 1998: 47)

Um diesem Anspruch möglichst gerecht zu werden, haben die Kinder zuerst die Fragebögen ausgefüllt und dann wurden Interviews gemacht, die verschiedene Themen vertiefen und hinterfragen sollten.

3.1.2 Einzelfallstudie

Eine Einzelfallstudie ist ein Forschungsansatz, der spezielle, ausgewählte soziale Elemente als Forschungseinheit auswählt. Dieses soziale Element kann eine einzelne Person sein, sowie auch Gruppen, Organisationen oder Kulturen, die durch Gemeinsamkeiten verbunden sind. Im aktuellen Fall handelt es sich um eine Schulklasse (4. Klasse Volksschule) mit 22 Kindern.

Ziel einer Einzelfallstudie im qualitativen Forschungsparadigma ist es, die alltagsweltlichen Handlungs- und Denkmuster in ihrer Tiefenstruktur und Vielfalt darzustellen. Es geht hier nicht um Typisierungen und Reduzierungen auf wenige gruppenspezifische Merkmale, sondern um ein möglichst ganzheitliches Erfassen der inneren, individuellen Mechanismen und der äußeren Interaktionen.

Soziologie der Kindheit

An dieser Stelle soll auch darauf hingewiesen werden, dass qualitative Forschung mit und über Kinder eine recht neue Herangehensweise darstellt. Die übliche „klassische“ Herangehensweise um Informationen über Kinder und Jugendliche zu bekommen, war die Befragung der Eltern oder erwachsener Bezugspersonen. Das heißt, dass Studien über Kindheit und kindlicher Identitätsentwicklung immer über die Wahrnehmung von Außen gemacht wurden. Diese

Informationsgewinnung über Fremdwahrnehmung stammt zum Teil sicher aus der Definition von Kind-sein und Familie, denn "Familie" wird immer noch konstituiert als *"Eltern mit (unselbständigen) Kindern"*, als eine *"Gemeinschaft der Eltern und ihrer Kinder"*, (vgl. Schipfer, 2000) oder auch als *"Eine Familie bilden Ehepaare (einschließlich Lebensgemeinschaften) mit oder ohne Kinder bzw. Alleinerziehende (mit Kindern). Kinder nach dem Begriff der Familienstatistik sind alle mit ihren Eltern im selben Haushalt lebenden leiblichen, Stief- und Adoptivkinder, die selbst noch nicht verheiratet sind bzw. selbst noch keine Kinder haben – ohne Rücksicht auf Alter und Berufstätigkeit. [...]"* (Österreichisches Statistisches Zentralamt (Hrsg.): Mikrozensus Jahresergebnisse 1997, Wien 1999. p xi in: Schipfer, 2000)

Diesen Definitionen zufolge liegen auch die meisten Studien über Kinder und Kindheit. Es handelt sich dabei um Daten, die über die Informationen der Eltern gewonnen werden und nach deren Normen und Kriterien interpretiert und auf die Kinder "transformiert" werden.

Kinder werden häufig als soziale Kategorie für Familie - nämlich 2 Erwachsenen haben so und so viele Kinder - gesehen, als Faktoren der Armutsgefährdung, oder als Menschen, die sich in einer Übergangsphase zum Erwachsenen befinden. (vgl. Wilk; Bacher 1993: 1ff)

Vom statistischen Standpunkt her wird also ein Haushalt (1 oder 2 Elternteile - wobei es einen Haushaltsvorstand gibt - und dazugehörige Kinder) gezählt. Aus der Kinderperspektive müsste ein Haushalt mit 2 Kindern gesehen werden als: je 1 Kind mit 2 Eltern. Bei dieser Form der Betrachtung statistischer Datenmaterialien geht es um die Illustration des Blickwinkels und der damit verbundenen Selbstverständlichkeit der Definition der Familie (vgl. Beham; u.a., 1997: 7f)

Neuere Studien begeben sich immer häufiger auf die Einstellungsebene und Sichtweise der Kinder und ihrer Konstellation von Realität. (vgl. Wilk; Bacher, 1993; Beham; 1997)

Dieser Standpunktwechsel im Forschungsprozess über Kinder soll nicht dazu führen, die elterlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (Werte, Normen, Rollenverständnisse), die für Kinder wichtige Orientierungs- und Lernhilfen darstellen, in Frage zu stellen, sondern soll illustrieren, dass Kindheit als eigene Subkultur in der Gesellschaft mit spezifischen Vorstellungen und Regeln dargestellt wird. (vgl. Richter, 1997: 74f in: ÖZS, Heft 4)

In Zeiten der Individualisierung, der verschiedenen neuen Lebensformen und Bastelbiographien (vgl. Beck, 1986) hat sich immer mehr herauskristallisiert, dass nicht die Form der Familie, sondern die "*Qualität der zwischen den Mitgliedern bestehenden Interaktionsprozessen*" ist der entscheidende Faktor für die Gesundheit und das Wohlbefinden der einzelnen Familienmitglieder. (vgl. Wilk; Bacher, 1993: 1ff)

In dieser Studie werden daher hauptsächlich die Einstellungen und Sichtweisen der Kinder betrachtet und falls es von Interesse für die Vielfalt und Differenzierung des Forschungsthemas ist, werden auch die Standpunkte und Wahrnehmungen der Klassenlehrerin, Betreuerin und Schuldirektorin mit einbezogen.

In dieser Arbeit wird nicht auf linguistische und sprachtheoretische Lernformen eingegangen, sondern es sollen Thesen und Theorien entworfen werden, die aufzeigen, inwieweit Selbstbewusstsein im Erwerb einer neuen Sprache und Kultur förderlich sein kann.

3.2 INTERVIEWS

Um ein möglichst breites Spektrum der kindlichen Wahrnehmung ihres Lebens in der Schule und in ihrem Aufnahmeland Österreich zu erhalten wurden 12 halb offene qualitative Interviews mit einem groben Themenleitfaden geführt und Fragebögen zu Beginn der Schuljahres der 4. Klasse und am Ende des Schuljahres ausgefüllt. Zum Inhalt und zur Konzeption der Fragebögen siehe weiter unten.

Die Interviews wurden gegen Ende des 4. Schuljahres geführt. Es wurde dieser Zeitpunkt gewählt um in die Interviews auch Fragen zur persönlichen Wahrnehmung von Veränderung stellen zu können. Der Themenleitfaden sollte folgende Schwerpunkte beinhalten:

- Fragen zum persönlichen Befinden in der Schule, mit Freunden und zuhause
- Fragen zu Unterschieden zwischen dem Heimat-/Geburtsland und Österreich
- Fragen zum Schulischen Alltag (lernen, Klassengemeinschaft, Verständnis der deutschen Sprache)

Die Befragung der Kinder gestaltete sich als teilweise schwierig aufgrund der unterschiedlichen Möglichkeiten des Sprechens und Verstehens der deutschen Sprache. Daher mussten einige offene Fragen detailliert nachgefragt werden, um die Inhalte den Kindern begreifbar zu machen. Allgemein kann gesagt werden, dass die Kinder Freude daran hatten, über ihre Gefühle und Eindrücke zu sprechen. Einige von ihnen erzählten erstmalig so offen über ihre Familie und deren Kultur.

3.3 FRAGEBOGEN

Zur Analyse und Entwicklung der Ergebnisse wurden einzelne Teile des Fragebogens herangezogen. Diese werden bei der Beschreibung der Ergebnisse angeführt.

In diesem Kapitel soll kurz die Entstehung und Themenkomplexe dargestellt werden, die zu dem verwendeten Fragebogen geführt haben.

Die Idee und damit die Grundstruktur zur Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung von Lebensqualität und Wohlbefinden wurden bereits 1986 gelegt.

Ziel war und ist es einen möglichst kurzen und präzisen Fragebogen zu entwickeln, der Auskunft gibt über die Schlüsselqualifikationen Selbst- und Sozialekompetenz. Es besteht die Vermutung, dass Lebensqualität und Wohlbefinden mit der Balance der Schlüsselqualifikationen in Verbindung steht. Lebensqualität und persönliches Wohlbefinden können bestimmt werden durch körperliches Wohlbefinden (Kolip, 2003:132ff) und seelisches Wohlbefinden.

Lebensqualität meint auch die Verbindung von objektiv messbaren und vergleichbaren sozialen Lebensbedingungen wie sie in der sozialwissenschaftlichen Wohlfahrts- und Sozialindikatorenforschung gemessen werden und die subjektiven Bewertungen von Wohlbefinden, Gesundheit und Zufriedenheit (Schumacher, Klaiberg, Brähler; 2003).

Es haben sich in den letzten Jahren der Forschung im medizinischen, psychologischen und soziologischen Bereich viele verschiedene Definitionen von Lebensqualität und Wohlbefinden heraus kristallisiert. Eine Definition, die auf mehrere Bereiche anwendbar ist, ist die eines „multidimensionalen *Konstrukts*, das körperliche, emotionale, mentale, soziale, Spirituelle und verhaltensbezogene Komponenten des Wohlbefinden und der Funktionsfähigkeit aus der subjektiven Sicht der Betroffenen beinhaltet.“ (Schumacher, Klaiberg, Brähler; 2003:10)

In der bisherigen Forschung liegen und lagen die Schwerpunkte häufig auf der Untersuchung der medizinischen und subjektiven Lebensqualität erkrankter Menschen – sei es durch Unfälle, chronische oder akute Krankheiten. Anhand der Erforschung von Lebenssituationen und Befindlichkeiten erkrankter Menschen konnten Kriterien und Messinstrumente zur Erfassung von Lebensqualität und Wohlbefinden entwickelt werden.

Es entstand die Idee einen Fragebogen zu entwickeln, der mittels Selbstbeurteilung die Lebensqualität und die sozialen Fähigkeiten der befragten testen sollte und auch dem Anspruch genügen sollte Veränderungen in der Selbst- und Sozialkompetenz zu messen, die nach bestimmter Trainings- und Interventionsmethoden zustande kommen.

Die beiden Begriffe „Selbst- und Sozialkompetenz“ werden wie anfänglich schon erwähnt oft sehr indifferenziert und oft auch ungenügend operationalisiert dargestellt. Der Duden gibt zum Begriff „Selbstkompetenz“ gar keine Auskunft, Sozialkompetenz heißt darin „die Fähigkeit einer Person, in ihrer sozialen Umwelt selbstständig zu handeln“ (www.duden.de). Weiters ist im Brockhaus zu finden soziale Kompetenz als „*Ausmaß, in dem ein Individuum fähig ist, in seinem sozialen Umfeld selbstständig zu handeln*“ (BROCKHAUS nach Faix/Laier, 1996) Kompetenz meint in den meisten Fällen eine bestimmte Fähigkeit im Umgang mit sich selbst (Selbstkompetenz) und im Umgang mit anderen (soziale Kompetenz).

Somit entstand in den 80er Jahren die Fragen, wie man diese (damals noch schwammigeren) Begriffe, die in der Alltagskommunikation nicht mehr wegzudenken sind, wissenschaftlich erforschen und messbar machen kann. Dazu mussten diese Themen genauer beschrieben und mit Kriterien versehen werden.

Folgende Themenschwerpunkte sind daraus entstanden⁶.

Selbstkompetenz meint:

- die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen und adäquat zu äußern
- Kenntnisse über persönliches Wohlbefinden und Gesundheit und wie diese herzustellen oder zu erhalten sind
- das eigene Denken, Fühlen und Handeln zu reflektieren (Selbstreflexion)
- Fähigkeit, mit eigenen Wünschen, Bedürfnissen, Stärken und Schwächen, Erfolgen und Misserfolgen und inneren Konflikten umzugehen (Frustrationstoleranz)
- Fähigkeit und Bereitschaft sich selbst zu entwickeln, sowie eigene Begabung, Motivation und Leistungsbereitschaft zu entfalten;
- Fähigkeiten und Einstellungen, in denen sich die individuelle Haltung zur Welt und zur Arbeit ausdrückt.

Unter Sozialkompetenz wird unter anderem verstanden:

- die verbale und nonverbale Kommunikation mit anderen Personen in beruflichem und privatem Umfeld
- die Fähigkeit, mit den Augen anderer die Welt zu betrachten (Kybernetik 2. Ordnung)
- die Balance zwischen den eigenen Bedürfnissen und den Bedürfnissen anderer zu wahren
- die Fähigkeit die 5 Rollen in Berufs- und Privatleben umsetzen zu können (vgl. Kutschera, 1994)

⁶ Es handelt sich hierbei um Themenkomplexe, die ihren soziologischen Rahmen im Konstruktivismus und in der Systemtheorie verankert haben. Weiters wurden auch psychologische Modelle von Virginia Satir, Fritz Perls, Milton Erikson, Viktor Frankl herangezogen.

Es gibt im Bereich der Medizin und Psychologie bereits mehrere (sehr ausführliche und lange) Tests zur Analyse von Selbst- und Sozialkompetenz, die einzelne unterschiedliche Bereiche abtesten.

Der Berner Fragebogen zum Wohlbefinden (BFW) legt 39 Items in 6 Faktoren (Positive Lebenseinstellung, Probleme, körperliche Beschwerden und Reaktionen, Selbstwert, depressive Stimmung und Lebensfreude) zur Untersuchung vor. (Grob, 2003:55ff)

Der Grazer Assertivitäts Test (GAT) misst 99 Items, die sich in fünf faktorenanalytische Skalen gruppieren: Soziale Kompetenz, Ausdrücken eigener Meinungen, Bedürfnisse und Gefühle, Sich-Wehren gegen die Verletzung legitimer Rechte und Selbstverständlichkeiten, Unbefangenheit vs. Furcht vor negativer Bewertung, allgemeines Selbstvertrauen. (www.schuhfried.co.at)

Das Profile of Mood States (POM) erfasst emotionale Befindlichkeit in einem Zeitraum von einer Woche.

In der Soziologie finden sich Studien im Bereich Medizin- und Gesundheitssoziologie wie beispielsweise der HBSC/17 und der HBSC/18 des Ludwig-Boltzmann-Instituts für Medizin- und Gesundheitssoziologie oder der Bericht über die Evaluation und Weiterentwicklung des Wiener Netzwerks Gesundheitsfördernder Schulen im Schuljahr 2002/2003 der Österreichischen Gesellschaft für Medizin- und Gesundheitssoziologie (ÖGMS).

