



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Und meine Lehrer meinten, ich wäre es nicht wert, weiterzumachen.“

Kinder und Jugendliche an der Schnittstelle von
Migration, Bildungserfolg und deutscher Sprache

verfasst von / submitted by

Belkis Kilic-Yilanci, BA

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

Wien, 2022 / Vienna, 2022

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

A 066814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim, M.A.

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Belkis Kilic-Yilanci, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit mit dem Titel „Und meine Lehrer meinten, ich wäre es nicht wert, weiterzumachen. Kinder und Jugendliche an der Schnittstelle von Migration, Bildungserfolg und deutscher Sprache“ selbständig verfasst und aus fremden Quellen übernommene Gedanken und Zitate als solche kenntlich gemacht habe.

Belkis Kilic-Yilanci

Danksagung

*Alhamdulillah!
Alles Lob und jeder Dank gebührt dem Einen, mit
dessen Namen ich alles beginne und ohne dessen Kraft
und Macht nichts möglich ist.*

Diese Masterarbeit ermöglicht mir nicht nur die Dokumentation meiner wissenschaftlichen Arbeit, sondern gibt mir auch die Gelegenheit, jenen Menschen einen Dank auszusprechen, die mich dabei erfolgreich unterstützt haben.

An erster Stelle möchte ich mich bei meiner Betreuerin Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Inci Dirim recht herzlich für ihre tatkräftige Unterstützung in jeder Phase meiner Masterarbeit bedanken. Genauso möchte ich mich bei meinen Interviewpartnern/innen für die gute Zusammenarbeit und Teilnahme an meiner Studie bedanken. Katja Schifferegger gilt mein Dank für das Korrekturlesen dieser Arbeit.

Besonderer Dank gilt meinem Ehemann und zugleich besten Freund Okan, der mich sowohl für mein Studium motiviert als auch während meiner akademischen Ausbildung stets Rat gebend begleitet hat. Danke dafür, dass du jederzeit mit Kaffee und Schoko-Muffins für mich da warst. Und nochmals Danke, dass du mir immer Mut gegeben hast, an mich selbst zu glauben. Ich bin überaus glücklich, dich an meiner Seite zu haben. İyi ki varsın, iyi ki benimlesin!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
1.1. Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage.....	8
1.2. Zielsetzung der Arbeit.....	9
1.3. Aufbau der Arbeit.....	9
2. Migrationsgesellschaft in Österreich	12
2.1. Definitionsversuche: Migrant/innen, Migrationsandere und Migrationsgesellschaft	12
2.2. ‚Migrant/innensprachen‘ und ‚Prestigesprachen‘	14
3. Das österreichische Bildungssystem.....	18
3.1. Bildungsbeteiligung von Migrant/innen im österreichischen Bildungssystem.....	21
4. Sprachenpolitische Lage in Österreich	23
5. Zusammenhang von Migrationshintergrund, Bildungserfolg und deutscher Sprache	26
5.1. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit.....	26
5.2. Familiärer Hintergrund	29
5.3. Institutionelle Diskriminierung	33
5.4. Das Linguizismus-Konzept	39
5.5. Zwei- und Mehrsprachigkeit als Ressource und Barriere.....	42
5.6. Bildungssprache.....	45
6. Methodische Herangehensweise	49
6.1. Das narrative Leitfadeninterview.....	49
6.2. Ablauf des Interviews.....	51
6.3. Aufbau und Inhalt des Leitfadens	52
6.4. Probeinterview.....	54
6.5. Reflexion meiner Rolle als Forscherin.....	55
6.6. Gütekriterien und ethische Überlegungen.....	58
7. Datenerhebung	62
7.1. Auswahl der Interviewpartner/innen.....	62
7.2. Kontaktaufnahme und Durchführung.....	63
8. Datenaufbereitung	65
8.1. Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsverfahren	66
8.2. Die Strukturierung als Analysetechnik.....	67
9. Datenauswertung	70

9.1.	<i>Auswertung und Analyse der Interviews.....</i>	70
9.2.	<i>Darstellung und Interpretation der Ergebnisse.....</i>	72
9.2.1.	Diskriminierung	73
9.2.1.1.	Natio-ethno-kulturelle Andere	73
9.2.1.2.	Institutionelle Diskriminierung	76
9.2.1.3.	Sprachliche Diskriminierung	80
9.2.1.4.	Ermutigung vs. Entmutigung.....	81
9.2.2.	Sprache	87
9.2.2.1.	Bildungssprache.....	87
9.2.2.2.	Mehrsprachigkeit als Ressource und Barriere.....	90
9.2.2.3.	Deutsch-Sprachprobleme	92
9.2.2.4.	Inner-außerschulische Sprachförderung.....	95
9.2.3.	Elternhaus	98
9.2.3.1.	Abwesend	98
9.2.3.2.	Unterstützend	107
9.3.	<i>Quantitative Analyse.....</i>	109
9.4.	<i>Zusammenfassung der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage</i>	111
9.5.	<i>Exkurs: „Das System gab eine Fehlermeldung aus, weil die Gastarbeiter nicht zurückgekehrt sind.“ 114</i>	
10.	Fazit und Ausblick	120
11.	Bibliographie.....	126
	<i>Abbildungsverzeichnis</i>	<i>133</i>
	<i>Tabellenverzeichnis.....</i>	<i>133</i>
12.	Anhang	134
12.1.	<i>Abstract</i>	<i>134</i>
12.2.	<i>Zusammensetzung und Beschreibung der Untersuchungsgruppe (Daten zum Zeitpunkt des Interviews) (Tabelle 2).....</i>	<i>135</i>
12.3.	<i>Das Kategoriensystem.....</i>	<i>137</i>
12.4.	<i>Die Interviewtranskriptionen</i>	<i>157</i>
12.4.1.	TN1	157
12.2.1.	TN2	163
12.2.2.	TN3	172
12.2.3.	TN4	175
12.2.4.	TN5	182
12.2.5.	TN6	191
12.2.6.	TN7	201
12.2.7.	TN8	207
12.2.8.	TN9	212
12.2.9.	TN10	215
12.2.10.	TN11.....	226
12.2.11.	TN12.....	231

1. Einleitung

In Österreich werden (migrationsbedingt) mehrsprachige Kinder im Alter von ungefähr sechs Jahren in die monolinguale Volksschule eingeschrieben. Die Schulleitung trifft die Entscheidung über die Schulreife des Kindes. Ein Kind wird als schulreif wahrgenommen, „wenn angenommen werden kann, dass es dem Unterricht in der ersten Schulstufe folgen kann, ohne körperlich oder geistig überfordert zu werden.“¹ Für Schulpflichtige, jedoch noch nicht schulreife Kinder ist der Besuch der Vorschulstufe vorgesehen. Bis dato ist der schulische Ablauf zur Einschreibung plausibel und nachvollziehbar.

Jedoch hat sich 2018/19 gesetzlich einiges verändert. Denn gegenwärtig wird der deutschen Sprache eine maßgebende Rolle bei der Schuleinschreibung zugesprochen. „Neben körperlichen und geistigen Anforderungen stellt seit dem Schuljahr 2018/19 auch die **Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch** ein Kriterium für das Vorliegen der Schulreife dar“ (BMBWF 2019, S.9, Hervorhebung im Original). Nunmehr werden laut Bildungsministerium Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bzw. mit mangelnden Deutschkenntnissen einem Sprachtest unterzogen, welcher den Sprachstand der Schüler/innen zu messen verspricht (vgl. ebd., S.10). Bei Vorhandensein einer bestimmten Anzahl von Schüler/innen, die beim Test ungenügend abgeschnitten haben, wird in der jeweiligen Schule eine Deutschförderklasse eingeführt. Diese Klasse wird von Schüler/innen, die den Sprachtest nicht bestanden haben, parallel zum Regelunterricht besucht. Somit treten sie mit ihren Mitschüler/innen in der Stammklasse, die der deutschen Sprache mächtig(er) sind, nur einige Stunden in soziale Interaktion.

Diese schulische Praxis weist darauf hin, dass die Beherrschung der deutschen Sprache mit der Chancengleichheit der Schüler/innen korreliert. Jedoch nicht nur die mangelhafte Kenntnis der deutschen Unterrichtssprache stellt einen wesentlichen Faktor dar, die den schulischen Kompetenzerwerb von Schüler/innen negativ beeinflussen kann, sondern auch der Migrationsstatus selbst (vgl. Oberwimmer et al. 2019, S.250). Der Nationale Bildungsbericht betont, dass die österreichische Schule das Ziel verfolgen sollte, „den Zusammenhang zwischen Schulleistungen bzw. Kompetenzerwerb und der familiären Herkunft sowie dem Geschlecht der Schüler/innen zu reduzieren und somit auch der Reproduktion von Ungleichheit entgegenzuwirken“ (ebd., S.248). Krumm hingegen bringt zum Ausdruck, dass die adäquate

¹ <https://www.bildungssystem.at/volksschule/volksschule> [zuletzt abgerufen am: 26.11.20]

Deutschförderung zwar eine Voraussetzung für den schulischen Erfolg darstelle, jedoch „weder soziale Ungleichheiten noch die Diskriminierung anderssprachiger Menschen beseitigen“ kann (Krumm 2009, S.4).

Daraus folgernd stellt sich die Frage, ob Schüler/innen mit Migrationsstatus und mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache Deutsch doppelt benachteiligt sind und welche Rolle die beiden Faktoren Migrationshintergrund und deutsche Sprache für ihren Bildungserfolg spielen. An dieser Stelle soll zum Ausdruck gebracht werden, dass zur näheren Beschreibung der schulischen Lage der Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Österreich auch die Literatur, Studien und Forschungsergebnisse aus Deutschland herangezogen werden, da das Thema Migration in Deutschland eine genauso erhebliche Rolle im bildungspolitischen Diskurs spielt wie in Österreich.

1.1. Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Der entscheidende Grund, weshalb ich mich im Rahmen meiner Masterarbeit diesem Thema widmen möchte, ist die Tatsache, dass heutzutage eine hohe Anzahl von Migrant/innenkinder Hochschulabsolvent/innen und erfolgreiche Berufseinsteiger/innen sind und dass dieser Realität keine Aufmerksamkeit geschenkt wird, wenn von Migration und Integration in Österreich die Rede ist. Ganz im Gegenteil wird weiterhin vor allem über die Defizite und Probleme, die mit Menschen mit Migrationshintergrund in irgendeiner Weise in einen Zusammenhang gestellt werden, im öffentlichen Raum diskutiert. Auch in politischen Diskursen wird immer wieder zum Ausdruck gebracht, dass Migrant/innen sich weigern (würden), sich in die Gesellschaft zu integrieren und die Sprache der Aufnahmegesellschaft zu erlernen. So heißt es in der Theorie, dass Bildung bzw. Sprache der Schlüssel zur Integration sind (vgl. Plutzar 2010). In der Praxis jedoch sieht es deutlich anders aus. Auch wenn die Sprache der Aufnahmegesellschaft von den Migrant/innenkindern beherrscht wird, können diesmal der Migrationshintergrund sowie die Herkunftssprache(n) der jeweiligen Personen eine Hürde für ihren Bildungserfolg und ihre gesellschaftliche Partizipation darstellen (vgl. Oberwimmer et al. 2019, S.251f.).

Wie hier bereits ersichtlich wird, sind die Erfahrungen der jeweiligen Personen, die im Zuge ihrer Bildungslaufbahn gesammelt werden, sehr individuell. Auf diese Erfahrungen setzt die vorliegende Arbeit ihren Fokus. Demzufolge lautet die Forschungsfrage meiner Masterarbeit folgendermaßen:

Welche subjektiven Erfahrungen werden im Zusammenhang mit Migration und Bildungserfolg gemacht und welche Rolle nimmt die deutsche Sprache darin ein?

1.2. Zielsetzung der Arbeit

Das Ziel des vorliegenden Forschungsvorhabens liegt darin, herauszuarbeiten, welche subjektiven Erfahrungen von Menschen mit einer Migrationsgeschichte an der Schnittstelle Migration, deutscher Sprache und Schulerfolg gemacht werden. Im theoretischen Teil werden mithilfe bereits vorhandener Literatur und Studien jene Faktoren auf individueller sowie institutioneller Ebene identifiziert und vorgestellt, die einen Bildungserfolg – vor allem von Migrant/innenkindern – begünstigen oder behindern können. Der empirische Teil der Arbeit nutzt die qualitative Methode des narrativen Leitfadeninterviews. Dabei wurden zwölf Personen mit Migrationshintergrund und nicht-deutscher Herkunftssprache zu ihrer Bildungskarriere interviewt, wobei der wesentliche Fokus daraufgelegt wurde, ihre Beziehung zu bzw. ihren Umgang mit der deutschen Sprache zu verstehen.

