"In der fünften Klasse, das war dann ... wirklich so, ..."

Migrationsforschung

Band 5

herausgegeben von

Georg Auernheimer & Wassilios Baros

Lisa Rosen

"In der fünften Klasse, das war dann ... wirklich so, dass ... wir erst mal unter Türken gewesen sind."

Eine biografieanalytische Studie zu Identitätskonstruktionen bildungsbenachteiligter Migrant(inn)en

verlag irena regener berlin

© 2011 by verlag irena regener
ostseestr. 109, d – 10409 berlin
http://www.regener-online.de

Alle Rechte vorbehalten, auch die der fotomechanischen Wiedergabe und der Speicherung in elektronischen Medien.

Printed in Germany

ISBN 987-3-936014-25-9

Inhalt

1 Einleitung 9

2 Identität, (Schul-)Bildung und Migration 13

2.1 Identität: Ein umstrittener und zugleich zentraler Begriff in der Interkulturellen Pädagogik 13
2.1.1 Theoretische und empirische Facetten des Identitätsbegriffes in der Erziehungswissenschaft 14
2.1.2 Zum Stellenwert von Schule in der Sozialisations- und Identitätsforschung 17
2.1.3 Der Identitätsbegriff in der Migrationsforschung 20
2.1.3.1 Kulturelle Identität 22
2.1.3.2 Das Postulat der Anerkennung – politische Dimensionen von Identität 24
2.1.3.3 Kriterien für das Bildungswesen in der Einwanderungsgesellschaft: Gleichheit und Anerkennung 28

2.2 (Schul-)Bildung und Migration 30
2.2.1 Bildungsbenachteiligung von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund 30
2.2.2 Subjektives Erleben der Schule – biografische Perspektiven und Bewältigungsformen. 33
2.2.2.1 Ethnizitätsgestaltung und Schule 35
2.2.2.2 Schulisches Leistungsprinzip, (familiale) Bildungsaspirationen und Bewältigungsformen. 37

3 Methodologische Grundlagen und Methodik 41

3.1 Biografieforschung: Grundannahmen, Erkenntnisinteressen und Verfahren 41
3.1.1 Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung 42
3.1.2 Biografieanalytische Verfahren in der Geschlechterforschung 44
3.1.3 Narrative Interviews – Verfahren und Grenzen 46

3.2 Identität und (Auto)Biografie 51
3.2.1 Identitätskonstruktionen und biografieanalytische Verfahren 51
3.2.2 Ausgewählte Aspekte der (Auto)Biografie aus der Perspektive der narrativen Psychologie. 55

4 Empirische Analysen 58

4.1 Das Sample: Kriterien der Auswahl und Interviewdurchführung 58

4.2 Fallrekonstruktion Gülmen 61
4.2.1 Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte. 61
4.2.2 Text- und thematische Feldanalyse 65
4.2.2.1 "Wir haben halt eben Spaß gehabt." – Die Kindergartenzeit I 65
4.2.2.2 "Ich hatte irgendwie direkt Spaß am Lernen." – Die Grundschulzeit . . 67
4.2.2.3 "Ich wusste ja auch nicht, dass man sich anstrengen soll oder so." – Die Kindergartenzeit II 70
4.2.2.4 "In der fünften Klasse, das war dann ... wirklich so, dass ... wir erst mal unter Türken gewesen sind." – Die Hauptschulzeit I. 72
4.2.2.5 "Da hat man wieder nur Spaß gehabt." – Die Hauptschulzeit II 75
4.2.2.6 "Du gingst in die Schule und kriegtest gute Noten, aber nicht so, dass du das brauchst oder so, wusste ich nicht." – Die Hauptschulzeit III . . 83
4.2.3 Zusammenfassende Fallrekonstruktion 92

4.3 Fallrekonstruktion Mustafa 96
4.3.1 Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte. 96
4.3.2 Text- und thematische Feldanalyse. 103
4.3.2.1 Die Einstiegssequenz. 103
4.3.2.2 "Das war mein Leben ... ganz kurz und knapp." 106
4.3.2.3 "Das war's ... mein Leben ist nicht so interessant, na ja." 112
4.3.2.4 "Ich hab's doch geschafft ... und da kann ich irgendwie auch ein bisschen froh und stolz auf mich sein." 118
4.3.2.5 "Ich war bei alle[n] Lehrern eigentlich immer beliebt." 124
4.3.3 Zusammenfassende Fallrekonstruktion 130

4.4 Kontrastierung der Fallrekonstruktionen von Gülmen und Mustafa . . 137

4.5 Biografische Porträts von Neslihan und Selda. 148
4.5.1 "Dass ich mir so Häuschen gebaut hab gedanklich." Porträt Neslihan 148
4.5.2 "Alles, was ein Mann machte, das wollte ich unbedingt machen." Porträt Selda 157
4.5.3 Kontrastierung der Porträts von Neslihan und Selda 166

5 Fazit 172

Literatur 182

Transkriptionszeichen 200

Sachregister 201

Anhang

Interviewtranskripte
Kostenloser Download unter http://www.regener-online.de,
Eingangsbereich Bücher

1
Einleitung

Angesichts von Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen postmoderner Gesellschaften ist Identität als Inflationsbegriff Nr. 1 zwar geläufig geworden, wird aber als Konstrukt der Selbstdefinition zunehmend als verflüssigt und durchlöchert konzipiert (vgl. Eickelpasch & Rademacher 2004).[1] Migrantinnen und Migranten erscheinen geradezu als Protagonist(inn)en einer multioptionalen Gesellschaft (Gross 1994), die sich unter heutigen Migrationsbedingungen zunehmend innerhalb eines Transnationalen Sozialen Raums (Appadurai 1998; Pries 1998) positionieren. Migrationsbiografien werden einerseits als in gesteigertem Maße durch Risiko gekennzeichnete Biografien verstanden, andererseits als diskursive Selbstverortungen, die der Wirklichkeit globalisierter Gesellschaften nicht hinterherhinken, "sondern sie gleichsam avantgardistischer" bearbeiten als die Lebenspraxis autochthoner Bevölkerungsteile (Apitzsch 1999a, S. 482).

Auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird Identitätsarbeit inzwischen als lebenslange und außerdem eher alltägliche biografische Aufgabe gesehen, die in kommunikativen Zusammenhängen bearbeitet wird (vgl. z. B. Kade 1989) und nur mehr als narrative Identität (Keupp et al. 2002[2]; Lucius-Hoene & Deppermann 2002) zu fassen ist. Nach Keupp, der den Begriff der Patchwork-Identität geprägt hat, ist der Anspruch auf Kohärenz nach wie vor nicht aufgebbar (Keupp et al. 2002[2], S. 94), wenngleich "ein neuartiger Kohärenztyp" erforderlich sei (ebd., S. 58). Identität wird als ein Projekt definiert, das die Verknüpfung von Teilidentitäten zur Aufgabe hat – eine soziale und diskursive Konstruktion. Diese ist nach Keupp und anderen Autoren (Krappmann 1998; Eickelpasch & Rademacher 2004) von den verfügbaren Ressourcen und damit von Machtkonstellationen abhängig.

Identität lässt sich zwar ihrer Funktionalität nach formal definieren, kommt aber, so meine Grundannahme, real nicht ohne Inhalte und damit ohne kulturelle Bedeutungssysteme aus. Einerseits bezeichnet Identität also – das entspricht sowohl der interaktionistischen wie auch der struktur-funktionalen Betrachtungsweise – einen strukturellen Aspekt der Persönlichkeit (Parsons 1980, S. 74). Andererseits

1 Jungwirth (2007, S. 15ff.) skizziert die Diskursivierung von Identität in der deutschsprachigen Forschung und rekonstruiert die Bedingungen, unter denen die Frage der Identität zu einer dominanten – und aus ihrer Sicht fragwürdigen – Problematisierung sozialer Phänomene wurde. Keupp et al. betrachten die hochkonjunkturelle Verwendung des Identitätsbegriffs und insbesondere die diffuse Bedeutungsverleihung in der Schnittmenge diverser Fach- und Alltagsdiskurse als Herausforderung, zeichne sich doch gerade hierdurch ein "zeitdiagnostisches Potential" ab (2002[2], S. 8).

hat die Aneignung von Kultur(en) Einfluss auf die Art der Identitätskonstrukte sowie die Identitätsarbeit. Wenngleich "das Inventar übernehmbarer Identitätsmuster", so Keupp (1998a), "ausgezehrt" ist und "vorgegebene biographische Entwurfsschablonen und Schnittmuster" (S. 16) nicht mehr verfügbar sind, so sind doch Identifikationen und "Normalitätshülsen oder Symbolisierungen von alternativen Optionen, Möglichkeitsräumen oder Utopien" (S. 35) unverzichtbar. Vor allem Letztere verweisen auf Kultur. "Basale Voraussetzungen" für das Projekt Identität sind weiterhin "soziale Anerkennung und Zugehörigkeit" (ebd., S. 34), was die Problematik von Diskriminierungserfahrungen und Marginalität bei Migrant(inn)en verdeutlicht.

Folgt man der Argumentation von Keupp et al. (2002[2]), so ist die Schule als Aushandlungsort für Identitätsentwürfe bedeutsam. Dort kann man das Aushandeln von Rollen und die Auseinandersetzung mit Rollenerwartungen lernen. Lehrer(innen) und Mitschüler(innen) fungieren möglicherweise als "Vorbilder bzw. Spielvarianten biographischer Abläufe" (ebd., S. 202), stellen auf jeden Fall signifikante Andere dar und beeinflussen die Normalitätserwartungen. In den institutionell vorgegebenen Lerngruppen wird soziale Anerkennung oder aber Ausgrenzung erfahren. Rückhalt und soziale Unterstützung entscheiden über die "Möglichkeiten des 'Krisenmanagements'" (ebd.). Auch in dieser Hinsicht ist neben der Familie und der Peergroup der schulische Kontext bedeutsam.

Die Aufgabe meiner Untersuchung ist es, den Blick auf die in diesem Zusammenhang vernachlässigte Schule zu lenken. Denn diese, eine weitere Annahme, beeinflusst Identitätskonstruktionen sowohl über das Schulwissen – Bildungswissen kann und soll nach pädagogischer Erwartung identitätsrelevant werden (vgl. Neumann 1997) – als auch durch das Schulleben (vgl. Kap. 2).

Ich frage also nach dem subjektiven Stellenwert der Schulerfahrungen und der Schulbildung für die Identitätskonstruktionen junger Migrant(inn)en, die ihre Schullaufbahn in den unteren Bildungsgängen absolviert haben. Es geht um die subjektive Bedeutung der Sozialisationsinstanz Schule für die Befragten oder – in anderer Terminologie – für ihre Identitätskonstruktionen. Fokussiert wird die lebensgeschichtliche Relevanz der Schullaufbahn, d. h. im Besonderen (a) die Erfahrung und lebensgeschichtliche Bedeutung von Statuspassagen wie Schuleintritt und -abschluss und (b) die geschlechtsspezifischen Deutungen bzw. Geschlechterkonstruktionen (Gender-Aspekt). Die Ausgangsfragestellung wird durch die folgenden untersuchungsleitenden Fragen konkretisiert:

- Wie wird Schule retrospektiv als soziales Netzwerk, als Aushandlungsort von Identität erfahren (z. B. Vorbilder, signifikante Andere, Normalitätserwartungen, In- und Exklusion, soziale Unterstützung)? Gab es die Möglichkeit, Identitätsentwürfe zu erproben?
- Werden Diskriminierungserfahrungen aus der Schulzeit berichtet? Wie haben die Befragten sie verarbeitet?
- Welche Strategien der Selbstpräsentation haben die Befragten aus ihren Schulerfahrungen entwickelt? Welche lebensweltliche Relevanz haben diese Erfah-

rungen in der weiteren Lebensgestaltung und in der Identitätsarbeit entfaltet? Und wie wurden sie weiterverarbeitet?
- Welche Rolle haben Ethnizität und Religion, wenn überhaupt, in der Schule subjektiv gespielt? Hat die Schule einen Raum rationaler Bearbeitung dafür bieten können? Hätte man sich einen solchen Raum gewünscht?
- Liefert der pädagogische Diskurs (der Lehrpersonen) eine Variante für die Selbstthematisierung und wenn ja, inwiefern?
- Wie werden in der schulischen Sozialisation angeeignete, identitätsrelevante Orientierungsmuster mit familiären koordiniert? Wie erscheinen die familiären Werte im Licht von Schul- und Jugendkultur?
- Wie wird in den Selbstdarstellungen (a) mit Statuspassagen und (b) mit Hindernissen in der Schullaufbahn umgegangen? Wie werden Erfolge oder Misserfolge gedeutet und in das Selbstbild integriert?
- Welchen Stellenwert nehmen Schulwissen und -erfahrungen in den lebensgeschichtlichen Erzählungen junger Migrant(inn)en ein?

Als methodische Vorgehensweise sind biografieanalytische Verfahren zur Datenerhebung (biografisch-narrative Interviews) und -auswertung (nach Rosenthal 1995) gewählt worden (vgl. Kap. 3). Befragt wurden ehemalige Schüler(innen) mit türkischem Migrationshintergrund, wobei die ursprünglich alle Schulformen umfassende Fragestellung im Laufe des Forschungsprozesses dem Fokus auf sog. Bildungsbenachteiligte gewichen ist, d. h. auf ehemalige Schüler(innen) der unteren Schulformen bzw. mit mäßigem Bildungserfolg. Diese Schwerpunktsetzung erfolgte aufgrund des inzwischen breit ausgewiesenen Forschungsfeldes zu bildungserfolgreichen Migranten und insbesondere Migrantinnen (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1999, Hummrich 2002, Gültekin 2003, Weber 2003a, Farrokhzad 2007, Schmidt-Bernhardt 2008; Migranten und Migrantinnen: vgl. Pott 2002, Raiser 2007). Dieses vermehrte Erkenntnisinteresse lässt sich – der Argumentation von Hummrich & Wiezorek folgend – damit erklären, dass gerade deshalb, weil Migrantenjugendliche zu der am meisten benachteiligten Gruppe im Bildungssystem gehören, die Gruppe mit erwartungswidrigen Bildungsverläufen auf spezifische Ermöglichungsstrukturen und schulbiographische Passungsverhältnisse hinweist, die es zu erfassen gilt, wenn man die Bedingungen des Erfolgs skizzieren will (vgl. 2005, S. 106). Dagegen sind die Bewältigungsformen und das Schulerleben von Migrant(inn)en mit Hauptschulabschluss sowie inkonsistenten und mit Degradierungserfahrungen verbundenen Schulkarrieren in mittleren Bildungsgängen wie der Realschule weitgehend unerforscht bzw. ist die Forschung im Anfangsstadium (z. B. Huxel 2009, Sauter 2007). Dies gilt insbesondere für die jungen Männer, die geringere Bildungserfolge als weibliche Migrantenjugendliche aufweisen. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung spricht hier von einer "neuen Problemlage", da das Risiko für Jungen und junge Männer, im Bildungssystem zu scheitern, zunimmt, und zwar gerade für jene mit Migrationshintergrund (2008, S. 12). Meine Studie versteht sich als ein Beitrag zur Behebung dieses Desiderates.

Im Mittelpunkt des empirischen Teils (Kap. 4) stehen daher die Fallrekonstruktionen von zwei jungen Männern, die nach einer abgeschlossenen Berufsausbil-

dung auf ihre Hauptschulzeit zurückblicken: Gülmen mit der Fachoberschulreife und Mustafa ohne Schulabschluss. Ergänzend dazu werden zwei biografische Porträts junger Frauen skizziert, die nach dem Hauptschul- (Selda) bzw. Realschulbesuch (Neslihan) die Ausbildung zur Steuerfachangestellten absolvieren und im dualen System der Berufsbildung die Fachhochschulreife erworben haben (bzw. kurz vor dem Abschluss stehen). Mit diesen Porträts wird beim theoretischen Sampling zum einen der Gender-Aspekt berücksichtigt; zum anderen verdeutlicht, dass sich der Faktor Bildungsbenachteiligung nicht allein an den erreichten Schulabschlüssen und Kompetenzniveaus festmacht, sondern auch an versetzungsrelevanten Nachprüfungen, "verschlungenen Bildungspfaden" (Schulze & Soja 2006) und fortwährend prekären Leistungssituationen, die in keiner Statistik des Schulversagens auftauchen (Helsper & Hummrich 2005, S. 109).

Meine Arbeit wurde in ungekürzter Fassung als Dissertation von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Dezember 2009 angenommen. Das Erstgutachten verfasste Prof. em. Dr. Georg Auernheimer, der mein Projekt von Beginn an betreut und mich unterstützt hat. Ihm gilt mein großer Dank wie auch meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Hans-Joachim Roth. Ich möchte mich außerdem bei meinen Freundinnen und meiner Familie bedanken, besonders für die liebevollen (Kurs-)Korrekturen meiner Mutter Isolde Britz, meines Ehemannes Christian Rosen und meiner Tochter Charlotte, der diese Arbeit gewidmet ist.

2
Identität, (Schul-)Bildung und Migration

2.1 Identität: Ein umstrittener und zugleich zentraler Begriff in der Interkulturellen Pädagogik

Ein Forschungsprojekt, das sich in der interkulturellen Bildungsforschung verortet und einen identitätstheoretischen Bezugsrahmen wählt, ist von vornherein dem Verdacht ausgesetzt, einen Beitrag zur Fremdethnisierung von Migrant(inn)en zu liefern (vgl. Yildiz 2006). Daher bedarf es einer begrifflichen Herleitung und Begründung, die sowohl die Chancen und als auch die Herausforderungen einer solchen Vorgehensweise herausstellen.

Neuere Identitätsmodelle berücksichtigen die gesellschaftlichen Strukturveränderungen wie Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung (vgl. Eickelpasch & Rademacher 2004, S. 9ff.). Die Frage nach den Auswirkungen dieser Modernisierungsdynamiken auf individuelle Selbstentwürfe ist von solchen Ansätzen zu unterscheiden, die Identität im Zusammenhang derjenigen globalen Prozesse thematisieren, die zur "Unterminierung und Zersplitterung der großen kollektiven Zugehörigkeiten – Nation, Kultur, Ethnie, Geschlecht – geführt haben" und im Konzept der Identitätspolitik Eingang finden (ebd., S. 12; vgl. Kap. 2.1.3.2). An dieser Stelle geht es um die Ebene der individuellen Identitätskonstruktionen.

Unter Bezugnahme auf den Diskurs der Postmoderne wird ein radikaler Bruch mit allen Vorstellungen einer stabilen und gesicherten Identität vollzogen. Daher wird Identität auch nicht mehr als Entstehung eines inneren Kerns thematisiert, sondern als ein Prozess beständiger "alltäglicher Identitätsarbeit" (Keupp et al. 2002[2]). Als "selbstreflexives Scharnier" zwischen innerer und äußerer Welt dient Identität einerseits als Darstellung des unverwechselbar Individuellen und andererseits als das sozial Akzeptable; dieser Doppelcharakter weist auf die situative Kompromissbildung zwischen Eigensinn und Anpassung hin (vgl. Keupp 2001, S. 43). Identität wird verstanden als das "individuelle Rahmenkonzept einer Person" (Keupp et al. 2002[2], S. 60), innerhalb dessen sie ihre Erfahrungen interpretiert und einen "Projektentwurf des eigenen Lebens" bzw. die gleichzeitige Verfolgung unterschiedlicher und teilweise widersprüchlicher Projekte gestaltet (vgl. Keupp 1998b, S. 242). Die von Keupp et al. beschriebenen zentralen Koordinationsleistungen und Konstruktionen der Identitätsarbeit, wie z. B. Ressourcenarbeit, Konfliktaushandlung, Narrationsarbeit sowie Identitätsgefühl und Teilidentitäten (vgl. 2002[2], S. 190ff.), finden sich in der von mir favorisierten Definition von Lu-

cius-Hoene & Deppermann wieder (2002): Sie verstehen unter Identität "eine symbolische Struktur", die:

- "Person und soziale Umwelt, selbstbezogene Erfahrungen der Person und ihre historisch-biografischen Phasen integriert,
- Kontinuität und Kohärenz gewährleisten soll,
- sprachlich-symbolisch konstituiert und interaktiv hergestellt wird,
- durch soziale und gesellschaftlich-strukturelle Abhängigkeitsverhältnisse mitgestaltet und begrenzt wird,
- lebenslanger Anpassung bedarf,
- in den verschiedenen Lebensbereichen und Anforderungen jeweils spezifisch hergestellt wird,
- zu ihrer Formation auf kulturelle Sinnstiftungsangebote und Vorlagen zurückgreift." (S. 51)

In Kapitel 3.2 wird in Ergänzung dieser Definition eine nähere Begriffbestimmung von Identität unter methodologischen Gesichtspunkten vorgenommen.

2.1.1 Theoretische und empirische Facetten des Identitätsbegriffes in der Erziehungswissenschaft

Ein Grund für die Wahl des Identitätskonzepts als theoretisch-methodische Rahmung ergibt sich aus der Nähe des Identitätsbegriffes zum Bildungsbegriff. Ausgangspunkt bildet die Überlegung, dass sich Bildungsverläufe – und so auch die statistisch erwiesene Bildungsbenachteiligung von Migrant(inn)en – nicht auf formale Kriterien reduzieren lassen. Denn schulische Bildung und die in den PISA-Studien erfasste Grundbildung umfasst nur einen Teil dessen, was "gemeinhin unter Bildung verstanden wird" (Nohl 2005, S. 77). Es entspricht einer langen Tradition, Bildungsprozesse als Selbst- und Weltverhältnisse zu konzeptionieren, verbunden mit der Fragestellung, wie der Einzelne sein Verhältnis zu sich und zu seiner Umwelt über die Ausbildung von Einstellungen und Relevanzsetzungen austariert (vgl. Kraul & Marotzki 2002, S. 7). Mit anderen Worten: Bildung bezeichnet in einer Gesellschaft, "in der Lebensentwürfe nicht (mehr) festliegen und von der älteren Generation nur noch tradiert werden müssen, auch jene Prozesse, in denen Menschen für ihr Leben Orientierung finden" (Nohl 2005, S. 77). Auernheimer zeigt die begriffliche Nähe von Identität und Bildung auf und insbesondere die Legitimation von interkultureller Bildung – verstanden als Querschnittsaufgabe:

"Die Erörterung des Bildungsbegriffs wird nicht nur durch die Nähe zum Identitätskonzept nahe gelegt, sondern auch deshalb, weil die allgemeine Bildungstheorie mehrere Anschlussmöglichkeiten für die Begründung interkultureller Bildung bietet ... Damit sind die einzelnen nicht nur für sich selbst verantwortlich geworden, sondern sie müssen sich auch selbst sozial verorten, sich also ins Verhältnis zu sich und zur Gesellschaft setzen. Dies ist der Grundgedanke sowohl von 'Identität' wie von 'Bildung'" (2003, S. 64f.).

Der Identitätsbegriff hat sich seit den 1970er-Jahren bis heute zu einer "wirksamen Leitkategorie" in Pädagogik und Erziehungswissenschaft etabliert (Barz 2007, S. 5;

vgl. Neumann 1997, S. 420). Die Auseinandersetzungen über den Identitätsbegriff haben auch zur Diskussion um eine Neufassung des Bildungsbegriffs beigetragen (vgl. Krappmann 1996, S. 718). So legte beispielsweise Mollenhauer mit seinen Theorien zum Erziehungsprozess ein Konzept vor, mit dem Bildungsprozesse identitätstheoretisch rekonstruiert werden können. Er formuliert programmatisch, dass Bildungs- und Lerntheorien jeweils die Identität der Schüler(innen) mitzudenken und aufzugreifen haben:

"Wo immer Lernerwartungen entstehen oder an Individuen gestellt werden, steht deren Identität zur Diskussion, das heißt die Frage, wie weit sich die in den Erwartungen zum Ausdruck kommende Perspektive in die gebildete und balancierte Identität des Individuums integrieren läßt" (1972, S. 105).

Das von Krappmann und Habermas in ihren sozialisationstheoretischen Überlegungen weiterentwickelte Konzept der Ich-Identität und die damit verbundenen Qualifikationen des Rollenhandelns sind in der Erziehungswissenschaft aufgegriffen worden (vgl. Krüger 1997a, S. 74; Gerstner & Wetz 2008, S. 97). Im Einzelnen sind dies die Fähigkeiten (vgl. Krappmann 1996, S. 716),

- sich an sich selbst kommentierender Kommunikation zu beteiligen (kommunikative Kompetenz),
- eine Situation auch aus der Sicht eines anderen wahrnehmen und einschätzen zu können (role-taking),
- mehrdeutige und im Hinblick auf die eigenen Bedürfnisse ambivalente Interaktionsverläufe zu ertragen (Ambiguitätstoleranz) und
- sich mit angesonnenen Erwartungen auseinandersetzen zu können (Rollendistanz).

Voraussetzung für die Ausbildung dieser Qualifikationen sind Interaktionen, die es Heranwachsenden ermöglichen, verschiedene Handlungsentwürfe zu erproben, ohne unangemessenen Repressionen ausgeliefert zu sein; ambivalente Emotionen verlauten lassen zu können ohne Angst vor Verlust von Zuwendung und Sinn erfragen zu können, ohne eigene Interpretationen verbergen zu müssen (vgl. ebd.; auch: Tillmann 2001[12], S. 126ff.).

Damit lieferte der Identitätsbegriff einen theoretischen Bezugsrahmen für institutionenkritische Studien (vgl. etwa Wellendorf 1973), in denen danach gefragt wird, ob in pädagogischen Institutionen wie der Schule die Bedingungen für die Identitätsentwicklung eher günstig oder ungünstig sind: Fördern, erschweren oder gar verhindern die in den institutionellen Strukturen dominanten Rollensysteme, dass Heranwachsende ihre Identitäten entwerfen und erproben, Empathie und Rollendistanz entwickeln und autonomes Handeln einüben können (vgl. Krüger 1997a, S. 75)? So stellt beispielsweise Popp (2007) die Frage, ob es der Schule heute gelingt, die Rahmenbedingungen für die Entwicklung spezifischer Kompetenzen postmoderner Identitätskonstruktionen bereitzustellen, wie z. B. den konstruktiven Umgang mit Ambivalenzen und Unsicherheiten bei Statuspassagen und die Bereitschaft und Fähigkeit für lebenslanges Lernen. Sie verneint dies und konstatiert eine Identitätskrise der Schule (vgl. ebd.).

Im Vorgriff auf Kapitel 2.1.2 soll beispielhaft die Studie von Nittel (1992) angeführt werden, die den Zusammenhang von Schule als Sozialisationsinstanz und Identitätskonstruktionen mit biografieanalytischen Methoden erforscht.

Nittel untersucht den Einfluss der gymnasialen Schullaufbahn auf die Identitätsentwicklung junger autochthoner Erwachsener und beleuchtet die Wechselwirkungen zwischen außerschulischen und institutionellen Mechanismen im Verlauf der Persönlichkeitsbildung. Diese Untersuchung gilt als erste "anspruchsvollen methodologischen Standards genügende Studie zur Schülerbiografie" (Helsper & Bertram 1999, S. 167). Ebenso wie Nittel habe auch ich für meine Studie die Sichtweise der Befragten auf ihre Schulzeit vor der Statuspassage des Erwachsenenalters retrospektiv erhoben. Zu den Ergebnissen: Zentral ist bei Nittel neben der Erfassung von Prozessstrukturen und Verlaufskurven des Erleidens von Schulversagen die Einführung der Kategorie der Anpassungsverlaufskurve, mit der er die Tendenz im modernen Schulsystem berücksichtigt, dass auch an der Spitze der Leistungsskala rangierende Schüler(innen) durch äußere Ereignisse getrieben und in subtile Prozesse des Erleidens verstrickt werden. Die Betroffenen begreifen ihr schulisches Leistungsbild weniger als Ausdruck ihres Fleißes, ihrer Begabung und ihrer Intelligenz, sondern vielmehr als Ergebnis ihrer geschickten Selbstpräsentation; trotz eines meist überdurchschnittlichen Abiturs verfügen sie über ein gebrochenes Verhältnis zum eigenen Qualifikations- und Kompetenzprofil (vgl. Nittel 2002, S. 319ff.). Daneben verdeutlicht die Studie den beträchtlichen Einfluss des heimlichen Lehrplans (vgl. ebd., S. 445) – und liefert so einen wichtigen Hinweis für meine Zielgruppe, da Formen institutioneller Diskriminierung gerade dort vorkommen.

Darüber hinaus gibt es neuere Beiträge aus der Jugend- bzw. Bildungsgangforschung, die den Fokus auf die berufliche Identitätsentwicklung legen (Kahlert & Mansel 2007) und ein flexibles Identitätsmanagement als zentrale Schlüsselkompetenz beim Übergang in die Ausbildung und in das Erwerbsleben begreifen (Mansel & Kahlert 2007) oder nach Sinnzuschreibungen fragen, die Schüler(innen) in der Auseinandersetzung mit Inhalten und Formen des jeweiligen (Fach-)Unterrichts entwickeln (Koller 2008). Mit diesen Verweisen auf andere qualitative Forschungsarbeiten soll aufgezeigt werden, dass Identität ein zentraler theoretischer Begriff und empirischer Zugang in verschiedenen Forschungsfeldern der Erziehungswissenschaft ist. Für die Forschungsthemen und -zugänge der Interkulturellen Pädagogik kann somit gefragt werden, ob trotz der Kritik am normativen und ethnozentrischen Gehalt des Identitätskonzeptes bei Verzicht auf diese Kategorie nicht der Anschluss an zentrale Fragestellungen der Erziehungswissenschaft verschenkt wird. Denn der Vorwurf der Reproduktion einer defizitorientierten Sichtweise auf unterstellte Identitätsprobleme bei Migrant(inn)en kann angesichts der jüngeren Diskussion relativiert werden: Hier steht im Vordergrund, dass das von Erikson für die Adoleszenz postulierte psychosoziale Moratorium als probeweises Durchspielen verschiedenster Identitäten sich unter den heutigen Bedingungen als Folge sozialer Institutionalisierungen (verlängerte Ausbildungsdauer) und als Zwangslage (z. B. erschwerter Übergang ins Erwerbsleben) darstellt (vgl.

Barz 2007, S. 6). Ausgehend von der empirisch belegten Zunahme des Anteils von Probanden mit diffuser Identität[2] (vgl. Haußer 1998, S. 127) ist davon auszugehen, dass das unverbundene Nebeneinander von Orientierungsmustern und Haltungen als funktionale Anpassung an die Unvereinbarkeit der unterschiedlichen Lebensbereiche zu verstehen ist (vgl. Barz 2007, S. 6). Identitätsdiffusion stellt also keine problematische, Defizit- und Fremdzuschreibungen Tür und Tor öffnende Kategorie dar, sondern bezeichnet eher den Normalfall postmoderner Subjektwerdung.

2.1.2 Zum Stellenwert von Schule in der Sozialisations- und Identitätsforschung

Nicht nur dem normativen, bildungstheoretisch begründeten Anspruch nach, sondern auch nach der auf empirische Befunde gestützten Überzeugung von Soziologen und Psychologen beeinflusst die Schule die Identitätskonstrukte der Heranwachsenden (vgl. Helsper 1988, Oerter & Dreher 2002, Tillmann 2001[12], Wellendorf 1973, Fend 2005[3]). Vor allem die institutionellen Strukturen, speziell das Rollensystem und die schulische Leistungsthematik, wirken neben den Inhalten daran mit, dass die Heranwachsenden im Laufe ihrer Schulzeit ihr Verhältnis zu sich selbst, zu ihrem sozialen Umfeld und zur Gesellschaft als ganzer verändern. Beispielsweise ist die Schule nach Eriksons Modell der Identitätsentwicklung an der Bewältigung von zwei altersspezifischen Entwicklungsaufgaben beteiligt: Nach der Ausbildung eines "Werksinns" im frühen Schulalter unterstützt sie neben der Peergroup die Schüler(innen) beim ersten Identitätsentwurf. In dem Identitätsmodell von Haußer sind Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugung die Elemente von Identität in der "Innenperspektive", die von schulischen Erfahrungen stark beeinflusst sind (vgl. 1998, 127ff.). Aus entwicklungspsychologischer Sicht impliziert der Umgang mit Schule nach Fend (2005[3], S. 330), dass Schüler(innen) zwischen externen Lernangeboten und Leistungsforderungen und internen Bedürfnissen nach Geltung, Selbstakzeptanz und Kompetenz zu balancieren haben. Als externe Rahmenbedingungen sind insbesondere die Einübung in die Handlungs- und Erlebnisbereiche der "disziplinierten Handlungsregulierung" und der Aufbau einer Leistungsidentität zu nennen (vgl. ebd., S. 331). In unzähligen Interaktionsschleifen von Leistungserbringung und (Miss-)Erfolgs-Rückmeldungen entwickeln Schüler(innen) Selbstbilder als Lernende, die die Art ihrer Lebensbewältigung entscheidend prägen. Dabei wird systematisch eine ständige Selbstbeobachtung und -kontrolle eingeübt, wie beispielsweise die eigene Leistung zu bewerten ist. Schule kann so als Raum verstanden werden, in dem Schüler(innen) über Jahre durch Spiegelungen ihres Lernverhaltens Informationen über sich selber erhalten und somit auch ein Verhältnis zu sich selbst schaffen. Die Zielperspektive der Bewältigung

2 Dieser Begriff geht auf James E. Marcia zurück, der vier Formen aktueller Identitätszustände entlang der Fragen modelliert, ob Krisen im Hinblick auf die Berufs- und Werteorientierung durchlaufen worden sind und ob Entscheidungen getroffen wurden: diffuse Identität (keine Krise, keine Entscheidung), Moratorium (Krise ja, aber noch keine Entscheidung), übernommene Identität (Entscheidung ohne Krise) und erarbeitete Identität (Entscheidung nach Krise) (vgl. Oerter & Dreher 2002, S. 295ff.).

schulischer Anforderungen besteht – idealtypisch – in der engagierten "Nutzung der schulischen Lernmöglichkeiten in zunehmender Selbstverantwortung und Selbstregulierung" (ebd.). Voraussetzung für diese Entwicklungsrichtung allerdings ist, dass die persönliche Integrität der Lernenden nicht nur geschützt, sondern auch gesteigert wird und in einer Weise in die sozialen Beziehungen eingebettet ist, dass eine Stärkung von Solidarität entsteht (vgl. ebd., S. 335).

In der pädagogischen Psychologie gelten als bedeutende Persönlichkeitsmerkmale von Schüler(inne)n – in anderer Terminologie als im Identitätsmodell von Haußer (s.o.) – das Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit, die Ausprägung von prüfungsbezogener Ängstlichkeit und die Ursachenzuschreibung (Attributionstendenzen) bei schulischem Erfolg und Misserfolg (vgl. Roebers et al. 1998, S. 723). Zahlreiche Studien haben den signifikant positiven Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Schulleistung bestätigt, wobei die Frage ungeklärt ist, ob ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept zu besseren Schulleistungen führt oder umgekehrt (vgl. Billmann-Mahecha & Tiedemann 2006, S. 197). Übereinstimmung besteht darin, dass Kinder und Jugendliche während ihrer Schullaufbahn hinsichtlich ihres Fähigkeitsselbstkonzeptes eine Entwicklung "vom Optimisten zum Realisten" durchlaufen, wobei nach unterschiedlichen "Verlaufsgestalten", z. B. in der Geschlechtedimension, zu differenzieren ist (vgl. ebd., S. 197f.). Den Übergangsempfehlungen nach der Grundschule kommt der Stellenwert eines "kritischen Lebensereignisses" zu: Sie haben eine deutliche Verminderung des kindlichen Fähigkeitsselbstkonzeptes zur Folge, und zwar ungeachtet der empfohlenen Schulform (vgl. ebd., S. 204).

Neuere schulpädagogische Untersuchungen zu den Themen Schulübergang und Leistungsangst beziehen auch die Unterscheidung zwischen Schüler(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund ein (vgl. die Beiträge in Schründer-Lenzen 2006) und beleuchten beispielsweise den Zusammenhang von Identitäts- und Leistungsentwicklung im Anfangsunterricht (Martschinke & Kammermeyer 2006, Kammermeyer et al. 2006). Hinsichtlich der Fähigkeitsselbstkonzepte von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist ein Befund erklärungsbedürftig, für den es bislang keine empirisch gesicherten Interpretationshinweise gibt – so Billmann-Mahecha & Tiedemann (2006, S. 204): Sie schätzen ihre Leistungsfähigkeit im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund höher ein als es ihrem tatsächlichen Leistungsniveau entspricht (vgl. auch Roebers et al. 1998).

Damit eröffnet sich die Frage nach der Bedeutung dieser fähigkeitsbezogenen Identitätsanteile und wie sie in der Identitätsarbeit der Subjekte Gestalt annehmen. Denn Identität muss im Anschluss an Mead, Erikson und die interaktionistische Pädagogik (vgl. Krüger 1997a, S. 74ff.) auf einer Metaebene im psychischen System angesiedelt werden. Schon Teilidentitäten stellen Syntheseleistungen dar, die nach Keupp et al. (2002[2]) als Meta-Identität organisiert werden müssen. Damit wird des Weiteren auf ein reflektiertes Verhältnis zu den antinomischen Rollenerwartungen verschiedener Lebensbereiche oder auch Teilsysteme wie der Schule und der Familie verwiesen. Hier heben strukturfunktionalistische Ansätze die Schlüsselfunktion der Institution Schule für den Sozialisationsprozess hervor (z. B.

Parsons 1964). Die Schule stellt aus dieser Sicht den Übergang zwischen den familiären Strukturen und Orientierungsmustern und den für moderne Gesellschaften charakteristischen Strukturen her und vermittelt die dafür funktionalen Muster (Rollendiffusität vs. -spezifik, Partikularismus vs. Universalismus, zugeschriebene Eigenschaften vs. erworbene Leistungskriterien; vgl. Rolff 1997; Gerstner & Wetz 2008, S. 73ff.). Wernet (2003, S. 95) weist allerdings darauf hin, dass der Schule nicht nur eine vermittelnde Funktion als "Übergangsstation" in die Moderne zukommt, als Ort der Vorbereitung auf das gesellschaftliche Muster universalistischer Leistungsorientierung, sondern dass sie als "gesteigerter oder purifizierter Ausdruck dieses Musters" verstanden werden kann.

In Anbetracht der universalistischen Ideale der modernen Schule – als nationalstaatliche Institution – ist die Frage nach der je spezifischen Zivilität zu stellen, die diese Institution vermittelt, bei Schiffauer et al. (2002) als "civil enculturation" gefasst. Diese schulethnografische Studie bestätigt den Stellenwert des öffentlichen Schulwesens als wichtige Sozialisationsinstanz: Die Schule spielt eine erhebliche Rolle für die Reproduktion der politischen Kultur und übt wesentlichen Einfluss auf die Identifikationsprozesse der Migrantenkinder und -jugendlichen aus (vgl. Mannitz 2002, S. 324). So konnten deutliche Zusammenhänge zwischen den in der Schule vermittelten sozialen und politischen Ordnungskonzepten, den daraus abgeleiteten Erwartungen an die "richtige" Argumentation und Lösung von Interessenkonflikten und den spezifischen Stilen nachgewiesen werden, die das Identitätsmanagement der Jugendlichen kennzeichneten.

Walter & Leschinsky (2007) greifen u. a. auf diese Studie bei ihrer sekundäranalytischen Erkundung zurück, wie sich Migrant(inn)en mit schulischen Strukturmerkmalen auseinandersetzen. Sie gehen davon aus, dass hinsichtlich der mehrgliedrigen Struktur der deutschen Schule Unklarheit über die gesellschaftlichen Funktionen des Schulwesens und damit Orientierungsprobleme bestehen (vgl. ebd., S. 4). Einen Beleg dafür sehen sie in den Forschungsergebnissen von Schiffauer et al. (2002), wonach sich die deutsche Schule in idealtypischer Verallgemeinerung dadurch auszeichnet, dass schulische Normen weitgehend unausgesprochen, implizit bleiben. Für die individuelle Leistungsorientierung interpretieren sie die Befunde dahingehend, dass das Leistungsprinzip und der Leistungswettbewerb von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund als Merkmale des modernen Schulsystems akzeptiert und akzentuiert werden. Weniger erfolgreichen Migrantenjugendlichen gelänge eine angemessene Übernahme des schulischen Leistungsprinzips nicht, wenn sie z. B. schulische Probleme ethnisierten, indem sie negative Leistungsbewertungen nicht sich selbst, sondern den Lehrkräften bzw. deren Vorurteilen anlasten (vgl. ebd., S. 5). Diese Tendenz zeige aber die hohe Bedeutung, die diese Jugendlichen der schulischen Leistung und ihrem Misserfolg beimessen.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Schule die Identitätskonstruktionen der Heranwachsenden beeinflusst. Allerdings beantworten die referierten Zugänge und Befunde nur in eingeschränktem Maße bzw. unter Teilaspekten der Identitätsarbeit die für meine Studie zentrale Frage, wie schulische Übergänge,

institutionelle Regeln und Rollenerwartungen "individuell erfahren, gedeutet, erzählt und in den lebensgeschichtlichen Gesamtzusammenhang eingebettet werden" (Helsper & Bertram 1999, S. 260.). Mit Koller kann als Forschungsdesiderat der interkulturellen Bildungsforschung gekennzeichnet werden, anhand von narrativen Interviews mit Jugendlichen "die Entwicklung biographisch relevanter Wertorientierungen im Kontext kultureller Pluralität zu erforschen und auch in diesem Fall nach der Bedeutung der Institution Schule für solche Bildungsprozesse zu fragen" (2005, 63f.).

2.1.3 Der Identitätsbegriff in der Migrationsforschung

Die Frage nach Identitätskonstruktionen gilt in der Migrationsforschung als umstritten: Lange Zeit herrschte eine Defizitperspektive vor, in der, ausgehend vom "sogenannten Kulturkonflikt" (Auernheimer 1988) und einem angeblichen Modernisierungsrückstand, Migrant(inn)en per se Identitätsdiffusion unterstellt wurde. Es dominierte – so Bukow & Heimel in ihrer Überblicksdarstellung zur qualitativen Migrationsforschung – der "Mythos von dem Leben und Zerbrechen zwischen zwei Kulturen" (2003, 16f.). Fokussiert wurde, "was zum Beispiel alles eine türkische Identität bedeutet, welche Unterschiede zwischen dieser Identität und einer bundesdeutschen Identität bestehen und was es heißt, wenn jemand hier in der Bundesrepublik unter diesen Voraussetzungen lebt" (ebd.). Yildiz konstatiert, dass diese Defizitperspektive – von Ausnahmen abgesehen – "noch heute" verbreitet sei und damit zur Etablierung eines ethnisches Blicks auf die Gesellschaft und des Mythos einer ethnischen Identität beitrage (vgl. 2006, S. 44). Für die Interkulturelle Pädagogik vermerkt Apitzsch (1999a), dass sie "umstritten" sei, da durch Zuschreibungen "angebliche kulturelle Identitäten überhaupt erst hergestellt würden, die dann anschließend pädagogisch vermittelt werden sollten. Fremdheit werde so nicht abgebaut, sondern entstehe durch die Pädagogisierung ständig neu" (S. 478).

Diese Kritik stellt differenztheoretische Ansätze Interkultureller Pädagogik unter den Ideologieverdacht, von den sozialstrukturell bedingten Problemen der Migrant(inn)en abzulenken und zu verkennen, dass diese pädagogisch nicht lösbar sind, mehr noch: durch die Konstruktion von kulturellen Differenzen und das Eintreten für die Anerkennung von kulturellen Identitätsentwürfen die Legitimation für politische und soziale Ausgrenzungspraktiken zu liefern.[3] In der Kontroverse zwischen differenztheoretischen bzw. kritisch-kulturrelativierenden und universalisierend-egalitären Positionen votiere ich, im Anschluss an Auernheimer, für eine vermittelnde Position. Es gilt "in Würdigung der verschiedenen Problemsichten, nämlich der auf Differenz und der auf soziale Ungleichheit konzentrierten, eine pädagogische Aufgabenstellung zu formulieren und theoretisch zu begründen, die die

3 Die Kontroverse wird an dieser Stelle nicht im Einzelnen wiedergegeben. Sie tritt besonders pointiert im Streitgespräch zwischen Auernheimer (1996) und Radtke (1995) hervor. Vgl. auch die jeweiligen Nachzeichnungen des Diskurses in den Einführungen in die Fachdisziplin Interkulturelle Pädagogik (Krüger-Potratz 2005, 168ff.; Nieke 2002[2], 69ff.; Gogolin & Krüger-Potratz 2006, 109ff., Mecheril 2004, 94ff., Holzbrecher 2004, 11ff.). Zur Grundsatzkritik am Konzept der Interkulturellen Pädagogik vgl. etwa Diehm & Radtke 1999.

Anerkennung anderer Sprachen, anderer Vorstellungen vom 'guten Leben' etc. mit der Bewusstmachung von Formen der Diskriminierung und Ausgrenzung verbindet, besonders solcher, die sich auf Gruppenmerkmale stützen" (Auernheimer 2008a, S. 172). Diese Programmatik spiegelt sich in den Leitmotiven Interkultureller Pädagogik wider: dem Prinzip der Gleichheit und dem Prinzip der Anerkennung (Auernheimer 2003, S.20 ff.; s. Kap. 2.1.3.3). Damit teile ich die Auffassung, dass die einfache Negation von Differenzen "verhängnisvoll" ist, weil die kulturelle Dimension eine lebensweltliche Bedeutung für Migrant(inn)en haben kann; und zwar ungeachtet der Frage, ob wahrgenommene Differenzen nun fiktiv bzw. konstruiert sind (vgl. Auernheimer 2008a, S. 172; 1997, S. 344). Nicht nur für die pädagogische Praxis, sondern auch in empirischen Untersuchungen sollte daher nicht von vornherein ausgeschlossen werden, "dass in Migrationsbiografien auch die Erfahrung kultureller Differenz eine wichtige Rolle spielen könnte" (Koller 2002, S. 98). Selbst Autoren, für die kulturelle Differenzen in Systemkontexten konstitutiv belanglos sind (vgl. Bukow & Llaryora 1997), räumen ein, dass Lebensentwürfe – oder in anderer Terminologie Identitätskonstruktionen – auf kulturelle Bezüge und teilweise auf "Wir-Gruppen" angewiesen sind (vgl. Bukow 1996, S. 197). Zudem ist die Unterscheidung von systemischer und lebensweltlicher Ebene (also zwischen Öffentlichkeit und Privatheit, Produktions- und Reproduktionssphäre) für die Pädagogik "nur bedingt einzusetzen", "wenn sich Pädagogik als subjektorientiert begreift und an der 'Individuallage' der Menschen ansetzt" (Roth 2002, S. 557).

Die cultural studies eröffnen darüber hinaus in der Debatte um den Stellenwert von Kultur und kulturellen Differenzen einen theoretischen Zugang und empirischen Ansatz, der auf "die den Kulturen eingeschriebenen Machtverhältnisse aufmerksam macht" (Auernheimer 2008a, S. 172; vgl. auch Mecheril & Witsch 2006, S. 9). Beispielsweise wird Diaspora als grundlegender Begriff antiessentialistischer Identitätspolitik entwickelt, in dem Unterdrückungsgeschichte, soziale Marginalisierung, kulturelle Gemeinsamkeiten und politische Intervention zusammengedacht werden (vgl. Hall 1994, S. 26ff.; Mayer 2005). Kultur wird in den cultural studies als das "Medium analysiert, in dem zum einen Macht sowie soziale Ungleichheit repräsentiert werden, zum anderen sich die verschiedenen sozialen Gruppierungen ausdrücken und versuchen, ihre Unterschiede durch Abgrenzungsprozesse hervorzuheben und zu behaupten. Auf diese Weise wird Kultur als ein polyphoner, stets umstrittener und komplexer Begriff der Konstruktion von soziokulturellen Bedeutungen und Identitäten sichtbar" (Hörning & Winter 1999, S. 10). Mecheril & Witsch konstatieren für den gegenwärtigen pädagogischen Diskurs (2006, S. 14f.), dass sich Bezüge auf die cultural studies finden lassen, die Frage nach deren systematischem Wert für pädagogisches Deuten und Handeln aber eher unterbelichtet sei.

Trotz der kontroversen Positionen, die sich in der Migrationsforschung um den Identitätsbegriff ergeben, ist festzuhalten, dass im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der Identitätsgedanke einen Perspektivwechsel eingeleitet hat und die Unterscheidung zwischen Ausländerpädagogik und Interkultureller Pädagogik markiert (vgl. Mecheril 2004, S. 91ff.): Während in der Ausländerpädagogik der

Fokus auf die (Sprach-)Defizite von Kindern der sog. Gastarbeiter gerichtet war und Konzepte der Kompensation dominierten, wurde erst mit dem Identitätsgedanken die "Würde einer von einer vorherrschenden Kultur 'abweichenden' kulturellen Identität ... denkbar" (ebd., S. 92). Die Interkulturelle Pädagogik stellt den Anderen in seiner "Identität, in der spezifischen Weise seines Welt- und Selbstbezugs in den Mittelpunkt" (ebd., S. 91). Damit wird interkulturelle Bildung nicht mehr adressatenspezifisch, sondern als Allgemeinbildung konzipiert: Die Programmatik zielt auf pädagogische Ansätze, die "bei unterstellter Differenz auf Begegnungen und Prozesse des Verstehens setzen" und in die "alle ihre unterschiedlichen Lebensweisen einbringen sollen" (ebd., 92f.). Das Dilemma, den in dieser Hinsicht universalisierten Anderen in seinem Status als Anderer zu bestätigen und u. U. zu verstetigen, wird als zentrales Problem gekennzeichnet, "das nicht einfach 'gelöst' und aus der Welt geschafft werden kann, sondern den prekären Rahmen migrationspädagogischen Nachdenkens und Tuns bezeichnet" (ebd., S. 93).

2.1.3.1 Kulturelle Identität

Der Identitätsbegriff wird also kontrovers diskutiert. Insbesondere das Konzept der kulturellen Identität wird dann zu Recht problematisiert, wenn es als Aus- und Abgrenzungsmodus verstanden und Identität mit Gruppenzugehörigkeit gekoppelt – z. B. die türkische Herkunft zur Grundlage des Identitätsentwurfes stilisiert – wird (vgl. Auernheimer 2003, S. 70; Keupp et al. 2002[2], S. 172). Roth stellt fest, dass das "zugrundliegende Problem in der Diskussion um Ethnizität und 'kulturelle Identität' ... deutlich der unterlegte Kulturbegriff" ist (2002, S. 287). In diesem Sinne fordert Schiffauer (2002) die Trennung von kultureller Identität und Kultur. Kulturelle Identität sei die "reflexive Hinwendung zu dem Komplex der Normen, Werte und Deutungen, die sich in Kommunikationsprozessen zwischen vernetzten Akteursgruppen heraus- und umbilden" (ebd., S. 6). Die Selbstvergewisserung der Kultur bedeute "niemals ein bloßes zurück-zu", sondern in dem Akt der reflexiven Rückwendung, den der Identitätsprozess bezeichne, komme man nicht etwa "zu sich", sondern werde ein anderer: "Man macht sich zu dem, was man nie war" (ebd., S. 9). Der Konstruktionsprozess wird auch von Stuart Hall hervorgehoben, wenn er fordert, nicht nach den "*roots* kultureller Identität" zu fragen, "sondern nach ihren *routes*, d. h. nach den verzweigten Pfaden ihres Gewordenseins, nach den Spuren vergangener Geschichten, Erfahrungen und Erzählungen, die den aktuellen, stets veränderlichen Selbstwahrnehmungen und Selbstverortungen zugrunde liegen" (Eickelpasch & Rademacher 2004, S. 67; Herv. i. O.).

Der Begriff kulturelle Identität fokussiert eine allgemeine Bedingung von Identitätskonstruktionen, nämlich die kulturellen Ressourcen und sozialen Bezüge (vgl. Auernheimer 2003, S. 69). Neben den unmittelbaren sozialen Netzwerken sind die in ihnen vermittelten Werte und Orientierungen für die Identitätsentwicklung bedeutsam: Nicht nur kulturelle Metaerzählungen werden dort konkretisiert, sondern auch Identitätsperspektiven begründet, unter denen die eigenen Erfahrungen verallgemeinert bzw. Identitätsstandards gesetzt und in Bezug auf die eigenen Identitätsentwürfe bewertet werden können (vgl. Keupp et al. 2002[2],

S. 180). Kulturelle Werte, Einstellungen und Orientierungen werden außerdem nicht nur im Sinne der sozialen Relevanz gefiltert, sondern auch immer reproduziert und transformiert und in (neue) kulturelle Praktiken und Formen der alltäglichen Lebensführung umgesetzt (vgl. ebd.). "Kulturelle Identität" ist in diesem Sinne nicht als kulturelle Prägung zu verstehen; sie "basiert vielmehr auf der Auseinandersetzung mit dem je kulturell spezifischen Habitus" (Auernheimer 2003, S. 69; vgl. auch Mecheril 2003, S. 209). Ähnlich argumentiert Rosa (2007), für den "jede individuelle Identität auch eine *kulturelle* Identität" ist, "insofern sie auf einen durch eine bestimmte Sprache, durch kulturell definierte soziale Praktiken und durch die mit diesen verknüpfte Wertvorstellungen definierten *kollektiven Bedeutungsraum* bezogen bleibt. Dieser vorgängige kulturelle Bedeutungsraum stellt die orientierenden Kategorien und Bausteine für die Entwicklung eines individuellen Selbstverständnisses zur Verfügung, und er hat in dieser Orientierungsfunktion auch dann noch Bestand, wenn ein Individuum sich in seiner reflexiven Selbstdefinition kritisch gegen eine oder mehrere der zentralen Praktiken und Wertvorstellungen ... wendet" (S. 53, Herv. i. O.). Individuelle Identitäten sind nicht "als kulturell determiniert zu begreifen"; vielmehr bilde die kulturelle Gemeinschaft "eine Art Matrix", "welche die für die Selbstbestimmung und damit für die Bedürfnisgenerierung maßgebenden Kategorien oder 'Parameter' und die (narrativen) Deutungsmuster bereitstellt" (ebd.).

Für diese Matrix sind die kulturellen Aspekte des Globalisierungsprozesses von Bedeutung, d. h. die zunehmend weltweite Verfügbarkeit von Waren, kulturellen Symbolen, Konsummustern und Lebensstilen. Mit dem Begriff McDonaldisierung wird auf die verstärkte Gleichförmigkeit bereitgestellter, vor allen Dingen westlicher Symbole und Ideen hingewiesen, wobei Eickelpasch & Rademacher auf die Widersprüchlichkeit des Gebildes Weltkultur als globaler Sinnpool aufmerksam machen: "In der (globalen) Konsumgesellschaft ist der Konsum von Waren und kulturellen Gütern immer auch ein Spiel mit Symbolen und Bedeutungen", in der der Konsument zum "Experten im Umcodieren und in der eigensinnigen Verarbeitung vorgegebener kultureller Codes" wird (2004, S. 62). Die Autoren führen als Beispiel die innovative Umdeutung und Rekontextualisierung globaler Modelabels von Jugendlichen im urbanen Kongo und Zaire an und verweisen auf die eigenwillige lokale Aneignung und Artikulation dieser kulturellen Ausdrucksformen. Der Entgrenzung und Vereinheitlichung steht also die Abgrenzung und Vervielfältigung gegenüber (vgl. ebd., S. 63), zumal "Globalkultur" kein machtfreier Raum, sondern stets von Hegemonieverhältnissen durchzogen ist (S. 64). Individuelle Identitätskonstruktionen beruhen folglich nicht auf einer freien Wahl oder Kombinationsmöglichkeiten, sondern sind begrenzt durch ein "Gefüge von Einschränkungen" (vgl. ebd.) bzw. durch "prekäre Verhältnisse" (Mecheril 2003). Denn "Menschen sprechen, handeln und kämpfen nicht in einem historischen und sozialen Vakuum, sondern stets von einem bestimmten *Standort*, von einer *Position* aus" (Eickelpasch & Rademacher 2004, S. 92; Herv. i. O.).

Identität steht im Zeitalter der weltweiten Migration, die ebenfalls zu einer Pluralisierung von Lebensformen und Deutungsmustern führt, nicht mehr für "eine un-

wandelbare, stabile kulturelle Zugehörigkeit" (Auernheimer 2008a, S. 183). Sie zwingt Einzelne, sich zu den gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen und Repräsentationssystemen sowie den sozialen Zuschreibungen in ein Verhältnis zu setzen und sich in Mehrfachzugehörigkeiten zu verorten (vgl. ebd.; vgl. weiterhin Mecheril 2003, Dannenbeck et al. 1999, Dannenbeck 2002, Riegel 2004). Auch die Frage nach einer Assimilation oder Rückbesinnung auf imaginierte Wurzeln der Herkunftskultur erweist sich als obsolet, da weder die Hegemonial- noch die Herkunftskultur eindeutig beschreibbar sind und diese Gegenüberstellung darüber hinaus die alltagsweltliche Lebenspraxis der großen Mehrheit von Migrant(inn)en verfehlt (vgl. Eickelpasch & Rademacher 2004, S. 65).

Ausgangspunkt für die Thematisierung von kultureller Identität sind Situationen der Fremdheit und der Irritation (Schiffauer 2002, S. 6) sowie insbesondere der Benachteiligung und Diskriminierung. Der Begriff der kulturellen Identität konzeptualisiert dann ein Verständnis von Identität, "in dem gerade die Abweichung von der kulturellen Norm – soweit diese überhaupt noch beschreibbar ist – zur Grundlage von Identität erklärt wird" (Keupp et al. 2002[2], S. 172). In dieser Dimension der identity politics geht es um die positive Besetzung von bisher negativ diskriminierten Merkmalen, "um die Beschreibung anderer, eben minoritärer Lebens- und Erfahrungszusammenhänge, die nicht nur als Abweichung von der Mehrheits- bzw. Dominanzkultur, sondern auch als deren Bereicherung begriffen werden" (ebd., S. 171) und zur (Selbst-)Positionierung beitragen. In den cultural und postkolonial studies wird Hybridität zum politischen Programm erhoben und das "Ende der Unschuld" in der Identitätspolitik beschrieben (vgl. Eickelpasch & Rademacher 2004, S. 93), d. h. die Entdeckung der Differenz, ihrer inneren Widersprüche und der "Unreinheit": Hybride Minderheits-Identitäten positionieren sich im Zwischenbereich, im "dritten Raum" (Bhaba 1994) von etablierten kulturellen Identitäten und intervenieren gegen den hegemonialen Diskurs durch ironisierende und parodierende Imitation desselben und durch die subversive Spiegelung der darin eingelagerten Ambivalenzen (vgl. Auernheimer 2003, S. 71). Die kritische, "verstörende" Funktion des Hybriditätskonzepts ergibt sich weniger aus der bloßen Vermischung verschiedener kultureller Fragmente – im deutschsprachigen Diskurs wird Hybridität in dieser Hinsicht oftmals missverstanden und als buntes Multi-Kulti-Spektakel gefeiert –, sondern dadurch, dass in ihm durch die positive Umdeutung von "Bastardisierung" die Erinnerung an rassistische Reinheitsgebote und koloniale Gewalt bewahrt wird (vgl. Eickelpasch & Rademacher 2004, S. 104). Wesentlich ist die Erkenntnis, dass die Konstruktion individueller wie kollektiver Identitäten nicht in einem machtfreien Raum stattfindet, sondern Bestandteil des "Kampfes um Anerkennung" ist (vgl. ebd., S. 56).

2.1.3.2 Das Postulat der Anerkennung – politische Dimensionen von Identität

Anerkennung bildet einen Schlüsselbegriff der Gegenwart (vgl. Mecheril 2004, S. 213) zur Bestimmung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft, wobei hier die sozialphilosophischen und politischen Diskursstränge interessieren.[4] Diese

Ansätze eint die Auffassung, "dass das Streben nach Anerkennung als wesentliche Orientierung sozialen Handelns bzw. als Grundbedürfnis des Menschen zu betrachten ist" (Nothdurft 2007, S. 110). Das Prinzip der Anerkennung nimmt Bezug auf Identitätstheorien (vgl. Keupp 2001, S. 43) und speziell auf kulturelle Identität (vgl. Auernheimer 2001a):

"*Wie* und *als was* sich jemand selbst verstehen will und kann, hängt in ganz entscheidendem Maße davon ab, was die anderen Mitglieder seiner (familiären und kulturellen) Bezugsgemeinschaft in ihm sehen. Anerkennung und Identität erweisen sich also als unmittelbar korrelative Begriffe" (Rosa 2007, S. 52; Herv. i. O.).

Honneth (1992) analysiert und interpretiert soziale Verhältnisse als Anerkennungsverhältnisse bzw. Gesellschaft als ein System institutionalisierter Anerkennungsordnung, wobei er drei Anerkennungs- und Missachtungsformen differenziert: Liebe vs. Misshandlung auf der Ebene der Primärbeziehungen, Recht vs. Ausschließung auf der Ebene der Rechtsverhältnisse und Solidarität vs. Entwürdigung auf der Ebene der sozialen Wertegemeinschaft. Er geht von der Prämisse aus, dass sich Individuen nur dann verwirklichen und frei sein können, wenn sie auf allen drei Ebenen Anerkennung erfahren, d. h. in ihren Nahbeziehungen geliebt, als Rechtspersonen geachtet und als Angehörige einer Gruppe geschätzt werden. Unrechtserfahrungen werden so als Erfahrungen vorenthaltener Anerkennung begriffen ("soziale Pathologien") und zum treibenden Motor sozialer Auseinandersetzungen. Hier tritt die politische Dimension hervor: Identitäten sind in dieser Perspektive das Ergebnis von Machtwirkungen und historischen Machtkämpfen um die Bedeutung, Stellung und den Wert von Lebensformen, Eigenschaften, Tätigkeiten und Verhaltensweisen und "deshalb unaufhebbar politischer Natur" (Rosa 2007, S. 52). Sowohl Honneth als auch Taylor (1993, S. 15) legen dar, dass die Erwartung sozialer Anerkennung ein menschliches Grundbedürfnis ist, die Inhalte der Anerkennung jedoch historisch spezifisch durch gesellschaftliche Strukturen geprägt sind:

"Neu ist daher nicht das Bedürfnis nach Anerkennung, neu ist vielmehr, daß wir in Verhältnissen leben, in denen das Streben nach Anerkennung scheitern kann ... In vormoderner Zeit war von 'Identität' und 'Anerkennung' nicht deshalb keine Rede, weil die Menschen keine Identität (bzw. das, was wir so nennen) besessen hätten oder auf Anerkennung nicht angewiesen wären, sondern weil diese Begriffe damals selbstverständlich waren, so daß sie keiner besonderen Aufmerksamkeit bedurften" (Taylor 1993, S. 24f.).

Taylor unterscheidet zwei Formen der Politik der Anerkennung: die des Universalismus und die der Differenz (vgl. ebd., 27ff.). Die Politik des Universalismus fordert die Angleichung bzw. den Ausgleich von Rechten und Ansprüchen und zielt auf

4 Zur Begründung des Postulates der Anerkennung wird in der Interkulturellen Pädagogik von den Autor(inn)en, die kulturelle Differenzen für pädagogisch relevant halten, identitätstheoretisch argumentiert (vgl. Auernheimer 2001a, S. 178). Kiesel (1996) bezeichnet Interkulturelle Pädagogik programmatisch als Pädagogik der Anerkennung. Holzbrecher (2002) entwickelt entlang des Anerkennungsbegriffes sein Konzept interkulturellen Lernens (Anerkennung des 'Fremden' als wechselseitiger Prozess der Arbeit am Fremd- und Selbstbild), während Prengel (1995) den Blick auf die Vielfalt der Differenzlinien richtet. Zur Anerkennung als pädagogische Idee vgl. Brumlik 2002.

etwas Universelles, auf etwas, das für alle gleich ist: auf ein identisches Paket von Rechten und Freiheiten. Innerhalb der Politik des Universalismus existieren unterschiedliche Positionen: Die einen fordern den Ausgleich nur für Bürgerrechte und das Wahlrecht, die anderen zudem auf der sozioökonomischen Ebene. Insgesamt setzt sich die Politik des Universalismus für die Anerkennung von universellen Rechten ein – weil es ein universelles menschliches Potential gibt, das allen Menschen gemeinsam ist. Allein diesem Potential und nicht dem, was der Einzelne daraus macht oder gemacht hat, ist Anerkennung zu zollen.

Auch die Politik der Differenz besitzt eine universalistische Basis, aber Anerkennung bedeutet hier etwas anderes: Sie verlangt, dass die unverwechselbare Identität eines Individuums oder einer Gruppe anzuerkennen ist, ihre Besonderheit gegenüber allen anderen. Das Argument für diesen Anspruch ist, dass gerade diese Besonderheit bisher von der Mehrheit verkannt und verdeckt worden ist. Dies widerspricht dem Ideal der Authentizität. Das bedeutet, dass diese Politik Anerkennung für etwas fordert, das nicht universell ist: das Besondere, die besondere Identität als das universelle Potential, eine eigene individuelle und kulturelle Identität hervorzubringen und zu definieren.

Die gegenseitige Kritik beider Positionen lautet verkürzt folgendermaßen: Vertreter der Politik des Universalismus werfen Vertretern der Politik der Differenz vor, dass sie gegen den Grundsatz der Nicht-Diskriminierung verstoßen, indem sie das Besondere zum Kriterium machen. Vertreter der Politik der Differenz halten Vertretern der Politik der Anerkennung entgegen, dass sie Identität durch ihre differenzblinde Haltung homogenisieren. Zudem seien differenzblinde Prinzipien Ausdruck einer ganz bestimmten hegemonialen Kultur, die nicht universell einsetzbar seien und daher ihrem Grundsatz widersprechen.

Taylor distanziert sich von Forderung, verschiedenen Kulturen, so wie sie sich entwickelt haben, gleich viel Respekt entgegenzubringen (vgl. ebd., 56ff.). Problematisch sei, dass es hier über die Anerkennung der potentiellen Gleichwertigkeit aller Menschen hinausgehe zu der Gleichwertigkeit dessen, was sie tatsächlich gemacht und geschaffen haben. Dass Taylor in universalisierender Perspektive ein einheitliches Maß der Bewertung kultureller Unterschiede unterstellt und eine Reflexion des möglichen Ethnozentrismus des eigenen Urteils und der Machtposition des eigenen Blicks ausbleibt, wird von Neubert kritisiert (vgl. 2002, S. 63). Er legt dar, dass aus konstruktivistischer Sicht die Vorstellung eines überschaubaren und mit einem einheitlichen Maß messbaren Universums der kulturellen Zeit und des kulturellen Raums höchst fragwürdig ist. Welcher ideale Beobachter kann eine solche universelle Perspektive einnehmen, um dann neutral zu urteilen? Die postkoloniale Kränkung des Taylorschen Multikulturalismusdiskurses skizziert Neubert u. a. mit Rückgriff auf Bhabha: Das Bild der Kultur wirke bei Taylor totalisierend (vgl. ebd., S. 83). Im Vergleich der Kulturen miteinander (über ihre "äußeren" Grenzen hinweg) werde Gleichheit zugestanden, nicht jedoch für Grenzen im Inneren, für die hybriden Teilkulturen. Phänomene wie kulturelle Hybridisierung stehen im Widerspruch zum hegemonialen Kulturbegriff Taylors. Taylor blende die spezifischen kulturellen Erfahrungen von diskriminierten Gruppen und Minoritätenkulturen aus.

Ihre Situation zeichne sich durch eine Art kultureller Zeit-Verzögerung aus (time lag; vgl. auch Fanon: Ihr kommt zu spät, viel zu spät ...). Damit wird die Überzeugung kritisiert, dass kulturelle Vielfalt als ein plurales Möglichkeitsspektrum im zeitlichen und räumlichen Nebeneinander zu betrachten ist. Insgesamt verdränge Taylors Diskurs das Hybride als Ausdruck und Folge von (post-)kolonialen Anerkennungskämpfen ins Abseits (vgl. ebd., S. 83).

Ähnlich argumentiert auch Benhabib, wobei sie die These Taylors von der "intersubjektiven Konstitution des Selbst durch dialogische moralische Praktiken" teilt (1999, S. 40). Sie hinterfragt aber, inwieweit diese These – als ontologisch verstandene Voraussetzung – Grundlage für eine Politik der Anerkennung sein kann. Sie wirft Taylor vor, sein theoretischer Irrtum liege in der "Homologie", die er für individuelle und kollektive Ansprüche annimmt (ebd., S. 42). Das Streben eines Individuums nach Authentizität münde nicht zwangsläufig in die Suche nach kollektiver Selbstverwirklichung. Taylor unterschlage, dass auch in Kollektiven, die ihre Anerkennung als Gruppe durchsetzen wollen, unterschiedliche Zielsetzungen auftreten können. So kann sich ein Individuum rivalisierenden Ansprüchen eines Kollektivs ausgesetzt sehen, wenn beispielsweise feministische mit nationalistischen Zielsetzungen kollidieren (vgl. ebd.).

Als Gemeinsamkeit aller referierten normativen Grundsätze einer multikulturellen Gesellschaft und ihrer Politik lässt sich festhalten, dass es sowohl um die Anerkennung von Differenzen als auch um die Gleichheit der Rechte, Sozialchancen und politischen Partizipationsmöglichkeiten geht. Diese beiden Prinzipien gelten neben der Befähigung zum interkulturellen Verstehen und zum interkulturellen Dialog als Leitmotive Interkultureller Pädagogik (vgl. Auernheimer 2003, S. 20ff.).[5] Sie liefern Kriterien für die Gestaltung von Inhalten, Zielen, methodischen Zugängen als auch für eine Professionalisierungstheorie pädagogischer Fachkräfte, die Reform pädagogischer Institutionen und insbesondere für die Struktur des Bildungswesens einer Einwanderungsgesellschaft (vgl. Kap. 2.1.3.3). Auf zwei Akzentuierungen des Leitmotivs der Anerkennung in der Interkulturellen Pädagogik soll abschließend hingewiesen werden.

Roth schlägt vor, das Prinzip der Anerkennung der Sprachen explizit zu ergänzen; Aufgabe der Interkulturellen Pädagogik sei es, "die Fragen des Umgangs mit Zwei- und Mehrsprachigkeit stärker und systematischer einzubeziehen und somit für eine rechtliche und eine ressourcenorientierte Sicht auf Zweisprachigkeit zu plädieren und gegen die nach wie vor vorherrschende Defizitperspektive aufzuklären" (Roth 2008, S. 191). Mecheril ergänzt aus migrationspädagogischer Perspektive das Prinzip der *"Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen"*, an anderer Stelle als "bedächtige" und "reflexive" Anerkennung bezeichnet (2004, S. 223; Herv. i. O.; 2005, S. 325f.). Er verweist damit auf die dem Postulat der Anerkennung in-

5 Dass Gleichheit und Anerkennung nicht nur in differenztheoretisch angelegten Feldern der Erziehungswissenschaft als Leitmotive gelten, sondern auch aus allgemein- und schulpädagogischer Perspektive begründbar sind, zeigt Auernheimer durch die Herleitung anhand der Prinzipien der Gleichbehandlung und des Lebensweltbezuges (vgl. Auernheimer 2001b, S. 9).

newohnende Paradoxie, dass die Anerkennung von Differenzen nicht wertfrei ist, sondern unter den gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen zu einer Bestätigung einer hierarchisierenden Unterscheidung beiträgt: Somit wird auch die subalterne und inferiore gesellschaftliche Positionierung "des Anderen" anerkannt und festgeschrieben (vgl. 2004, S. 221). Verschieben meint die kritische Verstörung ("eine beständige *Unruhe*") einer pädagogisch-reflexiven Praxis, die dominanten Zugehörigkeitsordnungen zu schwächen bzw. die zugrunde liegenden Unterscheidungsschemata aufzuweichen (2004, S. 223; Herv. i. O.) und dabei nicht die Position eines differenzblinden Egalitarismus zu vertreten. Hieran schließen Konzepte interkultureller Kompetenz an (vgl. Auernheimer 2008b, S. 187; 2008d).

2.1.3.3 Kriterien für das Bildungswesen in der Einwanderungsgesellschaft: Gleichheit und Anerkennung

Den demokratischen Bildungsinstitutionen liegt programmatisch die Idee zugrunde, Bildungsprozesse zu ermöglichen, die zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigen. Die Aufgabe des Bildungssystems ist daher eine zweifache: Zum einen geht es darum, die Ausgangslagen der Schüler(innen) durch Bildung so zu entwickeln, dass die "stellungnahmebegabte Teilhabe an Gesellschaft" möglich wird (Mecheril 2004, S. 149). Um dies zu verwirklichen, müssen die verschiedenen Lernvoraussetzungen wahrgenommen und anerkannt werden – darin besteht die zweite Aufgabe. Je unterschiedlicher allerdings die Ausgangslagen ("Eingangsdispositionen") der Schüler(innen) sind, desto größer scheinen die organisatorischen, didaktischen und curricularen Probleme zu sein – "zumindest in einer Schultradition, die die Homogenität ihrer Schüler zu einem Ausgangs- und Zielpunkt ihres Tuns macht" (ebd.). Erforderlich ist also eine langfristige, "grundlegende Reform des Bildungswesens, die der 'unterschiedlichen Verschiedenheit' von Menschen" Rechnung trägt und die die Integration aller Schüler(innen) in eine sprachlich, ethnisch, national und kulturell pluralisierte Gesellschaft ermöglicht (Krüger-Potratz 2001, S. 39f.).

Die Gestaltungskriterien für ein Bildungssystem in der Einwanderungsgesellschaft, das diese Reformforderungen und auch die zweifache Bildungsaufgabe einlöst, sind die Prinzipien der Gleichheit und der Anerkennung (vgl. Auernheimer 2006c). Beide Prinzipien bilden, wie im vorherigen Kapitel ausgeführt, die Grundlage für die Verfassung einer multikulturellen Gesellschaft, im Sinne einer Gleichheit der Rechte und Sozialchancen und der Anerkennung von Anderssein. Gleichheit und Anerkennung greifen als Leitmotive Interkultureller Pädagogik auf zwei Diskursstränge zurück, den interkulturellen und den antirassistischen (vgl. Auernheimer 2004 & 2003, S. 20ff.). Kritische Fragen, mit denen die Umsetzung dieser Prinzipien überprüft werden kann und deren Beantwortung Auskunft darüber gibt, ob und wenn ja, inwiefern das Bildungssystem den Anforderungen einer Einwanderungsgesellschaft gerecht wird, lauten (vgl. Auernheimer 2006c, S. 3):

- In Bezug auf den Grundsatz der Anerkennung: Welcher Stellenwert wird den Familiensprachen in den Schulen eingeräumt? Wird zumindest im Bildungsgang

an diese Sprachen angeknüpft? Wie wird überhaupt mit Mehrsprachigkeit umgegangen? Findet man Angebote bilingualen Unterrichts? Verstehen sich die Schulen nach wie vor als ausschließlich der christlichen Tradition verpflichtete Bildungseinrichtungen?

- Im Hinblick auf das Gleichheitspostulat: Ist das System so gebaut, dass es institutioneller Diskriminierung vorbeugt? Welche Auslesemechanismen gibt es zum Beispiel an Übergangsschwellen in der Bildungslaufbahn? Welchen Stellenwert hat die Förderung jedes Kindes und Jugendlichen? Wie wird die Leistungsbewertung gehandhabt? Werden die besonderen Ausgangslagen zweisprachiger Kinder berücksichtigt? Welcher Beitrag zum Bildungserfolg wird den Elternhäusern zugemutet?

Anerkennung und Gleichheit bedingen einander; bei einseitiger Umsetzung eines der Prinzipien droht die Reproduktion der bestehenden Defizite. Chancengleichheit soll die Entkopplung der Schulleistung von den Effekten sozialer Herkunft gewährleisten und ermöglicht formell einen gleichen Zugang zu Bildungsinstitutionen. Diese erzeugen aber "aufgrund ihrer kulturell und sprachlich einseitig geprägten Struktur einen Rahmen, in dem Ungleichheit reproduziert und produziert wird" (Mecheril 2004, S. 154). Gleichbehandlung bestätigt also bei ungleichen Startbedingungen die Benachteiligungen, daher die Forderung nach Anerkennung der Differenzen und insbesondere der unterschiedlichen (Lern-)Ausgangslagen der Schüler(innen). Prengel bezeichnet dieses Verhältnis zwischen Chancengleichheit und Förderungleichheit als "radikal-demokratisches Verständnis der Chancengleichheit" (1995, S. 22). Sobald aber die Bildungsinstitutionen differenzsensibel strukturiert sind, "besteht die Gefahr, dass Absolventen und Absolventinnen entsprechender Bildungsrichtungen bei allgemeinen, für alle gleichen Tests (etwa Zentralprüfungen zum Schulabschluss, Eingangsprüfungen für Hochschulen oder Tests für Ausbildungsplätze) zwangsläufig benachteiligt sind, und dass es durch diese Maßnahmen Schulen erster und zweiter Klasse gibt, die ihren Schülern und Schülerinnen mit dem jeweiligen Profil und Status zugleich unterschiedlich bewertete Startvoraussetzungen mitgeben" (Wenning zit. n. Mecheril 2004, S. 154f.). Darüber hinaus wird die Anerkennung der identitätsrelevanten Sprachen und Religionen der Minderheitenangehörigen "zur Farce, solange sie mit sozialer Ungleichheit einhergeht" (Auernheimer 2006c, S. 3).

Erforderlich ist also eine ineinandergreifende und zeitgleiche Umsetzung beider Prinzipien mit dem Ziel einer konsequenten Umstrukturierung der historisch herausgebildeten und tradierten, an Monolingualität und Monokulturalität ausgerichteten Normalitätsmuster und Maßstabsdefinitionen des Bildungswesens (vgl. Krüger-Potratz 2001, S. 36).

2.2 (Schul-)Bildung und Migration

2.2.1 Bildungsbenachteiligung von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund

Zu einer gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft gehören nicht nur entsprechende rechtliche Rahmenbedingungen. Auch ein qualifizierender Schulabschluss, die erfolgreich abgeschlossene Berufsausbildung – oder weiter gefasst – Bildung generell stellen entscheidende Bedingungen dafür dar. In einem frühen Positionspapier des Rates für Migration heißt es daher: "Eine Schlüsselfunktion für das Gelingen der Integration kommt dem gesamten Bildungs- und Ausbildungssystem zu" (zit. n. Krüger-Potratz 2001, S. 31). Bildung als bedeutender Integrationsfaktor setzt allerdings voraus (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 137), dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung erhalten. Sie können dann als schulisch integriert gelten, wenn entlang der Indikatoren Bildungsbeteiligung, Schulleistungen und Bildungserfolg (vgl. Diefenbach 2007b, S. 14) in der Statistik keine Unterschiede zwischen ihnen und ihren Mitschüler(inne)n nachzuweisen sind. Die Schieflagen im Bildungssystem zu Ungunsten der Heranwachsenden mit Migrationshintergrund bestehen aber seit den 70er-Jahren und sind erneut durch internationale Schulleistungsvergleichsstudien belegt worden (vgl. Auernheimer 2006d; Diefenbach 2007b; Gogolin 2005; OECD 2006a, 2006b).

Betrachtet man exemplarisch die Bildungsbeteiligungsquote in der Jahrgangsstufe 9 im Schuljahr 2000 (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 152), so besuchte rund ein Drittel der 15-jährigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Hauptschule (48,3 % von ihnen mit türkischem Hintergrund), aber nur 16,6 % der Schüler(inne)n ohne Migrationshintergrund. Für das Gymnasium verkehren sich die Zahlen ins Gegenteil. Rund ein Drittel der Schüler(innen) ohne Migrationshintergrund besuchten diese Schulform, jedoch nur 24,6 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, wobei der Anteil der Schüler(innen) mit türkischem Hintergrund mit 12,5 % sehr gering ausfällt. Mit anderen Worten: Jeder zweite türkische Schüler besucht eine Hauptschule, hingegen nur jeder achte das Gymnasium. Noch deutlicher fallen die Über- bzw. Unterrepräsentationsmaße aus, prüft man die sog. Sonderschulüberweisungen. Ausländische Schüler(innen)[6] sind auf Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen überrepräsentiert. Ihr Risiko, eine Förderschulüberweisung zu erhalten, ist mehr als doppelt so hoch wie das der Kinder mit deutschem Pass (vgl. Kornmann 2006).

Zieht man die formalen Bildungsabschlüsse (Indikator Bildungserfolg) heran und hier jeweils die Jugendlichen mit Abitur und ohne einen Abschluss, so zeigt sich folgendes Bild: 2004 verblieben doppelt so viele ausländische wie deutsche Schüler ohne einen Schulabschluss. Umgekehrt legten dreimal so viele deutsche Schulab-

6 Die wechselnde Begrifflichkeit entsteht aufgrund der unterschiedlich konzipierten Merkmale zur Unterscheidung von autochthonen und allochthonen Kindern und Jugendlichen in den verschiedenen Datenquellen (Ausländerkonzept vs. Migrationskonzept – vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 139ff.; vgl. auch BMBF 2005).

gänger das Abitur ab (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 72). Auch der Indikator Schulleistungen bestätigt die ungleich verteilten Bildungschancen (vgl. zusammenfassend Klemm 2003, S. 209f.). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund erzielen bei internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen signifikant niedrigere Testwerte als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund: Ihre kognitiven Leistungen bzw. erreichten Kompetenzstufen in grundlegenden Bereichen schulischer Bildung liegen im Durchschnitt mindestens eine Kompetenzstufe unter den Ergebnissen der Nichtmigranten (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 174). Die Unterschiede sind gerade im unteren Leistungsbereich besonders stark ausgeprägt, so ist der Anteil der sog. Risikogruppe, die höchstens die niedrigste Kompetenzstufe erreicht, mit 44 % im Lesen und mit 47 % in Mathematik bei der zweiten Einwanderergeneration besonders hoch – zum Vergleich: 14 % der Schüler(innen) ohne Migrationshintergrund zählen zu dieser Gruppe (vgl. ebd.).

Neben diesen drei Indikatoren können weitere Merkmale zur Beschreibung der Bildungssituation herangezogen werden. So durchlaufen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund das Schulsystem mit deutlichen Verzögerungen infolge von verspäteten Einschulungen und Klassenwiederholungen. Für sie besteht ein erhöhtes Risiko, im Verlauf der Schulzeit nicht versetzt zu werden: Sie wiederholen im Vergleich zu den anderen zwei- bis dreimal so häufig eine Klasse (vgl. Krohne et al. 2004, S. 382). Während für die Grundschule die Repetentenquote insgesamt rückläufig ist, liegt sie bei Grundschüler(inne)n mit Migrationshintergrund mehr als viermal so hoch – in Rheinland-Pfalz sogar sechsmal (vgl. ebd., S. 384; Avenarius et al. 2003, S. 215). Schüler(innen) mit Migrationshintergrund haben außerdem nicht nur Schwierigkeiten, in höhere Schularten überzugehen, sie haben darüber hinaus auch größere Probleme, sich dort zu halten. Besonders deutlich wird dies, betrachtet man die Realschule: 84 % der Schüler(innen) ohne Migrationshintergrund verbleiben in diesem Bildungsgang, während nur 73 % der Schüler(innen) aus Migrationsfamilien sich dort bis zur 9. Jahrgangsstufe halten können. 20 % von ihnen steigen in die Hauptschule ab, aber nur 10 % der anderen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 152).

Die Bildungsituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund unterscheidet sich nach Bundesland, Region, Nationalität bzw. Geburtsort der Eltern und Geschlecht. So sind die Bildungsabschlüsse der Migrantinnen deutlich qualifizierter als die der Migranten (vgl. Heß-Meining 2004, 133ff.). Mit Blick auf Jungen und junge Männer spricht die Autorengruppe Bildungsberichterstattung von einer neuen Problemkonstellation, denn ihr Risiko, im Bildungssystem zu scheitern, liegt vergleichsweise hoch: Sie wiederholen öfter eine Jahrgangsstufe, ihr Anteil an den Absolventen und Abgängern mit und ohne Hauptschulabschluss nimmt zu, und sie befinden sich deutlich öfter im Übergangssystem (vgl. 2008, S. 12).[7] Zu den Differenzen in den Bildungsverläufen von Kindern und Jugendlichen mit Migrations-

7 Ingesamt gilt, dass sich die Bildungsbenachteiligung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund im dualen System der Berufsausbildung fortsetzt (vgl. Avenarius et al. 2003; Granato 2003; Granato & Soja 2005; Granato 2006; Solga & Dombrowski 2009).

hintergrund in den verschiedenen Bundesländern liegen unterschiedliche Angaben vor, was u. a. auf die Diskrepanzen zwischen den Grundgesamtheiten der offiziellen Statistiken und der PISA-Daten zurückzuführen ist (vgl. Hunger & Thränhardt 2006). Die Suche nach Erklärungen und Ursachen für die Schieflagen zugunsten der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gilt auch daher als noch keineswegs abgeschlossen (vgl. Gogolin 2005, S. 240).

Festzuhalten ist, dass man sich heute – und dies gilt nicht nur für Fachkreise – im Klaren ist über die Benachteiligung der Heranwachsenden mit Migrationshintergrund. Es hat ein Perspektivwechsel stattgefunden, der nicht mehr die angeblichen Defizite dieser Schüler(innen), ihrer familiären Umwelt und Kultur fokussiert, sondern die institutionellen Barrieren (vgl. Auernheimer 2006b, S. 7; vgl. Gomolla 2006, S. 87). Die Kritik konzentriert sich insbesondere auf die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und auf die Zuweisungs- und Selektionsmechanismen, mit denen die Verteilung auf die verschiedenen Bildungsgänge der Sekundarstufe und des Förderschulwesens vorgenommen wird. Die Fragwürdigkeit der Aufteilung nach Schulformen und die offenbar wenig leistungsgerechte Verteilung auf die verschiedenen Bildungsgänge nimmt für Kinder mit Migrationshintergrund zu, denn es handelt sich um eine soziale Auslese mit Ethnisierungseffekten, in der sich die Kombination von Unterschichtzugehörigkeit und nicht-deutscher Familiensprache besonders nachteilig auswirkt (vgl. Auernheimer 2006b, S. 8). Die Ungleichbehandlung und Benachteiligung betrifft sowohl die kulturell und lingual einseitige Praxis der deutschen Schulen (vgl. Gogolin 2008) als auch die institutionelle Diskriminierung (vgl. Gomolla & Radtke 2007).[8]

Von annähernd gleichen Bildungschancen kann also keine Rede sein (vgl. Karakaşoğlu & Nieke 2002, S. 205). In dieser Hinsicht wird das deutsche Bildungssystem den Anforderungen an eine Einwanderungsgesellschaft nicht gerecht (vgl. Auernheimer 2006c). Auch darüber hinaus – für die gesamtgesellschaftliche Integration – wirkt sich das Bildungswesen disfunktional aus, da bereits in der Schule eine Trennung entlang ethnischer Grenzziehungen stattfindet. Denn Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund "werden im und durch das Schulsystem nicht allein schlechter gestellt, sondern auch in dem Sinne positioniert, dass sie sich an inferioren symbolischen Positionen und in marginalen Handlungsräumen einer gesellschaftlichen Ordnung wieder finden und an diesen Orten spezifische Selbstverständnisse, Identitäten und Habitusformen entwickeln" (Mecheril 2004, S. 135f.). Dies gilt in gleicher Weise für die Positionierung deutscher Schüler(innen) – allerdings unter umgekehrten Vorzeichen. Kinder und Jugendliche – ob mit oder ohne Migrationshintergrund – lernen in der Schule, was es in Deutschland heißt, ein Migrant/eine Migrantin bzw. ein Nicht-Migrant/ eine Nicht-Migrantin zu

8 Analytisch kann nach Mecheril (vgl. 2004, S. 138) zwischen inner- und außerschulischen Gesichtspunkten bei den Erklärungsansätzen und Ursachen der Bildungsbenachteiligung unterschieden werden; also Aspekten, die im weitesten Sinne mit der Funktionsweise des Schulsystems verbunden sind (u. a. die Organisation und Ausstattung der Schule, die Methodik und Didaktik des Unterrichts und seine Inhalte, die Qualifikation und Kompetenz des Personals) und auf der anderen Seite den Bildungsvoraussetzungen der Schüler(innen) mit Migrationshintergrund sowie den Unterstützungsmöglichkeiten ihrer Familien.

sein. Das deutsche Schulsystem verfestigt soziale Zuschreibungen entlang des binären Denkschemas wir/andere, eigen/fremd bzw. oben/unten, statt sie zu verstören. Die Trennung der Schüler(innen) nach Schulformen mit der Konzentration der Migrationsjugendlichen an Haupt- oder Sonderschulen "fördert die Vorstellung von einer natürlichen Ungleichheit nach Begabung und ethnischer Herkunft" und begünstigt so einen heimlichen Lehrplan des Rassismus (vgl. Auernheimer 2006c, S. 14).

