



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Bildungsgeschichten von Studierenden mit türkischem Migrationshintergrund“

Eine qualitative Studie zum Bildungverlauf in der zweiten Migrant/-innen Generation

Verfasserin

Günnur As

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin: Univ.-Prof. Dr. Bettina DAUSIEN

Erklärung zum eigenständigen Verfassen der Arbeit

Ich bestätige mit meiner Unterschrift, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst habe und dass die dabei verwendeten Quellen im Literaturverzeichnis vollständig angeführt sind. Die vorliegende Arbeit wurde zudem nicht für den Zeugniserwerb im Rahmen einer anderen Lehrveranstaltung verwendet.

.....

Ort, Datum

.....

Günnur As

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich die Gelegenheit nutzen und mich bei den Personen bedanken, die mich während des Erstellens meiner Diplomarbeit unterstützt und begleitet haben.

Allen voran danke ich meinen Eltern – meiner Mutter und meinem Vater, die mich auf meinem Bildungsweg und während meines Studiums immer tatkräftig unterstützt haben und an meiner Seite waren. Sie waren für mich die moralische Kraft bei der Fertigstellung meiner Diplomarbeit.

Als nächstes möchte ich mich insbesondere auch bei meinem Bruder und all meinen Freund/-innen recht herzlich bedanken, die für mich während des Verfassens eine große emotionale Unterstützung waren und mich in lustlosen Momenten anspornten.

Ein ganz besonderes Dankeschön gilt für ihre wertvolle Betreuung Univ.-Prof. Dr. Bettina Dausien. Sie hat mir die Möglichkeit gegeben, wirklich eigenständig und eigenverantwortlich zu arbeiten, was für mich von zentraler Bedeutung war. Darüber hinaus stand sie bei Problemen jederzeit mit ihrem fachlichen Rat und großem Engagement zur Verfügung.

Ein weiteres Dankeschön geht an Mag. Dorothee Schwendowius, die mir während meiner Diplomarbeit laufend zur Seite stand, bei Fragen sofort erreichbar war und mich in der Folge zu neuen Einfällen und Ideen inspirierte.

Abschließend möchte ich mich auch bei all meinen Interviewpartner/-innen für ihre große Bereitschaft hinsichtlich der Interviewdurchführung recht herzlich bedanken.

Inhaltsverzeichnis

Erklärung zum eigenständigen Verfassen der Arbeit	
Danksagung	
Einführung in die Problemstellung.....	

Theoretischer Teil

1. Österreich als Migrationsland.....	9
1.1 Migration.....	9
1.2 Zur Begrifflichkeit „Personen mit Migrationshintergrund“	12
1.3 Migration nach Österreich aus der Türkei – Geschichte und aktuelle Zahlen	13
2. Teilhabe am österreichischen Bildungssystem	18
2.1 Bildung	18
2.2 Bildung als Menschenrecht	18
2.3 Das österreichische Bildungssystem.....	20
2.4 Bildungsbeteiligung von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund in Österreich	25
2.5 Studierende mit und ohne Migrationshintergrund in Österreich – Einige Zahlen	30
3. Erklärungsansätze zur Bildungsbenachteiligung von Migrant/-innenkindern	33
3.1 Individuelle bzw. biografische Erklärungsebene	33
3.2 Familiäre Erklärungsebene	37
3.3 Institutionelle Erklärungsebene	39

Empirischer Teil

4. Methodische Analyse der eigenen Studie	43
4.1 Methode zur Erhebung der Daten: Das narrative Interview	44
4.2 Auswahl der Interviewpartner/-innen.....	45
4.3 Durchführung der Interviews	47
4.4 Methode zur Auswertung der Interviews: Narrationsanalyse und Kategorienbildung	50

5. Ausführliche Fallanalyse	54
5.1 Einzelfalldarstellung Meryem: <i>„für uns war immer klar, ihr müsst sehr gut sein, ihr müsst studieren“</i>	54
5.1.1 Kontaktaufnahme und Interviewsituation	54
5.1.2 Kurzbiografie	55
5.1.3 Selbsteinführung	56
5.1.4 Bildungsweg bis zur Matura	60
5.1.5 Familie	81
5.1.6 Studium	85
5.2 Analytische Abstraktion	94
6. Ergänzende Fälle	99
6.1 Emine: <i>„wir sind Kinder von Arbeitsmigranten, deswegen wollen [unsere Eltern], dass wir sehr erfolgreich werden“</i>	99
6.1.1 Kontaktaufnahme und Interviewsituation	99
6.1.2 Kurzbiografie	100
6.2 Gönül: <i>„wir sind hier die zweite Generation in Österreich [...] wir sollten es schon zu etwas gebracht haben“</i>	100
6.2.1 Kontaktaufnahme und Interviewsituation	100
6.2.2 Kurzbiografie	101
6.3 Fehmi: <i>„irgendwie war immer da, ja du bist sehr klug Junge, du wirst groß schaffen“</i>	102
6.3.1 Kontaktaufnahme und Interviewsituation	102
6.3.2 Kurzbiografie	103
7. Bildungsgeschichten im Fallvergleich	105
7.1 Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache	105
7.2 Die Rolle der Lehrer bei schulischen Übergängen	111
7.3 Konfliktsituationen mit Lehrpersonen	115
7.4 Familiäre Unterstützung auf Bildungsweg	120
8. Resümee	130
Literaturverzeichnis	134
Anhang	139
Transkriptionsnotation	139
Kurzfassung/Abstract	140
Lebenslauf	141

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 „Statistik des Bevölkerungsstandes“	16
Abbildung 2 „Formales Bildungswesen“	21
Abbildung 3 „Überblick: Bildungsinländer/-innen und Bildungsausländer/-innen“	31

Einführung in die Problemstellung

Die Situation der Migration ist vor allem für Jugendliche mit Migrationshintergrund eine schwierige Aufgabe, da gemeinhin eine defizitorientierte Sichtweise in Bezug auf sie vorherrscht, die zusätzlich belastet und bewältigt werden muss. Vor allem in den Medien wird, insbesondere durch einseitige Berichterstattung, ganz bewusst auf negative Beispiele aufmerksam gemacht. Dies und der Mangel an berichtigender, ausgewogener Berichterstattung führen und führten in der Folge zur verstärkten Entstehung von mannigfachen Vorurteilen. In der qualitativen Studie „Zuwanderung – Herausforderung für Österreichs Medien“ wurden zum ersten Mal mit 40 Entscheidungsträger/-innen österreichischer Medien Leitfadengespräche durchgeführt. „Auf die Frage, in welchen Kontexten Zuwander/-innen in Österreichs Medien dargestellt würden“ (Zaman Österreich) nennen 93 Prozent der Interviewpersonen den Kontext ‚Problem/Konflikt‘, 63 Prozent ‚Kriminalität‘, 28 Prozent ‚Bedrohung/Angst‘ und von 23 Prozent wird der Kontext ‚Asyl/Asylbewerber/-innen‘ erwähnt. Hingegen wurde der Kontext Erfolgsgeschichten nur von zwei Befragten genannt (vgl. ebd.).

In den meisten Fällen, wenn über Türken und Türkinnen gesprochen wird, sei es in der Öffentlichkeit, in den Medien oder im privaten Rahmen, werden ihnen negativ besetzte Stereotypen zugeordnet, dies besonders deutlich beispielsweise in Bereichen wie Bildung. Wir hören immer wieder über den schulischen Misserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, dies belegen auch die Ergebnisse der internationalen PISA und PIRLS Studien aus dem Jahr 2006 (vgl. Potkanski 2010, S.12). Doch über bildungserfolgreiche „Junge Erwachsene“ mit Migrationshintergrund hören wir selten etwas. Gesellschaftspolitisch ist es aber gerade diese Gruppe, die von großer Bedeutung ist. Migrant/-innen bzw. Menschen mit Migrationshintergrund sollen auf positive Rollenvorbilder aus der eigenen Gruppe aufmerksam gemacht werden. Das Problem ist, dass diese Gruppe sowohl in den Medien, als auch in der Öffentlichkeit zu wenig bekannt ist. Hier spielen bildungserfolgreiche Menschen mit Migrationshintergrund eine zentrale Rolle, da diese nämlich gerade den Schüler/-innen mit Migrationshintergrund ein positives Rollenvorbild präsentieren können.

Deshalb möchte ich in meiner Diplomarbeit auf bildungserfolgreiche Studierende mit türkischem Migrationshintergrund aufmerksam machen und auf ihre Bildungsprozesse näher eingehen, ich möchte sozusagen ihre subjektiven Schulerfahrungen in den Mittelpunkt meiner Betrachtung stellen. Darüber hinaus möchte ich auch die förderlichen und hinderlichen Bedingungen auf ihren Bildungswegen herausarbeiten.

Die vorliegende Diplomarbeit soll dazu anregen, sich mit bildungserfolgreichen „Jungen Erwachsenen“ mit Migrationshintergrund – die in der Öffentlichkeit, in den Medien etc. unzureichend Aufmerksamkeit erhalten – kritischer und intensiver auseinanderzusetzen.

Der Themenbereich „ethnische Bildungsungleichheit“ wurde „in der österreichischen Bildungsforschung“ gröblich vernachlässigt (vgl. Unterwurzacher 2007, S.72) und es gibt kaum Literatur dazu, wie die Bildungsprozesse von Migrant/-innenkindern bzw.-jugendlichen, insbesondere die der türkischen in Österreich verlaufen sind. Perchining (2012, S.10) ist zuzustimmen, wenn man den Fokus der Forschung zu ‚Bildung und Migration‘ als viel zu restriktiv bezeichnet, nämlich auf Familien der ‚Gastarbeiteremigration‘ der 1960er und 1970er Jahre konzentriert. In der Zwischenzeit liegen allerdings für Deutschland einige Studien zu bildungserfolgreichen Migrant/-innen vor. Diese sind u.a. die „Studie von Ulrich Raiser (2007, zit.n. Perchining 2012, S.10) zu ‚Erfolgreichen Migranten im deutschen Bildungssystem‘“, oder die Studie von Tepecik (2011, zit.n. ebd.) – „Bildungserfolge mit Migrationshintergrund“.

„Die Ressourcen, auf die bildungserfolgreiche [muslimische] jugendliche Migranten zurückgreifen können, sind in der Regel nicht materieller Natur“ (El-Mafaalini, Toprak 2011, S.179). Darüber hinaus haben deren Eltern fast keine Bildungsabschlüsse und unzureichende Sprachkenntnisse. Doch Tepecik (2011, zit.n. ebd.) macht darauf aufmerksam, „dass die von ihr befragten Bildungsaufsteiger über ausgeprägte Bildungsvorstellungen und Unterstützungsleistungen in ihren Familien verfügen“ (ebd.). Neben materiellen Notwendigkeiten erfahren „ideelle Unterstützung und Förderung“ (ebd.) als zusätzliche Ressourcen Bedeutung. Raiser (2007, zit.n. ebd. S.180) unterscheidet hingegen zwei Typen von Aufsteigern: Einerseits die Kollektivisten, deren Eltern sich den Aufstieg ihrer Kinder im Bildungssystem wünschen, um die Rückkehr in ihre Heimat – das hauptsächliche Ziel der Eltern – mit einem Statusgewinn abzusichern. Aufgrund mangelnder bzw. zum Teil auch fehlender praktischer Unterstützung der Eltern werden oft ältere Kinder derselben Eltern zu „Mediatoren zwischen den Ansprüchen der Eltern und den Orientierungsversuchen der Kinder“ (ebd.). „Das Ausbalancieren der Erwartungen der Eltern [...] und der eigenen Individualisierungswünsche“ (ebd.) führt häufig zu prekären Situationen. Sowohl Lehrer/-innen als auch Mitschüler/-innen kommen in diesem Zusammenhang als Unterstützer/-innen kaum vor. Andererseits gibt es den Typ des Individualisten, welcher sich „durch eine Abgrenzung von der ethnischen Community“ (ebd.) auszeichnet.

Das heißt, dass sich Eltern und ihre Kinder nicht mehr am Herkunftsland orientieren, sondern sich ganz im Gegenteil an die Mittelschicht der deutschen Aufnahmegesellschaft anpassen. Die herkunftsspezifischen Werte wie Disziplin und Gehorsam haben in der familialen Erziehung kaum eine Bedeutung, so dass es zu einem deutlich geringeren Unterschied zwischen den Erwartungen der Schule und der Familie kommt. Aufgrund dessen wird in dieser Gruppe sowohl den deutschen Mitschüler/-innen, als auch den Lehrer/-innen eine zentrale Rolle zugeschrieben. Kinder dieser zweiten Gruppe profitieren demnach davon, dass sich ihre Eltern bereits größtenteils mit den Regelwerken des Ziellandes, beispielsweise Deutschlands, angefreundet haben (vgl. ebd.).

Pott (u.a. 2002; zit.n. El-Mafaalini, Toprak 2011, S.180) weisen darauf hin, dass die Distanzierung vom Herkunftsmilieu und von gewohnten Anerkennungsmodi generell eine zentrale Rolle für den Bildungserfolg spielt. Darüber hinaus kommen bei allen Studien, das heißt auch bei bildungserfolgreichen Migrant/-innen kulturelle Differenzenerfahrungen vor. Jedoch wurden diese Differenzenerfahrungen nicht als Diskriminierung wahrgenommen – was ein zentraler Unterschied zwischen bildungserfolgreichen und bildungserfolglosen Jugendlichen ist. Die Fremdheitserfahrungen, welche durchaus auch als Diskriminierungserfahrungen bezeichnet bzw. gefasst werden können, wurden bei erfolgreichen Migranten im positiven Sinne verarbeitet, das heißt diese Migrant/-innen ziehen sich nicht aufgrund negativer Erfahrungen in die Herkunftskultur zurück, sondern trachten stattdessen, individuelle Lösungen zu finden (vgl. El-Mafaalini, Toprak 2011, S.180f.). Daraus kann geschlossen werden, dass für den Bildungsaufstieg gewisse Unterstützungsleistungen notwendig sind, welche jedoch nicht nur auf Sprachkurse oder Nachhilfeunterricht beschränkt sind. Für den Bildungserfolg bzw.-aufstieg müssen muslimische Kinder und Jugendliche mithilfe ihrer eigenen Fähigkeiten, meistens auch ohne die Hilfe ihrer Eltern selbstständig Leistungen erbringen. Bei Kindern aus privilegierten Milieus werden diese Leistungen jedoch größtenteils durch die Unterstützung ihrer Eltern und auch durch das Umfeld bewältigt (vgl. ebd. S.181). Zentrale pädagogische Herausforderungen sind für sie vor allem „die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls, die Stärkung eines aktiven Platzierungsverhaltens und die Unterstützung bei Orientierungskrisen“ (ebd.). Von Orientierungs- und Anpassungsschwierigkeiten ist prinzipiell bei allen Migrant/-innen auszugehen, da traditionelle soziale Bindungen zumindest teilweise aufgelöst werden können. Sowohl das erfolgreiche Durchlaufen des Bildungssystems, als auch die anschließende

gesellschaftliche Etablierung sind für muslimische Jugendliche eine große Herausforderung, die mit verschiedenen Distanzierungsprozessen in Verbindung steht. Die adoleszenzspezifische Ablösung vom Elternhaus ist für alle Jugendliche eine schwierige Aufgabe, jedoch ist dieser Distanzierungsprozess für muslimische Jugendliche, welche Benachteiligungen aufweisen, „um eine schichtspezifische, eine migrationspezifische und eine gesellschaftsspezifische Distanzierung“ (Juhász/Mey 2003, zit. n. ebd.) noch schwieriger. Ein weiteres Problem sind die Strukturen des Bildungssystems. „Nicht nur ein positiver Einsatz von Schulsozialarbeit, ein umfassendes Erziehungskonzept in der Schule sowie eine professionelle und eine umfangreiche frühkindliche Förderung fehlen – das Schulsystem selbst bildet ein Hindernis“ (El-Mafaalini, Toprak 2011, S.182) Allen genannten Studien ist gemeinsam, dass die Bildungsaufsteiger nach der Grundschule keine Gymnasialempfehlung bekommen haben und aus diesem Grund einen Umweg machen mussten (vgl.ebd.).

Die vorliegende Arbeit geht den Entwicklungspfadern eben dieser Bildungsaufsteiger/-innen gezielt nach. Sie gliedert sich in einen Theorie- und einen Empirieteil. Da das Thema Migration in dieser Diplomarbeit einen zentralen Stellenwert einnimmt, erfolgt im ersten Kapitel die Konkretisierung des Migrationsbegriffs. Darüber hinaus wird auch der Begriff *Migrationshintergrund* präzisiert, welcher der nunmehr allgemein akzeptierten Bezeichnung für Personen, deren Vorfahren nicht in Österreich geboren wurden zugrunde liegt. Weiters erfolgt ein kurzer historischer Überblick über die Geschichte der türkischen Migration nach Österreich. In einem weiteren Punkt werden einige zentrale Ergebnisse über türkische Migrant/-innen in Österreich präsentiert. Darüber hinaus erscheint es zweckmäßig, einen Blick auf das österreichische Bildungssystem zu werfen. Kapitel zwei widmet sich somit dem österreichischen Bildungssystem. Es wird ein kurzer Überblick über die Bildungswege in Österreich gegeben, was im Zusammenhang mit der Diplomarbeit von Bedeutung ist, da es sich bei den Interviewpartner/-innen um Bildungsinländer/-innen handelt, die ihre gesamte schulische Ausbildung in Österreich abgeschlossen haben. Darüber hinaus werden auch die Bildungsbeteiligung von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund und die Studierendenzahlen mit und ohne Migrationshintergrund in Österreich kurz dargestellt. Das dritte Kapitel befasst sich mit den möglichen Ursachen für den geringen Bildungserfolg von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund. Es werden einige Erklärungsansätze zur Benachteiligung von Migrant/-innenkinder diskutiert, die im Zusammenhang mit der Forschungsfrage von Bedeutung sind. Das heißt, es werden einerseits die biografischen und familiären Faktoren der Bildungsungleichheit

dargestellt, andererseits wird auch auf die institutionelle Diskriminierung näher eingegangen. Im zweiten Teil der Arbeit (Kapitel vier bis sieben), welcher sich der eigenen empirischen Untersuchung widmet, wird das forschungsmethodische Vorgehen bei der Datenerhebung und der Auswertung beschrieben. Im Anschluss erfolgt eine Darstellung von vier biografischen Fallanalysen, sowie eine Reflexion der Ergebnisse. Abschließend erfolgt ein Resümee der zentralen Ergebnisse dieser Diplomarbeit.

I Theoretischer Teil

1. Österreich als Migrationsland

Österreich war im Laufe seiner Geschichte sowohl Auswanderungs- als auch Einwanderungsland. Es war nicht nur Ziel, sondern auch Ursprungsgebiet der aus ökonomischen Motiven vorgenommenen Migration, aber gleichzeitig auch „Herkunftsregion und Aufnahmeland von Verfolgten und Vertriebenen“ (Bauböck 1996, S.1). Das Thema Migration nimmt in dieser Diplomarbeit einen zentralen Stellenwert ein, da es sich um die Bildungsgeschichten von Studierenden mit türkischem Migrationshintergrund handelt. Deshalb ist es von Bedeutung gleich zu Beginn den Begriff der Migration zu konkretisieren.

1.1 Migration

Der Begriff Migration geht auf das lateinische Verb „migrare“ zurück und bedeutet im Allgemeinen Wanderung. In den letzten Jahren ist dieser Begriff – beeinflusst durch das englische Wort „migration“ – auch in der deutschen Alltagssprache weithin bekannt geworden (vgl. Han 2010, S.5). Der Terminus Migration wird in unterschiedlichster Form verwendet bzw. gefasst, es gibt keine einheitliche Definition dieses Begriffs (vgl. Diefenbach 2010, S.22). Verschiedenste Disziplinen wie Anthropologie, Soziologie etc. befassen sich mit Wanderungsbewegungen, dabei wird der Begriff Migration aus den verschiedensten Sichtweisen erforscht. In den Sozialwissenschaften werden unter Migration im Allgemeinen „solche Bewegungen von Personen und Personengruppen im Raum (spatial movement) verstanden, die einen dauerhaften Wohnortwechsel (permanent al movement) bedingen“ (Han 2010, S.6). Bis 1950 hat „die internationale statistische Erfassung der Migrationsbewegungen“ (ebd.) einen Wohnortwechsel als dauerhaft definiert und in der Folge als Migration erfasst, wenn dieser länger als ein Jahr anhielt. Ab 1960 gab es jedoch eine kleine Änderung, ein Wohnortwechsel wurde erst dann als Migration erfasst, wenn dieser länger als fünf Jahre dauerte (vgl. Longino 1992 u.a., zit. n. 2010, S. 6). Angelehnt an die revidierte Empfehlung der UN „zur statistischen Erfassung der internationalen Migranten von 1998“ (Han 2010, S.6) gelten Personen als Migrant/-innen, wenn sie mindestens ein Jahr lang ihren regelmäßigen Wohnsitz von ihrem Herkunftsland in ein anderes Land verlegen (IOM, 2003, S.296, zit. n. Han 2010, S.6).

Laut Mecheril (2010) ist der Begriff Migration unter den polaren Gesichtspunkten von Veränderung und Bewahrung zu diskutieren, ebenso ist die symbolische Dimension der Zugehörigkeit zu berücksichtigen, womit territoriale Grenzen als einziger Definitionsaspekt in Zweifel gezogen werden. Nicht vergessen werden darf, dass mit der Migration problematische Erscheinungen einhergehen. So werden die Zugehörigkeitsverhältnisse in mannigfaltiger Art in Frage gestellt bzw. ergeben sich durch den „Inländerstatus“ Abgrenzungen von der früheren Zugehörigkeitsgruppe, woraus sich wiederum Spannungen ableiten, die sich in ideologisch-politisch-affektiven Diskursmustern entladen. Die „Ausländerin“ wird als eine völlig Unbekannte, präziser ausgedrückt als eine Fremde angesehen, und damit sie weiterhin möglichst fremd bleibt, werden die „symbolischen Grenzen zwischen „Ihr“ und „Wir“ immer wieder neu gezogen und bestätigt“ (Rommelspacher 2002, S. 50, zit. n. Mecheril 2010 S.35). Dabei erfolgt die Grenzziehung über „Identifikationsrituale, bei denen die Anderen als Fremde identifiziert werden“ (ebd.)

Historisch betrachtet gab es Migration beinahe zu allen Zeiten. Nachdem Ende des Zweiten Weltkriegs nahmen die Wanderungsbewegungen auf der ganzen Welt zu und infolgedessen erfassten sie die gesamten Weltregionen und sind somit eine universale Praxis. Es gibt heute fast keine Region, die von Migrationsbewegungen unberührt geblieben ist (vgl. Han 2005, S.73). Laut den Daten der IOM (Internationale Organisation für Migration) leben derzeit über 200 Millionen Menschen außerhalb ihres Herkunftslandes. Jedoch haben sich im Laufe der Zeit die Art und das Ausmaß der Migrationsbewegungen, „wie auch die Ordnungen, die Grenzen hervorbringen, und damit die Grenzen selbst“ (Mecheril 2010, S.7) wesentlich geändert. Mecheril (2010 ebd.) macht darauf aufmerksam, dass Phänomene der Migration gegenwärtig für gesellschaftliche Verhältnisse von zentraler Bedeutung sind, da wir uns in einer Zeit befinden, in der Migrationsphänomene konstitutiv sind.

Da es keine einheitliche Definition des Terminus Migration gibt, kommt es zu unterschiedlichen Definitionen, welche sich im Großen und Ganzen dadurch differenzieren, dass der Unterschied zwischen Ankunfts- und Zielregion, der erforderlich ist, um überhaupt von Migration zu sprechen, different bestimmt wird (vgl. Mecheril 2010, S. 42). Migration kann in Bezug „auf räumliche Gesichtspunkte (intra- oder international), zeitliche Aspekte (temporär oder dauerhaft) und weiterhin bezogen auf die Wanderungsentscheidung (mehr oder weniger freiwillig oder erzwungen)“ (ebd. S.42) differenziert werden. Es ist sehr schwierig Migrationsbewegungen nur auf eine Ursache zurückgehend zu erklären, da diese in der Regel das Ergebnis „eines

Zusammenspiels von mehreren Ursachen [sind], die sowohl auf der gesellschaftlich strukturellen als auch auf der persönlich individuellen Ebene angesiedelt werden können“ (Han 2010, S. 7). Migration kann somit als Folge einer Vielzahl von zusammenhängenden Ursachen verstanden werden, und aus diesem Grund ist es unmöglich Migration monokausal zu erklären. Des Weiteren ist Migration „immer ein Prozess, der, beginnend von der Vorbereitung über den faktischen Verlauf bis hin zu einem vorläufigen Abschluss, in einem langen zeitlichen Kontinuum stattfindet“ (ebd.). Nach Han (2010, S.7) ist das Verlegen des ständigen Wohnsitzes vom Herkunftsland in ein anderes Land zwar ein sichtbarer Hinweis der Migration, aber nicht der Endpunkt der Migration, weil der ziemlich mühevollen und heikle Teil der „inneren psychosozialen Migration“ erst nach der „äußeren physischen Migration“ (Han 2010, S.7) anfängt.

In dieser Arbeit werden die unterschiedlichen internationalen Migrationsformen nicht definiert, weil diese in diesem Zusammenhang nicht von zentraler Bedeutung sind. Eine kurze Definition der Arbeitsmigration ist jedoch erforderlich, da es sich in dieser Arbeit hauptsächlich um die Kinder von Arbeitsmigrant/-innen handelt.

Als Arbeitsmigrant/-innen werden Personen bezeichnet, die aus wirtschaftlichen bzw. ökonomischen Motiven zum Zwecke der Arbeitsaufnahme einen Wohnortwechsel vornehmen (vgl. Dollinger u.a. 2009, S.253). Arbeitsmigrant/-innen sind hauptsächlich ländlicher Herkunft, „die im Einwanderungsland überwiegend als unterste Schicht der industriellen Lohnarbeit beschäftigt sind“ (ebd.). Die Nachfrage nach Arbeitskräften wird durch „die allgemeine wirtschaftliche Entwicklung“ (Han 2010, S.74) bestimmt. Falls der jeweilige Bedarf an Arbeitskräften nicht durch den heimischen Arbeitsmarkt befriedigt werden kann, so versucht die Nachfrageseite diesen Fehlbedarf durch ausländische Arbeitskräfte zu beseitigen. In der Folge ist dann eine grenzüberschreitende Migration von Arbeitskräften erforderlich. Arbeitsmigration wird primär von zwei Faktoren wesentlich determiniert: der Arbeitsmarktpolitik und der wirtschaftlichen Beweglichkeit bzw. Aufnahmefähigkeit (vgl. ebd.). Diese waren in der Vergangenheit, sind aber auch in der Gegenwart für die unterschiedlichen Arten der freiwilligen und unfreiwilligen Arbeitsmigration von Bedeutung. Nach dem Zweiten Weltkrieg kam es in den westeuropäischen Industrieländern zu einer beachtlichen Wachstumsphase und infolgedessen zu einer erhöhten Nachfrage nach Arbeitskräften, welche durch heimische Arbeitskräfte nicht befriedigt werden konnte.

Die Folge war dann die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte aus südeuropäischen und mediterranen Ländern, unter diesen Ländern ist auch die Türkei (vgl. ebd. S.75).

Auf die Einwanderungsgeschichte der türkischen Migrant/-innen wird in Kapitel 1.3 näher eingegangen.

1.2 Zur Begrifflichkeit „Personen mit Migrationshintergrund“

In wissenschaftlichen Diskussionen über Migration wird der Begriff „Migrationshintergrund“ häufig verwendet, so dass er im allgemeinen Sprachgebrauch üblich geworden ist. Der Umgang mit diesem Begriff ist jedoch verwirrend, weil „je nach Fragestellung und Datenquelle“ (Prognose AG 2010, S.15) unterschiedliche Definitionen von Menschen mit Migrationshintergrund zugrunde liegen.

Die Begriffserklärung von „Personen mit Migrationshintergrund“ folgt in Österreich den „Recommendations for the 2010 censuses of population and housing der United Nations Economic Commission for Europe. (UNECE).“ (Statistik Austria 2012) Demnach werden als „Personen mit Migrationshintergrund“ alle Menschen bezeichnet, deren Väter und Mütter im Ausland geboren wurden. Des Weiteren untergliedert sich diese Gruppe in Migrant/-innen der ersten Generation und in Zuwanderer/-innen der zweiten Generation. Als Migrant/-innen der ersten Generation werden Personen bezeichnet, die selbst im Ausland zur Welt gekommen sind und als Zuwanderer/-innen der zweiten Generation hingegen sind Kinder von zugewanderten Personen zu verstehen, die aber selbst im Inland geboren wurden. Darüber hinaus gibt es auch noch die sogenannte „in between“ oder 1,5 Generation. Unter dieser Gruppe sind Kinder und Jugendliche zu verstehen, „die während der Schul- oder Ausbildungszeit nach Österreich gekommen sind“ (Herzog-Punzenberger 2003, S. 7). Der Begriff „Person mit Migrationshintergrund“ sollte anstelle der unvorteilhaft differenzierenden Begriffe „Ausländer/-innen¹“ und „Migrant/-innen“ verwendet werden, um das Nebeneinander von Bürger/-innen mit ausländischer Staatsbürgerschaft, von eingebürgerten Personen und Personen der nachfolgenden Generationen einheitlich zu fassen. (vgl. Ekber 2011, S.9)

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird für die Zielgruppe die Bezeichnung „Studierende mit türkischem Migrationshintergrund“ verwendet, da Menschen dieser Gruppe selbst in Österreich geboren wurden, deren beide Elternteile jedoch in der Türkei. Somit handelt es sich gleichzeitig auch um die zweite Generation und auch um Bildungsinländer/-innen, da sie von Beginn an die österreichischen

¹ Darunter sind Personen zu verstehen, die die österreichische Staatsbürgerschaft nicht besitzen.

Bildungsinstitutionen besucht haben. Jedoch muss in diesem Zusammenhang auch erwähnt werden, dass die Bezeichnung „Migrationshintergrund“ keine neutrale ist und eine diffuse Fremdheit zuschreibt. In einem Artikel von Hamburger und Stauf, „Migrationshintergrund zwischen Statistik und Stigma“, wird der Begriff „Migrationshintergrund“ als ein Etikett angesehen, das zum Stigma werden kann, mit dem Personen oder auch Familien als nicht zugehörend versehen werden. „Individuen werden – auch in der Schule² – als verschieden wahrgenommen und vor allem als Angehörige dieser Kategorie behandelt“ (Hamburger, Stauf 2009, S.30). Mit dem Begriff „Migrationshintergrund“ werden die „informellen Grenzposten“ (ebd.) wie Name, Aussehen und Sprache einer Subsumtion unterzogen, die bewirkt, dass die Identifizierung des Fremden in den Vordergrund, das Individuum mit all seinen Rechten, Pflichten und Bedürfnissen jedoch in den Hintergrund gerückt wird. Die Bezeichnung „mit Migrationshintergrund“ reproduziert „eine Festschreibung und Trennung der Mehrheit von den Minderheiten, von wir und den Anderen“ (ebd.). Daraus resultiert, dass die Bezeichnung „mit Migrationshintergrund“ für jene Menschen zur Verwendung kommt, die in einer Gesellschaft als Andere angesehen werden.

1.3 Migration nach Österreich aus der Türkei – Geschichte und aktuelle Zahlen

Der wirtschaftliche Aufschwung Mitte der 1950er Jahre in Westeuropa ist eine der wesentlichen Gründe für die österreichische Migrationspolitik der Zweiten Republik (vgl. Potkanski 2010, S.5). „Anhaltend hohes Wirtschaftswachstum, Schrumpfen der industriellen Arbeitskraftreserven unter der Landbevölkerung [...] bewirkten wie in anderen westeuropäischen Staaten zusätzliche Nachfrage am Arbeitsmarkt“ (Bauböck, Perchining 2006, S.729). Viele Österreicher wanderten ins Ausland ab und damit einhergehend herrschte ein Mangel an Arbeitskräften. Um diesem Arbeitskräftemangel entgegenzuwirken, wurde erst 1961 von der „Bundeswirtschaftskammer und dem Österreichischen Gewerkschaftsbund (ÖGB)“ (Potkanski 2010, S.5) das sogenannte Raab-Olah-Abkommen geschlossen, welches ein Kontingent von 47.000 Ausländern (vgl. ebd.) zur Beschäftigung für die heimische Wirtschaft vereinbarte (Schmiderer 2008, S.18,-zit. n. Potkanski 2010, S.5). Zu den Bedingungen des Raab-Olah-

² Der Begriff Migrationshintergrund wird allerdings auch im schulischen Bereich für Schüler/-innen mit nicht-deutscher Muttersprache verwendet.

Abkommens zählten u.a. „befristete Arbeitsgenehmigungen, die Sicherstellung der Rückkehr nach Beendigung des Arbeitsverhältnisses („Rotationsprinzip“), die Gleichstellung von In- und Ausländer/-innen in Lohn und Arbeitsfragen wie auch gewerkschaftliche Organisationsmöglichkeiten und die Inanspruchnahme von Sozialversicherungen durch bilaterale Verträge“ (Matuschek 1985, S.163,- zit. n. ebd.). Eigene Anwerbeabkommen aus den Jahren 1964 (mit der Türkei) und 1966 (mit Jugoslawien) regelten die Migration nach Österreich (Schmiderer 2008, S.19,-zit. n. ebd.).

Die erste große Phase der Gastarbeiter/-innenzuwanderung vollzog sich zwischen 1961 und 1973. In dieser Phase immigrierten ca. 265.000 Personen nach Österreich. Die Zahl der ausländischen Arbeitnehmer/-innen nahm Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre jährlich um 20.000 bis 40.000 Personen zu. Die Arbeitskräfte waren größtenteils aus dem ehemaligen Jugoslawien, nur einen geringen Teil bildeten türkische Arbeiter (Reinprecht 2006, S.9.- zit. n. Potkanski, S.5). Im Jahr 1973 waren „78,5% der ‚Gastarbeiter‘ jugoslawische Staatsbürger und 11,8% Türken“ (Bauer 2008, S.6,- zit. n. ebd.). Des Weiteren kam es auch zu einer grundlegenden Veränderung der Rekrutierungsmuster. Sowohl Unternehmen, als auch in Österreich beschäftigte Arbeitsmigranten „warben Verwandte und Freunde an und umgingen dabei zunehmend die institutionalisierten Anwerbeposten“ (Bauböck 1996, S.13). In der Zeit der Hochkonjunktur kamen neue ausländische Arbeitskräfte als Touristen nach Österreich. Durch die direkte Rekrutierung erwies sich das System der Zugangskontrolle als zu starr und ineffizient, welches besonders für geplante Rotationen galt. Die Unternehmen selbst wollten bereits angelernte Arbeitskräfte nicht durch neue ersetzen und die Migrant/-innen versuchten, ihren Aufenthalt in Österreich zu verlängern, solange ihnen Beschäftigung geboten wurde. Auch Arbeitsämter und Gewerkschaften wollten unter diesen Umständen die bestehenden Beschäftigungsverhältnisse nicht beenden. Entscheidend für den Übergang von Beschäftigung als Gastarbeiter zur dauerhaften Niederlassung war jedenfalls der Familiennachzug³ (vgl. ebd.). Diese Arbeitsmigrant/-innen hatten beim Verlassen ihres Heimatlands ursprünglich die Absicht, für eine kurze Zeit im Ausland zu arbeiten und nach dieser vorübergehenden Beschäftigung wieder in ihre Heimat zurückzukehren. Jedoch führt eine solche ungeplante Veränderung zwangsläufig zu einer längeren Trennung von der eigenen Familie, die wiederum aufgrund von subjektiven

³ Darunter wird „der Nachzug von Ehegatten und minderjährigen Kindern der Pioniermigranten“ (Han 2010, S.86) verstanden.

Empfindungen wie Einsamkeit durch den verstärkten Wunsch des Familiennachzugs kompensiert wird (vgl. ebd.). Bereits mit der Geburt oder des Schulbesuchs eines Kindes in Österreich wurde dann der dauerhafte Niederlassungsprozess der Migrant/-innen deutlich erkennbar (vgl. Bauböck 1996, S.14). Die Phase des Familiennachzugs brachte jedoch nachhaltige Veränderungen hinsichtlich der „soziodemografischen Struktur der ausländischen Bevölkerung in Österreich“ (Reinprecht 2006, S.10, zit.n. Potkanski 2010,S.6) mit sich. Während der Hochkonjunktur wanderten nach Österreich hauptsächlich männliche Migranten ein, im Zuge der Familienzusammenführung wurde hingegen der Anteil an Frauen und Kinder höher. Durch die ökonomischen Krisen kam es jedoch Anfang der 1970er Jahre zu einem starken Abbau der ausländischen Arbeitskräfte. Zwischen 1974 bis 1976 wurde die Kontingenthöhe der Arbeitskräfte um ca. 55.000 und zwischen 1982 bis 1984 um ca. 33.000 reduziert (vgl. Bauböck, Perching S.730). Immigration dämpfende Maßnahmen wie Anwerbestopp sowie weitergehende Beschränkungen am Arbeitsmarkt führten zu keiner Abnahme der Niederlassungen bzw. Familienzuzüge, sondern brachten ganz im Gegenteil

„[...] den paradoxen Effekt einer Beschleunigung dieser Prozesse. Konnten Ausländer zuvor erwarten, nach einer vorübergehenden Rückkehr in ihre Heimat wieder in Österreich Beschäftigung zu finden, so war es angesichts der restriktiven Politik klüger, im Land zu bleiben und ihre Familie rasch nachzuholen. Die Regulierung hatte also den Effekt, eine fluktuierende Migration zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland in einen Rückwanderungs- und einen Einwanderungsstrom aufzuspalten.“ (Bauböck 1996, S.14)

Aus den bisherigen Erläuterungen resultiert, dass es einen wesentlichen Unterschied zwischen der Zuwanderung in den 1970er und 1980er Jahren gibt. Die Migration in den 1970er Jahren wurde staatlich geregelt. In den 1980er Jahren hingegen kamen die „Migrant/-innen ohne institutionalisierte Rekrutierungstätigkeit“, (Parnreiter 1994, S. 160,- zit. n. Potkanski 2010, S.6) indem vor allem Familienangehörige, Verwandte und Freunde nach Österreich migrierten (vgl.ebd.).

Laut Statistik Austria haben rund 1,5 Millionen Menschen, die in Österreich leben einen Migrationshintergrund. Im Jahr 2010 lebten in Österreich rund 1,543 Millionen Personen mit Migrationshintergrund. Von den 1,543 Millionen Menschen waren knapp 1,139 Millionen Angehörige der ersten Generation, da sie selbst im Ausland geboren wurden. Ca. 405.000 Personen sind hingegen Zuwanderer/-innen der zweiten Migrantengeneration, die also selbst im Inland geboren wurden, deren Eltern jedoch einen ausländischen Geburtsort haben. Am 01.01.2011 hatten „von den 8,4 Millionen

Menschen mit Hauptwohnsitz in Österreich“ (Tomaschek 2011, S.8) knapp 928.000 Personen nicht die österreichische Staatsbürgerschaft. Daraus resultiert, dass Österreich einen Ausländeranteil von 11% an der Gesamtbevölkerung hat.

Den Daten von Statistik Austria zufolge lebten Anfang 2011 rund 185.000 Menschen türkischer Herkunft (Geburtsort bzw. Staatsbürgerschaft) in Österreich (vgl. migration & integration 2011, S.9). Daraus resultiert, dass türkische Migrant/-innen nach Deutschen und Serben die dritte größte Herkunftsgruppe der ausländischen Wohnbevölkerung in Österreich bilden.

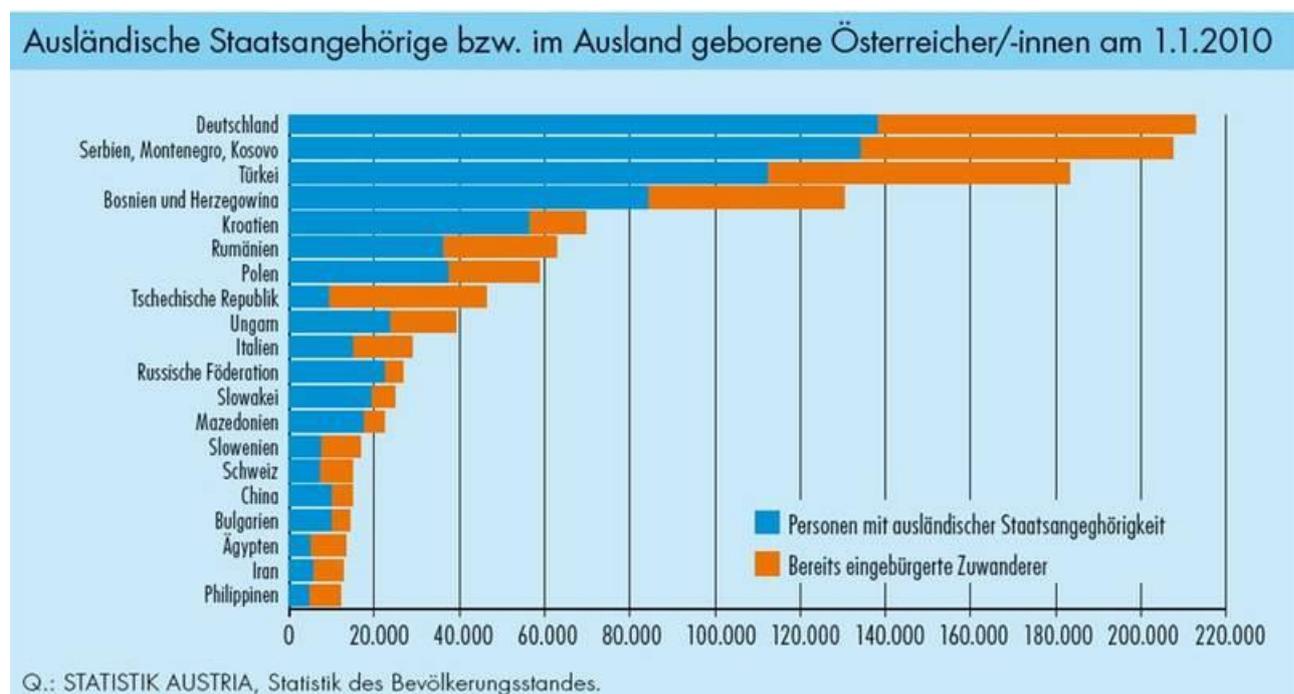


Abb.1: „Statistik des Bevölkerungsstandes“ (migration & integration 2011, S.25)

Des Weiteren zählte die Statistik Austria rund 263.000 Personen mit türkischem Migrationshintergrund in Österreich. Von den 263.000 Personen waren 163.900 Migrant/-innen der ersten Generation und 99.100 Zuwanderer/-innen der zweiten Generation (vgl. Medien Servicestelle 2011).

Da in dieser Arbeit hauptsächlich die Väter der zweiten Generation im Zuge der Anwerbung von Gastarbeitern nach Österreich migrierten und somit zu jener Gruppe der Gastarbeiter/Arbeitsmigranten gehören, wurde die türkische Migrationsgeschichte mit einigen zentralen Zahlen und Daten über die in Österreich lebenden türkischen Migrant/-innen dargestellt. Aus den bisherigen Ausführungen kann geschlossen werden, dass Österreich eine gewisse Tradition an Einwanderung hat und somit ein begehrtes Migrationsland ist. Unbestreitbar hat Migration positive und negative Seiten,

wobei es wichtig ist, beide Seiten zu erfassen und Migration nicht einseitig und monokausal als ein Problem oder eine Schwierigkeit zu betrachten. Die positiven Aspekte werden beispielsweise von Mecheril (2010, S.8) folgendermaßen hervorgehoben: Migration wird als treibende Kraft für Veränderung und Modernisierung, neues Kulturgut wie Wissen, Erfahrungen, Sprachen etc. befruchtend eingebracht. Migration hat zentrale Bedeutung für gegenwärtige Gesellschaften sowie im Bereich der schulischen Bildung und Ausbildung.

2. Teilhabe am österreichischen Bildungssystem

2.1 Bildung

Der Begriff Bildung ist ein Zentralbegriff der Pädagogik, der eine lange geisteswissenschaftliche Tradition hat (vgl. Dollinger u.a. 2009, S. 36). Es ist recht schwierig, eine einheitliche Definition des Bildungsbegriffs zu finden, weil jeder eine andere Vorstellung unter dem Begriff „Bildung“ hat bzw. jeder damit etwas anderes assoziiert. Des Weiteren verändern sich auch je nach Betrachtungsweise die Meinungen darüber, was darunter verstanden werden sollte. Aufgrund dessen wird in dieser Arbeit nicht der Versuch unternommen, den Begriff „Bildung“ näher zu definieren.

Bildung wird im vorliegenden Kontext primär als formale Bildung im Sinne von Ausbildung thematisiert. Meusbürger versteht unter Ausbildung im Allgemeinen (1998, S.79) „das Einüben begrenzter Leistungsaufgaben [...], [welche] auf die Entwicklung von Begabungen und Anlagen zu speziellen Fertigkeiten [abzielt].“ Dabei wird zwischen jenen Fertigkeiten und Ausbildungsniveaus unterschieden, die in einem institutionellen Rahmen formal durch Abschlüsse (Zeugnisse) bestätigt werden, wie zum Beispiel in schulischer Ausbildung und solchen Fertigkeiten, die nicht in einem institutionellen Rahmen initiiert werden, wie zum Beispiel durch Selbststudium, learning by doing oder innerhalb der Familie erworben werden (vgl. ebd.). Die Darstellung der formalen Struktur des österreichischen Bildungssystems erfolgt im Unterkapitel 2.3.

2.2 Bildung als Menschenrecht

Auf dem Feld der Menschenrechte ist die wichtigste Zuständigkeit der UNESCO jene für das Recht auf Bildung. Dieses Menschenrecht auf Bildung wurde zum ersten Mal in Artikel 26 „der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte [AEMR] der Vereinten Nationen“ folgendermaßen formuliert:

*„(1) Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung. Der Unterricht muss wenigstens in der Elementar- und Grundschule unentgeltlich sein. Der Elementarunterricht ist obligatorisch. Fachlicher und beruflicher Unterricht soll allgemein zugänglich sein; die höheren Studien sollen allen nach Maßgaben ihrer Fähigkeiten und Leistung in gleicher Weise offen stehen.
(2) Die Ausbildung soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziel*

haben. Sie soll Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Völkern und allen ethnischen oder religiösen Gruppen fördern und die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Aufrechterhaltung des Friedens begünstigen. (3) In erster Linie haben die Eltern das Recht, die Art der ihren Kindern zuteilwerdenden Bildung zu bestimmen.“ (Deutsche UNESCO Kommission e.V.)

