



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Drei Kinder die in der Ausländerecke saßen“

Eine biographieanalytische Studie zu Migration und sozialer
Ungleichheit im Primarbereich

verfasst von / submitted by

Amanda Rohrmair, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on the
student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Mag.a Dr.in Nadja Thoma

Inhaltsverzeichnis

TEIL I – ANNÄHERUNG AN DAS FORSCHUNGSVORHABEN	3
1. Einleitung	3
2. Hinführung zur Forschungsfrage	6
3. Aufbau der Arbeit	9
TEIL II – THEORETISCHER UND METHODOLOGISCHER BEZUGSRAHMEN	12
4. Biographieforschung als theoretischer und methodischer Zugang zu Migration	12
5. Die Auseinandersetzung mit dem Begriff und Phänomen „Migration“ aus einer migrationspädagogischen Perspektive	16
5.1 Pädagogische Paradigmata als Resonanz auf migrationsgesellschaftliche Differenzverhältnisse	18
5.2 Die Erfindung und Etablierung der Differenzkonstruktion „Migrations- hintergrund“ als gruppenkonstituierende und ungleichheitsgenerierende Kategorie	20
6. Zentrale Theorien zur Erklärung sozialer Ungleichheit.....	22
6.1 Traditionelle Klassen- und Schichtmodelle: Die Kategorien Beruf, Bildung und Einkommen als Erklärung für die hierarchische Platzierung eines Individuums	23
6.2 Neuere Klassen- und Schichtmodelle: Modifizierte alte sowie neue Ungleichheitsdimensionen wie Geschlecht, Nationalität, Alter und Mentalitäten zur Erklärung sozialer Positionierung.....	27
6.3 Lebensstile und Milieus	31
6.4 Intersektionalität	36
7. Die Phänomene Stereotypisierung, Vorurteil und Diskriminierung und deren Bedeutung als Ordnungskategorien für gesellschaftliche Positionszuweisungen.....	39
8. Die Verknüpfung der bearbeiteten Konzepte zu Migration und sozialer Ungleichheit....	42
9. Methodologie und Methode	46
9.1 Datenerhebung mittels biographisch-narrativer Interviews.....	46
9.2 Das Kodierparadigma nach Strauss im Rahmen der Grounded Theory Methodologie	48

TEIL III – FALLDARSTELLUNG: ANALYSE DES EMPIRISCHEN MATERIALS & ERGEBNISPRÄSENTATION	49
10. Rekonstruktion der Vorgeschichten und sozialen Rahmungen der Interviewsituationen	51
11. Fallbeispiel: Jana-Joshana Jágr	53
11.1 Beschreibung der Erzählung: Jana-Joshana Jágr	55
11.2 Fallanalyse der schulbiographischen Passagen der Erzählung: Jana-Joshana Jágr	57
11.3 Analytische Abstraktion.....	70
12. Fallbeispiel: Tanja Tarik	73
12.1 Beschreibung der Erzählung: Tanja Tarik	74
12.2 Fallanalyse der schulbiographischen Passagen der Erzählung: Tanja Tarik	76
12.3 Analytische Abstraktion.....	89
13. Fallvergleich sowie Ergebnisse der Fallanalysen	92
14. Resümee/Ausblick.....	98
Literaturverzeichnis.....	104
Abbildungsverzeichnis	110
Transkriptionsnotation	111
Abstract	112

TEIL I – ANNÄHERUNG AN DAS FORSCHUNGSVORHABEN

1. Einleitung

Österreich ist ein Land mit überdurchschnittlich hoher Zuwanderung - auf europäischer Ebene liegt Österreich hinsichtlich des Anteils der Einwohner_innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu anderen Ländern im oberen Drittel. Beinahe jede fünfte Person, also fast 20% der österreichischen Bevölkerung, wiesen im Jahr 2015 einen Migrationshintergrund auf (Herzog-Punzenberger 2017, 23). Migration scheint demnach in Österreich eine nicht von der Hand zu weisende Tatsache zu sein, die nach Mecheril (2010, 11) gesellschaftliche Wirklichkeit maßgeblich mitbestimmt. Eine mögliche Bezeichnung für diese gesellschaftliche Wirklichkeit in Österreich ist „Einwanderungsgesellschaft“, doch weitaus passender erscheint der Ausdruck „Migrationsgesellschaft“, da dieser unter anderem Phänomene von Ein- und Auswanderung, aber auch Pendelmigration, mitberücksichtigt (Mecheril 2010,11). Migrationsprozesse und damit verbundene Phänomene bedingen jedoch Veränderungen und können daher mit gesellschaftlichen Herausforderungen verbunden sein (ebd., 10). So betrifft laut Mecheril (2010, 11f.; Hervorhebung i. O.) die *Tatsache der Migration* auch die Pädagogik, denn „gewohnte Praxen und Institutionalisierungsformen pädagogischen Handelns, auch pädagogische Selbstverständnisse und Programme, werden unter Bedingungen der Vielfalt von ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten und demokratisch nicht legitimierbarer Ungleichheit prekär bzw. in ihrem prekären Status sichtbar“. Denn bereits seit den 1970er Jahren gehört die Thematik der Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zum deutschsprachigen pädagogischen Diskurs (ebd., 12). In Anlehnung an Heath u.a. (2009) hält Riegel (2016, 201) zudem fest, dass auch weiterhin in Bezug auf soziale Herkunft und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitskontexte ungleiche Chancen im Bildungssystem und folglich auch für den Zugang zum Arbeitsmarkt bestehen. Dementsprechend kann geschlussfolgert werden, dass sich Benachteiligung im Bildungssystem, und damit verbundene schlechtere Ausgangslagen am Arbeitsmarkt, gravierend zum Nachteil auf die spätere gesellschaftliche Teilhabe an sozialen Positionen und Ressourcen von migrantisch positionierten Schüler_innen auswirken können, wodurch das gesellschaftliche Problem der sozialen Ungleichheit angesprochen wird. Es verwundert daher nicht, dass soziale Ungleichheit eng mit dem Thema Migration verknüpft ist (Herzog-Punzenberger 2017, 17).

Windolf (2009, 12) weist darauf hin, dass soziale Ungleichheit nicht nur in den letzten Jahrzehnten angestiegen ist, sondern auch zu einem zentralen Merkmal in modernen ausdifferenzierten Gesellschaften geworden ist. Der Anstieg von Arbeitslosigkeit, Armut sowie den unterschiedlichen Formen von Migration und damit in Verbindung stehende gesellschaftliche Verteilungsproblematiken in Europa führten in den letzten Jahren auch von Seiten der Sozial- und Bildungswissenschaft zu einer vermehrten Beschäftigung mit den Phänomenen gesellschaftlicher Ungleichheit und sozialer Ausgrenzung (Dausien u.a. 2016, 9).

Davon betroffen sind nicht nur Prozesse auf der Makro- und Mesoebene der Gesellschaft, sondern auch biographische Handlungs- und Erfahrungsräume von Individuen. Dabei rücken auch die Lebensverhältnisse von Personen und deren Bedingungen für gesellschaftliche Partizipation immer mehr in den Fokus der Betrachtung (Dausien u.a. 2016, 9). Denn soziale Ungleichheit liegt immer dann vor, wenn „die Möglichkeit des Zugangs zu allgemeinen verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/ oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/ oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhaft Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden“ (Kreckel 2004, 17). Dies betrifft Einkommensungleichheiten ebenso wie die ungleiche Verteilung von Bildung und kulturellen Gütern (Windolf 2009, 12). Burzan (2011, 7) merkt überdies an, dass besonders in modernen und differenzierten Gesellschaften, die sich durch große Unterschiedlichkeiten wie die Höhe des Einkommens und geschlechterbedingte Chancenungleichheit auszeichnen, die ungleiche Verteilung von Lebenschancen, und die damit verbundene Frage nach den zentralen Ursachen und Merkmalen sozialer Ungleichheit, ins Interesse der Aufmerksamkeit rückt. Zudem macht Burzan (ebd.) darauf aufmerksam, dass die Merkmals- und Ursachenzuschreibungen sozialer Ungleichheit in einer Gesellschaft selbst zu einem bestimmten Zeitpunkt, je nach theoretischem Hintergrund, unterschiedlich aufgefasst werden können. Soziale Ungleichheit kann somit als eine gesellschaftliche Konstruktion angesehen werden, die an die jeweilige historische Zeit gebunden ist und niemals „objektiv“ sein kann (ebd.). In diesem Zusammenhang wird soziale Ungleichheit als ein veränderbares Konstrukt aufgefasst, nach dessen Ursachen und Wandel geforscht werden kann. Nach den Ursachen für Ungleichheitsstrukturen bzw. ihrem Wandel zu forschen, stellt historisch gesehen keine Selbstverständlichkeit dar, denn erst in modernen Gesellschaften wird nicht mehr von „natürlichen“ oder auch „gottgegebenen“ Ursachen sozialer Ungleichheit ausgegangen,

sondern davon, dass Ungleichheit durch Menschen formbar und veränderbar ist. Die Ursachen und Mechanismen sozialer Ungleichheit gewinnen somit an gesellschaftlicher Bedeutung und rücken daher auch ins wissenschaftliche Interesse (vgl. z.B. Burzan 2011; Siebholz u.a. 2013; Stichweh, Windolf 2009).

Die Thematik der sozialen Ungleichheit im Bildungssystem – als ein Aspekt von sozialer Ungleichheit, der wie gezeigt wurde mit Migration zusammenhängt – erfreut sich, angestoßen durch Studien wie PISA, TIMMS oder IGLU, immer wieder Konjunkturen und einer regen wissenschaftlichen Auseinandersetzung (vgl. z.B. Becker, Lauterbach 2004; Georg 2006). Trotz des bereits länger bekannten Zusammenhangs von Bildungsungleichheit und ethnischer Herkunft (vgl. Baker, Lenhardt 1988, Nauck 1994) wurde erstmals durch die Ergebnisse der PISA-Studie zur Kenntnis genommen, dass Schüler_innen mit Migrationshintergrund ihr Begabungspotential in der Schule nicht ausschöpfen können und somit unter ihrer Leistungsfähigkeit (underachiever) bleiben (Diehm u.a. 2017, 14). Auch Riegel (2016, 101) hält in Bezug auf soziale Ungleichheit fest, dass Personen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund bzw. mit eigener oder familiärer Migrationsgeschichte, Benachteiligung im Kontext von formaler Bildung erfahren, und dass Bildungseinrichtungen, trotz bildungspolitischer Anstrengungen, solchen Ungleichheiten nicht effizient entgegenwirken bzw. diese aufheben können. So weisen Mecheril und Thomas-Olalde (2011, 121) darauf hin, dass Migration für „die ‚Ursache‘ des pädagogischen und steuerungs-politischen Bedarfs und Problems zu stehen“ scheint. Indem Migration gesellschaftlich als Problem deklariert wird, welchem man pädagogisch und politisch mittels Integration (als Bildungsziel) zu begegnen hat, wird Migration nicht als *gesellschaftliche Normalität* gesehen und dementsprechend thematisiert (ebd., 122; Hervorhebung i. O.). Nach Riegel existieren nämlich gerade auch im Bildungssystem (2016, 102), welches „gesellschaftliche Dominanz- und Machtverhältnisse“ widerspiegelt und zu Ein- und Ausgrenzung sowie zur Reproduktion bestehender Ungleichheitsverhältnisse beiträgt, Normalitätsvorstellungen. Dies kann insbesondere zum Nachteil sein für diejenigen Heranwachsenden, die den „impliziten Normalitätsvorstellungen (in denen dominante Geschlechter-, Klassen-, Ethnizitätsvorstellungen und Körpernormen zusammenwirken) nicht entsprechen können“ (ebd.).

Aus migrationspädagogischer Perspektive, die auch dieser Arbeit zu Grunde liegt und welche sich unter anderem auch mit der Repräsentation von Migrant_innen in der Öffentlichkeit und in Bildungsinstitutionen auseinandersetzt (Mecheril, 2010, 19), kann

festgehalten werden, dass der vorherrschende gesellschaftliche Umgang mit Migration in Europa als kritisch anzusehen ist, da dieser durch eine Defizit- bzw. Negativperspektive bestimmt wird, wodurch Migration als störend, fremd, bedrohend, sowie in Verbindung mit Kriminalität oder Armut betrachtet und zur Sprache gebracht wird (ebd., 2010, 8). Mecheril und Thomas-Olalde (2011, 121), konstatieren „dass Österreich eine von vielfältigen Differenzverhältnissen geprägte Migrationsgesellschaft ist und die ideologische Weigerung, diese Tatsache anzuerkennen, gesellschaftliche Ungleichheit (re)produziert und große Spannungen fortschreibt“ (ebd.), was in (Bildungs-) Biografien von Individuen zum Ausdruck kommen kann. Gerade die Grundschule sowie der Übergang in weiterführende Schulen zeigen sich durch die Erkenntnisse empirischer Bildungsforschung als bedeutende Weichenstellung und kritische Phase im Bildungsverlauf von Kindern (vgl. Klemm 2008; Maaz, Nagy 2009). Darüber hinaus schafft es die Grundschule als Bildungsinstitution nicht, Unterschiede, bedingt durch die soziale Herkunft, in den ersten vier Schuljahren auszugleichen (Dombrowski, Solga 2012, 66). Im Hinblick auf die Problematik der Bildungsungleichheit gewinnt daher der Primarbereich, auch in Bezug auf Migration und soziale Ungleichheit, nämlich durch den Anspruch auf Chancengleichheit, zunehmend an Aufmerksamkeit.

2. Hinführung zur Forschungsfrage

Wie bereits erwähnt wird von Seiten der Bildungsforschung, beispielsweise durch den in der „PISA-Studie von 2000“ aufgezeigten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und unzureichenden Schüler_innenleistungen, sowie formalen Schulmisserfolgen (Radtke 2004, 661) die Benachteiligung bestimmter marginalisierter Gruppen¹ im Bildungssystem thematisiert und problematisiert. Soziale Ungleichheit scheint demnach nach wie vor im Bildungssystem vorherrschend zu sein, was zu einer ungleichen Verteilung von Lebenschancen führen kann. Dabei bleibt aber weiterhin umstritten „inwieweit Bildungsungleichheiten innerhalb der Familien und Herkunftsmilieus tradiert werden bzw. inwieweit das Bildungssystem selber dazu beiträgt, Bildungsungleichheiten zu tradieren oder gar hervorzubringen“ (Krüger u.a. 2011, 8f.). Die Annahme natürlich bzw. genetisch begründeten Kompetenz- oder Leistungsvermögens als Ursache von Bildungsungleichheit wird seit den 1960er Jahren als biologistisch und gesellschaftsblind

¹ Die Benachteiligung bestimmter Randgruppen im Bildungssystem wird auch auf politischer Ebene diskutiert. So kritisiert beispielsweise Muñoz (2007, 22), der UN-Sonderberichterstatter für das Menschenrecht auf Bildung, in seinem Bericht die Ausgrenzung von Kindern bestimmter Randgruppen im Bildungssystem „wie beispielsweise Kinder aus unteren sozialen Schichten, Kinder mit Migrationshintergrund oder Kinder, die mit Behinderungen leben“.

dementiert (Diehm u.a. 2017, 8). So herrscht diesbezüglich ein wissenschaftlicher Konsens darüber, dass Ressourcen- und Begabungsunterschiede nicht „von Geburt an ungleich auf Geschlechter, ethnische Gruppen, Milieus oder Schichten verteilt“ sind (Kelle u.a. 2017, 65; Hervorhebung i. O.). Auch Jahrzehnte später – durch die aus den 60er Jahren hervorgebrachte Erkenntnis und Aufkommen der Thematik von Bildungsungleichheiten im Bildungssystem – verdeutlichen PISA Erhebungen, dass herkunftsbedingte Chancenungleichheiten nicht abgebaut werden konnten (Hofstetter 2017, 54), und dass die diesbezüglich oftmals genannte Kunstfigur für Bildungsbenachteiligung, die ‚katholische Arbeitertochter vom Land‘, vom ‚ausländischen Arbeitersohn‘ (Geißler 2005) abgelöst wurde. Ein solcher Wechsel der sogenannten Kunstfigur erfordert ebenso von Seiten der Forschung einen Paradigmenwechsel, sowie eine migrationspädagogische Perspektive, unter welcher Fragen thematisiert werden, „die bedeutsam sind für eine Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft.“ (Mecheril 2010, 19). So sind Kinder mit Migrationshintergrund stärker in Haupt- und Sonderschulen als in Gymnasien und Hochschulen vertreten (Diehm u.a. 2017, 14). Eine solche Verteilung auf Schultypen, und die damit verbundene Schlechterstellung durch das Bildungssystem von Kindern mit Migrationshintergrund, wird von Seiten der Migrationspädagogik als *produktive Positionierung* verstanden, die als gesellschaftliche Unterscheidungspraxis zwischen Migranten und Nicht-Migranten wirkt und der Schule überlagert ist (Dirim, Mecheril 2010, 123; Hervorhebung i. O.). Bildungsbenachteiligte oder laut Hofstetter (2017, 54f.) Bildungsverlierer_innen bleiben auch weiterhin Kinder aus schwächeren sozialen Schichten. Zudem weist der Autor daraufhin, dass es in Anlehnung an Birnbaum und Kieffer (2005) sowie Lischer (2003) eine große Übereinstimmung zwischen „der Migrationsbevölkerung und ihrer Zugehörigkeit zu einer tieferen sozialen Schicht gibt“ (Hofstetter 2017, 55). Diese defizitorientierte Grundannahme eines Zusammenhangs muss jedoch kritisch betrachtet werden, da die Zuordnung von Personen mit Migrationshintergrund zu einer schwächeren sozialen Schicht oftmals vorrangig auf Grund von ökonomischen Aspekten erfolgt, jedoch im Sinne Bourdieus für die Zugehörigkeit zu einer Klasse oder Schicht nicht nur das ökonomische Kapital sondern auch das kulturelle und soziale Kapital eine Rolle spielen (Bourdieu 1997, 182).

In Bezug auf den Forschungsstand zu Bildungsungleichheit im Kontext von Schule hält Hofstetter (2017, 58) pointiert fest, dass nach wie vor auf Theorien aus den 60er und 70er Jahren rekuriert wird. Dabei sind im wissenschaftlichen Diskurs zwei entgegengesetzte Denktraditionen zu identifizieren. Ansätze, die der ersten Denktradition verpflichtet sind,

sehen Bildungsteilnehmende im Sinne einer Leistungsmeritokratie als eigenverantwortlich für ihren Statuserwerb und der Selektion im Bildungssystem. Durch die Leistungsunterschiede wird die Bildungsungleichheit verschiedener Bevölkerungsgruppen erklärt, was den Anspruch auf Chancengleichheit, der von Schule gewährleistet werden soll, unterläuft. Dennoch kommt der Schule und dem pädagogisch Professionellen in diesen Ansätzen eine neutrale Position zu (ebd. 2017, 58). In zahlreichen Publikationen, die diesem Ansatz folgen, meist von Seiten der quantitativen Ungleichheitsforschung, wird auf das entscheidungs- und werterwartungstheoretische Modell von Boudon (1974), welches Bildungsungleichheit durch primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft erklärt, Bezug genommen (vgl. Becker 2000; Maaz u.a. 2009; Becker und Lauterbach 2004). Laut Boudon (1974) sind für die Reproduktion sozialer Bildungsungleichheit die ökonomischen Ungleichheiten zwischen sozialen Schichten ausschlaggebend und nicht die Schule, weshalb die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse notwendig wäre, um Bildungsungleichheiten entgegenzuwirken.

Ansätze, vor allem die qualitative Ungleichheitsforschung, die der entgegengesetzten Tradition folgen, und Schule sowie ihre Akteur_innen für die Reproduktion von sozialen Ungleichheiten in den Blick nehmen, gehen auf Bourdieu und Passeron (1971) sowie Cicourel und Kitsuse (1968) zurück (Hofstetter 2017, 58f.). Bourdieu und Passeron (1971), auf die vielerorts rekurriert wird, gehen davon aus, dass das Bildungssystem soziale Ungleichheiten nicht ausgleicht oder abbaut, sondern geradezu erhält bzw. verstärkt (Hofstetter 2017, 50). Dies geschieht durch die „Illusion der Chancengleichheit“, da das Bildungssystem soziale Klassen aktiv reproduziert, „indem es herkunftsbedingte kulturelle Privilegien als individuelle Leistungen taxiert, die objektiv nach meritokratischen Kriterien gemessen worden sind.“ (ebd., 51). So geht Bourdieu von einer mangelnden schichtbezogenen Passung zwischen Schule (Schulumilieu mit mittelschichtsorientiertem Habitus) und Elternhaus (Herkunftsmilieu abhängig von der jeweiligen Klassenlage) aus, was zu einer Weitergabe von Bildungsungleichheit führt (Diehm u.a. 2017, 9). Ganz allgemein sind nach Hofstetter (2017, 59) interaktionistische und organisationstheoretische Modelle, die sich mit den Institutionen als Reproduktionsinstanz von Bildungsungleichheit auseinandersetzen, verhältnismäßig wenig vertreten. In Anlehnung an Cicourel und Kitsuse (1963, 1968) zeigten Gomolla und Radtke (2002) auf, dass Prozesse, Selektionsentscheidungen und Routinen von Schulakteur_innen, die nicht unbedingt bewusst diskriminierend sein müssen, abweichende Schulkarrieren produzieren und in Folge dessen bei Schüler_innen mit Migrationshintergrund zu systematischer institutioneller

Diskriminierung führen können (Hofstetter 2017, 9). Im Gegensatz zu den älteren Ansätzen von Boudon (1974) und Bourdieu (1971) setzen sich Gomolla und Radtke (2002) explizit mit Bildungsungleichheit in Bezug auf Schüler_innen mit Migrationshintergrund auseinander, was daher auch für diese Arbeit von Relevanz ist.

Im Kontext von Schule konnte ein Forschungsmangel in Bezug auf die Mechanismen von Bildungsbenachteiligung auf Grund des Migrationshintergrunds festgestellt werden (Solga, Dombrowski 2012, 80). Helsper (2008, 940) weist außerdem auf die bislang wenig zufriedenstellenden biographischen Analysen, in Bezug auf unterschiedliche (ethnische) Schüler_innengruppen und Schulformen, hin. Ein weiteres Forschungsd desiderat besteht zudem für die Beleuchtung des Zusammenhangs von Schüler_innenbiographien „sozialer Herkunft, Habitus und Lebensführung“ (Helsper 2008, 940). Ebenso zeigte sich in der Auseinandersetzung mit dem Thema sozialer Ungleichheit bzw. Bildungsungleichheit, dass ein theoretischer sowie empirischer Schwerpunkt in der Übergangsforschung, also konkret auf den Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I, liegt und die Volksschule als erste Instanz im Schulsystem als eigenständige und durchgehende Phase nur marginal Beachtung findet. Der dargelegte Forschungsmangel und die bisherige theoretische Auseinandersetzung führen zu folgender Fragestellung:

Wie haben migrantisch positionierte Personen die biographische Phase des Primarbereichs im Hinblick auf soziale Ungleichstellungen erlebt?

In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass der Volksschulzeit in ihrer gesamten Zeitspanne, im Hinblick auf erste Berührungspunkte mit der Institution Schule, für die Deutungs- und Erfahrungsperspektiven von Subjekten in Bezug auf Prozesse der Ein- und Ausgrenzung im Bildungssystem (ebd.) und somit auf ihre Bildungsbiographie eine besondere Bedeutung zukommt. So gilt es aus biographiewissenschaftlicher Perspektive zu erforschen, wie sich trotz empirisch belegter individueller Lebenslaufmuster, „Differenzen zwischen gesellschaftlichen Klassen, Lebenslagen und Zugehörigkeitsverhältnissen reproduzieren und sich möglicherweise auch neue Ungleichheitsverhältnisse herausbilden“ (Dausien u.a. 2016, 13).

3. Aufbau der Arbeit

Im Teil II der Arbeit des theoretischen Bezugsrahmens werden mit Dausien (2006) zunächst die Grundannahmen der Biographieforschung (Punkt 4.), nämlich die Untersuchung komplexer Prozesse, die sich im Wechselspiel von Zeit, Gesellschaft und Subjekt in den

Biographien von Individuen ergeben, mit dem Ziel Theorien mittlerer Reichweite zu generieren, skizziert. Weiters erfolgt im darauffolgenden Punkt 5. mit Mecheril u.a. (2010) die Auseinandersetzung mit dem Begriff und Phänomen „Migration“ aus einer migrationspädagogischen Perspektive, welche unter anderem aufzeigt, wie Personen als Migrant_innen erst konstituiert werden. Nachfolgend im Punkt 5.1 findet mit Mecheril u.a. (2010) eine nähere migrationswissenschaftliche Bearbeitung der paradigmatischen Ansätze der „Ausländerpädagogik“, der „Interkulturellen Pädagogik“ und der „Migrationspädagogik“, die als pädagogische Antworten auf migrationsgesellschaftliche Differenzen gesehen werden, statt. Zudem wird im Punkt 5.2 die Erfindung und Etablierung der Differenzkonstruktion „Migrationshintergrund“ durch die Wissenschaft, die Einzug in Publikationsmedien fand und eine ‚Wir-Sie‘ Konstellation konzipiert, deren ungleichheitsgenerierende Dimension mit Stošić (2017) und deren Bedeutung für die Sozialstrukturanalyse mit Scherr (2014) herausgearbeitet.

Für die Auseinandersetzung mit dem Phänomen sozialer Ungleichheiten bedarf es einer Diskussion der zentralen Theorien zu sozialer Ungleichheit (Punkt 6.). Dies ist notwendig, um eine wissenschaftliche Ausarbeitung der differenzierten Auffassungen von sozialer Ungleichheit zu ermöglichen und darzustellen. Um die klassischen Ansätze (Punkt 6.1), nämlich die Klassen- und Schichtmodelle sozialer Ungleichheit, die sich entweder vorrangig auf ökonomische Aspekte bzw. auf die Beschreibung ungleicher Lebensbedingungen und somit ungleicher Lebenschancen fokussieren, sowie modernere Klassen- und Schichtmodelle (Punkt 6.2), welche die Kritikpunkte an den klassischen Ansätzen zu überwinden und neben vertikalen Strukturen auch „neue“, nämlich horizontale Ungleichheiten zu berücksichtigen versuchen, darzustellen, werden die zentralen Theorien sozialer Ungleichheit anhand von Burzan (2011) herangezogen. Für die Herausarbeitung der Lebensstile und Milieu Ansätze (Punkt 6.4), die im Gegenteil zu den herkömmlichen Klassen- und Schichtansätzen von keiner unmittelbaren Kausalität von Werten und Verhaltensweisen ausgehen und damit ein Gegenmodell darstellen, sowie die Vereinigung von Klassen und Lebensstilen in einem Modell nach Bourdieu, bei der die Kapitalstruktur neben der sozialen Laufbahn und dem Kapitalvolumen für die soziale Position eines Individuums ausschlaggebend sind, wird ebenfalls das Einführungswerk von Burzan (2011) herangezogen.

Unter Berücksichtigung der Positionen von Solga (2009), Bolte und Hradil (1988) und ihrem Blickwinkel auf die genannten Theorien soll eine differenziertere Erarbeitung dieser

Theorien zu sozialer Ungleichheit ermöglicht werden. In der Ausarbeitung der genannten Modelle sozialer Ungleichheit wird zudem versucht, auf die Begründer_innen oder bekannten Vertreter_innen dieser Position und ihrer diesbezüglichen Publikation Bezug zu nehmen. Im Anschluss daran wird der Intersektionalitätsansatz (Punkt 6.4.), welcher mittels eines gemeinsamen Orientierungsrahmens verschiedene soziale Kategorien sozialer Ungleichheit, theoretische Ansätze und Analyseebenen verbindet, anhand der Beiträge von Walgenbach, (2012), Rommelspacher (2009) sowie Aulenbacher und Riegraf (2012) dargestellt. Dabei wird mittels des Konzepts aufgezeigt, dass es der Intersektionalität nicht um die additive Berücksichtigung mehrerer sozialer Ungleichheitskategorien geht, sondern um die Analyse der Verwobenheit und des Zusammenwirkens von (mehreren) sozialen Ungleichheiten. Eine Auseinandersetzung mit Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierung (Punkt 7.) kann in Bezug auf das biografische Material für die Arbeit relevant sein. Denn nach Scherr (2014) führt deren Entstehung und Funktion dazu, dass Schlechterstellungen besonders bei rassistischen und ethnisierenden Diskriminierungen legitimiert werden, so dass sie in einem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Positionszuweisungen stehen. Für die Bearbeitung der Entstehung, Funktion bzw. Konsequenz von Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierung in Bezug auf Migration, nämlich als differenzerzeugende exkludierende Ordnungskategorien, werden die Beiträge von Bernstein und Inowlocki (2014), Mecheril und Melter (2011) verwendet. Eine solche theoretische Einbettung erscheint als Basis für die Interpretation der im Folgenden durchgeführten Interviews im Sinne *sensibilisierender Konzepte* als sinnvoll (vgl. Kelle 1994, 1995; Dausien 1996). Die Verknüpfung der herausgearbeiteten Konzepte zu Migration und sozialer Ungleichheit findet im Punkt 8. statt. Für die Datenerhebung wurde das biographisch-narrative Interview (Punkt 9.1), auf Grund des Prinzips der Offenheit, ausgewählt. Der Ansatz der Biographieforschung erscheint für die Erforschung von Migrationsphänomenen in besonderer Weise geeignet zu sein, worauf in Punkt 9.2 der Arbeit genauer eingegangen wird. Als Forschungsdesign für die Erarbeitung des empirischen Materials wurde die Grounded Theory nach Strauss als methodologisches Rahmenkonzept (Punkt 9.2) gewählt.

Im Kapitel III der Arbeit erfolgt die Darstellung und die Interpretation der biographisch-narrativen Interviews, welche anhand der konkreten Falldarstellungen (Punkt 11. & 12.) individuelle Erlebnisse und Erfahrungen im Kontext des Primarbereichs darlegen können. Durch die Interviews mit Personen mit Migrationshintergrund, welche in Österreich die Volksschule besucht haben, können Hinweise auf soziale Ungleichheitsverhältnisse, die Perspektive Betroffener sowie des Aufnahmelandes und „biographische Prozesse im

Kontext von Migration“ (Siouti 2018, 226) rekonstruiert werden. Überdies kann mittels der Interviews erarbeitet werden, ob sich die Ergebnisse der theoretischen Ausarbeitung in den Interviews widerspiegeln, bestehende Theorien ergänzt bzw. neue Theorien generiert werden können. Im Anschluss an die Falldarstellung und Beschreibung der Erzählung (Punkt 11.1 & 12.1) erfolgt die Fallanalyse des jeweiligen Fallbeispiels (Punkt 11.2 & 12.2) sowie die jeweilige Analytische Abstraktion (11.3 & 12.3). Darauffolgend im Punkt 13. findet die Fallkontrastierung statt. Auf Ebene der Einzelfallanalyse ergaben sich bei der Feinanalyse der ausgewählten Kernstellen folgende Schlüsselkonzepte: *Soziale bzw. migrantische Positionierung, Diskriminierungserfahrung in der Schulzeit, Normalitätskonstruktionen und Auswirkung der migrantischen Positionierung*, die im Fallvergleich (Punkt 13.) dieser Arbeit dargelegt werden. Die Rückbindung der bisher dargestellten Kapitel zur theoretischen Ausarbeitung dieser Arbeit sowie ein Resümee stellen den letzten Teil (Punkt 14.) dieser Arbeit dar.

TEIL II – THEORETISCHER UND METHODOLOGISCHER BEZUGSRAHMEN

4. Biographieforschung als theoretischer und methodischer Zugang zu Migration

Seit dem Beginn der Migrationsforschung in der Chicago School of Sociology („The Polish Peasant in Europe and America“)² stellt die Biographieforschung ein zentrales Konzept zur Untersuchung von Migrationsprozessen dar (vgl. z.B. Dausien 2006; Siouti 2013). Für die dargelegte empirische Studie wurde ebenfalls der Ansatz der Biographieforschung als methodischer Zugang gewählt, da dieser für die Erforschung von Migrationsphänomenen in besonderer Weise geeignet erscheint. Somit wird diese Arbeit theoretisch und methodologisch in der Biographieforschung verortet. Dabei ist anzumerken, dass Biographieforschung nicht als klar abgegrenzte und definierte Methode anzusehen ist, sondern vielmehr als eine Forschungsperspektive, die in verschiedenen Disziplinen Anwendung findet, beispielsweise im deutschsprachigen Raum in der Soziologie und der Erziehungswissenschaft. Biographieforschung als qualitativer Forschungsansatz bedient sich vorrangig qualitativer Methoden, jedoch können auch quantitative Daten ergänzend hinzugezogen werden (Dausien 2006, 59). Das Datenmaterial, welches analysiert wird,

² Siehe die klassische Studie über polnisch-amerikanische Migrationsprozesse von den beiden Soziologen der Chicago School Isaac Thomas und Florian Znaniecki (1958) die als Pionierarbeit der biographischen Forschung in der Soziologie angesehen wird (Apitzsch 2006, 500).

meist Texte (Tagebücher, Autobiographien, Arztberichte, Briefe etc.), aber hauptsächlich erhobene Interviews, haben die Lebensgeschichten der Protagonisten zum Thema. Hierbei können unterschiedliche hermeneutische Verfahren bei der Auswertung zum Einsatz kommen. Trotz Unterschiedlichkeiten, je nach Schule ist den verschiedenen Verfahren der Auswertung eine theoriebildende Einstellung, ein fallrekonstruktives Vorgehen und das Prinzip der Abduktion gemeinsam. Zudem werden Kernelemente der Diskursanalyse und der Grounded Theory - Verschränkung der Datenerhebung und Datenanalyse und das theoretische Sampling - mit einbezogen. Das Anliegen der Biographieforschung ist es, komplexe Prozesse zu untersuchen, die sich im Wechselspiel von Zeit, Gesellschaft und Subjekt in den Biographien von Individuen ergeben mit dem Ziel theoretische Konzepte bzw. Theorien mittlerer Reichweite zu generieren (ebd.). Besonders indiziert sind Ansätze der Biographieforschung für Fragestellungen, die prozesshafte soziale Phänomene und die Perspektive der beteiligten Subjekte fokussieren. Dausien (2006, 59) konstatiert, dass der Forschungsansatz gerade dafür geeignet ist, um soziale Prozesse zu verstehen, sozialen Wandel anhand von Lebensgeschichten zu untersuchen, den „Eigensinn“ von Lernprozessen herauszuarbeiten sowie für eine gesellschaftliche Analyse anhand von Lebensläufen und biographischen Deutungsmustern der Individuen durchzuführen (ebd.). Nach Fischer und Kohli (1987, 26; Hervorhebung i. O.) ist der Forschungsgegenstand der Biographieforschung die Biographie als „sozialweltliches Orientierungsmuster“ und „soziales Konstrukt“ und nicht das Individuum selbst. Aus zwei Blickwinkeln kann dieses Konstrukt betrachtet werden, nämlich als „Lebenslauf“ bezogen auf gesellschaftliche Institution und als individuelle kulturelle Identität, die sich historisch herausgebildet hat und die Vergesellschaftung der Individuen gestaltet (Kohli 1985; Hahn 2000). Demnach geben biographische Analysen Auskunft über Vergesellschaftungskonzepte, auch im Hinblick auf damit verbundene Prozeduren und Praktiken wie beispielsweise Inklusion und Exklusion. „Sie geben ebenso darüber Auskunft, wie Individuen sich selbst in gesellschaftlichen Kontexten verorten, wie sie sich als handlungsfähige Subjekte artikulieren und wie sie im Verlauf ihres Lebens Erfahrungen und Deutungen aufbauen und verändern“ (Dausien 2006, 60).

Biographieforschung folgt den Prämissen des Interpretativen Paradigmas, nämlich, dass die soziale Wirklichkeit immer eine bereits interpretierte Wirklichkeit ist. Dies macht es erforderlich, um das Denken und Handeln von Individuen zu „verstehen“, die Interpretationen der Akteur_innen von Selbst und Welt zu rekonstruieren, die implizit im Sprechen und Handeln hergestellt werden dessen sich die Individuen selbst nicht

zwangsläufig bewusst sind (ebd., 60f.). Daher soll der implizite Sinn durch rekonstruktive Forschung aufgedeckt werden oder in Bezug auf Schütz (1971, 7) kann gesagt werden, Biographieforschung entwickelt „Konstruktionen zweiten Grades“, also „Konstruktionen jener Konstruktion, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden“. Das narrative Interview, welches von Schütze (1983) entwickelt wurde, eignet sich besonders dafür, die biographischen Konstruktionsprozesse aus der Perspektive der Individuen adäquat erfassen zu können (Dausien 2006, 61). Durch das Erhebungsverfahren des narrativen Interviews wird die Sinngebung und die Art und Weise der Darstellung dem/ der Interviewten selbst überlassen und so entsteht das Prinzip der Offenheit. Die biographischen Erzählungen entstehen dabei in einem bestimmten sozialen Raum und sind in interaktive und historisch-soziale Kontexte verwoben, durch welche sie *geformt* werden (ebd.; Hervorhebung i. O.). Durch neu gemachte Erfahrungen wandelt sich fortwährend die Lebensgeschichte des Individuums. Bei der Fallanalyse soll das Besondere der einzelnen Biographie oder deren Präsentation sowie das Allgemeine im Besonderen entdeckt werden. Fallvergleiche sind zwar nicht notwendig, da die Rekonstruktion des Allgemeinen auch auf der Ebene des Einzelfalles möglich ist, aber durchaus sinnvoll (ebd.). Das Allgemeine „wird nicht anhand des Kriteriums der Häufigkeit bestimmter ‚Elemente‘ oder Merkmale im Material ermittelt, sondern auf dem Weg der Abduktion, durch die Entdeckung und das Herausarbeiten *typischer Muster* oder *Strukturen*, die einen Zusammenhang von Elementen darstellen, die in ihrer fallspezifischen Ausprägung höchst unterschiedlich sein können, aber dennoch als Zusammenhang, als typische Konfiguration erkennbar sind“ (Dausien 2006, 62; Hervorhebung i. O.).

Mecheril (2010, 75) sieht zudem in Anlehnung an Aitzsch (2006) „Biographie“ als Antwort auf die zunehmend schwieriger werdende Herausforderung der Vergesellschaftung, die sich gerade im Hinblick auf Migration, nämlich in Bezug auf die Ausbildung der eigenen Geschichte, problematisch gestalten kann. Aus diesem Grund war seit ihren Anfängen im 20. Jahrhundert Biographieforschung auch vor allem Migrationsforschung. Für die Erforschung komplexer Migrationsprozesse sowie zur Erfassung der subjektiven Lebenswelt Betroffener, wie es auch die Fragestellung der vorliegenden Arbeit vorsieht, eignet sich demnach der qualitative biographische Forschungsansatz in besonderer Weise. Denn das Anliegen der Biographieforschung ist es, komplexe Prozesse zu untersuchen, die sich im Wechselspiel von Zeit, Gesellschaft und Subjekt in den Biographien von Individuen ergeben (Dausien 2006, 59) und insbesondere unter Bedingungen von Migration stattfinden können. Zudem können biographische Analysen Auskunft über Vergesellschaftungskonzepte und

deren Praktiken wie z.B. Inklusion und Exklusion geben, sowie darüber wie „Individuen sich selbst in gesellschaftlichen Kontexten verorten“ (Dausien 2006, 60) was ebenfalls für migrationswissenschaftliche Fragestellungen von Bedeutung ist.

Eine Gemeinsamkeit der beiden Forschungsansätze ist die Auseinandersetzung mit Normalitätskonstruktionen. Angesichts der in der Biographieforschung in den 1980er angestoßenen theoretischen sowie empirischen Auseinandersetzung mit dem Konzept der ‚Normalbiographie‘ und allgemein mit Normalitätsannahmen, welche auch im eigenen Forschungsprozess (re)produziert werden, gilt die resultierende „kritisch-reflexive Distanzierung zu Gegenstand und Methode ... seitdem als Qualitätsausweis der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Biographien“ (Dausien, Mecheril 2006, 155; Hervorhebung i. O.). Dabei ist es laut Dausien und Mecheril (2006, 161) kein Zufall, dass Konstruktionen von Normalitäten in Biographien stattfinden. Vielmehr stellen Biographien einen gesellschaftlichen Ort für Konstruktionen von Normen und Normalität dar. Denn die in Normalitätsvorstellungen beinhaltete konträre „Kategorisierung ‚normal‘/nicht normal“ verweist“ auf die Produktivität *kultureller und sozialer Normen* für eine gesellschaftlich annehmbare bzw. anerkannte Biographie (ebd., 160f.; Hervorhebung i. O.).

Auf Grund der Tatsache, dass Migrationsphänomene gesellschaftliche Normalitäten aufzeigen, aber auch herausfordern können, findet ebenfalls von Seiten der Migrationsforschung eine Beschäftigung mit Normalität statt. Dabei beschreibt Migrationsforschung nicht nur Normalitätsordnungen und deren mittels Migration stattgefundenen Wandel, sondern ist auch nach Dausien und Mecheril (2006, 155) „im Hinblick auf (Nicht-)Normalität produktiv“. Denn am Maßstab der dominanten Normalität orientiert, wird die ‚Migrationsbiographie‘ als Abweichung markiert und ausgesondert, doch ist sie nur ein Konstrukt, das lediglich im Kontrast und in der Relation zum Konstrukt einer ‚Normalbiographie‘ existiert (ebd., 171). So befinden sich Migrationsbiographien stets im Spannungsfeld zwischen dominanter Normalität und lokalen Normalitäten (ebd.).

Eine empfundene bzw. vermutete Abweichung von biographischen Erwartungsmustern und Normalitäten kann daher ein biographisches Format, eine Narration, als Erklärungsschema in Gang setzen (ebd., 167f.). Als Zuordnungspraxis ist ‚Biographie‘ dabei deutlich aufwändiger als beispielsweise ‚Physiognomie‘ oder ‚Name‘, da eine autobiographische Erzählung in Folge einer Irritation dargeboten werden muss (ebd., 168; Hervorhebung i. O.). Eine Lebensgeschichte, die von Normalerwartungen abweicht, wie z.B. eine Migrationsbiographie kann im Zuge ihrer Erzählung „unter Umständen in den

Toleranzrahmen ‚möglicher Biographien‘ eingefügt werden und damit das Spektrum von Normalerwartungen zugleich“ erweitern wie auch verändern (ebd., 173; Hervorhebung i. O.). Die Definition des Begriffs „Migration“ sowie die diesbezügliche migrationswissenschaftliche Klärung finden im nächsten Punkt der Arbeit statt.

5. Die Auseinandersetzung mit dem Begriff und Phänomen „Migration“ aus einer migrationspädagogischen Perspektive

Es gibt eine Vielzahl von Termini in Bezug auf Migrationsphänomene, wie beispielsweise die Bezeichnung „Migrationshintergrund“. Solche Bezeichnungen sind unter anderem auch für Bildungskontexte relevant, da sie die Grundlage für Zuweisungen oder Kategorisierungen von Heranwachsenden ermöglichen bzw. autorisieren. Aus Sicht der Migrationspädagogik, die sich kritisch mit Migrationsbegriffen auseinandersetzt, sind solche (alltagstheoretischen) Definitionen, welche sich zumeist nur auf territoriale Wanderungsprozesse beschränken, als problematisch anzusehen, wie anhand nachfolgender kritischer Auseinandersetzung mit populären Begriffsbestimmungen dargelegt wird.

Die Institution Statistik Austria, welche Daten über die wirtschaftlichen, demographischen, sozialen, ökologischen und kulturellen Gegebenheiten in Österreich bereitstellt, definiert in Anlehnung an die Wirtschaftskommission für Europa der Vereinten Nationen (UNECE) den Begriff „Migrationshintergrund“ folgendermaßen: „Als Personen mit Migrationshintergrund werden ... Menschen bezeichnet, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Diese Gruppe lässt sich in weiterer Folge in Migrantinnen und Migranten der ersten Generation (Personen, die selbst im Ausland geboren wurden) und in Zuwanderer der zweiten Generation (Kinder von zugewanderten Personen, die aber selbst in Österreich zur Welt gekommen sind) untergliedern.“³

Hingegen fasst die Magistratsabteilung 17 „Integration & Diversität“ den Begriff „Migrationshintergrund“ weiter und bezeichnet damit Personen, die „selbst im Ausland geboren (wurden; Anm.d.V.) oder ... mindestens einen im Ausland geborenen Elternteil“⁴ aufweisen.