Die Themenbereiche Schlaf, körperliche Beschwerden/Schmerzen, Balance von Beruf und Freizeit und die Fragen zu den 5 Rollen Individuum, Mann/Frau, Hierarchie, gleichwertige Miteinander und Umfeld waren von Beginn der ersten Entwürfe in den 80er Jahren bis jetzt im Fragebogen integriert. Sie stellten auch einen Teil der Überlegungen und Grundfragen für die Entwicklung des FEW 16 dar.

Es wurden verschiedene Frage- und Antworttechniken erprobt – zum Beispiel stellte sich heraus, dass die Antworten im letzten Teil zu den Rollen ungenügend

sind, wenn sie nur durch die graphische Bezeichnung in den Gärten abgefragt wurden (siehe dazu weiter hinten).

Der Fragebogen sollte sowohl für Erwachsene als auch für Kinder ab 10 Jahren verständlich und leicht ausfüllbar sein. Viele Themen, die darin abgefragt werden sind sicher keine alltäglichen Fragen, sie regen die Befragten an, darüber nachzudenken. Das führte auch dazu, dass immer wieder Fragen nicht beantwortet wurden, weil die Themen/Frage nicht im Lebenskonzept bzw. in der Vorstellungswelt der Befragten hineinpasste oder zu schwierig war.

Diese Selbstkonfrontation kann zu Verfälschungen der Ergebnisse führen. Es kann zu Selbst- und Fremdtäuschungen kommen, die nur sehr schwierig nachzuvollziehen oder zu korrigieren sind. (Bortz, Döring; 2005:232f) Trotz der Anonymität (die Fragebögen werden mit einem persönlichen Code gekennzeichnet, den nur der/die Befragte kennt, um die erste Testreihe mit der zweiten zu vergleichen) fühlen sich viele unter „Beobachtung“ und einem bestimmten Druck oder Erwartungshaltung, einen guten Eindruck zu vermitteln.

Der hier verwendete Fragebogen wurde noch keinen statistisch messbaren Pretests unterzogen, sondern in der Praxis getestet. Nach einigen Durchgängen wurden die Befragten interviewt über die Verständlichkeit der Fragen und Antwortmöglichkeiten, die Klarheit der angesprochenen Themen und der Einleitungstexte. Es liegen daher noch keine Validitäts- und Reliabilitäts-Tests vor. Mit Ausnahme der Fragen aus dem FEW 16. (Kolip; 2003: 132ff)

Der Fragebogen, der zur Befragung der Kinder verwendet wurde gliedert sich in 4 Themenspezifische Abschnitte.

Teil 1 - Statistische Daten (S)

Teil 2 - Psychosoziale Gesundheit unter Verwendung des FEW 16 (G)

Teil 3 - Work-Life-Balance: Fragen zu den Themen Schule, Freizeit, Mobbing (WLB)

Teil 4 - Fragen zu verschiedenen sozialen Rollen wie Individuum, Bub/Mädchen, Hierarchie, Miteinander und Umfeld (R)

Insgesamt ist der Fragebogen 9 Seiten lang und dauert ca. 20-30 min. zum ausfüllen.

Im statistischen Teil ist zusätzlich zu Alter und Geschlecht der Befragten anzugeben mit welcher Person/welchen Personen sie zur Zeit leben. In Zeiten der Patchwork Familien könnte diese Frage auch Auskunft darüber geben, ob es mögliche Zusammenhänge zwischen Scheidungskindern und deren Sozialverhalten und Gesundheitszustand gibt.

3.3.1 Psychosoziale Gesundheit

Teil 2 besteht aus 23 Fragen zu den Themen

- (1) Belastbarkeit
- (2) Vitalität
- (3) Genussfähigkeit
- (4) Innere Ruhe und
- (5) Angst

Die Themen 1-4 sind Bestandteil des FEW 16. Sie wurden durch Fragen ergänzt und durch den Bereich 5 erweitert.

Die Fragen sind weitgehend positiv formuliert und daher wurde die Entscheidung getroffen, die sonst 5-stufige Likert-Skala auf 6 Stufen zu erhöhen, um den „neutralen Mittelwert“ aufzuteilen hinsichtlich „zutreffend“ oder „nicht zutreffend“. Bei Selbsteinschätzungsfragen besteht oftmals die Gefahr, dass sich die Befragten einer Frage „entziehen“ und den Mittelwert angeben, weil sie aus verschiedenen Gründen die Frage nicht beantworten können oder wollen oder sich nicht festlegen möchten. Um diese Fehlerquote auszuschalten entschieden wir uns für die 6-stufige Skala, damit sich die Befragten bewusst machen, wie weit eine Frage auf sie persönlich zutrifft oder nicht. (vgl. Bortz, Döring; 2003: 179, 224)

(1) Belastbarkeit

Ich nehme meine Gefühle wahr.	6-stufig	1 = ja, 6 = nein
Mein Körper ist widerstandsfähig. (FEW16)	6-stufig	1 = ja, 6 = nein
Ich erlebe meinen Körper als leistungsfähig. (FEW 16)	6-stufig	1 = ja, 6 = nein
Ich bin körperlich belastbar. (FEW16)	6-stufig	1 = ja, 6 = nein
Wenn es mir nicht gut geht, wie ich genau, was ich tun muss, um es zu ändern.	6-stufig	1 = ja, 6 = nein

(2) Vitalität

Ich habe einen erholsamen Schlaf. (FEW16)	6-stufig	1 = ja, 6 = nein
Ich wache morgens ausgeschlafen auf. (FEW16)	6-stufig	1 = ja, 6 = nein
Nach dem Aufwachen bin ich ausgeruht. (FEW 16)	6-stufig	1 = ja, 6 = nein
Ich habe Zugang zu meiner Kreativität und Fantasie.	6-stufig	1 = ja, 6 = nein
Ich habe normales Körpergewicht.	6-stufig	1 = ja, 6 = nein

(3) Genussfähigkeit

Ich habe ein sicheres Gefühl für das, was meinem Körper gut tut. (FEW 16)	6-stufig	1 = ja, 6 = nein
Ich fühle mich in mir zu Hause und kann mich frei entfalten.	6-stufig	1 = ja, 6 = nein
Ich nehme mir Zeit, meinem Körper gutes zu tun. . (FEW 16)	6-stufig	1 = ja, 6 = nein
Ich kann gut genießen.	6-stufig	1 = ja, 6 = nein
Ich mag mich so wie ich bin.	6-stufig	1 = ja, 6 = nein

(4) Innere Ruhe

Mich kann kaum etwas aus der Ruhe bringen. (FEW16)	6-stufig	1 = ja, 6 = nein
Ich fühle mich innerlich im Gleichgewicht. (FEW16)	6-stufig	1 = ja, 6 = nein

Ich kann mich gut entspannen.	6-stufig	1 = ja, 6 = nein
Ich leide unter Kopfschmerzen.	6-stufig	1 = ja, 6 = nein

(5) Angst

Ich habe Alpträume.	6-stufig	1 = ja, 6 = nein
Ich habe Angst.	6-stufig	1 = ja, 6 = nein
Meine Gedanken bedrücken mich.	6-stufig	1 = ja, 6 = nein
Ich finde mein Leben sinnvoll.	6-stufig	1 = ja, 6 = nein

Weiters wird der Gesundheitszustand durch eine graphische Darstellung des Körpers abgefragt. Es wurde diese Befragungstechnik gewählt, da sich vor allem Kinder leichter tun, anhand eines Körperbildes ihre Schmerzen oder Beschwerden einzutragen als sie konkret zu benennen. Ein weiteres Kriterium für die Wahl der bildhaften Abfrage der Körpersymptome war auch die optische Abwechslung und inhaltliche Aufbereitung der Themen, um den Befragten das Ausfüllen auch so angenehm wie möglich zu machen.

Zur Analyse wurde das Körperbild in 9 Abschnitte eingeteilt.

Körperbereich	1	2	Summe
Kopf, Stirn	7	1	8
Hals, Schultern	5	2	7
Brust, Herz	5	0	5
Bauch	2	1	3
Becken	3	1	4
Knie	2	1	3

Füße, Beine	4	0	4
Arme, Hände	3	0	3
WS	4	0	4
Summe	35	6	41

Die obere Graphik zeigt auch gleich die Ergebnisse der Fragebogenauswertung der Kinder.

3.3.2 Work – Life – Balance

Der Begriff der „Work-Life-Balance“ (Balance zwischen Arbeits- und Privatleben) wird in vielen und oft sehr unterschiedlichen Bereichen gebraucht. So findet man in dem Bericht der Kommission der europäischen Gemeinschaften zum Thema Gleichstellung zwischen Frauen und Männern⁷ diese Thema vor allem in der Frage der Arbeitszeiten der Frauen in Zusammenhang mit der Anzahl der Kinder.

„Obwohl die Inanspruchnahme von Teilzeitarbeit u. U. persönliche Präferenzen widerspiegelt und Menschen die Möglichkeit gibt, (wieder) in den Arbeitsmarkt einzusteigen und erwerbstätig zu bleiben, belegt der große geschlechtsspezifische Unterschied auch unterschiedliche Muster in der Zeitverwendung von Frauen und Männern, die vor allem von Frauen übernommenen Pflege- und Erziehungsaufgaben und die größeren Schwierigkeiten, die sich ihnen bei der Vereinbarkeit von Privat- und Berufsleben stellen. Erwerbsbeteiligung und Beschäftigungsumfang der Frauen hängen eng mit der Anzahl und dem Alter der Kinder zusammen. Auf Männer trifft dies weniger zu. Ein Kind führt bei Frauen

⁷ BERICHT DER KOMMISSION AN DEN RAT, DAS EUROPÄISCHE PARLAMENT, DEN EUROPÄISCHEN WIRTSCHAFTS- UND SOZIALAUSSCHUSS UND DEN AUSSCHUSS DER REGIONEN zur Gleichstellung von Frauen und Männern – 2006
(http://europa.eu.int/comm/employment_social/gender_equality/gender_mainstreaming/activity_reports_de.html)

zwischen 20 und 49 Jahren dazu, dass die Beschäftigungsquotequote um 14,3 Prozentpunkte sinkt, während sie bei Männern um 5,6 Prozentpunkte steigt. Mit der Anzahl der Kinder steigt auch die Anzahl der Frauen, die Teilzeitbeschäftigung in Anspruch nehmen, was bei Männern nicht der Fall ist. Ein Drittel der Frauen mit einem Kind und die Hälfte der Frauen mit drei oder mehr Kindern arbeiten auf Teilzeitbasis, wohingegen die Anzahl der Kinder sich nur geringfügig auf den Prozentsatz der Teilzeit arbeitenden Männer auswirkt.“ (Bericht der EU Kommission; 6f)

Es fällt auf, dass in der Diskussion um Work-Life-Balance eine Trennlinie gezogen wird zwischen dem Beruf (Work) und der Familie und Kindern (Life). Diese Zuordnung findet sich vor allem in Berichten über die Gleichstellung von Frauen und Männern im Berufsleben und über die Vereinbarkeit von Beruf und Kindern wieder. Erstaunlicherweise wird der Aspekt des Privatlebens durch die Erziehung von Kindern definiert. Vielleicht liegt die Schwierigkeit der Definition in der Übersetzung aus dem Englischen, vielleicht ist es auch ein Zeichen der Zeit, dass Erziehung von Kindern immer noch nicht als Beruf angesehen wird.

PRISCHING (ÖIF) meint dazu, dass mehr denn je der Wert „Arbeit“ und „Leistung“ als unentbehrlich angesehen werden und ein „zurückschrauben“ mit Karriereeinbußen gleichgesetzt wird.

„Work-Life-Balance kann nur im Kopf beginnen. Die meisten haben das Gefühl, aus dem „rat-race“ nicht aussteigen zu können. Sie orientieren sich in ihrem Verhalten an den anderen, nicht so sehr an den eigenen Zielen. Sie haben das Gefühl, im Konkurrenzkampf keine Wahl zu haben. Sie glauben, dass ein „Zurückschrauben“ nicht möglich ist, denn „the winner takes it all“. Aber ein unbalanciertes Leben macht nicht glücklich, welchen Geschlechtes man auch ist. Nur in einer vor Dynamik blinden Gesellschaft werden Gelassenheit als Lethargie, Bindung als Hemmnis, Gleichgewicht als Sklerose, die Mittellage als Mittelmäßigkeit, die Multidimensionalität von Lebenszielen als Entschlusslosigkeit und die Balance als Inkonsequenz wahrgenommen.“ (Prisching in Cizek; Schipfer, 2005: 52)

Paul JIMÉNEZ hat dazu herausgefunden, dass „[...] *sich ein eindeutiger Trend [ergibt]: Personen, die sehr zufrieden sind mit der Vereinbarkeit Familie/Privatleben und Beruf haben ein geringeres Belastungserleben in allen Dimensionen (Kontrollverlust bis reduzierte Leistungsfähigkeit). Auf individueller Ebene kann also durchaus davon gesprochen werden, dass Maßnahmen, die zu einer Erhöhung der Zufriedenheit mit der Vereinbarkeit Familie/Privatleben und Beruf führen, auch das psychosoziale Erleben verbessern.*“ (Jiménez in Cizek; Schipfer, 2005:)

Die in diesem Fragebogen verstandene Definition von „Work-Life-Balance“ bezieht sich auf die Balance verschiedener Lebensbereiche wie beispielsweise Beruf, Familie, Freizeit, Hobbies, Sport, Kultur, Kunst, usw. Wie Elisabeth HÄNI⁸ schreibt, wird der Begriff meist als Synonym für die Balance von Beruf und Familie verwendet. Ihrer Meinung nach wäre es treffender und der heutigen Zeit entsprechender von einer Gleichwertigkeit und Balance vieler Lebensbereiche zu sprechen („Life-Balance“). Der „Essential Guide to Work-Life-Balance“ definiert diesen Themenkomplex als *„etwas, was die meisten von uns in einem gewissen Ausmaß betrifft – und es ist für die meisten Menschen ein reales Problem. Den richtigen Ausgleich zwischen Arbeit und den andern Dingen im Leben zu finden kann ganz schön schwierig sein, ob es nun darum geht, Kinder oder ältere Angehörige zu betreuen, sich auszubilden, sich im öffentlichen Leben zu engagieren oder ganz einfach Freunde zu treffen. Machen wir es falsch, dann handeln wir uns Stress und Unbehagen ein. Wollen wir uns wohlfühlen, ist es entscheidend, das Gleichgewicht zu finden.“*⁹

In diesem Sinne ist auch der dritte Teil des Fragebogens entstanden. Es handelt sich dabei um erste Schritte, diese neue noch recht unerforschte Begrifflichkeit zu erforschen und zu beschreiben. Es war nicht immer einfach, sich auf einheitliche

⁸ vgl. dazu www.fairplay-at-home.ch/f/pdf/referat-tagung.pdf

⁹ Patrizia Schulz; Work-Life-Balance: Anforderungen an eine familienfreundliche Politik / Referate der Fachtagung für Personalverantwortliche vom 14. Dezember 2001, S. 3-5

Frageformulierungen zu einigen. Es gab mehrere Versionen, die von den Befragten als teils leicht verständlich, teils fragwürdig angesehen wurden. Durch die Rückmeldung der Befragten und diverse Diskussionen ist dann der im Folgenden beschriebene Teil des Fragebogens entstanden.