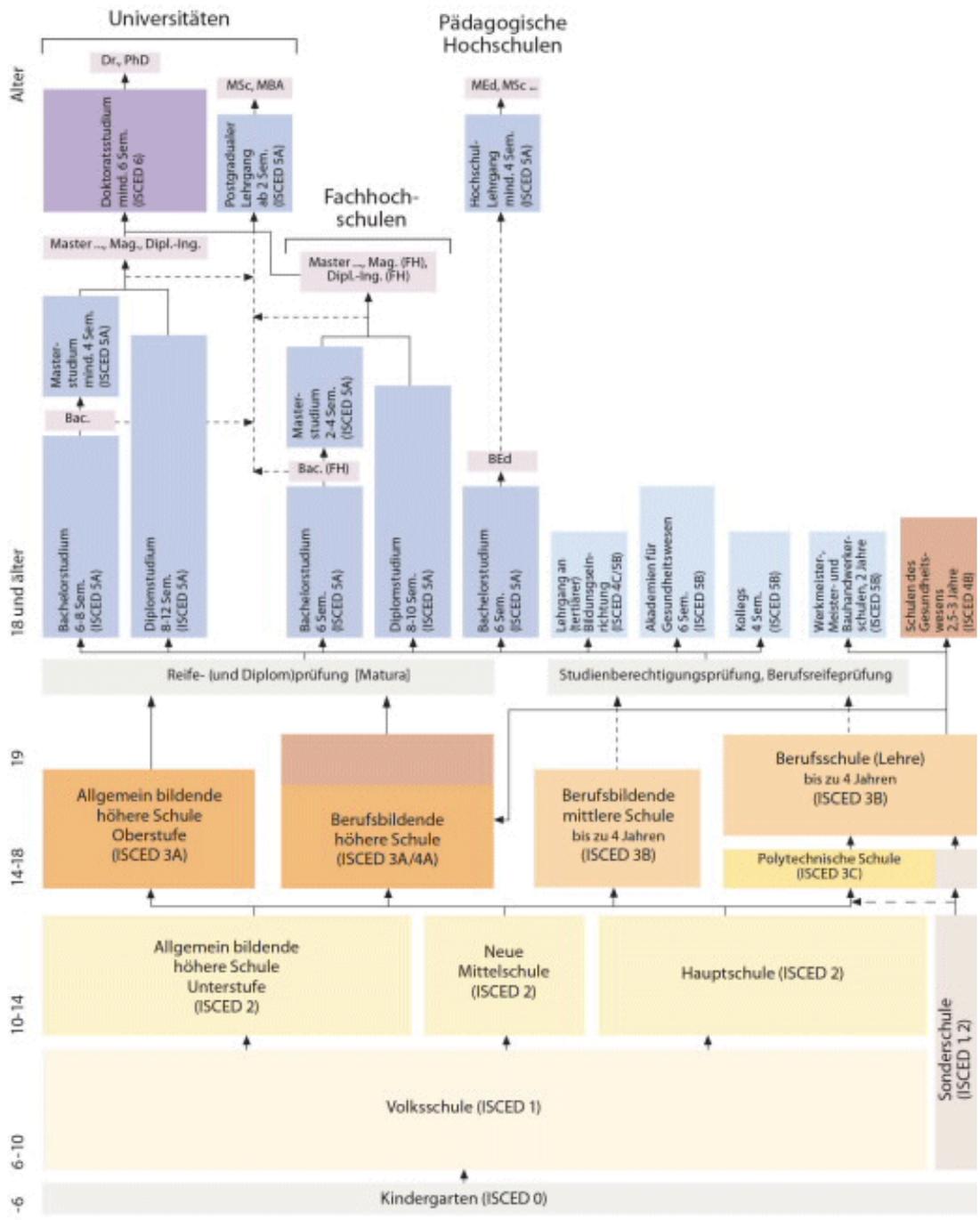
Aus der AEMR der Vereinten Nationen resultiert, dass das Recht auf Bildung ein allgemeines Menschenrecht ist, das allen Menschen gleichermaßen zukommt. Einerseits ist das Recht auf Bildung ein eigenständiges Menschenrecht, andererseits aber auch ein relevantes Instrument, um die Realisierung anderer Menschenrechte zu unterstützen (vgl. Motakef 2006, S.12). Darüber hinaus umfasst es auch Aspekte „wie den Anspruch auf freien Zugang zu Bildung, Chancengleichheit und das Recht auf Schulbesuch“ (Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte). Daraus folgt, dass sowohl der Zugang zum Bildungssystem als auch die Förderung nicht von der finanziellen Situation und der sozialen Herkunft des Individuums abhängig sein darf. Der Schutz vor Diskriminierung ist somit ein Strukturprinzip der Menschenrechte, d.h. wie alle anderen Rechte muss auch Bildung allen Menschen diskriminierungsfrei gewährt werden. Sowohl die AEMR als auch die nachfolgenden UN-Abkommen beabsichtigen ein Diskriminierungsverbot. Laut der AEMR gelten alle in ihr niedergelegten Rechte für alle Menschen „ohne irgendeinen Unterschied etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand“ (Motakef 2006, S. 11). Es gibt unterschiedliche Dimensionen von Diskriminierung, wie z.B. direkte und indirekte (vgl. ebd. S.12)

Für den Zusammenhang dieser Arbeit ist vielmehr die „indirekte Diskriminierung“ von Bedeutung. Darunter werden Benachteiligungen verstanden, „die im Rahmen formal neutral erscheinender Regelungen für bestimmte Gruppen von Menschen entstehen.“ (Motakef 2006, S. 12) Diese drückt sich beispielsweise im Bildungssystem dadurch aus, dass der Prozentanteil von Kindern mit Migrationshintergrund in den Haupt- und Sonderschulen zu hoch, hingegen in Gymnasien zu niedrig ist, vgl. dazu Unterkapitel 2.4. Darüber hinaus kann es auch dazu kommen, dass trotz „formaler Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler im staatlichen Bildungssystem [...] im Übergang zu weiterführenden Schulen Selektionsmechanismen wirksam [sein können]“ (ebd.12), die tatsächlich zur Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen aus bedürftigeren Familien oder Familien mit Migrationshintergrund führen. Eine detaillierte Ausführung dazu ist im Unterkapitel 3.3 zu finden. Alle Menschen sollen auf Grundlage ihrer Bildung während der Pflichtschulzeit die gleiche Ausbildung erhalten.

Jedoch besteht in Österreich ein stark differenziertes Bildungssystem, das Kinder bereits nach vier Jahren zwischen verschiedenen Schulformen auswählen lässt (vgl. dazu 2.3). Somit erhalten Schüler/-innen noch während der Pflichtschulzeit die verpflichtende Grundschulausbildung in unterschiedlicher Qualität, welche wiederum dem menschenrechtlichen Grundsatz der Gleichbehandlung und Chancengleichheit widerspricht (vgl. Ludwig Boltzmann Institut). Frühe Selektion hat nämlich als Folge, „dass soziale Gruppen, die eigentlich besonderer Förderung und besonderen Schutzes durch den Staat bedürfen, wie etwa MigrantInnen, Angehörige von Minderheiten etc. von der vollen Inanspruchnahme ihres Rechts auf Bildung ausgeschlossen werden“ (ebd.).

2.3 Das österreichische Bildungssystem

Der Bildungsstand einer Bevölkerungsgruppe kann nur vor dem Hintergrund des nationalen Schul- und Ausbildungssystems betrachtet und verstanden werden. Deshalb ist es von großer Bedeutung in diesem Unterkapitel das österreichische Bildungssystem mit seinen Wahlmöglichkeiten zwischen den verschiedenen Schultypen vorzustellen, da es sich bei meinen Interviewpartner/-innen um Bildungsinländer/-innen handelt, die ihre gesamte schulische Ausbildung in Österreich abgeschlossen haben. In der folgenden Grafik ist die formale Struktur des österreichischen Bildungswesens abgebildet.



Quelle: BMUKK/BMWF, Stand: Schul-/Studienjahr 2009/10

Abb.2: „Formales Bildungswesen“ (Statistik Austria: Formales Bildungswesen)

Auf der untersten Bildungsebene (ISCED⁴ 0) befindet sich der Kindergarten. Der Besuch eines Kindergartens war bis vor kurzer Zeit freiwillig. Ab September 2010 wurde jedoch die Kindergartenpflicht für Fünfjährige eingeführt, somit ist der Besuch eines Kindergartens im Jahr vor dem Schuleintritt für jedes Kind ab dem vollendeten 5. Lebensjahr verpflichtend geworden.

Primarstufe

Die allgemeine Schulpflicht in Österreich beginnt ab dem sechsten vollendeten Lebensjahr und dauert insgesamt neun Jahre. Sie gilt für alle Kinder, die sich dauernd in Österreich aufhalten, unabhängig ihrer Nationalität. Der Großteil der Kinder beginnt ihre Bildungslaufbahn in Österreich mit der vierjährigen Volksschule (ISCED 1). Schulpflichtige Kinder, die jedoch noch nicht schulreif sind, d.h. zum Beispiel Schwierigkeiten haben, dem Unterricht zu folgen, beginnen hingegen ihre Bildungslaufbahn in der Vorschule. Die Aufgabe der Volksschule ist es für alle Kinder eine umfassende Allgemeinbildung zu bieten, „mit dem Ziel, deren soziale, emotionale, intellektuelle und körperliche Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern. Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf können eine auf ihre Bedürfnisse abgestimmte Sonderschule besuchen“ (www.bic.at).

Sekundarstufe I

Das österreichische Schulsystem zeichnet sich jedoch durch eine starke Differenzierung aus. Die erste Differenzierung findet bereits im Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I (ISCED 2) statt. Die Schüler/-innen haben zwar die Möglichkeit nach ihren Bedürfnissen und Interessen eine Schulform auszuwählen, was einerseits als ein Vorteil, andererseits aber auch als ein großer Nachteil gesehen werden kann, denn die erste Wahlmöglichkeit zwischen unterschiedlichen Schulformen

⁴ ISCED= Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen. Da die Bildungssysteme der verschiedenen Länder oft unterschiedlich aufgebaut sind, erleichtert die Angabe von ISCED deren inhaltlichen Vergleich. ISCED fördert das transnationale Verständnis von Bildungsgängen und Anerkennungsmöglichkeiten. Eine Übersicht beziehungsweise detaillierte Erklärung aller ISCED Levels bietet das OECD-Dokument *Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries* (1999) (www.bic.at)

erfolgt nach der vierten Grundschulstufe, also im Alter von zehn Jahren, was sowohl für die zukünftige Schul- als auch Berufslaufbahn von zentraler Bedeutung ist (vgl. Wisbauer 2006, S.27). Nach Beendigung der vierjährigen Primarstufe können die Schüler je nach ihrer Leistung entweder in die Hauptschule oder in die Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS) Unterstufe gehen. Schüler/-innen, die eine sonderpädagogische Unterstützung benötigen, haben weiterhin die Möglichkeit die fünfte bis achte Schulstufe in der Sonderschule zu absolvieren. Die Hauptschulen haben die Aufgabe den Schüler/-innen eine grundlegende Allgemeinbildung zu vermitteln, die es ihnen einerseits ermöglicht in die Sekundarstufe II zu übertreten, andererseits aber auch auf das Berufsleben vorbereitet. Schüler/-innen, die hingegen eine AHS Unterstufe besuchen, erhalten eine umfassende und erweiterte Allgemeinbildung (vgl. ebd.).

Sekundarstufe II

Nach Beendigung der Sekundarstufe I, also der achten Schulstufe beginnt gleich anschließend die Sekundarstufe II (ISCED 3). In der Sekundarstufe II haben die Schüler/-innen insgesamt vier Bildungsalternativen. Sie haben die Wahl zwischen der Allgemeinbildenden Höheren Schule, der Berufsbildenden Höheren Schule, der Berufsbildenden Mittleren Schule und der Polytechnischen Schule. Mit dem Ende des ersten Schuljahres (9. Schulstufe) in der Sekundarstufe II endet auch die Schulpflicht für viele Kinder. Kinder, die bereits eine Schulklasse wiederholt haben, sind nicht gezwungen die neunte Schulstufe in der Sekundarstufe II zu besuchen. Innerhalb des österreichischen Bildungssystems hat die Polytechnische Schule mehrere Funktionen, weil sie zwischen der Sekundarstufe I und dem Eintritt in das Berufsleben bzw. in das duale System der Berufsausbildung eine gewisse Brückenfunktion erfüllt (vgl. www.statistik.at). Ca. 80% aller Schüler/-innen entscheiden sich nach der Sekundarstufe I für einen beruflichen Bildungsgang. Falls sie sich jedoch für eine Berufsausbildung im dualen System entscheiden, dann müssen sie, wenn sie das neunte Pflichtschuljahr noch nicht absolviert haben, diese nachholen. Schüler/-innen, die eine Lehrlingsausbildung erfolgreich beendet haben oder die berufsbildende Mittlere Schule (BMS) abgeschlossen haben, können darüber hinaus auch eine Berufsreifeprüfung ablegen, welche ihnen den Übertritt in jede postsekundäre und tertiäre Bildungseinrichtung ermöglicht. Eine weitere Möglichkeit wäre auch die Studienberechtigungsprüfung, wobei diese Prüfung nur eine eingeschränkte

Studienberechtigung ermöglicht. Des Weiteren haben Schüler/-innen auch die Möglichkeit eine Berufsausbildung in einer berufsbildenden Höheren Schule (BHS) zu absolvieren, die fünf Jahre dauert. Die Schüler/-innen erhalten in einer BHS neben einer fundierten Allgemeinbildung auch eine höhere berufliche Ausbildung in diversen Fachrichtungen und legen in der 13. Schulstufe die Reifeprüfung ab. Somit erwerben die Schüler/-innen eine Doppelqualifikation, d.h. sie erwerben einerseits eine berufliche Qualifikation, die ihnen einen direkten Einstieg ins Berufsleben ermöglicht, andererseits wird den Absolvent/-innen auch der allgemeine Hochschulzugang eröffnet. Neben der Berufsausbildung haben die Schüler/-innen auch die Möglichkeit nach der Sekundarstufe I, falls sie gute schulische Leistungen erzielt haben, eine allgemein bildende höhere Schule Oberstufe (ISCED 3A) zu besuchen. Die AHS Oberstufe dauert vier Jahre und vermittelt den Schülern eine vertiefte Allgemeinbildung, um die Schüler/-innen für ein Universitätsstudium gut vorzubereiten. Die AHS Oberstufe schließt genauso wie die BHS mit der Reifeprüfung ab und öffnet den Schüler/-innen in der Folge den allgemeinen Hochschulzugang (vgl. www.bic.at).

Postsekundärer und tertiärer Bildungsbereich

Nach Beendigung einer allgemein- oder berufsbildenden höheren Schule sowie nach Ablegung der Berufsreifeprüfung /Studienberechtigungsprüfung erlangen die Absolvent/-innen den Zugang zu Akademien (ISCED 5B), Kollegs (ISCED 5B), und Pädagogischen Hochschulen (ISCED 5A). Des Weiteren gibt es im tertiären Bildungsbereich auch noch Fachhochschulen und Universitäten. Dieser Bereich wurde in den letzten Jahren beträchtlich ausgebaut. Im Rahmen des Bolognaprozesses wurden neue Studienstrukturen eingeführt, die sowohl für Fachhochschulen, als auch für Universitäten dreijährige Bachelor- und daran anschließende mindestens zweijährige Masterstudiengänge (ISCED 5A) vorsehen, welche in Zukunft an die Stelle der bisherigen Diplom- und Masterstudiengänge treten wird. Nach Abschluss eines vorangegangenen Master- oder Diplomstudiums haben die Absolvent/-innen das Recht an Universitäten das Doktorat (ISCED 6) zu erlangen. Darüber hinaus gibt es an den österreichischen Hochschulen auch Universitätslehrgänge, die als universitäre Weiterbildung angeboten werden (vgl. ebd.).

2.4 Bildungsbeteiligung von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund in Österreich

Im vorliegenden Unterkapitel soll die Bildungsbeteiligung von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund kurz dargestellt werden. Jedoch wird in diesem Zusammenhang auch der sozioökonomische Hintergrund, der in Österreich lebenden Migrant/-innen relevant, weil zu den Hauptbedingungen erfolgreicher sozialer Platzierung neben den ökonomischen Faktoren auch der soziale Status der Eltern, in der Folge auch deren Bildungssituation zählt. Diese Faktoren können eine maßgebende Rolle bei der Sozialisation im Alltag und in der Schule spielen (vgl. Herzog- Punzenberger 2006, S.30). Es besteht also ein starker Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Herkunft und dem Bildungserfolg, d.h. für den Bildungsweg des Kindes ist es von großer Bedeutung welchen Bildungsstand bzw. welche berufliche Position die Eltern, insbesondere die/der Haushaltsvorstand/in hat (vgl. Unterwurzacher 2007, S.75). Im Unterkapitel 3.2 wird dieser Zusammenhang näher erläutert. Aus diesem Grund ist es wichtig, bevor die Bildungsbeteiligung bzw. der Bildungsverlauf von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund dargestellt wird, den Bildungsstand und die berufliche Position von Migrant/-innen in Österreich kurz zu erläutern.

Sowohl die Bildungsbeteiligung und der Bildungserfolg von Menschen mit Migrationshintergrund, als auch die sozioökonomische Herkunft, d.h. ihre Bildung und berufliche Position, sind im Vergleich zur Gesamtbevölkerung ziemlich heterogen. Wenn man den Bildungsstand von im Ausland geborenen Personen betrachtet, die eine andere Staatsbürgerschaft besitzen-als die österreichische, dann sind zwei unterschiedliche Gruppen festzustellen: Einerseits gibt es die Gruppe von Zuwanderer/-innen aus EU-Ländern, andererseits diese aus den traditionellen Migrationsländern. Der überdurchschnittliche Anteil von Zuwanderer/-innen aus EU-Ländern, wie zum Beispiel aus Deutschland, ist meistens höher qualifiziert als jene Personen, die aus dem ehemaligen Jugoslawien oder der Türkei nach Österreich kamen. Diese weisen nämlich durchschnittlich einen niedrigeren Bildungsabschluss auf (vgl. Lassnigg, Vogtenhuber 2009 S.29). Im Jahr 2010 hatten beispielsweise nur ein Drittel der Migrant/-innen einen Maturaabschluss. Während nur ein geringer Anteil an türkischen Migrant/-innen über einen Hochschulabschluss verfügte, hatten Zuwanderer/-innen aus EU-Ländern relativ hohe Akademikeranteile. 13% der einheimischen Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 verfügte maximal über einen Pflichtschulabschluss, wogegen es bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund mit 30% mehr als doppelt so viele Pflichtschulabschlüsse gab. 66% der türkischen Migrant/-innen hatten nur die

Pflichtschule absolviert. Daraus resultiert, dass sich in Österreich lebende Personen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu jenen ohne Migrationshintergrund im Bildungsprofil wesentlich voneinander unterscheiden (vgl. migration & integration 2011, S.46).

Personen, die einen Migrationshintergrund haben, sind im Vergleich zu den Österreicher/-innen in geringerem Maße erwerbstätig. 2010 lag die Erwerbstätigenquote bei Personen mit Migrationshintergrund bei 65%, hingegen bei der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund bei 73%. Wenn man die berufliche Position von Personen mit Migrationshintergrund genauer betrachtet, so ist festzustellen, dass der Berufsstand innerhalb dieser Gruppe nicht homogen ist. Während Zuwanderer/-innen aus EU-Ländern mit 70% und aus dem ehemaligen Jugoslawien mit 68% am Erwerbsleben teilnahmen, zeigten Personen mit türkischem Migrationshintergrund mit 57% eindeutig geringere Erwerbsbeteiligung. Die Beteiligung der Frauen am Erwerbsleben schwankte je nach Herkunftsland. Türkische Frauen waren jedoch mit 41% deutlich seltener erwerbstätig im Vergleich zu Frauen aus EU-Ländern, der Schweiz und dem ehemaligen Jugoslawien (vgl. migration & integration 2011, S.50). Es ist auch zu vermerken, dass Zuwanderer/-innen, die außerhalb der EU-Länder nach Österreich kamen, hauptsächlich im Berufszweig der Hilfstätigkeiten beschäftigt sind. Diese Personen sind in mittleren Berufen nur in geringerem Maße beschäftigt, während sie in höheren Berufen fast überhaupt nicht tätig sind (vgl. Lassnigg, Vogtenhuber S. 29).

Zahlreiche Studien im deutschsprachigen Raum kamen beispielsweise zu dem Resultat, dass Bildungsniveau und sozialer Status von Generation zu Generation weitergegeben werden (vgl. Potkanski 2010, S.14). Infolgedessen ist ein sozialer Aufstieg wesentlich erschwert. Vor allem bei Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund ist der Bildungsweg als vererbbar anzusehen. Das bedeutet, dass Mütter und Töchter, also beide gleichermaßen, ein ziemlich niedriges Bildungsniveau aufweisen, d.h. dass sowohl bei der Mutter, als auch bei der Tochter die höchst abgeschlossene Ausbildung die Pflichtschule ist. Während in Österreich und Deutschland gleichermaßen gilt, dass die türkische Bevölkerung zur Schicht mit dem geringstem Bildungsniveau zählt, was Bildungsabschluss und Hochschulberechtigung betrifft, so ist doch ein Unterschied in der Entwicklung der Kompetenzen der zweiten und dritten Generation in diesen beiden Ländern festzustellen. Eine Verbesserung von Lese- und Lernkompetenzen von der ersten zur zweiten Generation lässt sich lediglich in Deutschland feststellen, nicht so in Österreich, wo die erste Generation bessere

Leistungen erzielt. Trotz der merklichen Verbesserung der zweiten Generation in Deutschland bleibt die türkischstämmige Migrant/-innengruppe im Vergleich zu Personen anderer Herkunftsländer allgemein weit abgeschlagen (vgl. Potkanski 2010, S.14).

Betrachtet man den Bildungsverlauf von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund, so wird klar, dass der sozio-ökonomische Hintergrund einen wesentlichen Einfluss auf ihren Bildungsweg hat. Sowohl die bildungsökonomischen, als auch die bildungssoziologischen Untersuchungen der letzten Jahrzehnte deuten auf diesen Einfluss hin (vgl. Lassnigg, Vogtenhuber 2009, S. 41). Diese haben in zweifacher Hinsicht eine Wirkung, einerseits sind nämlich die auf die Einzelperson zugeschnittenen Voraussetzungen und damit verbundene Lernfortschritte nicht homogen, andererseits haben Gruppierungseffekte von Schüler/-innen mit ähnlichen Hintergrundfaktoren entweder positive oder negative Auswirkungen. Die verstärkte Zunahme von Migrationsbewegungen hat auch eine Veränderung der Ausgangslagen in Bezug auf die Heterogenität bewirkt, sodass es zu einer großen Herausforderung für das österreichische Schulwesen kam (vgl. ebd.).

Den Daten von Statistik Austria zufolge besuchen ausländische Kinder im Vorschulalter im Vergleich zu österreichischen etwas geringer Kinderbetreuungseinrichtungen. Im Jahr 2009 besuchten beispielsweise etwa 35% der 2-jährigen Kinder von Eltern mit nicht österreichischer Staatsangehörigkeit eine Krippe. Bei österreichischen Kindern der gleichen Altersgruppe war der Prozentanteil mit 39% etwas höher. Bei schulpflichtigen Kindern hingegen veränderte sich dieses Verhältnis jedoch signifikant. Diesmal war der Prozentanteil von ausländischen Schüler/-innen im Alter von 6 bis 11 Jahren in Horten eindeutig höher als jener von Kindern mit österreichischer Staatsbürgerschaft. 25% der Kinder, die im Jahr 2009 Kinderbetreuungseinrichtungen besuchten, kamen aus Familien mit nicht-deutscher Herkunftssprache. Im selben Jahr war der Prozentanteil der fremdsprachigen Kinder in Horten mit 29% am höchsten (vgl. migration & integration 2011, S.40). Im Frühjahr 2008 fand eine Sprachstandsbeobachtung bei Kindern im Alter von 4½- bis 5½ Jahren statt. Dabei stellte sich heraus, dass 90% der Kinder mit deutscher Muttersprache, die einen Kindergarten besuchten, ein ihr Alter entsprechendes Sprachniveau hatten. Bei deutschsprachigen Kindern waren es nur 10%, die zusätzliche Fördermaßnahmen nötig hatten. Hingegen war die Situation bei Kindern mit nicht deutscher Muttersprache anders: 58% dieser Kinder brauchten zusätzliche Fördermaßnahmen, um überhaupt ein altersgemäßes Sprachniveau zu erreichen. Insbesondere ist die Situation von

türkischen Kindern mit einem Risiko verbunden, da die sprachlichen Defizite mit 82% extrem hoch waren. Daraus kann geschlossen werden, dass türkische Kinder bereits in frühen Jahren Sprachdefizite im Vergleich zu anderen gleichaltrigen aufweisen. Die sprachlichen Kompetenzen spielen hier wiederum eine ganz relevante Rolle, da diese in der Folge die Wahl des Schultyps bestimmen. Den Daten von Statistik Austria zufolge ist der Anteil fremdsprachiger Schüler/-innen sowohl hinsichtlich ihrer Alltagssprache, als auch ihrer Nationalität in Sonderschulen auffallend hoch. Dies steht meistens mit den fehlenden Deutschkenntnissen der Schüler/-innen aus Migrant/-innenfamilien in ursächlichem Zusammenhang. Falls sie bei der Schuleinschreibung mangelnde Deutschkenntnisse aufweisen, sind sie in der Folge gezwungen, ihre Ausbildung in der Sonderschule zu beginnen (vgl. ebd. S.42). Im Schuljahr 2009/10 war beispielsweise der Anteil fremdsprachiger Schüler/-innen in Sonderschulen rund 28% (vgl.ebd.).

Die vergleichende Studie der OECD aus dem Jahr 2006 konnte anhand der PISA-Ergebnisse zeigen, dass es in Österreich zwischen den einheimischen Jugendlichen und den Zugewanderten der ersten und zweiten Generation zu großen Leistungsunterschieden kam (vgl. Lassnigg, Vogtenhuber 2009 S. 41). Des Weiteren sind die Ergebnisse ein Beleg dafür, dass österreichische Schüler/-innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren Schulkolleg/-innen ohne Migrationshintergrund „sowohl in Mathematik und Naturwissenschaften als auch im Bereich Lesen deutlich schlechter abschneiden“ (Potkanski 2010, S.12), insbesondere ist die Situation von türkischen Migrant/-innen mit einem großen Risiko verbunden. Im Gegensatz zu anderen Migrant/-innengruppen haben sie ein deutlich niedrigeres Schulbildungsniveau (vgl. Babka von Gostomski 2010, S.80). Somit gehören sie „zu jener gefährdeten Gruppe mit den geringsten sozialen Aufstiegschancen“ (Potkanski 2010, S.12). Die Leistungsunterschiede sind nicht erst am Ende der Schulpflicht zu erkennen, sondern bereits mit dem Ende der Volksschule sind Schüler/-innen, deren Eltern (Elternteil) nicht in Österreich geboren sind, „in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften deutlich hinter ihren Mitschüler/-innen“ (Nusche u.a. 2009, S.8). Mit der Beendigung der Schulpflicht sind die Leistungsunterschiede zwischen Schüler/-innen mit Migrationshintergrund und ohne Migrationshintergrund deutlich zu erkennen. Diese signifikanten Leistungsunterschiede sind vor allem bei Schüler/-innen, die der zweiten Migrant/-innen Generation angehören, ziemlich stark festzustellen (vgl.ebd.). Beachtlich ist auch, dass der Anteil der türkischen Schüler/-innen mit höherer Bildung im Vergleich zu Migrant/-innen aus anderen

Herkunftsländern und österreichischen Schüler/-innen sinkt. Im Schuljahr 2009/10 war in Volks- und Hauptschulen der Prozentanteil der Schulkinder aus nicht-deutschsprachigen Familien 23%. 27% der fremdsprachigen Schüler/-innen besuchten hingegen die Neue Mittelschule, was ein ziemlich hoher Prozentanteil ist. Im selben Schuljahr verließen beispielsweise 14% der nicht-deutschsprachigen Hauptschulkinder das Schulsystem ohne Pflichtschulabschluss, d.h. sie setzten ihre schulische Ausbildung nach der achten Schulstufe nicht mehr fort. Bei den deutschsprachigen Schülern hingegen waren es nur 5%, die das Bildungssystem ohne Pflichtschulabschluss verließen (vgl. migration & integration 2011, S.42).

Schüler/-innen mit Migrationshintergrund besuchen relativ selten weiterführende Schulen, somit ist ihr Anteil im gesamten weiterführenden Schulsystem deutlich unterdurchschnittlicher als in den Pflichtschulen. Verschärft wird diese Problematik dadurch, dass das Pflichtschulwesen nicht in der Lage ist, „Benachteiligungen auszugleichen und für ausgeglichene Chancen auf eine weiterführende Bildungspartizipation zu sorgen“ (Lassnigg, Vogtenhuber 2009, S.41).

In den PTS hingegen ist ihr Anteil deutlich höher. Im berufsbildenden Schulwesen besuchen sie hauptsächlich mittlere Schulen. 37% der Schüler/-innen, welche eine kaufmännische BMS besuchten, waren im Jahr 2008 fremdsprachig und mehr als 18% besaßen zu diesem Zeitpunkt keine österreichische Staatsbürgerschaft (vgl. ebd.). Alle quantitativen Untersuchungen haben deutlich gemacht, dass Heranwachsende mit Migrationshintergrund Benachteiligungen hinzunehmen haben (vgl. Dichatschek u.a. 2005).

Laut Herzog- Punzeberger (2006, zit.n. Ekber 2011, S.14) mangelt es seit vielen Jahrzehnten bei der zweiten Generation von Menschen, die einen türkischen oder ex-jugoslawischen Migrationshintergrund haben an positiven Beispielen bzw. Vorbildern und auch Anreizen. Soziale Mobilität war sowohl für die Generation der Gastarbeiter/-innen, als auch für deren Nachkommen nicht möglich. Die Gastarbeiter/-innengeneration erhielt auch nicht die Möglichkeit, „ihren Sozialstatus zu verbessern“ (Ekber 2011, S.14). Somit blieben sie als Angehörige der sogenannten unteren sozialen Schicht in der österreichischen Gesellschaft. Des Weiteren macht sich auch das Fehlen einer Mittelschicht, die sich aus den zwei größten Gruppen der zweiten Generation rekrutieren könnte in der Gesellschaft bemerkbar (vgl. ebd.). Aufgrund dessen, so Herzog- Punzenberger, „würde in der österreichischen Bevölkerung eine verzerrte, undifferenzierte Wahrnehmung von Menschen mit Migrationshintergrund aus dem anatolischen oder ex-jugoslawischen Raum existieren“ (ebd.). Migrant/-innen bzw.

Menschen mit Migrationshintergrund sollen auf positive Rollenvorbilder bzw. Bildungsaufsteiger/-innen mit Migrationshintergrund aus der eigenen Gruppe aufmerksam gemacht werden.

2.5 Studierende mit und ohne Migrationshintergrund in Österreich – Einige Zahlen

Laut der Publikation „Materialien zur sozialen Lage der Studierenden 2010“, welche die Ergebnisse der „Studierenden-Sozialerhebung 2009“⁵ enthält, setzt sich die Studierendenschaft in Österreich aus 84% Bildungsinländer/-innen und demzufolge aus 16% Bildungsausländer/-innen zusammen. Daraus resultiert, dass in den Auswertungen der Studierenden-Sozialerhebung zwischen Bildungsinländer/-innen und Bildungsausländer/-innen unterschieden wurde (vgl. Sachartschenko, Spreitzer 2010, S.58). Unter Bildungsinländer/-innen sind in dieser Erhebung alle Student/-innen zu verstehen, die ihre vorangegangene Bildungslaufbahn in Österreich abgeschlossen haben. Des Weiteren untergliedert sich die Gruppe von Bildungsinländer/-innen auch nach dem Migrationshintergrund. Es wird hier zusätzlich noch zwischen Bildungsinländer/-innen der ersten und zweiten Generation unterschieden. Bei Bildungsinländer/-innen wurde jedoch noch einmal differenziert, ob Deutsch ihre Erstsprache ist oder nicht (vgl. Unger, Zaussinger et al. 2009, S.92f.). Unter Bildungsausländer/-innen⁶ sind hingegen „Studierende mit ausländischem, studienberechtigendem Schulabschluss, oder einer ausländischen Studienberechtigung“ (ebd. S.92) zu verstehen. Unter den Bildungsinländer/-innen haben 83% keinen Migrationshintergrund, 17% jedoch schon. 10% der Bildungsinländer/-innen, die einen Migrationshintergrund haben, sind Angehörige der

⁵ Die Studierenden-Sozialerhebung 2009 ist die bisher umfangreichste Befragung unter Studierenden in Österreich. Die Umfrage umfasst alle „Studierenden an öffentlichen Universitäten, in FH-Studiengängen und Pädagogischen Hochschulen“ (Unger, Zaussinger et al. 2009, S.9) Insgesamt beteiligten sich an dieser Sozialerhebung mehr als 40.000 Student/-innen. Das neue an dieser Sozialerhebung war, dass sie sich zum ersten Mal nicht nur auf inländische Studierende konzentriert, sondern auch auf Studierende ohne und mit Migrationshintergrund. Im Bericht wird hauptsächlich „die soziale Lage von Studierenden in Bachelor-, Master-, und Diplomstudiengängen“ (vgl. ebd.) beschrieben.

⁶ Diese Gruppe ist im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht relevant, da es sich um die Bildungsgeschichten von Bildungsinländer/-innen handelt.

zweiten Migrant/-innen Generation und 7% der ersten (vgl. Sachartschenko, Spreitzer 2010, S.58f.).

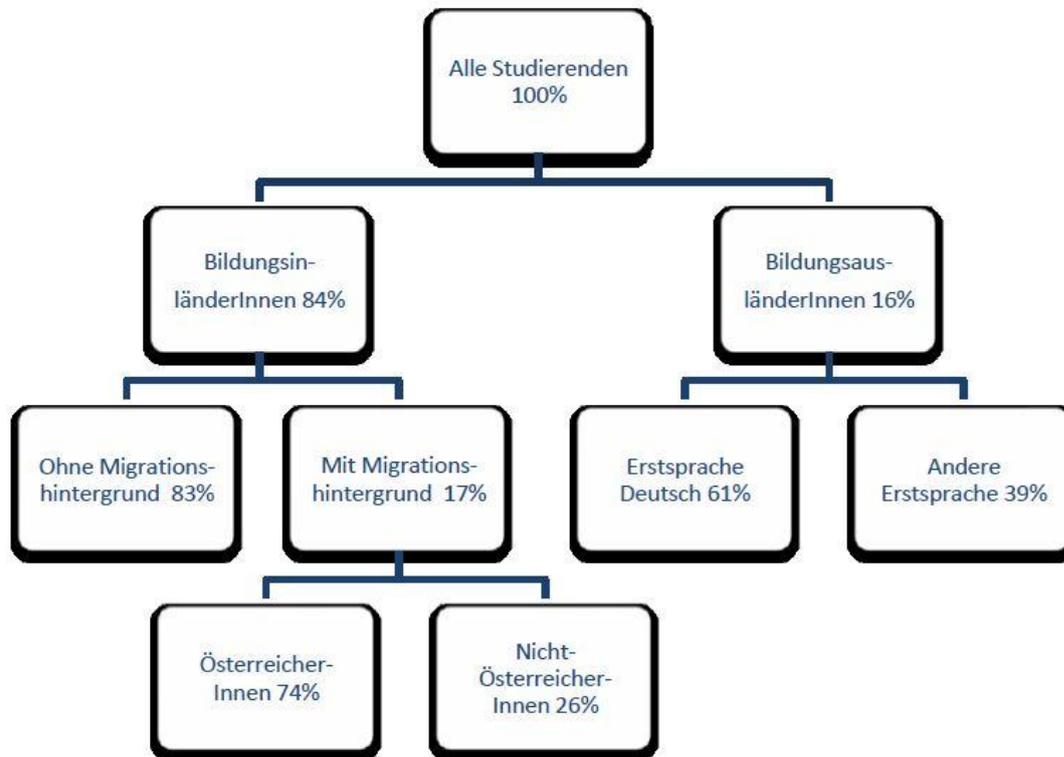


Abb.3: „Überblick: Bildungsinländer/-innen und Bildungsausländer/-innen“
(Studierenden-Sozialerhebung 2009, S.94)

Von den Bildungsinländer/-innen, die keinen Migrationshintergrund haben, gaben 99,8% als ihre Erstsprache Deutsch an. Bei Bildungsinländer/-innen aus der zweiten Zuwanderungsgeneration gibt es nur geringfügige Unterschiede. Hier gaben 95,5% Deutsch als ihre Erstsprache an. Einen erkennbaren Unterschied gibt es hingegen bei Bildungsinländer/-innen aus der ersten Zuwanderungsgeneration. 40% der Bildungsinländer/-innen, welche Angehörige der ersten Zuwanderungsgeneration sind, gaben eine andere Erstsprache als Deutsch an (vgl. Unger, Zaussinger et al. 2009, S.94). Aus dem Bericht zur sozialen Lage der Studierenden in Österreich resultiert insgesamt, „dass sich BildungsinländerInnen ohne Migrationshintergrund nur geringfügig von jenen aus zweiter MigrantInnen generation unterscheiden“ (ebd. S.104). Die Unterschiede werden jedoch größer, wenn diese beiden Gruppen mit Bildungsinländer/-innen aus erster Zuwanderungsgeneration verglichen werden.

Eine kurze Bemerkung scheint hier nötig: Die Väter von Bildungsinländer/-innen aus erster Zuwanderungsgeneration stammen meistens aus (Süd) Ost-Europa und Eltern von Bildungsinländer/-innen der zweiten Zuwanderungsgeneration überwiegend aus heutigen EU-Staaten (vgl. ebd.). Daraus kann geschlossen werden, dass der überdurchschnittliche Anteil von Bildungsinländer/-innen mit Migrationshintergrund nicht aus traditionellen Migrationsländern ist.

3. Erklärungsansätze zur Bildungsbenachteiligung von Migrant/-innenkindern

Die Bildungsbenachteiligung von Migrant/-innenkindern ist nicht auf eine einzige Ursache zurückzuführen. Schulleistung soll daher nicht einfach als Resultat eines zentralen Faktors gesehen werden, wie etwa der kognitiven Fähigkeit des Schülers (vgl. Mächler 2001, S.12). In der Literatur wird es eine Vielzahl von Faktoren angeführt, um den schulischen Misserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erklären. Im Folgenden werden drei Erklärungsebenen unterschieden, die sich auf die drei beteiligten Gruppen Schüler/-innen, Familie und Schule (Lehrer/-innen) beziehen, nämlich die

- individuelle bzw. biografische Erklärungsebene
- familiäre Erklärungsebene
- und institutionelle Erklärungsebene (vgl. Unterwurzacher 2007, S.73)

Auf den einzelnen Ebenen gibt es zahlreiche Faktoren, die berücksichtigt werden müssen, jedoch ist es im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht möglich, auf alle Faktoren im Detail einzugehen.

3.1 Individuelle bzw. biografische Erklärungsebene

Zu den biografischen Faktoren der Bildungsungleichheit auf der Individualebene zählt beispielsweise die Aufenthaltsdauer im Einwanderungsland. Das Einreisealter eines Kindes spielt beim Schulerfolg eine zentrale Rolle. Aus diesem Grund haben Kinder, die früher in das Zielland kommen bzw. in das jeweilige Schulsystem einsteigen, bessere Chancen auf einen positiven Schulerfolg (Esser 1990, Seifert 1992,- zit. n. Unterwurzacher 2007, S.74).

Die Kompetenzen in der Beherrschung der im Schulunterricht gesprochenen Sprache sind ein wichtiger Faktor für den schulischen Erfolg von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund. Viel umstrittener ist dagegen die Bedeutung der Erstsprache thematisiert (vgl. Brizić 2007), insbesondere welche Bedeutung die Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache hat, ob sie „einen fördernden, störenden, oder sogar einen hemmenden Einfluss auf die für den schulischen Erfolg maßgebliche Zweitsprache“ (Cevik 2008, S.) hat. In der Spracherwerbsforschung wird es für wahrscheinlich

gehalten, dass der Erstspracherwerb die Grundlage für den Erwerb von anderen Sprachen darstellt. Jedoch ist dieser mit dem Eintritt in die Primarstufe, insbesondere „im Bereich der Grammatik, des Wortschatzes und der Rechtschreibung noch nicht abgeschlossen [...] und [muss] von daher konsequent gefördert werden muss“ (Herzog-Punzenberger, Unterwurzacher 2009, S.174). Herzog Punzenberger (2003) hat unter Berücksichtigung der Bildungsabschlüsse der 15- bis- 35 Jährigen auf Basis des Mikrozensus für Österreich festgestellt, dass Schüler/-innen, die in das Einwanderungsland später gekommen sind im Vergleich zu den Jugendlichen, die ihre Schullaufbahn von Beginn an in österreichischen Bildungsinstitutionen durchlaufen haben, besser abschneiden. Aufgrund der geringen Fallzahlen ist jedoch Vorsicht in der Auswertung angesagt. Es stellt sich hier auch die Frage, ob die Vermittlung der Erstsprache bei Seiteneinsteiger/-innen einen positiven Effekt auf die Zweitsprache und Bildungskarriere bedeutet (vgl. Unterwurzacher 2007,S.74).

Abgesehen von der Bedeutung der Muttersprache für den Zweitspracherwerb wird die mangelnde Beherrschung der deutschen Sprache als ein zentraler Erklärungsfaktor für die schulischen Misserfolge der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund diskutiert (Esser 2006, zit. n. Unterwurzacher 2007, S.74). Für Deutschland konnte im Rahmen der PISA- Studie 2000 festgestellt werden, dass Schüler/-innen aus Migrant/-innenfamilien ziemlich schlechte Deutschkenntnisse aufweisen, auch wenn sie ihre gesamte Schullaufbahn in deutschen Bildungsinstitutionen durchlaufen haben. Die mangelnde Integration von Migrant/-innenfamilien in Deutschland mag allgemein von manchen als Erklärung für die mangelhaften Sprachkenntnisse der Kinder aus derartigen Familien vorgeschoben werden. Wenn man davon ausgeht, dass es für den Erwerb der deutschen Sprache relevant ist, dass Deutsch auch zu Hause regelmäßig gesprochen wird, dann würde dies, da Kinder aus Migrant/-innenfamilien, die in Deutschland zur Welt kamen oder ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben, mangelnde Deutschkenntnisse aufweisen, bedeuten, dass sie im familiären Umfeld wenig oder kaum Deutsch sprechen. Diese Argumentation ist jedoch unhaltbar, da die IGLU-Studie zu dem Ergebnis gekommen ist, dass nur 5,3% der Kinder aus Migrant/-innenfamilien die deutsche Sprache nicht gelernt hatten, als sie klein waren (vgl. Diefenbach 2007, S.139). Jedoch gaben 17% der Befragten als einzige Familiensprache Deutsch an (Chlosta & Ostermann,- zit. n. ebd.). Daraus folgt, dass Kinder aus Migrantenfamilien ein Deutsch lernen, „das demjenigen, das in der Schule benutzt und erwartet wird, nicht entspricht, oder sie lernen die deutsche Sprache nicht in ausreichendem Maß“ (Diefenbach 2007, S.140).

Aufgrund defizitärer Sprachkenntnisse in Deutsch kommt es in der Folge auch in der Schule zu Schwierigkeiten im Unterricht. Kinder aus Migrant/-innenfamilien haben Probleme, dem formalen Unterricht in der deutschen Sprache zu folgen. Es kommt somit allein aufgrund dieses Defizits zur Überforderung der Schüler/-innen im Unterricht, da die Schüler/-innen, die von der Lehrerin gesprochene Sprache, „in ihren eigenen Sprachcode, der ihrem eigenen Sprachvermögen entspricht, übersetzen müssen“ (Cevik 2008, S.17). Probleme entstehen jedoch erst dann, wenn bei der kommunikativen Verständigung Lücken entstehen. Nach Gravales und Braun (1982, zit.n. Cevik 2008, S. 17) ist dies ein Grund dafür, dass diese Kinder beim Folgen des formalen Unterrichts Schwierigkeiten aufweisen bzw. die Aufgaben nur bei größter Anstrengung lösen können (vgl. Cevik 2008, S. 17). Darüber hinaus hat die Studie von Kristen (2000) ergeben, dass mangelnde Deutschkenntnisse und infolgedessen die schlechteren Noten in Deutsch den häufigeren Wechsel „von ausländischen Kindern als von deutschen Kindern auf die Hauptschule“ (Diefenbach 2007, S.141) erklären. Wenn aber die Schulnoten kontrolliert werden, dann bleiben signifikante Nationalitäteneffekte bestehen (vgl. ebd.).

In Österreich hingegen gibt es hierzu kaum Forschung. Jedoch konnte festgestellt werden, dass Personen, die einen türkischen Migrationshintergrund haben, schon in frühen Jahren sprachliche Defizite aufweisen. Dies belegen auch Daten „aus dem Jahr 2008 über Kinder mit Förderbedarf im sprachlichen Bereich“ (Potkanski 2010, S.11). Sprache ist also eine ganz wichtige Ressource, die einen wesentlichen Einfluss auf das schulische Fortkommen hat und darüber hinaus auch über berufliche Chancen entscheidet. Damit Kinder mit Migrationshintergrund annähernde Chancengleichheit erreichen können, ist für sie eine frühe Sprachförderung unbedingt erforderlich (vgl. Schweiger 2010). In diesem Zusammenhang gewinnen vorschulische Bildungseinrichtungen immer mehr an Bedeutung. Es wird immer wieder die Relevanz des Kindergartenbesuchs thematisiert (vgl. Herzog-Punzenberger, Unterwurzacher 2009, S.173). Laut Perchinig (2007, S. 11ff.) kommt es im Aufgabenbereich des Kindergartens zu einem erneuten Wandel, weil der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund in der österreichischen Gesellschaft stark im Steigen begriffen ist. Nach Perchinig wird die Kernaufgabe von vorschulischen Bildungseinrichtungen, wie etwa von Kindergärten, der institutionelle Zweitspracherwerb sein. Der Zweitspracherwerb von Migrant/-innenkindern wird jedoch durch verschiedene Bedingungsfaktoren beeinflusst. Diese sind u.a., wie bereits beschrieben, das Einreisealter in das Einwanderungsland, „soziale Integration, Wohnumfeld,

Rückkehrabsicht, Freundeskreis, Freizeitverhalten, Einstellungen der Eltern, usw.“ (Cevik 2008, S.). Des Weiteren soll in den Kindergärten auch die Leistungsfähigkeit von Migrant/-innenkindern gefördert werden, damit sie beim Folgen des formalen Unterrichts in der Volksschule keine Schwierigkeiten haben. Obwohl vorschulische Bildungseinrichtungen von zentraler Bedeutung sind, „ist deren Wirkung auf die Kompetenzentwicklung und den Schulerfolg von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund in Österreich ein bislang stark vernachlässigtes Forschungsgebiet“ (Herzog-Punzenberger, Unterwurzacher 2009, S.174). In den Endberichten der PISA- und PIRLS-Studien aus dem Jahr 2006 wird darauf aufmerksam gemacht, dass der Besuch eines Kindergartens vor allem bei Schüler/-innen mit Migrationshintergrund einen wichtigen kompensatorischen Effekt hat. Schüler/-innen, die einen Kindergarten besucht haben, wiesen beispielsweise bessere Leseleistungen auf, als jene, die keine vorschulischen Bildungseinrichtungen besucht haben (vgl. Schweiger 2010).

Die Spracherwerbsforschung im Kontext von Mehrsprachigkeit wurde größtenteils vernachlässigt, so dass es in diesem Bereich eine große Forschungslücke gibt. Die Forschung vor der Schuleintrittsphase weist in Österreich ebenfalls große Lücken auf. Vor dem Hintergrund der Polyglossie zeichnen sich besonders zwei Kernbereiche für weitergehende Grundlagenforschung ab: der Spracherwerb (der Erst- und Zweitsprache) sowie adäquate Handreichungen für Lehr- und Kindergartenpersonal in Bezug auf diesen Spracherwerb. In der Auseinandersetzung, welche Rolle die Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache hat, wird festgehalten, dass durch quantitative Verfahren die sprachliche Wirklichkeit in Migrant/-innenfamilien mangelhaft dargestellt werden kann und aus diesem Grund qualitative Studien als ergänzende Datenquellen berücksichtigt werden müssen (vgl. Herzog-Punzenberger, Unterwurzacher 2009, S.179).

Aus dem bisher Dargelegten folgt, dass auf der Individualebene die defizitären Deutschkenntnisse als ein zentraler Erklärungsfaktor für die vergleichsweise schlechteren schulischen Leistungen von Schüler/-innen aus Migrant/-innenfamilien gesehen werden. Außerdem werden nach Boos-Nünning und Karakasoglu (2004:61,- zit. n. Unterwurzacher 2007, S.74) bei Schüler/-innen mit Migrationshintergrund „die Auswirkungen bestimmter Aspekte der Persönlichkeit – wie etwa psychische Instabilität und geringe Leistungsmotivation – problematisiert.“ Aufgrund fehlender Ressourcen können Migrant/-innenfamilien ihre Kinder oft unzureichend unterstützen und deshalb müssen Kinder und Jugendliche aus Migrant/-innenfamilien viele Aufgaben „wie etwa

die Vertretung eigener Interessen gegenüber schulischen Instanzen oder auch die Konkretisierung von Bildungszielen“ (Leenen, u.a. 1990:762,- zit. n. Unterwurzacher 2007, S.74) selber bewältigen.

3.2 Familiäre Erklärungsebene

In der Diskussion über die möglichen Ursachen der Bildungsungleichheit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird meistens der Familie eine bedeutende Rolle zugeschrieben (vgl. Herzog-Punzenberger, Unterwurzacher 2009, S.175). Die Grundthese für die Erklärung der Nachteile von Kindern und Jugendlichen aus Migrant/-innenfamilien besagt, sie hätten aufgrund ihres kulturellen Erbes Defizite hinsichtlich dessen, was als „Normalausstattung an Verhaltensweisen, Kenntnissen und Fähigkeiten [vorausgesetzt wird] [...], die ein Kind oder Jugendlicher eines bestimmten Entwicklungsstandes in die Institution der Bildung und Erziehung mitbringe“ (Gogolin:264,- zit. n. Diefenbach 2007, S.89). Im Prinzip werden zwei Ansätze diskutiert. Der erste Ansatz führt „die Nachteile auf eine Herkunfts- oder Lernkultur als Teil der Herkunftskultur zurück, die angesichts der Anforderungen, die die deutsche Schule stellt [bzw. die das österreichische Bildungssystem stellt], defizitär ist. Diese Herkunftskultur wird gewöhnlich als Nationalkultur vorgestellt, so dass z.B. die türkische Kultur der deutschen gegenüber gestellt wird“ (Diefenbach 2007, S.89). Die schulischen Probleme werden also auf kulturelle Differenzen zurückgeführt, „die sich in der Literatur als Spannung bzw. Konflikt zwischen den schulischen Anforderungen und der Erziehung im ethnisch geprägten Umfeld darstellen“ (Unterwurzacher 2007, S.75.)

Im zweiten Ansatz wird nicht die ethnische Herkunft der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund problematisiert, sondern vielmehr wird ihre Zugehörigkeit zu bildungsfernen Schichten prekär argumentiert. Die sozialstrukturellen Merkmale des Elternhauses, vor allem der Bildungsstand und die berufliche Stellung der Eltern haben einen wesentlichen Einfluss auf die Bildungslaufbahn der Kinder (vgl. Unterwurzacher 2007,S.75). Diese beiden Merkmale werden häufig im Konzept der Schichtzugehörigkeit zusammengefasst. „Die Sozialisationsbedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche als Angehörige der unteren sozialen Schichten aufwachsen“ (Herzog-Punzenberger, Unterwurzacher 2009, S.175) werden oft als ein Hindernis bzw. eine Barriere für ihre Bildungskarrieren betrachtet. Jedoch handelt es sich dabei um sehr unterschiedliche, konkrete Sozialisationsbedingungen.

Diefenbach (2007: 100, zit. n. ebd. 2009, S.175) sieht in den Erklärungen keine Argumentation dafür, dass eine schichtspezifische Kultur im engeren Sinn für die schlechteren Bildungschancen verantwortlich zu machen ist. Viel eher als eine Schichtzugehörigkeit ist eine defizitäre Ressourcenausstattung als ursächlich anzusehen. Eine bedeutende Rolle spielen hier z.B. welche Lernanregung das Kind im Elternhaus bekommt, des Weiteren auch welche Lernmöglichkeiten ihm durch die Eltern zur Verfügung gestellt werden (vgl. Mächler 2001, S.13).