Die bisher genannten Definitionen ziehen ausschließlich eine staatliche Grenzüberquerung als Kriterium für Migration heran. Im Gegensatz dazu bezeichnen Castro Varela und Mecheril (2010, 35) Migration als „biografisch relevante Überschreitung kulturell,

³ Statistik Austria (2008): Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund. online: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html

⁴ MA17 (2017): Integration und Diversität. Daten und Fakten zur Migration 2017 – A-Stadter Bevölkerung. online: <https://www.A-Stadt.gv.at/menschen/integration/grundlagen/daten.html>

juristisch, lingual und (geo-) politisch bedeutsamer Grenzen“. Von Bedeutung im Zusammenhang von Migration sind nach Castro Varela und Mecheril (ebd.) daher die Veränderung bzw. der Erhalt des Bestehenden, sowie die (politische und alltagssprachliche) Diskussion und Festlegung von Grenzen im territorialen aber auch symbolischen Sinn, sprich in Bezug auf Zugehörigkeit, sowie der Umgang mit Heterogenität und Differenz innerhalb solcher Grenzen. Denn wer „als ‚Migrant/ in‘ gilt, ist nicht allein Ergebnis kontextspezifischer, lokaler Praxen, sondern zugleich von übergeordneten allgemeinen Diskursen bestimmt“ so Castro Varela und Mecheril weiter (ebd., 37f.). Der Diskurs über Migration orientiert sich dabei an Normalitätserwartungen bzw. -Abweichungen, da Migrant_innen in einer Einwanderungsgesellschaft zwar als ‚normal‘ gelten, zugleich aber die Fremden, Anderen, Nicht-Normalen sind, die von der Vorstellung des Normaltypus abweichen (ebd., 37). Es geht somit nicht nur um die territorialen Grenzen sondern auch um die symbolischen Grenzen im Sinne von Zugehörigkeit, so dass Zugehörigkeitsverhältnisse durch Migration problematisiert werden (Mecheril 2004, 42f.).

Darüber hinaus weisen Castro Varela und Mecheril (ebd., 38) darauf hin, dass Menschen, obwohl sie im binnennationalen Kontext gewandert sind und trotz für sie relevanter subjektiven und intersubjektiven Konsequenzen, nicht als Migrant_innen bezeichnet werden. Andersrum werden Personen als Migrant_innen bezeichnet, die selbst überhaupt nicht gewandert sind. Demnach ist die Erfahrung der Wanderung nicht das ausschlaggebende Kriterium für die Bezeichnung einer Person als Migrant_in, sondern die „*zugeschriebene Abweichung von Normalitätsvorstellungen im Hinblick auf Biografie, Identität und Habitus*“ (Castro Varela, Mecheril 2010, 38; Hervorhebung i. O.). Dabei können zwei Modi in Hinblick auf die Nennung der Migrationsanderen⁵ differenziert werden, nämlich die formelle und die informelle Festlegung. Für erstere ist die Staatsangehörigkeit das wichtigste Kennzeichen formeller nationaler Zugehörigkeit, wohingegen die informelle Festlegung von Zugehörigkeitsdiskursen, also auch alltagsweltliche Regelungen, bestimmt wird (Castro Varela, Mecheril. 2010, 39f.). Die formelle Festlegung, beruhend auf Staatsangehörigkeit, so wie sie die Definition der Statistik Austria und der Magistratsabteilung 17 vorsieht, übersieht die von Castro Varela und Mecheril (2010, 35) genannten kulturell, lingual und politisch, juristisch und vor allem subjektiven relevanten Überschreitungen von Grenzen und greift demnach zu kurz. Überdies

⁵ Die Bezeichnung „Migrationsandere“ geht auf Mecheril (2010, 17; Hervorhebung i. O.) zurück und soll deutlich machen, dass die Unterscheidung von Migrant_innen und Nicht-Migrant_innen nicht per se existiert, sondern ausschließlich als *relationale Phänomene* der Migrationsgesellschaft zu verstehen sind. Zudem soll das Kunstwort „Migrationsandere“ die Problematik der Festschreibung und Pauschalierung zum Ausdruck bringen (ebd.).

stellt die informelle Festlegung durch Zugehörigkeitsdiskurse⁶ einen nicht zu vernachlässigenden Aspekt für die Positionierung als Migrant oder Migrantin dar. So werden, wie bereits erwähnt, durch Migration nicht nur (territoriale und symbolische) *Grenzen* sondern auch Zugehörigkeitsverhältnisse problematisiert (Castro Varela, Mecheril 2010, 35; Hervorhebung i. O.).

Die durch Migrationsphänomene bestätigten und sind ebenfalls Gegenstand und Beschäftigung der Migrationspädagogik. Denn zu ihren Aufgaben zählt die „Frage, wie *der und die Andere* unter Bedingungen von Migration erzeugt wird und welchen Beitrag pädagogische Diskurse und pädagogische Praxen hierzu leisten“ und insbesondere wie Zugehörigkeitsordnungen in Bildungskontexten hergestellt, reproduziert bzw. verschoben werden (Mecheril 2004, 19; Hervorhebung i. O.). Eine migrationspädagogische Perspektive nimmt dabei Ordnungen des Unterscheidens⁷, welche Hierarchisierungen und die Herstellung der Differenz zwischen „Anderen“ und „Nicht-Anderen“ beinhalten, in den Blick. Gemeint ist dabei im pädagogischen Kontext, in Bezug auf Migration, der *natio-ethno-kulturelle Andere* (ebd.; Hervorhebung i. O.). Die pädagogische Reaktion auf die Wahrnehmung und den Umgang mit dem *natio-ethno-kulturellen Anderen* wird nun im Anschluss herausgearbeitet (ebd.; Hervorhebung i. O.).

5.1 Pädagogische Paradigmata als Resonanz auf migrationsgesellschaftliche Differenzverhältnisse

Die „Ausländerpädagogik“ und die „Interkulturelle Pädagogik“ sind nach Mecheril (2010, 61; Hervorhebung i. O.) „grundlegende *pädagogische Antworten auf das Thema des und der natio-ethno-kulturellen Anderen*“ und können hinsichtlich ihres Umgangs mit natio-ethno-kultureller Differenz und Migrationsanderen unterschieden werden. Dabei umfassen sie, je nach in politischen und historischen Kontexten vorherrschenden Prinzipien, zahlreiche theoretische Konzepte und Handlungsansätze. Die zentralen Merkmale der beiden Ansätze sind in nachfolgender Tabelle ersichtlich (Mecheril 2010, 61).

⁶ „Diskurse sind als Machtphänomene zu verstehen.“ Dabei bewirkt Macht, dass aus Individuen Subjekte werden, so dass Diskurse über Andere, die Anderen zu dem machen was sie sind, und zeitgleich Nicht-Andere herstellen (Mecheril 2004, 44f.).

⁷ „Kulturelle Differenz“ ist nach Mecheril (2010, 19) „kein bestehender und selbstverständlich existenter Unterschied, sondern vielmehr eine Praxis des Unterscheidens, auf die unter bestimmten Bedingungen Akteure (z.B. Pädagog/ innen) zurückgreifen.“

Abb. 1: Die „Anderen“ in „Ausländerpädagogik“ und „interkultureller Pädagogik“ (Mecheril 2010, 61)

Paradigmatische Ansätze Merkmale	Ausländerpädagogik	Interkulturelle Pädagogik
Wer gilt als »Andere«?	spezifische Andere (»Ausländer«)	alle sind (einander) Andere
Unterscheidungskriterium	Pass/Herkunft	Kultur
Thematischer Fokus	(Sprach-)Fertigkeiten	Identität
Unterschiedskonzept	Defizit	Differenz
Handlungsperspektive	Assimilation	Anerkennung
Handlungskonzept	Förderung, Kompensation	Begegnung, Verstehen

Die Ausländerpädagogik als nach wie vor vorhandene und speziell in den 1970er Jahren dominante zielgruppenpädagogische Praxis, die von Beginn an in der Fachliteratur Beanstandung fand, da sie die Schwierigkeiten der ‚Ausländerkinder‘ defizitorientiert deutet, wodurch paternalistisch-kompensatorische Bemühungen, wie z.B. die Förderung der Deutschkenntnisse auf die Zielgruppe ‚mit Migrationshintergrund‘ begrenzt wurden, erfuhr durch den so genannten PISA-Schock 2001 eine Wiedergeburt für die Legitimität pädagogischer Maßnahmen zur Kompensation bzw. Behebung der Defizite der genannten Zielgruppe. Das Anliegen der Ausländerpädagogik ist somit nicht die Anerkennung von Differenz sondern deren Überwindung durch Angleichung, so dass das von ihr markierte Anderssein als Mangel angesehen wird (Mecheril 2015, 30ff.).

Diesen Zielgruppenansatz lehnt die ‚Interkulturelle Pädagogik‘ hingegen ab, denn „sie geht nicht von einem spezifischen Anderen aus, sondern universalisiert den Anderen. Anderssein wird in der ‚Interkulturellen Pädagogik‘ als umfassendes Verhältnis verstanden: Im Verhältnis zueinander sind wir einander jeweils Andere“ (ebd., 32.). Demnach sind Unterschiede nicht immer schon per se ein Nachteil oder Problem, vielmehr werden sie *als Differenzen* und nicht *als Defizite* gesehen, so dass der Differenzansatz (kulturelle) Differenz als ein allgemeines Phänomen anerkennt (ebd.; Hervorhebung i. O.). Als ein zentrales Bildungsziel⁸, das mit der ‚Interkulturellen Pädagogik‘ nämlich als Ausdruck für die Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen in Lehre, Forschung und Studium zusammenhängt, gilt die *Anerkennung kultureller Differenz* (Mecheril 2015, 33; Hervorhebung i. O.). Bei der kulturellen Differenz welche in Bezug auf ‚Interkulturelle Pädagogik‘ thematisiert wird, handelt es sich jedoch um eine *migrationsgesellschaftliche Differenz* (Mecheril 2015, 34; Hervorhebung i. O.). Durch die

⁸ Interkulturelles Lernen stellt eine zentrale Bildungsaufgabe dar (Mecheril 2010, 63).

Präferenz des Kulturbegriffs entsteht der Eindruck, dass ‚Kultur‘ die wesentliche Differenzdimension sei, auf welcher die Teilnehmer_innen des Bildungswesens zu behandeln, beschreiben und analysieren sind. „Damit ist ‚interkulturell‘ als Perspektive für die Beschäftigung mit von Migrationsprozessen hervorgebrachter Pluralität zu eingeschränkt und in dieser Einschränkung problematisch, denn (migrations-) gesellschaftliche Differenzverhältnisse lassen sich *nicht* auf kulturelle Differenzen reduzieren, da politische, ökonomische, rechtliche Linien ebenso zu beachten sind“, so der Einwand Mecherils (ebd.; Hervorhebung i. O.).

Der migrationspädagogische Ansatz, welcher bereits im Punkt 5. Bearbeitung fand, wird dem der „Ausländerpädagogik“ und der „Interkulturellen Pädagogik“ daher in dieser Arbeit vorgezogen, da im Gegensatz zu den beiden oben genannten Ansätzen der Fokus auf der gesamten Gesellschaft liegt und nicht auf der der Migrant_innen. Zudem werden Repräsentationen von Migrant_innen im öffentlichen wie auch im bildungsinstitutionellen Raum, Konstruktionen des und der Fremden, sowie Macht im Zusammenhang von Sprache(n) und Wege aus dem Rassismus als Unterscheidungspraxis von Seiten des Ansatzes thematisiert (Mecheril 2010, 19) wodurch Hierarchisierungsprozesse und hegemoniale Praxen in den Blick genommen sowie kritisiert werden können. So gehört die Frage „wer befugt ist, über wen mit welchen Effekten zu sprechen, kritisch und von der Idee der Veränderung der Verhältnisse inspiriert“ zur pädagogischen Professionalität in der Migrationsgesellschaft (Mecheril 2015, 49). Denn Migrationspädagogik ruft zu einer Praxis des Denkens, Sprechens und Handelns auf, die Erfahrungs- Handlungs- und Denkformen anstrebt, welche weniger Macht über Andere ausüben können (Mecheril 2010, 19). Die Migrationspädagogik fokussiert migrationsbedingte Prozesse „der Pluralisierung und der Vereinseitigung, der Differenzierung und der Entdifferenzierung, der Segregation und der Vermischung des Sozialen“ (ebd.; Hervorhebung i. O.), weshalb ein migrationspädagogischer Blickwinkel als sinnvoll und konstruktiv für die Analyse des biografischen Materials erscheint. Der nächste Punkt der Arbeit widmet sich der Differenzkonstruktion „Migrationshintergrund“ und dem Stellenwert zugeschriebener Merkmale wie ‚Ethnizität‘ für die Reproduktion von Ungleichheit.

5.2 Die Erfindung und Etablierung der Differenzkonstruktion „Migrationshintergrund“ als gruppenkonstituierende und ungleichheitsgenerierende Kategorie

Der Migrationshintergrund als eine „gruppenkonstituierende Kategorie“, bzw. als „die bedeutende Differenzkonstruktion, entlang der Post-PISA Bildungs- aber auch andere

Ungleichheiten (erziehungs-) wissenschaftlich untersucht und abgebildet werden“ hat laut Stošić in wissenschaftlichen wie auch gesellschaftlichen Kontexten durch Selbst- aber auch Fremdbeschreibung von Individuen Einzug gefunden (Stošić 2017, 81; Hervorhebung i. O.). Stošić (2017, 92) legt dar, wie die Erfindung und Etablierung der Kategorie „Migrationshintergrund“, zwecks Beschreibung und Definition in der Wissenschaft, in amtlichen Statistiken, für die ‚Vermessung‘ und Erkennung der ‚Anderen‘, übernommen wurde und wie deren Verwendung in Publikationsmedien „eine ‚Wir-Sie‘ Konstellation entlang des Merkmals ‚Migrationshintergrund‘ in den Medien“ konzipiert, in der die ‚Anderen‘ als ‚Fremde‘ durch eben die Verwendung des wissenschaftlichen Konstrukts konstituiert werden. Außerdem verweist die Autorin auf den normativen Charakter der Kategorie, der zudem mit gesellschaftlichen Problemlagen in Verbindung gebracht wird (ebd.). Der „Migrationshintergrund“ als Differenzkategorie zeigt dementsprechend nicht nur in Bezug auf PISA und Bildungsungleichheit seine ungleichheitsgenerierende Dimension.

Wie bereits zu Beginn der Arbeit gezeigt werden konnte, wird die Schlechterstellung von Personen mit Migrationshintergrund in Bezug auf Bildungsbenachteiligung bzw. fehlender Chancengleichheit sowie im Hinblick auf Faktoren wie beispielsweise soziale Schicht oder Klasse im wissenschaftlichen Diskurs thematisiert. Die soziologische Ungleichheitsforschung, die sich mit sozialer Benachteiligung bzw. Privilegierung auseinandersetzt, sieht als sozioökonomische Mechanismen, welche analysiert werden, da sie soziale Positionen eines Individuums bestimmen können, beispielsweise die Vererbung von Besitz, herkunftsbedingte Chancenungleichheit beim Erwerb von schulischen und beruflichen Qualifikationen sowie eine direkte aber auch indirekte Relevanz der Klassenlage und des Lebensstil für die Zugangsmöglichkeiten zu bevorzugten wirtschaftlichen und politischen Positionen (Scherr 2014, 6). So weist Scherr (ebd., 6f.) darauf hin, dass in der Ungleichheitsforschung zwar Benachteiligungen durch zugeschriebene Merkmale wie beispielsweise Hautfarbe und auch ethnisierende, rassistische und alters- sowie geschlechtsbezogene Diskriminierung als selbständiger Herstellungsmodus thematisiert werden, doch wird ihnen „ein nachrangiger Stellenwert gegenüber der Ungleichheitsreproduktion auf der Grundlage von Klassen-, Schichten- und Milieuunterschieden zugewiesen.“ Auch nach Kreckel (1991, 375) gelten sie als „Randbedingungen der Sozialstrukturanalyse“. Dennoch sind Personen denen eine Benachteiligung bzw. Diskriminierung z.B. durch ihre Hautfarbe oder ihres Migrationshintergrunds widerfährt, auch immer Angehörige einer sozialen Klasse oder Schicht, was ebenso mit gewissen Privilegierungen und Benachteiligungen einhergehen

kann (Scherr 2014, 7f.), weshalb eine ausführliche Auseinandersetzung mit Theorien zu sozialer Ungleichheit, die Ungleichheitskategorien wie Klasse, Milieu und Schicht behandeln, die nun im nächsten Abschnitt der Arbeit folgt, notwendig ist.

6. Zentrale Theorien zur Erklärung sozialer Ungleichheit

Die Beschäftigung mit sozialer Ungleichheit - deren Erscheinung vermutlich seit Anbeginn der Menschheit besteht - da Menschen entweder unter ihr litten, respektive sie akzeptierten, oder sie schufen bzw. bekämpften und gegebenenfalls verändern wollten, lässt sich nicht nur bei allen Religionsstiftern finden sondern kann bis ins alte China und Ägypten sowie zu den Philosophen der Antike zurückverfolgt werden (Bolte, Hradil 1988, 25). Nachdem soziale Ungleichheit nicht mehr als gott- oder naturgegeben angesehen wurde, und somit die Frage nach gesellschaftlichen Ursachen an Relevanz gewann, begann auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Phänomen. Die „Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen“ aus dem Jahr 1754 von J. J. Rousseau (1712 – 1778) wird in diesem Zusammenhang als Meilenstein für den Beginn einer sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit gesehen (Bolte, Hradil 1988, 25). So sah Rousseau den Ursprung von Ungleichheit, ebenso wie Ansätze in späterer Folge z.B. Klassenmodelle, im Eigentum (Burzan 2011, 9). Dieser Gedanke beinhaltet, dass soziale Ungleichheit gesellschaftlich produziert ist und aus diesem Grund auch gesellschaftlich gestalt- und veränderbar sein muss. Diesbezüglich weisen Solga u.a. (2009, 11) darauf hin, dass, wenn wir verstehen wodurch soziale Ungleichheit in der Gesellschaft produziert wird, ebenfalls darüber nachgedacht werden kann, was zur Verringerung von sozialer Ungleichheit notwendig ist und dafür getan werden muss. Dabei brachten verschiedenste Theoretiker, angesichts ihres jeweiligen historischen Kontextes, in ihrem Bemühen soziale Ungleichheit zu verstehen, unterschiedliche Theorien und Ansätze zur Erklärung und Beschreibung sozialer Ungleichheit hervor. Die Feststellung sozialer Ungleichheit setzt nach Bolte und Hradil (1988, 27) „Kenntnisse oder Annahmen darüber voraus in welcher Hinsicht Gesellschaftsmitglieder als höher- oder tiefer-, besser- oder schlechtergestellt usw. erscheinen“. Demnach ist eine Auseinandersetzung mit Ansätzen zur sozialen Ungleichheit erforderlich, denn Theorien sozialer Ungleichheit sollen in Anlehnung an Solga u.a. (2009, 14) Begründungen aber auch Informationen darüber geben, weshalb die Produktion und Reproduktion von Ungleichheiten kontinuierlich und systematisch erfolgt. Zumal ist die empirisch-sozialwissenschaftliche Analyse der Sozialstruktur von Gesellschaften, auch Sozialstrukturanalyse genannt, nicht nur eine Form der

Gesellschaftsanalyse sondern beschäftigt sich mit allen Fragen sozialer Ungleichheit und sozialen Wandels (ebd., 13). Dementsprechend haben verschiedene Theorietraditionen und deren Erkenntnisinteressen unterschiedliche Ansätze der Sozialstrukturanalyse hervorgebracht, die nun im Anschluss dargestellt werden.

6.1 Traditionelle Klassen- und Schichtmodelle: Die Kategorien Beruf, Bildung und Einkommen als Erklärung für die hierarchische Platzierung eines Individuums

Als klassische Theorien sozialer Ungleichheit werden Ansätze bezeichnet, die entweder Klassen- oder Schichtmodelle bzw. Zwischenpositionen vertreten und meist die Positionen des jeweils anderen vehement ablehnen (Burzan 2011, 11). Obwohl Karl Marx weder der Urheber des Klassenbegriffs noch seiner Verwendung im ökonomischem Bereich war, ist sein Konzept, das er Mitte des 19. Jahrhunderts entwarf, nämlich die Gesellschaft als Klassengesellschaft zu fassen, laut Burzan (2011, 15) nach wie vor einflussreich. Das Konzept der sozialen Schicht von Theodor Geiger (1891-1952) entstand nach dem zweiten Weltkrieg, um sich vor allem von Marx und den bisherigen Klassenkonzepten abzugrenzen (Burzan 2011, 26; vgl. Geißler 2014, 96). Auf Grund des nur begrenzten Rahmens dieser Arbeit, doch zwecks besserem Verständnis für die neueren Ansätze sozialer Ungleichheit – die zumeist auf den traditionellen Klassen- und Schichtmodellen fußen - wird nun ein kurzer Abriss über die Charakteristika der traditionellen Klassen- und Schichtmodelle, unabhängig von ihren unterschiedlichen Entwicklungslinien und Modifikationen, gegeben.

Nach Burzan (2011, 64) fokussieren sich Klassenmodelle allgemein auf ökonomische Aspekte. Dabei wird die Klassenlage des Individuums durch die Stellung im Produktionsprozess sowie durch den Besitz oder den Nicht-Besitz von Produktionsmitteln bestimmt, woraus sich zwei antagonistische Hauptklassen, die Bourgeoisie und das Proletariat herausbilden (Burzan 2011, 64). Zwischenklassen finden im weberianischen Klassenverständnis und in den neomarxistischen Modellen ebenfalls Berücksichtigung. Alle Lebensbereiche, sowie das Handeln und die inneren Haltungen eines Individuums, werden durch die Zugehörigkeit zu einer Klasse beeinflusst. Weiters ist es möglich, dass Klasseninteressen zu einem gemeinsamen Klassenbewusstsein führen, dies trifft jedoch nicht in jedem Fall zu. Der Relation zwischen den Klassen, welche als oppositionell angesehen wird, kommt eine besondere Bedeutung zu. Diesem sogenannten Klassenkonflikt wird jedoch nicht in jedem Klassenmodell im gleichen Ausmaß Beachtung geschenkt. So

unterstreicht beispielsweise Dahrendorf, dass die Intensität des Klassenkonflikts durch Institutionalisierung abgenommen habe. Durch die Analyse dieser Relation wird das theoretische Interesse statt auf eine Bestandsaufnahme auf Prozesse gerichtet, also weniger auf individuelle Mobilitätsprozesse sondern auf den Klassenkonflikt als dem Motor der gesellschaftlichen Entwicklung. Das Anliegen von Klassenmodellen ist es, anhand ihres theoretischen Modells den sozialen Wandel und die Ursachen sozialer Ungleichheit zu untersuchen, weshalb eine möglichst genaue Charakterisierung der Lebensbedingungen nicht im Vordergrund steht (ebd., 64f.).

Im Gegensatz dazu lassen sich, subsumiert unter einer allgemeinen Ebene, Schichtmodelle wie folgt kennzeichnen. Im Unterschied zu den Klassenansätzen geht es den Schichtansätzen nach Burzan (2011, 65) insbesondere um die Beschreibung ungleicher Lebensbedingungen und somit ungleicher Lebenschancen. Vertreter_innen von Schichtmodellen nehmen ebenfalls an, dass die Zugehörigkeit zu einer Schicht Auswirkung auf die Einstellungen und das Verhalten (z.B. Heiratskreise) von Individuen hat. Die Bildung einer Interessensgruppe und die antagonistische Positionierung von Schichten werden jedoch eher ausgeschlossen (Burzan 2011, 65). Laut Burzan (ebd.) in Anlehnung an Hartfiel (1978, 99) sind die Kriterien, die zur Zuordnung zu einer bestimmten Schicht führen, theoretisch, „aber nicht notwendigerweise, sozioökonomisch orientiert, gegebenenfalls mit bestimmten soziokulturellen Ergänzungen: Häufig zentral sind die äußeren Merkmale Beruf (bzw. Berufsprestige), Bildung und Einkommen (bei eindimensionalen Modellen ist meist die Stellung im Beruf das ausschlaggebende Kriterium“). Dabei muss beachtet werden, dass sich je nach betrachteter Zeitperiode und Gesellschaft die Relevanz der Kriterien verändern kann (Burzan 2011, 65). Ferner ergeben die Kriterien mindestens drei Schichten, durch eine vertikale Abstufung, also einen hierarchischen Aufbau, der Untergliederungen beinhaltet, wobei keine konkrete theoretische Abgrenzung der Schichten vorgegeben wird, und die Übergänge mitunter nicht immer ganz trennscharf sein können. Die Schichtungsforschung versteht unter einer Prozessbetrachtung die Folge individueller Mobilität wie z.B. beruflichen Aufstieg durch zusätzliche Leistung des Einzelnen. Durch die Annahme der Existenz von Mobilitätschancen ist der Anspruch der Beseitigung von Ungleichheiten nicht gegeben, da soziale Ungleichheit sogar mitunter als notwendig erachtet wird, um die gesellschaftliche Ordnung aufrechtzuerhalten (ebd.).

Vertreter_innen von Schicht- oder Klassenmodellen lehnen zumeist die Argumente der anderen Position kontrovers ab. Dementsprechend könnten Klassentheoretiker_innen gegen

Schichtmodelle kritisch formulieren, dass diese zu statisch und bloß beschreiben sowie unzureichend theoretisch angelegt seien, da sie beliebige Abgrenzungen vornehmen und Ursachen von Ungleichheit und sozialen Wandel nicht ausreichend mitberücksichtigen. Ebenso würden Herrschaftsverhältnisse und Konfliktpotenziale, die sich aus sozialen Ungleichheiten entwickeln können, nicht in dem erforderlichen Ausmaß Beachtung finden (Burzan 2011, 66). Einwände von einem/einer Schichtungsforscher_in gegenüber Klassenmodellen könnten sein, dass Klassenansätze zu undifferenziert seien, da sie auf Grund ihres Hauptkriteriums - den Besitz von Produktionsmitteln – kaum Merkmale berücksichtigen können. Ein weiteres kritisches Argument betrifft die Mobilitätsprozesse. So sei eine adäquate Analyse für die Gesellschaft im 20. Jahrhundert nicht mehr realistisch, „sowohl hinsichtlich der Konstruktionen und Abgrenzungen der Klassen als auch hinsichtlich der Annahme eines unvereinbaren Interessensgegensatzes.“ (Burzan 2011, 66). Die Auffassung einer vertikalen Unterteilung der Gesellschaft in ungleichheitsrelevante Gruppen, vorrangig anhand von ökonomischen Aspekten, sowie, dass die Zugehörigkeit zu einer Klasse oder Schicht zu charakteristischen Handlungsorientierungen führt, stellt eine Gemeinsamkeit von Klassen- wie auch Schichtmodellen dar (Burzan 2011, 66).

Kritik an den traditionellen Klassen- und Schichtmodellen

Die „traditionellen Herangehensweisen zur Erfassung und Erklärung sozialer Ungleichheit“ so Burzan (2011, 66) erschienen vielen Forscher_innen durch Prozesse des sozialen Wandels - besonders in den 60er und 70er Jahren - als unzureichend. Aus diesem Grund äußerten ab den 1980er Jahren Ungleichheitsforscher_innen Kritik an Klassen- und Schichtmodellen die über die bis dahin unlösbaren theoretischen Probleme hinausgingen. Die soziale Differenzierung, die zu einem erhöhten Lebensstandard, einer Absicherung durch den Wohlfahrtsstaat sowie zur Bildungsexpansion führte, bildet einen wichtigen Aspekt des Wandels. Weitere Hinweise für Differenzierungsprozesse stellen die veränderte subjektive Zuordnung, da sich nur mehr wenige Personen mit einer großen sozialen Gruppe beispielsweise der „Arbeiterklasse“ identifizieren, sowie die Vielfältigkeit von Familien- und auch Haushaltsformen dar (ebd.). Die wahrgenommene Pluralisierung und Differenzierung von Lebensweisen konnte, so der kritische Einwand vieler Autor_innen, von Seiten der herkömmlichen Ungleichheitsforschung nicht mehr angemessen erfasst werden (vgl. Bolte 1990 27, Hradil 1999, 358f.).

Durch den erwähnten sozialen Wandel ergeben sich laut Burzan (2011, 67; Hervorhebung i. O.) „zudem ‚neue‘ *Ungleichheiten* bzw. eine neue Aufmerksamkeit für bestimmte Aspekte sozialer Ungleichheit in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion“, da sich die bis dahin üblichen Dimensionen wie Beruf und Bildung als nunmehr unzureichend herausstellten. Aspekte wie Wohnen, Freizeit und soziale Sicherheit (Arbeitsplatzsicherheit), oder anders gesagt die Lebensverhältnisse als Dimension gewannen an Relevanz. Solch eine Erweiterung von Ungleichheitsdimensionen lässt es zu, auch Arbeitslose, eine ungleiche Verteilung von (wohlfahrts-) staatlicher Leistung sowie „horizontale“ Ungleichheiten, die keineswegs neu sind, aber die eine eigenständige Bedeutung in den neueren Modellen erhalten, mit zu berücksichtigen (Burzan 2011, 67; Hervorhebung i. O.). Zu den horizontalen Merkmalen zählen Geschlecht, Region, Nationalität und Kohorte, also Merkmale, die für sich genommen keine Hierarchie implizieren wie es bei vertikalen Merkmalen (z.B. hohes oder niedriges Einkommen) der Fall sein kann. Am Beispiel von Aufstiegschancen zeigt sich jedoch, dass diese, trotz gleicher Qualifikation, von dem Geschlecht oder der Nationalität positiv wie auch negativ beeinflusst sein können. Die Annahme, dass *Statusinkonsistenzen* häufiger werden, steht ebenfalls im Zusammenhang mit der Berücksichtigung mehrerer Ungleichheitsdimensionen. Dabei sind die mittlerweile häufiger festzustellenden Inkonsistenzen nicht auf das Vorhandensein neuer Dimensionen, sondern auf ihrer vielfältigen Kombinationen zurück zu führen. Ging man früher davon aus, dass der Status einer Person in unterschiedlichen Bereichen des Lebens nahezu gleich bleibt, durch beispielsweise einen bestimmten Bildungsgrad, die zu einem bestimmten Einkommen und in Folge zu bestimmten Wohnverhältnissen führt, sind Statusinkonsistenzen aktuell bei Personen der mittleren Statuszone zu finden, wie etwa bei einem mittleren Beamten mit geringem Einkommen, aber hoher sozialer Sicherheit (Burzan 2011, 68). Dementsprechend fasst Burzan (ebd.) folgende Kritikpunkte zusammen: Die gängigen Modelle fokussieren sich auf wenige und meist ökonomische Dimensionen und Ursachen sozialer Ungleichheit, weshalb sie vorrangig vertikale Abstufungen von Gruppen Erwerbstätiger berücksichtigen. Andere Personen werden nur über den „Haushaltsvorstand“ oder den früheren Beruf eingeordnet. Von weiteren Merkmalen wie Umweltbedingungen, Denk- und Handlungsmustern wie auch ethnischer Zugehörigkeit wird zu Unrecht angenommen, dass sie landläufig mit Klassen oder Schichten einhergehen. Außerdem werden vorrangig nur nationalstaatliche Analysen vorgenommen, ohne Ländervergleiche. Desweiteren seien Klassen- und Schichtmodelle zu *abstrakt* (Burzan 2011, 68; Hervorhebung i. O.). Durch ihre „künstlichen Abgrenzungen“ und als „künstliche Konstruktionen“ besitzen sie gemäß

Burzan (ebd.) „keine Entsprechung in der Erfahrungswelt oder im Bewusstsein der Individuen. Diese ordnen sich und andere im Alltag nicht nach den Schemata dieser Modelle ein.“ Zudem erfassen die Modelle den Wandel und die Bewegungen innerhalb der Sozialstruktur von Individuen nicht angemessen. Der theoretische *Erklärungswert* dieser Konzepte, so der geäußerte Einwand einiger Autor_innen, lässt zu wünschen übrig (Burzan 2011, 68; Hervorhebung i. O.; vgl. Geißler 1994, 12ff.). Die soeben genannten Kritikpunkte gaben Forscher_innen den Anlass dazu, nach neueren bzw. modifizierten Modellen zur Erklärung und Darstellung sozialer Ungleichheit zu forschen (Burzan 2011, 69). Auf die Ergebnisse dieser Forschung wird im nächsten Abschnitt der Arbeit eingegangen.

6.2 Neuere Klassen- und Schichtmodelle: Modifizierte alte sowie neue Ungleichheitsdimensionen wie Geschlecht, Nationalität, Alter und Mentalitäten zur Erklärung sozialer Positionierung

Klassenansätze, wie auch Schichtmodelle, betonen, dass trotz aller gesellschaftlichen Veränderung und berechtigter Kritik an den klassischen Ansätzen, die bisherigen Strukturierungen sozialer Ungleichheit nicht unbedacht aufgegeben werden sollten. Denn, bestehende vertikale Ungleichheitsaspekte und Herrschaftsverhältnisse, so lauten die Bedenken, könnten in anderen Modellen nicht ausreichend berücksichtigt werden, so dass gerade Autor_innen von Klassenmodellen versuchen, den anhaltenden Erklärungsbeitrag ihres Ansatzes hervorzuheben (Burzan 2011, 78ff.). Für den deutschsprachigen Raum kann in Bezug auf Klassenansätze Walter Müller genannt werden, der mit einer modernen Form von Klassenanalysen arbeitet. Als Schichtungstheoretiker und Kritiker der sogenannten „Entstrukturierungsthese“ gilt Rainer Geißler. Die Ansätze der beiden benannten Autoren werden in ihren Grundzügen nun im nachfolgenden Teil vorgestellt.

Aktuellere Schichtansätze

Ein prominenter Vertreter dieser Position ist vor allem Rainer Geißler, der zwar auf Grund gesellschaftlicher Veränderungen die Notwendigkeit anerkennt, die bisherigen Schichtmodelle zu modifizieren und zu erweitern, aber gleichzeitig gegenüber neueren Ansätzen zur Untersuchung sozialer Ungleichheit den Einwand äußert, diese seien nicht nur über das Ziel hinausgeschossen, sondern würden die soziale Schichtung vernachlässigen, womit die Möglichkeit einer sozialkritischen Positionierung verloren gehe. Geißler fasst seinen Hauptkritikpunkt gegen Modelle seit den 80er Jahren, die er als „Mainstream der Sozialstrukturanalyse“ bezeichnet, wie folgt zusammen. „*Mit der unkritischen Fokussierung*

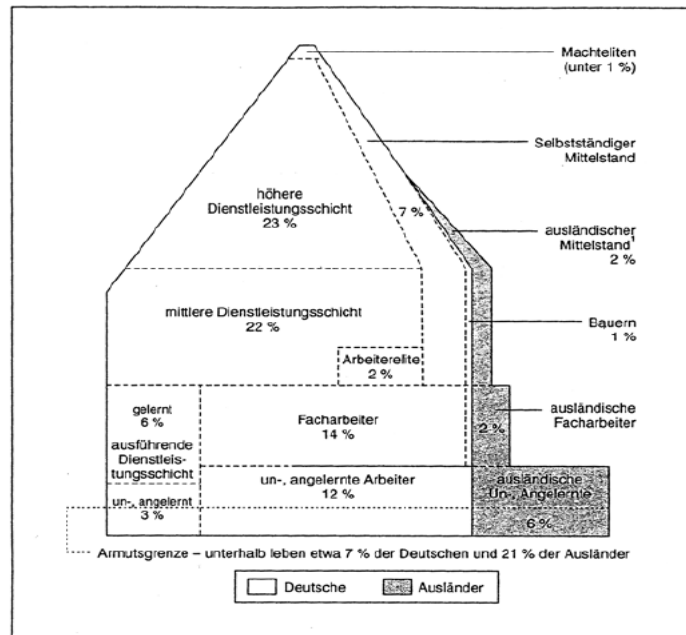
auf die dynamische Vielfalt der Lagen, Milieus und Lebensstile wird der kritische Blick für weiterhin bestehende vertikale Ungleichheitsstrukturen getrübt. Es besteht die Tendenz, dass vertikale Strukturen wegdifferenziert, wegpluralisiert, wegindividualisiert und wegdynamisiert werden. Sie werden mit einem Schleier von Prozessen der Individualisierung, Pluralisierung, Differenzierung und Dynamisierung verhüllt und unkenntlich gemacht“ (Geißler 1996, 323; Hervorhebung i. O.). Dabei vertritt er die Auffassung, dass das Resultat des Modernisierungsprozesses nicht zur Auflösung der Klassen und Schichten geführt hat, sondern zur „Herausbildung einer dynamischeren und pluraleren Schichtstruktur“ (Geißler 1996, 332; Hervorhebung i. O.). In Anlehnung an Geiger versteht Geißler Schicht ebenfalls als Oberbegriff, der „Gruppierungen mit ähnlicher Soziallage und damit verknüpften typischen Subkulturen und Lebenschancen“ umfasst (Geißler 2002, 117; zit. nach Burzan 2011, 73). Geißler (1996, 332ff.) formuliert in fünf Thesen weitere Kennzeichen der modernen Schicht- und Klassenstruktur, welche lauten:

1. Vertikale Strukturen (Schichten und Klassen) stellen nur eine Dimension, neben Ungleichheiten nach Geschlecht, Nationalität, Alter u.a. in diesem mehrdimensionalen Gefüge dar.
2. Die vertikale Dimension ist die Dominante im Ungleichheitsgefüge. Denn der Beruf und die Qualifikation reglementieren in einem höherem Ausmaß die Lebenschancen als andere Kriterien sozialer Ungleichheit, die sogar teilweise zurückgehen. So werden in der Bevölkerung vertikale Konflikte auch als wesentlich relevanter eingeschätzt als beispielsweise Geschlechterkonflikte oder Generationenkonflikte.
3. Schichten und Klassen haben keine klaren Grenzen, da diese „verschwimmen“ bzw. sich überlappen und die Übergänge fließend sind. Mit bestimmten Kombinationen von Beruf und Bildung sind – jedoch nicht zwangsläufig - typische Haltungen, Ressourcen und Lebenschancen verknüpft, weshalb „diese Zusammenhänge probabilistischer, nicht aber deterministischer Art sind.“
4. Da die moderne Schichtstruktur Großteils latent ist, entzieht sie sich somit einer Alltagsbeobachtung. Durch den Anstieg des Wohlstandes sind Schichtunterschiede nur mehr schwer direkt erkennbar, sie bestehen in der „Tiefenstruktur“ einer Gesellschaft jedoch weiter, so dass sich die Oberflächenschichtung immer mehr zu einer Tiefenschichtung gewandelt hat.
5. Die Sozialstruktur ist durch die Schichtkriterien Beruf und Qualifikation gestaffelt. In einem Modell konzentrischer Kreise, so eine mögliche Betrachtungsweise der Staffelung, ist ein Kern stark schichtspezifisch geprägter Segmente der Sozialstruktur von Zonen

mittlerer und sehr schwach schichtspezifischer Segmente umfasst, und diese von einem schichtneutralen äußeren Ring. Dies hat zur Folge, dass die Schichtzugehörigkeit bestimmte Handlungsweisen stärker als andere beeinflusst. So gestaltet sich beispielsweise die Teilnahme an Bundestagswahlen fast schichtneutral, währenddessen die aktive Parteiarbeit eine hohe schichtspezifische Prägung aufweist (Geißler 1996, 332ff.).

Abb. 2: Schichtmodell nach Geißler (2002, 119).

Zudem sieht Geißler (1994,23) den Begriff „soziale Schicht“ als besser geeignet als den Begriff Klasse an, da letzterer zu sehr auf die Stellung des Menschen im Wirtschaftsprozess fixiert ist. Bei der Ausarbeitung seines konkreten Modells der sozialen Schichtung bezieht Geißler sich neben Geiger auf Dahrendorf, der sich wiederum selber auf Geiger bezogen hat und dessen Haus-Modell er erneuern möchte. Nach Geißler (2011, 101)



1 Selbstständige, mittlere und höhere Dienstleister
Datenbasis: SOEP 2000; N = 17.850; berechnet von Stefan Weick.

ist der Beruf bei der Schichteinteilung von zentraler Bedeutung da dieser nach wie vor unterschiedliche Faktoren wie die „Funktion in der wirtschaftlich-gesellschaftlichen Arbeitsteilung, Qualifikation, Einkommen, Prestige und Einfluss bündelt“. Zudem, ohne genauere Erläuterung, zieht er Subkulturen, Lebenschancen, Mentalitäten und Ethnie heran, woraus sich das Modell (Abbildung 2.) für die soziale Schichtung der westdeutschen Bevölkerung im Jahr 2000 ergibt (Burzan 2011, 75).

Vergleicht man dieses Modell mit dem Modell von Dahrendorf aus den 60er Jahren, zeigt sich ein beachtlicher Ausbau des Hauses, der sich ebenso dadurch auszeichnet, dass die Decken und Wände durchlässiger geworden sind (Geißler 2002, 120). Vor allem haben die höheren Dienstleistungsschichten an Relevanz gewonnen, während der Anteil einiger anderen Schichten (z.B. der Arbeiterelite) sank. Als kritischen Einwand äußert Burzan (2011, 77) die relativ pauschale Abwertung anderer Ansätze, die Geißler vornimmt. Nichtsdestotrotz spricht Geißler die wahrnehmbare und durchaus sinnvolle Paradigmen-

Vielfalt an, bei der konkurrierende Ansätze nebeneinander bestehen und sich gegenseitig nicht ausschließen, sondern in verschiedenen Bereichen einer vieldimensionalen Sozialstruktur erhellen (Geißler 2011, 119). Ein Kritikpunkt an Geißlers modernisierten Haus-Modells ist nach Burzan (2011, 77) die mangelnde Transparenz, die Fragen aufwirft wie beispielsweise bezüglich der Verknüpfung der konstituierenden Merkmale oder inwiefern der Beruf tatsächlich immer noch mit anderen Merkmalen einhergeht? Ebenso meint Geißler, dass die Schichtstruktur „latenter“ geworden ist, was laut Burzan (2011, 77) zur Folge hat, dass sich seine Thesen einer empirischen Prüfung bis zu einem gewissen Maß entziehen. Zudem fragwürdig ist die Zuordnung zu einer Schicht nach dem Status des Haushaltsvorstandes, wie Geißler dies tut. Außerdem, so Burzan (2011, 77), sollte er „gegebenenfalls genauer herausstellen, worin die Modernisierung seinen Konzepts (bei aller Betonung der nach wie vor dominanten vertikalen Dimension) in dem konkreten Modell besteht. Die Betonung der gesellschaftskritischen Absicht durch die Verknüpfung mit Lebenschancen stellt schließlich einen wichtigen Aspekt in Geißlers Ansatz dar, den es im Laufe der Entwicklung der Ungleichheitsmodelle bereits einmal gegeben hat.“

Aktuellere Klassenmodelle

Wie bereits erwähnt arbeitet Müller mit einer modernen Form der Klassenanalyse, bei der er sich an den Klassenbegriff Webers anlehnt, so dass beispielsweise Qualifikation neben dem Besitz einen wesentlichen Faktor darstellt. Müller bezieht dabei den Klassenbegriff auf „Großgruppen von Menschen, denen eine spezifische ursächliche Komponente von Lebenschancen gemeinsam ist, die vor allem mit ihrer Lage am Markt, vor allem am Arbeitsmarkt, und ihrem Arbeitsverhältnis in Verbindung steht (Müller 1996, 18). Dabei unterscheidet Müller unterschiedliche Klassenlagen, so z.B. differenziert er die abhängig Erwerbstätigen in Personen mit manuellen und nicht-manuellen Tätigkeiten und überdies nach Qualifikation (Burzan 2011, 83). Für Müller ist der wesentliche gesellschaftliche Disput zwischen Arbeit und Kapital nach wie vor präsent, der jedoch durch das Einschreiten des (Wohlfahrts-)Staates und der Unterscheidungen im Sektor der lohnabhängigen Arbeit neue Dimensionen angenommen hat (Müller 1996, 16). Aufgrund dessen scheint der Klassenbegriff für die Analyse der Sozialstruktur für Müller (ebd., 17) am besten geeignet zu sein. Weshalb er sich in Publikationen laut Burzan (2011, 83) gegen die Entstrukturierung und besonders die Individualisierungsthese und deren Überbetonung ausspricht. Damit leugnet er keineswegs die ausschlaggebenden Entwicklungen seit der Nachkriegszeit, trotzdem plädiert er dafür, dass die Analyse der durch gesellschaftliche

Bedingungen fortschreitenden produzierten sozialen Ungleichheiten bzw. ihre Folgen nicht außer Acht gelassen werden dürfen (ebd.; vgl. Müller 1996 14). Denn Klassenbegriff zieht er dem Schichtbegriff vor, „weil er nicht ein rein hierarchisches Modell der Ungleichheitsstruktur impliziert“ und „weil in der empirischen Umsetzung oft eine wenig sinnvolle Vermengung unterschiedlicher hierarchischer Dimensionen (Bildung, Einkommen, berufliches Prestige) erfolgt“ (ebd., 17).