1.3. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit besteht aus einem theoretischen, methodischen und empirischen Teil. Zuallererst sollen in *Teil I* die theoretischen Grundlagen zum jeweiligen Schwerpunkt erläutert werden. Dazu gehört die Beschreibung der Migrationsgesellschaft in Österreich (*Kapitel 2*), wobei auch die Begriffe Migration, Migrationsandere und Migrationsgesellschaft einem Definitionsversuch unterzogen werden. Um die Bildungsbeteiligung von Migrant/innen im österreichischen Bildungssystem näher beleuchten zu können, ist es notwendig, den Aufbau des österreichischen Bildungssystems im *Kapitel 3* wiederzugeben. Das darauffolgende *vierte Kapitel* befasst sich mit der österreichischen Sprachenpolitik, untersucht dabei den Stellenwert der deutschen Sprache und geht schließlich auch auf die Migrant/innen- und Minderheitensprachen ein. Im *Kapitel 5* wird der Zusammenhang von Migrationshintergrund, Bildungserfolg und deutscher Sprache dargelegt. In den Unterkapiteln werden die Faktoren natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, Bildungssprache, Linguizismus-Konzept, institutionelle

Diskriminierung sowie der familiäre Hintergrund behandelt. Daran schließen die methodischen Grundlagen in *Teil 2* an. Das *Kapitel 6* beschreibt die Forschungsmethode dieser Arbeit sowie auch den Ablauf der Interviews. Den *dritten Teil* bildet die empirische Forschung. Kriterien zur Auswahl der Interviewpartner/innen sowie die Durchführung der Interviews werden in *Kapitel 7* dargestellt. Die Auswertungsmethode steht im Mittelpunkt von *Kapitel 8*, gefolgt von der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse in *Kapitel 9*. Daran schließt das Fazit und der Ausblick in *Kapitel 10* an. In *Kapitel 11* befindet sich das Literaturverzeichnis und der Abstract sowie die Interviewtranskriptionen in *Kapitel 12* schließen die Arbeit ab.

I. Theoretische Grundlagen

2. Migrationsgesellschaft in Österreich

Laut Statista (2020) steigt der Anteil an Migrant/innen² in Österreich rasant an. Bereits im Jahr 2019 betrug die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund ungefähr 2,1 Millionen (23,7%), was somit den bisherigen Höchststand in Österreich darstellt. Noch vor zehn Jahren lag der Prozentsatz derselben Bevölkerungsgruppe bei 17,7% (vgl. Statista 2020)³. In Bezug auf den Migrationsanteil sind regionale Unterschiede zu erkennen. Während die Hauptstadt Wien den höchsten Anteil trägt, sind im Gegensatz dazu im Burgenland Menschen mit einer Migrationsgeschichte deutlich seltener sesshaft (vgl. ebd.).

Migration ist unvermeidbar und bestimmt das gesellschaftliche Leben in Österreich grundlegend. Denn unterschiedliche Sprachen, Lebensstile, Bräuche, Erfahrungen und Perspektiven von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund kommen zusammen und konstruieren somit das soziale Zusammenleben der Einwohner/innen Österreichs – sowohl in positiver als auch in negativer Hinsicht.

Jedoch soll an dieser Stelle die Frage aufgeworfen werden, wer die *Migrant/innen* und *Migrationsanderen* sind und wie der Begriff der *Migrationsgesellschaft* zu verstehen ist.

2.1. Definitionsversuche: Migrant/innen, Migrationsandere und Migrationsgesellschaft

Der Begriff *Migrant/in* wird oft auch mit dem Begriff der *Generation* in Zusammenhang gebracht, da diese Personen im Hinblick auf die familiären und migrationsbedingten Faktoren in die erste, zweite und dritte Generation kategorisiert werden (können). Das heißt, als Migrant/innen erster Zuwanderungsgeneration werden jene bezeichnet, die selbst im Ausland geboren und später nach Österreich eingewandert sind. Die in Österreich geborenen Kinder von Zuwanderer/innen werden als Migrant/innen zweiter Generation bezeichnet (vgl. Oberwimmer et al. 2019, S.32; Statistik Austria 2021, S.22). Laut Statistik Austria bilden knapp drei Viertel (73,9%) der Bevölkerung mit Migrationshintergrund die erste Zuwanderungsgeneration, während ein Viertel (26,1%) die Nachkommen der Eltern mit ausländischem Geburtsort darstellen (vgl. Statistik Austria 2021, S.22).

² Statista definiert den Begriff *Migrant/in* als „Personen, die entweder selbst oder aber deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden“ und setzt sie dem Begriff *Ausländer* gegenüber, worunter „Personen mit Hauptwohnsitz in Österreich“ verstanden werden, die jedoch keine österreichische Staatsbürgerschaft haben.

³ <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/294028/umfrage/bevoelkerungsanteil-mit-migrationshintergrund-in-oesterreich/> [zuletzt abgerufen am: 26.11.20]

Diejenigen Personen, deren Großeltern bereits in Österreich gelebt haben, bilden die dritte Generation von Migrant/innen (vgl. Fick et al. 2014, S.2). Auch wenn die im Inland geborenen Kinder von Zuwanderer/innen keine eigenen Migrationserfahrungen haben – das heißt, nie ein- oder ausgewandert sind –, werden sie dennoch als Migrant/innen gesehen und daraus folgernd noch lange nicht als *Österreicher/innen* wahrgenommen. Denn laut Ivanova (2017) spielen dabei andere Faktoren eine viel gewichtigere Rolle: „Staatsbürgerschaft und Geburtsort der Eltern, Großeltern und Urgroßeltern, die Familiensprache, die Erstsprache der Eltern und andere Kriterien dienen dabei zur Identifikation“ (ebd., S.55). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Migrationskinder dritter Generation noch eine gewisse Zeit lang den Migrationsstatus nicht abgeben werden können, obwohl sie in Österreich geboren sind, die Staatsbürgerschaft erhalten haben und sich in der Landessprache Deutsch problemlos orientieren können. Das Migrationsetikett wird diese und weitere Generationen auch weiterhin begleiten.

Der Begriff *Migrant/in* ist ein im Alltagsdiskurs stark vertretener Begriff, während in der Migrationspädagogik eine etwas andere Terminologie verwendet wird. Mecheril (2010) präferiert dementsprechend den Begriff *Migrationsandere*, welcher auf den ersten Blick pauschalisierend wirkt. Ihm zufolge dient der Begriff „als Werkzeug der Konzentration, Typisierung und Stilisierung, das auf Kontexte, Strukturen und Prozesse der Herstellung der *in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltenden Personen* verweist“ (Mecheril 2010, S.17; Hervorhebung im Original). Weiters deutet er darauf hin, dass der Ausdruck *der Andere* von dem Begriff *des Anderen* zu unterscheiden sind, da mit dem letzteren die natio-ethno-kulturelle Verschiedenheit in der Migrationsgesellschaft gemeint ist (vgl. Mecheril 2010, S.16). Dies unterstreicht er wie folgt: „Insofern ist die migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit durch allgemeine natio-ethno-kulturelle Differenzverhältnisse gekennzeichnet, in der die unterschiedlichen, sich selbst imaginierenden und sich wechselseitig konstruierenden Gruppen füreinander ‚Andere‘ sind“ (ebd., S.16f.). Dieses Zitat hebt die anfangs zurecht gehaltene Pauschalisierung des Begriffes auf, indem es verdeutlicht, dass sich die einzelnen Gruppen in der Gesellschaft gegenseitig vervollständigen und durchmischen und es somit zu „Mehrfachzugehörigkeiten“ kommen kann, obwohl sich die Gruppen gegenseitig für *die Anderen* halten (vgl. ebd., S.16).

Ein weiterer wichtiger Begriff in diesem Diskurs ist jener der mehrmals erwähnten *Migrationsgesellschaft*. Ganz allgemein betrachtet kann unter dem Begriff eine von Migration bestimmte und beeinflusste Gesellschaft verstanden werden. Ist er somit gleichzusetzen mit den

Begriffen *Einwanderungs-* und *Zuwanderungsgesellschaft*, da Immigration und Emigration weitere Migrationstypen bezeichnen? Diese Frage wird von Mecheril (2010) in klarer Weise verneint, da durch die Gleichsetzung jener Begriffe das Migrationsphänomen jeweils entweder nur die Einwanderung oder Auswanderung umfassen kann (vgl. ebd., S.11). Durch die Verwendung des Migrationsbegriffes, welcher im Gegensatz zu den beiden anderen Begriffen viel allgemeiner zu sein scheint, können zahlreiche Phänomene der Gesellschaft umspannt und wahrgenommen werden. Was heißt nun der Begriff *Migrationsgesellschaft* und womit hat er zu tun? Auf diese Frage geht Mecheril ein und beantwortet sie in folgender Weise: „Der Ausdruck ‚Migration‘ erfasst eine Vielzahl von Phänomenen, die für eine Gesellschaft charakteristisch sind, in der Aus- und Einwanderung, das Entstehen von Zwischenwelten oder ‚Fremdheit‘ erfindende Diskurse von großer Bedeutung sind“ (ebd., S.11). Darüber hinaus setzt sich der Begriff mit hybriden Identitäten, Rassismusstrukturen und Sprach- und Kulturmischungen auseinander, die in den sogenannten Migrationsgesellschaften zustande kommen (können) (vgl. ebd.).

Nicht zu übersehen ist an dieser Stelle die Bedeutung der Sprachen von Migrant/innen in der österreichischen Gesellschaft. Welche Bedeutung wird diesen beigemessen und wie werden sie vom öffentlichen und sprachpolitischen Diskurs wahrgenommen? Auf diese Fragen wird im folgenden Kapitel eingegangen.

2.2. ‚Migrant/innensprachen‘ und ‚Prestigesprachen‘

Die Monolinguale Schule ist ein Ort, an dem die Unterscheidung zwischen legitimen und illegitimen Sprachen hergestellt wird.
(Dirim/Mecheril 2010b, S.108)

Während das Migrationsphänomen in Europa meist aus der Negativperspektive betrachtet und die Migrant/innen als „störend, bedrohend und fremd“ (Mecheril 2010, S.8) wahrgenommen werden, stellt sich die Frage, wie auf die sogenannten *Migrant/innensprachen* reagiert wird.

Die österreichische Gesellschaft ist kaum mehr einsprachig denkbar. Die Mehrsprachigkeit stellt mittlerweile einen Normalfall dar, obwohl das österreichische Bildungssystem weiterhin hartnäckig an seinem monolingualen Habitus festhält und die Schule als eine „Institution sprachlicher Homogenisierung“ fungiert (Dirim/Mecheril 2010b, S.106; vgl. Herzog-Punzenberger 2013, S.135). Diesbezüglich schreiben Dirim und Füllekruss (2020), dass zwei-

und mehrsprachige Kinder, die der deutschen Sprache nicht mächtig sind, aufgrund des monolingual deutschsprachigen Schulsystems vor einer doppelten Herausforderung stehen. Einerseits müssen sie die deutsche Sprache anzueignen versuchen, während sie zugleich an weiteren deutschsprachigen Unterrichtsfächern teilnehmen müssen. Dabei werden ihren „mitgebrachten“ Sprachen keine Beachtung geschenkt sowie keinen Nutzen aus diesen gezogen (vgl. Dirim/Füllekruss 2020, S.68f.). Ironischerweise wird Mehrsprachigkeit dennoch als ein klares Bildungsziel betrachtet. „Der Bedeutung des Fremdsprachenlernens und der Förderung der vorhandenen Mehrsprachigkeit wird durch die Berücksichtigung des Sprachlernens in der Grundschule und einem breiten Sprachlernangebot in der Sekundarstufe Rechnung getragen“, so das Bildungsministerium.⁴

Die Sprachen tragen abhängig von ihrem Platz auf der Prestigeskala eine gesellschaftliche Bedeutung. „Je nach Prestige der gesprochenen Sprachen wird Mehrsprachigkeit fallweise mit Defiziten und Problemen verbunden oder anderenfalls mit Vorteilen und Weltbürgertum“, so Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher (2009, S.173). Während somit die *Eliten- bzw. Prestigesprachen* wie beispielsweise Englisch und Französisch als obligatorische Schulfächer angeboten werden, werden die natürliche Mehrsprachigkeit bzw. die Sprachen der Migrant/innen als ein Hindernis für das Erlernen der deutschen Sprache betrachtet (vgl. Wagner/Riehl 2013, S.1). Darüber hinaus können diese Sprachen mit „Abgrenzung, Abwertung, Ausschluss, negativer Stereotypisierung, Entweder-oder-Denken und Polarisierung verknüpft sein“ (Herzog-Punzenberger 2016b, S.4).

Hierbei bedarf es einer klaren Unterscheidung zwischen den Begriffen *Minderheiten-* und *Migrant/innensprachen*. Während *Minderheitensprachen* die gesetzlich anerkannten sechs Sprachen der jeweiligen Volksgruppen in Österreich bezeichnen (vgl. LEPP 2008, S.23), werden unter *Migrant/innensprachen* Sprachen von Zuwanderer/innen verstanden, die in Österreich offiziell nicht anerkannt sind (vgl. De Cillia/Dorostkar 2013, S.148). Als Beispiele für Migrant/innensprachen werden laut Statistik Austria (2019) Türkisch, Arabisch, BKS, Persisch und Tschetschenisch genannt, da diese Migrant/innengruppen am häufigsten in Österreich vertreten sind (vgl. Statistik Austria 2019, S.47).