Ergebnisse der interkulturellen Schul- und Unterrichtsforschung zeigen (vgl. Auernheimer 2005a; Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 170ff.), dass sich diese Hierarchisierung, die Anschlussmöglichkeiten für stereotype Fremd- und Selbstzuschreibungen bietet, auf den verschiedenen Ebenen des Bildungswesens widerspiegelt. Auch wenn diese Ergebnisse keine statistische Repräsentativität beanspruchen können, so kann doch von einer – vom Ausmaß nicht zu bestimmenden – Durchdringung des heimlichen Lehrplans ungleicher Bildungschancen auf den Ebenen der konkreten Unterrichtsgestaltung, des Handelns und der Einstellungen von Lehrpersonen, der Curricula und Lehrpläne als auch der Schulbücher ausgegangen werden (vgl. Allemann-Ghionda 2004, 2008; Auernheimer 2008c, 2006d; Matthes & Heinze 2004; Neumann & Reuter 2004; Weber 2003a, 2003b, 2005). Dass nicht nur Schulstrukturen, sondern auch Bildungsinhalte, sogar mit interkulturellem Anspruch versehene, zur Reproduktion der Differenzlinie deutsch/ausländisch beitragen, zeigt beispielsweise die Schulbuchanalyse von Kunz (2000). Hervorhebenswert ist für die Fragestellung meiner Studie sein Hinweis auf die Identitätsbildungsprozesse der Schüler(innen). Die Schulbücher transportieren die Botschaft "Selbstversicherung gelingender Identitätsbildung hüben (deutsche Schüler), mißlingende, problematische Identitätsbildung drüben (sog. ausländischer Mitschüler)" (ebd., S. 251f.).

In Ergänzung zu diesen überwiegend deskriptiven Befunden der Bildungsbenachteiligung liegt der Schwerpunkt des nächsten Kapitels auf den subjektiven Erfahrungen von Migrant(inn)en im Umgang mit der Schule und ihren Verarbeitungsstrategien. Das Ziel der folgenden Überlegungen ist es, beide Perspektiven – statistische Bildungsbenachteiligung einerseits und Mikroprozesse der Schule und der Schulerfahrungen andererseits – zusammenzuführen und gemeinsam unter der Frage nach Identitätskonstruktionen junger Migrant(inn)en zu diskutieren.

2.2.2 Subjektives Erleben der Schule – biografische Perspektiven und Bewältigungsformen

Helsper & Bertram konstatierten vor zehn Jahren, dass der Stand biografieanalytischer Studien zu unterschiedlichen Schülergruppen und über verschiedene Schulformen hinweg "keineswegs zufriedenstellend" sei (1999, S. 273). Der Schwerpunkt der Forschung liege auf dem gymnasialen Bereich, während für Haupt-, Real- und Gesamtschüler deutliche Defizite zu verzeichnen seien. Desiderate bestünden insbesondere bei spezifischen Schülergruppen, wie bei Kindern und Ju-

gendlichen mit Migrationshintergrund und bei der Geschlechtsspezifik im Verhältnis von Schule, Bildungs- und biografischen Verläufen.

Seither sind einige der Desiderate bearbeitet worden. In der interkulturellen Bildungsforschung wurde eine Vielzahl von Studien zu bildungserfolgreichen Migranten und insbesondere zu Migrantinnen vorgelegt (Migrantinnen: Gutiérrez Rodríguez 1999, Hummrich 2002, Gültekin 2003, Weber 2003a, Farrokhzad 2007, Schmidt-Bernhardt 2008; Migranten und Migrantinnen: Pott 2002, Raiser 2007). Damit liegt aber nach wie vor der Schwerpunkt auf den Abiturient(inn)en bzw. Akademiker(inn)en. Qualitative Forschungsarbeiten zu Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund aus den unteren Bildungsgängen sind nach wie vor rar: Sie weisen sich weniger durch den Bezug auf eine bestimmte Schulform aus als beispielsweise durch den Fokus auf eine bestimmte Migrantengruppe – oft auch in Verbindung mit der Frage nach den Familienkonstellationen (vgl. etwa Lanfranchi 1993; Reetz 2007; Baros 2001; Seitter 1999; Neumann et al. 2003). Es liegen vereinzelte schulethnographische Studien vor, in denen Haupt- und Realschüler(innen) befragt bzw. beobachtet wurden, wobei deren die Fragestellungen überwiegend nicht auf die biografische Gesamtformung des Schulerlebens zielen, sondern auf Aspekte wie Ethnizitätsgestaltung (Weißköppel 2001), politische Enkulturation (Schiffauer et al. 2002) und Männlichkeitskonstruktionen (Huxel 2009). Migrant(inn)en mit mäßigem Schulerfolg sind eher Gegenstand qualitativer (z. T. biografieanalytischer) Arbeiten der Jugendforschung, oft interdisziplinär mit der Geschlechterforschung verbunden, d. h. es geht um ihre lebensweltlichen Kontexte bzw. marginalisierten Lebensräume und weniger um ihre Schulbiografie. So werden sie beispielsweise untersucht als Jugendliche eines heterogenen Stadtteils (Dannenbeck 2002; Migrantinnen: Riegel 2004), als kriminalisierte Jugendliche bzw. junge Männer (Bukow et al. 2003; Spindler 2006), als Klienten der verschiedenen Institutionen der Jugendhilfe und Heimerziehung (Deniz 2001) oder als Akteure einer bestimmten Jugendsubkultur (Tertilt 1996; Nohl 2001, 2005; Bohnsack & Nohl 1998; Sauter 2000). Alle diese Studien liefern Ergebnisse zu Orientierungsmustern, Handlungsstrategien, Selbstpositionierungen und Aushandlungsprozessen junger Migrant(inn)en mit geringem bzw. mäßigem Schulerfolg, die zwar auch auf Schulerfahrungen beruhen, aber nicht den Schwerpunkt darauf setzen.

Wenn ich den Fokus auf die Schüler(innen)biografie lege, dann soll damit zum Ausdruck gebracht werden, dass die Bedeutung schulischer Lern- und Erfahrungsprozesse, schulisch-interaktiver Prozesse und institutioneller Rahmungen für die Ausformung der jeweiligen Biografie besondere Beachtung findet (vgl. Helsper & Bertram 1999, S. 260). Dass dabei andere Lebensbereiche ebenfalls mitgedacht werden, wird in der Begriffsbestimmung des schulbiografischen Passungsverhältnisses deutlich, mit dem Helsper & Hummrich Erfolg und Misserfolg im Bildungssystem bezeichnen und "innerhalb dessen die jeweilige Biografie mit der familialen Sinnstruktur, der Schulkultur, der Eingebundenheit in Peer-Kontexte sowie mit der Auseinandersetzung der/des Jugendlichen mit sich und der Umwelt gefasst werden kann" (2005, S. 134). Für Fragen der sozialen Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung ist mit King zu ergänzen, dass die Analyse auf die "Vermittlung von

Klasse, Geschlecht und Ethnizität/Migrationsstatus in Bildungsverläufen *und* Sozialisationsprozessen, in Karrieren *und* Bildungsprozessen" ausgerichtet ist (2006, S. 32f., Herv. i. O.). King verdeutlicht, dass es bei Bildungsprozessen zentral um psychosoziale Kompetenzen geht, "die im günstigen Fall angeeignet werden und die es oft erst ermöglichen, erreichte Abschlüsse in eine Lebensform einmünden zu lassen, die den biographischen Ressourcen entspricht"; sie geht, ähnlich wie Helsper & Hummrich, von "einem Bildungs-Dreieck der drei Faktoren Schule – Familie – außerschulische Räume" aus, "die je hemmend oder fördernd in Wechselwirkung stehen", die es mit Blick auf biografische Bearbeitungsmöglichkeiten systematisch einzubeziehen gilt (ebd., S. 43).

2.2.2.1 Ethnizitätsgestaltung und Schule

Angesichts der universalistischen Ideale der modernen Schule bei gleichzeitiger nationaler Einbindung stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang von Schüler(innen)biografie und Ethnizitätsgestaltung. Frühe Publikationen waren einer dichotomen Betrachtungsweise verhaftet, in der Schule als Gegenwelt zur Migrantenfamilie erschien und einen Kulturkonflikt induzierte (dazu Auernheimer 1988). Heutige Identitätstheorien legen dagegen die Annahme nahe, dass vielfältig vernetzte multidimensionale und flexible Identitätsentwürfe – im Sinne des Patchwork (Keupp) – vorzufinden sind (vgl. Fischer et al. 2000). In der quantitativen Studie von Schönpflug (2000) korreliert zwar Schulart mit ethnischer Identität, aber das Prozesshafte von Identität wird damit nicht erfasst. In ihrer Längsschnitterhebung Anfang der 90er-Jahre hat Schönpflug 400 weibliche und männliche Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund im Alter zwischen 13 und 17 Jahren befragt. Die nähere Betrachtung des Schulkontextes ergab, dass stark akkulturierte Personen eher den höheren Bildungsschichten angehören (vgl. ebd., S. 151). Die Hauptschüler(innen) und Gesamtschüler(innen) sammelten sich relativ zahlreich in der Gruppe mit stark ausgeprägter ethnischer Identität, die Realschüler(innen) gehörten ausschließlich zur Gruppe der gering ethnisch Gebundenen, und die Gymnasiast(inn)en wiesen in der Assimilations- und Differenzierungstendenz jeweils mittlere Ausprägung bei mittlerer Einbezogenheit in die Herkunftsethnie auf. Die geschlechtsspezifische Verteilung zeigt, dass "Mädchen eher in der höher akkulturierten Gruppe mit geringer ethnischer Identität zu finden sind, während Jungen sich stärker mit dem ethnischen Herkunftskontext identifizieren" (ebd., S. 150). Die Ergebnisse regen dazu an, den Gründen für die Korrelation auf der Ebene der Selbstdarstellung von ehemaligen Schüler(inne)n nachzuspüren.

Die international vergleichende Schuluntersuchung von Schiffauer et al. (2002) kommt der Frage nach Identitätskonstruktionen sehr nahe, jedoch liegt der Fokus auf der Vermittlung von Mustern der jeweiligen politischen Kultur, obwohl teilweise auch Aussagen zur sozialen Selbstpositionierung der Schüler, nämlich zur diskursiven Aushandlung von Ethnizität, gemacht werden (vgl. ebd., S. 255ff.). Mannitz (2003) zeigt, dass der an der untersuchten Berliner Schule dominante Diskurs Ausländer/Deutsche, verbunden mit der hierarchisierenden Bewertung rückständig/

modern, einen spezifischen Rahmen für die Selbstthematisierung der Jugendlichen schafft (vgl. ebd., S. 158). Einerseits konnte eine Reproduktion des dichotomen Konzepts kultureller Differenz rekonstruiert werden, das andererseits gleichzeitig flexibel und situativ von den Jugendlichen gehandhabt wurde (vgl. ebd., S. 163). Als Verortungsstrategie verwendeten sie die Identifikation durch Unterscheidung, verbunden mit einer Individualisierung der Differenz, auf deren Basis sie Anerkennung einforderten (vgl. ebd., S. 162f.).

In der ebenfalls ethnografisch angelegten Studie von Weißköppel (2001) werden zwei ethnisch gemischte Realschulklassen in Niedersachsen mit der Fragestellung untersucht, wann Schüler(innen) ethnische Differenzen artikulieren und wie sie diese in ihre Interaktionen wie z. B. freiwilligen Gruppierungen einbringen. Insgesamt zeigt sich, dass ethnische Zugehörigkeiten nur einen, wenn auch situativ wichtigen Bestandteil alltäglicher Identitätsperformanz darstellen. Zu ähnlichen Einschätzungen gelangen auch Nikodem et al. (1998), die aufgrund von teilnehmender Beobachtung feststellen, dass unter lebensweltlicher Perspektive in einer Schulklasse "höchst unterschiedliche Grenzziehungen" sichtbar werden (S. 310). Räthzel (1998) hebt auf der Basis von Fallstudien ebenfalls die Mehrdimensionalität der sozialen Kategorisierung und Selbstbeschreibung der Jugendlichen hervor, ohne ethnischen Zuschreibungen Relevanz völlig abzusprechen. Ethnizität ist "ein Bezugspunkt unter mehreren" (S. 36).[9] Meine Untersuchung unterscheidet sich von den Studien von Schiffauer et al. und Weißköppel durch die retrospektive Sicht der Befragten auf ihre Schulzeit.

Andererseits kommen Schiffauer et al. (2002) auf der Basis der deutschen Teilstudie zur politischen Enkulturation zu dem Ergebnis, dass das für Deutschland immer noch charakteristische ethnische Nationkonzept Ethnisierungstendenzen im schulischen Diskurs begünstigt, was sich mit Hoffmanns (1996) These mangelnder Identifikationsangebote für Migrant(inn)en deckt. Fallstudien demonstrieren, dass gerade auch bildungserfolgreiche junge Migranten zur Re-Ethnisierung tendieren können. So stellt Pott (1999) durch seine Untersuchungen über Abiturienten türkischer Herkunft fest, dass "Ethnizität für Migrationsgewinner keineswegs irrelevant ist" (S. 181). Schmidt-Hornstein (1995) stellt in ihren Porträts türkischer Akademiker mit deutschem Pass einen erfolgreichen Arzt vor, der seine frühere Überanpassung mit forcierter Re-Ethnisierung verarbeitet. Was hier der Einfachheit halber Re-Ethnisierung genannt wird, kann individuell sehr unterschiedliche

9 Neben der Kategorie Ethnizität stellt sich die Frage nach der sozialen Konstruktion, dem Aushandeln und der Bedeutung von Geschlechtlichkeit in schulischen Interaktionen. Den Stellenwert der Schule bei diesen Prozessen analysiert z. B. Faulstich-Wieland in einer Längsschnittstudie, in der sie u. a. Sitzordnungen als "eine Form der institutionellen Reflexivität" identifiziert, mit der Geschlecht als soziale Kategorie konstruiert wird (2001, S. 166). Die Gesamtergebnisse dieser schulethnografischen Forschung an drei Gymnasien liegen in Faulstich-Wieland et al. (2004) vor, wobei ein zentraler Befund die Annahme bestätigt, dass in vielen Interaktionen auch ein undoing gender erfolgt, wenn beispielsweise das Demonstrieren von Erwachsenwerden bedeutender ist, so dass Geschlecht nicht als omnirelevante Kategorie zu betrachten ist. Zur Konstruktion von Männlichkeit in schulischen Interaktionen vgl. Budde & Faulstich-Wieland 2005, wobei auch hier festgestellt wird, dass Männlichkeit nicht permanent entsteht und in solchen Situationen an Bedeutung verlieren kann, in denen andere Inszenierungsformen wie doing student "kapitalträchtiger" erscheinen (2005, S. 51).

Bedeutungen haben (vgl. Keupp et al. 2002[2], S. 175f.). Es wird auf individuelle Motivkonstellationen zu achten sein. In jedem Fall ist Ethnizität – wie soziale Identität generell – Verhandlungsgegenstand (vgl. Dannenbeck & Lösch 2000).

2.2.2.2 Schulisches Leistungsprinzip, (familiale) Bildungsaspirationen und Bewältigungsformen

Die Frage danach, welche Bedeutung die Biograf(inn)en der eignen Schulzeit mehr oder weniger explizit zuweisen, dürfte unter anderem vom Schulerfolg abhängig sein (zum Einfluss schulischer Misserfolgserlebnisse auf das Selbstkonzept siehe Haußer 1998, Oerter & Dreher 2002, S. 292ff., S. 386ff.; dagegen Helsper 1988, S. 260). Aufgrund der statistisch erwiesenen Bildungsbenachteiligung könnte davon ausgegangen werden, dass ein großer Teil der Schüler(innen) mit Migrationshintergrund Schule mit Versagenserlebnissen verbindet; andererseits lassen sich Belege dafür finden, dass sie ihre Leistungsfähigkeit höher einschätzen als es ihrem tatsächlichen Leistungsniveau entspricht (vgl. Kap. 2.1.2). Es wird also auf Bewältigungsressourcen zu achten sein, beispielsweise in Form einer kompensatorischen Aufwertung in Peermilieus oder einer Umdeutung der Schule. Helsper & Hummrich fassen unterschiedliche Potentiale der Bewältigung zusammen: In "versagenden Bildungsbiografien" erfolgt eine Bezugnahme auf Eigenwelten, auf Medienkonsum oder auf Jugendkulturen, "vor allem in Form von zunehmender Distanzierung, das heißt in einem Bearbeitungsmodus, der eher rückzugsorientiert ist"; bildungserfolgreiche Jugendliche hingegen entwickeln Möglichkeiten eines positiven Schulbezugs (2005, S. 133). Es ist offen, ob diese Tendenz auch für Schulabsolvent(inn)en mit Migrationshintergrund gilt, wie auch der geschlechtsspezifische Unterschied, dass Mädchen in ihrem Selbstwertgefühl länger an schulische Beurteilungen gebunden bleiben als Jungen. Ebenfalls unbeantwortet ist die Frage, ob die mit zunehmenden Alter wachsende Unabhängigkeit beider Geschlechter von schulischen Beurteilungsprozeduren für das Selbstwertgefühl auch bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund vorzufinden ist. Fallstudien über jugendliche Migranten in der Bundesrepublik liefern Hinweise darauf, dass speziell in der Lebenswelt mancher männlicher Migrantenjugendlicher Schule kein Thema ist (vgl. z. B. Bommes 1993, Tertilt 1996). Andererseits ist nicht auszuschließen, dass selbst "schulferne" Jugendliche Elemente des pädagogischen Diskurses des Lehrpersonals in ihre Selbst-Narration übernehmen (vgl. Bommes 1993). In den biografischen Porträts der 13. Shell-Jugendstudie machen von fünfzehn Jugendlichen nur drei die Schule nicht zum Thema. Die Mehrheit verbindet mit Schule positive Erfahrungen (Fischer et al. 2000).

Seit Ende der 70er-Jahre haben Untersuchungen mehrfach bestätigt, dass die Mehrheit der Migrantenjugendlichen hohe Bildungsaspirationen besitzt (vgl. beispielsweise OECD 2006b, S. 2). Außerdem sind sie nach Lehmann et al. (1999) mehrheitlich in den Schulen angepasster als ihre Mitschüler(innen). Dem stehen die vergleichsweise negativen Schulerfolgsquoten in der Bildungsstatistik gegenüber. Insofern drängt sich die Frage auf, wie die Schulerfahrungen angesichts der relativ hohen Bereitschaft, sich den Anforderungen der Schule zu unterwerfen,

nachträglich eingeordnet und verarbeitet werden. Dies ist für weibliche Migrantenjugendliche zu spezifizieren, da ihre Bildungsabschlüsse deutlich qualifizierter sind als die der Jungen. Gleichzeitig ist aber die Benachteiligung der Mädchen in den nachschulischen Bildungsgängen höher als die der Jungen derselben Nationalität, so dass sich die Frage der nachträglichen Verarbeitung der Schulerfahrungen in besonderer Weise stellt.

Biografische Studien zu bildungserfolgreichen Migrantinnen zeigen, dass die Betonung des schulischen Leistungsprinzips mit deren Erfahrungen zusammenhängt, ihre Bildungslaufbahn eigenständig gestalten zu müssen. Typisch ist die Strategie der "Selbstplatzierung", auch als Bemühung erkennbar, "den eigenen Bildungsweg zwischen familiären und schulischen Normvorstellungen zu finden" (Walter & Leschinsky 2007, S. 5f.). Die Ressourcen dafür, die schulischen Anforderungen bewältigen zu können, liegen in den Chancen eines instrumentell-strategischen Sinnbezugs auf die Schule. Zum einen erfolgt eine verstärkte Hinwendung zu ihrer formal-qualifikatorischen Seite, um sich vor Erfahrungen der Diskriminierung durch Lehrer(innen) zu schützen (vgl. Helsper & Hummrich 2005, S. 133). Hamburger bezeichnet diesen Umgang als Interesse der Migrantenjugendlichen, "dass die Schule ihre 'kalte' Funktionalität und Modernität als universalistische Rationalität entfaltet, weil sie nur dann eine Chance auf Schulerfolg haben" (2005, S. 9). M. a. W.: Bildungserfolgreiche Migrant(inn)en stellen die universalistische Gleichbehandlung von Leistungen in den Vordergrund – "frei von 'lebensweltlichen' Eintrübungen", "weil sie die persönliche Zuwendung zu oft als Übergriff in die eigene Lebenswelt erfahren haben" (ebd., S. 10).[10] Zum anderen kann eine instrumentell-strategische Bezugnahme auf die Schule auch ein Moratorium schaffen, das eine Distanzierung vom Autonomie unterbindenden und sich an Tradition orientierenden Elternhaus ermöglicht (vgl. Helsper & Hummrich 2005, S. 133).

Die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung hat wiederholt herausgestellt, dass Migranteneltern unterschiedlicher Herkunftsgruppen hohe Bildungsaspirationen besitzen (vgl. Hawighorst 2009, S. 55). Nauck stellt fest, dass Eltern mit türkischem Migrationshintergrund ein höheres Interesse am Schulerfolg ihrer Kinder hegen als beispielsweise Eltern mit italienischem und griechischem Hintergrund (2000, S. 375). Insbesondere bei Mädchen bzw. Frauen mit türkischem Migrationshintergrund besteht ein engerer Zusammenhang zwischen Schulerfolg und Zukunftssicherung als bei Westdeutschen und Aussiedlerinnen (vgl. ebd.). Die Bildungserwartungen lassen sich häufig als soziales Aufstiegsbestreben und als Statustransformation verstehen (vgl. Hawighorst 2009, S. 55), die unmittelbar im familialen Migrationsprojekt angelegt sind (vgl. Hummrich & Wiezorek 2005, S. 113f.; Hummrich 2006, S. 97; King 2006, S. 35). Der Zusammenhang von Statusverbesserung und Generationenverhältnissen birgt sowohl Chancen als auch Risiken. Unabhängig vom Migrationshintergrund ist festzuhalten, dass höchste elter-

10 Demgegenüber legt Farrokhzad in ihrer Studie zu iranischen und türkischen Akademikerinnen dar, dass Lehrer(innen) auch als sog. gatekeeper wahrgenommen werden und gerade durch ihr außerschulisches Engagement und das 'Einmischen' in die Privatsphäre positiv erinnert werden (vgl. 2008, S. 249; 2007, S. 202f.).

liche Bildungsaspirationen zu einer "hohen Problemaufschichtung" in Familien führen können, wenn Eltern beispielsweise signalisieren, dass nur schulische Spitzenleistungen akzeptabel sind (Helsper & Hummrich 2005, S. 124). Walter & Leschinsky vermuten in ihrer Sekundäranalyse von Studien zu bildungserfolgreichen Migrant(inn)en, dass die Bildungserwartungen der Eltern den Bildungsbemühungen der Jugendlichen zuwiderlaufen können, indem sie "der zur schulischen Bildung gehörenden rationalen Artikulation von Interessen, der experimentellen Erprobung von Interaktionsformen und der notwendigen kritischen Distanz zu den Lerngegenständen abträglich sein" können (2007, S. 6). M. a. W.: Die familialen Bildungserwartungen können zu einer Überanpassung an die schulischen Anforderungen führen, die wiederum abträglich für den Schulerfolg sein kann. Andererseits zeigen biografieanalytische Studien zu bildungserfolgreichen Migrantinnen, dass die emotionale Unterstützung und Zuwendung der Eltern sehr bedeutsam ist für die Lernmotivation und die Entwicklung von Bewältigungspotentialen, insbesondere bei mangelnder schulischer oder außerfamilialer Anerkennung (vgl. Helsper & Hummrich 2005, S. 125; Farrokhzad 2007, S. 313ff.). Dabei wirkt sich der familiäre Widerspruch zwischen Reproduktion der Tradition (stärkere Kontrolle der Töchter) und Transformation der Lebensform durch das Migrationsprojekt (Bildungserwartung) produktiv auf die Reflexionsfähigkeit und die selbständigen Handlungsentwürfe der Töchter aus: "Ihr Bildungserfolg wird durch, mit und gegen Familie und Schule erbracht" (Westphal 2004, S. 6). King hebt hervor, dass die Kinder und Jugendlichen, auch wenn Eltern "(Bildungs-)Aufstiegserwartungen nicht aussprechen oder auch gar nicht hegen", eine Haltung entwickeln können, "*für die Eltern* erfolgreich sein zu müssen" – hervorgerufen durch die Schicksale der Eltern (2006, S. 34f.; Herv. i. O.):

> "Der Umstand, dass die Eltern selbst Diskriminierung, Entwertung oder Deklassierung erfahren haben, kann zu Revolte, Auflehnung und Verweigerung führen – er kann aber auch als Auftrag, sozial aufzusteigen, aufgefasst werden" (ebd.).

In einigen neueren Forschungsarbeiten wird der Zusammenhang von Adoleszenzentwicklungen und Familiendynamiken bzw. familialen Bindungsmustern untersucht (vgl. King 2005, 2006; Rohr 2004). Das Erfüllen der elterlichen Bildungsaspirationen, so nimmt King an, "konfligiert mit adoleszenter Ablösung oder Individuation" (2006, S. 34). Heranwachsende können sich in der Adoleszenz auf neue Weise zu ihrer Geschichte ins Verhältnis setzen und die Erfahrungen in Familie, Schule und Peerbeziehungen auch neu verknüpfen und dadurch transformieren (vgl. King 2005, S. 59). King untersucht vor diesem Hintergrund die Bedeutung von Bildungs(miss)erfolgen für Söhne aus Migrantenfamilien und betrachtet mit Blick auf die Männlichkeitsentwürfe vor allem die Vater-Sohn-Beziehungen (vgl. S. 58). Von den idealtypischen Konstellationen sind zwei für meine Untersuchungsgruppe von Interesse (ebd., S. 62ff.):

- "Forcierte adoleszente Abgrenzung und 'negative' Autonomie in der Peergroup gehen einher mit ungünstigen Bildungsverläufen" (ebd., S. 62). Bei dieser Konstellation geht die Abgrenzung von den Eltern mit forcierten Männlichkeitsbildern und Verweigerung von Bildungsbeteiligung einher und mündet in eine Art ne-

gativer Autonomie in der Adoleszenz: "'Negativ', insofern sie mit großer Selbsteinschränkung einhergeht – 'negativ', insofern das Schicksal der Eltern, die ausgegrenzt waren, im Versuch, eben dies zu vermeiden, gerade wiederholt wird" (ebd., S. 72). Der Männlichkeitsentwurf wird als "trotziger Außenseiter" beschrieben (ebd., S. 73).

- "Vermiedene adoleszente Trennung und Individuation gehen zunächst einher mit der Übernahme elterlicher Bildungsaspirationen, später mit Abbruch der Bildungskarriere" (ebd., S. 65). Komplementär zur ersten Konstellation werden zunächst die Bildungserwartungen übernommen, "können aber nicht wirklich zur eigenen Sache gemacht werden, da ein (weiterer) Bildungsaufstieg ein Maß an Getrenntheit und Ablösung erfordern würde, das den Sohn überfordert" (ebd., S. 72). Der Sohn setzt hier die Priorität auf emotionale Nähe zum Vater und entwirft für die eigene Zukunft ein Männlichkeitsbild, in dessen Zentrum "fürsorgliche Väterlichkeit" steht (ebd.).

Diese Konstellationen "abgrenzender Bezugnahme auf den Vater" stellen verschiedene Kombinationen dar aus Versuchen der Rehabilitation des von Missachtungserfahrungen verletzten Vaters, des Protests gegen Trennungen im Migrationsverlauf, der Gegenbewegung gegen die Anpassungsversuche des Vaters, des Widerstandes gegen väterliche Zu- und Übergriffe auf das Leben der Söhne. Die jeweiligen Männlichkeitsentwürfe werden als Ausdruck emotionaler Nähe sowie "des Ringens um Abgrenzung" und zugleich als Antworten auf die gesellschaftliche Diskriminierung und Anerkennung gedeutet (ebd., S. 73).

Bemerkenswert ist im Übrigen, dass die Bezugnahme auf Adoleszenz eine identitätstheoretische Einbettung nahelegen würde, King & Koller aber in der Einleitung des von ihnen herausgegebenen Sammelbandes "Adoleszenz – Migration – Bildung" eine bildungstheoretische Herleitung vornehmen: Sie erkennen in der Veränderung von Selbst- und Weltbezügen einen gemeinsamen Gegenstand von Adoleszenz- und Migrationsforschung und gehen von einem Verständnis von Bildung aus, "das Bildung als grundlegende Transformation der Art und Weise begreift, in der Menschen sich zur Welt, zu anderen und zu sich verhalten" (2006, S. 10). Auf die Nähe des Bildungs- zum Identitätsbegriff wird, wie in Kapitel 2.1 dargelegt, auch von King & Koller hingewiesen: Sie stellen heraus, dass Adoleszenz- und Migrationsforschung in der Untersuchung von Bildungsprozessen im Kontext von Migration konvergieren, "in denen vorhandene Welt- und Selbstdeutungen in Frage gestellt, neue Figuren der Bezugnahme entwickelt bzw. erprobt und auf diese Weise neue Identitäten bzw. neue Welt- und Selbstverständnisse hervorgebracht werden können" (ebd.).

3
Methodologische Grundlagen und Methodik

3.1 Biografieforschung: Grundannahmen, Erkenntnisinteressen und Verfahren

Biografieforschung steht in der Tradition der interpretativen bzw. qualitativen Sozialforschung. Zu deren Grundannahmen gehört, dass soziale Wirklichkeit durch die handelnden Subjekte interaktiv erzeugt wird und ein Resultat interpretativer Prozesse ist (vgl. Jakob 1997, S. 445; Flick et al. 2000, S. 20f.). Der Frage nach diesen alltäglichen Herstellungsprozessen wird auf methodologischer Ebene durch die Rekonstruktion der subjektiven Sichtweisen und Deutungsmuster der sozialen Akteure nachgegangen (vgl. Flick et al., ebd.). Dabei lassen sich zwei verschiedene Perspektiven der Rekonstruktion unterscheiden: Erstens die Beschreibung grundlegender Mechanismen, durch die soziale Akteure in ihrem Alltag eine gemeinsame Wirklichkeit und eine soziale Ordnung herstellen, und zweitens die dichte Beschreibung der jeweiligen subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen, zu denen auch Biografien zählen (vgl. ebd.).

Die Erkenntnismöglichkeiten eines biografieanalytischen Vorgehens beziehen sich nach Jakob (1997) auf zwei große Bereiche. Autobiografisch-narrative Interviews eignen sich einerseits zur Analyse sozialer Phänomene in ihrer Prozesshaftigkeit, weil sie einen Einblick in die Genese sozialer Abläufe vermitteln und damit über eine punktuelle Erfassung hinausgehen (vgl. ebd., S. 446). Biografie wird so als sozialer Prozess verstanden, "der als Ergebnis von Interaktionen innerhalb gesellschaftlicher und institutioneller Rahmenbedingungen abläuft" (ebd., S. 447). Der soziale Rahmen und kollektiv-historische Abläufe können in ihren Auswirkungen auf die Lebensführung und die Lebensgeschichte mittels der Analyse individueller Biografien sichtbar gemacht werden (vgl. ebd.). Das heißt, dass das Erkenntnisinteresse von den Deutungsmustern und Interpretationen der Biografen auf den Zusammenhang und die Wechselwirkungen dieser Deutungen mit faktischen Prozessabläufen ihres Lebens verlagert wird; oder mit anderen Worten: Die Interpretationen der Biografieträger rücken vor allen Dingen für die rekonstruierte Lebensgeschichte in den Mittelpunkt des Interesses (vgl. Schütze 1983, S. 284). Zur Umsetzung einer solchen Analyseperspektive schlägt Schütze ein sequenzierendes Verfahren vor:

"Wichtig ist es also, von Anfang an die zeitliche, die 'sequentielle' Struktur der Lebensgeschichte des Biografieträgers im Auge zu haben. Die Lebensgeschichte ist eine sequentiell geordnete Aufschichtung größerer und kleinerer in sich sequentiell geordneter Prozeßstrukturen. Mit dem Wechsel der dominanten Prozeßstruktur im Fortschreiten der Lebenszeit än-

dert sich auch die jeweilige Gesamtdeutung der Lebensgeschichte durch den Biografieträger. – Dennoch sollte es mit geeigneten Forschungsmitteln möglich sein, die aufgeschichteten Prozeßstrukturen durch die wechselnden Deutungen hindurch zu erfassen" (ebd.).

Neben der Analyse von Prozessen und Verlaufsformen besteht der zweite Erkenntnisgewinn biografieanalytischer Verfahren in der Erfassung sozialer Wirklichkeit aus der Perspektive der handelnden und erleidenden Subjekte im Horizont ihrer Lebensgeschichte und ihrer Beteilungen an diesem Konstruktionsprozess (vgl. Jakob 1997, S. 447). Ziel ist nicht eine bloße Wiedergabe oder Paraphrasierung der subjektiven Sichtweisen der Interviewten, sondern "es geht um die Rekonstruktion von Sinnmustern und Verläufen, die in den autobiographischen Darstellungen enthalten, dem Erzähler bzw. der Erzählerin in der Regel selbst jedoch nicht auf der Ebene theoretischen Wissens über ihre Person und die Motive ihres Handelns verfügbar sind" (ebd.). Das Erkenntnisinteresse richtet sich darüber hinaus nicht auf die Analyse einzelner Fälle, sondern auf die Erarbeitung von Strukturen, "die ein soziales Phänomen in seinen unterschiedlichen Ausprägungen verstehbar werden lassen" (ebd.). In den Blickpunkt geraten dabei auch Prozesse der Identitätsbildung, die herausgearbeitet werden, indem die Selbstbeschreibungen der Biografen und ihre Selbstpositionierungen in Bezug auf ein bestimmtes soziales (oder mehrere) Phänomen(e) rekonstruiert werden.

Festgehalten werden kann, dass sich mit der Analyse biografischer Selbstpräsentationen ein Zugang einmal "zum lebensgeschichtlichen Prozeß der Internalisierung der sozialen Welt im Laufe der Sozialisation" und andererseits "zur Einordnung der biographischen Erfahrungen in den Wissensvorrat und damit zur Konstitution von Erfahrungsmustern, die zur gegenwärtigen und zukünftigen Orientierung in der Sozialwelt dienen", finden lässt (Fischer-Rosenthal & Rosenthal 1997, S. 412).

3.1.1 Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung

Das spezifische Erkenntnisinteresse der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung besteht darin, Lebensgeschichten als Lern- und Bildungsgeschichten zu rekonstruieren (vgl. Krüger 1997b, S. 44). Kade (2005) differenziert zwei Varianten erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung, "die jeweils an einem Pol des Feldes der Erziehungswissenschaft anknüpfen, an der Seite der Erziehung oder der Seite der Bildung."[11] Er konstatiert, dass zwischen Biografie und Bildung ein interner Zusammenhang konstruiert wird, so dass Bildungsforschung im Grunde immer Biografieforschung sei mit dem Ziel hermeneutisch-rekonstruktiver Analyse konkreter biografischer Einzelfälle. Auch Grunert (2005) weist auf die Affinität der Theoriekonzepte Bildung und Biografie hin, begründet durch das übergreifende Verständnis beider Begriffe sowohl als prinzipiell offene Prozesse als auch als Pro-

11 Zur erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung vgl. Krüger 1999 oder auch die Systematisierung von Schulze (insbesondere 1999; auch 1991); zum Zusammenhang von Bildungstheorie und Biografieforschung vgl. Marotzki 1999 und zu theoretischen Anschlüssen des Biografiekonzeptes an Theorien Allgemeiner Erziehungswissenschaft vgl. Marotzki 2002.

dukte individueller Lernerfahrungen, die sozialkulturell strukturiert sind. Forschungen zum Thema Bildungsbiografien fragen danach, "wie sich Individuen im lebensgeschichtlichen Zusammenhang mit ihrer sozialen, kulturellen und dinglichen Umwelt auseinandersetzen und was in dieser Auseinandersetzung mit ihnen selbst geschieht" (ebd.). Diese Form der bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung untersucht Biografisierungsprozesse als Bildungsprozesse (vgl. Krüger 1997b, S. 50). Demgegenüber geht es bei dem Bezug auf Erziehung um die Fragen, "ob und inwiefern Biografien durch diese bestimmt, beeinflusst, geprägt werden" und um die individuell-biografischen Aneignung von Bildung in institutionellen Kontexten (Kade 2005). Ausgegangen wird von einer grundsätzlichen Differenz zwischen pädagogischen Vermittlungsoperationen einerseits und individuellen Aneignungsoperationen andererseits (vgl. ebd.). Koller greift diese Differenzierung entlang der Pole Bildung und Erziehung insofern auf, als er zwischen einer bildungstheoretisch fundierten Biografieforschung und der Bildungsgangsforschung unterscheidet (2005, S. 62f.) und die Besonderheit in der "klaren Konzentration der Bildungsgangsforschung auf das pädagogische Handlungsfeld Schule" sieht (vgl. auch Helsper & Bertram 1999). Die Fokussierung auf die Schule bringe zwar die Gefahr mit sich, "die Bedeutung der Institution Schule für biographische Bildungsprozesse zu überschätzen und die Rolle außerschulischer Kontexte zu gering zu veranschlagen", gleichzeitig liege aber der Vorteil zum einen im deutlich erkennbaren Bezug zum wichtigsten Handlungsfeld professioneller Pädagogen und zum anderen darin, dass die Ergebnisse und Befunde unter Umständen direkt für das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern relevant sein können (Koller 2005, S. 63). Schulze hingegen hebt hervor, dass sich aus dem Material der Biografieforschung keine direkten Anweisungen für die praktische Erziehungsarbeit entnehmen lassen, denn ihre Funktion sei weniger eine "pragmatische als eine kritische" (2002, S. 44): "Ihr Material und ihre Ergebnisse sind geeignet, vordergründige Entscheidungen in Frage zu stellen und ein eingehenderes Verständnis für biographisch-bedeutsame Situationen, Problem und Entwicklungsperspektiven anzubahnen" (ebd). Biografieforschung stelle immer wieder scheinbar zuverlässige Wissensbestände in Frage, insbesondere solches Wissen, "das sich vornehmlich an 'Kausalität' von Ereignissen interessiert zeigt und weniger an ihrer 'Bedeutung'" (Mollenhauer zit. n. Schulze 2002, S. 44).

Nach Schulze bringt die Biografieforschung zwei Vorzüge in das Arbeitsfeld der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ein (vgl. 2002, S. 26): Zum einen erschließt sie ein bedeutsames Quellenmaterial und entwickelt ein Methodenrepertoire zu dessen Analyse, der zweite Vorzug betrifft die Theoriebildung, da sie "empirische Zugänge zu den Horizonten, auf die Erziehung in ihrer Wirksamkeit unmittelbar angewiesen ist" (ebd., S. 26), bietet. Untersucht werden

- die Mitwirkung des Subjekts an seiner Erziehung,
- die Auswirkungen von Erziehung,
- das Zusammenwirken der erzieherischen Interventionen mit anderen Bedingungen der konkreten Lebenswelt und
- der gesellschaftlich-historische Kontext, in den Erziehung und Erziehende eingebunden sind (vgl. ebd.).

Biografieforschung, so schlussfolgert Schulze, "repräsentiert das Allgemeine der Pädagogik in ihrem Material und in ihren Verweisen auf die Voraussetzungen der Erziehung, auf ihre Horizonte" (ebd.).

3.1.2 Biografieanalytische Verfahren in der Geschlechterforschung

Mit dem Ziel der methodischen Diskussion lassen sich mit Gildemeister (2000, S. 216), stark vereinfacht, zwei Ansätze in der Geschlechterforschung unterscheiden: das Konzept von Geschlecht als Strukturkategorie und das Konzept von Geschlecht als sozialer Konstruktion. Für den ersten Ansatz steht die Frage nach der gesellschaftlichen Organisation von Geschlechterverhältnissen im Vordergrund. Geschlecht wird neben anderen Kategorien sozialer Strukturierung wie Klasse/ Schicht oder Ethnizität insbesondere im Zusammenhang mit Fragen sozialer Ungleichheit (vgl. ebd.) oder beispielsweise unter der Perspektive der dreifachen Vergesellschaftung untersucht (Gutiérrez Rodríguez 1999, S. 37). Für den zweiten Ansatz steht die Untersuchung der gesellschaftlichen "*Herstellung* eben jener Ordnung" im Vordergrund, "die uns erst im Ergebnis als 'Geschlechterdifferenz', als 'Weiblichkeit' und 'Männlichkeit' entgegentritt" (Gildemeister 2000, S. 216; Herv. i. O.). Es geht in Abgrenzung zum ersten Ansatz "nicht um die sozialstrukturellen Auswirkungen, sondern um die Frage, wie es zu der binären, wechselseitigen exklusiven Klassifikation von zwei Geschlechtern kommt" (ebd.). Geschlecht wird als soziale Konstruktion konzipiert, verstanden als "ein *generatives* Muster zur Herstellung sozialer Ordnung" (ebd.; Herv. i. O.).

In der diesem Ansatz verpflichteten empirischen Forschung nimmt daher die Analyse von Interaktionsprozessen einen hohen Stellenwert ein: Geschlechtszugehörigkeit ist "nicht einfach ein 'Merkmal', das ein Individuum an sich und in sich trägt, sondern sie wird in Interaktionen immer wieder aufs Neue hergestellt, woran die Interaktionspartner insgesamt beteiligt sind" (ebd.). Dieser Prozess wird als doing gender bezeichnet. Wesentlich für die Argumentation ist die Unterscheidung zwischen sex als körperlichem bzw. biologischem und gender als sozialem Geschlecht. Ein Großteil der neueren Studien in der Frauen- und Geschlechterforschung untersucht die interaktive Praxis des doing gender. Als zwei relevante Beispiele für meine Untersuchung sind zum einen die Studie von Faulstich-Wieland (2001; Faulstich-Wieland et al. 2004) zu nennen, in der auf der Basis von teilnehmenden Beobachtungen Sitzordnungen in Schulklassen als eine Form von institutioneller Reflexivität analysiert werden, die zur Konstruktion von (Zwei-)Geschlechtlichkeit in schulischen Interaktionen beitragen; und zum anderen die schulethnografische Studie zum Geschlechteralltag 9- bis 12jähriger Schüler(innen) von Breidenstein & Kelle (1998).

Durch das dominierende Forschungsinteresse für Geschlecht als generatives Muster der Herstellung sozialer Ordnung entfernt sich der Schwerpunkt empirischer Analysen von den individuellen Handlungs- und Biografieträgern und ihren Sinn- und Deutungskonstruktionen (vgl. Gildemeister 2000, S. 220).[12] In Abgrenzung

12 Zum Programm einer geschlechterbezogenen Biografieforschung vgl. Kraul 1999 und Völter et al. 2005.

dazu beziehe ich mich auf Dausien (insbesondere 2000; auch 2001; 2002; 1998), die Biografie als rekonstruktiven Zugang zu Geschlecht konzeptionalisiert. Sie zeigt auf, dass Biografie "als theoretisches Konzept und als methodischer Ansatz eine Möglichkeit bietet ..., den Identitätsaspekt von 'doing-gender'-Prozessen empirisch zugänglich und theoretisch anschlußfähig zu machen für eine rekonstruktive Geschlechteranalyse" (2000, S. 99). Ihre Überlegungen richten sich auf eine Erweiterung des Konzeptes doing gender, das interaktive Praktiken untersucht, mit denen Geschlechtsidentitäten und Geschlechterunterschiede in sozialen Situationen hergestellt und relevant (gemacht) werden. Mit dieser Perspektive werde "ein analytischer Abstand geschaffen zu den Selbstdeutungen und Identitätskonstruktionen der Akteure"; die lebensgeschichtlichen Erfahrungen und Selbstinterpretationen der Subjekte geraten wenn, dann nur als Randbedingungen oder Ressourcen für interaktives Handeln in den Blick (ebd.). Dausien plädiert daher für eine Kombination der beiden Analyseperspektiven, indem sie eine begriffliche Parallelisierung von doing biography und doing gender vornimmt. Diese Verknüpfung begründet sie mit der These von der Omnirelevanz[13] von Geschlecht, die neben alltäglichen Kommunikationsprozessen ebenso biografische Interviews mit einbezieht. Letztere können daher zur Analyse von doing gender herangezogen werden (vgl. ebd., S. 106).

Darüber hinaus eröffnen biografische Kommunikationsformen nach Dausien noch eine andere, spezifischere Forschungsperspektive: Die im Interview erzählte Lebensgeschichte ist nicht nur ein Produkt der Situation, sondern Teil eines komplexen biografischen Konstruktionsprozesses. Dieser unterliegt wiederum nur z. T. der reflexiven Kontrolle des Individuums, so dass gerade solche Prozesse der Einschreibung des Geschlechts in die Biografie rekonstruiert werden können, die unbemerkt geschehen und jenseits der bewussten biografischen Selbstdeutung des Individuums als Frau oder Mann liegen (vgl. ebd.).

Fazit: Mit der Verbindung von doing biography und doing gender wird ein theoretischer Rahmen für ein Analyseinstrumentarium abgesteckt, mit dem die Geschlechterkonstruktionen in den narrativen Identitäten der Befragten meiner Untersuchung erfasst werden können. Zugleich kann eine biografieanalytische Vorgehensweise davor bewahren, Geschlecht als isolierte, alle anderen Aspekte dominierende oder ihnen vorgelagerte Kategorie zu betrachten, da Geschlecht in konkreten Biografien immer im Kontext anderer gesellschaftlicher Strukturmerkmale (Klasse, Generation und Alter, national-kulturelle Zugehörigkeit) zugänglich wird (vgl. ebd., S. 110). Der hier anklingende Bezug zum Intersektionalitätsansatz wird von Lutz & Davis (2005) expliziert. Die Autorinnen plädieren für eine Erweiterung des Gender-Begriffs, der doing gender als intersektionelle Aktivität auffasst

13 Die These von der Omnirelevanz der bipolaren Geschlechterkategorisierung wurde von Garfinkel (1967) aufgrund einer Fallstudie über Transsexuelle aufgestellt und besagt, dass es keine sozialen Situationen gibt, in der die Zuordnung einer Person zu 'Frau' oder 'Mann' unwichtig wird. Die Annahme dieser Omnirelevanz wird von den Vertreter(inne)n der deutschsprachigen Geschlechterforschung nicht durchgehend geteilt. So untersucht z. B. Faulstich-Wieland (2001) in ihrem Schulprojekt, welche Interaktionen zur Neutralisierung der binären Geschlechterkonstruktionen beitragen können im Sinne eines undoing gender (vgl. S. 167).

(vgl. ebd., S. 233) und über das Primat und die Omnirelevanz von Geschlecht hinausgeht (vgl. ebd., S. 244). Aufgabe der Biografieforschung sei es, "der Vielfalt der Identitäten in lebensgeschichtlichen Identitätskonstruktionen gerecht zu werden, sie zu reflektieren und sichtbar zu machen", wobei Intersektionalität nicht nur eine Ressource für die Präsentation von Biografien als Selbsttheorien darstellt, sondern auch für die beteiligten Forscher(innen) (ebd., S. 245).

3.1.3 Narrative Interviews – Verfahren und Grenzen

In der Biografieforschung wird das von Fritz Schütze entwickelte narrative Interview als Hauptmethode der Datenerhebung eingesetzt, die auf der Annahme basiert, dass Erzählungen einen umfassenden und in sich strukturierten Zugang zur Erfahrungswelt der Interviewten liefern (vgl. Flick 1998, S. 115; Loch & Rosenthal 2002, S. 221) und dass Erzählungen stärker an Handlungsabfolgen als an den Ideologien und Rationalisierungen der Befragten orientiert sind (vgl. Hopf 2000, S. 357). Im Hintergrund dieser Annahme steht die Skepsis, ob ein Zugang zu subjektiven Erfahrungen überhaupt im Rahmen von Frage-Antwort-Schemata auch in offenen oder teilstandardisierten Interviews möglich ist (vgl. Flick ebd.). Demgegenüber ist beim narrativen Interview zentral, dass der Interviewte genügend Raum zur autonomen Gestaltung seiner Erzählung erhält und nicht durch Fragen unterbrochen oder in der Entwicklung seiner Geschichte beeinflusst wird. Entsprechend ist die Rolle des Interviewers durch Zurückhaltung gekennzeichnet; seine Aufgabe besteht zunächst darin, aktiv zuzuhören und durch unterstützende Gesten zur Aufrechterhaltung der Erzählung beizutragen (vgl. Lamnek 1995b, S. 74).

Durch Offenheit in der Gesprächsführung soll den Befragten die Chance gegeben werden, ihre Relevanzsysteme im Interview zu entfalten. Eine weitere wichtige Voraussetzung dafür ist eine vertrauensvolle Interviewsituation (vgl. ebd.). Interviewte, die frei erzählen können, geben unter Umständen auch Gedanken und Erinnerungen preis, die sie auf direkte Fragen nicht äußern können oder wollen, weil sie, sobald sie sich im Erzählstrom befinden, gewissen 'Zugzwängen' des Erzählens ausgesetzt sind (vgl. Hopf, S. 357). Die drei Zugzwänge sind der Detaillierungs-, der Kondensierungs- und der Gestaltschließungszwang (vgl. Flick 1998, S. 118). Der Detaillierungszwang bedeutet, dass für eine plausiblen Erfahrungsdarstellung Ereignisse miteinander in Verbindung gesetzt und zum Verständnis notwendige Hintergrundinformationen erzählt werden. Der Kondensierungszwang wirkt sich als Verdichtungsprinzip aus: Allein aus Zeitgründen kann nicht die gesamte Lebensgeschichte erzählt werden, so dass der oder die Interviewte nur das aus seiner/ihrer Sicht Notwendigste erzählt. Der Gestaltschließungszwang führt dazu, dass einmal begonnene Erzählungen zu Ende gebracht werden, um die eigene Geschichte nachvollziehbar zu gestalten (vgl. Riemann 2003). Die Erzählzwänge sind wechselseitig aufeinander bezogen und können unter Umständen im Widerspruch zueinander stehen, wenn beispielsweise eine Geschichte verdichtet erzählt wird, zugleich aber aus Plausibilitätsgründen weitere Informationen geliefert werden müssen, die gegebenenfalls nicht mit dem Präsentationsinteresse des Interviewten übereinstimmen. Der Interviewte ist also so weit in die Erzählzwänge und die

damit verbundenen Ambivalenzen verstrickt, dass die in anderen Gesprächsformen und Interviewsettings funktionierende Steuerung der Darstellung außer Kraft gesetzt wird (vgl. Flick 1998, S. 118).

Zu den methodischen Grundannahmen und Prinzipien der Analyse von biografischen Texten gehört die Einsicht, dass erzählte Lebensgeschichten in ihrer Entstehung an die Gegenwart und den Kontext ihrer Produktion gebunden sind, d. h. dass sowohl die gegenwärtige Lebenssituation des Erzählers/der Erzählerin, seine/ihre Gegenwartsperspektive als auch die konkrete Interviewsituation den Rückblick auf die Vergangenheit beeinflussen (vgl. Fischer-Rosenthal 1996, S. 154). In diesem Sinne ist der biografische "Text" des Erzählers ein gemeinsam von Hörer und Sprecher hervorgebrachter; er richtet sich stark nach den aktuellen Interessen, "danach, was man sein will und darf, hören will und nicht hören will" (ebd., S. 151). Die soziale Konstruktion biografischer Erzählungen ist also bei der Analyse zu berücksichtigen.

Gleichzeitig wirkt sich die Vergangenheit auf die gegenwärtige Situation aus, indem "sich die Erinnerung auf ein vergangenes Erlebnis bezieht und damit auf das Gesamtsystem der möglichen Perspektiven verweist, unter denen sich das Erlebnis für den Erinnernden darbieten kann" (ebd., S. 152). Da erzählte Lebensgeschichten immer gleichzeitig auf das heutige Leben mit der Vergangenheit und auf das damalige Erleben verweisen, ist ein methodisches Vorgehen angebracht, das beide Ebenen einbezieht: die Rekonstruktion und das In-Beziehung-Setzen der erlebten wie der erzählten Lebensgeschichte (vgl. Fischer-Rosenthal 1996; Rosenthal 1995). Bei der Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte wird die chronologische Aufschichtung der Erlebnisse damals und deren damalige biografische Bedeutung rekonstruiert, während es in der Analyse der erzählten Lebensgeschichte anhand der Textgestalt um die biografische Bedeutung der Erlebnisse in der Gegenwart geht (vgl. Rosenthal & Fischer-Rosenthal 2000, S. 460).

Die Rekonstruktion der erlebten und der erzählten Lebensgeschichte ist das oberste und alle Einzelschritte dominierende Prinzip der Auswertung, das Rosenthal auf drei weitere Prinzipien bezieht (vgl. 1995, S. 208):

1. "Das Prinzip der *Rekonstruktion* von *erlebter* und *erzählter* Lebensgeschichte, die auf dem Verfahren der *Abduktion* beruht;
2. das Prinzip der *Sequentialität*, d. h. der sequentiellen Analyse sowohl der temporalen wie auch der thematischen Struktur von *erlebter* und *erzählter* Lebensgeschichte;
3. das Prinzip der *Kontrastierung* der Gestalt von *erzählter* und *erlebter* Lebensgeschichte" (ebd., S. 208f.; Herv. i. O.).

Das abduktive Verfahren unterscheidet sich von induktiven und deduktiven Vorgehensweisen dadurch, dass, vom empirischen Phänomen ausgehend, Hypothesen aufgestellt und in der weiteren Analyse auf ihre Wahrscheinlichkeit hin geprüft werden; alltagsweltliches und theoretisches Wissen der Forscher(innen) nehmen hier einen heuristischen Stellenwert ein (vgl. ebd., S. 211). Mit der Generierung von Hypothesen während der Analyse und deren ständiger Überprüfung am em-

pirischen Material wird versucht, der Strukturiertheit der Biografie als Gesamtheit gerecht zu werden und eine subsumtionslogische Einordnung der Selbstdeutungen der Biografen in das Relevanzsystem der Forscher(innen) zu vermeiden. Mit dem Prinzip der Sequentialität wird dem prozessualen Charakter sozialen Handelns Rechnung getragen, indem bei jeder Sequenz im Interview und in den objektiven Daten nach den Möglichkeiten, die sich auftun, gefragt wird; danach, welche Auswahl der Handelnde vornimmt und was daraus für die Zukunft folgen kann (vgl. ebd., S. 214). Die Auswertung erfolgt in fünf Schritten (vgl. Rosenthal & Fischer-Rosenthal 2000, S. 461; Rosenthal 1995, S. 216ff.; Fischer-Rosenthal & Rosenthal 1997, S. 421), in denen zunächst entweder die Ebene der erzählten oder der erlebten Lebensgeschichte stärker fokussiert wird. Insgesamt geht es darum, den Gestaltungsprozess beider Ebenen zu rekonstruieren, ohne deren Wechselbeziehungen aus den Augen zu verlieren.

Die Vorteile dieses Verfahrens liegen meines Erachtens darin, dass durch die rekonstruktive Analyse der erlebten Lebensgeschichte eine Art quellenkritischer Blick auf die erzählte Lebensgeschichte ermöglicht wird. Des Weiteren kann dadurch dem erkenntnistheoretischen Interesse des biografischen Zugangs in besonderer Weise Rechung getragen werden, neben den Deutungsmustern und Interpretationen der Biografen den Zusammenhang und die Wechselwirkungen dieser Deutungen mit faktischen Prozessabläufen ihres Lebens aufzuzeigen.

Kritiker des biografischen Zugangs beanstanden u. a. die grundlegende Annahme einer Homologie von Erzähl- und Erfahrungskonstitution (so z. B. Bude 1985). Der Kontext, in dem Erlebnisse und Handlungen erinnert werden, beeinflusse den Erinnerungs- bzw. Erzählprozess so sehr, dass sich Probleme mit der Validität des erhobenen Datenmaterials aufgrund von Erinnerungsverzerrungen und Darstellungstendenzen ergäben. Aus methodischer Sicht wird der sozialen Konstruktion autobiografischer Erzählungen durch die Reflexion und Explikation der Interviewsituation und insbesondere der Kommunikationsprozesse der beteiligten Interviewpartner(innen) in der Auswertung begegnet.[14] Interkulturell orientierte Forschungen stehen dabei vor besonderen Herausforderungen. So macht Lutz (2001) auf die Bedeutung von Differenzen zwischen Interviewer(in) und Interviewten und den Einfluss dessen auf die Interviewsituation aufmerksam:

"As researchers, we not only reconstruct experiences of our respondents from our own point of reference, we also activate and reproduce experiences and knowledge along the 'lines of difference'. Among these differences are those of gender, class, ethnicity, age, skin colour (black and white), nationality, sexuality and western or non-western origin" (ebd., S. 7).

Baros geht davon aus, dass die gängigen Techniken der Textinterpretation bei der Analyse von Interviews aus interkulturellem Kontext nur begrenzt einsetzbar sind: Rein beschreibende Vorgehensweisen unterstellen eine Entsprechung zwischen Sprache und Weltanschauung und übergehen damit mögliche Differenzen zwi-

14 Vgl. etwa das Vorgehen zur Analyse der Reaktionen des Erzählers bzw. der Erzählerin auf Interviewer(innen)aktivitäten bei Lucius-Hoene & Deppermann 2002, S. 265ff. und grundlegend zu Gütekriterien und Prinzipien qualitativer Sozialforschung Lamnek 1995a, S. 21ff. (Bd. 1), Lamnek 1995b, S. 15ff. (Bd. 2) und Flick 1998, S. 13ff.

schen Sprache und veränderter Lebenspraxis in der Migration; Verfahren der Analyse latenter Sinnkonstruktionen gehen von gemeinsam geteilten Interpretationshorizonten aus, so dass die interaktive Dynamik und der Kontext der Kommunikation weitgehend unberücksichtigt bleiben (vgl. 2003; 2008, S. 323). Interkulturelle Forschungskonstellationen werden von ihm als Desiderat der qualitativen Methodendiskussion gekennzeichnet. Krüger formuliert diese Forschungsaufgabe für biografische Zugänge ähnlich: Die "kulturvergleichende Biografieforschung in der Erziehungswissenschaft" steckt "noch in den Kinderschuhen" und insbesondere "die Methodik einer interkulturellen Biografieforschung" ist "noch kaum erarbeitet" (1997b, S. 52). Von verschiedenen Autor(inn)en wird darauf hingewiesen, dass allein die Orientierung am qualitativen Paradigma in der Migrationsforschung, die damit verbundene geringe theoretische Vorstrukturierung des Forschungsgegenstandes und die Orientierung an den Prinzipien der Offenheit und der Kommunikation keineswegs vor reifizierenden Deutungsschemata schützt (vgl. Bukow & Heimel 2003; Apitzsch 1999a). Es gilt, wie Koller für biografische Interviews und die Formulierung von erzählgenerierenden Eingangsfragen festhält, darauf zu achten, "eurozentrische Unterstellungen im Blick auf die zu erzählende(n) Geschichte(n) nach Möglichkeit zu vermeiden" (2002, S. 99). So kritisiert Apitzsch in einem Überblicksartikel zum Stand biografieanalytischer Verfahren in der Migrationsforschung einschlägige Untersuchungen aufgrund der "Typologisierung der Migrationsbiografie nach dem Schema der Konfrontation von sogenannten 'traditionalen' mit sogenannten 'modernen' Kulturen" sowie "die Vernachlässigung der systematischen Einbeziehung der Erzeugungsbedingungen der Daten" (1999a, S. 479).

Herwartz-Emden & Westphal zeigen auf der Basis von qualitativem Interviewmaterial die spezifischen Interaktionsbedingungen und die damit verbundenen Fallstricke interkultureller Interviews auf. Sie unterscheiden asymmetrische sowie adressatenspezifische Argumentationsverläufe und verschiedene Effekte wie den Paternalismus-, Ethnisierungs-, Kultur-, Gender- und Tabuisierungseffekt (2000, S. 65 ff.; zur Adressatenspezifität vgl. Herwartz-Emden 2000). Erforderlich ist neben der Berücksichtigung dieser Effekte im Vorfeld und während des Interviews die systematische Reflexion von Fremdbildern, Stereotypen und der asymmetrischen Kommunikations- und Machtstruktur im Auswertungsprozess,[15] wobei auch der kommunikativen Validierung in heterogen besetzten Interpretationswerkstätten eine hohe Bedeutung eingeräumt wird (vgl. Küffner & Wieslhuber 2004, S. 170).[16] Koller weist in Ergänzung dazu darauf hin, dass bei der Auswertung methodische Vorkehrungen notwendig seien, "um kulturelle Differenzen methodisch kontrolliert zur Geltung zu bringen, statt sie methodologisch zu ignorieren" (2002, S. 99).

15 Die genannten Referenzpunkte zur Analyse von Datenmaterial aus interkulturellen Forschungssettings weisen hohe Übereinstimmungen mit dem heuristischen Modell von Auernheimer zur Deutung interkultureller Kommunikationssituationen auf (2008b, S. 45ff.).

16 Zur Bedeutung von Forschungswerkstätten für die kommunikative Validierung bzw. Perspektiventriangulation vgl. Mruck & Mey 1999, Reim & Riemann 1997 und insbesondere Helsper et al. (2001), die den Forschungsprozess begleitende Außenreflexionsinstanzen (z. B. Supervision) empfehlen.

Apitzsch wendet sich gegen die These, dass das Interviewsetting zur unausweichlichen Reproduktion institutioneller Strukturen beitrage und beispielsweise die entlang des Modernitätsdifferenzkonzeptes ermittelten Typologien von den Interviewpartner(inne)n "auf der Basis ihres detaillierten Sicheinlassens auf die Forscher selbst erzeugt werde" (1999a, S. 479). Methodische Verfahren wie die objektive Hermeneutik, die Narrationsanalyse nach Schütze oder auch die dokumentarische Methode ließen "die Hypothese sehr plausibel erscheinen, daß generative Strukturen menschlicher Handlungen sich auch in verzerrten Kommunikationssituationen durchsetzen und ihre Spuren hinterlassen. Es ist nicht anzunehmen, daß sie vollständig durch das Konstrukt der Interviewsituation ausgelöscht bzw. überschrieben werden" (1999a, S. 479). Die Originalität des sozialen Konstrukts Biografie liege gerade darin, dass es sich weder um eine bloße authentische Darstellung subjektiver Binnenperspektiven noch um eine bloße Reproduktion von Makrostrukturen handele.

Koller stellt fest, dass das Erhebungsverfahren des narrativen Interviews "auch im Blick auf die Frage nach Bildungsprozessen in inter- oder multikulturellen Situationen als besonders geeignet anzusehen" ist, "sofern Erzählen als eine in allen Kulturen bekannte und praktizierte Diskursart gelten kann" (2002, S. 99). Das narrative Interview setzt seiner Meinung nach im Unterschied zu anderen Erhebungsverfahren keine besonderen kulturspezifischen Fähigkeiten der Informanten voraus. Er gibt allerdings zu bedenken, dass "das, was für die Darstellungsform 'Erzählen' gilt, nicht unbedingt auch für Themen und Anlässe des Erzählens gleichermaßen zutreffen muss": Das Erzählen der eigenen Lebensgeschichte setze in unserem historisch-kulturellen Kontext z. B. voraus, dass das Individuum als Zentrum der Lebensführung angesehen werde, was in anderen Kulturen nicht im selben Maß der Fall zu sein bräuchte (vgl. ebd.). Auch von Engelhardt teilt nicht die Annahme eines universell-allgemeingültigen Musters autobiografischer Erzählungen, sondern geht von kulturrelativen Erzählmustern aus (2006, S. 95). Allerdings hält auch er daran fest, dass der Mensch über eine universelle narrative Kompetenz des Erzählens und Zuhörens verfügt, die in den verschiedenen Kulturen und Gesellschaften eine je unterschiedliche Ausprägung annimmt:

> "Eine besondere Form des Erzählens stellt das lebensgeschichtliche Erzählen dar, in dem über und aus dem menschlichen Leben erzählt wird, das, wenn man einen sehr weiten Begriff des lebensgeschichtlichen Erzählens zugrunde legt, eine weite Verbreitung in den unterschiedlichen menschlichen Gesellschaften und Kulturen besitzt" (ebd.).

Zusammenfassend ist zu sagen: Bei der Rekonstruktion der erzählten Lebensgeschichte sind die von Rosenthal (1995) für die Auswertung genannten Fragen um solche zu ergänzen, wie der oder die Erzähler(in) unter anderen Umständen sich hätte präsentieren können, z. B. wie er oder sie sich gegenüber einer gleichgeschlechtlichen Interviewpartner(in) mit oder ohne Migrationshintergrund hätte positionieren können, um nur einige der relevanten Differenzlinien zu nennen. Lutz & Davis weisen außerdem darauf hin, dass bei der Analyse von Identitäten nicht nur die verschiedenen, sich überschneidenden und sich bedingenden Differenzlinien in den Erzählungen der Befragten zu rekonstruieren sind, sondern gehen von

einer Doppelperspektive aus, bei der auch die Außenperspektive der Forscher(innen) einbezogen wird (vgl. 2005, S. 241).

3.2 Identität und (Auto)Biografie

3.2.1 Identitätskonstruktionen und biografieanalytische Verfahren

Im Folgenden geht es daum, ob Identitätskonstruktionen empirisch mit biografieanalytischen Verfahren sinnvoll erfasst werden können. Während diese Frage in Dausiens Konzept zur rekonstruktiven Geschlechteranalyse implizit bejaht wird (s. Kap. 3.1.2), stehen Biografieforscher(innen) wie Apitzsch (1999b), Rosenthal (1999) und Fischer-Rosenthal (1995), die insbesondere migrationsspezifische Themen bearbeiten, dem Identitätskonzept kritisch gegenüber, da es vergleichsweise statisch sei und eher normativen Charakter trage (vgl. Rosenthal ebd., S. 23). Im Unterschied dazu sei das Konzept der Biografie "ein genuin prozessuales", das als zentrale Perspektive den Prozess des "Gewordenseins" beleuchte, während das Identitätskonzept sich auf das "gegenwärtige So-Sein und die Zugehörigkeit zu etwas" konzentriere (ebd., S. 22). Die Kritik richtet sich auf die Identitätstheorie von Erikson, die infolge einer breiten Rezeption bereits in den 80er-Jahren heftig beanstandet, aber auch weiterentwickelt wurde (vgl. Keupp 2001, S. 44; zur kritischen Würdigung und Weiterentwicklung siehe z. B. Haußer 1998). Bemängelt wurde zum einen die Vorstellung, dass das Subjekt nach adäquatem Durchlaufen eines kontinuierlichen Stufenmodells einen stabilen Kern ausbilde, das ihm eine erfolgreiche Lebensbewältigung garantiere, und zum anderen die damit verbundene Unterstellung, dass eine problemlose Synchronisation von innerer und äußerer Welt gelinge (vgl. Keupp 1998b, S. 241). Offensichtlich, so Keupp (2001, S. 44), ist die Konzeption von Erikson "unauflöslich" mit dem Projekt der Moderne verbunden, weil in ihr die Identitätsthematik auf ein "modernes Ordnungsmodell regelhaft-linearer Entwicklungsabläufe" übertragen und eine gesellschaftliche Kontinuität und Berechenbarkeit unterstellt wird, "in die sich subjektive Selbstfindung verlässlich einbinden kann". Mit dem Diskurs der Postmoderne wird dagegen ein "radikaler Bruch mit allen Vorstellungen von der Möglichkeit einer stabilen und gesicherten Identität vollzogen" (ebd.): Das moderne Selbstverständnis wird durch gesellschaftliche Prozesse der Pluralisierung, Individualisierung und Globalisierung fundamental in Frage gestellt, und Vorstellungen von Einheit, Kontinuität, Kohärenz, Entwicklungslogik und Fortschritt werden dekonstruiert und zum Teil verworfen.

Umgekehrt scheint diese Skepsis von Identitätstheoretiker(inne)n und -forscher(inne)n nicht geteilt zu werden, da in zahlreichen Studien der qualitativ-empirischen Identitätsforschung biografisch-narrative Interviews zur Datenerhebung verwendet werden und vor allen Dingen von einem Identitätskonzept ausgegangen wird, in dem die lebensgeschichtliche Dimension von Erfahrungen und Handlungen ebenso zentral ist wie deren narrative Verarbeitung (vgl. etwa Straub 2000). Identität wird nicht mehr als Entstehung eines inneren Kerns, sondern als

ein Prozess beständiger und alltäglicher Identitätsarbeit, "als permanente Passungsarbeit zwischen inneren und äußeren Welten" aufgefasst (Keupp 2001, S. 45). Auch die Vorstellung von Identität als einer abschließbaren Kapitalbildung (stabiler Kern) ist von der Idee abgelöst worden, dass es dabei um einen "Projektentwurf des eigenen Lebens" geht – oder vielmehr um die gleichzeitige Verfolgung unterschiedlicher und teilweise sogar widersprüchlicher Projekte (vgl. ebd.). Mit einer solchen Konzeption von Identität als Patchwork (Keupp & Höfer 1998; Keupp et al. 2002[2]) werden die zentralen Merkmale der Welterfahrung postmoderner Subjekte erfasst, die mit Begriffen wie Kontingenz, Diskontinuität, Fragmentierung, Zerstreuung, Differenzierung, Reflexivität und Übergang charakterisiert werden (vgl. Keupp 1998b, S. 242).

Dennoch ist nach Keupp et al. (2002[2]) der Anspruch auf Kohärenz nach wie vor oder gerade wegen der Herausforderungen der Postmoderne nicht aufgebbar; wenngleich ein neuartiger Kohärenztyp und -begriff erforderlich sei, der nicht als "innere Einheit, als Harmonie oder als geschlossene Erzählung" verstanden wird, sondern sich durch eine "offene Struktur" auszeichnet (S. 57ff.). Entscheidend ist, und hier sehe ich eine Verbindungsmöglichkeit zwischen dem Biografie- und dem Identitätskonzept, dass Kohärenz durch (lebensgeschichtliche) Erzählungen konstruiert wird und weniger eine inhaltlich-normative denn eine prozessuale Syntheseleistung der alltäglichen Identitätsarbeit ist:

"Erzählungen und Geschichten waren und bleiben die einzigartige menschliche Form, das eigene Erleben zu ordnen, zu bearbeiten und zu begreifen. Erst in einer Geschichte, in einer geordneten Sequenz von Ereignissen und deren Interpretation gewinnt das Chaos an Eindrücken und Erfahrungen, dem jeder Mensch täglich unterworfen ist, eine gewisse Struktur, vielleicht sogar einen Sinn" (Ernst 1996, zit. nach Keupp et al. 2002[2], S. 58).

Aus identitätstheoretischer Perspektive kommt die Funktionsbestimmung von (lebensgeschichtlichen) Erzählungen der Definition von Biografien als Produkten und Mitteln der Selbstbeschreibung und -deutung, die Integrationsfunktionen erfüllen und soziale Ordnungsleistungen erbringen (vgl. Fischer-Rosenthal 1996, S. 149), sehr nahe, denn mit dieser Definition ist wohl – nur in anderer Terminologie – eine kohärente Sicht der eigenen Identität sowie der Lebenswelt gemeint, die im Prozess des Erzählens für das Subjekt selber und für andere Gestalt annimmt.

Das zentrale Argument für eine biografieanalytische Vorgehensweise zur Erfassung von Identitätskonstruktionen ergibt sich insbesondere durch die Definition von Identität als "narrative Idenitiät" (Keupp et al. 2002[2]; Lucius-Hoene & Deppermann 2002; Brockmeier 1999; Bruner 1999). Darunter wird in der narrativen Psychologie diskutiert, inwiefern Erzählungen so grundlegend für die Erfahrungsorganisation von Subjekten sind, dass sie menschliche Erkenntnisprozesse fundamental bestimmen (vgl. Kraus 1998, S. 361f.).[17] Nach Keupp et al. (2002[2], S. 106)

17 Zum Gegenstand psychologischer Forschung werden hier die kulturellen und diskursiven Praktiken unter der Fragestellung, "wie 'Menschen' ihr 'Leben' herstellen, wie sie ihrem Handeln und ihren Erfahrungen 'Bedeutung' verleihen, wie sie ihre autobiographische Identität 'konstruieren' und schließlich, wie sie all dies unter jeweils bestimmten kulturellen Bedingungen tun" (Brockmeier & Mattes 1999, S. 4).

lassen sich zwei voneinander graduell verschiedene Positionen unterscheiden. In der "schwächeren" Variante wird davon ausgegangen, dass Narrationen dazu verhelfen, dem individuellen Leben eine Form zu geben, indem die subjektiven "Rohdaten" des Lebens sequentiell, entwicklungsbezogen und sinnvoll innerhalb einer Erzählung organisiert werden. In der stärkeren Ausprägung – mit konstruktivistischem Hintergrund – wird über die Ordnungs- und Sinnstiftungsfunktion hinaus die "implizit narrative Struktur von Leben" betont (ebd.). Eine grundlegende Annahme besagt hier, dass die Vorstellungen und das Wissen von uns und der kulturellen Welt, in der wir leben, vor allem sprachlicher Natur sind, dass die Welt- und Selbstdeutungen narrativ verfasst sind und in Form von Erzählungen existieren. Erzählungen und der Prozess des Erzählens selbst sind also in dieser Hinsicht konstitutiv für das menschliche Bemühen, die konkreten Lebensbedingungen zu verstehen und zu bewältigen (vgl. Brockmeier & Mattes 1999, S. 6). Das narrative Paradigma unterstellt also in seiner "starken" Variante, dass die dialogische Selbstkonstruktion primär im Modus der Erzählung stattfindet und dass wir uns nicht nur in der alltäglichen Interaktion in Geschichten darstellen, sondern dass wir unser ganzes Leben und unsere Beziehungen zur Welt als Narrationen konstruieren (vgl. Keupp et al. 2002^2, S. 101).

Dies wird von Keupp et al. im Konzept der alltäglichen Identitätsarbeit aufgegriffen. Sie beschreiben die Narrationsarbeit als eine von vier zentralen Koordinationsleistungen im Identitätsbildungsprozess (2002^2, S. 207ff.). Die Narration als Mittel der Verknüpfungsarbeit im Passungsprozess von innerer und äußerer Welt erhält einen übergeordneten Stellenwert. Im Einzelnen heißt das: Identitätsarbeit wird als ein Passungsprozess analysiert, in dem "vergangene, gegenwärtige und zukunftsbezogene Selbsterfahrungen unter verschiedenen Identitätsperspektiven reflektiert und zu Teilidentitäten zusammengefaßt werden" (ebd.). Unumgänglich ist dabei die identitätsbezogene Verarbeitung unterschiedlicher Sorten von Ressourcen, d. h. die Transformation der von Bourdieu beschriebenen Kapitalien in identitätsrelevante Ressourcen (ebd., S. 198ff.). Die dritte Koordinationsleistung neben der relationalen Verknüpfungs- und Ressourcenarbeit ist die Konfliktaushandlung, in der Ambivalenzen, Spannungen und Widersprüche nicht harmonisiert, sondern in ein für das Subjekt "lebbares Beziehungsverhältnis" gebracht werden (ebd., S. 207). Das Wie bzw. Wodurch oder auch das Medium, mit dem diese Leistungen und Prozesse vom Subjekt bewältigt werden, ist die Narrationsarbeit, d. h. Identitätsbildung wird "wesentlich mit dem Mittel der Selbstnarration erreicht" (ebd., S. 208).

Als Selbstnarration bezeichnen Keupp et al. die Art und Weise, in der das Individuum selbstrelevante Ereignisse auf der Zeitachse aufeinander bezieht und sich seinem sozialen Umfeld mitteilt (vgl. ebd., S. 216). Der Konstruktionsprozess der Selbsterzählung ist keineswegs beliebig oder einfach ein Ergebnis kommunikativer Akte, sondern von gesellschaftlich vorgegebenen Erzählmustern, medial verstärkten Metaerzählungen und von Machtfragen geprägten Darstellungsmechanismen mit beeinflusst (vgl. ebd.). Selbstnarrationen bedürfen der Anerkennung durch signifikante Andere. Ob Anerkennung erzielt wird, ist nicht nur "an die im Dialog

ersichtliche Faktenlage gebunden", sondern zum einen davon abhängig, ob die gültigen Konstruktionsregeln und Plausibilitätsvorstellungen der sozialen Umgebung für die Selbstpräsentation eingehalten werden (ebd., S. 270). Zum anderen hängt es wesentlich von den Fähigkeiten des Individuums ab, "über die gegenseitige Bedeutung von Ereignissen mit anderen erfolgreich zu verhandeln", um eine gegebene Narration aufrechtzuerhalten und als anerkannt durchzusetzen (ebd., S. 213). Dieser Aushandlungsprozess findet nicht nur öffentlich mit realen Anderen statt, sondern ist teilweise antizipatorisch, indem der Einzelne die allgemeine Verstehbarkeit seines Handelns für die Konstruktion seiner Erzählung berücksichtigt und mögliche Einwände eines widerständigen, imaginären Publikums vorausschauend mit einkalkuliert. Auf diese Weise werden neben den individuellen Handlungen auch die erfahrenen und z. T. imaginierten Handlungen Dritter verarbeitet und entwickeln sich so zum integralen Teil des individuellen Handelns. Auf der dialogischen Ebene benötigen Selbstnarrationen "handlungsstützende Rollenbesetzungen", d. h. Rollenträger, die bereit sind, die Selbstpräsentation mitzutragen; insofern ist die Stabilität der Identität als Selbstnarration eine "öffentliche Angelegenheit" (ebd., S. 213f.).

Auf der Ebene der Ergebnisse bzw. Konstrukte der Identitätsarbeit wird eine weitere, narrative Dimension von Identität sichtbar: die biografischen Kernerzählungen. Keupp et al. benennen vier "mehr oder weniger" stabile Konstruktionen, die im dynamischen Prozess der Identitätsarbeit entstehen und für Außenstehende teilweise erkennbar sind (ebd., S. 241). Neben der Konstruktion von Teilidentitäten, die durch die Reflexion situationaler Selbsterfahrungen und deren Integration entstehen (z. B. arbeitsbezogene Teilidentität), entwickeln sich verdichtete biografische Erfahrungen "auf der Folie zunehmender Generalisierung der Selbstthematisierungen und der Teilidentitäten" zu einem Identitätsgefühl (ebd., S. 217). Ebenso wie die Teilidentitäten sind die biografischen Kernnarrationen für signifikante Andere gut erkennbar und bezeichnen jene Anteile des Identitätsgefühls, die dem Subjekt bewusst sind und zu einer narrativen Verdichtung der Darstellung der eigenen Person führen. Während das Identitätsgefühl das Vertrauen in sich selbst verkörpert, handelt es sich bei den Kernnarrationen um die "Selbstideologie" einer Person, durch die sie vermittelt, "wie sie sich selbst derzeit sieht, wie sie gern gesehen werden möchte und wie sie ihre eigene Entwicklung erklärt" (ebd., S. 241f.). Als Lesarten des eigenen Selbsts müssen biografische Kernnarrationen immer wieder auf ihre Gültigkeit bzw. Glaubwürdigkeit hin überprüft werden und unterliegen daher beständigen Veränderungen, um eine integrative und Steuerungsfunktion für das Subjekt leisten zu können (vgl. ebd., S. 234). Teilidentitäten, Identitätsgefühl und biografische Kernnarrationen bilden die Basis für das Gefühl der Handlungsfähigkeit, in dem sich die Einschätzung der Person ausdrückt, "wie souverän sie sich fühlt, die eigenen Lebensbedingungen zu gestalten" (ebd., S. 242).

Fazit: Im Konzept der alltäglichen Identitätsarbeit von Keupp et al. (2002[2]) wird die narrative Konstruktion von Identität erstens als zentrale Koordinationsleistung im Herstellungsmodus von Identität und zweitens als vorläufiges, aber im Moment

des Erzählens stabiles und kommunizierbares – und damit auch im biografisch-narrativen Interview abfragbares – Ergebnis der Identitätsarbeit beschrieben.[18] Damit werden einerseits eine eher formale und andererseits eine tendenziell inhaltliche Seite von narrativer Identität thematisiert, die aber in der Gestalt einer lebensgeschichtlichen Erzählung als Synthese vorliegen. Die Analyse von biografischen Erzählungen bedarf folglich der Rekonstruktion der formalen Aspekte entlang der inhaltlichen Dimensionen (vgl. ebd., S. 32). Daher habe ich mich in Ergänzung der sozialwissenschaftlichen Biografieforschung mit psychologischen Biografieanalysen von Autor(inn)en beschäftigt, die in der Tradition des narrativen Paradigmas stehen und die in Anlehnung an erzähltheoretische Überlegungen den Blick auf narrative Dimensionen autobiografischer Erzählungen weiten.

3.2.2 Ausgewählte Aspekte der (Auto)Biografie aus der Perspektive der narrativen Psychologie

Autobiografische Episoden zu erzählen heißt, sich selbst zum Gegenstand einer Geschichte zu machen. Der Erzähler bzw. die Erzählerin hat den Namen, das Geburtsdatum, den Geburtsort und die Herkunft, also die dokumentierte Identität, mit dem "erzählten Ich" gemeinsam, nicht aber die Zeit, den Ort und die Lebensumstände im Moment des Erzählens (vgl. Tschuggnall 1999, S. 57). Im Hier und Jetzt werden Bilder über das Selbst als Kind, als Jugendlicher und junger Erwachsener entworfen und das Denken, Fühlen und Tun in unterschiedlichen Lebenslagen des erzählten Ichs geschildert. Dabei legt das Genre Autobiografie dem Erzähler "eine Beschreibung des Vorankommens" des erzählten Ichs nahe (Bruner 1999, S. 13). Den Konventionen entsprechend muss der Erzähler das erzählte Ich von der Vergangenheit in die Zukunft versetzen, und zwar so, dass beide "schlussendlich verschmelzen und sich ihrer selbst als Teile eines Selbsts bewußt werden" (ebd.). Um das erzählte Ich aus dem Damals an den Punkt zu bringen, an dem das ursprünglich erzählte Ich zum jetzigen Erzähler wird, bedarf es einer "Theorie des Wachstums oder zumindest der Transformation" (ebd.). Was aber passiert, so die berechtigte Frage von Brockmeier (1999, S. 34), wenn der Entwicklungsbogen zwischen dem erzählten Ich und dem gegenwärtigen Ich-Erzähler so weit überspannt ist, dass "beide sich wie Fremde gegenüberstehen?" In diesem Fall sorgen Übergangs- oder Vermittlungsfiguren dafür, dass der Lauf der Dinge sowohl für den Erzähler als auch für den Zuhörer plausibel und nachvollziehbar bleibt, indem die Übergänge von einem Akteur zum nächsten durch Wendepunkte markiert werden. Schulwechsel, Umzug, der Beginn einer Berufsausbildung u. ä. können Wendepunkte einer Lebensgeschichte darstellen, an denen häufig etwas Unerwartetes, Überraschendes geschieht, "etwas, das mit Erzählroutine und Vorhersehbarkeit bricht" (ebd.). Dass dennoch die Glaubwürdigkeit einer Geschichte erhalten bleibt, liegt daran, dass die Erzählkonventionen in einer "kulturell verstehbaren Weise" verletzt werden, der Regelbruch gewissermaßen selbst konventionell ist (Bruner

18 Einschränkend ist allerdings festzuhalten, dass nach Keupp et al. die Kernnarrationen "nur einen Teil der Metaidentität" eines Subjektes darstellen (ebd., S. 235).

1999, S. 15). Gleichzeitig wird damit die besondere Anforderung an autobiografisches Erzählen erfüllt, etwas Interessantes zu berichten; etwas, das den Erwartungen zuwider läuft und sowohl gewöhnlich als auch ungewöhnlich ist (vgl. ebd.). Narrative Wendepunkte bieten somit die Möglichkeit, die konventionellen Genres, in denen ein Leben erzählt wird, zu individualisieren: "Indem wir ein Ereignis erzählen, das uns veränderte, treten wir zugleich als Akteure unseres Lebens auf, die sich von der Konventionalität und Banalität des Gangs der Dinge befreien können" (Brockmeier 1999, S. 34).[19]

Anhand des Wechselspiels der Ich-Figuren wird deutlich, dass autobiografische Erzählungen nicht nur von Entwicklungen handeln, sondern auch Entwicklungstheorien beinhalten; sie "markieren nicht einfach Stufen oder Stationen einer Chronologie ... Ausdrücklich oder unausgesprochen suchen sie diachrone Transformationen – Veränderungen, Übergänge, Entwicklungen – plausibel zu machen" und zu erklären (ebd.). Jede autobiografische Erzählung hat also neben einer episodischen eine konfigurative Dimension, durch die erst aus einer Abfolge von Ereignissen eine Geschichte entsteht. Auf der Ebene der Plots – der Konfiguration von Ereignissen und Erfahrungen in einen narrativen Sinnzusammenhang – existiert eine Art Theorie darüber, wie die einzelnen, als lebensgeschichtlich relevant erachteten Fakten zusammengehören (vgl. Tschuggnall 1999, S. 60). Welche Episoden aus dem Materialkorpus des Gedächtnisses erinnert, ausgewählt und schließlich erzählt werden, hängt also von einer Theorie der inneren Entwicklungslogik und gleichzeitig von kulturell kanonisierten Geschichten ab, die – kulturell präformierte – narrative Stile, literarische Konventionen, Interpretationsmuster und Erklärungsmodelle als Vorlage für die eigene Geschichte liefern (vgl. Bruner 1999, S. 14; Tschuggnall 1999, S. 57).

Tschnuggnall (1999) weist auf zwei weitere Formen neben dem erzählenden und dem erzählten Ich hin, die in einer lebensgeschichtlichen Erzählung auftreten können. Zum einen kann dies ein "mögliches Ich" sein, unter dem in erster Linie ein antizipiertes Ich verstanden wird, also Vorstellungen darüber, wie man in Zukunft sein wird bzw. keinesfalls sein möchte (vgl. ebd., S. 59). Eine Interviewpartnerin von Tschuggnall entwirft eine besondere Form des möglichen Ichs: "Ihre Erzählung behandelt nicht das, was in Bezug auf sie und ihr Leben möglich *sein wird*, sondern was möglich *gewesen wäre* – ihr mögliches Ich ist das Ich einer fiktiven Autobiografie" (ebd., Herv. i. O.). Tschuggnall kommt daher zu dem Schluss, dass ein narrativer Selbstentwurf nicht nur Vorstellungen davon enthält, wie man war, ist und in Zukunft sein wird, sondern auch darüber, "wie man in der Vergangenheit hätte gewesen sein können und in Zukunft zu sein hofft, wünscht oder befürchtet" (ebd.). Im autobiografischen Erzählen treten die möglichen und tatsächlichen Ichs in einen Dialog und bedingen einander kontinuierlich.

19 Daneben gibt es andere erzählerische Strategien, das erzählte Ich und das erzählende Ich aufeinander zuzuführen. Zum Beispiel kann das erzählende Ich aus der Gegenwart heraus dem Protagonisten seiner Erzählung Wissen und Lebenserfahrung zur Verfügung stellen, die ihm damals nicht vorlagen, durch die Perspektive Dritter aber zum Verhandlungsgegenstand werden (vgl. Brockmeier ebd., S. 35).