Mittels des modernisierten Klassenkonzepts untersucht Müller (1997, 1998a) beispielsweise soziale Ungleichheiten im Bildungsbereich und beschäftigt sich mit der Erklärungskraft der Klassenzugehörigkeit für das Wahlverhalten (Burzan 2011, 84). Gerade die Mechanismen der sozialen Reproduktion von Bildungsungleichheit, also Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung, sind nach Müller (1998b, 90) weiterhin sehr stark wirksam. Durch diese Befunde sieht Müller sich im Hinblick darauf, dass der Einfluss sozialstruktureller Merkmale, die er als Klassenlage erfasst, über gesellschaftliche Veränderungen hinweg groß ist, bekräftigt (Burzan 2011, 84f.). Über dies hinaus wird durch die Konzeptualisierung von Mittelklassen und der Berücksichtigung anderer Unterscheidungen neben der Betonung der weiterhin bestehenden vertikalen Aspekte sozialer Ungleichheit versucht, neuere Klassenmodelle empirisch anschlussfähig zu machen (ebd., 88).

So stellt Burzan (2011, 88) pointiert fest, dass Schicht- wie auch Klassenansätze in ihren neueren Versionen ab den 80er Jahren in einem hohem Maß auf die Berufsstruktur zurück greifen, um auf dieser Basis mehrdimensionale Konzepte, die wirklichkeitsnah sowie erklärungskräftig sein sollen, herauszuarbeiten, was ihnen jedoch nur zum Teil gelingt. Denn, wie bereits schon bei den älteren Modellen kritisch angemerkt wurde, bleiben bei der Fokussierung auf den wirtschaftlichen Bereich bzw. auf Erwerbspersonen auf der „objektiven“ Ebene entscheidende Aspekte - wie zum Beispiel das Geschlecht - ausgeblendet. Ebenso prüfen die Ansätze den vermuteten Einfluss von Klasse oder Schicht auf die Mikroebene von Einstellungen und Handeln, jedoch ohne eingehende Konzeptionierung dieser „Mikro“-Ebene selbst (ebd.). Anders ist dies bei den Lebensstil- und Milieumodellen, die nun im Anschluss zusammengefasst erläutert werden.

6.3 Lebensstile und Milieus

Angeichts der bereits erwähnten gesellschaftlichen Differenzierungs- wie auch Modernisierungsprozesse rückten nun Lebensstil sowie Milieu Ansätze, um die vielfältige Lebensführung der Individuen angemessen erfassen zu können, in den Vordergrund. Dabei

war der Begriff „Lebensführung“, als geteilte spezifische Lebensweise von Angehörigen eines Standes, schon in der Tradition Webers zu finden (Burzan 2011, 89). Aktuellere Lebensstilmodelle gingen aus Anwendungen der Marktforschungen hervor und auch in der Wahlforschung finden Lebensstile ihren Einsatz (ebd., 90). Der soziologische Anspruch von Lebensstilansätzen ist - im Gegensatz zur Beschreibung gehäuft miteinander auftretender Merkmale wie in der Marktforschung üblich - eine differenziertere und adäquatere Analyse sozialer Ungleichheit vorzunehmen, als es den älteren Klassen- und Schichtmodellen möglich war (ebd., 91). Daraus ergibt sich, dass Lebensstile „objektiven“ Merkmalen wie beispielsweise dem Einkommen weniger Beachtung schenken und ihren Fokus auf kulturelle und symbolische Faktoren sowie das Verhalten einer Person in Sinne deren Freizeitgestaltung legen. Dabei wird nicht von objektiven Merkmalen auf die Einstellung bzw. auf das Verhalten einer Person geschlossen, sondern vielmehr hinterfragt, wie die Person mit Restriktionen aber auch Ressourcen umgeht, um die subjektive Seite erfassen zu können und ein lebensnahes Modell zu entwerfen (ebd., 94f.; Hervorhebung i. O.).

Lebensstilgruppen müssen nicht oppositionell zu einander stehen, sie können sogar nebeneinander liegen und trotzdem vertikal strukturiert sein. Daraus ergibt sich, dass Personen unterschiedlichen Alters - was einem horizontalen Ungleichheitsmerkmal entspricht - mit gleichen Qualifikationen, also einem vertikalen Merkmal, verschiedene Lebensstile haben und annähernd ähnliche Lebenschancen. In der Lebensstilforschung lassen sich Strukturierungs- und Endstrukturierungsmodelle unterscheiden. Strukturierungsmodelle fassen Lebensstilgruppen zusammen, die durch strukturelle Merkmale, wie z.B. Geschlecht, Alter und auch vertikale Kriterien wie Bildungsstand geprägt sind, um die bis dato bestehende Sozialstrukturanalyse zu ergänzen (vgl. z.B. Bourdieu 1997). In den Endstrukturierungsmodellen stellen Lebensstile ein eigenständiges Konzept sozialer Ungleichheit dar, die nach Burzan (2011, 93f.) „durch Lebensstiltypen konstituiert sind. Lebensstile werden dann selbst zum Einflussfaktor, zum erklärenden Merkmal, etwas für Handlungsorientierungen oder für die empfundene Lebensqualität. Damit stellen sie einen eigenständigen Modus sozialer Differenzierung dar, der im soziokulturellen Bereich angesiedelt ist.“

Der Begriff „Milieu“ hingegen erfreut sich in Anlehnung an Hradil allgemein eines Aufschwungs, da dieser die sozialen gegenüber den natürlichen Umweltfaktoren betont und subjektiv bedeutsame Faktoren in den Mittelpunkt rückt (Burzan 2011, 103). Für Hradil (1999, 45; Hervorhebung i. O.) fasst der Begriff Milieu „*Gruppen Gleichgesinnter*

zusammen, die gemeinsame Wertehaltungen und Mentalitäten aufweisen und auch die Art gemeinsam haben, ihre Beziehungen zu Menschen einzurichten und ihre Umwelt in ähnlicher Weise zu sehen und zu gestalten.“ Ebenso sind Personen aus kleineren Milieus wie zum Beispiel aus Stadtviertelmilieus oftmals durch ein Wir-Gefühl verbunden (Hradil 1987, 158ff.). Dennoch muss weder eine räumliche noch eine persönliche Nähe unter den Angehörigen eines Milieus vorliegen (Burzan 2011, 103). Zudem sind sozioökonomische Bedingungen durchaus relevant. Je nach Modell kann ein Zusammenhang von „objektiven“ Merkmalen der sozialen Lage bestehen, so dass innerhalb von sozialen Schichten auch einige Milieus nebeneinander existieren können (ebd., 104). Eine Gemeinsamkeit von Milieu- und Lebensstilkonzepten ist, dass sie ein Gegenmodell zu den herkömmlichen Klassen- und Schichtansätzen darstellen, indem sie von keiner unmittelbaren Kausalität von Werten und Verhaltensweisen ausgehen. Im Gegenteil sogar, kommt den Handlungsbedingungen, Entscheidungen und der Lebensführung der Personen selbst eine Geltung zu, was sie zu lebensnahen Ansätzen macht. Wegen der engen Verknüpfung fasst Burzan (2011, 104) zwecks Unterscheidung der beiden Begriffe in Anlehnung an Hofmann und Rink (1996) und Strasser und Dederichs (2000, 91) wie folgt zusammen: „Verhalten ist ein wichtiges Moment für Lebensstilkonzepte; dabei stehen die Aspekte der (zumindest teilweise bestehenden) Wahlfreiheit und der Expression im Vordergrund. Diese Wahlfreiheiten (und auch die Expressivität) unterstellt der Milieubegriff nur in begrenzterer Form, dort geht es stärker um milieuspezifische Wahrnehmungen und Nutzungen gegebener Bedingungen.“ In einzelnen Begriffsbestimmungen ist Milieu mehr an die „objektiven“ Bedingungen ausgerichtet als es Lebensstile sind (Burzan 2011, 104). Kritiker_innen äußern gegenüber der Lebensstilforschung, dass sie lediglich beschreibend und ohne ausreichend theoretischen Bezug arbeite (Burzan 2011, 120).

Den gleichen Vorwurf des theoretischen Mangels sprechen Solga u.a. (2009, 40) auch gegenüber den Milieukonzepten aus, da fraglich ist, ob Milieus Determinanten, Dimensionen oder Ursachen sozialer Ungleichheit sind. Dies treffe laut den Autor_innen auch für die Lebensstilforschung zu. Zudem könnten durch die Bekräftigung, dass Lebensstilgruppen nebeneinander liegen können, Herrschaftsstrukturen unreflektiert bleiben, so ein häufig genannter Vorwurf von Klassentheoretiker_innen. Für die Ausarbeitung theoretisch fundierter Erklärungsmechanismen bedarf es einer Verknüpfung von Handlungstypen und Lebenschancen sowie ungleichheitsrelevanten Verhalten, um erklärende Aussagen, die über die Marktforschung hinausgehen, tätigen zu können (Burzan 2011, 123). Die auf den Soziologen Pierre Bourdieu zurückgehende Vereinigung von

Elementen der Klassenmodelle sowie der Lebensstilkonzepte innerhalb eines eigenständigen Modells wird im Anschluss erläutert.

Klassen und Lebensstile in einem Modell vereint nach Bourdieu

Der soziale Raum, der die Klassenstruktur einer Gesellschaft abbilden soll (Rehbein 2016, 166), setzt sich laut Bourdieu (1997, 195f.) aus den drei Dimensionen Kapitalvolumen⁹, Kapitalstruktur¹⁰ und der sozialen Laufbahn¹¹ zusammen, die gemeinsam auch die Position eines Individuums im sozialen Raum bestimmen. Unter Kapital versteht Bourdieu (1983, 183) „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter ‚inkorporierter‘ Form.“ Die erste Kapitalform, das ökonomische Kapital, ist unmittelbar und direkt in Geld umtauschbar und beinhaltet Eigentum und Vermögen (Bourdieu 1983, 186).

Die zweite Kapitalform, das kulturelle Kapital (ebd.) ist unter bestimmten Bedingungen umwandelbar in ökonomisches Kapital und beinhaltet drei Formen:

- a) Inkorporiertes Kulturkapital umfasst den Erwerb von Bildung und Wissen auch durch Familie und Erziehung wodurch persönlich Zeit investiert werden muss und das Kapital an einen eng *körpergebunden* ist (Bourdieu 1983, 187; Hervorhebung i. O.).
- b) Objektiviertes Kulturkapital gilt als objektivierter Zustand von kulturellen Gütern wie beispielsweise Bildern, Büchern und Instrumenten welche leicht auf andere übertragbar sind. Für die Aneignung bzw. Anwendung des objektivierten Kulturkapitals ist jedoch die Verfügung über kulturelle Fähigkeiten (inkorporiertes Kulturkapital) Voraussetzung (Bourdieu 1983, 189).
- c) Institutionalisiertes Kulturkapital bezeichnet schulische Titel und Bildungszertifikate, die kulturelle Kompetenzen dauerhaft und in rechtlicher Form bescheinigen. Der institutionell anerkannte Titel kann, je nach Zeitverlauf und Seltenheitswert, in ökonomisches Kapital übertragen werden (Bourdieu 1983, 190f.).

Das soziale Kapital ist die Gesamtheit aller Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen, durch die man *Kreditwürdigkeit* erhält. Um das Kapital weiterhin aufrecht zu erhalten benötigt das Netzwerk eine unaufhörliche Beziehungsarbeit durch Austauschakte für die wechselseitige Bestätigung der Anerkennung. Der dafür geleistete Aufwand an Geld und Zeit sollte sich irgendwann rentieren. Durch die Zugehörigkeit zu einer Familie, einer

⁹ Die Gesamtheit aller Ressourcen bzw. Machtpotentiale, die einer Person zur Verfügung stehen (Bourdieu 1982, 196).

¹⁰ Das Verhältnis der Kapitalsorten, ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital (Bourdieu 1982, 197).

¹¹ Umfasst Auf- und Abstieg sowie stabile Position von Individuen (Bourdieu 1982, 206).

Bildungselite oder Partei kann der unterschiedliche Erfolg bei gleichen ökonomischen und kulturellen Ausgangslagen von Personen erklärt werden (Bourdieu 1983, 191ff.; Hervorhebung i. O.). Nicht allein die Menge des beschriebenen Kapitals bestimmt die soziale Position einer Person sondern auch die Sozialstruktur, also das Verhältnis der Kapitalarten (Burzan 2011, 127). Bourdieu (1997, 182; Hervorhebung i. O.) entwirft dafür in den sechziger Jahren ein allgemeines Modell für Klassengesellschaften, in dem Klasse nicht durch ein bzw. mehrere summierte Merkmale sondern „*durch die Struktur der Beziehungen zwischen allen relevanten Markmalen*“ definiert wird und sich daraus drei Hauptklassen ergeben:

- 1) In der herrschenden Klasse, oder auch Bourgeoisie, befinden sich Personen mit hohem ökonomischem Kapital wie Unternehmer_innen und Personen mit hohem kulturellem Kapital so z.B. Hochschuldozent_innen und Künstler_innen. In einer mittleren Position befinden sich beispielsweise Freiberufliche, wenn das ökonomische und kulturelle Kapital in ihren Anteilen ausgeglichen ist (Bourdieu 1997 408ff.).
- 2) Die Mittelklasse oder auch Kleinbürgertum wird in drei Klassen unterteilt in:
 - a. das absteigende Kleinbürgertum (kleinere Händler_innen, Handwerker_innen) welches sich durch ihre Gebundenheit an objektiven Merkmalen und altmodischen Verhaltensweisen bzw. Meinungen auszeichnet. Als Abkömmlinge von kleinen Handwerker_innen und Händler_innen sind sie durch das Fehlen ökonomischen und kulturellen Kapitals meist gezwungen, in der gleichen Erwerbsbranche zu bleiben (ebd., 541ff.).
 - b. das exekutive Kleinbürgertum, dazu zählen Personen mit ausführenden Tätigkeiten, beispielsweise Büroangestellte und Volksschullehrer_innen (ebd., 549ff.).
 - c. und das neue Kleinbürgertum mit typischen heterogenen Laufbahnen und wachsenden Branchen wie z.B. Verkaufs- Werbe- und Beraterberufen (ebd., 561ff.).
- 3) Die Volksklasse oder die Beherrschten, zu der die Arbeiter_innen gehören. Unten befinden sich hierbei Hilfs- und angelernte Arbeiter_innen sowie Landarbeiter_innen (ebd., 585ff.).

Nach Bourdieu ist sein Klassenmodell eng mit Lebensstilen verbunden, da sich die Zugehörigkeit einer Klasse am deutlichsten in typischen Handlungspraxen, also Lebensstilen ausdrückt (Burzan 2011, 130). Der Habitus¹² (Abbildung 3.) verbindet den Raum der sozialen Position mit dem der Lebensziele, jedoch besteht kein deterministischer Zusammenhang zwischen sozialer Position und Lebensstil (ebd.).

Abb. 3: „Der soziale Raum nach Bourdieu“ (Burzan 2011, 131).

Soziale Position (Struktur)	- Habitus -	Lebensstil (Praxis)
Herrschende Klasse	→	Legitimer Geschmack
Mittelklasse, Klein- bürgertum	→	Mittlerer / präventiöser Geschmack
Volksklasse, beherrschte Klasse	→	Populärer/„Notwendig- keitsgeschmack“

Pointiert kann festgehalten werden, dass für die Zugehörigkeit zu einer Klasse nicht ausschließlich das ökonomische Kapital sondern auch das kulturelle und soziale Kapital eine Rolle spielen. Zudem sind die Kapitalstruktur und die soziale Laufbahn neben dem Kapitalvolumen für die soziale Position eines Individuums verantwortlich (ebd., 135). In Anlehnung an Burzan (2011, 136f.) werden die häufig genannten Kritikpunkte an Bourdieus Konzept hinsichtlich der Vernachlässigung der Gruppe der nicht Berufstätigen, der Annahme von Unterschieden der einzelnen Gruppen innerhalb der Klassen, der möglicherweise doch vorhandenen deterministischen Vorstellung der Klassenzugehörigkeit auf andere Lebensbereiche und gegenüber der unzureichenden Erklärungskraft des Konzepts für sozialen Wandel geäußert. Trotz der genannten Kritik findet Bourdieus Ansatz eine rege Anwendung in Bezug auf Bildungsungleichheit (ebd., 137) wie auch in der Einleitung dieser Arbeit gezeigt werden konnte. Das Konzept der Intersektionalität, welches versucht Mehrdimensionalität im Kontext von sozialer Ungleichheit zu erfassen, wird nun nachfolgend vorgestellt.

6.4 Intersektionalität

Laut Aulenbacher und Riegraf (2012, 2) kann die anfängliche Intersektionalitätsforschung als Ungleichheitsforschung verstanden werden. So geht Ende der 1980er Jahre der Begriff

¹² „Als Vermittlungsglied zwischen der Position oder Stellung innerhalb des sozialen Raums und spezifischen Praktiken, Vorlieben, usw. fungiert“ der Habitus den Bourdieu als „eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt“ ansieht (1992, 31).

„Intersektionalität“¹³ auf die Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw (1989) im Zuge ihrer Analyse der US-amerikanischen Antidiskriminierungsgesetzgebung zurück. Crenshaw legte als schwarze Rechtsanwältin dar, dass bei Gerichtsverhandlungen bei schwarzen Frauen nicht die Perspektiven beider Kategorien (Schwarzsein und Frausein) Berücksichtigung fanden und brachte deshalb das Beispiel einer Straßenkreuzung als Metapher auf. Damit gelang es Crenshaw zu verdeutlichen, dass sich unterschiedliche Diskriminierungsformen überschneiden können (Rommelspacher 2009, 86).

Als historische Vorläufer_innen¹⁴ dieses Paradigmas werden nach Walgenbach (2012, 1; Hervorhebung i. O.) der *Black Feminism* und die *Critical Race Theory* (Crenshaw 1989; Chebout 2011) genannt, wobei der Ansatz sich indessen auch in den Gender Studies beliebter Anwendung erfreut (Davis 2008, 68) sowie Berücksichtigung in politischen, und theoretischen Bereichen wie Menschenrechtsdiskursen und *Cultural Studies* findet (Yuval-Davis 2009). „Unter Intersektionalität wird dabei verstanden, dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven sollen überwunden werden, indem der Fokus auf das *gleichzeitige Zusammenwirken* von sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer *Wechselwirkungen*“ (Walgenbach 2012a, 81; Hervorhebung i. O.).

Dabei ergibt sich jedoch die Problematik hinsichtlich der Bestimmung und Anzahl der Kategorien sozialer Ungleichheit, sowie bezüglich ihrer Relevanz bzw. Gewichtung in der Intersektionalitätsforschung. Zu hinterfragen ist hierbei nämlich nicht nur wer über die Auswahl von relevanten Kategorien entscheidet, sondern auch welche Kategorien außen vor gelassen werden und aus welchen beispielsweise politischen, historischen, forschungstechnischen und kulturell beeinflussten Gründen (Walgenbach 2012, 22). So sind für Klinger (2003, 2008) z.B. „Klasse, Geschlecht, Rasse“, die in der modernen Gesellschaft relevanten strukturbildenden Ungleichheitskategorien, wogegen Differenzkategorien vielmehr auf der Ebene der Subjekte ermittelt werden sollen (Aulenbacher, Riegraf 2012, 6). Dennoch finden auch anderen Kategorien, „wie Körper, Alter, Sexualität, Herkunft oder Religion“ die in Analysen als gleichwertig betrachtet werden Anwendung (ebd.). Ebenso ist

¹³ Der Ansatz kann keineswegs eine Monopolstellung für die Untersuchung von Wechselbeziehungen sozialer Kategorien beanspruchen, doch ist der Begriff „Intersektionalität“ klarer definiert als beispielsweise Diversity und Heterogenität (Walgenbach 2012, 2). Im Unterschied von Diversity- und Heterogenitätsdebatten liegt bei der Intersektionalitätsforschung der klare Fokus auf Macht- und Herrschaftsverhältnissen (ebd., 23).

¹⁴ Auf Grund des nur beschränkten Rahmens dieser Arbeit kann auf die genauere Geschichte und Entwicklung des Ansatzes nicht eingegangen werden, dies kann bei Walgenbach (2012) nachgelesen werden.

anzumerken, dass in der US-amerikanischen Forschung in Anlehnung an Myra Marx Ferree (2009) eine starke Gewichtung auf die Kategorie „race“ festgestellt werden kann, hingegen sind klassentheoretische und –politische Perspektiven in westeuropäischen Diskursen stärker vertreten, was auf die unterschiedlichen gesellschaftlichen Framings zurück zu führen ist (Aulenbacher, Riegraf 2012, 4).

Ebenso lassen sich verschiedene Zugangsweisen der intersektionalen Analyse unterscheiden. So zeigt McCall (2005 1772ff.) die unterschiedlichen Analyseebenen im Paradigma der Intersektionalität auf und differenziert hinsichtlich drei methodologischer Zugangsweisen. Die anti-kategoriale Position, die Kategorien generell problematisiert und hinterfragt, der inter-kategoriale Ansatz, der sich den Verhältnissen bzw. Wechselwirkungen zwischen Kategorien widmet und dem intra-kategorialen Zugang, welcher die Differenzierungen innerhalb einer Kategorie oder Gruppe hinterfragt (Rommelspacher 2009, 87). Ähnlichkeiten lassen sich zwischen dem interkategorialen Ansatz und der soziologischen Ungleichheitsforschung finden, da es ebenfalls um Verhältnisse zwischen sozialen Gruppen und Konflikt- bzw. Ungleichheitsbegebenheiten geht (Aulenbacher, Riegraf 2012, 7).

Pointiert kann nach Walgenbach (2012, 27) gesagt werden, dass Intersektionalität verschiedene soziale Kategorien, Fragen, theoretische Ansätze und Analyseebenen mittels eines vereinten Orientierungsrahmens verbindet. Geteilte Prämissen innerhalb des Paradigmas Intersektionalität sind die „Verortung in kritische Theorietraditionen und politische-theoretische Debatten sowie das Erkenntnisinteresse, die Wechselbeziehungen von sozialen Machtverhältnissen nicht allein deskriptiv zu identifizieren, sondern diese auch zu kritisieren und zu transformieren“.

Ein Problem, dass sich nach Walgenbach (2012, 18) aus der Straßenkreuzungsmetapher ergibt, ist, ausgenommen im Moment des Zusammentreffens an der Straßenkreuzung, dass Gender und Race als getrennte Kategorien gefasst werden, aber es jedoch gerade „in der Intersektionalitätsdebatte darum geht, isolierte bzw. eindimensionale Perspektiven auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu überwinden“. Das begriffliche Problem, welches sich durch die Vorstellung von „Schnittpunkten“ oder „Überkreuzungen“ darstellt, versucht Walgenbach (2012, 18f.; Hervorhebung i. O.) durch den Terminus *interdependente Kategorien* zu beheben, der die „gegenseitige Abhängigkeit von sozialen Kategorien fokussiert und damit die komplexen Beziehungen von Dominanzverhältnissen in den Vordergrund stellt (vgl. z.B. Weiß u.a. 2001, 22; Lorey 2006, 62). Rommelspacher (2009,

88f.) macht zudem, da Individuen nicht nur einer Gruppe zugeordnet werden können, auf die Problematik der Mehrfachzugehörigkeit aufmerksam, sowie auf die verschiedenen Relevanzen, die sich durch die unterschiedlichen Gruppenzugehörigkeiten für den Einzelnen ergeben, da diese sogar im Widerspruch zu den Interessen einer Gruppe stehen können.

Im nächsten Punkt dieser Arbeit erfolgt eine inhaltliche Ausarbeitung von Stereotypisierung, Vorurteil und Diskriminierung. Diese Auseinandersetzung erscheint in Anlehnung an Scherr (2014, 23) deshalb sinnvoll, da die Genese und Funktion von Stereotypen und Vorurteilen, mit denen Schlechterstellungen besonders bei rassistischen und ethnisierenden Diskriminierungen legitimiert werden, in einem engen geschichtlichen und systematischen Zusammenhang mit sozioökonomischen Positionszuweisungen und rechtlichen sowie politischen Hierarchieverhältnissen stehen (vgl. z.B. Balibar, Wallerstein 1990; Bommers, Scherr 1991; Elias, Scotson 1993; Kreckel 1992; Priester 2003). So sind nach Scherr (2014, 2) sozioökonomische Ungleichheiten und Formen von Diskriminierung miteinander verwoben, weshalb es eine wechselseitige Betrachtung der beiden Phänomene bedarf, um diese angemessen verstehen zu können.¹⁵ Anzumerken hierbei ist, dass es sich „um zwei zu unterscheidende, aber nicht voneinander unabhängige Formen gesellschaftlicher Hierarchiebildung handelt, die weitreichende Auswirkungen auf Lebensbedingungen und Lebenschancen“ von Menschen haben können (ebd.).

7. Die Phänomene Stereotypisierung, Vorurteil und Diskriminierung und deren Bedeutung als Ordnungskategorien für gesellschaftliche Positionszuweisungen

Für das Zurechtzufinden in der Welt, beispielsweise um einen „Tisch“ als solches wahrzunehmen, benötigten Menschen Kategorisierungen, also ein Erkennen und Zuordnen der sozialen Welt oder der natürlichen Umgebung durch eine gemeinsame Sprache (Bernstein, Inowlocki, 2014, 15). Über Kategorisierungen eignen sich Menschen auch persönliche Erfahrungen an, die sie auf sehr individuelle Art und Weise ausdrücken können. So kann, um ein Beispiel zu nennen, die Kategorisierung männlich/ weiblich, als Ordnungsprinzip für bekannte Normalität, bei Anzweiflung des Gewohnten mit starken Emotionen verteidigt werden. Denn solche Ordnungskategorien beinhalten Ausschlusskriterien von Zugehörigkeiten nach einem entweder/ oder Prinzip, so dass z.B. die Bildung einer Wir-Gruppe, der man sich zugehörig fühlt und das Ausschließen Anderer,

¹⁵ Von der Position Baders (1995) nämlich Diskriminierungen als einen Sonderfall der Mechanismen, durch welche soziale Ungleichheit hervorgebracht wird anzusehen, distanziert sich Scherr (2014, 3) und betont die Notwendigkeit der Verknüpfung von Diskriminierungen und den Strukturen sozialer Ungleichheit in Analysen.

die man als nicht zugehörig ansieht, (heftige) Emotionen erzeugen kann (ebd., 15f.). Das „Wir“-Gruppen und „andere“ Gruppen¹⁶ „keine naturgegebenen Erscheinungen sind, (und; Anm.d.V.) es sich vielmehr um strukturell verankerte und in Interaktionen reproduzierte Prozesse handelt“, bleibt dabei unberücksichtigt, so dass Stereotype und Vorurteile, da diese Teil dieser sozialen Ordnung sein können, soziale Ungleichheiten legitimieren (ebd., 16; Hervorhebung i. O.). Ganz unbedacht werden somit Subjekte mittels Stereotypen zu Gruppenzugehörigkeiten kategorisiert, da die Ordnungsfunktion von Stereotypen meist als wertfrei angesehen wird. Doch kann dies, bewusst oder nicht, mit einer Einschätzung von Gruppenzugehörigkeiten - die geprägt ist durch historische und gesellschaftliche Machtverhältnisse - auch in Bezug auf das Verhältnis der eigenen Positionierung, einhergehen. (Bernstein, Inowlocki 2014, 17).

Der aus dem Zeitungsdruck stammende Begriff „Stereotype“ wurde 1922 von Lippmann „für verallgemeinerte Aussagen und unverrückbare Meinungen über Gruppen von Menschen“ eingeführt (ebd., 18). Es handelt sich dabei um vordefinierte Annahmen und Etikettierungen. Jedoch gilt zu bedenken, dass jeder Mensch auf Grund der ständigen Konfrontation mit Informationen der komplexen Wirklichkeit, Stereotype als Handlungshilfen zur Orientierung und zur Erleichterung der Kommunikation, nämlich als Filterfunktion, nutzt und stereotypisiert (ebd., 18f.). Hingegen als problematisch anzusehen ist, dass Stereotype sich auf das Aussehen, „kulturelle“ Unterschiede oder andere sichtbare Differenzkategorien beziehen, zumeist aber auf rassistische Klassifizierungen sowie, dass Stereotype zu Verallgemeinerungen („Allsätzen“), also zu Vorurteilen werden können (ebd., 19; Hervorhebung i. O.). In so einem Fall, bei dem Menschen auf das „Fremde“ z.B. fremde Aussehen oder einen Namen reagieren, fungieren Stereotype nicht als Orientierungshilfen für eine einfachere Kommunikation, sondern für die Reproduktion von Differenz (ebd., 20).

Weiters werden Stereotype „zum Vorurteil, wenn ihnen als emotionale Komponente ein Ressentiment unterliegt. Unterschiede werden dann zu grundsätzlichen und unüberbrückbaren erklärt“ (ebd., 21). Für ein Vorurteil müssen demnach starke Gefühle von Abneigung bis klarer Feindseligkeit vorliegen die sich in Diskriminierung aber auch Intoleranz zeigen können. Auch persönliche Erfahrungen, die einem Vorurteil widersprechen, können dieses kaum korrigieren, da Vorurteile als verallgemeinerte Vorstellungen sehr stabil sind. Zudem werden Ressentiments oftmals als rationale

¹⁶ Die Positionierung einer Person zum „Andersartigen/Fremden“, kann durch Rassifizierungen, Kulturalisierungen, Ethnisierungen oder anderer Differenzzuweisungen bzw. Unterordnungen von Individuen oder Gruppen geschehen und wird nach Hall (1994) als *Otherring* bezeichnet (Bernstein, Inowlocki 2014, 17; Hervorhebung i. O.).

Rechtfertigungen formuliert, da die Gefahr besteht, dass zu offensichtlich geäußerte Vorurteile, auf die Personen, welche sie geäußert hat, zurückfallen können. Eine solche Aussage könnte in Anlehnung an Bernstein und Inowlocki (2014, 22) folgendermaßen lauten: „Ich bin ein offener Menschen und habe nichts gegen Fremde, aber sie sollten sich schon auch bemühen und integrieren“. Mittels Vorurteile werden Individuen aus einer sich zugehörigführenden Wir-Gruppe (imaginierten Kollektiv) exkludiert. Im Gegensatz zu Stereotypen sind Vorurteile durch ihre Feindseligkeit und ihren Exklusionscharakter folgenreicher (ebd., 23). Als Diskriminierung bezeichnen Bernstein und Inowlocki (2014, 23) die sich auf Dovidio (2010) beziehen, „vorurteilhaftes Verhalten gegenüber Einzelnen und Gruppen der Bevölkerung, durch Einzelne und insbesondere durch Institutionen, deren Regulierungen und Praxis Ungleichheit zwischen Gruppen und Bevölkerung verstärken“. Diskriminierung kann sich in Form von Rassismus, Stigmatisierung aber auch Ignorieren, durch beispielsweise Verleugnung, zeigen (Bernstein, Inowlocki 2014, 23).

Bei den Ausdrucksformen von Diskriminierung geben Mecheril und Melter (2011, 22) jedoch zu bedenken, dass Diskriminierung nicht nur auf absichtliche, intentionale Diskriminierung beschränkt werden darf, da dadurch die Realität von Diskriminierung heruntergespielt wird und institutionelle Diskriminierungsmechanismen - die den Akteur_innen z.B. im schulischen Kontext oft selbst nicht (gänzlich) klar sind - unberücksichtigt bleiben. Denn gerade in postnationalsozialistischen Ländern gilt nunmehr eine direkte ethnisierende Diskriminierung im schulischen Kontext als verpönt und als Tabubruch. Trotzdem konnten Gomolla und Radtke (2002/ 2007) in ihrer Studie Mechanismen institutionalisierter ethnischer Diskriminierung herausarbeiten (Mecheril, Melter 2011, 22). Institutionen greifen auf ethnisch-kulturelle Differenzkategorien zurück da diese Kategorie als „Selektionskriterium, Begründungs- und Legitimationsmuster anerkannt und anschlussfähig ist. Auf das Unterscheidungsschema Ethnizität kann nur deshalb so Bezug genommen werden, dass (sic!) dies für Menschen mit Migrationshintergrund nachteilig und für Menschen ohne Migrationshintergrund von Vorteil ist, weil wir in einer *Dominanzgesellschaft*¹⁷ leben, in der die Differenz zwischen (Migrations-)Anderen und Nicht-Anderen als Über- und Unterordnung der ‚kulturellen Identitäten‘ hingenommen und etwa mit Hilfe des Kulturbegriffs legitimiert wird“ (ebd., 23; Hervorhebung i. O.). Eine mögliche Definition von institutionellem Rassismus, die im Hinblick auf die Analyse des biographischen Materials als Sinnvoll herauszuarbeiten erscheint, stellt Melter (2006, 26f.)

¹⁷ Der Begriff geht auf Rommelspacher (1995) zurück.

zur Verfügung. Darin heißt es, dass institutioneller Rassismus dann vorliegt, wenn Institutionen auf Grundlagen von Gesetzen und Verordnungen, durch Regelungen ihrer Prozesse, Verfahren und ihres Zugangs, sowie durch Ihre Arbeits- und Handlungsweisen ebenso wie durch das Personal der Organisationen benachteiligendes, ausgrenzendes bzw. unangemessenes, also unprofessionelles, Handeln gegenüber Personen, die „mittels an Rassekonstruktionen anschließenden Denkfiguren als ‚Andere‘ definiert werden“, ausüben bzw. zulassen (ebd.). Die Schlussfolgerungen des theoretischen Teils für die vorliegende Arbeit werden nun im nächsten Punkt zusammengefasst.

8. Die Verknüpfung der bearbeiteten Konzepte zu Migration und sozialer Ungleichheit

Der nachfolgende Teil der Arbeit, resümiert die hervorgebrachten Erkenntnisse der theoretischen Ausarbeitung. Dabei werden Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Theorien und Konzepten explizit herausgearbeitet und dargestellt, dies ist ebenso für die Analyse des empirischen Materials von Relevanz. Theorien sozialer Ungleichheit setzen sich mit den Ursachen sozialer Ungleichheit auseinander. So fragen die unterschiedlichen Ansätze nach den zentralen Merkmalen und deren jeweiligen Erscheinungsformen, die zu sozialer Ungleichheit führen, sowie danach, nach welchen Kriterien Menschen andere einem bestimmten Rang – im Hinblick auf besser oder schlechter - zuordnen sowie nach den Folgen, die eine Zugehörigkeit zu einer Statusgruppe ferner auf die Lebensweise, das Verhalten oder die Einstellung von Menschen hat (Burzan 2011,10). Solche hervorgebrachten Zugehörigkeitsordnungen sind ebenfalls Gegenstand der Beschäftigung der Migrationspädagogik, da sie sich mit der Frage auseinandersetzt, wie *der/ die Andere* unter Bedingungen von Migration erzeugt werden bzw. welche Rolle pädagogische Praxen und Diskurse dabei spielen (Mecheril 2004, 19; Hervorhebung i. O.). Das Augenmerk der migrationspädagogischen Perspektive liegt, in pädagogischen Kontexten, dabei auf differenzierenden Ordnungen, welche Hierarchisierungen beinhalten (Mecheril 2004, 19; Hervorhebung i. O.), also wie Menschen einem bestimmten Rang zu geordnet werden, worin ein deckungsgleiches Interesse zu den Theorien sozialer Ungleichheit besteht. Anzumerken ist hierbei, dass, im Gegensatz zu den Ansätzen sozialer Ungleichheit, die sich Klassen oder Schichtzugehörigkeiten widmen, sich Migrationspädagogik mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit beschäftigt, deren Bedeutung aber „immer auch von anderen Differenzverhältnissen vermittelt wird, und umgekehrt, dass natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit die Bedeutung zum Beispiel der sozioökonomischen oder Klassenlage

vermittelt“ (Mecheril 2010, 15). Demnach korrelieren beispielsweise der Bildungserfolg und sozioökonomische Aspekte oder genauer gesagt, die Schlechterstellung von Migrantenfamilien - durch häufige Benachteiligungen¹⁸ – steht in einer engen Relation mit einer geringeren Aussicht auf Bildungserfolg (Dirim, Mecheril 2010, 126f.). Folgt man diesem Gedanken muss die Bedeutung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit im Verhältnis zu sozioökonomischen Aspekten bzw. der Klassenlage einer Person gesehen werden und es kann daher mit Scherr (2014, 7f.). konstatiert werden, dass Migrant_innen auch immer Angehörige einer sozialen Klasse oder Schicht sind was gewisse Benachteiligungen oder Privilegien mit sich bringt. Im Sinne der Intersektionalitätsforschung gewinnt daher die ‚Verwobenheit‘ sozialer Kategorien wie „Ethnizität, Nation oder Klasse“ und der Analyse zusammenwirkender sozialer Ungleichheiten an Relevanz (Walgenbach 2012a, 81; Hervorhebung i. O.). Zudem kann ein geringerer Bildungserfolg, der sich wiederum auf Berufschancen auswirkt, der zentrale Faktor sein, der zu sozialer Ungleichheit führen kann.

Wie aus Kreckels (2004, 17) Definition von sozialer Ungleichheit hervorgeht, kann von sozialer Ungleichheit immer dann gesprochen werden, wenn „die Möglichkeit des Zugangs zu allgemeinen verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/ oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/ oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhaft Einschränkungen erfahren“, was sich auf die Lebenschancen von Menschen auswirken kann. Bildung gilt als ein solches wichtiges Kriterium für die soziale Position eines Individuums, weshalb die Bildungsbenachteiligung migrantisch positionierter Personen, im Sinne der Chancengleichheit, als ein Aspekt von sozialer Ungleichheit angesehen werden kann. Wie im Punkt 6. der Arbeit gezeigt werden konnte, werden die vertikalen Ungleichheitsdimensionen wie Einkommen und Bildung die gerade von den traditionellen Theorien sozialer Ungleichheit zur Bestimmung von Ungleichheit fokussiert werden, von horizontalen Ungleichheiten wie Nationalität¹⁹, Geschlecht, und Region in den neueren Modellen sozialer Ungleichheit erweitert (Burzan 2011, 67). Ungleichheiten bedingt durch Bildung und Nationalität werden nicht nur von Seiten der Ansätze sozialer Ungleichheit bearbeitet, sondern auch von Seiten der Migrationspädagogik, die sich mit der

¹⁸ Nach Dirim und Mecheril (2010, 126) sind Faktoren für die Benachteiligung von Migrant_innen ein niedriges Haushaltseinkommen durch ungleiche Entlohnung in- und ausländischer Arbeitnehmer_innen angesichts geringerer Qualifikation und der folglich mangelnden schulischen finanziellen Unterstützung z.B. durch Nachhilfe und dem Kauf von Büchern, der Wohnsituation und der Kinderanzahl, um die sich ältere Geschwister kümmern müssen sowie „gute Schulen“ in der Umgebung.

¹⁹ In der Auseinandersetzung mit den Theorien sozialer Ungleichheit konnte nur eine randständige Bearbeitung der Kategorie Nationalität gesichtet werden. Dieser Sachverhalt sollte ebenfalls im Hinblick auf gesellschaftliche Dominanz- und Machtverhältnisse gedeutet werden. Auch mit Kreckel (191, 375) kann bekräftigt werden, dass der Ungleichheitsreproduktion, nach Klassen, Schichten und Milieus in der Sozialstrukturanalyse, Vorrang gegenüber den Benachteiligungen, die durch rassistische oder ethnisierende Diskriminierung als eigenen Herstellungsmodus sozialer Ungleichheit, eingeräumt wird.

Schlechterstellung migrantisch positionierter Schüler_innen beschäftigt, die in dem Sinne positioniert werden, „dass sie sich an untergeordneten und inferioren symbolischen Positionen und in marginalen Handlungsräumen einer gesellschaftlichen Ordnung wiederfinden“ (Dirim, Mecheril 2010, 122), worin der klare Zusammenhang, anhand Kreckels (2004) Definition zu sozialer Ungleichheit ersichtlich wird.

Der Fokus und die Analyse auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse, wie beispielsweise von Seiten der Intersektionalitätsforschung (Walgenbach 2012, 23) oder auch einiger Klassentheorien bzw. Schichttheorien (Burzan 2011, 77f.) ist ebenfalls Anliegen der Migrationspädagogik (Mecheril 2015, 47f.). So zählt die Auseinandersetzung mit Konstruktionen des und der Fremden, Macht im Zusammenhang von Sprache(n) und damit hegemoniale Praxen, sowie die Frage „wer befugt ist, über wen mit welchen Effekten zu sprechen“ - mit dem Gedanken der Veränderung der Verhältnisse - zur pädagogischen Professionalität in der Migrationsgesellschaft (Mecheril 2015, 49). Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Schulen als Bildungsstätten auch Teil einer Gesellschaft sind, die von kulturellen, politischen sowie symbolischen Machtverhältnissen durchzogen ist (Mecheril, Melter 2015, 155). Denn nach Riegel (2016, 102) existieren im Bildungssystem, welches „gesellschaftliche Dominanz- und Machtverhältnisse“ widerspiegelt und zur In- und Exklusion sowie zur Reproduktion bestehender Ungleichheitsverhältnisse beiträgt, Normalitätsvorstellungen. Solche „impliziten Normalitätsvorstellungen (in denen dominante Geschlechter-, Klassen-, Ethnizitätsvorstellungen und Körpernormen zusammenwirken)“ können sich negativ auf jene Heranwachsenden auswirken, die diesen Vorstellungen nicht entsprechen können (ebd.). Ethnizitätsvorstellungen bestehen demnach im Bildungssystem und müssen in Verbindung mit Dominanz- und Machtverhältnissen gesehen werden. So zeigte auch die Untersuchung von Gomolla und Radtke (2002/ 2007) zu Mechanismen institutionalisierter ethnischer Diskriminierung, dass Institutionen auf die ethnische Kategorie der Unterscheidung dann zurück greifen, wenn es ihrer eigenen Operationslogik entsprechend erscheint (Mecheril, Melter 2011, 22). Als Legitimations- und Selektionskriterium ist die Unterscheidungskategorie Ethnizität nur deshalb in Institutionen anerkannt, weil diese sich für Menschen ohne Migrationshintergrund vorteilig auswirkt, im Gegensatz zu Menschen mit Migrationshintergrund (ebd., 23). Als Hierarchisierungsprozess kommt Rassismus, nämlich als Unterscheidungspraxis und Ordnungsprinzip in der Migrationsgesellschaft, eine machtvolle Rolle zu. Denn sie operiert mit Logiken jener Systeme, die Degradierungen durch Differenzierungen herstellen (Mecheril, Melter 2010, 151). Wie bereits herausgearbeitet wurde (Punkt 7.), werden mittels Stereotypen und

Vorurteilen soziale Ungleichheiten legitimiert, da Subjekte durch Stereotype zu Gruppenzugehörigkeiten („Wir“-Gruppen und die „andere“ Gruppen) kategorisiert werden. Dabei können Stereotype als neutral erscheinen, jedoch sind sie durch historische und gesellschaftliche Machtverhältnisse geprägt (Bernstein, Inowlocki 2014, 16f.; Hervorhebung i. O.). Zum Vorurteil werden Stereotype durch Ressentiments, so dass die damit in Verbindung stehenden starken Gefühle der Feindseligkeit und Ablehnung bis hin zu Diskriminierung und Intoleranz führen können (ebd., 21). Diskriminierung, lediglich auf absichtliche, intentionale Diskriminierung zu beschränkt, greift nach Mecheril und Melter (2011, 22) jedoch zu kurz und spielt die Realität von Diskriminierung und deren unterschiedlichen Ausdrucksmechanismen herab. In Anlehnung an Dovidio (2010) sind laut Bernstein, Inowlocki (2014, 23) Rassismus, Stigmatisierung und von Vorurteilen bestimmtes Verhalten von Einzelnen oder Institutionen gegenüber Einzelner oder einer Gruppe der Bevölkerung, die Ungleichheiten durch deren Praxis und Regulierungen zwischen Gruppen verstärken, Ausdrucksformen von Diskriminierung. So können laut Mecheril und Melter (2010, 155; Hervorhebung i. O.) ethnische Kategorien nur deswegen zur Erklärung bestimmter Sachverhalte herangezogen werden, weil sie für Migrationsandere nachteilig und für Nicht-Migrationsandere von Vorteil sind, „weil wir in einer *Dominanzgesellschaft* leben, in der die Differenz zwischen Anderen und Nicht-Anderen als Über- und Unterordnung der „Identitäten“ produziert, hingenommen, verstanden und etwa – mithilfe des Kulturbegriffs – legitimiert wird“.