Die Sprachenpolitik Österreichs geht in Bezug auf die Sprachenförderung und Mehrsprachigkeit durchaus selektiv vor. Während „geschichtlich gewachsene Regional- oder

⁴ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html> [zuletzt abgerufen am: 26.11.20]

Minderheitensprachen als gemeinsames europäisches Erbe zu schützen und den kulturellen Reichtum Europas zu fördern“ (LEPP 2008, S.25) sind, wird Migrant/innensprachen keine Aufmerksamkeit geschenkt. Diese Tatsache kann dem ersten Teil des ersten Artikels der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen entnommen werden. In jenem Artikelteil erfolgt die Definition des Ausdrucks „Regional- oder Minderheitensprachen“, zu welches Folgendes hinzugefügt worden ist: „it does not include either dialects of the official language(s) of the State or the languages of migrants.“⁵

An dieser Stelle muss gefragt werden, nach welchen Kriterien Sprachen als lernwürdig wahrgenommen und einer Prestigeskala zugeordnet werden. Wieso ist die gesellschaftliche Akzeptanz von Englisch und Französisch höher als die der Migrant/innensprachen Polnisch und Türkisch? Wie formen sich die individuellen Spracheinstellungen? Nelde (2004, S.64) versucht Antworten auf diese Fragen zu liefern, indem sie die Sprache als ein „Sekundärsymbol für zugrunde liegende Konfliktursachen sozioökonomischer, politischer, religiöser oder historischer Art“ betrachtet.

Das heißt, dass wir Sprachen nicht losgelöst von sozioökonomischen, politischen, historischen und religiösen Hintergründen bewerten, sondern mit einer Sprache meist auch bestimmte Assoziationen über ihre Sprechergruppe verbinden. Je nachdem, ob diese Assoziationen negativ oder positiv sind, wirkt sich das auch auf unsere Bewertung dieser Sprache aus. Diese Bewertung wiederum beeinflusst unsere Einschätzung davon, ob diese Sprache im deutschen ⁶ Bildungssystem gefördert werden sollte. (Wagner/Riehl 2013, S.2)

Das Zitat weist darauf hin, dass eine positive oder negative Bewertung einer Sprache in erster Linie von subjektiven Spracheinstellungen des/der Einzelnen abhängt und dass nach der jeweiligen bewussten oder unbewussten Bewertung Sprachen wahrgenommen und einer sogenannten *Prestigeskala* unterworfen werden. Demzufolge könnte an dieser Stelle eine tiefgründige Reflexion infrage kommen – sowohl durch die österreichische Sprachenpolitik, das Bildungssystem, Lehrkräfte, Eltern, aber auch durch die Schüler/innen selbst. Diese Reflexion soll nämlich den Zweck verfolgen, die eigene Wahrnehmung von Sprachen des Gegenübers zu durchleuchten und die eigenen „zugrunde liegende Konfliktursachen“ zu identifizieren – und wenn nötig, das eigene Verständnis von Prestigesprachen und nicht lernenswerten Sprachen zu verändern.

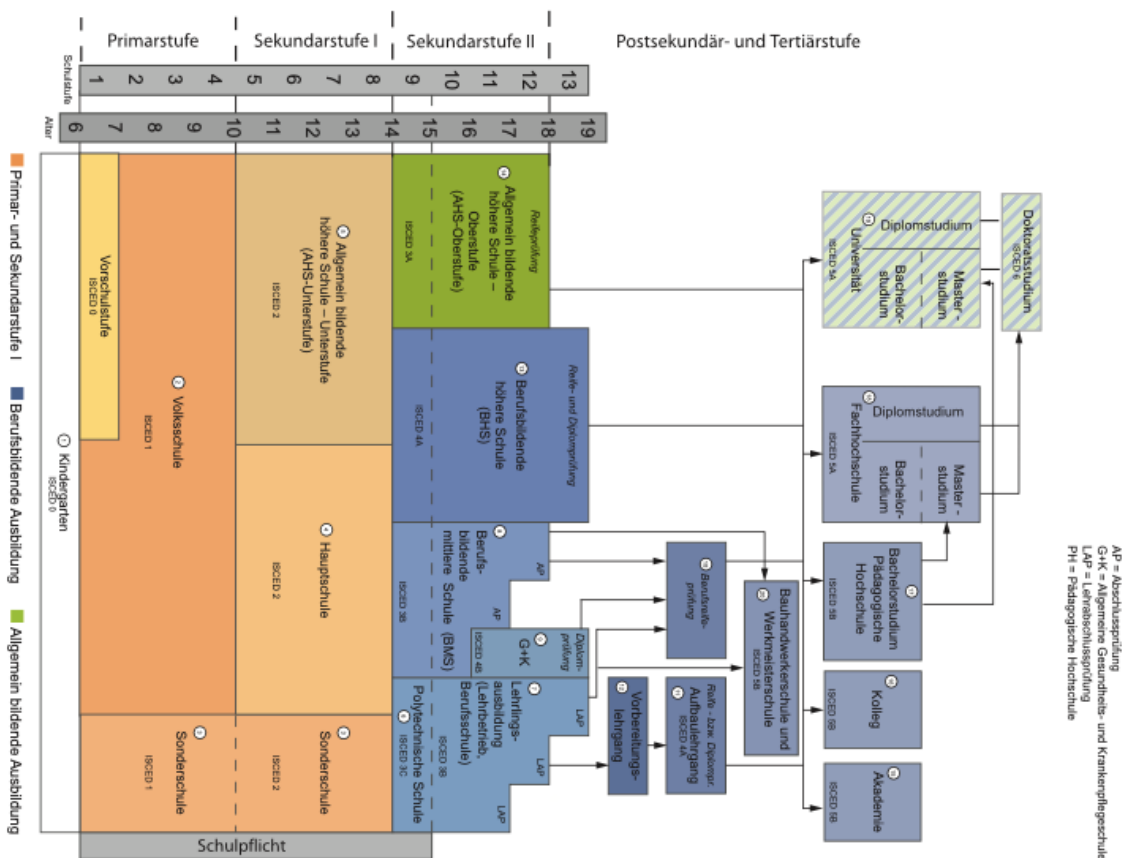
⁵ <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/0900001680695175>
[zuletzt abgerufen am: 26.11.20]

⁶ sowie auch im österreichischen Bildungssystem

Bevor der Zusammenhang von Migrationshintergrund, Bildungserfolg und deutscher Sprache erläutert wird, ist es zuerst notwendig, sich das österreichische Bildungssystem anzusehen, um eine Verständnisgrundlage zu haben. Denn im Kapitel 3.1. wird kurz darauf eingegangen, inwiefern sich Migrant/innen am Bildungssystem beteiligen und an welchen Schulen sie über- bzw. unterrepräsentiert sind.

3. Das österreichische Bildungssystem

Das österreichische Schulsystem zeichnet sich auf den ersten Blick durch sein breites Angebot an Ausbildungswegen aus, die sich den verschiedenen Bedürfnissen der Schüler/innen anzupassen versuchen. Die Anmeldung eines Kindes im Kindergarten geschieht auf freiwilliger Basis der Erziehungsberechtigten, da der Kindergarten nicht als ein Bestandteil des Schulsystems anerkannt wird (vgl. ibw 2019, S.2). Dennoch besteht für Kinder, „die bis zum 31. August fünf Jahre alt geworden sind, von September bis Juni (mit Ausnahme der Schulferien) der verpflichtende halbtägige Kindergartenbesuch“.⁷ Mit ungefähr sechs Jahren beginnt die Schulpflicht in Österreich und umfasst insgesamt neun Jahre. Auch danach sind die Jugendlichen bis zu ihrem 18. Lebensjahr dazu verpflichtet, an Aus- und Weiterbildungsprogrammen teilzunehmen. Somit tragen die Erfüllung allgemeiner Schulpflicht sowie die Ausbildungspflicht dazu bei, Jugendliche mit unterschiedlichen Grundvoraussetzungen gleiche Chancen zu ermöglichen und sie arbeitsmarktfähig zu machen (vgl. ebd.).



⁷ https://www.oesterreich.gv.at/themen/familie_und_partnerschaft/kinderbetreuung/2/Seite.370130.html [zuletzt abgerufen am: 25.11.20]

Wie der Abb. 1 zu entnehmen ist, stellt der Besuch der vierjährigen Volksschule die erste Stufe der Bildungssystemabfolge dar. In der Volksschule wird angestrebt, „allen Schülern und Schülerinnen eine umfassende Allgemeinbildung [zu vermitteln] mit dem Ziel, deren soziale, emotionale, intellektuelle und körperliche Fähigkeiten zu fördern“ (ibw 2019, S.2). Bei der Einschreibung wird über die Schulreife des Kindes durch die Schulleitung eine Entscheidung getroffen, wobei ein Kind als schulreif zu bezeichnen ist, wenn es dem Unterricht ohne psychische und physische Überforderung folgen kann (vgl. BMBWF 2019, S.9). Jedoch, wie bereits in der Einleitung erwähnt, wurde 2018/19 durch das Bildungsministerium dem Schulreifekriterium ein weiterer, wichtiger Aspekt hinzugefügt, und zwar die „Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch“ (ebd.). Somit landen Schüler/innen mit ungenügenden oder mangelhaften Deutschkenntnissen in Deutschförderklassen oder -kursen, die parallel zu den Regelklassen geführt werden (vgl. Herzog-Punzenberger 2017, S.3).

Schüler/innen, denen defizitäre Deutschkenntnisse attestiert werden, können bis zu zwei Jahre in der Deutschförderklasse unterrichtet werden und erhalten anschließend den ordentlichen Status. Falls sonderpädagogischer Förderbedarf für ein Kind bestehen sollte, wird es einer Sonderschule oder einer integrativ geführten Volksschulklasse zugewiesen, wo es durch sonderpädagogisch geschultes Personal und mit entsprechenden Konzepten unterrichtet wird (vgl. ibw 2019, S.2). Es soll an dieser Stelle auch betont werden, dass die Sonderschule neben der Primarstufe auch die Sekundarstufe I umspannen kann. Das heißt, ein Kind kann auch während seines Besuches der Neuen Mittelschule aufgrund etwaiger Lernschwierigkeiten bzw. einer Lernstörungsdiagnose der Sonderschule zugewiesen werden.

Wie bereits im obigen Abschnitt erwähnt, schließt die Sekundarstufe I an die Primarstufe an, wobei nun eine weitere Differenzierung im System zustande kommt. Denn die Schüler/innen stehen nach dem positiven Abschluss der Volksschule vor der *Wahl*⁹ zwischen den Schultypen *Neue Mittelschule* (NMS) oder der Unterstufe der *allgemeinbildenden höheren Schule* (AHS Unterstufe) – oder bleiben weiterhin an der Sonderschule bis zur achten Schulstufe. Beide Schultypen bestehen aus vier Schulstufen und verfolgen dennoch zum Teil verschiedene Ziele. „Die **NMS** (Hervorhebung im Original) hat die Aufgabe, Schülern und Schülerinnen (10 bis 14

⁸ Quelle: ibw 2019, S.1

⁹ Inwiefern es sich hierbei um eine Wahl handelt, wird im Kapitel 5.2. näher erläutert.

Jahre) je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit für den Übertritt in weiterführende Schulen oder in die duale Berufsbildung zu befähigen und auf das Berufsleben vorzubereiten“ (ibw 2019, S.2). Demgegenüber strebt die AHS Unterstufe nach einer Vermittlung einer vertiefenden Allgemeinbildung (vgl. ebd.). Schüler/innen einer AHS Unterstufe dürfen und sollen sich darüber hinaus entscheiden, welchen gymnasialen Schwerpunkt sie haben möchten. Dabei stehen das Gymnasium (mit humanistischen, sprachlichen und geisteswissenschaftlichen Bildungsinhalten), das Realgymnasium (naturwissenschaftliche und mathematische Bildungsinhalte) oder das Wirtschaftskundliche Realgymnasium zur Auswahl (vgl. ibw 2019, S.2; OeAD 2020)¹⁰.

Der AHS Unterstufe kann entweder die AHS Oberstufe folgen oder aber auch eine berufsbildende höhere (BHS) oder mittlere Schule (BMS) auf der Sekundarstufe II. Während die BHS mit einer Dauer von fünf Jahren mit der Reife- und Diplomprüfung abschließt, dauert die BMS je nach seiner Form ein bis vier Jahre, berechtigt jedoch nicht zum Übertritt in die Tertiärstufe. Erst der Besuch eines Aufbaulehrgangs oder das Ablegen der Berufsreife- oder Studienberechtigungsprüfung bieten die Möglichkeit, die Hochschulreife zu erlangen und somit postsekundäre und tertiäre Einrichtungen zu besuchen (vgl. ibw 2019, S.2f.).