Auch andere Dialogstränge überlagern sich in autobiografischen Erzählungen und beziehen die Perspektiven signifikanter Anderer mit ein (vgl. ebd., S. 63ff.). So ist zu berücksichtigen, dass nicht nur vergangene Ereignisse erinnert werden, sondern dass das Vorhaben, das eigene Leben zu erzählen, selbst ein lebensgeschichtliches Ereignis in einem bestimmten Kontext darstellt (vgl. ebd., S. 60). Sein Leben zu erzählen bedeutet jedoch nicht nur, von Handlungen zu erzählen, sondern "es ist selbst ein Handeln" (Brockmeier 1999, S. 37). Dafür spricht der hohe Anteil an Präsensformen (vgl. Bruner 1999, S. 14f.). Tschuggnall kann anhand der Analyse eines biografischen Interviews rekonstruieren, wie sie als Forscherin und in ihrer Rolle als Frau – neben weiteren signifikanten Anderen – zur Ko-Autorin der erzählten Lebensgeschichte ihrer Interviewpartnerin wird (vgl. 1999, S. 64). Sie schlussfolgert daher, dass die gelebte Geschichte der konkreten Interviewsituation den Ausgangspunkt für die erzählten Geschichten bildet (vgl. ebd., S. 62; ähnlich Bamberg 1999):

"Zum einen treten wir mit dem konkreten Gegenüber in Dialog, reagieren auf tatsächliche Äußerungen ebenso wie auf antizipierte Erwartungen der Gesprächspartner; zum anderen antworten wir mit unseren Erzählungen auf die Deutungen und Sichtweisen, die wir selber oder die andere von den berichteten Ereignissen oder Erfahrungen in der Vergangenheit bereits entwickelt haben oder von denen wir glauben, daß sie sie – danach befragt – entwickeln würden; und nicht zuletzt positionieren wir uns mit unserer eigenen Geschichte innerhalb eines kulturellen Feldes möglicher lebensgeschichtlicher Deutungen. Sinn und Bedeutung einer autobiographischen Erzählung konstituieren sich in der Überlagerung dieser unterschiedlichen Dialogstränge; sie resultieren ... aus der 'inneren Dialogizität' jeder autobiographischen Erzählung" (Tschugnall 1999, S. 65f.)

Zusammenfassend ist für die Auswertung biografischer Erzählungen festzuhalten, dass neben der Kontrastierung der erlebten und erzählten Lebensgeschichte die erlebte Geschichte der konkreten Interviewsituation mit in die Analyse einbezogen werden sollte, indem die Dialogstruktur und die Beiträge der beteiligten Interaktionspartner (Wechselspiel der verschiedenen Ich-Formen, signifikante Andere) rekonstruiert werden. Auf diese Weise können Aussagen über die Gestaltungsprinzipien der erzählten Lebensgeschichte getroffen werden, die wiederum Rückschlüsse auf die tiefer liegenden Sinnstrukturen, Deutungsmuster und Theorien des Selbsts zulassen.

4
Empirische Analysen

4.1 Das Sample: Kriterien der Auswahl und Interviewdurchführung

Um den subjektiven Stellenwert der Sozialerfahrungen in der Schule und schulischer Inhalte für die Identitätskonstruktionen junger Migrant(inn)en zu untersuchen, habe ich biografisch-narrative Interviews durchgeführt (Erhebung und Auswertung nach Rosenthal 1995 sowie Lucius-Hoene & Deppermann 2002). Befragt wurden zwölf ehemalige Schüler(innen) mit türkischem Migrationshintergrund zwischen Juni 2003 und Oktober 2004.[20] Die lange Erhebungsdauer ergab sich aus dem theoretischen Sampling, d. h. der Kreis der Befragten wurde nach der vermuteten theoretischen Bedeutsamkeit Schritt für Schritt erweitert. Dabei ist die ursprünglich alle Schulformen umfassende Fragestellung im Laufe des Forschungsprozesses dem Fokus auf so sog. Bildungsbenachteiligte gewichen, d. h. auf Absolvent(inn)en der unteren Schulformen bzw. mit mäßigem Schulerfolg.

Zur Auswahl im Einzelnen: Um die Einflussvariablen besser kontrollieren zu können, ist nur eine Kategorie von jungen Migrant(inn)en in die Befragung einbezogen worden, nämlich Adoleszente aus Arbeitsmigrantenfamilien mit türkischem Migrationshintergrund, weil deren Anteil an den ausländischen Schüler(inne)n an allgemein bildenden Schulen zwischen 1991 und 2000 mit ca. 43,9 % am höchsten war – dies ist in etwa der Zeitraum, in dem die Interviewten die Schule besucht haben (vgl. Diefenbach 2007b, S. 44f.). In Nordrhein-Westfalen, dem Bundesland, in dem die Befragten zu Schule gegangen sind, lag ihr Anteil im Jahr 2000 bei 49,5 % (vgl. ebd., S. 47). Im Vergleich der einzelnen Nationalitäten gehören sie außerdem zu den Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund, die die geringsten Chancen auf Bildungserfolg haben. Obwohl sie nicht diejenigen sind, die bei allen Indikatoren zur Messung der Bildungssituation den jeweils geringsten Erfolg aufweisen (Hunger & Thränhardt kritisieren die "allzu einfache Entgegensetzung EU-Europäer vs. Türken" [2006, S. 6]), werden gerade sie in der Öffentlichkeit und zum Teil auch in Fachdiskursen als Problemkinder dargestellt (vgl. Hunger & Thränhardt 2001, S. 52), was vermutlich Einfluss auf die Deutung ihrer Schulerinnerungen und -erfahrungen nimmt.

In Anlehnung an die Studie von Nittel (1992) wurden *ehemalige* Schüler(innen) befragt, die die Statuspassage in das Erwachsenenalter noch nicht oder soeben

20 Zusätzlich habe ich zwei Interviews mit allochthonen Schulabsolvent(inn)en durchgeführt, um Ethnisierungstendenzen im Auswertungsprozess vorzubeugen.

erst hinter sich gelassen haben (Beruf, Heirat usw.). Mit der Erhebung der retrospektiven Sichtweise sollte sichergestellt werden, dass die Befragten "das nötige Maß an Distanz und Gelassenheit den schulischen Geschehnissen entgegenbringen und sich bei der Darstellung nicht allzu stark von aktuellen Ereignissen und Konflikten in der Schule leiten lassen" (ebd., S. 27). Sie sollten aber noch nahe genug an ihrer Schulzeit sein, um den Einfluss der Schule in ihren aktuellen Ausprägungen erfassen zu können, also in Ausbildung bzw. im Studium oder in den ersten Berufserfahrungen.

Die Interviewpartner(innen) wurden zwischen 1979 und 1982 überwiegend in Deutschland geboren; die in der Türkei geborenen sind vor ihrem zweiten Lebensjahr migriert. Sie haben zwischen 1985 und 2000 die Schule besucht. Die sechs Interviewpartnerinnen sind zwei ehemalige Gymnasiastinnen, zwei Hauptschülerinnen und jeweils eine Real- und Gesamtschülerin. Von den männlichen Interviewten haben zwei die Hauptschule besucht, zwei das Gymnasium und jeweils einer die Förder- und die Gesamtschule. Zum Zeitpunkt des Interviews lagen die Abschlüsse bzw. Abgänge zwischen drei und sieben Jahren zurück. Gemeinsam ist allen Interviewten, dass sie bei ihren Eltern wohnen.

Die Kontaktaufnahme erfolgte in vielen Fällen über eine Schule des entsprechenden Bildungsganges, d. h. ich habe die Schulleiter(innen) angeschrieben, mein Vorhaben dargelegt und um persönliche Vermittlung gebeten. In der Regel sind mir dann besondere ehemalige Schüler(innen) empfohlen worden, d. h. Leistungsstarke und Beliebte. In den beiden Probeinterviews zeigte sich, dass die Interviewten starke Bezüge zu den Vermittlungspersonen herstellten, gewissermaßen ihre Schulerinnerungen um diese Personen gruppierten. Methodische Bedenken setzten vor allen Dingen deswegen ein, weil die Interviewten offenbar davon ausgingen, dass ich diesen Lehrer bzw. diese Lehrerin ebenfalls kenne und sich daher die Zugzwänge des Erzählens nicht entfalteten und beispielsweise Hintergrundinformationen nicht erzählt wurden (Riemann 2003). Ich habe diese Vorauswahl dadurch zu umgehen versucht, dass ich die von der Schule genannten Absolvent(inn)en um weitere Vermittlung zu ehemaligen Mitschüler(inne)n gebeten habe (Schnellballprinzip). Außerdem habe ich über zwei außerschulische Jugendeinrichtungen Verbindungen aufgenommen, denn der Zugang über die Schule gestaltete sich bei den Abiturient(inn)en weniger schwierig als bei den Absolvent(inn)en der unteren Bildungsgänge. In mehreren Telefonaten wurde mir sinngemäß mitgeteilt, dass man mit Schule nichts mehr zu tun und daher auch kein Interesse an einem Interview habe. Ich selber wurde als Angehörige der Institution Schule wahrgenommen, als eine Mischung aus Lehrerin und Journalistin.

Jedem Interview ist mindestens ein persönliches Gespräch vorausgegangen, in dem ich die Besonderheiten des biografischen Interviews erklärt und meine Fragestellung dargelegt habe. Ca. zwei Tage später habe ich telefonisch erfragt, ob Interesse an einem Interview besteht, und wenn ja, einen Termin vereinbart. Von der Möglichkeit, das Interview in der Erstsprache mit einer türkischsprachigen Kollegin durchzuführen, hat niemand Gebrauch gemacht. Alle Interviews wurden in öffentlichen Räumen erhoben, d. h. in den meisten Fällen in einem Café, aber auch

im Büro einer Jugendeinrichtung sowie zwei Interviews bei den Interviewpartner(inne)n zu Hause (vgl. die Postskripta zur Kontaktaufnahme und Interviewsituation auf der Verlagshomepage). Alle Befragten haben auf Wunsch eine Kopie der Tonbandaufnahme ihres Interviews erhalten; die meisten waren daran interessiert. In der Regel habe ich einige Tage nach dem Interview telefonisch nachgefragt, ob ihnen noch wichtige Ereignisse eingefallen seien, die sie ergänzen wollten. Das war bei niemandem der Fall, so dass auch kein zweiter Interviewtermin vereinbart wurde.

Die Interviews sind in der Regel ca. zwei Stunden lang; sie unterscheiden sich allerdings erheblich in der Länge der autonom gestalteten Haupterzählung und dem anschließenden Nachfrageteil. Einige Interviewte haben bereits nach ca. 10 Minuten ihre Erzählung beendet und erst auf Nachfragen ausführlicher berichtet, während andere über zwei Stunden hinweg detailliert von ihren Erlebnissen in der Schule erzählten. Entsprechend habe ich die Auswertung angepasst: Bei langen Stegreiferzählungen habe ich mich in erster Linie auf diese gestützt, während ich bei den vergleichsweise kurzen Haupterzählungen den Nachfrageteil systematisch mit in die Auswertung einbezogen habe.

Nach dem Prinzip der maximalen und minimalen Kontrastierung habe ich vier Interviews in das engere Sample aufgenommen. Es sind dies die Interviews mit:

- Gülmen, der auf der Hauptschule den Realschulabschluss und daran unmittelbar anschließend die Ausbildung zum Industriemechaniker absolviert. Zum Zeitpunkt des Interviews nähert sich das Ende seines befristeten Arbeitsvertrages in seinem Ausbildungsbetrieb; er hat sich bei der Arbeitsagentur arbeitssuchend gemeldet.
- Mustafa, der in der Grund- und in der Hauptschule eine Klasse wiederholt, zwei Schulverweise erhält und nach dem Ende der Pflichtschulzeit die Hauptschule ohne Abschluss verlässt. Der dritte Schulverweis widerfährt ihm auf einem Berufskolleg (Berufsorientierungsjahr), er findet allerdings eine Lehrstelle und absolviert erfolgreich die Ausbildung zum KFZ-Mechaniker. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er arbeitssuchend gemeldet.
- Neslihan, die mehrfach versetzungsgefährdet die Realschule absolviert, daran den Besuch einer höheren Handelsschule und die Ausbildung zur Steuerfachangestellten anschließt. Zum Zeitpunkt des Interviews hat sie die Abschlussprüfung nicht bestanden und muss daher ein weiteres halbes Jahr die Berufsschule besuchen. Der Vorgesetzte in ihrem Ausbildungsbetrieb ist darüber verärgert.
- Selda, die in der zweiten Jahrgangsstufe nicht versetzt wird und auf der Hauptschule den Realschulabschluss absolviert. Sie schließt daran den Besuch der Höheren Handelsschule an, wiederholt dort die zwölfte Klasse und befindet sich nach der Ausbildung zur Steuerfachangestellten bei ihrem ersten Arbeitgeber in der Probezeit. Dort ist ihr mitgeteilt worden, dass man mit ihren Leistungen unzufrieden sei.

Als Unterscheidungskriterien habe ich den Hauptschulbesuch, den erreichten Abschluss, die Strukturkategorie Geschlecht und Merkmale der Bildungsverläufe wie den Besuch einer elementarpädagogischen Einrichtung, Klassenwiederholung, versetzungsrelevante Nachprüfung, den Verbleib ohne Schulabschluss und verschlungene Bildungspfade (Schulze & Soja 2006) zugrunde gelegt. Um den Blick nicht nur auf gravierende Zäsuren oder konsistente Verläufe in der Schulkarriere zu richten, habe ich Neslihan als ehemalige Realschülerin in das Sample aufgenommen. Sie bewegt sich über längere Passagen ihrer Schulzeit in prekären Leistungssituationen, kann sich gerade über Wasser halten, was aber nicht mit offiziellen Brüchen und Friktionen ihrer Schulkarriere verbunden ist (vgl. Helsper & Hummrich 2005, S. 108f.). Selda und Gülmen erwerben auf der Hauptschule den Realschulabschluss, was inzwischen auf mehr als ein Drittel der Hauptschüler(innen) in NRW zutrifft (vgl. Helsper & Hummrich 2005, S. 107). Die Entkopplung von Schulabschluss und Schulform ist aber relativ zu sehen und kann die Skepsis gegenüber dem stark gegliederten Schulsystem nicht grundlegend relativieren: Sofern nämlich die Abnehmerinstitutionen von Schulabsolvent(inn)en die "institutionelle Hierarchie gleicher Abschlüsse wahrnimmt und bei Auswahlprozessen wirksam werden lässt", wird die "Entkopplung von Schulform und Schulabschluss letztlich wieder unterlaufen" (ebd.). Hier interessierten also die retrospektive Deutung der Übergänge zwischen Grund- und Hauptschule und der Eintritt in das Berufsleben.

Bei der Darstellung der Fallanalysen habe ich den Schwerpunkt auf die beiden männlichen Befragten gesetzt. Für sie sind die einzelnen Arbeitsschritte des Auswertungsprozesses detailliert nachvollziehbar.[21] Dies ist als Akzentierung gegenüber dem inzwischen breiter ausgewiesenen Forschungsstand zu bildungserfolgreichen Migrantinnen gedacht. Auch die Porträts der beiden weiblichen Befragten basieren auf vollständigen Fallrekonstruktionen. Sie setzen bei der biografischen Gesamtformung an, was die Nachprüfbarkeit des sequentiellen Vorgehens erschwert, dafür aber Redundanzen vermeidet.

Die Namen der Befragten sind anonymisiert und von den Interviewten selbst gewählt. Bis auf Mustafa, er wollte seinen Namen ausdrücklich nicht verändern. Orte und Namen Dritter sind ebenfalls anonymisiert. Die folgenden Analysen beziehen sich auf die Interviewtranskripte, die auf der Verlagshomepage zu finden sind.

4.2 Fallrekonstruktion Gülmen

4.2.1 Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte

Gülmens Eltern sind als sog. Gastarbeiter Anfang der 70er-Jahre in eine große kreisangehörige Stadt mit rund 65.000 Einwohnern nach Nordrhein-Westfalen eingewandert. Ihre Migration liegt noch vor dem Anwerbestopp 1973, aber ca. zehn

21 Im Laufe des Auswertungsprozesses erfolgten die Entwicklung von Strukturhypothesen, die kommunikative Validierung von Lesarten und die Diskussion von (Zwischen-)Ergebnissen in verschiedenen Interpretationswerkstätten.

Jahre nach dem Anwerbevertrag mit der Türkei von 1961. Dass das Ehepaar, beide Anfang 20, gemeinsam migriert, ist insofern untypisch, als der überwiegende Teil der damals angeworbenen Arbeitskräfte männlich, jung und ohne Familienangehörige einreiste und in Baracken oder Sammelunterkünften untergebracht war. Ihr Aufenthalt sollte gemäß dem Rotationsprinzip vorübergehend sein, d. h. nach dem zeitlich befristeten Arbeitsaufenthalt war die Rückkehr in das Herkunftsland geplant.

Gülmens Eltern beginnen im Gegensatz dazu ihr neues Leben unter anderen Vorzeichen, sie nehmen keine Trennung in Kauf und verbinden möglicherweise vom ersten Moment der Migration an längerfristige Aufenthaltsperspektiven und Integrationsabsichten. Schiffauer deutet den Zusammenhang von Familientrennung und Mobilität als Konflikt, der das "Leben dieser Generation strukturieren sollte: der Konflikt zwischen ihren ökonomischen Träumen und ihren sozialen Verpflichtungen" (2004, S. 90). Familien, die sich wie Gülmens Eltern gegen eine Trennung entschieden, mussten vergleichsweise hohe Lebenshaltungskosten in Deutschland und infolgedessen Abstriche am Plan einer frühen Rückkehr hinnehmen (vgl. ebd.).

Über die Erwerbstätigkeit von Gülmens Mutter ist nichts bekannt, es wäre ihr aber bis zur Geburt des ersten Kindes 1976 für zwei bis drei Jahre möglich gewesen, einer Arbeit nachzugehen. Drei Jahre nach Gülmens Schwester wird sein Bruder geboren, Gülmen selbst folgt ein Jahr später (1980).

Kennzeichnend für die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bei Gülmens Geburt sind die konkurrierenden Integrationskonzepte der Bundespolitik, infolge der Ölkrise die wirtschaftliche Rezession und wachsende Arbeitslosigkeit sowie ein zunehmend "türkenfeindliches Klima" (Hunn 2004, S. 86). Einerseits forderte das Kühn-Memorandum von 1979 die Anerkennung der faktischen Einwanderung und empfahl als integrationspolitische Maßnahmen neben dem Optionsrecht auf Einbürgerung, einer größeren Rechtssicherheit und der Einführung des kommunalen Wahlrechts für Ausländer insbesondere die Förderung der zweiten Migrantengeneration im Bildungssektor (vgl. Auernheimer 2003, S. 39). Andererseits blieben diese Empfehlungen jahrzehntelang folgenlos, stattdessen verfolgte die Ausländerpolitik weiterhin das Konzept der zeitlich befristeten Integration und restriktiven Zuwanderung und diskutierte Anfang der 80er-Jahre, "ob mit der Senkung des Kindernachzugsalters der Familiennachzug verringert und wie die freiwillige Rückkehr von Arbeitsmigranten in ihre Herkunftsländer gefördert werden könnte" (Rückkehrprämie) (Reißlandt 2005). Insgesamt hatte sich das gesellschaftliche Klima zu Ungunsten der Gastarbeiter verschlechtert, die öffentliche Debatte wurde durch die Frage nach der Integrationswilligkeit und -fähigkeit der Migrant(inn)en beherrscht, die öffentliche Stimmung "wendete sich 'gegen zu viele Ausländer', die 'uns die Arbeitsplätze wegnehmen'" (Ohlinger & DOMiT 2004, S. 327) – 1983 erreichte nämlich die Arbeitslosigkeit mit mehr als 2,2 Millionen Erwerbslosen einen historischen Höchststand. Besonders betroffen waren die ausländischen Arbeitnehmer und unter ihnen insbesondere die türkischen Arbeitsmigranten, die weitaus am häufigsten in krisenanfälligen und vom Strukturwandel betroffenen Branchen beschäftigt waren (vgl. Hunn 2004, S. 85). Hunn konstatiert darüber hinaus,

dass die türkischen Migranten zu Beginn der 80er-Jahre zunehmend "zur Zielscheibe ausländerfeindlicher Manifestationen" wurden, und spricht von einer aufkommenden "Türkenfeindlichkeit" (Hunn 2004, S. 86). Sie führt dies u. a. auf die internationale Politisierung des Islams zurück; Migranten türkischer Herkunft, die "als 'Fremde' besonders sichtbar waren", wurden verstärkt "vor allem als Muslime wahrgenommen" (ebd., S. 85). Die in Teilen der autochthonen Bevölkerung auftretende "Überfremdungsangst" wurde auch von prominenten Vertretern des öffentlichen Lebens geschürt, die die "unbestritten vorhandenen, aber eben nicht unveränderlichen kulturellen Unterschiede zu einer ethnischen Grenzziehung zwischen Türken und Deutschen nutzten" (ebd., S. 86).

Gülmen besucht im Alter von vier Jahren den Kindergarten, was darauf hindeutet, dass die Eltern den deutschen Bildungsinstitutionen offen gegenüberstehen. Möglicherweise sind sie durch die Einschulung ihrer Tochter und damit ihrem vermutlich ersten Berührungspunkt mit dem Bildungswesen auf die Möglichkeiten der vorschulischen Erziehung sowie auf die Bedeutung der Deutschsprachkenntnisse für die Schulbildung aufmerksam geworden. Für Gülmen mag die Familienkonstellation, ältere Geschwister zu haben, in dieser Hinsicht von Vorteil sein, weil die vorschulische institutionelle Betreuung die Chancen auf einen guten Start in die Schullaufbahn steigert. Kinder aus Migrantenfamilien profitieren noch stärker vom Besuch des Kindergartens als Kinder aus autochthonen Familien (vgl. Diefenbach 2007b, S. 49f.). Möglicherweise wird Gülmen aber auch aufgrund der Geschwisterfolge mit erhöhten Erfolgserwartungen konfrontiert, berücksichtigt man die in der Regel hohen Bildungsaspirationen von türkischen Migranteneltern (vgl. Nauck 1994) und unterstellt, dass Gülmens Schwester ohne vorschulische Betreuung in der Grundschule Anlaufschwierigkeiten hatte. Er könnte, wie sein zwei Jahre jüngerer Bruder auch, zum Hoffnungsträger für den gesellschaftlichen Aufstieg der Familie werden, der von den zunehmenden Kenntnissen der Eltern über das deutsche Bildungswesen profitiert.

Gülmen absolviert seine Schullaufbahn, ohne verspätete Einschulung und von der Grundschule bis zur Hauptschule ohne Klassenwiederholungen und Schulwechsel, in zehn Jahren und erwirbt 1997 die Fachoberschulreife. Auf ihn treffen also, abgesehen von der Übergangsempfehlung für die Hauptschule und ungeachtet seiner tatsächlichen Leistungen, die formalen Kriterien, anhand derer sich institutionelle Diskriminierung bzw. eine Benachteiligung aufgrund der sozio-kulturellen Herkunft bestimmen lassen, auf den ersten Blick nicht zu. Gerade weil Gülmen aber eine stringente Schullaufbahn und einen 10b-Hauptschulabschluss vorweisen kann, stellt sich die Frage nach der leistungsgerechten Übergangsempfehlung; m. a. W., ob er nicht ebenso gut die Realschule hätte besuchen und damit seine Chancen bei der Ausbildungsplatzsuche hätte verbessern können.

Gülmens Hauptschule weist eine räumliche Besonderheit auf: Die Erprobungsstufe sowie die Klassen sieben und acht wurden während seines Schulbesuchs in einem anderen Gebäude unterrichtet als die Stufen neun und zehn, die ca. zwei Kilometer entfernt in einem anderen Ortsteil untergebracht waren. Die jahrgangsübergreifende Sozialisation durch Mitschüler(innen) in gemeinsamen Pausen, auf Schul-

wegen etc. war somit eingeschränkt. Altershomogene Gruppen mögen unter disziplinarischen Gesichtspunkten vorteilhaft erscheinen, zu konstatieren ist ein Mangel an der sonst üblichen Vielfalt an alterstypischen Rollenmustern bzw. Vorbildern bei der Bearbeitung von jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben, und zwar bei der Antizipation der jüngeren als auch im Rückblick der älteren Schüler. Im engeren Sinne könnte es für die eigene Schullaufbahn von Bedeutung sein, ältere Jugendliche aus den Abschlussjahrgängen während ihrer Bewerbungsphase und zu Praktikumszeiten zu erleben oder auch durch sie informell über die verschiedenen Abschlussarten der Hauptschule ins Bild gesetzt zu werden.

Nahtlos an den Erwerb der Fachoberschulreife erhält Gülmen 1997 einen Ausbildungsplatz zum Industriemechaniker in einem Betrieb der Metall verarbeitenden Industrie am Wohnort seiner Familie. Zum Zeitpunkt des Interviews im Juli 2003 ist Gülmen seit zwei Jahren in seinem Ausbildungsbetrieb beschäftigt – allerdings mit einem zeitlich befristeten Arbeitsvertrag. Dass er nach der Ausbildung übernommen wurde, spricht für ein Interesse an Gülmens Arbeitsleistung und einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss; die Befristung könnte auf das betriebsinterne Interesse z. B. an Flexibilität zu Stande gekommen sein und muss nicht im Zusammenhang mit der Zufriedenheit mit Gülmens Leistungen bzw. 'Führung' stehen.

Zur Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte von Gülmen lassen sich folgende Strukturhypothesen zusammenfassen:

Gülmen kann auf eine nahtlose, in allen Teilen erfolgreich abgeschlossene (Berufs)Schullaufbahn zurückblicken und teilt nicht das Schicksal der verschlungenen Bildungspfade anderer Migrantenjugendlicher. Für die biografische Präsentation stehen ihm – um die Extreme der plausiblen Lesarten zu nennen – die Möglichkeiten offen, diesen Weg als problem- und mühelos darzustellen und sich entweder zufrieden oder – vorenthaltene Chancen vor Augen – unzufrieden zu äußern. Möglich wäre auch, dass er seine Schulzeit als steinigen Weg beschreibt, Hürden und Barrieren in den Vordergrund stellt und sich entweder als Opfer dieser widrigen Umstände oder, die Akteursrolle betonend, als souveräner Gestalter mit Kampfgeist präsentiert.

In der Familienkonstellation könnte Gülmen sich als Träger der familiären Bildungsaspirationen und sozio-ökonomischen Aufstiegserwartungen beschreiben, der in der Geschwisterfolge in dieser Hinsicht eine besondere Rolle einnimmt. Eine oppositionelle Haltung im Sinne einer Leistungsverweigerung ist eher unwahrscheinlich, auch wenn sie nicht für den gesamten Zeitraum ausgeschlossen werden kann, da Gülmens Ausbildungsbetrieb zugleich die Erwerbsstätte seines Vaters ist und dies als Hinweis auf Familiennähe bzw. familiennahe Sozialisation gewertet werden kann. Selbst wenn die Wahl dieses Ausbildungsplatzes eine Notlösung aufgrund mangelnder anderer Angebote war, ließe sich Gülmens Antwort auf die Dynamik seiner familialen Generationenbeziehung als abgrenzende Bezugnahme beschreiben.

4.2.2 Text- und thematische Feldanalyse

4.2.2.1 "Wir haben halt eben Spaß gehabt." – Die Kindergartenzeit I

Gülmen eröffnet seine Stegreiferzählung, nachdem er sich versichert hat, dass er nah genug am Mikrofon sitzt, womit er sein Entgegenkommen verdeutlicht, sich auf das Interview und die technischen Gegebenheiten der Aufzeichnung einzulassen. Da er sehr nervös wirkt, lässt sich dieser Einstieg auch als Verlegenheitsgeste deuten, zumal wir zuvor gemeinsam eine Probeaufzeichnung durchgeführt hatten. Er unterstreicht damit den Rahmen, in dem wir uns bewegen, die Interviewsituation und die darin angelegte Ambivalenz, einer unbekannten Person die eigene Lebensgeschichte zu erzählen. Durch die auf einer Metaebene angesiedelte Rückfrage wird diese Ambivalenz aber kontextualisiert, so dass er nach einem bestätigenden "okay" und einer kurzen Pause seine Erzählung beginnt. Eine andere Lesart, dass er durch die Frage nach der Nähe zum Mikrofon technische Pannen ausschließen möchte, da er seine Erzählung für aufzeichnungswürdig respektive erzählwürdig hält, kann auch mit der Folgesequenz nicht ausgeschlossen werden, obwohl hierin angelegt sein könnte, dass Gülmen einen originellen und die Besonderheiten seiner Lebensgeschichte betonenden Einstieg wählt. Mit dieser Erwartung bricht er, indem er bewertet, dass seine Geschichte "irgendwie typisch" beim Kindergarten anfange und er somit das 'Gewöhnliche' hervorhebt. Er setzt nicht etwa bei seiner Geburt, dem Kennenlernen seiner Eltern oder einem aktuellen Erlebnis an, sondern bei der Kindergartenzeit. Dies entspricht der Lesart, dass er sich auf die von ihm antizipierten Anforderungen des Interviews einlässt und von seinen Schulerfahrungen berichtet, wie ich es ihm im Vorgespräch erläutert hatte, und daher vorherige Erlebnisse, familiengeschichtliche oder auch Erinnerungen aus frühester Kindheit, ausspart. Gülmen fährt evaluierend aus heutiger Sicht fort, dass "die Lehrer ... es wirklich hingekriegt" hätten, dass sie "Spaß gewonnen haben" und es deswegen "kein Problem" gewesen sei, "jeden Tag dahin zu gehen". Dass er vorwegnimmt, diese Zeit könne generell problematisch sein, um dies sogleich zu revidieren, erhärtet die Lesart, dass er sich am Vorgespräch orientiert, in dem wir bereits schulische Diskriminierungserfahrungen erörtert hatten. Eine daraus resultierende, problematische Perspektive auf seine Kindergartenzeit entkräftet er also, zeigt gleichzeitig aber auch sein Bemühen, meinem Interesse an diesem Interview gerecht zu werden. Anfängliche Schwierigkeiten im Kindergarten bezeichnet er als "natürlich", denn das sei "ja ne ganz andere Sache" gewesen. Das heißt, er will erinnerte Probleme als altersspezifische Entwicklungsaufgaben und somit als typisch für die Kindergartenzeit verstanden wissen und nicht als individuelle Erlebnisse. Kontrastierend hierzu wirkt allerdings seine Aussage, dass er "nicht direkt mit den Kindern zusammen gespielt" habe ("immer immer alleine"), die er aber nicht weiter ausführt, sondern dem entgegensetzt, dass sie "halt eben Spaß gehabt" hätten. Der Wechsel von der Ich-Form zu dem übergeordneten Kollektiv Kinder ("wir") weist erneut auf das Präsentationsinteresse hin, negative individuelle Erlebnisse dem Allgemeinplatz Schöne Kindergartenzeit unterzuordnen. Diesem Muster folgend verneint er auch für diese Zeit Fremdheitserfahrungen, er-

neut an mein vermeintliches Vorverständnis anknüpfend, dass "du ja" erstmal nicht verstehst, "ob du jetzt Ausländer bist oder ob Deutscher". Dem Resümee, "du gingst dahin, hast dein Spaß gehabt und deine Mutter hat dich irgendwann mal wieder abgeholt", fügt Gülmen hinzu, was den bereits zwei Mal genannten Spaß ausmacht: das Fußballspielen. Dies kontrastiert mit der vorgehenden Aussage, dass er immer allein gespielt habe; wobei nicht entscheidend ist, wie es sich tatsächlich zugetragen hat, sondern wie Gülmen sich erinnert. So ist an dieser Stelle ernst zu nehmen, dass er offenbar zwei sich widersprechende verdichtete Erlebnisse erinnert; es sei denn, er hat mit sich selber Fußball gespielt, was aber durch die Verwendung von "wir" ausgeschlossen werden kann. Dies spricht dafür, dass er Fußball als generatives Thema einführt, verbunden mit dem thematischen Feld "Ich hatte viel Freude", und daher neben der Erinnerung bestehen kann, immer allein gespielt zu haben.

An das Vorgespräch und damit erneut an aus seiner Sicht für mich relevante Themen anknüpfend nimmt Gülmen in der Folgesequenz eine Positionierung als 'Ausländer' vor. Er habe beim Frühstück zum ersten Mal Unterschiede zwischen seinen Pausenbroten und denen der anderen Kinder bemerkt ("Schweinefleisch"), womit er seine vorherige Aussage, keine Differenzerfahrungen in der Kindergartenzeit erlebt zu haben, revidiert. Allerdings thematisiert er auch diesen Bruch nicht, denn für ihn blieb diese Erfahrung in dem Sinne folgenlos, dass sie nicht negativ belegt ist bzw. so von ihm erinnert wird ("dann hat man so geguckt") und fügt sich dem dominanten Präsentationsinteresse, keine leidvollen Erfahrungen zu berichten. Entsprechend werden Probleme erzählerisch so integriert, dass sie relativiert und bisweilen verharmlost werden. So räumt Gülmen resümierend in einem Nebensatz ein, dass es "außer mit der Sprache ... eigentlich kein Problem im Kindergarten" gegeben habe. Dass mangelnde Deutschkenntnisse eine Ursache für die Kontaktschwelle zu anderen (monolingual deutschsprachigen) Kindern gewesen sein könnten, führt Gülmen nicht an, so wie er überhaupt diese Evaluation nicht weiter kommentiert. Dass er an dieser Stelle ein Problem benennt, aber nicht weiter ausführt, mag darauf zurückführen sein, dass Gülmen auch darum bemüht ist, ein gutes Interview zu geben, m. a. W., dass er aufrichtig erzählen will und daher eher beiläufig, aber der Vollständigkeit wegen die Verständigungsprobleme im Deutschen erwähnt. Entsprechend relativiert er im Anschluss erklärend, dass man ja zu dieser Zeit noch nicht viel wisse und wiederholt, dass "man immer nur Spaß gehabt" habe. Aus der heutigen Erzählperspektive heraus verdeutlicht er, damals den Auftrag der Bildungsinstitution nicht durchschaut zu haben, wobei offen bleibt, ob Gülmen dies bedauert oder lediglich erklärend anführt; aber hervorhebt, dass er der vorschulischen Erziehung unter dem Gesichtspunkt der Leistungsorientierung einen hohen Stellenwert einräumt.

Als Strukturhypothese lässt sich festhalten: Gülmens Präsentationinteresse ist darauf ausgerichtet, keine leidvollen Erfahrungen zu berichten und sich somit dem Stigma des 'Ausländerkindes' zu entziehen. Entsprechend wählt er erzählerisch keine Opferperspektive, sondern ist darum bemüht, einerseits freudvolle Ereignisse in den Vordergrund zu stellen und andererseits das Gewöhnliche seiner Kin-

dergartenzeit hervorzuheben, indem er leidvolle Erfahrungen als typische Erlebnisse im Ablöseprozess von der Familie zur Bildungsinstitution der frühkindlichen Erziehung darstellt.

4.2.2.2 "Ich hatte irgendwie direkt Spaß am Lernen." – Die Grundschulzeit

Chronologisch schließt Gülmen an den Bericht über seine Kindergartenzeit den über seine Grundschulerfahrungen an. Dort habe er "zum ersten Mal dann" verstanden, "dass ich Türke bin und andere Deutsche", wobei Gülmen nicht konkretisiert, worauf dieses Verstehen beruhte. Während er für die Kindergartenzeit konstatiert, Unterschiede "mitbekommen" zu haben, ist für die Grundschulzeit insofern eine Steigerung zu verzeichnen, als er angibt, verstanden zu haben. Bemerkenswert ist, dass er im Folgenden das gleiche erzählerische Muster zur Entschärfung verwendet wie in der Eingangssequenz: Er "hatte wirklich Spaß" in der Grundschule. Das heißt, dass auch hier Differenzerfahrungen dem Präsentationsinteresse untergeordnet werden, sorgenfreie oder zumindest nicht leidvolle Schulerfahrungen aufgrund seines Ausländerstatus erlebt zu haben. So fährt er – erneut an mein vermeintliches Vorverständnis anknüpfend – fort, "in der ganzen Grundschule ... nie ... gemerkt" zu haben, dass "man irgendwie als Ausländer ... vernachlässigt wird oder so". Die Lehrer "waren alle gut", und er habe "da besseren Spaß am Lernen gehabt", es sei "ja auch mal was Neues" gewesen und so, wie die Lehrer "das beigebracht haben, war schon gut". Abgesehen von der positiven Bewertung seiner Lehrer hebt Gülmen – vergleichbar mit den Sequenzen zur Kindergartenzeit – hier auf allgemeine Kindheitserfahrungen ab, die in der Regel mit dem Eintritt in die Grundschule verbunden sind: gesteuerte(r) Lernprozesse und Kompetenzerwerb. Dass er wieder von "Spaß" spricht und das "Neue", sprich Ungewohnte, nicht problematisiert (wie zuvor), ergänzt sein Präsentationsinteresse um die Darstellung als wissbegierigen oder zumindest lerneifrigen Schüler ("ich hatte irgendwie direkt Spaß am Lernen"). Dass er diese Lernbereitschaft auch auf sein außerschulisches Umfeld ausdehnt und berichtet, dass seine ältere Schwester ihm "dann schon in der Schule geholfen" habe, belegt diese Lesart, wobei Gülmen damit indirekt einräumt, dass er Unterstützung brauchte.

Gülmen stellt sich im Anschluss selbst die Frage "wie war die Grundschule noch" und knüpft explizit an die vorangegangene Sequenz an ("wie gesagt"), dass er in der Grundschulzeit zum ersten Mal verstanden habe, dass "wir Türken und dass die Deutsche" sind. In den Pausen haben sie "Türkei gegen Deutschland" Fußball gespielt, "nicht irgendwie feindlich", sie haben dabei "nur Spaß gehabt". Ob die Gruppeneinteilung der Fußballmannschaften und die sportlichen Pausenaktivitäten damals so spielerisch verlaufen sind, wie Gülmen insgesamt vermitteln will, kann nicht entschieden werden. Allerdings stellt sich die Frage, ob schon zuvor ein Reservoir ethnisch-nationaler Unterscheidungsmerkmale vorhanden war, entlang dessen eine solche Einteilung vorgenommen werden konnte oder ob – Gülmens Erinnerung folgend – die Differenz und das Bewusstsein darüber erst durch diese Einteilung geschaffen wurde. Auch in dieser Sequenz ist die Thematisierung von

Differenz eingebettet in einen freudvoll-spielerischen Kontext, und Gülmen lässt erneut nicht die Vermutung aufkommen, dass er Nachtteile gehabt oder negative Erfahrungen gemacht haben könnte. Er entschärft die im Sport angelegte Konkurrenzsituation, die insbesondere beim Fußball national aufgeladen ist, durch den Hinweis, dass im Unterricht "dann alle wieder zusammen" waren und es "nicht irgendwie so ne verschiedene Gruppierung" gab. Zur Bestätigung dieser Aussage und um möglicherweise Zweifel an der Glaubwürdigkeit auszuräumen, grenzt er den Geltungsbereich ausdrücklich auf die Grundschulzeit ein, denn "da hast ne noch dieselben Interessen gehabt". Dies lässt erwarten, dass Gülmen in der Erzählung seiner Hauptschulzeit auf Konflikte zu sprechen kommen wird. M. a. W.: Um die bisherige Lesart und das bisher rekonstruierte Präsentationsinteresse im weiteren Verlauf bestätigen zu können, müssten erzählerische Strategien nachzuweisen sein, die es Gülmen erlauben, von Konflikten berichten zu können, ohne dabei den Grundtenor der gewöhnlichen oder auch 'normalen' Kindheit bzw. Jugend zu verlassen. Des Weiteren ist diese Passage aufschlussreich, da sie einen Hinweis darauf gibt, wo Konfliktlinien zu finden sein könnten. Indirekt gibt Gülmen zu verstehen, dass Konflikte dort auftreten, wo keine gemeinsamen Interessen bestehen, und bezieht dies auf Interaktionen mit Mitschüler(inne)n. Ausgeschlossen oder zumindest ungenannt bleiben Erlebnisse mit Lehrer(inne)n oder subtil erlittene Erfahrungen durch strukturelle Ungleichheiten. Das heißt, der Möglichkeitshorizont für die Thematisierung von Konflikten ist begrenzt auf Interaktionen, die zumindest dem Alter und den Rollenmustern nach auf gleicher Augenhöhe unter Schüler(inne)n stattfinden, und gibt nicht den Blick frei auf Interaktionen, denen strukturell eine Machtasymmetrie innewohnt. Die erzählerische Positionierung wäre somit erneut nicht die einer Opferperspektive, wodurch Gülmens Präsentationsinteresse weiter aufrechterhalten bliebe.

Im Folgenden bewertet Gülmen seine Grundschulzeit verallgemeinernd als "sehr schön", berichtet aber direkt im Anschluss von einer verdichteten Situation, die er mit "schön war das nicht mehr" einleitet. Er habe sich in der Grundschule zum ersten Mal "gestritten" ("geschlagen"), das sei "auch wieder was Neues" gewesen. Im Kontrast zur vorhergehenden Sequenz fährt er erläuternd fort, dass das "natürlich" mit dem "Kapitän der so genannten deutschen Mannschaft" geschehen und die Ursache dafür "wieder" der Fußball gewesen sei. Gülmen kann mit "natürlich" einerseits andeuten, dass dies *ausgerechnet* der Kapitän der gegnerischen Mannschaft gewesen sei, und damit explizit den Bruch zur vorangegangen Aussage beiläufig thematisieren. Andererseits kann er damit aber auch auf einen Zusammenhang hinweisen, der sich für ihn logisch ergibt: zum Ersten in Fortführung und Bestätigung der Lesart der vorangegangenen Sequenz, dass ein Konflikt sich im sportlichen Konkurrenzkampf artikuliert, dort seinen Ursprung und Austragungsort hat, und möglicherweise zum Zweiten, dass Gülmen sich mit niemand Geringerem als mit dem Kapitän der anderen Mannschaft gestritten hat. Dies könnte sein Präsentationsinteresse um einen weiteren Aspekt ergänzen, nämlich um den, dass Gülmen sich als Wort- und Spielführer versteht, der die weniger "schöne" Aufgabe hat, Konflikte auszutragen, und dies auch körperlich.

Um die Plausibilität dieses Streits zu verdeutlichen, evaluiert Gülmen, dass Fußball

in seinem Leben "im Grunde genommen ... ne sehr sehr große Rolle gespielt" habe, "jetzt noch immer, damals schon". Entsprechend ist Fußball weiterhin ein Thema, in das Entstehen von Freundschaften sowie Freitzeitaktivtäten eingebettet sind. Seine Freunde und er seien nie "die Typen" gewesen, die nach der Schule gern geübt, sondern die sich nach den Hausaufgaben sofort zum Fußball auf dem "türkische[n] Spielplatz" getroffen haben. Auch "die deutschen Spieler" seien dorthin gekommen, wobei offen bleibt, ob sie, wie in den Pausen, gegeneinander oder in anderen Gruppenzusammensetzungen, z. B. nach Leistungsstärke gemischt, gespielt haben.

Gülmen schließt eine Episode an, anhand derer er verdeutlicht, dass er zwischen sozialem und kognitiv-zweckrational orientiertem Lernen in der Schule unterscheidet. Den Anlass dafür bietet der Schulverweis seines damaligen besten Freundes, der "wegen nem Mädel ... geflogen" sei, wobei er erwartungswidrig im Folgenden keinen kausalen Zusammenhang zwischen dem "Mädel" und den auf einer Schulfeier demolierten Schränken herstellt. Möglicherweise will er damit seine Distanz zum anderen Geschlecht während der Grundschulzeit unterstreichen, als hätte er gewissermaßen gut daran getan, sich nicht – wie sein bester Freund – mit Mädchen einzulassen. Im Unterschied dazu erzählt er von der Freundschaft zwischen Jungen, die bereits in so jungen Jahren ("obwohl wir schon Kleinkinder waren") wussten, dass "Freunde für einen alles tun" und sie "für jeden ... alles gemacht" haben. Sein bester Freund nimmt die Schuld für zwei von Gülmen zerstörte Schulschränke auf sich, und was in Gülmens Schilderung eher nach einem Dummen-Jungen-Streich klingt, hat zur Konsequenz, dass sein Freund von der Schule verwiesen wird. Gülmen habe "das erste Mal" erfahren, "dass der eine sich für den anderen so einsetzt", und habe "auch viel gelernt": "In dem Moment wusste ich direkt, dass man Sachen lernt, die nichts mit der Schule zu tun haben; also es gibt mehr, also die Schule ist zwar wichtig, aber, dass man für den anderen da ist, das lernst du nicht in der Schule, das lernst du so". Er sei dann "erstmal alleine" gewesen, habe sich "beschissen gefühlt" und "das auch niemandem erzählt". Diese nahezu idealisierte Freundschaft einschränkend räumt Gülmen ein, dass "das Komische daran war", dass sie sich außerhalb der Schule nie gesehen und getroffen haben, und als sein bester Freund "von der Schule weg war, war der nicht da für" ihn: "Die Schule war so unser Treffpunkt, sag ich mal, alles andere war nur große unbekannte Welt draußen". Das erweiterte Verständnis von Lernen als erfahrungsbezogener Prozess und Erwerb von sozialen Kompetenzen, das Gülmen hier als zentrales Erlebnis seiner Grundschulzeit präsentiert, wird dadurch näher an den Schulkontext gerückt, als Gülmen dies zuvor dargestellt hat. Er erinnert Schule als 'Kontakthof', als Dreh- und Angelpunkt für Beziehungen und Interaktionen, die rückblickend nach seinem Verständnis nicht im Bildungsauftrag der Grundschule vorgesehen sind.

Gülmen greift daraufhin den begonnenen Bericht über einzelne Unterrichtsfächer wieder auf und erzählt von einem Streich, den er seinem Musiklehrer gespielt habe, um den Unterricht zu unterbrechen ("ich hab alles gemacht, dass ich bloß keine Musik habe"). Er berichtet nicht von den Konsequenzen, sondern fährt mit einer Erzählung über eine Klassenfahrt in der vierten Klasse fort. Auch hier eröffnet er

das Spannungsfeld Mädchen vs. Fußball, räumt aber ein, dass er "zum ersten Mal auch ... mit Mädchen was zu tun haben" wollte. Es sei "ziemlich viel passiert", er habe einem Mädchen Geld für eine Strähne von ihrem Haar bezahlt, wobei er dies abmildert, indem er abschließend evaluiert, dass er "nur Fußball gespielt und ein bisschen mit den Weibern gequatscht" habe. Damit hält er die angelegte Darstellung aufrecht, dass während seiner Grundschulzeit vor allen Dingen der Fußball wichtig und die Beziehung zum anderen Geschlecht nachgeordnet, wenn nicht sogar unwichtig gewesen sei. In den Folgesequenzen ist zu beobachten, wie sich die beiden konkurrierend eingeführten Themen Fußball und Mädchen weiter entwickeln, ob Gülmen beispielsweise eine harmonisierende oder dramatisierende Erzählweise wählt und welche Referenzhorizonte für thematische Felder eröffnet werden. Eher beiläufig erwähnt Gülmen, dass er den "coolen Typen", in den das Mädchen verliebt gewesen sei, "natürlich erstmal richtig zusammengeschlagen" bzw. später in abgeschwächter Darstellung "ein bisschen zusammengeschlagen" habe. Im Kontext des Dummen-Jungen-Streichs und des verliebten Viertklässlers, der sein gesamtes Taschengeld für eine Haarsträhne aufwendet, erscheint diese Episode harmlos, weil Gülmen mit "natürlich" darauf verweist, dass Jungen im Grundschulalter Konflikte auf diese Art und Weise lösen und sich an so an ihrem 'Nebenbuhler' rächen.

Anschließend evaluiert Gülmen seine Grundschulzeit vor dem Hintergrund der weiteren Schullaufbahnentscheidung: Die Grundschule "ging vorbei", bis er in der vierten Klasse verstanden habe, "dass man jetzt ähm auch als Freunde verschiedene Wege geht ... du wurdest dann praktisch ins Lehrerzimmer wieder zitiert und dann hat man dir auch irgendwie gesagt, wo du auch hinkommst" . Gülmen hebt zum Ersten hervor, dass die Trennung der Schulwege vor allen Dingen wegen des sich scheidenden Freundeskreises bestimmend gewesen sei und weniger wegen der Bedeutung für seine weitere Schullaufbahn. Zum Zweiten erinnert er sich nicht an die schriftliche Übergangsempfehlung, sondern an ein Gespräch im Lehrerzimmer, von dem er nicht mehr so recht weiß, ob seine Eltern daran teilgenommen haben oder nicht. Er betont, dass er damals nicht gewusst habe, "dass die Noten dafür da sind", und präsentiert sich somit als unbedarft und unkundig im Hinblick auf die schulische Leistungsthematik. Seine Lehrer erscheinen als Entscheidungsträger, seine Eltern und er als 'Urteilsempfänger', die zwar ein Interesse an "guten Noten" hegten – Gülmen erhielt dann "immer Geld" –, die aber von ihrem Mitsprache- und Entscheidungsrecht keinen Gebrauch gemacht haben bzw. nicht machen konnten, da sie sich über ihr Gestaltungspotential nicht im Klaren waren. Gülmen will an dieser Stelle zunächst seine Erzählung zur Grundschulzeit beenden, fragt, ob das "reicht" und fügt dann eine Episode aus der Kindergartenzeit ein ("also es gibt noch ne Geschichte").

4.2.2.3 "Ich wusste ja auch nicht, dass man sich anstrengen soll oder so." – Die Kindergartenzeit II

Gülmen erzählt von einem Autounfall, bei dem sein Freund verunglückt ist. Er weiß bis heute nicht, ob sein Freund diesen Unfall überlebt hat. Dieses Erlebnis ragt für

ihn deutlich in die Gegenwart hinein: "Wenn wir heute an dieser Straße vorbeifahren, muss ich dann jedes Mal dran denken". Gülmen fährt mit weiteren Episoden aus seiner Kindergartenzeit fort, die er als bedeutungsvoll für seinen weiteren Lebensweg kennzeichnet bzw. mit denen er Kontinuitätslinien in die Gegenwart aufzeigen will. Er berichtet von zwei Mädchen, die für ihn "der Horror" waren und von denen er glaubte, dass sie "Hexen" seien, die ihn bis in seine (Alp)träume hinein und in seine Hauptschulzeit verfolgten. Des Weiteren erzählt Gülmen, dass er sich in seine Kindergärtnerin verliebt habe, weil sie ihm nach einem Hundebiss einen Krankenbesuch zu Hause abgestattet und ein Geschenk mitgebracht habe. Mit diesen beiden Episoden bringt er erneut das Thema Mädchen/Frauen ein, wobei er sich als kleinen, arglosen Jungen präsentiert, der einerseits von zwei "Tunesierinnen, die ... so dunkel und ... so ganz anders irgendwie" waren, verängstigt und andererseits von seiner Kindergärtnerin, die "immer super nett" war, fasziniert war. Die sprachlichen Verständigungsprobleme, die bei den Hausbesuchen zwischen seiner Mutter und der Kindergärtnerin auftraten, werden dem Präsentationsinteresse des fröhlichen und ausgelassenen Jungen untergeordnet, indem Gülmen schildert, dass er "dann immer gelacht und gelacht und gelacht" und seine Mutter in ein Spiel verwickelt habe. Gülmen löst die Situation erzählerisch nicht auf, wie es zu erwarten gewesen wäre. Er fährt stattdessen resümierend und indirekt auf das Thema Sprache zurückgreifend fort, dass er "in der Grundschule ... keine schlechten Noten ... auch keine Probleme" gehabt habe, sondern "immer" seinen "Spaß ... vor allem mit den Doppelbuchstaben" und "diesen Wortspielen". Gülmen steuert so erneut das Ende der Schilderung seiner Grundschulzeit an und hebt hier wieder hervor, dass diese unproblematisch verlaufen sei, er neben Spaß ein großes Interesse an einzelnen Fächern gehabt habe ("Mathe war auch sehr interessant") und dass er, als sei er darüber selbst überrascht, leistungsstark war ("also das war unglaublich, dass ich Mathe konnte, war unglaublich"). Um die chronologische Reihenfolge der Schulbesuche zu erklären, mithin zu begründen, warum er nach dieser Präsentation als interessierter, in Teilen wissbegieriger und von seinen Leistungen her unauffälliger Schüler die Hauptschule besucht, evaluiert Gülmen:

"In den ganzen Fächern war ich schon ganz okay (1) notenmäßig (1) aber es hat eben nur für die Hauptschule gereicht für mich weil (1) ich wusste ja auch nicht, dass man sich anstrengen soll oder so (1) ich dachte, machste nur so ein bisschen den Unterricht (1) ähm ja (1) dann kam ich eben in die Gemeinschaftshauptschule."

Gülmens Präsentationsinteresse wird ergänzt um ein mögliches Ich, das eine andere Schulform hätte besuchen können, wenn es rechtzeitig um die Bedeutung der Noten und der eigenen Anstrengungsbereitschaft gewusst hätte. Erzählerisch entwirft Gülmen aber keine tragische Geschichte oder wählt gar eine Opferperspektive, sondern umgeht die Frage nach der Verantwortung für dieses 'ungelebte Leben', indem er sich als unbedarften, fröhlichen Jungen darstellt, der auf eine glückliche Kindheit und Grundschulzeit zurückschaut.

Bei der Folgesequenz handelt es sich um eine eingeschobene Erzählung. Gülmen schwenkt von der Hauptschulzeit noch einmal ab ("ach nee in der Grundschule,

da war es noch so") und berichtet vom muttersprachlichen Ergänzungsunterricht. Er beurteilt den Unterricht als "wichtig", "weil wir haben auch immer mehr Deutsch gebraucht ... und Türkisch hat man dann eben vernachlässigt" und berichtet von seiner ersten Begegnung mit türkischsprachigen Büchern, in denen er "auch noch ein bisschen rumgeschnuppert" habe. Sprache wird hier zum Unterscheidungsmerkmal, und zum ersten Mal berichtet Gülmen von Differenzerfahrungen, die schulisch-institutionell arrangiert sind: "Und da haste auch dann schon gewusst, also da das wurde es klarer, du bist dass du Türke bist und dass das eben anders ist (2) also, Sprache und so also alles mögliche". Zuvor hatte Gülmen Differenzerfahrungen für die Kindergarten- und Grundschulzeit ausgeschlossen bzw. als persönlich kontextualisiert (Pausenbrot mit Schweinfleisch bzw. deutsche und türkische Fußballmannschaften), verbunden mit dem Präsentationsinteresse, eine 'normale' Kindheit erlebt zu haben und nicht aufgrund seiner Herkunft benachteiligt worden zu sein. In dieses Präsentationsinteresse fügt sich die gewählte Darstellung des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichtes, der zwar Gülmens Herkunft bzw. Zweisprachigkeit als Besonderheit hervortreten lässt, aber positiv bewertet wird ("war ganz gut, denke ich mal") und sich insofern in den Tenor fügt, von einer sorglosen Kindergarten- und Grundschulzeit zu berichten.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Gülmen bei dem Thema Mädchen/Frauen ein zwiespältiges Präsentationsinteresse aufweist: Einerseits distanziert er sich, andererseits berichtet er von seinem Interesse am anderen Geschlecht, von ersten vorpubertären 'Beziehungen' und vom Verliebtsein. Konstant ist jedoch die Einbettung des thematischen Feldes Sorgloser und unbedarfter Junge. Das bisweilen konkurrierend dazu eingeführte Thema Fußball flankiert es auf der einen Seite, im Sinne von Gülmens Präsentation als argloser Junge, der nur Fußball im Kopf und daher für Mädchen nichts übrig hatte. Auf der anderen Seite entwickelt Gülmen hierin auch das thematische Feld Wortführer & Mannschaftskapitän und ergänzt somit seine Jungen- bzw. Männlichkeitskonstruktion um die maskulin konnotierten Aspekte wie Führungsposition anstrebend, sportlicher Ehrgeiz, überlegene körperliche Konstitution, Konkurrenzsituationen herausfordernd und bestehend sowie Auseinandersetzungen bzw. Konflikte körperlich austragend. Die beiden thematischen Felder stehen weniger im Widerspruch zueinander, sondern markieren wechselseitig aufeinander bezogen die jeweiligen Grenzen: Arglosigkeit auf der einen Seite, aber nicht 'naiv' und 'unmännlich', auf der anderen Seite betont männliches Verhalten, zugleich aber deutlich distanziert von dem Klischee des gewaltbereiten und patriarchal orientierten Migrantenjungen durch die Erzählfigur des Dummen-Jungen-Streichs.

4.2.2.4 "In der fünften Klasse, das war dann ... wirklich so, dass ... wir erst mal unter Türken gewesen sind." – Die Hauptschulzeit I

Gülmen hat – die Bedeutung der Noten und den Auftrag der Bildungsinstitution betreffend – einen Spannungsbogen aufgebaut, indem er sich als Grundschüler in dieser Hinsicht retrospektiv als unwissend darstellt. Für die weiteren Sequenzen stellt sich die Frage, wie er den Wendepunkt erzählerisch gestaltet, an dem er sich

der Bedeutung der Schullaufbahn und der Bewertungen bewusst wird. Ein solcher Wendepunkt könnte der Auftakt der Schilderung zur Hauptschulzeit sein. Jedoch baut Gülmen diesen Spannungsbogen weiter aus:

"In der Hauptschule (1) also auf jeden Fall war ich in der 5a (1) 6a (1) 7a (1) 8a (1) also a ich wollte immer nur a (1) ich wollte nie (1) keine Ahnung (1) ich wollte immer a (1) weil ich (1) für mich war a im Alphabet als wäre a die Nummer 1, und ich wollte auch mal und auch beim Fußball, egal wo, immer die Nummer 1 und a (1) a war für mich normal (1) wenn ich zur a komme, wenn ich zu b gekommen wär, wär ich niemals in die Schule gegangen (1) wär ich echt niemals ich wär niemals in die Schule gegangen."

In der Qualifikation der Schulabschlüsse verhält es sich entgegengesetzt zu der Logik, die Gülmen in dieser Passage entwirft: Mit dem 10b-Abschluss der Hauptschule erreicht man die Fachoberschulreife und damit die höhere Qualifikation im Vergleich zum 10a-Hauptschulabschluss. Da Gülmen die Hauptschule mit der Fachoberschulreife abgeschlossen hat, kontrastiert er somit erneut sein heutiges, wissendes mit seinem damaligen Ich. Daraus geht sein damaliges Ich zwar als unwissend in Bezug auf die Struktur des Bildungssystems hervor, aber gleichzeitig auch als bildungsbeflissen und leistungsorientiert. In den Folgesequenzen wird zu beobachten sein, wie Gülmen diese beiden Aspekte seines Präsentationsinteresses in Beziehung setzt. Der Spannungsbogen wird zusätzlich erhöht, indem Gülmen nachfragt, ob genug Zeit für das Interview vorhanden sei, und andeutet, dass es viel Berichtenswertes gäbe: "Boah da ist viel passiert".

Chronologisch fortfahrend erzählt Gülmen von seinem ersten Schultag in der Hauptschule. Er beschreibt das Schulgebäude und -inventar als "super alt", berichtet vom Lehrer H., der sich der Klasse vorstellt, und von einem Klassenclown, der hinter ihm sitzt und ihn zwickt, so dass es für den Lehrer H. den Anschein hat, als wolle Gülmen vorzeitig in die Pause aufbrechen. Den Ausgang dieser Episode schildert Gülmen nicht, sondern berichtet von einem weiteren 'Vergehen': "Und ich kam dann natürlich wieder zur Pause zu spät wegen Fußball". Während vorher das Thema Fußball überwiegend als doing gender etabliert wurde, einerseits als Abgrenzung zum anderen Geschlecht und andererseits als Interaktion mit dem eigenen, wird es hier ergänzt um den Aspekt des leidenschaftlichen Fußballspielers, der gegen Schulregeln verstößt. Um das Präsentationsinteresse des beflissenen und leistungsorientierten Schülers aufrechtzuerhalten, ist in den Folgesequenzen zu beobachten, wie Gülmen den Konflikt Schule/Schulgesetz vs. Fußballengagement integriert, ob er beispielsweise eine entkräftende Darstellung wählt, indem er wiederholt auf das Klischee des Dummen-Jungen-Streiches zurückgreift. Er beschreibt die Anfangzeit in der Hauptschule als bunt und interessant und evaluiert, dass der "einzige Grund", weshalb er "erkannt habe, dass die Schule für ... [das] spätere(s) Leben wichtig ist", seine Sorge war, dass sein Vater ihm das Fußballtraining versagen könnte, wenn er "schlechte Noten" mit nach Hause bringen würde. Er habe bei seinem Bruder erlebt, "der war so eher das schwarze Schaf in der Familie", dass sein Vater nach dem Elternsprechtag "schlechte Laune" gehabt habe, und er "immer" wollte, dass sein Vater "zurückkommt vom Elternsprechtag und sagt ja, gut". Gülmen harmonisiert hier z. T. die Kontroverse, die sich zwischen

seiner Fußballleidenschaft und den Schulregeln andeutete, indem er die Bedeutung des Fußballs für sein Engagement in der Schule hervorhebt: Fußball steht nicht im Gegensatz zu seinem Willen, ein guter Schüler zu sein, sondern bildet im Gegenteil den Motor für seine Motivation, in erster Linie den Erwartungen seines Vaters gerecht zu werden. Damit gibt Gülmen zu verstehen, dass sein Elternhaus bzw. sein Vater Bildungsaspirationen hegt und folglich ein Interesse an schulischen Leistungen besteht. Somit stellt sich erneut die Frage, wie Gülmen diesen Delegationsauftrag mit seiner bisherigen Schilderung zusammenführt, sich der Bedeutung der Schule nicht bewusst gewesen zu sein. In gewisser Weise in Plausibilitätsnot geratend begründet er im Folgenden:

"Aber ich sag mal (1) ich hatte dann immer noch nicht verstanden gehabt, dass das (1) dass dann für später die Noten da habe ich das immer noch nicht verstanden gehabt, dass die immer noch später für die Berufe gut sind (1) das hat auch zu Hause auch keiner erwähnt gehabt, brauchte ja auch nicht, weil ich war ja nicht schlecht oder so und ähm von daher hab ging das immer so. Das hat irgendwie seinen Lauf gehabt, also okay in der Schule hatte kein Stress, konnte machen was ich will (1) ja."

Gülmen lässt also weiterhin offen, ob und zu welchem Zeitpunkt er sich bewusst mit seinen schulischen Leistungen im Sinne einer qualifizierenden Bildungs- und Berufsperspektive auseinandergesetzt hat. Seine Leistungsorientierung schwächt er ab, indem er seinen tatsächlichen Leistungsstand entgegensetzt, und so erscheint sein schulischer Werdegang als reibungslos und unproblematisch. Er korrigiert auch explizit seinen zuvor geäußerten Wunsch, die Nummer Eins sein zu wollen, und relativiert im Hinblick auf seinen Bruder, dass er "in der Schule ein bisschen mehr drauf haben wollte".

Gülmen beschreibt des Weiteren sein subjektives Erleben der ethnischen Separation des dreigliedrigen Schulsystems:

"Von da an (1) so in der fünften Klasse das war dann so (1) das war dann wirklich so (1) dass (1) ähm (1) wir erst mal unter Türken gewesen sind (1) das war ganz einfach weil (1) es war kein Deutscher mehr da (1) die mit uns gespielt haben (1) die meisten Deutschen, die mit mir in der Grundschule gespielt haben, die kamen auf die Realschule (1) und also (1) so wo ich morgens in dem Bus zur Hauptschule fuhr (1) waren eigentlich nur die Türken und das war wirklich (1) also eben deswegen. Da jetzt im Nachhinein weiß ich das eben, kann ich mir schon vorstellen (1) eben dass die schon verstanden haben also die Eltern schon geholfen haben (1) und so dass die Noten besser werden und dass (1) die kamen wirklich (1) keiner von denen kam mit mir auf die Hauptschule (1) und alle auf die Realschule."

Als Fünftklässler erfährt Gülmen die Trennung der Schulwege nach der Herkunft der Schüler vorrangig im Spiel; es fehlen deutsche Freunde, mit denen er hätte Fußball spielen können. Das Unterrichtsgeschehen bzw. den enger gefassten Interaktionsraum Schule klammert er hingegen aus. Dies kann auf sein Bemühen zurückgeführt werden, erstens sich nicht als Diskriminierungsopfer und zweitens, eine neue Facette im Präsentationsinteresse, die Schule nicht als diskriminierende Institution darzustellen. Da dies die beiden Seiten ein und derselben Medaille sind, verwundert es nicht, dass Gülmen die Ursache für die ethnische Separierung nicht im Bildungssystem sucht, sondern in den unterschiedlichen familiären Ressourcen.

Diese Lesart wird durch seine Begründung bestätigt, dass die Eltern seiner deutschen Freunde im Gegensatz zu seinem Elternhaus ihren Kindern den Weg zur Realschule geebnet haben. Er übernimmt damit zum einen den allgemein vorherrschenden Diskurs, die geringeren Bildungschancen sich selbst bzw. seinem Elternhaus zuzuschreiben. Zum anderen enthebt er das Schulsystem und die darin beteiligten Akteure der Verantwortung und stellt zugleich sicher, dass er weder Opfer noch Ankläger ist, sondern ein eigenverantwortlich handelndes Subjekt. Gülmen äußert kein explizites Bedauern, jedenfalls nicht, was die Trennung nach Schulformen und seinen Übergang zur Hauptschule betrifft, das sei ihm "egal" gewesen, sondern kehrt zum kindlichen Erleben zurück und schildert, dass "man sich natürlich wieder neue deutsche Freunde suchen" musste und dass für ihn "ein Freund war, der Fußballspielen geht". Gülmen hält somit den Spannungsbogen hinsichtlich des Wendepunktes, an dem ihm die Qualifikations- und Selektionsaufgabe der Schule bewusst wird, weiterhin aufrecht, indem er die Bedeutung des Fußballs hervorhebt. Hierzu trägt einerseits bei, dass er dem auch die Beziehung zum anderen Geschlecht unterordnet: "Wir Türken spielen gerne Fußball ... nur die Mädchen hatten was dagegen, weil wir alle Jungs so geschwitzt und ja, uns war das aber egal, wir haben immer weiter gezockt". Diese Lesart wird auch dadurch bestätigt, dass Gülmen berichtet, dass zwar der Leistungsdruck in der Hauptschule zugenommen habe: im Unterschied zur Grundschule "wurde das dann strenger", sich seine anfängliche Angst vor Klassenarbeiten aber gelegt habe, als eine Deutscharbeit mit Befriedigend bewertet wurde, für die er "nicht so viel getan" hatte, und er "stolz" auf diese Note gewesen sei und "dachte, das wäre so gut". Erst "später" habe er "dann gemerkt": "Das war nicht so gut".

4.2.2.5 "Da hat man wieder nur Spaß gehabt." – Die Hauptschulzeit II

Die Erzählung zur die Hauptschulzeit wird durch drei Sequenzen mit dem Thema Mädchen unterteilt. Im Widerspruch zu seiner bisherigen Darstellung berichtet Gülmen: "In der Grundschule, da hatte ich zum ersten Mal meine festen Freundinnen". Dieser Widerspruch wird von ihm nicht thematisiert und aufgelöst, denn offenbar entscheidend ist für ihn an dieser Stelle, dass seine Freundin "auf gar keinen Fall eine Türkin" hätte sein dürfen. Gülmen verwendet die unpersönliche dritte Person ("*man* konnte sich nicht so, vorstellen, dass *man* mit einer Türkin so als Freundin"), um möglicherweise aufzuzeigen, dass dies den common sense unter den Jungen darstellte. Im Plural fährt er fort, dass sie den Mädchen gern die Haarreifen weggenommen hätten, schließt damit an das "Wir" der türkischen Jungen an, die gern Fußball spielen, und eröffnet damit beim Thema Mädchen einen Referenzhorizont für die Frage nach der Ethnizitätsgestaltung und Formen der Fremd- und Selbstzuschreibung als Sohn türkischer Arbeitsmigranten. Er setzt fort:

"Wichtig war in der Hauptschule (1) sehr wichtig gewesen (3) ähm (1) alle (2) 90 % der türkischen Schüler, die kamen aus Kurdistan und ich kannte keinen (2) nur und (1) und die älteren die schon von der achten Klasse (1) und so die waren ja also alle älter und so und da waren ja (1) so alles ältere Weiber was weiß ich."

Gülmen relativiert die Lesart, dass er sich zu Beginn seiner Hauptschulzeit einem ethnischen Kollektiv zugehörig gefühlt haben könnte, wie die Verwendung der Wir-Form nahegelegt hatte ("wir [sind] erst mal unter Türken gewesen"). Die Abgrenzung von den kurdischen Mitschülern seiner Klasse begründet er aber nicht explizit mit deren Herkunft, womit offen bleibt, ob ihm die Einzelpersonen oder pauschal "türkische Schüler ... aus Kurdistan" unbekannt waren. Es verbleiben "nur ... die älteren", so dass Gülmen die Frage nach seiner Zugehörigkeit bzw. der Beziehung zu anderen Schülern zuspitzt, denn für einen Fünftklässler ist die Aufnahme in eine Peergroup älterer Schüler ebenso unwahrscheinlich wie die Beziehung zu älteren Mädchen. Gülmen aber gelingt der Kontakt zu den älteren Schülern dadurch, dass er einem "Mädchen von denen" einen Haarreifen zurückgibt und von einem anderen Mädchen, "die war so King von den ganzen Weibern", protegiert wird: "Sie hat mich dann mitgenommen, und hat mich dann sofort den Jungen hingestellt und hat gesagt ... der gehört dann zu euch, und ich pass auf den auf ... natürlich war ich dann auch in sie verliebt". Das Präsentationsinteresse, sich als Nummer Eins darzustellen, tritt durch die Einbettung in das Thema Mädchen in vergleichbarer Gestalt auf wie bisher im Kontext von Bildungsbeflissenheit. Nicht irgendein Mädchen ebnet ihm den Weg zu den "türkischen Jungs" aus der achten Klasse, sondern "die Königin". Ebenso lässt der Anschluss an die ältere Peergroup Gülmen im Vergleich zu den Gleichaltrigen als 'Statushöheren' erscheinen. Diesen Erzählpfad verfolgt er aber nicht weiter, sondern beendet diese Episode mit dem Hinweis, dass "das aber auch nicht lange gedauert" habe und er "in der sechsten ... wieder deutsche Freunde ... richtig gute Freunde ... zum Fußball" gehabt habe. Gülmen hebt damit seine Mehrfachzugehörigkeit hervor, die von ihm als Multioption präsentiert wird und der Dethematisierung von Ethnizität dient. Er ist nicht einseitig auf eine bestimmte, nach Nationalität zusammengesetzte Peergroup festgelegt; und für die Wahl seiner Freunde ist nicht deren Herkunft entscheidend, sondern das gemeinsame Interesse, der Fußball. So fügen sich Passagen, in denen Gülmen von türkischen, kurdischen und deutschen Jugendlichen spricht, in sein Präsentationsinteresse, seinen Migrationshintergrund nicht als Ursache für leidvolle Erfahrungen darzustellen.

Gülmen fährt beschreibend fort, wie er die Hauptschulzeit "notenmäßig, lehrermäßig" erlebt habe, und rückt damit thematisch näher an den Unterrichtsalltag. "Stress" habe er "nur" mit seinem Mathelehrer im Erweiterungskurs gehabt, der ihn vom Unterricht ausgeschlossen habe. Die nächste Sequenz wird mit Gülmens Korrektur eingeleitet, dass dies jedoch nicht sein erster Ausschluss vom Unterricht gewesen sei. Er stellt der Schilderung, wie es dazu kam, die Beschreibung des betreffenden Lehrers voran. Herr D. sei ein Lehrer gewesen, der "dein Freund sein" konnte, der "zu nett", "einfach zu weich" war, "mit dem konntest du alles machen ... und keiner hat auf den gehört", "der hat alles durchgehen lassen". Gülmen wirbt gewissermaßen um Verständnis und erklärt sich und den Lehrer, um einer Negativbewertung des Unterrichtsausschlusses vorzubeugen und sich nicht als undisziplinierten Schüler darzustellen. Er setzt dabei an einem vermeintlichen Vorverständnis an, dass Herr D. mit den beschriebenen Eigenschaften kein 'guter' Lehrer

sein kann, da es ohne eine solche stille Übereinkunft überraschen müsste, dass Gülmen bei diesem Lehrer einen Unterrichtsausschluss provozieren konnte.

"Bei dem wurde ich dann zum ersten Mal raus geschmissen (1) weil ich dachte ja (1) alle machen irgendwas, dann mach ich das auch mal. Dann habe ich mal nicht aufgepasst und so (1) und dann wurde ich direkt rausgeschmissen bei dem (1) und ich hab ich fand das voll krass (1) zum ersten Mal wurde ich rausgeschmissen. Stehst vor der Klasse die Jacken hängen da (1) du du bist (1) du bist so groß wie die Türklinke und du guckst durch dieses Loch da rein (1) was machen die da drin (1) ja und irgendwie peinlich wenn jetzt ein Lehrer da vorbei kommt (1) weil ne du bist ja nicht der der rausfliegt (1) und natürlich bei meinem Glück kam natürlich der Lehrer vorbei (1) und ein paar Weiber auch noch und (1) ja (1) war ich sauer auf den D." ((lacht)).

Gülmen präsentiert sich als einer von vielen, die unaufmerksam waren, und stellt den Unterrichtsausschluss als ungerechtfertigt und den Anlass als profan dar. Seine Beschreibung des kindlichen Erlebens bewirkt darüber hinaus, dass der Ausschluss als unverhältnismäßig harte Disziplinierung erscheint, die ihn auch daher zu Unrecht trifft, weil er seinem Selbstverständnis nach "nicht der, der rausfliegt" ist. In Kombination mit der Bewertung ("irgendwie peinlich") und dem Ausblick, dass er "es" danach "nicht mehr gemachte habe" wird die Lesart bestätigt, dass Gülmen darum bemüht ist, sich als rechtschaffenen Schüler darzustellen, der zwar gelegentlich mit der Lehrerautorität in Konflikt gerät, aber nicht den typischen Unruhestifter darstellt, der nachhaltig den Unterricht stört.

In der Folgesequenz kontrastiert Gülmen, drei Schuljahre in der Chronologie überspringend, diesen Lehrer mit seinem Mathematiklehrer in der neunten und zehnten Klasse:

"Ab da war schon wichtig die Noten (2) weil der war ja der war ja Mathe und es ging ja um 10a und 10b (1) ja und da haben die, sag ich mal, haben die hat keiner das gemacht was er wollte, weil der Herr St., dem war egal, wenn nicht aufgepasst meinte der ja (1) mit deinen Noten du wirst arbeitslos oder irgendwie so (1) mit so guten Sprüchen (1) also ich fand das schon gut, diese krassen Sprüche, dass man gemerkt hat, ja du kannst das nicht machen man hat ne Sechs bekommen."

Gülmen befürwortet die Umgangsweise, den Realitätssinn und das Bewertungsverfahren seines Mathematiklehrers und führt ihn als erste Person in seiner Erzählung ein, die auf die Bedeutung der Noten und des Schulabschlusses für den weiteren Lebensweg hinweist. Er lässt aber offen, ob dies auch der Moment war, in dem er sich selber der Qualifikationsfunktion der Schule bewusst wurde und diese Sequenz damit einen Wendepunkt seiner biografischen Präsentation einläutet. Vielmehr folgt eine längere Erzählung über Täuschungsversuche bei verschiedenen Lehrern, die aber im Gegensatz zur Notenvergabe des Mathematiklehrers nicht mit Ungenügend bewertet wurden. Gülmen habe zum "ersten Mal gepfuscht bei den Hausaufgaben", indem er über die Hausaufgaben des Vortages das aktuelle Datum geschrieben und dem Lehrer vorgezeigt habe: "Der Lehrer hat nur geguckt und en Haken gemacht ne? Und ich ich war verblüfft und das hab ich dann natürlich auch noch ein paar Mal gemacht". Auf der Ebene des Präsentationsinteresses, das Gülmen mit dieser Passage verbindet, zeigt sich, dass es in den ersten

Jahren seiner Hauptschulzeit keinen – bzw. speziell bei diesem Lehrer – Anlass für ihn gegeben hat, über die Relevanz der Noten und Hausaufgaben nachzudenken, da die Hausaufgaben nur nachlässig kontrolliert wurden und damit bedeutungslos erschienen. Gülmen rechtfertigt so seine lange andauernde Unbedarftheit und verlagert den möglichen Wendepunkt in die Zukunft.

In der weiteren Erzählung zur Hauptschulzeit wechseln sich Passagen zum Thema Mädchen und Lehrerdarstellungen ab bzw. greifen ineinander. Den Auftakt bildet die Evaluation des Täuschungsversuchs – "das war dann bei dem Herrn K. so" – und erwartbar wäre, gemäß dem Erzählfaden der vorhergehenden Sequenzen, dass Gülmen eine weitere Lehrperson beschreibt. Er kommt aber auf die beiden Schwestern tunesischer Herkunft zurück und stellt sich die Frage: "Wieso hat sich das dann mit ... den Hexen so gelegt". Eine der beiden wiederholt eine Jahrgangsstufe und wird in seine Klasse versetzt, und Gülmen hält daran fest, dass sie eine Hexe gewesen sei, "die hat sich mit Weibern gestritten, hat sich so voll die Haare so voll voll, keine Ahnung". Da sie sich aber als leistungsstarke Schülerin zeigt, "sie hatte es drauf, Englisch hatte sie super drauf, Mathe hatte sie super drauf", setzt sich bei Gülmen die Einsicht durch: "So was konnte keine Hexe sein". Seiner Meinung nach stehen Hexen als Unheil bringende und dämonische Frauen im Gegensatz zu Bildung und schulischer Leistungsstärke. In indirekter Form tritt hier Gülmens Präsentationsinteresse zum Vorschein, sich als bildungsaffin darzustellen, indem er Bildung als zivilisatorische Instanz darlegt, die Hexen 'bändigt' und zu normalen Menschen werden lässt.

Es entsteht eine kurze Pause: Gülmen stutzt, weil just in diesem Moment die andere Schwester am Café, dem Interviewort, vorbeigeht. Gülmen witzelt: "Sind das doch Hexen? ((lacht))" und mutmaßt, dass sie "immer noch ne Hexe sein [kann] auf jeden Fall", während er für diejenige, die in seiner Klasse war, dies ausräumt und berichtet, dass sich nach anfänglicher Vorsicht "auch alles gelegt" habe. Z. T. bleibt diesem Mädchen aber in Gülmens weiterer Schilderung etwas 'Verruchtes' anhaften, "weil sie versuchte, ihren Charme zu benutzen, weil sie älter war als die anderen Weiber, um bessere Noten zu bekommen". Sein damaliger Klassenlehrer, Herr H., habe "das ein bisschen mitgespielt, aber der ... ist niemals drauf eingegangen". Gülmens Resümee, "er war echt ein sehr guter Lehrer" lässt offen, ob er damit positiv bewertet, dass Herr H. die weibliche List der ehemaligen Hexe durchschaut hat, oder es als Übergang zur Fortsetzung seiner Erzähllinie gedacht ist, seine Lehrer(innen) zu beschreiben. Für das Thema Mädchen markiert diese Episode einen relevanten Einschnitt. Gülmens Präsentationsinteresse ist auf einen Erkenntniszuwachs ausgerichtet; nicht nur sein Lehrer, sondern auch er fällt nicht auf den Charme von N. herein. Er 'durchschaut' sie, fortan ist sie nicht mehr die geheimnisumwitterte und Angst einflößende Hexe, und Gülmen gelangt zu mehr Souveränität im Umgang mit dem anderen Geschlecht.

Gülmen berichtet in der Folgesequenz, dass er regelmäßig Déjà-vus erlebe, beim ersten Auftreten dessen sehr beunruhigt war, sich aber nicht an seine Eltern wenden wollte und in Herrn H. einen Ansprechpartner fand. Der sei "so ne Vertrauensperson" gewesen, "super drauf und so" und habe ihm gesagt, dass "das normal

ist". Ihm sei ein "Stein runter vom Herzen" gefallen, dass "dann alles in Ordnung ist mit" ihm. Gülmens Erzählfaden bilden also die Lehrerbeschreibungen, wobei er sich inhaltlich weiterhin an auf den ersten Blick paranormalen Erlebnissen abarbeitet; zuvor die Hexen, nun die Déjà-vus. Diese Episoden sind als besonders erzählwürdig einzustufen, weil sie das Interesse des Zuhörers oder der Zuhörerin sichern, und die Lesart, dass Gülmen eine ausgefallene Lebensgeschichte bzw. sich als eine besondere Persönlichkeit präsentieren möchte, wird durch die Folgesequenz bestätigt. Erneut seine Beziehung zum anderen Geschlecht aufgreifend evaluiert Gülmen, dass er "irgendwie anders war als die Jungs (3) die Jungs wollten Weiber und ich wollte die nicht" und dass er daher interessant wurde für die Mädchen. Das sei ihm aber "egal" gewesen, er habe "nur Fußball gespielt". Gülmen nennt als Zeitraum die "fünfte, sechste" Klasse und bekräftigt damit sein Selbstverständnis, dass bis dahin Mädchen keine bzw. eine im Vergleich zum Fußball untergeordnete Rolle in seinem Leben gespielt haben. Auch wenn er bisher Gegenteiliges berichtet hatte, ist doch ernst zu nehmen, dass er so verstanden werden will und er sich so erinnert. Gülmen erzeugt damit einen weiteren Spannungsbogen, da vom Erzählaufbau ein Zeitpunkt in der Zukunft antizipiert wird, an dem er sich für das andere Geschlecht zu interessieren beginnt – schließlich ist er zum Zeitpunkt des Interviews verlobt, und mit seiner Verlobten ist ebenfalls ein Interview geplant.

Gülmen setzt in der folgenden Sequenz zu einer Beschreibung seines Informatiklehrers an ("Wen hatte ich denn noch als Lehrer? Herr St., mein Informatiklehrer"), erzählt dann aber von seinem heimischen Computer – "damals war ja Commodore ne?"– und dass er "eben auch mehr wissen" wollte, sein Vater "voll stolz" auf ihn gewesen sei, weil er mit dem Commodore umzugehen wusste. Er habe "immer versucht", es seinem Vater "recht zu machen und ihm auch irgendwie das Gefühl zu geben, hier der hat jetzt nicht umsonst nen Commodore bekommen". Gülmen präsentiert sich somit erneut als wissbegierig und als strebsamer Sohn, der den Erwartungen seines Vaters gerecht werden und ihn nicht enttäuschen möchte. Diese Lesart wird auch durch die Folgesequenzen bestätigt, in denen Gülmen nach einer umfassenden Beschreibung eines Computerspiels der möglichen Annahme entgegentritt, dass seine schulischen Leistungen durch das Computerspielen hätten beeinträchtigt werden können. Danach setzt er den begonnenen Bericht über seinen Informatiklehrer fort und erzählt, dass er auch von diesem Lehrer regelmäßig vom Unterricht ausgeschlossen worden sei, wobei es sich "jedes Mal [um] die ersten zehn Minuten ... direkt nach der Pause" handelte, und er wegen des Fußballspielens "immer zu spät" gekommen sei. Gülmen dehnt diese Aussage auf andere Fächer und Lehrer aus, er kam in jedem "Fach ... nach der Pause ... also wirklich jedes Mal ein paar Minuten zu spät". Die Lesart, dass Gülmen um einen Selbstentwurf bemüht ist, der ihn als rechtschaffenen und Lehrer als Respektpersonen betrachtenden Schüler darstellt, wird dadurch auf den ersten Blick nicht bestätigt. Die Feinanalyse zeigt jedoch, dass die Rekonstruktion dieses Präsentationsinteresses mit dieser Sequenz verifiziert werden kann: Gülmen relativiert zum Ersten mit "ich mein[e], das war direkt nach der Pause" die Schwere seines Regelverstoßes, als seien die ersten Minuten des Unterrichts nicht von besonderer

Bedeutung. Zum Zweiten scheint er noch zum Zeitpunkt des Interviews dieser Auffassung zu sein, da die Bewertung ("ich mein") aus heutiger Sicht erfolgt und die Unterrichtsversäumnisse für seinen schulischen Werdegang und sein Leistungsbild folgenlos blieben. Des Weiteren wird deutlich, dass das das so motivierte Zuspätkommen ein Teil seines Imponiergehabes in seiner gleichgeschlechtlichen Peergroup ist: "Wer zuerst aufgehört [hat] beim Fußballspielen war eh ne? ging nicht". Gülmen spart das Adjektiv aus, mit dem Fußballspieler bezeichnet werden, die rechtzeitig zum Unterricht erscheinen, und setzt mit "ne?" ein gemeinsames Verständnis voraus, dass dies 'uncool' ist, um ein von Gülmen bereits eingeführtes Attribut zu verwenden. Durch die Einbettung in den Rangstreit um Statuserwerb unter männlichen Heranwachsenden verweist Gülmen auf den Dummen-Jungen-Streich, mit dem er bereits mehrfach versucht hat, seine Regelverstöße herunterzuspielen oder zumindest als harmlos darzustellen. Diese Lesart wird dadurch bestätigt, dass Gülmen seinen Klassenlehrer zuvor als Befürworter seines Fußballengagements darstellt hatte und die Disziplinierungsmaßnahmen seines Informatiklehrers im Kontrast zu ihm hinterfragbar erscheinen. Herr Str. war "nicht so mein Fall", wie Gülmen fortfährt, und "heute" könne er "sagen, ... vielleicht hat er wirklich einen Unterschied zwischen ausländischen und, und ähm Schülern gemacht". Gülmen äußert sich zurückhaltend, schiebt "ich weiß nicht" ein und verwendet zweimal "vielleicht", als wolle er seinem Lehrer nicht vorschnell Diskriminierung unterstellen. Als Beleg führt Gülmen ein "Beispiel" aus dem Informatikunterricht an, dass es bei PC-Problemen "superlang" gedauert habe, "bis er mal zu uns kam", und sucht nach einer treffenden Bezeichnung ("der kam immer, der kam"), räumt dann aber ein, dass "das ... vielleicht andere Gründe gehabt" habe. Durch die Gegenwartsperspektive verdeutlicht er, dass er das Verhalten seines Lehrers damals nicht als diskriminierend erlebt hat, womit er das Präsentationsinteresse aufrecht erhält, von einer schönen Schulzeit zu berichten oder zumindest keine leidvollen Erfahrungen aufgrund seines Migrationshintergrundes erlebt zu haben. Dafür spricht einerseits, dass Gülmen sich trotz der erlebten Benachteiligung schwer tut, das Verhalten seines Lehrers eindeutig als diskriminierend zu bezeichnen. Möglicherweise scheut er sich auch gegenüber der deutschen Interviewerin, einen deutschen Lehrer zu beschuldigen. Gülmen sucht nach anderen Erklärungen und führt das Unbehagen z. T. auf sich selbst zurück. Diese Lesart wird auch durch die Folgesequenz bestätigt, in der Gülmen von einem Unterrichtsausschluss berichtet, bei dem Ilhan – der Klassenclown – ihn aus freien Stücken nach draußen begleitete und sie dann "Spaß miteinander" hatten.