In diesem dritten Teil befinden sich Fragen zur Balance von Arbeit (bei den Kindern gleichzusetzen mit Schule und Hausaufgaben), Freizeit und Schlafgewohnheiten und den 5 Rollen. Weiters werden die Zufriedenheit mit der Arbeit/Schule und der Bereich Mobbing/Bullying abgefragt anhand einer 6-stufigen Skala.

Dabei war nicht so wichtig die tatsächliche Zeit (in Stunden) herauszufinden, sondern die subjektive Wahrnehmung. Grund dafür war, dass es erstens keine „ideale“ Aufteilung von Schlafen, Arbeiten und Freizeit gibt, sondern dass die Qualität der drei Bereiche ausschlaggebend ist für die Zufriedenheit und Lebensqualität des Einzelnen.

Deshalb wurde gleich die erste Frage in diesem Themenkomplex als Darstellung des Tages in Form eines Tortendiagramms abgefragt.

Bitte tragen Sie auf einer Zeit-Torte ein, wie viel Prozent Sie im Tagesdurchschnitt mit Schlafen (**S**), Arbeit (**A**) oder Privatleben (**P**) verbringen bzw. wollen.



Bei den Kindern wurde „Arbeit“ durch „Schule und Hausaufgaben“ ausgewechselt. Die Schwierigkeit bei der Art dieser Frage ist, dass leider nicht ganz klar in der Frageformulierung herauskommt, dass es sich um die subjektive Wahrnehmung handelt und nicht so sehr um die tatsächlich verbrachten Stunden. Dies führte immer wieder zu Verwirrung bei den Befragten, konnte jedoch – sofern gefragt wurde – mündlich erklärt werden. Durch die Unterschiede von Ist-Zustand und Wunsch-Zustand soll erforscht werden, inwieweit die Befragten im 2. Durchgang ihrem Wunschziel näher gekommen sind und ob sie dann zufrieden sind oder doch noch eine Verbesserung sich wünschen.

Der nächste Teil befasst sich mit der Zufriedenheit in Teilbereichen des Lebens.

Zufriedenheit mit	6-stufig	1= +3 6 = -3
- der Freizeit	6-stufig	1= +3 6 = -3
- der Schule	6-stufig	1= +3 6 = -3
- den LehrerInnen	6-stufig	1= +3 6 = -3
- dem Klassenklima	6-stufig	1= +3 6 = -3
- der Beziehung zu MitschülerInnen	6-stufig	1= +3 6 = -3
- den Schulnoten	6-stufig	1= +3 6 = -3
Ich fühle mich in der Schule wohl und kann mich frei entfalten.	6-stufig	1 = ja; 6 = nein
Bei den meisten Sachen kenn ich mich gut aus.	6-stufig	1 = ja; 6 = nein
Ich gehe gerne in die Schule.	6-stufig	1 = ja; 6 = nein
Ich brauche keine Note, um zu wissen, ob mir eine Arbeit gut gelungen ist oder nicht.	6-stufig	1 = ja; 6 = nein

Da es sich hierbei um Beurteilungsfragen der Qualität handelt wurde die 6-stufige Skala in ein Rangskala der Stufen 1 = +3; 2 = +2; 3 = +1; 4 = -1; 5 = -2 und 6 = -3 eingeteilt, wobei +3 der höchste Grad an Zufriedenheit darstellt und – 3 den

niedrigsten. Es wurde bewusst keine Schulnotenskala gewählt, um einerseits den „neutralen Mittelwert“ zu umgehen und andererseits keine Assoziationen mit der eigenen Schulzeit und persönlicher Benotung zu wecken.

Die Schwierigkeit dabei war, dass übersehen wurde, dass Volksschulkinder noch kein Verständnis von Minuszahlen haben. Daher muss dieser Teil übersetzt werden in eine 6-stufige Smiley-Skala.

Danach folgen 9 Fragen zum Bereich Mobbing, die sowohl aus der „Opferrolle“ als auch aus der „Täterrolle“ gestellt wurden. Dieser Themenkomplex hat sich vor allem durch die Tests an Schulen verbessert. So kam von mehreren befragten SchülerInnen der Hauptschule der Vorschlag die Frage „Ich bin manchmal aggressiv gegenüber anderen“ und „ich mache mich über andere lustig, wenn sie nicht dabei sind“ hinzuzufügen.

Mitschüler reden manchmal hinter meinem Rücken oder spielen mir sogar Streiche.	6-stufig	1= ja; 6 = nein
Ich werde manchmal komisch angeschaut oder sogar ausgelacht.	6-stufig	1= ja; 6 = nein
Mitschüler sind manchmal körperlich aggressiv zu mir.	6-stufig	1= ja; 6 = nein
Ich ärgere mich, wenn Lehrer unfair sind.	6-stufig	1= ja; 6 = nein
Ich bin manchmal aggressiv gegenüber anderen.	6-stufig	1= ja; 6 = nein
Ich mache mich über andere lustig, wenn sie nicht dabei sind.	6-stufig	1= ja; 6 = nein
Ich kann mich nach einem Streit wieder leicht versöhnen	6-stufig	1= ja; 6 = nein
Ich ärgere mich, wenn andere Nein sagen.	6-stufig	1= ja; 6 = nein

Ich ärgere mich, wenn mir etwas misslingt.	6-stufig	1= ja; 6 = nein
--	----------	--------------------

Hierbei werden auch die Fähigkeit zur Konfliktlösung („Ich kann mich nach einem Streit wieder leicht versöhnen“) und Frustrationstoleranz („Ich ärgere mich, wenn mir etwas misslingt“) abgefragt.

3.3.3 Zielfragen für Beziehung – 5 Rollen als Basis für gleichwertige Beziehungen

Der 4. Teil des Fragebogens beschäftigt sich mit den sozialen Beziehungen der Kinder untereinander, in der Familie und in ihrer Rolle als Individuum.

Die 5 Rollen

Die Kinder lernen, die 5 Rollen zu definieren, die Voraussetzung für eine gleichwertige Beziehung sind. Dadurch lernen die Kinder mit Rollenklarheit in verschiedene Rollen zu wechseln und dadurch in jeder Situation klar und effizient agieren zu können. (vgl. Kutschera, 1994)

1. Individuum - bei diesem Element geht es um Beziehung und Einstellung zu sich und Vorstellungen von sich selbst, sowie das Verhalten, das daraus resultiert (z.B. mit mir in Kontakt sein, meine eigene Resonanz spüren, meine Bedürfnisse wahrnehmen). Für die Kinder bedeutet das, dass sie ihre Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse kennen und adäquat äußern können.

2. Mann/Frau - hier geht es um die Beziehungen, Einstellungen und Vorstellungen in Verbindung mit dem eigenen und dem anderen Geschlecht (z.B. mich als Mann/Frau

akzeptieren und wohlfühlen). Diese Rolle heißt für die Kinder Bub/Mädchen und wie sie sich in ihrer eigenen Geschlechtlichkeit und die anderen wahrnehmen.

3. Hierarchie - innerhalb dieses Elementes geht es um Beziehungen,

Einstellungen und Vorstellungen im Rahmen von hierarchisch organisierten Zusammenhängen (Eltern/Kind, Chef/Mitarbeiter-Beziehungen - z.B. bewusst Verantwortung übernehmen oder abgeben). Diese Rolle meint, wie die Kinder einerseits Aufgaben übernehmen und für andere sorgen (Freunde, Geschwister, etc.) und andererseits sich versorgen lassen, also annehmen. Nicht jedes Kind kann aufgrund seines Alters und Entwicklungsstandes auch gut annehmen.

4. Gleiche Ebene/Spielen - hier geht es um Beziehungen, Einstellungen

und Vorstellungen im Rahmen von gleichberechtigten Verhältnissen (z.B. gemeinsam neugierig sein und entdecken, gemeinsames Spielen, Teamarbeit)

5. Umwelt/Umfeld - in diesem Bereich geht es um Beziehungen,

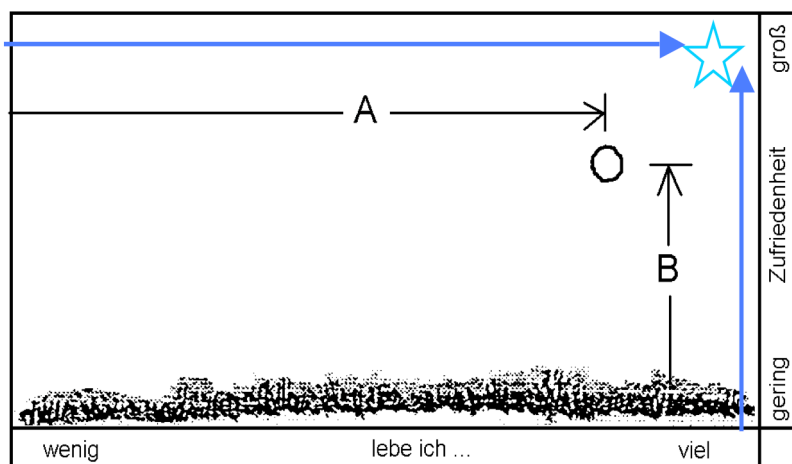
Einstellungen und Vorstellungen in Bezug auf die umgebende "Welt" (z.B. Gemeinde, Bekannte, Verwandte, Gesellschaft, Natur)

Die 5 Rollen Individuum, Mädchen/Bub, Umsorgte/r, Sorgende/r, gleichwertiges miteinander, Umfeld wurden in Form der graphischen Darstellung eines Gartens

abgefragt, in dem die Kinder Luftballons zu ihrer gegenwärtigen Einschätzung einzeichnen konnten.

Auf der Horizontalen – also der Wiese – ist die Häufigkeit und Intensität (Quantität) angegeben. Auf der Vertikalen – also die Höhe des Luftballons am Himmel – wurde die Zufriedenheit mit der jeweiligen Rolle abgefragt (Qualität). Außerdem konnten die Kinder noch einen Stern einzeichnen, wo sie den Ballon gerne hätten – d.h. wie intensiv und zufrieden sie mit der Rolle gern wären in der Zukunft.

Beispiel:



© Grafik kutscheracommunication

Kreis: gegenwärtiger IST- Zustand

Stern: wünschenswerter SOLL-Zustand

Zur Analyse wurde der Garten in 10 horizontale und 10 vertikale Teile eingeteilt.

Der Pfeilanfang stellt die Ist- Situation dar, das Pfeilende die SOLL-Situation.

3.4 DATENAUSWERTUNG

Die Daten aus den Interviews und Fragebögen wurden gesammelt und gemeinsam inhaltsanalytisch ausgewertet. Aufgrund der geringen Stichprobengröße kann es nur zu Annahmen und Grundlagenthesen zur weiteren Forschung in diesem Gebiet kommen.

Grobanalyse nach Froschauer/Lueger

Ziel der Grobanalyse ist es, die Analyseeinheiten zu komprimieren und zu strukturieren. Es geht dabei nicht so sehr um die sprachlichen Feinheiten, sondern um Strukturaspekte und Argumentationslogik, sowie deren Relationen zur Umwelt.

Mit Hilfe eines Auswertungsrasters werden die Interviewinhalte zusammengefasst und strukturiert. Das Schema führt zu einem immer selektiveren Vorgehen während der Analyse. Zur Veranschaulichung:

Zeile/Inhalt	Paraphrase	Generalisierung/Struktur

Die zweite Spalten (Paraphrase) hält sich an die gewählten Worte der interviewten Kinder, während die Bereiche strukturelle Bedingungen, Strukturfolgen und Systemeffekte immer mehr vom ursprünglichen Text abstrahieren, um eine generierende Aussage treffen zu können.

Die Bereiche strukturelle Bedingungen, Strukturfolgen und Systemeffekte wurden unter dem Begriff Generalisierung zusammengefasst, da es mir leichter fiel, Assoziationen unter dem Begriff Generalisierung zu finden.

Die Interpretationseinheiten sind jeweils so gewählt, dass sie eine Sinneinheit bilden. Die Paraphrase fasst diese Inhalte in den Worten der Interviewperson bzw. der Textstelle zusammen. In der Generalisierung werden dann Aussagen über Effekte auf das System, dessen Dynamik und die spezifischen Charakteristika innerhalb dieses Systems getroffen.