Die Oberstufe der AHS dauert genauso wie die Unterstufe vier Jahre und endet mit der Absolvierung der Reifeprüfung (Matura), womit der Zugang zu einer allgemeinen Hochschule gestattet wird (vgl. ibw 2019, S.3). Zur Beendigung der neunjährigen Schulpflicht können sich die Jugendlichen genauso für den Besuch einer einjährigen (bzw. auf freiwilliger Basis zweijährigen) Polytechnischen Schule entscheiden, nach welchem sie entweder eine Lehrlingsausbildung, eine BMS/BHS oder AHS Oberstufe absolvieren können, die sie mindestens bis zu ihrem 18. Lebensjahr besuchen müssen (vgl. ebd.).

Schlussendlich umfasst das österreichische Bildungssystem auch den Postsekundär- und Tertiärbereich, zu welchem die Universitäten (mit Bachelor-, Master-, Doktorats- und PhD-Studien), Fachhochschulen (FH), Pädagogische Hochschulen (PH), Kollegs und weitere Weiterbildungseinrichtungen zählen (vgl. ibw 2019, S.1). Neben der Matura kann auch mit dem Vorweis einer Studienberechtigungsprüfung der Hochschulzugang erlangt werden (vgl. ebd., S.3). Abschließend soll betont werden, dass Österreich ein breites Angebot an

¹⁰ <https://www.bildungssystem.at/schule-unterstufe/allgemein-bildende-hoehere-schule-unterstufe>
[zuletzt aufgegriffen am: 26.11.20]

Weiterbildungsmöglichkeiten zum lebenslangen Lernen anbietet (vgl. ebd.). Es soll auch nicht unerwähnt bleiben, dass in Österreich jederzeit Bildungsabschlüsse nachgeholt werden können. Dies zeigt insofern, wie vielfältig die Aus- und Weiterbildungslandschaft in Österreich geprägt ist.

3.1. Bildungsbeteiligung von Migrant/innen im österreichischen Bildungssystem

Die Daten aus dem statistischen Jahrbuch legen dar, dass im Jahr 2020 über zwei Millionen Menschen in Österreich einen Migrationshintergrund haben (vgl. Statistik Austria 2021, S.22) und dass der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund in den vergangenen zehn Jahren um 5,9% gestiegen ist (vgl. ebd., S.107). Durch dieses Bevölkerungswachstum vor allem durch Zuwanderung aus südöstlichen EU-Ländern steigt auch die Bildungsnachfrage im gesamten österreichischen Schulwesen (vgl. NBB 2018, S.26). In diesem Zeitverlauf zeigt sich auch der steigende Anteil an nicht-deutscher Alltagssprache unter der Schüler/innenschaft sowie auch die zunehmende Heterogenität der Sprachen in der Schule. Im Schuljahr 2019/20 betrug der Anteil der Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache in elementaren Bildungseinrichtungen 31,6%, wobei Türkisch (5,7%) und BKS (5,5%) die häufigsten Erstsprachen nach Deutsch (72,6%) waren (vgl. Statistik Austria 2021, S.47).

Überdies wird im statistischen Jahrbuch zur Sprache gebracht, dass die Bildungsbeteiligung sowie der Bildungsgrad von Personen mit Migrationshintergrund in Österreich permanent steigen. „Hinzu kommt, dass sich das Bildungsverhalten und -profil der zweiten Generation an das der Aufnahmegesellschaft anpasst, obschon die Bildungsvererbung unter Zugewanderten etwas ausgeprägter ist als in der Stammbevölkerung“, so Statistik Austria (2021, S.44). Darüber hinaus wird dargelegt, dass sich in Österreich lebende Migrant/innenkinder häufig im untersten und im obersten Bildungssegment befinden, aber im mittleren Bildungsbereich schwach vertreten sind (vgl. ebd.). Das heißt, dass beide Extreme der Bildungsgrade bei den Menschen mit Migrationshintergrund stark ausgeprägt sind. Um genauer zu sein beträgt die Anzahl der Schüler/innen mit Migrationshintergrund mit einem Pflichtschulabschluss 24,8%, im Vergleich zu jenen ohne Migrationshintergrund (9,3%). Zudem haben 23% der 25-64-Jährigen mit Migrationshintergrund einen Hochschulabschluss, wobei die Akademiker/innenquote mit 19,7% bei der Stammbevölkerung niedriger ist (vgl. Abbildung 2, Statistik Austria 2021, S.52).

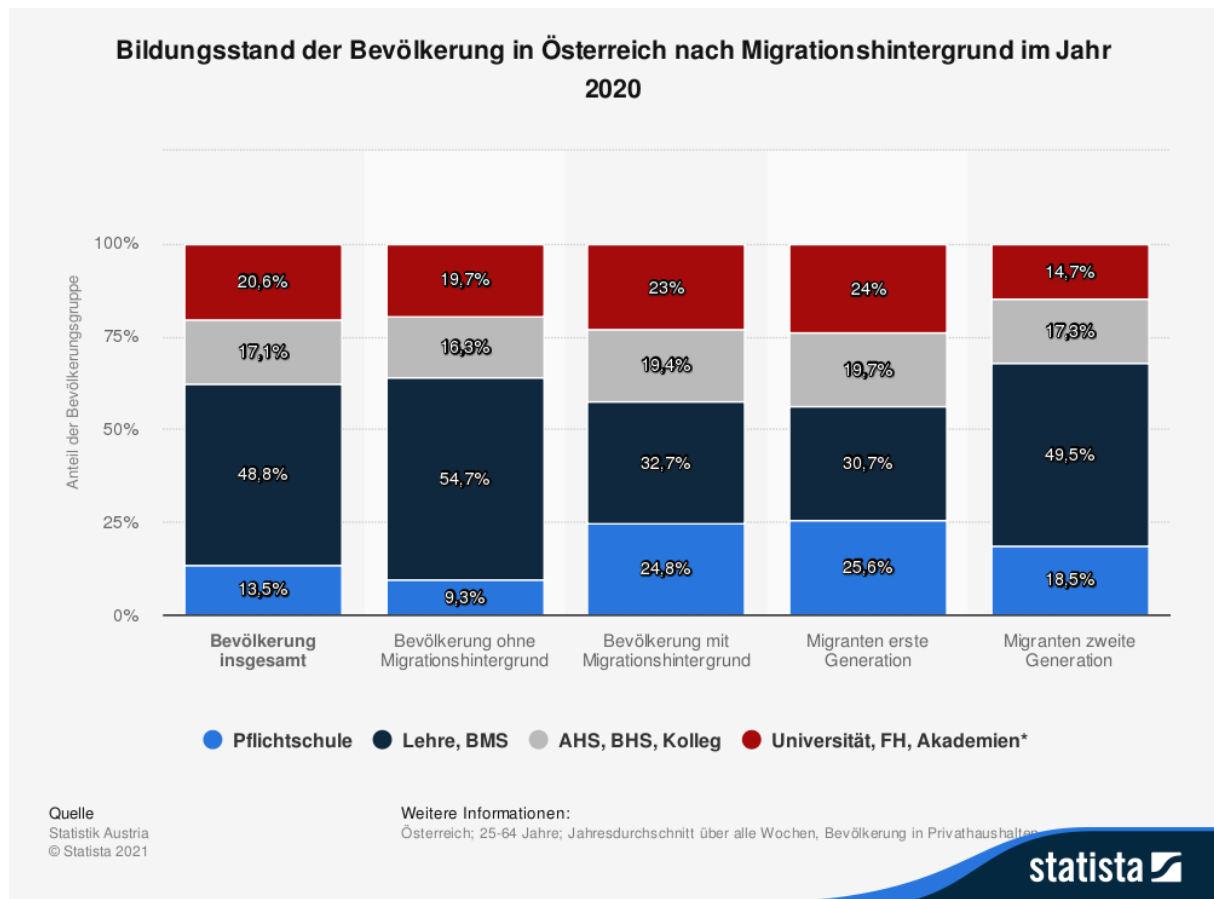


Abbildung 2: Bildungsstand der Bevölkerung in Österreich nach Migrationshintergrund im Jahr 2020

Außerdem ist der Abbildung 2 zu entnehmen, dass sich der Bildungsstand der zweiten Generation der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund im Laufe der Zeit annähert (vgl. Statistik Austria 2021, S.52).

Nachdem das Bildungssystem in seinen Einzelheiten beschrieben worden ist, soll nun im folgenden Kapitel der Blick darauf gerichtet werden, welchen Stellenwert die deutsche Sprache in der Sprachenpolitik Österreichs einnimmt und welche Erwartungen und Anforderungen sich diesbezüglich vor allem an Menschen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ergeben.

4. Sprachenpolitische Lage in Österreich

Die Staatssprache Österreichs ist Deutsch, welches dem Artikel 8 der Bundesverfassung zu entnehmen ist: „Die deutsche Sprache ist, unbeschadet der den sprachlichen Minderheiten bundesgesetzlich eingeräumten Rechte, die Staatssprache der Republik.“¹¹ Darüber hinaus haben zahlreiche Minderheitensprachen einen besonderen Status in der österreichischen Bundesverfassung. Aus demselben Artikel ist herauszulesen, welchen Stellenwert diese Minderheitensprachen in Österreich haben, und zwar:

Die Republik (Bund, Länder und Gemeinden) bekennt sich zu ihrer gewachsenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt, die in den autochthonen Volksgruppen zum Ausdruck kommt. Sprache und Kultur, Bestand und Erhaltung dieser Volksgruppen sind zu achten, zu sichern und zu fördern.¹²

Neben dem Deutschen sind somit weitere sechs Sprachen als Minderheitensprachen staatlich anerkannt. Zu diesen gehören Burgenlandkroatisch, Romani bzw. Romanes, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch, wobei auch die österreichische Gebärdensprache zu den anerkannten Minderheitensprachen zählt (vgl. De Cillia/Dorostkar 2013, S.148). Laut Gesetz stehen die oben genannten Sprachen unter Schutz.

Jedoch ist hierbei zu beachten, dass in Österreich weitere zahlreiche sprachliche Minderheiten leben, für welche gesetzlich keine Anordnungen vorhanden sind. Jene sprachlich-minderheitlichen Volksgruppen sind vor allem aufgrund von Migrationsbedingungen nach Österreich gekommen und „sind zahlenmäßig zum Teil wesentlich größer als die anerkannten Minderheiten“ (De Cillia/Dorostkar 2013, S.148).

Jene Migrant/innen, die einen Aufenthaltstitel und/oder die Staatsbürgerschaft in Österreich beantragen (möchten), müssen seit 2003 die Voraussetzungen der Integrationsvereinbarung (IV) erfüllen. Diese Vereinbarung zielt vor allem auf den „Erwerb von vertieften Kenntnissen der deutschen Sprache sowie der demokratischen Ordnung und der daraus ableitbaren Grundprinzipien“¹³ ab, wobei (seit 2011) Deutschkenntnisse auf einem niedrigen Niveau (A1 nach GERS) noch vor der Zuwanderung angefordert werden.¹⁴ Zwei aufeinander aufbauende Module müssen von den, den Aufenthaltstitel beantragenden, Personen innerhalb einer

¹¹ <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1930/1/A8/NOR40066723> [zuletzt abgerufen am: 26.11.20]

¹² <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1930/1/A8/NOR40066723> [zuletzt abgerufen am: 26.11.20]

¹³ https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/aufenthalt/3/Seite.120500.html#AllgemeineInformationen [zuletzt abgerufen am: 26.11.20]

¹⁴ <https://www.migration.gv.at/index.php?id=50> [zuletzt abgerufen am: 26.11.20]

vorgegebenen Zeitspanne erfolgreich absolviert werden. Das Bestehen der Tests in der Landessprache Deutsch soll als „Nachweis ausreichender Deutschkenntnisse“ dienen. Darüber hinaus müssen weitere Prüfungen absolviert werden, die die demokratische Ordnung und Geschichte des Landes zum Stoff haben.¹⁵ Bei Nicht-Bestehen und/oder Verweigerung der Tests ist mit Sanktionen, wie dem Entzug der Aufenthaltserlaubnis, zu rechnen (vgl. Plutzar 2010, S.2f.).

Die Verbindung der Begriffe *Integration* und *Sprache* bzw. *Integration durch Sprache* lässt sich dadurch erklären, dass Sprachkenntnisse im Deutschen einen wichtigen Beitrag zur Teilhabe an der österreichischen Gesellschaft leisten. Jedoch scheint es unmöglich zu sein, das notwendige Sprachniveau durch das dafür zur Verfügung gestellte Stundenausmaß der Sprachkurse zu erreichen. Aus diesem Grund sieht Plutzar (2010) den Zusammenhang beider Begriffe eher als eine „politische Konstruktion“ (ebd., S.123).