Laut Glumpler (1985, S.95, zit.n. Cevik 2008, S.) spielt z.B. die häusliche Lernumwelt bei der Entwicklung der Schulleistungen eine bedeutende Rolle. Für das Erreichen guter Schulnoten ist es von zentraler Bedeutung, dass die Kinder „einen ungestörten festen und abgeschlossenen Arbeitsplatz haben“ (vgl. Cevik 2008, S.). Zum familiären Hintergrund gehören neben den sozioökonomischen Ressourcen auch kulturelle Ressourcen sowie Praxen im familiären Haushalt. Unter besonderer Berücksichtigung der Struktur- und Prozessmerkmale mithilfe einer modellbasierten Analyse der PISA-Daten aus dem Jahr 2000 konnte für Deutschland festgestellt werden, „dass die familiäre kulturelle Praxis im engeren Sinn einen hohen Wert für die Erklärung von Leistungsdifferenzen besitzt, und zwar sowohl bei Schüler/inne/n mit als auch bei solchen ohne Migrationshintergrund“ (Baumert et al. 2003, zit. n. Herzog-Punzenberger, Unterwurzacher 2009, S.175). Als durchaus valider Indikator kann beispielsweise die Anzahl der Bücher angesehen werden. Als nicht ganz so aussagekräftig erwies sich die Erfassung der kommunikativen Praxis innerhalb der Familie (vgl. Herzog-Punzenberger, Unterwurzacher 2009, S.175). Ein ähnliches Bild zeigt sich anhand der PIRLS-Daten 2006 auch für Österreich und zwar konnte gezeigt werden, dass die Verfügbarkeit von kulturellem Kapital „ein wichtiger Indikator zur Erklärung von Leistungsdifferenz ist.“ Das kulturelle Kapital konnte mithilfe von zwei Indikatoren abgebildet werden. Diese sind u.a. „die Verfügbarkeit von kulturellen Ressourcen“ (ebd.), beispielsweise wie viele Bücher im Haushalt zur Verfügung stehen und „die Anzahl der Lernhilfen“ (ebd.) d.h. ob ein Schreibtisch, Computer etc. im Haushalt verfügbar ist (vgl. ebd.).

Als ein weiteres Erklärungsmuster für die geringe Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird auch das Umfeld der Wohnhäuser diskutiert, da meistens Migrant/-innen in Wohngebieten leben, wo der Migrant/-innenanteil hoch ist. Laut Esser (2001, zit.n. Herzog-Punzenberger, Unterwurzacher 176) ist eine solche ethnische Segregation mit Nachteilen verbunden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass dadurch eingeschränkte Kontakte zur Mehrheitsbevölkerung

entstehen, was ein Grund dafür ist, warum die deutsche Sprache nicht erfolgreich erworben werden kann. Darüber hinaus wird auch debattiert, ob ethnisch segregiertes Wohnen etwas mit den Auswirkungen von ethnischen Konzentrationen in Schulklassen zu tun hat. Jedoch herrscht in Österreich hinsichtlich der Effekte der Konzentration von Migrant/-innen sowohl im Wohnumfeld, als auch in den Schulklassen wiederum eine Forschungslücke (vgl. Herzog-Punzenberger, Unterwurzacher 2009, S.176).

3.3 Institutionelle Erklärungsebene

Bisher wurden auf der individuellen und familiären Erklärungsebene eine Vielzahl von Faktoren zur Bildungsungleichheit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund genannt, welche sich hauptsächlich an den Schüler/-innen selbst und deren Familie orientieren. Es wurden die Ursachen außerhalb des Schulsystems diskutiert. Im folgenden Punkt werden die Ursachen für die Bildungsbenachteiligung von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund im schulischen Kontext thematisiert.

Neben den individuellen Merkmalen der Schüler/-innen und auch ihrer Familien gibt es sog. kontextabhängige Merkmale (vgl. Diefenbach 2007, S.123). Der schulische Kontext beispielsweise spielt bei der Bildungsbenachteiligung von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund sehr wohl eine zentrale Rolle. Im Mittelpunkt der Diskussionen über die Bildungsbenachteiligung stehen die Lernbedingungen „im engeren Sinn (Merkmale der Schule, der Klasse, des Unterrichts), Erwartungen und Verhalten der Lehrkräfte (institutionelle Diskriminierung), sowie die übergeordneten institutionellen Rahmenbedingungen dieser Kontextfaktoren (Verfasstheit nationaler Bildungssysteme)“ (Unterwurzacher 2007, S.76). Diese Kontextmerkmale haben gerade deshalb eine besondere Bedeutung, weil sie im Vergleich zu den „individuellen Merkmalen der Schüler/-innen oder ihres familialen Hintergrundes im Rahmen bildungspolitischer Interventionen direkt beeinflusst werden können“ (Diefenbach 2007, S.123).

In diesem Zusammenhang taucht immer wieder der Begriff der „institutionellen Diskriminierung“ auf. Darunter ist „Rassismus oder Sexismus als Ergebnis sozialer Prozesse“ (Gomolla 2006, S.97) zu verstehen. Folglich lokalisiert das Wort „institutionell“, dass die Ursachen der Diskriminierung im organisatorischen Handeln zentraler gesellschaftlicher Institutionen zu finden sind, wie zum Beispiel u.a. im Bildungs- und Ausbildungssektor. Für eine solche Art der Diskriminierung hat sich der

Begriff der „institutionellen Diskriminierung“ durchgesetzt, welcher aus den angelsächsischen Ländern stammt (vgl. ebd. S.99).

Legt man jeder schulischen Leistung eines Kindes auch eine Leistungskomponente der Bildungsinstitution zugrunde, so nährt das die These, nach der Nachteile von Kindern aus Migrant/-innenfamilien zum Teil auch aus institutioneller Diskriminierung im (deutschen) System schulischer Bildung resultieren (vgl. Diefenbach 2007, S.124). Nach wie vor vermag das deutsche Schulsystem soziale Ungleichheit, die auf unterschiedlichen Status beruht, nicht auszugleichen oder zu beseitigen. Daher vermag Schule auch nicht auf individuelle Erfordernisse einzelner Schüler/-innen einzugehen, sie setzt im Wesentlichen einen konformen Maßstab an. Es obliegt deswegen einzig den Familien, das Bestehen innerhalb der Schule abzusichern (vgl. Mack 2004, S.6f.).

Gomolla (2000, zit.n. Unterwurzacher 2007, S.77) und Gomolla und Radtke (2002, zit.n. ebd.) setzten sich in ihren Arbeiten „mit der Thematik institutioneller Diskriminierung durch die Bildungsinstitution Schule“ auseinander und kamen zu dem Ergebnis, dass Selektionsentscheidungen auf ethnisch-kultureller Basis in der Schulpraxis stattfinden und diese Entscheidungen zur Aus- und Abgrenzung instrumentalisiert werden bzw. instrumentalisierbar sind. Das Scheitern türkischer Schüler/-innen beispielsweise in der Grundschule lässt sich so auch leicht mit einem religiösen Hintergrund verbrämen (Gomolla 2000: 66, zit.n. ebd.). Zudem identifizierten Gomolla und Radtke (2002:334.- zit. n. Diefenbach 2007, S.137) bei ihrer Untersuchung des Überganges von der Primar- in die Sekundarstufe eine Vielzahl von Mechanismen der Diskriminierung und kamen schlussendlich zu dem Ergebnis, dass „Schulerfolg oder –mißerfolg nicht nur von den eigenen Leistungen der SchülerInnen, sondern auch von Entscheidungspraktiken der Schulen abhängig, die in ihre institutionellen und organisatorischen Strukturen eingelassen sind“. Darüber hinaus gibt es auch die Studie von Kristen (2002), von der im Unterkapitel 3.1 bereits berichtet wurde, die wiederum einen indirekten Hinweis auf institutionelle Diskriminierung gibt. Wie bereits erwähnt, konnte Kristen feststellen, dass die Schulnoten in Deutsch und Mathematik für den Übergang von der Primar- auf die Sekundarstufe I sowohl bei ausländischen, als auch bei deutschen Kindern entscheidend sind und ausländische Kinder im Vergleich zu deutschen Kindern deutlich schlechtere Noten in Deutsch aufweisen. Somit lässt sich der häufigere Wechsel von ausländischen Kindern als von deutschen Kindern auf die Hauptschule tatsächlich auf ihre schlechteren Deutschnoten

zurückführen. Wenn jedoch die Schulnoten kontrolliert werden, bleiben signifikante Nationalitäteneffekte.

„Insgesamt kann [...] geschlossen werden, dass die ethnische Herkunft für die Frage, ob ein Kind auf die Hauptschule wechseln wird oder nicht, eine bedeutende Rolle spielt, wenn es allerdings um die Frage geht, ob ein Kind die Realschule oder das Gymnasium besuchen wird, dann verliert die ethnische Zugehörigkeit an Gewicht“ (Kristen 2002:545.- zit. n. Diefenbach 2007, S.138).

Die ethnischen Konzentrationen in den Schulklassen sind ein zentrales Kontextmerkmal des schulischen Lernens, die oft auch als ein Erklärungsmuster für die ungünstige schulische Position von Jugendlichen mit Migrationshintergrund diskutiert wird (vgl. Unterwurzacher 2007, S.75). Als mögliche Faktoren, die geringere Leistungen verursachen, werden genannt: „Aspekte des Lern- und Sozialklimas, normative Einflüsse der Peer-Gruppe sowie Erwartungen und Verhalten von Lehrkräften“ (Stanat 2006, S. 212). Über die Effekte ethnischer Zusammensetzung in den Schulklassen ist in Österreich jedoch bisher kaum etwas bekannt. Für Deutschland hingegen konnte durch die Analysen von Kristen (2002; zit.n. Unterwurzacher 2007, S.76) gezeigt werden, dass die ethnische Zusammensetzung in der Grundschule negative Auswirkungen auf die Schulwahl nach der Grundschule hat. D.h. je mehr Kinder mit Migrationshintergrund in der Grundschule in einer Klasse sind, desto schwieriger ist es für sie danach ein Gymnasium zu besuchen (vgl. ebd.).

Als eine weitere Ursache für die Bildungsbenachteiligung von Migrant/-innenkinder auf der institutionellen Ebene thematisiert Herzog Punzenberger (2003) anhand der PISA-Ergebnisse „die Struktur nationaler Bildungssysteme“ (Unterwurzacher 2007, S.77). Das Schulsystem in Deutschland beispielsweise ist stark selektiv und wirkt sich auf die Bildungsbiografien von Schüler/-innen negativ aus. Ob sie in der Schule erfolgreich sind oder nicht, wird vielmehr vom Schulsystem bestimmt. Die Schüler/-innen selbst haben nur einen bedingten Einfluss. Wie bereits mehrfach erwähnt ist auch das österreichische Bildungssystem durch eine besonders starke Differenzierung gekennzeichnet. Es wird ziemlich früh „nach angeblich feststellbaren Leistungspotenzialen sortiert“ (ebd. S.177). Je nach sozialem und kulturellem Hintergrund müssen die Kinder unterschiedlich große Anpassungsleistungen erbringen, besonders schwierig wird es für jene, die vor allem gleich zu Beginn ihrer schulischen Laufbahn hohe Anpassungsleistungen erbringen müssen. Wenn dies der Fall ist, dann „wirken sich frühe Selektionsmechanismen in Richtung einer niedrigeren Bildungsbeteiligung und Leistungserbringung aus“ (vgl. Herzog-Punzenberger,

Unterwurzacher 2009, S.177). Im Lichte der Anpassungsschwierigkeiten und Bemühungen von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund erscheint der frühe irreversible Zeitpunkt der Selektion besonders kritikwürdig. Hält man trotzdem an derart frühen Selektionsmechanismen fest, ist nachdrücklich zu fordern und sicherzustellen, dass Schüler/-innen mit Migrationshintergrund nicht als Bedrohung stilisiert werden, sondern ihnen, ganz im Gegenteil, verstärkt Unterstützung und Ermutigung bei der Erreichung der aus einer ihnen weniger vertrauten Kultur abgeleiteten Bildungsziele zuteil werden. All diesen Überlegungen trägt beispielsweise die Forderung nach einer gemeinsamen Gesamtschule, z.B. der 10-14-Jährigen, verstärkt Rechnung.

Punzenberger beispielsweise macht für Österreich auf vier Strukturierungsfaktoren aufmerksam, die in der Untersuchung der Persistenz von Bildungsungleichheit von entscheidender Bedeutung sind, nämlich: „niedrige Pflichtschuldauer, Schulbeginn bzw. Beteiligung an Vorschule und Kindergarten, früh gesetzte Selektionsschritte bei den Übergangsentscheidungen und niedrige Wochenstundenanzahl der Lehrkräfte“ (Herzog-Punzenberger 2003:37-38, zit. n. Unterwurzacher 2007, S.77).

Laut Autoren der Pisa-Studie ergibt das früh differenzierte Bildungssystem in Österreich wenig zeitliche Möglichkeiten, Schülerinnen und Schüler mit mangelnden Deutschkenntnissen zu fördern. Wie bereits beschrieben wird die erste Bildungsentscheidung nach der vierten Grundschulstufe, also im Alter von 10 Jahren getroffen, was sowohl für die zukünftige Schul- als auch Berufslaufbahn von zentraler Bedeutung ist (vgl. Dichatschek, S.17). Darüber hinaus werden laut Sauter Sven (2007, S.12) aufgrund dieser frühen institutionellen Selektion

„[...] soziale Spaltungen, strukturelle Ungleichheiten und Integrationsbarrieren produziert. [...] In diesem Sinne ist und bleibt das Schul- und Bildungssystem die zentrale gesellschaftliche Agentur der Bildungsallokation und –distribution und damit für soziale Chancen.“

Da meistens die Eltern von Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus bildungsfernen Schichten kommen, ist es für diese wesentlich schwieriger, in der Schule erfolgreich zu sein bzw. einen Bildungsaufstieg zu realisieren (vgl. Herzog-Punzenberger 2009, S. 13).

II EMPIRISCHER TEIL

4. Methodische Anlage der eigenen Studie

Der Umstand, dass ich als Angehörige der zweiten Generation einer ethnischen Minderheit meine schulische Ausbildung in Österreich abgeschlossen habe und an der Universität Wien studiere, hat meinen Willen bestärkt, eine Diplomarbeit zu den Bildungsgeschichten von Studierenden mit türkischem Migrationshintergrund zu verfassen. Immer schon hat es mein Interesse geweckt, den Bildungsgeschichten meiner Freunde/-innen zuzuhören, insbesondere um Einblicke zu erlangen, welche Erfahrungen sie auf ihren Bildungswegen machten und welche Ressourcen und Hürden dabei eine Rolle spielten.

Darüber hinaus, wie bereits bei der theoretischen Aufarbeitung der Thematik angeführt, hören wir immer wieder über die Bildungsmisserfolge von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund. Die in Medien bereits nahezu typisierte Darstellung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund porträtiert diese in öffentlichen Diskussionen nach wie vor in Verbindung mit ihren tatsächlichen Defiziten, wie beispielsweise mangelhafter Bildung und Ausbildung. Eine notwendige Hervorhebung der näheren Umstände erfolgt in aller Regel nicht. Sohin fristen Darstellungen über deren Stärken und Erfolge – meines Erachtens ganz zu Unrecht – ein bedauernswertes Mauerblümchendasein. Meinem persönlichen Eindruck nach sollen Migrant/-innen bzw. Menschen mit Migrationshintergrund auf Bildungsaufsteiger/-innen mit Migrationshintergrund aus der eigenen Gruppe nachhaltig und intensiv aufmerksam gemacht werden. Wie dem Titel meiner Arbeit zu entnehmen ist, bilden die Bildungsgeschichten von Studierenden mit türkischem Migrationshintergrund den zentralen Kern meines Forschungsvorhabens. Mein Fokus liegt dabei auf den subjektiven Erfahrungen, die die Biographieträger/-innen auf ihren Bildungswegen gesammelt haben. Daher wird in dieser Diplomarbeit folgender Forschungsfrage nachgegangen:

„Wie erfahren Studierende mit türkischem Migrationshintergrund ihren Bildungsweg und auf welche förderlichen und hinderlichen Bedingungen verweisen die Erzählungen?“

Im folgenden Kapitel soll nun das forschungsmethodische Vorgehen beschrieben werden. Einerseits wird das Erhebungsinstrument, also die Interviewform, mit der das Material gesammelt wird, beschrieben. Andererseits wird auch eine Beschreibung der Auswertungstechnik, mit der die Analyse des Materials vorgenommen wird, erfolgen. Darüber hinaus erfolgt auch eine ausführliche Beschreibung der Fallgruppe, des Interviewortes und der Interviewdurchführung.

4.1 Methode zur Erhebung der Daten: Das narrative Interview

Das narrative Interview ist eine ganz besondere Form des qualitativen oder offenen Interviews,⁷ welches Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre vom Soziologen Fritz Schütze entwickelt wurde.⁸ Es hat sich international, vor allem in der soziologischen Biografieforschung „als Instrument der interpretativen Sozialforschung etabliert“ (Rosenthal 2008, S.126). Ursächlich dafür war das auf Gesprächsführung und Auswertung konsequent durchgreifende „Prinzip der Offenheit“ (Rosenthal 2008, S.126). Ziel des narrativen Interviews ist es, die Hervorlockung und Aufrechterhaltung von längeren Erzähleinheiten zu gewährleisten. Dies wird besonders durch eine geringe Hemmung des Erzählflusses bewirkt. Dabei können sich subjektive Bedeutungszusammenhänge ergeben, die bei systematischen Abfragen nicht feststellbar sind (vgl. Mayring 1996, S.55).

Laut Schütze sind Erzählungen im Vergleich zu Beschreibungen und Argumentationen eigenerlebte Erfahrungen „[...] und beziehen sich auf die Abfolge von tatsächlichen, in der Vergangenheit liegenden oder fiktiven Ereignissen, die in einer Beziehung

⁷ Diese sind, die am häufigsten verwendete Form der sozialwissenschaftlichen Erhebung sowohl international, als auch in den unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen. (vgl. Rosenthal 2008, S.125)

⁸ In der qualitativen Forschung hat „der verbale Zugang“ bzw. das Gespräch eine zentrale Bedeutung und das narrative Interview als eine qualitativ orientierte Interviewform ist ebenfalls ein Erhebungsinstrument, das auf sprachlicher Basis arbeitet. (vgl. Mayring 1996, S.49) Unter qualitativer Forschung wird jede Art der Forschung verstanden, „deren Ergebnisse keine statistischen Verfahren oder anderen Art der Quantifizierung entspringen.“ (Strauss, Corbin 1996, S.3) In der Forschung beispielsweise „über Leben, Geschichten oder Verhalten einzelner Personen, aber auch auf das Funktionieren von Organisationen, auf soziale Bewegungen oder auf zwischenmenschliche Beziehungen“ (ebd.) wird auf die qualitative Forschung Bezug genommen. Dies ist auch der Grund dafür weshalb sich die Verfasserin für qualitatives Forschen entschieden hat, da es in dieser Forschungsarbeit um sogenannte Bildungsgeschichten geht. Es handelt sich somit, um die Binnenperspektive der Befragten.

zeitlicher Abfolge oder des kausalen Zusammenhangs zueinander stehen“ (Rosenthal 2008, S.139) Die offene Interviewform zeichnet sich dadurch aus, dass keine vorformulierten Fragen eines Leitfadens in einer bestimmten Reihenfolge gestellt werden. Die Interviewpartner/-innen werden somit nicht mit standardisierten Fragen beschäftigt (vgl. Mayring 1996, S.54) und können im Unterschied zu einem standardisierten Interview eine aktive Rolle im Gesprächsablauf übernehmen (vgl. Rosenthal 2008, S.126). Sie sind in der Folge „die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte“ (Mayring 1996, S.49). Der Grund, weshalb ich mich für diese Interviewform entschieden habe, ist, dass sie den Erzählenden „einen größtmöglichen Raum zur Selbstgestaltung der Präsentation ihrer Erfahrungen und bei der Entwicklung ihrer Perspektive auf das angesprochene Thema bzw. ihrer Biografie“ (ebd.) bietet.

1983 wurde das narrative Interview innerhalb der Biografieforschung von Schütze weiterentwickelt. Schütze schlug vor „unabhängig vom thematischen Schwerpunkt der empirischen Untersuchung zur Erzählung der gesamten Lebensgeschichte aufzufordern“ (ebd.). Das narrative Interview in der Biografieforschung stellt die individuelle, autobiografische Perspektive des Interviewten in den Mittelpunkt des Interesses. In den biografisch narrativen Interviews werden die Interviewenden aufgefordert, ihre gesamte Lebensgeschichte zu erzählen. Dadurch wird es möglich, einzelne Lebensbereiche der Interviewpersonen im Gesamtzusammenhang ihres Lebens zu betrachten. Beispielsweise kann der Bildungsgang einzelner Schüler/-innen aus biographischem Material herausgearbeitet werden, „um die komplexen Beziehungen zwischen Schulerfahrung, Lernerfolg und außerschulischen Situationen und Einflussfaktoren des Lernens [...] überschauen zu können“ (Fuchs-Heinritz 2005, S.135). Das biografisch-narrative Interview als Erhebungsinstrument ermöglicht somit, die Bildungsgeschichten von Studentinnen und Studenten mit türkischem Migrationshintergrund in ihrer biografischen Bedeutung zu erfassen.

4.2 Auswahl der Interviewpartner/-innen

Insgesamt wurden für diese Arbeit mit vier Studierenden im Alter von 22 bis 24 Jahren biografisch-narrative Interviews durchgeführt. Das Sample setzte sich aus drei Frauen und einem Mann zusammen. Um einen brauchbaren Rahmen für die Vergleichbarkeit zu schaffen, wurde nach Interviewpersonen gesucht, die einem Bündel an Kriterien genügen. Konkretisiert wurde die Zielgruppe durch folgende Auswahlkriterien:

- Die in dieser Diplomarbeit befragten Interviewpartner/-innen sind alle Student/-innen
- Alle Student/-innen gehören der 2. Migrant/-innen Generation an
- Die befragten Student/-innen sind alle türkischer Herkunft und in Österreich geboren
- Sie sind alle „Bildungsinländer/-innen“, da sie ihre schulische Ausbildung in Österreich abgeschlossen haben.

Der Kontakt mit den Interviewpartner/-innen wurde durch Drittpersonen geknüpft. Diese waren meist ein/e gemeinsame/r Freund/in/ oder Bekannte/r. Dies war einerseits für mich von großem Vorteil, weil dadurch die Kontaktaufnahme zu den Interviewpartner/-innen rascher ablief und diese sich zu einem Interview binnen kurzer Zeit bereit erklärten. Andererseits war es auch für die Interviewpartner/-innen vorteilhaft, weil sich dadurch beim freien und offenen Erzählen eine sicherere und vertrautere Atmosphäre ergab. Etwas schwieriger erwies sich jedoch die Kontaktaufnahme im Vergleich zu den weiblichen Interviewpartnerinnen zu dem männlichen. Die Suche nach einem männlichen Interviewpartner dauerte mehrere Wochen, jedoch konnte dann auch ein männlicher Student gefunden werden, der sich für das Interview bereit erklärte. Vorab erfolgte mit allen Interviewpartner/-innen ein telefonischer Kontakt, in dem vorhandene Fragen geklärt wurden. Im Falle einer Zusage wurde dann ein Interviewtermin vereinbart. Es wurde allen Interviewpartner/-innen zugesichert, dass die Interviews anonymisiert werden, dass mit dem vorhandenen Material vertraulich umgegangen wird und dass es eine Schweigepflicht gegenüber Dritten gibt, welche an dieser Forschung nicht beteiligt sind. Im Anschluss daran wurden alle Interviewpartner/-innen gebeten, die „Einverständniserklärung zur Verwendung des Interviews“ zu unterschreiben. Da alle Interviewpartner/-innen in Österreich geboren wurden und infolgedessen gut Deutsch sprachen, wurden alle Interviews in deutscher Sprache durchgeführt.

Die Auswahl des Interviewortes wurde den Interviewpartner/-innen überlassen. Sie wurden jedoch darauf aufmerksam, dass der Ort während des Interviews ein ruhiger sein sollte. In der Folge kam es dann dazu, dass alle Interviews in den Wohnungen der Interviewpartner/-innen stattgefunden haben. Dadurch entstand eine entspannte Atmosphäre, während die Interviews durchgeführt wurden, weil sie sich in ihrem vertrauten Umfeld befanden.

4.3 Durchführung der Interviews

Das narrative Interview lässt sich in drei Phasen gliedern:

1.Phase

Die Erzählaufforderung

Die autonom gestaltete Haupterzählung oder Selbstpräsentation

2.Phase

Erzählgenerierendes Nachfragen:

a) internes Nachfragen anhand der in der Phase 1 notierten Stichpunkte,

b) externes Nachfragen

Interviewabschluss

(Rosenthal 2008, S.143)

Je nach Forschungskontext und Fallebene sind die Erzählaufforderungen unterschiedlich. Die Interviewten werden je nachdem aufgefordert entweder ihre gesamte Lebensgeschichte oder einen Teil ihrer Lebensgeschichte zu erzählen. (vgl. Rosenthal 2008, S.144) In dieser Forschungsarbeit wurden die Interviewpersonen aufgefordert ihre gesamte Lebensgeschichte zu erzählen. Wie bereits in 4.1 beschrieben wurde, wird es dadurch möglich sein, einzelne Lebensbereiche der Befragten im Gesamtzusammenhang ihres Lebens zu betrachten. Rosenthal (1995, 2008) unterscheidet hier zwischen der offensten, geschlossenen und dazwischen liegenden Form der Erzählaufforderung. Bei der Durchführung der Interviews wurde die Erzählaufforderung folgendermaßen formuliert:

„Ich möchte dich bitten, mir deine Lebensgeschichte zu erzählen, all deine Erlebnisse, die dir einfallen. Du kannst dir so viel Zeit nehmen, wie du möchtest, ich werde dich keinesfalls unterbrechen.“

Daraus kann geschlossen werden, dass es sich hierbei um die offenste Form der Erzählaufforderung handelt, weil bei der Aufforderung zur Erzählung der Lebensgeschichte kein thematischer Schwerpunkt vorliegt (vgl. Rosenthal 2008, S.145).

Auf die Erzählaufforderung folgt die „Haupterzählung oder autonom strukturierte Selbstpräsentation“ (ebd. S.146). Hier darf die Interviewerin die Interviewperson nicht unterbrechen. Es dürfen keine Detailierungsfragen gestellt werden. Warum- und Wozu-Fragen müssen beispielsweise ganz bewusst in diesen Phasen vermieden werden. Begründen lässt sich dies damit, dass diese Fragen Argumentationsschemata auslösen und infolgedessen die Erzählbereitschaft einschränken (vgl. Alheit S.10). Sobald die Interviewperson zu erzählen beginnt, sind thematische Interventionen der Interviewerin nicht mehr von Nöten. Es geht vielmehr darum, „der Interviewperson Raum zur Gestaltenentwicklung zu geben“ (Rosenthal 2008, S. 146), das heißt, die Interviewperson frei entscheiden zu lassen, ohne sie dabei zu beeinflussen, wie und womit sie sich zu präsentieren beginnt. (vgl. ebd.) Während der Haupterzählung übernimmt die Interviewerin die Aufgabe der aufmerksamen ZuhörerIn (Glinka 1998, S.12) und versucht durch „parasprachliche Bekundungen wie „mhm“ oder, bei Stockungen in der Erzählung, durch motivierende Aufforderungen zum Weitererzählen [...], durch Blickkontakt und andere leibliche Aufmerksamkeitsbekundungen“ (Rosenthal 2008, S.146) die Interviewperson zu unterstützen. Eine weitere Aufgabe der Interviewerin besteht auch darin, sich während der von der Interviewperson autonom gestalteten Selbstpräsentation, knappe Notizen zu bereits erwähnten Themen oder auch zu Fragen zu machen. Es kann nämlich sein, dass z.B. während der Erzählung einige Punkte ungeklärt bleiben. Gerade in solchen Fällen muss die Interviewerin sensibel sein und sich diese Lücken notieren. Notizen sind bei solchen langen Zuhörsequenzen für spätere Fragen von großem Vorteil, weil aus diesen Notizen ein Leitfaden für die Nachfragephase entsteht, der sich an den Relevanzen der Interviewperson orientiert (vgl. ebd. S.147).

In der zweiten Phase des narrativen Interviews, also in der Nachfragephase, kann die Interviewerin erzählgenerierende Fragen zu bereits erwähnten Themen stellen. Es darf nicht vergessen werden, dass auch die Nachfragephase Erzählungen hervorlocken soll (vgl. Alheit, S.10). Daher sollen auch in der Nachfragephase Meinungs- und Begründungsfragen vermieden werden (vgl. Rosenthal 2008, S.149). Vor allem im Hinblick auf die Auswertung erweist sich die Nachfragephase als bedeutsam. Oft ist es nur mit zusätzlicher Information aus dieser Phase möglich, Hypothesen zu falsifizieren oder verifizieren (vgl. Rosenthal 2008, S.148). In erster Linie werden erzählinterne Nachfragen, also fallspezifische Vertiefungs- und Ergänzungsfragen gestellt. Erst wenn die erzählinternen Fragen abgearbeitet wurden, können externe Nachfragen, die noch nicht angesprochen wurden, aber für das Forschungsthema von

zentraler Bedeutung sind, gestellt werden (vgl. ebd.), „um zu den vom Erzähler intendierten subjektiven Bedeutungsstrukturen zu gelangen“ (Mayring 1996, S.56).

Für den Interviewabschluss ist es von Bedeutung, auf eine eindeutige Coda der Interviewperson zu warten. Darüber hinaus kann auch die Frage gestellt werden, ob die Interviewperson noch etwas Wichtiges sagen möchte, das bisher noch nicht zur Sprache gekommen ist (vgl. Balzer u.a. 2011, S. 274). Vor allem bei mehrstündigen biografischen Erzählungen kann noch ein zweiter Termin angeboten werden.

Um die durchgeführten Interviews analysieren zu können, ist eine Verschriftlichung also eine Transkription⁹ des vorhandenen Materials notwendig. Für diese Arbeit wurden die biografisch-narrativen Interviews von der ersten Phase an (also kurz bevor die Erzählaufforderung erfolgte) mit einem digitalen Diktiergerät aufgezeichnet. Am Ende jedes Interviews erfolgte eine vollständige schriftliche Transkription des vorhandenen Materials.

Problematik bei der Durchführung der Interviews

Die offene Vorgehensweise des narrativen Interviews hat bei der Durchführung der Interviews bei zwei Interviewpersonen eine gewisse Irritation ausgelöst, obwohl sie vor der Interviewdurchführung über die Methode der Datenerhebung aufgeklärt wurden. In der Folge kam es bei diesen Interviews nicht zu einer freien Erzählung, insbesondere lief ein Interview nach einem Frage-Antwort-Schema ab. Obwohl die Interviewpersonen aufgefordert wurden, ihre gesamte Lebensgeschichte zu erzählen, kam es bei einigen Interviews hauptsächlich zu einer Erzählung der Bildungsgeschichte. Dies kann zweierlei Gründe haben. Auf der einen Seite könnten Angaben im Vorgespräch über das Thema der Diplomarbeit, Bildungsgeschichten, diese Fokussierung bewirkt haben. Andererseits ist das Thema Bildung/Schule bei jungen Menschen omnipräsent und ein meist entscheidender Teil ihrer Lebensgeschichte.

⁹ Darunter ist „die Wiedergabe eines gesprochenen Diskurses in einem situativen Kontext mit Hilfe alphabetischer Schriftsätze und anderer, auf kommunikatives Verhalten verweisender Symbole“ zu verstehen. (Dittmar 2002, S.52) Um ein besseres Verständnis der transkribierten Interviews zu ermöglichen, werden die bei der schriftlichen Transkription verwendeten Transkriptionszeichen im Anhang (vgl. Kapitel 11) angeführt.

4.4 Methode zur Auswertung der Interviews: Narrationsanalyse und Kategorienbildung

Für die Auswertung wurde die Narrationsanalyse gewählt, die seit den 1970er Jahren insbesondere durch Fritz Schütze entwickelt wurde (vgl. Rieker, Seipel 2003, S. 202). Sie ist ein textanalytisches Verfahren, „das explizit erzähltheoretisch fundiert ist“ (Przyborsky, Wohlrab 2008, S.217) Die Entwicklung dieses textanalytischen Verfahrens hat seinen Ursprung bei der Auswertung narrativer Interviews. Im Wesentlichen wird die Narrationsanalyse im Bereich der Biografieforschung verwendet (vgl. Rieker, Seipel 2003, S. 201). Jedoch hat Fritz Schütze wesentliche Schritte der Narrationsanalyse auch für andere Textgattungen in Anwendung gebracht. Besonderes Augenmerk liegt dabei „bei der Auswertung von Interviews auf dem narrativen Aufbau des Erzählten und auf dem Verhältnis unterschiedlicher Formen der Sachverhaltsdarstellung“ (Przyborsky, Wohlrab 2008, S.219) Allerdings bedürfen Narrationsanalysen Material, das „längere narrative Passagen“ (ebd.) enthält. Daraus resultiert, dass bei der Auswertung narrativer Interviews Erzählungen Mindestvoraussetzung sind, „in der ein sozialer Prozess ‚kontinuierlich‘ zum Ausdruck gebracht wird“ (ebd.). Das Analyseverfahren lässt sich somit nur auf solche Interviewtexte sinnvoll anwenden. Des Weiteren zählen Narrationsanalysen „zu den sequenziellen Analyseverfahren“ (Rieker, Seipel 2003, S. 202), die darauf abzielen, die Wirkmechanismen mit ihrem theoretischen Überbau aufzufinden, indem Passagen im Zusammenhang möglicher Kontexte durchleuchtet werden (Fischer-Rosenthal/Rosenthal; zit.n. Rieker, Seipel 2003, S.202). Von zentraler Bedeutung für das Auswertungsverfahren der Narrationsanalyse ist die Herausarbeitung von Prozessstrukturen. Diese werden im Interview „teils explizit, teils aber auch nur implizit – Schütze nennt das „symptomatisch“ – zum Ausdruck [gebracht]“ (Przyborski, Wohlrab 2008 S.223). Darüber hinaus geht es auch „um die Art und Weise, wie die Person in ihren eigenen Deutungen auf diese Prozessstrukturen Bezug nimmt“ (ebd.).

Schützes Analysemodell besteht aus sechs Interpretationsschritten. Diese sind u.a. die „Formale Textanalyse“, „Strukturelle inhaltliche Beschreibung“, „Analytische Abstraktion“, „Wissensanalyse“, „Kontrastive Vergleiche unterschiedlicher Interviewtexte“ und „Konstruktion eines theoretischen Modells“. (Przyborsky, Wohlrab 2008, S.231ff.) An dieser Stelle erscheint es erwähnenswert, dass bei der Datenauswertung nicht alle Auswertungsschritte von Schütze angewandt wurden. Aus diesem Grund erfolgt eine genauere Beschreibung dieser Interpretationsschritte in dieser Arbeit nicht. Stattdessen erfolgt bei der Beschreibung des eigenen Vorgehens

bei der Auswertung an Stellen, wo die Auswertungsschritte umgesetzt wurden eine kurze Anmerkung zu den nach Schütze umgesetzten Interpretationsschritten.

Für die Auswertung der Interviews wurden verschiedene Schritte realisiert. Zuerst wurden die durchgeführten Interviews wortwörtlich transkribiert. Danach wurden die verschriftlichten Interviewtranskriptionen anonymisiert, das heißt Namen der Interviewpersonen, sowie Namen von Orten und Institutionen wurden unkenntlich gesetzt, um eine mögliche Identifizierung zu vermeiden. Um eine richtige Entscheidung für die Auswahl des genauer zu analysierenden Interviews (für die Einzelfallanalyse) zu treffen, wurden alle transkribierten Interviewtexte mehrmals durchgelesen. Anschließend entschied ich mich für den Interviewtext der Interviewpartnerin „Meryem“, weil es bei diesem Interview in weitem Umfang zu einer freien Erzählung kam und in der Folge das Textmaterial „längere narrative Passagen“ (Przyborsky, Wohlrab 2008, S.219) enthielt, was für die Auswertung narrativer Interviews eine Mindestvoraussetzung ist. Danach kam es zu einer ausführlichen Auseinandersetzung mit diesem Interviewtext. Im Sinne einer Einzelfallanalyse wurde der Text genauer untersucht. Das Interview wurde in drei Phasen gegliedert, nämlich Haupterzählung bzw. Selbstpräsentation, Nachfrageteil und Interviewabschluss. Nach dieser Einteilung wurde insbesondere die Einstiegssequenz, welche zugleich die Selbsteinführung der Interviewperson zu ihrer Lebensgeschichte ist, mehrmals durchgelesen und in der Folge bis zur Einführung der Erzählerin als Akteurin des Handlungsgeschehens, Zeile für Zeile interpretiert, was ein zeitintensiver Vorgang war und daher nicht während der gesamten Haupterzählung durchgeführt werden konnte. Die Einstiegssequenz ist deshalb von Bedeutung, weil die Themen, die in der Eingangserzählung erwähnt werden auch für den weiteren Verlauf der Erzählung zentral sind. Demzufolge erfolgte eine Unterteilung des Interviewmaterials in Erzählsegmente bzw. Sinneinheiten, was der „formalen Textanalyse“ nach Schütze entspricht. Dabei wurde in erster Linie zwischen Erzählungen, Argumentationen und Beschreibungen unterschieden. Demgemäß erfolgte die „strukturelle inhaltliche Beschreibung“. Sinn dieses Interpretationsschrittes ist das Herausarbeiten „der verschiedenen Prozessstrukturen des Lebenslaufs“ (Przyborsky, Wohlrab 2008, S.233). Diese bestehen teils „aus Phasen des Lebenslaufs selbst“ (Schütze 1984, S.92) teils „aus nicht-biographischen sozialen Prozessen“ (ebd.), welche mit diesem Lebenslauf in Verbindung sind. Dazu erfolgte zunächst einmal eine genauere Analyse der einzelnen Erzählsegmente, anschließend wurde dann „die Funktion der Segmente für die gesamte Erzählung bestimmt“ (Przyborsky, Wohlrab 2008, S.233). Somit erfolgt

eine Untersuchung im Hinblick auf das Verhältnis „von inhaltlicher und formaler Darstellung“ (ebd.). Schütze unterscheidet bei seinen Fallanalysen vier grundlegende Prozessstrukturen, nämlich „Verlaufskurven, biographische Handlungsschema, institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte und den Wandlungsprozess“ (ebd. S.236). Vorrangig wurden die „institutionellen Ablaufmuster“ herausgearbeitet. Bei der Herausarbeitung institutioneller Ablaufmuster ist das Augenmerk darauf gerichtet, ob bestimmte Lebensphasen des Handlungsträgers an „organisatorischen Erwartungsplänen orientiert [sind]“ (Przyborsky, Wohlrab 2008, S.236). Ein weiterer Schritt war die Herausarbeitung von Verlaufskurven. Die Verlaufskurve ist eine Verlaufsform, bei der die lebensgeschichtlichen Ereignisse vom Biographieträger/-innen als übermächtig empfunden werden können. Der Biographieträger verliert hier die Handlungskontrolle (vgl. Przyborsky, Wohlrab 2008, S.236). Dabei erfolgt durch den Biographieträger ein Versuch, das Gleichgewicht des alltäglichen Lebens zurückzugewinnen (vgl. Schütze 1984, S.92). Schütze unterscheidet hier grundsätzlich zwischen Fallkurven und Steigkurven. Bei Fallkurven handelt es sich um negative Verläufe, bei Steigkurven hingegen um positive (vgl. Przyborsky, Wohlrab 2008, S.236). Darüber hinaus erfolgte auch eine Herausarbeitung der „biographischen Handlungsschema.“ Bei dem biographischen Handlungsschema können Handlungspläne vom Biographieträger/-innen selbst beabsichtigt sein. Es handelt sich dabei um den erfolgreichen und erfolglosen Versuch, diese Pläne zu realisieren. (vgl. Schütze 1984, S.92) Die Einzelfallanalyse schließt mit einer analytischen Abstraktion, welche die Herausarbeitung der „biographischen Gesamtformung“ (Przyborsky, Wohlrab 2008, S.236) zum Ziel hat. Unter der biographischen Gesamtformung sind die durch Erfahrungen belegbaren dominanten Prozessmuster zu verstehen, wobei diese jeweils in den lebensgeschichtlichen Abschnitten bis zur Gegenwart als solche hervortreten. (Schütze 1983:286; zit.n. ebd.) Das heißt, die in der „strukturell inhaltlichen Beschreibung“ herausgearbeiteten Prozessstrukturen werden durch analytische Abstraktion zu einer biographischen Gesamtformung zusammengefasst.

An dieser Stelle kann gesagt werden, dass sich die Analyse des Materials im Großen und Ganzen aus zwei wesentlichen Schritten zusammensetzt, nämlich vorerst aus einer ausführlichen Einzelfallanalyse zum Interview mit „Meryem“, das in seinem Prozessverlauf dargestellt und interpretiert wird. Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Diplomarbeit können die Lebensgeschichten der anderen Interviewpartner/-innen, nicht so ausführlich dargestellt werden. Jedoch erfolgt bei allen Interviewpersonen eine kurze Erläuterung zur Kontaktaufnahme und Interviewsituation.

Darüber hinaus auch eine Kurzbiografie, um eine ungefähre Vorstellung über die Interviewpersonen zu vermitteln.

In einem zweiten Schritt werden die Bildungsgeschichten der Interviewpersonen einem Vergleich unterzogen. Der Grund, weshalb die Bildungsgeschichten und nicht die Lebensgeschichten miteinander verglichen werden, ist, dass sich das Thema dieser Diplomarbeit auf Bildungsgeschichten von Studierenden beschränkt. Aus diesem Grund liegt der Fokus beim Vergleich vor allem auf den subjektiven Erfahrungen im Bildungsprozess und somit auf den Bildungsgeschichten. Darüber hinaus kam es bei einigen Interviews, wie bereits beschrieben nicht zu einer Erzählung der Lebensgeschichte, sondern vorwiegend zu einer Erzählung der Bildungsgeschichte.

Beim Vergleich der Bildungsgeschichten wurde schematisch folgendermaßen vorgegangen: Es wurden Themen aus Meryems Einzelfallanalyse, die für die Beantwortung der Forschungsfrage von Bedeutung waren, herausgearbeitet. In einem weiteren Untersuchungsschritt wurden die anderen transkribierten Interviewtexte herangezogen. Diese wurden sorgfältig mehrmals durchgelesen, mit dem Ziel festzustellen, ob und inwiefern die Themenbereiche, die aus Meryems Einzelfallanalyse herausgearbeitet wurden, in den anderen Interviewtexten vorkommen. Darüber hinaus wurde der Versuch unternommen, wichtige Textpassagen, die sich für die Beantwortung der Forschungsfrage eignen, zu identifizieren. In der Folge wurden dann die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Textpassagen herausgearbeitet und zusammengetragen. In einem nächsten Schritt wurden sie in themenzentrierten Kategorien gesammelt und ausführlich interpretiert. Nachdem die Textpassagen einer genaueren Interpretation unterzogen worden sind, folgt am Ende jeder Kategorie eine Zusammenfassung, mit den wesentlichsten Ergebnissen. Das heißt, die Ergebnisse werden nicht in einem eigenen Kapitel dargestellt, sondern gleich im Anschluss an die Kategorien diskutiert. Dies vor allem, um Lesbarkeit und Übersichtlichkeit zu bewahren.

5. Ausführliche Fallanalyse

5.1 Einzelfalldarstellung Meryem: „für uns war immer klar, ihr müsst sehr gut sein, ihr müsst studieren“

Bei der Einzelfalldarstellung Meryems wird folgendermaßen vorgegangen: In erster Linie erfolgen einige Informationen zur Kontaktaufnahme und Interviewsituation. Das Ziel dabei ist, einerseits die Erläuterung der Umstände, wie es zu dem Interview gekommen ist etc., andererseits aber auch, eine summarische Darstellung des Interviewverlaufs. Daran anschließend erfolgt eine Kurzbiographie mit einigen Informationen über Meryem, ihre Familie und ihren Bildungsweg, um eine ungefähre Vorstellung über die Biographie der Interviewperson zu vermitteln. Es beginnt die Falldarstellung Meryems mit der Einstiegssequenz, die zugleich ihre eigene Einführung in ihre Lebensgeschichte ist. Die Einstiegssequenz wird, bis es zur Einführung der Erzählerin als Akteurin des Handlungsgeschehens kommt, Zeile für Zeile interpretiert. Jedoch kann diese Vorgehensweise aus Zeitgründen nicht während der gesamten Haupterzählung durchgeführt werden. Da es sich in dieser Diplomarbeit um die Bildungsgeschichten von Studierenden mit türkischem Migrationshintergrund handelt, liegt bei der Darstellung des Einzelfalls der Fokus vor allem auf den subjektiven Erfahrungen im Bildungsprozess der Interviewperson. Mit den von Meryem selbst erwähnten Themen werden diese Erfahrungen in den Betrachtungsmittelpunkt gestellt.

5.1.1. Kontaktaufnahme und Interviewsituation

Die Kontaktaufnahme zu Meryem wurde durch eine dritte Person, welche eine gemeinsame Freundin ist, hergestellt. Zunächst erfolgte ein Telefongespräch, wo ich ihr erklärte, dass ich nach Interviewpersonen für meine Diplomarbeit suche. Sie fragte mich, worüber ich meine Diplomarbeit schreibe, worauf ich ihr den Titel meiner Diplomarbeit nannte. Ohne viel nachzudenken, erklärte sie sich bereit, mit mir das Interview durchzuführen. Sicherheitshalber ging ich dann mit ihr noch einmal die Auswahlkriterien zu meiner Zielgruppe durch. Nachdem diese alle zutrafen, vereinbarten wir einen Termin. Sie bat mich höflich darum, das Interview in den Weihnachtsferien zu machen, weil es sonst für sie ziemlich stressig sein würde, da sie Prüfungen habe und auch arbeite. Ich schilderte ihr, dass dies für mich überhaupt kein Problem sei und dass ich mich zeitlich an sie anpassen werde. So fand das Interview in den Weihnachtsferien 2011 statt. Die Auswahl des Interviewortes wurde ganz

Meryem überlassen. Ich machte sie nur darauf aufmerksam, dass der Interviewort ein ruhiger sein sollte, damit wir nicht durch irgendwelchen Lärm gestört werden. Sie machte mir dann den Vorschlag, das Interview bei ihr zu Hause durchzuführen, am besten an einem Vormittag, weil da niemand zu Hause sei. Die Durchführung des Interviews fand dann bei ihr zu Hause statt. Sie schien ziemlich interessiert an meiner Arbeit zu sein, da sie nochmals Fragen dazu stellte, wie „worüber schreibst du deine Arbeit“, „wie lautet deine Fragestellung“, etc. Genau, wie im Telefongespräch habe ich ihr lediglich den Titel meiner Diplomarbeit genannt, ohne dabei auf die Fragestellung einzugehen, weil ich sonst einiges vorweggenommen hätte. Darüber hinaus habe ich sie auch über die Methode der Datenerhebung informiert und sie aufgeklärt, warum ich an ihrer gesamten Lebensgeschichte Interesse hätte. Desweiteren bekam sie auch die Einverständniserklärung, die sie unterschreiben musste. Nachdem ich sie über das Wesentliche informierte, schien sie keine Fragen mehr zu haben und zum Interview bereit zu sein. Die Interviewsituation verlief vom Anfang bis zum Ende in einer entspannten Atmosphäre.

5.1.2 Kurzbiografie

Meryem wurde in A-Stadt geboren. Zu ihrem Alter äußerte sie sich im Interview nicht. Nach meinen Schätzungen müsste sie 22 Jahre alt sein. Den Kindergarten besuchte sie nicht, stattdessen ging Meryem nur drei oder vier Monate lang in eine Vorschulklasse. Anschließend besuchte sie die Volksschule und gleich danach die Allgemeinbildende höhere Schule (AHS), wo sie dann auch maturierte. Sie hat vier Geschwister, eine ältere und eine jüngere Schwester und zwei jüngere Brüder. Einer von ihren Brüdern besucht zur Zeit die Höhere Technische Lehranstalt (HTL). Laut Meryems Aussagen gingen ihre Schwestern, sowie einer ihrer Brüder und sie in dasselbe Gymnasium. Sie selbst ist das zweitälteste von fünf Kindern. Zum Zeitpunkt des Interviews studiert Meryem, genauso wie ihre ältere Schwester, Medizin im achten Semester und schreibt gleichzeitig ihre Diplomarbeit. Nebenbei arbeitet sie in einem Nachhilfeinstitut. Im vierten Semester ihres Studiums erkrankte Meryem an Lymphknotenkrebs, wobei sie nach einer intensiven Chemotherapie den Krebs besiegte.

Meryems Eltern wurden in der Türkei geboren. Ihre Mutter migrierte, als sie fünfzehn Jahre alt war, nach Österreich. Zwei bis drei Jahre später wurde sie mit ihrem Vater verlobt, der zu diesem Zeitpunkt noch in der Türkei war. Beide Elternteile haben in der

Türkei den Pflichtschulabschluss absolviert. Ihr Vater ist seit Jahren als Taxifahrer tätig. Ihre Mutter hingegen, die anfangs auch berufstätig war, musste jedoch, nachdem sie ihre Kinder auf die Welt gebracht hatte, von der Arbeit zurücktreten. Seitdem hat sie keinen Beruf mehr ausgeübt und investierte ihre ganze Zeit in die Betreuung ihrer Kinder.

5.1.3 „Selbsteinführung“

Bei der Erzählaufforderung wird Meryem gebeten, ihre Lebensgeschichte zu erzählen, ohne dabei eine zusätzliche Angabe zu einem konkreten Thema zu geben. Die Erzählaufforderung wurde wie folgt formuliert.