Auf der Ebene der objektiven Bedeutung wird geklärt, inwieweit die Aussagen auf eine allgemeine Ebene gestellt werden können. (vgl. Froschauer/Lueger, 1992; S. 71)

3.5 BESCHREIBUNG DES FORSCHUNGSFELDES

Das untersuchte Forschungsfeld dieser Einzelfallstudie war eine 4. Klasse Volksschule im 15. Wiener Gemeindebezirk bestehend aus 22 Kindern, davon 12 Buben und 10 Mädchen. Nur 2 Kinder waren in einen österreichischen Kindergarten gegangen, alle anderen 20 Kinder kamen erst im schulpflichtigen Alter nach Österreich bzw. in Kontakt mit einer österreichischen Schule. Die Kinder sind zwischen 9 und 11 Jahren alt, 2 Buben haben die 4. Klasse wiederholt. Die Verteilung der Heimat- bzw. Geburtsländer sieht folgendermaßen aus:

Land	Burschen	Mädchen	Summe
Albanien	1	0	1
Bosnien	1	1	2
Kroatien	2	2	4
Serbien	1	0	1
Slowenien	0	1	1
Mazedonien	1	0	1
Pakistan	0	1	1
Türkei	5	4	9
Roma	0	1	1
Kurde	1	0	1
Summe	12	10	22

Die Kinder wurden 3 Jahre lang, also von der ersten Klasse bis Mitte der dritten Klasse von einer ungarischen Lehrerin nach der Waldorf Methode unterrichtet, die mit dem 2. Semester der Dritten Klasse in Karenz ging. Es stellte sich als sehr schwierig heraus, eine neue Lehrerin für diese Klasse zu finden, da die Klasse in der Schule einen sehr schlechten Ruf hatte. Sie war als besonders undiszipliniert, laut und aggressiv und mit sehr schlechtem Notendurchschnitt verschrien. Laut Aussage der Direktorin wollte keiner der bestehenden SchullehrerInnen diese Klasse zusätzlich übernehmen, also wurde eine neue Lehrkraft gesucht.

Es wurde eine junge Lehrerin gefunden, die allerdings nur unter der Bedingung, dass sie eine erfahrene Kinder- und Jugendtrainerin als Unterstützung bekommt, die Klasse übernahm.

Weiters beantragte sie 3 Projektwochen, in denen die Kinder zusätzlich zum vertiefenden Unterricht soziale Fähigkeiten lernen sollten. Sie bekam diese bewilligt. Von den 3 Projektwochen fanden zwei außerhalb der Schule in der Natur statt, eine wurde im Rahmen des Schulunterrichts in der Klasse durchgeführt. Die Finanzierung dieser Projektwochen wurde teilweise vom Elternverband, teilweise von den Eltern privat und von der Schule übernommen.

Bei den Projektwochen konnten nicht immer alle Kinder dabei sein, teilweise aus finanziellen Gründen – trotz der Zuschüsse seitens der Schule und des Elternvereins, wahrscheinlich waren es jedoch religiöse Gründe.

Die Aufteilung der religiösen Zugehörigkeit der befragten 11 Kinder war folgende:

Religion	Burschen	Mädchen	Summe
Römisch Katholisch		1	1
Moslemisch	4	4	8
Griechisch-orthodox		1	1
ohne Bekenntnis	1		1
Summe	5	6	11

Es stand schon zu Beginn der vierten und letzten Klasse fest, dass aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse 80 % der Kinder in eine Sonderschule gehen sollten, da eine weiterführende Schule aufgrund der mangelnden Leistungen nicht möglich war. Diese Form der Leistungsfeststellung wurde damals gemäß Schulunterrichtsgesetz (SCHUG) § 18 festgelegt, da die Kinder nicht mehr im Rahmen der „außerordentlichen Schüler“ beurteilt wurden.¹⁰

¹⁰ Gemäß § 18 Abs. 1 SchUG sind der Maßstab für die Leistungsbeurteilung die Forderungen des Lehrplans unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichts. Die Leistungen von Schulpflichtigen, die

3.5.1 Muttersprachlicher Unterricht

Weiters ist hier zu vermerken, dass der muttersprachliche Unterricht, der seit den frühen Siebzigerjahren unter dem Titel "muttersprachlicher Zusatzunterricht" im Rahmen eines Schulversuches lief, wurde mit Beginn des Schuljahres 1992/93 an den allgemeinbildenden Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen, Polytechnischen Schulen) ins Regelschulwesen übergeleitet und ein entsprechender Lehrplan verordnet (BGBl. Nr. 528/1992 für die Volks-, Haupt- und Sonderschulen sowie BGBl. Nr. für die Polytechnischen Schulen).

Ziele des muttersprachlichen Unterrichts sind die Entfaltung der Bikulturalität und die Entwicklung sowie Festigung der Zweisprachigkeit. Insbesondere soll durch den muttersprachlichen Unterricht die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung der betreffenden SchülerInnen gefördert werden.

An den Volksschulen und (allgemeinen) Sonderschulen (1. bis 5. Schulstufe) wird der muttersprachliche Unterricht als unverbindliche Übung, an den Hauptschulen, Volksschuloberstufen, (allgemeinen) Sonderschulen (6. bis 8. Schulstufe) und an den Polytechnischen Schulen als Freigegegenstand (mit Benotung) oder als unverbindliche Übung (ohne Benotung) im Ausmaß von 2 bis 6 Wochenstunden angeboten (vgl. auch BGBl. Nr. 546/1993).

Dieser Förderungsunterricht wurde auch den Kinder als Unterstützungsmaßnahme angeboten. Da die Ressourcen 1996/97 entsprechend höher waren als zu heutiger Zeit wurden der Klassenlehrerin zusätzlich eine Begleitlehrerin und

gemäß § 4 Abs. 2 SchUG wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache als außerordentliche SchülerInnen aufgenommen worden sind, sind unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten zu beurteilen (§ 18 Abs. 9 SchUG). Sobald eine Schülerin/ein Schüler vom außerordentlichen in den ordentlichen Status übergewechselt ist, ist bei der Leistungsbeurteilung grundsätzlich wie bei den anderen ordentlichen SchülerInnen vorzugehen. Da jedoch davon ausgegangen werden kann, dass SchülerInnen in der Regel auch nach einem zweijährigen Schulbesuch in Österreich noch Schwierigkeiten mit der

Unterrichtssprache Deutsch haben, kann diese Tatsache auch bei der Beurteilung von ordentlichen SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch berücksichtigt werden.

eine Stützlehrerin (mit Sonderpädagogischer Ausbildung) zu Seite gestellt. Diese übten mit den Kindern teils im Unterricht, teils extra in anderen Räumlichkeiten. 80% der Kinder nahmen diese Möglichkeit in Anspruch.¹¹

3.5.2 Soziodemografische Daten

Von den 22 Kindern wurden 11 befragt, deren Alters- und Geschlechtsaufteilung war folgende:

Geschlechtsverhältnis und Alter der Befragten

	weiblich	männlich	Summe
9 Jahre	2	1	3
10 Jahre	3	2	5
11 Jahre	1	2	3
Summe	6	5	11

Geschwister und Geschwisterreihe

Anzahl Geschwister		Geschwisterreihe	
0	0	Keine	0
1	4	Erstgeboren	4
2	5	2./-/3. geboren	4
3	1	Letztgeboren	3
4	1		

¹¹ Anmerkung: Eine noch unzureichende Kompetenz in der Unterrichtssprache rechtfertigt nicht die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. bei SchulanfängerInnen die Einstufung in die Vorschulstufe! Falls jedoch bei einem Kind, dessen Erstsprache nicht Deutsch ist, mangelnde Schulreife (die nicht mit unzureichender Deutschkompetenz verwechselt werden darf) festgestellt wird, kann es auch in der Vorschulstufe als außerordentliche/r SchülerIn geführt werden. Ebenso können Kinder, bei denen der sonderpädagogische Förderbedarf festgestellt wurde, als außerordentliche SchülerInnen geführt werden, sofern die Voraussetzungen des § 4 Abs. 2 lit. a SchUG auf sie zutreffen.

Summe	11	Summe	11
-------	----	-------	----

3.5.3 Ausgangssituation in der Klasse im September 1996

Um die Ergebnisse der Interviews und Fragebögen darstellen zu können, ist die Beschreibung der Ausgangssituation erforderlich. Aufgrund des erschwerten Zugangs zu den Daten über die Kinder und die schulischen Leistungen aufgrund des Datenschutzes basieren die Informationen über die Situation im September 1996 aus Interviews mit der Schuldirektorin, der Klassenlehrerin und einer zweiten Lehrerin. Offizielle Noten und Leistungsnachweise wurden von Stadtschulrat Wien aus oben genannten Gründen nicht freigegeben.

Im Herbst 1996 bestand die Klasse aus 22 Kindern, die stark in Gruppen mit ausschließlich Burschen und Mädchen unterteilt waren. Auffallend war, dass in der Klasse die Mädchen sehr ruhig fast schüchtern beisammen saßen, während einige Burschen miteinander redeten, spielten oder rauffen. Während des Unterrichts meldeten sich die Mädchen auch kaum zu Wort und wenn, dann wurde es meist mit blöden Bemerkungen von einigen Burschen übertönt. Es gab so gut wie keinen Kontakt zwischen Burschen und Mädchen.

Viele von den Kindern vor allem die auch körperlich größeren Burschen zeigten verbales und körperlich aggressives Verhalten, indem sie andere provozierten oder sogar schlugen. Auf gewisse Art wurden diese Verhaltensmuster von den Lehrern toleriert, da die Kinder untereinander sehr wohl verstanden, weshalb sich einige so verhielten. Viele waren direkt aus Kriegs- oder Krisengebieten nach Wien gekommen, einige sind erst in der 2. Klasse dazugekommen.

Bei den Burschen beanspruchten drei – zwei von ihnen waren schon ein Jahr älter, da sie die 4. Klasse wiederholten – die Führung in der Gruppe. Sie versuchten, anderen zu sagen, wo sie zu sitzen haben, was sie essen dürfen, manchmal wurde sogar Geld erpresst. Bei den Mädchen war eines dabei, dass durch ihre Heul- und Schreiszene die Aufmerksamkeit ganz für sich beanspruchte. Ein anderes Mädchen wurde von allen gemieden und keine wollte

neben ihr sitzen oder ein Zimmer mit ihr teilen, weil sie laut Meinung der Mädchen stank.

Die Probleme und Schwächen der Kinder und der Klasse waren einerseits auf rein schulischer Leistungsebene anzusiedeln, wie die schon erwähnten mangelnden Deutschkenntnisse, sodass 80% der Klasse nur die Sonderschulreife ausgestellt werden kann (vgl. SchUG - §18(12), §4 (2)).

Die Kinder waren in der Klasse sehr laut und hatten stark unterschiedliche Lern- und Anforderungsprofile

Gleichzeitig war insgesamt eine sehr niedrige Toleranzschwelle gegeben, *„die gehen sofort auf, auch wenn nur einer vorbeigeht“* (Interview Direktorin)

Die Klassenlehrerin formulierte den Ausgangszustand weiters so, dass *„Schwächen liegen darin, dass sie größtenteils überhaupt nicht wissen oder können sich nicht wie Österreicher leben und würden das in manchen Bereichen sehr gerne tun. Es ist eine mangelnde Integration in der Klasse, weil kein Österreicher in der Klasse ist, haben sie nie gelernt, wie man in Österreich lebt und das würden sie gerne tun oder erfahren, z.B. in der Umgangssprache und da geht ihnen viel verloren. [...] Davon haben viele vor allem die Buben keine Ahnung. Die Mädchen eher, weil sie sensibler dafür sind.“*

Da sich die Schwierigkeiten und Konflikte nicht immer nur in der Klasse sondern auch in den Pausen ereigneten, bemerkten die Lehrer, dass sich vor allem die Buben leicht reizen ließen. *„Eine Schwäche ist sicher zumindest bei den Buben, dass sie keine Konflikte gewaltlos lösen können. Das sage ich den Buben immer wieder, wenn sie sich körperlich nicht im Griff haben, keine Chance haben.“*

Die Direktorin erhoffte sich, dass die Kinder einander so annehmen wie sie sind. Die Beratungslehrerin hat in einem Vorgespräch gemeint, dass fast alle Kinder dieser Klasse Konzentrationsschwächen haben *„und sie können nicht zuhören. Ich glaube, das ist heute eine Grundtendenz. Das kommt sicher durch die Stadt oder durch das viele Fernsehen, durch diese Reizüberflutung.“* (Interview Beratungslehrerin)

Genauso wie es Schwächen und Probleme in der Klasse gab, waren auch die Stärken der Kinder ausgeprägt. Die Klassenlehrerin erzählte, dass sie von Anfang an von der Herzlichkeit der Kinder berührt war, denn *„jedes Kinde kann man ansprechen und sie können auch nach großem Krach wieder schnell miteinander“*. Ihr war wichtig, dass sich die Kinder in 2 Kulturen zurecht finden können und die beiden Sprachen – die des Heimatlandes bzw. der Eltern und die des Aufnahmelandes gut und gerne zu sprechen. Sie hoffte auch, dass die Gefühlswelt der Kinder, die zum Teil traumatische Erlebnisse hinter sich hatten wieder im gesunden Maße hergestellt wird und die Kinder ihre Spontanität und Kreativität behalten.

„Diese Kinder sind sehr ausdauernd und belastbar. Sie können sich auch sehr leicht Hilfe holen. Oft sprechen sich mich am Gang an und fragen, ob sie wieder kommen dürfen, es gehe ihnen jetzt wieder schlecht und so.“ (Interview Beratungslehrerin)

4 ERGEBNISSE

Die wichtigsten Ergebnisse und ihre Bedeutungen werden hier dargestellt und erläutert. Die Ergebnisse sind entstanden aus der Analyse der Interviews und der qualitativen Analyse der Fragebogen und wurden zu folgenden Ergebniskategorien zusammengefasst.