Die Integrationsprogramme der europäischen Länder vermitteln mehrheitlich, dass nur eine gemeinsame Sprache, in Österreich die Staatssprache Deutsch, den sozialen Zusammenhalt in einer durch Diversität gekennzeichneten Gesellschaft sichern könne und dass Sprachtests und verpflichtende Kurse die Durchsetzung dieses Zieles garantieren würden. (Plutzar 2010, S.123)

Das obige Zitat bringt das nationalstaatliche Verständnis von Österreich zum Ausdruck, das von „eine Sprache – eine Nation“ ausgeht. Die deutsche Sprache hat dieser Ideologie zufolge die Funktion zur einheitlichen Nationenbildung (vgl. Busch 2004, S.14). „Während sich die einzelnen Staaten im europäischen Kontext zur Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Identität der europäischen BürgerInnen bekennen, dominiert im nationalen Kontext die Forderung nach einer gemeinsamen nationalen Sprache und nach kultureller Anpassung“ (Van Avermaet 2009; zit. nach Plutzar 2010, S.130). Van Avermaet legt nahe, dass dadurch die Mehrsprachigkeit der Migrant/innen bzw. die sprachliche Vielfalt der österreichischen Gesellschaft ignoriert wird (vgl. Plutzar 2010, S.130). Der Begriff „Mehrsprachigkeitsparadox“ nach Hornberger (2002), im Hinblick auf die Sprachenpolitik Österreichs, ist an dieser Stelle zu erwähnen, wobei der Begriff ausdrücken soll, dass der Staat reichlich Geld in Sprachkurse sowie Sprachförderung von Migrant/innen investiert, jedoch deren sprachliches Kapital bewusst übersieht, nicht anerkennt oder nutzt (vgl. Plutzar 2010, S.130).

¹⁵ <https://www.jusline.at/gesetz/stbg/paragraf/10a> [zuletzt abgerufen am: 26.11.20]

Die ständigen Verschärfungen der Integrationsvereinbarung und die konstanten Abänderungen des Staatsbürgerschaftsgesetzes über die Jahre hinweg, insbesondere seit der Jahrhundertwende, zeigen, dass die deutsche Sprache als Instrument für die „Identitätspolitik“ missbraucht wird und für die institutionelle Diskriminierung von Migrant/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch den Nährboden schafft (vgl. De Cillia/Dorostkar 2013, S.158f.).

5. Zusammenhang von Migrationshintergrund, Bildungserfolg und deutscher Sprache

In diesem Kapitel soll dargelegt werden, welche Rollen der Migrationshintergrund und die (Un-)Kenntnis der deutschen Sprache seitens der Schüler/innen für deren Bildungserfolg bzw. -misserfolg spielen. Diesbezüglich werden in den folgenden Unterkapiteln die sechs Faktoren ausgearbeitet, die als mögliche Erklärungsansätze für deren schulischen (Miss-)Erfolg dienen.

Für einen erfolgreichen Schulabschluss sind neben kognitiven und sozialen auch sprachliche Kompetenzen vorausgesetzt. Je nachdem, ob die Schüler/innen aus bildungsfernen oder -nahen Familien kommen, sind sie mehr oder weniger mit den notwendigen Ressourcen und Wissensbeständen ausgestattet und erhalten dementsprechend eine Chance auf eine hohe Bildungsqualifikation (vgl. Weiss 2007, S.33f.). Jedoch kommt es im österreichischen Bildungssystem sehr häufig vor, dass die von den Schüler/innen mitgebrachten (sprachlichen) Ressourcen nicht immer Wertschätzung und Anerkennung finden. An dieser Stelle macht sich die Bildungsbenachteiligung vor allem von Schüler/innen mit Migrationshintergrund sichtbar, die vorwiegend von institutioneller Diskriminierung betroffen sind (vgl. Baur 2013, S.20). Darüber hinaus sind viele weitere (soziale) Faktoren, wie etwa die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, die mangelnde Passung zwischen Schul- und Familienstruktur, mangelndes Humankapital, das Linguizismus-Konzept u.v.m., für die Bildungsbenachteiligung dieser Schüler/innen verantwortlich, wie im Folgenden dargestellt werden soll.

5.1. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit

Immer wenn von Migrant/innen die Rede ist, so rückt auch die Frage nach der Zugehörigkeit in den Vordergrund. Wer gehört zu welcher *community* und wem wird der Zugang zu diesen verwehrt? Wer bildet das *Wir* und wer wird zur *Nicht-Wir*-Kategorie gezählt? Bei der Bildung dieser Zugehörigkeitskategorien schweben Begriffe wie *Nation*, *Ethnizität* und *Kultur* in der Luft und werden sehr häufig als Argumente herangezogen, um möglichst klare Grenzen zwischen dem *Wir* und *Nicht-Wir* zu ziehen. Dadurch kommt es zu den Bezeichnungen wie *deutsch*, *polnisch*, *die Türk/innen*, *die Migrant/innen* etc. Dabei stellt sich dennoch die Frage, wer unter *Türk/innen* zu verstehen ist und was und wer genau mit *deutsch* gemeint ist. Einerseits sind die Bedeutungen dieser Bezeichnungen unklar und andererseits gehen dabei die Begriffe *Ethnizität*, *Kultur* und *Nation* sehr ineinander über und bedingen sich wechselseitig, weswegen Mecheril (2010) an dieser Stelle den Ausdruck *natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit* vorschlägt

und damit auf die Ungenauigkeit der einzelnen Begriffe hindeutet (vgl. ebd., S.13f.). Darüber hinaus legt er dar, dass mit dem Ausdruck *natio-ethno-kulturell* gewisse soziale Zugehörigkeitsordnungen imaginiert werden, die er wie folgt beschreibt:

Die Imagination des natio-ethno-kulturellen ‚Wir‘ ist häufig damit verknüpft, dass Differenz nach außen projiziert wird. Das Andere des natio-ethno-kulturellen ‚Wir‘, das ‚Nicht-Wir‘, zeichnet sich in der Fantasie, die dieses ‚Wir‘ ermöglicht, dadurch aus, dass es nicht hierher, an diesen Ort gehört und deshalb hier vermeintlich legitimerweise über weniger Rechte verfügt.
(Mecheril 2010, S.14)

Die Herstellung und Bewahrung von Differenz zwischen dem „Wir“ und „Nicht-Wir“ (bzw. „eigen“ und „fremd“) kommt im nationalstaatlich strukturierten Bildungssystem zum Vorschein (vgl. Dirim/Mecheril 2010a, S.124). Dirim und Mecheril (2010a) nennen diverse Gründe zur Schlechterstellung von Migrationsanderen und Nicht-Anderen, wobei vor allem die außer- und innerschulischen Aspekte bei der Benachteiligung von Schüler/innen mit Migrationsgeschichte von großer Bedeutung sind, die im Folgenden näher dargelegt werden sollen.

Der sozioökonomische Status sowie der kulturelle und sprachliche Background von Schüler/innen agieren als schulische Eingangsdifferenzen, wobei die Institution Schule diese Aspekte wenig beeinflussen kann. Aber dennoch nutzt die monokulturelle und monolinguale Schule diese sozialen Differenzen, um sie als „schulische Differenzen“ (Dirim/Mecheril 2010, S.127) zu instrumentalisieren und somit die „Differenz zwischen Schüler/innen mit und ohne Migrationsgeschichte so fortzuschreiben, dass der Umstand ‚Migration‘ als Nachteil für gesellschaftliche Teilhabe bestätigt wird“ (ebd.). Da diese Aspekte mit einem erfolgreichen Bildungsverlauf eng korrelieren, erschwert sich dieser deutlich für natio-ethno-kulturell andere Schüler/innen, die der schulischen Erwartungsnorm nicht entsprechen bzw. die Voraussetzungen der Schule nicht erfüllen können (vgl. Dirim/Mecheril 2010a, S.125ff.).

Vor allem auf die Ethnizität als ein Unterscheidungsfaktor wird sehr oft zurückgegriffen, da sie bei der Begründung schulischer Handlungen und Prozesse „so erfolgreich als Begründungs- und Legitimationsmuster funktioniert“ (vgl. Dirim/Mecheril 2019, S.135; zit. nach Foroutan/Ikiz 2016, S.145). Das heißt, dass Unterschiede in der Schüler/innenschaft zu einem Nutzen für die schulische Praxis werden, vor allem wenn die Institution Schule mit einem organisatorischen Problem konfrontiert ist und gewisse Entscheidungen treffen muss. So verwendet die Schule „die Differenz zwischen ‚ethnisch fremden‘ und ‚nicht fremden‘ Kindern im Zuge ihrer (Auswahl-)Entscheidungen in einer Weise (...), die für die ‚ethnisch Fremden‘

in der Regel Nachteile mit sich bringt“ (Dirim/Mecheril 2010a, S.134). Wie bei der *institutionellen Diskriminierung* (Kap. 5.2.) zu sehen sein wird, greift die Schule vor allem an Übergangsschwellen, wie etwa bei der Einschulung, dem Übergang in die Sekundarstufe I sowie Sonderschulzuweisung, häufig auf die Kategorie Ethnizität zurück, um ihre Entscheidungspraktiken zu begründen (vgl. Dirim/Mecheril 2010a, S.134f.).

Ferner zeigen die Ergebnisse der PISA-Studie aus dem Jahr 2018 – genauso wie die vormaligen PISA-Erhebungsergebnisse – dass in Österreich ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Schüler/innen und deren Schulleistungen besteht (vgl. Suchán/Höller/Wallner-Paschon 2019, S.115). Neben der Schichtzugehörigkeit spielen auch die Bildungsqualifikation und der Beruf der Eltern eine genauso wichtige Rolle für den schulischen Erfolg ihrer Kinder. Besonders nachteilig wird die Situation dieser Schüler/innen, wenn familiäre und sozioökonomische Faktoren ihren Bildungserfolg definieren, anstelle ihrer erbrachten schulischen Leistungen:

Das Kriterium der sozialen und der ethnischen Zugehörigkeit, unter gewissen Bedingungen (namentlich in Verbindung mit sozialer Herkunft und/oder Ethnie) auch die Interpretation der Geschlechtszugehörigkeit als Nachteil, sind oft entscheidender als Fähigkeiten und tatsächlich gemessene oder beurteilte Leistungen.
(Allemann-Ghionda 2006, S.358)

Gleichfalls postuliert Herzog-Punzenberger (2006), dass die gegebene Leistungsfähigkeit und das Potenzial der Schüler/innen weniger ausschlaggebend für ihren gesamten Bildungsweg sind. Vielmehr sei es die sozioökonomische Lage der Eltern, die „die Zuteilung der Kinder zu bestimmten Schultypen und daher zu bestimmten (Aus)Bildungswegen stärker bestimmt“ (Herzog-Punzenberger 2006, S.63). Es zeigt sich, dass sich hierbei in weiteren sieben Jahren nicht viel verändert hat, denn Herzog-Punzenberger schreibt 2013, dass der „Bildungsabschluss und berufliche Position der Eltern [...] unabhängig von der tatsächlichen Leistung zu 60% die eingeschlagene Bildungslaufbahn der Kinder nach der Volksschule“ bestimmen (Herzog-Punzenberger 2013, S.131). Aktuelle Studien aus 2019 halten genauso fest, dass weiterhin der sozioökonomische Hintergrund der Eltern die Bildungslaufbahn der Schüler/innen in hohem Ausmaß beeinflusst. Insofern entscheiden diese familiären und sozioökonomischen Faktoren über die Wahrscheinlichkeit, eine höhere Schule zu besuchen (vgl. Oberwimmer et al. 2019, S.212). An dieser Stelle sei hervorgehoben, dass Österreich unter den OECD-Ländern „zu denjenigen mit den selektivsten Schulsystemen“ gehört (Herzog-Punzenberger 2017, S.13) und die oben angeführten Faktoren für mögliche Selektionsprozesse zum Nutzen gereichen können.

Die Autoren Gogolin und Maaz (2019) schildern in ihrem Artikel, dass sozioökonomische Faktoren am Bildungsverlauf der Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund zwar mitverantwortlich sind, aber dennoch „die Ursachen für Unterschiede in den Bildungschancen und -erfolgen durchaus nicht hinreichend“ erklären (Gogolin/Maaz 2019, S.1).

Immerhin kann eine frühkindliche Bildung, wie etwa der Besuch eines Kindergartens dazu behilflich sein, die mit der sozialen Herkunft einhergehenden negativen Effekte für die nation-ethno-kulturell anderen Schüler/innen – wenn auch nur teilweise – auszugleichen und ihnen einen chancengerechten Schuleinstieg ermöglichen (Bruneforth/Weber/Bacher 2012, S.206). Auf den Einfluss der Familie auf den Bildungserfolg ihrer Kinder wird im nächsten Unterkapitel näher eingegangen.