Ebenso von Bedeutung in diesem Zusammenhang erscheint die Unterschichtung der Sozialstruktur des Aufnahmelandes durch Migrant_innen. Nach Hoffmann-Nowotny (1973, 52) kann dann von Unterschichtung gesprochen werden, wenn Migrant_innen vorwiegend die unteren Positionen der sozialen Schichtstruktur einnehmen und sich so eine neue soziale Sicht unter dem Schichtsystem des Aufnahmelandes bildet, indem neue Positionen durch Migrant_innen geschaffen bzw. Positionen von Einheimischen aufgegeben und durch Migrant_innen eingenommen werden. Die dadurch aufgestiegenen Einheimischen, deren Einkommen nicht ihrem tatsächlichen Bildungs- bzw. Qualifikationsniveau entspricht, befürchten den Abstieg und bestehen auf den zugeschriebenen Status wie Herkunft und Nationalität an Stelle des erworbenen Status wie Qualifikation und greifen damit auf ethnische Zugehörigkeit zurück (Treibl 1990, 181). Der bereits oben erwähnte Vorteil Nicht-Migrationsanderer auf die ethnische Kategorie der Unterscheidung zurückzugreifen und Über- und Unterordnung der „Identitäten“ zu produzieren wird durch Hoffmann-Nowotnys Argumentation bekräftigt.

Die dargelegten theoretischen Überlegungen haben methodologische Konsequenzen, die im nun nächsten Kapitel erläutert werden.

9. Methodologie und Methode

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde in dieser Arbeit ein qualitatives Forschungsvorgehen gewählt. Dafür bildet die interpretative Forschungstradition einen wichtigen Bezugsrahmen. In diesem Kapitel werden daher die theoretischen Grundpositionen des biographisch-narrativen Interviews (9.1) als Erhebungsinstrument sowie die Grounded Theory Methodologie (9.2) als analytisches Rahmenkonzept nachgezeichnet. Die Erhebungsmethode des narrativen Interviews erscheint, da es im Sinne des Prinzips der Offenheit dem/ der Interviewten einen möglichst großen Freiraum bei der Erzählgestaltung eröffnet und es durch die offene Fragestellung und weiteres erzählgenerierendes Nachfragen eine spontane Stegreiferzählung anzuregen vermag, (Rosenthal 2011, 151) für vorliegende Untersuchung besonders geeignet zu sein. Auf das biographisch-narrative Interview wird nun nachfolgend näher eingegangen.

9.1 Datenerhebung mittels biographisch-narrativer Interviews

„Narrare“ kommt aus dem Lateinischen und bedeutet „erzählen“ (Alheit 1984, 1). Das narrative Interview als Erhebungsmethode zielt genau auf die Form des Erzählens (Stegreiferzählung) ab, da nach Alheit (ebd.) das Erzählen „eine Form des Nacherlebens“, ist, die anderen Regeln folgt als beispielsweise Beschreibungen oder Argumentationen. So unterliegen Erzählende gewissen „Zwängen“, wie dem „Gestaltschließungszwang“ aber auch dem Zwang, ins Detail („Detaillierungszwang“) zu gehen. In Anlehnung an Schütze (1978) geht es Sozialwissenschaftler_innen, die in Kenntnis solcher Regeln sind, durch die Schaffung einer Erzählatmosphäre bei narrativen Interviews gerade darum „methodisch kontrolliert Erzählungen ... hervorzulocken“ (Alheit 1984, 5f.). Das narrative Interview selbst wird mit einer offenen Fragestellung (Erzählaufforderung) eingeleitet, bei der/ die Interviewpartner_in zum freien Erzählen eingeladen wird. Dabei soll die Haupterzählung nicht unterbrochen werden, sondern lediglich durch „leibliche Aufmerksamkeitsbekundungen“ unterstützt werden, so dass dem/ der Interviewten der Raum zur eigenen Gestaltung gegeben wird (Rosenthal 2011, 158ff.). Im Sinne des Prinzips der Offenheit sollten sich dabei die Forscher_innen nach „den Relevanzen der Gesprächspartner_innen und deren alltagsweltlichen Konstruktionen“ richten und auf ein hypothesengeleitetes Vorgehen bei der Datenerhebung verzichten (ebd., 151). Dies bedeutet

in Anlehnung an Rosenthal (ebd., 160) auch, trotz Interessensschwerpunkten von Sozialforscher_innen und spezifischen Forschungsfragen, die Gestaltung der Haupterzählung den Erzähler_innen selbst zu überlassen.

Eine eingeschränkte Form der Erzählaufforderung, um einen bestimmten Zeitabschnitt oder einen bestimmten institutionellen Kontext zu fokussieren ist zwar möglich, doch weist Rosenthal (ebd., 159) darauf hin, dass meist im Vorfeld bei der ersten Kontaktaufnahme das Forschungsinteresse dargelegt wird und daher keine erneute Wiederholung zu Beginn des Interviews erfordert, insbesondere in bestimmten Kontexten wie beispielsweise in Interviews mit Migrant_innen ist hervorzuheben, dass die gesamte Lebensgeschichte von Interesse ist und daher eine offene Form der Aufforderung zur Erzählung der Lebensgeschichte verwendet wird (ebd.). Ist der/ die Interviewte mit der Erzählung am Ende – meist wenn die interviewte Person mit seinen oder ihren Aufführungen in der Gegenwart angelangt ist, kann mit dem erzählinternen Nachfrageteil begonnen werden. Einerseits wird dadurch Interesse an der Lebensgeschichte bekundet und andererseits können einzelne Episoden näher erläutert bzw. nicht nachvollziehbare Passagen geklärt werden. Der oder die Interviewer_in sollen sich dabei mit seinen/ ihren Nachfragen an den Ablauf der Logik der vorangegangenen Selbstpräsentation halten (ebd., 161f.). Zudem ist eine gewisse Sensibilität des/ der Interviewer_in bei schwierigen Lebensbereichen in der Art des Nachfragens – trotz Einladung zu Vertiefungsfragen – erforderlich (ebd., 162).

Im darauffolgenden externen Nachfrageteil können Fragen, die für den interessierenden Themenbereich von Relevanz sind und die noch nicht Erwähnung gefunden haben, angesprochen werden. Allgemein zu beachten ist jedoch, dass bei allen Nachfrageteilen Begründungs- oder Meinungsfragen vermieden werden und vorrangig erzählgenerierende Fragen gestellt werden sollen (ebd.). Für den Interviewabschluss gilt es, das Interview nicht mit einem belastenden Lebensbereich oder mit einer schwierigen Phase zu beenden, sondern dem oder der Erzähler_in genügend Zeit zu geben, sich aus dieser Phase „herauszureden“ bzw. noch über eine positive oder stärkende Lebensphase sprechen zu können. Rosenthal (2011, 164f.) nennt hierfür einige Fragen, die sich für den Abschluss eines Interviews besonders eignen. Das Erheben, wie in dieser Arbeit durch narrative Interviews und das Kodieren der Daten sowie das dazugehörige Memoschreiben, wie es die Grounded Theory in ihrem Kordierparadigma vorsieht, stehen in einem wechselseitigen Prozess (Strauss 1998, 46). Das Verfahren des Kodierens wird nun im nächsten Kapitel der Arbeit erläutert.

9.2 Das Kodierparadigma nach Strauss im Rahmen der Grounded Theory Methodologie

In Sinne der Grounded Theory ist die Datenerhebung nie gänzlich abgeschlossen, da durch das anschließende Kodieren und Memoschreiben²⁰ immer wieder Fragen auftauchen können, die der Forscher bzw. die Forscherin nur dadurch bearbeiten kann, indem er/ sie neue Daten erhebt bzw. frühere Daten erneut untersucht (Strauss 1998, 56). Dabei muss der/ die Forscher_in „den *temporalen* wie auch den *relationalen* Aspekt der Triade der analytischen Operation, nämlich Daten erheben, Kodieren, Memoschreiben, klar“ erkennen, denn gerade dieses Verständnis der Triade unterscheidet den Praktiker und die Praktikerin der Grounded Theory von Vertreter_innen anderer Analyserichtungen (Strauss 1998, 46; Hervorhebung i. O.). Der verwobene Prozess und das sich gegenseitig Bedingen der Triade, wie es die Grounded Theory Methodologie vorsieht, ermöglichen während jeder Forschungsphase eine Rückkehr zu den alten Daten (ebd., 46). In der Grounded Theory wird zwischen drei Kodierformen, dem offenen, dem axialen und dem selektiven Kodieren unterschieden:

Der erste Kodiervorgang, das offene Kodieren, ist ein uneingeschränktes Kodieren der Daten, bei dem jedoch sehr genau, nämlich Zeile für Zeile und auch Wort für Wort, mit dem Ziel aus den Daten adäquate Konzepte zu generieren, analysiert wird. Die entstandenen Konzepte und jede Interpretation sind zu diesem Zeitpunkt noch als provisorisch und als ein Versuch anzusehen. Ohnehin geht es vielmehr darum, die Daten „analytisch aufzubrechen“, sie nicht einfach zu paraphrasieren, sondern theoretisch zu konzeptualisieren (ebd., 58f.).

Beim axialen Kodieren, dem zweiten Verfahrensschritt, sollen Beziehungen zwischen Kategorien und Subkategorien entdeckt und formuliert werden. Das axiale Kodieren wird an dem Punkt relevant, an dem „sich der Forscher allmählich auf eine Schlüsselkategorie (-kategorien) festlegt und somit entschieden auf das selektive Kodieren“ zusteuert.

Mit dem Verfahren des selektiven Kodierens werden einzelne Kategorien unter Schlüsselkategorien subsumiert. Der Kodierprozess wird dabei auf die Variablen begrenzt, die auch eine ausreichend signifikante Relation zu den Schlüsselkodes enthalten (Strauss 1998, 63). In Bezug auf die Kernkategorien wird das Datenmaterial selektiv geordnet und weiter analysiert, so dass weitestgehend die Integration aller Kodierungen und Kategorien

²⁰ Strauss bezeichnet als Theorie-Memos (theoretical memos) Berichte, „in denen der Forscher theoretische Fragen, Hypothesen, zusammengehörende Codes usw. festhält, d.h. ein Vorgehen, mit dem Kodiererergebnisse aktualisiert und weitere Kodiervorgänge angeregt werden, und auch ein Hilfsmittel, um die Theorie zu integrieren“ (Strauss 1998, 50).

stattgefunden hat und der (vorrübergehende) Punkt der Sättigung²¹ erreicht ist (Dausien 1996, 102). Für das theoretische Sampling²² und die Datenerhebung ist (sind) die Schlüsselkategorie(n) nun richtungsweisend. Ebenso werden die analytischen Memos in dieser Phase zusehends fokussierter, was sie geeignet macht, zur Integration der Theorie beizutragen (Strauss 1998, 63f.). Die von Glaser und Strauss entwickelte Methodologie, bei der die Theorie aus den Daten gewonnen und nicht umgekehrt als vollendete Konzepte an die Daten herangetragen werden soll, zeichnet sich durch die Verwobenheit von Datenerhebung, Auswertung und Schreiben von Memos aus, zudem werden durch die Haltung des ständigen Vergleichens sowie durch eine Akteur_innenorientierung die Optionen und Bedingungen handelnder Akteur_innen in den Blick genommen (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009, 189ff.). Im nächsten Kapitel findet die Analyse des empirischen Materials sowie die Fall- und Ergebnisdarstellung statt.

TEIL III – FALLDARSTELLUNG: ANALYSE DES EMPIRISCHEN MATERIALS & ERGEBNISPRÄSENTATION

Dieses Kapitel präsentiert die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material. Im Hinblick auf die Darstellung der Ergebnisse werden in der vorliegenden Arbeit nicht die einzelnen Auswertungsschritte in ihrem chronologischen Verlauf nachgezeichnet, da die Analyse in zirkulären Bewegungen erfolgte und auf Basis der Erkenntnisse, die aus einer Stelle des Materials gewonnen wurden, weitere Stellen ausgewählt und analysiert wurden. Dies trifft auch auf die hervorgebrachten Kategorien zu, die in einem mehrstufigen Interpretationsprozess herausgearbeitet wurden.

Der Zugang zum Forschungsfeld wird im Anschluss erläutert. Danach wird auf die Auswahl des Materials der beiden Interviews, die zur Analyse herangezogen wurden, eingegangen und nochmals das Forschungsinteresse dieser Arbeit dargelegt. Um die interaktive Ebene zwischen Interviewerin und der interviewten Person in der Interpretation einbeziehen und berücksichtigen zu können, erfolgt im Abschnitt 10. die Rekonstruktion der Vorgeschichte der beiden Interviews sowie die soziale Rahmung der jeweiligen Interviewsituationen. Im Punkt 11. und 12. der Arbeit werden die Fallbeispiele Jana-Joshana Jágr und Tanja Tarik mittels einer Kurzbiographie vorgestellt, um dem oder der Leser_in einen Überblick über die

²¹ Die Sättigung der Theorie ist dann erreicht, „wenn eine zusätzliche Analyse nicht mehr dazu beiträgt, dass noch etwas Neues an einer Kategorie entdeckt wird“ (Strauss 1998, 49).

²² Unter dem theoretischen Sampling versteht man das „Heranziehen von Beispielen von Vorkommnissen, Ereignissen, Handlungen, Populationen usw., das von der sich entwickelnden Theorie geleitet wird. Es wird eingesetzt zur Herstellung von Vergleichen zwischen diesen und innerhalb dieser Beispiele von Aktivitäten, Population usw.“ (ebd.).

erzählte Geschichte zu ermöglichen. Im Anschluss an die Falldarstellung und Beschreibung der Erzählung (Punkt 11.1 & 12.1). erfolgt die Fallanalyse der schulbiographischen Sequenzen des jeweiligen Fallbeispiels (Punkt 11.2 & 12.2) sowie die jeweilige analytische Abstraktion (11.3 & 12.3). Darauffolgend im Punkt 13. findet die Fallkontrastierung statt. Für die Darstellung der Kernstellen gilt, dass jeder interpretierten Passage der dazugehörige Interpretationsabschnitt mit Seiten- und Zeilenangabe aus der Transkription nachgestellt wurde. Bei vorhandener Abbildung des Interpretationstextes wird auf den Absatz, der durch eine hochgestellte Zahl (z.B. AR¹) gekennzeichnet ist, in der Interpretation Bezug genommen. Kürzere Teile, die herangezogen wurden, werden unter Angabe der Seiten- und Zeilennummer aus der Transkription in der Interpretation selbst in „Anführungsstrichen“ und *Kursiv* gesetzt. Abschließend werden in der Arbeit im Abschnitt 13. die Ergebnisse des Fallvergleichs präsentiert und im Punkt 14. wird das Resümee der Arbeit gezogen und dargestellt.

Zugang zum Forschungsfeld

Um geeignete Interviewpartner_innen ausfindig zu machen, wurde versucht, durch Anfragen bei Bekannten und Verwandten (durch den eigenen Migrationshintergrund) bzw. in sozialen Netzwerken, Personen mit Migrationshintergrund, die in Österreich die Grundschule besucht haben, zu finden. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Personen ungefähr das gleiche Alter aufweisen. Durch diese Alterseinschränkung wurde sichergestellt, dass die Personen während des gleichen Zeitraums die Volksschule in Österreich besuchten, um so eine Vergleichbarkeit in Bezug auf die gesellschaftlichen Bedingungen, in denen sich die interviewten Personen befanden, gewährleisten zu können. Für ein Interview kamen Personen in Frage, die den Primarbereich in gesamter Dauer, aber auch nur temporär als Quereinsteiger_innen, in Österreich besucht haben, da dies häufig der tatsächlichen Lebenssituation von Kindern in Migrationsprozessen entspricht. Denn es zeigte sich, durch die ersten Kontaktaufnahmen mit Interviewpartner_innen, dass einige Personen Quereinsteiger_innen im österreichischen Schulsystem waren und sie bereits im Ausland einige Zeit eine Grundschule besucht hatten. Dies scheint ein migrationsbedingtes Phänomen darzustellen und sollte daher in dieser Arbeit nicht außer Acht gelassen werden. In einem Vorgespräch mit den interviewten Personen wurde auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit und auf die wissenschaftliche Perspektive hingewiesen sowie die Möglichkeit gegeben, Unklarheiten oder Fragen abzuklären. Durch die offene Bitte, die gesamte Lebensgeschichte zu erzählen, wurde die Gestaltungsmöglichkeit der Narration in die Hände

der Erzähler_innen gelegt (Rosenthal 2011, 160). Im Sinne der Grounded Theory sind das theoretische Sampling sowie das Ziel einer theoretischen Sättigung ebenfalls forschungsleitend (Müller, Skeide 2018, 52).

Auswahl des empirischen Materials

Die Auswahl des empirischen Materials folgte der Fragestellung dieser Arbeit, welche lautet: *Wie haben migrantisch positionierte Personen die biographische Phase des Primarbereichs im Hinblick auf soziale Ungleichstellungen erlebt?* Es standen daher die Erfahrungen der Biographinnen in Bezug auf die Volksschulzeit im Vordergrund. Dafür wurden die ausgewählten schulbiographischen Segmente der Erzählung einer genauen Analyse unterzogen. Für eine noch detailliertere Auseinandersetzung wurden zudem Passagen aus dem Nachfrageteil mitberücksichtigt. Das Erkenntnisinteresse, welches die Auswahl der Sequenzen festlegt, liegt auf der Betrachtung der institutionellen Praktiken, sozialen Umwelten und Relationen sowie anderer Aspekte, die soziale Ungleichheit hervorbringen oder verstärken. Der zentrale Fokus der Untersuchung widmete sich dabei hervorgebrachten Zugehörigkeitsordnungen in Hinblick darauf, wie diese Ordnungen in Bildungsinstitutionen produziert bzw. reproduziert werden, wodurch unter anderem ein migrationspädagogischer Blickwinkel, der dieser Arbeit zu Grunde liegt, deutlich wird.

10. Rekonstruktion der Vorgeschichten und sozialen Rahmungen der Interviewsituationen

Um geeignete migrantisch positionierte Interviewpartner_innen zu finden, die in Österreich die Grundschule besucht hatten und bereit waren, mir im Rahmen meiner Masterarbeit zu sozialer Ungleichheit und Migration ein etwa zweistündiges Interview zu geben, wurde in sozialen Netzwerken sowie bei mir bekannten, migrantisch positionierten Personen nach diesen gesucht. Mein Aufruf beinhaltete zudem Hinweise bezüglich der Audioaufzeichnung und Art des Interviews, der Zusicherung der Anonymisierung und des Datenschutzes, sowie der Bereitschaft, mich um einen geeigneten, ruhigen Ort für die Durchführung des Interviews zu kümmern bzw. der interviewten Person bei diesbezüglichen Wünschen entgegenzukommen. Bereits nach kürzester Zeit meldeten sich einige Interessent_innen über die von mir verwendeten sozialen Netzwerke oder über Bekannte, so dass insgesamt zehn Interviews zustande kamen. In Vorgesprächen, die persönlich, telefonisch und teilweise auch schriftlich erfolgten, wurden die Voraussetzungen des Interviews, nämlich die Methode, der Ablauf sowie das Forschungsinteresse erläutert, aber auch auf die notwendige

schriftliche Einwilligung für die Verwendung des erhobenen Materials aufmerksam gemacht. Jana-Joshana Jágr meldete sich über ein soziales Netzwerk und bekundete sogleich ihre starke Motivation, ihre Lebensgeschichte zu teilen, indem sie mir schriftlich mitteilte, dass sie in der Volksschule Diskrimination erfuhr, obwohl sie schon längst Deutsch sprach. Ihr Anliegen darüber erzählen zu wollen wurde klar deutlich. Wir vereinbarten daher uns ehestmöglich in einem eigenen Raum, den ich für die Interviewdurchführung an einem späten Nachmittag an der Universität reserviert hatte, zu treffen, um das Interview durchzuführen. Die Erzählerin verspätete sich einige Minuten, teilte mir dies jedoch per SMS mit, und als sie ankam begrüßten wir uns freundlich vor dem Gebäude. Nach einigen Minuten small talk wie z.B. über die Anfahrt, um eine angenehme Gesprächsatmosphäre zu schaffen, begaben wir uns in den Interviewraum. Dort offenbarte ich ihr mein persönliches Interesse an meinem Forschungsvorhaben, auf Grund meiner migrantischen Positionierung, und wir unterhielten uns noch eine Weile ausgelassen. An zwei Stellen des Interviews spricht Jana-Joshana Jágr meine migrantische Positionierung an. Das erste Mal, als sie sagte, dass sie etwas bestimmt nur vor mir sagen würde, und nicht vor Personen, die eher einen „*rechten Einschlag*“ (J-JJ 12,14) haben, da sie dies – so meine Annahme – auf Grund meiner migrantischen Positionierung ausschließt und ein zweites Mal, um sich zu erkundigen, ob ich das Phänomen des Code-Switching²³ auch aus meiner Familie kenne. Die Stimmung zwischen uns war von Anbeginn gut, so dass wir uns duzten.

Vor Beginn des Interviews wies ich sie darauf hin, dass ich die Audioaufnahme nun starten werde und stellte meine Eingangsfrage. Die Erzählaufforderung wurde von ihr auf Anhieb ratifiziert. Die Biographin konstituiert sich im Interview als eine Person, die sich bereits seit ihrer Kindheit²⁴ mit ihrer migrantische Positionierung auseinandersetzte und sich in zahlreichen Passagen ihrer Erzählung lange Zeit genommen hat, um zu überlegen, was an der Länge der zahlreichen Gesprächspausen, bis zu einundzwanzig Sekunden, ersichtlich wird (vgl. z.B. J-JJ 19/ 14; 22/ 20). Insgesamt präsentierte sie sich als eine Person, der Ungerechtigkeit in der Kindheit widerfuhr, die dieser Ungleichbehandlung auf Grund ihrer migrantischen Positionierung, indem sie durch das Ablegen des Akzents „*als Österreicherin durchging*“ (J-JJ 16/ 18), entkam, aber dieses Gefühl der Diskriminierung nie vergessen konnte (J-JJ 5/ 28-30) und sich deswegen fortan als eine Art Kämpferin gegen

²³ Die Erzählerin berichtet davon, dass ihre Eltern auf Slowakisch schimpfen und sie auf Deutsch zurück schimpft.

²⁴ Ich „*hab einfach von klein auf begonnen irgendwie zu verstehn das es -- das die Leute halt vielleicht mich anschauen und halt je nach ihren Vorstellungen unterschiedliche Dinge sehn also die in der Slowakei haben geglaubt ich bin super privilegiert und in Österreich haben mich als total unterprivilegiert wahrgenommen*“ (J-JJ 21/ 5-8).

Diskriminierung (J-JJ 6f/ 43-2) bei anderen Mitschüler_innen einsetzte, und meinte durch diese Diskriminierungserfahrungen soziale ‚Skills‘ erworben zu haben (J-JJ 21/ 18-20).

Die zweite Interviewte Person, Tanja Tarik, meldete sich bei mir ebenfalls über ein soziales Netzwerk, wurde aber durch Bekannte von mir auf mein Forschungsvorhaben aufmerksam. Sie schrieb mich an, um ihr Interesse zu bekunden und sich zu erkundigen, ob sie als Teilnehmerin überhaupt in Frage kam, da sie als Quereinsteigerin nur die vierte Klasse Volksschule in Österreich besuchte. Nachdem wir diese und die anderen bereits oben erwähnten Voraussetzungen - die in einem Vorgespräch stattfanden - für das Interview schriftlich geklärt hatten, vereinbarten wir an ihrem Arbeitsplatz um die Mittagszeit einen Interviewtermin. Die Erzählerin holte mich von der Straßenbahnstelle in der Nähe ihrer Arbeit ab, so dass wir Zeit hatten uns auf dem Weg zu ihrer Arbeitsstelle zu unterhalten. Wir waren augenblicklich per Du und die Stimmung war ausgelassen, so dass wir uns gegenseitig, da wir uns selber fremd waren, über die Bekanntheitsverhältnisse unserer gemeinsamen Freunde informierten, die sich aus der gleichen Musikszene kannten. Diese Musikszene bzw. unsere Bekannten wurden an zwei Stellen des Interviews in Bezug auf die Teilhabe an einem bestimmten künstlerischen Milieu thematisiert. Eine der ersten Bemerkungen, die Tanja Tarik auf dem Weg zu ihrem Arbeitsplatz tätigte, und was sich im gesamten Verlauf des Interviews widerspiegelte war, dass sie die Erfolgsgeschichte einer Migrantin erzählen möchte, nämlich dass jemand der vor dem Krieg geflüchtet ist, trotz erswerter Bedingungen kein Opfer ist und sich nicht ausschließlich durch eine schlechtbezahlten Job etablieren kann. Ihr konkretes Anliegen, welches sie im Interview ebenfalls bekundete und weshalb sie sich auch zu dem Interview entschlossen hatte ist, dass sie *„auch als positiv Beispiel irgendwie beeinflussen möchte“* (TT 22/ 11). Als wir in dem Büroraum in ihrer Arbeit, in welchem das Interview stattfand, angekommen waren, legte ich auch ihr mein persönliches Interesse an meiner Arbeit, aufgrund meines Migrationshintergrunds, dar. Nach einigen Minuten begannen wir mit dem Interview, Tanja Tarik ratifizierte die Erzählaufforderung augenblicklich und begann mit ihrer Erzählung.

11. Fallbeispiel: Jana-Joshana Jágr

Während des Aufenthalts ihrer Eltern in einer sogenannten Erstaufnahmestelle für Asylwerber_innen wurde Jana-Joshana Jágr 1984 in einem Krankenhaus in Österreich geboren. Die Eltern, die während des *„Eisernen Vorhangs“* (J-JJ 1/ 14) getrennt aus der ehemaligen Tschechoslowakei geflohen waren, trafen sich in besagtem Flüchtlingslager, in dem sie auf ihren Asylbescheid warteten und zwischenzeitlich ihre Tochter zeugten und

bekamen. Nach der Geburt der Erzählerin zog die Familie in ein Asylant_innenwohnheim und gleichzeitig in ein anderes Bundesland um. Zwar gibt die Biographin an, keine eigenen Erinnerungen an die Erstaufnahmestelle zu haben aber von den wilden Zuständen, wie der Erkrankung an der Krätze und einer Zimmerbelegung von dreißig Personen, vermutlich von Erzählungen der Eltern, zu wissen (J-JJ 1/ 16-17). Das Unbehagen in Verbindung mit Krankenhäusern oder „*in Räumen zu sein wo halt einfach viele Leute da sind und wo dann in der Früh dann irgendwie jemand kommt und sagt ja jetzt aufstehen*“ (J-JJ 1/ 23-24) erklärt sie sich aus dieser frühen Lebensphase, wobei nicht genau hervorgeht, ob diese Erfahrungen ausschließlich aus der zweiten Unterkunft, nämlich dem Asylant_innenwohnheim, was eher zutreffen wird, oder noch aus der Erstaufnahmestelle, rührt. Im Jahr 1987 zog die Familie erneut im gleichen Bundesland um, in eine eigene Wohnung mit „*Klo am Gang*“ (J-JJ 2/ 29), was die interviewte Person als „*ganz klassisch*“ bezeichnet (J-JJ 2/ 32). Im Alter von vier oder fünf Jahren besuchte Jana-Joshana Jágr den Kindergarten. Anhand alter Videoaufzeichnungen von Freunden der Familie rekonstruiert sie, dass sie zu diesem Zeitpunkt „*mit slowakischer Grammatik und ähm Aussprache*“ (J-JJ 2/ 39), die sie lange beibehielt, sprach. Lachend merkt die Protagonistin zu den Aufnahmen an, „*das klingt halt Original wie meine Mutter jetzt noch*“ (J-JJ 2/ 37). Die Kindergartenzeit selbst findet nur in der Form Erwähnung, dass ihr Akzent und ihre Grammatik, soweit sie sich zumindest erinnern kann, im Gegensatz zur Volksschulzeit, im Kindergarten nicht zu Diskriminierung, geführt haben. In der gleichen Stadt - in einem sozialökonomisch gut gestellten Gemeindebezirk - begann Jana-Joshana Jágr dann im Jahr 1990 in die Volksschule zu gehen.

Die in dem Interview erzählten Diskriminierungserfahrungen in der Volksschule, wie beispielsweise das Sitzen in der „*Ausländerecke*“ (J-JJ 3/ 11) prägten die Biographin nachhaltig. Entgegen der Hauptschulempfehlung der Volksschullehrerin, trotz ausgezeichneter Noten und nur eines einzigen Zweiers in einem Nebenfach, setzte sich die darüber erboste Mutter der interviewten Person durch und meldete Jana-Joshana Jágr in einem Gymnasium an. Ungeachtet der guten Noten und der Einstellung ihrer Mutter zweifelte Jana-Joshana Jágr selbst daran, im Gymnasium aufgenommen zu werden, was sie aus heutiger Perspektive als „*Weiterführung des Stigmas*“ bezeichnet (J-JJ 23/ 18).

Eine ähnliche Erfahrung machte die Erzählerin mit vierzehn Jahren im Gymnasium, als sie auf eine andere Schule mit einem berufsbildenden Schwerpunkt wechseln wollte und ihre Mathematiklehrerin zu ihrer Mutter und ihr sagte: „*ja da hat sie einfach nicht was es braucht irgendwie vom äh*“ und laut Jana-Joshana Jágr den „*gesellschaftlichen*“ „*Kontext*“

(J-JJ 18/ 36-37) im Sinne der „Herkunft“ und des „Hineinpassens“ meinte (J-JJ 18/ 34-41). Der erzählerische Schwerpunkt des Interviews liegt auf der Volks- bzw. Pflichtschulzeit, so dass aus der weiteren Erzählung lediglich hervorgeht, dass Jana-Joshana Jágr Film und Philosophie studierte und dabei ein Auslandsemester in London absolvierte, sowie in Hamburg und drei Jahre in Portugal lebte, wo sie ihren Master in Philosophie beendete. Nur aufgrund einer Dissertationsstelle erfolgte die Rückkehr nach Österreich, was von Seiten der Erzählerin als Überkompensierung gedeutet wird. Die Unzufriedenheit mit der gesellschaftlichen und politischen Situation in Österreich kommt darin zum Ausdruck, dass die Protagonistin von einer „*absurden Regierung*“ spricht, die auf die Benachteiligung von Menschen, nämlich Asylwerber_innen und Arbeitslosen abzielt (J-JJ 15/ 15-28). Ihre Überlegung, nach dem Abschluss ihres Filmprojekts und der Doktorarbeit wieder aus Österreich wegzuziehen, begründet sie damit, dass sie den tendenziellen Eindruck hat, in Österreich im Gegensatz zu Portugal, wo sie ebenfalls selber als Migrantin gelebt hat, „*wie ein Trottel behandelt*“ zu werden, wenn man jetzt „*nicht perfekt Deutsch spricht*“ (J-JJ 24/ 17-18), was sie als konkretes Beispiel für die tatsächliche Diskriminierungserfahrung ihrer Mutter angibt.

11.1 Beschreibung der Erzählung: Jana-Joshana Jágr

Die Interviewdauer beträgt eine Stunde und dreiunddreißig Minuten. Die an Rosenthal orientierte Erzählaufforderung: „*Ich interessiere mich für die Lebensgeschichte von Personen mit Migrationshintergrund*“ und „*ähm und ich würde dich einfach bitten mir deine Lebensgeschichte zu erzählen also du kannst dir so viel Zeit nehmen wie du möchtest*“ und „*ähm ich werd dich auch am Anfang nicht unterbrechen sondern mir nur ein paar Notizen machen auf die ich dann einfach später*“ eingehen werde (J-JJ 1/ 1-10) evoziert eine 26-minütige Stegreiferzählung, die weitestgehend einem chronologischen Ablauf folgt und deren Abschluss mit einer Koda markiert wird: „*ja ja mhm aber hast du Fragen vielleicht irgendwas wo man nachhacken kann oder so ich hab da jetzt bisschen*“ (J-JJ 9/ 4-5). Trotz des markierten Abschlusses der Protagonistin wird durch die Aufforderung an die Interviewerin, sie solle „*nachhacken*“ (J-JJ 9/ 5) deutlich, dass für sie möglicherweise doch noch etwas fehlt. In der Erzählung finden sich nur wenige szenische Darstellungen von Erlebnissen, doch wird die Erzählung stark von Deutungen aus der Erzählzeit gerahmt. Die Biographin verwendet für die Ausführung der Erzählung zahlreiche Anglizismen, jugendsprachliche Ausdrücke und vereinzelt auch einen bundeslandspezifischen Dialekt. Auffällig in diesem Interview sind das wechselnde Sprechtempo der Erzählerin sowie ein

reflexiver Erzählstil, der durch lange Erzählpausen sowie durch die indirekten, teilweise weitschweifigen, Antworten im Nachfrageteil des Interviews gekennzeichnet ist.

Das Interview beginnt Jana-Joshana Jágr mit der Schilderung der unterschiedlichen Fluchtsituationen ihrer Eltern. Man erfährt, dass ihre Mutter nach zwei Jahren Planung eine geführte Reisegruppe nach Italien unter „*sehr viel Protektion*“ und einem „*guten Leumund*“ bewilligt bekam, und es ihr gelang, den Zug in Österreich zu verlassen, währenddessen der Vater der Erzählerin „*relativ spektakulär über die Grenze durch den Wald geflüchtet ist*“ (J-JJ 1/ 17-24). Auch die problematische alltagssprachliche Bezeichnung „Lager“ für die Erstaufnahmestelle für Asylwerber_innen in Österreich, an welcher sich ihre Eltern wieder trafen, wird auf Grund des jüdischen Hintergrunds der Familie angesprochen (J-JJ 1/ 26-33). Darauf folgt die Erzählung über ihre Geburt, dem darauffolgenden Umzug in ein Asylant_innenheim, sowie dem Umzug nach drei Jahren in eine eigene Wohnung und der anschließende Kindergartenbesuch (J-JJ 2). Das durchaus dichte Erzählsegment zur Schulzeit, welches einer institutionellen Strukturierung folgt, wird durch die Diskriminierungserfahrung in der Volksschulzeit aufgrund slowakischer Grammatik und Aussprache der Protagonistin in der Zweitsprache Deutsch eingeläutet, worauf im nächsten Punkt der Arbeit genauer eingegangen wird. Nicht nur schulische (Diskriminierung-) Erfahrungen, auch (innere) familiäre Erschwernisse sowie die Zugehörigkeit zu einer Schicht und Religion, das Ausscheiden aus der marginalisierten Gruppe und der Einsatz gegen Diskriminierung werden von Jana-Joshana Jágr in diesem Segment des Interviews thematisiert. Im nächsten Teil der Erzählung lenkt sie ihren Blick auf Zugehörigkeitsordnungen, Versuche der Assimilierung von Seiten Ihrer Eltern und den Bildungsunterschieden zwischen ihr und ihrer Familie.

Im Nachfrageteil, der sich auf die Haupterzählung stützt und verstärkt die Volksschulzeit fokussiert, kommen vereinzelt szenische Narrationen zustande, da die Nachfragen darauf abzielen, weitere Erzählungen zu generieren und so ein deutlicheres Bild zur schulischen Situation hervorzubringen. Zudem erfolgt von Seiten der Protagonistin ein Vergleich der heutigen schulischen Situation, in welche sie durch die Tochter ihrer Partnerin, die sie als Stieftochter bezeichnet, Einblick hat, und ihrer eigenen damaligen Schulsituation. Außerdem übt sie Kritik an der derzeitigen politischen Situation in Österreich. Weiters thematisch bearbeitet werden erworbene bzw. nicht angeeignete Fähigkeiten und Kompetenzen der interviewten Person, die ihrer Meinung nach mit der migrantischen Positionierung in Verbindung stehen. So berichtet sie beispielsweise von einem Gefühl von Unsicherheit im

Hinblick auf „*darf ich das überhaupt steht mir das überhaupt zu*“ (J-JJ 12/ 31-32) gerade in Bezug auf rechtsstaatliche Ansprüche und Absicherungen in Österreich.

11.2 Fallanalyse der schulbiographischen Passagen der Erzählung: Jana-Joshana Jágr

In diesem Teil der Arbeit werden nun diejenigen Segmente der Haupterzählung, welche sich auf die Primarschulzeit beziehen, für die Rekonstruktion der schulbiographischen Passagen herangezogen. Für die Sättigung der Analyse werden zudem ausgewählte Stellen aus dem Nachfrageteil mitberücksichtigt.

- Die Herstellung von Differenzordnungen für die Legitimation sozialer Positionierung wird „*als eine Form von Diskriminierung*“ erlebt

Die Biographin leitet das Erzählsegment über die Volksschulzeit mit einer Differenzsetzung ein, nämlich im Gegensatz zum Kindergarten in der Volksschule Diskriminierung wahrgenommen zu haben, und beginnt mit der Schilderung „*wir hatten da so eine sehr sehr seltsame Klassenvorständin die ahm die da ja doch schon deutliche Unterschiede ge_ gefällt hat ähm zwischen den Kindern die halt wo anders herkommen und aus anderen sozialen Schichten stammen würde ich mal sagen*“ (J-JJ 3/ 3-6). Die Klassenlehrerin wird von der Interviewpartnerin als eine besonders eigenartige Person bezeichnet, die im Gegensatz zur Kindergartenzeit, „*deutliche Unterschiede*“, also für die Erzählerin wahrnehmbare, macht. Dies kann im Sinne eines Urteils, welches ebenfalls gefällt wird, gelesen werden, da hier ebenso von einer Beurteilung der Hintergründe der Kinder, nämlich deren natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit (Herkunft) und Schichtzugehörigkeit von Seiten der Lehrerin die Rede ist. „*Unterschiede gefällt*“ kann auch bedeuten - denkt man an den Akt des Holzfällens - Unterschiede (durch äußere Krafteinwirkung) herzustellen, nämlich zwischen Kindern, die „*wo anders*“, was unbestimmt bleibt, „*herkommen*“ und was zudem den Moment des Otherings (vgl. z.B. Mecheril, Melter 2010; Hall 1994) beinhaltet, sowie zwischen Kindern, die „*aus anderen sozialen Schichten stammen*“ und denjenigen Kindern, die nicht von wo anders herkommen und vermutlich der Schicht angehören, die implizit als Norm von Seiten der Lehrerin konstituiert wird. Interessant ist, da nicht hervorgeht, um welche unterschiedlichen Schichten es sich handeln könnte, dass in der weiteren Erzählung unmittelbar der Bezirk, in welchem sich die Schule befand, von der Erzählerin genannt wird, so dass es nahe liegen könnte, dass sie auf eine bestimmte Schicht anspielen möchte, da es sich hierbei um einen vermeintlich ökonomisch und sozial privilegierten Bezirk handelt. Die

Leseart der Herstellung der Unterschiede von Seiten der Lehrerin kann darin bekräftigt werden, dass die interviewte Person eine Form der (örtlichen) Separierung anspricht, die eine Differenz innerhalb des Klassenverbandes herstellt und die als diskriminierend (J-JJ 3/ 13-17) von Jana-Joshana Jágr empfunden wird. An dieser Stelle wird eine Praxis der Unterscheidung zwischen einem natio-ethno-kulturellen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ deutlich (Mecheril 2015, 36).

J-JJ¹: Da „kann ich mich erinnern ähm- also ich glaub wir waren insgesamt - also in der ersten Klasse - bevor die Sladjana / glaub ich durchgefallen ((lachend))/ ist ähm waren wir genau drei Kinder - die in der Ausländerecke so zu sagen saßen

AR: Mhm

J-JJ²: also das war ein spezieller Tisch - der tatsächlich in der Ecke war und wo halt die Kids hingesetzt wurden die ähm -- zwar eh - schon Deutsch sprachen aber - ah halt aus Familien kamen - deren Eltern vielleicht nicht so gut Deutsch gesprochen haben und ähm -- und und ich kann mich aber auch nicht mehr so genau erinnern sozusagen waru_ also ich hab es immer als eine eine eine Form von Diskriminierung eigentlich wahrgenommen damals

AR: Mhm (bejahend)

J-JJ³: als Kind ähm - wo ich mir das irgendwie nicht so richtig erklären konnte - weil ich mein - auch wenn ich jetzt mit Akzent gesprochen hab - geschrieben hab ich halt ähm -- ich mein eh ganz normal wie ein Kind - Kinder machen halt mal Rechtschreibfehler ((lacht)) ja

AR: Mhm (bejahend)

J-JJ⁴: ähm - aber ich hatte jetzt nicht den den Eindruck - dass wir irgendwie allesamt irgendwie schlimmer oder schwieriger sind als die anderen Kinder und ich hab das irgendwie nicht so ganz ah - verstanden und ich mein sonst es war halt ähm -- also ich weiß ich hab mich dann halt angefreundet ah mit der der Erna und deren Eltern waren äh beide Ärzte / und=e

AR: Mhm

J-JJ⁵: sie waren halt sehr österreichisch ((lachend))/ ähm mhm -- und wir waren halt einfach befreundet aber sie hat dann halt irgendwann mal zu mir gesagt das die Lehrerin glaub ich zu ihr - also ich glaub es war die Lehrerin wenn nicht irgendwie ähm ah Eltern irgendwie zu mir gesagt hätten - warum sie sich halt irgendwie abgibt abgibt mit einem / ah Hausmeisterkind ((lachend))/

AR: Mhm

J-JJ⁶: und ähm da war irgendwie so die -- also da hab sozusagen abgesehen davon - dass es ähm dass ich als Ausländer_ als ein Ausländerkind galt ähm noch dazu ein jüdisches ähm=e wars -- hab ich sozusagen erstmal irgendwie auch erfahren ok es geht also nicht nur nur darum - es geht auch noch um was anderes also sozusagen - um ähm das meine Mutter halt eben hauptsächlich also ich mein die meiste Zeit ihres Lebens also einfach Hausmeisterin und ah Putzfrau war in Österreich“ (J-JJ 3/ 8-38).

Die zweimalige Verwendung des Personalpronomens „wir“ (J-JJ¹) im ersten und zweiten Satz der ersten Passage macht nicht nur eine Identifikation der Protagonistin deutlich, sondern beinhaltet auch ein gemeinschaftliches Leiden unter der bewusst herbeigeführten Segregation in die sogenannte „Ausländerecke“. Die darin enthaltene Positionierung als „Ausländerkind“ (J-JJ⁶), obwohl die Erzählerin in Österreich geboren wurde, geht auf die Zuschreibung von Fremdheit zurück. Zwar kann das „wir“ als eine Selbstpositionierung der interviewten Person gelesen werden, doch besteht die Möglichkeit, dass es sich hierbei um eine Fremdpositionierung handelt, die von der Biographin übernommen wurde. Die Platzierung der Kinder, die zwar selber Deutsch sprachen aber an den (vielleicht nicht so guten) Sprachfertigkeit ihrer Eltern gemessen und deswegen an einen gesonderten Tisch, welcher sich in einer Ecke des Klassenraums befand, gesetzt wurden, umfasst auch eine

symbolische Dimension, die der sogenannten Bestrafungstechnik „In-der-Ecke-steinen“ oder auch „Eselsecke“ oder in dem hier konkreten Fall einer Art Eselsbank, die von der interviewten Person, rückwirkend - da nicht davon auszugehen ist, dass ihr damals die Bezeichnung bzw. die Bedeutung des Begriffs „Diskriminierung“ bewusst war - als eine Form von Diskriminierung wahrgenommen wird (J-JJ²). Die Formulierung „Diskriminierung“ an dieser Stelle weist möglicherweise auf einen Erklärungsbedarf hin, so dass die Biographin mit ihrer Begriffswahl Klarheit und die Beseitigung von Unsicherheiten in Bezug auf die geschilderte Ungleichbehandlung herstellen möchte. Die Erwähnung ihres Akzentes (J-JJ³) wirkt im ersten Moment wie ein Erklärungsversuch für die Separation, wird jedoch durch die Ausführung ihrer damaligen altersadäquaten Verwendung der Standardsprache relativiert. Die Vermutung einer Fremdpositionierung, nämlich durch die Ethnisierung durch die Lehrerin, die unabhängig von Jana-Joshana Jágrs tatsächlichen Fähigkeiten und Eigenschaften, „Ethnizität“ - mit Hilfe der „Ausländerpädagogik“ - als Unterscheidungskategorie heranzieht und die Protagonistin zu einem „Ausländerkind“ und damit erst zu einem Problem durch unterstellte Defizite macht, kann untermauert werden (Dirim, Mecheril 2010, 133ff.). Auch Rechtfertigungsgründe für eine Segregation, beispielsweise die Disziplin oder den Schwierigkeitsgrad der Kinder betreffend, weist die Erzählerin von der Hand und bekundet dabei ihr einstiges Unverständnis für diese Ungleichbehandlung (J-JJ⁴). Erst durch die Erzählung ihrer Freundin Erna, deren Eltern beide Ärzte waren, mit der sie sich angefreundet hat und die sie als „sehr österreichisch“ (J-JJ 3/ 28) bezeichnet, erfährt Jana-Joshana Jágr, dass entweder die Lehrerin oder irgendwelche Eltern, das bleibt ungewiss, Ernas Umgang mit der Protagonistin hinterfragen, da diese ein Hausmeisterkind sei (J-JJ⁵). Infolge dessen erfährt die Biographin zum allerersten Mal, da sie als „Ausländerkind“, „noch dazu [als] ein jüdisches“ (J-JJ 3/ 35) galt, dass in ihrem Fall mehrere Kategorien zum Tragen kommen. Aus dieser Textpassage geht jedoch nicht hervor, welche Rolle das Jüdische tatsächlich spielt, so dass es wie eine nachträgliche Deutung

wirkt, nämlich dass die Auseinandersetzung mit dem Jüdischen erst später stattgefunden hat, aber als Erklärung nun nachträglich eingefügt wird. Denn zu den Kategorien Ethnizität und Religion kommt die soziale Stellung, die in diesem Fall über den Beruf der Mutter als eine Zugehörigkeit zu einer Klasse bzw. Schicht gesehen werden kann, hinzu (J-JJ⁶).