I: „also kurz vielleicht nochmal, wie es ablaufen wird, ahm ich bin in deiner Lebensgeschichte interessiert, du kannst mir also alles erzählen, was wirklich dir dazu einfällt ahm all deine Erlebnisse und so. In erster Linie ah stelle ich dir keine Fragen, also du kannst frei erzählen ah, es kann aber sein, dass ich mir ein paar Notizen mache, damit ich den Überblick nicht verliere (IP:mhm) und du kannst dir so viel Zeit nehmen wie du möchtest, ich werde dich nicht unterbrechen.“

M: „Ok“

I: „Wir können dann anfangen, wenn es auch für dich passt (1)“

M: „ach so, du – du fragst mich also gar nichts, soll ich dann einfach so irgendwie beginnen?“ (Interview Meryem, S.1/1-9)

Daraus kann geschlossen werden, dass die Erzählaufforderung, welche ganz offen gehalten wird, die Erzählerin etwas irritiert bzw. überrascht und daher zu einer Rückfrage veranlasst hat. „Irgendwie beginnen“ weist daraufhin, dass Meryem nicht genau weiß, wo sie mit ihrer Lebensgeschichte beginnen soll bzw. was sie genau erzählen soll. Offensichtlich sucht sie nach einem markanten Anfangspunkt. An dieser Stelle wird der Versuch unternommen, Meryem einige absichtlich vage gehaltene Anhaltspunkte zu geben.

I: „Ja also mit deiner Lebensgeschichte halt ah also was du halt für wichtig hältst, es ist also ganz dir überlassen, was du erzählen möchtest, du kannst mir zum Beispiel über deine Kindheit erzählen, über deine Familie.“

M: „Ok ahm (1) meine Eltern sind in der Türkei geboren, ahm sind verwandt ahm, zuerst ist meine Mama nach Wien gekommen und hier angefangen zu arbeiten mit 15 und zwei oder drei Jahre später wurde sie mit meinem Vater verlobt und der hat damals in der Türkei seinen Abschluss gemacht ahm ah seinen Hauptschulabschluss – und ah er ist

halt (2) nach seinem Abschluss hergekommen. Die Hochzeit war dann zu der Zeit und ja danach – begann das Leben (lacht).“ (Interview Meryem, S.1/10-18)

Nach dem Hinweis, dass sie beispielsweise über ihre Kindheit, Familie etc. erzählen kann, scheint Meryem eine Richtung für ihre Erzählung gefunden zu haben. Sie stellt keine weiteren Fragen mehr und setzt gleich dort an, wo es ihr nahegelegt wird. So beginnt sie nach der Erzählaufforderung ihre Erzählung nicht wie gewöhnlich mit ihren sozialen Daten, wie zum Beispiel, wann und wo sie geboren wurde, oder schildert nicht, wie es vielleicht zu erwarten wäre, wie viele Geschwister sie hat, sondern steigt ganz im Gegenteil in ihre Erzählung mit ihren Eltern ein, präziser ausgedrückt mit der Einwanderungsgeschichte ihrer Eltern. Somit führt sich die Erzählerin in der Einstiegssequenz nicht selbst als Akteurin ihrer Geschichte ein. Sie führt jedoch ihre Eltern als Akteure der Geschichte ein und setzt als geographischen Referenzpunkt A-Stadt bzw. deren Migration nach A-Stadt. Besonders fällt auf, dass Zeitangaben nicht absolut in Form einer Jahreszahl, sondern aus dem Blickwinkel der Mutter – wie alt sie war, als sie nach A-Stadt kam, gewählt werden. Damit wird indirekt auch die Bildungssituation ihrer Mutter mit umfasst, da man mit 15 bestenfalls einen Hauptschulabschluss mitbringen kann. Was ihren Vater angeht, wird dieser bereits über seinen Bildungsabschluss in die Migrationsgeschichte integriert.

Die Äußerung „ja danach – begann das Leben (lacht)“ lässt vermutlich denken, dass Meryem damit etwas Bestimmtes ausdrücken will. Im Kontext betrachtet kann es wohl das „Eheleben“ bedeuten, das durch neues Leben, deren Kinder, erweitert wurde. Gleich anschließend setzt sie ihre Erzählung wie folgt fort:

„ahm mein Vater aufgrund dessen weil er keine Deutschkenntnisse hat, hat sich ziemlich schwer getan hier, er hat viele verschiedene Berufsrichtungen wechseln müssen, weil es nicht so richtig geklappt hat. Meine Mutter dagegen aufgrund dessen, weil sie ja zwei Jahre vor ihm hier in Wien war und die Sprache erlernt hat, hatte eine fixe Anstellung und hat hauptsächlich ah – zum Haushaltseinkommen beigetragen und ja –“ (Meryem, S.1/18-23)

Meryem berichtet in erster Linie über jene Schwierigkeiten, die in Zusammenhang mit der deutschen Sprache stehen. Sie setzt aber konsequent die Bildungsgeschichte ihrer Eltern mit Bezug auf die ihnen dadurch eröffneten Möglichkeiten fort. Den Wechsel verschiedener Berufe ihres Vaters führt Meryem auf seine mangelnden Deutschkenntnisse zurück. Ihre Mutter hingegen bildet einen positiven Kontrast, da sie im Gegensatz zu ihrem Vater die deutsche Sprache bereits erlernt hat und in der Folge auch eine fixe Arbeitsstelle bekommt. Auffällig ist hier jedoch, dass die Erzählerin selbst noch nicht als Akteurin vorkommt und somit ihre Selbsteinführung

verzögert. Sie berichtet im Wesentlichen chronologisch und sachlich und vergleicht das unterschiedliche Fußfassen ihrer Eltern in A-Stadt. Dabei hat sie als wesentlichen Faktor den Fokus auf den Deutschkenntnissen. Sie positioniert sich emotional gleichermaßen zwischen Mutter und Vater, zu dessen Schwierigkeiten sie sich mit „[er]hat sich ziemlich schwer getan hier“ kurz äußert. Ihr dargelegtes Begründungsschema ist in sich schlüssig und führt weder zu übermäßiger Kritik am Vater, noch zu übertriebener Darstellung des Erfolges ihrer Mutter.

„sobald dann die Kinder langsam auf die Welt kamen, wurde es natürlich ein bisschen problematischer, ahm danach hat mein Vater also angefangen als Taxifahrer zu arbeiten, was er bis heute ausübt. Meine Mutter ist nach der Schwangerschaft ahm vom von der Arbeit halt zurückgetreten, in Karenz gegangen und dann vollständig aufgehört zu arbeiten und ja das Problem war zuerst die Wohnung [...]“ (Meryem, S.1/23-27)

An dieser Stelle erwähnt Meryem zum ersten Mal kurz ihre Geschwister. Bemerkenswert ist jedoch, dass die Erzählerin mit der Formulierung „die Kinder“ sich derart distanziert, so dass die Frage gestellt werden kann, von welchen Kindern hier gesprochen wird. Die Erzählerin nimmt eine ausgesprochen objektivierende Position ein, die so weit reicht, dass sie sich selber unter den Begriff „die Kinder“ einordnet. Einerseits befördert dies den sachlichen Ton der Darstellung, andererseits ist ihr Raum der Selbstdarstellung weitestgehend reduziert. Die Geburten ihrer Geschwister sieht Meryem als Ereignisse, welche gewisse Probleme mit sich bringen. In diesem Zusammenhang wird zunächst die Wohnung problematisiert. Meryem erzählt, dass sie in einer Wohnung zu fünft gewohnt haben,

„[...]wobei die Räumlichkeiten wirklich sehr klein waren, wir hatten ein Wohnzimmer und eine Küche (I: mhm) Klo war draußen und Bad hatten wir überhaupt nicht, mein Onkel und mein Opa, die halt Installateur arbeit gearbeitet haben und noch immer arbeiten, haben uns eine Dusche errichtet und in der Wohnung sind wir geblieben bis ich mit der Volksschule begonnen hab, das waren ahm also seit dem Einzug und dem Auszug müssten das sieben oder acht Jahre gewesen sein [...]“ (Meryem, S.1/28-33)

Hier kommt der soziale Rahmen Meryems früher Kindheit zum Vorschein, ungefähr bis zu ihrem sechsten Lebensjahr. Aus dem Beschriebenen folgt, dass sie in ihrer Kindheit keine entsprechende Wohnausstattung hatte, in Bezug auf Bad/Dusche, Wohn- und Schlafräume. Auch an dieser Stelle besticht die Darstellung durch ihre Objektivierung und das Fehlen von persönlichen Kommentierungen. „Wirklich sehr klein“ ist bei 16m² Nutzfläche der Wohnung und fünf Personen eine unerwartet nüchterne Ausdrucksweise. Der chronologische Erzählrahmen wird kurz durchbrochen, wenn sie anführt „und noch immer arbeiten“. Wie sich die Erzählerin aufgrund der beengenden

Raumverhältnisse gefühlt hat, kommt nicht zum Ausdruck, allfällige Emotionen beispielsweise den Einbau der Dusche betreffend ebenso.

Nachdem ihre Mutter zum vierten Mal schwanger wird, beschließt die Familie aus der 16m² Wohnung auszuziehen, weil die Wohnung für sie einfach zu klein ist. Somit ist anzunehmen, dass sie in eine größere Wohnung wechseln. Obwohl die neue Wohnung auch im selben Bezirk lag, war der Umzug für sie ziemlich schwierig. Dies begründet die Erzählerin folgendermaßen *„weil wir im A. Bezirk halt mit unserer Familie waren, zwei Straßen weiter unten lebte meine Oma, drei Straßen weiter rechts wohnte meine Tante, zwei Straßen weiter oben wohnte meine andere Tante, deswegen war es schon ziemlich schwer, weil wir halt bisschen weiter weg ziehen mussten, das waren mit der Straßenbahn vier Stationen, obwohl nicht viel, trotzdem eine große Überlastung für uns [...]“* (Meryem, S.2/2-6) Obwohl die neue Wohnung, wie sie Meryem beschreibt, nicht weit weg ist, hat sie der Umzug belastet, weil ihre nahen Familienmitglieder, somit aus ihrer unmittelbaren Umgebung entrückt wurden. Dies lässt auf ein sehr enges Netzwerk innerhalb der Familie schließen. Ihre Großeltern, Tante etc. sind ihr alle als Bezugspersonen wichtig. An dieser Stelle wird deutlich klar, dass Familie eine besondere Bedeutung für Meryem hat, bzw. dass sie einen zentralen Stellenwert in ihrem Leben einnimmt.

„ahm zur Schule bin ich dann mit der Straßenbahn gefahren, was für mich ein Highlight war, weil STRASSENBAHN FÜR MICH eine besondere Verantwortung bedeutet hat und dass meine Mama mir vertrauen konnte, dass ich halt ganz allein mit der Straßenbahn fahren konnte [...]“ (Meryem, S.2/6-9)

Auffallend ist an dieser Stelle jedoch, dass es zum ersten Mal zu einer Ich-Erzählung mit *„ahm zur Schule bin ich dann mit der Straßenbahn gefahren“* kommt und Meryem zu ihrer eigenen Person etwas sagt. Alleine mit der Straßenbahn zur Schule fahren, bezeichnet sie als einen kleinen Höhepunkt, weil ihre Mutter ihr zum ersten Mal etwas zutraut. Sie bekommt also von Seiten ihrer Mutter ein Stückchen Mutterpflicht übertragen. Für sie ist das Besondere eigentlich nicht, dass sie alleine mit der Straßenbahn zur Schule fährt, sondern vielmehr, dass ihre Mutter ihr vertrauen kann und sie alleine in die Schule schickt. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass Meryems Mutter für sie von besonderer Bedeutung ist und ihre Beziehung zu ihr von gegenseitigem Respekt getragen ist.

Ab dieser Stelle kommt es zu einer Ich-Erzählung, indem Meryem aus der Ich-Perspektive über selbst Erlebtes berichtet. Auffallend ist jedoch, dass es zu einer Ich-Erzählung mit Einführung der Erzählerin als Akteurin des Handlungsgeschehens erst

im Zusammenhang mit ihrer Bildungsgeschichte kommt, insbesondere mit dem Eintritt in die Schule (Primarstufe).

5.1.4 „Bildungsweg bis zur Matura“

Primarstufe

Meryem und ihre ältere Schwester gingen in dieselbe Volksschule, dies formuliert Meryem folgendermaßen: „Meine Schwester war damals auch in der Volksschule, ich bin dann zu ihr in die Schule gekommen.“ (Meryem, S.2/11-12) Mit der Formulierung „*ich bin dann zu ihr in die Schule gekommen*“ tritt Meryem einerseits als handelndes Subjekt, andererseits wird wieder die Engmaschigkeit des Familienverbandes deutlich. Dass sie in eine ihr fremde Klasse oder zu einer bestimmten Lehrerin kommt, scheint für sie kein Thema zu sein. In der nachfolgenden Erzählung unterstreicht sie jedoch, dass sie in der Schule auf sich allein gestellt war, weil sie mit ihrer Schwester nicht im selben Gebäude zur Schule ging und aus diesem Grund in der Schule ihre Schwester selten sah. Sie scheint hier ihre emotionale Abhängigkeit, aber auch das sie umgebende Umfeld als fremdartig zu unterstreichen, was besonders durch die Sprache, zuhause Türkisch, in der Schule Deutsch, erklärbar sein kann. Als einen Vorteil sieht sie, dass sie mit ihrer Cousine in derselben Klasse war, weil dadurch ihre Tante sich sowohl um ihre eigene Tochter, als auch um sie kümmern konnte, weil ihre Mutter zu dieser Zeit das fünfte Kind bekam und aus diesem Grund sich nicht so sehr um Meryem kümmern konnte. Dies drückt Meryem wie folgt aus:

„ahm als ich mit der Schule begonnen hab, hat meine Mutter die Kinder schon bekommen, deswegen konnte sie sich auch nicht sehr viel um uns kümmern (...)ich war mit meiner Cousine in derselben Klasse, was für mich ein Vorteil war, weil meine Tante sich sowohl ums ihre eigene Tochter und auch um mich kümmern konnte und wenn die Eltern zum Beispiel was zu tun hatten, hat uns immer die Oma abgeholt (...)“ (Meryem S.2/10-16)

Hier treten wieder die nahestehenden Familienmitglieder in den Vordergrund. Diese werden als eine für sie notwendige Unterstützung dargestellt, bzw. als jene Personen beschrieben, die sich um Meryem „kümmern“. Inwiefern die Tante sich um Meryem kümmerte, wird an dieser Stelle jedoch nicht deutlich.

Zu ihrer Volksschulzeit berichtet Meryem nicht sehr viel. Sie bezeichnet sich jedoch als eine fleißige Schülerin und setzt fort mit

„[...] unsere Lehrerin, die war wirklich auf im ah sie hat uns im Gymnasiumniveau unterrichtet [...] und deswegen hat sie immer zu mir gesagt, ja du gehörst auf jeden Fall ins Gymnasium [...]“ (ebd. S.24/15-17)

Mit der Zuschreibung der Eigenschaft „fleißig“, deutet Meryem vielleicht darauf hin, dass ihr Lern- und Arbeitsverhalten den Anforderungen eines Gymnasiums entspricht bzw. dass sie die Empfehlung ihrer Lehrerin verdient hat. Es ist anzunehmen, dass sie von ihren eigenen Leistungen überzeugt ist, weil sie schon sehr früh dahingehend bestärkt wurde. Mit dem Ausdruck „im Gymnasiumniveau“ unterrichtet zu werden, will sie besagen, dass sie auf einem höheren Niveau unterrichtet wurde. Aus dem Zitierten resultiert, dass Meryem beim Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I eine Empfehlung für das Gymnasium von ihrer Lehrerin bekam. Interessant ist jedoch in diesem Zusammenhang, dass Meryem ihre Eltern bei dieser Übergangsentscheidung überhaupt nicht erwähnt. Sie bezeichnet sich als eine „fleißige Schülerin“, die gute Noten hat und in der Folge in ein Gymnasium kommt.

Sekundarstufe I

Nachdem Meryems Lehrerin eine klare Empfehlung für das Gymnasium ausgesprochen hat, beginnt Meryem die Sekundarstufe I in einer Allgemeinbildenden Höheren Schule. Ihrer Erzählung nach war der Übertritt für sie von der Primarstufe zur Sekundarstufe I nicht einfach:

„In der ersten und zweiten Klasse hat's mich also schon ein bisschen aufgehaut, ich hatte Fünfer in Englisch, Deutsch und Geschichte, was überraschend war, aber ahm das hat mich doch irgendwie motiviert etwas zu leisten, für mich war das so, weil in der ersten und zweiten Klasse jemand mit nur eins keine Ahnung in Biologie, Geografie oder in einem anderen Nebenfach mit eins gekommen ist, hab ich mir gedacht oh mein Gott, wie schafft man so was, da muss ma ja überaus schlau sein“ (Meryem, S.3/21-27)

Mit der Bezeichnung „aufgehaut“ kündigt Meryem deutlich an, dass der Übertritt nicht wie geplant abgelaufen ist. Die schlechten Schulnoten scheinen Meryem gewissermaßen irritiert zu haben, weil sie mit so einem Leistungsabfall nicht rechnete. Durch die Worte „was überraschend war“ ist deutlich zu erkennen, dass die schlechten Noten gänzlich unerwartet kamen. Jedoch führt sie keine Erklärung an, weshalb eine so „fleißige“ Schülerin wie sie auf einmal schlechte Noten bekam. Sie bewundert auch ihre Mitschüler/-innen, die in den Nebenfächern gute Leistungen erbringen, und scheint

nicht zu wissen, wie sie das schaffen und sagt „da muss ma ja überaus schlaun sein“ Es mag dahin gestellt bleiben, was sie genau unter „schlaun“ versteht, erhellt doch aus dem Zusammenhang ein positiver Anreiz mit ihren Mitschüler/-innen, die in manchen Wissensbereichen überlegen sind, in Wettstreit zu treten. Besonders interessant ist ihr Hinweis jedoch, dass sie die schlechten Noten motiviert haben, mehr zu leisten. Dies führt an dieser Stelle zu der Vermutung, dass Meryem hier viel eher von extrinsischer Motivation spricht, die sie dem Ziel, bessere Noten zu bekommen und somit genauso gut wie die anderen zu sein, näherbringt. Dies setzt sich in der weiteren Erzählung, folgendermaßen fort:

„und in der zweiten Klasse hatte ich, dann gab's wieder ein Leistungsabfall, vor allem auch, weil ich auch die einzige Türkin war in der Klasse wurde ich wirklich ziemlich hart gemobbt (...)“ (Meryem, S.3/ 27-29)

An dieser Stelle nennt Meryem erstmals einen Grund für ihren Leistungsabfall, nämlich, dass sie „ziemlich hart gemobbt“ wurde. Sie bringt zum Ausdruck, dass sie in der zweiten Klasse „die einzige Türkin war“. Die Bezeichnung „einzige Türkin“ lässt sich an dieser Stelle so interpretieren, dass Meryem ihre Herkunft bzw. Nationalität als einen Auslöser für das Mobbing sieht, da sie sich im Vergleich zur Mehrheit der Klasse durch ihre Andersartigkeit unterscheidet. Einen anderen Grund scheint sie für das gemobbt werden nicht gefunden zu haben. Dies drückt sie in den darauf folgenden Erzählungen folgendermaßen aus:

„ich war nicht so eine Person, die zum Beispiel faul war oder vorlaut war und auch ich war wirklich eine sehr ordentliche Person, (I:mhm) aber ahm ich wurde dann irgendwie ausgegrenzt. Bei Spielen konnt ich nicht mitmachen, in die also sobald ich das Klassenzimmer betreten habe, hat man einfach ah irgendwelche schlechten Scherze über mich gemacht, und das hat mir schon irgendwie das Gefühl gegeben, das ah – das irgendwas nicht stimmt“ (Meryem S.18/27-32)

Die Aussage „ich war wirklich eine sehr ordentliche Person“ lässt sich an dieser Stelle so interpretieren, dass sie sich ziemlich bemühte, um ihren Mitschüler/-innen keinen Anlass zu Kritik zu liefern. Die Erzählerin fokussiert auf Episoden, die sie emotional betroffen haben. Das ergibt sich bereits aus dem Umstand, dass diese thematisiert und teilweise auch im Detail ausgeführt werden.

„und dann begann ah begannen solche Ausdrücke, wie ja geh zurück nach in die Türkei. Ich hab mir gedacht hey ich bin hier geboren, hier aufgewachsen, wohin soll ich in die Türkei, in ein Land, was ich nicht mal so gut kenne (I:mhm)“ (Meryem, S.18/32-34)

Sie positioniert sich in der Folge, indem sie klar Stellung gegen die haltlosen Anwürfe ihrer Mitschüler/-innen bezieht. Diese Auseinandersetzung bewirkt schon sehr früh eine Besinnung auf ihr tatsächliches Heimatland, das sie von der Türkei klar abgrenzt, weil sie hier geboren und aufgewachsen ist.

„und da begann die Streitigkeit, da kann ich mich erinnern, wir waren in der Garderobe und beim Umziehen ahm hatte ich so ein Duftsäckchen im Spind und die Jungs aus meiner Klasse haben gemeint ja, du wirst davon wahrscheinlich eine Tonne brauchen, weil die Türken stinken. Ich denk ma aha was hat das jetzt mit dem zu tun und solche Sachen haben mich wirklich sehr sehr verletzt.“ (Meryem, S.18/34-S.19/4)

Die emotionale Betroffenheit wird ausdrücklich angeführt und als ursächlich für den temporären Leistungsabfall angeführt. Sie leistet in der Folge „trotzigen“ Widerstand, was einerseits zu einer ersten größeren Störung in ihrem Bildungsfortgang führt, andererseits aber ihre, wie sie es selbst nennt, „Bissigkeit“ befördert hat.

„In der ersten und zweiten Klasse ahm ging’s auch ein bisschen so, weil die Personen einfach gleich blieben, so blieb auch das Problem, aber ahm ich wurde dann bisschen bissiger, indem Sinn ich hab einfach dann auch ihre blöden Kommentare geantwortet, aber von der Schulleistung her gab’s wirklich ahm ein Abfall, weil ich hab viel viele meine Hausübungen vergessen, normalerweise hab ich noch nie meine Hausübungen vergessen zu machen, zu der Zeit hab ich sie wirklich vergessen ah Test, ich hab mir die ahm das Datum nie gemerkt gehabt, also hab ich die Test, ah hatte ich nie die Möglichkeit dazu mich vorzubereiten oder für Schularbeiten, aufgrund dessen weil ich einfach die Schule nicht gemocht hab. Das Lernen - ahm kam mir vor als wäre das etwas ahm etwas sehr, sehr belastendes und das wollt ich nie machen und – wie gesagt meine Vierer und Fünfer häuften sich (1) und ja ich hab dann einfach angefangen zu trotzen. Ich wurde dann ah auch wirklich ahm – vorlaut – ich hab dann ahm auch von den Lehrern her, die haben das alle bemerkt, das einfache eine eine Wandlung mit mir durchging und das aus der leisen ah Meryem wirklich eine Person wurde die wirklich ah getrotzt hat, die sich manchmal auch mit Lehrern angelegt hat, die mit den Kindern nur gestritten hat und das war für mich schon blöd“ (Meryem, S.19/4-18)

Aus den darauffolgenden Erzählungen resultiert, dass diese Vorfälle Meryem merkbar verletzt haben. Sie fühlt sich gewissermaßen in einer ausweglosen Situation gefangen, in der sie nicht weiß, was sie tun soll bzw. wie sie darauf reagieren soll. So steht sie dem Mobbingvorfall hilflos gegenüber *„und es war schon schwer, so dass ich wirklich, ich kann mich erinnern, dass ich fast jede Nacht geweint hab und einfach nicht zur Schule gehen wollte, weil das für mich einfach ein Ort war, wo ich nur negative Erfahrungen hatte (I: mhm) überhaupt keine positiven“ (Meryem, S. 3/29-32)* Hier drückt Meryem zum ersten Mal ihren Wunsch aus *„nicht zur Schule gehen [zu wollen]“*, da sie mit Schule nur mehr Negatives in Verbindung bringt bzw. assoziiert. Sie scheint jedoch eine Lösung

gefunden zu haben, indem sie sagt *„da hab ich mir einfach vorgenommen fern von den Freunden zu bleiben, fern von ah so wenig wie möglich zur Schule zu gehen, nur die Pflichtsachen besuchen, keine unverbindlichen Übungen, keine Nachmittagsbetreuung einfach gar nichts in der Form, sondern nur (hustet) Vormittag in der Schule, Nachmittag kommst nach Haus und das wars [...]“* (Meryem, S.3/32-36) Meryem verwendet hier das Wort „fern“, um möglicherweise deutlich zu machen, dass sie zu dieser Zeit so wenig, wie möglich Bezug zur Schule haben wolle. Der Gedanke dahinter ist eigentlich in erster Linie fern von den Mobbingtätern zu bleiben. Mit der Aussage „nur die Pflichtsachen besuchen“ ist etwas unklar. Im Weiteren wird jedoch deutlicher, dass sie mit „Pflichtsachen“ im Großen und Ganzen den Unterricht am Vormittag meint und auf die Nachmittagsbetreuung bzw. unverbindlichen Übungen am Nachmittag verzichtet. Dies betont sie ganz ausführlich, indem sie mit „keine unverbindlichen Übungen“, „keine Nachmittagsbetreuung“ Negationswörter verwendet, die ihren festen Entschluss zur Abkehr von der schulischen Lebenswelt widerspiegeln. Ihre Aussage „das wars“ kann auf zweierlei hindeuten. Einerseits, dass sie eine strikte Trennung zwischen Schule und außerschulischer Lebenswelt gezogen hat, andererseits kann dadurch auch eine für sie zumindest in der Rückschau angemessene, wenn auch nur partielle Lösung des Mobbingproblems begriffen werden. Hier wird eine Verlaufskurve erkennbar.

Hier wird eine Verlaufskurve erkennbar. Diese führt die Erzählerin dazu nicht mehr zur Schule gehen zu wollen. Sie scheint keine andere Handlungsalternative mehr zu haben. Es kommt zu einem Erlebnis des Erleidens, in dem die Möglichkeit der Biographieträgerin eingeschränkt wird. Sie ist nicht mehr fähig aktiv zu handeln. Interessant ist jedoch in diesem Zusammenhang, dass sie niemandem von diesem Mobbingvorfall erzählt, sie informiert keinen Lehrer darüber oder erzählt auch ihren Eltern nichts davon. Sie bezeichnet sich als eine in sich geschlossene Person, die nicht einfach über ihre Probleme offen reden kann. So beginnt sie ihre Zeit verstärkt zu Hause zu verbringen und meidet somit den Kontakt zu ihren Schulkolleg/-innen. Weiters erzählt sie

„und wenn ich einfach eine Beschäftigung gebraucht hab, hab ich einfach Bücher gelesen, extrem viele Bücher ahm was sich natürlich auch in meiner Note widerge_widergespiegelt hat, meine Deutschnote wurde plötzlich am Ende des Jahres eine Vier.“ (Meryem, S.3/36-37 - S.4/1)

Die Aussage „und wenn ich einfach eine Beschäftigung gebraucht hab“ führt zu der Vermutung, dass sie zu Hause nach einer sinnvollen Tätigkeit gesucht haben muss. Gleich darauf bringt sie zum Ausdruck, dass ihre Beschäftigung aus dem Lesen von

Büchern bestand. Mit der Bezeichnung „natürlich“ betont sie hier, dass sich ihre Deutschnote so, wie es von der Erfahrung her zu erwarten ist, durch das Bücherlesen, verbesserte. Wie Meryem auf die Beschäftigung gekommen ist, Bücher zu lesen, bleibt jedoch sowohl an dieser Stelle, als auch im Verlauf des Interviews ungeklärt. An dieser Stelle lässt sich wiederum die Frage stellen, warum sie anfängt „extrem viele Bücher“ zu lesen anstatt etwas anderes zu tun. Wenn aber Bücherlesen als eine Reaktion auf die Mobbingvorfälle interpretiert wird, dann kann aufgrund ihrer Reaktion der Rückschluss gezogen werden, dass sie zumindest teilweise wegen ihren mangelnden Deutschkenntnissen gemobbt wurde. Im Weiteren teilt Meryem nämlich mit, dass sie es „aufgrund [ihres] Wortschatzes [...] ein bisschen schwierig [hatte]“. (Meryem, S.25/11-12) Nachdem sie aber „angefangen [hat] Bücher zu lesen, vor allem von einem einzigen Autor“ (Meryem, S.25/12-13) nämlich von „Wolfgang Hohlbein“ wurden ihre Deutschkenntnisse allerdings besser. Sie erzählt sogar, dass ihre Deutschlehrerin sie gefragt habe, ob „sie WOLFGANG HOHLBEIN Bücher“ (Meryem, S.25/16-17) lese, weil ihre Schreibart offensichtlich „seinem extrem [ähnle]“.

Als wegweisend für den weiteren Bildungsverlauf war ihre Entscheidung an dieser Stelle. Sie fängt eigeninitiativ zu lesen an und nimmt dadurch ihre Bildungsgeschichte bereits in frühem Stadium selbst in die Hand. Sie gewinnt dadurch eine gewisse Handlungsfähigkeit, die es ihr ermöglicht, sich selbst als dynamischen Part im vorgegebenen Schulsystem zu begreifen. Neben der Anleitung durch ihr familiäres Umfeld und der nicht zu unterschätzenden Vorbildwirkung der bildungserfolgreichen Tante und Onkel darf an dieser Stelle wohl auch eine gewisse persönliche Komponente, bestehend aus Interesse, Begabung, Disziplin und Neugierde, neben dem Wunsch, sich durch Leistungssteigerung im Sinne der Vorgaben der Lehrpersonen nachhaltiger in den Klassenverband zu integrieren, nicht übersehen werden. Im Weiteren setzt sie, wie folgt fort:

„Im Gegensatz dazu wurden meine anderen Noten ein wenig schlechter, weil ich weniger gelernt hab, aber die Deutschnote wurde besser“ (Meryem, S.4/1-3)

An dieser Stelle kann angenommen werden, dass Meryem im Gegensatz zu den anderen Fächern, dem Fach Deutsch eine gewisse Priorität beimisst. Obwohl sich ihre Schulnoten in anderen Fächern verschlechtern, drückt sie mit dem „aber“ deutlich aus, dass die Deutschnote allerdings besser wurde. Der Beginn der dritten Klasse kann in Meryems Schulleben als ein Wendepunkt gesehen werden, an dem der Verlauf ihrer negativen Situation die entgegengesetzte Richtung nimmt und es in der Folge zu einer

positiven Veränderung der Situation kommt, die der Biographieträgerin neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Dies drückt sie folgendermaßen aus:

„und von der zweiten in die dritte Klasse gab's dann eine neue Verteilung der Schüler auf die Klassen, das hat dazu geführt das ich ein in eine ganz neue Klasse gekommen bin mit ganz neuen Lehrern, was für mich ein Neuanfang bedeutet hat ahm (1)“ (Meryem, S.4/3-6)

Mit dem Hinweis „Neuanfang“ macht sie darauf aufmerksam, dass sich einiges in ihrem Schulleben verändert bzw. dass das bisher Erlebte nun für sie in der Vergangenheit liegt, somit weist sie auf eine Wende hin. Entscheidend ist auch, dass sie den Zusammenhang zwischen Anstrengung und Verbesserung ihrer Noten als Bewertung ihrer Leistung erkennen konnte. „In eine ganz neue Klasse“ zu kommen, führt an dieser Stelle zur Interpretation, dass sie mit ihren Schulkolleg/-innen, die sie gemobbt haben, nicht mehr in der gleichen Klasse ist. Interessant ist auch die Aussage „mit ganz neuen Lehrern“, die wiederum die Vermutung nahe legt, dass sie eventuell auch schon in der ersten und zweiten Klasse mit den Lehrern Probleme haben konnte, die sie jedoch nicht zum Ausdruck bringt.

„ja aufgrund dessen weil ich ein Jahr davor sehr viel geler_ ah gelesen hatte, hatte sich sowohl mein Wortschatz, meine Grammatik ahm mein Ausdruck alles ziemlich gut verbessert und am gleich bei der ersten Schularbeit hab ich mit einer Drei geglänzt, was für mich unmöglich war (l:mhm) in den vorigen Schulstufen“ (Meryem, S.4/6-9)

An dieser Stelle tritt wieder das Fach Deutsch in den Vordergrund. Die Aussage, dass sich „sowohl [ihr] Wortschatz, [ihre] Grammatik ahm [ihr] Ausdruck ahm alles ziemlich gut verbessert“ hat, verstärkt die Vermutung, dass sie in Deutsch doch sprachliche Defizite hatte, jedenfalls aber eine selbstdiagnostizierte Unsicherheit verspürte. Mit dem Eigenschaftswort „geglänzt“ ruft sie Bewunderung hervor, dies bestätigt sie wiederum mit der Aussage „was für mich unmöglich war.“ Mit dem Begriff „unmöglich“ weist sie daraufhin, dass die Verbesserung ihrer Deutschnote für sie bis zu diesem Zeitpunkt als etwas Unrealisierbares erschien. An dieser Stelle kann vermutlich als Begründung die nicht so stark entwickelte Sprache im Elternhaus angeführt werden. Es kann sein, dass sie bemerkt, dass sie im Vergleich zu anderen Schüler/-innen gewisse Defizite aufweist. Jedoch gibt es im Verlauf des Interviews keine Belegstelle dafür.

„und da hat mich auch die der Klass_ mein Klassenvorstand ziemlich viel gelobt, was für mich einfach eh der Moment war, wo ich mir gedacht hab, hey ich kann auch besseres schaffen und da hab ich mir vorgenommen halt bisschen fleißiger zu werden“ (Meryem, S.4/9-12)

Mit der Formulierung „mein Klassenvorstand“ lässt sie andeuten, dass sie ein besonderes Verhältnis zu ihm aufbauen konnte. Die Aussage, dass „auch [...] [ihr] Klassenvorstand [sie] ziemlich viel gelobt“ hat, lässt vermuten, dass sie in den vorigen Schulstufen im Gymnasium von ihrem Klassenvorstand oder ihren Lehrer/-innen nicht viel Lob bekam. Die positive Schularbeitsnote in Deutsch und infolgedessen die positive Reaktion des Klassenvorstandes ist für sie so ein Zeitpunkt, an dem sie vielleicht zum ersten Mal realisiert, dass sie aus eigener Kraft etwas Besseres schaffen kann. Dies ist für sie ein Anlass dafür, in der Schule „ein bisschen fleißiger zu werden“. An dieser Stelle fällt das hohe Maß an Selbststrategie und Eigenmotivation auf. Sie handelt intentional und erlebt sich selbst in der Folge als handlungsfähig und selbstbestimmbar. Ihr Handeln wird von ihrem Klassenvorstand positiv bewertet, das Gelobt-Werden durch eine Lehrperson öffnet ihr offensichtlich einen neuen Erfahrungsbereich, durch Vertiefung in moderne bzw. zeitgenössische Literatur erfährt sie offenbar eine ihren Interessen und ihrem Alter entgegenkommende Horizonsweiterung. Sie baut darauf auf und unternimmt durch Eigeninitiative den Versuch, sich für die Schule noch mehr anzustrengen. Daraus resultiert, dass diese Handlung als von der Biographieträgerin geplant verwirklicht wird. Durch das „Umkippen“ in die Welt der Literatur findet eine weitgehende Internalisierung bildungsrelevanter Prinzipien statt. Dies wird im Folgenden auch bestätigt:

„da hab ich mich hingesetzt und hab erst das erste Mal für Tests gelernt und die Einser sind so gekommen, das war für mich ein Aha-Erlebnis und ich hab mich dann wirklich hingesetzt und hab gelernt, auch wenn es zum Beispiel ein Tag eine Nacht vor der Schul vor dem Test war, ich hab angefangen zu lernen und das war wirklich ein super Gefühl, dass ich mal doch etwas erreichen kann [...]“ (Meryem, S.4/12-16)

Sie hat sich „hingesetzt“ und „das erste Mal für Tests“ gelernt“ und infolgedessen sind „die Einser [...] so gekommen.“ Mit „so gekommen“ macht sie deutlich, dass die Einser nicht irgendwie, sondern durch ihr eigenes Lernen gekommen sind. Dies wiederum war für sie ein „Aha-Erlebnis“, sie realisiert erstmals, dass sie, wenn sie sich anstrengt dafür auch belohnt wird. Dieses „Aha-Erlebnis“ entfacht ihren Ehrgeiz, sie hat eine Form gefunden, sich positiv einzubringen, „zu glänzen“, was das Selbstwertgefühl jeder Schülerin stärkt. Dass sie „mal doch etwas erreichen kann“ beschreibt sie als „ein super Gefühl“. Hier kann jedoch angenommen werden, dass ihr Selbstvertrauen bis zu diesem Ereignis gewissermaßen verloren gegangen ist. Sie scheint auch selbst überrascht zu sein, „doch etwas [zu] erreichen“. Daraus resultiert, dass in ihr ein Wandlungsprozess eintritt, der sich auch für die Erzählerin als unvorhergesehen erwies.

Die dritte Klasse bezeichnet Meryem in „ihrer Gymnasium Zeit“ als „ein Knick“, wo sie dann beginnt nur mehr gute Noten zu schreiben. Sie sieht, dass gute Noten einfach durch Lernen schaffbar sind „und ja all [ihre] Noten wurden dann besser“.

„ich mein ich war eh gut in Mathe, in Mathe hatt ich noch nie Probleme, Deutsch hatt ich dann nur mehr dreier und zweier ahm Englisch war auch akzeptabel mit einer Drei und das waren meine schlechtesten Noten halt eine Drei, der Rest ging alles Berg auf und je mehr ich gelobt wurde, desto mehr wurde es ein Ansporn für mich ahm mehr zu leisten“ (Meryem, S.4/20-23)

Hier drückt Meryem deutlich aus, dass sie in dem Fach Mathematik „nie“, das heißt von Anfang an keine Probleme hatte. In Deutsch schrieb sie „nur“ mehr Dreier, daraus resultiert, dass sie auch ihre Deutschnote verbessern konnte. Mit dem Hinweis, dass ihre schlechteste Note „halt eine Drei“ war, wird klar, dass sie ihre schlechteste Note wieder in Deutsch hatte. „Der Rest ging alles Berg auf“ könnte ein Hinweis dafür sein, dass sie selbst diese Zeit als Wendepunkt in ihrer frühen Bildungsgeschichte wahrnimmt. Gleich anschließend drückt sie mit dem Satz „je mehr...desto“ aus, dass etwa Lob und Leistung für sie in gegenseitiger Abhängigkeit stehen. Somit kann geschlossen werden, dass ihre Leistungen durch Lob und Noten augenscheinlich werden.

„und ahm was mich aber immer – irgendwie verduzt und auch motiviert hat, war das mein Klassenvorstand immer gesagt hat, ja obwohl sie kein die Muttersprache nicht Deutsch hatte, ist sie viel besser als ihr, das Vergleich ich mein (1) du merkst schon, dass du dann eine Sonderstellung hast, die du eigentlich vielleicht nicht haben möchtest, aber auf der anderen Seite gefällt dir das auch, du denkst hey ich bin besser als die, sie, ob mit oder ohne Sonderstellung und das hat mich schon motiviert.“ (Meryem, S.4/23-29)

An dieser Stelle wird erstmals deutlich, was die Erzählerin genau motiviert hat. Durch ihren Klassenvorstand wird ihr eine gewisse Sonderstellung zugeschrieben. Ihr Klassenvorstand stellt einen Vergleich zwischen Schüler/-innen, die Deutsch als Muttersprache haben und Meryem, die eine Schülerin mit nichtdeutscher Muttersprache ist an. Bei diesem Vergleich sagt ihr Klassenvorstand, dass Meryem „viel besser [sei] als [sie]“. Erstmals erlebt sie eine derartige Sonderstellung, in der sie anders bzw. besser behandelt wird. Obwohl sie diese Sonderstellung nicht unbedingt haben möchte, „gefällt [ihr] das auch“ „auf der anderen Seite“. Meryems Bildungsverlauf ist an dieser Stelle bereits ein Produkt unzähliger zuvor erfolgter Entscheidungen und Wendungen. Als Wendepunkt darf das Zurückziehen und Befassen mit „extrem vielen Büchern“ bezeichnet werden. Wäre dieser Schritt in dieser

Form nicht genau zu diesem Zeitpunkt erfolgt, wäre wohl der Bildungsverlauf in anderen Bahnen weiterverlaufen.

Sekundarstufe II

Im Anschluss an die Sekundarstufe I beginnt Meryem mit der Sekundarstufe II (9.Schulstufe) am selben Gymnasium. Den Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II bezeichnet Meryem als „einen super Umstieg“, wo sie dann „nur mehr tolle Erfolge“ hat. Mit dem Hinweis „tolle Erfolge“ macht sie deutlich, dass ihre Schulleistungen im Vergleich zur dritten und vierten Klasse Gymnasium (Unterstufe), wo sie auch gute Noten bekam, noch besser werden. Dies wird bestätigt, indem sie mit „meine schlechteste Note war eine Zwei, was mich ziemlich gefreut hat ahm“ (Meryem, S.4/31) fortsetzt.

„ja aber aufgrund dessen, weil sich alle daran sich gewohn_ ah gewöhnt hatten, war das sowohl in der Familie, als auch in der Klasse nichts Neues, gelobt wurde ich seitdem auch nie wieder (lacht) (I: lacht) aber ich glaub das habe ich dann auch nicht mehr gesucht, ich mein ich war auch schon so drauf eingestellt, dass ich das schaffen kann, dass ich ah einer der Besten werden kann und die Anerkennung und das () und gelobt werden von früher hab ich dann nicht mehr gesucht (1)“ (Meryem S.4/31-37)

Hier kommt zum Ausdruck, dass Meryems gute Noten niemanden mehr überrascht haben, weder jemanden innerhalb ihrer Familie, noch in der Klasse, weil dies sozusagen „nichts Neues“ mehr war. Mit „nichts Neues“ verdeutlicht Meryem, dass sie ihre guten Noten seit längerer Zeit bekommt, bzw. dass es seit längerem so abläuft und gleichzeitig kündigt sie auch an, dass ihre guten Noten somit von allen als selbstverständlich angesehen werden, „weil sich alle [schon] daran [...] gewöhnt hatten“ Interessanterweise setzt Meryem ihre Erzählung mit „gelobt wurde ich seit dem auch nie wieder“ fort. Obwohl an dieser Stelle nicht explizit erwähnt wird, durch wen sie nicht gelobt wurde, werden im Kontext betrachtet ihre Schulkolleg/-innen und Lehrer damit gemeint sein. Aber dies scheint ihr im Vergleich zu früher nicht mehr so wichtig zu sein. Mit der Aussage „ich war auch schon so drauf eingestellt, dass ich das schaffen kann, [...] einer der Besten werden kann“ wird deutlich klar, dass ihr Selbstvertrauen größer wird und gleich anschließend drückt sie nochmals aus, dass sie das „gelobt werden von früher [...] dann nicht mehr gesucht [...] hat“ Dies lässt die Vermutung zu, dass Lob für sie als motivierende Kraft eine Antriebsfunktion hatte. Es kann nach einiger Zeit auch aussetzen und die Leistungen können trotzdem stabil

bleiben, weil die Motivation anders gelagert ist bzw. umgelagert wird „eine der Besten“ zu werden bzw. zu bleiben bzw. besser als manch andere zu bleiben.

In der darauffolgenden Erzählung setzt Meryem mit „und ja es war in Ordnung, ich hab mich mit meinen Klassenkameraden verstanden“ (Meryem, S.4/37-5./1) fort. Was genau mit in Ordnung gemeint ist, drückt Meryem an dieser Stelle nicht genau aus. Es ist aber zu vermuten, dass sie mit „in Ordnung“ ihre Beziehung zu ihren Klassenkameraden meint. Inwiefern die Beziehung jedoch in Ordnung ist, kommt also nicht zum Ausdruck. Es liegt jedoch die Vermutung nahe, dass sie damit einen Zustand meint, mit dem sie nicht unbedingt zufrieden, aber doch einverstanden ist. Gleich danach erzählt sie von einem Ereignis, wo man sich eine bessere Vorstellung davon machen kann, was sie mit „in Ordnung“ ausdrücken will.

„ahm da gab's () so ein Ereignis, was mir ziemlich gut gefallen hatte, wir waren in der fünften Klasse glaub ich war das auf Sportwoche, auf Schifahren waren das für ein Tag und zwei meiner Klassenkameraden standen unten am Sessellift und haben alle die herunter gekommen sind mit Schneebällen abgeschossen, als dann meine eh als dann meine Reihe dran ah kam, haben sie kurz inne gehalten und haben gemeint, hm ich glaub ahm wir beschießen dich doch nicht, du gibst uns immerhin immer deine Mathe-Hausübungen (lacht) (l:lacht) und ich war die einzige zum Beispiel, die nicht beschossen wurde, das hat mir ziemlich gut gefallen.“ (Meryem, S.5/1-8)

Laut Meryems Beschreibung werden auf der Sportwoche all ihre Schulkollegen mit Schneebällen beworfen, sie jedoch ausgenommen, weil sie sich bereits einen gewissen Respekt bei ihren Mitschüler/-innen aus welchem Grund auch immer erarbeitet hat. Dass nur das Abschreiben-Lassen der Mathe-Hausübungen ursächlich ist, darf angezweifelt werden, es ist zu vermuten, dass bereits eine Persönlichkeitskomponente mit beurteilt worden ist, die auf hohe Integrität und Unantastbarkeit schließen lässt. An dieser Stelle wird deutlich klar, dass Meryems Schulkolleg/-innen ihr eine Sonderstellung zuschreiben, indem sie Meryem anders als die Mitschüler/-innen behandeln. Sie zeigen ihr gegenüber eine gewisse Achtung. Jedoch scheint es Meryem klar zu sein, weshalb sie diese Achtung bekommt, nämlich, weil sie ihnen „immerhin immer“ ihre Mathematik-Hausübungen borgt. Dies wiederum könnte ein Hinweis von ihr dafür sein, dass ihre Schulkolleg/-innen von ihr abhängig sind, andererseits aber auch, dass sie von ihren guten schulischen Leistungen profitieren und sie deshalb nicht mit Schneebällen bewerfen. Ihre Erzählung setzt sie wie folgt fort:

„und seitdem hab ich auch mehr getan halt nicht nur für mich ahm, sondern ahm ich war zum Beispiel nicht so ok ich bin ordentlich aber nicht so ordentlich, dass ich zum Beispiel

meine Mitschriften beisammen hab, aber nach dem hab ich mir gedacht hey ich mein, ich lern ja nicht nur für mich, sondern auch ich kann auch meinem Umgebung helfen (I:mhm) seitdem hab ich meine Unter Unterlagen und Mitschriften so ordentlich, immer noch auch während der Uni Zeit, so dass ichs immer wieder jemanden her borgen kann [...] ahm es ist auch ein schönes Gefühl jemanden helfen zu können“ (Meryem, S.5/8-15)

Mit „seitdem hab ich auch mehr getan“ deutet sie daraufhin, dass sie „nicht nur [mehr] für [sich]“ lernt, sondern auch bemerkt, dass sie auch „[ihrer] Umgebung helfen [kann]“. Sie bezeichnet sich als „ordentlich“ korrigiert dies jedoch gleich mit „aber nicht so ordentlich“ in Bezug auf ihre Mitschriften aus. Nachdem sie eben realisiert, dass sie auch anderen helfen kann, beginnt sie ihre Mitschriften ordentlicher zu führen, „sodass [sie es] immer wieder her borgen kann“ Mit „immer noch auch während der Uni Zeit“ wird der chronologische Erzählrahmen kurz durchbrochen. Somit kündigt sie an, dass sie auch heute noch weiterhin ihre Mitschriften her borgt und somit den anderen weiterhin hilft. Es ist ihr nun ein Bedürfnis nicht nur durch ihre Leistungen zu brillieren und dadurch über den anderen zu stehen, sondern auch sozial mit ihnen zu verkehren, zu ihnen ein freundschaftlichen Verhältnis aufzubauen, ein Netzwerk zu pflegen, sich beliebt zu machen.

In der erzählgenerierenden Nachfragephase gibt Meryem einige Gründe dafür an, weshalb ihre Beziehung dann ab der dritten Klasse mit ihren Schulkolleg/-innen in Ordnung sei. Dies führt sie folgendermaßen an:

„[...] aufgrund dessen, weil ich halt gut war, hab ich mir das einfach zu Nutzen gemacht (1) indem ich einfach meine Sachen hergeborgt hab, ich hab mit meinen Kollegen wirklich sehr lange gelernt, ah obwohl ich Nachhilfe gegeben hab, hab ich auch den Rest der Tage immer mit ihnen gelernt, ahm was eigentlich meine Freizeit war, aber das war für mich wirklich nicht so wichtig. Ich wollte wirklich, dass sie irgendetwas schaffen, das haben sie auch gewusst“ (Meryem, S.20/5-10)

Mit der Aussage „weil ich halt gut war, hab ich mir das einfach zu Nutzen gemacht“ weist sie daraufhin, dass sie aus ihren guten schulischen Leistungen einen Vorteil gezogen hat, aus diesem Grund sei ihre Beziehung zu ihren Schulkolleg/-innen eben in Ordnung. Sie hat „einfach [ihre] Sachen hergeborgt, [...] [hat] mit [ihren] Kollegen wirklich sehr lange gelernt, ah obwohl [sie] Nachhilfe gegeben [hat], [hat] sie auch den Rest der Tage immer mit ihnen gelernt, [...] was eigentlich [ihre] Freizeit war.“ Damit weist sie daraufhin, dass sie dafür eine gewisse Leistung erbringen musste. Mit „was eigentlich meine Freizeit war“ bringt sie zum Ausdruck, dass sie eigentlich mit ihnen „den Rest der Tage“, also nicht den ganzen Tag lernen musste. Damit macht sie deutlich klar, dass sie mit ihnen aus freiem Willen gelernt hat. Dies wiederum wird im

Folgenden bestätigt, indem sie sagt „Ich wollte wirklich, dass sie irgendetwas schaffen [...]“ Das Bestreben, das erworbene Wissen weiterzugeben steht hier unter dem Aspekt der Bemühung, um Unterstützung beim Verstehen und Durchdringen des Stoffes. Ihre Entscheidung, Nachhilfe zu geben kann daher als Freude an der Weitergabe von Wissen als kostbarem Gut angesehen werden. Andererseits ist das Bemühen um diesen Wissenstransfer auch an gewisse soziale Funktionen gebunden, die ihre Stellung im Klassenverband verfestigen können.