4.1 LEISTUNGSSTEIGERUNG

*„Die schulischen Leistungen sind Folgewirkung
des entwickelten Gemeinschaftssinns.*

*Die Leistungen haben sich
dadurch verbessert. Mehrere (Kinder) sind an
der guten Leistung jetzt beteiligt.“*

(Klassenlehrerin, Juni 1997)

Weiters erzählt die Klassenlehrerin, dass *„die Lerngeschwindigkeit, das Arbeitstempo ist schneller geworden“* und dass sich *„einige Kinder geöffnet haben und ihr Wissen preisgegeben, vor allem die Mädchen. Am Anfang nach der ersten Woche hat es bei den Knaben Eifersüchteleien deswegen gegeben, weil die Mädchen aufgeholt haben. Die Buben die bisher die Besten waren, waren dann sehr eifersüchtig.“*

*„Ich habe jetzt mehr Vertrauen,
auch in die Schule und in die Lehrerin.“*

(H., 10 Jahre)

Der Individualisierung wird auf vielen Bereichen der Gesellschaft Rechnung getragen und ihr ein Platz eingeräumt. Es ist mittlerweile üblich einen „anderen“ Beruf auszuüben, als den, der vom ursprünglichen Bildungsweg vorgegeben wäre und die Bildungsinstitutionen sind bereits so weit gefächert und teilweise unspezifisch, dass nach Beendigung einer Ausbildung viele Berufswege offen stehen. *„Jugendlichen fehlen häufig Orientierungshilfen und Ressourcen in ihrer ohnehin in alle Richtungen offenen Lebensphase. Daher können sie in den zentralen Lebensbereichen Ausbildung/Arbeit, Wohnen und Freizeit häufig keine Perspektiven entwickeln.“* (ÖBIG, 2001: 17)

Erik ERIKSON beschrieb schon 1968 in seinem Buch „Kindheit und Gesellschaft“, *„es ist eine menschliche Eigenschaft, ein lange Kindheit zu durchleben; es gilt als zivilisatorisiert, eine noch längere Kindheit zu haben. Die lange Kindheit macht aus dem Menschen einen technischen und geistigen Virtuosen, aber sie entlässt ihn auch mit einem Restbestand an emotionaler Unreife, der ihm sein Leben lang anhaftet.“* (Erikson, 1968: 11f)

Diese Aussage wurde vor 36 Jahren geschrieben und scheint jedoch auf den ersten Blick seine Richtigkeit im Lauf der Zeit nicht eingebüßt zu haben. Ganz im Gegenteil so zeigt sich doch, dass gerade heutzutage die Quantität der Kindheitsjahre – Kindheit meint hier die gesamte Lebenszeit vom Kleinkind bis zum Erwachsen-sein, das in verschiedenen Kulturen mit 25 Jahren angegeben wird - steigt. Immer mehr Jugendliche genießen die Vorteile des „Hotel Mama“.

Es fehlt an Ritualen für die verschiedenen Lebensübergänge, die den Prozess der Identitätsfindung und Integration in das soziale Leben ermöglichen.

Sieht man den Begriff der Kindheit als Stadium bis zur Geschlechtsreife, so ist festzustellen, dass dieser Zeitraum immer kürzer wird, dass nämlich die Geschlechtsreife vor allem der Mädchen kontinuierlich früher stattfindet.

*„Ich spüre das indem, wenn ich noch bei einer Schularbeit bin
und die Zeit ist noch nicht zu Ende,
dann spüre ich, das wird eine gute Note.
Das spüre ich so, dass ich vorher viel übe
und dann weiß ich, dass ich das kann.
Ich spüre das im Kopf und im Bauch,
der wird so leicht und fröhlich.“ (K. 11 Jahre)*

Die Kinder werden auch in Zukunft selbst entscheiden müssen, wo und wie sie mit ihrer Ausbildung eine Arbeit oder Tätigkeiten finden können. Wenn sie lernen, nicht nur auf die Noten (das Feedback) des Lehrers (der Anderen) angewiesen zu sein, um zu wissen, ob sie gut oder schlecht sind, sondern selbst ein Gefühl dafür entwickeln, werden sie auch in ihrem weiteren Leben eigenverantwortlich entscheiden können. Sie sind dann nicht mehr auf die Angebote anderer angewiesen, um etwas zu tun und wissen selbst, was ihnen gut tut und was nicht. Wenn sich die Kinder in ihrem Körper wohl und ausgeglichen fühlen, steigt ihr Selbstwert und in weiterer Folge auch die Eigenverantwortung.

Auf die Frage, wie es den Kindern geht wenn sie was falsch gemacht haben, antwortet ein Bub: *„Dann bin ich trotzdem fröhlich, was soll's, dann probier ich's halt noch einmal.“*

Im Sinne der kybernetischen Forschung meint „Eigenverantwortung“ die Rückkoppellungen von äußeren Informationen zu dem Sender der Informationen selbst. Das heißt, je wohler sich die Kinder fühlen, je mehr sie im Einklang mit sich

und ihrer Umwelt sind (LehrerInnen, Freunde, Familie,...) umso leichter fällt es ihnen zu spüren, ob sie etwas richtig oder falsch gemacht haben.

4.2 VIER TYPOLOGIEN IM UMGANG MIT KULTUR

Im Lauf der Auswertung und Interpretation haben sich folgende 4 Typen im Umgang mit den beiden Kulturen herauskristallisiert. Im Lauf des Schuljahres konnte seitens der Klassenlehrerin beobachtet werden, dass die Kinder der unterschiedlichen Typologien voneinander zu lernen begannen.

Frieden

ist der höchste Wert für diesen Typus der Kinder. Es stellt sich heraus, dass für diese Gruppe am wichtigsten ist, lieb und freundlich zu sein und anderen zu helfen, um möglichst gut in dem neuen Land aufgenommen zu werden. Diese Kinder stammen meist aus einem Land, in dem Krieg und Gewalt an der Tagesordnung stehen und haben daher teilweise aus eigener Erfahrung teilweise von den Eltern überliefert gelernt, sich freundlich und hilfsbereit zu verhalten, damit sie am Leben bleiben.

Viele der Kinder haben bei der Befragung zur körperlichen Gesundheit angegeben, dass sie oft Kopfschmerzen und auch Alpträume haben. Ich finde es daher nicht verwunderlich, dass sie Frieden als einen der wichtigsten Bestandteile ihres Lebens erachten, nicht nur den äußeren Frieden, sondern auch den inneren Frieden, der sie ruhig schlafen lässt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Spiritualität/Religiosität als Teil ihrer originären Kultur den stärksten Stellenwert einnimmt. Der Glaube¹² an diesen

¹² Da die Kinder kaum direkte Auskünfte über ihren Glauben geben, kann dies nur rückfolgernd aus der Auswertung erfolgen.

Frieden macht es den meisten Kindern leichter, sich in der neuen Gesellschaft zurechtzufinden.

Spielen und Sport

Der zweite Typ findet in jedem Land schnell Anschluss, nämlich über Spielen und Sport. Wie eines der Kinder sagte, **kennt Sport keine Sprache**. Diesen Kindern ist das gemeinsame Miteinander am wertvollsten, durch Spielen und auch Wettkämpfe überwinden sie am leichtesten die Sprach- und Kulturbarriere. Für diese Gruppe wurde es positiv bewertet, dass es in Österreich so viele Kinder gibt, diese werden jedoch (noch) nicht als „Freunde“ empfunden, sondern mehr als „neutrale“ Spielkameraden, obwohl unter einigen intensiver auch außerschulischer Kontakt besteht.

Spracherwerb und Leistung

Der dritte Typ der Kinder legt den Fokus vollkommen auf das **Erlernen der deutschen Sprache**. Leistung ist diesen Kindern wichtig, oftmals auf Kosten des sozialen Verhaltens. Eines der Kinder hat sich als Zukunftsvision vorgenommen, einmal ein Buch in deutscher Sprache zu schreiben, denn dann weiß er, dass er so denkt wie die Österreicher und ist einer von ihnen. Deutsch lernen und Deutschsprechen wird von diesen Kindern als Anpassung erlebt, die jedoch positiv konnotiert wird. Die Freude und der Ehrgeiz am Lernen spiegeln sich auch in der verbalen Ausdrucksweise dieser Kinder wieder. Sie philosophieren in ihrem Alter bereits über Staatsbürgerschaft und Berufsplanung.

Zuhören und Aufmerksamkeit auf andere

Als letzter Typ hat sich eine Gruppe von Kindern gezeigt, die sehr schweigsam und ruhig ist. Sie haben gelernt, dass sie durch **„nichts tun“ und einfach zuhören** am meisten akzeptiert werden. Dieses Verhalten bereitet ihnen in der Schule große Schwierigkeiten, da sich schulische Mitarbeit mit ihrem wichtigsten Wert der Ruhe widerspricht.

Interessanterweise entsprechen diese 4 Typen den 4 Mustern, die Virginia Satir in ihrer Arbeit als Familientherapeutin herausgearbeitet hat. Sie entdeckte 4 Verhaltensmuster, die sich bereits im Kindesalter entwickeln, um das emotionale Überleben eines Kleinkindes zu sichern. (vgl. Satir, 1995)

4.3 HEIMATLAND VERSUS ÖSTERREICH

In allen 4 Gruppen wurde von 9 Kindern der Begriff „Zuhause“ mit dem Heimatland der Eltern bzw. ihrem Geburtsland gleichgesetzt.

Mit dem Begriff „Heimat“ haben einige Kinder sehr gefühlsbetonte Aussagen gemacht wie zum Beispiel, dass ein Kind unterscheidet zwischen der „echten“ Familie im Heimatland und als Gegenpaar dazu die Schule als eine Art „Ersatzfamilie“ bezeichnet. Auffallend war auch, dass mit dem neuen Land Österreich viele Städte und gute Wirtschaft und gleichzeitig Schmutz, zu viele Fabriken und Hundekot auf der Straße genannt wurden.

Insgesamt kann gesagt werden, dass keines der Kinder Aggressionen oder Wut über die neue Aufnahmegesellschaft äußerte und auch keine von der Lehrerin oder Direktorin gemeldet wurden.

4.4 SOZIALVERHALTEN

Im Sozialverhalten der Kinder fiel auf, dass viele von ihnen zuhause nicht die Rolle des Kindes leben konnten, sondern mit viel Verantwortung (in der Früh beim ausliefern helfen, für die Eltern übersetzen usw.) in den Alltag der Eltern miteingebunden wurden. Dadurch lernen diese Kinder schon sehr früh mit den Sorgen und Lasten des Erwachsenseins umzugehen. Möglicherweise ist dafür das – laut Lehrerin – oft extrem aggressive und ausschließende Verhalten vor allem der Buben zurückzuführen. Es besteht die Vermutung, dass sie in der Schule als Kinder behandelt werden und den Wechsel von Verantwortung übernehmen und dann wieder Kind sein nicht so leicht geschafft haben bzw. die Schule für sie ein Ort zum Abbau von Ärger, Schmerzen und Enttäuschung ist. Diese vermehrten verbalen und körperlichen Aggressionen besserten sich im Lauf des Schuljahres.

5 DURCHFÜHRUNG DES LERNPROGRAMMS

Die der Durchführung des Projekt „Resonanz als Lernvoraussetzung“ zugrunde liegende Methode ist die Resonanz Methode[®]. Sie wurde entwickelt auf der Basis des systemisch/kybernetischen Ansatzes nach GREGORY BATESON und HEINZ VON FOERSTER, dem konstruktivistischen nach ERNST VON GLASERSFELD und dem systemisch-therapeutischen Ansatz nach VIRGINIA SATIR. Die erst genannten Paradigmen finden sich im theoretischen Konzept des Neurolinguistischen Programmierens (NLP) von JOHN GRINDER und RICHARD BANDLER wieder.

Die Resonanz Methode[®] wurde von GUNDL KUTSCHERA entsprechend unserer gegenwärtigen sozialen Bedürfnisse seit Beginn der Gründung von NLP in den 1970ern bis heute weiterentwickelt.

Die ursprüngliche Konzeption von Bandler und Grinder lag folgender Überlegung zugrunde:

Es gab zu damaliger Zeit in den 1970ern mehr als 200 unterschiedlichen Psychotherapeutische Schulen und Einzelverfahren. Die meisten therapeutischen Verfahren weisen ähnliche Erfolgsquoten auf, allerdings nicht vorhersagbar und in unterschiedlichen Ausprägungen.

Sie zogen daraus den Schluss, dass es nicht nur an der gewählten Methode liegt, ob ein Patient den erwünschten Gesundheitszustand erreicht, sondern sehr stark vom Therapeuten abhängig ist. Folglich muss es kommunikative Fähigkeiten der einzelnen Therapeuten geben, die nicht im Lehrplan der Ausbildungen vorgesehen sind und so mehr oder weniger „zufällig“ von den jeweiligen zukünftigen Therapeuten mitgebracht werden. Darauf aufbauend untersuchten sie, ob es (unbewusste) Regeln und Muster zwischen den verschiedenen Therapeuten gab. Weiters gingen sie davon aus, dass, wenn es diese Regeln und Muster gab,

sie auch erlernbar sind und in die menschliche Kommunikation eingebaut werden können. (Grinder, Bandler; 2001)

Ihre Ergebnisse veröffentlichten sie in mehreren Büchern unter dem Begriff „Modelling“. Der Begriff des „neuro-linguistischen Programmierens“ wurde erst später eingeführt.

Ihre Forschungsergebnisse befassten sich weiters mit Fragen, wie

- was ist der Unterschied, der den Unterschied ausmacht
- welche Muster (Patterns) sind gegeben, dass Therapeut und Patient wissen, dass das gewünschte Ergebnis erreicht ist
- was ist gesunde Kommunikation

5.1 RESONANZ METHODE[®]

Die Resonanz Methode[®] ist ein weiterentwickeltes Kommunikationsmodell aufbauend auf den Grundlagen der Psychoanalyse Sigmund Freuds bis hin zu NLP.

In der Resonanz Methode[®] werden innere Einstellung und effektive Werkzeuge geschult und in lösungsorientierte Strategien kombiniert, sodass die Klienten ihre eigene Resonanz mit sich und mit anderen in ihrem privaten und beruflichen Umfeld leben können.

Der innere Zustand der „Resonanz“ ist über verschiedenen Metaphern erklärbar. Ausgehend von der Physik hat jedes Atom seine eigene bestimmte Frequenz und elektromagnetische Schwingung. Treffen zwei oder mehrer Atome aufeinander und bilden ein neues Element so ergibt sich daraus eine neue messbare Frequenz als Gesamtmolekül und gleichzeitig sind die Frequenzen der einzelnen Atome vorhanden. Dass heißt, wir sind in Resonanz, wenn wir unsere eigene Resonanz kennen und mit anderen Menschen in gemeinsamer Resonanz sein können.

In einem Orchester ist jedes Instrument entscheidend für das Zusammenspiel und die Qualität der Musik. Wenn ein Instrument ausfällt oder ein anderes sich besonders hervorheben möchte wird das gemeinsame Zusammenspiel gestört.

Jeder Mensch hat eine ganz bestimmte einzigartige Resonanz in sich, die oft im Lauf des Lebens verloren geht oder verschüttet wird. Ziel ist es, diese eigene Frequenz wieder lebendig werden zu lassen.