Es zeigt sich, dass die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und in diesem Fall nicht ausschließlich die der Erzählerin sondern auch die von Erna, welche sie bzw. deren Familie sie lachend als „sehr österreichisch“ (J-JJ 3/ 28) bezeichnet, als eine Art Kontrastfolie dient,

in der Gruppenzugehörigkeit zwar mittels Stereotypen erzeugt wird, was aber auch auf mögliche Differenzordnungen bzw. Zugehörigkeitsverhältnisse und -Erfahrungen der Biographin schließen lässt. Denn Subjekte werden mittels Stereotypen, die sich auf soziale Differenzkategorien beziehen, zu Gruppenzugehörigkeiten kategorisiert (Bernstein, Inowlocki 2014, 17ff.). So fungiert Erna für die Erzählerin als eine Art Musterbeispiel für Normalitätsvorstellungen innerhalb der Klasse, in deren Verhältnis sie sich setzt. Eine solche Orientierung scheint plausibel auf Grund der Bevorzugung einiger Kinder von Seiten der Lehrerin, was an späterer Stelle²⁵ im Interview von Jana-Joshana Jágr zum Ausdruck kommt. Von Bedeutung in diesem herangezogenen Textabschnitt sind Differenzkategorien, die den sozio-ökonomischen Status, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und die Religion betreffen. Zudem scheint Sprache, im konkreten Fall als vermeintliche Sprachdefizite wie im zweiten und dritten Absatz gezeigt werden konnte, und der damit in Verbindung stehende hegemoniale Anspruch der deutschen Sprache in Österreich, von Bedeutung zu sein (Mecheril 2015, 41). Die Klassenzugehörigkeit wird in diesem Fall durch die soziale Stellung über den Beruf der Mutter²⁶ und nicht, wie üblicherweise in den Theorien sozialer Ungleichheit (vgl. Burzan 2011, 68), über den Beruf des Vaters, den Haushaltsvorstand, bestimmt.

- „[I]rgendwie voreingenommen“: Ungleichbehandlung auf Grund der Kategorien Klasse und Ethnizität

Im weiteren Verlauf der Erzählung berichtet Jana-Joshana Jágr davon, dass die Klassenlehrerin mit Unmut die veränderte Positionierung des erzählten Ich, da diese nicht mehr zur „Ausländergruppe“ dazugehörte (J-JJ 4/ 26) hinnahm, da vermutlich das Argument der vermeintlichen Sprachdefizite, auf Grund ihrer guten Leistungen in Deutsch, möglicherweise gegenüber einer zweiten oder höheren Instanz innerhalb der Institution nicht mehr haltbar war. Von einer Exklusion aus der „Ausländergruppe“ wird, wegen der erwähnten allgemein guten Teilhabe der Protagonistin an der Klassengemeinschaft, was vermutlich als zusätzlicher positiver Faktor gewirkt haben wird, nicht ausgegangen, was ebenfalls bedeutet, dass die Lehrerin die Segregation selbst aber eben widerstrebend, aufhob bzw. aufheben musste (J-JJ 4/ 25-36).

²⁵ Die Lehrerin „hat da so ein paar Lieblingskinder gehabt und das warn halt alles irgendwie Akademikerinnenkinder - blond ((lacht))“ (J-JJ 9/ 26-27)

²⁶ Die soziale Stellung der Familie durch die Klassenzugehörigkeit steht in klarer Verbindung mit einer migrationsbedingten Benachteiligung, die insbesondere bei Frauen und der doppelten Diskriminierung zum Tragen kommt. Im Gegensatz zum Vater, der in der Tschechoslowakei die Ausbildung als KFZ Mechaniker nicht abgeschlossen hatte und nun in Österreich Taxifahrer ist, schloss die Mutter ihre Ausbildung als technische Zeichnerin bzw. Statikerin mit Matura ab.

J-JJ¹: Ich „kann’s jetzt nicht genau benennen aber irgendwann ähm - warn halt - war ich halt irgendwann nicht mehr zugehörig zu dieser Ausländergruppe - oder dieser Ausländerecke (...) ich hab dann irgendwie nicht mehr so dazugehört - ähm und hab mich halt mit allen ähm Kindern irgendwie gut verstanden und da wurde das irgendwie - auch von der Lehrerin irgendwie so -- zähneknirschend also auch wenn ich - ich weiß nicht - einen einen einen Aufsatz geschrieben habe oder sowas und der war halt fehlerfrei - ähm und also ich kann mich halt wirklich noch an diesen verfluchten Aufsatz erinnern ((lacht))

AR: Mhm (bejahend)

J-JJ²: da war halt irgendwie ein Beistrichfehler drin ähm - das war in der dritten Klasse und ich hab halt trotzdem nur einen Zweier bekommen ah - während meine Ärztinnenfreundin halt einen Einser - einen glorreichen bekommen hat und sie halt zum Beispiel viel mehr Rechtschreibfehler hatte und ich mein qualitativ kon i jetzt ned sogn - ob des jetzt so ein großer Unterschied war

AR: Mhm

J-JJ³: aber ähm eigentlich wird mir von klein auf ein sehr großes Erzähltalent - vor allem im Schreiben irgendwie nachgesagt äh - und bin auch jetzt - Filmemacherin und Autorin also "ich glaub nicht - dass es gerecht war" ((lacht)) ähm -- und da hab ich aber auch irgendwie mich bei meiner Mutter beschwert und ähm die hat das dann -- auch für mich irgendwie so verbalisiert "Naja weißt eh die ist halt ein österreichisches Kind und die hat ähm und deren Älzttern Eltern sind Ärzte und und ne Ärztin halt und ähm deine deine Lehrerin ist da qua_ irgendwie voreingenommen" (J-JJ 4f. 25-6).

Obwohl die Protagonistin - ungefähr im Alter von acht oder neun Jahren - nun nicht mehr zu dieser „Ausländergruppe“ bzw. dieser „Ausländerecke“ zugehörig war, spricht sie eine deutliche Benachteiligung an, nämlich, dass ihre Leistungen, im Vergleich zu ihrer Freundin, schlechter benotet wurden. Aus der Perspektive der Erzählerin begegnet die Lehrerin der Veränderung der Zugehörigkeitsverhältnisse selbst bei guter Leistung wie z.B. einem fehlerfreien Aufsatz, nur widerwillig, so dass es den Eindruck erweckt, als wäre der pädagogische Auftrag – die Förderung des Kindes – nicht unbedingt ihr Anliegen (J-JJ¹). Die Bezeichnung des Aufsatzes, den sie als Beispiel nennt, als „verfluchten“ Aufsatz, zeigt die damit verbundenen Emotionen der Biographin. Auffällig ist im weiteren Verlauf, dass die erwähnte Freundin über den Beruf ihrer Eltern identifiziert wird, der Beruf der Eltern scheint daher auch an dieser Stelle von Bedeutung zu sein (J-JJ²). Die bessere Leistung der Biographin wird nicht als solche gesehen, was bedeutet, dass Jana-Joshana Jágr, im Gegensatz zu ihrer Freundin, mehr leisten musste, um die gleiche Note zu bekommen. Daraus wird ersichtlich, dass es also nicht um die konkrete Leistung, sondern um den Status der Kinder, welcher durch den Beruf der Eltern mitbestimmt wird, sowie um die diesbezüglichen Vorurteile der Lehrerin geht. Die Verschmelzung des Berufs mit der Identität der Eltern von Erna wird durch den Versprecher „Älzttern“ der Erzählerin deutlich (J-JJ³). Im österreichischen Dialekt, der nicht der schulischen Sprache entspricht, bringt sie zum Ausdruck, dass sie keine Auskunft über die Möglichkeit geben kann, dass andere Kriterien außer der Rechtschreibung für die ungleiche Beurteilung des Aufsatzes ausschlaggebend hätten sein können (J-JJ²). So dementiert sie beispielsweise mögliche qualitative Unterschiede, aus ihrer heutigen Berufstätigkeit als Filmemacherin und Autorin, in dem sie ihr bereits damaliges Erzähltalent, besonders im Schreiben, betont (J-JJ³). Jana-Joshana Jágr macht dadurch klar, dass aus ihrer Sicht ihre bereits damaligen Fähigkeiten, da

sie doch das Geschichtenerzählen in Schrift und Bild schlussendlich zu ihrem Beruf machte, verkannt wurden. Die einstmalige Beschwerde über die Ungleichbehandlung bei ihrer Mutter wirkt wie ein Ansuchen um Hilfe bzw. Unterstützung gegen die widerfahrene Ungerechtigkeit, um diese möglicherweise zu korrigieren oder um die Bestätigung zu erhalten, dass hier tatsächlich ein Unrecht vorliegt. Mit „verbalisieren“ (J-JJ³) kann daher gemeint sein, dass die Mutter das Geschehene für sie in Worte gefasst bzw. für sie altersgerecht formuliert hat, was ohnehin zu spüren war, aber noch unbestimmt im Raum gestanden ist. Es könnte sich hierbei um eine latente Ahnung der Biographin, dass es für österreichische Kinder anders ist und der Beruf der Eltern, der den Status bzw. das Ansehen der Familie definiert und auf die Kinder „abfärbt“²⁷ (J-JJ 18/ 23), sowie dass die Lehrerin diesbezüglich voreingenommen ist, also Vorurteile hat, handeln. Die Vorurteile der Lehrerin, die beiden Kategorien natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, sowie Schicht oder Klasse betreffend und diesbezüglich angenommene Leistungsunterschiede sind demnach für die unfaire Notenvergabe verantwortlich. Einige Sätze später im Interview zeigt sich eine frühere – also bereits vor dem Interview erfolgte, reflexive Auseinandersetzung der Erzählerin mit dem Erzählten, wodurch auch die Relevanz der Thematik für die Protagonistin ersichtlich wird.

J-JJ¹: Ich „hab mich dann später gefragt - warum bin ich dann plötzlich so aus dieser Ausländerecke rausgefallen und meine Realisierung war dann halt einfach - weil man's mir nicht mehr angesehen hat und nicht mehr angehört

AR: Mhm

J-JJ² weil ich einfach als Österreicherin durchgeh also wenn ich jetzt zum Beispiel also ich mein weißt - aber ich hab das nie vergessen - dieses Gefühl halt nicht dazuzugehören und dass man ganz anders behandelt wird obwohl man jetzt nicht so den großen Unterschied sieht zwischen sich und den anderen Kindern“ (J-JJ 5/ 23-30).

Das Fazit ihrer Auseinandersetzung mit der Frage, weshalb sie „plötzlich“, was sehr abrupt und unerwartet klingt, „aus dieser Ausländerecke rausgefallen“ ist, was wie eine Zufälligkeit, also ohne aktives Zutun einer Person formuliert wird, ist, dass ihr weder sprachlich noch optisch das „Ausländersein“ angemerkt wurde (J-JJ¹) und sie seitdem als Österreicherin „durchgeht“. Die Erzählerin führt das Ausscheiden aus der „Ausländerecke“ demnach auf zwei Aspekte, nämlich einen optischen und einen akustischen zurück, so dass sie dadurch deutlich macht, dass sowas wie „Ausländersein“, auf Grund physiognomischer oder sprachlicher Merkmale wie z.B. einem Akzent, zugeschrieben wird. Zudem schwingt eine Dimension des angenommen bzw. bewilligt werdens, im Sinne einer Beurteilung und

²⁷ An einer späteren Stelle im Interview zeigt sich ebenfalls der Einfluss der Wahrnehmung der Eltern durch die Lehrerschaft auf die Biographin, so erzählt die Protagonistin, „mir hat man es ja irgendwann mal nicht mehr angehört aber eben meinen Eltern“ und verweist damit auf den Akzent ihrer Mutter, der ihr „einfach peinlich war“ weil er zu einem Fremdouting führte z.B. am Elternsprechtag, „weil es hat letztlich immer auf mich abgefärbt und auf die Wahrnehmung von mir und ich wollte natürlich auch lieber so wahrgenommen werden als stünden auch mir alle Möglichkeiten offen quasi oder auch aus mir könne ja was werden ((lacht)) (P/ 15sec.)“ (J-JJ 17f. 39-26).

nicht Beanstandung, mit und die angestrebte Assimilation, nämlich die Überwindung des von der Ausländerpädagogik als Mangel markierten Andersseins durch Angleichung (Mecheril 2015, 30ff.) kommt darin zum Vorschein. Die massive Ausgrenzungserfahrung, welche sie aus der Kindheitsperspektive anspricht, nämlich dass „*man ganz anders behandelt wird*“, wodurch eine deutliche Ungleichbehandlung zum Ausdruck kommt, obwohl der für sie wahrnehmbare Unterschied zwischen den anderen Kindern und ihr, worin erneut ein physiognomischer Aspekt deutlich wird, nicht sonderlich groß war, zeigt sich dadurch, dass sich das Gefühl des nicht Dazugehörens in ihr Gedächtnis eingeschrieben hat (J-JJ²). Die Zuschreibungen der Mehrheitsgesellschaft auf Grund physiognomischer oder sprachlicher Merkmale, sowie die andere Seite, die der Minorität, also denen eine bestimmte Zugehörigkeit zugeschrieben wird und die ein Gefühl der fehlenden Zugehörigkeit verspüren, wird in dieser Passage von der Erzählerin angesprochen. Die erwähnte Ungleichbehandlung durch die Lehrerin wird von Jana-Joshana Jágr im nächsten herangezogenen Erzählsegment noch näher beleuchtet.

- Das Nicht-Wahrnehmen guter Leistungen und andere Diskriminierungspraxen auf Grund von Ethnisierung

Ein noch deutlicheres Bild über die Ungleichbehandlung der Klassenlehrerin ergibt sich aus dem Nachfrageteil, in dem Jana-Joshana Jágr sich an den generellen Tonfall der Abschätzigkeit gegenüber den Kindern mit Migrationshintergrund erinnert (J-JJ 9/ 36-39).

J-JJ¹: „alleinschon im Tonfall einfach sozusagen - das die weniger wahrgenommen wurden wenn sie irgendwas - gesagt habn oder auch - absichtlich ähm - gute Leistungen nicht wahrgenommen haben - also nicht nur sozusagen bei meinem Aufsatz über den Schneemann²⁸ da - sondern ähm -- ich weiß nicht einfach eine Frage zu stellen und dann wissens - keine Ahnung weiß es Merve auch und sie nimmt dann halt trotzdem ähm die österreichischen Kinder oder sowas also dass ihnen das auch ein bissl zu versagen sozusagen“ (J-JJ 22/ 32-37)

Durch die Verwendung des Wortes „alleinschon“ wird deutlich, dass der Tonfall nicht das einzige Mittel der Lehrerin war, ihre Abschätzigkeit gegenüber den Kindern zu zeigen. Die weitere Ausführung über die in Erinnerung gebliebene Ungleichbehandlung migrantisch positionierter Kinder umfasst, dass diese „*weniger wahrgenommen*“ (J-JJ¹) wurden. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass es sich hierbei um ein absichtliches nicht beachten und nicht um ein unabsichtliches nicht mitbekommen handelt, so dass ganz bewusst Äußerungen dieser Schüler_innen, in dem hier genannten Beispiel der Erzählerin von Merve, von Seiten der Lehrerin ignoriert wurden. Das nicht wahrnehmen oder honorieren

²⁸ Es handelt sich hierbei um die Arbeit, die an anderer Stelle auch als der „*verfluchte Aufsatz*“ (J-JJ 4/ 36) betitelt wird, der lediglich einen Beistrichfehler aufwies und trotzdem nur mit einer Zwei benotet wurde.

guter Leistungen sowie einer Notenbeurteilung, die nicht der Leistung des Schülers oder der Schülerin entspricht, und dem willentlichen Übergehen von Schülern und Schülerinnen, die sich melden, um es ihnen „zu versagen“ (J-JJ¹). Das heißt, ihnen z.B. eine mögliche Anerkennung vorzuenthalten, so wie in dem hier von der Erzählerin geschilderten Fall, kann als absichtliche Diskriminierung, die mit ethnisierender, kulturalisierender oder nationalisierender Ungleichbehandlung einhergeht, ohne den Begriff der Diskriminierung auf lediglich intentionale Diskriminierung zu reduzieren - und damit den Blick von institutionellen Diskriminierungsmechanismen²⁹ abzulenken, - gesehen werden (Mecheril, Melter 2011, 22). Eine solche Form der schlechteren Behandlung migrantisch positionierter Kinder kann zwangsläufig tatsächlich zu einem Versagen ihrerseits führen, außerdem führt es zu einer Privilegierung der mehrheitsangehörigen Kinder.

An einer anderen Stelle im Hauptteil der Erzählung schildert die Biographin, dass es für sie retrospektiv keinen möglichen Entschuldigungs- oder Rechtfertigungsgrund für diese Ungleichbehandlung im Hinblick auf den bereits erwähnten Aufsatz über den Schneemann gibt, und dass sie vielmehr, auch später im Gymnasium, den Eindruck hatte, dass man ihr „*prinzipiell nicht die intellektuellen Kapazitäten*“ zugesprochen hat, einfach auf Grund ihres Hintergrunds (J-JJ 13/ 23-28). Ob hier der Migrations- oder der sozio-ökonomische Hintergrund als Grund gemeint ist, der sich als Defizit auf intellektuelle Leistungen auswirken soll, bleibt ungewiss. Die Erzählerin berichtet weiters, dass sie zwar „*keine konkrete Erinnerung an Wortlaute*“ (J-JJ 13/ 36) mehr hat, doch versucht sie, die Empfindungen und ihre Wahrnehmung von damals in Bezug auf die Ungleichbehandlung in Worte zu fassen.

J-JJ¹: Es war „immer nur diese Gefühl - das halt vermittelt wurde also von wegen - das ist ja irgendwie also das ist also das sei irgendwie also das das einfach abschätzig behandelt wurde

AR: Mhm

J-JJ²: Mhm (P/ 6sec.) ja und halt eben oftmals auch dieses Gefühl von einem einem (P/ 6sec.) Defizit oder von einem -- das ich dann schon irgendwie auch Neid hatte auf österreichische Kinder“ (J-JJ 13f./ 36-1).

Auch an dieser Stelle wird ein defizitärer Blick auf migrantisch positionierte Schüler_innen deutlich, so wie es das Unterschiedskonzept der Ausländerpädagogik, mit welchem Förderungen und Kompensation als Handlungskonzept zwecks Überwindung der Defizite gerechtfertigt werden, vorsieht (Mecheril 2010, 61). Diese Deklaration als ein Kind mit Defiziten, so die interviewte Person weiter, führte bei ihr zu Neidgefühlen gegenüber den dominant positionierten Kindern, da diese scheinbar besaßen, was sie nicht hatte und was sie

²⁹ Die „Leistungsbeurteilung und individuelle Lernplanung“ konnte ebenfalls von Gomolla (2005) als Diskriminierungsgelegenheit für institutionelle Diskriminierung identifiziert werden.

haben wollte. Die Förderung bzw. Kompensation, wie sie in Schulen durch die Ausländerpädagogik betrieben wird bzw. wurde, wird auch von Jana-Joshana Jágr durch den verpflichteten extra Nachmittagsunterricht bzw. separaten Deutschunterricht, angesprochen.

J-JJ¹: Du „hast halt in extra Nachmittagsunterricht gehen müssen

AR: Mhm

J-JJ²: oder wurdest aus der Klasse aus der Deutschklasse irgendwie rausgenommen irgendwie und musstest halt parallel in der Kleingruppe ähm Deutsch lernen und das war halt irgendwie -- ja hat das eigentlich einfach nochmal verstärkt sozusagen dieses (P/ 6sec.) ja also ich hatte eigentlich den Eindruck wir werden als Last wahrgenommen“ (J-JJ 20/ 35-40).

Was der „extra Nachmittagsunterricht“ (J-JJ¹) bzw. der parallele Deutschunterricht verstärkt hat, wird von der interviewten Person nicht ausgesprochen, stattdessen legt sie eine Pause ein. Möglicherweise nützt sie die Sprechpause, um ihre Gedanken zu sortieren oder es bereitet ihr Schwierigkeiten, konkret alle Dimensionen des Sachverhalts und deren Komplexität auszusprechen. Ersichtlich wird durch die Wortwahl, „hast gehen müssen“, „wurdest rausgenommen“ und „musstest“, dass sie und möglicherweise auch ihre Eltern kein Mitspracherecht hatten und dieser Unterricht verpflichtend für sie war. Die Erzeugung einer separaten Gruppe innerhalb einer Gruppe, die mit einer Positionierung von Kindern, denen auf Grund ihrer oder der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit der Eltern ein (zugeschriebener) sprachlicher Förderbedarf attestiert wird, könnte von der Erzählerin als Verstärkung von Differenzordnungen gesehen werden, die mit Zugehörigkeitsordnungen und Machtverhältnissen einhergeht. Denn die sprachliche Förderung ist zwar nicht per se diskriminierend (Mecheril, Melter 2011, 23), aber in Bezug auf Gomolla (2005) kann festgehalten werden, dass damit Einteilungen verbunden sind, die mit ethnisierenden Diskriminierungspraxen verknüpft sind bzw. diese ermöglichen. Durch natio-ethno-kulturelle Unterscheidungskategorien werden Diskriminierungsmechanismen in Institutionen, die Teile einer *Dominanzgesellschaft* sind, wirksam und legitimiert, da sie zum Nachteil für Personen mit, im Gegensatz zu Personen ohne, Migrationshintergrund sind (Mecheril, Melter 2011, 23; Hervorhebung i. O.).

Der Eindruck der Erzählerin, dass migrantisch positionierte Kinder als Last wahrgenommen wurden, könnte von dem zusätzlichen Aufwand bzw. der zusätzlichen Förderung dieser Kinder, den die Protagonistin anspricht, herrühren. Auch durch Schulempfehlungen am Ende der Volksschulzeit können institutionelle Diskriminierungsmechanismen wirksam werden (vgl. Gomolla, Radtke 2007), was sich auch im Fall von Jana-Joshana Jágr, trotz ihrer guten Noten, an folgender Textstelle zeigt: „*ich kann mich schon erinnern - dass mir meine Lehrerin schon vermittelt hat dass es für mich nichts anders gibt als die*

Hauptschule“ (J-JJ 23/ 4) und obwohl die Biographin zu diesem Zeitpunkt keine Ahnung hatte „*was [ein] Gymnasium ist [bzw.] was [eine] Hauptschule ist*“ wurde für sie die Unterscheidungspraxis sichtbar „*auf das eine gehn halt die -- quasi die die weniger Wert sind -- hm ja -- und auf's Gymnasium gehn Österreicher Kinder*“ (J-JJ 23/ 18-20), worin die bereits angesprochene Über- und Unterordnung, weil wir in einer Dominanzkultur leben, sichtbar wird.

- Der Umgang und die Folgen der migrantischen Positionierung, als „Weiterführung des Stigmas“

Im Rahmen des Nachfrageteils bitte ich meine Interviewpartnerin mittels einer erzählgenerierenden Frage nochmals auf die von ihr berichtete „Ausländerecke“ einzugehen. Nach einer kurzen Pause nimmt die Erzählerin die Erzählaufforderung an, in dem sie den „*Sinn und Zweck der Ausländerecke*“ (J-JJ 17/ 2) hinterfragt und unmittelbar selbst beantwortet durch die Aussage, die einen sarkastischen Unterton beinhaltet, „*ja also es war die konzentrierte Haltung ((lacht))*“ (J-JJ 17/ 3). Eine mögliche Leseart dabei ist, dass die Erzählerin die Perspektive der Lehrerin einnimmt und der Separation eine vorgeschobene, wegen des sarkastischen Untertons, pädagogische Intention unterstellt, die den Zweck hat, eine gute Arbeitsatmosphäre für die Konzentration bzw. eine konzentrierte Haltung der Kinder herzustellen. Eine andere Leseart ist „*konzentrierte Haltung*“ (ebd.) im Sinne der Aufbewahrung zu verstehen, nämlich bestimmte Kinder konzentriert auf einen Platz zu positionieren, also zusammen zu legen. Dies lässt Assoziationen mit einem Konzentrationslager aufkommen, was aber auf Grund des jüdischen Hintergrunds von Jana-Joshana Jágr und dessen Thematisierung zu Beginn des Interviews als eine von ihr gewollte Anspielung verstanden werden kann. Im weiteren Verlauf thematisiert sie die Art und Weise ihrer Bewältigung und ihres Erlebens mit dieser Form der Besonderung, indem sie sich rückblickend als „*total hoffnungsvolle[s] äh gutmeinende[s] naive[s] Wesen*“ (J-JJ 17/ 7-8) beschreibt:

J-JJ¹: und ähm (P/ 5sec.) ich weiß nicht genauso gut hätte man mir sagen können ok die Kinder mit braunen Augen setzen sich jetzt mal dahin und die Kinder mit blauen Augen setzen sich dahin und ich hab ja nichts schlimmes daran gesehen - dass ich jetzt Ausländerin bin oder so ich hab halt erst zunehmend das Stigma verstanden - das einem damit eigentlich aufoktroziert wird

AR: Mhm

J-JJ²: (P/ 10sec.) aber ich kann mich zum Beispiel nicht erinnern -- dass ich sehr wütend war im Volksschulalter oder so -- ich glaub da warn andere Kinder ganz anders unterwegs also die halt wirklich sehr aggressiv irgendwie damit umgegangen sind oder so ähm -- ich hab's halt eher - vielleicht mehr internalisiert dann -- oder in jedem Falle halt irgendwie auf_ auf_ mich bezogen oder -- mehr gegen mich gerichtet selber als also die negativen Gefühle dann (P/ 10sec.) also irgendwie ich glaub ich hab versucht das zu kompensieren indem ich besonders nett bin und besonders -- keine Ahnung respektvoll oder so dass ich halt irgendwie ein Verhalten an den Tag leg das -- sozusagen irgendwie

offensichtlicher macht oder (P/ 7sec.) das das also so quasi schon mit der weißen Fahne schwenkend (J-JJ 17/ 10-24).

Die Biographin präsentiert sich in dieser Passage rückwirkend als ein naives Kind, das die Tragweite der Separation noch nicht erfassen konnte und erst zunehmend, das Stigma, die Platzierung in die „Ausländerecke“, verstanden hat, das ihr aufgezwungen wurde (J-JJ¹). In der Deutung der Erzählerin, unter Einbezug des nächsten Absatzes (J-JJ²), wird deutlich, dass sie ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit als unbelastet empfand, aber zunehmend - durch das Sammeln von vermutlich negativen Erfahrungen - das Stigma verstand, welches sie durch negative Gefühle internalisierte (J-JJ²). Als eine Art Bewältigungsstrategie, zwecks Kompensation der negativen Gefühle (J-JJ²), gibt Jana-Joshana Jágr an, sich besonders zuvorkommend „*quasi schon mit der weißen Fahne schwenkend*“ (J-JJ²) verhalten zu haben. Die Unterschiede werden auf Grund von Normvorstellungen als Abweichung verstanden und Anderssein gilt als Mangel, so dass pädagogische Maßnahmen, wie es das Paradigma der Ausländerpädagogik vorsieht, eingesetzt werden sollen, um ein solches Defizit der Anderen zu beheben (Mecheril 2004, 92). Im Vergleich zu anderen Kindern führt diese Ungleichbehandlung durch die Lehrerin bei ihr nicht zu Wut und starker Aggression, was als Zeichen der starken Belastung der Kinder gesehen werden kann, vielmehr richtet Jana-Joshana Jágr die negativen Gefühle, die dabei entstehen, gegen sich selbst, was einen Versuch damit umzugehen - da sie es nicht umgehen kann - darstellt. Indem die Erzählerin sagt: „*ich hab's halt eher - vielleicht mehr internalisiert*“ (J-JJ²) zeigt sich, dass auch sie vermutlich eine Wut bzw. Aggression verspürte, welche sie aber nach Innen und nicht nach Außen richtete, in jedem Fall bezog sie die negativen Gefühle aber auf sich selbst, so dass die Protagonistin die defizitäre (Rollen-) Zuschreibung der Lehrerin wohl übernommen hat. Bekräftigt werden kann dies dadurch, dass die interviewte Person versucht hat etwas zu kompensieren, nämlich vermutlich das defizitäre Selbstbild, welches sie durch eine äußere Zuschreibung verinnerlicht hat. Denn Anderssein³⁰ wird als Mangel deklariert und als Stigma der Biographin zugeschrieben und durch Maßnahmen deutlich gemacht. Ihr vermeintliches Defizit, welches sich vermutlich auf ihr Selbstwertgefühl ausgewirkt haben wird, versucht Jana-Joshana Jágr auszugleichen durch besonders zuvorkommendes Verhalten, um wahrscheinlich als unkompliziert, angepasst, freundlich, aber auch liebenswürdig zu gelten.

Die zwei längeren Gesprächspausen in dieser Passage machen den Reflexionsprozess bzw. das Suchen nach passenden Worten, um ihr Erleben und den Umgang mit dieser belastenden

³⁰ „Wer nicht ist wie ‚wir‘, ist anders. Dieses Anderssein wird daher zu einem Mangel, der durch den Einsatz pädagogischer Maßnahmen zu beheben oder zumindest zu mildern ist (Mecheril 2004, 92).

Phase zu schildern, sichtbar. Mit der Metapher der weißen Fahne, die als ein Zeichen des Schutzes in Kriegshandlungen dient und die Kapitulation bzw. die einseitige Unterwerfungserklärung einer gegnerischen Partei bedeutet, bringt die Protagonistin zum Ausdruck, dass ihr Verhalten dazu diene, sich zu ergeben, anzupassen, sich dem Kampf zu entziehen, um nicht attackiert zu werden und sich dem stärkeren Gegner oder der Gegnerin unterzuordnen, um ihre friedlichen Absichten durch wohlwollendes Verhalten offenkundig zu zeigen. Das Klassenzimmer fungiert hierbei, das kann interpretativ festgehalten werden, als ein Schauplatz von Kampfhandlungen (J-JJ²).

Die Bedeutung der Peer-Group im Hinblick auf die von Jana-Joshana Jágr geschilderten Erfahrungen findet im gesamten Interview nur am Rande Aufmerksamkeit. Doch berichtet die interviewte Person von Situationen, in denen sie die Reproduktion von Diskriminierung wahrnahm und sich daraufhin vor ihren Freund_innen, in für sie sicheren Momenten „*als nicht Österreicherin ... geoutet*“ (J-JJ 18/ 11-12) hat. Dabei merkt sie an, dass sie ihren Freund_innen, zwecks Bewusstmachung erst sagen musste, dass sie keine Österreicherin ist.

J-JJ¹: Also „das war irgendwie sowas das muss man denen nur sagen ich hab nicht erlebt tatsächlich dass ähm -- mir irgendwer nachdem ich das gesagt hab sich zu mir anders verhalten hätte eher so dass die die es eh schon von v_ also die das irgendwie so ähm -- die das irgendwie von Eltern wussten so war also das das war halt dann von Anfang an klar die wolln nix mit mir zu tun haben“ (J-JJ 18/ 11-20).

Im Gegensatz zu ihren Freund_innen, die erst darauf hingewiesen werden mussten, dass, obwohl die Erzählerin in Österreich geboren wurde und aufwuchs, sie, auf Grund des rechtlichen Status der Staatsangehörigkeit³¹, nicht als Österreicherin galt, was aber kein verändertes Verhalten von Seiten ihrer Freund_innen zur Folge hatte, mieden andere Kinder sie von Anfang an. Dies kann als Hinweis gesehen werden, dass mit dem rechtlichen Status auch Zuschreibungen verbunden sind. Nach Castro Varela und Mecheril (2010, 38) sind für die Festlegung von Migrationsanderen die formelle sowie die informelle Festlegung, innerhalb derer Zugehörigkeitsverhältnisse verhandelt werden, von Bedeutung. So muss eine andere Staatsangehörigkeit nicht per se als problematisch angesehen werden. Vielmehr von Relevanz für die Ermöglichung bzw. Verhinderung von Zugehörigkeit ist „*eine vermutete und zugeschriebene Abweichung von Normalitätsvorstellungen im Hinblick auf Biografie, Identität und Habitus*“ (ebd.; Hervorhebung i. O.). Denn auf informeller Ebene wirken Rassismen, Mythen und Imaginationen, also Zuschreibungen, die festlegen ob jemand

³¹ Mit dem Verweis der Erzählerin an einer früheren Stelle im Interview, welche lautet „*ich hab mittlerweile die österreichische Staatsbürgerschaft*“ (J-JJ 8/ 2-3) kann angenommen werden, dass sie, indem sie sich früher vor Freund_innen „*als nicht Österreicherin ... geoutet*“ (J-JJ 18/ 11-12) hatte, den rechtlichen Status der Staatsangehörigkeit anspricht, welchen sie zum damaligen Zeitpunkt noch nicht hatte.

überhaupt als Migrant_in angesehen wird (ebd., 40), wie in dem hier ebenfalls beschriebenen Fall von Jana-Joshana Jágr. Anhand dieses Auszuges zeigt sich nämlich, dass dem Pass für die Bestimmung von Natio-kultureller Zugehörigkeit, in Anlehnung an Mecheril (2004, 51) eine untergeordnete, und beispielsweise dem Aussehen und dem Habitus eine dominante Rolle zukommt. Für die Personen, die bereits einen Umgang mit ihr pflegten, war das Fehlen der österreichischen Staatsangehörigkeit kein Ausschlussgrund, vielmehr fungierte die Protagonistin vor ihren Freund_innen als eine Art positives Beispiel, einer „Ausländerin“ (J-JJ 7/ 2) um sie anzuhalten, das vermutlich stereotyp geprägte Bild von „Ausländern“ zu revidieren (J-JJ 6f./ 43-2). Im Gegensatz zum für sie schambehafteten Fremddouting, durch den Akzent ihrer Mutter (J-JJ 6/ 42-43), konnte die Protagonistin sich in solchen Augenblicken selbst entscheiden, ob sie sich „outen“ wollte. Ebenso kann angenommen werden, dass ihr Einsatz gegen Diskriminierung für andere (J-JJ 6f./ 43-2) vielleicht mit einer gewissen Anerkennung bzw. Würdigung einherging. Ein anderes Bild zeigt sich im Gegenbeispiel, welches die Erzählerin nennt, nämlich dass die Kinder, die durch die Eltern vorab informiert wurden, dass die Biographin als „Ausländerin“ gelte, mit ihr nichts zu tun haben wollten. Aus der Perspektive der interviewten Person könnte dies bedeuten, dass die formelle bzw. informelle Ebene der Zugehörigkeit von Jana-Joshana Jágr in den Familien thematisiert wurde, und zwar in einer solchen Form, dass möglicherweise Vorurteile entfacht oder geschürt wurden und durch deren Feindseligkeit der Exklusionscharakter, der Vorurteilen innewohnt, durch die Kinder vollzogen wurde, indem sie ihr aus dem Weg gingen (J-JJ¹).

An einer anderen Stelle im Nachfrageteil des Interviews thematisiert die Biographin ihre ambivalenten Erfahrungen sowie die Folgen, die aus der migrantischen Positionierung für sie entstanden sind.

J-JJ¹: Also „die in der Slowakei haben geglaubt ich bin super privilegiert und in Österreich haben mich als total unterprivilegiert wahrgenommen

AR: Mhm

J-JJ²: ja ähm aber keiner hat irgendwie mich gesehen so zu sagen ähm und das hab ich halt reproduziert gesehn bei allem was sozusagen von der österreichischen Norm irgendwie abgewichen ist ja ähm (P/ 5sec.) und ich glaube es hat mich halt -- insofern zum Nachteil geprägt also im Sinne von hab ich jetzt überhaupt das Recht jetzt überhaupt irgendetwas -- zu bekommen bin ich eben nicht nur eine Last permanent (J-JJ 21/ 7-14).

Durch die Verwendung der Adjektive „super“ und „total“ im ersten Satz zeichnet die Erzählerin Extreme auf, nämlich im Hinblick auf die Wahrnehmung ihrer Person. Wer genau, ob es sich hierbei ganz allgemein um die Gesellschaft oder Verwandte und Bekannte handelt, die sie in Österreich als „total unterprivilegiert“ (J-JJ¹) und in der Slowakei als „super privilegiert“ (J-JJ¹) wahrgenommen haben, wird von ihr nicht näher ausgeführt (J-

JJ¹). Worauf die Protagonistin jedoch in der zweiten Passage (J-JJ²) hinweist, ist, dass diese Personen gewisse Vorstellungen, Bilder und Assoziationen - um die Einteilung in „privilegiert“ und „unterprivilegiert“ vornehmen zu können - im Hinblick auf ihre Person, bedingt durch die Migration, hatten, und dass diese Imaginationen die Wahrnehmung ihrer Person, indem sie sagt: *„keiner hat irgendwie mich gesehen“* (J-JJ²), stark beeinflussten. Auch die Lehrerin ist aufgrund ihrer Zuschreibungen beteiligt an einem solchen Prozess der Privilegierung bzw. im gegenteiligen Fall der Diskriminierung, indem sie Unterschiede herstellt und die Kinder unterschiedlich behandelt. Diesen Einteilungsprozess in privilegiert und unterprivilegiert anhand von Vorstellungen, Annahmen und Zuschreibungen, sah Jana-Joshana Jágr in allem was *„sozusagen von der österreichischen Norm irgendwie“* abwich reproduziert (J-JJ²). Ungeklärt bleibt, worum es sich bei der österreichischen Norm handelt, es scheint aber etwas zu sein, was im Raum steht, auch wenn niemand genau sagen kann, was es ist. Normvorstellungen sind demnach von Bedeutung, da anhand derer Menschen in privilegierte und unterprivilegierte kategorisiert werden. Um welche Rechte bzw. Vorteile es sich hier konkret handelt, die eine Kategorisierung in privilegiert oder unterprivilegiert zulassen, bleibt offen. Es könnte sich möglicherweise um Zuschreibungen handeln, die das Vorhanden bzw. Nichtvorhandensein von ökonomischem und/ oder kulturellem Kapital betreffen, im Sinne Bourdieus. Da die Erzählerin meint *„keiner hat irgendwie mich gesehen“* (J-JJ²), positioniert sie sich nicht in eines der Lager „privilegiert“ bzw. „unterprivilegiert“. Dabei scheint der Ausgangspunkt des oder der Beurteiler_in, welcher die interviewte Person in privilegiert oder unterprivilegiert einteilt, eine Veränderung der Bewertung mit sich zu bringen, so dass das Resultat nicht unabhängig von der einschätzenden Person, sein kann. Diese Fremdpositionierung durch unterschiedliche Beurteilungen führte zu Gefühlen der Unsicherheit im Hinblick auf ihre Rechte. Die Frage: *„Darf ich etwas bekommen und bin ich eine Last?“* (J-JJ 21/ 13-14) steht in Verbindung mit Fragen wie: *„Darf ich überhaupt hier sein, bin ich hier richtig und hab ich hier einen rechtmäßigen Platz?“*

11.3 Analytische Abstraktion

Jana-Joshana Jágr stellt die spektakuläre Flucht ihrer Eltern nach Österreich und die damit verbundenen Erschwernisse in der Erstaufnahmestelle für Asylwerber_innen, in deren Zeit sie gezeugt und geboren wurde, an den Anfang der Erzählung (J-JJ 1). Der jüdische Hintergrund der Familie wird durch die Problematisierung der Bezeichnung *„Lager“* (J-JJ 1/ 31) für Erstaufnahmestellen in Österreich angesprochen, aber im weiteren Verlauf des

Interviews kaum mehr thematisiert. Damit wird gleich zu Beginn eine Geschichte schwieriger Umstände erzählt. Auch die Volksschulzeit, in der sie als jüdisches Ausländer- und Hausmeisterkind (J-JJ 3/ 34-28) galt, wird von ihr als schwierige Zeit konstituiert, in der sie die Ungleichbehandlung der Klassenlehrerin, nämlich von Kindern die *„wo anders herkommen und aus anderen sozialen Schichten stammen“* (J-JJ 3/ 5-6), *„als eine Form von Diskriminierung wahrgenommen“* (J-JJ 3/ 16-17) hat. Die Protagonistin erzählt in weiterer Folge eine Bildungsbiographie, in der die erinnerten Erlebnisse in den institutionellen Umwelten der Schulen berichtet werden. Angesprochen wird dabei die Thematik von Diskriminierung und Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit³², die auch an anderen Stellen in umgekehrter Form als Abgrenzung³³ zu ihrer Familie und als eine von ihr eingenommene Form eines Sonderstatus, als eine Selbstpositionierung, auftaucht. Die Diskriminierungserfahrungen von *„außen“*, welche sie auf die Volksschulzeit bezogen berichtet, aber auch die von *„innen“*³⁴ (J-JJ 7/ 32) nämlich aus der Herkunftsfamilie, führen für die Erzählerin zu einer Art inneren Konflikt der Selbstpositionierung, so sagt sie: *„ich mein ich bin natürlich Österreicherin ich hab mittlerweile die österreichische Staatsbürgerschaft aber -- es ist trotzdem ähm -- Slowakin bin ich halt auch nicht ... aber Österreicherin irgendwie auch nicht“* (J-JJ 8/ 2-5). Die Thematik von Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit, die besonders in der biographischen Phase der Schulzeit von Jana-Joshana Jágrs Erzählung Platz einnimmt, bleibt Teil ihrer biographischen Konstruktion. Die Exklusionserfahrungen und das daraus erwachsene Gefühl der fehlenden Zugehörigkeit, haben, laut der Biographin, sie *„insofern zum Nachteil geprägt, also im Sinne von hab ich jetzt überhaupt das Recht jetzt überhaupt irgendetwas zu bekommen bin ich eben nicht nur eine Last permanent“* (J-JJ 21/ 12-14).

Eine inhaltliche Bedeutung für die Gesamtkonstruktion der autobiographischen Erzählung kommt den Erfahrungen der Exklusion in die *„Ausländerecke“* zu und das daraus erwachsene Gefühl, nicht dazuzugehören (J-JJ 5/ 23-30), die negativen Erfahrungen mit dem Umgang des sozio-ökonomischen Status der Familie (J-JJ 3/ 8-38), welcher Einfluss darauf

³² Die Erzählerin berichtet davon, dass sie, obwohl sie in der Volksschule plötzlich als „Österreicherin durchging“, nie dieses Gefühl vergessen hat *„nicht dazuzugehören und dass man ganz anders behandelt wird, obwohl man jetzt nicht so den großen Unterschied sieht zwischen sich und den anderen Kindern“* (J-JJ 5/ 27-30).

³³ Ich bin die einzige Person *„in meiner Familie ähm, die die halt auch studiert hat bzw. ich bin immer noch im mach immer noch Diss und ah (P/ 6sec.) wo sich jetzt auch noch irgendwie so eine einfach eine Bildungslücke auftut zwischen meiner Familie und mir“* (J-JJ 8/ 7-9).