Gleich anschließend führt sie ein Beispiel an, wo sie über ihre Klassenkameradin berichtet, die zugleich auch sechs Jahre lang ihre Sitznachbarin war. Laut Meryems Aussagen war ihre Sitznachbarin „eine sehr dominante Person“ und Meryem musste immer diejenige Person sein, die Nachhilfe geben musste, „damit die Freundschaft erhalten bleibt“. Die Ankündigung, dass ihre Sitznachbarin sehr dominant war, lässt vermutlich denken, dass sie gegenüber Meryem sich durchsetzen konnte bzw. bestimmend war. Meryem hingegen stellt sich wiederum als eine Person dar, die sich bemühen musste. Die Aussage „die Nachhilfe geben musste“ führt zu der Interpretation, dass sie dies unfreiwillig gemacht haben könnte. Sie müsste sozusagen zusätzlichen Unterricht geben, „damit die Freundschaft erhalten bleibt“. Mit dem Begriff „damit“ gibt sie den Zweck ihrer Handlung an. An dieser Stelle scheint ihr Grund für das Nachhilfegabe die Erhaltung der Freundschaft zu sein. Im Weiteren erzählt sie, dass sie ihr „wirklich sehr viel geholfen [habe], was Schule [betreffe], [so habe sie] die Matura geschafft“ (Meryem, S.20/14-15). Jedoch korrigiert sie ihre Ansicht und setzt folgendermaßen fort:

*„[...]Ich will jetzt nicht sagen durch meine Hilfe, weil – egal wie sehr ich ihr helfe, wenn sie nicht gut wär, hätte sie es so und so nicht geschafft, aber ich mein ich hab, ich hab auch mein Teil dazu beigetragen, weil es für mich einfach selbstverständlich war [...]“
(Meryem, S.20/15-17)*

Der Fokus liegt hier nun auf der Stellung im Klassenverband, es zählt nicht mehr so viel, sich Wissen rasch anzueignen oder an Wissen überlegen zu sein, sondern sich Freundschaften mit all ihren Möglichkeiten zu sichern. In der darauffolgenden Erzählung führt Meryem aus, dass ihre Sitznachbarin ihr nach der Matura weder geschrieben, noch ihre Anrufe beantwortet habe, darüber hinaus habe sie von anderen Freunden erfahren,

„[...] dass sie mal gesagt haben sollte, ja ich war eh mit ihr befreundet, weil wegen ihren guten Noten, hat mich zwar gekränkt, aber war mir auch wurscht, weil zu der, ab der Zeit war sie einfach für mich keine Ahnung nicht mehr wichtig und ja [...]und auch von den

anderen Kollegen her aufgrund dessen, weil ich gut war ahm haben sie einfach Respekt gehabt und das war für mich wichtig[...]“ (Meryem, S.20/20-26)

Meryem hört von anderen Mitschüler/-innen, dass ihre Sitznachbarin mit ihr nur aufgrund ihrer guten Schulnoten befreundet war. Mit der Aussage „hat mich ziemlich gekränkt“ kann sie einerseits ihren Ärger über diese Tatsache nicht verbergen, auf der anderen Seite drückt sie aber klar und deutlich mit „war mir auch wurscht“ aus, dass diese Kollegin für sie keinerlei Bedeutung mehr habe, bzw. für sie nunmehr unwichtig ist. Anschließend erwähnt sie in diesem Zusammenhang ihre anderen Schulkolleg/-innen und führt an, dass sie „einfach Respekt“ vor ihr hatten, „weil [sie] gut war“ „und das war für [sie] wichtig“ Respekt ist jedoch noch nicht alles, denn soziale Integration in den Klassenverband, so dass man eingeladen wird, mit den Schulkollegen etwas in der außerschulischen Freizeit unternimmt etc. all diese außerschulisch-sozialen Aspekte beginnen nun genauso wichtig zu werden. Es kann sein, dass sich Meryem gerade darum bemühte, um also gefestigte Freundschaften zu schließen.

„Ich wurde immer ahm (1) aufgrund dessen weil ich auch viel Verantwortung aufgenommen eh auf mich genommen hab, wurde ich zwar von den anderen Kollegen schon bisschen ausgeschlossen in dem Sinn, ja die ist sowieso nicht bereit für Scherze, die ist sowieso ziemlich ruhig, sowieso sehr reif, die wird sowieso nie etwas mit uns unternehmen, aber all ihre Geheimnisse haben sie zum Beispiel immer mir anvertraut, obwohl ich es nie wollte, - ich hab Sachen erfahren pufff nein danke, - aber ahm (2) wie gesagt, aufgrund dessen weil sie einfach den Respekt hatten, hab ich kein Problem mit ihnen gehabt (3)[...]“ (Meryem S.20/26-33)

Auch dieser Abschnitt führt ihr Dilemma vor Augen – einerseits Respekt, der zwar einen gewissen Komfort und Absicherung vor Anfeindungen bedeutet, andererseits Distanz, Ausgeschlossen sein von Gruppenunternehmungen, besonders außerschulisch. Dass ihr Mitschüler/-innen auch Sachen anvertraut haben, die sie mit „pufff , nein danke“ kommentiert, kann wohl ebenso als Maßnahme ihrer Mitschüler/-innen interpretiert werden, sie aus der Reserve zu locken, ihre Integrität zu testen und zu erproben, wie sie darauf reagiert. Dies würde dem Erklärungsmodell Meryems zwar teilweise zuwiderlaufen, weil sie ihre „Reife“ und Zurückhaltung vordergründig als ursächlich für das unerwartete Vertrauen in sie angibt, doch gerade den Umstand erklären, dass sie „sowieso nicht bereit für Scherze“ sei, was eine indirekte Angabe einer möglichen an ihr geübten Kritik seitens ihrer Mitschüler/-innen darstellt.

Im Zusammenhang mit der Sekundarstufe II erzählt Meryem, dass sie „mit den Lehrern“ „nicht wirklich Probleme [hatte].“ Dies führt an dieser Stelle durch die Verneinung von „wirklich“, welches die Bestärkung ihrer Aussage aufhebt, zu der Interpretation, dass sie allem Anschein nach keine Probleme mit ihren Lehrer/-innen hatte. In der Folge wird jedoch deutlich, was Meryem damit sagen wollte, wenn sie folgendermaßen fortsetzt:

„hm die haben mich, die meisten haben mich eh gemocht, da gab's aber schon einige auch schlechte Erfahrungen, die ich hatte, aufgrund dessen, weil ich einfach ah auch in erster Linie ein Moslem war, das war zum Beispiel als ich in der – siebenten oder achten Klasse“ (Meryem, S.5/16-19)

Mit der Aussage „die meisten haben mich eh gemocht“ bringt sie zum Ausdruck, dass der Großteil der Lehrkräfte hinter ihr stand. Mit dieser Äußerung signalisiert sie gleichzeitig aber auch, dass einige sie nicht gemocht haben. Dies wird auch mit der Aussage „da gab's aber schon einige auch schlechte Erfahrungen“ bestätigt. Mit dem Hinweis „schlechte Erfahrungen“ deutet sie daraufhin, dass es auch mit den Lehrer/-innen negative Erlebnisse gab. Meryem scheint den Grund für ihre schlechten Erfahrungen im Umgang mit den Lehrer/-innen gefunden zu haben, „weil [sie] einfach ah auch in erster Linie ein Moslem war“ (Meryem, S.5/18-19). Daraus resultiert, dass Meryem ihre schlechte Erfahrungen im Umgang mit den Lehrern auf ihre Religion zurückführt. Anschließend schildert sie das Ereignis, weshalb es zu einer Auseinandersetzung mit ihrer Klassenvorständin kam. Laut Meryems Schilderung organisierte ihr damaliger Chemielehrer einen Ausflug in eine Bierbrauerei, an dem die Schüler/-innen nicht unbedingt teilnehmen mussten, weil der Chemielehrer meinte „die[jenigen,] die nicht wollen, müssen nicht gehen.“ (Meryem, S.5/21) Trotz dieser Aussage wollte sie in erster Linie doch an diesem Ausflug teilnehmen, weil dies immerhin „eine Lehrveranstaltung“ war. Ihre Kollegin jedoch, die „ebenfalls Türkin und ebenfalls Kopftuchträgerin [war] hat gemeint“, dass es in ihrer Religion wichtig ist, sich weiterzubilden und aus diesem Grund wolle sie doch teilnehmen. Laut Meryems Schilderung hat dann der Chemielehrer gemeint, „erstens [ist es] keine Schulveranstaltung, es ist eine freiwillige Veranstaltung, zweitens was, wie willst du dich da weiterbilden, wie man Bier braut, das ist lächerlich“ (Meryem, S.5/26-27). Nach dieser Aussage hat Meryem beschlossen an dieser Veranstaltung nicht teilzunehmen und stattdessen in der Schule zu bleiben. Einen Monat später, als dann der Ausflug stattfinden sollte, kam es dann zu einer Auseinandersetzung zwischen Meryem und ihrer Klassenvorständin. Dies schildert Meryem folgendermaßen:

„ein Tag davor schreit mich, ah also kommt meine Klassenvorstand in die Klasse und schreit mich zusammen, ich hab mir gedacht, ok, was ist los“ (Meryem, S.5/31-33).

Meryem scheint gewissermaßen durch die Reaktion ihrer Klassenvorständin irritiert zu sein. Mit der Wendung „ok, was ist los“ deutet sie darauf hin, dass sie in einem Zustand ist, in dem sie selber nicht einmal weiß, warum ihre Klassenvorständin sie anschreit. Gleich anschließend erfährt sie jedoch den Grund, die sie mit folgenden Worten ausdrückt:

„sie hat gemeint ja, wie könnt ihr es wagen eine Schulveranstaltung zu boykottieren, das ist doch nicht möglich, nur weil ihr Moslem seid, könnt ihr doch nicht verweigern in einen, an ein Ort zu gehen, wo's Alkohol gibt.“ (Meryem, S.5/33-35)

Fraglich ist in diesem Zusammenhang, ob dieses offensichtliche Missverständnis eventuell durch eine besondere Rücksichtnahme des Chemielehrers ausgelöst worden war, da dieser ja den Besuch für Meryem nicht unbedingt für notwendig hielt. Sollte dies so sein, so würde die Rücksichtnahme auf religiöse Gepflogenheiten seitens des Chemielehrers in den Augen der Klassenvorständin, die sich möglicherweise der näheren Umstände nicht bewusst war, als ungerechtfertigte Abweichung und ungerechtfertigte Privilegierung einer Sondergruppe erscheinen.

„Ich hab mir gedacht ok, da kann etwas nicht stimmen, erstens ich war nicht die einzige, die geweigert hat, die Hälfte der Klasse wollte nicht gehen, weil sie einfach keine Lust hatten und – ahm ein Viertel davon waren Personen, die nicht Moslems waren und die haben's auch verweigert gehabt und die Frau schreit nur mich an, dann denk ich mir, dann hab ich gesagt, ah ja Frau Professor, ich bin nicht die einzige, die nicht gehen möchte, warum schreien sie mich an, ja du bist aber die erste, die das gesagt hat, überhaupt nicht, ich hatt' es vor einem Monat mit meinem Chemielehrer gesprochen, warum faucht sie mich an, ich hab mir gedacht ok, da kann etwas nicht stimmen,“ (Meryem, S.5/35-S.6/6)

Meryems Aussage „da kann etwas nicht stimmen“ führt an dieser Stelle zu der Vermutung, dass ein Missverständnis vorliegen könne. Mit der Äußerung „erstens ich war nicht die einzige [...]“ kommt es in Form einer Aufzählung zu einer rechtfertigenden Selbstbehauptung. Jedoch wird die Aufzählung nicht wie üblich mit „zweitens“ fortgesetzt. Sie war eben „nicht die einzige“, die nicht gehen wollte, sondern „die Hälfte der Klasse wollte nicht gehen.“ Gleich anschließend wird auch angeführt, dass Schüler/-innen, „die nicht Moslems waren“ auch nicht gehen wollten. Dies kann als eine Antwort bzw. Reaktion auf die Äußerung der Klassenvorständin „nur weil ihr Moslem seid“ gesehen werden. Mit dieser Aussage gibt Meryem einen klaren Hinweis darauf, dass sie als Muslimin nicht die einzige war. Auch Nicht-Muslime weigerten sich,

an der Veranstaltung teilzunehmen. Mit der Frage „warum schreien sie mich an“ scheint sie auf den Vorwurf der Klassenvorständin eine Erklärung zu suchen bzw. eine Antwort zu bekommen. Meryem gibt, was durchaus als Ausdruck der situationsnahen Emotionalität gewertet werden kann, das Geschehen in direkter Darstellung wider, „[...]warum schreien Sie mich an[...]“, schwenkt dann aber wieder in die indirekte Darstellung um: „[...]warum faucht sie mich an[...]“

„ich denk ma ok, es ist doch normal, dass man irgendwas einmal nicht machen möchte, ich war bei jedem Schikurs mit, bei jedem Sportausflug mit, ich war in Amerika, ich war in Rom, ich bin, ich war BEI JEDER Lehrveranstaltung war ich dabei und nur einmal hab ich mir gedacht, wenn's nicht Pflicht ist, dann muss ich ja nicht hingehen“ (Meryem, S.6/6-9)

Hier kommt es weiterhin zur Selbstbehauptung Meryems. Mit der Aussage „es ist doch normal“ deutet sie darauf hin, dass sie im Grunde nichts Tadelnswertes gemacht hat. „Dass man irgendwas einmal nicht machen möchte“ kann wiederum ein Hinweis dafür sein, dass sie eigentlich immer alles gemacht hat und nur „einmal“ etwas nicht machen wollte. Dies wird im Folgenden auch bestätigt. Mit der Formulierung „bei jedem“, „bei jeder“ betont bzw. weist sie besonders darauf hin, dass sie überall, also bei jeder Veranstaltung, jedem Ausflug etc. mit war. Sie hat sich „nur einmal [...] gedacht“, also sie hat zum ersten Mal erwogen, an einem Ausflug nicht teilzunehmen und dies nur, weil es „nicht Pflicht ist“. Darauf kommt es zur Schilderung der Situation, wie die Lehrerin sie verbal attackiert hat.

„[...]und die hat mich eine ganze Stunde lang angeschrien und zusammengefaucht und hat gemeint ja nur, weil du Moslem bist, kannst du nicht ja nicht verweigern, das zu machen, das ist einfach ein Boykott, den ich nicht dulde, was ist, wenn du beim Billa einkaufen gehst, da gibt's ja auch Alkohol, es kann ja nicht sein, dass du eh von Billa fern bleibst, wie willst du leben, wenn du mit dem net klar kommst (...)“ (Meryem, S.6/10-14)

Wahrscheinlich dürfte sich anhand der Situation, dass einige Mitschüler/-innen aufgrund ihrer religiösen Zugehörigkeit eine Ausnahme beanspruchen hätten können ein klasseninterner Konflikt entzündet haben. Möglich wäre, dass der Klassenvorständin, etwas verzerrt von berechnender Seite berichtet wurde, dass sich einige Schüler/-innen auf ihre religiöse Zugehörigkeit stützen, um eine Ausnahme von der Pflicht zu erwirken. Dies wiederum zeigt auf, wie heikel und konfliktträchtig das Thema der Religionszugehörigkeit ist. Für Meryem ist die Argumentation der Lehrerin jedenfalls nicht nachvollziehbar, weil eine Aufladung mit religiösem Gehalt nicht erwartet wurde.

Meryems Verhalten wird von ihrer Klassenvorständin als religiös begründet aufgefasst, weil anscheinend alle anderen Erklärungsmodelle versagt haben. Diese Auffassung jedoch kommt für Meryem vollkommen unerwartet und grundlos. Die Vorwürfe der Klassenvorständin weist Meryem zurück, sie sei nur deshalb nicht gegangen, weil der Chemielehrer „gesagt hat, es ist nicht Pflicht“. Desweiteren „weil von der Parallelklasse [...] auch Personen nicht mitgefahren [sind]. Dass die Teilnahme an dem Ausflug laut Chemielehrer nicht verpflichtend war, war für Meryem eine Möglichkeit bzw. eine Gelegenheit fernzubleiben. Im Weiteren setzt sie fort mit „es ist nicht so ok Alkohol, ich muss fern bleiben, sondern der Geruch ist mir einfach zu wider“ (Meryem, S.6/21-22) Hier räumt Meryem ein, dass der Wunsch am Ausflug nicht teilzunehmen, auch wegen des ekeligen Geruchs von Alkohol besteht. Sie beschreibt sich als eine Person, die aus Wut nichts sagen kann und aus diesem Grund hat sie gemeint, dass ihr Klassenvorstand dies mit ihrer Religionslehrerin bereden soll, zu der sie „ein ziemlich gutes Verhältnis hatte, weil sie schon all [ihre] Probleme [kannte] und [sie] sehr viel auch [...] dementsprechend [...] [berät] [...]“ (Meryem, S.6/26-28). Jedenfalls ergibt sich für Meryem aufgrund der religiösen Brisanz des Themas weiteres Konfliktpotential, das sie auf recht diplomatische Art zu entschärfen versteht, indem sie auf die Religionslehrerin verweist. Nachdem ihre Religionslehrerin mit ihrem Klassenvorstand gesprochen hat, meint sie, dass ihr Klassenvorstand zurzeit „auf einem Anti-Moslem-Tripp“ (Meryem, S.6/30-31) ist. und dass sie doch zum Ausflug mitgehen soll, weil sie schlussendlich bei ihr maturieren wird. Meryem befolgt dem Rat ihrer Religionslehrerin und nimmt an dem Ausflug teil, kündigt jedoch auch an, dass sie „widerwillig“ hingegangen ist. Laut Meryem war dieses Ereignis „ein Trauma“ für sie. Mit folgenden Worten bringt sie zum Ausdruck, wie sie darunter gelitten hat.

„[...] ich hab eine ganze Woche lang nicht schlafen können und das Problem ist, wenn ich so etwas erlebe, kann auch mit niemanden drüber reden, ich, meine Eltern haben schon gesehen, dass ich was erlebt hab, aber ich konnte mich einfach nicht öffnen, weil ich diese – ahm – ah weil ich der Mensch bin, der eher verschlossen ist (l:mhm) und so einfach über Probleme re reden kommt für mich nicht in Frage, ich hab wirklich eine Woche gebraucht, damit ich das verarbeite, und dann erst hab ich's meiner Mutter zum Beispiel das ist meine Vertrauensperson Nummer Eins, hab ich nach einer ganzen Woche erst erklären können und das war mal das erste, was ich von diesem Klassenvorstand erlebt hab“ (Meryem, S.7/6-14)

Die Äußerung „wenn ich so etwas erlebe, kann auch mit niemanden drüber reden“ legt nahe, dass sie mehrere ähnliche Vorfälle erlebt hat und aus eigener Erfahrung spricht. Aus dem bisherigen Vorwissen kann auch davon ausgegangen werden, wenn sie sagt „wenn ich so etwas erlebe“, dass sie damit auch den Mobbingvorfall meint. Mit der

Aussage „weil ich der Mensch bin, der [...]“ wird deutlich, dass sie eine gewisse Festschreibung macht. Sie bezeichnet sich als verschlossen, daraus resultiert, dass sie ihre Gedanken, Überlegungen etc. nicht einfach mitteilen kann. Dies wird auch bestätigt, indem sie sagt, dass sie nicht einfach über ihre Probleme reden kann, wie es auch beim Mobbingvorfall der Fall war. D.h. sie behält das Problem für sich, bespricht es mit niemandem und infolgedessen wird aus dem Problem etwas Belastendes in ihr. Sie beschreibt, wie lange sie gebraucht hat, bis sie es bewältigt hat. Der Hinweis, dass sie ihrer Mutter, davon erst „nach einer ganzen Woche“ erzählt hat, verdeutlicht wiederum, dass sie sich, wie sie auch selber sagt, nicht „einfach [...] öffnen“ kann, auch wenn es ihre „Vertrauensperson Nummer Eins“ ist. Diese Bezeichnung kann ein Hinweis dafür sein, dass sie anderen nicht schnell vertrauen kann bzw. in ihrer Umgebung auch nicht viele Personen hat, denen sie vertrauen kann. Mit der Äußerung „und das war mal das erste, was ich von diesem Klassenvorstand erlebt hab“ gibt sie einen klaren Hinweis, dass es weiterhin mit dieser Klassenvorständin Auseinandersetzungen gegeben hat. Sie setzt ihre Erzählung fort mit:

*„und ein paar Monate später ebenfalls selbe Lehrkraft, [...], wir müssten ein historische
ahm ei ein Referat halten in Geschichte [...] und da hat sie mir gesagt, ich soll einfach
das Referat über den armenischen Völkermord machen, ich hab gesagt ok kein
PROBLEM, weil zu zur damaligen Zeit hab ich nicht mal gewusst, was das ist, ich hatte
null Ahnung,[...], ich hab nicht mal gewusst, dass das mit Türken in Verbindung gebracht
wurde und im Nachhinein ist mir dann einfach aufgefallen, dass sie das extra gemacht
hat, nur damit es irgendwelche Probleme gab“ (Meryem, S.7/14-21)*

An dieser Stelle distanziert sich Meryem von ihrem Klassenvorstand mit der Formulierung „ebenfalls selbe Lehrkraft“. Mit der Aussage „da hat sie mir gesagt, ich soll ein das Referat über den armenischen Völkermord¹⁰ machen“ macht sie darauf aufmerksam, dass dieses Thema ihr durch ihren Klassenvorstand zugeteilt wurde, somit verdeutlicht sie, dass es ihre Aufgabe war über dieses Thema zu referieren. Jedoch erfahren wir weder an dieser Stelle, noch im Verlauf des Interviews, ob

¹⁰ Darunter wird die türkische Massentötung an den Armeniern verstanden. Nach armenischen Angaben kamen im osmanischen Reich während des Ersten Weltkrieges 1,5 Millionen Armenier ums Leben. Die meisten internationalen Historiker gehen davon aus, dass hierbei ein türkischer Genozid an den Armeniern vorliege. Die türkische Geschichtsschreibung, sowie die türkische Regierung erkennen hingegen den Vorwurf des Völkermords nicht an. Laut der türkischen Regierung liegt die Opferzahl bei bis zu 500.000 Menschen. Die Todesfälle werden als eine Folge der Kämpfe angesehen. Bis heute kann von einer Normalisierung der Beziehungen zwischen der Türkei und Armenien aufgrund des Streits um die Anerkennung des Völkermords nicht gesprochen werden. (vgl. www.spiegel.de) Daraus resultiert, dass der armenische Völkermord ein höchstkomplexes Thema ist.

Meryem die einzige war, die das Thema zugeteilt bekommen hat oder ob dies bei den anderen Schüler/-innen auch der Fall war. Hier wird die Klassenvorständin gewissermaßen als eine autoritäre Figur dargestellt, welche die Definitionsmacht über andere, die von ihr abhängig sind, hat. Ihre Klassenvorständin sagt ihr, sie soll „über den armenischen Völkermord“ ein Referat halten und sie lehnt es nicht ab und ist damit einverstanden. Im Weiteren signalisiert Meryem, dass dieses Thema für sie deshalb „kein Problem“ war, weil sie „zur damaligen Zeit [...] nicht mal gewusst“ habe, dass das mit Türken in Verbindung gebracht wurde.“ Sie hatte sozusagen keinen Grund das Thema abzulehnen, weil sie kein Wissen darüber hatte. Daraus kann der Schluss gezogen werden, wenn sie gewusst hätte, dass auch die Türken in diesem Thema inkludiert sind, dass sie dieses Thema ablehnen würde. Der Hinweis, „dass [ihr Klassenvorstand] das extra gemacht hat, nur damit es irgendwelche Probleme gab“ wiegt schwer und legt auch nahe, was durch den „Anti-Moslem-Trip“ und den Ausflug in die Brauerei schon zu vermuten war: eine bewusst gestaltete allmählich religiöse Aufladung, die für Meryem schließlich eine zusätzliche Belastung darstellt.

In der darauffolgenden Erzählung berichtet sie über den Prozess ihres Recherchierens. Sie ist mit deutschen Reportern über E-Mail in Kontakt getreten, hat verschiedene Literatur gelesen etc. und hat sich dann „durch [ihre] Aufzeichnungen [...] [ihre] Meinung drüber gebildet und das [hat sie] niedergeschrieben.“ (Meryem, S.7/26-27) Einen Tag vor dem Referat hat sie dann ihr Referat ihrer Klassenvorständin abgegeben.

„sie, die Frau ist am selben Tag gekommen und hat mich wieder mal fertig gemacht. Ich hab zuerst nicht gewusst, was war. Sie hat gemeint, ja so ein (Blatt) kannst du mir nicht einfach in die Hand ah unter diese Nase reichen. Ich so ah ok was ist jetzt los? Die hat gemeint, ja nur weil du eine Türkin bist, kannst du nicht die Türken verteidigen, es ist nicht richtig, dass du so ein Genozid einfach ahm keine Ahnung verleugnest, das ist nicht wahr, wo von wo hast du das geschrieben, ich hab ihr gesagt, ok ich hatte diese diese Quellen (I:mhm) ich hab das und das nachgeforscht, ich hab und niemals hab ich gesagt, dass kein Armenier getötet wurden weißt (I:mhm) von Anfang an war klar ok jetzt wurden wirklich sehr viele Armenier ah Armen Arme_nier getötet, es wurden aber dreifach so viele Türken ermordet ok deswegen ist es für mich nicht ein Völkermord und das hab ihr versucht zu erklären, sie hat ahm sie ist dann einfach ausgezuckt und hat gemeint, nein das auf keinen Fall“ (Meryem, S.7/33--S.8/6)

Die Textpassage zeigt deutlich, dass Meryem sich auf Fakten beruft und ihre Meinung auf diese stützt. Die Auseinandersetzung mit dem Thema bewirkt schließlich einen Widerspruch auf persönlicher Ebene zwischen Schülerin und Lehrkraft, beide sind emotional stark involviert „[...] das ist nicht wahr, wo von wo hast du das

[ab]geschrieben[...]“ bzw. „[...] und niemals hab ich gesagt, dass[...].“ Nach dieser heftigen Diskussion wird Meryems Referat nicht beurteilt und sie bekommt ein neues Thema. Den Grund für die Reaktion ihrer Klassenvorständin scheint sie nicht ganz zu verstehen. Mit der Aussage „[...] es kann sein, dass ich falsche Quellen benützt hab“ kritisiert sie einerseits sich selbst, andererseits korrigiert sie dies jedoch gleich mit der Aussage „obwohl es gibt keine falschen Quellen“. Somit kommt es wiederum zur Notwendigkeit einer Rechtfertigung. Was sie jedoch nicht akzeptieren kann, ist, „dass sie [Meryem] als Schülerin fertig gemacht hat“ Diese Auseinandersetzung mit ihrer Klassenvorständin führt zu einem plötzlichen Entschluss. Dies bringt Meryem folgendermaßen zum Ausdruck:

„in dem Moment ist der Traum, weil ich wollte von Anfang an Lehramt studieren und in dem Moment ist der Traum für mich einfach zerplatzt, ich wollt mit dieser Frau, die ich eigentlich wirklich sehr, sehr, sehr gemocht hab, nie wieder in mein GANZES LEBEN was zu tun haben“ (Meryem, S.8/22-24)

An dieser Stelle wird deutlich, dass sie ihren Berufstraum aufgibt. Ihr großer Wunsch „Lehramt [zu] studieren“ und infolgedessen Lehrerin zu werden war für sie „einfach zerplatzt“ Eine weiterreichende Aufschlüsselung liefert die Erzählerin nicht. Meryem bezeichnet diese Ereignisse als „große Traumata“ (Meryem, S.8/32), was wohl, weil sie ihren Berufstraum aufgeben musste, aber auch weil sich die von ihr so sehr geschätzte Lehrkraft als große Enttäuschung entpuppte. Die Institution Schule, in der sie einen erfolgreichen Bildungsweg absolviert hat, mit der Aussicht selber Lehrerin zu werden, wird ihr durch eine Lehrkraft, welche sie „sehr sehr gemocht“ hat, verleidet. Die Aussage „die ich eigentlich wirklich sehr sehr gemocht hab“ lässt die Vermutung zu, dass sie auch enttäuscht ist und zwar so tief, dass keine Art von Wiedergutmachung der Beziehung mehr möglich erscheint. Dieses Ereignis hat bei ihr wiederum den Wunsch erweckt, „einfach irgendwas Besseres zu werden als sie, das war einfach nur das, ich werd sie irgendwann mal heimzahlen (lacht) was natürlich eigentlich nicht gut ist aber, das hat mich wirklich so sehr aufgeregt“ (Meryem, S.9/12-14) Meryem erlebt die gesamte Auseinandersetzung als persönliche Attacke, sie will es der Lehrkraft auf ihre eigene Art „heimzahlen“, weil offenkundig eine tiefe persönliche Verletzung stattgefunden hat. Jedoch stellt sich im Verlauf des Interviews heraus, dass sich Meryem nach der Matura doch für das Lehramt Studium inskribierte, nachdem sie aber die Aufnahmeprüfung (EMS) für das Medizinstudium bestand, beschloss sie, mit dem Medizinstudium zu beginnen.

Aus dem bisher Beschriebenen resultiert, dass es mit ihrem Chemielehrer und ihrer Klassenvorständin, die sie in den Fächern Deutsch und Geschichte hatte, zu Konfliktsituationen kam. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit konflikträchtiger und höchstbrisanter Themenstellung verletzt Meryem besonders. Die inhaltliche Auseinandersetzung über ein Thema, zu dem man mehrere Anschauungen vertreten kann, entgleitet und wird aufgrund der, der Lehrperson widersprechenden Meinung zu einer Demonstration der realiter gültigen Machtverhältnisse innerhalb des Klassenverbandes. Hinzu tritt als potentiell belastendes Element die Konstellation einer türkischen Muslimin innerhalb eines ausschließlich/mehrheitlich christlichen Klassenverbandes. Dies führt notgedrungen zu besonderer Abgrenzung und Absetzung bzw. Provokation, erhöht die Verletzbarkeit und Gereiztheit der Erzählerin. Ansonsten spricht Meryem positiv über ihre Lehrer/-innen, so dass ein durchgehend gutes Verhältnis anzunehmen ist. Sie berichtet auch, dass sie die volle Unterstützung ihrer Lehrer/-innen bei der Matura hatte und diese mit Auszeichnung absolviert hat.

5.1.5 Familie

„[...]für uns war immer klar ihr müsst sehr gut sein, ihr müsst studieren (l:mhm) ahm aber ihr könnt nicht zu sehr von uns erwarten, weil wir einfach eine viel zu große Familie waren (l:mhm)“ (Meryem, S.26/9-11)

An dieser Stelle kann davon ausgegangen werden, dass Meryem mit der Formulierung „für uns“ sich und ihre Geschwister meint. Mit der Äußerung „ihr müsst sehr gut sein, ihr müsst studieren“ signalisiert die Erzählerin, dass es für sie und ihre Geschwister von an Anfang an klar war, dass sie Hochschulreife erlangen müssen. Die Äußerung untermauert die Interpretation, dass Meryems Eltern eine möglichst hohe Ausbildung als eine Notwendigkeit sehen. Die Aussage wird eingeschränkt mit „ihr könnt nicht zu sehr von uns erwarten“, was wiederum ein Hinweis dafür sein kann, dass ihre Eltern sie nicht zu sehr unterstützen könnten. Gleich anschließend erfolgt die Begründung: „weil [sie] einfach eine viel zu große Familie waren“.

„Der Vater - hat nie gewusst in welche Klasse wir sind und auch als wir angefangen haben, haben zu studieren, hat er das nicht mehr realisieren können, der war von vorn nach hinten niemals in unserer Schullaufbahn ahm mit eingeschlossen ahm aber er hat immer gemeint ja wenn ich zum Beispiel gestresst war wegen der Prüfung auch jetzt, sagt er, ja das Leben ist doch viel schöner, du musst dich nicht stressen, wenn du's nicht machen willst, dann mach's einfach nicht (l:mhm)“ (Meryem, S.26/11-16)

Auffällig ist jedoch an dieser Stelle, dass sich Meryem mit der Formulierung „der Vater“ distanziert, so dass die Frage gestellt werden kann, von wessen Vater jetzt gesprochen wird. Die Äußerung „Der Vater – hat nie gewusst“ führt gewissermaßen zur Kritik am Vater. Ihr Begründungsschema ist nachvollziehbar. Er hat nämlich „nie gewusst in welche Klasse [sie] sind“ Dieser Hinweis führt zu der Vermutung, dass er an der Bildungslaufbahn seiner Kinder wenig Interesse, darüber hinaus auch eine Unvertrautheit mit dem Bildungssystem hatte, was derart bestätigt wird: „der war von vorn nach hinten niemals in unserer Schullaufbahn ahm mit eingeschlossen.“ Obwohl ihr Vater als in vielen Belangen überfordert präsentiert wird, z.B. er weiß nicht, in welchen Klassen die Kinder sind, wird doch eine emotionale Anteilnahme an den Problemen seiner Tochter sichtbar. Die Form der Anteilnahme legt zudem nahe, dass wenig bis kein Druck auf den Bildungsfortschritt seitens des Vaters ausgeübt wurde. Der Hinweis des Vaters auf die schönen Seiten des Lebens würde sogar den Ausstieg aus dem Bildungfortgang fördern und muss als im Widerspruch mit den Vorstellungen ihrer Mutter gewertet bleiben. Da der Vater nach Meryems Darstellung keine tieferen Einblicke hat, sind seine Ratschläge als gut gemeint, aber weniger verbindlich als die der Mutter zu fassen.

„und aber die Mutter, die wollte immer dass wir etwas erreichen hm sie selber konnte uns nicht unterstützen, weil sie nur ein[en] Pflichtschulabschluss hat und mehr nicht und sie hat sich eh nie ausgekannt, aber sie hat uns ah wenn wir Hilfe gebraucht haben, hat sie einfach meine Tante angerufen, die zum Beispiel auch Medizin studiert hat und hat dann von ihr verlangt, dass sie mit uns lernt, wenn wir was gebraucht haben, hat sie das immer organisiert und wenn es schulisch, wenn schulisch irgendwas gebraucht wurde, also sie hat alles gemacht, was wofür sie in der Lage war, aber mehr konnte sie einfach nicht, vor allem auch, weil während meiner Zeit halt zwei kleine Jungs auf die Welt gekommen sind mit der sie es wirklich sehr schwer hatte - aber sie hat sich trotzdem sehr bemüht (Meryem, S.26/16-25)

In diesem Absatz führt Meryem mit der Formulierung „und aber die Mutter“ ihre Mutter ein. Genauso wie bei ihrem Vater distanziert sie sich auch an dieser Stelle mit der Formulierung „die Mutter“ so sehr, dass geglaubt werden kann, dass es sich nicht um ihre eigene Mutter handelt. Dies lässt sich auch mit ihrem Streben nach Objektivität erklären. Jedoch macht sie in diesem Absatz einen auffälligen Unterschied zwischen ihrer Mutter und ihrem Vater. Im Gegensatz zu ihrem Vater bildet ihre Mutter einen positiven Kontrast hinsichtlich ihrer Bildungslaufbahn. Sie beschreibt ihre Mutter als eine Person, „die [...] immer [wollte] das [sie] was erreichen“ Was sie genau erreichen sollen, wird nicht angeführt, lässt aber im Kontext betrachtet vermuten, dass sie damit die Hochschulreife meint. Ihre Mutter konnte sie „nicht unterstützen, weil sie nur einen

Pflichtschulabschluss [hatte] und mehr nicht“ Aus diesem Grund „hat sie sich eh nie ausgekannt“. Dass ihre Mutter sich „nie ausgekannt“ hat führt Meryem an dieser Stelle auf ihren Pflichtschulabschluss zurück. Sie möchte damit offensichtlich zum Ausdruck bringen, dass ihre Mutter nur über ein niedriges Bildungsniveau verfügt. Dies wiederum liefert einen Hinweis dafür, dass ihre Mutter ihr bei schulischen Aufgaben nicht helfen konnte. Diese Vermutung wird auch gleich bestätigt, indem die Erzählerin sagt „wenn wir Hilfe gebraucht haben, hat sie einfach meine Tante angerufen, die zum Beispiel auch Medizin studiert“ Besonders fällt auf, dass Meryems Tante hier direkt über ihren Bildungsabschluss eingeführt wird. Sie wird als eine Person dargestellt, von der die Mutter verlangen kann mit den Kindern zu lernen. Somit bildet ihre Tante mit ihrer höheren Bildung einen Angelpunkt für ihre Mutter bezüglich der Bewältigung schulischer Aufgaben der Kinder. Darüber hinaus scheint ihre Tante auch gewissermaßen eine Vorbildfunktion für Meryem gehabt zu haben. Dies drückt Meryem folgendermaßen aus: [...] seit der Volksschule war das klar für uns (lacht) aufgrund dessen weil die Tante studiert hat und mein Onkel – (I:mhm) ahm war das von Anfang an klar – ihr werdet studieren eine andere Zukunft gibt's für euch nicht [...]“ (Meryem, S.27/30-32) Mit der Äußerung „seit der Volksschule war das klar für uns“ drückt Meryem deutlich aus, dass sie „von Anfang an“, also bereits bei Beginn ihrer Schulpflicht wusste, dass sie studieren wird. Mit der Formulierung „aufgrund dessen“ gibt sie den Grund bzw. das Motiv für ihr Studieren an. Als ein Motiv werden an dieser Stelle ihre Tante und ihr Onkel, welche einen höheren Bildungsgrad im Vergleich zu ihren Eltern aufweisen, genannt. Damit wird direkt auch die Bildungssituation ihrer Tante und Onkel mit umfasst. Dies führt zu der Vermutung, dass Meryems Tante und Onkel auf ihrem Bildungsweg für sie anscheinend Vorbildwirkung hatten und in dieser Hinsicht an die Stelle ihrer Eltern traten. Die Mutter hingegen übernimmt vielmehr die Rolle eines Organisators, in dem sie beispielsweise dafür sorgt, dass die Tante mit den Kindern lernt. Damit signalisiert die Erzählerin, dass die Mutter für sie alles getan hat, „wenn [sie] was gebraucht haben“, natürlich „wofür sie in der Lage war“ ausgenommen bei schulischen Aufgaben. Das Bemühen der Mutter, die Anteilnahme und Fürsorge scheinen an dieser Stelle sehr wichtig. Es ist ja schließlich für das Kind egal, ob die Mutter selbst durch eigenes Wissen ihren Kindern helfen kann oder durch ihre sozialen Kontakte in der Lage ist, fehlende Unterstützung aufzutreiben. Meryem schreibt ihrer Mutter eine besondere Bedeutung zu, in dem sie sagt „aber sie hat sich trotzdem bemüht“ Obwohl ihre Mutter zu ihrer Schulzeit mit ihren jüngeren Brüdern ziemlich beschäftigt war, hat sie trotzdem eine aktive Rolle in ihrem Schulleben gespielt. Dies drückt Meryem folgendermaßen aus:

„sie war immer in der Schule, wenn's sein musste, in den Sprechstunden und so,[...] Von meiner Seite her egal zu welchem Lehrer sie gegangen ist, sie, die Lehrer sind an der Tür gestanden und haben gemeint, ja guten Tag und Auf Wiedersehen, sie brauchen nicht wieder kommen,[...] beim Bruder war's sehr schwer, aufgrund dessen, weil meine Mama es bei uns gewohnt war, dass nie Probleme waren ahm musste sie vielmehr Kontakt mit den Lehrern aufnehmen, das hat sie auch gemacht, sie war wöchentlich in der Schule, sie hat wöchentlich mit den Lehrern geredet, wenn's sein muss, hat sie sich auch darum ah auch mit ihnen gestritten, wenn etwas ah unfair bewertet wurde ahm sie hat sich auch oft mit dem Direktor angelegt, ihr war's wurscht ah, was er gesagt hat, weil ah wenn etwas für sie richtig ist und wenn SIE WEIß dass sie richtig ist dann kann niemand ihr etwas ausreden“ (Meryem, S.26/25-36-S.27/1)

Die Aussage, dass ihre Mutter „immer in der Schule war“ wird jedoch gleich mit „wenn's sein musste“ korrigiert. Damit liefert Meryem indirekt einen Hinweis dafür, dass ihre Mutter, wenn sie gebraucht wurde „in den Sprechstunden und so“ sofort zur Verfügung stand. Bei Meryem „egal zu welchem Lehrer sie gegangen ist, [...], die Lehrer sind an der Tür gestanden und haben gemeint, ja guten Tag und Auf Wiedersehen, sie brauchen nicht wieder kommen“ Damit drückt Meryem klar und deutlich aus, dass sie eine gute, problemlose Schülerin war. Bei ihrem Bruder hingegen war dies nicht der Fall. Ihre Mutter musste „vielmehr Kontakt mit den Lehrern aufnehmen, das hat sie auch gemacht“ Hier kommt wieder einmal die Mutter in den Vorschein. Die Mutter war nämlich die Person, „die wöchentlich in der Schule [war], [...] wöchentlich mit den Lehrern geredet [hat]. Der Mutter wird an dieser Stelle indirekt wieder eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Entscheidend und nachhaltig gewirkt haben dürfte die Haltung der Mutter gegenüber der Schule, dem Wissenserwerb seitens ihrer Kinder. Ein permanentes Bemühen, auch in schwierigen Zeiten und Umständen hat den Kindern den Stellenwert von Bildung und Wissen vor Augen geführt. Mit dem Begriff „wöchentlich“ deutet Meryem daraufhin, dass ihre Mutter regelmäßig, in gleichen Abständen immer wieder in der Schule war. Damit gibt sie ein klares Zeichen dafür, dass ihre Mutter für ihre Kinder immer da war bzw. hinter ihnen stand. Die Mutter musste nämlich wissen, wie stark die Zukunft ihrer Kinder vom deren schulischen Fortschritt abhängt. In diesem Rahmen wird das ständige Nachfragen bei den Lehrern sofort begreifbar. Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass der Vater beispielsweise überhaupt nicht in Erscheinung tritt. Dies wiederum stimmt mit ihrer Aussage, dass der Vater „von vorn nach hinten niemals in [ihrer] Schullaufbahn [...] mit eingeschlossen“ war, überein. Im Weiteren hebt Meryem in der Nachfragephase, wo sie über ihre häusliche Lernumwelt und über die Lernmöglichkeiten, die ihr durch ihre Eltern angeboten wurden, wieder einmal ihre Mutter hervor, in dem sie folgendes zum Ausdruck bringt:

„[...]meine Mutter hat sehr viel Wert drauf gelegt, dass wir halt einfach ein Arbeits ah ein Arbeitsbereich haben mit Regal und Arbeitstisch und Computer, wir waren die ersten aus unserer Familie, die einen Computer hatten zum Beispiel (l:mhm) und – ja sie hat zum Beispiel extra einen Tischler hergeholt und hat uns ein ah zwei Tische machen lassen mit Regal und genug Platz für unsere Sachen und das war wirklich toll und weil zur damaligen Zeit war das nicht immer selbstverständlich, vor allem nicht in unserem Umfeld [...]was schulische Materialien betrifft, hatten wir wirklich alles und viel mehr ahm wenn man jetzt in unser Haus kommt, man sieht nur Bücher und Mappen und Zettel und Stifte mehr nicht.“ (Meryem, S.27/11-22)

Mit der Äußerung „meine Mutter hat sehr viel Wert drauf gelegt“ signalisiert Meryem, dass ihre Mutter um die Wichtigkeit und den Stellenwert von Bildung und Schule wusste. Die oben angeführten Beispiele belegen das eindrucksvoll. Ganz anders wäre ein Bildungsverlauf geraten, wenn ihre Mama keine derartige Einstellung gehabt hätte.

5.1.6 Studium

Nach der Matura musste Meryem noch in derselben Woche zur Aufnahmeprüfung EMS für das Medizinstudium antreten. Warum sie sich für das Medizinstudium entschied, drückt Meryem folgendermaßen aus:

„[...] ich wollte seit, seit dem ich denken kann, eine Lehrerin werden – sie hat mich ja gezwungen, diese Medizinprüfung zu machen, diese Aufnahmeprüfung EMS, das war wirklich gezwungen [...]“ (Meryem, S.25/26-28)

Die Ausführungen aus dem letzten Absatz führen an dieser Stelle zu der Interpretation, dass Meryems Berufswunsch durch ihre Mutter zunichte gemacht wurde. Jedoch ist an dieser Stelle ein Widerspruch bemerkbar. Wie bereits aus dem Geschriebenen folgt, erzählte Meryem, dass es ihr großer Wunsch war, Lehramt zu studieren. Nach der Auseinandersetzung mit ihrer Klassenvorständin in der Oberstufe ist dieser jedoch „einfach zerplatzt“. Sie führt an dieser Stelle an, dass sie durch ihre Mutter dazu gezwungen wurde, was erläuterungsbedürftig ist. Der Begriff „gezwungen“ lässt vermuten, dass Meryem keine andere Wahl hatte. Daraus kann geschlossen werden, dass ihre Studienwahl in erster Linie nicht selbstbestimmt war. Mit der Äußerung „das war wirklich gezwungen [...]“ wird ihre Aussage noch einmal verstärkt. Damit drückt sie klar aus, dass ihr Antritt zur Aufnahmeprüfung gegen ihren Willen geschieht. Darauf folgend erzählt Meryem, dass sie sich nach dieser Aufnahmeprüfung, am selben Tag auch „ins Lehramt Studium eingeschrieben“ hat. Damit signalisiert sie, dass sie ihren ursprünglichen Berufswunsch nicht gänzlich aufzugeben beabsichtigte. Nachdem

sie jedoch erfahren hat, dass sie die Aufnahmeprüfung bestand, setzt sie folgendermaßen fort:

„[...] hab ich mir gedacht ja ich SCHAU mal, wenn's mir nicht gefällt, dann mach ich's auf keinen Fall, weil das ist mein Leben, ich muss es bestimmen (l:mhm) °nicht die Mutter°“ (Meryem, S.26/1-3)

An dieser Stelle äußert sie deutlich, dass die Entscheidung schlussendlich in ihrer Hand liegt. Sie wird mal schauen, „wenn's [ihr] nicht gefällt, dann [macht sie es] auf keinen Fall“, auch wenn es ihre Mutter verlangt. Dies drückt sie auch ganz klar aus, indem sie sagt, „ich muss es bestimmen [...] °nicht die Mutter°“

„aber ich war beeindruckt und begeistert, die erste Stunde hat mir einfach die Augen geöffnet, meine erste Vorlesung auf der Medizinuni und ich hab mir gedacht: zum Glück, also jetzt sag ich egal wie sehr ich meiner Mutter dankbar sein kann, dass sie mich gezwungen hat [...]“ (Meryem, S.26/3-6)

Meryem scheint ohne große Erwartungen in die erste Vorlesung gegangen zu sein, doch sie „war beeindruckt und begeistert“. Mit der Aussage „die erste Stunde hat mir die Augen geöffnet“ drückt sie zum einen ihre Bewunderung aus, zum anderen zeigt sie auch, dass das Medizinstudium genau ihr Interesse, ja ihre Begeisterung hervorgerufen hat. Sie bezeichnet es als ein Glück, als wäre es ein positiver bzw. vorteilhafter Zufall, auf den sie keinen Einfluss hatte. Der chronologische Erzählrahmen wird kurz mit der Äußerung „jetzt sag ich egal wie sehr ich meiner Mutter dankbar sein kann“ unterbrochen. Der Druck ihrer Mutter brachte sie dazu, die Aufnahmeprüfung für das Medizinstudium zu machen. Dieser Zwang, der sie anfangs sehr störte, scheint jedoch in die entgegengesetzte Richtung geschlagen zu haben, da sie schließlich ihrer Mutter aufgrund dieses Zwangs dankbar ist. Meryem erzählt auch, dass sie im ersten Jahr auf der Universität ziemlich viel lernen musste, „vor allem, weil [ihre] Schwester viel gelernt hat, [musste sie] auch sehr viel lernen“ (Meryem, S.9/32-33) Besonders auffällig an dieser Stelle ist Meryems Begründungsschema für ihr Lernen. Es ist ein gewisses Konkurrenzdenken zugrunde gelegt: Sie lernt gerade deshalb sehr viel, weil ihre Schwester auch dermaßen lernt. Ihre Schwester könnte also für sie mit ihrem Lernverhalten Vorbild und Ansporn sein. In den weiteren Ausführungen wird jedoch klar, weshalb Meryem so viel lernen musste.