Die Nähe, die er erzählerisch zu Ilhan aufgebaut hat ("er [hat] dann immer so zu mir gehalten"), baut Gülmen im Folgenden ab. Ilhan sei ein "Genie in Englisch" gewesen, aber da er nur in diesem Fach leistungsstark war, "war er natürlich hinterher eine Enttäuschung". Er habe "die 10b nicht gepackt" und sei nun "in einer Fremdfirma als Hilfsarbeiter" angestellt. Gülmen distanziert sich von Ilhan und entwirft ihn gewissermaßen als Gegenfigur zu sich selbst, um einerseits nicht Gefahr zu laufen, als Freund des Klassenclowns ebenfalls als Unruhestifter dazustehen, und um andererseits seine guten bis mittelstarken Leistungen im gesamtem Fächerspektrum als erfolgsversprechender als Ilhans singuläre Leistungsstärke dar-

zustellen. Gülmen verlässt damit den chronologischen Erzählverlauf und nimmt den Schulabschluss und den Einstieg ins Berufsleben vorweg. Dieser Perspektivenwechsel lenkt den Wendepunkt im Spannungsbogen seiner Schulerzählung ein:

"In der neunten Klasse habe ich erst gemerkt oder erst gecheckt (1) dass sich dass sich Sachen ändern, also dass nicht mein Vater jedes Mal arbeiten gehen wird wenn ich zu Hause sitzen bleibe (1) ich hab das (1) irgendwie dann habe ich das irgendwie gelernt (1) also ich habe das direkt verstanden (1) sag ich mal weil ich (1) sah meine Schwester. die ging dann auf einmal arbeiten, wo sie dann nie arbeiten ging ne und einige Sachen änderten sich eben und ich wusste, ich brauchte die Schule (1) da kam dann die Bewerbungszeit auf mich zu und ja (1) also das ging früher (1) also die Fünfte bis Achte, das ist ne ganze andere Schule ne und (1) auf dieser Hauptschule in G. (2) da hat man wieder nur Spaß gehabt (1) also da (1) ich dachte, das Gleiche passiert wie in der Grundschule (1) man muss nicht so viel tun, macht das was man (1) dass alles nur in Ordnung ist und das reicht."

Den Impuls, über die Qualifikations- und Selektionsaufgabe der Schule nachzudenken, erhält Gülmen seiner Erinnerung nach nicht von der Schule, sondern indirekt von seiner Familie: Die Berufstätigkeit des Vaters und die Arbeitsaufnahme seiner älteren Schwester – ggf. auch der Arbeits- oder Ausbildungsplatzverlust – verändern seine Wahrnehmung des Familienalltags bzw. es änderte sich einiges, und er stimmt seine Wahrnehmung darauf ab, indem er "direkt" versteht und weiß: "Ich brauchte die Schule". Er hält an seiner Präsentation fest, dass er die Schule bis zur achten Hauptschulklasse ohne große Anstrengung durchlaufen habe, die Dinge gewissermaßen allein ihren Gang genommen und kaum einer Steuerung seinerseits bedurft haben. Erneut wird sein Interesse bekräftigt, diese Zeit als unbeschwert und heiter verstanden zu wissen. Seine Aussage, dass es ausreichte, im Leistungsbereich alles "nur" in Ordnung zu haben, fügt sich in die andere Facette von Gülmens Präsentationsinteresse, sich als bildungsbeflissen darzustellen. Denn er entwirft parallel zum Gesagten sein mögliches Ich, das Steigerungspotential in den schulischen Leistungen besaß, dieses aber nicht ausgeschöpft hat, da der Schulbesuch nur Alltagsroutine war.

Für diese Rekonstruktion spricht des Weiteren, dass Gülmen sich in der Folgesequenz als besonders engagiert darstellt, als jemand, der die letzten Reserven mobilisieren kann, um sein Ziel zu erreichen: Er sei so einer, der "sogar mit ner Lungenentzündung zum Fußballspielen gegangen" sei.

Gülmen erzählt nicht– wie für die folgenden Sequenzen anzunehmen gewesen wäre –, wie sich der Wendepunkt in seinem Schulalltag bemerkbar gemacht hat, sondern kontextualisiert seine Leistungsorientierung als Erster-Sein und mit den Älteren auf gleicher Augenhöhe sein im sportlichen Bereich. Sport sei "genau das Richtige" für ihn gewesen, wobei er im "Sportzentrum" und in der "Schülermannschaft" der "Einzige" aus seiner Jahrgangsstufe gewesen sei, "alle anderen waren älter". Und "obwohl die vier fünf Jahre älter waren", habe er "dann mit denen gespielt", wobei er damals nicht gewusst habe, dass "Schülermannschaft [nicht] ... hieß ... dass das deine Freunde sind". Er habe sich "dann an so ne Clique gehalten", um "akzeptiert [zu] werden" und "nicht so als der kleine Pimpf" dazustehen. Den "Anführer der Clique" habe er beim Judo "durch Punkte besiegt" und ging fortan

"vorne mit ihm mit und nicht hinten". Das habe ihm gefallen, "weil die hatten natürlich ältere Weiber", aber "privat" seien sie "nie" zusammen gewesen, "nur" in der Schule. Privat habe er nachmittags mit anderen Freunden auf dem Spielplatz "gezockt", und "die waren ... immer" für ihn da. Bis zu der Zeit, "wo man cool sein wollte" und mit dem Rauchen begann, da habe er "bestimmt zehn fünfzehn Mann ... allen den Laufpass gegeben", weil "alle, die rauchen, … für [ihn] ... keine Freunde" waren. Wenn er "dann da war", sei "das Komische" gewesen, dass "die Hälfte davon … die Zigarette weggeschmissen" hat. In der Schule "aber", "das waren wieder Freunde, die" seien "auch für [ihn] ... da" gewesen.

Gülmen berichtet also von drei Freundeskreisen, in denen er einen Sonderstatus innehatte oder zumindest sicher gebunden war. In der Gestalt des Jüngsten, der vom Cliquenführer protegiert wird und der in seinen sportlichen Leistungen auf einer Ebene mit älteren Jugendlichen liegt, oder des prinzipientreuen Fußballspielers, der sich von einem Teil seiner Freunde lossagt, weil sie rauchen, und von denen die Hälfte später in seiner Gegenwart das Rauchen unterlässt, oder des Klassenkameraden, hinter dem Freunde stehen und immer für ihn da sind, präsentiert Gülmen sich als integre und charakterfeste Persönlichkeit mit Führungsqualität und der Fähigkeit, zwischen diesen sozialen Kontexten zu wechseln.

Er wiederholt daraufhin, dass "in der Schule, ähm, also Noten hatte ich echt nie Probleme, in der fünften bis zur achten Klasse nie", und spitzt damit die Frage nach seinem schulischen Werdegang danach zu. Er führt seine Erzählung wie vorher fort, indem er seine Leistungsorientierung bzw. seinen Ehrgeiz in das thematische Feld Erster-Sein in das Thema Mädchen einbettet. Er sei mit einem Mädchen zusammen gewesen, dem "hübscheste[n] Mädchen in der Schule", und "alle älteren Jungen hatten dann voll den Hass auf" ihn. Mit ihr sei "dann der Stress" gekommen und "auf einmal kamen die Noten auch nicht mehr so richtig nach weil, nicht wegen den Freunden, sondern einfach wegen dem Stress". Er sei in Loyalitätskonflikte geraten, wusste nicht mehr, zum wem er gehörte und wer noch hinter ihm stand. Er habe seine Freunde vom Spielplatz beauftragt, seine Freundin in seiner Abwesenheit vor den Älteren abzuschirmen, und evaluiert, dass er "natürlich heute" wisse, dass keiner von den Älteren "zu der Alten hin gegangen [wäre] vor allen und hätten gesagt, ja was gehst du mit so nem kleinen Kind ... die würden selber nicht mehr cool sein, sag ich mal, da würden die ja wirklich zugeben, dass 'n kleiner Junge denen das Mädchen ausgespannt hat". Erst an dieser Stelle gibt Gülmen indirekt einen Hinweis darauf, von welchem Zeitraum er berichtet, denn als Neuntklässler würde er sich kaum als kleinen Jungen bezeichnen. Von der Struktur, dem Präsentationsinteresse sowie vom erzählten Zeitraum her ähnelt diese Passage der vorangegangenen: Jeweils werden Erlebnisse zwischen der fünften und achten Klasse erzählt, Gülmen präsentiert sich als Jungen, der nicht nur in sportlicher Hinsicht die älteren Jungen überflügelt, sondern der auch beim anderen Geschlecht besser ankommt, bis auf die Ausnahme, dass Gülmen in dieser Sequenz von einer Verschlechterung seiner schulischen Leistungen berichtet. Sein Klassenlehrer habe "dann mit [ihm] ... ein ernsthaftes Gespräch über Noten" geführt und "gesagt, was so Sache ist, ob [er] ... Probleme habe". Gülmen habe ihm darauf versichert:

"nein, ich krieg das schon hin", und schlussendlich sei "die Schule ... dann wieder besser direkt" gewesen.

Gülmen harmonisiert also den Widerspruch, dass bis zur achten Klasse bei ihm schulisch "alles im grünen Bereich" lag, indem er die Verschlechterung seiner schulischen Leistungen auf einen kurzen Zeitraum beschränkt und sich selbst als souverän darstellt, diesen Tiefpunkt überwunden zu haben. Es ist fraglich, ob er diesen Widerspruch im Laufe seiner Erzählung realisiert, denn mit der retrospektiven Sicht ist eine 'Glättung' der abweichenden Erlebnisse, hier der Leistungen, verbunden, so dass, von dieser einen Ausnahme abgesehen, Gülmen in der Gesamtschau aufrichtig von einem unproblematischen Bildungsweg und einem im oberen Mittelfeld angesiedelten Leistungsbild sprechen kann. Zudem unterstreicht das Zugeben von zeitweise schlechteren Noten eher die Glaubwürdigkeit seiner Präsentation. Für die Aufschichtung seiner Erinnerung und die Gestaltung seiner Erzählung kann strukturhypothetisch festgehalten werden, dass er von einem Leistungstief spricht bzw. sprechen kann, weil er zuvor auf anderen Gebieten präsentiert hat, dass er 'die Nummer Eins' ist. Was seine Beziehung zum anderen Geschlecht angeht, so laufen hier zwei Erzählfäden zusammen. Hatte Gülmen sein Interesse an Mädchen überwiegend dementiert und für den gleichen Zeitraum von guten schulischen Leistungen gesprochen, so stellt er jetzt einen kausalen Zusammenhang her: Durch den "Stress" mit seiner Freundin verschlechtern sich seine Noten. Eventuell ist dies auch ein Grund für seine rauhe und tendenziell abwertende Wortwahl gegenüber Mädchen und Frauen, wie z. B. Weiber, Hexen und "die Alte", die "mehr so Standard ... und noch nicht mal nett war". Männerfreundschaften präsentiert Gülmen hingegen als langlebiger und robuster und verweist mit "die Jungs sind heute immer noch für mich da" auf die Gegenwart.

4.2.2.6 "Du gingst in die Schule und kriegtest gute Noten, aber nicht so, dass du das brauchst oder so, wusste ich nicht." – Die Hauptschulzeit III

Den Gegenwartsbezug baut Gülmen im dritten Abschnitt seiner Erzählung der Hauptschulzeit nicht weiter aus. Vielmehr ist dieser durch wiederkehrende Themen gekennzeichnet, wie z. B. Regelverstöße gegen die Schulordnung, und durch eine erste Erzählcoda. Abermals präsentiert sich Gülmen als bildungsbeflissen und von seinen Leistungen her im oberen Mittelfeld rangierend. Er berichtet vom muttersprachlichen Ergänzungsunterricht wie von anderen Unterrichtsfächern auch und thematisiert nicht die ihm dadurch zuteil werdende 'Sonderbehandlung' oder die Frage nach der Ethnizitätsgestaltung, wie es gemäß den Lernzielen, u. a. die Förderung der kulturellen Identität, möglich wäre. Vielmehr präsentiert Gülmen den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht als selbstverständlichen Bestandteil seines Stundenplanes, so dass das bisher rekonstruierte Präsentationsinteresse, aufgrund seines Migrationshintergrundes keine leidvollen Schulerfahrungen erlebt zu haben, bestätigt und ergänzt wird um die De-Thematisierung von Ethnizität. Dies wird auch durch die Folgesequenz belegt:

"Komisch war das an den türkischen Feiertagen, wo ich der einzige Türke war, der in der Schule war ((lacht)), das war ein bisschen komisch also ich hab meinem Vater gefragt und er hat gesagt, das musst du wissen und ich bin gerne dahin gegangen (1) zur Schule (1) obwohl ich dann am anderen Tag immer aufgezogen wurde aber (1) nicht zu sehr sag ich mal (1) die konnten mich dann wieder leiden, war okay."

Dass Gülmen von der Beurlaubung vom Unterricht wegen muslimischer Feiertage keinen Gebrauch gemacht hat, ist zunächst einmal ein Hinweis darauf, dass in seinem Elternhaus der religiösen Praxis keine besonders hohe Bedeutung zukommt oder aber dass der Schule ein höherer Stellenwert eingeräumt wird. Was die De-Thematisierung seines Migrationshintergrundes angeht, so bezeichnet sich Gülmen zwar als "einzige[n] Türke[n]" und schildert, dass das "ein bisschen komisch" war, aber gerade weil er nicht wie die anderen Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund zu Hause bleibt, sondern "gerne" zur Schule gegangen ist, stellt er sich auf eine Ebene mit autochthonen Schüler(inne)n und bewertet Bildung höher als Ethnizität in Form der symbolischen Ordnung "türkischer" Feiertag.

Seinem Wissensdurst und seiner Bildungsbeflissenheit, die leichtfüßig und arglos präsentiert wird, verleiht Gülmen in der Folgesequenz erneut Ausdruck:

"Der Unterricht von der fünften bis zur achten Klasse so im allgemeinen (1) hat mir (1) sehr sehr viel geholfen, also ich hab da sehr viel gelernt und (1) aber immer noch nicht gerafft wofür (1) also wirklich bis zur achten Klasse auf jeden Fall (1) also (1) nicht (1) nicht dran gedacht ähm dran zu arbeiten (1) oder so (1) einfach nur so du gingst in die Schule und kriegtest gute Noten (1) aber nicht so, dass du das brauchst oder so (1) wusste ich nicht, muss ich ganz ehrlich sagen, wusste ich nicht (1) das kam direkt mit der neunten also mit dem neunten wusste ich dann direkt was Sache ist (1) wo ich neunte Klasse war (1) hatte man natürlich das ein oder andere Gespräch mit dem Vater gehabt (1) ja und ich wusste dann (1) dass nur die Besten ... in die 10b [kommen]."

Gülmen beteuert regelrecht, von den Qualifikations- und Selektionsaufgaben der Schule bis zur achten Jahrgangsstufe nichts gewusst zu haben, und datiert seine Einsicht auf den Beginn der neunten Klasse. Wiederum verdeutlicht er, dass weniger die Schule dies ausgelöst hat als vielmehr Gespräche mit seinem Vater. Gülmens Konklusion lässt in mehrerer Hinsicht Fragen offen, beispielsweise ob sein Vater ihm eröffnete, dass "nur die Besten" die Fachoberschulreife erreichen und damit die Chancen auf einen Ausbildungsplatz steigen, oder ob eher das Problem des Lebensunterhaltes im Vordergrund stand und der schulische Weg dorthin eher unkonkret blieb. Ebenso ungeklärt ist, ob die berufliche Qualifizierungsperspektive für Gülmen ein Anlass ist, seine Leistungen zu steigern, oder ob es vielmehr – unabhängig davon – wichtig ist, zu den Besten zu gehören, wie auch schon zuvor Erster-Sein bedeutsam war. Ferner stellt sich die Frage, ob Gülmen in den folgenden Sequenzen über seinen schulischen Werdegang in der neunten und zehnten Klasse berichten wird und diese Passage – gewissermaßen im dritten Anlauf – den Wendepunkt seiner biografischen Präsentation darstellt oder ob die Lesart des Wendepunktes revidiert werden muss zugunsten eines kulminierenden Höhe- und Schlusspunktes. D. h., dass für Gülmen möglicherweise seine Schulzeit bis zur neunten Klasse erzählwürdig ist, weil er in dieser Phase sein Präsentationsinter-

esse thematisch entwickeln kann, während ihn gerade Letzteres für die Zeit danach vor Probleme stellt, die er daher bis auf einige Schlaglichter ausklammert. Dann wäre der Höhepunkt auch das Ende seiner Erzählung. Da er aber noch nicht abschließen möchte, kehrt er immer wieder zur Zeit vor der neunten Klasse zurück.

Diese Strukturhypothese wird auf den ersten Blick in der Folgesequenz nicht bestätigt, da Gülmen von der Zeit nach der achten Klasse berichtet. Er zeigt aber eine Kontinuitätslinie auf, indem er erzählt, dass er von der siebten Klasse an bis in die neunte bzw. zehnte hinein ständig von seinem Mathematiklehrer vom Unterricht ausgeschlossen wurde:

"Der hat das durchgezogen mit mir (1) also der hat das wirklich immer so weiter gemacht (1) der hat nie gedacht (1) dass ich ich die Stunde mal drin bleibe ... ja und also alles, was ich bei dem versäumt hab ich eben nachgeholt und immer und ähm (2) und hab dann auch im E-Kurs gute Noten gehabt=ich wollte auch in diesem E-Kurs bleiben. Das ist natürlich auch ne Frage der Ehre sag ich mal (1) wieso sollst du aus so einem E-Kurs raus gehen, du hattest doch immer gute Noten (1) nicht nur wegen so nem Lehrer."

Gülmen thematisiert das Beständige im neuen Kontext: Die versäumten Unterrichtsinhalte nachzuholen, ist für ihn weniger unter dem Gesichtspunkt seiner Qualifizierung bedeutsam als es vielmehr eine "Frage der Ehre" ist, "gute Noten" zu erzielen und sich nicht durch widrige Umstände davon abhalten zu lassen. Er hält damit sein Präsentationsinteresse aufrecht, diesem Lehrer die Stirn geboten zu haben und sich als bildungsbeflissen sowie leistungsstark darzustellen, wobei er die Einsicht, dass du "gute Noten ... brauchst", zugunsten seines persönlichen Interesses ("Ehre") zurückstellt. D. h. Gülmen berichtet zwar über die Zeit in der neunten Klasse, wählt aber ein Erlebnis, das in der Kontinuität seiner bisherigen Schulerfahrungen steht. Für seine weitere Erzählung müsste er, damit sich diese Lesart bestätigt, entweder vergleichbare Episoden aus der Zeit nach der achten Klasse wählen oder diese Phase gänzlich aussparen.

Im Folgenden evaluiert Gülmen, vergleichbar mit dem Auftakt zur Episode Klassenkonferenz: "Schulschwänzen war für mich nie drin, also gab es für mich nicht ... ich hatte auch nicht viel davon gehört" und berichtet dann von einer Ausnahme. Er bleibt beim Thema Regelverstoß und bedient sich wiederholt einer Erzählfigur, die von der Funktion her der Redewendung 'Ausnahmen bestätigen die Regel' gleicht, um so sein Präsentationsinteresse aufrechtzuerhalten, ein gewissenhafter Schüler gewesen zu sein. Er erzählt, dass er, statt am Vertretungsunterricht teilzunehmen, einen Freund nach Hause begleitet hätte ("rein geschlichen") und sie sich dort "als kleine Kinder" von "acht bis um halb elf morgens nen Horrorfilm" angeschaut hätten. Die Lehrer hätten ihnen eine "Standpauke" gehalten, und sein Klassenlehrer, Herr H., habe "dann ... noch mal gefragt, weil dem H. würde ich einfach alles sagen, und der hat einfach gesagt ... ein Horrorfilm? Um die Uhrzeit? Seid ihr denn bescheuert?" Der Tag sei "gelaufen" gewesen, er habe "nur an den Horrorfilm" denken können. Gegen das unentschuldigte Fernbleiben vom Unterricht wird zwar interveniert – Gülmen äußert sich widersprüchlich, ob seine Eltern verständigt wurden oder nicht –, aber auf die "Standpauke" folgt ein einfühlendes Gespräch mit dem Klassenlehrer, in dem nicht Gülmens Erfüllung der Schulbe-

suchspflicht im Mittelpunkt steht, sondern die Verarbeitung des Horrorfilms – ein Gespräch, das er in dieser Form zu Hause nicht hätte führen können ("zu Hause konntest du das ja nicht erzählen"). Indem Gülmen dem pädagogischen Gespräch mehr Bedeutung verleiht als den Ordnungsmaßnahmen, sich als eingeschüchtert präsentiert und sich somit von dem Diskurs um Jugendliche ausnimmt, die durch den Konsum von gewaltverherrlichenden Medien emotional abstumpfen, kontextualisiert er den Regelverstoß erneut als Dummen-Jungen-Streich.

Möglicherweise dadurch angeregt (Streiche spielen) oder aber auch, um den Eindruck des eingeschüchterten Jungen zu relativieren, evaluiert Gülmen zu Beginn der Folgesequenz, dass die "Schulzeit ... Spaß gemacht" hat, und hebt damit auf die heitere Seite seiner Schulerfahrungen ab, so wie er auch schon seine Kindergarten- und Grundschulzeit als überwiegend unbeschwert und sorglos präsentiert hatte. Er grenzt zugleich den Geltungsbereich dieser Aussage auf die fünfte bis achte Klasse ein, womit er erneut diese Phase als erzählwürdig sowie für das Selbstverständnis seiner Schullaufbahn am relevantesten markiert. Zugleich spitzt er damit die Frage nach den letzten beiden Schuljahren zu, also nach der Zeit, in der er sich des Bildungsauftrages der Schule bewusst wurde. Gülmen greift daraufhin ein Erlebnis aus seiner frühen Hauptschulzeit auf und berichtet von dem ersten Elternsprechtag:

"Beim ersten Elternsprechtag von uns in der Hauptschule (1) ich ich wollte unbedingt mitgehen ne, ich wollte sehen, was der Herr H. meinem Vater so sagt und ich war dabei (1) und ich habe nur Gutes gehört und mein Vater (1) der war so richtig am Strahlen der hat sich gefreut klar ne so (1) und ich dachte dann (1) also das war (1) so ne Zeit (1) so (1) ich wusste, dass das immer sein musste so es kann einfach nicht anders gehen, das musste so sein also (1) meine Schwester die (1) hat glaube ich kein Abgangszeugnis gehabt oder (1) das weiß ich nicht mehr (1) mein Bruder der war (1) auf der Schule (1) in der S.-Stadt auf der Hauptschule und der war nicht so gut (1) und ich wusste einfach, dass meine Eltern dass ich mich da anstrengen musste und es ging ja auch gut (1) und mein Vater hat aber immer noch nicht gesagt (1) ich weiß nicht warum, vielleicht wollte er nicht einfach nur nicht dass ich verwöhnt werde. Er hat nicht mit mir drüber geredet, dass das gut ist dass ich das später brauche (1) oder so vielleicht hat er sich gedacht, wenn der mir jetzt irgendwas in den Kopf setzt, dass das ich dann das schief geht oder so (1) dass ich dann irgendwie nur noch denke ahh jetzt musste musste musste sondern (1) so ging das (1) und das ging (1) das ist auch gut gelaufen."

In dieser überwiegend argumentativ angelegten Passage laufen mehrere Erzählfäden zusammen: Gülmens Präsentationsinteresse als leistungsstarker und zugleich unbeschwerter Schüler, die Bildungsaspirationen seines Elternhauses, die im Vergleich zu Gülmen geringere schulische Qualifikation der älteren Geschwister und die Auseinandersetzung mit der (Un-)Kenntnis des Bildungsauftrages der Schule. Dass Gülmen als Darstellungsform die Argumentation wählt, liegt möglicherweise darin begründet, dass für ihn selber Klärungsbedarf besteht und er den Ursachen nachgeht, warum sein Vater ihm "immer noch nicht gesagt" hat, in welchem Zusammenhang gute Noten und Erwerbsarbeit stehen. Ein weiterer Grund könnte darin bestehen, dass Gülmen sich durch den Erzählaufbau in Erklärungsnot bringt: Das Präsentationsinteresse, von einer heiteren und unbekümmerten Schul-

zeit zu berichten, lässt sich nur schwer mit dem Erfolgsdruck in Einklang bringen, den Bildungsaspirationen seines Elternhauses gerecht zu werden und die geringeren schulischen Erfolge seiner Geschwister auszugleichen. Gülmens Konklusion, "es ging ja auch gut", harmonisiert diesen Widerspruch nur z. T., da sie sowohl im Sinne von 'Es ist ja zum Glück gut oder gerade noch gut gegangen' verstanden werden als auch den unproblematischen Verlauf anzeigen kann. Strukturhypothetisch lässt sich die Argumentation durch das Überschneiden von zwei Interessenlagen der biografischen Präsentation erklären. Das thematische Feld Erster-Sein im Kontext der familiären Bildungserwartungen steht in Spannung zu der Darstellung der sorgenfreien und unbekümmerten Schulzeit. Für diese Lesart spricht, dass Gülmens Erklärungsversuch des väterlichen Verhaltens beide Perspektiven aufgreift: Er mutmaßt einerseits, dass sein Vater ihn nicht – vermutlich mit Lob – "verwöhnen" will, ihm also keinen Sonderstatus als bildungserfolgreichstes Kind der Familie einräumt und ihn gegenüber seinen Geschwistern nicht begünstigt und ihm andererseits den Erfolgsdruck nehmen und so seinem Scheitern vorbeugen will, indem er ihn nicht in Kenntnis setzt über die Bedeutung der Schule für den beruflichen Werdegang, damit Gülmen arglos seinen Schulweg fortsetzen kann.

Des Weiteren präsentiert Gülmen seinen Vater als gerecht und fürsorglich, so dass die Lesart, er könne enttäuscht bzw. unzufrieden sein oder es bedauern, dass ihn sein Vater erst am Beginn der neunten Klasse auf den Zusammenhang von schulischer Qualifikation und Erwerbsarbeit hingewiesen hat, vorerst ausgeschlossen werden kann. Vielmehr scheint Gülmen das Vorgehen und die Haltung seines Vaters zu befürworten, da er in der abschließenden Evaluation aus der Gegenwartsperspektive den positiven Ausgang hervorhebt und den Verlauf dieser Phase seiner Schulzeit unter den gegebenen Umständen als einzig gangbaren Weg präsentiert. Auffällig ist, dass Gülmen keine Superlative verwendet, wie sonst häufig in Verbindung mit dem thematischen Feld Erster-Sein (z. B. "nur die Besten kommen in die 10b"), so dass davon auszugehen ist, dass am Ende dieser Passage das Präsentationsinteresse der sorglosen Schulzeit dominiert. Die Folgesequenz zeigt allerdings, dass Gülmen nach wie vor mit dem thematischen Feld Erster-Sein beschäftigt ist. Er berichtet, dass ihn sein Klassenlehrer "sogar einmal ... nach Hause" gefahren habe, mit "so nem dicken BMW". Erster-Sein tritt hier als das Privileg auf, in der Gunst des Klassenlehrers zu stehen und zumindest für eine kurze Zeit Anteil an dem Statussymbol des sportlichen, schnellen Kraftfahrzeugs zu haben. Gülmen bettet also das Präsentationsinteresse Privilegiert-Sein in die Beziehung zu seinem Klassenlehrer ein. In der Familie privilegiert zu erscheinen, war für ihn ausgeschlossen, da er sonst seinen Vater nicht als gerecht und fürsorglich gegenüber all seinen Kindern hätte darstellen können.

Welche Konsequenzen haben diese konkurrierenden Präsentationsinteressen für die Gestaltung der weiteren Erzählung und insbesondere für die Schilderung der Zeit in der Abschlussklasse? Entweder könnte Gülmen – um die Extreme der möglichen Lesarten zu nennen – die Erzählstrategie der letzten Sequenz beibehalten und unterschiedliche Kontexte wählen, in die er, getrennt voneinander, seine Interessen einbettet, sowohl von einer sorgenfreien Schulzeit zu berichten als auch

sich als herausragend oder privilegiert zu präsentieren. Oder aber er wählt Themen, in denen diese beiden Erzählfäden einander nicht wie bei den familiären Bildungsaspirationen schwer vereinbar gegenüberstehen, sondern harmonisiert werden können.

In dem folgenden Bericht über die neunte und zehnte Klasse versichert Gülmen einleitend, dass die "Geschichten mit den Weibern ... immer ein bisschen dazu gekommen" seien, "die Schule ... aber dann ... auf gar keinen Fall vernachlässigt" wurde. Mit der Erwartung, er könne diese Evaluation wiederholt im Sinne von 'Ausnahmen bestätigen die Regel' verwenden, bricht Gülmen, da er zwar von drei Freundinnen erzählt, teilweise knapp berichtend und teilweise in epischer Breite, dabei aber in die Zeit vor der neunten Klasse zurückkehrt. Ein Grund dafür könnte sein, dass er davor zurückschreckt, "Weibergeschichten" aus der nahen Vergangenheit, also aus seinem 15./16. Lebensjahr, zu berichten, weil seine Verlobte davon erfahren könnte ("also die ganzen Weibergeschichten, die darf Neslihan nicht wissen ((lacht))"), und er sich daher in die unverfänglichere Phase der kindlichen bzw. vorpubertären Auseinandersetzung mit dem anderen Geschlecht begibt. Oder aber der Rückblick erfolgt aufgrund der Zugzwänge des Erzählens, weil Gülmen die "Weibergeschichten" aus der Zeit der Abschlussklasse im Lichte früherer Ereignisse verstanden wissen will und daher die Geschichte von vorn aufrollt. Dafür spricht, dass Gülmen ankündigt, die Wahrheit ans Licht zu bringen ("wenn man ganz ehrlich, wenn wir ehrlich sind"), unerwartet Details erinnert und diese auch erzählt ("ah jetzt fällt mir das wieder ein wow wow wow ((lacht))"). In den Folgesequenzen ist zu beobachten, ob und wie Gülmen auf die Zeit in der neunten und zehnten Klasse zu sprechen kommt. Ober ob er – vergleichbar mit den Schilderungen seiner im engeren Sinne Schulerfahrungen – diese Zeit zwar im Erzählverlauf ansteuert (Höhe- bzw. Wendepunkt), sie aber als Leerstelle belässt und sich dem Zeitraum von der fünften bis zur achten Jahrgangsstufe zuwendet.

Seine erste Freundin sei eine Türkin gewesen, eine Urlaubsbekanntschaft, "nichts Richtiges", die zweite habe er über einen Fußballfreund kennengelernt, sie sei dessen Schwester gewesen. Mit deren Freundin wiederum, Ni., verbindet Gülmen eine Geschichte von einer Klassenfahrt in der vierten Klasse, von der er ausführlich erzählt. Gülmen verfasste im Auftrag seines Freundes K., "de[s] Dicke[n] ..., der so schüchtern" war, und in dessen Namen einen Liebesbrief an Ni., die Torhüterin der "deutschen Mannschaft". Gülmen überbrachte den Brief, "das gehört dazu, wenn man, einfach so sozusagen der Anführer ist", bemerkte aber nicht, dass sein Freund entgegen ihrer Verabredung mit Gülmens Namen unterschrieben hatte. Mit unerwünschten Folgen für Gülmen: "[Ich] merkte ..., sie will was von mir, also so wie die einen angeglotzt hat, war das völlig klar". Am folgenden Tag erlitt Ni. infolge ihres Herzfehlers, von dem aber bis dahin nur die Lehrer wussten, bei einer Wanderung einen Schwächeanfall, und Gülmen stützte sie und trug sie in seinen Armen zurück zur Herberge. Es sei schwer gewesen, "Ni. das zu erklären", zum einen das Zustandekommen des Liebesbriefes und zum anderen interessierte sich Gülmen für Na., der er Geld für eine Haaresträhne angeboten hatte. Sein Freund K., "dieser Feigling", sei "voll sauer" gewesen, und er habe ihm "direkt eine gege-

ben", wobei "gegeben heißt nicht Faustschlag ..., sondern ... gegen die Wand gedrückt und dann ähm zweimal geschubst oder so, also Faustschlag war für mich nicht drin". Diese "Geschichte mit dem Brief" werde er "nicht so leicht vergessen", und "irgendwann" seien K. und er, die den gleichen Schulweg hatten, auch "wieder Freunde [geworden] ..., aber nicht mehr so richtig dicke".

Gülmen entfaltet entlang dieser Episode das thematische Feld Erster-Sein in zweifacher Hinsicht: erstens als "Anführer" seiner Peergroup, der einen Freundschaftsdienst erbringt und sich als mutig erweist, und zweitens als 'Held', der zwischen amourösen Angelegenheiten und Notsituationen zu unterscheiden weiß und der herzkranken Ni. zur Seite steht, obwohl er sich damit in Schwierigkeiten bringt. Weitere Elemente dieser Männlichkeitskonstruktion bestehen darin, dass Gülmen sich als begehrtes Objekt der Mädchenwelt präsentiert und Konflikte verbal zu lösen versteht ("voll, voll die Unterhaltung"), während er sich 'unter Männern' mit körperlicher Gewalt durchsetzt, dabei aber die Form, von der er annimmt, dass sie die gesellschaftlich geduldete ist, nicht überschreitet und sich von "Faustschlägen" distanziert.

Gülmen signalisiert im Anschluss an diese Episode, dass er "noch mal zurück auf die Hauptschule (2) achte [Klasse]" zu sprechen kommen und von der bereits erwähnten "türkische[n] Freundin", berichten will. Da es sich um die Schwester eines Freundes handelte, sei "das nicht so einfach" gewesen: "Das ging schon, aber ... der [Bruder] darf das ja nicht wissen, weil wie sieht das aus, so vom Freund die Schwester ne? Geht ja nicht". Er schildert ihre heimlichen Treffen während der Pausen, wie sie durch das Fenster unbemerkt in den Klassenraum einsteigen, dann aber doch auffliegen, weil Gülmen beim Fußball vermisst wird. Die Beziehung habe nicht lange gehalten, "hinter dem Rücken", das sei "nicht so [sein] ... Ding", ohnehin sei das "ja auch keine richtige" Freundin gewesen, eher "Neugierde", aber "sie war wirklich verknallt". Das "wusste" Gülmen, weil ihn "noch so ne Geschichte" mit ihr verbindet. Während des Familienurlaubs in der Türkei rief dieses weiterhin namenlose Mädchen ihn an, was seinen Onkel dazu veranlasste, ihn zu necken ("der hat dann immer so getan, als wär ich voll verliebt").

Vergleichbar mit der vorangegangenen Episode geht es nicht nur um ein bestimmtes Mädchen, sondern auch um einen in die Geschehnisse involvierten Freund, durch den die Beziehung zum anderen Geschlecht kompliziert wird. Gülmen präsentiert sich als jemand, der sich hinwegsetzt zum einen über Schulregeln, denn i. d. R. ist es Pflicht, sich auf dem Pausenhof aufzuhalten; und zum anderen über die Norm, nicht mit der Schwester eines Freundes eine Beziehung einzugehen. Er konkretisiert diese Wertvorstellung nicht weiter, sondern knüpft mit "ne?" an ein vermeintlich gemeinsames Vorverständnis an. Es bleibt offen, ob diese Norm in Beziehung zu setzen ist zu dem Hinweis, dass es sich um eine türkische Freundin handelt und daher möglicherweise religiöse Wertvorstellungen eine Rolle spielen, oder ob Gülmen die Problematik vielmehr vor einem jugendspezifischen Kodex verstanden wissen will und somit den ethnischen Verweis ("türkische Freundin") dethematisiert.

Während bisher Regelüberschreitungen bzw. Verstöße gegen die Schulordnung als Dumme-Jungen-Streiche konnotiert wurden, relativiert Gülmen hier den Eindruck des nonkonformen Verhaltens durch den Selbstentwurf als rechtschaffene Person, für die Heimlichkeiten und verdeckte Handlungen – zumindest über einen längeren Zeitraum – nicht in Frage kommen. Beide Erzähllinien werden in Übereinstimmung gebracht, Gülmen stellt sich als aufrichtig und pflichtbewusst dar, zugleich aber nicht als überangepasst an das Regelsystem der Schule und die (jugend)kulturellen Wertvorstellungen über Gleichaltrigenbeziehungen. Durch die Einbeziehung des familiären Kontextes räumt Gülmen mögliche Bedenken aus, dass seine Familie sich gegen eine solche Beziehung wenden könnte, vielmehr entsteht durch die Beschreibung des Verhaltens seines Onkels der Eindruck, dass der Kontakt zu dem Mädchen nicht nur geduldet, sondern auch gutgeheißen wurde. D. h. Gülmen bekräftigt, dass nicht die kulturell-religiösen Normen seiner Herkunft oder zumindest seiner Familie gegen die Gleichaltrigenbeziehung zu einem türkischen Mädchen sprechen, sondern die Verstrickung über seinen Freund.

Es folgt ein eingeschobener Bericht über die Schlachtung eines Schafes, das jährlich im Urlaub bei seiner Familie in der Türkei "[ge]opfert" wurde – als "nette Geste" des Onkels. Somit führt Gülmen das Thema Ethnizität in Form von Brauchtum bzw. Familientradition explizit ein. Er habe nicht gewollt, "dass das geopfert" wird, und versuchte, das Tier zu befreien, wobei ihn zeitgleich der Anruf seiner Freundin ereilte und er schlussendlich weder mit ihr telefonierte noch das Schaf retten konnte. Gülmen resümiert, dass nach dem Urlaub mit der Freundin "dann ... Schluss [war]" und er von dem Schaf "nichts gegessen" habe und zum Zeitpunkt des Interviews zwar "kein Vegetarier" sei, "aber kein Lamm oder kein Rind oder irgendwie so was" esse. Auf der Ebene des Präsentationsinteresses verdeutlicht diese Erzählung zweierlei: Einerseits erscheint Gülmen erneut als eigenwillig und unangepasst; als einer, der sich über die Familientradition hinwegsetzt und versucht, die "nette Geste" des Onkels zu unterwandern. Damit zeigt er andererseits zugleich, dass die familiären Wertvorstellungen genügend Spielraum für Eigensinn lassen, und tritt somit der Vorstellung einer kulturellen Determination bzw. der Herkunftskultur als Marionettenmodell entgegen (vgl. Leiprecht 2008). D. h., dass Gülmen neben der erzählerischen Vorgehensweise des De-Thematisierens von Ethnizität bei dem expliziten Verweis auf Differenz eine relativierende Darstellung wählt, die die Offenheit der kulturellen Bezüge hervorhebt und ihn autark erscheinen lässt. Durch den Gegenwartsbezug präsentiert er sich darüber hinaus als beständig und setzt zunächst zu einem weiteren Beispiel aus dem Jetzt an, erinnert sich dann aber an den Erzählfaden ("hat halt wieder nichts mit Schule zu tun") und resümiert in einer ersten Coda seine Hauptschulzeit:

"Das war die Hauptschule mit Freundinnen Freunde Lehrer Fußball (1) ja (6) war schon gut (1) war schon ganz gut war schon sehr interessant (1) aber wenn ich jetzt (1) wenn ich die Zeit zurück drehen könnte, dann würde ich nichts anderes machen in der Schule ... also ich würd jetzt nicht extra mehr reinhauen (1) nicht (1) ich glaub in der achten Klasse nicht, aber vielleicht in der zehnten mehr aber (1) von der fünften bis zur achten auf gar keinen Fall (8) haben Sie keine Fragen."

In Kurzform benennt Gülmen die Themen, die für ihn rückblickend die Hauptschulzeit ausmachen, die Beziehung zum anderen Geschlecht, die Peergroup, seine Lehrer und sein Fußballengagement, und bewertet diese Zeit nicht in jeder Hinsicht als "ganz gut" und "sehr interessant", sondern behält sich mit "schon" eine Einschränkung vor. Es hätte also anders bzw. noch besser sein können. Allerdings führt Gülmen diesen Erzählfaden nicht weiter und versperrt sich somit gegenüber seinem möglichen Ich und dem hypothetischen Entwurf von alternativen Begleitumständen. Er fährt adversativ fort, dass er aus heutiger Sicht genau in dieser Weise seine Schulzeit bestreiten würde, es also nichts zu bereuen, noch verpasste Chancen nachzuholen oder auch sich gegen widrige Umstände durchzusetzen gäbe, und bekräftigt damit sein Präsentationsinteresse, von unbeschwerten und heiteren Schulerlebnissen zu berichten und sich als wissbegierig und zufrieden darzustellen. Nach einer kurzen Sprechpause bezieht Gülmen die schulischen Leistungen, die er in der einleitenden Aufzählung nicht genannt hatte, mit ein und schränkt das bisher Gesagte auf die Hauptschulzeit von der fünften bis zur achten Klasse ein. Einzig seine Anstrengungsbereitschaft würde er in der Abschlussklasse nachträglich steigern wollen, für die Zeit davor schließt Gülmen dies kategorisch aus.

Mit der Vergewisserung, ob ich keine Fragen hätte, leitet Gülmen nach anderthalb Stunden das Ende seiner biografischen Stegreiferzählung ein, indem er einen Sprecherwechsel bzw. das klassische Interviewsetting von Frage-Antwort initiiert. Insofern ist seine Rückfrage als Erzählcoda zu betrachten, so dass die folgenden Passagen bei der sequentiellen Analyse der erzählten Lebensgeschichte nicht weiter berücksichtigt werden.

Entlang der letzten Sequenz von Gülmens biografischer Präsentation lassen sich folgende strukturhypothetische Überlegungen entwickeln:

Gülmen hält die Einteilung seiner Schulzeit nach Jahrgangsstufen weiter aufrecht. Bis einschließlich der achten Klasse ist seine Erinnerung an diese Zeit durch seine Unbedarftheit gekennzeichnet, von den Qualifikations- und Selektionsaufgaben der Institution Schule unberührt eine unproblematische und bisweilen heitere Schulzeit erlebt zu haben. Die neunte und zehnte Jahrgangsstufe verbleiben in Gülmens Präsentation als Leerstelle. Auch wenn er bisweilen punktuell Bezüge herstellt, so liegt dennoch der Schwerpunkt seiner Erzählung auf der Zeit davor. Dies bestätigt die Lesart, dass der erwartete Wendepunkt in Gülmens Dramaturgie zugleich den Schlusspunkt darstellt, weil es nach der achten Klasse seiner biografischen Präsentation nichts mehr hinzuzufügen gibt, was interessant respektive erzählwürdig ist bzw. sich mit seinem dominantem Präsentationsinteresse thematisch verbinden lässt. Seine Erzählung ist daher aber nicht unvollständig bzw. lückenhaft, denn beiden am Interview Beteiligten steht der Ausgang vor Augen: Gülmen schließt die Hauptschule mit der Fachoberschulreife ab. Auch wenn er also nur bis zur neunten Klasse erzählt, mag dies dennoch auf der subjektiven Gewissheit beruhen, von seiner gesamten Hauptschulzeit berichtet zu haben, weil durch das hermeneutische Bündnis (vgl. Bukow & Spindler 2006, S. 25f.) die Gestalt seiner Erzählung – im Sinne der Zugzwänge des Erzählens – bereits nach der achten Klasse abgeschlossen ist. Eine weitere Erklärung dafür, dass Gülmen nicht

über die Zeit berichtet, in der er sich der Bedeutung der Schule für seinen weiteren Lebensweg bewusst wurde, liefert er durch die retrospektive Betrachtung. Aus heutiger Sicht ist er mit dem Entwicklungsverlauf so sehr zufrieden, dass auch eine vorzeitigere Erkenntnis nicht zu einer Änderung beigetragen hätte – insofern ist die Schilderung jener Phase seiner Schulzeit fakultativ. Die späte Einsicht in die Qualifikations- und Selektionsaufgabe der Schule hat sich nicht zu seinem Nachteil ausgewirkt. Dies verdeutlicht Gülmen in dieser letzten Sequenz und bekräftigt sein Präsentationsinteresse, sich nicht als Diskriminierungsopfer oder als benachteiligt darzustellen. Vielmehr entwirft er sich als souveränen Gestalter seiner Schullaufbahn, indem er das Steigerungspotential seiner Leistungen anspricht, sich selbst in den Mittelpunkt rückt und die Erfolgschancen allein von der eigenen Leistungsbereitschaft abhängig macht. Damit schließt er nahtlos an den dominanten Alltagsdiskurs um Leistungsgerechtigkeit und Chancengleichheit des deutschen Bildungswesens an, was ihn von der Frage nach den Verantwortlichen befreit und somit zur Entlastung beiträgt, beispielsweise leidvolle Erfahrungen aufgrund der mangelnden Passung zwischen familiären Ressourcen und schulischem Anforderungsprofil zu thematisieren.

4.2.3 Zusammenfassende Fallrekonstruktion

Die Kontrastierung der erzählten und der erlebten Lebensgeschichte liefert einen Hinweis darauf, warum Gülmen eine strikte Phaseneinteilung seiner Hauptschulzeit in die Jahrgangsklassen fünf bis acht und neun bis zehn vornimmt. Möglicherweise führt die räumliche Trennung dieser Jahrgangsklassen (verschiedene Orte und Schulgebäude) dazu, dass Gülmen sie retrospektiv als zwei Schulen abbildet, vergleichbar mit der Unterscheidung in Grund- und Hauptschule. Insofern orientiert sich seine Erzählstruktur an den geographischen Gegebenheiten seiner Hauptschule. Auch für die Leerstelle in seiner Präsentation bzw. die nur punktuellen Verweise auf den zweiten Teil oder vielmehr Ort seiner Hauptschulzeit zeigt der Vergleich die Stimmigkeit beider lebensgeschichtlichen Ebenen, zumindest was den Zeitpunkt betrifft: Erzählend hatte Gülmen den Übergang von der achten zur neunten Klasse als Wende- bzw. Schlusspunkt markiert, an dem er sich über die Bedeutung der Schule für den weiteren Lebensweg bewusst wurde, und dies auf Gespräche mit seinem Vater zurückgeführt. Offen blieb allerdings, warum sein Vater ihn vergleichsweise spät darüber in Kenntnis gesetzt hat bei gleichzeitig hohen Bildungsaspirationen. Auf der Ebene der erlebten Biografie fällt dieser Zeitpunkt mit dem Schulabschluss seiner vier Jahre älteren Schwester und deren erfolgsloser Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche zusammen. Auch sie ist von den vergleichsweise ungünstigen Zugangschancen zu einer beruflichen Qualifizierung betroffen, die Ausbildungsquote junger Frauen mit ausländischer Staatsangehörigkeit lag in den Jahren 1994-1996 mit 25 % auf einem sehr niedrigen Niveau (vgl. Granato 2006, S. 107). Der quellenkritische Blick, den die Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte für die erzählte Biografie liefert, bestätigt die Plausibilität von Gülmens Auslassungen über seine späte Einsicht in die Qualifikations- und Selektionsaufgabe der Schule. Der Verdrängungswettbewerb bei der Ausbildungs-

platzsuche, der Schüler(innen) mit einem Hauptschulabschluss *und* – wie Gülmens Schwester – mit Migrationshintergrund besonders benachteiligt, setzt möglicherweise einen Transformationsprozess der abstrakten Bildungsaspirationen in seiner Familie in Gang. Unter abstrakten Bildungsaspirationen wird verstanden, dass zu dem familiären Delegationsauftrag 'So sollst Du sein' keine konkreten Hilfestellungen gegeben werden (können) im Sinne von 'So könntest Du es machen' – ein "geläufiges Phänomen" in Familien aus benachteiligten Milieus, die nicht oder nur in geringem Maße über die erforderlichen Kapitalien zum Bildungsaufstieg verfügen, wie King (2005, S. 64) im Anschluss an Bourdieu feststellt. Die Erkenntnis, auch mit einem Hauptschulabschluss auf dem Ausbildungsmarkt erfolglos zu bleiben, kann also der Anlass für das Gespräch zwischen Gülmen und seinem Vater gewesen sein. Im Hintergrund steht vermutlich der Wunsch, prekären Lebenslagen zu entkommen. Die Logik dieser Transformation bleibt nach wie vor auf die eigene Leistungsbereitschaft zugeschnitten, da die frühe Schullaufbahnentscheidung nicht mehr rückgängig zu machen und darüber hinaus fraglich ist, ob mit dieser Einsicht – zu diesem Zeitpunkt – eine kritische Perspektive auf den dreigliedrigen Aufbau des Sekundarsystems der Schule verbunden ist. Das Gleiche gilt für Gülmens Unbedarftheit hinsichtlich der Lebensbedeutung schulischer Leistungen: Es handelt sich nicht nur um seine intendierte Selbstdarstellung, sondern um die Rekonstruktion seines Schulerlebens, womit die Benachteiligung durch Schule auch in dieser Hinsicht deutlich wird.

Im Interview thematisiert Gülmen die notwendige familiäre Unterstützung, die insbesondere beim Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule notwendig ist und die ihm im Vergleich zu seinen deutschen Freunden fehlte. Wobei er sich gemäß dem bildungspolitischen Diskurs äußert, dass er die geringeren Bildungschancen sich selbst bzw. seinem Elternhaus zuzuschreiben hat. Wie er zu dieser Erkenntnis gekommen ist, beschreibt Gülmen in seiner Stegreiferzählung allerdings nicht. Die Leerstelle seiner biografischen Präsentation umfasst die Klassenjahrgänge neun und zehn, einerseits markiert durch den Schlusspunkt, dass er sich zu Beginn der neunten Klasse der Qualifikations- und Selektionsaufgabe der Schule bewusst wurde, und andererseits gerahmt aus der Gegenwartsperspektive, nicht über die passenden familiären Ressourcen verfügt zu haben, die das mittelschichts- und monokulturell orientierte Bildungswesen erfordert (vgl. Mecheril 2004, S. 141ff.). Die Rekonstruktion auf der Ebene der Erzählung zeigt, dass Gülmen nicht von Erlebnissen und Erkenntnissen aus dieser 'Zwischenzeit' berichtet, da sie schwerlich mit seinem dominanten Präsentationsinteresse in Einklang gebracht werden können. Dabei wäre gerade diese Phase besonders anschlussfähig für die Ausgestaltung der thematischen Felder Erster-Sein bzw. Statuserhöhung und -behauptung, die Gülmen in den Themen Fußball und Mädchen entwickelt hatte, weil er in Abgrenzung zu seinen Geschwistern die Erfolgsseite seiner Schullaufbahn herausstellen könnte. Denn, wie aufgezeigt, fällt diese Zeit mit der Klassenwiederholung seines Bruders und der Arbeitslosigkeit bzw. Ausbildungsplatzsuche seiner Schwester zusammen.

Die Kontrastierung der erzählten und der erlebten Lebensgeschichte erhellt somit

die familiären Beziehungsstrukturen und Gülmens Verwobenheit zwischen einerseits abstrakt hohen Bildungsaspirationen und schulischen Misserfolgen seiner Geschwister und andererseits seinem Selbstverständnis, weder Opfer noch Ankläger struktureller Diskriminierung zu sein. Demzufolge stellt er die Benachteiligung seiner Geschwister in den Hintergrund, und was zunächst auf der Ebene der erzählten Lebensgeschichte durch die Erzählstrategie der Dethematisierung von Ethnizität eher als Distanznahme zur eigenen Familie bzw. Herkunft gedeutet werden konnte, zeigt sich in der Kontrastierung als Hinweis auf eine familiengebundene Identitätskonstruktion. M. a. W.: Die Leerstelle entsteht, um auf die nur partiell erfüllten Bildungserwartungen der gesamten Familie Rücksicht zu nehmen und um einer defizitorientierten Perspektive auf die familiäre Unterstützung und Begleitung des schulischen Werdegangs aller Geschwister vorzubeugen. Insofern lassen sich Gülmens Ausführungen zur Ethnizitätsgestaltung, beispielsweise die Teilnahme am Unterricht trotz Beurlaubung aufgrund muslimischer Feiertage, als Koordination zwischen familiären Werten und Orientierungsmustern der Schulkultur deuten, mit der er darum bemüht ist, einerseits seinen Migrationshintergrund für die Schule in der Tendenz als irrelevant und andererseits seine Familie als bildungsaffin und offen gegenüber den schulischen Anforderungen und Anpassungsleistungen zu präsentieren. Anhaltspunkte für die häufig vertretene These, dass die Institution Schule und die in ihr vertretenen Werte und Normen ein Spannungsfeld zu den familiären Normen bilden (vgl. z. B. Schiffauer 2004, S. 91), ließen sich nicht rekonstruieren – wenngleich auch nicht vollkommen ausschließen: Möglicherweise stellt Gülmens Präsentationsstrategie der Dethematisierung von Ethnizität eine Antwort auf die Differenzblindheit und einseitigen Assimilationsforderungen der Institution Schule dar. In gleicher Weise lassen sich so auch seine Bemühungen deuten, Souveränität zu präsentieren, da die in der Schule ethnozentrisch vertretenen Vorstellungen, wie zum Beispiel die Idealisierung von subjektiver Autonomie und Individualität, ein "enormes Kränkungspotenzial" gegenüber einer familiengebundenen Sozialisation beinhalten und somit subtile Prozesse der Diskriminierung freisetzen (Rohr 2004, S. 77). Als Strategie der Selbstpräsentation hat Gülmen aus seinen Erfahrungen mit der Schule die Übernahme des pädagogisch-normativen Diskurses entwickeln können, sich als souveräner Gestalter seines Lebensweges darzustellen und, damit einhergehend, den Status als Diskriminierungsopfer abzuwehren.

Festzuhalten ist, dass sein Migrationshintergrund in der Identitätskonstruktion im Interview keine anerkennungsrelevante Ressource darstellt, vor deren Hintergrund die Geschichte einer schönen Schulzeit erzählt werden kann. Gülmens Auswahl seiner Erinnerungen richtet sich auf schulische Nebenschauplätze wie das Pausengeschehen, Ausflüge etc. sowie informelle Handlungen wie Streichespielen bzw. Regelverstöße. Das Unterrichtsgeschehen und Interaktionen im Klassenraum werden – wenn überhaupt – verdichtet und als Lehrerbeschreibungen präsentiert oder als einmalige Erlebnisse, die thematisch im Kontext von Dummer-Jungen-Streich erzählt werden und Strategien aufzeigen, sich dem Unterrichtsgeschehen zu entziehen. Die breit aufgefächerten Themen Fußball und Mädchen und die darin ausgestalteten thematischen Felder Erster-Sein und Statusbehauptung und -erhö-

hung bilden den Schwerpunkt von Gülmens Schulerinnerungen und identitätsrelevante Momente im Interview. Gesichtspunkte der Anerkennungsordnung, die nach Nothdurft für männliche Peergroups mit Migrationshintergrund kennzeichnend sind (vgl. 2007, 119f.), strukturieren auch Gülmens biografische Präsentation und die darin eingelagerten Prozesse des doing gender, wie die Maximen von Spaß und Wettbewerb, Unverletzlichkeit bzw. Wehrhaftigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Härte (toughness) und Körperbeherrschung und -einsatz beim Fußball. Dabei wird der institutionelle Rahmen des Interaktionsfeldes Schule formell anerkannt und reproduziert, indem Gülmens Präsentationsinteresse darauf ausgerichtet ist, sich als rechtschaffenen Schüler darzustellen, der Lehrer(innen) als Respektspersonen anerkennt und ihnen auch entsprechend begegnet.[22] Diese Konstruktion wird aber nicht überstrapaziert, durch die Schilderung von Dummen-Jungen-Streichen entsteht ein Gegengewicht, so dass Gülmen nicht als Streber bzw. überangepasst erscheint. Er entzieht sich partiell der inferioren Rolle des Schülers gegenüber der Lehrerautorität, wobei die berichteten Erlebnisse an der Schnittlinie zwischen den erzählerischen Inszenierungen des doing student und des doing gender angesiedelt sind. Beispielsweise toleriert sein Klassenlehrer – wie dargelegt – das wiederholte Zuspätkommen nach den Pausen, das zu den anerkennungsrelevanten Ritualen in der gleichgeschlechtlichen Peergroup gehört, und eröffnet somit für Gülmen das Handlungs- und Präsentationsmuster von einer "marginalisierten" hin zu einer "komplizenhaften Männlichkeit", die zwar nach wie vor mit einer inferioren Position verbunden ist, aber von dem Prestige der hegemonialen Männlichkeit profitiert (vgl. Connell 1999).

Andere Lehrer, die die formalen Anforderungen der Schule nicht erfüllen bzw. sich nicht rollenkonform verhalten, werden als Negativbeispiele präsentiert: zum einen der Lehrer, der die komplementäre Lehrer-Schüler-Beziehung zu unterwandern versucht, indem er 'Freundschaftsbeziehungen' offeriert; zum anderen die beiden Lehrer, von denen der eine seiner Aufgabe der Leistungsdokumentation nur nachlässig nachkommt (Hausaufgabenkontrolle), oder aber der andere, der mit Apfel, Brötchen und Zeitung den Klassenraum betritt und Gülmens widerständige Reaktion auf einen von ihm erzählten Witz mit einem Unterrichtsausschluss beantwortet und somit unerwartet von dem zuvor etablierten Privatkontext auf die formale Ebene wechselt. Indirekt geben diese Beispiele Aufschluss darüber, was für Gülmen einen guten Lehrer bzw. eine gute Lehrerin ausmacht. Sie weisen vor allen Dingen darauf hin, dass Gülmen als Maßstab dafür die formalisierten Abläufe der Institution Schule und die hierarchisch strukturierten Interaktionen heranzieht. Dadurch lässt sich aufzeigen, dass die Schulstrukturen, hier vermittelt über schulische Kontrollformen und die Schüler-Lehrer-Beziehung, Gülmens Wahrnehmungsmuster

22 Budde & Faulstich-Wieland erörtern das Spannungsfeld zwischen doing gender und doing student, wobei sie mit dem Begriff doing student darauf hinweisen, "dass auch die Rolle der Schülerin oder des Schülers nicht einfach gegeben ist, sondern durch den sozialen Kontext Schule definiert wird" (2005, S. 50). Sie kommen auf der Basis von Unterrichtsbeobachtungen zu dem Ergebnis, dass Männlichkeit nicht permanent entsteht, sondern nur unter bestimmten Bedingungen relevant wird: "Sie kann also in solchen Situationen an Bedeutung verlieren, in denen andere Anforderungen bedeutsamer werden und andere Inszenierungsformen (wie doing student, L .R.) kapitalträchtiger scheinen" (ebd., S. 51).

beeinflussen und den Referenzrahmen für die retrospektive Betrachtung der Schulautoritäten bilden. Die Missachtung der komplementären Beziehung seitens der Lehrer weist auf die Anerkennungsproblematik seines Selbstverständnisses als Schüler und der Deutung seines schulischen Werdegangs hin. Gülmens Präsentation als unbescholtener und in Bezug auf die Qualifikations- und Selektionsfunktion der Bildungsinstitutionen unbedarfter Schüler setzt nämlich auf der anderen Seite des Beziehungsgefüges voraus, dass Lehrer sowohl in ihrer Eigenschaft als "Organisationsvertreter" als auch als "Professionelle" wahrgenommen werden, die "zugunsten der Bildungsinteressen der Schüler" eintreten (Nittel 1992, S. 412). In dieser Hinsicht irritierende Erlebnisse werden zwar von Gülmen berichtet, aber durch positive Erfahrungen sowie eindeutig und klar strukturierte Beziehungen zu anderen Lehrern harmonisiert (personalisierte Lehrerbeziehungen), so dass sich das angedeutete Verlaufskurvenpotential nicht entfaltet.

Die retrospektive Betrachtung der Schulerfahrungen, verbunden mit dem Präsentationsinteresse einer schönen Schulzeit, lässt sich im Fall von Gülmen als Ausdruck eines Rationalisierungsprozesses deuten, in dem Sinne, dass die demonstrierte Gelassenheit ("da hat man nur Spaß gehabt") das Resultat einer geglückten Abwehr identitätsbedrohender Gegebenheiten, wie Missachtungserlebnisse und Diskriminierung, ist (vgl. Furtner-Kallmünzer 1988, S. 113). Dabei ist zu berücksichtigen, dass – unter Hinzunahme von Gülmens Erzählstrategie der Dethematisierung von Ethnizität – diese Form des Stigmamanagements durch den Interviewkontext verstärkt wird: Gülmen präsentiert seine Schulbiografie einer autochthonen Frau, die als Erziehungswissenschaftlerin möglicherweise als 'verlängerter Arm' der Bildungsinstitutionen wahrgenommen wird, und erzählt gewissermaßen gegen die ihm bekannte Ausgangsüberlegung der schulischen Benachteiligung von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund an.

4.3 Fallrekonstruktion Mustafa

4.3.1 Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte

Mustafas Vater, 1933 geboren, arbeitete in seinem Geburtsort im landwirtschaftlichen Betrieb seiner Eltern. Das Dorf liegt im Nordosten Anatoliens, in der Nähe der Grenze zu Georgien und Armenien. Die Region ist von großer Armut geprägt, die wie im Fall des Wohnortes von Mustafas Eltern, umso größer ist, je weiter die geografische Distanz zu der Provinzhauptstadt ist. Die Mutter, ca. sechs Jahre jünger als ihr Ehemann, war als Feldarbeiterin ebenfalls auf dem Bauernhof von Mustafas Großeltern tätig. Grundsätzlich festzuhalten ist, dass Mustafas Eltern mit ihrer Hochzeit ca. 1958, mit dem Leben und Arbeiten auf dem Hof die Tradition des bäuerlichen Lebens fortführen.

1960 wird Mustafas ältester Bruder geboren. Im Jahr darauf, zeitnah zu dem Anwerbeabkommen zwischen der Türkei und der BRD, reist sein Vater als klassischer Arbeitsmigrant nach Deutschland. Möglicherweise hat die Familie in der Provinzhauptstadt von den Verdienstmöglichkeiten in der BRD erfahren. Der Vater lässt

seine Frau und seinen einjährigen Sohn auf dem Hof seiner Eltern zurück und nimmt einen Arbeitsplatz in einem Tiefbauunternehmen an. Dass er kurz nach der Gründung seiner Familie diese Trennung in Kauf nimmt, kann einerseits dafür sprechen, dass es dem elterlichen Betrieb wirtschaftlich nicht so gut geht und dieser auf die Überweisungen aus Deutschland angewiesen ist, andererseits konnte anscheinend eine Arbeitskraft – zumindest vorübergehend – entbehrt werden. Insgesamt ist davon auszugehen, dass der Aufenthalt des Vaters in der BRD zeitlich begrenzt und eine Rückkehr geplant ist. Dies entspricht einerseits der Zielsetzung des Anwerbeabkommens und andererseits der Tatsache, dass der Lebensmittelpunkt in der Türkei nicht aufgegeben wird, da nur der Vater migriert. Seine Lebenssituation wird, wie bei einem Großteil der sog. Gastarbeiter, darauf zugeschnitten gewesen sein, Geld zu verdienen und in die Türkei zurückzukehren.

An den Geburtsdaten von Mustafas Geschwistern lässt sich ablesen, dass der Vater regelmäßig die Familie besucht. Bis zu der Geburt seiner jüngsten Schwester im Jahr 1974 lebt die Familie über weite Strecken des Jahres getrennt voneinander. Das soziale Leiden (Schiffauer 2004, S. 90) ist vermutlich für alle Beteiligten groß: die Entfremdung vom Ehepartner und der Abstand des Vaters zu den Kindern, die ihn nicht erkennen, wenn er zum Urlaub nach Hause kommt. Mustafas Mutter muss ohne die Unterstützung ihres Mannes die Kinder versorgen und erziehen und vor allen Dingen den Tod von vier Kindern im Säuglingsalter verarbeiten. Das Alltagsleben ist für sie möglicherweise nicht nur aufgrund der von Armut geprägten Verhältnisse schwer. Sie erfährt vielleicht nicht nur Zuwendung, sondern auch Bevormundung und Kritik – was zum Beispiel das Migrationsprojekt (vgl. Schiffauer 2004, S. 89f.) oder auch die Erziehung der Kinder betrifft.

Bei den Ferienbesuchen und darüber hinaus wird die Familie sicherlich über ihre Zukunftspläne gesprochen haben, ob der Vater weiterhin in der BRD arbeitet, ob und wann er zurückkommt oder ob seine Frau und die Kinder mitziehen und der Standort in der Türkei längerfristig aufgegeben wird. Nach der Geburt von Mustafas jüngster Schwester dauert es noch weitere vier Jahre, bis die Familie sich entscheidet, dass zwei Kinder – die vier- und vierzehnjährigen Schwestern – 1978 mit dem Vater in die BRD migrieren. Die Familie hat sich also entschlossen, vorübergehend den Lebensmittelpunkt eines Teils der Familie nach Deutschland zu verlagern – möglicherweise ist es dem Vater in der Zwischenzeit gelungen, dort ein stabiles soziales Netzwerk zu errichten oder sich Zugang zu einem solchen zu verschaffen, in dem auch für die Betreuung seiner beiden Töchter gesorgt ist. Diese Entscheidung kann auch aufgrund des 1973 erlassenen Anwerbestopps erfolgt sein, nach dem die Einreise für Familienangehörige zwar nach wie vor möglich ist, die Bedingungen sich aber insgesamt verschärft haben. Ökonomische Gründe mögen zu dieser Entscheidung ebenso beigetragen haben: Trotz hoher Rückkehrprämien kann die Neuregelung des Kindergeldes ab 1975 einerseits und die zunehmend desolate wirtschaftliche Situation der Türkei andererseits das Leben in Deutschland attraktiver erscheinen lassen (vgl. Brunn & Reulecke 1996, 126f.). Gleichwohl bleiben die beiden älteren Brüder und die zweitälteste Schwester von Mustafa in der Türkei, vermutlich weil sie auf dem Hof gebraucht werden oder

auch, weil die Eltern die in der Türkei begonnenen Schullaufbahnen ihrer Kinder nicht unterbrechen wollen.

Mustafa wird 1980 als jüngstes Familienmitglied in ein bäuerlich-dörfliches Milieu hineingeboren. Seine Mutter ist Anfang vierzig, sein Vater 47 und sein ältester Bruder 20 Jahre alt. Die familiäre Situation ist dadurch gekennzeichnet, dass er in eine Großfamilie hineinwächst, zugleich sein Vater aber wesentlich nur über Hörensagen in der Familie präsent ist, d. h. durch Gespräche, Erzählungen, Fotografien oder ähnliches, und so als 'imaginierter' Vater am Familienleben teilnimmt. Als Mustafa zehn Monate alt ist, zieht seine Mutter mit ihm und seinem ältesten Bruder dem Vater nach. Sofern es sich dabei nicht um eine langfristige Planung handelt – dafür spricht die vorangegangene Migration von Mustafas Schwestern –, könnten der Staatsstreich von 1980 und der Ausbruch militärischer Auseinandersetzungen zwischen türkischen Sicherheitskräften und der PKK eine Rolle für diese Entscheidung gespielt haben, denn Mustafas Geburtsort liegt in einem der Zentren dieser gewaltsam ausgetragenen Konflikte.

Anderthalb Jahre später folgt sein zweiter Bruder, und kurz vor ihrem 18. Geburtstag reist auch die dritte Schwester ein, so dass die Kernfamilie 1984 vollzählig in der neuen Heimat angekommen ist. Mustafas Vater arbeitet zu diesem Zeitpunkt bereits seit über 20 Jahren in Deutschland, und die Familie lässt sich in dem Stadtteil nieder, den er bei seiner Ankunft als Wohnort wählte. Möglicherweise finden die hinzugezogenen Familienmitglieder ein etabliertes soziales Netzwerk vor und können auf migrantische Strukturen zurückgreifen, die ihnen die Ankunft und das Fußfassen erleichtern (vgl. Schiffauer 2004). Andererseits kann dieses Netzwerk aber auch auf die unbestimmten Rückkehrabsichten und die damit verbundenen Orientierungen am Herkunftsland zugeschnitten sein. Sofern Mustafas Familie feste Bleibeabsichten entwickelt, könnte ein solches Netzwerk einen Rückzug auf die ethnische Herkunftsgruppe ermöglichen, um ein Gegengewicht zu dem gesellschaftlichen und politischen Klima zu bilden, das sich insbesondere gegen türkische Einwanderer richtet (vgl. Hunn 2004). Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sind Anfang der 80er-Jahre gekennzeichnet durch den Höchststand der Arbeitslosenzahl seit 1949 (1983: 2,2 Mio. Erwerbslose), die zunehmende Politisierung und Ideologisierung des 'Ausländerthemas' in der Öffentlichkeit, von den migrationspolitischen Leitlinien der Aufrechterhaltung des Anwerbestopps, der Einschränkung des Familiennachzuges, der Förderung der Rückkehrbereitschaft und der Begrenzung der Einreise 'unechter' Asylbewerber (vgl. Reißlandt 2005).

Für drei von Mustafas Geschwistern besteht zum Zeitpunkt ihrer Migration keine Schulpflicht mehr, und es ist fraglich, ob und wie sie Zugang zum Erwerbsleben erhalten und sich Sprachkenntnisse im Deutschen aneignen. Über ihre Schulbildung in der Türkei liegen nur über den zweitältesten Bruder Informationen vor. Mustafas Schwester heiratet sehr bald nach ihrer Ankunft und ist seither Hausfrau. Der zweitälteste Bruder hat in der Türkei die allgemeine Hochschulreife erworben, nimmt aber kein Studium in Deutschland auf, sondern "geht", Mustafas Bericht zufolge, "direkt arbeiten". Möglicherweise erhält er – wie der älteste Bruder auch – eine Anstellung im Niedriglohnsektor bzw. in einer Berufsbranche, die geringe

Deutschkenntnisse erfordert und somit in der Regel mit prekären Beschäftigungsverhältnissen einhergeht. Die Familie hat nicht nur geringe strukturelle Integrationschancen, die sich möglicherweise auch nachteilig auf die soziale Integration auswirken, sondern steht vermutlich unter einem erheblichen finanziellen Druck: Die Lebenshaltungskosten sind gestiegen, nun ist eine achtköpfige Familie in Deutschland zu versorgen, und die Großeltern in der Türkei sind sicherlich weiterhin auf finanzielle Unterstützung angewiesen. Mustafas Vater, inzwischen über 50 Jahre alt, arbeitet zu diesem Zeitpunkt seit ca. 25 Jahren im Tiefbaugewerbe; eine körperlich anstrengende und auszehrende Tätigkeit, die häufig zu einer Frühverrentung führt. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass ein Generationswechsel in der Familie ansteht, zumindest was die wirtschaftlichen Grundlagen betrifft. Zeit und Geld für die weitere Ausbildung der älteren Kinder werden nicht vorhanden gewesen sein, und trotz der möglicherweise bestehenden Bildungsaspirationen – dafür spricht das Abitur von Mustafas Bruder – erfordert es die aktuelle Lebenslage, dass, so weit wie möglich, alle Kinder eine Beschäftigung annehmen.

Die Berührungspunkte der Familie mit den Institutionen des deutschen allgemeinbildenden Schulwesens beschränken sich auf die Schulbesuche von zwei Schwestern. Die eine wird mit 14 Jahren als Quereinsteigerin entsprechend den üblichen Eingliederungsmaßnahmen vermutlich die Hauptschule besuchen, die jüngere, bei ihrer Migration vier Jahre alt, steht bei Mustafas Ankunft kurz vor ihrer Einschulung. Die Familie hat also nur in eingeschränkter Weise die Möglichkeit gehabt, Ressourcen zu erwerben, mit denen sie Mustafa auf die Schule vorbereiten und seine Schullaufbahn begleiten kann, sofern man davon ausgeht, dass die vorhandenen Ressourcen "einen vergleichsweise geringen Beitrag zur Bewältigung der Anforderungen leisten, die die Schule an die Familien stellt" (Mecheril 2004, S. 141).

Mustafa wird im Regelalter von sechs Jahren in die damals einzige ortsansässige Grundschule eingeschult, eine evangelische Grundschule. Dass er vorher keinen Kindergarten besucht, weist auf eine mögliche Distanz der Familie zu (elementar)pädagogischen Institutionen hin, verstanden als geringe Kenntnis über die Bedeutung der frühkindlichen Förderung. Damit verschlechtern sich, statistisch gesehen, Mustafas Chancen auf eine erfolgreiche Schulkarriere (vgl. ebd., S. 140). Selbst wenn er über lebensweltliche Sprachkenntnisse im Deutschen verfügt, werden ihm der Schriftspracherwerb und die Alphabetisierung in der Bildungssprache Deutsch schwer fallen, d. h. der Beginn seiner Schullaufbahn wird von Misserfolgserlebnissen geprägt sein, eventuell verbunden mit sozialer Marginalisierung. Dass Mustafa die zweite Klasse wiederholt, spricht für diese Lesart. Er setzt seine Schullaufbahn an der örtlichen Hauptschule fort, dort wird er aufgrund der Klassenwiederholung und der Stichtagregelung bei der Einschulung zum 1.7. einer der ältesten Schüler seiner Jahrgangsklasse sein – Mustafa ist Ende Juli geboren. Der Unterschied zu seinen Mitschüler(inne)n kann bis zu zwei Jahren betragen; ein Umstand, der möglicherweise in der Orientierungsstufe noch nicht so sehr ins Gewicht fällt, spätestens aber in den Jahrgangsklassen, in denen die Pubertät einsetzt, an Bedeutung gewinnt. Beispielsweise könnte sich aufgrund seiner körperlichen Reife und ggf. auch Überlegenheit eine Sonderrolle ergeben. Nach dem

ersten Halbjahr der neunten Klasse wird Mustafa der Schule verwiesen, d. h. es müssen bereits im Vorfeld andere Disziplinarmaßnahmen ergriffen worden sein, wie z. B. eine Klassenkonferenz, ein schriftlicher Verweis oder auch der vorübergehende Ausschluss vom Unterricht, von denen auch seine Eltern benachrichtigt worden sind. Der Schulverweis als vorerst letzte Ordnungsmaßnahme weist darauf hin, dass für die von der Lehrerkonferenz berufene Teilkonferenz, der auch Vertreter(innen) der Schulpflegschaft und des Schülerrates angehören, schwerwiegende Gründe vorgelegen haben müssen – Ordnungsmaßnahmen sind laut Schulgesetz nur zulässig, "wenn erzieherische Einwirkungen nicht ausreichen" und obliegen dem Grundsatz der Verhältnismäßigkeit (vgl. Schulgesetz NRW – SchulG § 53, Absatz 1).

Mustafa, durch den Schulverweis kein unbeschriebenes Blatt mehr, wechselt zum Halbjahr an eine andere Hauptschule, die räumlich nicht am nächsten zu seinem Wohnort liegt, deren Einzugsgebiet aber einen weitaus höheren Migrantenanteil aufweist als näher liegende. Es ist nicht auszuschließen, dass Mustafa sich dort beworben hat, abgelehnt und an die Hauptschule in G. verwiesen wurde. Aber auch andere Szenarien sind denkbar, z. B. kann ihm die Schule in G. empfohlen worden sein oder er kennt Schüler(innen) und entscheidet sich daher für diese Schule. Mustafa wiederholt die neunte Klasse, wird vor deren Abschluss allerdings von der Schule entlassen. Er hat zu diesem Zeitpunkt die Vollzeitschulpflicht von zehn Jahren erreicht.

An dieser Stelle im Bildungswesen angelangt, sind Mustafas Handlungsspielräume nun strukturell begrenzt, falls er den möglicherweise bestehenden Bildungsaspirationen seines Elternhauses gerecht werden will. Erschwerend kann die intergenerationelle Delegation hinzukommen: Die Bildungserwartungen konzentrieren sich u. U. auf ihn und seine vier Jahr ältere Schwester. Beide haben ihre Schullaufbahn von Beginn an in der BRD durchlaufen, wobei Mustafa den Sonderstatus als jüngstes Familienmitglied innehat und – sofern geschlechtsspezifische Erwartungen an ihn gerichtet werden – als einzig verbleibender Sohn die Möglichkeit hat, das durch die Aufnahmegesellschaft nicht anerkannte inkorporierte kulturelle Kapital seiner Brüder durch einen qualifizierenden Schulabschluss aufzuwerten. Seine bis zu diesem Zeitpunkt absteigende Schulkarriere wird nicht oder nur unter großen Schwierigkeiten zum gewünschten Ziel einer Integration ins Ausbildungs- und Arbeitsleben führen. Bis dahin lässt sich nicht ausschließen, dass Mustafa – gemäß dem Etikettierungsansatz (labeling approach) – die abweichende Rolle des Schul- bzw. Leistungsverweigerers übernimmt. Die Folge könnten Handlungen und Verhaltensweisen sein, hier verstanden als sekundäre Devianz, die ihn in weitere Schwierigkeiten mit (Schul-)Autoritäten verstricken, nimmt man Forschungsergebnisse zur Kenntnis, die die nicht vorhandene schulische Integration als "Risikofaktor für den Weg in kriminalisierte Milieus" betrachten (Spindler 2003, S. 313). Auch in dieser Hinsicht können die familiären Bildungserwartungen in Verbindung mit gesellschaftlicher Ab- und Entwertung der väterlichen Autorität oder auch der beruflichen Kompetenz ein Risikopotential entfalten. So verweist King unter Rekurs auf eine Untersuchung delinquenter Söhne mit türkischem Migrationshintergrund

auf die mitunter schwer zu verarbeitenden Paradoxien, die sich aus Erwartungshaltungen wie 'Lebe du meinen Traum' ergeben können: "Denn den Wunsch des Vaters zu erfüllen, heißt zugleich, ihn zu übertreffen und ihn damit erneut zu entwerten" (King 2005, S. 64). Aber auch unabhängig von den familiären Bildungsaspirationen könnte Mustafa einen Weg beschreiten, der mit dem seiner Brüder vergleichbar ist: Es könnte für ihn bedeutsamer oder auch attraktiver sein, zügig in das Erwerbsleben einzutreten und sich, wie seine Brüder, durch Geldverdienen zu behaupten und so seinen Beitrag zu den ökonomischen Aufstiegserwartungen der Familie zu leisten. Unter Umständen erscheinen ihm die lebensweltlichen Herausforderungen größer, und er gedenkt sie zügig anzunehmen. Die schulische Weiterqualifizierung nimmt er als Aufschub dieser Notwendigkeit wahr – dazu mag auch beitragen, dass für ihn der Schulabschluss in weite Ferne gerückt ist und unerreichbar erscheint. Ohne Schulabschluss und mit ungünstigem Bildungsverlauf ist ihm strukturell der Zugang zu einem Ausbildungsplatz und danach zu einem möglicherweise zwar geringfügig bezahlten, aber regulären Angestelltenverhältnis nahezu verschlossen. Falls Mustafa schnell viel Geld verdienen will, verbleiben ihm verhältnismäßig geringe Chancen, dies auf legalem Wege zu erreichen.

Unter den exemplarisch aufgezeigten Extremen der denkbaren Möglichkeiten wählt Mustafa die Fortsetzung seiner Schullaufbahn und kehrt damit an den Ort zurück, der für ihn mit hoher Wahrscheinlichkeit bisher mit leidvollen Erfahrungen verbunden war. Er besucht die Vorklasse zum Berufsgrundschuljahr in einem Berufskolleg in der Nähe seines Wohnortes, um dort den Hauptschulabschluss nachzuholen. Allerdings wird er auch hier nach einem halben Jahr – ohne Gratifikation – von der Schule verwiesen. Auf Vermittlung der Arbeitsagentur erhält Mustafa drei Monate später einen Ausbildungsplatz zum Kraftfahrzeugmechaniker und schließt die Ausbildung nach dreieinhalb Jahren erfolgreich ab. Er wird weder von seinem Ausbildungsbetrieb übernommen, noch erhält er eine andere Anstellung. Zeitnah wird er erneut bei der Arbeitsagentur vorstellig und ist zum Zeitpunkt des Interviews seit zwei Monaten arbeitssuchend gemeldet.

Insgesamt ist sein schulischer Werdegang in hohem Maße von Desintegrationsprozessen gekennzeichnet. Die Merkmale institutioneller Diskriminierung treffen in gebündelter Form zu: keine Inanspruchnahme einer elementarpädagogischen Einrichtung, Klassenwiederholungen, Schulwechsel und kein Erwerb eines Abschlusses einer allgemeinbildenden Schule. Was die Schulverweise betrifft, ist anzumerken, dass es offenbar weder von Mustafas Leistungsbild noch von seinem Sozialverhalten her Anhaltspunkte dafür gab, ihn an eine Förderschule zu versetzen – dies wäre ein weiteres Merkmal institutioneller Diskriminierung, betrachtet man die Überrepräsentation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Förderschulen mit den Schwerpunkten Erziehung oder Lernen. Gemessen an den Regeln und Normen der Institution Schule muss Mustafas Verhalten Anlass dazu gegeben haben, Schulverweise im Sinne der Sicherung der "geordneten Unterrichts- und Erziehungsarbeit" "sowie de[s] Schutz[es] von Personen und Sachen" begründen zu können (§ 53, Absatz 1 Schulgesetz NRW). Es ist möglich, dass er nicht nur in der Schule nonkonformes Verhalten gezeigt hat, so dass zumindest für seine

Jugendphase von Kriminalisierungstendenzen auszugehen ist, verstanden als episodenhaftes Phänomen (vgl. Kreuzer 1993, S. 188ff.; Heinz 2003, S. 74ff.).

Für die erzählte Lebensgeschichte lassen sich strukturhypothetisch folgende Präsentationsstrategien entwickeln, wobei aus heuristischen Gründen jeweils die Extreme benannt, Mischformen bzw. Überschneidungen damit aber nicht ausgeschlossen werden:

Mustafa könnte sich zum einen als Pechvogel oder auch als Opfer präsentieren, der bzw. das, getrieben durch äußere Umstände, zeitweise auf einer schiefen Bahn bzw. schulisch treppabwärts wandelnd, im letzten Augenblick noch einmal Glück gehabt hat und die unvermittelt auftretende Chance eines Ausbildungsabschlusses zu realisieren vermag. Die Erzählung könnte die einer Leidensgeschichte sein, in der die Schulzeit als steiniger Weg mit zum Teil unüberbrückbaren Barrieren erinnert wird und Mustafa als Spielball äußerer Umstände erscheint, die sich seinen geringen Interventionsmöglichkeiten als Schüler oder auch als Migrant entziehen. Verbunden mit einer tendenziell dramatisierenden Erzählweise könnte er sich als schicksalsergeben oder als chancenlosen Außenseiter positionieren; aller Möglichkeiten beraubt, auf seine Schullaufbahn Einfluss zu nehmen. Dass er nach der erfolgreich abgeschlossenen Ausbildung ohne Arbeitsplatz verbleibt, könnte Mustafa als ein weiteres Glied in der Verkettung unglücklicher Umstände präsentieren oder auch als Verlängerung seines Leidensweges, in den ihm immer weitere Steine gelegt werden.

Eine andere mögliche Präsentation wäre die eines Rebellen, der gegen Lehrerinnen und Lehrer, die Institution Schule, mangelnde Förderangebote, restriktive Ordnungsmaßnahmen und ggf. auch Diskriminierung aufgrund seiner Herkunft aufbegehrt. Diese Lebensgeschichte hätte die Form einer Anklage, die möglicherweise skandalisierende Erzählweisen enthielte und eine Protesthaltung zum Ausdruck brächte. Der schulische Werdegang könnte als Hürden- oder Hindernislauf erinnert werden, der durch Kampfgeist und bisweilen riskantes Verhalten, das die Schulkarriere bedroht, bewältigt wird. Im Kontrast zur ersten Strukturhypothese wäre hier das Präsentationsinteresse darauf gerichtet, sich als widerständig darzustellen und beispielsweise sein Verhalten, das zu den Schulverweisen geführt hat, als Reaktion auf widerfahrenes Unrecht zu erklären. Dass Mustafa – gegebenenfalls unter großen Anstrengungen und hohen Anpassungsleistungen – seine Ausbildung absolviert und somit gemäß den familiären Bildungsaspirationen den Grundstein für eine aussichtsreichere Teilhabe an der Gesellschaft und ihren Teilsystemen, wie dem Erwerbsleben, gelegt hat, könnte er als späte 'Wiedergutmachung' bzw. Anerkennung beschreiben oder auch als trotzige Gegenwehr, die ihn nachträglich in der Richtigkeit seines Widerstandes bestätigt. Der bevorstehenden Arbeitsplatzsuche könnte er demzufolge mit einer Haltung nach dem Motto 'Jetzt erst recht' begegnen.

Eine dritte Präsentationsform könnte die Lebensgeschichte eines Verständigen sein, der sein Bedauern über seinen ungünstigen Bildungsverlauf äußert und die Ursachen in erster Linie bei sich selbst sucht. Er könnte z. B. mangelnde Anstrengungs- und Anpassungsbereitschaft oder auch, zur falschen Zeit die falschen

Freunde gehabt zu haben, anführen. Ausgangspunkt dafür wäre eine starke Gegenwartsorientierung, das hieße vor dem Hintergrund der abgeschlossenen Ausbildung und Arbeitssuche eine Reflexion darüber anzustellen, wie es hätte anders sein können und was er hätte tun können, um nicht hinter seinen Zielen zurückzubleiben. Mustafas dominantes Präsentationsinteresse könnte nach dieser Strukturhypothese darauf ausgerichtet sein, sich als einsichtig bzw. ernüchtert und den Herausforderungen der Gegenwart sachlich gegenüberstehend zu zeigen. Falls er die abgeschlossene Berufsausbildung stärker in den Mittelpunkt stellt als die gegenwärtige Arbeitssuche, so könnte er auch eine Deutung im Sinne von 'Glück im Unglück' wählen.

Bei der Rekonstruktion der erzählten Lebensgeschichte wird ein Schwerpunkt darauf zu legen sein, ob und wie Mustafa ethnisierende Selbst- und Fremdzuschreibungen thematisiert, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge annimmt und deren Folgen für seinen schulischen Werdegang darstellt. Des Weiteren wird für die Familiendynamik und die adoleszenten Ablösungsprozesse darauf zu achten sein, ob sich Mustafas Selbstdeutungen als Verweigerungshaltung gegenüber den familiären Bildungsaspirationen rekonstruieren lassen oder als Rehabilitierungsversuch des migrationsbedingten sozialen Abstiegs seines Vaters und seiner Brüder und deren Erfahrungen von Missachtung, indem er sich ihnen durch einen vergleichbaren Weg annähert und zunächst, statt des Schulabschlusses, die Aufnahme eines Arbeitsverhältnisses anstrebt. Kontrastierend hierzu steht die Lesart, dass, falls geringe Bildungsaspirationen existieren, die Familienmitglieder Deutschland und ihr Leben hier als Aufstieg gegenüber einer weniger aussichtsreichen Zukunft und von hoher Armut geprägten Verhältnissen in der Türkei betrachten.

4.3.2 Text- und thematische Feldanalyse

4.3.2.1 Die Einstiegssequenz

Mustafa erklärt sich mit der Erzählaufforderung einverstanden ("okay"), seine Lebensgeschichte und von Erlebnissen zu erzählen, die ihm zum Zeitpunkt des Interviews einfallen und die er mit seiner Schulzeit verbindet. Er hat keine Rückfragen und benötigt neben der Floskel "ja, also dann" keine weitere Zeit, um sich zu sammeln und auf das Interview einzustellen. Mit "fang ich mal damit an" verweist Mustafa auf mögliche andere Erzählauftakte und gibt zu verstehen, dass er eine bewusste Auswahl trifft und darüber hinaus, dass sich diese Auswahl an den aus seiner Sicht wahrgenommenen Anforderungen des Interviews orientiert. Dies kann sowohl als Ausdruck der Bereitschaft, sich auf das Interview einzulassen, als auch der Gelassenheit gedeutet werden: Mustafa ist durch das Interviewsetting, insbesondere die Aufzeichnung und das technische Equipment, nicht irritiert oder nervös; vermutlich, weil er durch Vorstellungsgespräche oder vergleichbare Interaktionsformen, die Selbstdarstellung erfordern, über ein Script bzw. konzeptionelles Wissen verfügt, wie eine selbstthematisierende Erzählung zu gestalten ist, oder auch, weil er sich auf das Interview vorbereitet hat. Mustafa nennt seinen Vor- und Zunamen und sein Geburtsdatum, was die Lesart bekräftigt, dass er sich aus-

kennt und sich an der Struktur bzw. Abfolge eines klassischen Lebenslaufes in Schriftform orientiert. Für die Interviewsituation ist das ungewöhnlich, weil im Vorgespräch die Anonymisierung vereinbart worden war und sein vollständiger Name der Interviewerin bereits bekannt ist. Dies kann einerseits als Vertrauensbeweis gewertet werden sowie als Hinweis darauf, dass Mustafa lückenlos erzählen möchte und daher auch bereits bekannte Tatsachen erwähnt. Andererseits kann es bedeuten, dass er sich als wiedererkennbare und unverwechselbare Person vorstellen will und zu dem steht, was er im Folgenden berichtet, und es folglich nichts zu verheimlichen oder durch einen Codenamen zu verschleiern gibt. Den formellen Einstieg unterbricht Mustafa durch den Einschub, dass der folgende Tag sein Geburtstag sei, und dass er lacht. Er lockert damit die Atmosphäre auf, will unter Umständen zu verstehen geben, dass er sich auf seinen Geburtstag freut oder auch, dass er sich trotz eventuell anstehender Vorbereitungen für das Interview Zeit genommen hat. Unter dem Aspekt der Beziehungsdefinition (Schulz von Thun 1998, S. 179ff.) zwischen Interviewerin und Interviewtem stellt Mustafa dadurch die Weichen für ein symmetrisches Verhältnis.[23] Die Interviewsituation könnte, trotz meiner Bemühung, ihn als Experten zu adressieren, eine komplementäre Beziehung reproduzieren, berücksichtigt man die relevanten Dimensionen interkultureller Kommunikationssituationen nach Auernheimer (2008b, 2005b). Danach könnte allein schon der Gesichtspunkt der Machtasymmetrie, beispielsweise meine Zugehörigkeit zur Dominanzgesellschaft (Rommelspacher 1998[2]), im Interview eine superiore bzw. inferiore Gesprächsrolle nahelegen. Eine solche Beziehungsdefinition weist Mustafa aber zurück, indem er witzelt sowie den roten Faden der zuvor begonnenen Präsentation des Lebenslaufes verlässt und somit von der Versuchung oder auch von dem Vorrecht eines dominanten Gesprächspartners Gebrauch macht. Das zustimmende Lachen der Interviewerin signalisiert, dass der Beziehungsvorschlag akzeptiert wird, wobei nicht auszuschließen ist, dass es im Interviews zu weiteren Beziehungsmanövern (Schulz von Thun 1998, S. 182) kommt und die aktuelle Konstellation überworfen wird.