5.2. Familiärer Hintergrund

*Eltern wünschen Schulerfolg für ihre Kinder –
die Lehrkräfte entscheiden, ob sich diese Hoffnungen erfüllen.
(Gomolla 2009, S.29)*

Wie bereits zum Ausdruck gebracht, besteht zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg ein enger Zusammenhang (vgl. Oberwimmer et al. 2019, S.38; Wiechers/Fürstenau 2014, S.1). Das heißt, es sind nicht nur die individuellen und institutionellen Aspekte, die zu einem Bildungsmisserfolg oder zu geringeren Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund führen. Der familiäre Hintergrund eines Schülers/einer Schülerin spielt eine genauso gewichtige Rolle für den Schulerfolg. Denn das Elternhaus hat neben der Institution Schule eine große Bedeutung für die schulische (Sprach-)Förderung der Kinder. An dieser Stelle stellt sich jedoch die Frage, inwiefern Eltern zum Bildungserfolg ihrer Kinder beitragen können – oder aber auch, wie die Schulleistungen aufgrund fehlender familiärer Unterstützung nachlassen bzw. der Schulerfolg aufgrund des familiären Hintergrundes gefährdet werden kann.

In erster Linie soll nach Krumm (2001) erörtert werden, dass „das Elternhaus einen größeren Einfluss auf die Schulleistungen der Schüler/innen habe als die Schulen“ (Krumm 2001, S.1017). Diese angejahrte These lässt sich heutzutage schwer bestreiten, denn noch heute spielen die Eltern bzw. das Elternhaus eine sehr erhebliche Rolle für den schulischen Erfolg ihrer Kinder. So bestätigt auch Herzog-Punzenberger, dass die schulischen Leistungen von dem familiären Hintergrund der Schüler/innen abhängen (vgl. Herzog-Punzenberger 2017, S.14).

Zudem hält Oberwimmer et al. fest, dass der Bildungs- und Berufsstatus der Eltern sowie die zuhause gesprochene Sprache entscheidend für den Bildungserfolg sind (vgl. Oberwimmer et al. 2019, S.44). Das heißt insofern, dass eine adäquate sprachliche Förderung seitens der Eltern sowie Unterstützung in schulischen Belangen einen wichtigen Beitrag leisten können. Darüber hinaus legen Forschungsergebnisse dar, dass die aktive Beteiligung der Eltern in der Schule einen positiven Effekt auf den Schulerfolg ihrer Kinder hat (vgl. Wiechers/Fürstenau 2014, S.3). Daraus ist zu schlussfolgern, dass sowohl die häusliche Unterstützung der Kinder durch ihre Eltern als auch die Elternbeteiligung in der Schule bedeutend für die Schulleistungen sind.

Jedoch sieht die Lage bei den Migrant/innenfamilien anders aus. Zunächst soll festgehalten werden, dass es sich bei Eltern mit Migrationshintergrund um eine sehr heterogene Gruppe handelt. Sie haben unter anderem unterschiedliche Nationalität sowie einen sehr ungleichen sozio-ökonomischen Status. Darüber hinaus unterscheiden sie sich bezüglich ihrer ethnischen und religiösen Zugehörigkeit, ihrer Migrationsgeschichte und den vielfältigen Familienformen. Auch ihre Vertrautheit mit dem Bildungssystem ist sehr unterschiedlich (vgl. Herzog-Punzenberger 2016a, S.9). Dementsprechend haben Eltern mit Migrationshintergrund einen anderen Zugang zur Schule bzw. einen Kontakt mit den Lehrkräften. Die mangelnde Elternbeteiligung in der Schule wird oft als Desinteresse gegenüber der Schule bzw. des schulischen Geschehens interpretiert (vgl. Wiechers/Fürstenau 2014, S.4). Jedoch soll das angeführte Zitat eine Einsicht darüber geben, wieso von einer Unterrepräsentanz von Eltern mit Migrationshintergrund und mangelnder Elternbeteiligung in der Schule die Rede ist:

Viele Lehrkräfte klagen über Schwierigkeiten, mit Eltern mit Migrationshintergrund überhaupt erst in Kontakt zu kommen. Diese haben jedoch oft besondere Hemmschwellen zu überwinden, die für andere Eltern nicht existieren, v.a. sprachliche und kulturelle Barrieren, Zeitmangel (z.B. aufgrund schlechtbezahlter Berufstätigkeiten mit unregelmäßigen Arbeitszeiten auch an Abenden und Wochenenden), Erfahrungen von Rassismus und Diskriminierung – auch in Bildungseinrichtungen – oder politische Gründe (z.B. prekärer Aufenthaltsstatus, fehlende politische Rechte). Sie fühlen sich in Schulen oft besonders wenig willkommen.
(Gomolla 2009, S.30)

Somit kann die mangelnde oder fehlende elterliche Unterstützung der Kinder sowie auch die Anwesenheit in der Schule nicht nur durch ihr Desinteresse interpretiert werden. Daneben zeigt sich andererseits auch ein Passungsproblem zwischen der Herkunftskultur und den Anforderungen des Schulsystems (vgl. Wiechers/Fürstenau 2014, S.4; vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, S.175), wobei diese These vor allem nach Rüesch (1998) bestritten und kritisiert wird. Diesbezüglich schildert er, dass die Schule die Differenzen und die unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen der Schüler/innenschaft als Defizite

wahrnimmt und diese mit den vorgegebenen schulischen Normen in Relation setzt (vgl. Rüesch 1998, S.41ff.).

In Bezug auf den familiären Hintergrund und die Schulleistung erweisen sich die familiäre Zugehörigkeit zu sozial benachteiligten Schichten sowie aber auch das fehlende ökonomische und kulturelle Kapital der Familien mit Migrationshintergrund als hinderlich für die Bildungskarriere ihrer Kinder (vgl. Oberwimmer et al. 2019, S.40). Vor allem das kulturelle Kapital, wie zum Beispiel die Anzahl der Bücher im Haushalt, die Bibliotheks- und Theaterbesuche usw., bildet einen wichtigen Indikator zur Erklärung von Leistungsdifferenzen in der Schule (vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, S.175).

Weiters bestimmt die Bildungsnähe der Eltern den Schulerfolg ihres Kindes. Denn „Kinder, deren Eltern ein niedriges Bildungsniveau haben, haben häufig eine schlechtere Ausgangslage, um in der Schule erfolgreich zu sein“, so Oberwimmer et al. (2019, S.38). So sind manche Eltern mit dem österreichischen Schulsystem sowie mit dessen Inhalten nicht bzw. wenig vertraut und nicht in der Lage, ihre Kinder bei ihren Schulwegentscheidungen zu unterstützen (vgl. ebd.). Durch das Fehlen von Deutschkenntnissen ist ihre aktive Partizipation am Schulleben und die Förderung ihrer Kinder zuhause schwer möglich. Auch der reduzierte Kontakt zu der Mehrheitsbevölkerung kann dazu beitragen, dass Kinder mit Migrationshintergrund die Möglichkeit nicht bekommen, Deutsch mit ihren Altersgenossen zu sprechen und es zu vertiefen. Ein niedriges Bildungsniveau und ein niedriger Berufsstatus der Eltern sowie die nicht-deutsche Muttersprache stellen somit soziale Risiken für den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund dar (vgl. Oberwimmer et al. 2019, S.44ff.). Laut Nationalem Bildungsbericht von 2018 tragen 80% der Schüler/innen mit Migrationshintergrund österreichweit mindestens einen dieser Risikofaktoren, wie beispielsweise eine andere Erstsprache als Deutsch. Während 20% derselben Schüler/innengruppe eine Kombination aus zwei dieser Faktoren aufweisen, tragen „4% der Schüler/innen mit Migrationshintergrund [...] alle drei Risiken für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn“, so Oberwimmer et al. (2019, S.27, S.44ff.).

Der Besuch einer vorschulischen Bildungseinrichtung, wie etwa den Kindergarten, ist für den erfolgreichen Spracherwerb sehr entscheidend. Deswegen sollte die Sprachförderung frühzeitig ansetzen, um Sprachdefizite zu reduzieren und die Chancengleichheit zu erhöhen. Die Statistik Austria legt dar, dass Kinder mit einer nicht-deutschen Erstsprache um rund 70% zusätzlichen Förderbedarf haben, darunter vor allem die türkischsprachigen Kinder mit 80% und

persisch/arabischsprachige Kinder mit je 78% (vgl. Statistik Austria 2019, S.46). Gleichfalls wird festgehalten, dass die vorschulische Betreuungsquote von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch von 2010/11 (26%) bis 2017/18 (32%) zwar um 6% gestiegen ist, aber dennoch im Vergleich zu den österreichischen Kindern gering ausfällt (vgl. ebd., S.46). Dadurch entgehen Kinder mit Migrationshintergrund und einer nicht-deutschen Erstsprache die Möglichkeit einer gezielten Sprachförderung im Kindergarten. Dies könnte wiederum damit zusammenhängen, dass sich Eltern mit Migrationshintergrund mit dem Bildungssystem nicht bzw. wenig auskennen und ihre Kinder deswegen im häuslichen Umfeld zu betreuen versuchen.

Zusammenfassend werden nach Rüesch folgende Aspekte der Sozialisation in Migrant/innenfamilien als Ursachen des schulischen Misserfolgs der Kinder begründet:

- „Mangelnde Lernmöglichkeiten zu Hause (z.B. in Folge enger Wohnverhältnisse);
 - Geringe Schulbildung bzw. Bildungsferne der Eltern;
 - Migrationsbedingte Instabilität und Unvollständigkeit der Familie (unsicherer Rechtsstatus, Pendeln zwischen Herkunfts- und Einwanderungsland; Rückkehrpläne etc.);
 - Geringe ökonomische Ressourcen der Familie (Zugehörigkeit zur sozialen Grundsicht);
 - Dysfunktionale Erziehungsstile sowie Werte und Normen
 - Mangelnde konkrete Unterstützung der Kinder durch ihre Eltern in schulischen Belangen (Hausaufgaben, Schullaufbahnplanung, Kontakte zu den Lehrern); sowie
 - Tiefe oder unrealistische Bildungsaspirationen der Eltern.“
- (Rüesch 1998, S.39; zit. nach Gomolla 2009, S.34)

An dieser Stelle ist anzumerken, dass Rüesch sich bei seiner These aus 1998 nur auf den Aspekt Elternhaus konzentriert und Gründe schulischen Misserfolgs in der Familie begründet hat. Dabei lässt er den Blickwinkel Schule außer Acht und kalkuliert den Einfluss der Institution Schule selbst auf den Schulerfolg der Schüler/innen aus Migrant/innenfamilien nicht ein. Abgesehen von der Tatsache, die Eltern bzw. das Elternhaus allein für den schulischen Misserfolg der Kinder als schuldig bzw. verantwortlich zu bekennen, sind seine oben angeführten Aspekte auf das Elternhaus bezogen von großer Bedeutung, vor allem auch für die Interpretation der Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit.

Daraus lässt sich nun die Schlussfolgerung ziehen, dass die hohe Bedeutung der Eltern für das schulische Lernen ihrer Kinder unumstritten ist und dass Eltern als machtvolle (Sprach)Modelle für ihre Kinder fungieren. Deswegen ist eine partnerschaftliche Kooperation zwischen Eltern und Schule sehr wichtig, um das Kind bestmöglich (sprachlich) zu unterstützen. Gomolla (2009) hält fest, dass die gute Zusammenarbeit von Eltern und Schule die Schulerfolge der Schüler/innen eindeutig verbessern kann, da „die Zufriedenheit von Eltern mit der Schule und umgekehrt hauptsächlich von den Entwicklungs- und Lernfortschritten und von den erreichten Leistungen der Kinder abhängen“ (Gomolla 2009, S.28). So sind vor allem Eltern mit Migrationshintergrund, die einen niedrigen formalen Bildungsabschluss haben und/oder bildungsfern sind, an die Schule so zu binden, dass sie sich von den Lehrkräften verstanden und willkommen fühlen und sich jederzeit bereit erklären, am schulischen Geschehen aktiv teilzunehmen.

5.3. Institutionelle Diskriminierung

Die Ursachen schulischen Misserfolgs von Schüler/innen mit Migrationshintergrund werden oftmals durch ihr familiäres Umfeld begründet, wobei Mechanismen institutioneller Diskriminierung außer Acht gelassen werden. Das heißt, mangelnde schulische Leistungen von Schüler/innen sowie auch deren ungleiche Behandlung und Bildungsbeteiligung kann durch die Institution Schule selbst hervorgebracht werden (vgl. Gomolla/Radtke 2007, S.20f.). Diese innerschulischen Maßnahmen deuten darauf hin, wie Bildungsinstitutionen mit Differenz, Pluralität und Heterogenität in den Klassenzimmern umgehen. Hierbei handelt es sich in erster Linie um „Instrumente zur sprachlichen und kulturellen Homogenisierung und Assimilation“ (Krüger-Potratz 2005, S.15; zit. nach Foroutan/Ikiz 2016, S.146).