„[...] vor allem da war der Druck meine Schwester ist bei der ersten Medizinprüfung ahm durchgefallen und von mein von der Seite meiner Mama her hatte ich einen extremen Druck, egal was ich gemacht hab, sie ist immer ja du musst immer viel lernen, damit du auch nicht durchfällst und wenn ich zum Beispiel einmal mit Freunden irgendwo hingehen wollte, hieß es: Ja, du musst mehr lernen, damit du nicht wieder durchfällst, wie deine

Schwester, sonst verlierst du wieder ah sonst verlierst du auch ein Jahr, das wollen wir nicht, der Druck hat mich schon fertig gemacht,[...]" (Meryem, S.9/35-S.10/5)

An dieser Stelle wird der eigentliche Grund für ihr intensives Lernen zum Ausdruck gebracht. Weil Meryems Schwester bei der ersten Medizinprüfung¹¹ durchgefallen ist, hatte Meryem „von [...] [Seiten ihrer] Mama [...] einen extremen Druck“. Dies lässt vermutlich denken, dass das Nichtschaffen der Prüfung von Meryems Schwester, ihre Mutter dazu brachte, sich um Meryems Prüfung noch größere Sorgen zu machen. Der größere Zusammenhang kann wohl auch die grundlegende Motivation der abgesicherten Position der Tante sein, die ja bereits Medizin studiert hat. Die Äußerung „egal was ich gemacht hab, sie immer ja du musst immer viel lernen“ lässt vermuten, dass Meryem mit dieser Verhaltensweise ihrer Mutter nicht zufrieden war. In diesem Zusammenhang führt sie nicht genau an, „was [sie] gemacht [hat]“, es wird aber wohl im Kontext betrachtet das Lernen gemeint sein, bzw. der Umstand, dass jede freie Minute in das Vorbereiten auf diverse Prüfungen zu investieren ist, was jeden private Freizeit ausschließen würde, was wiederum Meryems Äußerung stützen würde. Das Beispiel, wenn sie „einmal mit Freunden irgendwo hingehen wollte, hieß es: Ja du musst mehr lernen“ führt zu der Vermutung, dass sie aufgrund dieses Drucks ihrer Mutter auch mit ihren Freunden nichts unternehmen konnte. Mit der Äußerung „der Druck hat mich schon fertig gemacht“ liefert sie einen Hinweis dafür, dass sie dies auch psychisch belastet hat. Laut Meryems Erzählung hat dann dieser Druck dazu geführt, dass ihre Angst vor der Prüfung noch größer wurde. Jedoch erzählt sie im Weiteren, dass sie die Prüfung mit einem Dreier bestanden hat und „nie wieder so viel gelernt [hat]“. Der Grund, weshalb sie dann nicht mehr so viel gelernt hat, war, dass sie einfach verstanden hat, dass sie „nicht immer mit perfekten Noten glänzen“ muss. Darüber hinaus hat sie auch gesehen, dass „egal wie sehr [sie sich anstrengt] (1) es wird keine Eins“ So realisiert sie, dass sie „wirklich nicht Tag und Nacht dafür lernen“ muss. An dieser Stelle zitiert sie einen Werbespruch, den sie im Fernsehen gehört und sich gemerkt hat, weil er ihr „so gut gefallen hat“, nämlich „[...] man arbeitet um zu leben und lebt nicht, um zu arbeiten[...]“ (Meryem, S.10/15-16) Dieser Spruch kann als Meryems Lebensmotto gesehen werden. Sie selbst ist auch „derselben Meinung, man sollte einfach seine Freizeit haben, man sollte das Leben genießen und auch etwas leisten“ (Meryem, S.10/19-20) Der erste Erfolg hinsichtlich der SIP räumt Meryem gewissen Handlungsspielraum ein, der sich in einer angemessenen Lockerung ihres

¹¹ Mit Medizinprüfung ist die SIP (=Summative integrierte Prüfung) gemeint, welche eine Prüfung vom gesamten Jahresstoff des Medizinstudiums ist.

Lernverhaltens manifestiert. Ihr ist klar „man muss natürlich lernen“, aber sie beginnt das Leben lockerer zu nehmen und [sich] nicht mehr so sehr [zu stressen]“ Als Beispiel führt sie in diesem Zusammenhang das Nichtbestehen der zweiten SIP Prüfung an, die sie dann beim zweiten Antritt jedoch wieder mit der Note „Befriedigend“, bestanden hat.

Bezüglich des ersten Jahres auf der Universität erzählt Meryem anschließend zudem Folgendes:

„in der Uni war's eigentlich so im ersten Jahr gleich am ersten Tag ahm – eine Freundin gefunden hab ahm , was eigentlich gut war, weil ich bin nicht die Person, die den ersten Schritt macht (!:mhm) weil sie den ersten Schritt gemacht hat, war's für mich leichter ahm – [...]“ (Meryem, S.10/25-28)

Bemerkenswert an dieser Stelle ist die Äußerung, dass sie „gleich am ersten Tag ahm – eine Freundin gefunden [hat]“ Eine Freundin zu finden ist für Meryem offensichtlich von großer Bedeutung. Vorteilhaft dabei war für Meryem, dass ihre Freundin bei dieser Freundschaft „den ersten Schritt“ gemacht hat. Sie hat also ihre Freundin nicht durch eigenes Bemühen, sondern auf deren Bestreben hin gefunden. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass Meryem sich nicht trauen würde, den ersten Schritt zu machen. Dies wird von ihr bestätigt, als Grund führt sie in diesem Zusammenhang die Auseinandersetzungen mit ihren Schulkolleg/-innen in der ersten und zweiten Klasse Gymnasium an. Der Grund war „wieder diese Angst, dass [sie] einfach [...] abgestoßen wird, nicht akzeptiert [wird]“ Aus diesem Grund macht sie „niemals den ersten Schritt“, sondern erwartet „immer von [ihrem] gegenüber, dass diese Person den ersten Schritt macht“. Mit dieser Freundin habe sie zurzeit „eine ziemlich gute Beziehung“ Im Weiteren führt sie an, dass sie später auch „einige Freunde gefunden“ hat. Daraus kann geschlossen werden, dass Meryem auch auf der Universität nicht sehr viele Freunde hatte, jedoch konnte sie im Vergleich zu ihrer Gymnasialzeit ihren Freundeskreis bedeutend erweitern, „mit der eine[n] [schreibt sie] sogar momentan [ihre] Diplomarbeit.

Laut Meryems Erzählungen war das zweite Jahr des Medizinstudiums genauso stressig, wie das erste Jahr. In diesem Zusammenhang berichtet die Erzählerin, sogar „mit dem Gedanken gespielt [zu haben] das Studium hinzuwerfen.“ Der Grund dafür war die Pharmaprüfung, „die [ihr] den letzten Nerv geraubt hat.“ Das Problem war, dass sie „aus dem falschen Buch gelernt“ hatte. In der Folge hatte sie dann nicht genügend Zeit sich vorzubereiten, „grad mal [nur] eine Nacht“ In diesem Zusammenhang hebt sie ihren Professor hervor:

„[...] der Lehrer war eigentlich wirklich nicht schlecht, er hätte mich eigentlich beim ersten Mal durchfallen lassen sollen, er hat mir aber eine zweite Chance gegeben und der wär' eigentlich fair wirklich fair, [...] ich kann nur sagen, jemand, wenn ich einen anderen Lehrer hätte, wär ich auf jeden Fall durchgefallen [...]“ (Meryem, S.11/15-19)

Die Äußerung „nicht schlecht“ führt zu der Interpretation, dass der Professor kompetent, human und milde war. Mit dem Begriff „wirklich“ wird die Äußerung „nicht schlecht“ verstärkt, somit bringt sie zum Ausdruck, dass er real ein guter Lehrer ist. Sie bezeichnet ihn als „fair“ und liefert somit einen Hinweis dafür, dass er ein gerechter Professor ist. Damit signalisiert sie auch, dass sie nicht schlecht behandelt bzw. benachteiligt wurde. Mit der Aussage „wenn ich einen anderen Lehrer [gehabt] hätte, wär' ich auf jeden Fall durchgefallen“ drückt sie indirekt dem Professor ihren Dank aus. Mit der Äußerung „auf jeden Fall“ drückt sie klar und deutlich aus, dass sie die Prüfung ohne seine Hilfe auf keinen Fall geschafft hätte. Sie hat also dank dieser „zweiten Chance“, die ihr der Professor gegeben hat, die Prüfung bestanden.

In der weiterführenden Erzählung berichtet Meryem, dass sie insbesondere im vierten Semester sehr stark belastet war. Einerseits hatte die Erzählerin „tagtäglich [...] eine Prüfung“, was für sie „sehr viel Zeit in Anspruch genommen“ hat und auch „sehr hart“ war. Andererseits konnte sie im Sommer auch keine Ferien machen, weil sie mit dem Führerschein begonnen hat. Nebenbei hat sie auch Nachhilfe gegeben und laut ihrer Erzählungen war dann im Sommer auch die Fastenzeit, wo sie „täglich nur vier Stunden schlafen [konnte] [...]“ In diesem Zusammenhang setzt Meryem wie folgt fort:

„[...] das war eigentlich schlecht, WEIL ahm ich sowieso im vierten Semester sehr gestresst war und dann die die den ganzen Sommer über überhaupt keine Ferien hatte, das hat sich auch darüber ah als also sich geäußert, dass ich einfach krank wurde, aber wirklich krank [...]“ (Meryem, S.11/33-36)

„Dass sie einfach krank wurde“ wird sofort mit der Äußerung „aber wirklich krank“ besonders hervorgehoben. Damit liefert Meryem einen ersten direkten Hinweis dafür, dass sie an einer ernsthaften Krankheit leidet. Auffällig an dieser Stelle ist jedoch, dass sie ihren Stress auf der Universität, präziser ausgedrückt ihren Stress im Medizinstudium, ihre ferienlose Zeit im Sommer etc. als eine mögliche Ursache für diese Krankheit sieht. Dies alles „hat sich darüber [...] geäußert, dass [sie] einfach krank wurde [...]“ In erster Linie hatte sie Bauch- und Rückenschmerzen, jedoch konnten die Ärzte nicht feststellen, warum sie diese Schmerzen hatte. Das Ertragen dieser unangenehmen Schmerzen hat dann dazu geführt, dass sie mit dem Führerschein aufhören musste und ihre Nachhilfestunden reduzierte. Nachdem ihre Prüfungen und die Fastenzeit auch zu Ende waren, glaubte Meryem, dass ihre

Schmerzen auch nachlassen werden, jedoch war dies nicht der Fall. Ausgedrückt wird dies folgendermaßen „[...] das heißt der Stress [war] schon ziemlich ahm ziemlich zurückgegangen, aber die Schmerzen waren trotzdem da [...]“ (Meryem, S.12/5-6) Dies lässt vermuten, dass Meryems körperlichen Schmerzen mit ihrem Stress in Verbindung stehen. Mit der Äußerung „aber die Schmerzen waren trotzdem da“, scheint sie etwas erstaunt zu sein. An dieser Stelle führt dies zu der Interpretation, dass sie sich geirrt hat, dass mit nachlassendem Stress ihre Schmerzen auch aufhören werden. Das war nicht der Fall, ganz im Gegenteil, „[...] sie wurden sogar stärker[...]“, was sie noch mehr beunruhigte, weil sie selbst eine Medizinstudentin ist und aus diesem Grund „alle möglichen Krankheiten“ kannte. Laut Meryems Erzählung hatte sie dann auf einmal „von einem Tag aufm anderen“ „einen riesen Lymphknoten“ am Hals, der aber nicht geschmerzt hat. Dies hat dann zu einer noch größeren Beunruhigung geführt, den Grund führt sie folgendermaßen an:

„[...] das Blöde war, es hat nicht geschmerzt, Lymphknoten müssen schmerzen, weil bei einer Infektion oder bei einer Grippe und so weiter, die schwellen einfach an, das ist normal, das ist eine Immunantwort, aber dass meine nicht weh getan haben, hat mich sehr beunruhigt, weil gerade das hatten wir in dem Jahr gemacht [...]“ (Meryem, S.12/26-29)

Somit kündigt die Erzählerin hier an, dass das Nichtschmerzen der Lymphknoten etwas ist, das über das Normale hinausging. Gleich darauf war sie dann bei der Vertretung ihres Arztes, der sie dann zu einem Ultraschall geschickt hat. Beim Ultraschall stellte sich heraus, dass sie in den Lungen Flüssigkeit hatte, was „angeschaut werden“ musste. Daraufhin wurde sie zur Computertomographie geschickt, wo festgestellt wurde, dass die Lymphknoten auch nicht in Ordnung waren und die Ärzte haben dann beschlossen eine Biopsie zu machen. Die Diagnose lautete in der Folge „Lymphknotenkrebs“. Meryem erzählt über den Tag, an dem die Diagnose Krebs festgestellt wurde Folgendes:

„[...] ich sitz in der in der Ambulanz im X, ich werd aufgerufen, ich komm rein, die Ärztin meint so ja Frau Meryem sie wissen hoffentlich schon ahm wir haben die Ergebnisse, ich so ja, und sie so ja es ist Morbus Hodgkin und sie hat gewusst, dass ich Medizin studiere (I:mhm) SIE WISSEN EH WAS DAS BEDEUTET oder ich so //(lachend) mhm mhm , obwohl ich null Ahnung hab, was das ist GAR NICHT/ ich trau mich aber auch nicht zu sagen, ja ich weiß es nicht, obwohl ich das grad eben gelernt hab und ich so //(lachend) ja ich weiß/ und sie so ja wir müssen so schnell wie möglich mit der Chemo beginnen,[...] wir müssen das machen, wir müssen dies machen [...] ich hab gesagt OK, für mich kein Problem[...]“ (Meryem, S.13/12-21)

Meryem legt keinen großen Wert auf detailliertere Angaben, die die Ernsthaftigkeit der Situation hervorkehren würden. Im Gegenteil, sie fokussiert eher auf den Umstand, wie die Kommunikation zwischen zwei Medizinerinnen ablaufen kann, wenn bestimmtes Wissen vorausgesetzt wird. Die scherzhafte Seite wird durch die Äußerung „so schnell wie möglich mit der Chemo beginnen“ ins Gegenteil verkehrt. Anschließend erzählt Meryem, dass sie ihrer Schwester eine Sms geschrieben hat und sie gefragt hat, was Morbus Hodgkin bedeutet. Als sie erfahren hat, dass das Lymphknotenkrebs ist, reagiert die Erzählerin wie folgt:

„[...] ich so ja ok, dann passt's eh (lacht) weil ich weiß von den Krebsarten her ist das wirklich das, was am besten therapiert wird (l:mhm) und sie ist dann gekommen meine Schwester überhaupt überhaupt nicht in Stimmung, sie so geht's dir gut ich so ja, warum soll's mir nicht gut gehen, vor einer Stunde ging's mir gut und jetzt gings mir genauso gut, wie sollt sich das so schnell ändern [...]“ (Meryem, S.13/22-26)

Aus diesen Ausführungen scheint Meryem gewissermaßen erleichtert zu sein, als sie hört, dass sie Lymphknotenkrebs hat, weil es laut der Erzählerin eine Krebsart ist, „[die] am besten therapiert wird“ Die sofortige Anteilnahme der Schwester wird von ihr abgeschwächt, wenn sie betont, so schnell könne sich der Zustand nicht verschlechtern.

Im Verlauf des Interviews teilt Meryem mit, dass diese Krankheit für sie „einfach eine Erfahrung [war], was [sie] wo [sie] einfach niemals mit negativen Gefühlen [zurückblickt]“ (Meryem, S.16/14-15). Darüber hinaus behauptet sie Folgendes: „[...]für mich war's einfach eine Bereicherung, wirklich mit allen drum und dran, ich hab wirklich sehr viel dazu gelernt, auch den Umgang mit Menschen[...]“ (Meryem, S.16/17-18). Aus den Erzählungen von Meryem kann geschlossen werden, dass sie sich gegen ihre Krankheit nicht aufgelehnt hat. Sie scheint sich mit ihrer Krankheit im Wesentlichen abgefunden zu haben. Mit dem Begriff „Bereicherung“ drückt sie klar aus, dass sie durch diese Krankheit viel gelernt hat, wie z.B. „den Umgang mit Menschen.“ Somit signalisiert sie, dass sie aufgrund dieser Krankheit bestimmte Erfahrungen gesammelt hat, die wiederum ihr Verhalten im Umgang mit den Menschen verändert haben.

Während ihrer Chemotherapie konnte Meryem bei einigen Pflichtveranstaltungen nicht teilnehmen und dies hat sie dazu verleitet, mit Professoren in Kontakt zu treten, und ihnen ihre Situation zu schildern, was für sie etwas Besonderes war. In diesem Zusammenhang erzählt Meryem:

„[...] normalerweise bin ich eine Person, die so nie mit Professoren redet, das mach ich nicht, ich denk mir ok, die sind halt die Professoren und wir die Schüler und das war's

und in dem Jahr [...] ich hab sehr sehr viele Ärzte mit sehr vielen Ärzten reden müssen, mit sehr vielen Professoren bin ich in Kontakt getreten und ich finde das war eine super Erfahrung für mich, weil ich bin die Person, die nie den ersten Schritt gemacht hat, aber in der Zeit war ich immer diejenige, die den ersten Schritt machen musste [...]" (Meryem, S.14/33-S.15/8)

Mit dem Begriff „normalerweise“ verweist Meryem auf die Zeit, bevor sie krank wurde. Sie drückt klar aus, dass sie so, wie es vor der Krankheit üblich war, eine Person gewesen ist, „die nie mit Professoren [redete]. Ihre Aussage „die sind halt die Professoren und wir die Schüler und das war’s“ kann wiederum darauf hindeuten, dass sie eine strikte Trennung zwischen Professoren und Studierenden gezogen hat. Jedoch verändert sich diese Situation bzw. Haltung schlagartig durch ihre Erkrankung. Aufgrund ihrer Erkrankung musste sie zu Professoren Kontakt aufnehmen, weil sie offenkundig keine andere Möglichkeit mehr hatte. Sie bezeichnet diese Kontaktaufnahme, wo sie „den ersten Schritt machen musste“, als „eine super Erfahrung.“ Mit der Formulierung „machen musste“ scheint sie in erster Linie diese Kontaktaufnahme ungewollt gemacht zu haben, signalisiert allerdings, nachdem sie den ersten Schritt gemacht hat, mit der Bezeichnung „eine super Erfahrung“, dass sie ihr selbst initiiertes Handeln für sehr gut hält. In diesem Zusammenhang erzählt sie auch, dass „dieses Selbstvertrauen [...] gekommen [ist]“ bzw. dass sie „einfach Selbstvertrauen am meisten dazu [...] gewonnen [hat]“, was Kontakte schließen betrifft. Als Beispiel führt sie hier ihre Diplomarbeit ein. Sie habe vorgehabt, ihre Diplomarbeit erst im vierten oder fünften Jahr zu schreiben, weil sie einfach Angst davor hatte. Diese Angst hatte sie gerade deshalb, weil sie in ihrer Umgebung Studierende sah, welche mit den Prüfungen zwar schon fertig waren, aber mit ihrer Diplomarbeit nicht „und die wurden einfach nicht fertig und das hat [sie] wirklich verängstigt.“ Dadurch, dass Meryem während ihrer Krankheit sehr viele Ärzte kennengelernt hatte, hat sie „innerhalb von zwei Wochen“ einen Diplomarbeitsbetreuer gefunden, „was für [sie] erstaunlich war.“ Meryem scheint an dieser Stelle selbst überrascht zu sein, anscheinend hat sie das auch nicht für möglich gehalten. Über ihren Diplomarbeitsbetreuer erzählt sie Folgendes:

„[...] unser Diplomarbeitsbetreuer ist ein Engel, der ist wirklich so perfekt, - er macht bei und die ganze Statistik, er macht bei uns so vieles Ethikum ist schon hat er selbst gemacht ahm Einreichung, Anmeldung ALLES hat er gemacht [...] und ah er arbeitet nur mit Migranten zusammen (I:mhm) weil seine Studie hauptsächlich nur Migranten betrifft [...]" (Meryem, S.17/4-10)

Mit der Formulierung „unser Diplomarbeitsbetreuer“ distanziert sie sich von ihm nicht und liefert somit einen klaren Hinweis dafür, dass sie ein besonderes Verhältnis zu ihm hat. Mit den Bezeichnungen „ist ein Engel“, „der ist wirklich so perfekt“ drückt sie deutlich aus, dass er ein hilfsbereiter Mensch ist und dass sie einen noch besseren Betreuer als ihn nicht finden könne. Über das Thema ihrer Diplomarbeit gibt sie weder an dieser Stelle, noch im Verlauf des Interviews Auskunft. Ihre Äußerung „er arbeitet nur mit Migranten zusammen“ lässt vermuten, dass Migration in ihrer Diplomarbeit thematisiert wird. Daraus resultiert, dass sie zu ihrem Diplomarbeits Thema auch einen persönlichen Zugang hat. Des Weiteren erzählt Meryem zu dem Erstkontakt mit ihrem Diplomarbeitsbetreuer:

„[...] der hat überhaupt keine Vorurteile gegen irgendwen, weil der also, meine Freundin und ich beide Kopftuchträgerinnen, sind zu ihm gegangen und er war nicht mal erstaunt, er hat das so ganz normal genommen, weil normalerweise, wenn zwei Kopftuchträgerinnen zu einem Professor gehen, sind die schon ein bisschen, Oh mein Gott, die reden Deutsch, das ist ihre erste das ihre erste Reaktion, bei ihm war das aber ganz normal und er hat gemeint dies und das, wir werden das so machen und das hat mich sehr fasziniert und sehr beeindruckt [...]“ (Meryem, S.17/14-20)

Meryem führt an, dass ihr Betreuer „überhaupt keine Vorurteile gegen irgendwen“ hat. „Irgendwen“ kann an dieser Stelle wohl am ehesten mit „Ausländer“ gefasst werden. Offenbar meint Meryem dies, auch ihre Begründung lässt diese Vermutung zu. Dass der Betreuer „nicht mal erstaunt“ war „und das so ganz normal genommen“ hat, als er zwei „Kopftuchträgerinnen“ vor sich sah, scheint Meryem etwas überrascht zu haben. Dies nährt die Vermutung, dass sie auf der Universität aufgrund ihres äußeren Erscheinungsbildes mit Vorurteilen konfrontiert gewesen sein konnte. Unumwunden bringt sie direkt zum Ausdruck, dass Professoren das äußere Erscheinungsbild, präziser ausgedrückt das Kopftuch, direkt mit Nichtbeherrschen der deutschen Sprache in Verbindung setzen. Sie gibt ihnen teilweise auch Recht, weil viele Studierende auch aus dem Ausland kommen und in der Folge die deutsche Sprache nicht beherrschen. Ihren Diplomarbeitsbetreuer hat dies nicht gestört, er hat also nicht, wie die anderen Professoren reagiert. Dies und ein beinahe fürsorgliches Auftreten hat dazu geführt, dass er einen sehr positiven Eindruck bei Meryem hinterlassen konnte. In diesem Zusammenhang erzählt Meryem, dass auch türkische Professoren, wenn sie Studierende mit Kopftuch sehen, davon ausgehen, dass sie die deutsche Sprache nicht beherrschen. Dies drückt sie, wie folgt aus:

„[...]aber selbst auch wir haben türkische Professoren, selbst die nehmen das an, das regt mich schon auf, das gab da gab's zum Beispiel ein Professor und der war Türke und

ich saß ganz vorne im im Hörsaal und der hat irgendwas erklärt, () [...], er hat das erklärt und erklärt und ist dann zu mir hingekommen und das nochmal erklärt [...]
(Meryem, S.17/23-27)

Dass türkische Professoren eine solche Grundhaltung zeigen, scheint Meryem noch mehr zu stören. Mit der Aussage „das regt mich schon auf“ drückt sie ihren Ärger aus. Das geschilderte Phänomen, nämlich dass sie als „Kopftuchträgerin“ anders behandelt wird, ist hier im Ansatz erkenntlich. Eine Erfahrungslinie setzt sich somit von der Gymnasialzeit (Brauereibesuch) bis zur Universität fort.

In diesem Zusammenhang erzählt Meryem, dass sie bis jetzt auf der Universität in jeder Übung „immer die einzige Kopftuchträgerin“ gewesen ist und aus diesem Grund „schon eine Sonderstellung“ bekam. Damit signalisiert die Erzählerin, dass sie anders behandelt wurde.

„[...] die Lehrer glauben, nehmen automatisch an: keine Deutschkenntnisse. ok, MANCHE versuchen wirklich auf dich ah zuzukommen, indem sie jetzt einfach langsamer sprechen und ah den Blickkontakt mit dir wahren, andere wiederum schieben dich einfach an eine Ecke. Ok. kein Deutsch, brauch ma auch nicht [...]“ (Meryem, S.18/10-13)

Ausgelöst durch das lediglich optische Anders-Sein (Kopftuch) wird das Verhalten der Lehrperson teils mit Sorgfalt, teils offenkundig modifiziert. Auch die freundliche Haltung der Professoren gegenüber Meryem, wie „langsamer sprechen“ etc. scheinen für sie ein Problem zu sein. Ein Aufschaukeln der Emotionen droht als nächster Schritt. Daraus kann geschlossen werden, dass Meryem eine derartige Sonderstellung eigentlich nicht haben möchte.

5.2 Analytische Abstraktion

Die Familie der Erzählerin lebt in A-Stadt. Ihr Vater wird gleich zu Beginn der Erzählung als eine Person beschrieben, die aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse verschiedene Berufe wechseln musste. Ihre Mutter hingegen wird als eine Person dargestellt, die im Gegensatz zu ihren Vater die deutsche Sprache bereits erlernt und infolgedessen eine fixe Arbeitsstelle bekommen hat. Mit dieser Beschreibung deutet die Biographieträgerin schon in der Einstiegssequenz jene Schwierigkeiten an, die im Zusammenhang mit der Migration ihrer Eltern stehen. Sie selbst führt sich zu Beginn der Erzählung nicht als Akteurin ihrer Lebensgeschichte ein. Die Geburt ihrer Geschwister sieht Meryem als ein Ereignis, das gewisse Probleme mit sich bringt: Bis

die Erzählerin in die Volksschule eintritt, lebt sie mit ihrer Familie in einer 16m²-Wohnung, ohne entsprechende Wohnausstattung. Der soziale Rahmen ihrer frühen Kindheit kommt somit zum Vorschein. Nachdem ihre Mutter zum vierten Mal schwanger wird, zieht die Familie aus der zu kleinen Wohnung aus. Erst im Zusammenhang mit der Volksschule beginnt die Biographieträgerin aus der Ich-Perspektive über selbst Erlebtes zu berichten und kommt auch als handelndes Subjekt erstmals zum Vorschein. Sie bezeichnet sich in der Volksschule als eine „fleißige Schülerin“, die die Unterstützung ihrer Volksschullehrerin genießt. Mit dem Hinweis in der Volksschule durch ihre Lehrerin „[auf] Gymnasiumniveau unterrichtet“ zu werden, scheint die Erzählerin schon zur damaligen Zeit die Diskrepanz zwischen einem Gymnasium und einer Hauptschule zu kennen. Sie wird durch ihre Lehrerin dazu bestärkt, ihren weiteren Bildungsweg in einem Gymnasium fortzusetzen. Ihre Familie erfährt bei der Übergangsentscheidung von der Primarstufe zur Sekundarstufe I keine Erwähnung. Den Übergang ins Gymnasium deutet sie allerdings als ein Ergebnis eigener Leistung. Sie hat gute Noten und kommt in der Folge ins Gymnasium. Sie entspricht somit den Anforderungen der Institution.

Jedoch ist der Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I für sie nicht einfach bzw. der Übertritt verläuft nicht wie geplant. Es kommt zu Schwierigkeiten und Anpassungsproblemen in der Schule. Sie hinkt hinter den Anforderungen der Institution hinterher und ihre Handlungsfähigkeit wird eingeschränkt. Ihr Leistungsabfall scheint jedoch die Erzählerin selbst überrascht zu haben. Als Grund für ihren Leistungsabfall nennt sie in erster Linie, dass sie durch ihre Schulkamerad/-innen gemobbt wird. Als Auslöser für das Mobbing sieht sie ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit im Vergleich zur Mehrheit der Klasse. Sie fühlt sich in einer ausweglosen Situation und steht den Mobbingvorfällen hilflos gegenüber. An dieser Stelle wird der Beginn einer Verlaufskurve erkennbar, indem sich die Schulleistungen der Biographieträgerin noch mehr verschlechtern und das Lernen in der Folge als eine Last von ihr empfunden wird. Es kommt zu einem Prozess des Erleidens, präziser ausgedrückt kommt es zu einer Fallkurve, in der die Handlungsmöglichkeiten der Biographieträgerin eingeschränkt werden und sie in der Folge die Handlungskontrolle verliert. So beginnt sie ihre Zeit verstärkt zu Hause zu verbringen, indem sie den Kontakt zu ihren Schulkolleg/-innen vermeidet. Eigeninitiativ beginnt sie zu Hause „extrem viele Bücher“ zu lesen. Mit dem Beginn der dritten Klasse kommt die Erzählerin in eine neue Klasse, wo sie in der Folge auch neue Lehrer/-innen bekommt „was für [sie] ein[en] Neuanfang“ bedeutet. Das Verhalten der Erzählerin in der kritischen Phase der Abkehr

vom Unterrichtsgeschehen und das intensive Studium deutschsprachiger Literatur kann als ein Wendepunkt in ihrem Bildungsverlauf gesehen werden. Sie gewinnt nämlich dadurch die Verfügung über ihre Bildungsgeschichte selbst in die Hand bzw. gewinnt ihre Handlungsfähigkeit innerhalb des Bildungssystems zurück. Ihre Leistungen werden insbesondere durch ihre Deutsch-Lehrerin anerkannt und diese Anerkennungserfahrung führt dazu, dass sich ein biographisches Handlungsschema etabliert. Das biographische Handlungsschema zeigt sich nämlich als das Erfahren von Neuem und gibt ihr ausreichend Impulse für neue Orientierungsbereiche. So realisiert sie erstmals, dass sie etwas Besseres schaffen kann und beschließt in der Schule „ein bisschen fleißiger“ zu werden. Die Schritte zu diesem Ziel setzt sie danach zielstrebig um. An diesem Punkt ist der selbständige Handlungsentwurf, der entsprechenden Handlungsspielraum voraussetzt, gut erkennbar. Die Biographieträgerin will ein gewisses Ziel erreichen, sie möchte nämlich in der Schule erfolgreich sein. Dieses Leistungsvorhaben steht in Verbindung zu signifikanten Anderen. So löst es schließlich einen Bestärkungseffekt aus – ihr Umfeld, hier besonders die Deutsch-Lehrerin, verstärkt die Entwicklung. Ab diesem Zeitpunkt bringt die Erzählerin nur mehr „tolle Erfolge“. Die negative Verlaufskurve wird somit in ein Handlungsschema transformiert.

Im Zusammenhang mit ihren österreichischen Schulkamerad/-innen erlebt die Biographieträgerin gewisse Ausgrenzungserfahrungen. Sie wird in der Sekundarstufe I, wie bereits angeführt, durch einige Mitschüler/-innen gemobbt. Diese Ausgrenzungserfahrung führt sie primär auf ihre Nationalität zurück. Retrospektiv betrachtet wird diese Erfahrung der Ausgrenzung mit all ihren Details erzählt, sodass daraus der Schluss gezogen werden kann, dass diese emotionale Betroffenheit als eine intensiv erlebte Erfahrung im Gedächtnis der Biographieträgerin geblieben ist. Darüber hinaus kommt es auch im Umgang mit einigen Lehrer/-innen, insbesondere mit ihrer Klassenvorständin in der Oberstufe zu Auseinandersetzungen, als die Biographieträgerin wieder aufgrund ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit im Vergleich zur Mehrheit der Klasse besonders behandelt und abgesetzt wird. Sie macht die Erfahrung, dass die Lehrer/-innen die Definitionsmacht über Schüler/-innen und darüber was unter „normal“ zu verstehen ist, haben und sie als Schülerin nicht unabhängig von den Normalitätsvorstellungen der Lehrer/-innen handeln kann. Somit erfährt sie sich als ohnmächtig. Die Zuteilung der Bearbeitung einer potenziell konflikträchtigen und höchst brisanten Themas verletzt die Biographieträgerin massiv und trägt dazu bei, ihren Berufswunsch „Lehramt [zu] studieren“ aufzugeben. Als belastendes Element ist die Konstellation einer türkischen Muslimin innerhalb eines

mehrheitlich christlichen Klassenverbandes auszumachen. Dies führt notgedrungen zu besonderer Abgrenzung und Absetzung bzw. Provokation, und erhöht die Verletzbarkeit der Biographieträgerin.

Die Universität hat in Meryems Familie eine besondere Bedeutung. Es kann gesagt werden, dass die Biographieträgerin in einer bildungsfreundlichen Familie aufgewachsen ist. Das Studieren der Kinder wird allerdings als die einzige Möglichkeit zur Verbesserung der Lebensumstände angesehen. Damit einhergegangen sein muss auch eine konstante Erwartungshaltung der Eltern an die Kinder, was wiederum auf einen gewissen Erwartungsdruck auf die Kinder der Familie schließen lässt. Die Erzählerin hat positive Rollenvorbilder innerhalb der Familie, wie zum Beispiel die Tante und den Onkel, die selbst studiert haben und sie in ihrem Bildungsweg auch unterstützen. Während der Erzählung schreibt die Erzählerin insbesondere ihrer Mutter im Hinblick auf ihren Bildungsweg eine besondere Bedeutung zu. Ihre Mutter wird nämlich als eine Person dargestellt, die um die Wichtigkeit von Schule und Bildung weiß. Die von der Erzählerin angeführten Beispiele, wie zum Beispiel die Kompetenz ihrer Mutter, bei schulischen Aufgaben die fehlende Unterstützung aufzutreiben, belegen dies eindrucksvoll. Die Biographieträgerin beschreibt ihre Mutter als eine Person, die permanent für ihre Kinder da ist und aus Sorge für deren Zukunft ein enormes Bemühen (wie ständiges Nachfragen bei den Lehrer/-innen etc.) an den Tag legt. Die Haltung der Mutter gegenüber der Schule, der Wissensvermittlung und dem Wissenserwerb seitens ihrer Kinder dürften für den Bildungsverlauf der Kinder entscheidend und nachhaltig gewirkt haben. Ganz anders hätte sich der Bildungsverlauf vermutlich gestaltet, wenn ihre Mutter keine derartige Einstellung gehabt hätte. Fraglich ist in diesem Zusammenhang, woher die Mutter der Biographieträgerin ihre Bildungsorientierung hat. Hier können wiederum die Geschwister der Mutter eine Rolle gespielt haben, die aufgrund ihrer höheren Ausbildung für die Mutter Respektpersonen darstellen. Die Biographieträgerin befolgt auch den Wunsch ihrer Mutter, Medizin zu studieren. Dank des Drucks und der Beharrlichkeit ihrer Mutter beschließt sie, die Aufnahmeprüfung für das Medizinstudium zu machen. Laut ihrer Erzählung hat ihr aber „die erste Stunde“ im Medizinstudium „die Augen geöffnet“. Sie war von dieser Studienrichtung beeindruckt, so dass sie ihrer Mutter im Nachhinein dankbar ist. Ihr Vater hingegen wird als eine Person dargestellt, der am Bildungsverlauf seiner Kinder wenig Interesse hatte und im Vergleich zur Mutter auf den Bildungsfortschritt seiner Kinder kaum Einfluss ausübte.

Die negativen Erfahrungen in der Schule im Umgang mit den Schulkamerad/-innen kehren sich auf der Universität in die entgegengesetzte Richtung: Im Vergleich zur Schule kann die Erzählerin auf der Universität ihren Freundeskreis derart erweitern, dass sie „mit der eine[n] [...] sogar momentan [ihre] Diplomarbeit“ schreibt. Der Kontext Studium ist für sie durch intensives Lernen gekennzeichnet. Im vierten Semester ihres Medizinstudiums leidet die Biographieträgerin an einer ernsthaften Krankheit. Sie erfährt, dass sie Lymphknotenkrebs hat. Die Erzählerin führt dies auf ihren Stress im Studium – wie zum Beispiel ihre ferienlose Sommerzeit – als eine mögliche Ursache für ihre Krankheit an. Jedoch bringt sie im Nachhinein klar zum Ausdruck, dass ihre Erkrankung für sie „einfach eine Erfahrung“ bzw. „eine Bereicherung“ war, wo sie „sehr viel dazu gelernt [hat]“, wie zum Beispiel „den Umgang mit Menschen“. Sie drückt klar aus, dass es aufgrund dieser Krankheit zu einer positiven Veränderung in ihrem Verhalten im Umgang mit den Menschen gekommen ist. Dies konnte auch als ein Wandlungsprozess interpretiert werden. Aufgrund ihrer Erkrankung kommt es dazu, dass sie mehr Kontakt zu den Professoren aufnimmt, wo sie in der Folge den ersten Schritt machen musste. Dies wiederum ist für die Biographieträgerin ein neuer Erfahrungsbereich. Durch dieses selbst initiierte Handeln erlebt sie sich als handlungsfähig und gewinnt dadurch ein gewisses Selbstvertrauen, was das Knüpfen von Kontakten betrifft. So findet die Biographieträgerin ziemlich schnell auch einen Diplomarbeitsbetreuer, mit dem sie durchwegs positive Erfahrungen macht. Sie erzählt, dass ihr Betreuer „überhaupt keine Vorurteile gegen irgendwen“ habe. Dies ist für sie offensichtlich ein neuer Erfahrungsbereich. Dennoch macht sie auch auf der Universität die Erfahrung mit Differenzzuschreibung. Sie bringt zum Ausdruck, dass sie auch auf der Universität aufgrund ihres äußeren Erscheinungsbildes anders behandelt wird bzw. „eine Sonderstellung“ bekommt, die sie eigentlich nicht haben möchte. Laut ihrer Erzählung gehen die Professoren wegen ihrem optischen Anderssein oft davon aus, dass die Biographieträgerin die deutsche Sprache nicht beherrscht. In der Folge ist sie mit Haltungen wie – langsamer sprechen – konfrontiert. Analog zur oben bereits beschriebenen Konstellation bedeutet das optische Anderssein (Kopftuch) auch die Zugehörigkeit zu einer religiösen Gruppierung, die auch bei der Mehrheit der Universitätslehrer/-innen auf Skepsis stößt. Dies stellt im Falle eines banalen Konflikts, wie er zwischen Studierenden und Lehrenden auftreten mag, zusätzliches Konfliktpotential zuungunsten der Biographieträgerin dar.

6. Ergänzende Fälle

6.1 Emine: „*wir sind Kinder von Arbeitsmigranten, deswegen wollen [unsere Eltern], dass wir sehr erfolgreich werden*“

6.1.1 Kontaktaufnahme und Interviewsituation

Das Interview mit Emine wurde am im Sommer 2011 als erste von vier durchgeführt. Der Kontakt zu der Interviewperson geschah durch eine gemeinsame Studienkollegin, die mit Emine in der Sekundarstufe II an derselben Schule war. Meine Freundin erklärte ihr, dass ich gerade meine Diplomarbeit schreibe und nach Interviewpersonen mit türkischem Migrationshintergrund in der zweiten Generation suche. Emine machte dann laut meiner Freundin den Vorschlag, dass ich ihr einfach eine E-Mail schreiben soll mit einigen Informationen zu meiner Diplomarbeit. In der Folge schrieb ich ihr eine E-Mail, in der ich kurz den Hintergrund der Arbeit erläuterte, ohne dabei ins Detail zu gehen. Darüber hinaus schickte ich ihr auch per E-Mail die Auswahlkriterien zu den Interviewpersonen samt Telefonnummer. Unverhofft schnell erfolgte Emines Reaktion, in der sie die Durchführung des Interviews bestätigte. Ihre Kontaktdaten ermöglichten darauf, ein erstes Telefongespräch zu führen. Sie bat mich höflich darum, das Interview an einem Wochenende zu machen, weil sie unter der Woche arbeite. Ich brachte ihr deutlich zum Ausdruck, dass ich mich zeitlich auf alle Fälle an sie anpassen werde. Die Wahl des Interviewortes wurde, wie bei allen Interviews, auch beim ersten Interview der Interviewperson überlassen. Auf Emines Wunsch wurde dann das Interview bei ihr zu Hause durchgeführt. Dadurch, dass es mein erstes Interview war, war ich ziemlich aufgeregt. Meine Interviewpartnerin schien auch Stress zu haben. Sie erklärte mir, dass dieses Interview ihr erstes sei und dass sie aus diesem Grund ein wenig nervös sei. Anfänglich war sie mir gegenüber einigermaßen distanziert, hat aber trotzdem an Gastfreundschaft und Höflichkeit nichts fehlen lassen. In weiterer Folge entspannte sich die Atmosphäre, wir sprachen über Alltägliches und konnten sohin die anfängliche Distanz reduzieren. Anschließend habe ich noch einmal einige Informationen über meine Diplomarbeit und über die Methode der Datenerhebung in Erinnerung gerufen. Darüber hinaus wurde ihr die Anonymität der Erhebung zugesichert, anschließend bekam sie die Einverständniserklärung zu unterschreiben. Das Interview verlief in einer angenehmen Atmosphäre, jedoch kam es bei diesem Interview nicht wirklich zu einem freien Erzählen.

6.1.2 Kurzbiografie

Emine kam 1987 in A-Land auf die Welt. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie 24 Jahre alt. Ihr Vater kam mit 16 Jahren, mit Emines Onkel nach Österreich. Ein paar Jahre später folgte dann auch Emines Mutter nach Österreich nach. Ihr Vater arbeitet auf einer Baustelle, ihre Mutter hingegen hat bisher keinen Beruf ausgeübt und ist Hausfrau. Sie hat drei Geschwister „eine ältere Schwester und zwei Brüder.“ Ihre Schwester hat die Berufsschule abgeschlossen, ist zurzeit verheiratet und hat zwei Kinder. Ihr älterer Bruder hat die Höhere Technische Lehranstalt (HTL), welche eine Berufsbildende Höhere Schule ist, absolviert und studiert zum Zeitpunkt des Interviews an der A-Universität Elektrotechnik. Ihr jüngerer Bruder hingegen besucht noch das Gymnasium in der Unterstufe und will nach Beendigung der Sekundarstufe I in der Sekundarstufe II die Höhere Technische Lehranstalt (HTL) besuchen. Emine selbst kam mit vier Jahren im A-Bezirk in den Kindergarten und besuchte diese vorschulische Bildungseinrichtung zwei Jahre lang. Anschließend ging sie vier Jahre lang in die Volksschule und begann danach mit der Sekundarstufe I in einer Hauptschule in B-Bezirk, weil sie zu diesem Zeitpunkt bereits umgezogen waren. Nach Beendigung der Sekundarstufe I schlug sie ihren Bildungsweg in einer Berufsbildenden Höheren Schule ein, wo sie die Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP) besuchte. An dieser Schule blieb sie einmal sitzen und wiederholte in der Folge die Klasse. Nach Abschluss der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik an derselben Schule erreichte sie durch ihre Matura die Hochschulreife. Anschließend begann sie auf der B-Universität Bildungswissenschaften zu studieren. Neben dem Studium arbeitet Emine zum Zeitpunkt des Interviews ungefähr seit zwei Jahren bei der Gemeinde als Kindergartenpädagogin.

6.2 Gönül: „*wir sind hier die zweite Generation in Österreich [...] wir sollten schon es zu etwas gebracht haben*“

6.2.1 Kontaktaufnahme und Interviewsituation

Die Kontaktaufnahme zu Gönül erfolgte durch meinen Fahrschullehrer, der zugleich Gönüls Vater ist. Zufälligerweise traf ich ihn auf der Straße, wo wir uns kurz unterhielten. Ich erzählte ihm, dass ich gerade meine Diplomarbeit über „die Bildungsgeschichten von Studierenden mit türkischem Migrationshintergrund in der

zweiten Generation“ schreibe und infolgedessen auch Interviews durchführe. Das Thema meiner Diplomarbeit schien seine Neugier geweckt zu haben, weil er mir einige Fragen dazu stellte. Er erzählte mir, dass seine Tochter auch studiere und mit mir, falls sie Interesse haben sollte, auch ein Interview durchführen kann, worüber ich mich natürlich sehr freute. In der Folge tauschten wir dann unsere Telefonnummern aus. Gleich am nächsten Tag rief er mich an und erzählte mir, dass seine Tochter mit einem Interview einverstanden sei, und gab mir gleich auch die Telefonnummer von seiner Tochter. Beim nachfolgenden Telefongespräch war sie nett und kooperativ. Sie hat mir das Gefühl gegeben, dass sie mir wirklich helfen wollte. Die Wahl des Interviewortes habe ich wieder der Interviewperson überlassen. Ich hab sie nur darum gebeten, dass der Ort kein lauter sein soll. Des Weiteren habe ich ihr auch den Vorschlag gemacht, falls sie damit einverstanden wäre, das Interview auch bei mir zu Hause durchzuführen. Sie war mit diesem Vorschlag einverstanden und wir vereinbarten einen Interviewtermin unter der Woche. Jedoch wurde dieser Termin von ihr einen Tag vor dem Interview abgesagt, weil von ihrer Seite aus kurzfristig was dazwischen gekommen war. Das Interview fand dann am Wochenende bei ihr zu Hause statt, weil es an dem Tag bei mir zu Hause nicht ging. Sie empfing mich sehr freundlich und entschuldigte sich öfters für die Terminverschiebung. In der Folge bot sie mir einen Kaffee und Kuchen an und achtete sehr auf mein Wohlbefinden. Es entwickelte sich eine lockere Unterhaltung, die ich dazu nutzte, ihr einige Informationen zu meiner Diplomarbeit und zur Methode der Datenerhebung zu geben. Anschließend ließ ich sie die Einverständniserklärung unterschreiben, die sie mit großer Vorsicht durchlas. Als ich mit der Durchführung des Interviews beginnen wollte, schlug sie mir vor, in ihr Zimmer zu gehen, weil sie der Meinung war, dass wir hier gestört werden können, weil ihre Eltern bald kommen würden. Ein großer Vorteil bei diesem Interview war, dass ich ihren Vater kannte, dadurch kam es nämlich dazu, dass das Interview von Anfang bis zum Ende in einer recht vertrauten Atmosphäre verlief.

6.2.2 Kurzbiografie

Gönül wurde 1989 in A-Stadt geboren. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie 22 Jahre alt. Ihre Eltern wurden in der Türkei geboren. Ihr Vater kam nach ihren Schätzungen mit 13 Jahren nach Österreich, ihre Mutter hingegen mit 18 oder 19 Jahren, nachdem sie ihren Vater geheiratet hatte. Ihr Großvater war einer der ersten Gastarbeiter in Österreich. Nach einem fünfjährigen Aufenthalt in Österreich hat er dann seine ganze

Familie nachgeholt. Unglücklicherweise kam er aber zwei Jahre später, nachdem seine Familie in Österreich war bei einem Arbeitsunfall ums Leben. Ihr Vater hat in Österreich seine Matura abgeschlossen und ist zurzeit Fahrschullehrer, gleichzeitig durchläuft er Ausbildungen für Fahrsicherheitstrainings. Ihre Mutter hingegen hat in der Türkei ihren Pflichtschulabschluss erworben. Sie war jahrelang als Verkäuferin tätig, zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet sie als Raumpflegerin in einer Bank. Gönül hat 3 Geschwister. Sie selbst ist das älteste Kind neben 3 jüngeren Schwestern. Eine von ihren Schwestern besucht zum Zeitpunkt des Interviews einen AMS-Kurs, mit dem Ziel Bürokauffrau zu werden, ihre andere Schwester geht laut Gönüls Äußerung in eine „Maturaschule“, wo sie im September 2012 maturieren wird. Ihre jüngste Schwester hingegen besucht noch die zweite Klasse Volksschule. Gönül selbst besuchte den Kindergarten drei Jahre lang. Sie ging drei Jahre lang in A-Bezirk in der A-Gasse in die Volksschule. Nach der dritten Klasse zog die Familie von A-Bezirk in den B-Bezirk und Gönül kam sodann in eine neue Volksschule, wo sie die Primarstufe beendete. Nach der Volksschule wurde sie problemlos an der Allgemeinbildenden Höheren Schule-Unterstufe (AHS) aufgenommen. Ab der dritten Klasse (siebenten Schulstufe), in der eine Entscheidung hinsichtlich der drei verschiedenen Ausbildungsrichtungen zu treffen war, wählte Gönül den wirtschaftlichen Ausbildungszweig. Die AHS-Oberstufe besuchte sie in der Folge auch an derselben Schule. In der achten Klasse (12.Schulstufe), d.h. im Maturajahr, blieb Gönül aus gesundheitlichen Gründen zu einer Wiederholung der achten Klasse, die sie wieder mit zwei „Nicht Genügend“ im Jahreszeugnis beendete. Aus diesem Grund konnte sie erst im Frühjahr 2009 ihre Matura ablegen. Zum Zeitpunkt des Interviews studiert Gönül an der pädagogischen Hochschule Lehart, mit dem Ziel, Volksschullehrerin zu werden.