Eine Schwierigkeit in der Untersuchung und damit auch Definition ist die genaue Klassifizierung der „eigenen Frequenz“. Hier spielen hauptsächlich subjektive Wahrnehmungen eine Rolle. Das macht die Messbarkeit dieses Zustands allerdings sehr schwierig, nahezu unmöglich. In der Physik ist die Messung von Eigenschaften von Atomen und noch kleineren Teilen von Materie oder auch Nicht- Materie (Quarks) bereits möglich.

5.2 PSYCHOTHERAPEUTISCHE UND KOMMUNIKATIONSTHEORETISCHE GRUNDLAGEN

In der Psychotherapie und Kommunikationstheorie wird zwischen verschiedenen kommunikativen Ansätzen unterschieden, die sowohl in ihrer zeitlichen Entstehung als auch inhaltlichen Dynamik Überschneidungen und Parallelen aufweisen.

Während Kommunikation sich bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts hauptsächlich mit der technischen und zwischenmenschlichen Komponente befasste, fügte SIGMUND FREUD (Psychoanalyse) den psychologischen und psychoanalytischen Teil dazu. Seine Form der Kommunikation mit den Patienten fand zum größten Teil in veränderten Bewusstseinszuständen statt. Die Patienten erlebten ihre innere Kommunikation mit dem Unterbewussten. Diese Möglichkeit der Therapie stellt eine große Erneuerung in Zusammenhang mit der psychischen

Gesundheit dar. Es wurden erstmals psychische Aspekte zu den rein körperlichen Merkmalen von Krankheit und Gesundheit hinzugefügt.

Der Aspekt des Miteinanders in der Kommunikation fehlte in Freuds Ansatz.

Er wurde von CARL ROGER (Gesprächstherapie) dazugefügt. Dieser ergänzte und unterstützte die Kommunikation durch seine spezielle Art des Zuhörens und Wiederholens des Gesagten der Klienten. Er verstärkte dadurch das Vertrauen in die Fähigkeit der „Selbstaktualisierung“.

Eine Erweiterung in der inneren Kommunikation fand durch die Arbeit FRITZ PERLS (Gestalttherapie) statt. Er setzte voraus, dass wir Menschen innere Teile haben, mit denen wir kommunizieren können und wie wir sowohl diese inneren als dann auch die äußeren Erlebnisse in Kontakt mit unserer Umwelt mitteilen. Diese Möglichkeit der inneren Kommunikation, die uns heute ganz selbstverständlich ist, wurde im Rahmen der Gestalttherapie ausgebaut. Perls ging davon aus, dass sogenannte „offene Gestalten“ einer Person geschlossen werden, damit der Integrations- und Lernprozess stattfinden kann.

In Zusammenhang mit der Gestalttheorie entwickelte die sog. Gruppendynamik, die sich mit den Vorgängen und Abläufen in einer Gruppe von Menschen beschäftigt. Ziel des therapeutischen Prozesses in der Gruppe war u.a. das Überschreiten von Grenzen. (vgl. Walker, 1996)

Als hauptsächlicher Begründer der Gruppendynamik gilt KURT LEWIN, einer der Pioniere der Gestalttheorie bzw. Gestaltpsychologie. Es wird davon ausgegangen, dass die Eigenschaften und Fähigkeiten einer Gruppe verschieden sind von der Summe der Eigenschaften und Fähigkeiten der einzelnen Personen der Gruppe. Es existieren verschiedene Gruppenmodelle. Sie versuchen, Gesetzmäßigkeiten in Gruppen zu beschreiben.

Mit dem Verständnis der Systemtheorie und der autopoietischen Systeme entwickelte VIRGINIA SATIR die Grundlage der heutigen Familientherapie und Familienaufstellung.

Sie war die erste, die davon ausging, dass Systeme unter anderem dadurch verändert werden können, wenn ein Teil im System „angestoßen“ wird und dadurch Veränderungen ins ganze System mit einbringt. Basis ihrer Arbeit mit Familien war das Wissen und Verständnis um die meist ungelebten Sehnsüchte und Liebe innerhalb einer Familie.

Mit der Einführung der Kybernetik in die Sozialwissenschaften und Kommunikationstheorien entwarfen HEINZ VON FOERSTER und GREGORY BATESON völlig neue Denk- und Lernmodelle.

Bateson unterscheidet dabei vier (bzw. fünf) **logische Kategorien von Lernen** (Bateson, 1996: 366ff):

Lernen 0 ist die primitivste Art des Lernens, z.B. eine stereotype Reaktion: "Ich "lerne" von der Werksirene, dass es zwölf Uhr ist.". Diese Stufe des Lernens unterliegt keiner Korrektur.

Lernen 1 ist Veränderung in der spezifischen Wirksamkeit der Reaktion durch Korrekturen. Beispiele sind "mechanisches Lernen" oder die klassische Konditionierung im Behaviorismus: eine Person "lernt", auf einen Reiz auf eine neue Weise zu reagieren.

Lernen 2 ist eine "Veränderung im Lernen 1", ein Meta-Lernen über Lernen 1. Eine Person "lernt" z.B. verschiedene konditionierte Reaktionen und entwickelt daraus Theorien über Menschen allgemein und über sich selbst. Diese Theorien fassen viele Erfahrungen von Lernen 1 zusammen und interpretieren sie in einer verallgemeinerten Weise. Lernen 2 ist eine Interpretation von Lernen 1 und schafft eine Menge von Alternativen.

Lernen 2 ist ein Phänomen höherer logischer Ordnung als Lernen 1. Dieses Lernen hat wiederum Rückwirkungen auf Lernen 1. Lernen 2 hat mit der Entwicklung von Modellen und Beliefs zu tun. Es bezieht sich auf den Kontext, in den Menschen Erfahrungen einordnen und den Menschen für sich konstruieren.

Lernen 3 ist noch abstrakter. Es bezieht sich auf den Kontext von Lernen 2. Beim Lernen 3 werden grundlegende Vorannahmen in Frage gestellt, auf denen Lernen 2 beruht, z.B. Modelle über den Menschen und das eigene Ich. Lernen III ist ein umfassendes Lernen. Es modifiziert das Ich, d. h. die personale Identität der lernenden Person.

Lernen 3 ist nach Bateson "schwierig und selten". Bateson erwähnt Erfahrungen, wie sie "Zen-Buddhisten, abendländische Mystiker oder einige Psychiater" beschreiben. Lernen 3 ist Erlernen der Kontexte der Kontexte von Lernen 2 über Lernen 1.

Es ist die Fähigkeit, jede Einzelheit des Universums so zu sehen, als ermögliche sie ein Sicht des Ganzen. Bateson zieht zur Beschreibung dieser Stufe des Lernens William Blake hinzu:

„To see the Worl in a Grain of Sand,
And a Heaven in a Wild Flower,
Hold infinity in the palm of your hand,
And Eternity in an Hour.“

(Wiliam Blake, Werke. Berlin 1958)

Lernen 4 wäre Veränderung im Lernen 3, kommt aber vermutlich bei keinem ausgewachsenen lebenden Organismus auf dieser Erde vor.

Das Modell der 5 Stufen des Lernen diene auch Bandler und Grinder als Vorlage zur Entwicklung der Logischen Ebenen.

Weiter spielt auch die Sinnfrage Viktor FRANKLs eine Rolle, die der Stufe 4 des Lernen sehr nahe kommt, denn auch in der Existenzanalyse geht es um die Frage nach dem Sinn und der Bedeutung, die wir den Dingen geben. Frankl geht davon aus, dass es – im Gegensatz zur Freud'schen Annahme – ein gesundes ganzheitliches Unbewusstes gibt, dass wiederum eingebettet und geführt ist von

einem großen Unbewussten, das über die bewussten und unbewussten Teile im Menschen wacht. Frankl beschreibt dies anhand eines Beispiels: *„Wir brauchen uns nämlich nur daran zu erinnern, dass es im Schlaf eine sogenannte Traumwache gibt – als eine Instanz, die darüber wacht, ob der schlafende, träumende Mensch wach werden soll oder weiterschlafen darf. Diese Traumwache lässt etwa die schlafende Mutter sofort erwachen, sobald der leise Atem des Kindes unruhig wird, während bedeutend lautere Geräusche von der Straße her glattweg ignoriert werden.“* (Frankl, 2004: 22) Dieser Glaube oder dieses Wissen, dass es ein großes Ganzes gibt ist für viele Menschen in der Kultur oder Religion verankert.

Viele MigrantInnen haben dieses Wissen und bringen es in ihr neues Heimatland mit. Und oft ist gerade dies ein Streit- und Konfliktpunkt mit der Kultur des neuen Landes, da viele der westlichen Länder dieses Wissen und Vertrauen verloren haben. Und ein Grund für Konflikte liegt darin, dass eifersüchtig ist auf die Fähigkeiten oder persönlichen Ressourcen anderer.

5.3 HYPOTHESEN DER RESONANZ METHODE®

*Wir erzeugen die Welt,
in der wir leben,
buchstäblich dadurch,
dass wir sie leben"*
Humberto Maturana

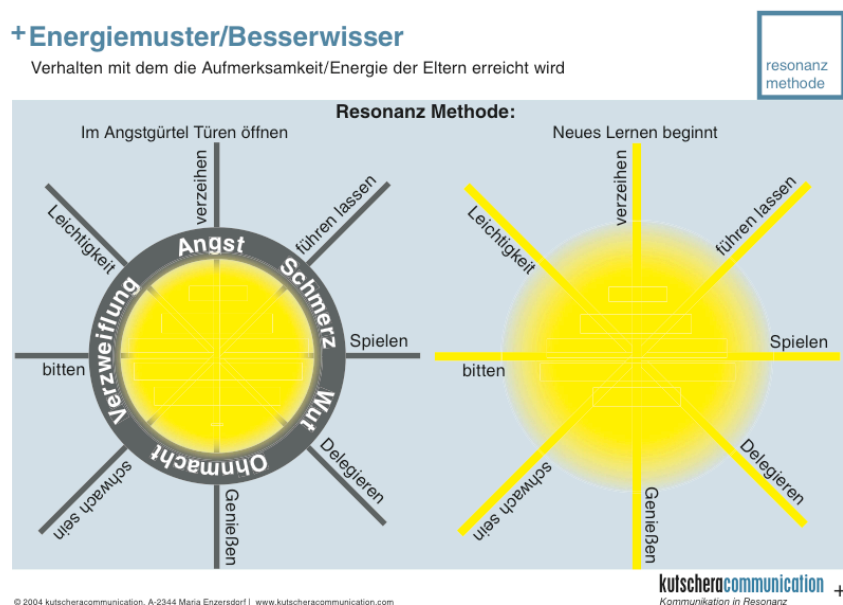
In der Grundlagenforschung zu den Themen „Was ist Eigenverantwortung?“, „Was ist Lebensqualität?“ und „Was sind die neuen Rollenbilder in gleichwertiger Beziehung?“ wird von folgenden Grundannahmen ausgegangen (vgl. Kutschera, Riedl, 1992: 4f):

1. Jeder Mensch hat sein eigenes Modell der Wirklichkeit, mit dessen Hilfe er sein Verhalten in ihr organisiert.
2. Durch die Trennung von Verhalten und innerem Zustand ist es möglich die innere Ordnung und Struktur zu erkennen und zu verändern. Erst danach wird ein neues Verhalten aufgebaut, das sich auf die neue innere Ordnung gründet. Der innere Zustand wird definiert aus den Submodalitäten (Untereigenschaften), Werten, Regeln und Glaubenssätzen und Strategien. (vgl. Kutschera, 1994: 76ff)
3. Der Mensch als psycho-physisches System besitzt unendliche viele Systemteile, die in bestimmter Organisation innere und äußere Prozesse und Verhalten möglich machen. Außerdem ist der Mensch in viele Systeme eingebettet. Um gewünschte Veränderungen zu bewirken müssen sowohl die individuellen Systemteile wie auch die äußeren Systembedingungen beachtet werden.
4. Jeder hat alles zu Verfügung was er/sie braucht – da jeder Mensch die Fähigkeiten des Modellbildungsprozesses besitzt, basiert Problemlösung darauf, dass einzelne Systemkomponenten umorganisiert werden.
5. Menschen treffen zu jedem Zeitpunkt und in jedem Fall die beste Entscheidung, die ihnen aufgrund ihrer Modelle möglich ist – auch wenn es oftmals weder ihnen selbst noch anderen ersichtlich ist oder gut tut.
6. Die Absicht hinter jedem Verhalten ist positiv, ganz unabhängig davon, ob es dem Verhalten Positives oder Negatives resultiert.

Im systemischen Kontext ergeben sich daraus folgende Grundmuster, die bereits Virginia Satir in ihrer Arbeit mit Familien herausgefunden hat. (vgl. Satir, 1995)

Im Grunde geht es nur um Energie. Kinder wollen und brauchen die Aufmerksamkeit, d.h. die Energie der Eltern. Kinder brauchen die Energie und Aufmerksamkeit der Eltern genau so wie Essen und Trinken. Ohne diese können wir nicht überleben. Wir brauchen aber die Eltern auch für unser leibliches Wohl, und jedes Kind weiß, dass es ohne Eltern nicht überleben kann. Jedes Kind lernt im vorgegebenen Rahmen, wie es die Aufmerksamkeit der Eltern erreichen kann.

Es entwickelt daraus eine Überlebenshaltung, die auch im Erwachsenenalter bestehen bleibt. Es wird auf dieses Verhalten eingeschränkt und fast fixiert, weil es von starker Existenzangst, Verlustangst usw. geprägt ist. Es bangt um die Existenz, wenn die Eltern es verlassen und erlebt dadurch auch Angst, die Liebe der Eltern nicht erreichen zu können, wenn es etwas anderes macht. Wenn wir diese massiven Blockaden nicht lösen, kommen wir aus dieser Schlinge nicht heraus und werden das Gleiche immer wiederholen. D.h. aber auch, dass wir alle NLP-Übungen, alles andere Wissen und Lernen dazu benutzen, innerhalb dieses gelernten Rahmens Verbesserungen vorzunehmen, und es sehr schwer ist, über diese Grenzen zu kommen. (vgl. Kutschera, 1994)



Energiemuster © Graphik kutscheracommunication.com

Ein Beispiel:

Manche haben gelernt, schon als Kind Verantwortung zu übernehmen. Die Eltern waren überlastet, krank oder waren auf einem „Selbsterfahrungstrip“. Diese Kinder lernen die Aufmerksamkeit der Eltern zu erlangen, wenn sie Aufgaben übernehmen, die die Eltern entlasten. Nun kann man das als Problem sehen oder als Fähigkeiten, die dadurch gelernt wurden, wie z.B. zu führen, zu organisieren, zu planen, auf Bedürfnisse anderer einzugehen und für andere da zu sein.