Für die Identitätskonstruktion im Interview ist entscheidend, dass Mustafa zum einen Raum für die Aushandlung der Beziehung wahrnimmt und zum anderen, dass er sich durch die Orientierung an einem formalen Lebenslauf als souverän bzw. wissend präsentiert oder zumindest, dass er in der Lage und willens ist, auf die von ihm unterstellten Normalitätserwartungen der Interviewerin einzugehen und diese zu erfüllen. Die Reihenfolge mag hier von Bedeutung sein: Erst nachdem Mustafa sich erwartungskonform dargestellt hat, schert er durch eine persönliche Note aus. Danach greift er den roten Faden des formellen Lebenslaufes wieder auf, indem er seinen Geburtsort benennt und dessen geografische Lage in der Türkei konkretisiert. Beschreibend fährt Mustafa fort, dass er im Alter von zehn Monaten migriert sei, wobei er, wie zuvor, zuerst den Nationalstaat ("Deutschland") und dann den Wohnort nennt. Mustafa hebt hervor, dass er "direkt", d. h. ohne Zwischenstationen oder andere Aufenthalte, in seinen derzeitigen Wohnort gezo-

23 In anderer Terminologie verweisen Lucius-Hoene & Deppermann mit dem Begriff der Positionierung auf die Bedeutung der Analyse von Interaktionen im autobiografischen Interview, mit dem "zentrale Bereiche der narrativen Identitätsarbeit" erschlossen werden können (2002, S. 196).

gen ist. Möglicherweise will er damit die Kontinuität seines Aufenthaltes betonen und aufzeigen, dass "H." der Ort seiner Kindheit und Adoleszenz ist. Gemäß dieser Lesart würde durch die Positionierung "hier" ein möglicherweise ungewollter Gegensatz zum 'dort' – der Türkei – entstehen, in dem Sinne, dass Mustafa der Form halber seinen Geburtsort nennt, die Herkunft seiner Familie aber tendenziell unbedeutend für ihn ist. In der kontrastierenden Lesart wäre der Gegensatz Hier vs. dort für Mustafa bedeutsam, d. h. sein Präsentationsinteresse richtet sich darauf, die Türkei als sein Geburtsland hervorzuheben, um trotz seiner Migration als Kleinkind die Anbindung an seine Herkunft zu demonstrieren. Für die Folgesequenzen wären dann Schilderungen zu erwarten, die positive Identifikationsmomente oder auch abgrenzende Bezugnahmen enthalten, wie beispielsweise Urlaubsberichte, Remigrationsentwürfe oder Heimatkonstruktionen.

Mustafa fährt fort, dass er mit seiner "ganzen" Familie migriert sei. Er konkretisiert, dass er in diesem Fall mit Familie ("Familie heißt dann") seine Eltern und vier seiner Geschwister meint. Er weist zugleich darauf hin, dass Familie auch anderes bedeuten kann, beispielsweise den Einbezug der Großelterngeneration oder auch der Geschwister seiner Eltern und deren Kinder. Dies würde auf ein generationenüberspannendes Verständnis von Familie hinweisen, das sich nicht am Modell der Kleinfamilie des Einwanderungslandes orientiert. Mustafa veranschaulicht gegenüber der Interviewerin als Angehöriger der Mehrheitsgesellschaft, was Familie damals für ihn ausgemacht hat, was auf seine Fähigkeit hindeutet, die vermutete Vorstellungswelt der Gesprächspartnerin zu antizipieren.

Die Kontrastierung mit der erlebten Lebensgeschichte zeigt, dass Mustafa die langandauernde Trennung seiner Eltern nicht thematisiert und ebensowenig, dass zwei seiner Geschwister später nachziehen. Konstitutiv für seine Erinnerung ist nicht die Frage nach dem Wahrheitsgehalt seiner Erzählung, sondern die Erfahrungsaufschichtung und subjektive Rekonstruktion, im Kreise seiner "ganzen" Familie aufgewachsen zu sein. Für die Folgesequenzen wird zu beobachten sein, in welche thematischen Felder Mustafa das Thema Familie einbettet. Mögliche Verweisungshorizonte könnten eine ausgeprägte Familienorientierung, das Präsentationsinteresse 'Ich bin wohlbehütet aufgewachsen' oder auch die Thematisierung der Sphärendifferenz (Nohl 2005, S. 84; Bohnsack & Nohl 1998, S. 269)[24] sein.

24 Mit dem Begriff Sphärendifferenz bezeichnet Nohl die Unterschiede zwischen der inneren – familialen bzw. ethnischen community – Sphäre und der äußeren Sphäre der öffentlichen Institutionen und der Aufnahmegesellschaft: "Die Sphärendifferenz ist nicht nur ein Problem der Moral bzw. der Gesinnung, insofern sie sich nicht nur auf die unterschiedlichen und bisweilen diskrepanten Normalitätserwartungen in innerer und äußerer Sphäre erstreckt; sie ist vor allem ein handlungspraktisches, im alltäglichen Leben zu lösendes Problem der Divergenz zweier unterschiedlicher Sozialformen: Die äußere Sphäre ist durch gesellschaftlich-abstrahierte Beziehungsformen geprägt, wie sie vor allem in Form in institutionalisierten Ablaufmustern (Schule, Ausbildung), aber auch in ethnischer Diskriminierung Niederschlag in den Erfahrungen der Jugendlichen finden. Die innere Sphäre umfasst einen – bisweilen unvermittelt – aus dem Herkunftsmilieu der Eltern tradierten Sozialitätsmodus" (2005, S. 85). Anhand empirischer Untersuchungen belegt Nohl drei Orientierungsfiguren, die männliche Jugendliche bzw. junge Erwachsene mit türkischem Migrationshintergrund und Haupt- bzw. Realschulabschluss im Umgang mit dieser Sphärendifferenz entwickeln: die Fusion der Sphären, die Primordialität der inneren Sphäre sowie die Entstehung einer dritten Sphäre (ebd., S. 86; vgl. auch Bohnsack & Nohl 1998, S. 273ff.).

Durch die Nähe zu einem formal-schriftlichen Lebenslauf beginnt Mustafa seine biografische Stegreiferzählung auf einer beschreibenden Ebene, auf der er verdichtet die relevanten Daten nennt, somit aber nur in eingeschränktem Maße Zugang zu seinen Erfahrungen durch die Erzählung von konkreten Erlebnissen gewährt. Daher wurde zur Feinanalyse der Einstiegssequenz die Interaktionsebene von Biograf und Interviewerin einbezogen. Auf der Basis dieser Rekonstruktion lässt sich folgende Strukturhypothese entwickeln: Mustafa zeigt durch seine Präsentation, dass er sich auf die Anforderungen eines biografischen Interviews einzustellen weiß und Normalitätserwartungen zu erfüllen gedenkt. Dabei stellt er sich aber nicht als "überangepasst", sondern als eigensinnig dar, indem er durch eine persönliche Note abschweift, mit eben diesen Erwartungen bricht und sich somit als souverän auch bei der Beziehungsgestaltung präsentiert. Ebenso signalisiert er, dass er zwischen unterschiedlichen Auffassungen von Familie zu differenzieren vermag, so dass er auch hier seine Beweglichkeit in unterschiedlichen Kontexten mit divergierenden Anforderungen darstellt. Gemäß dieser Lesart ist für die weitere biografische Erzählung zu erwarten, dass Mustafa entlang seiner Schulerfahrungen sein Differenzierungsvermögen präsentiert, an ihn herangetragene Anforderungen bzw. Erwartungen unterschiedlicher Sphären zu koordinieren. Offen bleiben der Ausgang bzw. die Art dieser Koordinierungsleistungen, beispielsweise, ob Mustafa sich als 'Chamäleon', eine subordinierende Organisation unterschiedlicher Sphären oder eine balancierende Variante präsentiert.

4.3.2.2 "Das war mein Leben ... ganz kurz und knapp."

Mustafa überspringt seine frühe Kindheit und setzt seine Erzählung mit dem Beginn der Grundschulzeit fort. Wiederholt enthält sein Bericht eine Standortmarkierung, er habe "hier in Deutschland ... bei uns direkt", d. h. in der Nähe der Wohnung seiner Familie, die Grundschule besucht, wobei er präzisiert, dass es sich um eine evangelische Schule gehandelt hat. Da Mustafa erneut eine Gegenüberstellung zwischen 'hier' und 'dort' vornimmt, ergänzt um das Differenzierungsmerkmal christliche vs. muslimische Konfession, harmonisiert er den darin angelegten Gegensatz durch die Evaluation "ganz normal halt auch". Er habe "erst mal natürlich ... Schwierigkeiten" mit der deutschen Sprache gehabt, und sei in "der zweiten Klasse mal sitzen geblieben, auch wieder natürlich Deutsch". Während Mustafa auf der einen Seite Probleme bzw. Schwierigkeiten in den Vordergrund rückt, so ist er gleichzeitig darum bemüht, Normalität herzustellen, wie die dreimalige Verwendung von "natürlich" belegt, indem er einen kausalen Zusammenhang annimmt. Indirekt gibt er zu verstehen, dass seine Situation bzw. Ausgangsvoraussetzung als Kind türkischer Arbeitsmigranten eine gewissermaßen naturgegebene Entwicklung zur Folge hat, in der Verständigungsschwierigkeiten, ein schwaches Leistungsbild in der Bildungssprache Deutsch und Klassenwiederholungen selbstverständlich zum (Schul-)Alltag gehören. Was als Übernahme des rassistischen Diskurses in der Funktion der Naturalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse gedeutet werden kann, zeigt auf der Ebene des Präsentationsinteresses zweierlei: Mustafa stellt sich im Sinne von 'Ich hab es nicht leicht gehabt' und zugleich 'Daran war nichts zu ändern' dar, sowie darüber hinaus, dass er kein Einzelschicksal

durchlebt hat. Die Lesart, dass er den problemorientierten Einstieg zu einer Skandal- oder auch Leidensgeschichte ausbaut, in der er die mangelnde Chancengleichheit hervorhebt, kann vorerst dadurch ausgeschlossen werden, dass er mit "erst mal" auf einen späteren Zeitpunkt in seinem Leben verweist, an dem er über ausreichende Deutschkenntnisse verfügt und sich die Probleme gelegt haben. Des Weiteren berichtet er in der folgenden Passage von zwei Schulfächern, die ihm "Spaß" bereitet haben ("Mathe war immer mein ... Lieblingsfach ... und Sport"), so dass neben die geschilderten "Schwierigkeiten" positive Erinnerungen treten und Mustafa für eine ausgleichende oder zumindest nicht einseitig negative Darstellung sorgt. Die kontrastierende Lesart zur Skandalgeschichte ist die Präsentation von Problemorientierung und gleichzeitiger Gelassenheit, verbunden mit einer Entwicklungsgeschichte, die trotz ungünstiger Startbedingungen zu einem positiven Ende geführt wird.

Mustafa beendet die Sequenz zur Grundschulzeit mit der Schilderung seiner Sozialbeziehungen bzw. seiner Positionierung und Rolle im Klassenverband und im Pausengeschehen. Adversativ berichtet er, dass er "aber ... immer der Außenseiter" gewesen sei, der "nicht im Mittelpunkt" stand, "kaum Freunde" hatte und beispielsweise beim Fußball "als Letzter" gewählt wurde. Durch das "aber" bringt Mustafa zum Ausdruck, wie schmerzlich gerade die Diskriminierung beim Fußball für ihn war. Er führt als Begründung an, dass er sich "nie getraut" habe, auf seine Mitschüler(innen) zuzugehen, und präsentiert sich somit in seiner Erklärungssuche als ausgewogen und selbstreflektiert, indem er die Ursache auch bei sich selbst sucht bzw. nach seinen Anteilen fragt. Hierbei ist anzumerken, dass Mustafas Begründung – für die Grundschulzeit – auf eine geringe Selbstwirksamkeit als handlungsbezogene Komponente von Identitätskonstruktionen sowie geringe Zuversicht hindeutet, die wiederum als ein Effekt seiner Marginalisierung zu bewerten ist. Die Verlaufskurve, die sich trotz der berichtenden und eher unbeteiligten Erzählweise abzeichnet, tritt besonders dadurch hervor, dass Mustafa zuvor Sport als eines seiner Lieblingsfächer gekennzeichnet hatte. Er konnte sich hier möglicherweise – wie in Mathematik auch – trotz seiner Verständigungsschwierigkeiten im Deutschen den Leistungszielen seiner Jahrgangsklassen annähern. Im Pausengeschehen beim Fußball wird er aber als Letzter gewählt: Seine Mitschüler(innen) wollen ihn nicht in ihrer Mannschaft haben, obwohl unter Umständen seine sportlichen Leistungen für eine Wahl sprächen. Als Außenseiter hat er kaum eine Chance, seine lebensweltlichen Deutschkenntnisse in der direkten Kommunikation mit seinen Mitschüler(inne)n zu verbessern und somit auch seine schulischen Leistungen zu steigern. Dieser Zusammenhang wird nicht thematisiert; kopräsent sind jedoch die thematischen Felder Ausweg- bzw. Chancenlosigkeit, mangelnde Förderung und Unterstützung ausländischer Schüler(innen), Diskriminierung sowie Schulversagen als logische und quasi natürliche Entwicklungsfolge. Mustafa vergegenwärtigt weder in einem beschönigenden noch skandalisierenden oder mitleiderheischenden Erzählstil die Merkmale einer risikobehafteten Schullaufbahn, wobei sein Interesse entweder darauf gerichtet sein kann, weitere Misserfolgserlebnisse seines schulischen Werdegangs und desintegrierende Sozialisationspro-

zesse zu legitimieren, oder, in der kontrastierenden Lesart, eine positive Wendung trotz widriger Ausgangssituation herauszustellen.

Die Folgesequenz leitet Mustafa mit "aber" ein und greift den vorher angedeuteten Gegensatz auf:

"Aber dann hat sich irgendwie alles bei mir geändert. Ab der fünften Klasse bin ich in die Hauptschule H. gekommen und das war dann (1) alles das Gegenteil von der Grundschule so (1) halt nicht dieses alleine sein und so, dann stand ich auf einmal im Mittelpunkt so (1) alle nur noch so Mustafa wie geht's, die nennen mich auch alle Mufti und (1) immer Mufti hey alles klar Mann. Dann war ich auch Klassensprecher und so (1) dann hab ich die neunte bis zur neunten Klasse war ich H. Hauptschule (1) ist auch alles ganz gut gel gelaufen so."

Mustafa setzt dem erfahrenen Leid in der Grundschulzeit seine Beliebtheit in der Hauptschule entgegen und wendet somit die angebahnte Verlaufskurve ab. Die Umstände haben sich nicht nur geändert, sondern sich in ihr Gegenteil verwandelt. Als Klassensprecher gewählt zu werden, spricht dafür, dass er in der Klasse geschätzt und anerkannt wird, und zwar in einem hohen Maße. Der Übergang zur Hauptschule ist also positiv besetzt, Mustafa ist nicht mehr "alleine". Möglicherweise ist es eine Erleichterung für ihn, sich nicht mehr in einer leistungsheterogenen Lerngruppe wiederzufinden, in der seine schulischen Leistungen im unteren Bereich angesiedelt sind. Er präsentiert Extreme (Außenseiter in der Grundschule, Mittelpunkt in der Hauptschule), so dass sein Präsentationsinteresse darauf gerichtet sein kann, ein breites Erfahrungswissen darzustellen im Sinne von 'Ich habe beide Seiten kennengelernt'. Mustafa berichtet nicht von seinem Leistungsbild, sondern hebt auf das soziale Miteinander ab, d. h. er präsentiert sich nicht als Schüler im engeren Sinne, sondern als Person in ihren sozialen Bezügen, als integre Persönlichkeit, die bekannt und beliebt ist und die als Klassensprecher Vermittlungskompetenzen zwischen Lehrer- und Schulforderungen einerseits und Schülerinteressen andererseits besitzt. Seine Evaluation, dass bis zur neunten Klasse "alles ganz gut ... gelaufen" sei, lässt erwarten, dass er von Erlebnissen oder Situationen berichten wird, auf die diese Bewertung nicht zutrifft. Des Weiteren gewinnt seine Erzählung durch die relativierend positive Evaluation an Glaubwürdigkeit. Beispielsweise beschreibt Mustafa die Hauptschulzeit nicht in Superlativen, gleichwohl er von einer radikalen Umkehrung seiner sozialen Beziehungen spricht und somit – unter dramaturgischen Gesichtspunkten – seine Lebensgeschichte erzählwürdig bzw. interessant gestaltet.

Mustafa schränkt in der Folgesequenz ein, dass er in der siebten Jahrgangsstufe von seiner Klassenlehrerin von einem Jugendherbergsaufenthalt ausgeschlossen worden sei, sie ihm "nicht vertraut", weil er "in dem Moment ... zu viel Scheiß gebaut" habe. Erneut ist Ausgrenzung sein Thema, wobei er hier zum ersten Mal auf seine Lehrerbeziehungen zu sprechen kommt. Er markiert somit alle drei aus der schulpädagogischen Forschung bekannten schultypischen Bereiche, die Kinder und Jugendliche potenziell vor Probleme stellen können, als relevant für seine Schullaufbahn (vgl. Frank 2006, S. 156): Probleme mit dem Lernen im Unterricht ("viele Fehler in einem Diktat haben"), mit Mitschülern ("in der Pause nicht mitspielen dürfen") und im Umgang mit Lehrkräften bzw. mit konkreten Situationen

("von einer Lehrkraft ermahnt werden") (vgl. ebd., S. 158). Mustafa stellt den Ausschluss von der Klassenfahrt nicht als unfaire Disziplinarmaßnahme dar, sondern greift die Perspektive der Lehrerin auf und präsentiert sich retrospektiv als nicht vertrauenswürdig. Die Verlaufskurve deutet sich insbesondere für die Sozialbeziehungen an und nicht im Erleiden "schlechter Noten". Mustafa berichtet von einer weiteren Klassenfahrt in der neunten Jahrgangsstufe, an der er teilnimmt, und präsentiert somit eine Wendung: seine Inklusion in die Klassengemeinschaft und sein wiederhergestelltes Vertrauensverhältnis zu den Lehrpersonen. Diese Klassenfahrt nach Berlin ist für Mustafas Schullaufbahn folgenreich, wobei er die Passage, in der er den ihr folgenden Schulverweis schildert, problemorientiert, aber zunächst verharmlosend einleitet: "Auch wieder ... Palaver" gehabt zu haben unterscheidet sich auf den ersten Blick nicht von vorherigen Auseinandersetzungen mit Lehrpersonen, Verstößen gegen die Schulordnung und entsprechenden Ordnungsmaßnahmen. Allerdings verwendet Mustafa "Palaver" mehrdeutig; es lässt sich mit Schlägerei, öfter mit Streit, Konflikt oder auch einfach mit Stress übersetzen. Des Weiteren wählt er eine verhältnismäßig milde Formulierung für die Situation, von seinen Lehrern in ein "Nazidorf" gebracht worden zu sein: Er spricht von "Zumutung". Mustafa präsentiert sich also zurückhaltend, was eine mögliche Schuldzuweisung angeht, gibt aber indirekt zu verstehen, dass die Lehrpersonen es hätten besser wissen und eine andere Jugendherberge wählen müssen. Er stellt sich somit nicht nur als Opfer der Auseinandersetzung mit rechtsextremen Jugendlichen dar, sondern auch seiner differenzblinden Lehrer, die ihm und seinen Klassenkameraden mit Migrationshintergrund einen solchen Ort zumuten und somit von vornherein den weiteren Verlauf der Ereignisse billigend in Kauf genommen haben. Der Begriff Opfer könnte zu hoch gegriffen sein und möglicherweise nicht Mustafas Selbstverständnis entsprechen, da er – was die Auseinandersetzung mit rechtsextremen Jugendlichen angeht – sich als wehrhaft präsentiert. Seine Schilderung liest sich wie eine logische Kette, womit er erneut eine quasi natürliche Abfolge der Ereignisse unterstellt und sein Schicksal nicht als einzelnes präsentiert, denn fünf weitere Klassenkameraden erhalten ebenfalls einen Schulverweis. Daneben verweist diese Passage wiederholt auf die thematischen Felder Ausweg- bzw. Chancenlosigkeit, mangelnde Förderung und Unterstützung ausländischer Schüler(innen) sowie Diskriminierung.

Auch danach behält Mustafa die stark geraffte und berichtende Darstellung bei und trägt chronologisch die weiteren Stationen seines schulischen Werdegangs vor. Er habe sich an einer anderen Hauptschule angemeldet: "[A]ber da hab ichs aber auch nichts gebracht, weil da fings bei mir an. Ich hab auch mal die schiefe Seite gehabt". Mustafa verdeutlicht, dass er zum Zeitpunkt des Interviews auf der – nicht näher konkretisierten – anderen Seite steht. Er spricht zwar von einem Beginn der "schiefen Seite", verdeutlicht aber durch den Zusatz, dass er sie "auch mal gehabt" habe, dass diese Phase vorüber ist. Mustafa präsentiert sich also distanziert, bevor er näher erläutert, was für diese Zeit kennzeichnend ist. Er habe "auch schon ne Anzeige wegen Körperverletzung" erhalten, und mit Beginn der "coole[n] Art" habe er "auch mal am Joint probiert und so, und dann war alles einen gleichgültig". Mit "so ne?" wirbt Mustafa für Verständnis oder will zumindest Verständnis für eine

jugendspezifische Repräsentationsform sichern (coolness), so wie er auch durch die Verwendung der unpersönlichen dritten Form "war alles einen gleichgültig" an einen typischen Entwicklungsverlauf mit Rauschmittelkonsum anknüpft, bevor er die persönlichen Konsequenzen schildert. Er habe "die Schule auch so nicht gepackt", mit einem anderen Jungen eine "Schlägerei so Palaver" gehabt, und deshalb habe sein Lehrer ihn "nicht mehr in der Klasse haben" wollen. Konstitutiv für Mustafas Erinnerung ist neben der genommenen Chance der Ausschluss; der Lehrer, der ihn "nicht mehr … haben" will und somit das vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Verhältnis aufkündigt, und weniger der formal-rechtliche Rahmen der Schulordnung, deren Grenzen er offenbar überschritten hat.

Mustafa vertieft nicht, welche Folgen der Schulverweis für ihn hatte, wie er sich danach orientiert hat oder ob und wenn ja, welcher Zusammenhang mit seinem Drogenkonsum und der Anzeige wegen Körperverletzung besteht. Er verfolgt den chronologischen Erzählfaden seiner Bildungsgeschichte und berichtet, dass er durch Vermittlung des Arbeitsamtes einen Ausbildungsplatz zum Kfz-Mechaniker erhalten und die Ausbildung "dann ... auch bestanden" habe. Mustafa beendet seinen Schul- bzw. Ausbildungsbericht mit einer Evaluation, aus der hervorgeht, dass für ihn retrospektiv seine Positionierung im Sozialgefüge der Schule im Vordergrund steht, mithin die Umkehrung vom Außenseiter zum Klassensprecher, der auch bei Mädchen beliebt und anerkannt ist. Er klammert dabei die Leistungsthematik, die Schulwechsel und -verweise sowie seinen Rauschmittelkonsum und die Vorstrafe aus. Möglicherweise sind seine schulischen Sozialbeziehungen die einzige anerkennungsrelevante Ressource, von der er berichten kann, und die er für die Identitätskonstruktion im Interview heranzieht. Sein Präsentationsinteresse lässt sich als Intention rekonstruieren, sich in entgegengesetzten Extrempositionen befunden und unerwartete Entwicklungen genommen zu haben im Sinne von 'So spielt das Leben'. Für diese Lesart spricht, dass Mustafa sein Erstaunen und in gewisser Weise auch sein Befremden kundtut, dass ihm sein Wandel "komisch" vorkäme, und er damit zum Ausdruck bringt, dass er sich selbst nicht so recht erklären kann, wie es zu der Umkehrung seiner Rolle gekommen ist. Wenn man seine vorherige Argumentation der quasi-natürlichen Entwicklungslogik hinzunimmt, erscheint dieser Klärungsbedarf plausibel. Möglich ist außerdem, dass er mit "komisch" einen Vorgriff auf den Gegensatz abgeschlossene Ausbildung vs. arbeitssuchend vornimmt.

Die abgeschlossene Berufsausbildung bildet den Referenzhorizont seiner Evaluation. In den Folgesequenzen wird daher zu beobachten sein, ob Mustafa seine Arbeitslosigkeit als wiederholte Ausgrenzung in die thematischen Felder Auswegbzw. Chancenlosigkeit, mangelnde Förderung und Unterstützung ausländischer Schüler(innen), Diskriminierung sowie Schulversagen als logische und quasi natürliche Entwicklungsfolge einbettet, oder ob er einen offenen Ausgang im Sinne des wechselnden Geschicks anstrebt. Gemäß dieser Lesart würde Mustafa seine Arbeitslosigkeit nicht als erneuten Tiefpunkt und verbunden mit Perspektivlosigkeit präsentieren, sondern eine – zwar unbestimmte, aber – positive Zukunftszuversicht ausstrahlen.

Mustafa fügt eine Beschreibung seiner Familie an, eingeleitet durch die meta-narrative Bemerkung, dass er "jetzt ... so zu der Familie" kommen werde. Er zählt seine Geschwister auf, berichtet, dass sie alle bereits verheiratet sind und er sich "auch gut" mit ihnen verstehe und sich "jederzeit" an sie wenden könne. Er präsentiert seine Geschwister als gut situiert und kann damit zweierlei zum Ausdruck bringen wollen. Erstens können deren Lebensumstände auch für ihn eine Zielperspektive darstellen, d. h. auch er wünscht sich Familie, Kinder und eine eigene Wohnung. Durch den Verweis, dass er "der Jüngste" ist, zeigt er zugleich auf, dass dieser Weg noch vor ihm liegt. Er kann zweitens darauf abheben wollen, dass seine Geschwister und ihre Familien integriert sind und sich für Deutschland als Lebensmittelpunkt entschieden haben und dies eine Perspektive sowie gelebte Normalität für ihn darstellt. Insofern würde sich Mustafa von seiner "schiefen Seite" distanzieren und sie im weiteren Interviewverlauf als vorübergehende Phase darstellen. Seine Kommentierung, dass er sich jederzeit an seine Geschwister wenden könne, weist auf das Präsentationsinteresse hin, dass er seine familialen Beziehungen schätzt und seine Familie als Unterstützung erlebt. Er spricht allerdings nicht von seinen Eltern, was aber der Erzählperspektive geschuldet sein kann, die Entwicklung seiner Geschwister im Vergleich zu seinem zukünftigen Lebensweg darzustellen, so dass Mustafa sich in die Geschwisterfolge einfügt, somit seine Integration in seine Familie aufzeigt und daher von einer familiennahen Identitätskonstruktion auszugehen ist.

Nach den Stationen Schule/Ausbildung und Familie kommt Mustafa auf die "schiefe Seite" zu sprechen, die er ebenfalls meta-narrativ ankündigt, was bedeutet, dass er seine Erzählung bewusst strukturiert:

"Was ich so an schlechten Seiten erlebt habe ist halt (1) ich bin für ne Zeit lang so in die Drogenszene rein gerutscht für ein Jahr (1) für ein halbes Jahr (1) ich war nur noch am Kiffen Marihuana und so was (1) aber zum Glück hat sich das jetzt wieder bei mir gelegt so (1) seit ich die Lehrstelle auch hatte dann ging das irgendwie gar nicht mehr."

Er berichtet weiter, dass er aus Sorge, seinen Ausbildungsplatz zu verlieren, den Konsum von Marihuana eingestellt hat, da sein Chef ihm mit der Entlassung gedroht habe. Das sei "der Punkt" für ihn gewesen, "zu sagen es reicht also, es ist alles jetzt vorbei". Mustafa präsentiert sich retrospektiv als einsichtig und aktiv Handelnden, der eine möglicherweise bestehende Sucht überwindet, weil ihm klar wurde, dass er gewissermaßen das Ende der Fahnenstange erreicht hat. Was seinem Chef durch eine Verwarnung gelingt, haben seine Lehrer(innen) nicht erreichen können, d. h. sie konnten nicht zu ihm durchdringen, und auch die Schulverweise haben Mustafa nicht zur Räson bringen können. Er führt als Begründung an, dass er zu diesem Zeitpunkt die Volljährigkeit erreicht hatte und "dann musste sich was ändern". Mustafa stellt somit seine Entscheidung als bewussten Übergang ins Erwachsenenalter dar, womit er gleichzeitig seine früheren Grenzgänge als jugendspezifisch einordnet. Er spielt einerseits seinen Rauschgiftkonsum herunter ("nur ein Jahr", "nicht so richtig übertrieben"), legt aber andererseits dar, "alles" "probiert" zu haben. Durch den Wechsel von der Ich-Form zum unpersönlichen Subjekt "man" gibt Mustafa zu verstehen, dass er kein Einzelfall, sondern einer

unter vielen ist: ein jugendlicher Protagonist der Spaßgesellschaft (Party machen), der mit erhöhtem Risiko handelt und alles austestet, aber eine gewisse Grenze nicht überschreitet. Als Präsentationsinteresse lässt sich somit festhalten, dass sich Mustafa als erfahren darstellt, als eine Person, die eine exzessive Jugendphase durchlebt und den Weg aus dem Drogenkonsum selbst gemeistert hat. Unter Hinzunahme der vorangegangenen Sequenzen zeigt sich darüber hinaus, dass er die absteigende Schullaufbahn mit seinem Rauschgiftkonsum und umgekehrt den Ausstieg aus der Drogenszene mit seinem Ausbildungsverhältnis und dem Ziel einer abgeschlossenen Berufsausbildung begründet.

Er evaluiert das bisher Gesagte mit einer ersten Erzählcoda nach nur sieben Minuten Interviewdauer als "sein Leben" und deutet damit das Ende seiner biografischen Präsentation an. Durch den Zusatz "ganz kurz und knapp" gibt er zu verstehen, dass es mehr zu erzählen gäbe. Mustafa zeigt einerseits auf, dass er sich durch die Darstellung relevanter Stationen und Ereignisse darauf zurückziehen könnte, den Erwartungen an ein biografisches Interview formal gerecht geworden zu sein; andererseits, dass er sich der anderen Erwartungen der Interviewerin bewusst ist und sich mit einer Fortsetzung seiner Erzählung auf diese einlassen würde. Auf der Interaktionsebene zeigt Mustafa erneut sein Differenzierungs- und Koordinierungsvermögen unterschiedlicher Erwartungshaltungen.

Seine von Ausschließungs- und Marginalisierungsprozessen gezeichnete Bildungslaufbahn betreffend, entwirft Mustafa eine Argumentation, die auf der Logik einer quasi-natürlichen Entwicklungsfolge beruht. Je 'älter' er in seiner Erzählung wird und je näher er an die Gegenwart heranrückt, umso mehr verlagert sich seine Selbstdarstellung hin zu einer selbstbestimmten Lebensführung. Während seine Wandlung vom Außenseiter zum Meinungsführer (vgl. Fend 2005[3], S. 319) klärungsbedürftig bleibt, präsentiert er den Ausstieg aus der Drogenszene als bewusste Entscheidung für die Fortsetzung seiner Ausbildung und für das Ende eines Lebensabschnittes, der durch eine indifferente Haltung bezüglich seiner Bildungsbiografie und ein jugendspezifisches Risikohandeln gekennzeichnet ist. Mustafa stellt sich weder als Kämpfer noch als vom Schicksal Getriebener dar, sondern als wandlungsfähige und extremen Umständen ausgesetzte Persönlichkeit. Mithin handelt es sich also um eine Biografie, die als Entwicklungsgeschichte und als Reifungsprozess zu verstehen ist.

4.3.2.3 "Das war's ... mein Leben ist nicht so interessant, na ja."

Nach der ersten Erzählcoda überlegt Mustafa laut, was er noch erzählen könnte, was ihm "alles passiert" sei, und stellt somit die Weichen für 'erzählwürdige' Erlebnisse. Er berichtet, dass er "auch mal von Nazis ... angemacht" worden sei, "weil ... [er] Türke" sei. In der Bahn habe er sich mit "zwei drei Jungs=Glatzen ... geprügelt" und "auch keine Angst" gehabt, denn "wenn's drauf ankommt, dann" sei ihm "das egal". Auch wenn Mustafa sich als Ziel rassistischer Gewalt präsentiert, so zeigt er doch seine Wehrhaftigkeit und seinen Mut auf, sich auch bei körperlicher Unterlegenheit der Anmache zu stellen. Möglicherweise orientiert er sich an den Erwartungen der Interviewerin, vom Leben als 'Ausländer' bzw. 'Türke' zu er-

zählen, und greift daher eine Situation auf, in die in erster Linie Menschen mit Migrationshintergrund bzw. Menschen, die als solche identifiziert werden, geraten können, und die daher typisch bzw. alltagsrelevant ist. Dieser Angriff widerfährt ihm (im Unterschied zu dem während der Klassenfahrt nach Berlin) in der Nähe seines Wohnortes im öffentlichen Raum. Mustafa gibt zu verstehen, dass in seiner Position und in seinem unmittelbaren Lebensumfeld mit rassistisch motivierten Übergriffen zu rechnen ist und sie Bestandteil seines Alltagslebens sind. Durch seine Bilanz "entweder kriege ich einen drauf oder die" bringt er trotz des geschilderten Skandals seine gelebte Normalität bzw. seinen rationalen Umgang damit zum Ausdruck: Bei faktischer Unterlegenheit unterstellt er einen ergebnisoffenen Ausgang der Auseinandersetzung und verweigert so eine vorab festgelegte Opferrolle. Er berichtet im Folgenden, dass er "Glück" gehabt habe und von "ältere[n] Leute[n]", die ebenfalls Ausländer waren, "weg gezogen" wurde und dass er "auch viele deutsche Freunde" habe. Mustafa präsentiert somit sein Differenzierungsvermögen zwischen Nazis und Deutschen und beugt einer vereinfachten Sichtweise entlang des binären Schemas Täter-Opfer vor.

Seine Mehrfachzugehörigkeit und die darin angelegten Optionen wie auch Widersprüche sind Thema einer vergleichsweise langen Passage. Mustafa resümiert trotz der zuvor geschilderten rassistisch motivierten Angriffe, dass er nicht sagen könnte, die Deutschen nicht zu mögen, d. h. in sein Gesamturteil fließen offenbar auch positive Erfahrungen ein. Zwar ist diese Evaluation durch die zweifache Verneinung zurückhaltend formuliert, und ebenso bekundet Mustafa keine eindeutige Sympathie für "die Türken", so dass er trotz der Gegenüberstellung von 'den Deutschen' und 'den Türken' keine eindeutige Positionierung bzw. Identifikation vornimmt. Seine Begründung, warum Deutschland "schon ein schönes Land" sei, enthüllt, dass er sich an die zum Teil widrigen Lebensumstände gewöhnt hat: Etwas nicht anders zu kennen meint zugleich, sich mit dem Vorgefundenen arrangiert, sich eingelebt zu haben und keinen Maßstab für andere, bessere Lebensbedingungen anlegen zu können. Die Türkei schließt Mustafa für sich als Lebensraum aus, in Deutschland sei er viel zufriedener, wobei es ihn unter Umständen härter trifft, von seinen in der Türkei lebenden Verwandten als Deutscher abgestempelt zu werden als von den Deutschen als Türke – dies kommt seinem Selbstverständnis möglicherweise näher, auch weil er den Umgang mit letzterer Fremdethnisierung – seiner Logik folgend – eher erlernen konnte als umgekehrt während seiner Urlaubsaufenthalte in der Türkei. Festzuhalten ist: Mustafa beschönigt nicht das 'Leben als Ausländer' in Deutschland, präsentiert jedoch ebensowenig den ihm widerfahrenen Rassismus als Skandal, sondern als einen Teil seiner Erfahrungswelt. Bemerkenswert ist, dass Mustafa hier auch Zugang zu seinen Emotionen gewährt. Während seine Darstellung zuvor eher evaluativ-beschreibend war, ist das Thema Heimat oder vielmehr verweigertes Heimatgefühl mit konkretem Erleben verbunden, das Mustafa zum Ausdruck bringt.

Der Zufriedenheit in Deutschland stellt Mustafa das Unwohl-fühlen in der Türkei gegenüber. In der Türkei erlebt er, ähnlich wie in seiner Grundschulzeit, sprachlich nicht zugehörig zu sein bzw. aufgrund nicht anerkannter Sprachkompetenzen aus-

geschlossen und als 'anderer' identifiziert zu werden. Er wird ausgelacht und als Deutscher betrachtet, so dass er sich dort "dann auch nicht zu Hause" fühlen kann. Und "manchmal" sei das auch in Deutschland so, so dass er sich veranlasst sieht, darüber nachzudenken, wo seine "Heimat" sein könnte. Die Verweigerung von Zugehörigkeit und Verortung als Beheimatung präsentiert Mustafa als Anlass zur Reflexion, er "fahre" "diese Filme" und denke darüber nach, wie seine "Zukunft aussehen soll oder ... wie ... [seine] Vergangenheit war". Er verdeutlicht, dass es ihm gelingen könnte, sich in Deutschland zu Hause zu fühlen, ihm aber genau das "vorgeworfen" bzw. der Anspruch darauf vorenthalten werde. Mustafa verweist erneut darauf, nichts anderes zu kennen, und nimmt seine Freunde und seine Schulzeit ausdrücklich aus dem Kreis der Personen bzw. Institutionen heraus, die ihm seine 'deutsche Heimat' absprechen, vielmehr gehe die Verweigerung und der Vorwurf von "der Gesellschaft" und den "Medien" aus, wobei er diese Aufzählung fortsetzen möchte und nach einer treffenden Bezeichnung für etwas schwer zu Greifendes sucht: "Ich weiß nicht, das sind so viele Sachen so". Er wisse nicht, wo er "jetzt stehe", und beendet die Sequenz mit der Evaluation, dass dies "die Probleme" sind, über die "man nachdenkt". Mit "man" verallgemeinert Mustafa und macht deutlich, dass das kein individuelles Problem bzw. keine individuelle Weise ist, auf prekäre Zugehörigkeitswirklichkeiten (Mecheril 2003) zu reagieren. Er kennzeichnet seinen Positionierungsprozess somit als offen und unabgeschlossen und legt zum einen die Schwierigkeit dar, zu einem Ergebnis zu gelangen, und zum anderen, dass er in der Lage ist, mit dieser Uneindeutigkeit umzugehen. Hinzu kommt, dass er diese Auseinandersetzung ausdrücklich als "Problem" kennzeichnet und der Frage nach Mehrfachzugehörigkeit bzw. Zugehörigkeitsverweigerung und Ethnisierung einen hohen Stellenwert einräumt. Während der offene Rassismus (blatant racism) benannt, aber nicht mit emotionalem Tiefgang beschrieben wird, ist hingegen die Frage nach der Heimat und nach den subtilen Prozessen der Ausgrenzung diejenige, die Mustafa beschäftigt und den Anlass für seine Selbstvergewisserung und seine Reflexion über sein Verhältnis zur Gesellschaft bildet. somit

In der Folgesequenz nimmt Mustafa unter Beibehaltung seiner Problemorientierung einen Perspektivwechsel vor. Er wendet sich dem Thema der Erfahrung kultureller Differenz zu und verlässt die Perspektive der ausgrenzenden 'anderen' hin zu einer Innensicht. Er beschreibt seine Vermittlungsbemühungen zwischen den religiös begründeten Heiratsvorstellungen seiner Eltern und seiner eigenen Position, wobei den Erzählfaden nach wie vor das Motiv 'Das Leben als Ausländer in Deutschland' bildet: Ein "anderes Thema zum Beispiel bei uns Türken, oder Moslems" sei, "dass die Eltern ... ne Frau suchen". Zunächst evaluiert Mustafa, dass er damit "nicht ... klar komme" und relativiert sodann, Vor- und Nachteile zu sehen. Der Vorteil einer nicht-muslimischen Eheschließung bestehe darin, dass die "Leute ... erst mal ein halbes zwei drei Jahre" zusammen wohnen und dann heiraten, allerdings würden "bei den Deutschen Ehen ... zu 70 % geschieden". Hingegen liege die Quote "bei uns türkischen Familien ... [bei] 20 %", das habe "mit der Kultur ... zu tun", dass die Eltern die Ehepartner auswählen. Offen bleibt, ob Mustafa die geringe Scheidungrate als vorteilhaft betrachtet oder ob er arrangierte Ehen befürwortet, weil er einen kausalen Zusammenhang zwischen beidem annimmt. Er

argumentiert, dass bei einer arrangierten Ehe die Eltern für eine Scheidung verantwortlich gemacht werden könnten: "Man kann dann immer hingehen zu seinen Eltern und sagen das war deine Schuld, du hast mir mein Leben versaut ne? Aber wenn man selber das macht dann kann dein Vater zu dir kommen und sagen das ist deine Schuld ... und jetzt sieh zu wie du klar kommst und dann hat man keinen mehr hinter sich". Als weiteren Vorteil solcher Ehen nennt Mustafa die eindeutig zu beantwortende Schuldfrage im Falle einer Trennung und die damit verbundene moralische Entlastung der Ehepartner. Für ihn sind also weniger kulturelle Traditionen entscheidend als vielmehr pragmatische Gesichtspunkte, so dass von einem Rationalisierungsprozess kultureller Normen auszugehen ist. Die Lesart, dass dahinter eine Kollektivorientierung zu Ungunsten individueller Interessen steht, kann wegen der zuvor geschilderten Ausgrenzungserfahrungen relativiert bzw. ausgeschlossen werden. Auch wenn Mustafa als Vorteil bei der Scheidung einer arrangierten Ehe die bestehenbleibende Integrität der Ehepartner und ihre Integration in den Familienverbund hervorhebt, kann dies aber als Ausdruck der Ausgrenzungserfahrungen aus dem großen Kollektiv der Mehrheits- und der Herkunftsgesellschaft gedeutet werden, bei der die Frage 'Wer steht hinter mir?' erst relevant wird und die Familie als einziger Bezugs- und Referenzpunkt verbleibt.

Diese beiden Beispiele beleuchten für Mustafa exemplarisch das Leben als Ausländer in Deutschland ("was ist noch'n Thema für'n Ausländer hier"). Danach kündigt er mit der Frage "Was könnte ich Ihnen denn noch erzählen?" erneut das Ende seiner biografischen Stegreiferzählung an bzw. steuert eine Verlagerung des Gesprächs an hin zu einem Frage-Antwort-Interview. Auf die Erwiderung der Interviewerin, zu erzählen, was zu seiner Lebensgeschichte gehöre, wiederholt Mustafa die Geschichte seiner Wandlung vom Außenseiter zum Mittelpunkt der Schülerinteraktionen. Das habe "schon auf jeden Fall innerlich was hinterlassen", als "kleines Kind ... immer ausgestoßen" zu werden, dann denke "man sich immer, warum warum ist das so". Mustafa beantwortet diese Frage nicht, sondern fährt fort, dass er es in der Hauptschule genossen habe, "nur noch im Rampenlicht" zu stehen und von seinen Mitschülern gefragt zu werden, "komm mach mal das bitte und mach mal das". Weil er "das andere" erlebt habe, könne er sagen, "dass das Zweite viel besser war". Sein Präsentationsinteresse, sich als erfahren darzustellen, tritt erneut hervor, da er sinngemäß betont, dass er wisse, wovon er rede, da er beide Extreme erlebt habe. Er beugt damit einem Verständnis von sich vor, jemand zu sein, der sich bewusst in den Mittelpunkt stellt und ein übersteigertes Selbstdarstellungs- und Aufmerksamkeitsinteresse hegt. Denn seine positive Beurteilung trifft Mustafa aus dem Vergleich zum Außenseiterdasein heraus und gibt darüber hinaus zu verstehen, dass diese Phase nicht spurlos an ihm vorbeigezogen ist – auch trotz der späteren Verkehrung ins Gegenteil. Als zweiten Bestandteil seines Resümees ("was hab ich noch erlebt") nennt er "rassistische Sprüche" und "Schlägerei mit so Nazis", wobei er hier eine Bewertung unterlässt und lediglich auf die Folgen zu sprechen kommt. Er sei deswegen "angezeigt" worden und habe "Sozialstunden" abgeleistet, und zwar in Form von Reinigungsarbeiten des örtlichen Sportplatzes. Mit einer dritten Erzählcoda beendet Mustafa seine Stegreiferzählung ("ja das war's ((lacht))") und fügt hinzu, dass sein "Leben ... nicht so

interessant" sei. Möglicherweise kokettiert Mustafa und will auf das Gegenteil hinweisen, wobei gegen diese Lesart spricht, dass er diese rhetorische Figur nicht aufrechterhält, sondern durch den Zusatz "na ja" die Bewertung relativiert. In Verbindung mit seinem Lachen lässt sich diese Evaluation aber auch als Verlegenheitsgeste oder als Unschlüssigkeit deuten. Einerseits könnte sie als Begründung dafür dienen, warum er so frühzeitig seine lebensgeschichtliche Erzählung beendet, andererseits könnte sie durch den unmittelbaren Bezug auf die abgeleisteten Sozialstunden zu Stande kommen. Dann bezöge sich "nicht so interessant" auf das Reinigen des Sportplatzes und könnte in der Verallgemeinerung ein beispielhaftes Erlebnis für Mustafas roten Faden 'Das Leben als Ausländer in Deutschland' darstellen.

Insgesamt lässt sich für Mustafas Rassismuserfahrungen festhalten, dass zwei Erlebnisse schul- bzw. strafrechtliche Konsequenzen zeitigten: zum einen den Schulverweis und zum anderen die Anzeige wegen Körperverletzung. In beiden Fällen hat Mustafa sich als wehrhaft präsentiert und unterlässt eine persönliche Wertung oder Schilderung, wie er diese Übergriffe erlebt hat. Möglicherweise ist er sich des moralischen Urteils sicher, denn die Bezeichnung Nazi lässt, zumindest was die Herkunft der Interviewerin angeht, kaum eine andere Deutung zu, als dass Mustafa 'Opfer' ist. Dabei könnte Mustafa dieses Thema zu einem Erzählverlauf und Argumentationsgang ausbauen, die die Reaktionen der Institution Schule und der Gerichtsbarkeit als Bestrafung seiner Wehrhaftigkeit darlegen im Sinne einer Verkehrung des Opfer-Täter-Verhältnisses und einer mangelnden Anerkennung als Opfer rassistischer Übergriffe. Er wäre dann nicht nur Opfer rassistischer Übergriffe von "Nazis", sondern auch der staatlichen Institutionen, die seinen Widerstand mit Exklusion bzw. Bestrafung beantworten, so dass er ohne weiteres damit seine Bildungsbenachteiligung und seine Nähe zu kriminalisierten Milieus rechtfertigen könnte. Diesen Weg schlägt Mustafa aber nicht ein, er nimmt weder Schuldzuweisungen vor, noch äußert er sein Bedauern oder markiert diese Erlebnisse als besonders bedeutsam für seine Lebensgeschichte und sein Selbstverständnis. Vermutlich lassen sich die offenen Angriffe durch "Nazis" besser integrieren bzw. bewältigen als die vielen unterschwelligen und strukturellen Rassismuserfahrungen. Sie sind klarer zu benennen und auch deutlich zuordenbar, und zwar Personen, die einer auch von der Mehrheitsgesellschaft verurteilten Gruppe angehören. Hingegen sind die Passagen, in denen Mustafa von den subtilen Prozessen der Ausgrenzung und der Verweigerung von Heimat spricht, trotz der sachlichen und knappen Darstellung emotional und weisen keine so große Distanznahme auf.[25]

25 Dieses Ergebnis deckt sich mit der Bilanzierung von Bohnsack, der aufgrund von Gruppendiskussionen und biografischen Interviews mit männlichen Jugendlichen aus türkischen Einwanderungsfamilien unter der Fragestellung nach Kriminalisierungs- und Ausgrenzungserfahrungen Folgendes konstatiert: Ethnisierungsprozesse dokumentieren sich nicht allein in handfesten Reaktionen, sondern auch – und zudem wohl häufiger – in flüchtigen Reaktionen (vgl. 2003, S. 141). So wurden die Forscher von den Jugendlichen als Experten für Ethnisierung und Fremdidentifizierung befragt, von denen sie sich Rat bei der Analyse ihrer Fremdheitserfahrungen erhofften. Bohnsack erkennt darin eine "moralisch distanzierte Haltung" gegenüber Ethnisierungserfahrungen, die das Forscherteam "immer wieder überraschte" (S. 142). "Die Erfahrungen verdeckter Diskriminierung können sich naturgemäß lediglich auf sehr abstrakte Indizien stützen. Wenn die Jugendlichen sich darauf berufen, laufen sie Gefahr, als vorurteilsbehaftet kritisiert zu werden. Sie geraten somit möglicherweise

Mustafas Stegreiferzählung endet nach dieser dritten Coda (ca. 14 Minuten), und der Nachfrageteil beginnt mit der Aufforderung, von der Grundschulzeit zu berichten. Das Interview dauert noch weitere 109 Minuten, wobei Mustafa wiederholt das Ende seiner lebensgeschichtlichen Erzählung markiert bzw. die Interviewerin auffordert, Fragen zu stellen. Bei der weiteren Rekonstruktion wird daher nicht mehr sequentiell analysiert, sondern einzelne Passagen werden herausgegriffen, die im Zusammenhang mit den bisherigen Themen stehen bzw. im engeren Sinne auf Mustafas Schulerfahrungen abheben.

Zuvor lässt sich festhalten, dass Mustafas Stegreiferzählung insgesamt eine klare Struktur aufweist. Zum einen präsentiert er einen Lebenslauf, indem er relevante Eckdaten benennt, und zum anderen, davon klar abgegrenzt, Erlebnisse, die für ihn typisch für das Leben als 'Ausländer' in Deutschland sind. Diese Strukturierung kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass Mustafa sein Leben nicht nur als 'Ausländergeschichte' deutet, sondern auch, losgelöst von der alltäglichen Präsenz kultureller Differenz- und Rassismuserfahrungen, als typische Jugendgeschichte versteht, mit den geschlechtsspezifischen Merkmalen des Risikohandelns wie körperlich-gewalttätigen Auseinandersetzungen, Konsum von weichen Drogen und Schulverweigerung. Für diese Lesart spricht, dass Mustafa auf inkludierende Bereiche seines sozialen Umfeldes hinweist, wie seine Familie, aber auch auf seine deutschen Freunde oder – trotz der institutionellen Diskriminierung – auf seinen Schulbesuch. Möglicherweise spiegelt diese strikte Einteilung die Deutung seiner Schulkarriere wider, dass er zwar seine geringen Deutschkenntnisse als Ursache für seinen schweren Start betrachtet, aber ansonsten seine Schulleistungen und seine Benachteiligung nicht primär in Zusammenhang mit seinem Migrationshintergrund setzt. So erklärt er sich beispielsweise seine geringe Leistungs- bzw. Anstrengungsbereitschaft in der Hauptschulzeit mit seinem Rauschgiftkonsum. Ebenso ist nachvollziehbar, dass für ihn nach den Misserfolgserlebnissen und dem Stigma als Außenseiter in der Grundschule retrospektiv weniger seine Rolle als Schüler im engeren Sinne im Vordergrund steht, sondern dass er, losgelöst von der schulischen Leistungsthematik, seine Rolle als sozialer Akteur hervorhebt, als beliebte, anerkannte Person und als Meinungsführer.

Mustafas biografische Präsentation ist als Entwicklungsgeschichte mit tendenziell positivem Ausgang angelegt, wobei er die "schiefen Seiten" nicht verschweigt: die Wandlung vom Außenseiter zum Etablierten und trotz gebrochener Schullaufbahn das Erreichen einer abgeschlossenen Berufausbildung. Gegen diese rekonstruierte Selbstdeutung wäre einzuwenden, dass er von Beginn an zwischen 'hier' und 'dort' unterscheidet und die berichteten Etappen seiner Biografie wiederholt auf die thematischen Felder Ausgrenzung bzw. Mehrfachzugehörigkeit und damit auf das Aushandeln von Fremd- und Selbstzuschreibungen verweisen. Zu Mustafas Selbst-

---

selbst in Zweifel darüber, ob ihre Erfahrungen denn nun authentisch sind oder bereits das Produkt eigener stereotyper Wahrnehmung. Es sind die hieraus resultierenden Handlungsunsicherheiten ..., welche für die Jugendlichen das eigentliche Problem darstellen, nicht aber – oder zumindest in erheblich geringerem Maße – die Erfahrung der moralischen Aggression oder Degradierung selbst, denen sie ... moralisch distanziert gegenüberstehen" (ebd., S. 143).

deutung gehört aber auch, dass er sich als zwischen zwei Zugehörigkeiten stehend beschreibt, wobei er, im Unterschied zu der häufig kritisierten Schlussfolgerung, dass er daran zerbrechen oder scheitern könnte, seinen reflektiert-produktiven Umgang damit aufzeigt. Dies gelingt ihm gerade dadurch, dass er zu keinem endgültigen Ergebnis kommt, beispielsweise, wo er sein Zuhause verortet, sondern die Offenheit und Widersprüchlichkeit seiner Bindungen und Zugehörigkeiten thematisiert. Er präsentiert sich als Person mit breitem Erfahrungsschatz, die Extreme und vielfach Begrenzungen von außen erlebt hat, aber dennoch zu einer selbstbestimmten Lebensführung gefunden hat und nicht zum Spielball der diskriminierenden Mehrheitsgesellschaft wurde. Die zeitweise mit hoher Selbsteinschränkung verbundene und erarbeitete Autonomie beruht auf der subjektiven Gewissheit der Retrospektive, eine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen zu können, den Ausstieg aus dem Rauschgiftkonsum gemeistert und 'es geschafft zu haben'.

4.3.2.4 "Ich hab's doch geschafft ... und da kann ich irgendwie auch ein bisschen froh und stolz auf mich sein."

Auf die Aufforderung, die Erlebnisse der Grundschulzeit und sein Außenseiterdasein zu konkretisieren, erzählt Mustafa:

"Das war auch so zum Beispiel so (1) zum Beispiel mit Hausaufgaben oder so in der Grundschule (1) meine Eltern konnten mir ja nicht dabei helfen so jetzt sag ich mal bei Rechtschreibung und (1) solche Sachen ne. Okay Mathe ja ne deswegen war ja Mathe ja immer (1) mein (1) ich habe mal in Mathe sogar ne eins oder zwei auf Zeugnis immer gehabt so (1) also (1) aber jetzt so (1) mit Hausaufgaben helfen und so dann (1) mein Vater konnte selber noch nicht so richtig Deutsch und meine Geschwister waren auch grad mal ein paar Jahre hier, die hatten selber ihre Probleme und (1) ich hab das mit den Hausaufgaben meistens nie verstanden. Mit der Rechtschreibung und mit Lesen da hat ich immer meine Schwierigkeiten und ich denk mal, das war auch der Grund ,warum ich zum Außenseiter ge geworden bin weil (1) ich hab mich nicht geöffnet, ich hab mich nicht getraut gegenüber den anderen Leuten (1) und wenn man als so (1) Klassen so als Versager mäßig so nur Vieren und Fünfen schreibt und andere, ich hab ne Eins und Zwei (1) dann will man auch gar nicht irgendwie mit dazu gehören, dann geht man lieber in die Ecke und denkt sich scheiße, warum hab ich da jetzt wieder ne Fünf draus gemacht oder so (1) und das war denke ich mal der Grund (1) warum ich so zum Außenseiter wurde so (1) kaum richtig Deutsch gesprochen und (1) ich weiß nicht (1) so (1) ich denk mir das war der Grund so."

Mustafa berichtet nicht von Erlebnissen, die unmittelbar in der Schule stattgefunden haben, sondern stellt den Zusammenhang von Schule und Familie her bzw. verdeutlicht vielmehr die Distanz zwischen beiden Lebensbereichen. Er greift hierzu auf das Beispiel der Hausaufgaben zurück, das als strukturell angelegte Schnittstelle zwischen beiden Sozialisations- und Bildungsinstanzen begriffen werden kann. Einerseits sollen sich die Eltern Einblicke in die Unterrichtsinhalte verschaffen können, sofern sie nicht nur Interesse haben, sondern auch vertraut mit dieser Form schulspezifischer Leistungserbringung sind, und umgekehrt sollen die Lehrer(innen) nicht nur Rückmeldungen über den Leistungsstand der Schüler(innen) erhalten, sondern indirekt auch über die häuslichen Bedingungen, unter denen die Hausaufgaben angefertigt werden. Mustafa weist auf die ausweglose Situation hin,

zu Hause nicht unterstützt worden zu sein, weil seine Eltern nicht über die erforderlichen Kenntnisse verfügen und seine Geschwister mit eigenen Problemen beschäftigt waren. Zum einen zeigt sich, dass er als Grundschüler darum bemüht war, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden: Erstens wollte er pflichtbewusst die Hausaufgaben erledigen, und zweitens unterstreicht er die positiven Bewertungen seiner mathematischen Leistungen und damit die grundsätzliche Bedeutung, die Schulnoten für ihn damals hatten. Zum anderen lässt sich herauslesen, dass Mustafa auch aus der Retrospektive den Delegationsauftrag der Institution Schule übernimmt, eigenständig und möglichst ohne außerschulische Hilfe den behandelten Unterrichtsstoff zu vertiefen oder zu ergänzen und darüber hinaus, dass das Elternhaus für die erfolgreiche Bearbeitung der Hausaufgaben verantwortlich ist. Eine Perspektive, nach der die Schule in der Verantwortung ist, ihn zu fördern und nicht am Nachmittag sich selbst zu überlassen, sieht Mustafa offenbar nicht. D. h. er beschreibt die Umstände, die zu einer Reproduktion ungleicher Bildungschancen führen, weil Schüler(innen) wie er systematisch dadurch benachteiligt werden, dass für die Erledigung der Hausaufgaben die häuslichen Bedingungen nicht oder nur unzureichend vorhanden sind. Seine subjektive Verarbeitung der erfahrenen Chancenungleichheit lässt ihn aber keine kritische Haltung gegenüber der Institution Schule einnehmen oder gar Anklage gegen sie erheben, sondern erklärt die Ungleichheit durch seine Rolle als Außenseiter bzw. als "Versager".

Auffällig ist, dass Mustafa als seinen Ort in der Klasse "die Ecke" erwähnt, eine veraltete Disziplinarmaßnahme, bei der sich Schüler(innen) wegen Störung des Unterrichts in die Ecke stellen mussten. Im Unterschied zu dem Verweis aus dem Klassenraum kommt dabei hinzu, dass der Bestrafte für alle im Raum sichtbar bleibt und ihren Blicken ausgesetzt ist. Entscheidend ist nicht, ob Mustafa diese Form der Disziplinierung tatsächlich erlebt hat, sondern dass er mit dieser Metapher seine soziale Marginalisierung in der Grundschule versinnbildlicht. Denn er erwähnt nicht, dazu aufgefordert worden zu sein, sich in die Ecke zu stellen, sondern sagt, dass er diesen Ort selbst gewählt hat. Ebenso berichtet Mustafa nicht davon, dass andere Kinder ihn gemieden oder geschnitten haben, sondern von seiner Antizipationshaltung, als "Versager" nicht dazugehören zu wollen. D. h. er hatte als junger Schüler – anders als später – die Erwartungen der Institution internalisiert, dass 'dazugehören' nur derjenige kann, der nicht am unteren Rand des Leistungsdurchschnittes der Klasse rangiert. Neben der sozialen Bewertung seiner schulischen Leistungen kommt erschwerend hinzu, dass er nicht über die erforderlichen Deutschkenntnisse verfügte, um sich mit seinen Mitschüler(inne)n verständigen zu können. Möglicherweise will Mustafa mit "kaum richtig Deutsch" andeuten, dass er zwar über lebensweltliche Deutschkenntnisse verfügte, die zur Kommunikation in Spiel- und Pauseninteraktionen ausreichend gewesen wären, dass allerdings der normierende Maßstab der korrekten Bildungssprache Deutsch ihm die Teilhabe an der Klassengemeinschaft auch über das Unterrichtsgeschehen hinaus verwehrte.

Später kommt Mustafa noch einmal auf die Grundschulzeit zu sprechen und liefert

ein Beispiel für Ausschließungsmechanismen und asymmetrische Interaktionen infolge unterschiedlicher Sprachkenntnisse.

"Ja zum Beispiel jetzt (1) wenn ich Deutsch gesprochen habe ne, dieses verbessern von einem immer anstatt der oder das (1) die oder (1) ich wurde oft verbessert so (1) das heißt nicht so das heißt so (1) ist doch egal nix ist egal (1) so heißt das (1) okay das war so im Grunde (1) oder auch dieses was ich meinte gerade (1) so mit allein stehen so, das kam auch vieles deswegen so denk ich mir auch jetzt weil (1) klar wie ich meinte ich hab schlechte Noten geschrieben (1) ich konnte die Sprache kaum so (1) und dann natürlich wollte man lieber alleine sein und das sind dann so wieder so Nachteile sag ich mal, auch weil ich dann von ner türkischen Familie kam halt weil ich die Sprache nicht konnte. Hätte ich die Sprache von Geburt an so nur Deutsch zu Hause oder so, dann hätte ich auch keine Fünfen geschrieben denk ich mal so (1) wenn meine Eltern mir helfen könnten bei Hausaufgaben damals ne, dann wäre ich auch ganz anders gewesen, aber meine Eltern konnten mir ja nicht helfen (1) mit Hausaufgaben (1) ich frag meinen Vater zum Beispiel (1) Papa wie heißt das (1) ja (1) so woher soll ich das wissen sagt der, ich bin doch auch erst ein paar Jahre hier (1) Mama kann sowieso kein Deutsch (1) ja das waren so halt diese (1) Nachteile (1) so halt (1) ne dass mir keiner helfen konnte irgendwie (1) dass mir."

Die zwei kurzen Sequenzen der Dialogwiedergabe weisen auf eine hohe Erlebnisdichte und subjektive Bedeutsamkeit hin (involvement – Lucius-Hoene & Deppermann 2002, S. 228). Zuvor hat Mustafa überwiegend berichtet sowie argumentiert und sich somit gegenüber seinem erzählten Selbst und den früheren Ereignissen eher distanziert verhalten und zwischen seiner heutigen und der damaligen Perspektive unterschieden. In dieser Passage hingegen identifiziert er sich mit der Sicht seines früheren Selbst und erlebt im Erzählen das Vergangene affektiv nach (vgl. ebd.). Auch aus der Retrospektive bleibt die Frage unbeantwortet, woher ein Grundschüler den Mut nehmen soll, auf andere zuzugehen, wenn er immer wieder darauf verwiesen wird, nicht "richtig" zu sprechen. Mustafas Einwand, dass dies "egal" sei, möglicherweise vor dem Hintergrund, dass der Inhalt des Gesagten im Vordergrund steht und nicht die Form, wird abgetan mit dem Hinweis, dass "nix egal" sei. Ihm wird so mitgeteilt, dass sein Anliegen erst dann gehört und beachtet wird, wenn er es sprachlich korrekt vorbringt, womit ihm gleichzeitig die Grundlage dafür entzogen wird, sich sprachlich zu üben und auch Fehler machen zu dürfen. Dass der normierende Maßstab des korrekten Deutsch über den Unterricht hinaus auch für die Interaktionen unter Mitschüler(inne)n gilt, spricht für eine umfassende Durchdringung des "monolingualen Habitus" des Schulwesens (Gogolin 2008). Die Übernahme dieser Überzeugung geht so weit, dass Mustafa auch bei der Imagination eines möglichen anderen Ichs als Referenzpunkt die Beherrschung der deutschen Sprache wählt: Seine Schullaufbahn hätte anders aussehen können, wenn er "von Geburt an" Deutsch gelernt hätte und sein Elternhaus ihm somit nicht zum "Nachteil" geworden wäre. Seine Erstsprache kommt als Ressource bzw. Kompetenz sowohl in der Retrospektive als auch in der imaginierten Rückschau nicht in Betracht, weil Mustafa infolge seiner Schulerfahrungen deren Geringschätzung und Illegitimität zumindest insoweit übernommen hat, als er keine positive Alternativdeutung zu entwickeln vermag. Beide Beispiele, das der Hausaufgaben und das des Sprachvermögens, zeigen, dass ihm über das Schulleben und die über Schulstrukturen vermittelten Werte und Normen keine positive Identifikation mit

seinem Migrationshintergrund ermöglicht wurde. Aufgrund des monolingualen Habitus und der Mittelschichtsorientierung des deutschen Schulsystems erscheint nicht die Schule, sondern sein Elternhaus als defizitär und verantwortlich. Offen bleibt, ob und wenn ja, wie Mustafa einen Loyalitätskonflikt zwischen Schule und Elternhaus erlebt hat und welchen Umgang er hinsichtlich des Sphärenmanagements entwickeln konnte. Da er weder über die Reaktionen seiner Eltern noch deren Bildungserwartungen bzw. über eventuelle Emotionen, wie z. B. Wut, Trauer oder gar Scham darüber, nicht die 'richtigen' Eltern zu haben, spricht, lässt sich lediglich festhalten, dass die Distanz beider Lebensbereiche seine Erzählung bestimmt und dass er keine direkte Auskunft darüber gibt, welchen Stellenwert die Schule in seinem familiären und sozialen Kontext damals einnahm. Beide Lebensbereiche werden isoliert voneinander bzw. in ihrem Nebeneinander und ihrer Nicht-Passung präsentiert.

Mustafa nimmt eine "selbstbezügliche Positionierung" vor (Lucius-Hoene & Deppermann 2002, S. 206). Er verdeutlicht, dass er versucht hat, seine Situation zu verbessern, sich aber dem sozialen Regelwerk der schulischen Leistungsthematik gefügt hat. Die Verlaufskurve zeichnet sich gerade dadurch aus, dass Mustafa in die erzählte Vergangenheit in hohem Maße involviert ist, die Ausweglosigkeit seiner damaligen Situation hervortritt und er aus der Gegenwart heraus keine Alternative entwickelt, bei der er als Sohn türkischer Migranten erfolgreich seine Grundschulzeit hätte absolvieren können. D. h. Mustafa bewertet diese Zeit als eine, die Spuren hinterlassen hat, und verschafft sich in der biografischen Erzählung keinen weiteren Aufschluss darüber, wie die leidvollen Erfahrungen abzuwenden gewesen wären, sondern belässt es bei einer zwar emotional geprägten, aber dennoch distanzierten Beschreibung. Dass er nicht tiefer einsteigt, mag auf sein Präsentationsinteresse zurückzuführen sein, die unerwartete Wandlung seiner sozialen Schulkarriere in den Vordergrund zu stellen. Unter dramaturgischen Gesichtspunkten sichert dies das Interesse der Zuhörerin, weil sich Unerwartetes ereignet. Aber wie weiter oben gezeigt, scheint es Mustafa nicht nur um die Spannungssteigerung bzw. Erzählwürdigkeit seines Lebens zu gehen, sondern die Umkehrung seiner schulischen Situation scheint ihm auch aus der Retrospektive Rätsel aufzugeben: eine Wandlung, die er sich selbst nicht erklären kann und die für ihn nach wie vor überraschend ist.

Der Übergang zur Hauptschule stellt für Mustafa kein "kritisches Lebensereignis" dar (vgl. Billmann-Mahecha & Tiedemann 2006), sondern vielmehr ein positives. Danach kann er dem Unterricht folgen, und ihm kommt "alles einfach vor".[26] Er vertauscht nicht nur die Position des Außenseiters mit der des 'Kings', sondern gleichzeitig die des Schulversagers mit der des zeitweise Klassenbesten. Mustafa belegt seine damals aussichtsreiche Schullaufbahn mit der Einschätzung seiner

26 Diese Erfahrung deckt sich mit Ergebnissen aus der Forschung zu Bezugsgruppeneffekten: Schüler(innen) mit negativen Selbstbildern und Fähigkeitskonzepten in der 5. Klasse durchlaufen während ihrer Hauptschulzeit eine positive Entwicklung in ihrer Selbsteinschätzung und ihrer Haltung zur Schule, "weil sie – gemessen an ihrer Grundschulzeit, in der sie die Schlechtesten waren – nun häufiger Erfolgserlebnisse aufweisen und zu den Guten und Besten in der Gruppe der Hauptschüler gehören können" (Helsper & Wiezorek 2006, S. 452; vgl. auch Helsper & Hummrich 2005, S. 135f.)

Klassenlehrerin als "10b-Kandidat". Während er in seiner Stegreiferzählung den Schwerpunkt auf die Veränderung seiner sozialen Position im Klassenverband gelegt hatte, berichtet Mustafa im Nachfrageteil von schulischen Bewertungen und seinem Leistungsbild im engeren Sinne. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass in seiner Erinnerung mehr sein soziales Ich und weniger die Leistungsthematik im Vordergrund steht, wobei sein Präsentationsinteresse auch hier auf eine Biografie als Wandlungsgeschichte gerichtet ist. Dass seine Schulleistungen von nachgeordneter Bedeutung sind, obwohl sie nach wie vor für die soziale Bewertung und die damit verbundene Positionierung Relevanz besitzen, lässt sich dadurch erklären, dass er keinen durchgehenden Leistungserfolg in der Hauptschule vorweisen kann, die Wandlung zum 'King' jedoch dauerhafter ist und möglicherweise bis in die Gegenwart hineinreicht. Hierfür spricht, dass Mustafa als Beleg Gespräche mit Freunden anführt, in denen sie seine Entwicklung gemeinsam staunend rekapitulieren. Er objektiviert damit gewissermaßen seine Erzählung, indem er durch Beobachtervielfalt zur Glaubwürdigkeit seines Erlebens beiträgt und seine Freunde als Belegfiguren einführt. Seine Distanz zum damaligen Erleben wird durch die Verwendung der Metapher des Films deutlich: Er betrachtet seine Entwicklung wie ein Zuschauer und hebt somit aus der Gegenwartsperspektive hervor, dass er sich von seinem damaligen Ich entfernt hat und der Akteur im Film zwar er selbst ist, die Frage nach der Regie und dem Drehbuch aber unbeantwortet bleibt. Es überwiegt seine affektive Bewertung dieser Zeit bzw. seiner Wandlung: Er habe "Spaß" gehabt und sei "irgendwie ... klar gekommen".

Für Mustafa steht also die soziale Dimension seiner Schulzeit im Vordergrund und weniger die Leistungsthematik als Fähigkeitsselbstkonzept. Konstitutiv für seine Schulerinnerung und sein Schulerleben sind die Sozialbezüge, auf die er in der aktuellen Identitätskonstruktion im Interview als anerkennungsrelevante Ressourcen zurückgreift. Neben der Nachhaltigkeit und dem Fortbestand seines Freundeskreises lässt sich diese Bedeutungszuschreibung auch als Kompensation seiner Misserfolgserlebnisse und Degradierungserfahrungen verstehen. Mustafas Bewältigungsstrategie bestünde darin, eine "Umwertung" der Schule vorzunehmen, indem er weniger auf den Leistungsaspekt Bezug nimmt, sondern Schule als Möglichkeit genutzt wird, Mitschülerinnen und Mitschüler zu treffen (vgl. Helsper & Hummrich 2005, S. 132). Gemäß seiner Selbstdeutung liegt hierin auch ein Schlüssel für seinen Abstieg in der Hauptschulzeit: Die Hinwendung zu jugendspezifischen Eigenwelten und insbesondere die Auseinandersetzung mit dem anderen Geschlecht bewirken eine Rückzugsorientierung ab der neunten Jahrgangsklasse. Mustafa erwähnt erneut die Klassenfahrt, auf der es zu Auseinandersetzungen mit rechtsextremen Jugendlichen kam, sowie seinen Drogenkonsum und vertieft nun die Bedeutung der Mädchenkontakte – ein Aspekt, den er in seiner Stegreiferzählung nicht genannt hatte. Mit dem Hinweis, dass es sich nach dem Schulwechsel genauso verhalten habe, verdeutlicht Mustafa, dass auch andere äußere Umstände an seiner Ausgangssituation nichts verändern: Es sei "das Gleiche" gewesen.

Festzuhalten ist, dass Mustafa seine gescheiterte Hauptschulkarriere als jugendspezifischen Entwicklungsverlauf erinnert, in dem er einen großen Teil seiner

Schulzeit nicht für den Unterricht aufwendete, sondern für ausgedehnte Pausen, um sich mit Freund(inn)en zu treffen.[27] Losgelöst von dieser Selbstdeutung ist seine erzählerische Präsentation so strukturiert, dass durch seine Distanzierung und Positionierung als passiver Akteur deutlich wird, dass sein Wunsch nach sozialer Anerkennung unter Gleichaltrigen für ihn zu dieser gewissermaßen schicksalhaften Entwicklung geführt hat. Mustafa selbst gibt den Hinweis darauf, dass seine verbesserten Schulleistungen und seine Integration im Klassenverband nicht zu einem Gleichgewicht geführt haben, denn bei seiner Wandlung fällt er von einem Extrem ins andere, es ist kein Einpendeln auf ein balanciertes Mittelmaß. Die Dominanz des Sozialen deckt sich darüber hinaus mit seiner Selbstbeschreibung als beliebten Meinungsführer (Fend 2005[3], S. 319), wobei mit dieser Rolle häufig risikobehaftetes Verhalten wie Rauchen, Drogenkonsum und Schuldistanz einhergeht, was zur Aufrechterhaltung der Anerkennungsbeziehungen in den Peergroups und des Status als Entwicklungspionier beiträgt (ebd.).

Mit dem Verweis auf sein Alter spielt Mustafa neben dem Präsentationsinteresse 'Typische Geschichte aus der Jugend' auch darauf an, dass er mit zwölf Jahren und nach der Grundschulzeit seine Deutschkenntnisse so weit vertieft hatte, dass er vom sprachlichen Vermögen her am Unterricht und Sozialleben teilhaben kann. Andererseits mag auch der Umstand, dass er nicht mehr der einzige Schüler mit Migrationhintergrund ist, zur Verbesserung seines Selbstwertgefühls geführt haben. Denn im Gegensatz zur Grundschulzeit wird Mustafa bei Verständnisschwierigkeiten von älteren Mitschülern unterstützt, so dass er sich eines unterstützenden Umfeldes gewiss sein kann, zu dem er aufgrund seines türkischen Migrationshintergrundes Zugang hat. Mustafa gibt also einen Hinweis auf neue Ressourcen, die seine "Wandlung" ein Stück weit erklärbar machen: Seine 'illegitime' Erstsprache wird aufgewertet, er kann sich durch Übersetzungshilfen sowohl Unterrichtsinhalte besser erschließen als auch Anschluss an Peergroups finden, die über den Klassenverband und seinen Jahrgang hinaus gehen. Er erinnert das Fußballspielen mit den "älteren Jungs" als Privileg, das ihm zuteil wird und anderen verwehrt bleibt ("andere durften das nicht").

An früherer Stelle im Nachfrageteil bettet Mustafa die thematischen Felder Privileg und Wandlung in den Bericht über seine Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz ein. Das Erstaunliche besteht für ihn darin, dass er trotz geringer eigener Bemühungen eine Lehrstelle erhalten hat, wobei er die vergeblichen Bewerbungen seiner Freunde vor Augen hat. Bereits seine erste Bewerbung ist in dem Sinne erfolgreich, dass er zu einer zweiten Runde eingeladen wird, aber aufgrund seines Drogenkonsums, der ihm bei dem körperlichen Einstellungstest nachgewiesen wird, scheitert. Allein schon so weit gekommen zu sein, entspricht in der Retrospektive nicht seinen Erwartungen, zumal er verdeutlicht, dass er sich weniger aus eigenem Antrieb beworben hat, sondern um seinem Vater einen Gefallen zu tun. Es ist dies die einzige Passage, in der Mustafa explizit von den Erwartungen seines Elternhauses spricht. So gesehen, erscheinen seine Eltern erst beim Übergang zum

27 An anderer Stelle berichtet Mustafa, dass er auch deshalb wiederholt dem Unterricht fern geblieben sei, weil er als Lagerarbeiter gejobbt hat.

Erwerbsleben und nicht während seiner Schulzeit als Berater. Mustafa revidiert seine eigene Evaluation, stolz zu sein: Das sei nur Glück gewesen. Damit verdeutlicht er, dass er die abgeschlossene Berufausbildung nicht als Resultat seiner Anstrengungen und Bemühungen erinnert; und auf der Ebene des Präsentationsinteresses, dass er sich nicht mit falschen Federn schmücken möchte. Für sein Fähigkeitsselbstkonzept, verstanden als subjektive Einschätzung eigener Kompetenzen und Fähigkeiten, lässt sich schlussfolgern, dass er unter Berücksichtigung seiner geringen formalen Qualifikation zu einer realistischen Einschätzung seiner Chancen auf dem Ausbildungsplatzmarkt gelangt. Dies bringt er dadurch zum Ausdruck, dass er von "Glück" spricht. Andererseits ist sein erster Impuls, von "Stolz" zu sprechen, d. h. z. T. beruht sein Fähigkeitsselbstkonzept auf der subjektiven Gewissheit, zum Erwerb des Ausbildungsplatzes beigetragen zu haben. Er relativiert seine geringe schulische Qualifikation, da er die schulische Leistungsbewertung nicht übernimmt und sich die Zuversicht bewahrt, einen anderen als den vorgezeichneten Lebensweg einschlagen zu können. Denn sein "Stolz" bezieht sich nicht auf den angestrebten Beruf, sondern darauf, den Weg aus prekären Lebensbedingungen herausgefunden zu haben. Mustafa bleibt zwar hinter seinem ursprünglichen Berufswunsch zurück, entwickelt aber dennoch Emotionen wie Freude, Stolz und Erleichterung, dass er eine Berufsausbildung zum KFZ-Mechaniker erfolgreich abgeschlossen hat. Er erinnert deutlich die Vorhersagen der "Leute" bzw. der "Jungs", die in ihm einen Versager sahen, und berichtet von stigmatisierenden Erlebnissen, wie hinter seinem Rücken mit dem Finger auf ihn gezeigt wurde. Niemand traute ihm zu, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, sein Lebensweg war aus Sicht der signifikanten Anderen vorgezeichnet und wies auf die "Straße". Mustafa präsentiert sich dabei erneut nicht als Opfer. Er erinnert an den fehlenden Schulabschluss, womit deutlich wird, dass er sich über die Brisanz seiner absteigenden Schulkarriere und die damit geringen Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt im Klaren ist. Er sieht sich nicht als Verlierer; sein Leben hat eine andere Wendung genommen als prognostiziert, womit Mustafa erneut die Wandlungsthematik in den Vordergrund stellt. Referenzpunkt ist, es "den anderen Leuten gezeigt" zu haben, d. h. er bemisst seinen Erfolg nicht nur an der abgeschlossenen Berufsausbildung, sondern an der sozialen Dimension und an der Auseinandersetzung mit den an ihn herangetragenen Erwartungen, insbesondere den negativen Vorhersagen. Offen bleibt, ob die Negativzuschreibungen zu einem motivierenden Element wurden als Individuation aus der Negation heraus. Zusammenfassend ergibt sich, dass Mustafa auch näher an der Gegenwart liegende und bildungsbiografisch relevante Erlebnisse primär in ihrer sozialen Dimension erinnert, d. h. eingebunden in Interaktionen mit signifikanten Anderen, deren Perspektive er – gespiegelt über sein Selbstverständnis – viel Raum gibt.

4.3.2.5 "Ich war bei alle[n] Lehrern eigentlich immer beliebt."

Im Nachfrageteil des Interviews resümiert Mustafa:

"Ich war eigentlich beliebt bei meiner Lehrerin. Ich war bei alle Lehrern eigentlich immer beliebt (1) weil ich war so ein Kerl (1) wenn es drauf (1) wenn es ernst wurde ne, konnten die auf mich zählen so."

Er denkt zunächst an seine Klassenlehrerin der zweiten von ihm besuchten Hauptschule – Frau O. –, weitet die Aussage dann auf "alle" Lehrer aus und hebt nicht den Leistungsaspekt, sondern das Vertrauensverhältnis und die Beziehungsgestaltung über den Unterricht hinaus hervor. Mustafa präsentiert sich als verlässlichen Schüler und sagt, dass seine Lehrer dies zu schätzen wussten. Er sei jemand gewesen, mit dem sie "immer vernünftig reden" konnten, der "nicht so ganz kirre im Kopf", zwar "auch nicht erwachsen", aber dennoch ansprechbar, vernünftig und verantwortungsvoll gewesen sei. Als Beleg berichtet er von einer Klassenfahrt, auf der seine Lehrerin ihn als Vermittler eingeschaltete und ihn darum bat, für Ruhe zu sorgen. Nach der Klassenfahrt habe diese Lehrerin der Klasse eine "Predigt" gehalten und beschlossen, "nie wieder in die Jugendherberge" zu fahren, wobei sie Mustafa und seine Freunde ausdrücklich lobt: Mit ihnen würde sie "sogar bis [an das] Ende der Welt ... fahren". Mustafa gibt allerdings zu verstehen, dass er und seine Freunde "die Schlimmsten" gewesen seien, was das Übertreten von Verboten wie Haschisch- und Tabakkonsum angeht, beharrt aber darauf, dass sie vertrauenswürdige Personen gewesen seien und außerdem geschickt genug, sich nicht erwischen zu lassen. Für Mustafa besteht darin offenbar kein Widerspruch: Er sieht sich als "liebe[n] Junge[n]", der "auch ... schlechte Seiten" hatte, diese aber häufig zu verbergen wusste.

Diese Lehrerin kennzeichnet, dass sie gern unterrichtet und nicht zur Stigmatisierung des Bildungsortes Hauptschule und seiner Schüler(innen) beiträgt:

"So zum Beispiel wenn man Herz hat, so was zum Beispiel gegenüber Schülern (1) so (1) nicht so, scheiße jetzt habe ich die Idioten wieder ne so, die kam gerne in den Unterricht auch (1) und was (1) bei der immer Spaß gemacht hat (1) ist das Mündliche (1) weil da ich konnte mit der mich manchmal hinsetzen (1) und zwei Stunden ehrlich nur diskutieren und reden. Ich konnte der Sachen sagen, was ich falsch gesehen habe (1) oder ja so, was ich anders gesehen habe (1) konnte ich der dann sagen und (1) dann konnte man da drüber diskutieren oder (1) solche Sachen und mit manchen Lehrern ging das nicht, die mussten Recht haben (1) und bei der war das nicht so."

Für Mustafa steht weniger die fachliche Orientierung bzw. der sachbezogene Unterricht der Lehrerin im Vordergrund als vielmehr seine Wahrnehmung, mit ihr eine Diskussion auf gleicher Augenhöhe führen zu können. Im Gegensatz zu anderen Lehrern beharrt sie nicht auf ihrem Urteilsmonopol, so dass Mustafa Fehler eingestehen oder zumindest angstfrei seine Sichtweise artikulieren kann. Die Beziehung zu ihr und ihr Umgang mit Schülern scheint durch Achtung und emotionale Anerkennung ("Herz") gekennzeichnet gewesen zu sein. Mustafa berichtet an anderer Stelle von einem Streich mit "Wasserballons", und auch die Erinnerung daran ist durchweg positiv ("mit der konnte man Spaß haben, das fand ich irgendwie genial"): Die Lehrerin dreht den Spieß um, so dass Mustafa durchnässt wird, und lobt ihn anschließend, dass er im Gegensatz zu den "anderen Jungs" habe lachen können. Mustafa präsentiert sich als humorvoll und privilegiert gegenüber seinen Mitschüler(inne)n, da die Lehrerin ihn bei der besagten Klassenfahrt zu einem Eis einlädt ("sind wir mit Auto extra nach Venlo gefahren, und ich habe mir das teuerste Eis geholt ((lacht))").

Diese Klassenfahrt steht in Kontrast zur Klassenfahrt in seiner Stegreiferzählung, denn dieser Ausflug hatte für Mustafa den ersten Schulverweis zur Folge. Er berichtet also von zwei Klassenfahrten, die die jeweiligen Extreme spiegeln: einerseits Vertrauensbeweis ("da hab ich wirklich den fettesten Lob in der Klasse bekommen") und andererseits Vertrauensverlust, der so weit geht, dass er die Schule verlassen muss. Insofern lässt sich Mustafas Präsentationsinteresse erneut als Wandlungsgeschichte und als Leben in Extremen rekonstruieren.

Eine weitere Episode zum Thema Klassenfahrt – verbunden mit Mustafas Vertrauensbeziehung zum Lehrpersonal – ist in dieser Hinsicht von Bedeutung. Er berichtet von Frau J., einer Lehrerin an seiner ersten Hauptschule, mit der er "super klar" gekommen sei, bis er "einmal richtig fett Scheiße" gebaut habe:[28] Er beteiligt sich an der Vervielfältigung eines Liebesbriefes, der einem Freund unbeabsichtigt in die Hände geraten ist, und leugnet, dass er die Kopien unter den Mitschüler(inne)n verteilt habe. Sie sei daraufhin "nicht gut [auf ihn] zu sprechen" gewesen, und weil er sich "blöd angemacht" fühlte, sei er "stinkig" gewesen und habe sich nicht mehr am Unterricht beteiligt. Die Begründung für den folgenden Ausschluss von der Klassenfahrt erinnert Mustafa derart: "Dann meinte die ja du bist mir zu blöd geworden ich nehm dich nicht mit". Ob die Lehrerin sich tatsächlich wörtlich so geäußert hat, ist unerheblich. Bedeutsam ist, dass Mustafa eine Begründung erinnert, die weniger als professionell pädagogische Interaktion als vielmehr als kindisches Handeln erscheint. Nicht seine Unterrichtsverweigerung und, damit verbunden, seine im weitesten Sinne schulische Anstrengungsbereitschaft betrachtet Mustafa als Ursache für den Ausschluss, sondern die Störung auf der Beziehungsebene. Er hat zwar die Wechselseitigkeit dieser Beziehungskonstruktion vor Augen, gerade dies lässt sich aber als Hinweis darauf deuten, dass es für ihn mehr um eine persönliche Angelegenheit zwischen ihm und seiner Lehrerin geht und weniger um eine erzieherische Maßnahme. M. a. W.: Zugunsten der persönlichen Beziehung klammert Mustafa aus seiner Bewertung des Lehrpersonals den Bildungsauftrag und die damit verbundenen Interaktionen, Rückmeldungen zu seinen Leistungen und fachlichen Orientierungen aus. Das erklärt, weshalb der Ausschluss von der Klassenfahrt ihn umso härter trifft. Zwar ist er darum bemüht, Gleichgültigkeit vorzutäuschen und "einen auf Macho [zu] machen", in Wahrheit sei er aber "voll getroffen" gewesen. Seine "Wut" habe er an zwei Mitschülern der Vertretungsklasse ausgelassen, "voll den Ausraster bekommen" und sie "voll weggeprügelt ... nur weil die ... [ihn] nicht mitgenommen haben". Mustafa schildert nicht, welche Folgen dies für ihn und seine Schullaufbahn hatte. Er beendet die Episode mit dem Hinweis, dass er sich "jetzt" mit "den Jungs" gut verstehe, so wie er auch das Verhältnis zu Frau J. als wiederhergestellt einschätzt ("dann haben wir uns wieder verstanden so").