Die Entscheidungspraktiken der Schule gewinnen vor allem bei den Selektionsprozessen an großer Bedeutung, wie beispielsweise bei der Einschreibung in die Volksschule bzw. der Zurückstufung in die Vorschule oder Deutschförderklasse, der Zuweisung in die Sonderschule aufgrund vermeintlichem sonderpädagogischen Förderbedarf sowie aber auch bei der Klassenwiederholung und den Schullaufbahneempfehlungen (vgl. Herzog-Punzenberger 2017). „Selektionsmaßnahmen auf der Ebene eines Schulsystems dienen der Herstellung größerer Homogenität der Lerngruppen“ (ebd., S.3 und S.6) und somit auch einer „möglichst große[n] Leistungshomogenität der Kinder“ (ebd., S.10). Von dieser Idee geleitet findet die schulische Auslese unter der Schüler/innenschaft statt. Auf der einen Seite befinden sich die

mehrsprachigen und multikulturellen Schüler/innen, die der schulischen Norm nicht entsprechen und auf der anderen Seite die (ein- bzw. deutschsprachigen) Schüler/innen, die den einheitlichen nationalen Standards nicht widersprechen und dem monolingualen Habitus des Bildungssystems gerecht werden können. Aus diesem Blickwinkel betrachtet sollte es keine Verwunderung auslösen, wenn Schüler/innen mit Migrationshintergrund sowie auch jene, die aus bildungsfernen Familien kommen, an Sonderschulen überrepräsentiert sind und/oder dreimal höher von einer Klassenwiederholung betroffen sind (vgl. Herzog-Punzenberger 2017, S.10).

Von großer Wichtigkeit ist es nun, den Begriff *institutionelle Diskriminierung* zu definieren. Er charakterisiert sich nämlich dadurch, dass Gründe der Bildungsbenachteiligung „in den ‚normalen‘ systemischen Strukturen des Bildungssystems“ gesucht werden und nicht mehr wie bis dato an den Defiziten der jeweiligen Schüler/innen (vgl. Foroutan/Ikiz 2016, S.145). Auch die Autoren Mecheril und Quehl (2015) behandeln in ihrem Artikel diesen Perspektivenwechsel mit dem Begriff *institutional turn*: „Dieser *institutional turn* zielte auf eine Abkehr von der Defizitperspektive, die die Ursachen für Bildungsmisserfolg bei den Familien der Kinder und Jugendlichen verortete, und rückte stattdessen Routinen und Abläufe der Institution Schule in den Fokus“ (Mecheril/Quehl 2015, S.147; Hervorhebung im Original). Resümierend soll noch einmal hervorgehoben werden, dass das Wort *institutionell* die Ursachen von Diskriminierung im „organisatorischen Handeln“ (Gomolla, 2009, S.89; Hervorhebung im Original) der jeweiligen Institutionen sieht.

Laut Feagin und Booher (1986) kann zwischen vier Typen von Diskriminierung unterschieden werden, wobei vor allem die letzten zwei Typen (Typ C und D) für die vorliegende Arbeit relevant sind. Die *direkte institutionalisierte Diskriminierung* (Typ C) beschreibt die Anwendung ungleicher Praktiken, die gesetzlich-administrativ verankert sind und routinemäßig erfolgen. Dabei haben diese ungleichen Handlungen, Normen und Regeln negative Konsequenzen für Mitglieder einer bestimmten Gruppe, die in bzw. von Organisationen ausgehen (vgl. Gomolla 2016, S.78). Die schlechte Behandlung einer Person mit dunkler Hautfarbe im Krankenhaus, die Jobablehnung einer Person mit Kopftuch oder die Nichteinstellung einer Person aufgrund ihres hohen Alters in eine Firma sind Beispiele für die direkte institutionalisierte Diskriminierung.

Demgegenüber bezieht sich die *indirekte institutionelle Diskriminierung* (Typ D)

auf Praktiken, die negative und differenzierende Wirkungen für ethnische Minderheiten und Frauen haben, obwohl die organisatorisch vorgeschriebenen Normen oder Verfahren ohne unmittelbare Vorurteile oder Schadensabsichten eingerichtet und ausgeführt wurden. Oberflächlich betrachtet und von ihrer Intention her erscheinen diese Praktiken angemessen, gerecht oder zumindest neutral.
(Feagin/Booher 1986, S.31ff; zit. nach Gomolla/Radtke 2009, S.49f.)

Das heißt, dass organisatorische Handlungen und Regulierungen zwar oberflächlich fair oder neutral zu sein scheinen, aber dennoch diskriminierende Wirkungen haben (können): „Allgemein resultieren Effekte indirekter Diskriminierung aus der Anwendung von gleichen Regeln und Normen, die bei verschiedenen Gruppen grundsätzlich ungleiche Chancen ihrer Erfüllung zur Folge haben (z.B. Deutschkenntnisse als Maßstab zur Bewertung sprachlicher Leistungen)“ (Gomolla/Radtke 2000, S.326). Hierbei bleiben die Lebensumstände, Lernvoraussetzungen sowie der kulturelle und sprachliche Background vor allem von Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache unberücksichtigt. Diese neutralen Handlungsstrategien könnten eine sprachlich und kulturell homogene deutsche Schule zum Ziel haben (vgl. Gomolla/Radtke 2000, S.331). Zusammenfassend bringen Dirim und Mecheril zum Ausdruck, dass neben der ungleichen Behandlung auch „die Verwendung allgemeiner Kriterien, beispielsweise bei der Leistungsabschätzung, (...) zu einer Bewahrung der aufgrund außerschulischer Voraussetzungen eingebrachten Differenzen als Ungleichheiten“ beiträgt (Dirim/Mecheril 2010a, S.130). Diese zwei Typen diskriminierenden Verhaltens im schulischen Bereich sind für die vorliegende Arbeit von großer Bedeutung, da besonders Migrant/innenkindern von Mechanismen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung betroffen sind.

Die Selektionsmechanismen des österreichischen Bildungssystems treten bereits bei der Einschulung der Schüler/innen in Kraft. So bringt Herzog-Punzenberger (2017) zum Ausdruck, dass „immer höhere Anteile an Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache in Österreich bei Schuleintritt zurückgestuft werden“ (Herzog-Punzenberger 2017, S.3). Dabei betont sie die Tatsache, dass diese Maßnahme in Österreich kaum einer Untersuchung unterzogen worden ist und deshalb gegenwärtig von keinem positiven Effekt dieser zusätzlichen Beschulung ausgegangen werden kann (vgl. ebd., S.3f.). Im Gegensatz dazu liegen im deutschsprachigen Raum bereits einige Forschungen zum Besuch der Vorschulstufe vor. Hierbei konnte festgehalten werden, dass die Zurückstellung in die Vorschulstufe als eine Form „wohlmeinender“ (Gomolla 2009, S.91) direkter Diskriminierung „häufiger Kinder aus sozioökonomisch schwächeren Familien mit niedrigeren Bildungsabschlüssen sowie Kinder aus zugewanderten Familien betrifft“ (Herzog-Punzenberger 2017, S.3). Dieser schulische

Prozess wird meist durch sprachliche Defizite, fehlende oder kurze Kindergartenzeit sowie aber auch durch fehlende oder falsche Elternunterstützung begründet (vgl. ebd.; vgl. Gomolla 2009, S.91ff.). Gomolla (2009) erörtert, dass die sprachlichen Defizite der Schüler/innen von der Schule als „mangelnde Schulreife oder Schulfähigkeit“ interpretiert und davon ausgehend Kinder in die Vorschulstufe zurückgestuft werden können (vgl. Gomolla 2009, S.92). Der Besuch einer Deutschförderklasse in Österreich wird ähnlich argumentativ untermauert, das heißt durch ungenügende oder mangelhafte Deutschsprachkenntnisse (vgl. BMBWF, 2019, S. 8). Der Besuch der Vorschulstufe kann für die jeweiligen Schüler/innen negative Konsequenzen zur Folge haben. Es wurde auch gezeigt, dass spät eingeschulte Kinder von ihren Mitschüler/innen als Opfer wahrgenommen werden sowie, dass Rückstellungen mit früheren Bildungsabbrüchen eng zusammenhängen (vgl. Herzog-Punzenberger 2017, S.4).

Ein weiterer diskriminierender Selektionsmechanismus kann an der Entscheidungsstelle zur Überweisung eines Kindes in die Sonderschule zum Vorschein kommen. Denn auch hier zeigt sich deutlich, dass Migrant/innenkinder an sonderpädagogischen Einrichtungen überrepräsentiert sind (vgl. Herzog-Punzenberger 2017, S.4). Die Ursachen hierfür sind individuell, strukturell oder institutionell begründet. Die Qualität der individuellen Förderung im Kindergarten kann eine wichtige Rolle bei dieser Entscheidung spielen. Aus institutioneller Sicht betrachtet können den Migrant/innenkindern aufgrund „mangelnde[r] Kenntnisse und Fähigkeiten unter den PädagogInnen hinsichtlich der Themen der Mehrsprachigkeit und der kulturellen Vielfalt“ (Herzog-Punzenberger 2017, S.4f.) ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugesprochen werden, da die spezifische sprachliche Entwicklung dieser Kinder als eine Lernhemmung wahrgenommen werden kann. Genauso können fehlende geeignete Testinstrumente für mehrsprachige Kinder die Ursache für deren Überweisung in eine Sonderschule darstellen.

Auf der strukturellen Ebene hingegen werden wiederum vor allem Schüler/innen mit Migrationshintergrund Opfer institutioneller Diskriminierung, da ihnen dreimal so häufig ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugesprochen wird als Kindern ohne Migrationshintergrund (vgl. Herzog-Punzenberger 2017, S.5). Deutschdefizite, erhebliche Lernbeeinträchtigungen, unpassender kultureller Hintergrund sowie mangelnder Integrationswille der Familie sind weitere mögliche Ansätze, auf die häufig zugegriffen wird, um die Überweisung eines Kindes in eine Sonderschule zu begründen (vgl. Gomolla 2009, S.93f.). Jedoch sieht Gomolla (2009) dieses diskriminierende Vorgehen als eine Strategie „zur Entlastung der Schulen von ‚überalterten Seiteneinsteigerinnen oder -einstiegern‘“ (ebd.). An dieser Stelle soll

unterstrichen werden, dass große Altersunterschiede in den Klassenzimmern von den Lehrkräften als Störfaktor wahrgenommen werden. Nichtsdestoweniger sind viele Kinder von diesem „hausgemachten“ Problem betroffen:

Im Fall von zurückgestellten oder teilweise auch in die Vorbereitungsklasse aufgenommenen Kindern werden die Etikettierung und Stigmatisierung als ‚Problemfall‘ sowie das höhere Alter der Kinder („Überalterung“) in der weiteren Grundschulkarriere zum Anlass für weitere verstärkte pädagogische Beobachtung und Selektion. (Gomolla 2009, S.94)

Abschließend soll nicht unerwähnt bleiben, dass Migrant/innenkinder, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf zuerkannt worden ist, oftmals keinen Hauptschulabschluss erreichen und häufiger von der Bildungsbenachteiligung betroffen sind, als ihre Mitschüler/innen ohne Migrationshintergrund (vgl. Herzog-Punzenberger 2017, S.5).

Ferner wird die institutionelle Diskriminierung sichtbar, wenn die Klassenwiederholungsraten in Österreich unter die Lupe genommen werden. Denn auch hier kann festgehalten werden, dass häufiger Migrant/innenkinder dieselbe Jahrgangsstufe wiederholen müssen. Der OECD-Bericht von 2016 fasst zusammen, dass „bei gleicher fachlicher Leistung, Motivation und gleichem Verhalten die Wahrscheinlichkeit der Klassenwiederholung unter sozioökonomisch benachteiligten SchülerInnen, SchülerInnen mit Migrationshintergrund sowie Burschen erhöht war“ (OECD 2016; zit. nach Herzog-Punzenberger 2017, S.6). Darüber hinaus wurde unter anderem für Österreich belegt, dass Klassenwiederholungen genauso wie die Rückstellungen in die Vorschule mit frühem Schulabbruch einhergehen (vgl. Herzog-Punzenberger 2017, S.6). Auch hier begünstigt das Sitzenbleiben von Schüler/innen, die auf die eine oder andere Weise von der schulischen Norm abweichen, eine Zusammensetzung bzw. den Erhalt einer leistungshomogeneren Klassengemeinschaft.

Eine weitere Dimension der institutionellen Diskriminierung findet sich beim Übertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe I. Auch in diesem Bereich stellt sich heraus, dass eine AHS-Empfehlung in erheblichem Maße von dem „muttersprachlichen Familienkontext“ (Gomolla 2009, S.94) abhängt. Das heißt, dass das Bildungsprofil der Eltern eine sehr große Rolle bei der AHS-Teilnahmequote ihrer Kinder spielen. Mithilfe der internationalen Schulleistungsuntersuchungen (wie PISA, PIRLS etc.) konnte festgehalten werden, wie unterschiedlich die Teilnahmeraten an höheren Schulen zwischen den Herkunftsgruppen sind. Aus der Abbildung 3 ist herauszulesen, dass die AHS-Beteiligung von Kindern mit polnischen (56%), ägyptischen (47%) und deutschen Müttern (46%) in Österreich relativ hoch ist (vgl.