6.3 Fehmi: „irgendwie war immer da, ja du bist sehr klug Junge, du wirst groß schaffen“

6.3.1 Kontaktaufnahme und Interviewsituation

Die Suche nach einem männlichen Interviewpartner war im Vergleich zu den weiblichen etwas schwieriger. Es dauerte einige Zeit bis ich einen Interviewpartner fand, der der Beschreibung meiner Zielgruppe entsprach und sich für ein Interview bereit erklärte. Der Kontakt zu Fehmi erfolgte durch eine Studienkollegin, die ich fragte, ob sie jemanden kenne, der die Auswahlkriterien meiner Zielgruppe erfülle. Nach

kurzer Überlegung sagte sie mir, dass ich vielleicht mit ihrem Bruder das Interview durchführen könne, jedoch sei sie sich nicht sicher, ob er zusagen würde, weil er bald heirate und aus diesem Grund Stress habe. Nachdem sie mit ihrem Bruder gesprochen hatte, rief sie mich gleich am Abend an und erzählte mir, dass ihr Bruder mit der Durchführung des Interviews einverstanden sei. Gleich anschließend sprach ich mit ihm und bedankte mich recht herzlich für seine Bereitschaft. Er stellte mir am Telefon überhaupt keine Fragen zu meiner Diplomarbeit, was mich ein bisschen überraschte, weil meine anderen Interviewpartnerinnen sich in diesem Punkt ganz anders verhielten. Er schlug mir vor, das Interview in seiner neuen Wohnung durchzuführen. Er habe unter der Woche meistens ab 18 Uhr Zeit. So vereinbarten wir gleich in der darauffolgenden Woche einen Termin. Das Interview fand dann im Frühjahr 2012 statt. Weil die Wohnanlage ziemlich kompliziert war, fand ich den Wohnblock nicht. Daher rief ich ihn an und er kam hinunter, um mich abzuholen. Er war sehr zuvorkommend und freundlich. Die Wohnungstür öffnete uns seine Verlobte, die mich auch ganz freundlich empfing. Im Zuge des Aufenthaltes entwickelte sich ein lockeres Gespräch, sie erzählten mir über ihren Stress wegen der Hochzeit und wir unterhielten uns einige Minuten darüber. Danach erzählte ich einiges über meine Diplomarbeit, worüber ich meine Arbeit schreibe, ohne natürlich viel vorwegzunehmen, warum ich ein biografisch-narratives Interview durchführe etc. Fehmi stellte mir dabei, genau wie zuvor am Telefon, keine Fragen, seine Verlobte hingegen schien mehr Interesse zu haben, sie schlug mir sogar scherzhaft vor, dass ich auch mit ihr ein Interview durchführen könne, was aber nicht ernst gemeint war. Nachdem er keine Fragen hatte, gab ich ihm die Einverständniserklärung zu unterschreiben. Seine Verlobte ließ uns während dem Interview alleine. Fehmi war während des Interviews entspannt und locker. Das Interview verlief in einer angenehmen Stimmung. Jedoch kam es nicht durchgehend zu einer freien Erzählung, stattdessen verlief das Interview eher in einem Frage-Antwort-Schema.

6.3.2 Kurzbiografie

Fehmi ist zum Zeitpunkt des Interviews 23 Jahre alt. Seine Eltern wurden in der Türkei geboren. Beide haben dort den Pflichtschulabschluss abgelegt. Seine Mutter kam mit 15 Jahren nach Österreich, sein Vater mit 17. Sie lernten sich in Österreich kennen. Sein Vater arbeitete jahrelang als Einzelhandelskaufmann und ist zum Zeitpunkt des Interviews selbstständig und seine Mutter als Hausbesorgerin tätig. Fehmi ist das dritte

Kind von vier. Er hat einen älteren Bruder, eine ältere und jüngere Schwester. Sein älterer Bruder ist 28 Jahre alt und hat Jus studiert. Seine ältere Schwester studiert zurzeit Pädagogik und seine jüngere Schwester besucht die Handelsakademie (HAK), welche eine Berufsbildende Höhere Schule ist. Fehmi selbst wurde in A-Stadt im A. Bezirk geboren. Bis er mit der Volksschule begann, lebte er mit seinen Eltern im A. Bezirk, wo er auch in den Kindergarten ging. Als er im schulpflichtigen Alter war, zog seine Familie in den B. Bezirk um. Fehmi begann in der Folge mit der Volksschule in einer Integrationsklasse im B. Bezirk auf der A-Straße. Nach der Volksschule ging er in eine Hauptschule, wo auch seine ältere Schwester damals war. Nach Abschluss der Hauptschule beschloss Fehmi in eine Handelsschule zu gehen, jedoch konnte er sich nicht anmelden, weil es mit der Anmeldung bereits zu spät war. Infolgedessen meldete er sich in einer privaten Handelsschule im C. Bezirk an. Nach einem dreijährigen Schulbesuch schloss er die Handelsschule ab. In erster Linie überlegte er, den dreijährigen Aufbaulehrgang zu besuchen. Jedoch wollte er bis zur Matura nicht drei Jahre warten und in der Folge entschied er sich für eine private Maturaschule, wo er seine Berufsreifeprüfung innerhalb von zwei Jahren ablegte. Daher war für ihn der Hochschulzugang geöffnet. Weil in der Handelsschule die Wirtschaftsfächer im Vordergrund standen, inskribierte sich Fehmi an der A-Universität. Jedoch macht er nicht deutlich, für welche Studienrichtung er inskribiert wurde. Ziemlich bald bemerkte er, dass diese Studienrichtung sein Interesse nicht weckte, so wechselte er auf die B-Universität, wo er Elektrotechnik zu studieren begann. Jedoch war er auch mit der B-Universität nicht zufrieden, weil laut seinen Aussagen nur Theorie unterrichtet wurde. So wechselte er auf Empfehlung auf die Fachhochschule, wo er zum Zeitpunkt des Interviews seit Wintersemester Elektronik studiert und zufrieden mit dieser Entscheidung ist. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Fehmi verlobt.

7. Bildungsgeschichten im Fallvergleich

Beim folgenden Vergleich der Bildungsgeschichten wird folgendermaßen vorgegangen: Nach mehrmaligem Vergleichen der Interviewtexte, präziser ausgedrückt: der für die Beantwortung der Forschungsfrage ausgewählten Interviewstellen, wurden themenzentrierte Kategorien gebildet. Diese sind u.a. „Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache“, „Rolle der Lehrer/-innen bei schulischen Übergängen“, „Konfliktsituationen mit Lehrkräften“ und die Familiäre Unterstützung im Bildungsweg.“ Die ausgewählten Interviewstellen wurden teilweise wörtlich übernommen und in der Folge genauer interpretiert. Jedoch scheint es an dieser Stelle erwähnenswert, dass nicht bei jeder Kategorie die Interviewtexte von allen Interviewpartner/-innen herangezogen wurden. Es wurden hauptsächlich Interviewtexte herangezogen, bei denen eine Vergleichbarkeit möglich bzw. sinnvoll erschien. Es wird versucht, durch das Vergleichen der vier Fälle typische Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Einzelfällen in den Betrachtungsmittelpunkt zu stellen. Im Anschluss an jede Kategorie erfolgt eine Zusammenfassung der Interpretationen mit den wesentlichen Ergebnissen.

7.1 Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache

Beim Vergleich der vier Einzelfälle stellten sich als eine Gemeinsamkeit bzw. Ähnlichkeit Schwierigkeiten in der Zweitsprache, d.h. in der deutschen Sprache, heraus, die sich insbesondere in den Schulleistungen der Interviewpersonen widerspiegeln, jedoch auf unterschiedliche Art und Weise.

Meryem

Wann Meryems erste Begegnung mit der deutschen Sprache stattfand, kommt im Interview nicht explizit vor. Sie erzählt jedoch, dass sie keine vorschulische Bildungseinrichtung besucht hat, sondern nur drei oder vier Monate die Vorschule. Über die Verkehrssprache innerhalb der Familie wird im Interview nichts erzählt. Im Zusammenhang mit ihrer Volksschulzeit kommen Sprachprobleme oder Schulschwierigkeiten im Schulfach Deutsch nicht zum Ausdruck. Jedoch war der Übergang für sie nicht einfach. Sie hatte „Fünfer in Englisch, Deutsch und Geschichte“ (Meryem, S.3/22-23). Erstmals kommt in diesem Zusammenhang ihre negative Note in Deutsch zum Vorschein. Den Grund für ihren Leistungsabfall führt sie auf Mobbing

seitens ihrer Mitschüler/-innen zurück, das sie merkbar verletzt. So beginnt sie ihre Zeit verstärkt zu Hause zu verbringen, und vermeidet den Kontakt zu ihren Schulkollegen. Sie beginnt zu Hause „extrem viele Bücher“ zu lesen, wodurch sich ihre Deutschnote verbessert. Wie sie auf die Beschäftigung gekommen ist, Bücher zu lesen, bleibt jedoch ungeklärt. Wenn aber Bücherlesen als eine Reaktion auf die Mobbingfälle interpretiert wird, dann kann aufgrund ihrer Reaktion der Rückschluss gezogen werden, dass sie zumindest teilweise wegen ihren mangelnden Deutschkenntnissen gemobbt wurde. Im Verlauf des Interviews erzählt sie, dass sie aufgrund ihres Wortschatzes es „ein bisschen schwierig“ hatte. „[Ihr] Wortschatz war nicht so sehr weit [...] das Problem war einfach, dass [sie] nicht lange, komplizierte Sätze bilden [...], konnte [...]“ (Meryem, S.25/6-8). Nach der Beschäftigung mit dem Bücherlesen, „vor allem von einem einzigen Autor“ von „Wolfgang Hohlbein“ wurden laut Meryem ihre Deutschkenntnisse signifikant besser. Sie erzählt sogar, dass sie „unbewusst“ den Schreibstil von Wolfgang Hohlbein übernommen hat. Hier wird der Einsatz von Meryems Selbstlernstrategie bzw. Selbstlernfähigkeit sichtbar. Das Mobbing in diesem Alter setzt typischerweise bei allen möglichen Schwachpunkten von Mitschüler/-innen an, so sind auch mangelnde Deutschkenntnisse als Ursache für Mobbing denkbar. Andere Ursachen erschließen sich durch das Interview nicht. Zudem legt Meryems Reaktion auf diese Vorfälle nahe, dass der zentrale Angriffspunkt tatsächlich eine mangelnde Kompetenz in der Unterrichtssprache sein konnte.

Fehmi

Die Begegnung mit der deutschen Sprache fand bei Fehmi bereits im Kindergarten statt. Wie lange er jedoch die vorschulische Bildungseinrichtung besucht hat, kommt im Interview nicht zum Ausdruck. Fehmi erzählt, dass er „bis zur Volksschule kein einziges Wort Deutsch [konnte]“ Zu seinem ersten Schultag teilt er folgendes mit:

„[...]Erster Schultag hab ich mein erstes Wort gelernt GESTERN (lacht) (I: lacht) da hat mich die Lehrerin gefragt, warst du gestern schon hier und ich so mhm, dabei wars nicht so[...]“ (Fehmi, S.1/23-25)

Mit dieser Äußerung wird deutlich, dass Fehmi im Kindergarten kaum Deutsch lernte. So kam er in der Volksschule in eine Integrationsklasse. In diesem Zusammenhang erzählt er Folgendes:

„[...]die ersten zwei, drei Jahre waren hart, anfangs hab ich nicht mal verstanden, was da gesprochen wurde, WAS Hausübung ist, ich hab, die meisten Noten, die ich hatte, waren nicht beurteilt, wegen meinen Deutschkenntnissen. [...]“ (Fehmi, S.1/26-29)

Mit dem Begriff „hart“ drückt Fehmi deutlich aus, dass er seine Volksschulzeit mit viel Anstrengung in Verbindung bringt. Es fehlte ihm das Kommunikationsmittel, Teilnahme am Unterrichtsgeschehen, soziale Interaktionen mit MitschülerInnen – all das muss auf der Strecke geblieben sein. Den Grund für das Nicht-Verstehen der gesprochenen Sprache und der Angabe, was Hausübung war und infolgedessen die Nicht-Beurteilung seiner Schulleistungen führt Fehmi auf seine defizitären Deutschkenntnissen zurück. Somit bringt er klar zum Ausdruck, dass seine Volksschulzeit aufgrund seiner mangelnden Deutschkenntnissen „hart“ verlaufen ist. Jedoch wurden seine Deutschkenntnisse ab der vierten Klasse Volksschule besser. Als Grund für diese Verbesserung gibt er Folgendes an:

„[...] da ich in einer Integrationsklasse war, war das, die haben mir sehr viel geholfen dort, aber ich hab auch irgendwie mehr Deutsch gesprochen auch zu Hause ahm, wenn ich nicht gesprochen hab, wurde nur türkisch geredet“ (Fehmi, S.4/1-3)

Er schreibt der Integrationsklasse eine besondere Bedeutung zu. Sie haben ihm „sehr viel geholfen“, „da [er] [eben] in einer Integrationsklasse war. Darüber hinaus teilt er mit, dass er sogar zu Hause auf Deutsch zu sprechen begann. Zu Hause auf Deutsch zu sprechen war für Fehmi offensichtlich zur damaligen Zeit etwas Ungewöhnliches. Dies wird von ihm auch bestätigt, indem er gleich anführt, „wenn ich nicht gesprochen hab, wurde nur türkisch geredet“ Im Weiteren erzählt er, dass seine Eltern zu Hause „überhaupt [...] nur türkisch gesprochen [haben]“ und wenn er dann versuchte mit ihnen auf Deutsch zu kommunizieren, dann war dies laut Fehmi „so ein Mischmarsch, türkisch-deutsch, deutsch-türkisch, die Sätze haben überhaupt kein Sinn ergeben“ (Fehmi, S.4/5-6.). Aus Fehmis Erzählung resultiert, dass zu Hause hauptsächlich die Herkunftssprache gesprochen wurde. Im Laufe der Zeit hatte er dann jedoch zu seinen Mitschüler/-innen „in der Klasse“ mehr Kontakt „als zu Hause“, wodurch sich seine Deutschkenntnisse verbesserten. Seine Deutschkenntnisse im schriftlichen Bereich bezeichnet Fehmi als „gut“, er teilt mit, dass er „eine Begabung für Auswendiglernen“ habe, „Grammatik und so weiter, das war überhaupt kein Problem, nur das in die Tat umsetzen, das, das war das Problem“ (Fehmi, S.4/12-14). Die praktische Umsetzung des Gelernten ist oft schwieriger als ein theoretisches Wissen, das auf auswendig Gelerntem beruht. Darüber hinaus erzählt Fehmi, dass er zwar „immer noch Fehler“ mache, jetzt weiß er aber „wenigstens, °wo [er] die Fehler mache°“ (Fehmi, S.4/15-16).

Emine

Der Kontakt mit der deutschen Sprache erfolgte bei Emine im Kindergarten. Sie besuchte zwei Jahre lang eine vorschulische Bildungseinrichtung. Über ihre Deutschkenntnissen in der Volksschule erzählt Emine im Interview Folgendes:

„[...] in der Volksschule war ich eher zurückhaltend, ahm, also nicht so gut, obwohl ich den Kindergarten besucht hab, ich bin generell ein zurückhaltendes Kind gewesen, ja also mit der Zeit hat sich das also gebessert, [...]“ (Emine, S.2/28—3/2)

In diesem Interviewausschnitt drückt Emine deutlich aus, dass ihre Deutschkenntnisse trotz eines Kindergartenbesuchs in der Volksschule „nicht so gut“ waren. Sie bezeichnet sich selbst als zurückhaltend. Damit signalisiert sie, dass sie eine ruhige, stille Schülerin war, die eher im Hintergrund geblieben ist. Ihre Zurückhaltung lässt sich offenbar auf ihre defizitären Deutschkenntnisse zurückführen, was auch im Verlauf des Interviews von Emine bestätigt wird. Im Weiteren erzählt sie, dass sie „in der ersten Klasse das Sprechen komplett verweigert [hat]“, weil sie sich „einfach nicht getraut [hat]“. Als Grund für das Nicht-Sprechen führt sie Folgendes an:

„[...] ich hab irgendwie Angst gehabt, dass ich was falsch sag und deshalb hab ich nicht so viel gesprochen, ich war zurückhaltend, wobei es dann schon besser wurde [...]“ (Emine, S.4/12-14)

Wie dem Zitierten zu entnehmen ist, hatte Emine Angst bzw. nicht den Mut, auf Deutsch zu sprechen. Ihr Begründungsschema ist an sich nachvollziehbar. Ihre Angst bestand nämlich darin, unkorrektes Deutsch zu sprechen. Sie scheint jedoch eine partielle Lösung gefunden zu haben, anstatt etwas Falsches zu sagen, hat sie „nicht so viel gesprochen“ und in der Folge war sie „wirklich zurückhaltend“. Auf die Nachfrage, wie ihre Deutschkenntnisse dann besser wurden, antwortet Emine wie folgt:

„[...] ahm – wirklich erinnern kann ich mich jetzt nicht, aber – ich hab ja 2 Jahre den Kindergarten besucht und in die Lehrerin hab ich dann in der Schule schon verstanden, [...], aber natürlich wars anders für mich, weil wir zu Hause fast nie Deutsch gesprochen haben und jetzt komm ich in die Schule, ist natürlich anders, [...]“ (Emine, S.4/18-22)

Dass Emine ihre Lehrerin in der Schule verstehen konnte, führt sie immerhin auf ihren zweijährigen Kindergartenbesuch zurück. Sie drückt gewissermaßen eine Diskrepanz zwischen sprachlichem Code zuhause und sprachlichem Code in Schulungseinrichtungen aus. Für sie war es in der Schule deshalb anders, weil das sie umgebende Umfeld in einer anderen Sprache als zu Hause – nämlich Deutsch gesprochen hat. Daraus resultiert, dass zu Hause nicht Deutsch, sondern die

Herkunftssprache, nämlich Türkisch gesprochen wurde. Im Weiteren erzählt sie, dass sie mit ihrem Bruder, der „länger in der Schule war“ als sie und dadurch besser als Emine Deutsch sprechen konnte, anfang auf Deutsch zu reden und infolgedessen wurden ihre Deutschkenntnisse „mit der Zeit besser“.

Gönül

Die Begegnung mit der deutschen Sprache erfolgte bei Gönül ebenfalls, wie bei Fehmi und Emine, erst im Kindergarten. Ihre Kindergartenbesuchszeit macht immerhin drei Jahre aus. In ihrer Volksschulzeit sind Schwierigkeiten in der deutschen Sprache offenbar für sie kein Thema, weil sie darüber überhaupt nicht spricht. Erst mit dem Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I wird sie mit schulischen Schwierigkeiten in Deutsch konfrontiert. Dies kommt im Interview erst im Zusammenhang mit der Matura zum Vorschein. Gönül erzählt nämlich, dass sie in der achten Klasse Gymnasium-Oberstufe in Deutsch und Französisch ein „Nicht-Genügend“ hatte und aufgrund dessen im Herbst in diesen Fächern eine Nachprüfung machen musste. Sie habe die Nachprüfung in Französisch bestanden, in Deutsch jedoch nicht, weswegen sie ihre Matura erst im Frühjahr machen konnte. In diesem Zusammenhang sagt Gönül, dass dies jedoch für sie „nichts Neues“ war, weil sie seit der ersten Klasse Gymnasium in Deutsch Schwierigkeiten hatte. Die negative Note in Deutsch und in der Folge das Nicht-Bestehen der Nachprüfung scheint Gönül somit nicht überrascht zu haben, weil eben dies für sie „nichts Neues“ war. Sie erzählt, dass sie in ihrer gesamten Schullaufbahn „nie eine bessere Note als ein Vierer in Deutsch [hatte]“ Sie „hatte immer lauter Nicht Genügend, bei den Schularbeiten war [sie] immer negativ“ Darüber hinaus erzählt sie, dass sie auch „ein bisschen lernfaul“ war und „für die Prüfungen [...] nicht viel gelernt [hat]“ Sie wisse selbst nicht, wie sie dann bei der Matura im Frühjahr „ein Dreier geschafft [habe]“. Laut Gönül „[war das] sicher [...] Glück“, als wäre es ein Zufall, auf den sie keinen Einfluss hatte. Sie drückt damit klar und deutlich ihre Bewunderung aus. Im Weiteren erzählt sie folgendes:

„[...]bei den Schularbeiten zum Beispiel wenn's ein Nicht Genügend ist, dann ist's ein Nicht Genügend, wirklich was kann man da nicht machen u_nd bei mir war's, war das, ständig hab ich Fehler eingebaut, - bei bei den Schularbeiten wusste ich, hab ich nicht gewusst, wie was zu formulieren ist oder also ich hatte schon ich hatte Ausdrucksprobleme, Grammatikprobleme, also Rechtschreibung- hat schon gepasst, aber eben nicht perfekt, [...]“ (Fehmi, S.11/8-12)

Aus Gönüls Erzählungen kann geschlossen werden, dass ihre Schwierigkeiten in Deutsch eher im schriftlichen Bereich waren. Auffallend in dieser Biografie ist, dass die

Grundkenntnisse in der deutschen Sprache durch den Kindergartenbesuch ausreichend waren bzw. derart ausreichend, dass bis zur Matura kein Eklat auftrat. Die Beherrschung der Sprache in ihren feinen Verästelungen, die sich weit über den schablonenhaften Alltagsgebrauch der gesprochenen Sprache erheben, kann freilich nur anhand von schriftlichen Arbeiten erhoben und beurteilt werden.

Zusammenfassung

Schwierigkeiten in der deutschen Sprache sind bei allen vier Interviewpersonen ein gemeinsamer Nenner mit gewissen notwendigen Differenzierungen. Bis auf Meryem haben alle Interviewpersonen eine vorschulische Bildungseinrichtung besucht. Die Dauer des Kindergartenbesuchs beträgt bei Emine und Gönül sogar über mehr als ein Jahr. Fehmi hingegen gibt über die Dauer seines Kindergartenbesuchs keine Auskunft. Laut Aicher-Jakob (2010) hilft zwar der tägliche Kindergartenbesuch den Kindern den deutschen Wortschatz zu erweitern, jedoch ist er nicht ausreichend, um mangelnde Sprachkenntnisse bis zum Schuleintritt auszugleichen. Diese sprachlichen Defizite haben nicht nur einen negativen Einfluss auf das Schulfach Deutsch, sondern auch auf die anderen Fächer, weil schlussendlich Sprache eine Voraussetzung ist, um den Unterricht zu verstehen bzw. zu folgen. Eine empirische Bestätigung dieser These liefert das Interview mit Fehmi. Trotz des Kindergartenbesuchs kann Fehmi in der 1. Klasse Volksschule kein einziges Wort Deutsch. Daraus resultiert, dass Fehmis Kindergartenbesuch nicht ausreichend war, um seine defiziten Sprachkenntnisse bis zu Beginn der Primarstufe zu kompensieren. Er versteht die im Unterricht gesprochene Sprache nicht. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass Fehmi auch die Arbeitsanweisungen der Lehrer/in/s nicht verstand, dies wird von ihm auch bestätigt, indem er sagt, dass er „nicht mal verstanden [hat] [...] WAS Hausübung ist“ Infolgedessen wird er nicht nur in dem Fach Deutsch nicht beurteilt, sondern bekommt auch in den meisten Fächern keine Note. Fehmi teilt mit, dass seine Deutschkenntnisse mit der Zeit allerdings besser wurden, da er „mehr Kontakt mit den Leuten in der Klasse“ hatte. Dies wird ebenfalls von Aicher-Jakob bestätigt. Laut Aicher-Jakob (2010) ist die Erweiterung des deutschen Sprachwortschatzes durch Gespräche möglich. Jedoch sind – bis es zur Erweiterung des Wortschatzes kommt solche Lücken festzustellen, so dass ein Übertritt ins Gymnasium schwer möglich ist, was wiederum im Fall Fehmi bestätigt wird. Sowohl Emine als auch Fehmi erzählen, dass sie zu Hause hauptsächlich die Herkunftssprache, d.h. Türkisch gesprochen

haben. Fehmi drückt sogar explizit aus, dass seine Eltern „überhaupt [...] nur türkisch gesprochen [haben]“ und wenn er versucht hat, mit ihnen auf Deutsch zu reden, dann war das laut Fehmi „so ein Mischmarsch, türkisch-deutsch, deutsch-türkisch, die Sätze haben überhaupt kein Sinn ergeben“ (Fehmi, S.4/5-6). Eine Bestätigung Auernheimers (1990) liegt hier vor, denn laut Auernheimer kommt es bei Jugendlichen zu einer Mischung der deutschen und türkischen Sprache, weil sie beide nicht gut können. Dies wiederum führt in der Folge nicht nur zur Beschränkung der Kommunikationsmöglichkeiten, sondern führt auch zur Selbstisolation, indem die Betroffenen sich aufgrund defizitärer Sprachkenntnisse zurückziehen. (vgl. Auernheimer, 1988, S.180) Dies wiederum trifft bei Emine zu. Emine erzählt nämlich – trotz zweijährigen Kindergartenbesuches – dass ihre Deutschkenntnisse in der Volksschule nicht „so gut“ waren bzw. dass sie sich nicht traute, Deutsch zu sprechen, weil sie Angst hatte etwas Falsches zu sagen. In der Folge beschreibt sie sich in der Volksschule als ein „zurückhaltendes Kind“, das „nicht so viel gesprochen hat“. Aus Fehmis und Emines Erzählungen ergibt sich, dass sie bis zum Schuleintritt im Großen und Ganzen nur im Kindergarten mit der deutschen Sprache konfrontiert waren. Aus dem bisher Dargelegten folgt, dass mangelnde Deutschkenntnisse im Bildungsweg der Interviewpersonen als eine erschwerende Bedingung gesehen werden können. Als eine weitere erschwerende Bedingung kann auch die fehlende Förderung von zu Hause sein. Die Defizite in der deutschen Sprache sind für sie eine zusätzliche Herausforderung, die ihnen in ihrem Bildungsweg Schwierigkeiten bereiten.

7.2 Die Rolle der Lehrer/-innen bei schulischen Übergängen

Eine weitere Ähnlichkeit, die sich beim Vergleich der Einzelfälle herauskristallisierte, sind die Phasen der schulischen Übergänge. In dieser Kategorie geht es primär darum, wie sich die schulischen Übergänge gestalteten und welche Rolle dabei die Lehrer/-innen spielten. Darüber hinaus geht es auch darum, wie die Interviewpersonen die Übergangsempfehlungen durch ihre Lehrer/-innen erlebten.

Meryem

Wie eben in der Einzelfallanalyse gezeigt, erzählt Meryem, dass sie in der Volksschule eine fleißige Schülerin war. Sie bringt klar zum Ausdruck, dass ihre Volksschullehrerin sie „im Gymnasiumniveau unterrichtet [hat]“. In der Folge setzt sie fort mit „deswegen hat sie immer zu mir gesagt, ja du gehörst auf jeden Fall ins Gymnasium [...]“ Mit der

Zuschreibung der Eigenschaft „fleißig“ liefert Meryem offenbar einen Hinweis dafür, dass sie den Anforderungen eines Gymnasiums entspricht und somit die Empfehlung ihrer Lehrerin verdient hat. Aus dem Dargelegten resultiert, dass Meryem beim Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I eine Empfehlung für das Gymnasium von ihrer Lehrerin bekam. Mit der Sekundarstufe II setzt Meryem an derselben Schule in der gymnasialen Oberstufe fort. Jedoch wird im Interview zu diesem schulischen Übergang – wie sie sich für die weiterführende gymnasiale Oberstufe entschied, nichts erzählt.

Gönül

Gönül erzählt, dass sie im A. Bezirk bis zur dritten Klasse in die Volksschule ging. Nach der dritten Klasse übersiedelte die ganze Familie in den B. Bezirk, wo Gönül dann mit der vierten Klasse Volksschule fortsetzte. In diesem Zusammenhang erzählt Gönül, dass sie „in der Klasse [...] die Klassenbeste [war] und lauter Einser [hatte]“ (Gönül, S.1/18-19). Im Weiteren bringt sie zum Ausdruck, dass sie bei der Aufnahme ins Gymnasium „überhaupt keine Probleme“ erlebt habe, da eben ihre „Volksschullehrerin im B. Bezirk [ihr] [...] gesagt [habe], sie soll ins Gymnasium gehen“ (Gönül, S.16/2-3). Infolgedessen hat sie mit der Sekundarstufe I in einem Gymnasium angefangen. Daraus resultiert, dass auch Gönül, wie bei Meryem eine Empfehlung für das Gymnasium von ihrer Volksschullehrerin bekam. Genauso wie bei Meryem kommt auch bei Gönüls Interview nicht heraus, wie oder warum sie sich für die gymnasiale Oberstufe an derselben Schule entschied.

Darüber hinaus beschreibt Gönül im Interview ihren Klassenvorstand in der Oberstufe als „[ihr] Held“. Mit der Zuschreibung „Held“ signalisiert sie, dass ihr Klassenvorstand ein Mensch war, der anderen Menschen geholfen hat. Dies bestätigt sie auch, indem sie sagt: „er wollte nämlich am meisten, dass ich es zu etwas bring und dass ich auch weiterhin studiere, er hat mir sogar den Vorschlag gegeben, dass ich Lehramt, Lehramt studieren soll [...]“ (Gönül, S.12/11-14). Den Grund für diesen Vorschlag ihres Lehrers führt sie folgendermaßen an:

„er hat gemeint, dass dieses Land Leute, wie mich brauchen – also weil ich zwei Sprachen hab (gleichzeitig) und und also wegen diesen wegen wegen diesen Kontakt zu den verschiedenen Kulturen eben, dass das viel viel vorteilhaft, [...]sein kann [...]“ (Gönül, S.12/14-17)

Aus dem Dargelegten kann der Schluss gezogen werden, dass Gönüls Klassenvorstand auf der Oberstufe sie bekräftigt bzw. ermutigt hat, nach der Matura ihre Bildung auf der Tertiärebene fortzusetzen. Die grundsätzlich positive Einstellung

des Klassenvorstandes bis hin zum Ausdruck der Präferenz der Förderung der Diversität gegenüber einer Monokultur dürften in oben angeführtem Beispiel den Bildungsweg der Interviewpartnerin nachhaltig beeinflusst und schließlich auch die sie umgebende Gesellschaft bereichert haben.

Emine

Emine erzählt im Interview, dass sie in der Volksschule eine „liebevolle Lehrerin [hatte], die immer bei [ihrer] Seite [war]“ (Emine, S.3/9-10). Ihre Lehrerin hat sie „immer unterstützt“ und wollte laut Emine, dass sie „das Gymnasium besuche“. Jedoch hat sie beim Übergang von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I eine Empfehlung durch ihre Volksschullehrerin für das Gymnasium nicht bekommen. Dies scheint Emine allerdings nicht überrascht zu haben. Warum sie eine Empfehlung nicht bekommen hat, ist für Emine offensichtlich klar, weil ihre Lehrerin „[ihr] das wahrscheinlich nicht [...] anvertraut [hat], da [sie] eben zurückhaltend war“ (Emine, S.3/11-12).

Beim Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II hat sich Emine gemeinsam mit ihren Freund/-innen für eine Berufsbildende Höhere Schule entschieden. In diesem Zusammenhang erzählt Emine, dass ihre Eltern sie bei dieser Entscheidung „total unterstützt [haben]“ und der Meinung waren „das können sie sich gut vorstellen“ (Emine, S.8/28-29). Damit liefert sie einen Hinweis dafür, dass ihre Eltern sie für diese Schule und in der Folge für diese Berufsrichtung als geeignet bzw. passend sehen. Darüber hinaus hat sie sich auch den Rat ihrer Klassenvorständin geholt, die dann der Meinung war, „dass sie sich das gut vorstellen kann, also [Emine] als Kindergartenpädagogin und dass [sie] die Schule auf jeden Fall machen soll“ (Emine, S.7/13-14). Ihre Erzählung setzt sie, wie folgt, fort: „sie hat natürlich ein Brief dazu geschrieben zu also für die Schule, für die BAKIP, dass sie mich unbedingt aufnehmen sollen[...]“ (Emine, S.7/15-16). Der persönliche Einsatz der Klassenvorständin, ein Empfehlungsschreiben für Emine abzufassen, hat einerseits den Übergang an diese Schule erleichtert, andererseits aber der Interviewpartnerin eine mögliche Perspektive eröffnet.

Fehmi

Fehmi war, wie oben gezeigt, in der Volksschule in einer Integrationsklasse. Nach Abschluss der Primarstufe besuchte Fehmi in der Sekundarstufe I die Hauptschule. Inwiefern seine/r Lehrer/in bei diesem schulischen Übergang eine Rolle gespielt hat,

geht aus dem Interview nicht hervor. Allerdings drückt Fehmi in seiner Erzählung deutlich aus, dass er insbesondere in der Volksschule aufgrund defizitärer Deutschkenntnisse Schwierigkeiten hatte. Laut Fehmi „ging's dann [ab der vierten Klasse Volksschule] aufwärts“. Dies führt an dieser Stelle zu der Interpretation, dass Fehmi aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse keine Gymnasialempfehlung von seine/r Lehrer/in bekam. Jedoch gibt es im Interviewtext keine Belegstelle für diese Vermutung. Im Laufe seiner Hauptschulzeit, insbesondere in der dritten Klasse (7.Schulstufe) waren laut Fehmi seine Schulnoten „sogar so gut, dass [er] [...] in ein Gymnasium hätte wechseln können“ (Fehmi, S.2/1-2). Im Verlauf des Interviews stellte sich heraus, dass Fehmis Eltern ihm den Vorschlag, ins Gymnasium zu wechseln machten. Indirekt wird somit ausgedrückt, dass in Fehmis Fall zu wenig Anschubkraft seitens der Lehrenden vorhanden war, um einen gewünschten und angedachten Wechsel in das Gymnasium vollziehen zu können.

Zusammenfassung

Sowohl Meryem als auch Gönül haben für den Übergang von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I eine klare Empfehlung für das Gymnasium durch ihre Volksschullehrerinnen bekommen. Zum Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II finden sich in den Interviews keine Belege. Laut Maafalini und Toprak (2011, S.182) bekamen Bildungsaufsteiger/-innen nach der Grundschule keine Gymnasialempfehlung, woraufhin sie in der Folge einen Umweg machen mussten. Dies wiederum trifft bei Meryem und Gönül nicht zu. Denn es erhalten beide Interviewpartner/-innen von ihren Lehrern eine Gymnasialempfehlung und erreichen infolgedessen die Hochschulreife ohne einen Umweg machen zu müssen. Darüber hinaus erzählt Gönül, dass ihr Klassenvorstand in der Oberstufe sie sogar dazu motivierte, nach der Matura mit dem Studium weiterzumachen, was wiederum als eine Unterstützung beim Übergang von der Sekundarstufe II zum tertiären Bildungsbereich gesehen werden kann. Emine und Fehmi bekamen im Gegensatz zu Meryem und Gönül keine Gymnasialempfehlung durch ihren Lehrer/-innen. Für Emine ist die Entscheidung ihrer Lehrerin nachvollziehbar, „da [sie] eben zurückhaltend war“ Ihre Zurückhaltung führt sie auf ihre defizitären Deutschkenntnisse zurück. Fehmi hingegen erzählt über die schulischen Übergänge im Interview explizit kaum etwas. Jedoch liegt bei ihm die Vermutung nahe, dass er aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse keine Gymnasialempfehlung von seine/r Lehrer/in bekam. Er erzählt nämlich, dass „die

meisten Noten [gemeint: Leistungen]“, die er hatte, nicht beurteilt waren, „wegen [seinen] Deutschkenntnissen“ Dies wiederum wird durch die Studie von Kristen (2002) bestätigt, die bereits feststellen konnte, dass die Schulnoten in Deutsch und Mathematik für den Übergang von der Primar- auf die Sekundarstufe I sowohl bei ausländischen Kindern, als auch bei deutschen Kindern entscheidend sind. Da ausländische Kinder im Vergleich zu deutschen Kindern deutlich schlechtere Noten in Deutsch haben, ist der häufigere Wechsel von ausländischen Kindern tatsächlich auf ihre schlechteren Deutschnoten zurückzuführen.

7.3 Konfliktsituationen mit Lehrpersonen

In dieser Kategorie liegt der Schwerpunkt auf dem Konfliktpotential zwischen Schüler/-innen und Lehrpersonen. Teilweise geht es hierbei um nicht aufgearbeitete Spannungen bzw. überzogene und unbegründbare Einstellungen und Erwartungshaltungen (Stereotype) im Umgang der Lehrkräfte mit Schüler/-innen, die in der Folge bei den Interviewpersonen zu tiefen Verletzungen führen und als intensiv erlebte Erfahrungen in deren Gedächtnis haften geblieben sind.

Meryem

Meryem erzählt im Interview, wie in der Einzelfalldarstellung gezeigt (vgl. 5.1.4), dass sie mit „den Lehrern“, „nicht wirklich Probleme [hatte]“ (Meryem, S.5/16). Die Aussage lässt an dieser Stelle durch die Verneinung von „wirklich“, welches die Bestärkung ihrer Aussage aufhebt, die Vermutung zu, dass es offenbar zwischen Meryem und ihren Lehrer/-innen keine nennenswerten Probleme gab. Im Verlauf des Interviews wird jedoch deutlich, dass sie mit einigen Lehrer/-innen doch Probleme hatte, indem sie Folgendes erzählt: „Die meisten haben mich eh gemocht, da gab's aber schon einige auch schlechte Erfahrungen, die ich hatte, aufgrund dessen, weil ich einfach ah auch in erster Linie ein Moslem war.“ (Meryem, S.5/16-19). Mit dieser Äußerung signalisiert sie einerseits, dass sie mit dem Großteil der Lehrkräfte keine Probleme hatte, andererseits liefert sie aber auch einen Hinweis dafür, dass sie mit einigen doch Probleme erlebte. Den Grund für ihre schlechten Erfahrungen im Umgang mit den Lehrer/-innen scheint Meryem doch gefunden zu haben „weil [sie] einfach ah auch in erster Linie ein Moslem war“ (Meryem, S.5/18-19). Aus dem Zitierten kann der Schluss gezogen werden, dass Meryem ihre negativen Erfahrungen im Umgang mit den Lehrer/-innen auf ihre Religion zurückführt. Gleich anschließend schildert sie das Ereignis, weshalb es mit ihrer

Klassenvorständin zu einer Auseinandersetzung kam. Laut Meryems Erzählung organisierte ihr Chemielehrer in der gymnasialen Oberstufe einen Ausflug in eine Bierbrauerei, an dem die Schüler/-innen nicht unbedingt teilnehmen mussten. Der Chemielehrer hat nämlich laut der Erzählerin gesagt „die[jenigen], die nicht wollen, müssen nicht gehen“ (Meryem, S.5/21). Zuerst wollte Meryem an dem Ausflug teilnehmen, jedoch hat sie sich im Nachhinein anders entschieden und beschlossen, nicht teilzunehmen, weil der Chemielehrer „gesagt hat, es ist nicht Pflicht“ Einen Monat später, kurz bevor der Ausflug stattfinden sollte, kam es in der Folge zu einer heftigen Auseinandersetzung zwischen Meryem und ihrer Klassenvorständin. Dies bringt Meryem folgendermaßen zum Ausdruck:

„[...]ein Tag davor schreit mich, ah also kommt meine Klassenvorstand in die Klasse und schreit mich zusammen, ich hab mir gedacht ok was ist los, sie hat gemeint ja, wie könnt ihr es wagen eine Schulveranstaltung zu boykottieren, das ist doch nicht möglich, nur weil ihr Moslem seid, könnt ihr doch nicht verweigern in einen an ein Ort zu gehen, wo's Alkohol gibt.[...]“ (Meryem, S.5/31-35)

In der darauffolgenden Erzählung kommt es zu einer rechtfertigenden Selbstbehauptung Meryems. Sie erzählt, dass sie „nicht die einzige“ war die nicht gehen wollte, sondern „die Hälfte der Klasse wollte nicht gehen“, jedoch hat „die Frau [...] nur sie an[geschrien]“ Mit der Äußerung „die Hälfte der Klasse wollte nicht gehen“ bringt sie klar zum Ausdruck, dass Schüler/-innen, „die nicht Moslems waren“ auch nicht gehen wollten. Sie erzählt, dass ihre Klassenvorständin nur sie „eine ganze Stunde lang angeschrien und zusammengefaucht [hat]“, woraufhin sie „eine ganze Woche lang nicht schlafen [konnte]“ Eine ausführliche Darstellung dieses Ereignisses erfolgte mit all ihren Details in der Einzelfalldarstellung Meryems. (vgl.5.1.4) Im Weiteren schildert sie von einer zweiten Auseinandersetzung ebenfalls mit derselben Lehrkraft, wenn sie folgendermaßen fortsetzt:

„und ein paar Monate später ebenfalls selbe Lehrkraft, [...], wir müssten ein historische ahm ei ein Referat halten in Geschichte [...] und da hat sie mir gesagt, ich soll einfach das Referat über den armenischen Völkermord machen, ich hab gesagt ok kein PROBLEM, weil zu zur damaligen Zeit hab ich nicht mal gewusst, was das ist, ich hatte null Ahnung,[...], ich hab nicht mal gewusst, dass das mit Türken in Verbindung gebracht wurde und im Nachhinein ist mir dann einfach aufgefallen, dass sie das extra gemacht hat, nur damit es irgendwelche Probleme gab“ (Meryem, S.7/14-21)

An dieser Stelle macht Meryem darauf aufmerksam, dass sie das Thema „Armenischer Völkermord“ nicht selbst gewählt hat, sondern dass dieses Thema ihr durch ihren Klassenvorstand zugeteilt wurde. Somit verdeutlicht sie, dass es ihre Aufgabe war, ein

Referat über dieses Thema zu halten. Im Weiteren liefert sie einen Hinweis dafür, weshalb es für sie „kein Problem war“ über dieses Thema zu referieren, weil [sie] zur damaligen Zeit [...] nicht mal gewusst [hat] [...], dass das mit Türken in Verbindung gebracht wurde“ Daraus resultiert, dass sie keinen Grund hatte, das Thema abzulehnen, weil sie nämlich über dieses Thema kein Wissen hatte. Nach langem Recherchieren kam Meryem dann zu dem Entschluss, dass es sich dabei nicht um Völkermord handle. Einen Tag vor dem Referat hat sie dann die schriftliche Version ihres Referats ihrer Klassenvorständin abgegeben. Laut ihrer Erzählung ist ihre Lehrerin dann „am selben Tag gekommen und hat [sie] wieder mal fertig gemacht.“

„[...]Sie hat gemeint, ja so ein (Blatt) kannst du mir nicht einfach in die Hand ah unter diese Nase reichen. [...] Die hat gemeint, ja nur weil du eine Türkin bist, kannst du nicht die Türken verteidigen, es ist nicht richtig, dass du so ein Genozid einfach ahm keine Ahnung verleugnest, das ist nicht wahr, wo von wo hast du das geschrieben, ich hab ihr gesagt, ok ich hatte diese diese Quellen (l:mhm) ich hab das und das nachgeforscht [...] sie ist dann einfach ausgezuckt[...]“ (Meryem, S.7/34-S.8/6)

Meryems Ausführungen deuten auf eine heftige Diskussion zwischen ihr und ihrer Lehrerin hin. Nach dieser Diskussion wird Meryems Referat nicht beurteilt und sie bekommt ein neues Thema. Laut Meryem hat ihr Klassenvorstand „das extra gemacht“. Damit bringt sie deutlich zum Ausdruck, dass diese eine bewusst gestaltete, also vorsätzliche Handlung ihr gegenüber war „nur damit es irgendwelche Probleme gab“. Eine detaillierte Ausführung zu diesem Ereignis ist in der Einzelfalldarstellung zu finden. (vgl.5.1.4)

Emine

Emine spricht im Großen und Ganzen ziemlich positiv über ihre Lehrer/-innen, sodass ein durchgehend gutes Verhältnis anzunehmen ist. Sie erzählt, dass sie in der Volksschule „eine sehr [...] liebevolle Lehrerin“ hatte, die [...] immer bei [ihrer] Seite [war].“ In der Hauptschule konnte sie ebenfalls positive Erfahrungen im Umgang mit den Lehrer/-innen machen. An dieser Stelle hebt sie ihre Klassenvorständin hervor, die sie „immer unterstützt“ hat. Jedoch nehmen diese positiven Erfahrungen im Umgang mit den Lehrer/-innen in der Sekundarstufe II, nämlich in der BAKIP, vor allem aufgrund eines einzigen Lehrers die entgegengesetzte Richtung. Sie bezeichnet vor allem den Übergang von der Hauptschule zur BAKIP als „sehr schwierig“, da sie von einer Hauptschule kam und der Großteil ihrer Schulkameraden aus dem Gymnasium. Aus diesem Grund war sie „mit den schulischen Leistungen hinten nach“ (Emine, S.3/21). Laut ihrer Erzählung waren ihre Lehrer/-innen in der Folge der Meinung nach,

„sie [sei] nicht gut für die Schule und [solle sich] doch was anderes aussuchen oder überlegen“ (Emine, S.3/28-29). Allerdings bringt sie in diesem Zusammenhang zum Ausdruck, dass sie eigentlich das Gefühl hatte, „dass es mit [ihren] schulischen Leistungen eher wenig zu tun [hatte], [...] meistens hatte es eher mit [ihrem] Aussehen zu tun, weil [sie] [...] ein Kopftuch trage“ (Emine, S.4/29-31). In diesem Zusammenhang setzt sie, wie folgt fort:

„weil ich ja ein Kopftuch trage, war's eben so, dass ein Lehrer zu mir gesagt hat, dass ich mit dem Kopftuch nie ein Job finden werde, vor allem BEI DER GEMEINDE, ahm deswegen hat er mir immer empfohlen, ich soll die Schule abbrechen und eine Lehre abschließen, das heißt beim Billa sollt ich arbeiten im Billa oder sei es wo anders, er hat mir immer Vorschläge gemacht oder Friseurin [...]“ (Emine, S.4/31-S.5/5)

An dieser Stelle drückt Emine aus, dass der vorgeschlagene Schulwechsel durch ihren Lehrer auf ihr optischen Anders-Seins, d.h. auf ihr Kopftuch, zurückzuführen war. Eine solche Auslegung erscheint zulässig, da dieser Lehrer ihr gesagt hat, dass sie „mit dem Kopftuch nie ein Job finden werde“.

Im Weiteren erzählt sie, dass dieser Lehrer sie einfach demotivierte, indem er „immer behauptete, dass [Emine] nie die Schule abschließen [werde] [...] und sowieso mit dem Kopftuch nie weiterkommen kann“ (Emine, S.6/16-18). Darüber hinaus behauptet Emine, dass der Lehrer gemeint hat,

„[...]bei ihm werde ich nie durchkommen, muss ständig im Herbst für eine Prüfung anmelden und ständig zusätzliche Leistungen erbringen, dann hat er mir empfohlen, ich soll lieber ein Jahr sitzen bleiben, das ist dann besser, [...]“ (Emine, S.6/20-22)

Diese Textstelle zeigt besonders den massiven Druck des Lehrers auf die Erzählerin. Mit der Formulierung „werde ich nie durchkommen, muss ständig im Herbst für eine Prüfung anmelden und ständig zusätzliche Leistungen erbringen“ liefert Emine einen handfesten Hinweis dafür, dass sie sich schulisch in einer ausweglosen Situation befindet. Bemerkenswert an dieser Stelle ist allerdings die Äußerung „dann hat er mir empfohlen, ich soll lieber ein Jahr sitzen bleiben“ Diese Äußerung klingt an dieser Stelle so, als wäre es ein Rat oder eine Empfehlung, die Emine annehmen oder ablehnen kann. Schließlich ist Emine bei diesem Lehrer nicht durchgekommen. Nachdem sie sitzengeblieben war, kam sie in eine andere Klasse mit ganz neuen Lehrer/-innen, wo sie wieder die volle Unterstützung durch ihre Lehrer/-innen erlebte und schließlich ohne weitere Einbrüche die Matura schaffte.

Im weiteren Verlauf des Interviews schildert Emine ein Ereignis, das sie in der Maturaklasse aufgrund ihres äußeren Erscheinungsbildes erlebt hat. In diesem Zusammenhang erzählt sie Folgendes:

„[...]da waren alle Regionalleiter von der Gemeinde sich vorstellen, ahm da waren wir in so einem Raum, wie Audimax und die ganzen Maturaklassen waren eben dort und dann haben sie, wir waren also zu dritt, also die Kopftuch getragen haben ah, ich und zwei andere Freunde, dann haben sie zu uns geschaut und ja DU, DU, DU, dann haben sie mit dem Finger zu uns gezeigt und haben gesagt, [...], ihr braucht euch bei uns nicht bewerben, weil wir werden euch nicht aufnehmen können, haben sie uns das deutlich gesagt und dann hab ich mir gedacht, was soll das jetzt[...]“ (Emine, S.9/7-14)

Die Äußerung „dann hab ich mir gedacht, was soll das jetzt“ zeigt, dass diese Haltung der Regionalleiter Emine irritiert bzw. im negativen Sinne überrascht hat. Mit der Formulierung „DU, DU, DU, dann haben sie mit dem Finger zu uns gezeigt“ macht sie klar, dass sie und ihre Freundinnen im Gegensatz zu den anderen Schüler/-innen eine Sonderstellung, nämlich die der Jobunwürdigkeit aufgrund des Kopftuchtragens, zugeteilt bekamen. Emine geht davon aus, dass sie aufgrund ihres Aussehens, d.h. ihres äußeren Erscheinungsbildes, mit so einer Haltung der Regionalleiter konfrontiert gewesen ist. Sie erzählt, dass sie das Gefühl bekommen hat „diskriminiert“ zu werden.