Sie haben viel nicht gelernt wie genießen, fallen lassen, annehmen, bitten, schwach sein. Bei diesen Gedanken rasten die Existenzängste, Liebesverlust, Wut, Depression u. ä. ein, sodass dieses Lernen nicht möglich ist.

Virginia Satir ging davon aus, dass Menschen prinzipiell auf Veränderung und Wachstum ausgerichtet sind und zu jeder Art von Verwandlung fähig. Ausgehend ist die Veränderung vom angeborenen Potential des Menschen. (vgl. Satir, 1999) Solange jene Menschen von ihrer Hauptfähigkeit Verantwortung zu übernehmen weg wollen, bleiben sie aus Angst in ihrem alten Muster verhaftet. Solange der Angstgürtel darum liegt, können sie ihre Fähigkeit auch nicht würdigen und neues Lernen ist nicht möglich. Sie suchte nach der versteckten oder verdrängten Sehnsucht in jedem.

In der Resonanz-Methode[®] entstehen durch inhaltsfreie, einfache Möglichkeiten Türen zu öffnen, sodass das neue Lernen beginnen kann.

Bildlich: Wir haben Klavier spielen gelernt, aber nicht Geige. Wenn ich also möchte, kann ich Geige lernen.

Hier ist es ganz wichtig zu wissen, welche Resonanz-Übungen für Ängste etc. und welche für das neue Lernen hilfreich sind. Hier werden sehr oft Fehler gemacht und dann heißt es, dass NLP nicht hilft.

5.4 CURRICULUM

Das Resonanz Trainingskonzept und das darauf basierende Curriculum zur Schulung von Selbst- und Sozialkompetenz besteht seit 1986 und wurde auf struktureller Ebene laufend getestet und erweitert. Es basiert auf folgenden theoretischen Grundlagen, die hier kurz beschrieben werden sollen.

Das Curriculum folgt einer einheitlichen Durchführung, um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten. (vgl. Kutschera, Riedl; 1992: 3ff) Dabei ist die

Vorgehensweise: zuerst die inneren Blockaden herausfinden und lösen, danach Strategien und Verhalten installieren, um das Neue zu lernen.

Phase 1: Ausgangspunkt ist die Analyse des Problems und der Zielformulierung; Sammeln von Nutzen und Themen für die Unterrichtseinheiten; in Form von Metaphern werden Ziel und Schritte des Lernstoffes interessant gemacht

Phase 2: Setzen geeigneter Interventionen; in Phantasie Reisen/Mentaltraining, Erlebnissen in der Natur, Bewegungsspielen u. ä. findet jedes Kind seine eigenen Inhalte, Werte und Strategien, Malen der Ergebnisse und Phantasie Reise, untereinander austauschen

Phase 3: Überprüfen des neuen bzw. wieder gelernten Verhaltens und der Strategien

Phase 4: Zielzustand ist erreicht und wird neurophysiologische überprüft. Hausaufgabe¹³ mitgeben, damit die Kinder mit einer neuen Brille und Perspektive im Alltag erleben z. B. wo bist du geschützt, wenn außen viel Ärger und Spannung ist und wo gelingt es noch nicht. Dadurch sind die Kinder neugierig auf ihre eigenen neuen Erlebnisse und entdecken andere.

Als Basis dient die Motivation und Begeisterung der Kinder für die Schule und den Unterricht.

Folgende Themenschwerpunkte¹⁴ wurden mit der Klasse entdeckt und erlernt:

- Selbstkompetenz - Jeder hat alles in sich.
- Alle Antworten und Hilfen liegen auf dem Weg
- Selbstbewusstsein als Basis für Lernen
- Soziale Kompetenz und Toleranz - Konfliktfähigkeit und Teamfähigkeit. Polaritäten sind oft der Anlass für Streit zwischen Eltern, Kindern, SchulkollegInnen, FreundInnen. Alle Beteiligten gehen in eine Richtung.

¹³ Siehe dazu Steve de Shazer

¹⁴ Dies Themen wurden der jeweiligen Verfassung der Kinder und dem Gruppenprozess angepasst und deren Reihenfolge verändert.

- Neue Perspektiven bekommen: sich selbst mit den Augen anderer sehen und das eigene Umfeld von außen betrachten.
- Die Macht unserer Gedanken erleben. Erkennen, wie unser bewusstes Verhalten in unbewusste Überzeugungen und Wünsche eingebettet ist
- Die Gesundheit jedes einzelnen Menschen ist die Gesundheit der Familie/sozialen Beziehungen Kommunikation mit dem eigenen Körper - der Körper weiß mehr.
- Gleichwertiges Miteinander entdecken und erleben - Eigene alte Spiele und Rollen finden, die wir im Miteinander leben. Herausfinden, wie wir versteckt und offen versuchen, Anerkennung und Zuneigung zu bekommen.
- Herausfinden, was gleichwertiges Miteinander ist
- Integration von rationalem Denken und Kreativität/Intuition
- In Einklang sein mit Körper, Geist und Seele. Wir sind ein Teil und das Ganze.
- Sich gemeinsam in innere Kraftquelle, Natur und Umfeld fallen lassen und vertrauen.

6 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Die Schulung von Selbstvertrauen und Sozialverhalten zeigt besonders bei Kindern aus Migrationsfamilien, wie wichtig es ist, weg von Verhalten zu gehen und zu achten, was ist dahinter. Wenn die Kinder ihre innere Ordnung - ihre Gedanken, Gefühle, Strategien und Fähigkeiten – kennen lernen und diese bewusst zum Lernen und fürs Miteinander leben können, dann haben sie eine Chance in der Zukunft.

Denn jede Aufgabe erfordert einen spezifischen inneren Zustand. Dieser innere Zustand ermöglicht es, dass die Kinder sich auf Mathematik einstellen können, dass sie ein Gefühl für die deutsche Sprache haben. In der Wirtschaft wird dieser Zustand als „Statemanagement“ bezeichnet. Warum sollen Kinder und Jugendliche, Eltern und LehrerInnen nicht auch diesen lernen dürfen? Wir werden in Zukunft in allen Schulen und Bildungseinrichtungen extra Fächer benötigen, wo diese Qualifikationen unterrichtet werden – denn diese Fähigkeiten sind ein Unterschied, der die SchülerInnen der nordeuropäischen Länder so gut abschneiden lässt.

Dieser innere Zustand wird durch die Balance von Bewusstsein und Unbewusstsein, von Metaphern und inneren Konstrukten von der Kommunikation mit sich selber und mit anderen geschult. Da kommt vor allem die Soziologie zum Tragen, weil dadurch die Missbalance von Individuum und Umfeld ausgeglichen wird. Die einen Soziologischen Theorien stützen sich ganz auf die Entscheidungskraft der Individuums (PIAGET, DURCKHEIM), die anderen sehen hauptsächlich das System/Umfeld als handlungsfähig an (LUHMANN, HABERMAS). Wir werden in Zukunft beides brauchen – eigenverantwortliche Individuen, die ihre Fähigkeiten im Miteinander der Gesellschaft einbringen können. Und die Schulung dafür beginnt so früh wie möglich – in Schule und Kindergarten.

7 BEGRIFFSDEFINITIONEN

Legasthenie

Das Wort Legasthenie kommt aus dem Lateinischen und bedeutet „Schwierigkeiten mit Worten oder der Sprache“. Die betroffenen Personen (Legastheniker) haben häufig Probleme mit der Umsetzung der gesprochenen zur geschriebenen Sprache. Es wird vermutet, dass bei ihnen die auditive und visuelle Wahrnehmung und Verarbeitung der Sprache und vor allem der Phonetik anders abläuft als bei Nichtlegasthenikern.

Teilleistungsstörung

Eine biogenetisch bedingte Legasthenie drückt sich in unterschiedlichen Sinneswahrnehmungen aus. Dadurch kommt es zu einer zeitweisen Unaufmerksamkeit beim Schreiben, Lesen und/oder Rechnen, es passieren sogenannte Wahrnehmungsfehler. Durch die Verbesserung bzw. Schärfung dieser unterschiedlichen Sinneswahrnehmungen kommt es auch zu Verbesserungen im Schreib-, Lese und/oder Rechenbereich. Gleichzeitig muss die Aufmerksamkeit beim Schreiben, Lesen und/oder Rechnen trainiert und auch im Symptombereich individuelle Interventionen getroffen werden.

ADS

Die **Aufmerksamkeitsdefizitstörung** (AD(H)S) (die deutsche Bezeichnung für Aufmerksamkeitsdefizitstörung mit/ohne Hyperaktivität), oder (ADHD) (die internationale Bezeichnung und Abkürzung für Attention Deficit (Hyperactivity) Disorder), ist nach dem Diagnostikhandbuch DSM-IV definiert.

Laut ICD-10 wird (AD(H)S) auch als *hyperkinetisches Syndrom* (HKS) bezeichnet, früher bekannt als *minimale cerebrale Dysfunktion* (MCD) (englisch *Minimal Brain Dysfunction* bzw. bis in die 1960er Jahre *-Damage*), in der Schweiz wiederum als

psychoorganisches Syndrom (POS). Synonym werden *Hyperaktives Syndrom* und *Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS)* benutzt.

Es handelt sich dabei um eine bereits im Kindesalter beginnende Störung mit den Kernsymptomen:

- *Aufmerksamkeitsstörung* (leichte Ablenkbarkeit und geringes Durchhaltevermögen)
- *Impulskontrollstörung* (leicht aufbrausendes Wesen und Neigung zum Handeln ohne nachzudenken)
- *Hyperaktivität* (häufig Bewegungsunruhe)

ADS erlaubt allerdings auch eine offenere Wahrnehmung. Betroffene haben einen "Blick" für Details, die von anderen leicht übersehen werden. Dies geht sehr häufig auch mit Empathie, der Fähigkeit sich in die Situation eines Anderen hineinzusetzen und Kreativität einher, so dass behandelte ADS-Betroffene durch Betonung ihrer Stärken gute Aussichten haben ein "normales" Leben zu führen.

8 ANHANG

ABSTRACT

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Thema der Lebenswelt von Volksschulkindern mit Migrationshintergrund mit dem Fokus auf Selbstkompetenz und Kultur. Selbstkompetenz meint hier die Konzeption von Ich-Identität und Selbstbewusstsein, Kultur wird in diesem Rahmen als Erleben und Handeln nach bestimmten tradierten und erworbenen Werten verstanden.

Es handelt sich dabei um eine empirische Untersuchung einer 4. Klasse einer Wiener Volksschule. Das besondere an dieser Klasse ist die Tatsache, dass von den 22 Kindern kein Kind dabei war, dass Deutsch als Muttersprache hatte. Die Klasse bekam zusätzlich zum Unterricht ein spezielles Training für Selbstvertrauen und soziales Miteinander, um einerseits die schulischen Leistungen zu erhöhen und andererseits das Selbstbewusstsein der Kinder zu stärken und das Klassenklima zu verbessern. Dabei wurden qualitative Interviews mit einigen Kindern, der Klassenlehrerin, der Beratungslehrerin und der Direktorin durchgeführt. Außerdem hat die gesamte Klasse zu Schulbeginn und am Ende des Schuljahres einem Fragebogen ausgefüllt, der ebenfalls in die Analyse mit eingearbeitet wurde. Daraus haben sich folgende Ergebnisse herauskristallisiert: Die schulischen Leistungen der Kinder sind soweit gestiegen, dass alle in eine weiterführende Schule gehen konnten. Das Klassenklima hat sich dahingehend verbessert, dass laut Berichten der Klassenlehrerin die Kinder weniger Konflikte hatten und wenn sie welche hatten, diese respektvoll und ohne körperliche oder verbale Aggressionen gelöst wurden. Weiters wurde anhand der Ergebnisse festgestellt, dass es unterschiedliche Verarbeitungsformen in Hinblick auf die Verarbeitung der alten und der neuen Kultur gibt. Daraus entstanden 4 Typen: „Frieden“, „Spielen und Sport“, „Sprache und Leistung“ und „Zuhören und Aufmerksamkeit“.

The following study addresses the life style of immigrant grade school children with a special focus on self-confidence and culture. Self confidence will be defined as a concept of self identity and self consciousness. The parameter for culture is the experience and action of specific traditional and newly acquired values.

This study deals with the empirical analyses of a fourth grade in a Viennese grammar school. The particularity of this class is, that none of the 22 children had German as their mother tongue. Along with the normal classroom curriculum, this class received special training in self confidence and social skills. So that on the one hand their academic achievement could improve, on the other hand this was used to strengthen the self consciousness of the children and improve the atmosphere in the classroom.

Using the qualitative interview, the teacher, special education teacher, some of the children and the director of the school were interviewed. Also the entire class filled out a questionnaire at the beginning and the end of the school year. This questionnaire was integrated into the analyses of this study.

Through this the following results became clear: the individual academic achievement of each child improved so much, that they could all graduate to a higher level of education and schools. The atmosphere of the classroom became better, so that according to the teacher the children had fewer conflicts amongst themselves and when a conflict did occur, the children solved them in a respectful and peaceful manner without leading to verbal or physical aggressions. Furthermore different methods of processing and integrating the old and new cultures could be seen on the basis of the results. Out of this four different types of processing methods were developed: „peace“, „play and sports“, „speech and achievements“ and „active listening and paying attention“.