Die an der persönlichen Beziehung orientierte Lehrerbewertung, die also tenden-

28 Mustafa wiederholt dies später, fügt aber hinzu, dass er nicht nur einmal eine Auseinandersetzung mit ihr gehabt habe: "Die Frau J. (1) eigentlich (1) mit der kam ich auch voll gut klar (1) außer diese zwei Male so richtig krass Palaver gehabt". Sie ist auch die Lehrerin, unter deren Klassenführung er von der Schule verwiesen wird.

ziell losgelöst vom Unterrichtsgeschehen, von fachlicher Orientierung und eigenen Qualifikationsinteressen und im Schwerpunkt an den Beziehungskonstruktionen und Vertrauensverhältnissen ausgerichtet ist, führt bei Mustafa aber nicht zu einem realitätsfernen Lehrerbild. Denn eine Folgerung daraus könnte lauten, dass er seine Lehrer(innen) aufgrund der Entbettung des schulischen Bildungsauftrages nicht in ihren institutionellen Rollen erinnert und die per se asymmetrischen Beziehungen durch die Hervorhebung des Vertrauensaspekts zu quasi-egalitären Verhältnissen umdeutet. Für diese Lesart spräche seine Vorstellung von "eine Hand wäscht die andere", das Beziehungsmanöver zu Beginn des Interviews oder auch die Passage im Nachfrageteil, in der er – was die finanziellen Ressourcen betrifft – sich auf eine Ebene mit seiner Lehrerin stellt bzw. glaubt, über mehr Geld verfügt zu haben als sie und ihr gut verdienender Ehemann. Dem ist entgegenzuhalten, dass Mustafa die Vertrauensbeziehung beispielsweise zu Frau J. nicht mit einer falsch verstandenen Freundschaft oder Kumpelei verwechselt, und dies in einer für ihn emotional hochaufgeladenen Situation: Frau J. vermittelt nach einem aus seiner Sicht rassistischen Kommentar eines Lehrers[29] in einem Gespräch, an dem auch sein Vater, ein Freund der Familie als Dolmetscher und der betreffende Lehrer teilnehmen. Mustafa zeigt Verständnis dafür, dass Frau J. sich nicht vorbehaltlos auf seine Seite stellt und seiner Darstellung des Geschehens folgt, sondern zunächst versucht, ihren Kollegen zu verteidigen: "Die Frau J. die weiß ich bin kein Typ der weint oder so ne ich hab das der Frau J auch erzählt, ja ich weiß nicht mehr wie die drauf reagiert hat oder so, ich glaub die war auch nicht erfreut da drüber, aber die meinte ja natürlich haben die auch wieder zusammengehalten Lehrer und Lehrer ne ja hast du falsch verstanden der meinte das doch nicht so ... aber zuerst hat die natürlich zum ihren Arbeitskollegen gehalten ne". Mustafa ist sich also der Grenzen des Vertrauensverhältnisses zwischen ihm und Frau J. bewusst und deutet ihr Handeln ihrer institutionellen Rollenvorgabe folgend als Ausdruck einer Hierarchie von Lehrer-Lehrer- und Schüler-Lehrer-Verhältnissen bzw. einer auch für ihn nicht hintergehbaren 'Solidarisierung' unter Lehrern.

Von der rassistischen Bemerkung des Sportlehrers berichtet Mustafa auf die Frage, ob er sich an Lehrer(innen) erinnern könne, die für ihn Vorbilder oder auch das Gegenteil davon gewesen seien. Es ist dies die einzige Passage im Interview, in der er von Diskriminierungserlebnissen innerhalb des Erfahrungsraums Schule spricht und sich als verletzlich und erneut als wehrhaft präsentiert.[30] Zum einen beharrt er gegenüber den Beschwichtigungs- bzw. Verdeckungsversuchen von Frau J. auf seiner Sichtweise ("Frau J. ich hab das verstanden, wie ich das verstehen sollte ... ich sitze da im Raum, ich bin Türke und der erzählt das da im Raum") und berichtet zum anderen, dass er im Moment der Diskriminierung in die Offensive gegangen sei und die Diskussion mit dem Sportlehrer gesucht habe ("danach

29 Mustafa erzählt, dass der Sportlehrer in einem Gespräch mit einem anderen Kollegen "so n heftigen Spruch abgedrückt [hat] so gegenüber Türken". Er könne sich nicht mehr "wortwörtlich" erinnern, aber es sei um einen Flugzeugabsturz einer türkischen Airline gegangen und "das Prinzip" des Lehrers sei folgendermaßen gewesen: "Ist doch logisch wenn die in Türkei da diese türkische Piloten die können doch eh nichts die sind doch dumm wie Brot".

30 Korrekterweise müsste es heißen, dass dies die einzige Passage ist, in der Mustafa selbst den Begriff Rassismus verwendet.

meinte ich doch auch zu dem, wie wie kommen Sie darauf so, was hat das damit zu tun"). Darüber hinaus schaltet er seine Familie ein, so dass ein Gespräch zwischen allen Beteiligten stattfindet und der Sportlehrer sich letztlich bei Mustafa entschuldigt. Aufschlussreich ist, dass seine Familie Anteil an den Geschehnissen in der Schule nimmt und ihre Bildungserwartungen artikuliert, dass Lehrer(innen) vorbildlich handeln sollten ("Sie sind ein Lehrer. Sie sind ne Vorbildfunktion und so für kleine Kinder, und wenn Sie schon damit anfangen, was passiert dann später mit den anderen deutschen Jungen").

Rückblickend ist Mustafa unsicher, ob er die Entschuldigung als ernst gemeint einschätzen kann, da er sich gleichzeitig belehren lassen musste, dass er sich nicht in die Gespräche zwischen Lehrern einzumischen habe und der Kommentar über die türkische Fluggesellschaft nicht an ihn adressiert gewesen sei. Nachträglich ist für Mustafa wichtig, dass er Anerkennung von seinen Mitschülern erhalten hat, weil es ihm gelungen war, von einem unter Schülern unbeliebten und zugleich gefürchteten Lehrer ein Schuldeingeständnis einzuklagen. Auch im Interview kann Mustafa eine gewisse Genugtuung nicht verbergen – trotz seiner Zweifel an der Authentizität der Entschuldigung, denn es war ihm gelungen, die diskriminierenden Handlungen des Lehrers sichtbar und zum Verhandlungsgegenstand zu machen. Dieser Lehrer "war schon ein Rassist", der "mit vielen Schülern Palaver [hatte] und immer ausländische", "aber das wollten die [anderen] Lehrer damals nicht einsehen (2) wir konnten ... soviel erzählen aber, die saßen am höheren Hebel". Mustafa schildert als Beleg und in abgrenzender Bezugnahme das Beispiel eines anderen türkischen Schülers (ein "frecher Junge"), der diesen Lehrer bei der Übergabe der Abschlusszeugnisse ohrfeigt. Er kommentiert, dass man so was normalerweise nicht machen dürfe und er dagegen sei, dieser Lehrer es aber verdient habe. Während er also einerseits darum bemüht ist, das rassistische Handeln des Lehrers zu belegen und damit auch die Glaubwürdigkeit seines Erlebens, legt er andererseits Wert auf einen angemessenen Umgang und eine ausgewogene Darstellung. Er resümiert nämlich, dass dieser Lehrer nicht "nur schlecht war", sondern "vielleicht ... auch gute Seiten" hatte. Erneut zeigt Mustafa damit auf, dass er selbst eindeutig benenn- und identifizierbare rassistische Praxen nicht entlang einer binären Sichtweise von Täter-Opfer-Kategorien überdenkt und zu einer differenzierten Einschätzung gelangt.[31]

31 Mustafa deutet das rassistische Handeln des Lehrers in übergeordneten gesellschaftlichen Zusammenhängen, indem er eine Verbindung zum Diskurs über den 11. September herstellt und die stereotype Betrachtung von Migrant(inn)en mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland und 'der Muslime' anklagt: "Ja, auch korrekt ne, weil so was durfte der nicht damals nicht sagen [der Sportlehrer] weil dafür kann keiner, das ist auch das Gleiche wie jetzt mit World Trade Center oder so ne. Da sind auch Menschen gestorben ne ich sag okay, das waren Araber, die den Attentat gemacht aber wie viele Moslems sind da drin gestorben oder, überhaupt so ne Menschen, also ich wollte jetzt warum ich Moslems gesagt habe, weil das Moslems Attentat gemacht haben, deswegen hab ich zuerst Moslems gesagt, aber so das sind Menschen dann kann man nicht einfach sagen so der und der ist das schuld so, oder auf en Land drauf eingehen, das sind ja nur die bestimmten Personen (2) das ist das Gleiche wie die Leute alle sagen scheiß Türken, sag ich du kennst zwei scheiß Türken oder drei aber das heißt ja nicht, dass jeder so ist". Bemerkenswert an dieser Passage ist außerdem, dass Mustafa ein hohes Maß an Sprachbewusstheit zeigt. Er erklärt, warum er zunächst von "Moslems" spricht, obwohl er "Menschen" meint und damit seiner Intention zuwiderläuft, Personen nicht als Angehörige einer bestimmten Gruppe zu betrachten.

Mustafa beendet diese Episode mit der Wiederholung, dass er "sonst aber ... eigentlich mit vielen Lehrern gut aus[gekommen]" sei, und verweist auf seinen Status, "Lieblingsschüler" einer Lehrerin an seiner zweiten Hauptschule gewesen zu sein. Er bettet somit seine Diskriminierungserfahrungen in positive Erlebnisse und Bewertungen ein. Dies kann einerseits als Abwehr des Opfer-Stigmas gedeutet werden oder auch als Ausdruck seines Rationalisierungsprozesses der nicht nur subjektiv erlebten, sondern auch von beteiligten Akteuren anerkannten Diskriminierung. Andererseits kann Mustafa darum bemüht sein, trotz seiner zeitweise schuldistanzierten Handlungen einen positiven Gesamteindruck seiner Schulerlebnisse und der Beziehungsgestaltung zu seinen Lehrern zu vermitteln, denn er hat insbesondere im Nachfrageteil Aufschluss darüber gegeben, wie er sich verhalten hat und was unter "Palaver" zu verstehen ist. Dabei hebt er nicht auf das Erklärungsmuster seiner Stegreiferzählung ab, dass seine Verweigerungshaltung auf seinen Drogenkonsum und die daraus resultierende indifferente Haltung zurückzuführen sei, sondern räumt ein, dass er "Mist gebaut" habe, und schildert Verstöße gegen die Schulordnung und gewalttätiges Handeln gegenüber Mitschülern. Weder verschweigt Mustafa diese Handlungen noch brüstet er sich damit, sondern gibt vielmehr zu verstehen, dass er sich seines Anteils an misslingenden Kommunikations- und Beziehungsverhältnissen bewusst ist. Diese Abwägung spiegelt sich auch in seiner Gesamtevaluation:

"Schule hat mir ja schon Spaß gemacht (1) klar gehabt (1) negative und positive Seiten (1) und (1) aber das ist ein Erlebnis für sich selbst so finde ich so (1) doch."

Im Laufe des Interviews verlässt Mustafa mehr und mehr den problemorientierten Erzählpfad sowie das thematische Feld Wandlung und evaluiert gegen Ende an mehreren Stellen, dass ihm die Schulzeit gefallen und er Spaß gehabt habe. Aufschlussreich ist, dass er eine Generalisierung dieser Aussage anstrebt, indem er auf die Schulerfahrungen anderer verweist und deren retrospektive Bewertung aufgreift. Mustafa gibt einen Einblick in die Erinnerungen seiner Peers und sagt, dass in ihren Gesprächen die positive Bewertung an erster Stelle steht. Möglicherweise sucht er die diskursive Nähe zu ihnen und passt daher seine Schulerfahrungen dieser Sinnsetzung an. Er zeigt sich bei der Generalisierung vorsichtig und abwägend, verweist auf die individuellen Interessen und Verarbeitungen. Möglicherweise hat er auch negative Erfahrungen vor Augen, zumal seine Schwester die gleiche Hauptschule besucht hat wie er und seine Freunde vermutlich ebenfalls einem bildungsbenachteiligten Milieu angehören. Den gemeinsamen Nenner bildet für Mustafa, dass die Schulzeit die Phase des Erwachsenwerdens ist, womit er auf das thematische Feld Entwicklungsgeschichte zurückgreift. Er bringt so zum Ausdruck, dass seine Schulerlebnisse bzw. seine Schulgeschichte als typische Jugendgeschichte zu verstehen sind, für die "Mist bauen" und "Spaß haben" sowie Risikoverhalten (Marihuanakonsum und -besitz) und Schuldistanz (geringes Interesse am und Fernbleiben vom Unterricht) kennzeichnend sind. Darüber hinaus besteht die Frage, wie Mustafa die erlebte Diskriminierung in den Tenor der Schönen Schulzeit einbettet:

"Aber so (1) ja ich sag mal so mein Schulleben war (1) zum größten Teil wie ein normales wie von jedem Deutschen (1) gabs auch viele Deutsch die mal Palaver hatten oder auch nicht gut in der Schule waren."

Mustafa relativiert mit "zum größten Teil" seine Aussage und gibt damit indirekt zu verstehen, dass er Teilbereiche vor Augen hat, die sein Schulleben von dem autochthoner Jugendlicher unterscheiden. Andererseits verleiht er seiner Schulzeit das Attribut normal, was wiederum zu seiner Erzählstrategie passt, keine Skandalstory zu präsentieren, sondern seine gebrochene Schullaufbahn auf das jugendspezifische Moratorium zurückzuführen. Jugend besitzt für ihn einen höheren Erklärungswert zur Deutung seiner Schulerfahrungen als der Status Migrant bzw. Migrantin, denn er erinnert "viele Deutsch[e]", die wie er auch "Palaver" hatten und – zumindest zeitweise – zu den leistungsschwachen Schüler(inne)n zählten. So ist insgesamt festzuhalten ist, dass Mustafa die biografische Präsentation seiner Schulerlebnisse weniger als Ausländergeschichte als vielmehr als Jugendgeschichte anlegt.

4.3.3 Zusammenfassende Fallrekonstruktion

In der Stegreiferzählung berichtet Mustafa die einzelnen Etappen seiner Schullaufbahn in verdichteter Form, wobei er sich an die chronologische Reihenfolge hält und seine Schulgeschichte entlang der Formalitäten eines schriftlichen Lebenslaufes gestaltet. Er lässt kein relevantes Datum aus. Die Klassenwiederholung in der Grundschule erklärt er mit seinen geringen Kenntnissen der Bildungssprache Deutsch und seinen insgesamt schwachen schulischen Leistungen. Demgegenüber nimmt die Leistungsthematik in den Schilderungen seiner Hauptschulzeit einen geringeren Raum ein; insbesondere zieht er sie nicht zur Erklärung der Klassenwiederholung in der neunten Jahrgangsstufe und der Schulverweise heran. Im Vordergrund stehen hier Konflikte mit den Schulautoritäten, wie wiederholtes Fernbleiben vom Unterricht und Unterrichtsstörungen, unerlaubtes Entfernen vom Ausflugsziel und körperlich-gewalttätiges Handeln gegenüber Mitschülern. Entgegen dieser schuldistanzierten Haltung beschreibt sich Mustafa als Lieblingsschüler oder zumindest als beliebten Schüler, der von den Lehrern ins Vertrauen gezogen wird und dem verantwortungsvolle Aufgaben im sozialen Miteinander des Klassenverbandes übertragen werden. Auch unter Mitschülern entwickelt sich Mustafa vom Außenseiter in der Grundschule zum Klassensprecher und Meinungsführer in der Hauptschulzeit. Dazu mögen seine schuloppositionellen Handlungen ebenso beigetragen haben wie die Altersdifferenz zu seinem Klassenjahrgang, so dass auf ihn die von Fend beschriebenen Merkmale eines Entwicklungspioniers zutreffen, wie die Demonstration von Schuldistanz, von Überlegenheit und Reife durch problematisches Verhalten wie Rauchen und Rauschgiftkonsum (vgl. 2005[3], S. 319).

Als strukturgenerierendes thematisches Feld in Mustafas biografischer Erzählung ließ sich das Motiv der Wandlung bzw. 'Das Leben in Extremen bzw. Gegensätzen' rekonstruieren und ein damit verbundenes Präsentationsinteresse, sich als erfahren darzustellen. Dem steht auf der Ebene der erlebten Lebensgeschichte die Kon-

tinuität einer tendenziell absteigenden Schulkarriere entgegen. Die subjektiv wahrgenommene Umkehrung ins Gegenteil kann höchstens mit der erfolgreich abgeschlossenen Berufsausbildung in Einklang gebracht werden. Zwar befindet sich Mustafa bis zur neunten Klasse in seinen schulischen Leistungen auf einem Konsolidierungskurs, so dass hier die Gegenüberstellung mit seiner Grundschulzeit nicht kontrastiert. Hingegen werfen die Wiederholung der neunten Jahrgangsstufe, die Schulverweise und schließlich das Verlassen der Schule ohne Abschluss die Frage auf, wie Mustafa diese Diskontinuitätserfahrungen mit der Wandlungsthematik in Übereinstimmung bringt. Schließlich spricht er nicht von einem Mehrfach-Wechsel, sondern wählt als Ausgangspunkt den "Versager" bzw. "Außenseiter" in der Grundschule und als Endpunkt die Tatsache, es mit "Glück" "doch geschafft zu haben". Möglicherweise betrachtet Mustafa seine Bildungslaufbahn von ihrem Ende her, so dass die Zwischenphase ab der neunten Klasse an Bedeutung verliert und allein die abgeschlossene Berufsausbildung den positiven Ausgang seiner Entwicklungsgeschichte und den entgegengesetzten Referenzpunkt seiner Wandlung darstellt. Die Retrospektive würde also seine Erinnerung glätten und erklären, warum er zwar alle einzelnen Stationen benennt, aber weniger konkrete Erlebnisse aus der von schulischen Desintegrationsprozessen gekennzeichneten Zeit ab der neunten Klasse erwähnt. Stattdessen führt er zur Erklärung dieser Phase seine "schiefe Seite" an und begründet seine indifferente Haltung mit seinem Rauschmittelkonsum. Damit wählt Mustafa eine Positionierung, in der er sich selbst in der Verantwortung für die Gestaltung der Schullaufbahn sieht.

Wenn Mustafas Erklärungsmuster 'Es kam eine Phase, in der ich mit Drogen experimentiert habe und mir Schule daher gleichgültig wurde' auch geläufig ist, so ist doch die Kontrastierung mit der erlebten Lebensgeschichte aufschlussreich. Wobei es bei diesem Analyseschritt nicht darum geht, seine Selbstdeutung in Frage zu stellen oder die Erklärungskraft seiner Argumentation, sondern es ist danach zu fragen, wieso schuldistanziertes Verhalten für Mustafa attraktiv wurde, befand er sich doch gerade in einer Phase , in der sich sowohl seine Leistungen stabilisiert als auch ein Umbau seiner Sozialbeziehungen stattgefunden hatte. Ohne die Kontrastierung ließe sich für die erzählte Lebensgeschichte festhalten, dass Mustafa seinen Status als Meinungsführer gewissermaßen überstrapaziert, sich zu viel 'leistet', weil er das Vertrauen seiner Lehrer über- und gleichzeitig unterschätzt, und dass das beständige "Palaver" zu nachhaltigen Schwierigkeiten und schließlich zur Exklusion führt. Das thematische Feld Leben in Extremen wäre so zu verstehen, dass Mustafa seine Rolle als anerkannter und beliebter Schüler bis an den Grenzen des Akzeptablen auslotet, so dass der Konsolidierungskurs zu seinen Ungunsten 'kippt'.

Auf der Ebene der erlebten Lebensgeschichte ist für das Jahr 1997 Folgendes festzustellen: Mustafa ist das einzige Familienmitglied, das noch die Schule besucht, während seine Geschwister zum Teil seit 13 Jahren und länger erwerbstätig sind. Insbesondere seine Brüder treten zeitnah nach ihrer Migration in das Erwerbsleben ein. So berichtet Mustafa:

"Die waren in H. in der Berufsschule aber auch (1) so deutschkursmäßig und so ne (1) ja und dann direkt Arbeitsleben halt (1) ne war ja damals auch noch Arbeit da und (1) direkt Arbeitsleben."

Mustafa deutet an, dass der Arbeitsmarkt damals auch noch für diejenigen offen stand, die über geringe Kenntnisse in der Verkehrssprache verfügten und deren kulturelles Kapital in Form von Bildungsabschlüssen in der Aufnahmegesellschaft entwertet wurde. Seine Brüder erhielten, vergleichbar mit der Anstellung des Vaters bei einem Tiefbauunternehmen, eine Beschäftigung in Industriezweigen, deren Stellen wegen des steigenden Anspruchsniveaus einheimischer Arbeitnehmer immer seltener mit diesen besetzt werden konnten (vgl. Reißland 2005). In der Regel waren dies körperlich anstrengende und aufzehrende Tätigkeiten, was viele Arbeitsmigranten anfangs, wie möglicherweise auch Mustafas Familie, "als selbstverständlich" hinnahmen, später aber hieraus neben "Arbeiterstolz" auch "Arbeiterwut" entwickelten (Schiffauer 2004, S. 91). Für seine ältere Schwester, die nach dem Besuch der Hauptschule 1997 ihre Ausbildung zur Friseurin abgeschlossen hat, sieht die Situation schlechter aus. Sie und Mustafa sind die einzigen Familienmitglieder, die ihre Schullaufbahn in Deutschland begonnen und damit möglicherweise auf bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt oder auch auf höhere Verdienstmöglichkeiten als ihre Geschwister gehofft haben. Für diesen Zeitraum ist zu konstatieren, dass es auch bei schulischem Erfolg, wie im Fall von Mustafas Schwester, keine Garantien mehr auf gesicherte Beschäftigungsverhältnisse gab.

Mustafas Geschwister stehen überwiegend auf eigenen Beinen, so wie es auch – spätestens zum Zeitpunkt des Interviews – von ihm erwartet wird, denn die Eltern planen ihre Rückkehr in die Türkei – rückblickend aus der Gegenwart betrachtet – schon seit geraumer Zeit. Allerdings warten sie darauf, dass Mustafa für sich selbst sorgen kann. Deshalb ist es für ihn mit 17 Jahren bedeutsam, Geld zu verdienen. So berichtet er im Nachfrageteil, dass er neben seinem Schulbesuch als Lagerarbeiter tätig gewesen sei und sich dadurch von seinen Mitschüler(inne)n unterschieden habe. Sein Distinktionsinteresse besteht darin, sich einerseits durch "Markenklamotten" von den anderen abzuheben, und er glaubt darüber hinaus, über größere finanzielle Mittel zu verfügen als eine seine Lehrerinnen. Er verdient wöchentlich über "200 Mark 300 Mark", die er auch in die Schule mitnimmt. Ihm ist es wichtig, sich als Arbeitender gegenüber seinen Mitschüler(inne)n abzugrenzen: "Ich [habe] gearbeitet ... und kein anderer hat das gemacht". Das heißt, Mustafa muss viel Zeit und Energie für das Jobben aufgebracht haben. Ihm werden dadurch nicht nur Ressourcen für die Erfüllung schulischer Anforderungen abhanden gekommen sein (wie z. B. Hausaufgaben), sondern es ist ferner – in Anbetracht seines Wochenlohnes – nicht auszuschließen, dass er dem Unterricht fern geblieben ist, um arbeiten zu gehen. Und das heißt auch, dass Mustafa sich als Arbeiter identifiziert hat – ein weiterer zentraler Aspekt neben dem Argument, dass er zur Schule wegen seines Rauschmittelkonsums auf Distanz gegangen sei. Vereinfacht gesagt: Mustafa wurde damals die Schule "egal", im Gegenzug dazu gewannen Geldverdienen und Arbeiten an Bedeutung. Insofern bestätigt sich eine Hypothese der Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte: Losgelöst von den möglicherweise bestehenden familiären Bildungsaspirationen (s. u.) begibt er sich

auf einen Weg, der in der Kontinuität der Erwerbsbiografie seiner Brüder und seines Vaters steht. Bedeutsamer oder auch attraktiver, als zur Schule zu gehen, ist es für ihn, Geld zu verdienen und damit einen Beitrag zu den ökonomischen Aufstiegserwartungen der Familie zu leisten und nicht den Rückkehrabsichten der Eltern im Weg zu stehen oder auch sich gegenüber unsicheren beruflichen Zukunftsaussichten als Arbeiter zu positionieren.

Neben Mustafas Rauschmittelkonsum-Erklärung tritt durch die Kontrastierung mit der erlebten Lebensgeschichte und unter Berücksichtigung anderer empirischer Forschungsergebnisse folgende Fallrekonstruktion: Schulische Leistungen haben für ihn mit 17 Jahren einen "immer weniger positiven *Sinnbezug*" (Helsper & Hummrich 2005, S. 132; Herv. i. O.), da auch das in Deutschland erworbene kulturelle Kapital, wie bei seiner älteren Schwester, aufgrund der mangelnden nachschulischen Bildungsoptionen "massiv entwertet wird und Lernprozesse sowie Lerninhalte immer weniger sinnstiftend erscheinen" (ebd.). Eine Bewältigungsstrategie kann die Bezugnahme auf "jugendkulturelle Erlebnisräume" sein (ebd.), wie bei Mustafa der gemeinsame Rauschmittelkonsum mit Peers, "Partys machen" und "rumhängen". Hierzu zählt auch sein Nebenjob als Lagerarbeiter. Insofern lassen sich Mustafas schuldistanzierte Handlungen als Widerstand verstehen, als klassenkulturelle Alternativen zur Bildungsofferte der Institution Schule, ihrer Vertreter und Anhänger. Vergleichbar mit der Unterscheidung zwischen körperlicher und geistiger Arbeit, wie sie die "Lads" in der Studie "Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs" (Willis 1979) vornehmen, entwirft Mustafa eine andere Form von Bildung bzw. Lebenstauglichkeit in Absetzung von seinen Cousins in der Türkei. Er beschreibt sie als "Muttersöhnchen", die ihr Hochschulstudium zum Teil mit Bestnoten abschließen, die "aber dafür solche dicke Brillen" tragen und "nie" rausgehen. Die Metapher dicke Brille verwendet Mustafa als Synonym sowohl für belesen, klug und bildungserfolgreich als auch gleichzeitig für weniger lebenstüchtig, quasi blind. So kommt er während eines Urlaubs der Bitte seines Onkels nach, Brot einkaufen zu gehen, was seine Cousins sich nicht trauen, obwohl es sich um einen alltäglichen Vorgang in einer ihnen vertrauten Umgebung handelt. Sein Onkel habe seine Söhne daraufhin aufgefordert, sich ein Beispiel an ihm zu nehmen. Des Weiteren lassen sich in Anlehnung an die Studie von Willis auch Mustafas wiederkehrendes Präsentationsinteresse der Wehrhaftigkeit und seine Demonstration von Härte und Maskulinität als Elemente der kulturellen Selbstbehauptung seiner Schulopposition und Selbstverortung als Arbeiter interpretieren. Zu erinnern ist an die Passagen, in denen er von körperlich-gewalttätigen Auseinandersetzungen spricht, und zwar sowohl als Gegenwehr gegen rassistische Übergriffe als auch, um Frustrationen abzubauen, weil er von einer Klassenfahrt ausgeschlossen wurde, und darüber hinaus an seine – zwar ironisch gebrochene – explizite Selbstdarstellung als "Macho ... typisch Südländer" sowie seine Einlassungen, dass er aufgrund des hohen Interesses, das die Mädchen an ihm hatten, seinen schulischen Verpflichtungen nicht habe nachkommen können. Deutlich wird hier das Zusammenspiel der Differenzlinien Geschlecht, Ethnizität und Schichtzugehörigkeit (vgl. Leiprecht & Lutz 2005), wobei gemäß dem intersektionellen Theorieansatz und Mustafas Präsentationsinteresse seiner Schulbiografie als jugend-

spezifischer Entwicklungsgeschichte die Kategorie Generation (bzw. Alter) einzubeziehen ist, denn insbesondere seinen Rauschmittelkonsum deutet er retrospektiv als jugendliche Experimentierphase. Diese Deutung wird von der erlebten Lebensgeschichte gestützt, so dass davon auszugehen ist, dass es sich auch bei den angezeigten Straftaten um Episoden handelt, die in die Jugendkriminalität gehören (vgl. Kreuzer 1993, S. 188ff.; Heinz 2003, S. 74ff.). In Mustafas Fall waren dies ein Körperverletzungsdelikt und ein Verstoß gegen das Betäubungsmittelgesetz durch den Besitz bzw. die Weitergabe von Cannabis.

Aufschlussreich ist, dass er in dem Augenblick einen Schlussstrich zieht, als ihm sein Vorgesetzter in der Ausbildung mit Entlassung droht. Mustafa realisiert an dieser Stelle die Brisanz seiner Situation, während seine Lehrer(innen) ihn nicht erreichen konnten. Betrachtet man diesen biografischen Wendepunkt vor dem Hintergrund einerseits seines schuloppositionellen Verhaltens und andererseits seiner Identifizierung mit dem Arbeitermilieu, so erscheint die Ausbildung als das 'wahre' Leben, während der Institution Schule und ihren Akteuren der Stellenwert einer 'Insel' zukommt. Diese Rekonstruktion wird auch durch die Schilderungen der familiären Bildungserwartungen bestätigt.

Hierzu ist zunächst festzuhalten, dass sich Mustafa in seiner biografischen Erzählung nur in vier Passagen explizit zu den Erwartungen seiner Eltern bzw. Familie und ihren Hilfestellungen äußert. Zum einen ist dies der Wunsch nach einer religiösen Bildung, der insbesondere von Mustafas Vater vorgetragen wird und der in der Tradition der Großfamilie steht. Zum anderen wird Mustafas Familie aktiv, als er auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz ist. Sein Vater empfiehlt ihm einen großen Ausbildungsbetrieb im Bereich der chemischen Industrie, in dem Familienmitglieder beschäftigt sind, und er daher davon ausgeht, dass Mustafa dort "gut[es] Geld" verdienen werde und es sich um eine "schöne Arbeit" handele. Beiden Wünschen kommt Mustafa nach, wobei er eingesteht, dass er sich dort nur beworben habe, um seinem Vater "nen Gefallen zu tun", und dass seine Anstrengungen in der Koranschule, "der Beste ... oder der Zweitbeste" zu sein, von den Gedanken "im Hinterkopf" an die in Aussicht gestellte Belohnung in Form eines Computers getragen waren. Auffällig ist, dass Mustafa nicht die Reaktionen seiner Eltern bzw. seiner Familie auf die Schulverweise und Klassenwiederholungen schildert und auch nicht die diesen vorangegangen Kontakte zwischen Schule und Elternhaus. Diese müssten aber stattgefunden haben, da Schulverweisungen schriftliche und mündliche Verwarnungen vorausgehen, von regulären Kontakten wie Elternsprechtagen einmal ganz abgesehen. Diese Leerstelle kann einerseits darin begründet sein, dass Mustafa bereits in seiner Stegreiferzählung verdeutlicht hat, dass seine Eltern ihn in schulischen Belangen nicht unterstützen konnten und er danach das Thema Schule/Elternhaus als abgehakt betrachtet. Bei diesem Bericht handelt es sich um die dritte Passage, in der Mustafa auf seine Familie im Zusammenhang mit Schule zu sprechen kommt. Ernsthaft in Erwägung zu ziehen ist, dass seine Eltern den Gesprächsaufforderungen der Schule nicht nachgekommen sind, da dies nur in Begleitung eines Dolmetschers möglich war und somit die

Barrieren zu hoch gewesen sind, oder auch, dass sie unter Umständen die schriftlichen Einladungen bzw. Nachrichten gar nicht als solche wahrgenommen haben.

Ein weiterer Grund dafür, dass Mustafa nicht die Einlassungen seiner Eltern zu seinen Schulverweisen schildert, kann auf sein Präsentationsinteresse zurückgeführt werden, sich als wehrhaft gegenüber widerfahrener Diskriminierung darzustellen. Die vierte Passage, in der er die beiden Lebensbereiche Schule und Familie in einen Zusammenhang bringt, ist der Bericht über den rassistischen Kommentar seines Sportlehrers, das daran anschließende Elterngespräch in Anwesenheit eines Dolmetschers, der Vertrauens- und Klassenlehrerin und die Entschuldigung des Sportlehrers. Das heißt, wenn er von der Unterstützung seiner Eltern berichten kann, bindet er dies in seine biografische Präsentation ein. Deutlich getrennt von den Schulerlebnissen greift Mustafa einen Erzählfaden auf, den er entlang der Frage "Was ist noch'n Thema für'n Ausländer hier" gestaltet. Er berichtet von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen, wobei er sich als wehrhaft und weniger als Opfer präsentiert und es unterlässt, eine persönliche Wertung vorzunehmen, wie z. B. Schuldzuweisungen, oder auch Schilderungen, wie er Übergriffe durch "Nazis" erlebt hat. In Anlehnung an die Forschungsergebnisse von Bohnsack (2003) konnte gezeigt werden, dass Mustafa diesen Erlebnissen moralisch distanziert gegenübersteht, da sie klar zu benennen und auch deutlich zuzuordnen sind, und zwar Personen, die einer auch von der Mehrheitsgesellschaft verurteilten Gruppe angehören. Insofern münden die Erfahrungen des offensichtlichen Rassismus in einen Rationalisierungsprozess, so dass sie besser zu bewältigen sind als die unterschwelligen und strukturellen Rassismuserfahrungen, die keinen Ansatzpunkt für widerständiges und wehrhaftes Verhalten bieten. Denn die Passagen, in denen Mustafa von den subtilen Prozessen der Ausgrenzung in der Schule und der Verweigerung von Heimat spricht, sind trotz seiner insgesamt sachlichen und knappen Darstellung emotional angelegt und weisen keine so große Distanznahme auf ("das hat schon auf jeden Fall innerlich was hinterlassen"). Bohnsack spricht daher auch von Handlungsunsicherheiten, die verdeckte Formen der Diskriminierung bzw. struktureller Rassismus erzeugen (2003, S. 143). In diesem Sinne lässt sich die Leerstelle in Mustafas biografischer Präsentation seiner Schulerinnerungen im Zusammenhang mit seinem Elternhaus als "Erzählunsicherheit" rekonstruieren. Denn dort, wo Mustafa das rassistische Verhalten eines schulischen Akteurs sichtbar machen kann, berichtet er davon. Hingegen müsste er sich bei der Erzählung über ihm widerfahrene verdeckte Diskriminierung auf "abstrakte Indizien" stützen und würde damit Gefahr laufen, sich in eine Opferrolle hineinzubegeben und so selbst als "vorurteilsbehaftet kritisiert zu werden" (ebd.).

Zurück zu dem Zusammenhang von familiären Bildungsaspirationen und Mustafas Opposition gegenüber der Schule: Mustafa gewährt durch die Leerstelle in seiner Erzählung kaum Einblicke in die Erwartungen seiner Eltern hinsichtlich seiner Schullaufbahn. Auszugehen ist von einem gewissen Maß an Schuldistanz, nicht verstanden als Bildungsferne, sondern erzeugt durch die hohe Zugangsbarriere seitens der Schule und, damit verbunden, die Unkenntnis über Funktionsweisen und Aufgaben des Bildungswesens wie Qualifikation und Selektion. Andererseits

liegen zwischen den Schulverweisen und der Ausbildungsplatzsuche nur geringe Zeiträume, was darauf hindeutet, dass es Personen im näheren Umfeld gegeben haben kann, die Mustafa auf die Bedeutung der Fortsetzung seiner Schullaufbahn hingewiesen haben und an denen er sich orientiert. Möglicherweise ist es aber auch aufgrund des milieuspezifischen Habitus als Arbeiter undenkbar für die Familie und Mustafa selbst, dass er untätig zu Hause sitzt oder gar auf der "Straße", wie "die Leute" bereits vorhersagen. Aufschlussreich ist darüber hinaus, dass sich die Familie bei der Ausbildungsplatzsuche einschaltet, d. h. als Mustafa näher an das Arbeitsleben heranrückt und damit an einen Bereich, in dem die Ressourcen der Familie zum Tragen kommen können. Somit ist nicht von akademischen Bildungsaspirationen auszugehen, sondern davon, dass eine "gute Arbeit" erwartet wird. Mustafa greift dieses Ziel in seinen Zukunftsvorstellungen auf. Aber er möchte nicht die familiäre Tradition fortsetzen, d. h. nicht wie sein Vater seine Gesundheit aufs Spiel setzen: "[I]ch hab auch keinen Bock mein Leben lang, für nen wildfremden Mann meine Finger kaputt zu machen meinen Rücken meine Arme, überhaupt weil KFZ ist dreckige Arbeit".

Insgesamt weist Mustafas biografische Erzählung eine deutliche Gegenwartsorientierung auf. Die Rekonstruktion der erzählten Lebensgeschichte bestätigt keine der idealtypisch formulierten Strukturhypothesen der erlebten Lebensgeschichte. Man könnte von einer Mischform sprechen: weder Skandalstory noch Opfergeschichte, sondern froh und erleichtert darüber, eine Berufsausbildung abgeschlossen zu haben, ohne einen Hauptschulabschluss vorweisen zu können. Er beschreibt sein Leben vielmehr als typische Jugendgeschichte und erklärt so seine schulischen Misserfolgserlebnisse ab der neunten Klasse. Dominant ist seine Selbstverortung als Akteur, der für sich selbst Verantwortung trägt, Entscheidungen trifft und wehrhaft ist. Einerseits gelingt es ihm so, sich trotz der schulischen Desintegrationserfahrungen ein Fähigkeitsselbstkonzept zu bewahren, gemäß dem er für die Realschule geeignet ist. Auch begreift er sich als Gestalter seines Bildungsweges, der erkennt, wann er auf der "Abschussliste" steht und es "keinen Sinn mehr" macht. Die Kehrseite dieser Positionierung allerdings ist, dass er die bestehende Chancenungleichheit ebenfalls sich selbst und seiner Familie anlastet. Denn auch in seiner Rückschau auf die Grundschulzeit wählt Mustafa als Schicksal bestimmend die Beherrschung der deutschen Sprache. Seine Schullaufbahn hätte anders verlaufen können, meint er, wenn er "von Geburt an" Deutsch gelernt hätte und sein Elternhaus ihm somit nicht zum "Nachteil" geworden wäre. Fremd ist Mustafa, wie der Mehrheit hierzulande, eine Auffassung, nach der die Schule in der Verantwortung steht, ihn zu fördern. Möglicherweise ahnt er etwas von der institutionellen Diskriminierung durch die Schule, artikuliert es aber nicht. Insofern ist die Passage aufschlussreich, in der er seine Schulzeit mit der autochthoner Schüler(innen) vergleicht und zu dem Ergebnis gelangt, dass sein "Schulleben ... zum größten Teil wie ein normales wie von jedem Deutschen" gewesen sei. Der verbleibende, unterscheidende Teil liegt, wie oben gezeigt, im Bereich der Erzählunsicherheit und ist damit nicht benennbar.

4.4 Kontrastierung der Fallrekonstruktionen von Gülmen und Mustafa

Trotz ähnlicher Ausgangslagen kontrastieren beide Fälle hinsichtlich der Hauptschullaufbahn maximal. Gülmen absolviert nach dem Besuch einer elementarpädagogischen Einrichtung seine Schulzeit von der Grundschule bis zur Hauptschule ohne Klassenwiederholung und Schulwechsel innerhalb von zehn Jahren und erwirbt die Fachoberschulreife. Drei Jahre später schließt er die Ausbildung zum Industriemechaniker erfolgreich ab. Mustafas Schullaufbahn ist hingegen von hohen Desintegrationsprozessen gekennzeichnet. Er tritt in das Schulsystem ohne vorherigen Besuch des Kindergartens ein, wiederholt die zweite Klasse und wechselt nach der Grundschule auf eine Hauptschule. Während der neunten Jahrgangsstufe wird er der Schule verwiesen, wechselt an eine andere Hauptschule und wird dort nicht in die zehnte Klasse versetzt. Vor dem Abschluss der zehnten Klasse erhält er erneut einen Schulverweis. Der dritte Schulverweis widerfährt Mustafa ein halbes Jahr später, in einem Berufsorientierungsjahr an einem Berufskolleg. Er erhält nach einer kurzen Übergangszeit eine Lehrstelle und absolviert erfolgreich die Ausbildung zum KFZ-Mechaniker. Ungeachtet der Gemeinsamkeit, dass Gülmen und Mustafa zum Zeitpunkt des Interviews einen Gesellenbrief vorweisen können und als arbeitssuchend gemeldet sind, befinden sie sich an den entgegensetzten Polen der möglichen Abschlusszertifikate der Hauptschule: Gülmen absolviert den Realschulabschluss, während Mustafa die Hauptschule ohne Abschluss verlässt.

Zunächst sollen einige Gemeinsamkeiten beider Fälle benannt werden. Die Eltern von Mustafa und Gülmen stammen aus der gleichen Gegend im Nordosten Anatoliens, die von großer Armut geprägt ist. Beide Familien repräsentieren ein bäuerliches Milieu, "für das bereits die Migration und Transformation in die Arbeiterschicht Modernisierung im Sinne der Teilhabe am modernen Produktionsprozess bedeutet" (Hummrich & Wiezorek 2005, S. 114). Migration ist in beiden Fällen ein familiales Projekt, durch das Aufstieg realisiert werden soll, insbesondere die Überwindung von Armut. Hinsichtlich der Bildungsaspirationen kann für beide Familien jede Form des Bildungs- und Ausbildungsabschlusses eine Verbesserung der sozialen und ökonomischen Lage bedeuten (vgl. ebd.). Allerdings unterscheiden sich die Familien hinsichtlich des Migrationszeitraumes bzw. -datums und der standortspezifischen Lebensformen. Während Mustafas Vater bereits kurz nach dem Anwerbevertrag zwischen Deutschland und der Türkei Anfang der 60er-Jahre migriert und der Lebensmittelpunkt der Familie in der Türkei verbleibt, entscheiden sich Gülmens Eltern Anfang der 70er-Jahre dafür, gemeinsam zu migrieren. Ihre Kinder werden alle in der BRD geboren, während Mustafa und seine Geschwister in der Türkei zur Welt kommen und seine Familie nach und nach übersiedelt. Erst 1984 teilen alle Familienmitglieder in Deutschland einen gemeinsamen Lebensmittelpunkt. Mustafa ist das letztgeborene Kind einer achtköpfigen Familie. Sein Vater ist bei seiner Geburt 47 Jahre alt. Gülmens Vater ist 35 Jahre alt, als Gülmen als drittes Kind der insgesamt sechsköpfigen Familie zur Welt kommt. Die Altersdifferenz zwischen Gülmens Vater und Mustafas ältestem Bruder beträgt fünf Jahre,

womit deutlich wird, dass sich die Familien im Hinblick auf die Generationenspanne unterscheiden.

Mustafa wie auch Gülmen sind 1980 geboren, zum Zeitpunkt des Interviews 23 Jahre alt und wohnen bei ihren Eltern. Sie teilen rückblickend die außerschulische, jugendkulturelle Welt des Commodore 64[32] und die des Fußballs. Die Einbettung dieser männlich attribuierten Jugendaktivitäten in die biografischen Präsentationen ist fallspezifisch unterschiedlich.

So kommt Gülmen auf den Commodore 64 im Zusammenhang mit dem Informatikunterricht zu sprechen, präsentiert sich als wissbegierig (er habe "eben auch mehr wissen" wollen) und als strebsamen Sohn, der "immer versucht" habe, es seinem Vater "recht zu machen und ihm auch irgendwie das Gefühl zu geben, hier der hat jetzt nicht umsonst nen Commodore bekommen". Er tritt darüber hinaus nach einer detaillierten Beschreibung eines Computerspiels der Annahme entgegen, dass seine schulischen Leistungen durch das Computerspielen hätten beeinträchtigt werden können, und bekräftigt, dass dies nicht der Fall gewesen sei. Gülmen wird die Anerkennung seines Vaters zuteil: Sein Vater sei "voll stolz" auf ihn gewesen, weil er mit dem Commodore gut umzugehen wusste und einige Befehle der Programmiersprache beherrschte.

Auch bei Mustafa steht der Commodore thematisch im Zusammenhang mit familialen Bildungserwartungen, allerdings nicht auf die Schule bezogen, sondern auf die religiöse Bildung. Er berichtet im Nachfrageteil des Interviews, dass er bis zur sechsten Klasse wöchentlich die Koranschule besucht habe, dass seine Familie "streng religiös" und für seinen Vater "immer [das] A und O" gewesen sei, dass er den Koran lesen könne. Er beschreibt sein Verhältnis strategisch-instrumentell: Ihn habe die Belohnung in Form des Commodore gereizt, daher habe er sich so sehr angestrengt in der Koranschule und auch Erfolge erzielen können ("ich hatte nur noch Computer im Kopf"). Dies sei eine Phase gewesen, in der seine "Eltern verdammt stolz" auf ihn gewesen seien, weil er "in der Moschee der Beste war, oder der Zweitbeste". Einerseits zeigt sich Mustafa den religiösen Bildungsaspirationen gegenüber angepasst und freut sich über die Anerkennung und den Stolz seiner Eltern. Andererseits vermag er die Erwartungen insofern zu transformieren, als er den Lernanstrengungen einen weiteren Sinn verleihen kann, indem er seine eigenen Bedürfnisse in den Vordergrund stellt. Im Übrigen beschreibt er sich selbst als "im Herzen" religiös, aber die religiösen Praxen verfolge er nicht ("ich bin religiös, aber ich halt mich nicht so oft dran ... also ich halt mich kaum daran besser gesagt"). Auch in dieser Hinsicht grenzt Mustafa sich gegenüber seiner Familie ab. Gülmen hingegen hält zum Zeitpunkt des Interviews an der Perspektive fest, den Erwartungen des Vaters gerecht zu werden, und seiner Freude an den Computerspielen steht der Erklärungsdruck gegenüber, die mit dem Erwerb des Commodore

32 Dabei handelt es sich um einen in den 80er-Jahren populären Heimcomputer, der mit heutigen Spielkonsolen vergleichbar ist. Aufgrund der relativ erschwinglichen Anschaffungskosten erhielten viele Jugendlichen erstmals einen Zugang zu einem Computer (vgl.http://de.wikipedia.org/wiki/Commodore_64).

verbundene finanzielle Belastung durch sein unbeeinträchtigtes Notenbild zu rechtfertigen.

Entsprechend Gülmens Einschätzung, dass Fußball in seinem bisherigen Leben "im Grunde genommen ... ne sehr sehr große Rolle gespielt" habe, wirkt sich das Thema Fußball strukturgenerierend auf seine Präsentation aus. Zum einen beschreibt er ausführlich seine schulischen Pausen- und Freizeitaktivitäten und hegt den unerfüllten Berufswunsch einer Profifußballerkarriere. In das Thema sind zum anderen Differenzmarkierungen eingelagert. Beispielsweise berichtet Gülmen von Spielen mit der Aufstellung "Türkei gegen Deutschland", wobei er gemäß seiner dominanten Erzählweise der Dethematisierung von Ethnizität die im Sport angelegte und national aufgeladene Konkurrenzsituation entschärft, indem er darauf hinweist, dass im Unterricht "dann alle wieder zusammen" waren und es "nicht irgendwie so ne verschiedene Gruppierung" gab, oder auch dadurch, dass er das gemeinsame Interesse in den Vordergrund stellt: "ein Freund war[,] der Fußballspielen geht". Die sequentielle Rekonstruktion seiner Erzählung zeigt, dass Gülmen das thematische Feld Wortführer & Mannschaftskapitän entlang des Fußballthemas entwickelt und eine selbstreferenzielle Männlichkeitskonstruktion mit folgenden Attributen entwirft: sportlicher Ehrgeiz, überlegene körperliche Konstitution, Führungsposition anstreben, Konkurrenzsituationen herausfordern und bestehen sowie Auseinandersetzungen bzw. Konflikte körperlich austragen. Das bisweilen kontrastierende thematische Feld des Sorglosen und unbedarften Jungen, der "nur Fußball im Kopf" und daher für Mädchen nichts übrig hat, ergänzt Gülmens Männlichkeitskonstruktion in Bezug auf das andere Geschlecht. Mädchen und Frauen, bzw. in seiner wiederholten Wortwahl "Weiber", erscheinen in Gülmens Erzählung seiner frühen Jugend als das reifere Geschlecht, das frühzeitig – insbesondere an ihm – Interesse bekundet, womit er sich als begehrenswert präsentiert. Ihnen haftet etwas Verruchtes, Angsteinflößendes an, wie er anhand der Episoden mit den zwei "Hexen" aufzeigt, die ihn vom Kindergarten bis zum Ende der Hauptschulzeit begleiten und die eine "sehr sehr große Hauptrolle gespielt" haben. Gülmen verfolgt in der Darstellung der Beziehungen zum anderen Geschlecht eine Entwicklungsperspektive: Er gelangt mit fortschreitendem Alter zu mehr Souveränität, wobei er die Einsicht, dass es sich bei den beiden Mädchen bzw. jungen Frauen nicht um "Hexen" handelt, daran festmacht, dass eine von beiden schulische Bestnoten erzielt. Bildung wird somit als Gegenpol und gewissermaßen zivilisatorische Instanz gegenüber einer mit Irrationalität verbundenen Weiblichkeit konzipiert.

In Mustafas biografischer Erzählung taucht das Thema Fußball erheblich seltener auf, allerdings sind zwei Passagen, in denen er über das Fußballspielen spricht, aufschlussreich für die Rekonstruktion seiner Schulerfahrungen.[33] So berichtet er zum einen in seiner Stegreiferzählung aus der Grundschulzeit von der Mannschaftszusammensetzung, bei der die Schüler(innen) ihre Mitspieler nacheinander

33 In einer weiteren Textstelle berichtet Mustafa vom Fußballspielen im "Dorf" und von der national heterogenen Zusammensetzung der Mannschaften.

wählen. Mustafa verbleibt "immer als Letzter", niemand möchte ihn in seiner/ihrer Mannschaft haben. Die soziale Bewertung seiner schulischen Misserfolge tritt hier für ihn schmerzvoll in Erinnerung: Seine Außenseiterposition, die er auf seine geringen Sprachkenntnisse im Deutschen und seine Scham über wiederholt schlechtes Abschneiden bei Klassenarbeiten zurückführt, seine damit verbundene Angst, auf Mitschüler(innen) zuzugehen, kulminieren in dem Bild, in der "Ecke" zu stehen bzw. als Letzter auf der Bank zu sitzen und zu erleben, dass er auch in einem Bereich, in dem er zu den Leistungsstarken zählt, ausgeschlossen wird. Obwohl sich für Mustafas Grundschulerleben eine Verlaufskurve rekonstruieren lässt, handelt es sich dennoch um ein biografisch abgeschlossenes Kapitel, das in das thematische Feld der Wandlung bzw. des Lebens in Extremen eingebettet ist und dem der bei Mitschüler(inne)n wie Lehrer(inne)n beliebte und anerkannte Klassensprecher bzw. Meinungsführer in der Hauptschulzeit folgt.

Die zweite Stelle, an der Mustafa vom Fußball spricht, liegt im Nachfrageteil des Interviews und bezieht sich auf die Hauptschulzeit. Er erwähnt, als er von der seiner Meinung nach unfairen Leistungsbeurteilung seines Sportlehrers spricht, seine mehrjährige Zugehörigkeit zu einem Fußballclub. Bei dem Lehrer handelt es sich um denjenigen, den Mustafa als "Rassist[en]" beschreibt, mit dem nach einer diskriminierenden Äußerung über türkische Ingenieure eine Aussprache stattfand und der sich danach bei Mustafa entschuldigen musste. In seinem Gesamturteil resümiert Mustafa, dass dieser Lehrer nicht "nur schlecht war" und führt als Beleg für die "vielleicht ... auch gute[n] Seiten" an, dass er mit ihm im Unterricht beim Fußballspielen scherzen konnte. Zum einen ist diese Passage beispielhaft für Mustafas Differenzierungsvermögen, selbst eindeutig benenn- und identifizierbare rassistische Praxen nicht entlang einer binären Sichtweise von Täter-Opfer-Kategorien zu denken und für seine Selbstdeutung, wehrhaft zu sein. Zum anderen gibt sie Aufschluss über seine schuloppositionellen Handlungen, die sich insbesondere durch bewusstes "Ärgern" seiner Lehrer(innen) zeigen (Fend 2005, S. 319). Er ruft während des Fußballspiels dem Lehrer zu: "Herr S. pass mal auf, da kannst du noch was lernen" und parodiert das Schüler-Lehrer-Verhältnis, indem er sich als kompetenter darstellt als seinen Sportlehrer und 'scherzhaft' einen Rollentausch vornimmt. Diese Form der Auseinandersetzung mit der institutionell vorgegebenen Machtasymmetrie der Lehrer-Schüler-Beziehung ergänzt Mustafas Selbstdeutung seiner Schulverweise und Klassenwiederholung ab der neunten Klasse, dass ihm Schule mit dem Beginn seiner "schiefen Seite", insbesondere mit dem Marihuana-Konsum, "egal" wurde, und die er als jugendspezifische Entwicklungsphase interpretiert. Zwar drückt sich seine Schuldistanz auch im wiederholten Fernbleiben vom Unterricht aus, die Schule und ihre Akteure stellen aber auch in dieser Zeit einen – zwar ambivalent besetzten – Bezugspunkt dar, denn in Mustafas Erinnerung dominiert die soziale Dimension seiner Schulzeit. Obwohl die Anerkennungsbeziehungen zu seinen Mitschüler(inne)n in einem direkten Zusammenhang mit der sozialen Bewertung seiner Leistungen stehen, ist die Wandlung vom Außenseiter zum Mittelpunkt und Meinungsführer konstitutiv für sein Schulerleben. Darauf greift er in der aktuellen Identitätskonstruktion im Interview als anerkennungsrelevante Ressource zurück. Die Rekonstruktion zeigt, dass Mustafa eine

Umwertung der Schule vornimmt, indem er weniger auf den Leistungsaspekt Bezug nimmt, sondern Schule als Möglichkeit nutzt, Mitschüler(innen) zu treffen. Dies betrifft in vergleichbarer Weise die Interaktionen mit seinen Lehrer(inne)n. Auch hier steht weniger die fachliche Orientierung bzw. der sachbezogene Unterricht im Vordergrund als vielmehr seine Wahrnehmung, beispielsweise mit einer von ihm geschätzten Lehrerin eine Diskussion auf gleicher Augenhöhe führen zu können.

Insgesamt zeigt sich, dass Mustafa eine an der persönlichen Beziehung orientierte Lehrerbewertung vornimmt, also tendenziell losgelöst vom Unterrichtsgeschehen und eigenen Qualifikationsinteressen, die im Schwerpunkt an den Beziehungskonstruktionen und Vertrauensverhältnissen ausgerichtet ist. Für ihn ist es beispielsweise bedeutsam, von einer Lehrerin verantwortungsvolle Aufgaben übertragen zu bekommen, die eigentlich in ihren Zuständigkeitsbereich fallen: Sie bittet ihn darum, auf einer Klassenfahrt für Ruhe zu sorgen und sich darum zu kümmern, dass es keinen Ärger gibt. Mustafa sieht sich in der Rolle als Vermittler, wobei er durchschimmern lässt, dass seine Lehrerin überfordert gewesen sei ("die wusste nicht was die machen soll, dann kam die immer zu mir"). Hierbei konnte die Lesart ausgeschlossen werden, dass Mustafa aufgrund der Entbettung des schulischen Bildungsauftrages seine Lehrer(innen) nicht in ihren institutionellen Rollen erinnert und die per se asymmetrischen Beziehungen durch die Hervorhebung seiner 'Lehrerkompetenz' und des ihm übertragenen Vertrauens zu quasi-egalitären Verhältnissen umdeutet. Die Fallanalyse zeigt vielmehr, dass er mit seiner Deutung "Eine Hand wäscht die andere" die Wechselseitigkeit der Beziehungen im Interaktionsfeld Schule vor Augen hat: Er ist sich seiner 'Macht' als Meinungsführer unter Mitschüler(inne)n und damit auch gegenüber den Lehrpersonen bewusst. Seine Schulopposition drückt sich darin aus, durch nonkonformes Ausagieren der Schülerrolle das formale System von Über- und Unterordnung und die darin angelegte Machtverteilung indirekt bzw. parodierend zu thematisieren. Hierzu gehört auch, dass Mustafa zu Beginn der neunten Klasse eine Tätigkeit als ungelernter Lagerarbeiter aufnimmt, sich mit "Markenklamotten" kleidet und behauptet, über mehr finanzielle Ressourcen verfügt zu haben als seine Lehrerin. Darin ist Mustafas Distinktionsinteresse gegenüber seinen Mitschüler(inne)n erkennbar und sein Bemühen um Statuserwerb bzw. -erhöhung, indem er sich auf eine Ebene mit dem Lehrpersonal bzw. darüber hinaus stellt.

Dem Jobben kommt, wie die Kontrastierung der erlebten und erzählten Lebensgeschichte zeigt, eine Schlüsselfunktion bei der Deutung seiner Schulopposition zu: Er schafft damit ein Gegengewicht zu dem Legitimitätsvakuum der Hauptschule, die ihre symbolischen Gratifikationen als Leistungsanreiz sieht und mit der Erwartung von Verhaltenskonformität verbindet (vgl. Tillmann 1976, S. 128). Hauptschüler(inne)n müssen diese Gratifikationen jedoch weitgehend sinn- und wertlos erscheinen, da sie für ihre nachschulische Situation nur geringe Bedeutung haben, wie Mustafa es in seiner Familie erlebt. Dass er trotz der dreimaligen Schulverweise an dem Ziel einer abgeschlossenen Berufsausbildung festhält, ist Teil der Ambivalenz, zur Schule auf Distanz zu gehen und gleichzeitig an sie gebunden zu sein, so dass Anpassung an und Widerstand gegen die Institution miteinander einher-

gehen. Dieser krisenhaft verlaufenden Phase seines Lebens steht Mustafa in der Gegenwart mit der subjektiven Gewissheit gegenüber, es geschafft zu haben und stolz auf sich sein zu können. Er blickt, was den Umgang mit widersprüchlich wahrgenommenen Verhaltensanforderungen angeht, gewissermaßen gestärkt auf seine – wenn auch z. T. mit hoher Selbsteinschränkung verbundene – Schulzeit zurück.

Als Beleg für Mustafas kommunikative Kompetenz können die Beziehungsmanöver angeführt werden, die er im Interview vollführt. So zum Beispiel zu Beginn seiner Stegreiferzählung, als er seine Präsentation strikt an einen Lebenslauf anpasst, aber eigensinnig durch humorvolle Hinweise davon abweicht. Des Weiteren durch die häufigen Erzählcodas, in denen er das Ende seiner biografischen Erzählung ankündigt und beispielsweise mit dem ironischen Kommentar versieht, dass sein Leben nicht so interessant sei, dann aber dennoch fortsetzt, sich auskunftsbereit zeigt und sich auf die Bedingungen des Interviews einlässt. Ebenso lässt sich sein Hinweis, dass es bei einem Interview, in dem keine Fragen gestellt werden, auch keine Antworten folgen, als metakommunikative Handlung verstehen, in der er zu erkennen gibt, dass er die Regeln sehr wohl verstanden hat, und deshalb die 'Unsinnigkeit' hervorheben will, dass der Anlass des Interviews aus einer Fragehaltung hervorgeht, aber keine Fragen gestellt werden.

Gemeinsam ist Gülmens wie auch Mustafas Biografie, dass die neunte Jahrgangsstufe einen bedeutsamen Einschnitt markiert. Bei Mustafa beginnt nach einem leistungsbezogenen und sozialen Konsolidierungskurs erneut eine Phase schulischer Desintegrationsprozesse. Gemäß seiner Selbstdeutung setzt sich die "schiefe Seite" durch, seine Schulopposition drückt sich auch darin aus, dass er einen Lebensweg einschlägt, der in der Kontinuität der Erwerbsbiografien seiner Brüder und seines Vaters steht. Für ihn ist es nun bedeutsam, Geld zu verdienen und damit, ungeachtet seiner schulischen Qualifikation, einen Beitrag zu den ökonomischen Aufstiegserwartungen der Familie zu leisten, nicht den Rückkehrabsichten der Eltern im Weg zu stehen und sich trotz unsicherer beruflicher Zukunftsaussichten als Arbeiter zu positionieren. Gülmen datiert die neunte Jahrgangsstufe als Wendepunkt, an dem er sich der Qualifikations- und Selektionsaufgabe der Schule bewusst wurde. Die Zeit danach belässt er in seiner ansonsten chronologischen schulbiografischen Erzählung als Leerstelle. Die Rekonstruktion auf der Ebene der erzählten Lebensgeschichte zeigt, dass Gülmen nicht von Erlebnissen und Erkenntnissen aus dieser Phase berichtet, da sie nur schwer mit seinem dominanten Präsentationsinteresse in Einklang gebracht werden könnten, von einer unbeschwerten, sorgenfreien und nicht von Diskriminierung belasteten Schulzeit zu berichten. Dabei wäre gerade diese Zeit besonders anschlussfähig für die Ausgestaltung der thematischen Felder Erster-Sein bzw. Statuserhöhung und -behauptung, weil er in Abgrenzung zu seinen Geschwistern die Erfolgsseite seiner Schullaufbahn herausstellen könnte. Die Kontrastierung der erzählten und der erlebten Lebensgeschichte erhellt an dieser Stelle Gülmens Familienorientierung: Gemäß seinem Selbstverständnis ist er weder Opfer noch Ankläger struktureller Diskriminierung, erlebt aber die schulischen bzw. beruflichen Misserfolge seiner

Geschwister. Er stellt also die Benachteiligung seiner Geschwister und die geringe Aussicht auf gesicherte Beschäftigungsverhältnisse trotz seines eigenen schulischen Erfolgs in den Hintergrund. Damit konnte die auf der Ebene der erzählten Lebensgeschichte gebildete Hypothese, dass er durch die Dethematisierung von Ethnizität zu seiner Familie bzw. seiner Herkunft auf Distanz geht, widerlegt werden: Die Leerstelle in seiner Lebensgeschichte entsteht, weil er auf die nur partiell erfüllten Bildungserwartungen der gesamten Familie Rücksicht nehmen will. Sie liefert also den Hinweis auf eine familiengebundene Identitätskonstruktion. Damit lassen sich Gülmens Ausführungen zur Ethnizitätsgestaltung als Koordination der familiären Werte und der Orientierungsmuster der Schulkultur deuten, mit der er darum bemüht ist, einerseits seinen Migrationshintergrund in der Tendenz als irrelevant für die Schule und andererseits seine Familie als bildungsaffin und offen gegenüber den schulischen Anforderungen und Anpassungsleistungen zu präsentieren. Insgesamt stellt Ethnizität keine anerkennungsrelevante Ressource bzw. keinen Referenzhorizont in der aktuellen Identitätskonstruktion im Interview dar, vor dem Gülmen den Tenor einer Schönen Schulzeit aufrechterhalten könnte. Seine biografische Präsentation wird vielmehr durch maskulin konnotierte Gesichtspunkte der Anerkennungsordnung strukturiert, wie die Maximen von Spaß und Wettbewerb, Unverletzlichkeit bzw. Wehrhaftigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Härte (toughness) und Körperbeherrschung und -einsatz beim Fußball.

Bei Mustafa konnte eine tendenziell kalkulatorische Haltung gegenüber den Konformitätserwartungen der Institution Schule und ihrer Akteure rekonstruiert werden, neben seiner Schulopposition schätzt er seine Leistungsbereitschaft eher gering ein ("ich sag mal so, dumm bin ich nicht ne nur ich bin faul, verdammt faul"). Gülmens Erinnerungen sind hingegen durch eine eher affirmative Konformitätsorientierung gekennzeichnet, d. h. die schulischen Anforderungen werden von ihm prinzipiell als gut und richtig akzeptiert (vgl. Tillmann 1976, S. 79). So werden die hierarchisch strukturierten Interaktionen zwischen Lehrern und Schüler(inne)n formell anerkannt und reproduziert, denn sein Präsentationsinteresse ist darauf ausgerichtet, sich als rechtschaffenen Schüler darzustellen, der Lehrer(inne)n als Respektspersonen begegnet. Lehrer(innen), die den formalen Interaktionsrahmen der Schule nicht erfüllen bzw. sich nicht rollenkonform verhalten, präsentiert Gülmen als Negativbeispiele, wie z. B. den Lehrer, der die komplementäre Lehrer-Schüler-Beziehung zu unterlaufen versucht, indem er 'Freundschaftsbeziehungen' offeriert. Diese Missachtung der hierarchischen Beziehung verletzt Gülmens Selbstverständnis als Schüler und verweist auf sein Verständnis von Schule. Denn seine Präsentation als unbescholtener und unbedarfter Schüler setzt hinsichtlich der Qualifikations- und Selektionsfunktion der Bildungsinstitutionen voraus, dass Lehrer in ihrer Eigenschaft als "Organisationsvertreter" und als "Professionelle" wahrgenommen werden, die "zugunsten der Bildungsinteressen der Schüler" handeln (Nittel 1992, S. 412). Angesichts der Berichte von Gülmen über das nicht entsprechende Verhalten von Lehrern verwundert es nicht, dass er anstelle dessen einen autoritativen Unterrichtsstil befürwortet. Einen guten Lehrer/eine gute Lehrerin kennzeichnet aus seiner Sicht, dass er/sie sich gegenüber den Schüler(inne)n durchzusetzen versteht und diese mit der Bedeutung der schulischen Gratifikati-

onen für den weiteren Lebensweg und die Berufswahl konfrontiert; wenn nötig, auch mit "krassen Sprüche[n]". In dieser positiven Bewertung wird deutlich, dass Gülmen die Perspektive des Lehrers aufgreift. D. h. er legitimiert sehr deutliche Worte unter der Annahme des schulischen Tauschversprechens, dass Verhaltenskonformität und Leistungsbereitschaft nicht nur berechtigt und dienlich für die Organisation des Unterrichtes sind, sondern auch zum Erwerb eines Abschlusses beitragen, der Zugang zu nachschulischen Optionen und zukünftige Lebenschancen eröffnet (vgl. Helsper & Hummrich 2005, S. 98).

Allerdings schafft Gülmen durch die Schilderung von Dummen-Jungen-Streichen ein Gegengewicht, so dass er nicht als Streber bzw. überangepasst erscheint. Fallspezifisch liegen diese Erlebnisberichte, in denen er sich partiell der inferioren Rolle des Schülers gegenüber der Lehrerautorität entzieht, an der Schnittlinie von Doing-student- und Doing-gender-Prozessen. Beispielsweise sanktioniert sein Klassenlehrer nicht sein wiederholtes Zuspätkommen nach den Pausen, in denen Gülmen Fußball spielt, das ein anerkennungsrelevantes Ritual in der gleichgeschlechtlichen Peergroup darstellt. Dieser Lehrer eröffnet ihm das Handlungs- und Präsentationsmuster von einer marginalisierten hin zu einer komplizenhaften Männlichkeit, die zwar nach wie vor mit einer inferioren Position verbunden ist, aber von dem Prestige der hegemonialen Männlichkeit profitiert.

Gemeinsam ist Mustafa und Gülmen, dass sie von ihren Eltern in schulischen Belangen nicht unterstützt werden konnten. Beide lassen sich auf den herrschenden bildungspolitischen Diskurs ein, gemäß dem sie ihre geringeren Bildungschancen sich selbst bzw. ihren Elternhäusern zuzuschreiben haben. So zeigt sich anhand von Mustafas Bericht über Hausaufgaben zur Zeit der Grundschule, dass er den Delegationsauftrag der Institution Schule übernimmt, eigenständig und möglichst ohne außerschulische Hilfe den behandelten Unterrichtsstoff zu vertiefen oder zu ergänzen, und dass darüber hinaus das Elternhaus für die erfolgreiche Bearbeitung der Hausaufgaben verantwortlich ist. Eine Perspektive, nach der die Schule in der Verantwortung ist, ihn zu fördern, greift Mustafa nicht auf. Ähnlich thematisiert auch Gülmen das familiäre Unterstützungspotential, das aus seiner Sicht insbesondere beim Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule notwendig gewesen wäre und das ihm fehlte, ohne auch nur im Geringsten die schulischen Erwartungen an sein Elternhaus in Frage zu stellen. D. h. von beiden werden Merkmale der institutionellen Diskriminierung benannt, aber nicht als solche gesehen und präsentiert.

Dies kann zum einen auf das Selbstverständnis zurückgeführt werden, kein Opfer sein zu wollen, und somit als Stigmaabwehr in der aktuellen Identitätskonstruktion gedeutet werden. Zum anderen finden sich bei beiden Hinweise auf die Reproduktion des institutionellen Diskurses. So zeigt die Fallanalyse von Mustafa, dass er trotz seiner Schulopposition die gesellschaftliche Bewertung seiner Erstsprache als illegitime Sprache so weit übernommen hat, dass er auch in einer imaginären Rückschau auf seine Grundschulzeit davon ausgeht, er hätte von Geburt an Deutsch sprechen müssen, um nicht Außenseiter mit einem leistungsschwachen Notenbild zu sein. In vergleichbarer Weise äußert sich Gülmen im Vorgespräch zum

Interview, dass er davon ausgehe, dass es seine Kinder in der Schule leichter haben werden als er, weil er mit ihnen Deutsch sprechen werde und darüber hinaus nun über die Platzanweiserfunktion des gegliederten Sekundarschulsystems für die beruflichen Chancen informiert sei. Darüber hinaus betrachtet er die eigene Leistungsbereitschaft als Schlüssel zum Schulerfolg.

Die eigene Familie erscheint aber nicht durchweg als defizitär oder als "Nachteil", wie Mustafa formuliert. Beide berichten, dass sich ihre Väter bei der Ausbildungsplatzsuche eingeschaltet haben, also zu einem Zeitpunkt, an dem die Biografen näher an das Arbeitsleben heranrückten und damit an einen Bereich, in dem die Ressourcen der Familien auch unter den gegebenen Umständen zum Tragen kommen können. So wird Mustafa von seinem Vater bei der Ausbildungsplatzsuche unterstützt, Gülmen von seinem Vater auf die Bedeutung der Schulnoten für eine qualifizierende Berufsausbildung hingewiesen und schließlich erhält er einen Ausbildungsplatz im selben Betrieb, in dem sein Vater beschäftigt ist. Bei Mustafa konnte eine Transformation der Lebensperspektiven der Eltern rekonstruiert werden. Er verortet sich nicht in der Tradition des lohnabhängigen Arbeitnehmers auf Kosten der eigenen Gesundheit und sieht sich somit nicht in der Erwerbstradition seines Vaters. Mit seiner abgeschlossenen Berufsausbildung trägt er zur Bestätigung des familialen Migrationsprojektes und den Aufstiegserwartungen aus dem bäuerlichen Herkunftsmilieu und den durch Armut geprägten Lebensverhältnissen bei. D. h. nach einem krisenhaften Verlauf der Adoleszenz, in dem Mustafas Schulopposition als kulturelle Reproduktion des Arbeitermilieus zu verstehen ist, gelingt ihm eine Transformation der familialen Bildungserwartungen, da er sie mit der Suche nach einem eigenen Weg verknüpft. Gülmens retrospektive Betrachtung seiner Adoleszenz zeigt, dass er es sowohl vermied, sich vom Elternhaus abzusetzen, als auch, sich von Normalitätserwartungen der Schule abzugrenzen. In der Terminologie von Nohl (2005, S. 85f.) entspricht diese Migrationslagerung dem Typus der Sphärenfusion, wobei die familialen Bildungsaspirationen und die Konformitätsanforderungen der Institution Schule von ihm nicht als spannungsreich präsentiert werden. Er übernimmt die familialen Bildungserwartungen fremdbestimmt, wobei sie durch einen abstrakt erteilten Delegationsauftrag gekennzeichnet sind: Zu den Erwartungen des 'So sollst Du sein' werden bzw. können keine konkreten Hilfestellungen gegeben werden im Sinne von 'So könntest Du es machen', da seine Familie nicht oder nur in geringem Maße über die erforderlichen Kapitalsorten zum Bildungsaufstieg verfügt, die das mittelschichts- und monokulturell verfasste Bildungswesen erfordert. Diese abstrakten Bildungsaspirationen können von Gülmen – in Anlehnung an die Typenbildung von King (2005, S. 72) – nicht wirklich zur eigenen Sache gemacht werden, da ein weiterer Bildungsaufstieg ein hohes Maß an Ablösung von der Familie voraussetzen und ihn damit überfordern würde. Denn der Hintergrund seiner bildungsbiografischen Selbstdeutung besteht darin, die späte Einsicht in die Qualifikations- und Selektionsaufgaben des Bildungswesens positiv hervorzuheben und somit aus der Retrospektive an einer unbedarften und – unter der Maxime von Spaß – als schön erlebten Schulzeit festzuhalten. Einer kritische Perspektive, unter der er beanstanden könnte, von seinem Vater verspätet auf die Bedeutung des Schulabschlusses

aufmerksam gemacht worden zu sein, verschließt sich Gülmen durch die Leerstelle in seiner Erzählung. D. h. er verschafft sich keinen weiteren Aufschluss darüber, wie die Schullaufbahn seines möglichen Ichs hätte verlaufen können, sondern beharrt darauf, dass er seine Schulzeit auch mit seinem heutigen Wissen genau so gestalten würde. D. h. mit dem Abbruch des Erzählfadens dieser imaginären Bildungskarriere setzt Gülmen die Priorität auf die Suche nach emotionaler Nähe zu seinem Vater und reklamiert für seine Zukunft einen Männlichkeitsentwurf, der fürsorgliche Väterlichkeit ins Zentrum stellt. Aufschlussreich dafür sind seine Äußerungen im Vorgespräch des Interviews, in denen er bedauert, dass sein Vater wegen des Schichtdienstes wenig Zeit für ihn und seine Geschwister gehabt habe, und er demgegenüber den Wunsch äußert, später einmal mehr für seine Kinder da zu sein.

Sowohl Gülmens als auch Mustafas familialen Vorstellungen können als Orientierungen am Male-Breadwinner-Modell rekonstruiert werden, ein Modell, das empirisch der nach wie vor dominanten Form der geschlechtlichen Arbeitsteilung in Deutschland entspricht (vgl. Menz 2007).[34] Für Mustafa liegt dieser Lebensentwurf in einer Zukunft, die zum Zeitpunkt des Interviews zehn Jahre entfernt ist, und wird als Zielperspektive formuliert. Insgesamt wird deutlich, dass er sein Leben als offenen Prozess betrachtet, denn er tritt einer Festlegung auf einen Aufenthaltsort und eine bestimmte Erwerbstätigkeit entgegen. Hinsichtlich seiner Familienorientierung äußert sich Mustafa ambivalent. Einerseits ist für ihn die Wahrung der familialen Integrität bedeutsam, so will er beispielsweise "schon viel lieber so ne türkische Frau" heiraten, weil seinen Eltern das wichtig sei und er "viel zu sehr auf [sie] fixiert" sei. Gemäß der Typenbildung von Nohl (2005, S. 85f.) entspricht diese Migrationslagerung einerseits einer Primordialität der inneren Sphäre, andererseits setzt Mustafa sich so in ein reflektiertes Verhältnis zu den Werteorientierungen seiner Familie. Er wägt Vor- und Nachteile ab (vgl. seine Ausführungen zu arrangierten Ehen) und entwickelt einen eigensinnig-instrumentellen Umgang damit, wie seine religiöse Praxis zeigt. Mustafas Fallrekonstruktion weist Anteile einer abgrenzenden Bezugnahme sowohl nach innen als auch nach außen auf, so dass von einer partiellen Primordinalität der inneren Sphäre auszugehen ist: Für seine Familienplanung ist diese Form des Sphärenmanagements weniger Ausdruck einer unreflektierten Übernahme der familialen Normalitätserwartungen, sondern vor dem Hintergrund seiner forcierten adoleszenten Abgrenzung als Rationalisierungsprozess zu deuten. Die im Interview entwickelte Identitätskonstruktion ließe sich in Anlehnung an Marcia als Moratorium beschreiben (vgl. Oerter & Dreher 2002, S. 295ff.; Barz 2007, S. 6), denn Mustafa legt seine gegenwärtige Auseinandersetzung mit den Erwartungen dar, die mit einer innerethnischen Heirat verbunden sind, und markiert diesen Prozess ausdrücklich als unabgeschlossen:

34 Mit dem Hinweis auf den statistischen Normalfall des Male-Breadwinner-Modells soll einer kulturalisierenden Sichtweise vorgebeugt werden. Wie Tunç referiert, vertreten in einer Studie des Zentrums für Türkeistudien "überraschend viele Männer" mit türkischem Migrationshintergrund "geschlechterdemokratische Einstellungen" und widersprechen damit den "gängigen Stereotypen" (2006, S. 24).

"Da da sind so viele Kleinigkeiten, aber am Endeffekt dann macht das viel aus ne, deswegen so direkt bei mir wird das so (1) auch schon viel lieber so ne türkische Frau (1) obwohl ich großen Respekt für deutschen Frauen haben ja also (1) ich finde das cool, dass die selbstständig sind so und eigen und also was ist mir auf jeden Fall ist mir auch schon viel lieber (1) aber mich dann wieder jetzt von Familienseite, dann geht das alles gar nicht so (1) ah bin ich jetzt auch wieder zwischen zwei Welten, wo ich mich entscheiden muss (1) und wo ich mir auch viel Zeit dabei lasse ne, mich zu entscheiden da auf jeden Fall."

Gülmens Repräsentation des Male-Breadwinner-Modells lässt hingegen eher auf eine übernommene Identität schließen, da seiner Entscheidung hinsichtlich seiner Berufswahl und Wertorientierung keine Krise vorausgegangen ist, oder zumindest keine, von der er berichtet. Diese identitätstheoretische Einbettung dient keiner normativen Klassifizierung, sondern der Kontrastierung beider Fälle. So lässt sich das Resümee beider vor dem Hintergrund ihrer biografischen Gesamtformung deuten, dass die Schulzeit "Spaß" gemacht hat und "schön" war,[35] und dass sich beide im Interview als aktive Gestalter ihres Lebensweges entwerfen.

Als Strategie der Selbstpräsentation hat Gülmen die Übernahme des pädagogisch-normativen Diskurses entwickeln können, sich als souveränen Akteur darzustellen und, damit einhergehend, den Status als Diskriminierungsopfer abzuwehren. Dieses Stigmamanagement spiegelt sich in der Leerstelle seiner lebensgeschichtlichen Erzählung wider. Denn einerseits beinhalten die in der Schule ethnozentrisch vertretenen Vorstellungen, wie die Idealisierung von subjektiver Autonomie und Individualität, ein "enormes Kränkungspotenzial" gegenüber seiner familiengebundenen Sozialisation und setzen somit subtile Prozesse der Diskriminierung frei (Rohr 2004, S. 77); andererseits sind sie anschlussfähig an ein betont männliches Selbstbild, wie Gülmen es entwickelt. Somit lässt sich seine schulbiografische Selbstdeutung als ein Aushandlungsprozess von ambivalenten Deutungsmustern rekonstruieren, in dem die demonstrierte Gelassenheit das Resultat einer geglückten Abwehr identitätsbedrohender Gegebenheiten, wie Missachtungserlebnisse und Diskriminierung, ist und Maskulinität eine Ressource dafür darstellt.

Auch Mustafa verortet sich als Akteur, der für sich selbst Verantwortung trägt, Entscheidungen trifft und wehrhaft ist. So gelingt es ihm, sich trotz der schulischen Desintegrationserfahrungen ein Fähigkeitsselbstkonzept zu bewahren, nach dem er für die Realschule geeignet ist. Auch begreift er sich als Gestalter seines Bildungsweges, der erkennt, wann er auf der Abschussliste steht und ab wann der Besuch einer bestimmten Schule nicht mehr sinnvoll ist. Neben seine Schulopposition tritt als Referenzpunkt das mögliche Ich, das bei einem Schulbesuch in der Türkei die Hochschulreife erlangt hätte. D. h. Mustafas retrospektive Deutung seiner Schullaufbahn vollzieht sich nicht nur an seinen Erlebnissen, sondern bezieht mögliche andere Bildungskarrieren ein. Diese nehmen zwar in der Identitätskonstruktion den Stellenwert einer Imagination ein, der Realitätsgehalt besteht aber in

35 Während Gülmens lebensgeschichtliche Erzählung für jede einzelne Etappe des Bildungsverlaufs eine sinngemäße Beurteilung wie 'Das hat Spaß gemacht' enthält (vgl. die Überschriften der Fallanalyse), erscheint diese Evaluation bei Mustafa erst zum Ende des Interviews: "Auf jeden Fall doch, hat mir Spaß gemacht" bzw. "Schulzeit war schon schön, also ich fand die schön".

den Rückkehrabsichten der Eltern, die Mustafa während der neunten Jahrgangsstufe als spannungsreich erlebt. Denn verbunden damit wird von ihm erwartet, auf eigenen Füßen zu stehen, während er durch seine Schulopposition einerseits dazu beiträgt, die Rückkehr seiner Eltern zu verzögern, ihnen andererseits aber durch seinen Job vermittelt, dass er ökonomisch unabhängig ist. Zum Zeitpunkt des Interviews kommt die Türkei für Mustafa als möglicher Lebensraum in Betracht, wobei nicht die Nähe zu seinen Eltern entscheidend dafür ist, sondern die besseren Berufsaussichten und die Hoffnung auf die Anerkennung des in Deutschland erworbenen und zugleich entwerteten institutionalisierten Kulturkapitals: "[W]enn ich denen da ankomme mit nem Gesellenbrief aus Deutschland, das ist besser angesehen". D. h. Mustafas Deutung seiner Schulerfahrungen ist durch die Gegenwartsorientierung gekennzeichnet, es trotz aller Widrigkeiten geschafft zu haben. Die leidvollen Erfahrungen treten zugunsten einer Zukunftszuversicht in den Hintergrund, in der seine Mehrfachzugehörigkeit nicht als Mehrfachbenachteiligung erscheint, sondern Handlungs- und bildungsbiografische Gestaltungsspielräume eröffnet.

4.5 Biografische Porträts von Neslihan und Selda

4.5.1 "Dass ich mir so Häuschen gebaut hab gedanklich." Porträt Neslihan

Neslihan präsentiert ihre Schulerinnerungen in chronologischer Reihenfolge von der Grund- über die Real- hin zur Höheren Handelsschule und zur Berufsschule. Sie orientiert sich an Notizen, die sie zur Vorbereitung auf das Interview angefertigt hat. Für jede Schulform hat sie einen eigenen Zettel gewählt. Sie verdeutlicht mit der zweiten Erzählkoda ("ja ich sag mal das war so'n Ausschnitt aus meinem halben Leben"), dass die Schulzeit eine Hälfte ihres Lebens darstellt, und teilt damit ihre lebensgeschichtliche Erzählung in zwei große Bereiche ein. Auf die Rückfrage nach der anderen Hälfte berichtet Neslihan von der häuslichen Gewalt, die vor allen Dingen ihre Mutter trifft; der Spielsucht, der außerehelichen Beziehung des Vaters (den Neslihan bevorzugt als Mann ihrer Mutter bezeichnet) und der Trennung der Eltern. In ihrer Stegreiferzählung streift sie die familiären Probleme lediglich aus Plausibilitätsgründen, hebt insbesondere den strengen Erziehungsstil ihrer Eltern hervor und verweist zugleich darauf, dass das "eine andere Geschichte" sei. Im Nachfrageteil berichtet Neslihan jedoch ausführlich auch von Erlebnissen, die sie vermutlich zunächst für sich behalten wollte ("jetzt wo wir dabei sind kann ich es dir ja auch direkt sagen"). Das Zitat "dass ich mir so Häuschen gebaut hab gedanklich" spiegelt nicht nur die Struktur ihrer erzählten Lebensgeschichte wider – ein Haus als Symbol für jeden Abschnitt –, sondern auch Neslihans Strategie, die Lebensbereiche Schule, Familie und Freunde zu koordinieren. Sie präsentiert diese gedankliche Trennung als bewusste Entscheidung, um sich zu entlasten, die Konzentration auf einen Bereich zu richten und insbesondere, um ihre schulischen Leistungen verbessern zu können:

"Dann war mir klar, du musst irgendwas tun also für später schon, für deinen Beruf oder sonst irgendwas (1) und da war mir das erste Mal klar, dass ich mich äh wirklich was tun musste und dass ich mal äh abschalten muss ... also ich hab das so gemacht ich hab mir damals (2) bin ich irgendwie auf die Idee gekommen, dass ich mir dann äh (2) ... dass ich mir so Häuschen gebaut hab gedanklich und zwar (1) war das eine Haus Familie (1) das andere Haus war Freunde (1) und das dritte Haus war halt schulisch ne (2) aber ja also halt ähm hab ich die Familie also, bin dann morgens sag ich mal jetzt gedanklich auch immer aus dem Haus von der Familie raus, ab in die Schule und hab dann wirklich abgeschaltet, die Türen abgesperrt und nur an Schule gedacht halt an also mit dem Betreten des Schulhofes hab ich wirklich nur noch an Schule gedacht und nicht mehr an die Familie."

Dass diese Strategie sowohl im Interview als auch in ihrem derzeitigen Berufs- und Schulalltag nicht durchgängig aufrechterhalten werden kann, thematisiert Neslihan: Ihr falle es schwer, "Verbindungen" herzustellen, beispielsweise das in der Berufsschule theoretisch angeeignete Wissen auf die Aufgabenstellungen im Steuerbüro anzuwenden:

"So ja (1) das konnte ich ja dann nicht, weil ich diese Verbindungen nicht mehr hatte. Ich hatte ja einfach nur noch Familie (1) Schule und für mich war dann sogar das getrennt, dass ich Schule und Beruf getrennt habe."

Während Neslihan sich zu Beginn des Interviews noch relativ häufig ihren Notizen zuwendet, nimmt sie davon mehr und mehr Abstand und begibt sich in das freie Erinnern. Sie merkt auch hier an, dass sie "keine Verbindung" zwischen den notierten Erlebnissen finden könne, sie habe "einfach nur die Sachen die ... [ihr] so eingefallen" seien "mal aufgeschrieben". Die Eingangssequenz verdeutlicht ihr Bemühen, einerseits ihre Notizen aufzugreifen, nach denen sie keine Erinnerungen an die Kindergartenzeit hat; andererseits nimmt sie gegenwartsorientiert auf das regnerische Wetter Bezug und assoziiert eine kurze Episode aus dem Kindergarten, in der sie mit Wasser gespielt hat. Ich habe mich daher trotz methodischer Bedenken, dass es sich bei diesem Interview nicht um eine 'klassische' Stegreiferzählung handeln könne, doch für die Rekonstruktion entschieden, zumal Neslihan später kommentiert: "Komisch echt, so so hab ich jetzt nie drüber nachgedacht das muss ich sagen, das kommt jetzt alles, wenn man so erzählt und ähm echt". Dass sie vorbereitet zum Interview erscheint, ist Teil ihres Bemühens, ein gutes Interview geben zu wollen; ein Interesse, das sich durch ihre gesamte Präsentation zieht, zum Teil als Entschuldigung, nicht chronologisch zu erzählen, oder auch als Hinweis, dass sie ganz schnell zu erzählen versuche, um vollständig ihre Lebensgeschichte zu präsentieren. Neslihans Vorbereitungen und ihre Sorgfalt gehen so weit, dass sie mir Kopien einiger ihrer Zeugnisse zur Verfügung stellt, so dass diese ergänzend bei der Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte berücksichtigt werden konnten und nicht nur die von ihr erwähnten Daten.