³⁴ Mit der inneren Diskriminierung spricht die interviewte Person ihre Herkunftsfamilie und die mit der Migration verbundenen Zuschreibungen an. Die Familie in der *„Slowakei oder in Tschechien die dann halt einfach ähm mich immer als dieses wahnsinnig privilegierte Kind gesehen hat ... das im Westen aufwächst und das irgendwie keine Probleme hat ähm während ich irgendwie einen ziemlichen Haufen davon hatte“* (J-JJ 7/ 33-37). Die Auseinandersetzung mit diesen Zuschreibungen, fand bereits sehr früh in der Biographie von Jana-Joshana Jágr statt: Ich *„hab einfach von klein auf begonnen irgendwie zu verstehen das es -- das die Leute halt vielleicht mich anschauen und halt je nach ihren Vorstellungen unterschiedliche Dinge sehn also die in der Slowakei haben geglaubt ich bin super privilegiert und in Österreich haben mich als total unterprivilegiert wahrgenommen“* (J-JJ 21/ 5-8).

hatte, wie die Erzählerin wahrgenommen wurde (J-JJ 4f. 25-6), das zunehmende Verstehen des aufoktroyierten Stigmas der „Ausländerin“ und die damit verbundene Internalisierung der negativen Gefühle, welche sie eher gegen sich selbst richtete (J-JJ 17/ 10-24), sowie das vermittelte Gefühl eines Defizits (J-JJ 13f./ 36-1), sowohl die Sprache (J-JJ 3/ 8-38), also auch ihre intellektuellen Kapazitäten (J-JJ 13/ 23-28) betreffend. Auch der erinnerte generelle Tonfall der Abschätzigkeit der Lehrerin gegenüber den Kindern mit Migrationshintergrund (J-JJ 9/ 36-39) und der Eindruck der Protagonistin, die Kinder im „extra Nachmittagsunterricht“, in der sprachlichen Förderung „werden als Last wahrgenommen“ (J-JJ 20/ 35-40), könnten zur Haltung der Biographin, Anrechte anzuzweifeln und sich als mögliche Last wahrzunehmen, geführt haben. Trotzdem führt Jana-Joshana Jágr den Erwerb von sozialen Fähigkeiten wie Empathie (J-JJ 18/ 21), was ihr in ihrem „Beruf als Filmemacherin und Autorin“ „extrem zugutekommt“ (J-JJ 21/ 22) auf ihre Diskriminierungserfahrungen während der Schulzeit zurück und stellt dadurch Kontinuität her. Diesbezüglich merkt sie an, dass sie einen „deutlich besseren Draht zu den Menschen“ hat (J-JJ 21/ 39), da sie einfach sehr gut nachempfinden kann, wie es Personen geht „wenn ähm Leute aus unterschiedlichsten Gründen einfach diskriminiert werden“ (J-JJ 22/ 18-19). Interessant dabei ist, dass Jana-Joshana Jágr sich auf die Filmgattung Dokumentarfilm, bei der es auch „permanent um Benachteiligungen und um ... Diskriminierung“ (21/ 27) geht, spezialisierte und die Darstellung einer solchen Erzählung in Bildern, die auf der Wirklichkeit basiert, zu ihrem Beruf machte.

Eine doppelte Sozialisation als Slowakin und Österreicherin zeigt sich, indem die Erzählerin im Vergleich der Lebensweisen von einer „ganz andere[n] Kultur des Lebens“ spricht, obwohl sie eigentlich keinen „frappante[n] kulturelle[n] Unterschied“ sieht, aber trotzdem meint „ich hab's schon so deutlich gespürt ja ähm dass einfach zuhause etwas ganz ganz anderes ähm - gelebt wird als was ich draußen sehe“ (J-JJ 6/ 30-31). Außerdem kann die Protagonistin als Grenzgängerin zwischen zwei Milieus bezeichnet werden: in ihrer Art der (sprachlichen) Selbstdarstellung - sie beherrscht sowohl einen umgangssprachlichen als auch einen ‚bildungsbürgerlichen‘ Kommunikationsstil. Zudem stellt sie sich als Filmemacherin und Autorin, der bereits ein frühes Erzähltalent nachgesagt wurde, dar. Die für sie ungerechte Notenbeurteilung führt sie daher auf die Vorurteile der Volksschullehrerin nämlich ihrer natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit bzw. Schicht betreffend, zurück (J-JJ 4f. 25-6). Im Hinblick auf die biographische Zukunftsgestaltung bleibt Migration auch weiterhin ein Thema im Leben der Biographin, die bereits mehrere Jahre im Ausland gelebt und studiert hat, und wieder überlegt aus Österreich wegzuziehen (J-JJ 23/ 29-33).

12. Fallbeispiel: Tanja Tarik

Tanja Tarik wurde 1982 in einer Kleinstadt in Bosnien in der serbischen Republik als zweites Kind eines Lehrerehepaares geboren. Im Jahr 1988 begann sie die Volksschule zu besuchen, die sie als „schwerer“ und „strenger“ (TT 7/ 20-22), im Vergleich zu dem Schulsystem des späteren Einwanderungslandes, bezeichnete, da ihrer Meinung nach mehr schulischer Druck auf die Schüler_innen ausgeübt wurde (TT 7/ 20). Im Zuge der Jugoslawienkriege floh die Familie ungefähr im Jahr 1991 aus Bosnien. Als Grund für die Flucht, die anfänglich ohne konkretes Ziel einige Monate dauerte, gibt die interviewte Person an, dass sie und ihr Bruder „*Kinder von Eltern unterschiedlicher Religionen [sind] und das war dann ein Problem*“ (TT 1/ 11-12). Einige Monate verbrachte die Familie in Kroatien bis sie Deutschland als finales Ziel ihrer Reise auswählten. Die Einreise ohne Visum nach Deutschland wagte die Familie jedoch nicht, so dass sie 1992 nach A-Stadt (Österreich) in ein Hotel, welches zu einem Flüchtlingsheim umgewidmet wurde, kamen. Nach zwei Monaten musste die Familie zwecks Registrierung in ein Flüchtlingslager nach A-Dorf in ein anderes Bundesland, in welchem sie sich nur einige Tage aufhielten, ehe sie von einem unbekannten Landwirt abgeholt wurden. Dass Privatpersonen - gegen ein Entgelt - Flüchtlinge aufnehmen wurde damals durch „*Nachbar in Not*“ koordiniert (TT 1/ 38-39). Der für die Familie zu dem Zeitpunkt ungewisse zukünftige Wohnort³⁵ wird von Tanja Tarik als die „*am schlechtesten entwickelte Gemeinde*“ in B-Bundesland und als „*Dörfli*“³⁶ (TT 15/ 27), als ein Ort, den sich ihre Eltern, da sie Stadtmenschen ohne Führerschein sind, wegen der geringen Jobchancen „*niiiiie ausgesucht*“ hätten (TT 15/ 28), bezeichnet. Ebenso werden die Bedingungen in der „*Unterkunft*“ (TT 3/ 2) als belastend geschildert, so dass sie von Seiten ihrer Familie von einem „*Kulturschock*“ (TT 3/ 27) spricht. Auf Grund der fehlenden Infrastruktur dieser Ortschaft, in welcher die Biographin die Volksschule in einer Mehrstufenklasse mit altersgemischtem Unterricht besuchte, musste ihr eineinhalb Jahre älterer 11-jähriger Bruder zwei Stunden zu Fuß durch den Wald zu der nächsten Hauptschule in die Nachbarortschaft gehen. Friedrich, der Vater der Bauernfamilie, welche Familie Tarik aufnahm, mit dem es immer wieder zu Diskussionen über Geld und Politik kam, da dieser „*halt leider rechts*“ (TT 15/ 38) orientiert war bzw. sich oftmals „*in Rage ... geredet*“ (TT 16/ 2) hat, war bekennender „*FPÖler*“, was „*kein Widerspruch war weil's für ihn ja auch irgendwie Business war also der hat auch dann verdient*“ (TT 2/ 7-8). Nach Tanja Tariks Abschluss der Volksschule ergriff die Familie die Chance, die ungünstigen

³⁵ Meine „*Eltern warn schon echt so verzweifelt und es wurde halt nix gesagt, wo wir hinfahren*“ (TT 15/ 24).

³⁶ Es war „*nicht wirklich in einem Dorf sondern es war wirklich eigentlich*“ ein altes Haus auf einem Hügel (TT 1/ 33).

Bedingungen dieser Wohnsituation zu ändern und fand eine neue Flüchtlingsunterkunft in einem Gasthaus in D-Stadt. Das „*war quasi schon ein Aufstieg im Vergleich weil sie [die Eltern] ja eher so in die Großstadt wollten*“ (TT 3/ 2-3). Das Ziel der Biographin, nämlich ein Gymnasiumplatz in D-Stadt, wurde ihr durch die Aussage „*da ist kein Platz*“³⁷ (TT 12/ 6) durch den Direktor der Hauptschule, auf die sie dann zweieinhalb Jahren ging und in der es von Seiten der Schülerschaft „*schon einige ausländergefeindliche Kommentare*“ (TT 5/ 16) gab, verweigert. Nach einem Umzug nach E-Stadt in ein Kloster, das Flüchtlinge aufnahm, besuchte Tanja Tarik kurzzeitig eine Hauptschule in K-Dorf, in der die Klassen in „*österreichische Kinder und nicht österreichische Kinder geteilt*“ wurden. Ich „*war dann eben in der ausländischen Klasse und das war wirklich ein reinstes Chaos*“ (TT 12/ 18-19), so dass die Protagonistin nach einem Gespräch mit der Klassenlehrerin nach etwa einem Monat auf das Gymnasium in E-Stadt, in eine reine Mädchenklasse³⁸, wechseln konnte. Nachdem Tanja Tariks Mutter einen „*Putzjob*“ bekam, erhielt die Familie in F-Stadt durch die Caritas eine Wohnung im B-Bezirk vermittelt. Ich „*kann mich erinnern meine Mama war so paff so nach Jahr'n wieder kochen*“ (TT 4/ 37-39). Im B-Bezirk in F-Stadt absolvierte Tanja Tarik die Oberstufe in einem Gymnasium, studierte anschließend an der „*Kunstuni*“, absolvierte eine Ausbildung als Grafikdesignerin und ist aktuell in der Medienbranche tätig. Im Unterschied zu anderen Studienkolleg_innen, die in einem bestimmten Künstlermilieu verkehren bzw. arbeiten findet die interviewte Person es zwar „*ur schön*“, dass sie „*was künstlerisches machen kann aber ähm so diese Absicherung geht vor*“ (TT 14/ 33-34).

12.1 Beschreibung der Erzählung: Tanja Tarik

Das Interview mit Tanja Tarik dauerte eine Stunde und achtzehn Minuten und wurde mit der an Rosenthal orientierten Erzählaufforderung – wie im vorangegangenen Interview genauer beschrieben – begonnen. Daraufhin folgte eine 10-minütige Stegreiferzählung, deren Abschluss durch die Koda „*ja so fertig das war's*“ markiert wird (TT 4/ 7).

Der inhaltliche Schwerpunkt der Hauptidezählung der Protagonistin liegt, nach lediglicher Erwähnung ihres Geburtsjahrs und -orts, auf der Schilderung der Erfahrungen, die im Zuge der Flucht und der prekären Wohn- bzw. Lebensverhältnisse, auf Grund des dreieinhalbjährigen Flüchtlingsstatus und den damit in Verbindung stehen mehrmaligen Unterkunftswechseln der Familie, gemacht wurden. Die häufigen Umzüge der Familie

³⁷ Die Aussage des Hauptschuldirektors bezüglich eines Platzmangels im Gymnasium zweifelt Tanja Tarik an und sagt diesbezüglich: Ich „*vermute dass das vielleicht gar nicht gestimmt hat ich glaub dass der gar nicht gfragt hat aber vielleicht war da auch kein Platz wirklich*“ (TT 12/ 9-10).

³⁸ Dass Tanja Tarik zufällig im Gymnasium in eine Mädchenklasse kam, bezeichnet sie als gut, „*weil mich eher die Burschen in D-Stadt halt gemobbt haben oder gedisst haben*“ (TT 12/ 25).

waren bedingt durch den Wunsch, sich von der ländlichen Peripherie schrittweise über kleinere Städte hin zur Großstadt zu bewegen, um ihre Lebenssituation zu verbessern. Dies war geknüpft an Wohnmöglichkeiten in Flüchtlingsheimen, in religiösen gemeinnützigen Institutionen sowie die, durch karitative Einrichtungen organisierte, Beherbergung bei Privatpersonen. Daraus ergab sich, dass Tanja Tarik nach Bosnien noch insgesamt „*fünf Mal Schule gewechselt*“ (TT 5/ 19) hat. Die Haupterzählung ist dabei durch einen stark gerafften Erzählstil gekennzeichnet, durch welchen die Biographin einzelne Stationen ihres Lebens in sehr komprimierter Form präsentiert und überwiegend auf szenische Narrationen verzichtet. Im anschließenden internen Nachfrageteil des Interviews gelingt es, durch erzählgenerierende Fragen auf die Inhalte der Haupterzählung zurück zu kommen und erneute teilweise selbststrukturierte Erzählpassagen zu evozieren. Die dadurch entstandenen Erzählsegmente beziehen sich auf die Bedingungen der Fluchtsituation und der damit in Verbindung stehenden schwierigen Lebensverhältnisse im Aufnahmeland, die Volkschulzeit in Bosnien, den Zweitspracherwerb bzw. der jeweiligen schulischen Situation, mit dem erzählerischen Fokus auf der Primar- und der ersten Sekundarstufe – in welcher sie drei Mal die Schule und einmal die Schulform wechselte - sowie das (Bildungs-)Milieu ihrer Familie. Tanja Tariks Anliegen, weshalb sie sich für das Interview meldete und welches sie mir noch vor Beginn des Interviews offenbarte, ist, dass sie als ein Positivbeispiel fungieren möchte und nicht als eine Art „*Opfer*“ (TT 20,13) von Kriegsumständen gesehen werden will, was vermutlich auch zu der oftmals sprachlich sehr relativierenden Form³⁹ der Erzählung von erlebten schwierigen Situationen geführt hat. Der Wunsch der Biographin, die Erfolgsgeschichte einer Migrantin zu präsentieren und nicht eine Passionserzählung über den Leidensweg als Kriegsflüchtling, könnte dazu geführt haben, dass biographische Erschwernisse und Krisenerfahrungen zwar nicht ausschließlich – weshalb Rückschlüsse auf das tatsächliche Erleben und die Umstände gezogen werden können aber auffällig oft, oberflächlich, vorsichtig andeutend oder umschreibend angesprochen bzw. in verblümter Sprache erzählt wurden.

³⁹ Die relativierende, abmildernde bzw. abschwächende Erzählweise belastender Situationen zeigt sich beispielsweise in der Erzählung über die Situation in den Flüchtlingsheimen, von der sie berichtet, es war „*bissi auch eine orge absurde Zeit*“ (TT 5/ 8-9). Die Wortwahl „arg“, welches sie im Dialekt ausdrückt und entweder als eine Art Steigerungsform (über alle Maßen, heftig) oder im Sinne von unangenehm, schlimm, böse verwendet, sowie das Adjektiv „absurd“, was so viel wie bizarr, irrsinnig, grotesk bedeutet, werden in ihrem Bedeutungshorizont als Ausdrucksform von Extremen durch das Wort „bisschen“ welches sie in einer Untertreibungs- oder Verniedlichungsform benutzt, nämlich „bissi“, relativiert bzw. geschmälert.

12.2 Fallanalyse der schulbiographischen Passagen der Erzählung: Tanja Tarik

In den folgenden Abschnitten werden diejenigen Segmente der Haupterzählung, welche sich auf die Primarschulzeit beziehen, für die Rekonstruktion der schulbiographischen Passagen einer genaueren Analyse unterzogen. Für die Sättigung der Untersuchung werden zudem ausgewählte Stellen aus dem Nachfrageteil mitberücksichtigt.

- **Der Quereinstieg in die Volksschule zwischen zugeschriebenem Förderbedarf, Normalitätsvorstellungen und der Verbergung der Herkunft**

Das Erzählsegment über die Volksschulzeit beginnt Tanja Tarik mit der Schilderung der Ausgangslage, nämlich dass unter den Migrant_innen in den Flüchtlingsunterkünften die Annahme vorherrschte, dass der Aufenthalt in Österreich nur temporär und eine Rückkehr in das Herkunftsland bald wieder möglich sei, denn *„es war überhaupt nicht [der] Plan dass wir jetzt für immer dableiben“* (TT 2/ 17-18). Trotz dieser ungewissen Situation und der Hoffnung auf baldige Heimkehr erzählt die Protagonistin von ihrem Quereinstieg in die vierte Klasse Volksschule in Österreich. Ich *„bin dann in die Volksschule gekommen“* in eine *„Klasse wo in einer Klasse alle Schulstufen drinnen warn“*, es *„warn halt so Inseln irgendwie mit den Klassenstufen“* (TT 2/ 27-32). Tanja Tarik gibt die geringe Anzahl an Schüler_innen⁴⁰, welche nach Jahrgangsstufen innerhalb einer Klasse in Tischgruppen geordnet wurden, sowie die Vermeidung eines langen Schulwegs als Vermutung für diese Mehrklassenschulform, welche sie als *„Lösung“* bezeichnet an (TT 2/ 34). Bis auf zwei Gegenstände, nämlich Religion und Werken, gab es nur *„eine Lehrerin für alles“* (TT 2/ 35). Gemeinsam mit zwei albanischen Kindern *„von einer anderen Familie die auch so aufgenommen wurde ... wie wir“* (TT 2/ 38-40) erhält Tanja Tarik separaten Deutschunterricht.

TT¹: Wir haben „zu dritt auch so Deutschnachhilfe bekommen von dieser Lehrerin ähm ich bi_ ich weiß es nicht mehr genau - aber es war einmal die Woche ähm in der Früh - also bevor der Unterricht beginnt so eine Stunde genau -- und=e -- eben da war ich neun und das war dann auch ich - ich glaub am meisten Deutsch gelernt habn wir weil wir mit anderen Kindern geredet - das war dann so eher spielerisch“ (JJ 2/ 41-45).

⁴⁰ Die Protagonistin schätzt an einer späteren Stelle im Interview die Zahl der Schülerschaft auf etwa *„zwanzig in dieser ganzen Schule“* (TT 10/ 29).

Ersichtlich wird aus dieser Passage, dass die Biographin als förderungsbedürftig⁴¹ in Deutsch angesehen wurde und eine Stunde „*Deutschnachhilfe*“ (TT¹) pro Woche vor Unterrichtsbeginn erhielt. Demnach gab es für eine bestimmte Gruppe von Kindern institutionell eine Sonderregelung. Zudem erfährt man, dass Deutsch im Alter von neun Jahren zu Tanja Tariks Zweitsprache bzw. Bildungssprache wurde. Obwohl die Protagonistin sich nicht explizit – in kritischer Form – zu der „*Deutschnachhilfe*“ äußert, gibt sie doch zu verstehen, dass sie eher vorrangig durch das Spielen und Reden mit anderen Kindern Deutsch erlernt hat (TT¹). Obwohl die Familie sich bereits einige Monate in Österreich aufhielt, gab es möglicherweise kaum Gelegenheiten für den Zweitspracherwerb in Flüchtlingsheimen, so dass der Besuch der Volksschule solche Möglichkeiten erstmalig offerierte. An späterer Stelle, genauer im Nachfrageteil des Interviews, erzählt die Biographin von den „*Basic Übungen*“ (TT 9/ 13) in Deutsch, die mit der Lehrerin in der zusätzlichen Förderstunde gemacht wurden.

TT¹: So „diese Grundsatzsachen und genau ich kann mich auch erinnern ähm – also es ist ja so dass in jedem zum Beispiel die Handschrift meiner Mama schaut anders aus als die Handschrift von jemanden der hier in die Schule gegangen ist“ (TT 9/ 15-16).

TT²: Die Lehrerin hat „mich also wirklich so wie in der ersten Klasse halt so Reihen von scharfem S schreiben lassen und T weil T wollte sie zum Beispiel nicht dass das so so und dann halt oben mit dieser Linie ist sondern dieses und dann unten halt so ein eine Rundung also ihr war das irgendwie ein Anliegen das ich das quasi anders mach oder richtig mach und ich hab -- sie hat mich auch tatsächlich umgelernt ((lacht))

AR: Aha ok

TT³: ich hab dann das dann auch irgendwie so eher österreichisch gemacht oder was was ich glaub das österreichisch ist ((lacht))“ (TT 9/ 22-28).

Neben den nicht näher ausgeführten „*Grundsatzsachen*“ und „*Basic Übungen*“ (TT 9/ 15-16) in Deutsch erinnert sich Tanja Tarik daran, dass sie, wie bei der Alphabetisierung in der ersten Klasse, mit dem Schreiben von Buchstabenreihen anfangen musste (TT²), obwohl sie bereits in Bosnien bis zur dritten Klasse in der Latein- und kyrillischen Schrift alphabetisiert wurde (TT 7/ 28-32). Laut der interviewten Person war es der Lehrerin vor allem wichtig, dass sie die österreichische Schulschrift für die Buchstaben- und Ziffernformen erlernt, so dass die Erzählerin ihre Handschrift tatsächlich umlernte (TT²), um es nicht nur „*anders*“ sondern „*richtig*“, nämlich „*österreichisch*“, zu machen (TT³). Die Herkunft in Verbindung mit der dort besuchten Schule, die sich nach Tanja Tarik auch in der Schrift bzw. in der Art

⁴¹ An dieser Stelle spricht die Protagonistin, die sich damals erst am Anfang ihres Zweitspracherwerb befand und möglicherweise lediglich die damalige Bezeichnung dieser Unterrichtsstunde übernommen hatte, nicht von einer Deutschförderung im Sinne eines DaZ-Unterrichts, sondern von Nachhilfe in Deutsch, die ebenso Kindern mit Deutsch als Erstsprache, die eine zusätzliche Förderung benötigen, zu Teil wird. Durch diese Bezeichnung erhält die Fördermaßnahme jedoch einen kompensatorischen Charakter und wirkt defizitorientiert, wie es in den pädagogischen Konzepten der „Ausländerpädagogik“ zu finden ist. Die notwendige institutionelle Rahmung sowie die Qualifikation der Lehrerin für diese bestimmte Form der Sprachförderung (Deutsch als Zweitsprache), die nicht Teil der normalen Volksschullehrer_innenausbildung ist, werden hier angezweifelt. Da zudem kein diesbezüglich geschultes Personal vorhanden war bzw. bereitgestellt wurde, deutet dies auf eine unvorbereitete institutionelle Situation hin.

die Buchstaben zu Formen widerspiegelt (TT¹), wurde durch das Umlernen auf die österreichische Schulschrift unkenntlich gemacht. Die Ungewissheit, was den Stand der Beschulung von Tanja Tarik betrifft, sowie ein möglicher Mangel an Kenntnissen bzw. didaktischen Materialien für die Unterstützung beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch, könnten möglicherweise die Lehrerin zu dieser Aufgabenstellung, die unter dem tatsächlichen schulischen Niveau der Biographin lag, geführt haben. Auch mögliche Vorstellungen eines rückständigen Bildungssystems in Bosnien könnten zu dieser leistungsbezogenen Entwertung geführt haben. Da die interviewte Person jedoch schon in der Lateinschrift alphabetisiert war, also in einer Schrift, die andere wie auch sie selbst lesen konnten, kann angenommen werden, dass es tatsächlich vielmehr darum ging, die Form der Schrift der Erzählerin der österreichischen Norm(alität) bzw. dem, was die Lehrerin als Norm ansah, anzupassen. Deutlich wird hierbei, dass, wie es die Praxis der Ausländerpädagogik mit der Handlungsperspektive der Assimilation vorsieht, in diesem Fall nicht nur die sprachlichen Kompetenzen betroffen sind, sondern auch die Schrift. Es geht hierbei also nicht um die deutsche Sprache per se oder um das Schreiben auf Deutsch, sondern konkret um die Form der Schrift von Tanja Tarik, die als nicht österreichisch angesehen wurde und daher umgelernt werden musste. In der weiteren Erzählung fällt der Protagonistin plötzlich ein, dass sie auch während des Unterrichts Übungen, wie das Ausfüllen von „Fällen“, „Verb abwandeln“ und das Lernen von „Vokabeln“, die eigens für sie von der Lehrerin als Arbeitsblätter zusammengestellt wurden, gemacht hat (TT 9/ 32-40). Am regulären Unterricht nahm sie zuerst in Mathematik teil, weil „da war erstens ein Vorwissen“ da und zweitens waren „die Schulen in Bosnien schon viel ... weiter“ (TT 9/ 40-42). Mit diesem Vergleich des Mathematikunterrichts widerspricht die Biographin einer möglichen Vorstellung eines rückständigen Bildungssystems in Bosnien und stellt dem eine selbstbewusste Haltung entgegen. In Mathematik, im Gegensatz zum Schreiben, wurden ihre Vorkenntnisse anerkannt bzw. wahrgenommen, so dass ihre Beschulung allgemein vom „extra Unterricht“ schrittweise in den „normalen Unterricht“ überging (TT 10/ 8-10). Der Zweitspracherwerb gestaltete sich für Tanja Tarik am Anfang, wie sie im Interview fortfuhr, „schwierig oder zack weil man sich nicht verständigen kann und ähm ich mein wir waren noch nicht viel unterwegs zu dieser Zeit also wir haben jetzt auch nicht viele Leute getroffen oder so“. Der Mangel an Gelegenheiten, die sie angibt, mit der Sprache Deutsch in Berührung zu kommen bzw. um die Zweitsprache zu erlernen, unterstreicht, die von der Protagonistin als „schwierig“ und „zack“, also den als mühsam und schleppend wahrgenommenen Prozess der Sprachaneignung. Durch den Kontakt mit der Tochter der

Aufnahmefamilie bei der Familie Tarik untergebracht war, genauer „*durch's hörn und wiederholn*“ (TT 10/ 23), wie die Erzählerin anmerkt, erlernte sie Deutsch.

- Schulerfahrungen: Von „*halbwegs tolerant*“ über „*Ausländerfeindlichkeit*“ bis hin zu Isolation

Neben den bereits geschilderten Herausforderungen eines Quereinstiegs in die vierte Klasse Volksschule und des Zweitspracherwerbs, berichtet Tanja Tarik in der Haupte Erzählung, dass sie die vierte Schulstufe in der Mehrstufenklasse abschloss. Der ersehnte Umzug in eine Gemeinde mit mehr Infrastruktur, was als „*ein Aufstieg*“ (TT 3/ 3) bezeichnet wird, erschien der Familie zu diesem Zeitpunkt, weil „*sie sich gedacht haben besser jetzt*“ als besonders günstig. Daraufhin resümiert die Biographin nochmals die erlebten Erfahrungen in der Klasse.

TT¹: Ja „also eigentlich hm die Kinder warn glaub ich auch in Ordnung oder so oder ((Schnaufen)) halbwegs tolerant - es gab immer so ein paar blöde - aber sonst war's eigentlich ok -- und -- die Lehrerin war auch in Ordnung - ich kann mich erinnern dass ich einmal irgendwie eine also so eine Watsche bekommen hab

AR: Mhm

TT²: weil ich irgendwas nicht verstanden hab und sie mir das öfters erklärt hat und dann hat sie die Geduld verloren anscheinend und ich glaub dass ich ich hab irgendwie gehört dass sie auch später dann rausgeschmissen wurde weil das ab und an vorgekommen ist (TT 3/ 10-18).

Von sich aus spricht die Protagonistin, bevor sie in ihrer Erzählung weitergeht, das Thema der Behandlung, die ihr innerhalb des Klassenverbandes zuteil geworden ist an. Dieses Thema scheint ihr wichtig zu sein bzw. könnte ein Erklärungsbedürfnis vorliegen, das diesen Einschub für sie notwendig macht. Die Zurückhaltung der Erzählerin, womöglich durch die Unsicherheit Schwieriges zu erzählen bzw. zu benennen, zeigt sich durch die Wortwahl wie „*glaub ich*“, und „*in Ordnung oder so*“ für die allgemeine Beschreibung der Kinder (TT¹). Nach dem Schnaufen, was Ausdruck einer Gefühlsregung sein kann, beschreibt und rückt sie sukzessive dem Problem näher und bezeichnet die Kinder im nächsten Satz als nunmehr „*halbwegs tolerant*“ (TT¹), was eine ganz andere Dimension der Behandlung ihr gegenüber preisgibt. Anders als die vorherige aussageschwache Bezeichnung, sie waren „*in Ordnung*“, wird durch „*halbwegs tolerant*“ (TT¹) ersichtlich, dass es hier um eine Duldung, ein geduldet sein/ werden geht, das aber nicht konstant, sondern nur einigermaßen, oder gerade noch, vorhanden war. Konkreter wird Tanja Tarik indem sie darauffolgend auf bestimmte Kinder „*es gab immer so ein paar blöde*“ (TT¹) hinweist, die sich ihr gegenüber möglicherweise unangemessen verhalten haben. Im gleichen Atemzug relativiert sie ihre Aussage, in dem sich sagt: „*aber sonst war's eigentlich ok*“ (TT¹), um die gleiche Aussage über die Lehrerin zu treffen, von der sie, woran sie sich

plötzlich in der weiteren Erzählung erinnern kann, eine „Watsche“ (TT¹) bekommen hat. Als Begründung für die Ohrfeige gibt Tanja Tarik an, dass sie etwas nicht verstanden habe und die Lehrerin es ihr öfters erklären musste, woraufhin dieser der Geduldsfaden riss und sie möglicherweise die „Watsche“ auch als probates Erziehungsmittel (da dies „*ab und an vorgekommen ist*“) einsetzte (TT²). Durch die Erwähnung des Rausschmisses der Lehrerin verschafft sich Tanja Tarik nachträglich institutionelle Unterstützung und zeigt auf, dass nicht nur sie von dem Verhalten der Lehrerin betroffen war. In Anbetracht dessen, dass die Biographin zu diesem Zeitpunkt Deutsch als Zweitsprache erst seit einigen Wochen oder Monaten erlernte, tatsächlich ein Verständnisproblem vorgelegen haben könnte und lediglich ein „nicht Verstehen“ - was im Kontext von Schule häufig vorkommt - bereits ausreichend für die Lehrerin war, um körperliche Bestrafung einzusetzen, erweckt es den Anschein, als würde die interviewte Person den Vorfall verharmlosen bzw. herunterspielen. An einer späteren Stelle im Interview werden jedoch die Erfahrungen innerhalb dieser Schulklasse erneut thematisiert.

- TT¹: Also „es gab schon so ne gewisse Tendenz aber ja es warn zumindest nicht alle - es warn vielleicht so von diesen - ich weiß nicht wie viele Kinder wir da warn sagma zwanzig in dieser ganzen Schule warn da vielleicht schon zwei drei irgendwie wo man gemerkt hat dass das wahrscheinlich auch von der Familie so bissl kommt oder so – so so eine Ausländerfeindlichkeit
- AR: Mhm
- TT²: halt irgendwie ja genau und sonst ging das aber eigentlich schon auch also mh na jetzt wenn ich mich erinnere es war schon so - ich war schon ein bissi isoliert aber ähm pff vielleicht war das auch für mich viel und also und ich hatte eben dann auch diese Freunde da wo ich gewohnt hab eben von dieser anderen Familie und das hat sich dann so ab_ also so nach und nach ergeben aber ich hab zum Beispiel ich hatte eine kurze Zeit später auch nach dem Umziehn das war auch so ne Brieffreundschaftszeit
- AR: Mhm (bejahend)
- TT³: und da hat man sich ja Briefe geschrieben und ähm ich hatte glaub ich noch zu ein einer Schülerin noch ein bissi Kontakt und dann nimma aber zum Beispiel zu den anderen überhaupt nicht das war irgendwie auch ganz klar dass das überhaupt nicht kein Interesse da ist und ähm nach D-Stadt ging's mir dann am meisten so weil weil ich da wirklich ein bisschen gedisst wurde und so oder halt da gab's auch so ein Mobbing halt“ (TT 10/ 28-44).

Die Erzählerin drückt sich auch hier wieder sehr zurückhaltend und vorsichtig aus, jedoch spricht sie eine „gewisse Tendenz“ (TT¹) innerhalb der Schule, die lediglich aus einer Klasse von zwanzig Kindern bestand, an. Die Aussage, dass es scheinbar doch etwas, nämlich eine „gewisse Tendenz“ (TT¹) innerhalb der Klasse gab, wird von ihr sofort durch den Hinweis, dass es „*zumindest nicht alle*“ (TT¹) Kinder waren, sondern nur „*zwei drei*“ (TT¹), entschärft. Einige Sätze später konkretisiert die Biographin die angesprochene Tendenz als „*Ausländerfeindlichkeit*“ (TT¹), die laut ihrer Wahrnehmung „*wahrscheinlich auch von der Familie*“ (TT¹) der Schüler_innen herrührt. Interessant dabei ist, dass Tanja Tarik nicht auf irgendeine Form des institutionellen Umgangs mit „Ausländerfeindlichkeit“ hinweist. Obwohl die Protagonistin meint, aber „*sonst ging das aber eigentlich schon auch*“ (TT²),

fällt ihr unerwartet ein, dass sie schon „*ein bissi isoliert*“ (TT²) war und drückt ihre Unsicherheit durch die Mutmaßung, dass es vielleicht auch für sie viel war. Es wird angenommen, dass die Biographin damit die Bedingungen und Strapazen der Flucht bzw. Migration meint. Dass es sich hierbei um eine nicht gewollte Isolation, einen Ausschluss⁴² innerhalb des Klassenverbands handeln könnte, kann mit dem nächsten Satz bekräftigt werden, da Tanja Tarik im Stande war, Freund_innen („*da wo ich gwohnt hab*“) zu finden (TT²).

Auch durch die weiterführende Erzählung über die Brieffreundschaft mit einer Klassenkameradin legt Tanja Tarik ihre Bereitschaft Freundschaften einzugehen dar, wohingegen zu den anderen Mitschüler_innen nicht nur keine Freundschaft, sondern von deren Seite auch kein Interesse an ihr als Person, bestand (TT²). Ähnliche, aber intensivere, Erfahrungen machte Tanja Tarik in der nachfolgenden Hauptschule, in der sie „*wirklich ein bisschen gedisst wurde*“ (TT³). Das die Erzählerin „*gedisst*“⁴³ (TT³) wurde, wird aus einer distanzierten, fast teilnahmslosen, Perspektive erzählt, als wäre dies eine Naturgegebenheit, eine Tatsache oder fast Normalität, vielleicht aber auch etwas für sie nicht seltenes, was durch die Wortwahl „*da gab's auch so ein Mobbing halt*“ (TT³) zum Ausdruck kommt. Die relativierende Erzählform könnte auch daher rühren, dass die Protagonistin betonen will, dass es jetzt keine Rolle mehr spielt oder sie nicht möchte, dass sie durch die Thematisierung dessen in eine Opferrolle rutscht, welche sie, wie bereits an früherer Stelle dargelegt wurde, nicht einnehmen möchte. Die Biographin führt nicht näher aus, was vorgefallen oder wie es ihr dabei ergangen ist, sondern bringt die Vorkommnisse von einer persönlichen „*ich wurde*“ durch die Worte „*da gab's auch so ein Mobbing halt*“ (TT³), auf eine abstraktere Ebene, die dennoch, ohne weitere Ausführungen, Vorstellungen, was unter „*Mobbing*“ zu verstehen ist, zulässt. Tanja Tariks angegebene Isolation, worunter man sich das Fehlen an Aufmerksamkeit oder Desinteresse, vermutlich auf Grund der genannten ausländerfeindlichen Tendenz in der Klasse, entwickelt sich im Laufe dieses Erzählsegments

⁴² An einer späteren Stelle im Interview verweist die Erzählerin darauf, dass ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit der Grund war, warum sie ausgeschlossen wurde. Zudem gibt sie an, dass je näher sie der Hauptstadt gekommen sind und je höher der Schulform geworden ist, welche sie besucht hat, desto weniger war ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit ein Thema. Im Gymnasium war, „*wo man herkommt ... überhaupt kein Grund dass man ausgeschlossen wird und davor war's schon so also eben und das hat glaub ich auch mit diesem Stadt-Land-Gefälle zu tun sag ich jetzt einmal*“ TT 11/ 15-18).

⁴³ „*Dissen*“ ist ein jugendsprachlicher Ausdruck aus der Hip-Hop-Szene, der schlecht oder verächtlich machen bzw. respektlos behandeln, bedeutet. Diese Wortwahl könnte auf die persönliche Erfahrung von Tanja Tarik hindeuten, wohingegen „*Mobbing*“, als ein Fachbegriff zu verstehen ist, welcher gewisse Handlungen unter eine Kategorie zusammenfasst.

zu einer negativen Aufmerksamkeit, die sie in Form von „Dissen“ und „Mobben“⁴⁴ in der neuen Schule zu spüren bekommt. In der besagten neuen Schule, auf die die Erzählerin in die erste Sekundarstufe wechselte und welche sie insgesamt zweieinhalb Jahre besuchte, startet die zu dem Zeitpunkt gemobbte und exkludierte (TT 11/ 27-31) Biographin selbstbestimmt den Versuch, auf ein Gymnasium zu wechseln.

TT¹: Also „ich wollt in D-Stadt ja schon ins Gymnasium da ging's glaub ich auch schon von der Sprache her inzwischen und es hätt auch von den Noten ging's auch und dann hat aber mein - der Direktor von der Hauptschule hat eben - ob das jetzt gestimmt hat oder nicht - hat gemeint "da ist kein Platz halt" also im Gymnasium

AR: Mhm

TT²: und irgendwie ich vermute dass das vielleicht gar nicht gestimmt hat - ich glaub dass der gar nicht gfragt hat aber vielleicht war da auch kein Platz wirklich (TT 12/ 4-10).

Die Protagonistin weist in ihrer Erzählung darauf hin, dass sie bereits in sehr jungen Jahren über Bildungsaspiration und Eigenverantwortung verfügte, so dass sie bei ihrem Direktor bezüglich eines Schulwechsels auf das Gymnasium anfragte, da weder ihre Noten noch ihre sprachlichen Fähigkeiten - was zwei bis drei Jahre nach der Migration auf sehr gute schulische Leistungen schließen lässt – dagegen sprachen (TT¹). Die Aussage, „*da ist kein Platz*“ (TT¹) des Direktors der Hauptschule auf die Tanja Tarik gegangen ist, dessen Wahrheitsgehalt sie jedoch anzweifelt, wirft einige Fragen auf, nämlich: Für wen genau und warum ist gerade jetzt kein Platz im Gymnasium? Denn irgendwelche Schüler_innen besuchen ja das Gymnasium bereits. Ist ein Wechsel bzw. eine Anmeldung unter dem Schuljahr - was oftmals umzugs- oder notenbedingt erforderlich wird und sich ebenfalls auf freie Plätze auswirken müsste - nicht möglich? Welche Entscheidungsmacht kommt dem Direktor in diesem Fall überhaupt zu und woher verfügt er über die notwendigen Informationen, um eine solche Aussage treffen zu können? Auch von Seiten der interviewten Person wird die Autorität des Direktors angezweifelt und sie vermutet eine Deckerklärung hinter seiner Aussage, nämlich, dass er vielleicht nicht - aus welchen Gründen auch immer - nachgefragt hat (TT²). Mangels Transparenz und aus Unsicherheit wirft die Protagonistin dennoch ein, dass vielleicht tatsächlich kein Platz im Gymnasium vorhanden war (TT²). Anhand dieser Passage entsteht dennoch der Eindruck als könnte es sich hierbei, aus der Perspektive der Migrationspädagogik, um eine *produktive*

⁴⁴ Erst auf Nachfrage hin erzählt Tanja Tarik davon, dass beispielsweise ihre Zeichnungen am Schulgang immer mit einem Zirkel beschädigt oder zerrissen wurden. Die Biographin erinnert sich daran, dass kurz bevor sie auf Grund eines Umzugs ihrer Familie die Schule wechseln musste, „*der Klassenvorstand die Lehrerin ... die ganze Klasse zamgeschrien [hat] eigentlich wegen dem ... also da gab's schon so Sachen irgendwie ähm wo ich auch einfach keinen Anschluss gefunden hab*“ (TT 11/ 27-31). Als Rettung, da sie wieder sehr viel Zeit alleine verbracht hat, bezeichnet die Erzählerin den Besuch einer außerschulischen Aktivität, eines Chors, den sie als einzige aus ihrer Schule besuchte und der sonst nur aus Schüler_innen eines Gymnasiums bestand (TT 11/ 33-40). Als eine jeher an Kunst und Musik interessierte Tochter von Eltern aus einem Künstlermilieu (TT 16/ 40) gelingt es Tanja Tarik durch den Chorbesuch, sich als aktives Subjekt zu konstituieren und in diesem Kontext Zugehörigkeitserfahrungen zu machen.

Positionierung, eine Verteilung auf Schultypen und die damit verbundene Schlechterstellung durch das Bildungssystem von Kindern mit Migrationshintergrund, handeln, die als gesellschaftliche Unterscheidungspraxis zwischen Migranten und Nicht-Migranten wirkt und der Schule überlagert ist (Dirim, Mecheril 2010, 123; Hervorhebung i. O.). Die Handlungsfähigkeit der Erzählerin, die sich in der selbstbestimmten Übergangsentscheidung manifestiert und die Vermutung einer produktiven bzw. migrantischen Positionierung (ebd.) werden insbesondere an der kurz darauffolgenden Passage klarer sichtbar, bei der Tanja Tarik nach einem weiteren Umzug der Familie in eine andere kleine Hauptschule mit A und B Klassen kommt. Die haben „*das wirklich so gemacht dass sie die Klassen in österreichische Kinder und nicht österreichische Kinder geteilt haben ... und ich war dann eben in der ausländischen Klasse das war wirklich ein reinstes Chaos*“ (TT 12/ 14-18). Die Zuteilung in eine „Ausländerklasse“ - wie es auch aktuell politisch diskutiert wird⁴⁵ - nämlich für Kinder, die nicht ausreichend Deutsch können - zeigt deutlich, wie pädagogische Praxen Zugehörigkeitsordnungen in Bildungskontexten hergestellt bzw. reproduziert. Hierarchisierungen und Dominanzverhältnisse, sowie die Herstellung der Differenz zwischen „Anderen“ und „Nicht-Anderen“, sind weitere erkennbare Dimensionen (Mecheril 2004, 19; Hervorhebung i. O.). Es kann angenommen werden, dass die migrantische Positionierung von Tanja Tarik auf Grund von vermeintlichen Defiziten im Sinne der zielgruppenpädagogischen Praxis der Ausländerpädagogik stattfand, und nicht aufgrund ihrer tatsächlichen schulischen Leistungen. Nachdem es der Erzählerin, wie sie angibt, wegen der chaotischen Bedingungen innerhalb der Klasse „*ein bissi gereicht*“ (TT 12/ 20) hat, führte sie ein Gespräch mit der Klassenlehrerin, welches im Unterschied zu dem Gespräch mit dem Direktor ihrer vorherigen Schule einflussreicher war, und so konnte sie nach ungefähr einem Monat auf ein Gymnasium wechseln (TT 12/ 18-23). Als Grund für die Bemühungen ihrer Bildungsaspiration, oder genauer als Präferenz einer gymnasialen Karriere, gibt Tanja Tarik ihre Eltern an, denn „*die kommen eher so aus der gebildeten Schicht ähm und vielleicht wollt ich deswegen auch immer so ins Gymnasium oder so*“ (TT 12/ 31-32). Auf Grund ihrer biographischen Selbstkonstruktion als Tochter von Eltern „*aus der gebildeten Schicht*“ (TT 12/ 31-32) widersetzt sich Tanja Tarik der Zuweisung in die „Ausländerklasse“ einer Hauptschule und erkämpft sich, entgegen vorgegebener Schullaufbahnmuster, mit Unterstützung der Lehrerin ihren schulischen Aufstieg.

⁴⁵ o. V. (2017): Bildungsreform: "FPÖ beharrt auf reinen Ausländerklassen" In: Kurier online: <https://kurier.at/politik/inland/bildungsreform-fpoe-beharrt-auf-reinen-auslaenderklassen/266.968.408> [07.11.2018]

- **Die Schulzeit geprägt von Minderwertigkeitsgefühlen bezüglich der eigenen Herkunft und dem Status als Flüchtling: Ich „wollt eher so sein wie alle ... österreichischen Kinder“**

In der weiteren Erzählung berichtet die Biographin davon, dass sie in der Schule selten gefehlt hat, weil sie Gefallen an der Schule hatte und sie ihr auch eine Abwechslung von dem Alltag in den Flüchtlingsunterkünften bot (TT 12/ 36).

- TT¹: Man „kommt dann auch aus diesem Heim_ aus diesem Flüchtlingsheimtrott raus und ähm ja hat ja einfach mit Kindern zu tun und das war eigentlich schon auch wichtig für mich -- aber ja es war halt schon auch also - ich glaub ich hatte das bis eigentlich bis zum Ende von der Schule dass ich so Minderwertigkeitskomplexe hatte -- obwohl eigentlich meine Eltern im Vergleich - auch gebildeter warn auch als manche anderen sag ich jetzt einmal“ (TT 12/ 37-41)
- TT²: Und „also ich glaub bei mir hat das lang gearbeitet das ich irgendwie -- also das hab ich erst später - wirklich dran gearbeitet dass ich das - nicht ableg - aber dass das auch ok ist und wirklich ok ist und eigentlich auch - gut ist wo ich herkomm und=e und das es auch was wert ist sozusagen - genau (P/ 4sec.) ja (P/ 5sec.) also das hat eigentlich lang gedauert und ich glaub dass ich ic_ we_ weiß nicht ob's in Bosnien - also wenn ich wenn wir in Bosnien gewesen also geblieben wärn ob das wirklich auch ein Thema gewesen wär
- AR: Mhm
- TT³: ja (P/ 4sec.) oder zumindest nicht so stark - also vielleicht kriegt man da auch was mit von den Eltern oder keine Ahnung - aber das war - also ich hab so einfach wirklich mich so ein bissl weniger Wert gefühlt lang und auch wo's dann gepasst hat eigentlich also bei mir hat das länger dann also gewirkt so zu sagen genau (P/ 4sec.) jo ((lacht))“ (TT 13/ 1-11).