LEBENS LAUF

Andrea Hoffmann, MSc

Wickenburggasse 9/3

8010 Graz

T +43 (0) 676 843 766 602

Email a.hoffmann@gmx.at

Geb. 08.01.1975 in Wien, verheiratet (geb. Kutschera)

Ausbildung

- 1993 Matura am BG Klosterneuburg
- 1993 – 1996 Studium der Medizin
- 1996 Studium der Soziologie, Philosophie und Politikwissenschaft an der Universität Wien
- 1993-2000 Ausbildung Diplom. Lebens- und Sozialberaterin
- 1993-2001 Ausbildung zum Coach und Trainerin
- 2003-2004 Ausbildung zur Diplom. Mediatorin
- 2007 Master of Science (Counseling), MSc

wissenschaftliche Arbeiten

- 2000 Forschungsbericht: „Das Feld, das mir nicht gehört. Eine Studie zur Frauenpolitik in Liechtenstein.“

Kurzbeschreibung: Im Auftrag der Landesregierung Liechtenstein wurden biographische Interviews mit führenden Politikerinnen Liechtensteins geführt. Mittels sequenzanalytischer Auswertungen wurden sowohl die Faktoren (Motive, Hindernisse etc.), die Frauen veranlassen, in die Politik Liechtensteins zu gehen, als auch die Bedingungen, die sie in diesem Feld vorfinden, sichtbar gemacht.

Projektlaufzeit: 09/1999 - 03/2000

Projektleitung: Katharina Miko, Andrea Kutschera

MitarbeiterInnen: Dr. Birgit Sauer (politikwissenschaftliche Beratung), Dr. Sylvia Supper (soziologische und methodische Beratung)

Veröffentlichte Ergebnisse:

Kutschera, Andrea/ Miko, Katharina/ Sauer, Birgit/ Supper, Sylvia: Das Feld, das mir nicht gehört, Forschungsbericht März 2000

2002 Studie: „Neue Wege zum Erwachsenwerden und veränderte Generationenbeziehungen im städtischen Raum.“

Untersuchung einer neuen Lebensphase am Fallbeispiel junger MigrantInnen der zweiten Generation in Wien.

Kurzbeschreibung: Vor dem Hintergrund der theoretischen Diskussion der Veränderung von Lebensphasen, Generationenbeziehungen und Identitätsfindungsprozessen wird die Beziehung zwischen jungen MigrantInnen der zweiten Generation und deren Eltern mittels interpretativer Verfahren untersucht. Das Datenmaterial besteht aus qualitativen Interviews und Fotografien von Wohnungseinrichtungen, die mit soziologisch-hermeneutischen Verfahren analysiert werden. Ziel ist die Rekonstruktion von Handlungsmustern, Beziehungsstrukturen und Ablösungsprozessen sowie das Aufzeigen von kulturellen Transferleistungen.

Projektlaufzeit: 01/2002 - 10/2002

Projektleitung: Dr. Sylvia Supper

Projektmitarbeit: Mag. Katharina Miko und Andrea Kutschera

9 LITERATUR

BANDLER, Richard; GRINDER, John; Neue Wege der Kurzzeit-Therapie. Junfermann, Paderborn 1994

BANDLER, Richard; GRINDER, John; Metasprache und Psychotherapie. Die Struktur der Magie I. Junfermann, Paderborn 1994

BECK, Ulrich; Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1986

BATESON, Gregory; Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Suhrkamp, Frankfurt/Main 1996

BEHAM, Martina; Statistik aus Kinderperspektive. ÖIF, Wien 1997

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas; Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1980

BOURDIEU, Pierre; Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1987

BORZT, Jürgen; DÖRING, Nicola; Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Springer Medizin Verlag, Heidelberg 2005

BRUNNER, Ewald J.; HUBER, Günter L.; Interaktion und Erziehung. Psychologie Verlags Union, München 1989

BUCHEGGER, Reiner (Hg.); Migranten und Flüchtlinge. Eine familienwissenschaftliche Annäherung. ÖIF, Wien 1999

CIZEK, Brigitte; SCHIPFER, Rudolf (Hg.); Joint Venture Familie und Wirtschaft? Widersprüche – Ansprüche – Machbarkeit. Dokumentation des Symposiums „Familie in Wissenschaft und Praxis“ – Strobl 2004. Materialiensammlung des ÖIF Nr. 22 | Wien 2005

DIETSCHER,C.; DÜR, W. (2002): Evaluation des Wiener Netzwerks Gesundheitsfördernder Schulen. Jahresbericht 2002. Wien: ÖGMS, LBIMGS

DURCKHEIM, Emil; Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Suhrkamp Frankfurt am Main 1984

DÜR, W., MRAVLAK, K. (2002):. Gesundheit und Gesundheitsverhalten bei Kindern und Jugendlichen. Bericht zur Gesundheit der 11-, 13- und 15-jährigen SchülerInnen in Österreich. Aufbereitung der Daten des 6.WHO-HBSC-Surveys 2001 und Trends seit 1990. Wien: LBIMGS. (hbsc /17)

DÜR, W., BAUER, M.M. , GROSSMANN, W., MRAVLAK, K. (2002): Partizipative Strukturen in der Schule und die Gesundheit von Jugendlichen im Alter von 11, 13 und 15 Jahren. Wien: LBIMGS. (hbsc/18)

DÜR, W., MRAVLAK, K. (2002): Gesundheit und Gesundheitsverhalten bei Kindern und Jugendlichen. Bericht zur Gesundheit der 11-, 13- und 15-jährigen SchülerInnen in Österreich. Aufbereitung der Daten des 6.WHO-HBSC-Surveys 2001 und die Trends für 1990-2001. Wien: BMSG. (Reihe Originalarbeiten, Studien, Forschungsberichte)

ERIKSON, Erik H.; Kindheit und Gesellschaft. Klett, Stuttgart 1968

FAIX, Werner G.; LAIER, Angelika; Soziale Kompetenz: Wettbewerbsfaktor der Zukunft. Gabler Verlag, Wiesbaden 1996

FEND, Helmut; Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Juventa, Weinheim 1998

FERNANDEZ de la Hoz, Paloma; PFLEGERL, Johannes; Familie als Schlüssel zur Integration. In: 4. Österreichischer Familienbericht 1999; BM für Unterricht, Jugend und Familie, Wien 1999

FISCHER-ROSENTHAL, Wolfram; ROSENTHAL, Gabriele; Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. in: Zeitschrift für Sozialforschung und Erziehungssoziologie (ZSE), 17. Jahrgang, Heft 4, 1997

FLICK, Uwe (Hrsg.) Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Beltz, München 1995

FOERSTER, Heinz von; Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Suhrkamp, Frankfurt/Main 1996

FRANKL, Viktor; Der unbewusste Gott. Psychotherapie und Religion. DTV, München 2004

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm; Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Verlag Hans Huber, Bern 1998

GLASERSFELD, Ernst von; Abschied von der Objektivität. In: KRIEG, Peter; WATZLAWICK, Paul (Hg.); Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus. Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg 2002; S. 17-30

HÄNI, Elisabeth; WorkLife und LifeWork: Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie aus Sicht der Arbeitnehmenden. In: Work-Life-Balance: Anforderungen an eine familienfreundliche Politik / Pour une politique du personnel qui tienne compte de la vie familiale. Referate der Fachtagung für Personalverantwortliche vom 14. Dezember 2001 / Exposés de la journée d'étude du 14 décembre 2001 destinée aux responsables des ressources humaines auf: www.fairplay-at-home.ch/f/pdf/referat-tagung.pdf (Zugriff am 5. April 2006)

HOFFMANN, Klaus; Leben in einem fremden Land. Wie türkische Jugendliche „soziale“ und „persönliche“ Identität ausbalancieren. KT-Verlag, Bielefeld 1990

HURRELMANN, Klaus; Ulich, K; Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Beltz, Weinheim 1991

HURRELMANN, Klaus; Einführung in die Sozialisationstheorie. Beltz, Weinheim 2002

HURRELMANN, Klaus; Einführung in die Kindheitsforschung. Beltz, Weinheim 2003

KAINZMAYER, Christoph : Die soziale Kompetenz von Schülern der 4. Klasse Volksschule in Wien.

KRIEG, Peter; WATZLAWICK, Paul (Hg.); Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus. Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg 2002

KUTSCHERA, Gundl; WAIDHOFER, Michael; Forschungsbericht. Zwischenergebnisse der laufenden Evaluierung eines Kinder-Lernprogramms. Maria Enzersdorf, 2003a www.kutscheracommunication.com

KUTSCHERA, Gundl; WAIDHOFER, Michael; Forschungsbericht. Auswertung von Nlp-Resonanzseminaren 1999 – 2002. Wien, 2003b
www.kutscheracommunication.com

KUTSCHERA, Gundl; Tanz zwischen Bewusst-sein und Unbewusst-sein. Junfermann, 1994

LAMNEK, Siegfried; Qualitative Sozialforschung. Band 2 Methoden und Techniken. Beltz, Weinheim 1995

LINFERT, Marita; Migrantenbiographien. Kultur und Migration als Inhalte in der Deutsch als Fremdsprache-Ausbildung. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 1998.

LUHMANN, Niklas; FUCHS, Peter; Reden und Schweigen. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1989

LUHMANN, Niklas; Die Gesellschaft der Gesellschaft. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1998

LUHMANN, Niklas; Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? VS Verlag, Wiesbaden 2004

MARKEFKA, Manfred; NAUCK, Bernhard (Hrsg.); Handbuch der Kindheitsforschung. Luchterhand, Neuwied, Kriftel, Berlin, 1993

MATURANA Humberto; VARELA, Francisco; Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Goldmann, Bern 1984

NAUCK, Bernhard; Jugendbuch und Sozialisation. Böhlau, Köln 1977

NIGSCH, Otto: Was ist Sozialkompetenz?
<http://soz.ganymed.org/texte/kompetenz.shtml> 20. Juli 1999 (Datum des Zugriffs 05.05.2003) oder in Österreichische Zeitschrift für Soziologie (ÖZS), Westdeutscher Verlag, Heft 1/1999 24. Jahrgang

Österreichischer Familienbericht 1999; Bundesministerium für Umwelt Jugend und Familie → <http://www.bmsg.gv.at>

PIAGET, Jean; Das Weltbild des Kindes. DTV, München 2003

REISER, Karl Michael; Das sozio-politische Netzwerk türkisch-alevitischer Einwanderer und seine Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung der „Zweiten Generation“. Eine empirische Analyse in Wien und Niederösterreich. Universität Wien, 1997

RICHTER, Rudolf [Hrsg.]; Sinnbasteln : Beiträge zur Soziologie der Lebensstile

RICHTER, Rudolf; DXCZEWSKI, Leon (Hrsg.); Familie in der Alltagskultur Polnisch-Österreichischer Workshop. Schriftenreihe des Instituts für Soziologie, Wien, 1994

RICHTER, Rudolf; Grundlagen der verstehenden Soziologie. Soziologische Theorien zur interpretativen Sozialforschung. WUV, Wien 1995

RICHTER, Rudolf; Soziologische Paradigmen. Eine Einführung in klassische und moderne Konzepte von Gesellschaft. WUV, 1997

RICHTER Rudolf; Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. In: ÖZS (Österreichische Zeitschrift für Soziologie. Heft 4/1997, Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen 1997

RICHTER Rudolf; SUPPER, Sylvia; Moser, Valerie; Postadoleszenz. Nicht-materieller Transfer in der Ablösungsphase vom Elternhaus im städtischen Raum. Institut für soziokulturelle Analysen (ISKA), Wien 2002

SATIR, Virginia; BANMEN, John; GERBER, Jane; GOMORI, Maria; Das Satir-Modell. Familientherapie und ihre Erweiterungen. Junfermann, Paderborn 1995

SATIR, Virginia; BALDWIN, Michele; Familientherapie in Aktion. Junfermann, Paderborn 1999

SCHNELL, Rainer; HILL, Paul; ESSER, Elke; Methoden der empirischen Sozialforschung. Ouldenburg Verlag, München 1999

SCHIPFER, Rudolf; <http://www.oif.ac.at/online.htm>; (Zugriff am 28.01.2000)

SCHREINER, Susanne; Soziale Kompetenz von Jugendlichen. Universität Wien 1999

SCHUHMACHER, Jörg; KLAIBERG, Antje; BRÄHLER, Elmar; Band 2: Diagnostische Verfahren zu Lebensqualität und Wohlbefinden. Göttingen 2003. in: Brähler, Elmar; Straß, Bernhard (Hg.); Diagnostik für Klinik und Praxis. Hogrefe-Verlag GmbH&Co.KG, Göttingen 2003

12. Shell Jugendstudie 1997; Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement und Politische Orientierungen. Leske + Budrich, Opladen 1997

13. Shell Jugendstudie 2000; Jugend 2000. Leske+Budrich, Opladen 2000

SCHÜTZ, Alfred; LUCKMANN, Thomas; Strukturen der Lebenswelt. Band 2. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1984

SCHWANN Karina; Breakdance, Beats und Bodrum. Türkische Jugendkultur. Böhlau Verlag, Wien 2002

STANGL, Werner; Der Begriff der sozialen Kompetenz in der psychologischen Literatur (Version 2.0). p@psych e-zine 3. Jg. 2001; <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/PAEDPSYCH/SOZIALEKOMPETENZ/> (Zugriff am 31.3.2006)

SUPPER, Sylvia; Minderheiten und Identität in einer multikulturellen Gesellschaft. Deutscher Universitäts-Verlag, Wiesbaden 1999

SUPPER, Sylvia; Postadoleszenz – Die Beziehungen junger Erwachsener zu ihren Eltern in der Ablösungsphase, in: Rudolf Richter (Hg.); Familie in der Alltagskultur. Schriftenreihe des Instituts für Soziologie, Nr. 32 Wien 1995

SUPPER, Sylvia ; KUTSCHERA, Andrea; MIKO, Katharina;; Neue Wege zum Erwachsenwerden und veränderte Generationenbeziehungen im städtischen Raum. Untersuchung einer neuen Lebensphase am Fallbeispiel junger MigrantInnen der zweiten Generation in Wien. Institut für Soziologie, Wien 2002

WALKER, Wolfgang; Abenteuer Kommunikation. Bateson, Perls, Satir, Erikson und die Anfänge des Neurolinguistischen Programmierens (NLP). Klett-Cotta, Stuttgart 1996

WATZLAWICK, Paul (Hrsg); Die erfunden Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. Piper, München 1997

WILK, Liselotte; MARESCHÜTZ, Gerhard; Soziotop Familie. Familie als Frauenfrage, Männerfrage, Kinderfrage. Ehe und Familie - Zeitschrift Verlags Ges., Wien, 1992

WILK, Liselotte; BACHER, Johann (Hrsg.); Kindliche Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung. Leske + Budrich, Opladen, 1994

WILK, Liselotte; BACHER, Johann (Hrsg.); Kindsein in Österreich: Ein vom Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie. Linz, 1993