Neslihan wird zwei Jahre nach der Hochzeit und der Migration ihrer Eltern 1982 in einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen als älteste Tochter einer sechsköpfigen Familie geboren. Sie besucht nach dem Kindergarten die Grund- und die Realschule, wobei sie sich den Übergang durch die glücklichen Umstände erklärt, einerseits eine Realschulempfehlung erhalten zu haben und andererseits, dass die Realschu-

le näher am Wohnort ihrer Familie lag als die Hauptschule. Neslihan ist sich sicher, dass im umgekehrten Falle ihre Eltern die Hauptschule befürwortet hätten ("das war halt mein Glück irgendwie, dass ich deswegen auf die Realschule gekommen bin"). Sie bewegt sich in der Realschule tendenziell im unteren Leistungsbereich und erhält die Fachoberschulreife erst nach einer Nachprüfung im Fach Deutsch. Daran schließt sie – eher als Verlegenheitsentschluss denn als planvoll angelegte Bildungslaufbahn mit dem Ziel einer Verbesserung ihres Schulabschlusses – den zweijährigen Besuch einer Höheren Handelsschule mit der Fachrichtung Bürowirtschaft an, die sie mit einem Notendurchschnitt von 3,9 absolviert, womit ihr die schulischen Voraussetzungen für den Erwerb der Fachhochschulreife bescheinigt werden. Darauf folgt ihre Ausbildung zur Steuerfachangestellten. Zum Zeitpunkt des Interviews hat Neslihan in einem Fach die Abschlussprüfung nicht bestanden und muss daher noch ein weiteres halbes Jahr die Berufsschule besuchen. Weniger der Misserfolg als vielmehr das herabwürdigende Verhalten des Klassenlehrers bei der Zeugnisübergabe und am ersten Schultag des Wiederholungsjahres entmutigen sie und lösen Ängste aus, den Abschluss auch im kommenden Schuljahr nicht bewältigen zu können ("weil der mich nicht leiden kann").

Eine Besonderheit betrifft die Ressourcen der Familie, die Neslihans Mutter durch ihre Migrationserfahrungen vor der Hochzeit einbringt und die möglicherweise das Fußfassen der Eheleute (vgl. Schiffauer 2004) erleichtert haben können, zu einem Zeitpunkt (1980), an dem sich das gesellschaftliche Klima gegenüber Migrant(inn)en durch die hohe Arbeitslosenquote und die zunehmende Politisierung und Ideologisierung des 'Ausländerthemas' in der Öffentlichkeit verschlechtert hatte (vgl. Reißlandt 2005). Neslihans Mutter ist nicht nur in der Türkei mehrfach umgezogen, sondern auch als Jugendliche ca. drei Jahre lang in Österreich zur Schule gegangen. Im Gegensatz zu ihrem Ehemann verfügt sie über Deutschkenntnisse und ist unter Umständen zwar nicht mit den Einzelheiten der Struktur des deutschen Bildungssystems vertraut, könnte aber zumindest darüber informiert sein, dass sich Schulsysteme unterscheiden, und nicht davon ausgehen, dass das deutsche Schulwesen mit dem türkischen vergleichbar ist. Die Strukturhypothesen der erlebten Lebensgeschichte konzentrierten sich insbesondere auf Neslihans Bezugnahme auf die familialen Ressourcen und orientierten sich an den Fragen, ob sie ihre Mutter als Vorbild präsentiert und in welchen Zusammenhang sie Bildungsaspirationen – speziell die fortwährend prekären Leistungssituationen – und adoleszente Ablösungsprozesse stellt.

Neslihans erste Erinnerung an die Grundschulzeit ist der Hausbesuch ihrer damaligen Klassenlehrerin:

"Also erst mal (2) haben wir eine Lehrerin gehabt ne die Frau W. Das war in der Grundschule die (1) also die hatte uns als erste Klasse vier Jahre lang (1) vier Jahre (1) das hat sie eigentlich ganz gefreut und deswegen hatten wir auch ein ganz gutes Verhältnis mit der Lehrerin aufgebaut ne, jetzt kam die irgendwann zu uns (1) zu mir nach Hause (1) die mit mit ihrem Sohn oder alleine ich mein allein kam die zu uns nach Hause (1) ich war in ihrer Klasse damals und ähm meine Schwester (1) fing auch an in die Schule in die erste Klasse auch auf der gleichen Schule und die Lehrerin wusste, dass wir jetzt zu dritt waren mein Bruder noch

dabei (1) aber der war noch nicht in der Schule, der war noch klein (1) und da kam der kam die Lehrerin zu uns. Die wollte wohl zuerst mit meiner Mutter sprechen und hatte dann so einen Sack mit und in dem Sack waren Klamotten drin, Schuhe so Stiefel und Klamotten und alles und alles Sachen von ihrem sie hatte einen Sohn und eine Tochter (1) ähm so Anziehsachen von denen, was die nicht so oft angezogen hatten ne und ich als kleines Kind als ich den Sack gesehen hab ((lacht)), hab mir natürlich gedacht sind wir arm oder warum bringt die uns jetzt Sachen mit ne ... also da muss ich sagen, da hab ich mich ganz komisch gefühlt. Auch so in der Schule dann hab ich mich immer von den anderen beobachtet gefühlt muss ich sagen, weil irgendwie (1) das ist deine Lehrerin die vor dir steht und da hab ich das Gefühl gehabt, wir wären arm und die ganzen Kinder haben das halt mitgekriegt so ne, obwohl es hat ja keiner gesehen, dass so ein Sack kam halt und ähm (2) ja es war eigentlich ganz blöd darum (1) bis ich meine Mutter dann auch gefragt hab, warum die das gemacht hat und so und hat sie gesagt, die wollte eigentlich grundsätzlich nur mit meiner Mutter reden über mich. Ich wär wohl (1) ich hätte wohl (1) also in der Schule wär ich so träumend und ähm ((lacht)) keine Ahnung so still=obwohl meine Mutter immer das Gegenteil behauptet hat, die die hat immer gesagt ich würde immer fragen. Als ich klein war hab ich immer gefragt warum, ich hab sogar gefragt warum=warum also ne ((lacht)) und ähm solche Sachen und in der Schule war ich wohl ziemlich still eigentlich relativ still."

Neslihans Schilderung des für sie eher negativ besetzten Erlebnisses beginnt mit einer Kontextualisierung, die das Handeln der Lehrerin nachvollziehbar macht: Sie ist neu an der Schule, es handelt sich um ihre erste Klasse und sie hat ein gutes Verhältnis zu ihren Schüler(inne)n, so dass der Besuch zunächst als wohlwollendes Anliegen dargestellt wird. Auch die Hinweise auf die Geschwister dienen dazu, den von Neslihan vermuteten Anlass des Hausbesuches zu erklären und somit die Handlungsweise der Lehrerin zu begründen – zwischen den Zeilen, dass der Kinderreichtum ihre Familie in finanzielle Nöte gebracht hat. Neslihan enthält sich zunächst einer Deutung aus der Retrospektive, und schildert ihr kindliches Erleben, dass die Kleiderspende bei ihr die Frage auslöst, ob die Lehrerin denke, ihre Familie sei arm. Indirekt gibt Neslihan zu verstehen, dass sie mit diesem Fremdbild nicht einverstanden ist und dass ihr Selbstverständnis anders aussieht, direkt sagt sie lediglich, sich "komisch gefühlt" zu haben, und dass dies nicht auf den Hausbesuch beschränkt blieb, sondern sich auf das Schulgeschehen übertrug. Sie sorgt sich nicht nur darum, ihre Mitschüler(innen) könnten ein ähnliches Bild von ihrer Familie entwerfen wie die Lehrerin, sondern schildert, dass sie das Gefühl entwickelt hätte, ihre Familie sei "arm". Sie beginnt also, das über die Lehrerin gespiegelte Bild ihres Selbsts bzw. ihrer Familie in ihr Selbstverständnis zu übernehmen. Es bleibt offen, ob das Gespräch, in dem Neslihan ihre Mutter nach den Gründen für den Hausbesuch fragt, eine Änderung dieses Stigmas herbeiführt bzw. Handlungsspielräume eröffnet, ihr Selbstbild korrigierend zu behaupten. Stattdessen präsentiert sie zwei konkurrierende Sichtweisen: Die Lehrerin beschreibt sie als still und verträumt, während ihre Mutter "das Gegenteil behauptet", Neslihan vielmehr aufgeweckt und neugierig sei – versinnbildlicht durch die doppelte Frage nach dem Warum. Ihre eigene retrospektive Einschätzung teilt sie hingegen nicht mit und gibt nicht zu erkennen, welche der Versionen ihrem Selbstbild am nächsten kommt.

Indirekt ließe sich aber aufgrund der Ausführlichkeit und des Detailreichtums von Neslihans erzählter Lebensgeschichte darauf schließen, dass sie zumindest in der

aktuellen Identitätskonstruktion des Interviews eine Positionierung als lebendige und alles andere als "stille" Biografin vornimmt. Allerdings verweist sie auch an späteren Stellen auf den eigentlichen Anlass des Hausbesuches der Lehrerin, wenn sie berichtet, dass ihr von den Lehrer(inne)n an der Realschule rückgemeldet worden sei, sie würde sich nicht ausreichend am Unterrichtsgeschehen beteiligen, so dass ihre mündlichen Noten entsprechend ausfallen. Ebenso mündet ihre Selbsteinschätzung im Hinblick auf das Interview darin, dass sie Bedenken gehabt habe, "sooo gesehen nichts zu erzählen" zu haben, weil sie "mehr ruhig" gewesen sei, sich gleichzeitig aber auch darum sorgt, mit ihren Redebeiträgen zu viel Raum eingenommen zu haben ("jetzt hab ich dich so wenig reden lassen"). D. h. Neslihan entzieht sich einer eindeutigen Positionierung; die gegensätzlichen Einschätzungen ihrer Grundschullehrerin und ihrer Mutter werden von ihr zum Teil bestätigt, aber auch entkräftet.

Die Lesart, dass Neslihan mit der Erwähnung des Hausbesuches das Interesse verfolgt, sich als missverstanden zu präsentieren – oder auch als außergewöhnliche Person im Sinne von 'Niemand kennt mich so, wie ich wirklich bin' –, die Kampfgeist entwickelt, konnte in der weiteren Rekonstruktion ausgeschlossen werden. Sie wählt weder als Höhepunkt ihrer Erzählung die übereinstimmende Fremdwahrnehmung ihres Selbsts in unterschiedlichen Kontexten, noch erzählt sie eine Emanzipationsgeschichte, in der sie ihre Unabhängigkeitsbemühungen von der Sicht signifikanter Anderer in den Vordergrund stellt. Vielmehr ist das thematische Feld Konkurrierende Sichtweisen und Wahrnehmungen in verschiedene Themen ihrer biografischen Präsentation eingebettet: Dies betrifft insbesondere die beiden Lebensräume Schule und Familie als zum Teil schwer miteinander in Einklang zu bringende Teilbereiche und ihre Leistungseinschätzung (Fähigkeitsselbstkonzept).

Eine zweites Erlebnis aus ihrer Grundschulzeit ist für ihr Sphärenmanagement (Nohl 2001; 2005), also die Koordination von familialen und schulischen Normvorstellungen, aufschlussreich, weil es verdeutlicht, dass es sich nicht um zwei gleichberechtigte Deutungsmuster handelt, sondern dass – wie auch beim Hausbesuch – Neslihan die Dominanz der schulischen Sphäre erlebt. Ihre Deutung wird zurückgewiesen bzw. für ein Aushandeln steht kein Spielraum zur Verfügung bzw. keiner, den sie hätte wahrnehmen können:

"Da gab es auch ne Sache (1) da war ein Junge in meiner Klasse nee in der Parallelklasse war auch ein Türke und ähm, der sah so was von schlimm aus ((lacht)), der sieht heute noch so aus ((lacht)), und ich hab immer ich hab mich wirklich immer geekelt vor dem ne. Dann hab ich und irgendwie auch ich ekele mich heute noch vor dem, wenn ich den sehe (2) und ähm (3) der hat mit seinen Freunden (1) ihhhh ((lacht)) (1) wir hatten so ne Ecke also so ne Ecke hier ne ((deutet mit ihren Händen eine Ecke an)) hatten wir ähm auf dem Schulhof, da war der Schulhof, hier kamst du aus der Klasse raus und dann so ne Ecke auf dem Geländer (1) jetzt hat der mich seine Freunde in der Pause hat der seine Freunde auf mich gehetzt. Die haben mich in die Ecke gedrückt mich festgehalten alle und der ist gekommen und hat mich geküsst so ((gibt einen Luftkuss)) auf den Mund drauf ((lacht)) ne baahhh (1) ich so voll enttäuscht und voll also ich konnte die Welt gar nicht mehr fassen ne, dass das passiert ist und alles und für mich war das natürlich schlimm ne, als Kind und vor allem auch durch die Erziehung meiner Mutter ne und ähm und ich wusste gar nicht boah

sollst du das deiner Mutter jetzt erzählen. Das ist doch total schlimm was der mit dir gemacht hat und so und ähm ja, dann bin ich zu meiner Klassenlehrerin gegangen und hab gesagt ja, der hat mich auf den Mund geküsst und so und die hat nur gelacht ne, ich mein für sie war das wahrscheinlich normal sag ich mal, Jungen in dem Alter dass die so was machen, aber für mich war das also ich fand das ich war total auch enttäuscht von der Lehrerin irgendwo ne und ähm (3) ja ich also war wirklich schon kurz vorm Weinen. Ich glaub meiner Mutter hab ich das Jahre später erst erzählt, weil ich irgendwie auch gedacht hab das war was Falsches was du da genau obwohl ich konnte ja gar nichts dafür sag ich mal ne, und ja das war dumm irgendwo dumm gelaufen eigentlich ((lacht)) und ja ich bin (2) also die Lehrerin, die hat wirklich nur gelacht. Ich seh das heute noch wie die vor mir stand und gesagt hat, das ist doch nicht schlimm, aber ich fand das schon schlimm irgendwo ne (2) ja (2) das war ganz komisch. ((lacht))"

Auffällig ist die starke und explizite Gegenwartsorientierung ("heute"), mit der Neslihan die Bedeutung des vergangenen Erlebnisses für ihr derzeitiges Selbstverständnis hervorhebt. Auch die Dialogwiedergabe weist auf die subjektive Bedeutsamkeit und Neslihans "involvement" (Lucius-Hoene & Deppermann 2002, S. 228) hin: Sie identifiziert sich mit der Sicht ihres damaligen Selbsts und erlebt im Erzählen das Vergangene affektiv nach (Ekel, Enttäuschung, Welt nicht mehr verstehen, das war schlimm/komisch). Ihr Lachen steht im Widerspruch zum Gesagten und kann als Bemühen gedeutet werden, auf Distanz zu gehen und möglicherweise auch dieser Episode die Schwere einer sexuell konnotierten Gewalterfahrung zu nehmen. Es ist ein Thema dieser Passage, dass Neslihan einem körperlichen Übergriff ausgesetzt war; ein anderes, dass sie von ihrer Lehrerin nicht ernst genommen und der Vorfall bagatellisiert wird. Neslihan geht davon aus, dass die Lehrerin das Verhalten des Jungen als "normal" empfindet und präsentiert deren Reaktion deshalb als nachvollziehbar, was ihrer Entrüstung bzw. ihrem Entsetzen jedoch gleichzeitig den Status Nicht normal verleiht. Durch den Hinweis auf ihre Erziehung – an früherer Stelle im Interview charakterisiert Neslihan die Erziehungsmaxime ihrer Mutter dahingehend, dass sie "ein türkisches anständiges Mädchen" werden sollte – macht sie außerdem deutlich, dass dieses Erlebnis die unterschiedlichen Norm- und Wertvorstellungen der Lehrerin als Repräsentantin der Schule einerseits und ihrer Familie andererseits betrifft. Ähnlich wie beim Hausbesuch findet eine Entwertung ihrer Familie statt, zu dem Label Armut und der damit verbundenen Scham kommt hinzu, dass die familialen Wertvorstellungen in der Schule nicht anerkannt werden, sondern die Lehrerin amüsieren. Der Unterschied besteht allerdings darin, dass Neslihan sich in diesem Fall nicht sofort an ihre Mutter wenden kann, weil sie Verantwortung für diesen Übergriff übernimmt, den Fehler bei sich selbst sucht und möglicherweise, daraus resultierend, auch hier Schamgefühle entwickelt. D. h. sie spricht Probleme aus der Schule zu Hause nicht an, und umgekehrt ist aufgrund dieser Heranführung an den Themenkomplex Koordination Schule und Familie nachvollziehbar, dass sie zu der Einschätzung gelangt, familiäre Probleme gegenüber Lehrer(inne)n auch auf Nachfrage nicht zu erwähnen, muss sie doch eine erneute Entwertung ihrer Familie befürchten.

Nun ist es keineswegs so, dass Neslihan die Schule als Gegenwelt zu ihrer Familie entwirft oder umgekehrt, vielmehr wechseln sich in ihrer Präsentation Dilemmatasituationen mit positiven Erinnerungen ab. Insgesamt kommt sie so zu dem Ur-

teil, dass ihre Grundschulzeit eine "schöne Zeit" gewesen sei, wobei sie insbesondere ihre Grundschullehrerin als gute Lehrerin evaluiert, die ihre "Klasse damals echt gut in den Griff bekommen" habe und "mit allen zurecht" gekommen sei. Neslihan hebt dabei genau jene Persönlichkeitseigenschaften als positiv hervor ("so nachdenklich und so leise und ruhig"), die bei ihr als Schülerin den Anlass für einen Hausbesuch eben dieser Lehrerin gebildet haben, womit sie indirekt mitteilt, sich ein stückweit in dieser Lehrerin wiederzuerkennen. Ihre Strategie, sich "Häuschen" für jeden Lebensbereich zu bauen, bildet daher auch nicht eine strikte Einteilung im Sinne von Gegensätzen ab, sondern stellt den Versuch dar, sich mit den inneren Brüchen und Ambivalenzen beider Sphären für sich genommen auseinanderzusetzen. So präsentiert sie ihre Mutter einerseits als Vorbild und als Unterstützerin bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz, stellt ihre Bildungsambitionen jedoch gleichzeitig in abgrenzender Bezugnahme auf ihre Mutter mit Ziel dar, "nicht so [zu] enden" wie sie.

"Meine Mutter war damals als ich auf der Grundschule war war das ich war ja das erste Kind und ich sag mal, die hat das nicht so wichtig gesehen die Schule=schon eigentlich weil meine Mutter ähm, die wollte gerne selber halt zur Schule gehen, das wollte sie schon immer mal machen ... was hab ich jetzt gesagt ach ja (1) ähm da ich das erste Kind war (2) hat meine Mutter eigentlich (2) als ich geboren und dann die Schule anfing, so acht neun zehn neun bis zehn Jahre oder was in der Schule äh in Deutschland war. Sie konnte die Sprache, weil sie als Kind schon mal ähm in Österreich war (1) drei Jahre oder so (3) und ähm da dadurch dass die viel umgezogen ist, damals schon in der Türkei dann hierhin gekommen, da hat sie nie nen Abschluss geschafft und ich denk immer, das war für sie auch schon wichtig einen Schulabschluss zu haben und ähm (1) klar um irgendwas erreichen zu können in ihrem Leben halt außer heiraten und Kinder kriegen sag ich mal ne ... ich mein aber, weil ich das erste Kind war da ist man ja noch so unerfahren und überhaupt, hat sie bei mir nicht so viel na ja Wert gelegt will ich nicht sagen aber (1) durch die Unerfahrenheit denk ich mal hat sie (3) nicht das nötige Interesse gezeigt sag ich mal, für die Schule ne und ähm (2) ja das war (1) wahrscheinlich war ich deswegen so still oder so. Das lag auch nicht da dran also die Sprache konnte ich schon immer (1) die deutsche Sprache und ähm (2) ich denk mal das spielt auch ne große Rolle halt, wenn man die Sprache beherrscht ... na ja auf jeden Fall mit meiner Mutter ne ((trinkt und liest ihre Notizen)) genau sie hat sie ist ja auch immer ähm zu Besprechungen gegangen und so, zum Elternsprechtag und alles (2) ... aber (1) ich hatte immer das Gefühl die hat so Interesse nicht gezeigt, jetzt in der Grundschule nicht ne."

Das geringe Interesse der Mutter erklärt sich Neslihan durch deren "Unerfahrenheit", womit sie auch hier wieder die Erzählweise verfolgt, die Hintergründe und Standpunkte anderer darzustellen und somit die für sie eher negativ besetzten Handlungen nachvollziehbar zu berichten. Neslihan trifft das Los der Erstgeborenen; später verdeutlicht sie, dass ihre Geschwister von ihr profitiert, d. h. "mehr mitgekriegt" haben, als sie sich zum Beispiel für ihre Hausaufgaben interessierten und damit vor Schuleintritt schon eine Vorbereitung darauf erhielten. Sie versucht damit auch den Widerspruch zwischen mütterlichen Bildungsaspirationen einerseits und dem geringen, aber 'notwendigen' Interesse ihrer Mutter an ihrer Grundschulzeit andererseits zu harmonisieren. Es bleibt offen, in welcher Form Neslihan sich weitere Unterstützung gewünscht hätte. Mangelnde Deutschkenntnisse schließt sie als Ursache für ihre geringe mündliche Beteiligung am Unterricht aus und stellt stattdessen einen kausalen Zusammenhang mit dem geringen Interesse

der Mutter her. Sie berichtet von den deren unerfüllten Bildungswünschen, wobei ihr Präsentationsinteresse darauf gerichtet ist, ihren familialen Hintergrund nicht als bildungsfern darzustellen, so wie sie auch dem Label entgegentritt, ihre Familie sei "arm" (bzw. eine "Dings-Familie" – gemeint ist: eine unterprivilegierte Familie ohne Bildungsambitionen). Neslihan nimmt eine Sinnsetzung von schulischer Qualifikation vor: Bildung als notwendiges Kapital, um mehr im Leben erreichen zu können als zu "heiraten und Kinder [zu] kriegen", womit sie in groben Umrissen den Lebensweg ihrer Mutter beschreibt. Sie geht davon aus, dass ihre Mutter mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung ihren Ehemann frühzeitiger hätte verlassen können[36], wobei sie, für ihre Mutter argumentierend, anführt, dass die durch die Trennung entstehenden familiären Probleme auch zu Schulproblemen ihrer Geschwister hätten führen können. Aus Sicht von Neslihan erduldet die Mutter also den gewalttätigen Ehemann, um ihren Kindern Bildung und damit Unabhängigkeit zu ermöglichen. Für Neslihan bedeutet dies eine heteronome Verortung: Sie fühlt sich nicht nur mitverantwortlich für ihre Geschwister in der Rolle als "Älteste" und für ihre Mutter, sondern ihr Delegationsauftrag (Stierlin 1982; 1994) setzt Ambivalenzen und Loyalitätskonflikte gegenüber ihrer Mutter frei: Neslihan erhält die Mission, schulisch erfolgreich zu sein und somit autonom, andererseits fühlt sie sich aber nicht 'entsandt', sondern bleibt an ihre Mutter gebunden, die mehr "Wert drauf gelegt hat[,] dass [Neslihan] ... anständig" aufwächst als sich "Zeit ... für schulische Sachen" zu nehmen.

Die Schule stellt für Neslihan in dieser Hinsicht einen Lebensbereich dar, der ihr zwar partiell Gegenerfahrungen ermöglicht, den sie aber nicht als Freiraum gegenüber dem restriktiven Erziehungsstil ihrer Eltern bzw. ihres Vaters erlebt. Vielmehr hat sie dort neben positiv erinnerten Beziehungen zu Lehrer(inne)n auch Begegnungen, die bei ihr Scham hervorrufen oder in denen sie sich missachtet fühlt.[37] Neslihan ist um eine ausgewogene Darstellung bemüht; vor dem Bericht über einen rassistischen Lehrer evaluiert sie, sich

"im Großen und Ganzen ... mit allen Lehrern eigentlich ganz gut verstanden [zu haben] ... einen Herr H. hatten wir, das war so ein Geschichtslehrer und äh wahrscheinlich hat der von Geschichte von dieser Nazizeit viel abgekriegt ((lacht)) hatte ich immer das Gefühl ne, weil ähm (2) der war also gegen mich und wir hatten noch einen Türken in der Klasse (1) der hieß D. mein ich, und gegen uns beide hatte der wirklich was und das hat der auch gezeigt und die anderen aus der Klasse haben das auch gemerkt, weil ähm (2) also man hat das an seiner Art schon gemerkt und wenn der gesagt hat du bist dran, dann hat der das so so gesagt so äh, kannst ja eh nichts, aber ich geb dir trotzdem mal ne Chance oder so ne."

36 "Hätte meine Mutter jetzt ne Ausbildung gehabt (1) vernünftigen Job gehabt (2) hätte sie genug Anstand zu sagen äh Junge, ich bin weg. Ich nehm meine Kinder und bin weg ich bin (1) ohne dich halt ich komm auch ohne dich klar (2) das war auch irgendwo ein Grund (1) Grund für mich wo ich sagte (1) du musst irgendwo was Vernünftiges haben ... du du musst irgendwas in der Hand haben wo du (1) später auf eigenen Beinen stehen kannst und ähm nicht auf andere angewiesen bist."

37 Vgl. insbesondere die folgende Passage: "Ich war also an dem Montag war ich auch total (1) erstens, weil der Lehrer mich ja so äh total kaputt gemacht hat mit seinen Sprüchen. Ich mein (1) ((erregt)), du hast drei Jahre lang mein Gesicht gesehen man erinnert sich doch dran oder, du tust doch nicht so als wenn derjenige vor dir (1) was weiß ich was war (1) hast du mich drei Jahre lang missachtet oder was hast du mich äh."

Neslihan betont, dass es sich bei den rassistischen Praxen des Lehrers um einen Einzelfall handelt, dass sie nicht allein betroffen ist und dass ihre Einschätzung von den Mitschüler(inne)n getragen wird: [38] Es handelt sich nicht um ihre Einbildung, sondern dieser Lehrer hatte "wirklich was" gegen sie und hat dies für andere wahrnehmbar "auch gezeigt". Ihre Konkretisierung bezieht sich auf ihre mündliche Mitarbeit und damit auf einen Bereich, den Neslihan weniger aus einer Innenperspektive heraus thematisiert, sondern in dem sie konkurrierende Deutungen anderer in den Vordergrund stellt – in der Schule still, zu Hause lebhaft. Die Botschaft des Lehrers ist widersprüchlich. Er schickt voraus, dass Neslihan "eh nichts" könne, womit eine negative Beurteilung ihrer Leistungen vorweggenommen und sie entmutigt wird. Gleichzeitig wird ihr 'Wohlwollen' signalisiert, ihr wird die "Chance" eröffnet, ihre Leistungen zu steigern, was aber bedeuten würde, dass sie über Strategien verfügen müsste, sich der selbsterfüllenden Prophezeiung zu entziehen und Unabhängigkeit von den Bewertungen zu erlangen. Neslihan thematisiert die Doppelbödigkeit im Verhalten des Lehrers, er habe "so auf besten Freund getan", de facto jedoch habe sie "nie die Chance [gehabt], irgendwas zu sagen". Sie reagiert darauf ihrerseits mit Doppelbödigkeit, wie die Episode zum 'Hausaufgaben-Coup' zeigt: Neslihan liest die Hausaufgaben einer Freundin vor, so dass sie "von einer Fünf sogar auf ne Drei gekommen" und obwohl das "natürlich nicht berechtigt", sie "natürlich super happy" gewesen sei.

Neslihan entwickelt Zweifel an ihrer Leistungsfähigkeit und ihren Kompetenzen, weil ihr zum einen die Beurteilungskriterien ihrer Lehrer(innen) verborgen bleiben und sie Leistungsbewertungen als willkürlich empfindet. Noten geben aus ihrer Sicht weniger Auskunft über fachliche Kompetenzen als über Sympathien oder allgemeine Stimmungen und Befindlichkeiten des Beurteilenden. Entsprechend deutet sie beispielsweise in der Gegenwart die Wutausbrüche ihres Vorgesetzten nicht als Folge ihres Verhaltens einem Mandanten gegenüber, der die Kanzlei verärgert verlassen hat, sondern als allgemeine Gereiztheit ihres Vorgesetzten, der an einer Hornhautentzündung leidet. Ihre Reflexion im Interview zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich nicht auf ihren Anteil an der Situation bezieht im Sinne von 'Was habe ich dazu beigetragen, dass der Mandant die Kanzlei verärgert verlässt?', sondern darauf, wie sie zukünftig die Laune ihres Vorgesetzten besser einschätzen kann und seine Wutausbrüche als "Erziehungsart" deutet.

38 Neslihan berichtet von ähnlichen Erfahrungen ihrer Geschwister, wobei sie deren Bildungslaufbahnen insbesondere bei den Übergängen in das Sekundarschulsystem als erfolgreicher beschreibt. Zwei Geschwister besuchen nach der Grundschule das Gymnasium, eine Schwester wechselt nach dem Abschluss auf der Realschule auf das Gymnasium und erwirbt die allgemeine Hochschulreife. Allerdings schildert Neslihan auch den Abstieg ihres Bruders vom Gymnasium auf die Hauptschule sowie die Degradierungserfahrungen der jüngsten Schwester, die sich vor dem Abitur ein halbes Jahr hat zurückstellen lassen wegen einer Fünf in Sport. In beiden Fällen tragen hierfür aus Sicht von Neslihan Lehrer die Verantwortung, die sie als rechtsradikal bzw. ausländerfeindlich charakterisiert (im Falle des Bruders: "war auch ein Rechtsradikaler also gegen Ausländer"; im Falle der Schwester: "er hat wahrscheinlich was gegen Ausländer"). Während Neslihan also für ihre eigenen Schulerfahrungen den rassistischen Lehrer als Einzelfall darstellt, ist es für sie bedeutsam, auf die Kollektiverfahrung der Familie hinzuweisen. Sie stellt damit Nähe zu ihren Geschwistern her und liefert so erneut ein Argument für ihre Strategie, "Häuschen" für jeden Lebensbereich zu bauen.

Andererseits misst Neslihan den schulischen Übergangsempfehlungen hohe Bedeutung zu. Sie versteht sie nicht nur als Leistungsprognose, sondern auch als Garantie, an der jeweiligen Schulform bestehen zu können. Auch ihr Abschlusszeugnis der Berufsschule, das ihr in den bestandenen Prüfungsfächern einen Notendurchschnitt von 2,5 bescheinigt, zeigt sie ihrem Vorgesetzten und hofft, ihm damit beweisen zu können, dass sie "nicht ganz dumm gewesen" sein könne. Das schulische Leistungsprinzip deutet sie gemäß dem begabungsideologischen Diskurs: So begründet sie z. B. die Gymnasialbesuche ihrer Geschwister damit, dass sie "cleverer" seien als sie selbst, und geht außerdem davon aus, dass das Schulsystem Chancengerechtigkeit bereithalte und es jedem individuell überlassen sei, die Chancen zu nutzen ("wenn man will, kann man"). Gleichzeitig verdeutlicht sie, dass sie auf Unterstützung angewiesen sei ("ich find, es muss auch jemand hinter einem stehen"), wobei sie diese Forderungen an ihre Familie bzw. Mutter richtet, aber nicht die Schule und ihre Akteure in der Pflicht sieht, durch Förderung ungleiche Startbedingungen auszugleichen. Neslihan bettet das schulische Leistungsprinzip trotz der rassistischen Praxen eines Lehrers und einer Mitschülerin und trotz ihrer langanhaltend prekären Leistungssituation positiv in ihre Schulerinnerungen ein: Sie grenzt sich – sich auf ihren Realschulabschluss berufend – von einem weniger erfolgereichen Lebensweg in der Tradition ihrer Mutter ab:

"Wenn ich jetzt wahrscheinlich zur Hauptschule gegangen wär (1) keine Ahnung, vielleicht hätte ich die Schule nicht mehr weiter gemacht, wär ich äh wär ich jetzt verheiratet und hätte zwei Kinder ... das hat schon was gebracht, dass äh mal Höhen und Tiefen hat das aber das hat was gebracht auf jeden Fall."

Neslihan hält resümierend fest, dass ihre Strategie des Häuschenbauens – gewissermaßen als Entmischung der Sphärenfusion– im Umgang mit schulischen Anforderungen letztlich erfolgreich gewesen sei: "So hab ich mich eigentlich immer, ja gefangen".

4.5.2 "Alles, was ein Mann machte, das wollte ich unbedingt machen." Porträt Selda

Selda wird ein Jahr nach der Familienzusammenführung 1979 in einer Kleinstadt in NRW als jüngstes Kind und einzige Tochter geboren. Ihr Vater ist 1973 zu einem Zeitpunkt migriert, als die Bundesregierung den sog. Anwerbestopp infolge des Ölpreisschocks und der darauf folgenden Weltwirtschaftskrise erlassen hatte, um die staatlich organisierte Arbeitsmigration zu beenden und den Ausländerzuzug zu stoppen (vgl. Reißlandt 2005). Er wohnt bis 1978 bei Verwandten, was ihm angesichts der geringen Aufnahmebereitschaft der Mehrheitsgesellschaft unter Umständen eine "relativ entlastete Alltagsgestaltung" ermöglicht (Esser et al. zit. n. Auernheimer 2003, S. 80). Das Fußfassen der nachgezogenen Mutter und der Brüder mag dadurch ebenfalls erleichtert worden sein. Die Familie zieht während Seldas Schulzeit mehrfach im Ort um. Ein Wohnprojekt, an dem sich mehrere Angehörige der Großfamilie auch finanziell beteiligen, scheitert, die Kleinfamilien ziehen zerstritten auseinander. Ihre Eltern beziehen erneut eine Mietwohnung, stehen

nun aber mit geringeren finanziellen Mitteln da, insbesondere verfügen sie über keine Rücklagen mehr, um ihre Rückkehrabsichten umzusetzen.[39]

Selda besucht ein Jahr lang einen Kindergarten, wiederholt während der Grundschule die zweite Jahrgangsstufe und wechselt trotz einer Realschulempfehlung auf die Hauptschule ("wegen meiner Cousine, weil die auch auf die Hauptschule, die musste auf die Hauptschule und dann wollte ich unbedingt mit der zusammen sein"). Dort absolviert sie den 10b-Abschluss mit einem Notendurchschnitt von 2,2 und schließt den Besuch einer Höheren Handelsschule an. Mit siebzehneinhalb Jahren verlässt sie das groß angelegte Familienwohnprojekt und bezieht ein Appartement. Zeitgleich verschlechtern sich ihre schulischen Leistungen und sie wiederholt die zwölfte Jahrgangsstufe. Während ihrer Ausbildung zur Steuerfachangestellten zieht sie wieder zu ihren Eltern. Ihr ältester Bruder lebt mit seiner Frau zusammen, ihr anderer Bruder ist wegen des wiederholten Handelns mit Drogen inhaftiert, wobei er sein Studium in der Justizvollzugsanstalt zunächst fortsetzen kann, kurz vor seinem Studienabschluss allerdings in die Türkei ausgewiesen wird. Zum Zeitpunkt des Interviews hat Selda die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen, verfügt somit über die Fachhochschulreife und befindet sich bei ihrem ersten Arbeitgeber in der Probezeit – ihr Ausbildungsbetrieb hat sie nicht übernommen.

Selda stellt ihren schulbiografischen Erinnerungen die Frage voran, welche "Entwicklung" sie "durchgemacht habe" und wie sie "zum dem geworden" sei, was sie "heute" ist. Sie präsentiert eine "Kurzfassung über ... [ihre] Entwicklungsphase" und nimmt eine Haltung gegenüber ihrer Lebensgeschichte ein, die sie die Ereignisse als "biographisches Handlungsschema" geplant und angestrebt berichten lässt (Schütze zit. n. Schulze 2002, S. 36). Ihr Präsentationsinteresse ist durchgängig darauf ausgerichtet, sich nicht nur als autonome und aktive Gestalterin ihres Lebensweges, sondern auch als kämpferisch darzustellen, wobei sie dies sowohl anhand der Positionierung im Interview verdeutlicht als auch in ihrer Erzählung selbst zum Thema macht ("mir meinen Weg zu gestalten, ich will das gerade selber machen; ich will das einfach selber sagen können, das hab ich gemacht").

Ihre Schulerfahrungen nehmen einen vergleichsweise geringen Raum ein. Vielmehr konzentriert sich Selda auf ihre Familiengeschichte und ihre ungewöhnliche Entwicklung ("nicht wie ein normales Mädchen") von einem 'Jungen' hin zu ihrer wiederentdeckten bzw. erarbeiteten Weiblichkeit als "junge Dame". Diese Emanzipationsgeschichte wiederholt sie mit unterschiedlichen Episoden und Nuancierungen in einer Stunde drei Mal, wobei es sich jeweils um Varianten ein und derselben Geschichte oder vielmehr Argumentation handelt, und kündigt entweder an, "im Moment ... eigentlich nichts mehr" zu haben oder fordert mich auf, ihr Fragen zu stellen.[40]

39 Selda gibt an, dass ihr Vater zum Zeitpunkt des Interviews von ihrem Einkommen abhängig sei: "Mein Vater ist von mir abhängig (2) also der hat zwar seine Rente, der hat aber der hat nichts, was er in der Hand nehmen kann, also variabel was er sich kaufen kann er nicht. Also ich verdien mein Geld, ich geb auch hier zu Hause ganz viel ab. Das Auto neue Auto hab ich gekauft ... hab ich gesagt okay Mutter, und ihr wollt jetzt zu in die Türkei, dann wollt ihr fahren dann sollt ihr fahren dann sollt ihr was Bequemes haben und das ist so ne Art ein Kostgeld, das ist so halt eben."

Ausgangspunkt bildet ihre Selbstbeschreibung als Kind: Sie sei "sehr frech", ein "Straßenkind unter Türken" und "verschlossen in diesem türkischen Kreis [und] gar nicht offen den anderen ... Nationalität[en]" gegenüber gewesen. Selda distanziert sich von ihrem damaligen Ich, das unreflektiert in "Gangster Gruppen ... viel[e] Kämpfe auch gegen Deutsche" geführt habe, "ohne zu fragen wieso warum mache ich das überhaupt". Sie plausibilisiert, dass sie "wie ein Junge gewesen" sei und unterstellt damit, dass Cliquenbildung, Aggressivität, Durchsetzungsfähigkeit, Härte und Körperbeherrschung männliche Interaktionsmuster und Attribute seien, die auch auf sie zutreffen. Einen ersten Wendepunkt präsentiert sie als bewusste Entscheidung: In der dritten oder vierten Klasse – die Klassenwiederholung in der zweiten Jahrgangsstufe erwähnt Selda nicht – habe sie sich "als einzige mal weggesetzt" neben ein "deutsches Mädel", mit der sie "gestritten" habe, so dass sich ihre Deutschkenntnisse verbesserten und sie "auch viel besser in der Schule" wurde.[41] Selda resümiert, dass es "gar nicht so schlimm" gewesen sei, "auch andere Nationalitäten zu kennen", wobei ihre Eltern dieser Erfahrung offen gegenüber gestanden haben ("von meiner Familie die waren immer für so was offen"), allerdings ihre "Gesellschaft" nicht: Die Erziehungs- und Wertevorstellungen "von *anderen* Kreisen, also von Verwandtschaft, von ... Bekannten" beschreibt Selda als abgrenzend und mit Überlegenheitsansprüchen gegenüber der Mehrheitsgesellschaft versehen, ihr "Glaube" und ihre "Nationalität" seien als "das Beste" dargestellt worden und "andere sollte ... [sie] eigentlich nicht kennen". Insbesondere die Geschlechtsspezifik hebt Selda hervor, als "Mädchen" dürfe man sich "alles erlauben", weil man "noch ein Kind" sei, ab der "Pubertät" habe man aber einem "bestimmten Idealbild nachzugehen", das sie mit den Schlagwörtern "Hausfrau" und "Prinzessin" kennzeichnet. Ihren Bewusstwerdungsprozess beschreibt Selda als radikal, wobei sich die zeitlichen Ebenen überlagern: Sie ist in ihrer lebensgeschichtlichen Erzählung noch gar nicht in der Pubertät angekommen, stattet ihr Ich der Grundschulzeit aber mit dem Bewusstsein dieser Phase aus.

---

40 Daran schließt sich für ca. eine halbe Stunde der Nachfrageteil an, wobei Selda am Ende um Rückmeldung bittet ("aber deine Meinung, jetzt wo du mein Leben so hörst") und außerdem fragt, ob ich meine Lebensgeschichte erzählen möchte.

41 Im Nachfrageteil des Interviews bekräftigt Selda, dass dies ihre "erste Handlung in ... [ihrem] Leben in der Schulzeit" gewesen sei. Sie schildert auch hier, dass sich ihre Noten dadurch verbessert haben, und grenzt sich anhand des Beispiels Mathematik von anderen Schüler(inne)n mit türkischem Migrationshintergrund ab: Ihre Lehrerin "sagte immer, ähm ähm viele Türken haben das immer als Entschuldigung benutzt ja halt deswegen haben wir schlechte Noten, weil wir die Sprache nicht können. Aber als ich mich umgesetzt hatte und ich besser wurde, Zweien schrieb schon in der Grundschule, da kam meine Lehrerin und meinte sie so hör mal, die Selda die hat zwei also daran kann ich mich auch noch erinnern und ähm die sagte einfach ähm, die die saß auf dem gleichen Boot wie ihr, warum hat sie es besser weil sie die hat das immer versucht auch auf die anderen auch abzufärben, sondern das anders ver ich hab mich nicht wie in der Gesellschaft verhalten. Ich hab mich als Individuum schon in der zweiten oder dritten Klasse verhalten ... mich entschieden, etwas zu verändern, indem ich mich einfach nur umsetze und das hat auch schon mein Leben verändert ... das denke ich, weil dadurch wurd ich in meiner schulischen Laufbahn gut". Die Lehrerin wird nicht nur als Zeugin für Seldas Eigeninitiative und Selbstständigkeit in ihre Erzählung eingebettet, sondern verdeutlicht als stellvertretende Akteurin der Institution Schule die Perspektive, dass sprachliche Integrationsleistungen von den Schüler(inne)n selbst zu erbringen sind, und nimmt damit die Schule aus der Pflicht und der Verantwortung für Fördermaßnahmen. Diese Sichtweise wird von Selda geteilt und verbindet sich mit ihrem Präsentationsinteresse, sich als aktive Gestalterin ihres Lebens, als "Individuum", darzustellen.

Dies bleibt von ihr nicht unbemerkt, denn sie kommentiert, sie habe sich "wohl unbewusst oder bewusst", sie sei sich "nicht mehr sicher", "von vorne herein irgendwo nicht angepasst gehabt, dieses Mädchen zu werden, dieses türkische Mädchen". Unter Beibehaltung ihres jungenhaften Auftretens habe sie "weiter gespielt", aber gleichzeitig habe sich in ihr "ein Hass entwickelt ... ein Mädchen" zu sein, sie habe "überhaupt gehasst ein *türkisches* Mädchen zu sein", für sie sei das "wie ein goldener Käfig" gewesen. Selda fährt zeitlich unbestimmt fort und präsentiert als gewissermaßen logische Schlussfolgerung, dass sie "dann natürlich irgendwann in der Schule ... langfristig nachgedacht" habe mit dem Ergebnis, dass sie die "gleichen Stärken, vielleicht noch besser" als Männer "beweisen" müsse, um so "eventuell die gleichen Rechte" zu erhalten.

Der Einfluss des sozialen Netzwerkes ihrer Familie nimmt zu, als die Familie in eine Straße umzieht, in der "nur Türken" leben, als sie zwölf Jahre alt ist. Für Selda beginnt das "Extreme" bzw. sie beschreibt das "Tiefgründige" und "Entscheidende" ihres Entwicklungsprozesses: Die soziale Kontrolle verändert ihr "Familienleben", was sie "verkehrt" macht, d. h. Fußball mit Jungen spielt, betrifft "die ganze Familie". Selda "wusste zwar dass ... [ihre] Eltern das nicht [so] sehen", "unbewusst" hätten sie sie aber "unterdrückt, auch wenn ... [sie] es nicht richtig gewollt haben". Sie wird aufgefordert, sich "anzupassen", aber das habe sie nicht mit ihrem "Gewissen ... vereinbaren" können. Ihre Leistungsanstrengungen in der Schule stellt sie an diesem Punkt erneut als langfristige Strategie dar, als Mädchen bzw. Frau die gleichen Rechte und Sozialchancen zu erhalten. Allerdings schildert sie, dass bei "türkischen Mädchen" nicht "unbedingt ne Bildung" vorausgesetzt werde, weil "ihre Absicherung" ein "Mann" sei. Sie relativiert damit die Bedeutung von Bildungsaspirationen und stellt außerdem dar, dass sie für ihre Strategie zwar nicht mit Widerständen rechnen muss, aber auch nicht unbedingt auf Unterstützung hoffen kann.

"Und irgendwann fing ich natürlich in meiner Schulzeit (1) wo (1) nach Ergebnis gesucht (1) wie kannst du das alles besser machen. Oder das hab ich gesagt, du musst mit der Schule anfangen (1) mit der Schule (1) Du musst in der Schule gut werden (2) weil du kannst dich nicht sofort von deinem Familienleben so lösen, aber du kannst irgendwie Schritt für Schritt anfangen (1) mit der Schule und dann mit der beruflichen Bildung und irgendwann bist du so emanzipiert, dass du all das gar nicht mehr brauchst (1) und so war jetzt sag ich mal, warum ich meine Schule viel auch irgendwann Mühe gegeben hab weil ich das (1) dieses Langfristige gesehen und ich hab nicht sofort Spaß gesehen, weil ich hatte keinen Spaß mehr (1) ich hab nur gesehen ähm, du musst Geduld haben, lange kämpfen (1) und *später* deine Zufriedenheit finden also ich hab mich hochgearbeitet gelernt."

Selda präsentiert ihr damaliges Ich als wohlüberlegt und ergebnisorientiert, wobei offen bleibt, ob sie von sich als Zwölfjähriger oder in der Pubertät befindend spricht. Ihr Plan beruht zum einen auf dem Bedürfnisaufschub von "Spaß" und "Zufriedenheit" und zum anderen darauf, keinen Bruch mit ihrer Familie herbeizuführen, sondern sich "Schritt für Schritt" zu "emanzipieren" und in "Geduld" zu üben. Die Sequenz verdeutlicht, dass Selda ihrer Entwicklung eine Theorie des Wachstums unterlegt ("hochgearbeitet"). Ihr abschließendes Resümee reicht an ihr gegenwärtiges Ich heran und markiert einen positiven Endpunkt – im Sinne von oben angekommen. Schul- und Berufsbildung stehen in einem engen Zusammenhang

mit Zukunftssicherung. Dem Lernen selbst misst sie keinen besonderen Gewinn bei, und die Schule beschreibt sie nicht als Freiraum gegenüber ihrem Autonomie unterbindenden und sich an Tradition orientierenden Elternhaus. Für Selda steht die Qualifikationsfunktion der Schule im Vordergrund. Weder Lehrer(innen) noch Mitschüler(innen) erwähnt sie als Varianten biografischer Entwicklungen, sondern verweist auf Vorbilder aus Spielfilmen:

"Da waren auch so Filme, wo die Mädchen lernen und dann plötzlich dann in einen guten Job kamen und so so so dann sich dann ihr eigenes Leben gestalten und hab gesagt so, das willste machen und so (1) war jetzt meine Entwicklung auch irgendwo, warum ich sag ich mal zu dem geschafft hab, warum ich jetzt Steuerfachangestellte bin."

Ihre Bildungsaspirationen formuliert sie weniger als soziales Aufstiegsbestreben denn als Statustransformation im Hinblick auf die Geschlechterkonstruktionen und -rollen:

"Für mich war das Lernen und eine Erlösung für mein spä für meine Zukunft ... so deswegen hab ich mir da sehr stark Mühe gegeben gesagt, du musst gut werden, du musst äh du willst später nen Job machen. Ich wollte sogar Polizisten machen, ich wollte auch noch nicht mal Büroarbeit machen, aber dafür war ich zu klein, weil ich ging schon in die Richtung alles, was ein Mann machte, das wollte ich unbedingt machen, ich wollte weder noch wie ne Frau sein und dann war ich zu klein, ja und dann hab ich mich spontan entschieden, auf die höhere Handelsschule zu gehen, und da hatte ich aber auch schon da waren auch meine extreme Zeit, da bin ich auch von zu Hause ausgerissen mit siebzehneinhalb."

Diese Sequenz ist die einzige Passage in Seldas Stegreiferzählung, in der sie ihre Lebensgeschichte nicht als biografisches Handlungsschema auffasst. Ihr erzähltes Ich aus dem Damals verfolgt eine andere Entwicklung als ihr Ich zum Zeitpunkt des Erzählens vollzogen hat: Selda grenzt sich von "Büroarbeit" und damit ihrem derzeitigen Berufsfeld ab. Der Beruf des Polizisten wird als überlegen dargestellt, als männliche Domäne, und daher attraktiv. Ihr Entwurf berücksichtigt nicht, dass auch Polizisten im Außendienst mit Verwaltungsaufgaben und somit mit "Büroarbeit" betraut sind und nicht wie Krimiserien- und Kinofilmhelden mit gekonnter Action für Recht und Ordnung sorgen. Die Lesart, dass Selda sich einen prestigeträchtigen Beruf wünscht, der ihr nicht nur Unabhängigkeit, sondern auch Respekt verschafft und sie mit den Befugnissen einer übergeordneten Instanz ausstattet, konnte in den Folgesequenzen bestätigt werden.[42] Ausgeschlossen bzw. nicht

42 Vgl. die folgende Passage, die insbesondere Seldas Verhältnis zu ihrem Vater und den von ihr wahrgenommenen familialen Delegationsauftrag beleuchtet: "Ja es ist so halt ähm es ist so als Respektsperson geworden bin hier in G. und generell und vor allem das, was mein Vater sein will, bin ich als seine Tochter (1) das wollte immer mein Vater sein (1) aber ich hab das als seine Tochter. Wenn irgendwelche auch ältere Herrschaften kommen dann sagen werde ich gerufen, hör mal können wir mal deine Meinung dazu hören (1) und ich ich als 24-Jährige wird da halt eben gefragt, einmal weil ich vielleicht (2) so'n Beruf habe, einmal dann auch wie ich denke und handel und einmal auch weil ähm ich hier in G. wegen meinem Vater viel auch ausgemacht ich bin türkische Café haben die hier, wo nur Männer hingehen (1) und hat meinen Vater getrunken und hat auch dazu verleitet die türkische Männer meinen Vater zu trinken und ich da hin gegangen, ich bin so ausgetitscht, bin ich da hingegangen und das BGB Buch mitgenommen und hab da den Türken da vor'm Tisch geknallt, so jetzt lies bitte den Paragraphen und so äh geistige äh Unfähigkeit, wenn man besoffen ist, dann haben die immer versucht dem Geld aus dem so ja und da hab ich gesagt ähm, mach du das noch mal, ist dein Laden hier zu ... ich mach den Laden hier zu, weil ich lass das zumachen."

durchgängig bis zum Ende ihrer Erzählung bestätigt werden konnte hingegen die Hypothese, dass Selda mit diesem Berufswunsch eine einseitige Identifikation mit dem deutschen Staats- und Rechtssystem in Abgrenzung von und als Gegenpol zu ihrer Herkunft vornimmt und ihr Sphärenmanagement somit als Primordinalität der äußeren Sphäre bezeichnet werden könnte.[43] Während sie bisher die familialen Restriktionen bzw. den Einfluss des ihre Familie umgebenden sozialen Netzwerkes geschildert hat, kommt Selda hier auf institutionelle Barrieren zu sprechen. Weil sie die körperlichen Eignungsvoraussetzungen für die Ausbildung zur Polizistin nicht erfüllt, bleibt ihr die Tür zu dieser 'männlichen' Berufslaufbahn verschlossen. Für ihre Entwicklungsgeschichte, die ihren Ausgangspunkt als 'Junge' genommen hatte, wäre ein Wendepunkt zu erwarten, denn Selda verdeutlicht, dass Frausein eine Weder-noch-Kategorie für sie darstellt, sie also damals keine Alternative gesehen hatte als durch Nachahmung und Übernahme des Männerbildes zu ihrem Recht als Frau zu kommen. Die Fortsetzung ihrer Schullaufbahn ist ein spontaner Entschluss, wobei sie keinen Kausalzusammenhang herstellt zwischen dem unerfüllten Berufswunsch und ihrer "extremen Zeit", in der sie, noch nicht volljährig, von zu Hause ausreißt. Vielmehr gewinnt die Ungerechtigkeit, dass ihren Brüdern mehr "Freiheiten" zugestanden werden als ihr, an Brisanz, Selda empfindet ihre Weiblichkeit als "Strafe".

Von ihrem langfristigen Plan, sich durch Bildung Unabhängigkeit zu erarbeiten und gleichzeitig die Nähe zur Familie aufrechtzuerhalten, nimmt ihr damaliges Ich Abstand. Damit führt Selda zunächst einen Bruch in dem Entwicklungsbogen herbei, den ihr damaliges Ich mit dem heutigen erzählenden Ich verbindet. Sie beschreibt sich als "verschlossen": "Ich war nur noch in meinem Zimmer ich war ich kannte nur noch meine Schulwelt und dann musste ich nach Hause und selten rausgehen". Der narrative Wendepunkt besteht zwar auch darin, dass Selda ausreißt, insbesondere aber darin, dass sie "leichte Zuneigung zu einem Jungen" entwickelt. Sie erzählt so von einem Ereignis, das sie verändert. Zugleich tritt sie als Akteurin ihres Lebens auf. "Martin" unterstützt sie, bietet ihr an, dass sie zu ihm kommen könne, und eröffnet ihr rein praktisch die Möglichkeit, sich von ihrem Elternhaus zu distanzieren. Sie gerät in "Euphorie", weil sie sich "plötzlich ... alles erlauben" kann und ihr "das Lernen nicht so wichtig" ist. Der Wendepunkt besteht aber nicht in der Aufgabe ihres Plans als vielmehr in der zeitlich vorverlagerten Umsetzung. Denn Selda bleibt nach wie vor in Kontakt mit ihren Eltern und setzt ihren Abschluss der Höheren Handelsschule nicht aufs Spiel; mit dem Unterschied, dass sie nun in einer Beziehung als Frau anerkannt wird, (auch finanziell) auf eigenen Beinen steht

43 Dagegen spricht insbesondere Seldas Bericht über die Abschiebung ihres Bruders, da habe sie "dieses Rassistische an Vater Staat wohl gemerkt". Sie habe "wirklich das Gefühl aber von Vater Staat dieses Gefühl bekommen" und "noch nicht mal so krass von mein meinem Umfeld aber von Vater Staat". Sie spricht auch hier von Hassgefühlen, räumt aber zugleich ein, dass sie "viel Respekt dem Vater Staat ... oder [der] deutschen Kultur ... [entgegen] gebracht habe", dass das "Rechtssystem" sie aber "bitter enttäuscht" habe und führt die 'Integrationsleistungen' des Staates vor Augen: "Trotz Besserung, trotz was man da alles gezeigt hat, trotz mit der Familie deutsche Staatsangehörigkeit beantragt, mit der Mutter da hingegangen alles (1) ja vergebens". Ihr Resümee besteht darin, "nur noch nach ... [ihrem] eigenen (2) Handeln [zu] gehe[n]", um so zwischen "richtig oder falsch" entscheiden zu können.

und gegenüber ihren Mitschüler(inne)n im Bewusstsein lebt, all dies unter widrigen Umständen zu tun, während es andere leichter haben. Die Metapher des Kampfes behält sie bei ("aber das Ganze, wie ich wie ich das Ganze so sehe, das war immer so eine Art (4) ganz harter Kampf") und hebt hervor, dass sie daran gewachsen sei, eine "Bestätigung", dass "mehr Kraft in" ihr stecke, dass sie "rausfinde statt auf[zu]geben" und dass sie nach einem Fall "immer wieder aufstehe".

Nach der Kurzfassung ihrer Entwicklung und der ersten Erzählkoda konzentriert sich Selda auf konkrete Erinnerungen "bezüglich ... [ihrer] Schulzeit". Sie beginnt mit ihrem "pubertären Alter" und setzt somit in der Phase an, in der für sie ihr Geschlecht eine andere Bedeutung gewinnt als in ihrer Kindheit. Selda berichtet, dass sie die Kommentare bzw. Hänseleien ihrer Mitschüler(innen), sie sei ein "hässliches Mädchen", verletzt haben ("willst zwar ein Junge sein aber einem jemanden was sagt du bist hässlich dann hats mir auch wehgetan"). Ihre türkischen Mitschülerinnen erlebt sie als Konkurrenz, weil sie das "Idealbild" erfüllen, während Selda für sich beansprucht, "nicht so [zu] sein", sondern eigensinnig "mit Fehlern ... gut werden [zu] können". Die Moralvorstellungen des sozialen Netzwerkes ihrer Eltern, das sie als kontrollierende und allgegenwärtige Instanz mit "Big Brother" vergleicht, reichen bis in ihr Schulerleben hinein, und so schildert Selda erneut die familialen Auseinandersetzungen, wie sie ihren Eltern "versucht ... zu predigen", dass es wichtig sei, sich von der Meinung anderer unabhängig zu machen und ihr zu vertrauen. Ein zentrales Ereignis, das sie in ihrer ersten "Kurzfassung" nicht erwähnt und auch beim zweiten Anlauf eher beiläufig thematisiert, ist ihr Selbstmordversuch durch die Einnahme von Tabletten, den sie ebenso wie ihre Diebstähle in Kaufhäusern als Kampfansage an ihre Eltern präsentiert, um ihnen "irgendwo klar [zu] machen ... wie weh sie ... [ihr] tun". Ihr Präsentationsinteresse ist weniger darauf ausgerichtet, ihr erfahrenes Leid zu schildern als vielmehr ihre Kompromisslosigkeit darzustellen, was sich nicht nur an der knappen Berichtsform, sondern auch daran zeigt, dass sie ihr damaliges Ich als mit hoher Reflexionskompetenz ausgestattet charakterisiert. So erklärt sie die Diebstähle als Ablenkung und verdeutlicht außerdem, dass ihr diese Motivation damals bewusst gewesen sei:

"Weil dann hatte ich plötzlich ein anderes man wurde nervös und und wird man jetzt erwischt. Das war einfach ein anderes Gefühl, da war ich einfach von meinem Problem wirklich wegge abgelenkt ... und da bin ich auch mal erwischt worden, aber das komische daran war ich habs mir immer erklären können."

Unterstützung erhält Selda von "Sozialarbeiter[n]", die durch aufsuchende Arbeit die Familie begleiten und zumindest vorübergehend erreichen, dass ihr Vater ihr zugesteht, dass sie "schon machen können (darf), was ... sie möchte". Von Reaktionen der Schule berichtet sie nicht.

Die eigentliche Wende ("Blattwende") findet erst statt, nachdem sie anderthalb Jahre allein gewohnt hat und nach ihrer Rückkehr ins Elternhaus eine 'komplizenhafte' Beziehung zu ihrem zweitältesten Bruder aufbaut. Sie gehen gemeinsam aus, was Selda als einmalig darstellt, und finden ein Arrangement, das sie "total zusammenschweißt" und von dem beide profitieren: Er erhält den Wagen der Eltern, um Selda zu fahren, setzt sie bei ihrem Freund ab und fährt im An-

schluss zu seiner Freundin. Sie resümiert, dass es "sich genau zu dem entwickelt", was sie sich "gewünscht" habe, und sie so "zu lieben" begonnen habe, "ein Mädchen zu sein":

"Also es war einfach so ich habe endlich das erreicht (1) ähm (1) als Mädel als ein türkisches Mädchen das tun und lassen, entscheiden zu können was ich möchte (1) einfach nach falsch oder richtig ... und die Freiheiten, die sind mir jetzt gegeben, und plötzlich war mein Hass auch weg so dann einfach so, jetzt hast du es geschafft."

Selda ergänzt damit die erste Version ihrer Emanzipationsgeschichte um einen zentralen Aspekt: Sie setzt ihren adoleszenten Ablösungsprozess nicht durchweg gegen ihr Elternhaus durch, sondern mit ihrem Bruder als Teil des Familiensystems, gewissermaßen 'mit' ihrer Familie. Ihr Bruder ist auch Vorbild für die Transformation der Lebensform durch die Migration, sie beschreibt ihn als denjenigen, der Bildungsaspirationen in die Familie einbringt:

"Mein Bruder ist auch er ist zwar mein Vorbild, weil er hat den ersten Schritt gemacht, er hat studiert ... er hatte mal damals hab ich als Kind noch mitgekriegt gehabt, wie er zu meiner Mutter meinte Mama, irgendeiner muss doch mal hie in der Familie die Treppen mal zu dem anderen schaffen, dann werden die anderen folgen ... das heißt er war eigentlich der Erste, der sich entschied, ne Bildung anzustreben etwas. Der konnte auch sehr gut deutsch reden, er hat sich auch der deutschen (1) Kreisen angepasst gehabt praktisch. Ich hab das dem nachge irgendwie auf eine Art abgeguckt, so wie der hervorgegangen ist."

Das soziale Aufstiegsbestreben wird von Selda mit "Bildung" in Verbindung gebracht, wobei sie die Deutschkenntnisse und die Anpassung des Bruders an "deutsche Kreise" als Voraussetzung formuliert. Diese Perspektive wählt sie auch bei der Schilderung ihrer Schulerfahrungen, wenn sie beispielsweise hervorhebt, dass sie an muslimischen Feiertagen als "einzige Türkin" zur Schule gegangen sei oder auch, wenn sie den geringen Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund mit dem Argument erklärt, "die Eltern" seien "zum größten Teil ... schuld", weil sie ihre Kinder "feindlich" gegenüber der deutschen "Kultur" erziehen würden und sie sich daher als Schüler(innen) insbesondere von Lehrerinnen "nix ... sagen" lassen würden. Auf ihre eigene Schulzeit kommt sie erst nach der zweiten Erzählkoda zu sprechen, allerdings stehen weniger ihre Erlebnisse im Vordergrund als resümierende Betrachtungen:

"Was fällt mir noch ein (1) ich fand meine Schulzeit sehr schön auf eine Art, weil die Lehrer die fand ich wirklich korrekt, da ich hab nicht unbedingt na vielleicht ein paar Mal, aber nicht so extrem das Gefühl gehabt, dass ich ne Türkin bin (1) die haben wirklich versucht uns einzugliedern. Ich war auf der Hauptschule in H. (1) und ähm (2) ich muss sagen, ich fand das eigentlich sehr schön, wie die sich um mich gekümmert haben ... ähm kann ich mich eigentlich über meine Schule nicht so richtig beklagen."

Seldas Bewertung ihrer Schulzeit fällt nicht durchweg positiv aus, sie nimmt Relativierungen ihres Urteils "sehr schön" vor, verdeutlicht aber, dass sie "eigentlich" keine Anhaltspunkte für Beschwerden habe. Ihren Maßstab dafür bilden die Eingliederungsbemühungen ihrer Lehrer(innen). Es bleibt in dieser Passage offen, ob Selda eher die Gleichbehandlung ungeachtet der Herkunft befürwortet – für diese Lesart spricht, dass die Lehrer "korrekt" gewesen seien und sie wenige Male das

Gefühl gehabt habe, eine "Türkin" zu sein – oder ob sie einen individuellen und differenzsensiblen Umgang wertschätzt ("gekümmert"). Dass sie von vornherein eine Unterscheidung zwischen 'uns' und den 'anderen' vornimmt, überrascht nicht aufgrund ihrer durchgängigen Dichotomisierung entlang von Nationalität bzw. Kultur und Geschlecht. Bemerkenswert allerdings ist, dass sie sich hier zunächst als Angehörige des Kollektivs präsentiert ("uns"), während sie sonst darum bemüht ist, ihre Individualität hervorzuheben. Eine Erklärung hierfür ist, dass die Differenzierung zwischen Migrant(in) und Deutscher/Deutschem ein diskursives Element der Schulkultur darstellt, so dass Selda kein Spielraum für eine Zwischenverortung ermöglicht wird und sich dies affirmativ auf ihre Positionierung in Interview auswirkt. Diese Lesart wird in der Folgesequenz bestätigt, in der sie sich als "Einzelgängerin" beschreibt, die "weder ... bei den Türken noch bei den Deutschen richtig" gewesen sei und sich "immer in irgend ne Richtung ... zwischen den ganzen Gesellschaften" bewegt habe, und ihr Einzelgängerdasein als "einziges" Negativmoment ihrer Schulzeit erwähnt.[44] Sie macht dies in erster Linie an Mitschüler(inne)n fest und ergreift deutlich Partei für ihre Lehrer(innen):

"Im Gegenteil (2) rassistische Lehrer hab ich gar nicht kennen gelernt ... muss ich ehrlich sagen (1) gar nicht (1) ich weiß nur, dass viele unsere meine türkischen Mitschüler und Jungs Probleme an der Schule gemacht haben und deswegen sich die Lehrer aufgeregt haben ... das kann ich eher bezeugen, aber dass die von vorne herein also voreingenommen Vorurteile (1) so waren die nicht so hat ich nie den Eindruck gehabt und so, ich fand, dass die das schon versucht haben."

Selda generalisiert ihre Erfahrungen mit Lehrer(inne)n, die sie vom Rassismusverdacht freispricht und als unvoreingenommen darstellt. Nicht nur ist sie in ihrer Schulzeit keiner rassistischen Lehrperson begegnet, sondern die "Probleme", die mit "türkischen Mitschüler[n]" auftreten, führt sie ursächlich auf diese selbst zurück. D. h. Selda ethnisiert die Interpunktion der Ereignisfolgen (Watzlawick et al. 1996, S. 92ff.) und nimmt eine geschlechtsspezifische Ursachenzuschreibung vor. Die Lehrer(innen) reagieren darauf, womit Selda mögliche "Vorurteile" als berechtigte Urteile präsentiert, die Eingliederungsbemühungen in den Vordergrund stellt und sich als Zeugin benennt. Dass sie sich auf die Seite der Lehrer(innen) stellt, mag damit zusammenhängen, dass sie ihre Schulerfahrungen an die Logik ihrer "Entwicklungsgeschichte" anpasst: Ein Eingeständnis von Rassismuserfahrungen könnte die Rückzugstendenzen und Überlegenheitsansprüche der Community ihrer Eltern rechtfertigen, von der sie sich abgrenzt. Denn umgekehrt fügt sich Seldas Defizitzuschreibung – "weil die halt auch schwierig waren die Schüler die Türken" – in ihren Argumentationsgang, um so ihre Distanznahme von 'ihrer Gesellschaft' nicht nur durch ihre eigene Wahrnehmung zu rechtfertigen, sondern

44 Insgesamt beschreibt Selda ihre Entwicklung in der Schulzeit als die von einer "uninteressanten" hin zu "einer sehr interessanten Persönlichkeit", wobei sie dies nicht mit der schulischen Leistungsthematik verbindet, sondern vor dem Hintergrund ihrer 'Metamorphose' und ihrer Geschlechterkonstruktion deutet: "Weil ähm ich die Entwicklung war von klein auf nicht wie ein normales Mädchen was man normal kennt, sondern (1) Mädchen Junge plötzlich und dann knallhart und dann plötzlich wird man zu einer jungen Dame. Erst uninteressant und dann plötzlich man ist man Mittelpunkt ungewollt, man muss gar nicht ich wusste damit überhaupt nicht umzugehen. Plötzlich waren alle hinter mir her, wo wobei die damals gesagt haben, guck dir diese hässliche Kröte an".

auch durch die Perspektive der Schule als Akteur der Mehrheitsgesellschaft. Unabhängig davon ist es möglich, dass Selda als Maßstab für Rassismus offensichtliche Erscheinungsformen wählt und daher den sublimen Rassismus ihrer Lehrer(innen) gar nicht erkennen kann. Denn sie berichtet von Rassismuserfahrungen außerhalb der Schule[45] und allein die Unterscheidung zwischen Schüler(inne)n mit oder ohne Migrationshintergrund ist für sie offenbar noch kein Rassismus, sondern eine selbstverständliche Differenzmarkierung im (schulischen) Alltag.

Seldas lebensgeschichtliche Erzählung spiegelt eine Ethnisierung der Lebensführung (Bukow 1999) bzw. Biografie wider. Hierfür ist neben den asymmetrischen Interaktionsbedingungen des Interviews ihre hochkondensierte Erzählweise in Betracht zu ziehen. Ihre stark geraffte Darstellung basiert auf klar konturierten Gegensätzen und Antagonismen und führt zu einer bisweilen überspitzt und klischeehaft wirkenden Präsentation. Die Verwendung von ethnisierenden und geschlechterstereotypisierenden Dualismen sowie von Metaphern ("goldener Käfig", "hässliche Kröte") bzw. emotional aufgeladenen Begriffen ("Hass", "Gangster", "Kämpfe", "radikal") fügt sich in diese Erzählweise.[46] Der Gebrauch dieser Dualismen stellt daher nicht eine reine Reproduktion dar, sondern spiegelt eine funktionale Aneignung dieser Unterscheidungspraxis, auf deren Grundlage sich Selda als Kämpferin und emanzipierte Frau entwerfen kann.

Dass Selda die Schule kaum erwähnt bzw. erst auf Nachfrage von Schulerlebnissen berichtet, macht am Ende der Rekonstruktion nur eine Hypothese plausibel: In der Retrospektive steht sie der Schule und ihren Akteuren indifferent gegenüber. Selda erinnert die Schule weder als Gegenwelt noch als bedeutsamen Identifikationsraum, sondern für sie steht deren Qualifikationsfunktion im Vordergrund. In ihrer Identitätskonstruktion bemisst sich der Stellenwert der Schule also in erster Linie an ihrer instrumentell-strategischen Bezugnahme auf Schule.

4.5.3 Kontrastierung der Porträts von Neslihan und Selda

Die beiden Fälle weisen auf den ersten Blick hohe Übereinstimmungen auf. Eine Gemeinsamkeit betrifft den Bildungserfolg, sofern die formalen Bildungsabschlüs-

45 Vgl. etwa die folgende Sequenz: "Nach B.-Straße gezogen und da waren nur Deutsche um uns herum (1) und da hab ich auch zu spüren gekriegt, dass auch ähm Deutsche ähm Ausländer nicht gerne hatten hab ich auch irgendwo gemerkt. Ich hatte zum Beispiel auch mal wo ich nach em Garten ging, Mutter hat immer Gemüse angepflanzt, und plötzlich standen da deutsche Männer und die haben in den Garten gepisst ((lacht)) hatt ich mal als Kind beobachtet ja".

46 Die stark geraffte Erzählweise könnte außerdem das Überwiegen argumentativer Passagen in der lebensgeschichtlichen Präsentation erklären. Ausgangspunkt der Argumentationen wären dann weniger die Inhalte und Themen, die für sie oder aus ihrer Sicht für mich als Zuhörerin strittig oder nicht hinreichend plausibel sein könnten, sondern der hohe Abstraktionsgrad, der argumentative Übergänge erfordert. Selda vergleicht ihre Entwicklung und die Erzählung ihrer Lebensgeschichte mit einer musikalischen Komposition: "Ist halt alles es es ist so als als wär's (1) fließend es war nicht ähm es passte alles, was in mein Leben passierte irgendwo ... hinterher sag ich einfach ist das mit der Entwicklung ich weiß es hat irgendwie zusammengereimt (1) es ist genau da passiert und genau da hab ich mich auch verändert und genau da hatte ich auch dann plötzlich Stress mit meinen Eltern gehabt oder wurde gerade verstärkt ... genau wie das immer so (1) fast wie auf einer wie Musik aufeinander abgestimmt (1) könnte man sagen so kam mir das dann hinterher dann vor."

se betrachtet werden: Sowohl Selda als auch Neslihan verfügen über den Realschulabschluss, absolvieren die Höhere Handelsschule, erhalten so die Voraussetzungen für den Erwerb der Fachhochschulreife und schließen die Ausbildung zu Steuerfachangestellten an. Selda hat zum Zeitpunkt des Interviews bereits eine Anstellung gefunden, während Neslihan der Eintritt in das Erwerbsleben noch bevorsteht. Beide besuchen einen Kindergarten, erhalten nach der Grundschule eine Empfehlung für die Realschule und beim Übergang in die Sekundarstufe ist weniger die Schulform entscheidend als die Nähe zur Familie. Der Unterschied besteht darin, dass Selda die zweite Jahrgangsstufe wiederholt und sich in der Hauptschule im oberen Leistungsbereich bewegt, während Neslihan zwar eine formal konsistente Schullaufbahn vorweisen kann, sich aber in fortwährend prekären Leistungssituationen befindet und bei Schuljahreswechsel häufig von der Klassenwiederholung bedroht ist.

Eine weitere Übereinstimmung besteht darin, dass Schul- und Berufsbildung in einem engen Zusammenhang mit Zukunftssicherung stehen. Die Bildungsaspirationen werden als soziales Aufstiegsbestreben gegenüber der familialen Herkunft artikuliert, insbesondere aber als Statustransformation für die Geschlechterkonstruktionen und -rollen. Neslihan präsentiert ihre Bildungsambitionen in abgrenzender Bezugnahme auf das Schicksal ihrer Mutter. Selda stellt ihre Bildungsaspirationen als langfristige Strategie dar, als Mädchen bzw. Frau die gleichen Rechte und Sozialchancen zu erhalten wie ein Mann.

Beide Biografinnen beschreiben die Erziehungspraxis ihrer Eltern als streng und als geschlechterstereotyp. Die familialen Erziehungsvorstellungen konzentrieren sich darauf, dass Neslihan als "türkisches anständiges Mädchen" heranwächst, Selda habe einem "bestimmten Idealbild" nachkommen sollen, das in "Richtung Hausfrau" weist, "fast wie eine Prinzessin, aber auf eine türkische Weise". Gemeinsam ist beiden außerdem, dass auf unterschiedliche Niveaus der Wert- und Moralvorstellungen in der Familie hingewiesen wird. Neslihan unterscheidet zwischen ihrer Mutter und ihrem Vater, während Selda zwischen ihren Eltern, die sie als offener beschreibt, und dem türkischen Umfeld, bestehend aus Verwandten und Bekannten der Familie, differenziert.

Darüber hinaus ist es in beiden Familien fraglich, ob die mit der Migration verbundenen Aufstiegswünsche in sozialer und ökonomischer Hinsicht realisiert worden sind. In beiden Fällen finden sich hohe Problemaufschichtungen und Diskontinuitäten: Neslihans Vater ist gegenüber ihrer Mutter gewalttätig, betrügt sie und verspielt das gemeinsame Einkommen. Nach der Trennung der Eltern wird Neslihan von ihrem Vater auf offener Straße tätlich angegriffen, weil er sie – inzwischen Auszubildende – für seine hohen Lohnsteuernachzahlungen verantwortlich macht. Es kommt zum Prozess. In Seldas Familie scheitert ein gemeinsames Wohnprojekt mit Verwandten, so dass ihre Eltern über keine Rücklagen mehr verfügen, um ihre Rückkehr finanzieren zu können. Einer der Brüder wird wegen Drogenhandels mehrfach verurteilt und in die Türkei abgeschoben. Selda selbst versucht, sich als ca. 16-Jährige mit einer Überdosis Tabletten das Leben zu nehmen, mit siebzehn

reißt sie von Hause aus. Zum Zeitpunkt des Interviews wohnt sie wieder bei ihren Eltern und beteiligt sich in hohem Maße an den Lebenshaltungskosten.

Fallspezifisch unterschiedlich sind die Selbstdeutungen, die Neslihan und Selda aufgrund des familialen Widerspruchs zwischen Reproduktion der Tradition (stärkere Kontrolle der Töchter) und der Transformation der Lebensform durch das Migrationsprojekt (Bildungserwartung) entwickeln (vgl. Westphal 2004, S. 6). Beide Biografinnen berichten nicht davon, dass ihre Eltern Bildungserwartungen konkret aussprechen. Sie wollen aber für die Eltern erfolgreich sein, weil diese Erfahrungen von Diskriminierung und Entwertung sowohl innerhalb der Mehrheitsgesellschaft als auch innerhalb der (Groß-)Familie (vgl. King 2006, S. 34) gemacht haben – Neslihan für ihre Mutter und Selda für ihren Vater. An dieser Stelle setzt die minimale Kontrastierung an.

Neslihan nimmt zu ihrer Lebensgeschichte eine Haltung ein, die sie die Ereignisse als übermächtig, bedrängend und sich selbst als ausgeliefert darstellen lässt. Als Prozessstruktur ihres Lebenslaufs konnte eine Verlaufskurve rekonstruiert werden. Dies gilt insbesondere für die Passung der beiden Lebensbereiche Familie und Schule, da sie widersprüchliche Rückmeldungen zu ihrer Person erhält. Bei der Koordination von familialen und schulischen Normvorstellungen schildert Neslihan die Dominanz der schulischen Sphäre, die sie zum Teil als Übergriff erlebt hat. Denn auch aus der Retrospektive kann sie keinen Spielraum ermessen, der ihr zur Verfügung hätte stehen müssen, um ihre Deutungen auszuhandeln und beispielsweise dem Label entgegenzutreten, ihre Familie sei arm, oder auch, um die Unterstützung ihrer Grundschullehrerin einzuklagen, die die sexuell-spielerische Annäherungen eines Mitschülers bagatellisiert. Zwar stellt die Schule auch einen Lebensbereich dar, den sie gegenüber dem restriktiven Erziehungsstil ihrer Eltern bzw. ihres Vaters als Freiraum erlebt. Allerdings hat sie dort insbesondere in der Interaktion mit Lehrer(inne)n Erlebnisse, die ihre Scham hervorrufen oder bei denen sie sich missachtet fühlt. Auch wohlwollende Gespräche mit Lehrer(inne)n in der Realschulzeit, die sich nach den Ursachen für das Absinken ihrer Noten erkundigen, lösen subtile Kränkungsprozesse aus: Die Lehrer(innen) erklären sich ihr Leistungstief mit dem Entwicklungsstadium der Pubertät und legen damit ein normalisierendes und ethnozentrisches Deutungsmuster zugrunde, das aus zwei Gründen nicht mit Neslihans Selbsteinschätzung übereinstimmt. Zum einen verdeutlicht sie, dass sie eine andere Entwicklung durchläuft als ihre Mitschüler(innen), die sie als "frühreif" erlebt, aber mit ihnen verglichen wird. Zum anderen stellen Lehrer(innen) für sie keine "direkte[n] Bezugsperson[en]" dar, denen sie ihre familiären Probleme hätte anvertrauen wollen: "[W]enn so ein Lehrer dir blöd kommt da kommst du auch blöd weil du irgendwie keine Lust mehr drauf hast". Die Nachfragen und Gesprächsangebote ihrer Lehrer(innen) stellen Neslihans Koordination von familialen und schulischen Normvorstellungen bzw. Rollenerwartungen in Frage, nämlich die strikte Trennung zwischen den Sphären Schule und Familie. Ihre Strategie des Häuschenbauens, jeweils ein Haus für die Lebensbereiche Schule und Familie, gründet auf sozialer Scham (vgl. die Sequenz Hausbesuch) und ist ihr Versuch, die mangelnde Passung beider Sphären zu verarbeiten.

Intuitiv spürt Neslihan, dass ihre Familie nicht über die notwendigen Voraussetzungen für die Begleitung ihrer Schullaufbahn verfügt bzw. nur in unzureichendem Maße ihren Anteil an der Kooperation mit der Schule erbringt. Es bleibt offen, in welcher Form sich Neslihan Unterstützung gewünscht hätte, denn ihre Mutter besucht die Elternsprechtage und nimmt an Besprechungen teil, räumt Schulbildung einen hohen Stellenwert ein und pflegt neben dem Türkischen auch das Deutsche als Familiensprache – eine Ressource, die sie aufgrund ihrer eigenen Migrationsgeschichte einbringt und die Neslihan zu würdigen weiß.

Neslihans Strategie des Häuschenbauens – gewissermaßen als Entmischung der Sphärenfusion – ist daher auch als Koordinationsleistung zu verstehen, sich mit den inneren Brüchen und Ambivalenzen beider Sphären für sich genommen auseinanderzusetzen. Dass ihre Mutter im Hinblick auf die Bildungsaspirationen zugleich Vorbild und Unterstützerin ist, baut für Neshlian ein Spannungsfeld auf, denn ihr Delegationsauftrag setzt Ambivalenzen und Loyalitätskonflikte gegenüber ihrer Mutter frei. Einerseits erhält Neslihan die Mission, schulisch erfolgreich zu sein und sich somit ihrer Familie zu entfremden, andererseits fühlt sie sich aber nicht 'entsandt', sondern bleibt an ihre Mutter gebunden.

Erschwerend kommt hinzu, dass Neshlian an dem Ort ihrer 'Entsendung', der Schule, ein einschränkendes Bild ihrer Familie gespiegelt wird. Für sie eröffnet sich allerdings nicht die Option, sich im Umgang mit den schulischen Anforderungen auf die Qualifikationsfunktion der Schule zu berufen und die universalistische Gleichbehandlung von Leistungen in den Vordergrund zu stellen. Diese Umgangsform beschreibt Hamburger als Strategie von bildungserfolgreichen Migrant(inn)en, um sich vor Erfahrungen der Diskriminierung durch Lehrer(innen) zu schützen (vgl. 2005, S. 10). Neslihan empfindet Leistungsbeurteilungen überwiegend als willkürlich und intransparent, teilweise führt sie schlechte Noten auf die Vorurteile von Lehrer(inne)n zurück. Anders als Walter & Leschinsky, die die Ethnisierung von Leistungsbewertungen als eine nicht "angemessene Übernahme des schulisches Leistungsprinzips" beurteilen (2007, S. 4), ist Neslihans Deutung ambivalent: Sie geht davon aus, dass die Schule Chancengleichheit bereithält und es jedem individuell überlassen sei, die Chancen zu nutzen; verdeutlicht aber gleichzeitig, dass sie auf Unterstützung angewiesen gewesen wäre, und zwar von der Familie, d. h. sie sieht nicht die Schule und ihre Akteure in der Pflicht.

Seldas schulbiografisches Passungsverhältnis steht dazu im Kontrast. Sie bettet das Leistungsprinzip und den Leistungswettbewerb der Schule in ihre Selbstdeutung als Kämpferin ein. Die forcierte adoleszente Abgrenzung gegenüber ihrem Elternhaus verbindet sich mit ihrem Aufstiegsbestreben sowie mit ihrem Distinktionsinteresse durch Bildung. Dass sie nicht der Realschulempfehlung folgt und stattdessen die Hauptschule besucht, beurteilt Selda retrospektiv als "nicht schlimm", da sie dennoch den Abschluss erreicht hat, der ihr eine Fortsetzung ihrer Bildungslaufbahn ermöglicht hat. Für sie steht die Qualifikationsfunktion der Schule im Vordergrund, und ihre Bezugnahme ist in erster Linie instrumentell-strategisch, denn ihre Erwartungen richten sich auf die Vermittlung von Fachkenntnissen und den Erhalt von Bildungszertifikaten, um so eine Basis für eine erfolgsverspre-

chende Positionierung auf dem Arbeitsmarkt zu erhalten. Dem Lernen selbst misst sie keinen besonderen Stellenwert zu; es ist Mittel zum Zweck, teilweise auch ihre einzige Möglichkeit der Freizeitgestaltung.

Seldas Bildungsaspirationen setzen nicht wie bei Neslihan schmerzhafte Prozesse der Entfremdung gegenüber ihrer Familie frei, obwohl sie ihre Schulerfahrungen deutlicher als Aufstiegsbiografie präsentiert und damit zu ihrem Herkunftsmilieu auf Distanz geht. Ihr langfristiger Plan, sich durch Anstrengungen in der Schule zu emanzipieren, um so dem anderen Geschlecht gleichberechtigt zu werden, sieht die schrittweise Loslösung von ihrem Elternhaus vor und basiert auf dem Bedürfnisaufschub von Spaß und Zufriedenheit. Diese Strategie behält sie bis zum Ende ihrer Hauptschulzeit bei.[47]

Selda findet in der Schule ihr Abgrenzungsbestreben gegenüber der Community ihrer Eltern unterstützt, die sie in erster Linie dafür verantwortlich macht, dass sie mit ihrem Status als türkisches Mädchen nicht zurechtgekommen ist. Schüler(innen) mit türkischem Migrationshintergrund werden von ihr als Einzugliedernde dargestellt; eine Aufgabe, der die Lehrer(innen) nachkommen. Selda spricht das Lehrpersonal vom Rassismusverdacht frei, und die Probleme mit türkischen Mitschülern führt sie ursächlich auf diese selbst, die Erziehungspraxis und die Moralvorstellungen ihrer Eltern zurück. Der schulische Diskurs verstetigt ihre Einschätzung, dass das Geschlechterverhältnis die Quintessenz der kulturellen Unterschiede zwischen 'den Türken' und der Mehrheitsgesellschaft darstellt.

Selda kann sich über ihre Schulzeit nicht beklagen, fühlt sich von den Lehrer(inne)n unterstützt, motiviert und gut beeinflusst. Sie resümiert, keine schlechten Erfahrungen mit Lehrern gemacht zu haben und formuliert als Voraussetzungen, die dafür auf Schüler(innen)seite notwendig sind, deren korrektes Verhalten. Damit meint sie nicht nur, dass Lehrer(inne)n als Respektpersonen zu begegnen sei, sondern auch, dass sich Schüler(innen) mit Migrationshintergrund der monolingualen und -kulturellen Schule anzupassen haben. Deutlich wird dies beispielsweise in der Sequenz, in der Selda zur 'Vorzeigemigrantin' avanciert: Von ihrer Grundschullehrerin wird sie als Beispiel für gelingenden Deutschspracherwerb und schulischen Erfolg angeführt; mit der Intention, Seldas Verhalten von den anderen übernommen werden soll. Selda erklärt sich ihren Erfolg damit, dass sie sich nicht wie ein Mitglied einer Gemeinschaft verhalten habe, sondern "als Individuum".

Selda übernimmt unhinterfragt die Perspektive, dass sprachliche Integrationsleistungen von den Schüler(inne)n selbst zu erbringen sind und nimmt damit die Schule aus der Pflicht und der Verantwortung für Fördermaßnahmen. Ebensowenig hinterfragt sie, wie es zu der institutionell vorgegebenen ethnischen Anordnung der

47 Es kommt zu einem Bruch nach dem Abschluss der Hauptschule. Die einzige Sequenz in ihrer Stegreiferzählung, in der sie ihre Lebensgeschichte nicht als biografisches Handlungsschem auffasst, ist der Bericht über ihren unerfüllten Berufswunsch als Polizistin. Und genau an dieser Stelle weicht sie von ihrem ursprünglichen Plan ab, sich nach und nach von ihrem Elternhaus zu "lösen" und sich durch einen qualifizierenden Schul- und Ausbildungsabschluss unabhängig zu machen, indem sie die wohl deutlichste Form der Trennung wählt: Sie versucht, sich das Leben zu nehmen.

Sitzgruppen im Klassenraum kommt. Die gängige Unterscheidungspraxis zwischen Migrant(in)/Nicht-Migrant(in) als ein diskursives Element der Schulkultur wird von ihr nicht als Negativmoment erinnert. Vielmehr eignet sie sich die Differenzmarkierungen entlang von Ethnizität und Geschlecht funktional an, auf deren Grundlage sie sich umso deutlicher als Kämpferin und emanzipierte Frau entwerfen kann. Dass die familiären Werte bzw. die Werte ihrer Community im Licht der Schulkultur als defizitär erscheinen, legitimiert ihre ungewöhnliche Entwicklung von einem 'Jungen' hin zu ihrer erarbeiteten Weiblichkeit, da sie die Familienorientierung und die restriktive Kontrolle weiblicher Sexualität ihrer Herkunftsgruppe zuschreibt. Die Nähe zu ihren Eltern kann sie beibehalten, indem sie zwischen ihnen und ihrem sozialen Netzwerk unterscheidet und auch bei ihnen eine Theorie der Progression unterlegt.