Die anfängliche positive Färbung der Erzählung dieses Erzählsegments, die die Biographin über die Schule als einen Zufluchtsort, um dem Flüchtlingsheimtrott (TT¹) zu entkommen und um mit Gleichaltrigen beisammen zu sein, angibt, mag möglicherweise gerade wenn man vorangegangenes beachtet - im Hinblick auf Isolation und Mobbing Erfahrung – verwundern. Jedoch könnte dies auch auf die tristen Bedingungen, unter denen Tanja Tarik in Flüchtlingsunterkünften leben musste und denen sie durch den Schulbesuch wenigstens kurzzeitig entfliehen konnte, schließen lassen. Unmittelbar darauf berichtet die Protagonistin dennoch von der Kehrseite ihres Schulbesuchs, nämlich dass, obwohl ihre Eltern gebildeter waren als einige andere, sie „bis zum Ende von der Schule ... Minderwertigkeitskomplexe hatte“ (TT¹). Demnach gehen Tanja Tariks „Minderwertigkeitskomplexe“ (TT¹) mit ihrer Schulzeit und dem Status als Flüchtling einher. Dies deutet darauf hin, dass die Erzählerin in der Schule als „Andere“, als „Flüchtlingskind“ markiert wurde - und im Hinblick auf den zweiten Absatz - die „Minderwertigkeitskomplexe“ (TT¹) betreffend ihrer Herkunft erst in der Schule entstanden bzw. relevant wurden.

Gegen das Gefühl der Erzählerin von „Minderwertigkeit“ bzw. synonym ausgedrückt eines Defizits, oder einer Unterlegenheit, spricht der von Tanja Tarik im Vergleich oftmals sogar als besser angesehene Bildungsstand (TT 5/ 22-25) ihrer Eltern. Ein solches Empfinden kann möglicherweise auch durch die pädagogische Praxis der Ausländerpädagogik, nämlich Kompensation bzw. Behebung der Defizite von Kindern „mit Migrationshintergrund“,

begünstigt worden sein (Mecheril 2015, 30ff.). Eine solche defizitorientierte Betrachtung von migrantisch positionierten Kindern, könnte sich auf das Selbstbild von Tanja Tarik, nämlich in Form von Gefühlen wie Unvollkommenheit und Minderwertigkeit, ausgewirkt haben. Zudem spricht die Erzählerin im ersten Absatz im Sinne Bourdieus (1983, 187) das inkorporierte Kulturkapital, und zwar konkret die (Hochschul-) Bildung ihrer Eltern⁴⁶, an, welches durch die Körpergebundenheit trotz der Migration, im Gegensatz zu anderen Kapitalsorten, den Eltern eigentlich zur Verfügung stand, aber im Aufnahmeland scheinbar nicht anerkannt wurde. Die Umstände der Migration bestimmen in diesem Fall die soziale Position der Familie, wodurch das eigentlich vorhandene Bildungskapital der Eltern abgewertet⁴⁷ wurde. Die eigentliche Zugehörigkeit zu einer höheren Schicht durch die Bildung, welche Tanja Tarik durch den Vergleich zu anderen (TT¹), also durch das sich in Verhältnis setzen, anspricht, wurde ihr vorbehalten⁴⁸, obwohl es von Bedeutung hätte sein müssen. Die eigentliche Schichtangehörigkeit wird durch die fehlende Anerkennung des kulturellen Kapitals ausradiert, respektive könnte eine negative Bewertung, im Sinne von Minderwertigkeit ihrer Herkunft durch Kulturalisierungen, Ethnisierungen oder anderer Differenzzuweisungen bzw. durch die Unterordnung der kulturellen Identität wie es in der Dominanzkultur, in der wir leben hingenommen wird und im Konzept des Otherings beschrieben wird, stattgefunden haben (vgl. z.B. Mecheril, Melter 2010; Hall 1994).

Indem Tanja Tarik sagt: „*bei mir hat das lang gearbeitet*“ (TT²) deutet sie auf einen passiven und langwierigen Prozess, der in ihr brodelnden „*Minderwertigkeitskomplexe*“ (TT¹) hin, der zur späteren intentionalen aktiven Bearbeitung wurde und für sie nicht nur zur Akzeptanz ihrer Herkunft führte, welche sie zweimal betont, sondern viel mehr noch durch

⁴⁶ Zu der Ausbildung ihrer Eltern sagt Tanja Tarik: *Meine „Eltern haben in Bosnien ähm warn sie Lehrer und ich bin froh also meine Mama ist inzwischen Altenpflegerin und mein Papa ist Restaurateur also auch so Kunst also Maler halt und und Kunst Prof_ also Kunstlehrer war er“* (TT 5/ 22-25). Das hohe kulturelle Kapital, welches bei Hochschuldozenten, Künstlern und daher auch bei den Eltern der Protagonistin zu finden ist, die sich nach Bourdieu (1997 408ff.) eigentlich in der herrschenden Klasse (Bourgeoisie) befinden müssten, erfährt durch die Migration unter den Kriegsbedingungen, wodurch die Familie in eine Art Bittsteller-Position gekommen ist und indem sie auf die Hilfe anderer angewiesen waren, eine gesellschaftliche Abwertung. Diese Überlegung rührt daher, dass eine geplante, vorbereitete Migration unter besseren Bedingungen möglicherweise keinen sozialen Abstieg für die Familie bedeutet hätte. Im Gegensatz zum Vater der Biographin, der mittlerweile sein Bildungskapital noch in einer ähnlichen Form, nämlich als Maler bzw. Restaurateur nutzen kann, nimmt die Mutter einen für die Migration typischen Frauenberuf in der Pflegebranche ein. Dass es sich bei den Eltern um einen sozialen Abstieg gehandelt haben muss, wird auch deutlich dadurch, dass die interviewte Person froh ist, dass ihre Eltern nicht „*irgendwie nen Komplex davon getragen*“ (TT 5/ 40) und sie mittlerweile „*eh ein cooles Leben halt privat*“ haben (TT 15/ 5).

⁴⁷ Die erste Anstellung im Niedriglohnssektor, die es der Familie ermöglichte, mit finanziellen Mitteln aus dem Flüchtlingsheim in eine eigene Wohnung zu ziehen, war durch den „Putzjob“ der Mutter. Fassmann (2007, 191) spricht in diesem Zusammenhang von Dequalifizierung und gibt als Beispiel Akademikerinnen, die als Reinigungskraft arbeiten müssen, an, da eine gute Ausbildung, die im Ausland erworben wurde, keine Sicherheit für einen bildungsadäquaten Arbeitsplatz darstellt.

⁴⁸ Das Gymnasium blieb Tanja Tarik beim ersten Versuch eines Wechsels verschlossen, da, wie sie meint, angeblich kein Platz war (TT 12/ 6-10). Dies kann in dem hier konkreten Fall und in dem Sinne verstanden werden, dass die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit unabhängig vom kulturellen Kapital und unabhängig von den tatsächlichen schulischen Leistungen, gleichgesetzt wird wie mit jemandem aus einem niedrigen Bildungsniveau und somit die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit den Bildungsweg bestimmt und nicht die Schicht, wie vielerorts propagiert durch Vererbung von Bildung (Erler 2007, 7).

das Hinschauen auf Ressourcen, zu einer positiven Wertschätzung wurde. Dieser doch zeit- und vermutlich auch energieintensive Prozess ihrer Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft, um diese neu zu bewerten, deutet ebenso auf die Abwertungserfahrungen hin, die Tanja Tarik in diesem Zusammenhang machen musste (TT²). Die langen Gesprächspausen der Erzählerin spiegeln möglicherweise die lang andauernde Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft wider. Auch Gedanken der biographischen Reflexion, nämlich wie wäre ihr Leben eventuell in Bosnien verlaufen, könnten der Grund für die Sprechpausen sein (TT²). Die Annahme, dass diese Arbeit an sich selbst nicht notwendig gewesen wäre, wenn die Familie in Bosnien geblieben wäre, da vermutlich, so ihre Anspielung, keine Abwertung als „Migrationsandere“ in der Schule stattgefunden hätte oder schlicht „Minderwertigkeitskomplexe“ (TT¹) bezüglich der eigenen Herkunft kein Thema gewesen wären (TT²), entschärft die Protagonistin, indem sie der Thematik in Bosnien zumindest weniger Intensität zuschreiben würde. Die bisherige Leseart der Entwertung der Herkunft, was zu einem Gefühl der Minderwertigkeit bei der Biographin geführt haben könnte, kann gestützt werden, da diese meint, dass man vermutlich auch etwas von den Eltern, die besonders im Hinblick auf ihre Qualifikation Abstiegserfahrungen machen mussten, mitbekommt (TT³). Für die Erzählerin ist jedoch unleugbar, dass sie sich lange Zeit weniger Wert gefühlt hat und diese Beeinträchtigung über die aktiv erlebte Diskriminierung hinausging. Die darauffolgende Pause unterbricht Tanja Tarik mit einem resümierenden „ja“ im Dialekt gesprochen und einem entdramatisierend anmutenden Lachen (TT³), was ein Hinweis auf ein Eingeständnis einer Verletzung sein könnte, da sie scheinbar doch nicht umhinkommt, eine Leidensgeschichte zu erzählen, die auch Schmerzliches zum Vorschein bringt. Auch an einer späteren Stelle im Interview wiederholt Tanja Tarik, dass sie erst *„später den Wert gesehn [hat] drin also dass ich also das meine Herkunft auch wichtig ist für mich auch also ich wollt eher so sein wie alle österreichischen_ äh österreichischen Kinder“* (TT 19/ 38-39). Der damalige Wunsch der Biographin, so zu sein wie die dominant positionierten Kinder, deutet auf eine vorhandene Wertigkeit natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten hin, da sie die natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit der mehrheitsangehörigen Kinder als die für sie erstrebenswerte ansah. Ebenso von Bedeutung zu sein scheint die Über- und Unterordnung der ‚kulturellen Identitäten‘, wie sie in einer Dominanzgesellschaft produziert und hingenommen werden (Mecheril, Melter 2011, 23). Im nächsten herangezogenen Erzählsegment spricht die Protagonistin die ebenfalls wahrgenommene Unterschiedlichkeit von „kulturellen Identitäten“ an.

- **Soziale Positionierung: Es war eher „von unserer Seite ein Kulturschock das Ganze als umgekehrt“**

Bereits früh in der Haupterzählung schildert Tanja Tarik die Umstände der privaten Unterbringung ihrer Familie bei einer Bauernfamilie und spricht dabei von einem „Kulturschock“ (TT 3/ 27). Also „*meine Eltern haben das eher negativ in Erinnerung ... weil das so genau das Gegenteil war von dem was sie halt ... erwartet haben*“ (TT 3/ 24-26). Auch im Nachfrageteil kommt eine Erzählung zu den Verhältnissen der privaten Unterbringung zustande. Die damalige Situation der Abholung durch den inländischen Landwirt, der als „*Bauer*“ (TT 3/ 35) bezeichnet wird, das nicht Kommunizieren über das Ziel bzw. den zukünftigen Wohnort der Familie, sowie die Fahrt in die immer ländlicher werdende Peripherie, und die damit verbundene Realisierung der Abgeschiedenheit des neuen Aufenthaltsorts werden als äußerst belastend erzählt (TT 15/ 20-25). Meine „*Eltern warn schon echt so verzweifelt und es wurde halt nix gesagt wo wir hinfahren oder so*“ (TT 15/ 24-25). Die Schilderung der Ablegenheit des Wohnhauses der Bauernfamilie, nämlich mittels Zufahrt durch einen Wald sowie über einen Schotterweg bis zum Haus, kommentiert die Protagonistin mit den Worten, „*das war dann wirklich so boah also keine Ahnung*“ (TT 15/ 30-31).

TT¹: Und „das war das ist jetzt nicht an sich Kulturschock -- aber es war schon sehr glaub ich org ((lacht)) und ja also Kulturschock wars schon zum Beispiel dass diese Klassen in einer sind -- oder also das -- ähm das -- da keine Busverbindung war zum Beispiel für meinen Bruder halt für diese Schule -- also es war ja auch gefährlich im Endeffekt also da hätte auch was passieren können und ähm -- ja ich glaub es gab auch einfach so eben -- dieser ah Friedrich hat er geheißten dieser BAUER halt ähm der wollt ja eben auch schon der war ja auch kommunikativ - er war halt leider rechts - er war dann leider manchmal so / schlecht drauf ((lachend))“ (TT 15/ 16-39).

Zwar handelt es sich bei der geschilderten Entlegenheit der neuen Unterkunft von Familie Tarik laut der Biographin eigentlich nicht um einen „Kulturschock“ (TT¹) doch revidiert sie dies, indem sie die rückschrittliche bzw. schlecht ausgebaute Verkehrs- und soziale Infrastruktur der Gemeinde doch als einen „Kulturschock“ (TT¹) also ein belastendes Erleben von Andersartigkeit, bezeichnet. Der als „*gefährlich*“ (TT¹) angesehene Schulweg des Bruders⁴⁹ wird als Beispiel zur Untermauerung herangezogen. Friedrich, der durch besonders deutliche Intonation als „*BAUER*“ (TT¹) bezeichnet wird - worin möglicherweise eine beabsichtigte Abwertung mitschwingt - wird von ihr als eine kommunikative, „*leider*“ (TT¹) politisch rechtsorientierte Person mit gelegentlichen negativen Gefühlszuständen geschildert. So berichtet Tanja Tarik weiter davon, dass die Kommunikation manchmal „*so gekippt*“ (TT 15/ 42) ist in „*dieses Stammtisch Gerede*“ (TT 16/ 1) und auch wenn er, wie

⁴⁹ Aus einer früheren Stelle im Interview geht hervor, dass der Bruder der Biographin einen eineinhalb stündigen Fußweg durch den Wald als Schulweg zurücklegen musste.

die Protagonistin anmerkt, nicht getrunken hat, so hat er *„sich dann so in Ra_ in Rage manchmal irgendwie geredet und meine Eltern warn da echt so ((Lippenflattern)) als ... ja - - am besten nur ruhig sein“* (TT 16/ 2-5). Deutlich wird, dass, indem Tanja Tarik mit der Bedeutung des Wortes „Kulturschock“ spielt, sie dessen eigentliche kulturalisierende Bedeutung widerlegt und darauf hinweist, dass es hier um Soziales, nämlich um den als schwierig erlebten sozialen Umgang mit dem Landwirt, und nicht um kulturelle Differenz geht. Der als unangenehm geschilderten Situation, wegen der Abhängigkeit der privaten Unterkunft sowie durch den oftmals zornigen bzw. aufgebrachtten Landwirt, begegnen die Eltern der Biographin mit Zurückhaltung. Die Erwähnung von *„Witzen unter den Flüchtlingen, wo zum Beispiel wenn man aufgenommen wird, einem dann erklärt wird wie wie ein Herd funktioniert“* (TT 16/ 10-11) *„oder wo dann irgendwie jemand gefragt hat ob's stimmt dass ob Frauen bei uns unterm Tisch essen“* (TT 16/ 12-13), lässt ein deutlicheres Bild der Atmosphäre und damaligen Verhältnisse anmuten. Die Intention der Erzählerin, diesen unerwarteten Einschub über die Witze auf Kosten der *„Flüchtlinge“* (TT 16/ 8-10), die als rückschrittlich dargestellt werden und von denen sie sich gegenseitig erzählen, könnte eine Verdeutlichung der damaligen Gegebenheiten sein. Mit den Worten, *„ja also Kulturschock insofern weil das einfach so ein mini Dorf war und ähm Kirche war da halt ganz wichtig“* (TT 16/ 16-17) und *„diese Frau von diesem Friedrich die hat mich dann auch in die Kirche mitgenommen“* ich glaub *„dieses Bekehren ist halt so ein bisschen mitgeschwungen“* (TT 16/ 19) kehrt die Biographin zurück zu dem ursprünglichen Thema. Abermals das Fehlen der Infrastruktur, sowie nun auch der Stellenwert der Kirche innerhalb der Gemeinde und ein vermuteter religiöser Bekehrungsversuch durch die Frau des Landwirts werden als Begründungen für den empfundenen „Kulturschock“ (TT¹) von Seiten der interviewten Person genannt. In der weiteren Erzählung spricht Tanja Tarik das (Bildungs-) Milieu ihrer Eltern an.

TT¹: Also ich glaub nicht das meine Eltern „so arg hochnäsiger sind in so einer Situation wo's klar ist das man nicht über Bücher oder ... sowas reden kann - dass sie dann irgendwas kritisieren weil sie das auch nicht erwarten – also sie sind glaub ich vielleicht ein bissl mehr sozial und oder so und aber das war wirklich diese Grenze mit diesem also -- wenn dir jemand bei dem du wohnst erklärt dass Flüchtlinge schlecht sind für die Wirtschaft -- was soll man dann darauf sagen ... also irgendwie das ist fast ein bissl frech find ich und und wieviel Geld wir ihm kosten und so - aber ich mein / der hat halt einfach nen Bauernhof gehabt ((lachend)/ keine Ahnung was was da für Geldsachen warn -- also was da sein Problem war“ (TT 16/ 21-31).

Die Erzählerin macht deutlich, dass es sich bei der privaten Unterbringung ihrer Familie bei der Bauernfamilie, um eine solche Situation gehandelt hat *„wo's klar ist dass man nicht über Bücher“* (TT¹) unterhalten kann auf Grund des von ihr angenommenen unterschiedlichen Bildungsniveaus. Die Eltern der Protagonistin werden dabei von ihr als nicht eingebildet,

sondern als genügsam, nicht kritisierend dargestellt, die über die soziale Kompetenz niemanden zu beschämen verfügen bzw. sich vornehm zurück zu nehmen und Situation richtig einzuschätzen. Ihre Toleranz bzw. Geduld und Nachsicht hatte jedoch ein Ende als die Grenze durch die Aussage, dass „*Flüchtlinge schlecht sind für die Wirtschaft*“ (TT¹), überschritten wurde. Durch die Formulierung „*ihm*“ (TT¹) kann angenommen werden, dass es Friedrich, der Landwirt, war, der die Aussage, dass Familie Tarik eine finanzielle Belastung für ihn darstelle, tätigte. In Anbetracht dessen, dass es „*für ihn ja auch irgendwie Business war also der hat auch dran verdient*“ (TT 2/ 7-8) an der Beherbergung von Familie Tarik, sieht die Biographin seine Äußerung als „*fast ein bissi frech*“ (TT¹) an. Trotzdem versucht die Protagonistin, zwar erfolglos weil sie keine Ahnung hat, die Perspektive des Landwirten einzunehmen, um mögliche Gründe für seine Aussagen zu identifizieren.

12.3 Analytische Abstraktion

Tanja Tarik beginnt ihre Erzählung nach kurzem Erwähnen ihres Geburtsorts und -jahrs, mit dem Beweggrund der Migration, nämlich der als problematisch geltenden interreligiösen Ehe ihrer Eltern. Dass es sich hierbei um Flucht, im Zuge der Jugoslawienkriege⁵⁰ als eine spezifische Form von Migration, gehandelt hat, wird von der Erzählerin nicht erwähnt, sondern geht aus der Rekonstruktion der weiteren Erzählung hervor. Auch die Formulierung der Erzählerin für die mehre Monate andauernde Flucht der Familie als „*diese Reise*“ (TT 1/ 13) kann als Versuch verstanden werden, keine Kriegs- bzw. Fluchtgeschichte erzählen zu wollen. Trotz der Zurückhaltung in der Art der Erzählung bzw. Schwieriges zu benennen, wird von Seiten der Biographin eine Geschichte belastender Umstände nachgezeichnet. So wird die erste Zeit in Österreich, die in die biographische Phase der Volksschulzeit von Tanja Tarik fällt, unter den prekären Bedingungen der Migrationsgesellschaft als eine schwierige Zeitspanne für die Familie konstruiert. Die Abgeschiedenheit der Unterkunft der privaten Unterbringung sowie die fehlende Infrastruktur des Ortes waren für die führerscheinlosen, stadtbezogenen (TT 2/ 13-14) Eltern, die somit „*auch nicht Job suchen*“ (TT 2/ 15-16) konnten, um ihre Lebenssituation zu verbessern, in Verbindung mit der Ungewissheit bezüglich der weiteren Aufenthaltsdauer oder möglichen Rückkehr in die Heimat, eine erhebliche Belastung. Die beschriebene schwierige soziale Situation, durch die politische Gesinnung des als „*FPÖler*“ (TT 2/ 7), bezeichneten Landwirts, der sich mittels

⁵⁰ Der Begriff „Krieg“ wird von Tanja Tarik im gesamten Interview lediglich einmal gegen Ende in Bezug auf ihre Lebensgeschichte verwendet. So erzählt sie, „*interessanterweise zum Beispiel bei den Journalisten ist es so dass sie das ur toll finden irgendwie so ‚ah ja Krieg ur cool so‘ weil sie so abenteuergeil sind ((lacht))*“ (TT 18/ 12-13). Die Bezeichnungen „Flüchtling(e)“, „Flüchtlingsstatus“, „Flüchtlingsheim(e)“, „Flüchtlingszeit“ werden hingegen von der Protagonistin während des Interviews vermehrt gebraucht.

„*Stammtischgerede*“ (TT 16/ 1) oftmals in „*in Rage*“ (TT 16/ 2) sprach und der an der Unterbringung der Familie verdiente (TT 2/ 7-8), aber auch die schlechte Infrastruktur der Gemeinde, sowie Tanja Tariks Besuch der vierten Klasse Volksschule in einer Mehrstufenklasse, bewegen die interviewte Person dazu, von einem „*Kulturschock*“ (TT 3/ 27) zu sprechen. Es war eher „*von unserer Seite ein Kulturschock das Ganze als umgekehrt*“ (TT 3/ 26-27). Damit widerlegt die Biographin die natio-kulturelle Bedeutung des Wortes „*Kulturschock*“ (TT 3/ 27) und macht deutlich, dass es für sie vielmehr um den sozialen Umgang geht. Denn entgegen negativer stereotyper Annahmen und Bilder über Migrationsandere, mit denen sich die Familie Tarik konfrontiert sah, wie z.B. den Witzen über Flüchtlinge (TT 16/ 9-10), empfand diese den schwierigen sozialen Umgang mit der Gastfamilie bzw. mit dem Landwirt, aufgrund der unterschiedlichen Schichtzugehörigkeit und des Bildungsniveaus, aber auch der schlechten Infrastruktur der Gemeinde, als einen „*Kulturschock*“ (TT 3/ 27).

In Bezug auf die Volksschulzeit erzählt die interviewte Person, „*Deutschnachhilfe*“ (TT 2/ 41) erhalten, jedoch vorrangig durch das Spielen und Reden mit anderen Kindern Deutsch erlernt zu haben. Die institutionelle Rahmung, nämlich die Deklaration der Protagonistin als „förderbedürftig“ in Deutsch, sowie die vermutete fehlende Qualifikation bzw. das fehlende Personal für eine Sprachförderung in der Zweitsprache Deutsch, lässt auf die unvorbereitete Situation der Schule schließen. Vom „*extra Unterricht*“ in Deutsch für eine bestimmte Gruppe von Kindern ging die Beschulung schrittweise in den „*normalen Unterricht*“ (TT 10/ 8-10) über. Sichtbar wurde, dass mit dem Umlernen der Form der Schrift der Erzählerin, trotz vorhandener Alphabetisierung in der Lateinschrift, eine Angleichung an die österreichische Normalität stattfand. Die Herkunft, erkennbar am Schriftbild der Protagonistin, wurde somit ausradiert, worin ebenso die institutionelle Dimension und darin beinhaltete Normalitätsvorstellungen sichtbar werden. Im Hinblick auf die Peergroup nahm Tanja Tarik bereits in der Volksschule eine „*gewisse Tendenz*“ (TT 10/ 28), konkret eine „*Ausländerfeindlichkeit*“ (TT 10/ 31) war, die zu ihrer Isolation (TT 10/ 34) im Klassenverband führte und der von institutioneller Seite nicht begegnet wurde. In weiterer Folge erzählt Tanja Tarik eine Bildungsbiographie, in der die erinnerten Erlebnisse wie Mobbing (TT 10/ 44) und institutionelle Diskriminierung in den institutionellen Umwelten der Schulen vermehrt kalmierend geschildert werden. Obwohl die Erzählerin bemüht ist Diskriminierungserfahrungen zu relativieren, zeigen sich einige Hinweise in ihrer Erzählung. So musste die Biographin in der nachfolgenden Hauptschule verstärkt Erfahrungen von Exklusion machen und erzählt davon, dass sie dort „*gedisst wurde*“ (TT

10/ 43). Die Antwort ihres Hauptschuldirektors, „*da ist kein Platz*“ (TT 12/ 6) auf Tanja Tariks Anfrage eines Wechsels auf das Gymnasium, deren Wahrheitsgehalt sie jedoch anzweifelt, kann als produktive Positionierung, als eine Verteilung auf Schultypen und damit eine Schlechterstellung migrantisch positionierter Kinder durch das Bildungssystem gesehen werden. Gegen die abermalige produktive migrantische Positionierung durch den umzugsbedingten Besuch einer weiteren Hauptschule, in welcher die Schülerschaft in „*österreichische Kinder und nicht österreichische Kinder geteilt*“ wurde, und die Erzählerin der „*ausländischen Klasse*“ (TT 12/ 14-18) zugeteilt wurde, setzte sich die Protagonistin zur Wehr und konnte den Wechsel auf ein Gymnasium bewirken. Das hohe Bildungsniveau der Eltern wird als Grund für den Wunsch, ein Gymnasium zu besuchen, von der Biographin angegeben (TT 12/ 31-32). Außerdem bot die Schule der Erzählerin die Möglichkeit, dem „*Flüchtlingsheimtrott*“ (TT 12/ 37) zu entfliehen, wurde aber zeitgleich zu einem Ort, der „*Minderwertigkeitskomplexe*“ (TT 12/ 39) schürte und an dem sie als Andere, als Flüchtlingskind markiert wurde. Obwohl Tanja Tariks „*Eltern im Vergleich auch gebildeter warn*“ (TT 12/ 39-41) als andere Eltern blieben die „*Minderwertigkeitskomplexe*“ (TT 12/ 39) ihre Herkunft betreffend bis zum Ende der Schulzeit bestehen, so dass die Biographin sich lange Zeit „*weniger Wert gefühlt*“ hat (TT 13/ 9-10). Durch diese Exklusionserfahrungen und das daraus erwachsene Gefühl der fehlenden Zugehörigkeit hegte Tanja Tarik den damaligen Wunsch „*ich wollte eher so sein wie alle ... österreichischen Kinder*“ (TT 19/ 39), und erkannte erst später den Wert ihrer eigenen Herkunft für sich (TT 19/ 37-39). In der biographischen Erzählung zeigt sich zudem die Verwobenheit der Ungleichheits- bzw. Differenzkategorien von „Klasse“ und „Herkunft“, im Sinne des Intersektionalitätsansatzes (vgl. z.B. Klinger 2003, 2008; Aulenbacher, Riegraf 2012). Die Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht, welche Tanja Tarik durch die Ausbildungen ihrer Eltern, welche durch die Migration eine Abwertung erfahren haben, anspricht bzw. ihre Herkunft werden jeweils von ihr in Bezug auf Wertigkeiten, im Sinne von minderwertig bzw. höherwertig, angesprochen. Von Bedeutung an dieser Stelle könnte der kulturelle Rassismus sein, der eine Differenz sozial-kultureller Ausstattung von Menschen und eine „enkulturierte Natur der Anderen“ behauptet (Balibar 1990; zit. nach Mecheril, Melter 2011, 17). Durch eine solche Praxis der Unterscheidung werden „die ‚Mentalitäten‘ der so definierten und hervorgebrachten ‚Anderen‘ negativ im Sinne von Minderwertigkeit“ bewertet (Mecheril, Melter 2011, 17). Eine solche „deklarierte und praktizierte Minderwertigkeit oder Deplaziertheit der ‚Anderen‘ weist“ Menschen eine

bestimmte Position im gesellschaftlichen Kontext zu (ebd., 18) und führt, wie bei Familie Tarik, zu einer Nichtanerkennung bzw. Abwertung ihres Bildungskapitals.

Trotz der geschilderten Erschwernisse betont die Erzählerin am Ende ihrer Erzählung ihr Anliegen, keine Passionsgeschichte erzählen zu wollen, indem sie sagt: *„ich will das dann auch nicht so thematisieren dass ich halt das volle Opfer bin oder war das will ich einfach nicht ... nicht weil's Schwäche is sondern weil's einfach auch ähm find ich falsch ist ... ich find's eher zum Beispiel also interessant zu zeigen dass es auch gut gehen kann also natürlich war's schwer und alles ... ohne Frage aber ja ... es gibt ein Ausweg auch und man muss nicht nur Putzfrau sein“* (TT 20/ 12-20). Tanja Tarik betont den Wunsch, trotz Kriegsumständen eine Erfolgsgeschichte zu erzählen, die sozialen Aufstieg entgegen widriger Bedingungen in der Migrationsgesellschaft als möglich erscheinen lässt, nicht nur hier gegen Ende des geführten Interviews sondern, wie bereits erwähnt, auch vor dessen Beginn. Ihr Anliegen als Vorbild zu fungieren, ohne dabei eine Selbstpositionierung als *„Opfer“* (TT 20/ 13) einzunehmen, deutet implizit auch auf die schwierigen Bedingungen, die in der Migrationsgesellschaft einen sozialen Aufstieg für Migrationsandere erschweren, hin. Die Absicht, keine Leidensgeschichte, sondern eine Erfolgsgeschichte als Migrantin zu erzählen, könnte auch die Art der an den jeweiligen Stellen in der Erzählung aufgezeigten abschwächenden Wortwahl schwieriger Ereignisse erklären. Trotz ihrer Bemühungen, Diskriminierungserfahrungen zu relativieren, zeigten sich in ihrer Erzählung durch Erfahrung von Exklusion und fehlender Anerkennung diverse Verletzungspotenziale.

Im Anschluss wird nun der Fallvergleich präsentiert, in welchem die zentralen Konzepte aus der Analyse der beiden Biographien zusammengetragen und miteinander in Bezug gesetzt werden.

13. Fallvergleich sowie Ergebnisse der Fallanalysen

Im Zuge der Einzelfallanalysen wurde deutlich, dass sich ein fallkontrastierendes Vorgehen zur Darstellung der Ergebnisse eignen würde. Eine Gegenüberstellung beider Fälle im Rahmen eines Minimalvergleichs bot sich besonders im Hinblick auf die zentralen Themenkomplexe an, welche aus dem Fallmaterial beider biographischer Interviews herausgearbeitet wurden. Das Ziel der Fallkontrastierung ist es thematische Gemeinsamkeiten und konzeptuell erfasste Ähnlichkeiten in ihren individuellen qualitativen Unterschieden zu elaborieren, um eine differenziertere und detailliertere Sicht auf die herausgearbeiteten Konzepte und deren Aspekte zu erhalten. Zudem geht es im Sinne der Grounded Theory Methodologie um die Konstruktion theoretisch verallgemeinerbarer

Aussagen (vgl. z.B. Schütze 1983; Muckel 2011). Neben den gemeinsamen Themenkomplexen, die im Anschluss dargelegt werden, soll zwecks Vollständigkeit kurz der augenfällige Unterschied des Erzählstils erwähnt werden. Im Gegensatz zu Jana-Joshana Jágr, die mit großer emotionaler Beteiligung von belastenden Erlebnissen in ihrer Kindheit erzählt, berichtet Tanja Tarik meist sehr sachlich und ohne emotionale Beteiligung von diesen. Auf Ebene der Einzelfallanalyse ergaben sich bei der Feinanalyse der ausgewählten Kernstellen folgende Themenkomplexe bzw. Konzepte: *Soziale bzw. migrantische Positionierung, Diskriminierungserfahrung in der Schulzeit, Normalitätskonstruktionen und Auswirkung der migrantischen Positionierung.*

- Soziale bzw. migrantische Positionierung

In beiden Biographien lässt sich die Bedeutung des Themenkomplexes „soziale bzw. migrantische Positionierung“ insbesondere durch institutionelle Regelungen und Handlungen professioneller Akteur_innen erkennen. Im Fallbeispiel von Jana-Joshana Jágr zeigt sich dies konkret durch die Ungleichbehandlung seitens der Klassenlehrerin von Kindern, die „*wo anders herkommen und aus anderen sozialen Schichten stammen*“ (J-JJ 3/ 5-6), was zudem als Prozess des Otherings gesehen werden kann. Auch die (räumliche) Segregation der Erzählerin – und einiger anderer migrantisch positionierter Kinder - in die sogenannte „*Ausländerecke*“ (J-JJ 3/ 11), die eine Differenz innerhalb des Klassenverbandes zwischen „*Anderen*“ und „*Nicht-Anderen*“, (Mecheril 2004, 19; Hervorhebung i. O.) herstellt und somit Zugehörigkeitsverhältnisse (re)produziert, wird von der Biographin „*als eine Form von Diskriminierung wahrgenommen*“ (J-JJ 3/ 16-17). Eine solche Erfahrung der Separation und migrantischen Positionierung erfuhr auch Tanja Tarik in der Hauptschule durch die Zuteilung in eine „*Ausländerklasse*“ (TT 12/ 14-18), aus der ihr der Wechsel auf das Gymnasium nur mit Hilfe der Klassenlehrerin gelang.

Die Verwobenheit mehrerer Ungleichheitskategorien wie „*Klasse*“ und „*Herkunft*“ wird ebenso in beiden Interviews deutlich. So berichtet Jana-Joshana Jágr davon, dass sie in der Volksschule erkannte, dass sie nicht nur als „*Ausländerkind*“, „*noch dazu [als] ein jüdisches*“ (J-JJ 3/ 35) galt, sondern dass es auch „*noch um was anderes*“ (J-JJ 3/ 37) ging, nämlich die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht bzw. Klasse. Bedingt durch den Beruf ihrer Mutter als Reinigungskraft wurde die Biographin als „*Hausmeisterkind*“ von der Lehrerin oder den Eltern von Mitschüler_innen (dies blieb ungewiss) markiert und sozial positioniert. Der durch die Migration veränderte sozio-ökonomische Status von Familie Tarik sowie die in der Schule stattgefundene Markierung als Flüchtlingskind, was bei Tanja

Tarik zu „*Minderwertigkeitskomplexe(n)*“ (TT 12/ 39) auch ihre Herkunft betreffend führte, weist auf die Differenzkategorien „Klasse“ und „Herkunft“ hin.

Die institutionellen Arrangements für eine bestimmte Gruppe von Kindern, wie das von Jana-Joshana Jágr berichtete in den „*extra Nachmittagsunterricht gehen müssen*“ (J-JJ 20/ 35) oder, im Fallbeispiel von Tanja Tarik, die die eine Stunde „*Deutschnachhilfe*“ (TT 2/ 41) in der Woche vor Unterrichtsbeginn erhielten, erzeugten separate Gruppen innerhalb einer Gruppe. Dabei wird mittels der Positionierung der Kinder, auf Grund ihrer oder der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit der Eltern, ein sprachlicher Förderbedarf attestiert und ein mögliches Stigma „*eigentlich einfach nochmal verstärkt*“ (J-JJ 20/ 39). Die notwendige institutionelle Rahmung sowie die Qualifikation des Personals für diese bestimmte Form der Sprachförderung (Deutsch als Zweitsprache) wird in beiden Fällen angezweifelt.

- Diskriminierungserfahrung in der Schulzeit

In den Biographien beider Frauen nimmt der Themenkomplex ‚Diskriminierungserfahrung in der Schulzeit‘ eine Rolle ein. Die in Erinnerung gebliebene Ungleichbehandlung migrantisch positionierter Kinder im Fallbeispiel von Jana-Joshana Jágr umfasst nicht nur den „*generellen Tonfall ... der Abschätzigkeit*“ (J-JJ 9/ 37-39) sondern auch, dass diese selbst bei guter Leistung „*weniger wahrgenommen*“ (J-JJ 22/ 33) wurden. Zudem hat die Protagonistin den Eindruck gewonnen, dass ihr „*prinzipiell nicht die intellektuellen Kapazitäten*“ (J-JJ 13/ 26) zugestanden, sondern vielmehr dieses Gefühl von „*einem Defizit*“ (J-JJ 13/ 40-41) vermittelt wurde. Die Biographin erzählt exemplarisch über den in Erinnerung gebliebenen „*verfluchten Aufsatz*“ (J-JJ 36/ 4) und die diesbezüglich ungerechte Notenvergabe der Klassenlehrerin sowie ihre in diesem Zusammenhang stehende Beschwerde bei ihrer Mutter, die ihr als Erklärungsgrund die Vorurteile der Lehrerin bezüglich der beruflichen Stellung und der Herkunft der Eltern nennt (J-JJ 4f. 25-6). Mögliche qualitative Unterschiede des Aufsatzes für die Notenvergabe dementiert die Erzählerin aus ihrer heutigen Berufstätigkeit als Filmemacherin und Autorin, in dem sie ihr bereits damaliges Erzähltalent, besonders im Schreiben, betont (J-JJ 4f./ 41-2).

Im Fall von Tanja Tarik zeigt sich Diskriminierungserfahrung nicht per se in Handlungen professioneller Akteur_innen, sondern durch die Peer-Group, bei der sie eine „*gewisse Tendenz*“ (TT 10/ 28) wahrnahm, die sie als „*Ausländerfeindlichkeit*“ (TT 10/ 31) spezifiziert. Diese „*Ausländerfeindlichkeit*“ (TT 10/ 31), die ihrer Ansicht nach innerhalb der Familie vermittelt wird, führte zu ihrer Isolierung im Klassenverband. Eine solche

Exklusionserfahrung machte Tanja Tarik auch in der nachfolgenden Schule, in der sie „gedisst wurde“ (TT 10/ 43) da es dort „so ein Mobbing“ (TT 10/ 44) gab.

Institutionelle Diskriminierungsmechanismen, die insbesondere bei Schulempfehlungen am Ende der Volksschulzeit wirksam werden können (vgl. Gomolla, Radtke 2007), wurden ebenso in beiden Interviews thematisch angesprochen. So wurde Jana-Joshana Jágr, trotz sehr guter Noten von der Klassenlehrerin vermittelt, dass es für sie „*nichts anders gibt als die Hauptschule*“ (J-JJ 23/ 4). Ihre damalige Angst, nicht in ein Gymnasium aufgenommen zu werden, bezeichnet die Erzählerin als „*Weiterführung des Stigmas*“ (J-JJ 23/ 18) und berichtet von ihrer einstigen Annahme, dass diejenigen Kinder eine Hauptschule besuchen, die quasi „*weniger Wert sind ... und auf's Gymnasium gehn Österreicher Kinder*“ (J-JJ 23/ 19-20). Auch die Aussage, „*da ist kein Platz*“ (TT 12/ 10) des Hauptschuldirektors auf Tanja Tariks Anfrage eines Wechsels in das Gymnasium deren Wahrheitsgehalt sie jedoch anzweifelt, kann als produktive Positionierung, als eine Verteilung auf Schultypen und damit eine Schlechterstellung migrantisch positionierter Kinder durch das Bildungssystem, gesehen werden.

- Normalitätskonstruktionen

In der Erzählung beider Biographinnen konnten (implizite) Normalitätsvorstellungen im Bildungssystem, die nach Riegel (2016, 102) gerade für Heranwachsende von Nachteil sind, die diesen dominanten Klassen- oder Ethnizitätsvorstellungen nicht entsprechen, identifiziert werden. Als eine Art Kontrastfolie für natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit dient für Jana-Joshana Jágr ihre Mitschülerin Erna, welche sie bzw. deren Familie sie lachend als „*sehr österreichisch*“ (J-JJ 3/ 28) bezeichnet. So fungiert Erna für die Erzählerin als eine Art Musterbeispiel für Normalitätsvorstellungen innerhalb der Schulklasse, zu der sie sich ins Verhältnis setzt. Der damalige Wunsch von Tanja Tarik, so zu sein wie die dominant positionierten Kinder⁵¹, deutet auf eine vorhandene Wertigkeit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten hin, da sie die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit der mehrheitsangehörigen Kinder als die für sie erstrebenswerte Norm ansah (TT 19/ 38-39).

Normalitätsvorstellungen zeigten sich auch durch die Unterscheidungspraxis der Lehrerin von Jana-Joshana Jágr, die zwischen den Kindern, die „*wo anders herkommen und aus anderen sozialen Schichten stammen*“ (J-JJ 3/ 5-6) und denjenigen Kindern, die nicht von wo anders herkommen und vermutlich der Schicht bzw. Ethnizität angehören, die implizit als Norm von Seiten der Lehrerin konstituiert wurde unterschied. Ebenso ist die

⁵¹ Also „*ich wollt eher so sein wie alle österreichischen_äh österreichischen Kinder*“ (TT 19/ 38-39).

Differenzierungspraktik der sogenannten „*Ausländerecke*“ (J-JJ 3/ 11), die Kinder als „Andere“ und „Nicht-Andere“⁵³ markiert, an Normvorstellung orientiert. Dementsprechend gibt Jana-Joshana Jágr an, erst zunehmend das Stigma der Ausländerin - also eine Abweichung von Normvorstellungen - das einem damit eigentlich aufoktroziert wird, verstanden zu haben (J-JJ 17/ 13). Das Umlernen der Form der Handschrift von Tanja Tarik auf die österreichische Schulschrift um es „*richtig*“, nämlich „*österreichisch*“, zu machen, zeigt deutlich die gewünschte Anpassung an die österreichische Normalität sowie das unkenntlich machen der Herkunft, welche am Schriftbild durch eine länderspezifische Schulschrift erkennbar wird.

Die Kategorisierung von Personen in „privilegiert“ bzw. „unterprivilegiert“, anhand von Vorstellungen, Annahmen und Zuschreibungen, die Jana-Joshana Jágr, wie dargelegt werden konnte, auch am eigenen Leib erfuhr, sah sie in allem, was „*sozusagen von der österreichischen Norm irgendwie*“ abwich, reproduziert (J-JJ 21/ 11), was ebenfalls auf (implizite) Normvorstellungen hinweist. Zuschreibungen in Hinblick auf „privilegiert“ und „unterprivilegiert“ anhand von Normvorstellungen könnten auch im Fall von Familie Tarik tragend geworden sein. Denn in der Schilderung der schwierigen Umstände der privaten Unterkunft von Familie Tarik, spielen Normalitätserwartungen eine Rolle, was bereits durch die von Tanja Tarik verwendete Bezeichnung „*Kulturschock*“ (TT 3/ 27) deutlich wird. Durch die Erwähnung der Witze auf Kosten der „*Flüchtlinge*“ (TT 16/ 12-13), die als rückschrittlich dargestellt werden⁵², sowie der als schwierig beschriebene soziale Umgang mit der Gastfamilie, werden Normalitätserwartungen bzw. zugeschriebenen Abweichungen in Bezug auf Identität und Habitus sichtbar.

- Auswirkung der migrantischen Positionierung

In beiden Biographien lässt sich die Bedeutung des Themenkomplexes „Auswirkung der migrantischen Positionierung“ ersehen, die in der Berufswahl und besonders im Selbsterleben der Protagonistinnen deutlich zum Ausdruck kommt. In ihrem Beruf als Filmemacherin und Autorin ist es Jana-Joshana Jágr Fähigkeit zur Empathie, die ihr „*extrem zugutekommt*“ (J-JJ 21/ 22), da sie auf Grund eigener Exklusionserfahrungen⁵³ sehr gut nachempfinden kann, wie es Personen geht „*wenn ähm Leute aus unterschiedlichsten Gründen einfach diskriminiert werden*“ (J-JJ 22/ 18-19). Dadurch stellt die Biographin Kontinuität her, denn auch bei ihrer Spezialisierung auf den Dokumentarfilm geht es

⁵² Nicht-Migrationsandere greifen auf die ethnische Kategorie der Unterscheidung zurück, produzieren damit eine Über- und Unterordnung der „Identitäten“ (Mecheril, Melter 2010, 155).

⁵³ Ich „*hab das nie vergessen dieses Gefühl halt nicht dazugehören, und dass man ganz anders behandelt wird obwohl man jetzt nicht so den großen Unterschied sieht*“ (J-JJ 5/ 28-29)

„permanent um Benachteiligungen und um ... Diskriminierung“ (J-JJ 21/ 27). Für Tanja Tarik ist in ihrem beruflichen künstlerischen Kontext, im Gegensatz zu ihren früheren Studienkolleg_innen von der Kunstuni, vor allem ihre „Absicherung“ (TT 14/ 34) wichtig, sowie dass sie jetzt etwas „kontinuierliches“ (TT 14/ 24) hat. Ihr Anliegen könnte auch durch die jahrelange prekäre finanzielle Situation⁵⁴ als Flüchtlingsfamilie bedingt sein. Denn das Bewusstsein, dass „man weiß dass man nicht aufgefangen“ wird, sowie dass ihre Eltern auch unter ihrem Jobverlust leiden würden (TT 18/ 22-27) treibt die Protagonistin voran. Zeitgleich mit ihrer jetzigen Anstellung als Grafikdesignerin bewarb sich Tanja Tarik auch als Betreuerin für ein Flüchtlingsheim: „das war dieser Sommer auch wo eben ganz viele Flüchtlinge gekommen sind“ (TT 22/ 3-4). Obwohl sie im Gegensatz zu anderen keine Ausbildung in diesem Bereich vorlegen konnte, erhielt sie eine Jobzusage und führt dies darauf zurück, dass sie in der Bewertung angab, dass sie gerne „als positiv Beispiel irgendwie beeinflussen möchte“ (TT 22/ 9-11).