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es zwischen Meryem und ihrer Klassenvorständin zweimal – aufgrund der „besonderen“ Behandlung und Absetzung Meryems als Türkin/Muslimin und konflikträchtiger Themenstellung – zu einer Auseinandersetzung kam. Beide Ereignisse bezeichnet Meryem als „ein Trauma“. Damit bringt sie klar zum Ausdruck, dass diese Ereignisse sie umfassend belastet haben. Insbesondere erlebt sie die Auseinandersetzung aufgrund des konflikträchtigen Themas über den Armenischen Völkermord als eine persönliche Attacke, da offenkundig eine persönliche Verletzung vorliegt. Es mag dahingestellt bleiben, wie weit es pädagogisch sinnvoll ist eine Oberstufenschülerin darüber berichten zu lassen, ob ein Genozid vorliegt oder nicht. Jedenfalls impliziert bereits die Themenstellung Brisanz. Die Auseinandersetzung mit konflikträchtigen Themenbereichen auf einer persönlichen Ebene bzw. Ebene der persönlichen Befindlichkeiten sollte hier als besonders schädlich hervorgehoben werden. Emine hingegen erlebt in der BAKIP wegen eines Lehrers Probleme, der einer Intoleranz gegenüber Kopftüchern und damit assoziierten Inhalten erliegt. Ihr Berufsziel wird von

ihrem Klassenvorstand als unrealistisch betrachtet. Als Grund wird nicht ihre Leistungsfähigkeit, sondern ihre Religionszugehörigkeit angegeben. Laut Emine hat er ihr sogar vorgeschlagen, „die Schule ab[zu]brechen und eine Lehre ab[zu]schließen.“ So geht Emine davon aus, dass sie hauptsächlich aufgrund ihres Kopftuches einen Vorschlag für den Schulwechsel bekam. Hier liegt eine grundlegende Anerkennungsproblematik vor. Es ist erschütternd, wenn Lehrpersonen derartige, auf massiver Intoleranz beruhende Lenkungsversuche innerhalb eines Autoritätsverhältnisses vornehmen. Hier wäre in der Lehrerbildung ebenso wie in der Konfliktmediation an den jeweiligen Schulen einiges zu reformieren. Darüber hinaus hat Emine auch in der Maturaklasse aufgrund ihres Kopftuches das Gefühl bekommen, diskriminiert zu werden. Es wurde ihr nämlich durch die Regionalleiter der Gemeinde ganz offen gesagt, dass sie sich bei der Gemeinde als Kindergärtnerin nicht zu bewerben braucht, weil sie nicht aufgenommen wird. Emine ist fest davon überzeugt, dass sie aufgrund ihres optischen Anders-Sein mit einer solchen Haltung konfrontiert ist. In beiden Fällen werden das Anders-Sein begründende Stereotype durch Lehrpersonen an die Interviewpartnerinnen herangetragen. Entweder werden derartige Diskriminierungen von der „Normalität“ (nicht-türkische Abstammung, kein Kopftuchtragen) als kleine Hürden und überwindbare Herausforderungen registriert werden, oder aber als stark demotivierende, den Bildungsfortgang hemmende Ereignisse. Jedenfalls bleiben solche Ereignisse als intensiv erlebte Erfahrungen tief im Gedächtnis der Interviewpersonen verwurzelt, die auch retrospektiv sehr detailliert abgerufen werden können, was auf die Notwendigkeit einer intensiven Bearbeitung hindeutet.

7.4 Familiäre Unterstützung auf den Bildungsweg

Hierbei geht es um die subjektiven Erfahrungen der Interviewpersonen in der Familie in Bezug auf ihren Bildungsprozess. Präziser ausgedrückt geht es darum, inwiefern sie Unterstützung auf ihrem Bildungsweg durch ihre Eltern erlebt bzw. wie ihre Eltern ihnen den Bildungsweg tatsächlich ermöglicht haben.

Meryem

Wie bereits in der Einzelfalldarstellung gezeigt, verfügen Meryems Eltern und infolgedessen auch Meryem selbst über höhere Bildungsaspiration. Dies wird mit der folgenden Äußerung Meryems bestätigt:

„[...]für uns war immer klar ihr müsst sehr gut sein, ihr müsst studieren (l:mhm) ahm aber ihr könnt nicht zu sehr von uns erwarten, weil wir einfach eine viel zu große Familie waren (l:mhm)“ (Meryem, S.26/9-11)

An dieser Stelle liegt die Vermutung nahe, dass Meryem mit der Formulierung „für uns“ sich und ihre Geschwister meint. Aus dem Zitierten kann geschlossen werden, dass es für Meryem und ihre Geschwister von Anfang an klar war, dass sie einen Universitätsabschluss anstreben werden. Eingeschränkt wird die Aussage jedoch mit „ihr könnt nicht zu sehr von uns erwarten“. Damit liefert Meryem einen Hinweis dafür, dass ihre Eltern sie nicht zu sehr unterstützen könnten. Weshalb sie von ihren Eltern „nicht zu sehr [...] erwarten soll, wird wie folgt begründet: „weil [sie] einfach eine viel zu große Familie waren.“ Ihren Vater beschreibt Meryem als eine Person, die „nie gewusst [hat] in welche[r] Klasse [sie] sind“ (Meryem, S.26/11). Mit diesem Hinweis signalisiert die Erzählerin, dass ihr Vater an der Bildungslaufbahn seiner Kinder wenig Interesse hatte, was auch im Verlauf des Interviews bestätigt wird, indem sie zum Ausdruck bringt, dass ihr Vater „von vorn nach hinten niemals in [ihrer] Schullaufbahn ahm mit eingeschlossen.“ war. Seitens des Vaters wurde wenig bis kein Druck auf ihren Bildungsfortschritt ausgeübt. Ihre Mutter hingegen bildet im Gegensatz zu ihrem Vater einen positiven Kontrast hinsichtlich ihrer Bildungslaufbahn. Sie wird nämlich als eine Person beschrieben, „die [...] immer [wollte] das [sie] was erreichen“ (Meryem, S.26/16-17). Jedoch konnte ihre Mutter sie „nicht unterstützen, weil sie nur einen Pflichtschulabschluss [hatte] und mehr nicht“ (Meryem, S.26/17-18). Im Weiteren bringt sie zum Ausdruck, dass ihre Mutter sich „eh nie ausgekannt“ hatte. Das Nicht-Auskennen ihre Mutter führt Meryem auf ihren Pflichtschulabschluss zurück. Daraus resultiert, dass ihre Mutter sie bei schulischen Aufgaben nicht unterstützen konnte. In der darauffolgenden Erzählung teilt Meryem Folgendes mit:

„[...] wenn wir Hilfe gebraucht haben, hat sie einfach meine Tante angerufen, die zum Beispiel auch Medizin studiert hat und hat dann von ihr verlangt, dass sie mit uns lernt, wenn wir was gebraucht haben, hat sie das immer organisiert[...]“ (Meryem, S.26/19-21)

Bemerkenswert an dieser Stelle ist, dass Meryem ihre Tante direkt über ihren Bildungsabschluss einführt. Mit ihrer höheren Bildung bildet Meryem Tante einen Angelpunkt für ihre Mutter hinsichtlich der Bewältigung schulischer Aufgaben der Kinder. Im Verlauf des Interviews signalisiert Meryem, dass ihre Tante für sie gewissermaßen eine Vorbildfunktion hatte.

[...] seit der Volksschule war das klar für uns (lacht) aufgrund dessen weil die Tante studiert hat und mein Onkel – (l:mhm) ahm war das von Anfang an klar– ihr werdet studieren eine andere Zukunft gibt's für euch nicht [...]" (Meryem, S.27/30-32)

Mit der Formulierung „aufgrund dessen“ gibt Meryem das Motiv für ihr Studieren an. Als ein Motiv werden in diesem Zusammenhang ihre Tante und Onkel, welche im Gegensatz zu ihren Eltern einen höheren Bildungsgrad aufweisen, genannt. Bemerkenswert ist auch die Aussage „ihr werdet studieren, eine andere Zukunft gibt’s für euch nicht.“ Zu rekonstruieren ist zudem die wohl besseren Lebensumstände, das Ansehen, der soziale Status von Personen etc., die studiert haben und in Österreich einen akademischen Grad führen. All das mag ihre Eltern davon überzeugt haben, dass das Studieren der Kinder die einzige Möglichkeit der Verbesserung der Lebenssituation darstellt. Laut Meryems Erzählung ergibt sich, dass ihre Mutter in ihrem Bildungsweg im Großen und Ganzen die Rolle einer Organisatorin übernommen hat, indem sie beispielsweise Meryems Tante anruft und von ihr verlangt mit den Kindern zu lernen. Daraus kann geschlossen werden, dass die Mutter sich für den Bildungsfortgang ihrer Kinder bemüht hat. Dies bestätigt auch die Erzählerin, indem sie mitteilt, dass ihre Mutter, obwohl sie zu Meryems Schulzeit mit ihren jüngeren Brüdern sehr beschäftigt war eine aktive Rolle in ihrem Schulleben gespielt hat. Dies drückt sie, wie folgt aus: „sie war immer in der Schule, wenn’s sein musste, in den Sprechstunden und so,[...]“ (Meryem, S.26/25-26). Mit dieser Aussage deutet sie daraufhin, dass ihre Mutter „wenn’s sein musste“, also, wenn sie gebraucht wurde, „in den Sprechstunden und so“ „immer in der Schule“ war. In der Nachfragephase, in der die Erzählerin über ihre häusliche Lernumwelt gefragt wird, stellt sie dies wieder einmal in den Vordergrund. Sie teilt mit, dass „[ihre] Mutter [...] sehr viel Wert drauf gelegt [hat], dass sie [...] einfach ein [...] Arbeitsbereich haben mit Regal und Computer“ (Meryem, S.27/11-13). Darüber hinaus betont sie, dass ihre Mutter für sie „extra einen Tischler hergeholt [...]“ und „zwei Tische machen lassen [hat] mit Regal und genug Platz für [ihre] Sachen [...]“ (Meryem, S.27/14-16). Mit der Äußerung „meine Mutter hat sehr viel Wert drauf gelegt“ liefert Meryem implizit einen Hinweis dafür, dass Bildung und Schule einen zentralen Stellenwert für ihre Mutter darstellen und dass sie um deren Wichtigkeit wusste. Eine genauere Darstellung erfolgte bei der Einzelfalldarstellung Meryems (vgl.5.1.5).

Emine

Emine erzählt im Interview, dass ihre Eltern sie in ihrem Bildungsweg immer unterstützt haben. Den Grund für diese Unterstützung gibt sie folgendermaßen an:

„Also meine Eltern, da sie nicht selber studiert haben und auch nicht so gute beziehungsweise hohe Ausbildung haben, haben mich immer unterstützt, wollten schon

*immer, dass ich weiter mache und weiter studiere, wirklich, dass ich an der Spitze bin,“
(Emine, S.4/6-9)*

In dieser Textstelle bringt Emine deutlich zum Ausdruck, dass ihre Eltern erhoffen bzw. von ihr erwarten, dass sie zu einer besseren Ausbildung, als sie kommt. Mit der Aussage „wollten schon immer, dass ich weiter mache und weiter studiere, wirklich, dass ich an der Spitze bin“ wird deutlich klar, dass ihre Eltern hohe Bildungsansprüche haben. Mit der Formulierung „dass ich an der Spitze bin“ kündigt sie an, dass es ein Wunsch ihrer Eltern ist, dass sie das Höchste erreicht. Im Kontext betrachtet wird wohl damit die Hochschulreife und in der Folge ein universitärer Abschluss gemeint sein. Weshalb ihre Eltern hohe Bildungsansprüche haben, begründet Emine, wie folgt:

„es ist ja so also bei uns, wir sind Kinder von Arbeitsmigranten, deswegen wollen sie, dass wir sehr erfolgreich werden, vor allem in Österreich, da wir ja Ausländer unter Anführungszeichen jetzt sind, also eine Minderheit, deshalb wollen sie natürlich, dass wir etwas Höheres schaffen“ (Emine, S.8/15-19).

Diese Passage zeigt erstmals deutlich, warum Emine Eltern unbedingt den Wunsch äußern, dass ihre Tochter etwas Höheres schaffen soll. Mit der Bezeichnung „wir sind Kinder von Arbeitsmigranten“ ordnet Emine sich und ihre Eltern der unteren sozialen Schicht zu. Sie bezeichnet sich als „Ausländer unter Anführungszeichen“, die sozusagen in Österreich eine Minderheit darstellen. Aus diesem Grund wollen ihre Eltern „natürlich“ etwas Besseres, so bringt sie es zum Ausdruck, dass es normal ist, dass ihre Eltern sich wünschen, dass ihre Tochter etwas Höheres schafft. Das Studieren wird als eine Möglichkeit gesehen, die Lebenssituation zu verbessern. Aus dem Dargelegten resultiert, dass ihre Eltern den Wunsch haben, dass Emine sozial besser gestellt ist als ihre Eltern. D.h. Emine Bildungserfolg hat auch eine zentrale Bedeutung für ihre Eltern selbst. Inwiefern Emine eine Unterstützung durch ihre Eltern erlebt hat, wird in der darauffolgenden Erzählung deutlicher:

„in erster Linie war das eine verbale, also verbale Unterstützung, also sie konnten mir bei den schulischen Kenntnissen natürlich nicht he_ ah weiterhelfen, da sie eben selber nicht hier aufgewachsen sind und ihnen die Deutschkenntnisse fehlten, mich hat dann meistens mein großer Bruder unterstützt, (lacht) ich bin dann ständig zu ihm gegangen, wenn was, wenn ich was nicht gewusst hab und er hat's mir dann ge_zeigt, ohne seine Hilfe kann ich mir das nicht vorstellen“

Mit der Formulierung „verbale Unterstützung“ liefert sie explizit einen Hinweis dafür, dass ihre Eltern sie eher moralisch als faktisch unterstützt haben. Dies wird auch gleich bestätigt, indem sie sagt, „bei den schulischen Kenntnissen [konnten sie mir] natürlich nicht he_ ah weiterhelfen“ Für sie ist es offensichtlich klar, weshalb ihre Eltern ihr bei

schulischen Aufgaben nicht weiterhelfen können, weil sie eben „nicht hier aufgewachsen sind und ihnen die Deutschkenntnisse fehlten“ Aus diesem Grund ist sie, wenn sie bei schulischen Aufgaben eine Unterstützung gebraucht hat, „ständig zu [ihrem Bruder] gegangen. Mit der Aussage „ohne seine Hilfe kann ich mir das nicht vorstellen“ signalisiert sie, dass sie nicht gewusst hätte, wie sie ohne seine Hilfe in ihrem Bildungsweg weitergekommen wäre. Was Emine mit verbaler Unterstützung im engeren Sinne meint, wird in der folgenden Erzählung allerdings deutlicher:

„zum Beispiel nach dem Ereignis mit diesem Lehrer bin ich weinend nach Hause gekommen und da hat mir also meine Mu_ Mama gesagt, ich habe ihr eben die Situation geschildert und dann sagte sie mir, meine Mama, egal wie lange es dauern soll, auch wenn ich sitzen bleibe, dass ich diese Schule schaffen werde,“ (Emine, S.8/1-5)

Aus dem oben geschilderten Beispiel erhellt, dass Emines Mutter durch ihre „verbale Unterstützung“ den Bildungsfortgang ihrer Tochter gefördert hat. Ihre Mutter spielt an dieser Stelle eine besondere Rolle, sie gibt nämlich ihrer Tochter Rückhalt eine schwierige Situation zu bewältigen, indem sie Emine dazu motiviert, nicht aufzugeben. Bestimmt anders würde Emines Bildungsverlauf aussehen, wenn ihre Mutter keine derartige positive Einstellung gehabt hätte. Im Weiteren bringt sie zum Ausdruck, dass ihre Eltern nach diesem Vorfall mit dem Lehrer, auch in der Schule waren, um mit ihm zu reden. Dies wiederum zeigt, dass sie hinter ihrer Tochter stehen und bei Problemen in der Schule als Eltern eine aktive Rolle übernehmen bzw. sich für ihre Tochter einsetzen. Darüber hinaus erzählt Emine, dass ihr Vater trotz mangelnder Deutschkenntnisse „bei jedem Elternabend dabei [war]“ Neben der moralischen Unterstützung kommt auch die finanzielle Unterstützung ihrer Eltern zum Tragen:

„sie haben sehr viel für Nachhilfen ausgegeben (IP: mhm) und BAKIP ist ja eine Schule, wo man zusätzlich auch sehr, sehr viel für Materialien ausgibt. Wir müssten zum Beispiel auf Schkiwochen gehen und ein Jahr lang schwimmen, also einmal in der Woche, das kostet ja auch was.“ (Emine, S.8/10-13)

Daraus resultiert, dass es Emine an materiellen Ressourcen nichts gefehlt, hat um einen Bildungsfortschritt zu realisieren.

Gönül

Ähnlich wie Emine erzählt auch Gönül im Interview, dass sie durch ihre Eltern in ihrer Bildungslaufbahn eine Unterstützung erlebt hat. Sie äußert, dass ihre Eltern „unbedingt“ wollten,

„dass [sie] studiere und – schon das [sie] irgendwas Höheres mache, nicht nur die Matura, sondern auch eine weitere Ausbildung, also dass [sie] eine Universität besuche und es sollte etwas sein, aber schon mit einem Universitätsabschluss“ (Gönül, S.14/18-21)

Mit dem Begriff „unbedingt“ betont sie den Wunsch ihrer Eltern, Gönül als Studierende zu sehen. Mit der Aussage „irgendwas Höheres mache, nicht nur die Matura“ signalisiert sie, dass in ihrer Familie Maturaabschluss nicht unbedingt als eine höhere Ausbildung bzw. als eine höhere Qualifikation angesehen wird. Mit der Formulierung „es sollte etwas sein, aber schon mit einem Universitätsabschluss“ deutet sie daraufhin, dass mit „irgendwas Höheres“ das Erreichen eines akademischen Grades gemeint ist. Daraus resultiert, dass auch Gönüls Eltern für ihre Tochter höhere Bildungsziele haben. In der darauffolgenden Erzählung hebt sie ihren Vater hervor und bringt zum Ausdruck, dass sie und ihr Vater sich bei ihrer Berufswahl auch einig waren und er sie dabei „total unterstützt“ hat. Mit der Formulierung „total unterstützt“ bringt sie offensichtlich zum Ausdruck, dass ihr Vater sie bei der Wahl der Studienrichtung ermutigt bzw. bekräftigt hat. Laut Gönül habe sich ihr Vater „[...]sehr gefreut, wie er eigentlich erfahren hat, dass [Gönül] Lehramt studieren möchte“ (Gönül, S.15/2-3). Den Grund führt sie folgendermaßen an:

„weil er wollt, er ist ja selber auch, er ist zwar Fahrschullehrer, aber in unserer Gesellschaft ist es so, wenn man es ist, es ist eigentlich keine pädagogische, man braucht ein bisschen pädagogische Ausbildung als Fahrlehrer, aber als Fahrschullehrer ist es halt nicht so, wie wie eine Lehrerin[...]“ (Gönül, S.14/24-28)

Dies wiederum führt zu der Interpretation, dass ihr Vater sich deshalb sehr gefreut hat, weil er selbst keine pädagogische Ausbildung geschafft hat, aber seine Tochter hingegen diese schaffen wird. Infolgedessen wird sie somit ein noch höheres Ansehen genießen wird.

Darüber hinaus schildert Gönül, dass sie insbesondere in der Oberstufe „sehr viel – Nachhilfe gebraucht“ (Gönül, S.14/16-17) hat und infolgedessen hat „ihr Vater [...] das finanziert für [sie]“ (ebd. S.14/17-18). Im Weiteren bringt sie zum Ausdruck, dass sie durch ihren Vater auch während des Studium eine Unterstützung erlebt. An dieser Stelle ist es nicht klar, von welcher Art der Unterstützung gesprochen wird, jedoch wird es im Weiteren klarer, indem sie folgendes zum Ausdruck bringt, „[...] weil ich arbeite nicht, ich hab noch nie gearbeitet, ich war eigentlich bis jetzt also, ich bin 22 und [...] ich war nie arbeiten“ (ebd. S.15/4-5). Dies wiederum liefert einen Hinweis dafür, dass

Gönül hier von einer finanziellen Unterstützung spricht. Diese Vermutung wird auch gleich bestätigt, indem sie wie folgt fortsetzt:

„und - mein Vater hat mich immer finanziell unterstützt, [...] was eigentlich sehr viel Geld kostet und jetzt unterstützt er mich noch immer, [...] ich hab keinen Nebenverdienst und ja ich bekomme noch immer Taschengeld von meinen Eltern und von meiner Oma [...]“ (Gönül, S.14/5-9)

In der darauffolgenden Erzählung deutet sie auch auf die moralische Unterstützung seitens ihrer Eltern an:

„[...] meine Eltern machen alles für mich [...] egal auch wenn ich's falsch mach, auch wenn ich Fehler mach, unterstützen sie mich [...], weil man Vater sagt immer, dass wichtigste ist, dass man, wenn man Fehler macht, dass man sich nicht, wenn man Fehler macht, dann sollte man sich nicht – hm sollte man nicht traurig sein, man sollte sich freuen, man hat wieder was neues gelernt [(I: mhm)] sonst [...], also mit meinen Vater kann ich über alles reden [...]“ (Gönül, S.15/10-17)

Die Toleranz seitens ihres Vaters kann wohl auch als moralische Unterstützung aufgefasst werden. Das Bewusstsein, immer noch von Eltern und Oma finanziell abzuhängen, könnte Gönül beflügeln, noch intensiver ihr Lehramtsstudium voranzutreiben.

Fehmi

Fehmi teilt mit, dass er das „Studieren [...] von klein an, wie eingepfiff bekommen [hat]“ (Fehmi, S.8/29-30). In seiner Erzählung bringt er Folgendes zum Ausdruck:

„irgendwie war immer da, ja du bist sehr klug Junge, du wirst groß schaffen, du wirst in die Uni gehen und und, zwar war nicht klar, welche Uni, aber – auf jedenfall reich und berühmt – mit Uni [...]“ (Fehmi, S.8/30-S.9/1-2)

Daraus resultiert, dass Fehmi mit der Vorstellung auf die Universität zu gehen von klein an konfrontiert war und so auf dem Weg zur Universität durch seine Eltern jederzeit bestärkt bzw. motiviert wurde. Darüber hinaus kann auch der Schluss gezogen werden, dass Fehmis Eltern ein höheres Bildungsziel anstreben.

Ähnlich wie bei den anderen Interviewpersonen hebt auch Fehmi die finanzielle Unterstützung seiner Eltern in seiner Bildungslaufbahn hervor, indem er sich folgendermaßen dazu äußert:

„[...] sie waren immer da, haben immer gesagt, immer zum Beispiel, die Privatschule hat ah jährlich 1000 Euro gekostet (I: mhm) war nicht unbedingt ein Klax (I: mhm) aber sie

haben das niemals erwähnt oder mir ins Gesicht geschmissen, Maturaschule hat 3000 Euro gekostet – war auch überhaupt kein Problem [...]“ (Fehmi, S.8/16-19)

An dieser Stelle drückt er klar aus, wie viel Geld seine Eltern für ihn in seinen Bildungsweg investiert haben. Mit der Aussage „sie haben das niemals erwähnt oder mir ins Gesicht geschmissen“ liefert er einen Hinweis dafür, dass seine Eltern die Notwendigkeit von Bildung und Ausbildung nicht in Frage gestellt haben.

Jedoch kündigt er im Interview an, dass seine Eltern ihm bei schulischen Aufgaben nicht helfen konnten. Dies scheint für Fehmi offensichtlich klar zu sein, weil seine Eltern in der Türkei nur den Pflichtschulabschluss erworben haben. Damit bringt er anscheinend zum Ausdruck, dass ein Pflichtschulabschluss nicht ausreichend ist, um ihm bei seinen Aufgaben zu unterstützen. Jedoch scheint Fehmi eine Lösung gefunden zu haben:

„[...] der Bruder hat mir dann geholfen, mein älterer Bruder (I: mhm) er hat das ja alles schon gemacht bis zur Uni (I: mhm) – ich hab vieles von ihm [...]“ (Fehmi, S.8/22-24)

Daraus resultiert, dass Fehmi bei schulischen Aufgaben eine Unterstützung durch seinen Bruder erlebt hat. Der Bruder hat sozusagen die Aufgabe seiner Eltern übernommen.

Zusammenfassung

Das Gemeinsame bei allen Interviews ist, dass alle Eltern der Interviewpersonen um die Relevanz und den Stellenwert von Bildung und Schule wissen. Eine Bestätigung liegt auch bei Tepecik (2011; zit.n. El-Mafaalini, Toprak S.179) vor, die „bei den von ihr befragten Bildungsaufsteigern“ feststellen konnte, dass sie „über ausgeprägte Bildungsvorstellungen [...] in ihren Familien verfügen.“ Diese positiven Einstellungen der Familien gegenüber Bildung und Schule kann als eine Bedingung angesehen werden, die den Bildungsforgang bzw. –aufstieg der Interviewpartner/-innen gefördert hat. Für Meryem, Emine und Fehmi war ziemlich früh schon klar, dass sie einen akademischen Grad anstreben werden, weil sie durch ihre Eltern auf diesem Weg bestärkt wurden. Meryem bringt nämlich klar zum Ausdruck, dass für sie „von Anfang an klar“ war, dass sie studieren wird. Emine teilt auch Ähnliches mit, sie äußert, dass ihre Eltern sie „immer unterstützt“ haben und den Wunsch hatten, „dass sie weiter mache und weiter studiere.“ Ebenso berichtet auch Fehmi, dass er das „Studieren [...] von klein an, wie eingeeimpft bekommen [hat]“ Gönül erzählt auch, dass ihre Eltern

„unbedingt wollten“, dass sie „irgendwas Höheres mache, nicht nur die Matura [...] es sollte etwas sein, aber schon mit einem Universitätsabschluss.“ Aus dem Dargelegten ergibt sich, wie auch in der Querschnittserhebung „Expertise zur Selektion beim Bildungszugang. Schwerpunkt Migration“ des Österreichischen Instituts für Bildungsforschung (ÖIBF)“ (Bacher u.a. 2011) festgestellt wurde, dass auch in dieser Arbeit die Eltern von allen Interviewpersonen (bis auf Meryems Vater) über höhere Bildungsaspirationen für ihre Kinder verfügen. Bemerkenswert an dieser Stelle ist, dass die Bildungsziele von türkischen Familien im Hinblick auf Hochschulabschluss „über dem Erwartungswert liegt“ (ebd. S.10). Darüber hinaus erzählen alle Interviewpersonen, dass sie in ihrem Bildungsweg eine Unterstützung durch ihre Eltern erlebt haben. Dies wird auch von Tepecik (2011; zit.n. El-Mafaalini, Toprak S.179) bestätigt. Sie machte anhand von ihr interviewten Bildungsaufsteiger/-innen darauf aufmerksam, dass diese „über ausgeprägte [...] Unterstützungsleistungen in ihren Familien verfügen“ (ebd.). Diese erfahren als Ressourcen „ideelle Unterstützung und Förderung“ (ebd.). Eine Bestätigung des Geschriebenen liegt auch bei den Interviewpartner/-innen vor, jedoch erfahren diese neben „ideeller Unterstützung und Förderung“ (ebd.) auch materielle Unterstützung. Emine, Ferhat und Gönül konnten in ihrem Bildungsweg auch auf materielle Ressourcen, die ihnen durch ihre Eltern zur Verfügung gestellt werden, zurückgreifen. Wie bereits gezeigt, erzählt Emine, dass ihre Eltern „sehr viel für Nachhilfen ausgegeben [haben]“ Darüber hinaus teilt sie einige Informationen über die Schule BAKIP mit, sodass der Schluss gezogen werden kann, dass die Schule nicht wenig Geld gekostet hat. Daraus ergibt sich, dass Emine durch ihre Eltern eine finanzielle Unterstützung erlebt hat. Gönül spricht ebenso von einer finanziellen Unterstützung ihres Vaters. Ähnlich wie Emine berichtet Gönül, dass sie „sehr viel – Nachhilfe gebraucht“ habe, die ihr dann in der Folge ihr Vater finanzierte. Zudem bringt sie zum Ausdruck, dass sie noch immer auf die finanzielle Unterstützung ihres Vaters angewiesen ist, weil sie bis jetzt – und auch während des Studiums - nicht gearbeitet hat/arbeitet. Wie bei Emine und Gönül hebt Ferhat die materielle Unterstützung seiner Eltern hervor. Er drückt ganz deutlich aus, wie viel Geld ihm seine Eltern in seinem Bildungsweg investiert haben. Somit steht fest: Emine, Gönül und Fehmi verfügen über materielle Ressourcen in ihren Familien, die zum Fortgang des eingeschlagenen Bildungspfad es nicht unwesentlich beitragen/beitragen. Ein weiterer Vergleichspunkt zwischen den Interviewpersonen erschließt sich insofern, als sie alle von einer mangelnden Unterstützung bei schulischen Aufgaben seitens ihrer Eltern berichten. Diese mangelnde Unterstützung wird einerseits auf die niedrige Schulbildung – bis auf Gönüls Vater verfügen nämlich alle Eltern nur über einen

Pflichtschulabschluss – andererseits aber auch auf die defizitären Deutschkenntnisse der Eltern zurückgeführt. Jedoch gibt es in allen Familien nahestehende Personen – meistens Geschwister/Verwandte – die den Kindern in ihrem Bildungsweg bei schulischen Aufgaben Unterstützung gewähren konnten. Als ältere Geschwister/Verwandte hatten diese offensichtlich eine starke Vorbildwirkung auf die Interviewpartner/-innen, die im Vergleich zu ihren Eltern einen höheren Bildungsabschluss haben bzw. anstreben. Das Vorhandensein von Bildungsaufsteigern bzw. positiven Rollenvorbildern innerhalb der Familie tritt daher als eine weitere Ressource im Bildungsweg der Interviewpersonen signifikant hervor.

8. Resumee

Im Zentrum dieser Diplomarbeit stand die Analyse von Bildungsgeschichten von Studierenden mit türkischem Migrationshintergrund, die ihre gesamte Schullaufbahn in Österreich absolviert haben. Dabei ging es konkret darum, wie diese Studierende ihren Bildungsweg erfahren haben und auf welche förderlichen oder hinderlichen Bedingungen ihre Erzählungen verweisen.

Im Zusammenhang mit dem empirischen Teil konnte herausgestellt werden, dass im Wesentlichen alle mit einem Studium befassten Interviewpartner/-innen in ihrer Schullaufbahn mit Schwierigkeiten in der deutschen Sprache konfrontiert waren. Es konnte bei einigen Interviewpartner/-innen beispielsweise festgestellt werden, dass sie bis zum Schuleintritt nur im Kindergarten mit der deutschen Sprache konfrontiert waren. Es hat sich bei diesen gezeigt, dass der Kindergartenbesuch für sie nicht ausreichend war, um die sprachlichen Defizite adäquat zu kompensieren. In der Folge gingen mit dem mangelnden Verständnis der Unterrichtssprache generell unerwünschte Erfahrungen einher. Bei einer Interviewpartnerin kam es beispielsweise aufgrund defizitärer Deutschkenntnisse zu einer Beschränkung der Kommunikationsmöglichkeiten. Ein anderer Interviewpartner hingegen konnte zu Beginn der Primarstufe nicht einmal die Arbeitsanweisungen seiner/r/s Lehrer/in/s verstehen. Darüber hinaus konnte auch festgestellt werden, dass die sprachlichen Defizite einen hemmenden Einfluss auf den schulischen Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I haben. Somit unterstreichen die Ergebnisse dieser Arbeit, dass Defizite in der deutschen Sprache im Bildungsweg der Interviewpersonen als eine erschwerende Bedingung bzw. als eine besondere Aufmerksamkeit verdienende Herausforderung anzusehen sind. Das Beherrschen der im Unterricht gesprochenen Sprache ist für den Bildungsweg bzw. schulischen Erfolg von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Sprache entscheidet nämlich besonders stark das schulische Fortkommen der Schüler/-innen. Aus diesem Grund ist eine frühe Sprachförderung für Schüler/-innen mit Migrationshintergrund unbedingt notwendig. Hier spielen beispielsweise vorschulische Bildungseinrichtungen - wie etwa Kindergärten - eine zentrale Rolle beim Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund. Allerdings wird in der Spracherwerbsforschung die Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb diskutiert. Laut Cummins/Swain (1986, zit.n. Herzog-Punzenberger, Unterwurzacher) stellt der Erwerb der Erstsprache den Grundstein für den Erwerb weiterer Sprachen. Nach Gogolin (2005) beispielsweise besteht „ein straffer Zusammenhang zwischen dem Erwerb einer Zweitsprache und

dem der jeweiligen Erstsprache.“ Daraus resultiert, dass die gleichzeitige Förderung in beiden Sprachen – in diesem Fall in Türkisch und Deutsch – wichtig ist.

Zudem ist im Licht der Interviews die Rolle der Lehrenden, die ihnen bei der Begleitung der Bewältigung von schulischen Übergängen zukommt, hervorzuheben. Bildungspfade werden durch sie gelegt bzw. geebnet, oder der Bildungsweg wird um ein weiteres Stück verlängert. Im Großen und Ganzen kann gesagt werden, dass die Interviewpersonen bei den schulischen Übergängen großteils positive Erfahrungen im Umgang mit den Lehrer/-innen gemacht haben. Im Dunkeln bzw. nur schemenhaft erkennbar bleiben jedoch die objektiv benennbaren Kriterien, nach denen eine Lehrenden-Empfehlung für eine gewisse Schulform und für eine/n gewisse/n Schüler/in abgegeben wird. In einem Fall wird beispielsweise die Schüchternheit der Schülerin angeführt und mit Leistungsdefiziten gleichgesetzt, was als objektives Kriterium jedenfalls höchst fragwürdig erscheint. Es konnte herausgearbeitet werden, dass gute Deutschkenntnisse, insbesondere bei der Übergangsempfehlung von der Primarstufe zur Sekundarstufe I bei Schüler/-innen mit Migrationshintergrund eine zentrale Rolle spielen. Einige Interviewpersonen haben beispielsweise aufgrund defizitärer Deutschkenntnisse an dieser Nahtstelle im Bildungssystem durch ihre Lehrer/-innen keine Gymnasialempfehlung bekommen. Übergangsempfehlungen sind allerdings für erfolgreiche Bildungsgeschichten entscheidend. Besonders kritikwürdig ist an dieser Stelle das hochgradig selektive Bildungssystem in Österreich. Vor allem sind Schüler/-innen mit Migrationshintergrund von diesen früh gesetzten Selektionsschritten betroffen, da diese im Vergleich zu den österreichischen Schüler/-innen noch größere Anpassungsleistungen erbringen müssen. Eine dahingehende Reform des österreichischen Schulsystems scheint angesichts der gewonnenen Ergebnisse dringend notwendig. All diesen Überlegungen trägt beispielsweise die Forderung nach einer gemeinsamen Gesamtschule verstärkt Rechnung. In diesem Fall hätten nämlich Schüler/-innen mit Migrationshintergrund mehr betreute Zeit, in der zum Beispiel der Unterrichtsstoff besser gelernt werden könnte. In diesem Rahmen könnten leistungsschwächere Schüler/-innen neben Schüler/-innen mit besonderen Bedürfnissen aufgrund ihres Migrationshintergrundes besser gefördert werden.

Darüber hinaus machten einige Interviewpersonen im Umgang mit Lehrpersonen erhebliche Benachteiligungserfahrungen, die von ihnen teilweise auch als Diskriminierung wahrgenommen wurden. Es werden das Anders-Sein begründende Stereotype durch Lehrkräfte an die Interviewpersonen herangetragen. Mögliche Erklärungsansätze dafür sind einerseits Konfliktverlagerungen, andererseits manifeste

Intoleranz. Interviewpersonen berichten von derartigen Situationen in ungeminderter Detailschärfe, was darauf hindeutet, dass diese Erfahrungen bis in die Gegenwart hinein für sie bedeutsam sind. Unkenntnisse der Lehrkräfte insbesondere über die Religion, Kultur und Tradition von muslimischen Schüler/-innen können leicht zu Konfliktsituationen bzw. auch Stereotypisierungen seitens der Lehrpersonen führen. Um dem auszukommen, benötigen Lehrkräfte verstärkt interkulturelle Kompetenzen. Aus diesem Grund sollten interkulturellen Kompetenzen in der Lehrer/-innenbildung vermehrt Stellenwert beigemessen werden. Lehrer/-innen sollten für multikulturelle Klassen offen sein bzw. ein professionelles Verständnis dafür erlernen.

Ein weiteres Untersuchungsergebnis dieser Arbeit ist, dass die Eltern der Interviewpersonen um die Relevanz und den Stellenwert von Bildung und Schule wissen und somit auch deutlich ausgeprägte Bildungsvorstellungen haben. Es hat sich herausgestellt, dass diese positiven Einstellungen und grundlegenden Erwartungshaltungen der Familien gegenüber Bildung und Schule den Bildungsforgang bzw. –aufstieg der Interviewpartner/-innen wesentlich mitgeprägt und gefördert haben. Weiters konnte festgestellt werden, dass den Familien in schwierigen Schulsituationen ihrer Kinder eine entscheidende Rolle zukommt, weil nur sie den notwendigen moralischen Rückhalt für die Bewältigung des Problems geben können. Darüber hinaus deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Mehrheit der Interviewpersonen über materielle Ressourcen in ihren Familien verfügt, die dem Fortgang des eingeschlagenen Bildungspfad es förderlich sind. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass nicht selten Eltern ihren Kindern bei konkreten schulischen Aufgaben keine persönliche Hilfestellung gewähren können. In so einem Fall werden der Einfachheit halber meistens naheliegende Familienmitglieder – wie Geschwister, Verwandte, etc. – mit entsprechenden Kompetenzen zur Hilfe herangezogen. Im Vordergrund steht das Bemühen, um das entsprechende Wissen und den Aufbau grundlegender Kompetenzen. Gerade durch dieses Bemühen, um das Herbeischaffen des notwendigen Wissens erfährt das Kind den Stellenwert des Wissenserwerbs.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich bei der vorliegenden Analyse auch Fragen für weitere Forschungen herauskristallisierten, diese sind u.a., welche Rolle die Eltern bei den schulischen Übergängen spielen? In dieser Analyse treten nämlich die Eltern der Biographieträger/-innen, insbesondere bei der Übergangsentscheidung von der Primarstufe zur Sekundarstufe I, kaum in Erscheinung. Die Rolle der Eltern bei den schulischen Übergangsentscheidungen wäre jedoch von Interesse weiter zu erforschen. Darüber hinaus wäre es höchst interessant, den Wissenstransfer unter

Geschwistern bzw. in Geschwisterketten näher zu untersuchen: Inwieweit dieser überhaupt und unter welchen Bedingungen und mit welchen Ergebnissen stattfindet.

Literaturverzeichnis

Aicher-Jakob, Marion (2010): Identitätskonstruktionen türkischer Jugendlicher: Ein Leben mit oder zwischen zwei Kulturen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH

Alheit, Peter: Das narrative Interview. Eine Einführung

Auernheimer, Georg (1988): Der sogenannte Kulturkonflikt: Orientierungsprobleme ausländischer Jugendliche

Auernheimer, Georg (1990): Jugendlicher türkischer Herkunft in der Bundesrepublik Deutschland – Ethnizität, Marginalität und interethnische Beziehungen. In: Büchner, Peter (Hrsg.): Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich, S.229-245. Opladen: Leske und Budrich

Babka von Gostomski, Christian (2010): Fortschritte der Integration. Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen. Forschungsbericht 8. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Bacher, Johann; Lachmayr, Norbert; Lachmayr; Leitgöb, Heinz (2011): Expertise zur sozialen Selektion beim Bildungszugang. Schwerpunkt Migration. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (Hrsg.) im Auftrag der Arbeiterkammer Wien

Balzer, Eva; Naderer, Gabriele (2011): Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen-Methoden-Anwendungen. Wiesbaden: Gabler Verlag, 2. Auflage

Bauböck, Rainer (1996): Nach Rasse und Sprache verschieden. Migrationspolitik in Österreich von der Monarchie bis heute. Reihe Politikwissenschaft / Political Science Series No. 31, März

Bauböck, Rainer; Perchinig, Bernhard (2006): Migrations- und Integrationspolitik. In: DachsHerbert [Hrsg.]: Politik in Österreich. Das Handbuch. Wien: Manz'Sche Verlags- U, S. 726 – 742

Brizić, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster: Waxmann

Cevik, Nergiz (2008): Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Eine Fallstudie über drei Kinder aus Hamburg-Wilhelmsburg. Nordhausen: Bautz Verlag

Diefenbach, Heike (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 1.Auflage

Diefenbach, Heike (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 3.Auflage

Dittmar, Norbert (2002): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien; Opladen: Leske + Budrich

Dollinger, Bernd; Hörmann, Georg; Raithel, Jürgen (2009): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Ekber; Gercek (2011): Sozioökonomische Startbedingungen, wirtschaftliche Integration und Platzierung der zweiten Generation von Menschen mit Migrationshintergrund am Arbeitsmarkt. Österreichischer Integrationsfonds

EI-Mafaalani, Aladin; Toprak, Ahmet (2011): Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten- Denkmuster- Herausforderungen. Konrad-Adenauer-Stiftung, Köln

Fuchs-Heinritz, Werner (2005): Biografische Forschung: Eine Einführung in Praxis und Methoden. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, 3., überarbeitete Auflage

Glinka, Hans-Jürgen (1998): Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen. Weinheim und München: Juventa Verlag

Gomolla, Mechthild (2006). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs und Erziehungssystem. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne(Hrsg.) (2005/2006II). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach im Taunus: Wochenschau. S.97-109

Hamburger, Franz; Eva Stauf (2009): „Migrationshintergrund“ zwischen Statistik und Stigma. Denkanstoß zu einem häufig verwendeten Begriff. In: Schüler Wissen für Lehrer 2009. S.30 – 31

Han, Petrus (2010): Soziologie der Migration. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft. 3.Auflage

Herzog-Punzenberger, Barbara (2003): Die „2. Generation“ zweiter Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich – eine Bestandsaufnahme

Herzog-Punzenberger, Barbara (2006): Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Hg. von der Kommission von der Migrations- und Integrationsforschung, Österreichische Akademie der Wissenschaften

Herzog-Punzenberger, Barbara (2009): Dazugehören oder nicht? Österreich und seine 2. und 3. (MigrantInnen-) Generation. In: Schulheft 135: Dazugehören oder nicht? Ein Blick in die Lebenssituation türkischer ÖsterreicherInnen. Innsbruck: StudienVerl., S. 9–26.

Herzog-Punzenberger, Barbara; Unterwurzacher, Anne (2009): Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2009. Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. S.161-183.

Lassnig, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan (2009): Sozioökonomischer Hintergrund der Migrant/inn/en in Österreich. Schüler/innen mit Migrationshintergrund in öffentlichen und privaten Schulen nach Schultyp. In: Specht, Werner: Nationaler Bildungsbericht 2009. Band 1 Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. S.28-29; S.40-41.

Mack, Wolfgang (2004): Bildung für alle – ausgeschlossen. In: Diskurs 1/2004 Studien zu Kindheit, Jugend und Gesellschaft S.5-8.

Mayring, Phillip (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 3. überarbeitete Auflage.

Mächler, Stefan u.a (2001): Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2. Auflage

Mecheril, Paul u.a. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Meusburger, Peter (1998): Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension. Heidelberg Belin: Spektrum Akademischer Verlag

Motakef, Mona (2006): Recht auf Bildung. Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen: Deutsches Institut für Menschenrechte

Nusche, Deborah; Shewbridge, Claire, Lamhauge Rasmussen, Christian (2009): OECD-Länderprüfungen. Migration und Bildung. Österreich.

Perchining, Bernhard (2012): HEBEL ZU EINER KOMPENSATORISCHEN BILDUNG. Pilotstudie – überarbeitete Version des Endberichts. Wien

Potkanski, Monika (2010): Türkische Migrant/-innen in Österreich: Zahlen. Fakten. Einstellungen. Österreichischer Integrationsfonds

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag, 2.korrigierte Auflage,S.217-240

Rieker, Peter; Seipel, Christian (2003): Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung. Weinheim und München: Juventa Verlag

Rosenthal, Gabriele (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. München: Juventa.

Sachartschenko, Peter; Spreitzer, Susanne (2010): Bericht > Materialien zur sozialen Lage der Studierenden 2010. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung

Sauter, Sven (2007): Schule, Macht, Ungleichheit. Bildungsbarrieren und Wissensproduktion im Aushandlungsprozess. Frankfurt: Brandes + Apsel Verlag

Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin; Robert, Günther (Hg.). Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart: J.B. Metzlersehe Verlagsbuchhandlung, S.78-117.

Stanat, Petra (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, (S. 189 – 220).

Unterwurzacher, Anne (2007): „Ohne Schule bist du niemand!“ Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Weiss, Hilde (Hrsg.): Leben in 2 Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.71-94.

Onlinequellen:

Perchining, Bernhard (2007). Integrationsland Österreich? Migration als Herausforderung für das Bildungssystem. Online unter: www.wien.gv.at/integration/mkg/pdf/perchinig.pdf

Schweiger, Sophie (2010): Der Kindergarten als Integrationsinstanz?. Online unter: http://www.integrationsfonds.at/publikationen/oeif_dossiers/der_kindergarten_als_integrationsinstanz

Tomaschek, Beatrix (2011): Statistisches Jahrbuch für Migration und Integration 2011. Bundesanstalt Statistik Austria (Hrsg.), Wien. Online unter http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/057229 (Stand: 11.10.2011)

Unger, Martin; Zaussinger, Sarah (2009): Studierenden-Sozialerhebung 2009. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF). Online unter: http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/sozialerhebung_2009_ueberarbeitete_version.pdf (Stand: 12.01.12)

Das österreichische Bildungssystem. Online unter:
http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf (Stand 15.09.11)

Der Spiegel 2012: Völkermord an den Armenier: Oberstes Gericht kippt umstrittenes Völkermord-Gesetz. Online unter: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/frankreich-oberstes-gericht-kippt-umstrittenes-voelkermord-gesetz-a-818202.html> (Stand: 09.08.12)

Deutsche UNESCO-Kommission. e.V. : Das Recht auf Bildung. 2012. Online unter: http://www.unesco.de/recht_auf_bildung.html (Stand 22.12.11)

Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte: Das Recht auf Bildung. 2012. Online unter: <http://bim.lbg.ac.at/de/bildung-menschenrecht> (Stand: 22.12.11)

Medien Servicestelle Neue Österreicher/-innen: Türkische Community – Zahlen und Daten 2011. Online unter: http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2011/08/17/turkische-community-zahlen-und-daten/ (Stand: 18.12.2011)

migration&integration.zahlen.daten.fakten(2011): Statistik Austria (Hrsg.) Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien. Online unter: (http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Service/STS/Web_Jahrbuch_72dpi.pdf) (Stand: 18.12.2011)

Prognos AG Geschäftsstelle „Zukunftsrat Familie“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010): Familien mit Migrationshintergrund: Lebenssituation, Erwerbsbeteiligung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Online unter:http://www.prognos.com/fileadmin/pdf/publikationsdatenbank/Dossier_Familien_mit_Migrationshintergrund_BMFSFJ_Zukunftsrat_Familie.pdf (Stand: 10.12.2011)

Statistik Austria (2012): Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund. Online unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html) (Stand 07.08.2011)

Statistik Austria: Formales Bildungswesen. Online unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/index.html (Stand 14.09.11)

Zaman Österreich. Online unter: http://avusturya.zaman.com.tr/at/newsDetail_getNewsById.action?newsId=249923 (Stand: 04.07.2012)

Anhang

Transkriptionsnotation

<u>nein</u>	→	besonders betont gesprochene Passagen/Satzteile
NEIN	→	besonders laut gesprochene Passagen/Satzteile
°nein°	→	besonders leise gesprochene Passagen/Satzteile
(lacht)	→	paraverbale Äußerungen der SprecherInnen
.	→	„hörbares“ Satzende (Absenken der Stimme)
–	→	kurze Pause; kurzes Innehalten, weniger als eine Sekunde
(2)	→	Pausen von einer Sekunde oder mehr (Sekunden in Klammern)
festge_	→	Abbrüche im Sprechfluss
/(lachend) ja so ich/ Passagen/Satzteile	→	von paraverbalen Äußerungen begleitete
()	→	Satzteile sind unverständlich
(mitgemacht)	→	Transkription ist unsicher

Kurzfassung

Das Ziel der vorliegenden Diplomarbeit ist einen Einblick in die Bildungsgeschichten von Studierenden mit türkischem Migrationshintergrund in der zweiten Generation zu liefern. Insgesamt werden für diese Arbeit mit vier Studierenden, die in Österreich geboren wurden und von Beginn an die österreichischen Bildungsinstitutionen durchlaufen haben, biografisch-narrative Interviews durchgeführt. Mithilfe des biografisch-narrativen Interviews als Erhebungsinstrument und der anschließenden Auswertung des Materials mittels Narrationsanalyse wird einerseits versucht, die subjektiven Erfahrungen der Studierenden in ihrem Bildungsweg in den Betrachtungsmittelpunkt zu stellen, andererseits wird auch der Versuch unternommen die förderlichen und hinderlichen Bedingungen, welche in ihrem Bildungsweg eine Rolle spielen, herauszuarbeiten.

Abstract

This paper aims to provide first-hand insights into the education and scholastic careers of students whose parents came to leave Turkey for Austria to stay here for good. It comprises interviews conducted on biographical and narrative lines with four students who were all born in Austria and educated at Austrian educational institutions from early on. This type of interview is also used to garner relevant data which are subsequently investigated and evaluated in the light of and according to the tenets of the *Narrationsanalyse* (narrative analysis). On the one hand, there is a clear focus on the subjective experiences students report to have had during the several stages of their education. On the other, it has been attempted to elaborate and identify conditions in their scholastic development which proved to be conducive or non-conducive to achieving educational goals.

Lebenslauf

Persönliche Daten: As Günnur

Geburtsdatum: 03.02.1987

Geburtsort: Wien

Staatsangehörigkeit: Österreich

Familienstand: ledig

Bildungsweg: 1993 – 1997: Volksschule (Herzgasse 87, 1100 Wien)

1997 – 2006: Wirtschaftskundliches Bundesrealgymnasium
(Laaerbergstraße 25 – 29, Favoriten)

seit 2006 Diplomstudium Pädagogik an der
Universität Wien

Berufslaufbahn/Praktika:

2008 – 2009: Kindergruppenbetreuerin im Kindergarten Lina

2009 universitäres Praktikum in der Forschungseinheit Schul-
und Bildungsforschung am Institut für Bildungswissenschaft der
Universität Wien

Jänner bis Juni 2010 pädagogisches Praktikum als
Nachmittagsbetreuung im Dalia Verein in der Hortgruppe

seit September 2010 tätig als Kindergartenassistentin im Dalia
Verein, Alfagr Kindergarten