Selda setzt sich zu ihrer Lebensgeschichte überwiegend mit einem biografischen Handlungsschema ins Verhältnis, d. h. sie deutet die Ereignisse als geplant und angestrebt. Sie präsentiert eine kontinuierliche, logisch aufgebaute Entwicklungsgeschichte, in der Wendepunkte und Krisen als konstruktiv verarbeitet dargestellt werden. Auch die Erwähnung ihres Selbstmordversuches ist weniger darauf ausgerichtet, ihr erfahrenes Leid zu schildern, als ihre Kompromisslosigkeit darzustellen. Ihr Interesse ist darauf ausgerichtet, eine selbstbestimmte Lebensführung und sich selbst als Individuum zu präsentieren, als Grenzgängerin zwischen den Kulturen und als emanzipierte Frau, die sich über Männern zugeschriebene Attribute wie Härte und Durchsetzungsvermögen definiert.

5
Fazit

Die Fallkontrastierungen habe ich durchgeführt, um die Erfahrungsverarbeitungen der Befragten auszudifferenzieren. Sie bieten nun die Möglichkeit, sich von der Einzelfallanalyse des singulären Interviews zu lösen (vgl. Schütze 1983, S. 286) und eine fallübergreifende Diskussion der Ergebnisse vorzunehmen.

Zuvor ist aber an die jeweilige Fallspezifik zu erinnern, denn hinsichtlich der "Prozessstrukturen des Lebenslaufs" kontrastieren die Fälle maximal (Schütze zit. n. Schulze 2002, S. 36):

- *Gülmen* nimmt zu seiner Lebensgeschichte eine Haltung ein, die als "institutionelles Ablaufmuster" charakterisiert werden kann (vgl. ebd.): Schulische Statuspassagen und Ereignisse werden als vorgegeben, absolviert gedeutet und hingenommen. Dies betrifft insbesondere seine lebensgeschichtliche Darstellung bis einschließlich der achten Jahrgangsstufe. Den Wendepunkt, an dem er sich der Qualifikations- und Selektionsaufgabe der Schule bewusst wird, belässt er in seiner ansonsten chronologischen Erzählung als Leerstelle. Diese Phase kann nur schwer mit seinem dominanten Präsentationsinteresse in Einklang gebracht werden, von einer unbeschwerten und nicht von Diskriminierung belasteten Schulzeit zu berichten. Die Leerstelle entsteht, weil er auf die nur partiell erfüllten Bildungserwartungen im gesamten Familienkontext Rücksicht nimmt. Die Koordination zwischen familiären Werten und Orientierungsmustern der Schule ist durch sein Bemühen gekennzeichnet, einerseits seinen Migrationshintergrund unter schulischen Gesichtspunkten in der Tendenz als irrelevant und andererseits seine Familie als offen gegenüber den schulischen Anforderungen zu präsentieren. Insgesamt stellt Ethnizität keine anerkennungsrelevante Ressource in der aktuellen Identitätskonstruktion im Interview dar, vor dessen Hintergrund Gülmen den Tenor einer Schönen Schulzeit aufrechterhalten könnte. Seine Präsentation wird vielmehr durch maskulin konnotierte Gesichtspunkte der Anerkennungsordnung strukturiert, wie die Maxime von Spaß und Wettbewerb.

- *Mustafa* deutet seine von hohen Desintegrationsprozessen gekennzeichnete Schulbiografie als Wandlungsprozess (vgl. ebd.), die Ereignisse werden als überraschend, herausfordernd und befreiend berichtet. In seinem Fall konnte eine Transformation der familiären Lebensperspektiven rekonstruiert werden: Mustafa verortet sich nicht in der Tradition des lohnabhängigen Arbeitnehmers auf Kosten der eigenen Gesundheit und sieht sich somit nicht in der Erwerbstra-

dition seines Vaters. Nach einem krisenhaften Verlauf der Adoleszenz, in dem seine Schulopposition als kulturelle Reproduktion des Arbeitermilieus zu verstehen ist, gelingt ihm eine Transformation der familialen Bildungserwartungen, da er sie mit der Suche nach einem eigenen Weg verknüpft. Mit seiner abgeschlossenen Berufsausbildung trägt er zur Bestätigung des familialen Migrationsprojektes und den Aufstiegserwartungen aus dem bäuerlichen Herkunftsmilieu und den durch Armut geprägten Lebensverhältnissen bei. Dass Mustafa trotz der dreimaligen Schulverweise an dem Ziel einer abgeschlossenen Berufsausbildung festhält, ist Teil des ambivalenten Prozesses, zur Schule auf Distanz zu gehen und gleichzeitig an sie gebunden zu sein, so dass Anpassung an und Widerstand gegen die Institution miteinander einhergehen. Dieser krisenhaft verlaufenden Phase seines Lebens steht er in der Gegenwart mit der subjektiven Gewissheit gegenüber, erfolgreich gewesen zu sein und stolz auf sich sein zu können.

- *Neslihans* Haltung zu ihrer Lebensgeschichte konnte als Verlaufskurve rekonstruiert werden (vgl. ebd.), die Sozialerfahrungen in der Schule und ihre fortwährend prekäre Leistungssituation erlebt sie als übermächtig, bedrängend, und sich selbst als den Geschehnissen ausgeliefert. Bei ihrer Koordination von familialen und schulischen Normvorstellungen schildert sie die Dominanz der schulischen Sphäre, die sie zum Teil als Übergriff erlebt und der sie mit der Strategie des Häuschenbauens begegnet, also der strikten Trennung zwischen Schule und Familie. Diese Strategie begründet sich auf sozialer Scham und ist Neslihans Versuch, die mangelnde Passung beider Sphären zu verarbeiten. Dabei steht Schulbildung in einem engen Zusammenhang mit Zukunftssicherung: Sie artikuliert ihre Bildungsaspirationen als soziales Aufstiegsstreben gegenüber der familialen Herkunft, insbesondere aber als Statustransformation der Geschlechterkonstruktionen und -rollen.

- *Seldas* Deutung ihrer Lebensgeschichte ist eingebettet in den familialen Widerspruch zwischen der Reproduktion der Tradition (stärkere Kontrolle als Tochter) und der Transformation der Lebensform durch das Migrationsprojekt (Bildungserwartung) und entspricht einem biografischen Handlungsschema (vgl. ebd.). Sie präsentiert ihre Schulerfahrungen als Bestandteile einer Aufstiegsbiografie; die Ereignisse als gewollt, geplant und angestrebt und auch Krisen als konstruktiv bearbeitet. Für Selda steht die Qualifikationsfunktion der Schule im Vordergrund, und ihre Bezugnahme ist in erster Linie instrumentell-strategisch, um so dem anderen Geschlecht (evtl.) gleichberechtigt zu werden. Sie findet von der Schule ihr Abgrenzungsbestreben gegenüber der Community ihrer Eltern unterstützt, die sie in erster Linie dafür verantwortlich macht, darunter gelitten zu haben, Türkin zu sein. Die gängige Unterscheidungspraxis zwischen Migrant(in)/Nicht-Migrant(in) als ein diskursives Element der Schulkultur wird von ihr nicht negativ erinnert. Vielmehr verstetigt der schulische Diskurs ihre Einschätzung, dass das Geschlechterverhältnis die Quintessenz der kulturellen Unterschiede zwischen 'den Türken' und der Mehrheitsgesellschaft darstellt. Sie eignet sich die Differenzmarkierungen entlang von Ethnizität und Geschlecht

funktional an, auf deren Grundlage sie sich umso deutlicher als Kämpferin und emanzipierte Frau entwerfen kann. Dass die familiären Werte bzw. die Werte ihrer Community im Licht der Schulkultur als defizitär erscheinen, legitimiert ihre ungewöhnliche Entwicklung von eher jungenspezifischen Verhaltensweisen in der Kindheit hin zur Akzeptanz dessen, eine junge Frau zu sein.

Eine Gemeinsamkeit dieser Fälle besteht darin, dass die Befragten Merkmale institutioneller Diskriminierung ihrer Bildungslaufbahnen erinnern und berichten, ihre Benachteiligung aber in Übereinstimmung mit dem Selbstverständnis unseres Schulsystems primär sich selbst und ihren Familien zuschreiben. Die Schule als Ort der Vorbereitung auf das meritokratische Muster universalistischer Leistungsorientierung verschleiert die Ungleichheit der Chancen. Die Einzelfallanalysen zeigen paradoxe Bezugnahmen: Die weniger Erfolgreichen glauben gleichermaßen wie die Absolvent(inn)en mit mäßigem Schulerfolg an natürliche Fähigkeiten und individuelle Leistung (vgl. Sauter 2007, S. 12). Die Benachteiligten wie Mustafa und Gülmen halten ihre Diskriminierung für legitim, weil sie die erforderlichen Leistungen nicht oder zu spät gezeigt haben, den Erfolgreicheren wie Neslihan und Selda hilft das Bildungssystem, nicht als Privilegierte zu erscheinen, sondern als solche, die den Erfolg selbst verdient haben (vgl. Böttcher zit. n. Sauter, ebd.). Bei allen lassen sich also Hinweise auf die Reproduktion des schulischen und bildungspolitischen Diskurses finden: Schulerfolg wird in erster Linie von der eigenen Anstrengungsbereitschaft und den Fähigkeiten als Schüler(in) und den Ressourcen des Elternhauses abhängig gemacht, was dem Selbstverständnis der deutschen Schule als obrigkeitlicher Anstalt entspricht, kein Dienstleistungsunternehmen zu sein, das Leistungen für die Schüler(innen) zu erbringen hat (vgl. Auernheimer 2006c, S. 5).

Dies ist nicht allein ein innerschulischer und bildungspolitischer Diskurs. Eine entsprechende Argumentation verfolgt Esser in der sozialwissenschaftlichen Diskussion über die Bildungsbenachteiligung von Migrant(inn)en, wenn er sich auf das meritokratische Prinzip des Bildungswesens beruft und die geringeren Chancen von türkischen und italienischen Kindern auf eine Empfehlung für die Realschule und das Gymnasium als nicht unmittelbar diskriminierend einstuft:

"Es gibt beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen keine unmittelbare 'Diskriminierung' der ausländischen Kinder. Der Übergang zu weiterführenden Schulen folgt vielmehr strikt ... meritokratischen Gesichtspunkten ... Aufgrund der schlechten Lernleistungen erhalten sie schlechte Noten und aufgrund dieser Noten weniger Empfehlungen für den Besuch einer weiterführenden Schule. Einen besonderen 'Malus' als Angehörige bestimmter ethnischer Gruppen bekommen sie nicht. Die Schulen funktionieren ganz offenbar als 'moderne', strikt nach Leistung operierende Institution" (Esser zit. n. Diefenbach 2007a, S. 234).

Diefenbach weist darauf hin, dass Kristen auf der Basis derselben Daten (sechs Grundschulen in Baden-Württemberg) zu einem anderen Ergebnis kommt, nach dem der "Verweis auf Diskriminierung seitens der Schule nahe zu liegen" scheint (Kristen zit. n. Diefenbach 2007a, S. 233). Abgesehen von den unterschiedlichen Interpretationen ist die meritokratische Leitfigur zentral, deren Bedeutung Solga

(2008) für die Institutionalisierung sozial ungleicher Bildungschancen herausarbeitet. Er zeigt, dass es mithilfe dieser als Leistungsprinzip in modernen Gesellschaften fest verankerten Leitfigur gelungen ist, die Reproduktion ungleicher Bildungschancen zu institutionalisieren und zugleich zu legitimieren: Bildungsvermittelte und -erzeugte Ungleichheiten werden durch den Verweis auf 'Begabungsunterschiede' oftmals naturalisiert und unter Rückgriff auf funktionalistische Argumentationsmuster zugleich als notwendig hingestellt. Ähnlich stellt auch Lenhardt (1999) durch den Vergleich des amerikanischen mit dem deutschen Bildungswesen heraus, dass dem deutschen mehrgliedrigen Schulsystem implizit eine Begabungsideologie zugrunde liegt. Der Glaube an Begabungsunterschiede widerspricht dem Postulat der (Chancen-)Gleichheit, das davon ausgeht, dass es eine grundsätzlich gegebene und in allen Bevölkerungsschichten gleich vorkommende und verteilte Fähigkeit zu Bildung als Aufbau von Kompetenzen und als Erwerb von subjektiver Handlungsfähigkeit gibt (vgl. Karakaşoğlu & Nieke 2002, S. 201). Insofern ist nicht nur die meritokratische Argumentation fragwürdig, sondern auch eine Forschungsperspektive, die den Zusammenhang zwischen dem geringen kulturellen Kapital von Migrantenfamilien und Schulmisserfolg beleuchtet: Hier besteht die Gefahr, dass statt der angeborenen Begabung die Familiensozialisation und das familiäre Milieu für die Bildungsmisserfolge von Migrantenkindern verantwortlich gemacht werden (vgl. Auernheimer 2006c, S. 5; vgl. auch Gomolla 2009, S. 34ff.). Beide Varianten liefern Entlastungsargumente, die eine Diskussion über den mehrgliedrigen Aufbau des Bildungswesens und die damit verbundenen Auslesemechanismen überflüssig erscheinen lassen.

Zurück zu den Einschätzungen und Deutungen der Befragten, dass Schulerfolg primär von ihrer Leistungsbereitschaft, ihren Fähigkeiten und den Ressourcen des Elternhauses abhängig ist. Im Einzelnen lässt sich dies an den folgenden Beispielen verdeutlichen:

Anhand von *Mustafas* Bericht über die Erledigung von Hausaufgaben zur Zeit der Grundschule zeigt sich, dass er den Delegationsauftrag der Institution Schule übernimmt, dass das Elternhaus für die erfolgreiche Bearbeitung zuständig sei. Auf die Idee, dass die Schule in der Verantwortung sein könnte, ihn zu fördern, kommt Mustafa nicht, kann er unter den gegebenen Verhältnissen nicht kommen. Nicht der leiseste Vorwurf, obwohl er verdeutlicht, dass ihm seine Eltern nicht haben helfen können. Er hat darüber hinaus trotz seiner Schulopposition die gesellschaftliche Bewertung seiner Erstsprache als illegitime Sprache so weit übernommen, dass er auch bei der Imagination eines möglichen Ichs davon ausgeht, er hätte von Geburt an Deutsch sprechen müssen, um nicht Außenseiter und Schulversager zu sein. In vergleichbarer Weise äußert sich *Gülmen*: Er nimmt an, dass es seine Kinder in der Schule leichter haben werden als er, weil er mit ihnen Deutsch sprechen werde und er inzwischen über die Platzanweiserfunktion des gegliederten Sekundarschulsystems im Hinblick auf die beruflichen Chancen informiert sei. Er thematisiert das notwendige familiäre Unterstützungspotential, das ihm fehlte, ohne auch nur im Geringsten die schulischen Erwartungen an sein Elternhaus in Frage zu stellen. Er betrachtet die eigene Leistungsbereitschaft als Schlüssel zum Schul-

erfolg. *Neslihans* Deutung des Leistungswettbewerbes ist ambivalent: Einerseits äußert sie sich gemäß dem begabungsideologischen Diskurs und geht außerdem davon aus, dass das Schulsystem Chancengerechtigkeit bereithalte und es jedem individuell überlassen sei, die Chancen zu nutzen. Andererseits verdeutlicht sie, dass sie auf Unterstützung angewiesen ist, wobei sie ihre Forderungen nach Hilfestellungen an ihre Familie richtet, aber nicht die Schule und deren Akteure in der Pflicht sieht. *Selda* übernimmt unhinterfragt die Perspektive, dass sprachliche Integrationsleistungen von den Schüler(inne)n selbst zu erbringen sind, und enthebt damit die Schule der Pflicht und der Verantwortung für Fördermaßnahmen. Sie erinnert, dass sie von ihrer Grundschullehrerin als Beispiel für gelingenden Deutschspracherwerb und schulischen Erfolg angeführt und ihren Mitschüler(inne)n mit Migrationshintergrund als Vorbild hingestellt wurde. Selda stellt als Eigenleistung heraus, dass sie sich nicht wie die anderen verhalten habe, sondern durch ihr Verhalten als Indivuduum kenntlich wurde. Sie fragt außerdem nicht danach, wie es zu der institutionell vorgegebenen ethnischen Anordnung der Sitzgruppen im Klassenraum gekommen ist.

Bei *Mustafa* und *Gülmen* kommt die Reproduktion des institutionellen Diskurses ihrem Selbstverständnis entgegen, kein Opfer sein zu wollen. Der Identitätsbegriff liefert hier einen empirischen Zugang sowohl zur Schule als auch zum Sprechen über Schule als umkämpftem Feld, mit dem aus einer Akteursperspektive Anpassung an und Widerstand gegen schulische Anforderungen als subjektive Vermittlungsleistungen der Befragten begriffen werden können. Es wäre, wie Sauter pointiert hervorhebt, "naiv zu glauben, dass die 'Benachteiligten' sich diesen Strukturen einfach einpassen, sich der symbolischen Gewalt kampflos ergeben" (2007, S. 23).

Hier ist auch die Konstellation im Interview zu berücksichtigen, was die Positionierungen der Biografen betrifft. Gegenüber der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft, die zur Begründung des Interviews zwar nicht die institutionelle Diskriminierung angegeben, aber doch als offene Frage gekennzeichnet hatte, ob sich das Schulerleben von Schüler(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund unterscheidet, mochten sie sich nicht als Opfer präsentieren. Somit lässt sich das Resümee beider, dass die Schulzeit Spaß gemacht habe und schön gewesen sei, ebenso als Stigmaabwehr deuten wie ihr Selbstentwurf, sich als aktive Gestalter ihres Lebensweges zu verstehen.

In Anschluss an Helsper & Bertram (1999) könnte auch danach gefragt werden, ob es sich bei diesen Selbstdeutungen um biografische Illusionsbildungen handelt.[48] So interpretieren die Autoren das Ergebnis von Fallstudien, in denen sich die Befragten trotz diskontinuierlicher Bildungsprozesse und Entwertungen der beruflichen Qualifikation als reflexive und aktive Subjekte ihrer Bildungsprozesse und

48 Die Autoren referieren in ihrer Überblicksdarstellung zum Stand biografischer Forschung über Schüler(innen) eine Studie, die unter der Fragestellung, wie es Angehörigen der "Dilemma-Kohorte mit der paradoxen Erfahrung von 'mehr Bildung, weniger Ausbildung und Arbeit' möglich ist, eine kontinuierliche Bildungsidentität und -karriere zu entwickeln, sich entweder als aktive, die eigenen Bildungsverläufe selbst gestaltende oder als von sozialen und institutionellen Zwängen und Bedingungen bestimmte Individuen zu entwerfen".

-geschichte begreifen (vgl. S. 266). Dies verweise auf "sinnstiftende Ideologisierungen bzw. biographische Illusionsbildungen" (ebd.), was u. U. auch kompatibel mit den Überlegungen von Rosenthal (2002) ist, dass biografisch-narratives Erzählen heilsame Prozesse in Gang setzen kann. Ich möchte aber demgegenüber auf der Ebene der Fallrekonstruktionen und der Äußerungen der Befragten verbleiben, denn hier zeigt sich, dass es sich nicht schlicht um eine Reproduktion, sondern um eine Akzentuierung des institutionellen Diskurses handelt: Mustafa wählt als Referenzpunkt ein mögliches Ich, das, wenn es in der Türkei zur Schule gegangen wäre, das Abitur erlangt hätte. Außerdem kommt für ihn zum Zeitpunkt des Interviews die Türkei als möglicher Lebensmittelpunkt in Frage, weil er dort seine Berufsaussichten höher einschätzt. Er vermag also in dieser Hinsicht seine schulischen Misserfolgserlebnisse zu relativieren. Gülmen richtet seine schulbiografischen Erinnerungen in erster Linie auf nicht unmittelbar zum Unterricht gehörende Erlebnisse des Schulalltages. Darin unterscheidet er sich zwar nicht von Mustafa und Neslihan,[49] fallspezifisch aber ist, dass Gülmen hier die thematischen Felder Erster-Sein und Statusbehauptung und -erhöhung in Verbindung mit Prozessen des doing gender ausgestaltet: Möglicherweise auch gegenüber einer Frau als Interviewerin entwirft er eine Männlichkeitskonstruktion, die sich an Attributen wie Unverletzlichkeit bzw. Wehrhaftigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Härte (toughness) und Körperbeherrschung orientiert und die von ihm als identitätsrelevante Ressource im Interview herangezogen wird.

Auch *Seldas* Interesse ist darauf ausgerichtet, eine selbstbestimmte Lebensführung zu präsentieren. In ihrem Fall sind das Leistungsprinzip und der Leistungswettbewerb der Schule in ihr Selbstbild als Kämpferin eingebettet. Ihre Erwartung an die Schule richtet sich in erster Linie auf den Erwerb von Bildungszertifikaten, um damit die Voraussetzungen für eine erfolgversprechende Positionierung auf dem Arbeitsmarkt zu erhalten. Dem Lernen selbst misst sie keinen besonderen Stellenwert zu, es ist vielmehr Mittel zum Zweck. Selda ist diejenige, die von allen Interviewpartner(inne)n am deutlichsten die Perspektive der Schule als Akteur der Mehrheitsgesellschaft aufgreift, wobei sie sich zu den 'Gewinnern' zählt und Probleme mit türkischen Mitschülern ursächlich auf diese selbst zurückführt. Sie nimmt sich selbst davon aus, Diskriminierung haben nur die anderen erfahren. Ihr Gebrauch von kulturalisierenden und geschlechterstereotypisierenden Dualismen kann eine Reaktion auf die Asymmetrie in der Interviewsituation sein. Diese Bezugnahme stellt aber auch dann nicht eine reine Reproduktion dar, sondern spiegelt z. T. die funktionale Aneignung dieser Unterscheidungspraxis, auf deren Grundlage sie sich umso deutlicher als Kämpferin und emanzipierte Frau in Abgrenzung von ihrer Herkunft entwerfen kann.

---

49 Die Arbeitshypothese konnte im Laufe des Forschungsprozesses ausgeschlossen werden, dass die Thematisierung von Aktivitäten außerhalb des Unterrichts auf das Präsentationsinteresse zurückgeführt werden kann, beispielsweise nicht von negativen Leistungsrückmeldungen aus dem Unterrichtsalltag zu berichten. Denn dies war sowohl bei den bildungserfolgreichen Migrant(inn)en als auch bei den autochthonen Interviewpartner(inne)n der Fall. Ich ließ diese These – außerdem gestützt auf die autobiografischen Schulberichte von Prominenten aus Kultur, Wirtschaft, Sport und Politik, mit denen Faulstich-Wieland (2002, S. 110ff.) die Prozesse schulischer Sozialisation illustriert – fallen.

Neslihans Deutung des schulischen Leistungsprinzips ist – wie gesagt – ambivalent. Einerseits versteht sie beispielsweise die schulischen Übergangsempfehlungen nicht nur als Leistungsprognose, sondern auch als Garantie dafür, an dieser Schulform bestehen zu können, und stellt die Qualifikationsfunktion der Schule in den Vordergrund. Andererseits empfindet sie Leistungsbeurteilungen als willkürlich, intransparent oder auch als Folge von Vorurteilen, so dass sie sich nicht auf die universalistische Gleichbehandlung von Leistungen berufen kann.[50]

Schiffauer et al. (2002) rekonstruieren einen neoliberal anmutenden Leistungsdiskurs bei den von ihnen befragten und beobachteten Schüler(inne)n und gelangen zu der Einschätzung, dass diese Jugendlichen kein Interesse an Konzepten interkultureller Bildung oder strukturellen Fördermaßnahmen (z. B. Quotierung) hegen (vgl. Mannitz 2002, S. 335). Im Unterschied dazu zeigen die Befragten meiner Studie zumindest keine Ablehnung gegenüber speziellen Angeboten für Migrant(inn)en oder der Berücksichtigung ihrer spezifischen Lebenslage: Neslihan und Gülmen denken gern an den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht zurück, Selda bewertet die Eingliederungsbemühungen von Lehrer(inne)n positiv und Mustafa kritisiert die Differenzblindheit seiner Lehrer(innen). Das biografieanalytische Verfahren scheint aber hier nicht das geeignete Forschungsinstrument, um uneingelöste Wünsche und Erwartungen der Befragten an die Schule wie zum Beispiel eine stärkere Berücksichtigung ihrer spezifischen Lernzugänge oder eine Auseinandersetzung mit (vermeintlichen) Kulturdifferenzen zu erheben, weil sich in den lebensgeschichtlichen Deutungen der übernommene common sense spiegelt.[51] Dies gilt nicht nur für die Zuschreibung, dass die Benachteiligung auf sie selbst und ihre Familien zurückzuführen ist, sondern auch für die Orientierung am monolingualen Habitus der deutschen Schule und an der dominanten Denkfigur im öffentlichen Diskurs, dass Sprachkenntnisse im Deutschen die zentrale Voraussetzung für eine Teilhabe an der Gesellschaft sind (vgl. Reich 2001). Dass alle Befragten, darin besteht eine weitere Gemeinsamkeit, die Bedeutung ihres Deutschspracherwerbs hervorheben, kann möglicherweise durch das sprachbasierte Interviewsetting verstärkt worden sein. Vermutlich setzt gerade das narrative Interview spezifische Sprachkenntnisse voraus, um durch die erzählerische Vergegenwärtigung des eigenen Lebens ein biografisch begründetes Verhältnis zu sich selbst zu gewinnen.[52]

---

50 Für die Frage, welche Relevanz die schulischen Erfahrungen im Umgang mit der Leistungsthematik in der Identitätsarbeit entfaltet haben, zeigt die Fallrekonstruktion Folgendes: Durch die drohenden Klassenwiederholungen bleiben wunde Punkt aus ihrer Schulzeit zurück, die sich in Zweifeln an der eigenen Leistungsfähigkeit und Kompetenz ausdrücken und zu einer Verletzungsanfälligkeit ihres Selbst führen.

51 Das Verfahren der Gruppendiskussion könnte am ehesten Meinungsäußerungen jenseits des schulischen und bildungspolitischen Diskurses provozieren, um so ein mögliches Unbehagen von Migrant(inn)en an der Monokulturalität und Monolingualität der Schule oder auch ihre Bewertung pädagogischer Bemühungen um Interkulturalität nachzuzeichnen.

52 Ob und inwiefern sich biografisches Erzählen von zwei- oder mehrsprachigen Sprecher(inne)n gegenüber Einsprachigen unterscheidet, und ob sie beispielsweise auf besondere Ressourcen bei der narrativen Konstruktion ihrer Identität zurückgreifen, stellt ein Desiderat dar, das zukünftiger Forschung vorbehalten ist.

Gemäß dem Erkenntnisinteresse qualitativer Forschung, Hypothesen zu generieren, sollen meine Ergebnisse – zumal sie keine Repräsentativität beanspruchen können – nicht für pädagogische oder auch bildungspolitische Implikationen überstrapaziert werden. Ich beschränke mich daher auf einen letzten Aspekt unter der Perspektive Bildungschancen durch Sprachbildung[53].[54]

Für die Integration von Migrationskindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem belegt die internationale PISA-Studie, dass deren Bildungschancen vor allem von ihren Sprachkompetenzen im Deutschen abhängig sind (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 379). Die Defizite im Deutschen wirken sich kumulativ in Sachfächern aus, "sodass Personen mit unzureichendem Leseverständnis in allen akademischen Bereichen in ihrem Kompetenzerwerb beeinträchtigt sind" (ebd.). Die Ergebnisse der PISA-Studie weisen darauf hin, dass die Dauer des Aufenthalts und der Migrationsstatus der Familien (ein bzw. kein Elternteil in der BRD geboren) wesentlich sind für die Beherrschung der deutschen Sprache. Wurden beide Eltern in Deutschland geboren, bestehe eine größere Wahrscheinlichkeit des Zugangs zu höheren Bildungsabschlüssen (ebd., S. 374). Dies darf umgekehrt aber nicht zu dem Schluss verleiten, dass die Pflege der Herkunftssprache für den Bildungsrückstand der Migrationskinder und -jugendlichen verantwortlich gemacht wird, da nach heutigem Wissensstand die weitere Nutzung der Herkunftssprache in der Familie kein Hindernis für den Erwerb guter Deutschkenntnisse sein muss (vgl. Karakaşoğlu & Nieke 2002, S. 214; insbesondere Reich & Roth 2002).[55]

Generell ist Zweisprachigkeit keine Gefahr für die kognitive Entwicklung und die Sprachentwicklung; das Gegenteil ist der Fall: Die Spracherwerbforschung zeigt, dass "zweisprachiges Aufwachsen eigentlich eine außerordentlich günstige Voraussetzung für die Entwicklung allgemeiner sprachlicher und geistiger Leistungen eines Kindes darstellt" (Gogolin 1999, S. 42). Bilinguale Kinder verfügen sehr viel früher über metasprachliche Fähigkeiten als einsprachige. Dazu zählen das Wissen um verschiedene Sprachen im Allgemeinen; das Vermögen, sich über Verstehens- und Ausdrucksnot hinwegzusetzen und zu unterscheiden, wann, unter welchen Umständen und mit wem in einer bestimmten Sprache gesprochen werden kann (vgl. ebd.). Abweichungen im Sprachverhalten, wie z. B. eigenwillige gramma-

53 Im BLK-Programm "FörMig" ist der Begriff Sprachbildung statt Sprachförderung eingeführt worden, da der Terminus Förderung eher die Vorstellung von additiven Maßnahmen transportiere, nicht aber die Intention einer die Bildungsaufgaben insgesamt durchdringenden Perspektive. Damit soll auch die Nähe zum Begriff Bildungssprache hergestellt werden, der von dem Programmträgerteam in den deutschen Diskurs eingeführt wurde. Damit wird die Besonderheit der abstrakten und strukturell komplexen Sprache der Schule bezeichnet, die eine besondere Variante des Deutschen darstellt, deren "Beherrschung keineswegs eine quasi automatische Begleiterscheinung der Fähigkeit ist, sich alltagssprachlich zu verständigen" (Gogolin 2005, S. 350).

54 Reformvorschläge für die unterschiedlichen Ebenen der Bildungspolitik, Schul(system)entwicklung, Unterrichtspraxis, (Fach)Didaktik, Curricula und Lehrpläne, Lehrerbildung und pädagogischen Professionalisierung sowie Elternarbeit vgl. etwa Auernheimer 2001c, 2003, 2006c, 2006d & 2008d, Fürstenau & Gomolla 2009, Gomolla 2005, Holzbrecher 2004, 66 ff. & 159 ff., Kloeters, Lüddecke & Quehl 2003, Leiprecht & Kerber 2005, Mächler et al. 2000, Reich, Holzbrecher & Roth 2000, Rüesch 1999.

55 Einen Überblick zur sprachbezogenen Forschung in der Interkulturellen Pädagogik liefern außerdem Gogolin & Krüger-Potratz (2006, S. 171ff.).

tische Strukturen, abweichende Wortformen und ungewohnte Aussprache weisen nicht auf eine gefährdete Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder hin, werden aber häufig als solche gedeutet. Da das Französische ein vergleichsweise hohes Sprachprestige besitzt, wird ein französischer Akzent als charmant bewertet; andere Akzente jedoch werden als Schwäche aufgefasst, und eine negative Beurteilung von Leistung insgesamt ist häufig die Konsequenz (vgl. ebd., S. 40).

Erforderlich ist also eine planvolle schulische Förderung von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit.[56] Lernmodelle der zweisprachigen Alphabetisierung sehen vor, dass die Grundschülerinnen und -schüler zunächst in ihrer Herkunftssprache unterrichtet werden, um das dort erworbene Wissen später auf andere Sprachen zu übertragen. Grundlegend ist dabei die Annahme, dass die Kinder umso schneller eine Zweitsprache lernen, je besser sie ihre Erstsprache beherrschen. Dieses Modell lässt sich allerdings nur in Schulbezirken gut anwenden, in denen hauptsächlich zwei Sprachkreise anzutreffen sind; realistischer erscheinen also flexible Konzepte zur Mehrsprachigkeit, die sprachvergleichende Übungen einsetzen, eine Vermehrsprachlichung der Curricula fordern und den Unterricht stärker an den Herkunftssprachen orientieren (vgl. Goddar 1999, S. 9). Unbestritten ist die Bedeutung der Erstsprache insgesamt, sodass sich die Bemühungen um Chancengleichheit durch Sprachförderung auf Angebote des muttersprachlichen Unterrichts, der Erstsprache, anstelle einer zweiten oder dritten Fremdsprache und auch als Abiturfach und Deutsch als Fremdsprache beziehen sollten.[57] Allerdings liegen – von einzelnen Modellprojekten abgesehen – kaum Evaluationsergebnisse zur Effektivität der verschiedenen Sprachbildungsprogramme vor: "Die Bedingungs- und Wirkungsanalyse von Organisationsformen der Deutschförderung und des Herkunftssprachenunterrichts in ihrem Verhältnis zur Schul- und Unterrichtsorganisation insgesamt bleibt also eine Aufgabe künftiger Forschung" (Reich & Roth 2002, S. 42).

Auf die Bedeutung von fest etablierten Sprachförderprogrammen – bzw. Sprachbildungsprogrammen – für den Abbau von ungleichen Bildungschancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintegrund weist die Sonderauswertung der PISA-Daten von 2003 hin. Dort heißt es in der Zusammenfassung: "Länder, in denen die Leistungsunterschiede zwischen der einheimischen und der Schülerpopulation mit Migrationshintergrund relativ gering sind oder der Leistungsabstand für die zweite Generation deutlich kleiner ist als für die erste, weisen in der Regel fest etablierte Sprachförderungsprogramme mit relativ klar definierten Zielen und

56 Das von Gogolin im Überblicksartikel zum Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Materialband zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht als "gelungene Praxis" referierte BLK-Programm "FörMig" (vgl. 2005, S. 377) setzt neben den Themenschwerpunkten "Sprachförderung auf der Basis individueller Sprachstandsfeststellung" und "Durchgängige Sprachförderung in der gesamten Bildungsbiografie" auch das Augenmerk auf die "Sprachförderung beim Übergang in das Berufsleben" (vgl. http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/prog/ths/index.html). D. h. die Konzeption des Programms geht weit über schulisch angeleitete Sprachbildungsprozesse hinaus, was sich u. a. auch an den nach dreijähriger Laufzeit des Programms angepassten Themenfeldern bzw. Modulen ablesen lässt, in denen z. B. die Entwicklung von lokalen und regionalen Sprachfördernetzwerken (unter Einbeziehung von Eltern) vorgesehen ist (vgl. http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/prog/ths/index.html).

57 Ausführliche Hinweise und bildungspolitischen Empfehlungen geben Reich & Roth (2002, S. 41ff.).

Standards auf" (OECD 2006b, S. 6) Sprachbarrieren fallen in anderen Ländern offenbar geringer aus, was darauf hindeutet, dass die Sprachkenntnisse, die für einen Bildungserfolg notwendig sind, im deutschen Bildungssystem nicht vermittelt werden (vgl. Helsper & Hummrich 2005, S. 115). Auf programmatischer und theoretischer Ebene bedarf es daher in der Interkulturellen Pädagogik einer eigenen theoretischen Entfaltung des Komplexes Sprache und Mehrsprachigkeit (Roth 2008, S. 191) und der Zusammenführung von Diskurslinien, in denen die Beschäftigung mit Fragen der Zweitsprachdidaktik nicht mehr länger als "ausländerpädagogisch" und somit defizitorientiert begriffen wird (vgl. ebd., S. 193), sondern als konstitutive Bestandteile einer an den Leitmotiven der Gleichheit und der Anerkennung orientierten Pädagogik.

Dass die Befragten der Schule oder zumindest dem Schulabschluss einen hohen Stellenwert in ihren Identitätskonstrukten einräumen und überwiegend positiv an ihre Schulzeit zurückdenken, verweist auf Motivstrukturen, an die die Schule anknüpfen könnte, um den Erfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem zu unterstützen.

Literatur

Allemann-Ghionda, Cristina (2004). Interkulturalität und Internationalität im Curriculum – vom theoretischen Postulat zur Institutionalisierung? Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 50, Heft 6, S. 798-802.

Allemann-Ghionda, Cristina (2008). Vom Postulat zur bildungspolitischen und didaktischen Umsetzung? Anmerkungen zur Interkulturalität in Lehrplänen. In: Rosen, Lisa & Farrokhzad, Schahrzad (Hrsg.), Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer. Münster u. a.: Waxmann, S. 147-163.

Apitzsch, Ursula (1999a). Biographieforschung und interkulturelle Pädagogik. In: Krüger, Heinz-Hermann & Marotzki, Winfried (Hrsg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 471-486.

Apitzsch, Ursula (Hrsg., 1999b). Migration und Traditionsbildung. Opladen & Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Appadurai, Arjun (1998). Globale ethnische Räume. In: Beck, Ulrich (Hrsg.), Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 11-40.

Auernheimer, Georg (1988). Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt/M. & New York: Campus.

Auernheimer, Georg (1996). "Interkulturelle Erziehung" – Eine Replik auf die Thesen von F.-O. Radtke. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 42, Heft 3, S. 425-430.

Auernheimer, Georg (1997). Interkulturelle Pädagogik. In: Bernhard, Armin & Rothermel, Lutz (Hrsg.), Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Stuttgart: UTB, S. 344-356.

Auernheimer, Georg (2001a). Interkulturelle Pädagogik. In: Brinkmann, Wilhelm (Hrsg.), Differentielle Pädagogik. Eine Einführung. Donauwörth: Auer, S. 165-183.

Auernheimer, Georg (2001b). Pädagogische und soziale Institutionen im Zeichen der Migration. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske+Budrich, S. 9-16.

Auernheimer, Georg (2003). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WGB).

Auernheimer, Georg (2004). Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive interkultureller Pädagogik, URL (Zugriff 10.05.2009): http://www.hf.uni-koeln.de/30815

Auernheimer, Georg (2005a). Forschung zu interkulturellem Lehren und Lernen in der Schule. In: Leiprecht, Rudolf & Kerber, Anne (Hrsg.), Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 126-141.

Auernheimer, Georg (2005b). Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. In: Migration und Soziale Arbeit, Heft 1, S. 15-22.

Auernheimer, Georg (2006a). Einleitung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 8-20.

Auernheimer, Georg (2006b). Unser Bildungssystem – für die Einwanderungsgesellschaft disfunktional,
URL (Zugriff 10.05.2009): http://www.georg-auernheimer.de/downloads/Schulsystem.pdf

Auernheimer, Georg (2006c). Unser Bildungssystem und unsere Schulen auf dem Prüfstand. Systemdefizite und Schulqualität unter dem Aspekt interkultureller Bildung, URL (Zugriff (10.05.2009): http://www.georg-auernheimer.de/downloads/Schulqualitaet.pdf

Auernheimer, Georg (2008a). Kommt die Interkulturelle Pädagogik ohne den Kulturbegriff aus? In: Yousefi, Hamid Reza et al. (Hrsg.), Wege zur Kultur. Gemeinsamkeiten – Differenzen – Interdisziplinäre Dimensionen. Nordhausen: Bautz, S. 171-195.

Auernheimer, Georg (2008b). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35-65.

Auernheimer, Georg (2008c). Lehrer-Schüler-Interaktion im Einwanderungsland. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.), Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2., vollständig überarb. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 455-478.

Auernheimer, Georg (Hrsg., 2001c). Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske+Budrich.

Auernheimer, Georg (Hrsg., 2006d). Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Auernheimer, Georg (Hrsg., 2008d). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (2008). Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann.

Avenarius, Hermann et al. (2003) Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde, URL (Zugriff 03.08.2005):
http://www.kmk.org/doc/publ/bildungsbericht/bildungsbericht_1610b.pdf

Bamberg, Michael (1999). Identität in Erzählung und im Erzählen. Versuch einer Bestimmung der Besonderheit des narrativen Diskurses für die sprachliche Verfassung von Identität. In: Journal für Psychologie, 7 Jg., 1, S. 43-55.

Baros, Wassilios (2001). Familien in der Migration. Eine qualitative Analyse zum Beziehungsgefüge zwischen griechischen Adoleszenten und ihren Eltern im Migrationskontext. Frankfurt/M.: Lang.

Baros, Wassilios (2003). Innovative methodische Zugänge für erziehungswissenschaftliche Forschung im interkulturellen Kontext – Erste Ergebnisse eines Forschungsseminars. Vortrag im Kolloquium der Forschungsstelle für interkulturelle Studien (Köln) am 5.11.2003.

Baros, Wassilios (2008). Wirklichkeitskonstruktionen und Familienbeziehungen von Migrantinnen und Migranten: Theoretische Ansätze und methodische Perspektiven. In: Rosen,

Lisa & Farrokhzad, Schahrzad (Hrsg.), Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer. Münster u. a.: Waxmann, S. 311-328.

Barz, Heiner (2007). Adoleszenz und Identität im Lebenslauf. In: Tenorth, Heinz-Elmar & Tippelt, Rudolf (Hrsg.), Lexikon Pädagogik. Weinheim & Basel: Beltz, S. 4-7.

Benhabib, Seyla (1999). Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung. Frankfurt/M.: Fischer.

Bhaba, Homi (1994). The Location of Culture. London: Routledge.

Billmann-Mahecha, Elfriede & Tiedemann, Joachim (2006). Übergangsempfehlung als kritisches Lebensereignis. Migration, Übergangsempfehlung und Fähigkeitsselbstkonzept. In: Schründer-Lenzen, Agi (Hrsg.), Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193-207.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg., 2005). Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bonn & Berlin.

Bohnsack, Ralf (2003). Differenzerfahrung der Identität und des Habitus. Eine empirische Untersuchung auf der Basis der dokumentarischen Methode. In: Liebsch, Burkhard & Straub, Jürgen (Hrsg.), Lebensformen im Widerstreit. Integrations- und Identitätskonflikte in pluralen Gesellschaften. Frankfurt/M. & New York: Campus, S. 136-160.

Bohnsack, Ralf & Nohl, Arnd-Michael (1998). Adoleszenz und Migration – Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie. In: Bohnsack, Ralf & Marotzki, Winfried (Hrsg.), Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 260-282.

Bommes, Michael (1993). Migration und Sprachverhalten. Eine ethnographisch-sprachwissenschaftliche Fallstudie. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Breidenstein, Georg & Kelle, Helga (1998). Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim: Juventa.

Brockmeier, Jens (1999). Erinnerung, Identität und autobiographischer Prozeß. In: Journal für Psychologie, 7. Jg., 1, S. 22-42.

Brockmeier, Jens & Mattes, Peter (1999). Diskurs und Erzählung: Forschungsgegenstand, intellektueller Stil oder nach-positivistisches Paradigma? Einleitende Bemerkungen. In: Journal für Psychologie, 7. Jg., 1, S. 3-10.

Brumlik, Micha (2002). Anerkennung als pädagogische Idee. In: Hafeneger, Benno; Henkenborg, Peter & Scherr, Albert (Hrsg.), Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 13-25.

Bruner, Jerome S. (1999). Self-Making and World-Making. Wie das Selbst und seine Welt autobiographisch hergestellt werden. In: Journal für Psychologie, 7. Jg., 1, S. 11-21.

Brunn, Gerhard & Reulecke, Jürgen (1996). Kleine Geschichte von Nordrhein-Westfalen. Köln u. a.: Kohlhammer.

Budde, Jürgen & Faulstich-Wieland, Hannelore (2005). Jungen zwischen Männlichkeit und Schule. In: King, Vera & Flaake, Karin (Hrsg.), Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsenensein. Frankfurt/M. & New York: Campus, S. 37-53.

Bude, Heinz (1985). Der Sozialforscher als Narrationsanimateur. Kritische Anmerkungen zu einer erzähltheoretischen Fundierung der interpretativen Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 37, S. 327-336.

Bukow, Wolf-Dietrich (1996). Feindbild Minderheit: Zur Funktion von Ethnisierung. Opladen: Leske+Budrich.

Bukow, Wolf-Dietrich (1999). Ethnisierung der Lebensführung. In: Apitzsch, Ursula (Hrsg.), Migration und Traditionsbildung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 92-104.

Bukow, Wolf-Dietrich et al. (2003). Ausgegrenzt, eingesperrt und abgeschoben. Migration und Jugendkriminalität. Opladen: Leske+Budrich.

Bukow, Wolf-Dietrich & Heimel, Isabel (2003). Der Weg zur qualitativen Migrationsforschung. In: Badawia, Tarek; Hamburger, Franz & Hummrich, Merle (Hrsg.), Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt/M. & London: IKO, S. 13-39.

Bukow, Wolf-Dietrich & Llaryora, Roberto (1997). Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minderheiten. 3., überarb. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Bukow, Wolf-Dietrich & Spindler, Susanne (2006). Die biographische Ordnung der Lebensgeschichte – Eine einführende Diskussion. In: Bukow, Wolf-Dietrich et al. (Hrsg.), Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Individuelle Standortsicherung im globalisierten Alltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19-35.

Connell, Raewyn (Robert) W. (1999). Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeit. Opladen: Leske+Budrich.

Dannenbeck, Clemens & Lösch, Hans (2000). Zugehörigkeiten als Verhandlungsgegenstand – ein Beitrag zu Entmythologisierung von Ethnizität. In: Gogolin, Ingrid & Nauck, Bernhard (Hrsg.), Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunkts FABER, Opladen: Leske+Budrich, S. 113-127.

Dannenbeck, Clemens (2002). Selbst- und Fremdzuschreibungen als Aspekte kultureller Identitätsarbeit. Ein Beitrag zur Dekonstruktion kultureller Identität. Opladen: Leske+Budrich.

Dannenbeck, Clemens; Esser, Felicitas & Lösch, Hans (1999). Herkunft (er)zählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher. Münster u. a.: Waxmann.

Dausien, Bettina (1998). Die biographische Konstruktion von Geschlecht. In: Schneider, Notker; Mall, Ram Adhar & Lohmar, Dieter (Hrsg.), Einheit und Vielfalt. Das Verstehen der Kulturen. Amsterdam & Atlanta: Rodopi, S. 257-277.

Dausien, Bettina (2000). "Biographie" als rekonstruktiver Zugang zu "Geschlecht" – Perspektiven der Biographieforschung. In: Lemmermöhle, Doris et al. (Hrsg.), Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 96-115.

Dausien, Bettina (2001). Erzähltes Leben – erzähltes Geschlecht? Aspekte der narrativen Konstruktion von Geschlecht im Kontext der Biographieforschung. In: Feministische Studien, 2, S. 57-73.

Dausien, Bettina (2002). "Biographie" und/oder "Sozialisation"? Überlegungen zur paradigmatischen und methodischen Bedeutung von Biographie in der Sozialisationsforschung. In: Kraul, Margret & Marotzki, Winfried (Hrsg.), Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 65-91.

Deniz, Cengiz (2001). Migration, Jugendhilfe und Heimerziehung. Rekonstruktionen biographischer Erzählungen männlicher türkischer Jugendlicher in Einrichtungen der öffentlichen Erziehung. Frankfurt/M.: IKO.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg., 2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.

Diefenbach, Heike (2007a). Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 217-242.

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

Diehm, Isabel & Radtke, Frank-Olaf (1999). Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart, Berlin & Köln: Kohlhammer.

Eickelpasch, Rolf & Rademacher, Claudia (2004). Identität. Bielefeld: Transkript.

Farrokhzad, Schahrzad (2007). "Ich versuche immer, das Beste daraus zu machen." Akademikerinnen mit Migrationshintergrund: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und biographische Erfahrungen. Berlin: regener.

Farrokhzad, Schahrzad (2008). Schulerfahrungen von Akademikerinnen mit Migrationshintergrund. In: Rosen, Lisa & Farrokhzad, Schahrzad (Hrsg.), Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer. Münster u. a.: Waxmann, S. 241-260.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2001). Das Arrangement der Geschlechter im schulischen Feld – jugendliche Akteure und die "institutionelle Reflexivität" von Sitzordnungen. In: Merkens, Hans & Zinnecker, Jürgen (Hrsg.), Jahrbuch Jugendforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 163-184.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2002). Sozialisation in Schule und Unterricht. Neuwied & Kriftel: Luchterhand.

Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina & Willems, Katharina (2004). Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim: Juventa.

Fend, Helmut (2005). Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Nachdr. der 3., durchges. Aufl. 2003. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fischer, Arthur et al. (2000). Jugend 2000. 13.Shell-Jugendstudie (Hrsg. Deutsche Shell), Band 2. Opladen: Leske+Budrich.

Fischer-Rosenthal, Wolfram (1995). The Problem with Identity: Biography as Solution to Some (Post)Modernist Dilemmas. In: Comenius, 3, S. 250-265.

Fischer-Rosenthal, Wolfram (1996). Strukturale Analyse biographischer Texte. In: Brähler, Elmar & Adler, Corinne (Hrsg.), Quantitative Einzelfallanalysen und qualitative Verfahren. Gießen: Psychosozialverlag, S. 147-208.

Fischer-Rosenthal, Wolfram & Rosenthal, Gabriele (1997). Warum Biographieforschung und wie man sie macht. In: ZSE, 17. Jg., 4, S. 405-427.

Flick, Uwe (1998). Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek: Rowohlt.

Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg., 2000). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt.

Frank, Angela (2006). Personale und soziale Ressourcen von Grundschulkindern bei schultypischen Problemen. In: Schründer-Lenzen, Agi (Hrsg.), Risikofaktoren kindlicher Ent-

wicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 156-176.

Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg., 2009). Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Furtner-Kallmünzer, Maria (1988). Biographie und Identitätsprobleme der Zweiten Generation. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), Beiträge zur Ausländerforschung – Wege der Integration. Weinheim & München: Juventa, S. 85-128.

Garfinkel, Harold (1967). Passing and the managed achievement of sex status in an ‚intersexed' person. In: Garfinkel, Harold, Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs: John Wiley & Sons, S. 116-185.

Gerstner, Hans-Peter & Wetz, Martin (2008). Einführung in die Theorie der Schule. Darmstadt.

Gildemeister, Regine (2000). Geschlechterforschung (gender studies). In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 213-223.

Goddar, Jeanette (1999). Wieviel Muttersprache muss sein? In: Erziehung und Wissenschaft, 51, 6, S. 6 -10.

Gogolin, Ingrid (1999). Mehrsprachigkeit. In: Grundschule, 31, 5, S. 40-42.

Gogolin, Ingrid (2005). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund: Herausforderungen für Schule und außerschulische Bildungsinstanzen. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 301-388.

Gogolin, Ingrid (2008). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2., unveränderte Auflage. Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid & Krüger-Potratz, Marianne (2006). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Gomolla, Mechtild (2005). Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in Deutschland, England und in der Schweiz. Münster: Waxmann.

Gomolla, Mechtild (2006). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87-102.

Gomolla, Mechthild (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-49.

Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2007). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2., durchgesehene und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Granato, Mona (2003). Jugendliche mit Migrationshintergrund – auch in der beruflichen Bildung geringere Chancen? In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske+Budrich, S. 113-135.

Granato, Mona (2006). Zunehmende Chancenungleichheit für junge Menschen mit Migrationshintergrund auch in der beruflichen Bildung? In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Schief-

lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarbeitete und erweitere Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103-121.

Granato, Mona & Soja, Eva-Maria (2005). Qualifizierung junger Menschen mit Migrationshintergrund – integraler Bestandteil im Bildungsbereich? In: Wirtschaft und Berufserziehung, 57, 5, S. 14-18.

Gross, Peter (1994). Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Grunert, Cathleen (2005). Zum Themenschwerpunkt "Bildungsbiographien und Bildungsverläufe". In: bildungsforschung, Jahrgang 2, Ausgabe 2, URL (Zugriff 17.10.2010): http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/11/9

Gültekin, Nevál (2003). Bildung, Autonomie, Tradition und Migration. Doppelperspektivität biographischer Prozesse junger Frauen aus der Türkei. Opladen: Leske+Budrich.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1999). Intellektuelle Migrantinnen: Subjektivitäten im Zeitalter der Globalisierung. Eine dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung. Opladen: Leske+Budrich.

Hall, Stuart (1994). Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument-Verlag.

Hamburger, Franz (2005). Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung. In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek & Hummrich, Merle (Hrsg.), Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-22.

Haußer, Karl (1998). Identitätsentwicklung – vom Phasenuniversalismus zur Erfahrungsverarbeitung. In: Keupp, Heiner & Höfer, Renate (Hrsg.), Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S.120-134.

Hawighorst, Britta (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51-67.

Heinz, Wolfgang (2003). Jugendkriminalität in Deutschland. Kriminalstatistische und kriminologische Befunde. Aktualisierte Ausgabe Juli 2003,
URL (Zugriff 17.10.2010): http://www.ki.uni-konstanz.de/kik/

Helsper, Werner (1988). Jugend und Schule. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.), Handbuch der Jugendforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 249-272.

Helsper, Werner & Bertram, Mechthild (1999). Biographieforschung und SchülerInnenforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann & Marotzki, Winfried (Hrsg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 259-278.

Helsper, Werner & Hummrich, Merle (2005). Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere: Ausmaß, Erklärungen, biografische Auswirkungen und Reformvorschläge. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 95-173.

Helsper, Werner & Wiezorek, Christine (2006). Zwischen Leistungsforderung und Fürsorge. Perspektiven der Hauptschule im Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung. In: Die Deutsche Schule, 98, 4, S. 436-455.

Helsper, Werner; Herwartz-Emden, Leonie & Terhart, Ewald (2001). Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein Tagungsbericht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47, 2, S. 251-269.

Herwartz-Emden, Leonie (2000). Adressatenspezifität bei Interviews und Gruppeninterviews in der interkulturellen Forschung. In: Patry, Jean-Luc & Riffert, Franz (Hrsg.), Situationsspezifität in pädagogischen Handlungsfeldern. Innsbruck: Studienverlag, S. 55-80.

Herwartz-Emden, Leonie & Westphal, Manuela (2000). Methodische Probleme in interkulturellen Untersuchungen. In: Nauck, Bernhard & Gogolin, Ingrid (Hrsg.), Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske+Budrich, S. 53-76.

Heß-Meining, Ulrike (2004). Geschlechterdifferenzen in der Bildungssituation von MigrantInnen. In: Bednarz-Braun, Iris & Heß-Meining, Ulrike, Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze, Forschungsstand, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133-174.

Hoffmann, Lutz (1996). Der Einfluss völkischer Integrationsvorstellungen auf die Identitätsentwürfe von Zuwanderern. In: Heitmeyer, Wilhelm & Dollase, Rainer (Hrsg.), Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-religiöse Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politischer Gewalt. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 241-260.

Holzbrecher, Alfred (2002). Anerkennung und interkulturelle Pädagogik. In: Hafeneger, Benno; Henkenborg, Peter & Scherr, Albert (Hrsg.), Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 168-176.

Holzbrecher, Alfred (2004). Interkulturelle Pädagogik. Berlin: Cornelson Scriptor.

Honneth, Axel (1992). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hopf, Christel (2000). Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 349-360.

Hörning, Karl H. & Winter, Rainer (1999). Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hummrich, Merle (2002). Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen: Leske+Budrich.

Hummrich, Merle (2006). Migration und Bildungsprozess. Zum ressourcenorientierten Umgang mit der Biographie. In: King, Vera & Koller, Hans-Christoph (Hrsg.), Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85-102.

Hummrich, Merle & Wiezorek, Christine (2005). Elternhaus und Schule – Generationsbeziehungen im Konflikt? In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek & Hummrich, Merle (Hrsg.), Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105-119.

Hunger, Uwe & Thränhardt, Dietrich (2001). Vom 'katholischen Arbeitermädchen vom Lande' zum 'italienischen Gastarbeiterjungen aus dem Bayerischen Wald'. Zu den neuen Disparitäten im deutschen Bildungssystem. In: Bade, Klaus-Jürgen (Hrsg.), Integration und Illegalität in Deutschland. Bad Iburg: Rat für Migration, S. 51-61.

Hunger, Uwe & Thränhardt, Dietrich (2006). Der Bildungserfolg von Einwandererkindern in den westdeutschen Bundesländern. Diskrepanzen zwischen der PISA-Studie und den amtlichen Schulstatistiken. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51-67.

Hunn, Karin (2004). "Irgendwann kam das Deutschlandfieber auch in unsere Gegend ...". Türkische "Gastarbeiter" in der Bundesrepublik Deutschland – von der Anwerbung bis

zur Rückkehrförderung. In: Motte, Jan & Ohlinger, Rainer (Hrsg.), Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. Essen: Klartext Verlag, S. 73-88.

Huxel, Katrin (2009). Die Intersektionalität von Geschlecht und Ethnizität in biographischen Selbstpräsentationen männlicher Hauptschüler mit Migrationshintergrund. Vortrag auf der Tagung der Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19.-21. März 2009 in Münster.

Jakob, Gisela (1997). Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim & München: Juventa, S. 445-458.

Jungwirth, Ingrid (2007). Zum Identitätsdiskurs in den Sozialwissenschaften. Eine postkolonial und queer informierte Kritik an Georg H. Mead, Erik H. Erikson und Erving Goffmann. Bielefeld: Transkript-Verlag.

Kade, Jochen (1989). Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Kade, Jochen (2005). Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung im Spannungsfeld von Biographie, Karriere und Lebenslauf. In: bildungsforschung, Jahrgang 2, Ausgabe 2, URL (Zugriff 17.10.2010): http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/12/10

Kahlert, Heike & Mansel, Jürgen (Hrsg., 2007). Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. Weinheim: Juventa.

Kammermeyer, Gisela; Martschinke, Sabine & Drechsler, Kerstin (2006). Zur Entwicklung von Risiko- und Sorgenkindern in der Grundschule. In: Schründer-Lenzen, Agi (Hrsg.), Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 140-155.

Karakaşoğlu, Yasemin & Nieke, Wolfgang (2002). Benachteiligung durch kulturelle Zugehörigkeit? In: Weegen, Michael et al. (Hrsg.), Bildungsforschung und Politikberatung. Schule, Hochschule und Berufsbildung an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Politik. Weinheim & München: Juventa, S. 199-218.

Keupp, Heiner (1998a). Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: Keupp, Heiner & Höfer, Renate (Hrsg.), Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 11-39.

Keupp, Heiner (1998b). Identität. In: Grubitzsch, Siegfried & Weber, Klaus (Hrsg.), Psychologische Grundbegriffe. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 239-245.

Keupp, Heiner (2001). Das Subjekt als Konstrukteur seiner selbst und seiner Welt. In: Keupp, Heiner. & Weber, Klaus (Hrsg.), Psychologie. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt, S. 35-54.

Keupp, Heiner & Höfer, Renate (Hrsg., 1998). Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Keupp, Heiner et al. (20022). Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

Kiesel, Doron (1996). Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik. Frankfurt/M.: Cooperative.

King, Vera (2005). Bildungskarrieren und Männlichkeitsentwürfe bei Adoleszenten aus Migrantenfamilien. In: King, Vera & Flaake, Karin (Hrsg.), Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsenensein. Frankfurt/M. & New York: Campus Verlag, S. 57-76.

King, Vera (2006). Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In: King, Vera & Koller, Hans-Christoph (Hrsg.), Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27-46.

King, Vera & Koller, Hans-Christoph (Hrsg., 2006). Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Klemm, Klaus (2003). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Spiegel der neueren Schulleistungsvergleichstudien. In: Karakaşoğlu, Yasemin & Lüddecke, Julian (Hrsg.), Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster u. a.: Waxmann, S. 205-214.

Kloeters, Ulrike; Lüddecke, Julian & Quehl, Thomas (Hrsg., 2003). Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule. Frankfurt/M. & London: Iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Koller, Hans-Christoph (2002). Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen. In: Kraul, Margret & Marotzki, Winfried (Hrsg.), Biographische Arbeit. Opladen: Leske+Budrich S. 92-116.

Koller, Hans-Christoph (2005). Bildung und Biographie. Zur Bedeutung der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung für die Bildungsgangforschung. In: Schenk, Barbara (Hrsg.), Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47-66.

Koller, Hans-Christoph (Hrsg., 2008). Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

Kornmann, Reimer (2006). Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-85.

Krappmann, Lothar (1996). Identität. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe. Band 1: Aggression bis Interdisziplinarität. Reinbek: Rowohlt, S. 715-719.

Krappmann, Lothar (1998). Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht. In: Keupp, Heiner & Höfer, Renate (Hrsg.), Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S.66-92.

Kraul, Margret (1999). Biographieforschung und Frauenforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann & Marotzki, Winfried (Hrsg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 455-469.

Kraul, Margret & Marotzki, Winfried (2002). Bildung und biographische Arbeit – Eine Einleitung. In: Kraul, Margret (Hrsg.), Biographische Arbeit. Opladen: Leske+Budrich, S. 7-21.

Kraus, Wolfgang (1998). Narrative Psychologie. In: Grubitzsch, Siegfried & Weber, Klaus (Hrsg.), Psychologische Grundbegriffe. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 360-362.

Kreuzer, Arthur (1993). Jugendkriminalität. In: Kaiser, Günther et al. (Hrsg.), Kleines Kriminologisches Wörterbuch. 3. völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Heidelberg: UTB Uni-Taschenbücher Verlag S. 182-191.

Krohne, Julia Ann; Meier, Ulrich & Tillmann, Klaus-Jürgen (2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, 3, S. 373-391.

Krüger, Heinz-Hermann (1997a). Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Krüger, Heinz-Hermann (1997b). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 43-55.

Krüger, Heinz-Hermann (1999). Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann & Marotzki, Winfried (Hrsg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 13-32.

Krüger-Potratz, Marianne (2001). Integration und Bildung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. In: Bade, Klaus-Jürgen (Hrsg.), Integration und Illegalität in Deutschland. Bad Iburg: Grote Druck, S. 31-40.

Krüger-Potratz, Marianne (2005). Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster u. a.: Waxmann.

Küffner, Dieter & Wieslhuber, Claudia (2004). Sozialisation und Akkulturation in Schule und Familie: Methodische Besonderheiten des interkulturellen Interviews mit Kindern. In: Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Plaßmeier, Nike & Schwippert, Knut (Hrsg.), Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung. Münster u. a.: Waxmann, S. 163-171.

Kunz, Thomas (2000). Zwischen zwei Stühlen. Zur Karriere einer Metapher. In: Jäger, Siegfried & Schobert, Alfred (Hrsg.), Weiter auf unsicherem Grund. Faschismus – Rechtsextremismus – Rassismus: Kontinuitäten und Brüche. Duisburg: DISS, S. 229-252.

Lamnek, Siegfried (1995a). Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. 3., korr. Aufl. Weinheim: Beltz.

Lamnek, Siegfried (1995b). Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. 3. korrigierte Aufl. Weinheim: Beltz.

Lanfranchi, Andrea (1993). Immigranten und Schule. Transformationsprozesse in traditionalen Familienwelten als Voraussetzung für schulisches Überleben von Immigrantenkindern. Opladen: Leske+Budrich.

Lehmann, Rainer H. et al. (1999). Ergebnisse der Erhebung von Aspekten der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klasse 7 (LAU 7). In: Hamburg macht Schule 6, S. 27ff.

Leiprecht, Rudolf & Kerber, Anne (Hrsg., 2005). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts: Wochenschauverlag.

Leiprecht, Rudolf & Lutz, Helma (2005). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf & Kerber, Anne (Hrsg.), Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts: Wochenschauverlag, S. 218-234.

Lenhardt, Gero (1999). Ethnische Quotierung und Gerechtigkeit im Bildungssystem. In: Kiesel, Doron; Messerschmidt, Astrid & Scherr, Albert (Hrsg.), Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. Frankfurt/M.: Brandes + Apsel, S. 89-100.

Loch, Ulrike & Rosenthal, Gabriele (2002). Das narrative Interview. In: Schaeffer, Doris & Müller-Mundt, Gabriele (Hrsg.), Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern u. a.: Huber, S. 221-232.

Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2002). Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen: Leske+Budrich.

Lutz, Helma (2001). The meaning of difference. In: biography & society, Newsletter 38, S. 6-8.

Lutz, Helma & Davis, Kathy (2005). Geschlechterforschung und Biographieforschung: Intersektionalität als biographische Ressource am Beispiel einer ungewöhnlichen Frau. In: Völter, Bettina; Dausien, Bettina; Lutz, Helma & Rosenthal, Gabriele (Hrsg.), Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 228-247.

Mächler, Stefan et al. (2000). Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. (Lehrmittelverlag des Kantons Zürich)

Mannitz, Sabine (2002). Einschränkungen, Konvergenz und Cross-Over. In: Schiffauer, Werner et al. (Hrsg.), Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Münster u. a.: Waxmann, S. 323-357.

Mannitz, Sabine (2003). Identifikations- und Integrationsstrategien von Berliner Migrantenkindern. In: Badawia, Tarek; Hamburger, Franz & Hummrich, Merle (Hrsg.), Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt/M. & London: IKO Verlag, S. 149-165.

Mansel, Jürgen & Kahlert, Heike (Hrsg., 2007). Arbeit und Identität im Jugendalter. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise auf Sozialisation. Weinheim: Juventa.

Marotzki, Winfried (1999). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann & Marotzki, Winfried (Hrsg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57-68.

Marotzki, Winfried (2002). Allgemeine Erziehungswissenschaft und Biographieforschung. In: Kraul, Margret & Marotzki, Winfried (Hrsg.), Biographische Arbeit. Opladen: Leske+Budrich, S. 65-91.

Martschinke, Sabine & Kammermeyer, Gisela (2006). Selbstkonzept, Lernfreude und Leistungsangst und ihr Zusammenspiel im Anfangsunterricht. In: Schründer-Lenzen, Agi (Hrsg.), Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125-139.

Matthes, Eva & Heinze, Carsten (Hrsg., 2004). Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Mayer, Ruth (2005). Diaspora. Eine kritische Begriffsbestimmung. Bielefeld: Transkript Verlag.

Mecheril, Paul (2003). Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster u. a.: Waxmann.

Mecheril, Paul (2004). Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim & Basel: Beltz.

Mecheril, Paul (2005). Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek & Hummrich, Merle (Hrsg.), Migration und Bildung. Über

das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311-328.

Mecheril, Paul & Witsch, Monika (2006). Cultural studies, Pädagogik, Artikulationen. Einführung in einen Zusammenhang. In: Mecheril, Paul & Witsch, Monika (Hrsg.), Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld: Transkript Verlag, S. 7-18.

Menz, Margarete (2007). Grenzverschiebungen? Formen biographischen Lernens in Biographien binationaler Paare. In: bildungsforschung, Jahrgang 4, Ausgabe 1, URL (Zugriff 17.10.2010): http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/65/68

Mollenhauer, Klaus (1972). Theorien zum Erziehungsprozess. München: Juventa.

Mruck, Katja & Mey, Günter (1999). Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozeß biographischer Materialien. Zum Konzept einer "Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens" zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft. In: Jüttemann, Gerd & Thomae, Hans (Hrsg.), Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim: Beltz, S. 284-306.

Nauck, Bernhard (1994). Bildungsverhalten in Migrantenfamilien. In: Büchner, Peter et al., Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliale Beziehungen. Materialien zum 5. Familienbericht, Band 4. Weinheim und München: Juventa, S. 105-141.

Nauck, Bernhard (2000). Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien – ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland. In: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.), Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation. Materialien zum 6. Familienbericht. Band 1. Opladen: Leske+Budrich, S. 347-392.

Neubert, Stefan (2002). Konstruktivismus, Demokratie und Multikultur: Konstruktivistische Überlegungen zu ausgewählten theoretischen Grundlagen der anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. In: Neubert, Stefan; Roth, Hans-Joachim & Yildiz, Erol (Hrsg.), Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept. Opladen: Leske+Budrich, S. 63-98.

Neumann, Karl (1997). Mit sich selbst identische Subjekte? Welche Identität soll und kann Schule heute vermitteln? In: Neue Sammlung, 37, 3, S. 419-437.

Neumann, Ursula & Reuter, Lutz R. (2004). Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 50, Heft 6, S. 803-817.

Neumann, Ursula; Niedrig, Heike; Schroeder, Joachim & Seukwa, Louis Henri (2003). Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster u. a.: Waxmann.

Nieke, Wolfgang (20022). Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen: Leske+Budrich.

Nikodem, Claudia; Schulze, Erika & Yildiz, Erol (1998). Städtischer Multikulturalismus: eine neue Lesart. In: Bukow, Wolf-Dietrich & Ottersbach, Markus (Hrsg.), Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen. Opladen: Leske+Budrich, S. 288-327.

Nittel, Dieter (1992). Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Nohl, Arnd-Michael (2001). Migration und Differenzerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvergleich. Opladen: Leske+Budrich.

Nohl, Arnd-Michael (2005). Bildung, Migration und die Entstehung neuer Milieus in der männlichen Adoleszenz. In: King, Vera & Flaake, Karin (Hrsg.), Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozess zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt/M. & New York: Campus Verlag, S. 77-95.

Nothdurft, Werner (2007). Anerkennung. In: Straub, Jürgen, Weidemann, Arne & Weidemann, Doris (Hrsg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart & Weimar: Metzler, S. 110-122.

OECD (2006a). Where Immigrant Students Succeed – a comparative Review of Performance and Engagement from PISA 2003,
URL (Zugriff 10.05.2009): http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf

OECD (2006b). Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgschancen: Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003,
URL (Zugriff 10.05.2009): http://www.oecd.org/dataoecd/2/57/36665235.pdf

Oerter, Rolf & Dreher, Eva (2002). Jugendalter. In: Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hrsg.), Entwicklungspsychologie. 5., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 258-318.

Ohlinger, Rainer & DOMiT (2004). Chronologie der Einwanderung nach Deutschland seit 1945. In: Motte, Jan & Ohlinger, Rainer (Hrsg.), Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. Essen: Klartext, S. 323-332.

Parsons, Talcott (1964). The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society. In: Parsons, Talcott: Social Structure and Personality. New York: Free Press of Glencoe, S. 129-154.

Parsons, Talcott (1980). Der Stellenwert des Identitätsbegriffs in der allgemeinen Handlungstheorie. In: Döbert, Rainer; Habermas, Jürgen & Nunner-Winkler, Gertrud (Hrsg.), Entwicklung des Ich. 2.Aufl. Königstein/Ts.: Verlagsgruppe Athenaeum, S. 68-88.

Popp, Ulrike (2007). Widersprüche zwischen schulischer Sozialisation und jugendlichen Identitätskonstruktionen. Zur "Identitätskrise" der Schule. In: Kahlert, Heike & Mansel, Jürgen (Hrsg.), Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. Weinheim & München:; Juventa, S. 19-35.

Pott, Andreas (1999). Identität und Migrationsgewinner. In: Bukow, Wolf-Dietrich & Ottersbach, Markus (Hrsg.), Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen. Opladen: Leske+Budrich, S. 178-196.

Pott, Andreas (2002). Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozeß – Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. Opladen: Leske+Budrich.

Prengel, Annedore (1995). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 2. Aufl. Opladen: Leske+Budrich.

Pries, Ludger (1998). Transnationale Soziale Räume. In: Beck, Ulrich (Hrsg.), Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S.55-86.

Radtke, Frank-Olaf (1995). Interkulturelle Erziehung: Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 6, S. 853-864.

Raiser, Ulrich (2007). Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem - es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft. Berlin: Lit Verlag.

Räthzel, Nora (1998). Listenreiche Lebensweisen. Ethnische Verhältnisse und Klassenverhältnisse in der Wahrnehmung von Großstadtjugendlichen. In: Migration und Soziale Arbeit, H. 3/4, S. 32-39.

Reetz, Klaus-Dieter (2007). Migration und schulischer Misserfolg italienischer Kinder. Berlin: regener.

Reich, Hans H. (2001). Sprache und Integration. In: Bade, Klaus-Jürgen (Hrsg.), Integration und Illegalität in Deutschland. Bad Iburg: Grote Druck, S. 41-50.

Reich, Hans-H.; Holzbrecher, Alfred & Roth, Hans-Joachim (Hrsg., 2000). Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen: Leske+Budrich.

Reich, Hans H. & Roth, Hans-Joachim in Zusammenarbeit mit Dirim, Inci; Jørgensen, Jens Norman; List, Gudula; List, Günther; Neumann, Ursula; Siebert-Ott, Gesa, Steinmüller, Ulrich; Teunissen, Frans; Vallen, Ton & Wurnig, Vera (2002). Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung, URL (Zugriff 17.10.2010): http://www.hamburg.de/contentblob/69654/data/bbs-hr-spracherwerb-zweisprachigkeit-11-02.pdf

Reim, Thomas & Riemann, Gerhard (1997). Die Forschungswerkstatt. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und der Supervision. In: Jakob, Gisela & von Wensierski, Hans-Jürgen (Hrsg.), Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim & München: Juventa, S. 223-238.

Reißlandt, Carolin (2005). Von der "Gastarbeiter"-Anwerbung zum Zuwanderungsgesetz. Migrationsgeschehen und Zuwanderungspolitik in der Bundesrepublik, URL (Zugriff 10.05.2009): http://www.bpb.de/themen/6XDUPY,4,0,Von_der_GastarbeiterAnwerbung_zum_Zuwanderungsgesetz.html#art4

Riegel, Christine (2004). Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biografische Untersuchung. Frankfurt/M. & London: IKO.

Riemann, Gerhard (2003). Zugzwänge des Erzählens. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried & Meuser, Michael (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske+Budrich, S. 167.

Roebers, Claudia M.; Mecheril, Anita & Schneider, Wolfgang (1998). Migrantenkinder in deutschen Schulen. Eine Studie zur Persönlichkeitsentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44, 5, S. 723-736.

Rohr, Elisabeth (2004). Bildungsaspirationen junger Migrantinnen und die Zwiespältigkeiten der Adoleszenz. In: Frölich, Margrit et al. (Hrsg.), Interkulturalität in europäischer Perspektive. Jugendliche aus Migrationsfamilien und ihre Integrationschancen. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel, S. 67-78.

Rolff, Hans-Günter (1997). Sozialisation und Auslese durch die Schule. Überarb. Neuausg. Weinheim: Juventa.

Rommelspacher, Birgit (19982). Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda.

Rosa, Hartmut (2007). Identität. In: Straub, Jürgen; Weidemann, Arne & Weidemann, Doris (Hrsg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart: Metzler, S. 47-56.

Rosenthal, Gabriele (1995). Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt/M. & New York: Campus.

Rosenthal, Gabriele (1999). Migrationen und Leben in multikulturellen Milieus: Nationale Zugehörigkeit zur Herstellung von Familien- und Lebensgeschichtlicher Kontinuität. In: Apitzsch, Ursula (Hrsg.), Migration und biographische Traditionsbildung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 22-34.

Rosenthal, Gabriele (2002). Biographisch-narrative Gesprächsführung: Zu den Bedingungen heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext. In: Psychotherapie und Sozialwissenschaft 4, 3, S. 204-227.

Rosenthal, Gabriele & Fischer-Rosenthal, Wolfram (2000). Analyse narrativ biographischer Interviews. In: Flick, Uwe et al., Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 456-468.

Roth, Hans-Joachim (2002). Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umrisse Interkultureller Pädagogik. Opladen: Leske+Budrich.

Roth, Hans-Joachim (2008). Kulturelle Kodes? Zur Bedeutung der Sprache in der Interkulturellen Pädagogik. In: Rosen, Lisa & Farrokhzad, Schahrzad (Hrsg.), Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer. Münster u. a.: Waxmann, S. 177-198.

Rüesch, Peter (1999). Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung. Zürich: Orell Füssli Verlag.

Sauter, Sven (2000). Wir sind "Frankfurter Türken". Adoleszente Ablösungsprozesse in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.

Sauter, Sven (2007). Schule – Macht – Ungleichheit. Bildungsbarrieren und Wissensproduktion im Aushandlungsprozess. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.

Schiffauer, Werner (2002). Kulturelle Identitäten,
URL (Zugriff 10.05.2009): http://www.lptw.de/archiv/vortrag/2002/schiffauer.pdf

Schiffauer, Werner (2004). Opposition und Identifikation – zur Dynamik des "Fußfassens". Von der "Gastarbeit" zur Partizipation in der Zivilgesellschaft. In: Motte, Jan & Ohlinger, Rainer (Hrsg.), Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. Essen: Klartext, S. 89-98.

Schiffauer, Werner; Baumann, Gerd; Kastoryano, Riva & Vertovec, Steven (Hrsg., 2002). Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Münster u. a.: Waxmann.

Schmidt-Bernhardt, Angela (2008). Jugendliche Spätaussiedlerinnen. Bildungserfolg im Verborgenen. Marburg: Tectum.

Schmidt-Hornstein, Caroline (1995). Das Dilemma der Einbürgerung. Porträts türkischer Akademiker. Opladen: Leske+Budrich.

Schönpflug, Ute (2000). Akkulturation und Entwicklung: Die Rolle dispositioneller persönlicher Ressoucen für die Ausbildung ethnischer Identität türkischer Jugendlicher in Deutschland. In: Gogolin, Ingrid & Nauck, Bernhard (Hrsg.), Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunkts FABER, Opladen: Leske+Budrich, S. 129-155.

Schründer-Lenzen, Agi (Hrsg., 2006). Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schulgesetz NRW – SchulG § 53, Absatz 1, URL (Zugriff 17.10.2010):
http://www.schulministerium.nrw.de/Schulgesetz/paragraph.jsp?paragraph=53

Schulz von Thun, Friedemann (1998). Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schulze, Erika & Soja, Eva-Maria (2006). Verschlungene Bildungspfade. Über die Bildungskarrieren von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193-205.

Schulze, Theodor (1991). Pädagogische Dimensionen der Biographieforschung. In: Hoerning, Erika M. et al. (Hrsg.), Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhart, S. 135-181.

Schulze, Theodor (1999). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke. In: Krüger, Heinz-Hermann & Marotzki, Winfried (Hrsg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske+Budrich S. 33-55.

Schulze, Theodor (2002). Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft. In: Kraul, Margret & Marotzki, Winfried (Hrsg.), Biographische Arbeit. Opladen: Leske+Budrich, S. 22-48.

Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3/1983, S. 283-293.

Seitter, Wolfgang (1999). Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten. Opladen: Leske+Budrich.

Şen, Faruk, Akkaya, Çiğdem & Özbek, Yasemin (1998). Länderbericht Türkei. Darmstadt: Primus.

Solga, Heike (2008). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter A. & Kahlert, Heike (Hrsg.), Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim & München: Juventa, S. 19-38.

Solga, Heike & Dombrowski, Rosine (2009). Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 171. Düsseldorf,
URL (Zugriff 18.8.2009): http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf

Spindler, Susanne (2003). Der Bildungsprozess: Vom "ausländischen Jugendlichen" zum Schüler. In: Bukow, Wolf-Dietrich et al. (Hrsg.), Ausgegrenzt, eingesperrt und abgeschoben. Migration und Jugendkriminalität. Opladen: Leske+Budrich, S. 313-321.

Spindler, Susanne (2006). Corpus delicti – Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag jugendlicher Migranten. Münster: Unrast.

Stierlin, Helm (1982). Delegation und Familie. Beiträge zum Heidelberger familiendynamischen Konzept. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Stierlin, Helm (1994). Individuation und Familie. Studien zur Theorie und therapeutischen Praxis. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Straub, Jürgen (2000). Biographische Sozialisation und narrative Kompetenz. Implikationen und Voraussetzungen lebensgeschichtlichen Denkens in der Sicht der narrativen Psychologie. In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.), Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 137-163.

Taylor, Charles (1993). Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Mit Kommentaren von Amy Gutmann (Hrsg.), Steven C. Rockefeller, Michael Walzer, Ssusan Wolf. Mit einem Beitrag von Jürgen Habermas. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Tertilt, Hermann (1996). Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Tillmann, Klaus-Jürgen (1976). Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Soziales Lernen in der Institution Schule. Frankfurt/M.: Fischer.

Tillmann, Klaus-Jürgen (200112). Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek: Rowohlt.

Tschuggnall, Karoline (1999). Erzählte und gelebte Geschichten. Narrative Dimensionen eines biographischen Interviews. In: Journal für Psychologie, 7 Jg., Heft 1, 56-66.

Tunç, Michael (2006). Migrationsfolgegenerationen und Männlichkeiten in intersektioneller Perspektive. Forschung, Praxis und Politik. In: Heinrich-Böll-Stiftung & Forum Männer in Theorie und Praxis der Geschlechterverhältnisse (Hrsg.), Migration und Männlichkeiten. Berlin: agit-druck, S. 17-31.

Völter, Bettina; Dausien, Bettina; Lutz, Helma & Rosenthal, Gabriele (Hrsg., 2005). Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

von Engelhardt, Michael (2006). Biographie und Narration: zur Transkulturalität von Leben und Erzählen. In: Göhlich, Michael, Leonhard, Hans-Walter, Liebau, Eckart & Zirfas, Walter (Hrsg.), Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim & München: Juventa, S. 95-120.

Walter, Paul & Leschinsky, Achim (2007). Critical thinking und migrationsbedingte Bildungsbenachteiligung. Ein Konzept für die subjektive Auseinandersetzung mit schulstrukturellen Merkmalen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 53, 1, S. 1-15.

Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H. & Jackson, Don D. (1996). Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 9., unveränderte Aufl. Bern u. a.: Huber Hans.

Weber, Martina (2003a). Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske+Budrich.

Weber, Martina (2003b). Ethnisierungsprozesse im Schulalltag: AkteurInnen zwischen Struktur und Eigensinn. In: Badawia, Tarek; Hamburger, Franz & Hummrich, Merle (Hrsg.), Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt/M.: IKO, S. 242-253.

Weber, Martina (2005). "Ali Gymnasium" – Soziale Differenzen von SchülerInnen aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek & Hummrich Merle (Hrsg.), Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69-79.

Weissköppel, Cordula (2001). Ausländer und Kartoffeldeutsche. Identitätsperformanz im Alltag einer ethnisch gemischten Realschulklasse. Weinheim: Juventa.

Wellendorf, Franz (1973). Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim & Basel: Beltz.

Wernet, Andreas (2003). Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske+Budrich.

Westphal, Manuela (2004). Migration und Genderaspekte,
URL (Zugriff 10.05.2009): http://www.bpb.de/files/39WAAT.pdf

Willis, Paul (1979). Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt/M.: Syndikat.

Yildiz, Erol (2006). Identitätsdiskurs zu Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Soziologische Revue, Jahrgang 29, S. 36-50.

Transkriptionszeichen

(4)	=	Pause (Dauer in Sekunden; hier: 4 sek.)
Ja:	=	Dehnung (hier: jaaa)
Ja=ja	=	schneller Anschluss (hier: jaja)
'ja'	=	leise
viel-	=	Abbruch (hier: vielleicht)
(sagte er)	=	unsichere Transkription
( )	=	Äußerung ist unverständlich; die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der Äußerung
((lachend))	=	Charakterisierung parasprachlicher Handlungen oder Vorgänge

Sachregister

Ablaufmuster, institutionelles 105, 172
Adoleszenz 16, 39f., 105, 145, 173

Bewältigungsformen 11, 33, 37
Bildungsaspirationen 37-40, 63f., 74, 86ff., 92ff., 99-103, 132, 135-138, 145, 150, 154, 161, 164, 167, 169f., 173
Bildungsbenachteiligung 12, 14, 30-34, 37, 116, 174
Bildungserfolg 11, 29f., 38f., 58, 166, 181
Biografieforschung 41-44, 46, 49, 55

Chancengerechtigkeit 157, 176
Chancengleichheit 29, 92, 107, 169, 180

Defizit 17, 20, 22, 27, 29, 32f., 165, 179
Delegation 74, 93, 100, 119, 144f., 155, 161, 169, 175
Differenz 20ff., 24-29, 31, 33, 35f., 43, 48ff., 52, 66ff., 72, 90, 94, 106, 114, 117, 133, 139, 166, 171, 173, 178
Diskriminierung 10, 16, 21, 24, 26, 29, 32, 38ff., 63, 65, 74, 80, 92, 94, 96, 101f., 105, 107, 109f., 116f., 127, 129, 135f., 142, 144, 147, 168f., 172, 174, 176f.
Distinktionsinteresse 132, 141, 169
doing biography 45
doing gender 44f., 73, 95, 144, 177
doing student 36, 95, 144

Erkenntnisinteresse 11, 41f., 179
Erstsprache 59, 120, 123, 144, 175, 180

Ethnisierung 32, 36, 49, 58, 114, 116, 166, 169
Ethnizitätsgestaltung 34f., 75, 83, 94, 143

Frauen- und Geschlechterforschung 34, 44f.

Gleichheit 21, 26-29, 175, 181

Habitus, monolingualer 120f., 178
Handlungsschema, biografisches 158, 161, 171, 173
Hegemonie 23

Ich, mögliches 56, 71, 81, 91, 120, 146f., 175, 177
Identität
- kulturelle 20-26, 83
- narrative 9, 45, 52, 54f., 104, 178
Identitätsarbeit 9ff., 13, 18, 52-55, 104, 178
Identitätsforschung 17, 51
Identitätszustände (nach Marcia) 17, 146
Intersektionalität 45f.
Involvement 120, 153

Lebensgeschichte
- erzählte 45, 47f., 50, 57, 91-94, 102f., 131, 136, 141ff., 148, 151
- gelebte 47f., 57, 61, 64, 92f., 96, 105, 130-134, 136, 141f., 149f.
Leistungsprinzip, schulisches 19, 37f., 157, 169, 175, 177f.

Macht 9, 21, 25f., 49, 53, 68, 104, 140f.
Migrationsforschung 20f., 38, 40, 49
Monolingualität 29, 178

Passungsverhältnis 11, 34, 169
Patchwork-Identität 9, 35, 52
PISA-Studie(n) 14, 32, 179f.
Psychologie, narrative 52, 55

Rassismus 33, 106, 112-117, 127f., 135, 140, 155ff., 165f., 170

Selbstbild 11, 17, 25, 121, 147, 151, 177
Selbstentwurf 56, 79, 90, 176
Selbstzuschreibung 33, 75, 117
Sphäre 105f., 145f., 154, 157, 162, 168f., 173
Sphärenmanagement 121, 146, 152, 162
Statustransformation 38, 161, 167, 173
Stigma 66, 117, 125, 129, 144, 151, 176
Stigmamanagement 96, 147

Verlaufskurve 16, 96, 107ff., 121, 140, 168, 173

Wandlungsprozess 112, 115, 117, 121ff., 129ff., 140, 172

Zwei- und Mehrsprachigkeit 27, 29, 72, 179ff.

regener
publishers off mainstream

verlag irena regener berlin Wir setzen Qualitätsstandards jenseits des Mainstreams

Reihe Migrationsforschung

Herausgegeben von Georg Auernheimer & Wassilios Baros

Klaus-Dieter Reetz
Migration und schulischer Misserfolg italienischer Kinder
Bd. 1. 2007. 187 S., brosch., € 29,90. ISBN 978-3-936014-10-5.

Schahrzad Farrokhzad
"Ich versuche immer, das Beste daraus zu machen."
Akademikerinnen mit Migrationshintergrund: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und biographische Erfahrungen
Bd. 2. 2007. 368 S., brosch., 7 Tab., € 39,90. ISBN 978-3-936014-11-2.

Wassilios Baros, Franz Hamburger & Paul Mecheril (Hrsg.)
Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft
Die vielfältigen Referenzen interkultureller Bildung
Bd. 3. 2010. 275 S., brosch., 10 Abb. und 12 Tab., € 34,80. ISBN 978-3-936014-23-5.

Georg Auernheimer
Ungleichheit erkennen, Anderssein anerkennen!
Ausgewählte Texte über Unterricht, (interkulturelle) Bildung und Bildungspolitik
Bd. 4. 2010. 318 S., brosch., € 34,80. ISBN 978-3-936014-24-2.

Lisa Rosen
"In der fünften Klasse, das war dann ... wirklich so, dass ... wir erst mal unter Türken gewesen sind."
Eine biografieanalytische Studie zu Identitätskonstruktionen bildungsbenachteiligter Migrant(inn)en
Bd. 5. 2011. 202 S., brosch., € 34,80. ISBN 978-3-936014-25-9.

verlag irena regener berlin
ostseestr. 109
10409 berlin

fax: #49.30.42 85 67 62
www.regener-online.de
eMail: verlag@regener-online.de