Die von Jana-Joshana Jágr bezeichnete „Diskriminierungserfahrung von außen“ und von „innen“ (J-JJ 7/ 31-32), die bestimmt hat, ob sie je nach Zuschreibung als privilegiertes oder unterprivilegiertes Kind angesehen wurde, führen bei der Biographin zu einer prekären Zugehörigkeit⁵⁵. So bleibt die Thematik von Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit, die besonders in der biographischen Phase der Schulzeit von Jana-Joshana Jágrs Erzählung Platz einnimmt, Teil ihrer biographischen Konstruktion. Die Erfahrungen, bzw. die Markierung als „Andere“ führte in der Erzählerin zu Gefühlen der Unsicherheit im Hinblick auf ihre Rechte „im Sinne von hab ich jetzt überhaupt das Recht jetzt überhaupt irgendetwas zu bekommen bin ich eben nicht nur eine Last permanent“ (J-JJ 21/ 13-14). Auch Tanja Tarik erzählt von der Auswirkung der migrantischen Positionierung auf ihr Selbsterleben. So berichtet die Erzählerin, dass „Minderwertigkeitskomplexe“ (TT 12/ 39) mit ihrer Schulzeit und dem Status als Flüchtling einhergingen. Das Gefühl der Minderwertigkeit ihre Herkunft betreffend entstand erst in der Schule, als sie dort als „Andere“, als „Flüchtlingskind“ markiert wurde. Deswegen hegte die Protagonistin den Wunsch eher so zu sein wie alle „österreichischen Kinder“ (TT 19/ 39). Den Wert ihrer Herkunft bzw. dass ihre Herkunft auch für sie Relevanz besitzt, konnte die Biographin erst später durch aktive Bearbeitung der Thematik erkennen. Der Wunsch so zu sein wie die dominant positionierten Kinder, deutet auf eine vorhandene Wertigkeit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten hin, da Tanja Tarik

⁵⁴ Es gab „so ein paar so Situationen wo wo meine Eltern so weiß nicht zwanzig Schilling pro Woche hatten ... und echt sich Sorgen gemacht haben“ (TT 5/ 27-30).

⁵⁵ Ich „mein ich bin natürlich Österreicherin ich hab mittlerweile die österreichische Staatsbürgerschaft aber -- es ist trotzdem ähm -- Slowakin bin ich halt auch nicht ... aber Österreicherin irgendwie auch nicht“ (J-JJ 8/ 2-5).

die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit der mehrheitsangehörigen Kinder als die für sie erstrebenswerte ansah. Das während der Schulzeit vermittelte Gefühl eines Defizits sowie die empfundene abschätzige Behandlung, auf Grund der migrantischen Positionierung, führte auch bei Jana-Joshana Jágr zu Neid auf österreichische Kinder (J-JJ 13f./ 40-1).

14. Resümee/Ausblick

Im theoretischen Teil der Arbeit konnte zunächst gezeigt werden, dass natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und deren Bedeutung mit anderen Differenzverhältnissen wie sozioökonomischen Aspekten oder z.B. der Klassenlage korrelieren. In Bezug auf die Intersektionalitätsforschung gewinnt daher die ‚Verwobenheit‘ sozialer Kategorien wie „Ethnizität, Nation oder Klasse“ sowie die Analyse zusammenwirkender sozialer Ungleichheiten an Relevanz (Walgenbach 2012a, 81; Hervorhebung i. O.). Denn migrantisch positionierte Personen gehören gleichzeitig auch immer einer sozialen Schicht oder Klasse an, was bestimmte Privilegien, aber auch Benachteiligungen, birgt. Durch die Auseinandersetzung mit den Theorien zu sozialer Ungleichheit zeigte sich, dass neben den vertikalen Ungleichheitsdimensionen der älteren Modelle wie Bildung und Einkommen, insbesondere von den neueren Ansätzen, horizontale Ungleichheiten wie Nationalität, Region und Geschlecht zur Bestimmung von sozialer Ungleichheit herangezogen werden. Trotzdem konnte in den Theorien sozialer Ungleichheit nur eine randständige Auseinandersetzung mit der Kategorie Nationalität gesichtet werden. Vorrangig wird in der Sozialstrukturanalyse soziale Ungleichheit auf Grund von Klassen, Schichten oder Milieus behandelt. Die Betrachtung von hierarchisierenden Zugehörigkeitsordnungen ist den Theorien sozialer Ungleichheit sowie der Perspektive der Migrationspädagogik gemeinsam. Die Migrationspädagogik fokussiert dabei jedoch natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, also konkret wie *der/die Andere* unter Bedingungen von Migration erzeugt werden bzw. welche Rolle pädagogische Praxen und Diskurse dabei spielen (Mecheril 2004, 19; Hervorhebung i. O.) und nicht wie in den Theorien zu sozialer Ungleichheiten, nach welchen Kriterien Personen allgemein einem bestimmten Rang zugeordnet werden (Burzan, 2011, 10). Zudem zeigte sich, dass die Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnisse, wie beispielsweise von Seiten der Intersektionalitätsforschung (Walgenbach 2012, 23) oder auch einiger Klassentheorien bzw. Schichttheorien (Burzan 2011, 77f.) ebenfalls ein Anliegen der Migrationspädagogik darstellt (Mecheril 2015, 47f.). Als Hierarchisierungsprozess kommt auch Rassismus, wie sich in der theoretischen Ausarbeitung gezeigt hat, als

Unterscheidungspraxis und Ordnungsprinzip in der Migrationsgesellschaft eine machtvolle Rolle zu (Mecheril, Melter 2010, 151).

Die Betonung der gegenseitigen Abhängigkeit von sozialen Kategorien wie sie in dieser Arbeit vorgenommen wurde, nämlich der Kategorien natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit und Klasse bzw. Schicht kann als Versuch, das Problem in der Intersektionalitätsdebatte, nämlich „isolierte bzw. eindimensionale Perspektiven auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu überwinden“ (Walgenbach 2012, 18), verstanden werden. Die sich daraus ergebene Problematik der unterschiedlichen Gruppenzugehörigkeiten einer Person, also einer Mehrfachzugehörigkeit (Rommelspacher 2009, 88f.) konnte in der Analyse der biographischen Interviews aufgezeigt werden. Nichtsdestotrotz zeigte sich ein theoretischer Mangel in den Ansätzen zu sozialer Ungleichheit im Hinblick auf die Kategorie Nationalität bzw. Herkunft, sowie die Verwobenheit dieser Kategorien mit der Ungleichheitsreproduktion nach Klasse, Schicht und Milieu, die in der Sozialstrukturanalyse vorrangig Bearbeitung finden.

Im empirischen Teil der Arbeit wurde deutlich, dass in beiden Erzählungen der Biographinnen die Thematik einer sozialen bzw. migrantischen Positionierung durch institutionelle Regelungen und Handlungen professioneller Akteur_innen einen wesentlichen Platz einnimmt. Der soziale Herstellungsprozess des Otherings, der eine Differenz zwischen vermeintlich „Anderen“ und „Nicht-Anderen“, (Mecheril 2004, 19; Hervorhebung i. O.) herstellt und Individuen als abweichend bzw. nichtzugehörig konstituiert und abwertet, ist bei beiden Protagonistinnen unter anderem durch ihre Erfahrung einer Segregation deutlich geworden. Durch Jana-Joshana Jágrs Separierung in die „Ausländerecke“ (J-JJ 3/ 11), sowie Tanja Tariks Zuweisung in die „Ausländerklasse“ (TT 12/ 14-18), wurden die Biographinnen als nicht zugehörig bzw. abweichend kategorisiert. Hier wurden von Seiten der Institutionen auf ethnisch-kulturelle Differenzkategorien als Selektionskriterium zurückgegriffen, was als Mechanismus institutioneller Diskriminierung gesehen werden kann und auch von Seiten der Ausländerpädagogik Anwendung findet. Eine solche Unterscheidungspraxis, welche nicht nur gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse deutlich macht, ist auf Grund der vermeintlich angenommenen Überordnung der „Nicht-Anderen“ gegenüber den „(Migrations-)Anderen“ überhaupt erst möglich. Auch die institutionellen Arrangements für eine bestimmte Gruppe von Kindern, wie im Fall von Jana-Joshana Jágr durch den verpflichtenden „*extra Nachmittagsunterricht*“ (J-JJ 20/ 35) oder, im Fallbeispiel von Tanja Tarik, durch die „*Deutschnachhilfe*“ (TT 2/ 41) erzeugten separaten Gruppen innerhalb

einer Gruppe und entsprechen ebenfalls dem Ansatz der Ausländerpädagogik. Zudem kann mit Gomolla (2005) festgehalten werden, dass mit sprachlicher Förderung Einteilungen verbunden sind, die mit ethnisierenden Diskriminierungspraxen verknüpft sind bzw. diese ermöglichen (Mecheril, Melter 2011, 23).

Mittels der Differenzkonstruktionen, welche durch die im biographischen Material aufgezeigten pädagogischen Praktiken erst hergestellt wurden, werden nicht nur Macht- und Herrschaftsverhältnisse bestätigt und legitimiert, sondern auch Zugehörigkeits- und Dominanzordnungen markiert. Auch andere Macht- und Herrschaftsverhältnisse, z.B. entlang von Klasse zeigten sich bei Jana-Joshana Jágr durch die stattgefundene soziale Positionierung bzw. Markierung als „Hausmeisterkind“ (J-JJ 3/ 37) sowie bei Tanja Tarik durch die in der Schule erfolgte Markierung als „Flüchtlingskind“ (TT 12/ 39). Die Erfahrungen, als „Andere“ konstruiert, (symbolisch) ausgegrenzt und abgewertet zu werden, führten bei Jana-Joshana Jágr zu einer prekären Zugehörigkeit und einer Unsicherheit im Hinblick auf ihre Rechte. Ebenso berichtet Tanja Tarik von einer Auswirkung der migrantischen Positionierung auf ihr Selbsterleben. So erzählte diese, während der Schulzeit „Minderwertigkeitskomplexe“ (TT 12/ 39) auch in Bezug auf ihre Herkunft, gehabt zu haben. Der damalige Wunsch von Tanja Tarik, so zu sein wie die dominant positionierten Kinder, deutet zudem auf eine vorhandene Wertigkeit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten hin, da sie die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit der mehrheitsangehörigen Kinder als die für sie erstrebenswerte Norm ansah (TT 19/ 38-39). Als Musterbeispiel für Normalitätsvorstellungen innerhalb der Schulklasse, in deren Verhältnis sie sich setzt, dient Jana-Joshana Jágr ihre Mitschülerin Erna, welche sie bzw. deren Familie sie lachend als „*sehr österreichisch*“ (J-JJ 3/ 28) bezeichnet, da diese den dominanten Klassen- oder Ethnizitätsvorstellungen entsprechen. Durch die genauere Betrachtung dieser Stellen in der Erzählung wurde ersichtlich, dass in Bildungskontexten Zugehörigkeits- und Dominanzordnungen markiert werden. Zudem konnten durch die Analyse des biographischen Materials, (implizite) Normalitätsvorstellungen im Bildungssystem bzw. bei deren Akteur_innen identifiziert werden. Als ein solches Beispiel kann das Stigma der Ausländerin - also eine Abweichung von Normvorstellungen – das die Segregation in der Ausländerecke zur Folge hatte, welches Jana-Joshana Jágr erst zunehmend verstand (J-JJ 17/ 13), genannt werden. Dabei darf die von Seiten der Lehrerin implizit konstituierte Norm, die zu dieser Unterscheidungspraxis der „Ausländerecke“ geführt hatte, nicht unerwähnt bleiben. Auch in Tanja Tariks Erzählung wird durch das Umlernen der Form der Handschrift auf die österreichische Schulschrift, um es „*richtig*“,

nämlich „*österreichisch*“, zu machen (TT 9/ 25-29), die von Seiten der Lehrerin gewünschte Anpassung an die österreichische Norm(alität) ersichtlich.

In beiden biographischen Erzählungen nehmen zudem Diskriminierungserfahrungen während der Schulzeit eine wesentliche Rolle ein. Im Fallbeispiel von Jana-Joshana Jágr umfasst die wahrgenommene Ungleichbehandlung nicht nur den „*generellen Tonfall ... der Abschätzigkeit*“ (J-JJ 9/ 37-39) gegenüber migrantisch positionierten Kindern sondern auch, dass diese selbst bei guter Leistung „*weniger wahrgenommen*“ (J-JJ 22/ 33) wurden. Auch das vermittelte Gefühl eines Defizits (J-JJ 13/ 40-41), sowie das Absprechen intellektueller Kapazitäten (J-JJ 13/ 26) und eine ungerechte Notenvergabe der Klassenlehrerin (J-JJ 4/ 35-41) waren Erfahrungen von denen Jana-Joshana Jágr berichtete, und unter denen sie litt. Im Fall von Tanja Tarik zeigten sich Diskriminierungserfahrungen nicht bloß durch Handlungen professioneller Akteur_innen und ihre Involviertheit in hegemoniale Verhältnisse, sondern auch durch die Peer-Group, bei der sie eine „*gewisse Tendenz*“ (TT 10/ 28) wahrnahm, die sie als „*Ausländerfeindlichkeit*“ (TT 10/ 31) spezifiziert, welche ihrer Ansicht nach durch das Elternhaus an die Kinder vermittelt wurde, und die zu ihrer Ausgrenzung im Klassenverband führten. Auch institutionelle Diskriminierungsmechanismen, die insbesondere bei Schulempfehlungen am Ende der Volksschulzeit wirksam werden können (vgl. Gomolla, Radtke 2007), konnten in beiden Interviews festgesellt werden. Die Verteilung auf Schultypen und damit eine Schlechterstellung migrantisch positionierter Kinder durch das Bildungssystem, kann als produktive Positionierung gesehen werden. Trotz dieser erschwerten Bedingungen in der Migrationsgesellschaft erlangten beiden Protagonistinnen, nach dem Besuch eines Gymnasiums, entgegen einer Hauptschulempfehlung, einen Hochschulabschluss. Die aufgezeigte erfahrene Ungleichbehandlung unter den prekären Bedingungen in der Migrationsgesellschaft beeinflussten die spätere Berufswahl der Biographinnen. Während für Tanja Tarik eine berufliche finanzielle Absicherung Vorrang hat und sie als Positivbeispiel für einen sozialen Aufstieg unter erschwerten Bedingungen in der Migrationsgesellschaft fungieren möchte, beschäftigt sich Jana-Joshana Jágr als Dokumentarfilmerin permanent mit „*Benachteiligungen und ... Diskriminierung*“ (J-JJ 21/ 27). Das Gefühl nicht dazuzugehören und anders behandelt worden zu sein hat Jana-Joshana Jágr nie vergessen (J-JJ 5/ 28-29), weshalb sie gut nachempfinden kann, wie es Menschen geht, die „*aus unterschiedlichsten Gründen einfach diskriminiert werden*“ (J-JJ 22/ 18-19). Ihre eigenen Exklusionserfahrungen ermöglichen ihr einen „*deutlich besseren Draht*“ zu exkludierten Personen (J-JJ 21/ 39).

Zusammenfassend kann in Hinblick auf Schule in der Migrationsgesellschaft festgehalten werden, dass durch die Analyse des biographischen Materials gezeigt werden konnte, wie pädagogisches Handeln dazu beiträgt, bestehende Verhältnisse und Dominanzordnungen aufrechtzuerhalten bzw. wie diese pädagogischen Praxen und Diskurse (siehe Punkt 5.1.) gesellschaftliche Machtverhältnisse erzeugen bzw. legitimieren. Schule und deren Akteur_innen, so zeigte die Perspektive der Betroffenen, kann In- bzw. Exklusion durch den Prozess des Othering begünstigen. Im Hinblick auf die Zusammenführung der theoretischen und empirischen Ausarbeitung dieser Arbeit kann daher in Anlehnung an Mecheril und Melter (2010, 151) pointiert gesagt werden, dass (rassistischer und/oder ethnisierender) Diskriminierung, wie anhand des biographischen Erzählungen gezeigt werden konnte, eine machtvolle Rolle als Hierarchisierungsprozess und Ordnungsprinzip zukommt, die Auswirkungen auf gesellschaftliche Positionszuweisungen haben kann. Der randständige Stellenwert der Differenzkategorie „Herkunft“ bzw. „Nationalität“ als selbständiger Herstellungsmodus für soziale Ungleichheit (Scherr 2014, 6f.), wie er in der theoretischen Ausarbeitung zu den Theorien sozialer Ungleichheit identifiziert werden konnte, verwundert daher, kann aber als Hinweis auf bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse gesehen werden und weist auf einen diesbezüglichen Forschungsbedarf hin. In Anlehnung an Scherr (ebd., 7f.) sind migrantisch positionierte Personen, die Diskriminierung erfahren, auch immer Angehörige einer sozialen Schicht oder Klasse, was sich auf deren Benachteiligungen und Privilegierungen auswirkt. Aus diesem Grund gewinnt das Zusammenwirken sozialer Kategorien wie Ethnizität, Nation und Klasse im Sinne einer intersektionalen Forschungs- und Analyseperspektive an Relevanz. Denn auch anhand des biographischen Materials zeigten sich Macht- und Herrschaftsverhältnisse entlang der Kategorie Klasse, jedoch in ihrer Verwobenheit mit Ethnizitäts- und Religionsverhältnissen. Die in der Strukturanalyse priorisierten Kategorien wie Beruf, Bildung und Einkommen für hierarchische Platzierungen von Individuen konnten im empirischen Material zwar als nicht unwesentlich identifiziert werden, jedoch kam ihnen, wie aufgezeigt werden konnte, keine übergeordnete oder eigenständige Bedeutung, unabhängig von ihrer Verwobenheit mit anderen Differenzkategorien, als „Masterkategorie“ zu.

Anhand der analysierten Fallbeispiele wurde deutlich, dass soziale Ungleichheit im Kontext von Schule ein biographisch bedeutsames Thema darstellt. So konnte rekonstruiert werden, dass migrantisch positionierte Schüler_innen angesichts von Ethnizitäts- bzw. Normalitätsvorstellungen sowie Zuschreibungen pädagogischer Akteur_innen, und nicht auf

Grund ihrer sprachlichen bzw. schulischen Fähigkeiten Besonderungs-, Ausgrenzung- und Diskriminierungserfahrungen ausgesetzt sind. Diese Erkenntnis scheint in Hinblick auf Schule als einen Ort, an dem durch Othering hierarchische Platzierungen von Schüler_innen stattfinden, die dadurch lernen sich als „Andere“ zu verstehen, aus einer migrationswissenschaftlichen Perspektive bedeutsam. Das in dieser Arbeit gewählte fallrekonstruktive Vorgehen der Biographieforschung zeigt zudem auf, wie Betroffene mit Bedingungen sozialer Ungleichheit lebenspraktisch umgehen und welche Möglichkeiten, aber auch Risiken (soziale), Herkunft und Schule in Migrationsgesellschaften birgt. Anhand der analysierten und exemplarisch dargestellten Fallbeispiele wurde deutlich, wie Erfahrungen von Klassen- und Zugehörigkeitsordnungen, oder auch Teilhabe und Ausgrenzung von Subjekten im Bildungssystem biographisch erfahren und verarbeitet werden. Die Rekonstruktion dieser biographischen Verarbeitungsprozesse sowie der Praktiken und Prozesse, die im Bildungssystem In- und Exklusion erzeugen, kann im Gegensatz zu anderen Methoden, die vorrangig makro- bzw. mesostrukturelle Prozesse fokussieren, von Seiten der Biographieforschung geleistet werden. Zudem konnte durch die biographieanalytische Perspektive dieser Arbeit gezeigt werden, dass trotz des Zusammenspiels mehrerer Differenzkategorien sozialer Ungleichheit, nämlich Klasse, Ethnizität und Geschlecht - die sich ungünstig auf Bildungschancen auswirken - institutioneller Bildungserfolg möglich ist und welchen biographischen Handlungs- und Erfahrungsräumen dabei Bedeutung zukommen. Denn trotz erschwelter Bedingungen bildungsinstitutioneller Zugehörigkeit, konnten in den untersuchten Erzählungen biographische Ressourcen, die Zugehörigkeitserfahrungen und Anerkennung ermöglichten, festgestellt werden. Weitere Untersuchungen könnten sich dem Aspekt des Schriftbilds im Hinblick auf Normalitätsvorstellungen, Dominanzverhältnissen und Identitäten widmen. Denn es konnte gezeigt werden, dass auch durch das Schriftbild, von welchem man durch die jeweilige länderspezifische Schulschrift auf Herkunft schließen kann, Zugehörigkeits- und Dominanzordnungen konstituiert und markiert werden. Die Ungleichheitskategorie „Geschlecht“ bzw. deren Zusammenwirken mit anderen Ungleichheitskategorien blieb in der vorliegenden Arbeit unbeleuchtet und bietet weiteren Forschungsbedarf. Forschungsgegenstand nachfolgender Untersuchungen könnte zudem die genauere Betrachtung der Auswirkung der migrantischen Positionierung, die, wie in dieser Arbeit verdeutlicht wurde, mit kulturellen, sprachlichen und leistungsbezogenen Entwertungsprozessen verbunden sein kann, auf biographische Konstruktionen und das Selbsterleben der Betroffenen sein.

Literaturverzeichnis

- Alheit, P. (1984): Das narrative Interview- eine Instruktion für „Anfänger“. Universität Bremen: Bremen, 1-12
- Apitzsch, U. (2006): Biographieforschung und interkulturelle Pädagogik. In: Krüger, H.-H., Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, 2. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 499-514
- Aulenbacher, B., Riegraf, B. (2012): Intersektionalität und soziale Ungleichheit. URL: www.portal-intersektionalität.de [05.05.2017]
- Bader, V.-M. (1995): Rassismus, Ethnizität, Bürgerschaft. Münster
- Baker, D., Lenhardt, G. (1988): Ausländerintegration, Schule und Staat. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 40, 32-38
- Balibar, E. (1990). Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Balibar, E., Wallerstein, I. (Hrsg.): Rasse – Klasse – Nation. Ambivalente Identitäten. Argument: Hamburg, 23-38
- Becker, R. (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen: Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52(3), 450–474
- Becker, R., Lauterbach, W. (Hrsg.) (2004): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden
- Bernstein, J., Inowlocki, L. (2014): Soziale Ungleichheit, Stereotype, Vorurteile, Diskriminierung. In: Köttig, M. Kunz, T., Bretländer, B. (Hrsg.): Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven der Inklusion. Kohlhammer: Stuttgart, 15-27
- Birnbaum, Y., Kieffer, A. (2005): D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées. Ambition et persévérance. Education et Formations, 72, 53-75
- Bolte, K.M., Hradil S. (1988): Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland, 6. Aufl., Leske + Budrich: Opladen
- Bolte, K.M. (1990): Strukturtypen sozialer Ungleichheit. Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland im historischen Vergleich. In: Berger, P.A., Hradil, S. (Hrsg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile, Soziale Welt Sonderband 7. Schwartz: Göttingen, 27-50
- Bommes, M., Scherr, A. (1991): Der Gebrauchswert von Selbst- und Fremde ethnisierung in Strukturen sozialer Ungleichheit. Prokla. 83, 291–316
- Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society. Wiley: New York
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Klett: Stuttgart
- Bourdieu, Pierre, 1982: Die feinen Unterschiede, Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt Sonderband 2, Schwarz: Göttingen, 183-198
- Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. hg. von Margareta Steinrücke, Hamburg: VSA (Taschenbuchausgabe 2005)
- Bourdieu, P. (1997): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, 9. Aufl., 1. Aufl. 1982 (orig. 1979). Suhrkamp: Frankfurt
- Burzan, N. (2011): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 4. Auflage

- Castro Varela, M. d. M., Mecheril, P. (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärung. In: Mecheril, P., Castro Varela, M. d. M., Dirim, I. u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 23-53
- Chebout, L. (2011): Wo ist Intersectionality in bundesdeutschen Intersektionalitätsdiskursen? – Exzerpte aus dem Reisetagebuch einer Traveling Theory. In: Smykalla, S.; Vinz, D. (Hrsg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. Münster, 43-57
- Cicourel, A., Kitsuse, J. (1968): The Social Organisation of the High School and Deviant Adolescent Careers. In: Rubington E., Weinberg M. (Hrsg.): Deviance: the Interactionist Perspective. Macmillan: New York, 124-135
- Crenshaw, K. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: The University of Chicago Legal Forum 139, 139-167
- Dausien, B. (1996): Biographie und Geschlecht. Zur Biographischen Konstruktion in Frauenlebensgeschichten. Donat Verlag: Bremen
- Dausien, B. (2006): Biographieforschung. In: Behnke, J., Gschwend, T., Schindler, D. u.a. (Hrsg.): Handbuch Empirische Methoden der Politikwissenschaft. Neuere qualitative und quantitative Analyseverfahren. Nomos: Baden-Baden, 59-68
- Dausien, B., Rothe, D., Schwendowius, D. (Hrsg.) (2016): Einleitung. Bildungswege. Biographie zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Campus Verlag: Frankfurt, 9-24
- Davis, K. (2008): Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. In: Feminist Theory 9, 67-86
- Diehm, I., Kuhn, M., Machold, C. (Hrsg.) (2017): Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft- einleitende Überlegungen. Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Springer VS: Wiesbaden, 1-27
- Dirim, I. (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P., Castro Varela, M. d. M., Dirim, I. u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 121-137
- Dombrowski, R., Solga, H. (2012): Soziale Ungleichheiten im Schulerfolg. Forschungsstand, Handlungs- und Forschungsbedarfe. In Kuhnhenne, M. (Hrsg.): (K)eine Bildung für alle. Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen. Barbara Budrich: Opladen, 51-86
- Dovidio, J. F. u.a. (2010): Prejudice, Stereotyping and Discrimination. Theoretical and Empirical Overview. In: Dovidio, J. F. u.a. (Hrsg.) (2010): The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination. London u.a.: SAGE Publications, 3-28
- Erler, I. (Hrsg.) (2007): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. In: Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Mandelbauer: Budapest
- Elias, N., Scotson, J. L. (1993): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt a. M.
- Fassmann, H., Reeger, U. (2007): Lebensformen und soziale Situation von Zuwanderinnen. In: Fassmann, H. (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Drava Verlag: Klagenfurt, 183-211
- Ferree M.M. (2009): Inequality, Intersectionality and the Politics of Discourse: Framing Feminist Alliances, In: Lambardo, E., Meier, P., Verloo, M. Hrsg.): The Discursive Politics of Gender Equality: Stretching, Bending and Policy-Making, London
- Fischer, W., Kohli, M. (1987): Biographieforschung. In: Voges, W. (Hrsg.). Methoden der Biografie- und Lebenslauforschung. Leske + Budrich: Opladen, 25-49
- Geiger, T. (1932): Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. Soziographischer Versuch auf statistischer Grundlage. Enke: Stuttgart

- Geiger, T. (1955): Theorie der sozialen Schichtung. In: Geiger, T. (1962): Arbeiten zur Soziologie. Methode – Moderne Großgesellschaft – Rechtssoziologie Ideologiekritik (Hrsg.): Trappe P. Luchterhand: Neuwied/ Berlin, 186-205
- Geiger, T. (1975): Die Klassengesellschaft im Schmelztiegel, Nachdruck New York: Arno Press (zuerst Köln/ Hagen: Kiepenheuer 1949)
- Geißler, R. (1994): Die pluralisierte Schichtstruktur der modernen Gesellschaft: zur aktuellen Bedeutung des Schichtbegriffs. In: Geißler, R. (Hrsg.): Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland, 2., völlig neu bearbeitete und aktualisierte Auflage, Enke: Stuttgart, 6-36
- Geißler, R. (1996): Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Jg. 48, H. 2, 319- 338
- Geißler, R. (2002): Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung, 3., grundlegend überarbeitete Auflage, Westdeutscher Verlag: Wiesbaden
- Geißler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, P., Kahlert H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Juventa: Weinheim, 71-100
- Geißler, R. (2011): Die Sozialstruktur Deutschlands – zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. Mit einem Beitrag von Thomas Meyer, 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, VS: Wiesbaden
- Geißler, R. (2014): Die Sozialstruktur Deutschlands. Springer Verlag: Wiesbaden
- Georg, W. (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz
- Gomolla, M., Radtke F.-O. (2002/ 2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Leske + Budrich: Opladen
- Gomolla, M. (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Münster: Waxmann
- Hahn, A. (2000): Biographie und Lebenslauf. In: Hahn A. (Hrsg.): Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kulturosoziologie. Suhrkamp: Frankfurt/ M, 97-115
- Hall, S. (1994): Rassismus und Kulturelle Identität. Hamburg. Argument-Verlag
- Hartfiel, G. (1978): Soziale Schichtung. Juventa: München
- Helsper, W. (2008): Schülerbiographie und Schulkarriere. In: Helsper, W., Böhme J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. VS Verlag: Wiesbaden, 927- 944
- Herzog-Punzenberger, B. (2017): Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Intergenerationale Mobilität der angeworbenen Arbeitskräfte in Österreich. Springer VS: Wiesbaden
- Hradil S. (Hrsg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile, Soziale Welt Sonderband 7, Schwartz: Göttingen, 27-50
- Hofmann, M., Rink D. (1996): Milieukonzepte zwischen Sozialstrukturanalyse und Lebensstilforschung. Eine Problematisierung. In: Schwenk, Ott. G. (Hrsg.): Lebensstil zwischen Sozialstrukturanalyse und Kulturwissenschaft. Leske + Budrich: Opladen 183-199
- Hoffmann-Nowotny, H.- J. (1973): Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz. Stuttgart
- Hofstetter, D. (2017): Soziale Bildungsungleichheiten als Streitpunkt in erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Diehm, I., Kuhn, M., Machold C., (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit- Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-) Disziplinen. Springer VS: Wiesbaden

- Hradil, S. (1987): Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus. Leske + Budrich: Opladen
- Hradil, S. (1999): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 7. Aufl., Leske + Budrich: Opladen
- Kelle, U. (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Deutscher Studienverlag: Weinheim
- Kelle, U. (1995): Die Bedeutung des theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In: Strobl, R., Böttger, A. (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden
- Kelle, H., Schmidt, F., Schweda, A. (2017): Entstehung und Abbau von Bildungsungleichheiten. Herausforderungen für die empirische Bildungsforschung mit Fokus auf der frühen Kindheit. Springer VS: Wiesbaden, 63-80
- Klemm, K. (2008): Vierzig Jahre Chancengleichheit in der Grundschule – keine Hoffnung auf Abhilfe in Sicht? In: Ramseger J. Wagener M. (Hrsg.) Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. VS Verlag: Wiesbaden, 17-24
- Klinger, C. (2003), Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: Knapp, G. A., Wetterer, A. (Hrsg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II, Münster, 14-48
- Klinger, C. (2008): Überkreuzende Identitäten – Ineinandergreifende Strukturen, Plädoyer für einen Kurswechsel in der Intersektionalitätsdebatte. In: Klinger, C., Knapp, G. A. (Hrsg.), Überkreuzungen, Fremdheit, Ungleichheit, Differenz. Münster, 38- 67
- Kreckel, R. (1991): Geschlechtersensibilisierte Soziologie. Können askriptive Merkmale eine vernünftige Gesellschaftstheorie begründen? In Zapf, W. (Hrsg.): Die Modernisierung moderner Gesellschaften Frankfurt a. M., 370-382
- Kreckel, R. (1992): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt a. M.
- Kreckel, R. (2004): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Campus Verlag: Frankfurt am Main
- Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, 1-29
- Lischer, R. (2003): Integrierte Fremde? Eine statistische Antwort. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem. In: Rosenberg, S, Lischer R., Kronig, W., u.a. (Hrsg.): Schul- und Bildungslaufbahn von immigrierten „leistungsschwachen“ Schülerinnen und Schülern. Schlussbericht CONVEGNO 2002 S. 11-23. EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Bern
- Lorey, I. (2006): Der weiße Körper als feministischer Fetisch. Konsequenzen aus der Ausblendung des deutschen Kolonialismus. In: Tißberger, M., Dietze G. et al. (Hrsg.): Weiß – Weißsein – Whiteness. Kritische Studien zu Gender und Rassismus. Frankfurt a. M., 61-83
- Maaz, K., Nagy, G. (2009): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems. Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: Baumert, J., Maaz, K., Trautwein, U. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12. VS: Wiesbaden, 153-182
- MA17 (2017): Integration und Diversität. Daten und Fakten zur Migration 2017 – Österreichischer Bevölkerung. URL: [https:// www.Österreich.gv.at/ menschen/ integration/ grundlagen/ daten.html](https://www.Österreich.gv.at/menschen/integration/grundlagen/daten.html) [07.12.2017]
- Marx, K.; Engels F. (1974): Manifest der kommunistischen Partei. Reclam: Stuttgart (zuerst 1848)
- McCall, L. (2005): The Complexity of Intersectionality. Signs. 30. Jg. Heft 3, 1771-1800
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Beltz: Weinheim und Basel

- Mecheril, P., Melter, C. (2011): Rassismus als machtvolle Unterscheidungspraxis. In: Roth, H.J., Anastasopoulos, H.T.C. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft OnlineFachgebiet: Interkulturelle Bildung, Theorien interkultureller Bildung. Weinheim, 1-33
- Mecheril, P. (2010): Gesellschaftliche Wirklichkeit und Migration. In: Mecheril, P., Castro Varela, M. d. M., Dirim, I. u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 7-12
- Mecheril, P. (2010): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P., Castro Varela, M. d. M., Dirim, I. u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 54-76
- Mecheril, P., Thomas-Olalde, O. (2011): Integration als (Bildungs-)Ziel? Kritische Anmerkungen. In: Spannring, R., Arens, S., Mecheril, P. (Hrsg.): bildung – macht – unterschiede. 3. Innsbrucker Bildungstage. Innsbruck university press
- Mecheril, P. (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, R., Steinbach, A. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Debus Pädagogik Verlag: Schwalbach, 25-53
- Melter, Claus (2006). Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine Studie über Kommunikationspraxen in der sozialen Arbeit. Münster/New York.
- Muckel, P (2011): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Mey, G., Muck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. VS: Wiesbaden, 333-352
- Muñoz, V. (2007): Umsetzung der UN-Resolution 60/ 251. Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung. URL: www.netzwerk-bildungsfreiheit.de/pdf/Mission_on_Germany_DE.pdf [05.05.2017]
- Müller, T., Skeide, A. (2018): Grounded Theory und Biographieforschung. In: Lutz, H., Schiebel, M., Tuidar, E. (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Springer VS: Wiesbaden
- Müller, W. (1996): Ungleichheitsstrukturen im vereinten Deutschland. In: (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Neue Befunde zu Strukturen, Bewusstsein und Politik. Leske + Budrich: Opladen, 13-42
- Müller, W. (1997): Sozialstruktur und Wahlverhalten. Eine Widerrede gegen die Individualisierungsthese. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 49, 747-760
- Müller, W. (1998a): Klassenstruktur und Parteiensystem. Zum Wandel der Klassenspaltung im Wahlverhalten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 50, 3-46
- Müller, W. (1998b): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Friedrichs, J. u.a. (Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie, Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 38, Westdeutscher Verlag: Opladen, 81-112
- Nauck, B. (1994): Bildungsverhalten in Migrantenfamilien. In: Büchner P., Grundmann, M., Huinink J. (Hrsg.): Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen. Materialien zum 5. Familienbericht- DJI: München, 105–141
- o. V. (2017): Bildungsreform: "FPÖ beharrt auf reinen Ausländerklassen" In: Kurier URL: <https://kurier.at/politik/inland/bildungsreform-fpo-beharrt-auf-reinen-auslaenderklassen/266.968.408> [07.11.2018]
- Priester, K. (2003): Rassismus. Eine Sozialgeschichte. Leipzig
- Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2009): Grounded-Theory-Methodologie. In: (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Oldenburg Verlag: München, 183-217
- Radtke, F.O. (2004): Schule und Ethnizität. In: Helsper, W., Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, 651–672
- Rehbein, B. (2016): Die Soziologie Pierre Bourdieus. UVK-Verlag: Konstanz

- Riegel, C. (2016): Subjektwissenschaftliche und intersektionale Perspektiven – Konzeptionelle Überlegungen für eine kritische Forschung zu Bildungswegen in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen. In: Dausien, B., Rothe, D., Schwendowius, D. (Hrsg.): *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*. Campus Verlag: Frankfurt, 97-122
- Rommelspacher, B. (1995): *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Orlanda Frauenverlag: Berlin
- Rommelspacher, B. (2009): Intersektionalität: über die Wechselwirkung von Machtverhältnissen. In: Kurz-Scherf, I., Leppendorf, J., Sheele, A. (Hrsg.): *Feminismus: Kritik und Intervention*. Verl. Westphälisches Dampfboot: Münster, 81-96
- Rosenthal, G. (2011): Vom offenen Leitfadeninterview zum narrativen Interview. In: Rosenthal, G. (Hrsg.): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Juvent: Weinheim/ München, 139-173
- Rousseau, J.J. (1981): Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen. In: ders.: *Sozialphilosophische und politische Schriften*, 57-161, Winkler: München (zuerst 1754)
- Scherr, A. (2014): *Diskriminierung und soziale Ungleichheiten. Erfordernisse und Perspektiven einer ungleichheitsanalytischen Fundierung von Diskriminierungsforschung und Antidiskriminierungsstrategien*. Springer VS: Wiesbaden
- Schütz, F. (1971): Zur Methodologie der Sozialwissenschaften. In: Schütz, A. (Hrsg.). *Gesammelte Aufsätze, Bd.I*, Den Haag: Nijoff. 1-110
- Schütze, F. (1978): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Bielefeld, 2. Aufl. (MS)
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* 13: 283-293
- Siebold, S., Schneider, E., Busse, S., Sandring, S., Schippling, A. (Hrsg.) (2013): *Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs*. Springer VS: Wiesbaden
- Siouti, I. (2013): *Transnationale Biographien. Eine biographieanalytische Studie über Transmigrationsprozesse bei der Nachfolgeneration griechischer Arbeitsmigranten*. Transcript Verlag: Bielefeld
- Siouti, I. (2018): Migration und Biographie. In: Lutz, H., Schiebel, M., Tuidier, E. (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Springer VS: Wiesbaden, 223-231
- Solga, H., Powell, J., Berger, Peter A. (2009): Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: Solga, H., Powell, J., Berger, Peter A (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. Campus Verlag: Frankfurt am Main, 11-45
- Solga, H., Dombrowski, R. (2012): Soziale Ungleichheit im Schulerfolg. Forschungsstand, Handlungs- und Forschungsbedarfe. In: Kuhnhenne, M., Miethe I., Sünder, H., Venzke O. (Hrsg.): *(K)eine Bildung für alle - Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen*. Budrich: Opladen
- Statistik Austria (2017) Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund. URL: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html [07.12. 2017]
- Stošić, P. (2017): Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘. Reflexion einer (erziehungs-) wissenschaftlichen Differenzkategorie. In: Diehm, I., Kuhn, M., Machold, C. (Hrsg.): *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-) Disziplinären*. Springer VS: Wiesbaden, 81-99

- Stichweh, R., Windolf, P. (Hrsg.) (2009.): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Strasser, H., Dederichs A. M. (2000): Die Restrukturierung der Klassengesellschaft: Elemente einer zeitgenössischen Ungleichheitstheorie. In: Berliner Journal für Soziologie, Jg. 10, 79-98
- Strauss, A. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Fink: München
- Thomas, W, Znaniecki, F. (1958) The Polish Peasant in Europe and America. 2 Vol. Boston/ New York (orig. 1918-20), 48-59
- Treibl, A. (1990): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Juventa Verlag: Weinheim und München
- Walgenbach, K. (2012a): Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume. In: Scambor, E., Zimmer, F. (Hrsg.): Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medien an den Achsen der Ungleichheit. Bielefeld.
- Walgenbach, K. (2012): Intersektionalität – eine Einführung. URL: www.portal-intersektionalität.de [05.05.2017]
- Weber, M. (1922): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, besorgt von Johannes Winckelmann, Tübingen, 5., revidierte Auflage 1985 (19.-23. Tsd), S. 177-180 („Stände und Klassen“); 531-540 („Klassen, Stände, Parteien“)
- Weiß, A.; Koppetsch C. u.a. (2001): „Horizontale Disparitäten oder kulturelle Klassifikationen? Zur Integration von Ethnizität und Geschlecht in die Analyse sozialer Ungleichheiten.“ In: Weiß, A. , Koppetsch, C. u.a. (Hrsg.): Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit. Weinheim, 7-26.
- Walgenbach, K. (2012): Intersektionalität – eine Einführung. URL: www.portal-intersektionalität.de [05.05.2017]
- Windolf, P. (2009): Einleitung: Inklusion und soziale Ungleichheit. In: Stichweh, R., Windolf, P. (Hrsg.): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 11-28
- Yuval-Davis, N. (2009): Intersektionalität und feministische Politik. In: Feministische Studien 1/ 09, 51-66.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die „Anderen“ in „Ausländerpädagogik“ und „interkultureller Pädagogik...	19
Abbildung 2: Schichtmodell nach Geißler.....	29
Abbildung 3: „Der soziale Raum nach Bourdieu“.....	36

Anhang 1: Transkriptionsnotation

Anhang 2: Abstract

Transkriptionsnotation nach Dausien (2015)

Bei jedem Sprecher_innenwechsel wird eine neue Zeile begonnen, ansonsten wird der Text fortlaufend geschrieben (Flattersatz, s. Formatvorlage). Die beiden Sprecher_innen werden wie folgt markiert:

E	Erzähler_in
I	Interviewer_in
E: Ich will jetzt nicht sagen	Partiturschreibweise bei Überlappung von Redebeiträgen
I: Können Sie noch	
-	prosodische Zäsur („hörbares Komma“)
--	sehr kurze Pause
---	kurze Pause (ca. 1X2 sec)
(P/ sec.)	längere Pause bzw. Unterbrechung der Erzählung (mit Angabe der Dauer in Sekunden und ggf. der Entstehungsgründe)
.	Markierung einer fallenden Intonation (deutlich hörbarer „Punkt“ bzw. „Satzende“)
?	Frageintonation, Stimme geht deutlich fragend nach oben
GROSSBUCHSTABEN	besonders sorgfältige Artikulation eines Wortes oder Syntagmas (Gruppe von Wörtern bzw. sprachlichen Elementen)
<u>Unterstreichu</u>	empathische Betonung eines Wortes oder Syntagmas
(einfache Klammern)	Textteil, der semantisch noch dekodierbar, aber phonologisch nicht eindeutig transkribierbar ist
(...)	unverständlicher Textteil (bei längeren unverständlichen Passagen mit Angabe der Dauer in Sekunden)
Wortabbru_	Abbruch innerhalb einer Wortgrenze
äh (oder entsprechendes Phonem)	gefüllte Pause
=e	nicht-phonemische Dehnung am Wortende, vor allem bei „und“ (und=e)
„Du spinnst“ hat er gesagt	deutlich erkennbare direkte Rede wird durch Anführungszeichen markiert
((Doppelklammer))	Notierung nichtsprachlicher ((Geschirr klappert)) oder parasprachlicher ((Lachen)) Ereignisse
/ das war stark ((lachend))/	Notierung einer kommentierenden Passage, deren Dauer durch „/“ gekennzeichnet wird

Abstract

In dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, wie migrantisch positionierte Personen die biographische Phase des Primarbereichs im Hinblick auf soziale Ungleichstellungen erleben. Nach einer migrationswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den paradigmatischen Ansätzen der „Ausländerpädagogik“, der „Interkulturellen Pädagogik“ sowie der „Migrationspädagogik“, die als pädagogische Antworten auf migrationsgesellschaftliche Differenzen gesehen werden, erfolgt die Beschäftigung mit Theorien sozialer Ungleichheit, Stereotypisierung, Vorurteil und Diskriminierung. Anhand von erhobenen biographisch-narrativen Interviews findet die Rekonstruktion biographischer Erfahrungen im Schulsystem, welche nach dem Kodierparadigma nach Strauss (1998) im Rahmen der Grounded Theorie Methodologie analysiert wurden, statt. Auf Basis dieser biographischen Erzählungen wird exemplarisch aufgezeigt, welche institutionellen und pädagogischen Praktiken migrationsgesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse (re-)produzieren und wie Teilhabe und Ausgrenzung im Bildungssystem von den Subjekten biographisch erfahren bzw. bewältigt werden.