Herzog-Punzenberger 2017, S.11). Demgegenüber steht allerdings, dass jene Schüler/innen mit türkischen und kosovarischen Müttern mit jeweils 15% am wenigsten eine Übergangsempfehlung zur AHS erhalten. Diese enormen Unterschiede lassen sich durch die mittlere und hohe akademische Ausbildung der Mütter begründen (vgl. ebd.).

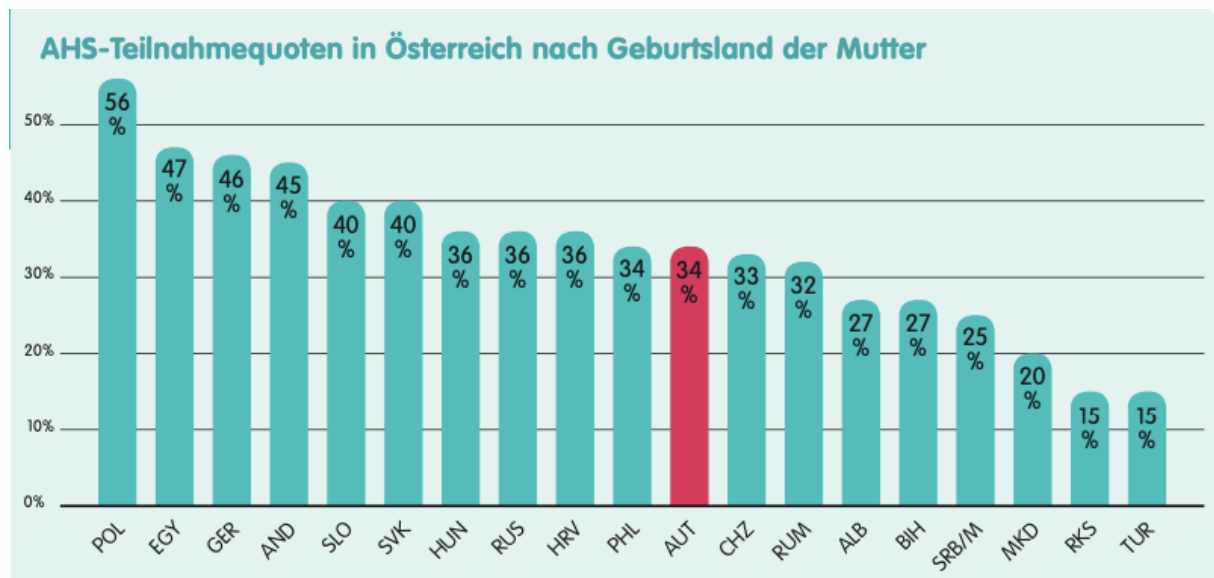


Abbildung 3: AHS-Teilnahmequoten in Österreich nach Geburtsland der Mutter ¹⁶

Die mangelnde Kenntnis des Schulsystems, falsche bzw. fehlende Bildungsaspirationen der Eltern sowie aber auch fehlende oder mangelnde Deutschkenntnisse der Schüler/innen sind weitere Faktoren bzw. Erklärungsansätze, mit denen der Übergang in eine höhere Schule behindert wird (vgl. Gomolla 2009, S.94f.; Herzog-Punzenberger 2017, S.10f.). Gomolla (2009) fasst diesen Mechanismus institutioneller Diskriminierung folgendermaßen zusammen:

Migrantenkinder werden im Prozess der Übergangsentscheidung, einschließlich der Übergangsempfehlung, generell vielfach heruntergestuft. Selbst bei guten Noten wird vermehrt der Besuch der Real- oder Hauptschule empfohlen, mit der Begründung, ohne perfekte Deutschkenntnisse sei kein Erfolg auf dem Gymnasium möglich. (Gomolla 2009, S.94)

Am Rande sei auch die „Illusion der Chancengleichheit“ nach Bourdieu/Passeron (1971) (vgl. Geißler 2012, S.194) zu erwähnen. Die Bildungsexpansion in den 1960er-Jahren setzte sich zum Ziel, eine Chancengleichheit unter den Schüler/innen zu gewährleisten, ohne dass ihr sozialer und ethischer Status in den Blickwinkel genommen wird. Heutzutage liegen Daten vor, die eine Verbesserung der Bildungssituation aller Schüler/innen bestätigen, jedoch weiterhin

¹⁶ Herzog-Punzenberger 2017, S.11

noch Ungleichheiten zwischen den einzelnen sozialen Schichten vorzufinden sind (vgl. Foroutan/ Ikiz 2016, S.144). Das heißt insofern, dass der Bildungserfolg weiterhin von der natio-ethno-kulturellen Herkunft der Schüler/innen stark abhängt. Dirim und Mecheril (2010) legen dar, dass „unter der Maxime der Gleichberechtigung und Chancengleichheit zwar gleiche Ausgangsbedingungen im Bildungssystem zur Verfügung gestellt werden, dies aber zu einer raffinierten, da maskierten Form der Reproduktion von Ungleichheit beiträgt“ (Dirim/Mecheril 2010, S.128). Jede/r Schüler/in kommt mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Startbedingungen in die von einer Homogenisierung ausgehenden Schule und unterliegt denselben allgemeinen Kriterien zur Leistungsbeurteilung. Diese schulische Gleichbehandlung bei gegebenen sozialen Unterschieden kann sich somit genauso benachteiligend für die von der Normalitätserwartung der Schule abweichenden Schüler/innen auswirken (vgl. Dirim/Mecheril 2010, S.133). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass „[s]owohl Formen der Ungleichbehandlung als auch Formen der Gleichbehandlung“ (ebd.) (indirekt) institutionell diskriminierend sein und den Schulerfolg der Schüler/innen mit Migrationshintergrund in großem Maße beeinflussen können.

5.4. Das Linguizismus-Konzept

In den vorherigen Kapiteln wurde dargelegt, dass der soziale Status von Schüler/innen weiterhin eng an ihren Bildungserfolg gekoppelt ist und dass dieses Merkmal zu einer ungleichen Behandlung und Leistungsbeurteilung im schulischen Kontext führen kann. Jedoch ist nicht in jedem Fall der soziale und ethnische Hintergrund der Kinder der Grund dafür, dass sie Opfer segregierender schulischer Fördermaßnahmen werden. Auch die Erstsprache(n) der Schüler/innen kann/können zur schulischen Diskriminierung und Ausgrenzung führen. Hierbei spricht Dirim (2010) vom Begriff des *Linguizismus*, die sie wie folgt definiert:

[Z]u verstehen ist darunter eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt. Linguizismus erscheint als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung. Die Sprache einer Elite wird dabei zur Norm erhoben; die sprachlichen Merkmale der darunter platzierten gesellschaftlichen Gruppen abgewertet. (Dirim 2010, S.91f.)

Dem Zitat ist zu entnehmen, dass die Sprache als ein Medium zur Erzeugung sowie zum Erhalt von sozialen und ethnischen Differenzlinien dient, soziale Klassen hervorbringt und die dieser

Klassen zugehörigen Minderheiten diskriminiert. Der Linguizismus ist somit ein „durch Sprache soziale Ungleichheit erzeugendes Mittel“ (Dirim 2010, S.92). Dem Linguizismus als eine andere Form des Rassismus kann in seiner verdeckten oder offenen Form in vielen gesellschaftlichen Bereichen, sei es in der Schule, am Arbeitsmarkt oder im Privaten, begegnet werden. In der Zeit des Nationalsozialismus diente der Linguizismus als ein „staatlich legitimates Macht- und Unterdrückungsmittel“ (Dirim 2010, S.96) und verbot offenkundig das Sprechen und Lesen der französischen Sprache. Die Diskriminierung und Ausgrenzung von Menschen im Hinblick auf ihre Sprache erfolgen heutzutage eher in verdeckter als in offener Form, was dazu führt, dass diese sprachliche Diskriminierung schwer festzustellen und aufzudecken ist. In diesem Fall ist vom *Neo-Linguizismus* die Rede, was auf eine illegitime, aber dennoch existierende Form des Linguizismus hinweist (vgl. Dirim 2010, S.96). „Der Neo-Linguizismus ist subtil, er spielt Tatsachen vor, er agiert hinter dem Deckmantel harmlos klingender Bezeichnungen, er täuscht über Ausgrenzung und Unterdrückung hinweg und ist dadurch im Vergleich zu dem Linguizismus gewissermaßen ‚hinterhältig‘ und schwer aufzudecken“, so Dirim zum Begriff des Neo-Linguizismus (Dirim 2010, S.96).

Es stellt sich die Frage, welche Funktion das Konzept des (Neo-)Linguizismus hat bzw. welche Ziele es verfolgt. Das einheitlich-nationalstaatliche Verständnis von Österreich, das von einer Nation, Staat und Sprache ausgeht, kann sich durch die Mehrsprachigkeit des Volkes bedroht fühlen. Aus diesem Grund braucht es Maßnahmen, die diese Einheit nicht gefährden bzw. im Falle einer Bedrohung die Mehrsprachigkeit bekämpfen. Diese Maßnahmen basieren auf linguizistischen Vorgehensweisen: „Ziel dieser linguizistischen Handlungen wäre die Sicherung der Nationalsprache als ein Element, das zu dem Erhalt des Nationalstaats beiträgt“ (Dirim 2010, S.97).

Neben der Vorstellung von der Monolingualität des Nationalstaates geht auch das österreichische Bildungssystem von einer Normalitätserwartung aus, wobei die Mehrsprachigkeit der Schüler/innen als hinderlich wahrgenommen wird. Dies wird dadurch begründet, dass Multilingualität das Erlernen der deutschen Sprache sowie aber auch den Integrationsprozess deutlich erschweren soll (vgl. Foroutan/Ikiz 2016, S.147; zit. nach Dirim/Mecheril 2010b, S.109). Genau an dieser Stelle rückt das Konzept des Linguizismus in den Vordergrund, um Menschen zu diskriminieren und zu unterdrücken, die die deutsche Sprache nicht monolingual sprechen. Anknüpfend daran legt Springsits (2015) dar, dass in vielen Fällen die Sprache als Argumentation genutzt wird, um die Ausgrenzung und

Diskriminierung von Menschen zu legitimieren, obwohl dabei die Kultur, Religion und Ethnizität der Betroffenen auch gemeint sein können (vgl. Springsits 2015, S.88).

Im Hinblick darauf zählt Dirim viele gesellschaftliche Bereiche auf und beschreibt, wie die Diskriminierung mit und durch Sprache in seiner verdeckten Form im Alltag in Erscheinung treten kann. Als Beispiele sind Medien, Kunst und Kultur, Schule, Bildungsadministration und Fachpublikationen genannt, wo ausgrenzende linguizistische Haltungen gegenüber Migrant/innen vorkommen können. Vor allem im schulischen Bereich können neben den Migrant/innensprachen auch die ethnolektale Verwendung der deutschen Sprache sowie das Sprechen des Deutschen als Zweitsprache abgewertet und diskreditiert werden. Dabei kann von Sprachgeboten im Schulgebäude die Rede sein. An dieser Stelle soll betont werden, dass diese schulischen Sprachgebote als eine verdeckte Form linguizistischer Maßnahmen unter dem Deckmantel eines Sprachverbots fungieren (vgl. Dirim 2010, S.102). Dabei werden Schüler/innen dazu verpflichtet, nur Deutsch zu sprechen und auf ihre Familiensprachen zu verzichten. Hinzu kommt auch, dass sogar in den Pausen das Sprechen von Herkunftssprachen verboten werden kann (vgl. Berichterstattung für Deutsch als „Pausensprache“ des oberösterreichischen FPÖ-Abgeordneten).¹⁷ Ferner werden dabei die Herkunftssprachen der Schüler/innen als illegitime Kommunikationsmittel abgestempelt. Dirim bezeichnet das Sprechverbot als ein „Gebot des Schweigens“ (Dirim 2010, S.102), da nicht-deutsche Schüler/innen in ihrer Kommunikation eingeschränkt werden. Dies kann dazu führen, dass sie dadurch auf das Sprechen in der deutschen Sprache verzichten und gar mit Absicht ihre Herkunftssprachen zum Beschimpfen ihrer Mitschüler/innen gebrauchen. Dirim betrachtet somit die schulischen Sprachgebote als „keine angemessene pädagogische Maßnahme für den Erwerb einer anderen Sprache“ (Dirim 2010, S.102).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Neo-Linguizismus als ein Machtinstrument der Aufgabe unterliegt, die „sprachlich ‚Anderen‘ der Nationalsprache des Staates zu unterwerfen“ (Dirim 2010, S.109). Das hat zur Folge, dass die Migrant/innensprachen im Gegensatz zu den Prestigesprachen wie Englisch und Französisch keine Beachtung und Wertschätzung im österreichischen Bildungssystem finden und dass darüber hinaus versucht wird, diese mit neo-linguizistischen Maßnahmen zu bekämpfen.

¹⁷ https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/A/A_00216/index.shtml [zuletzt abgerufen am: 07.02.2021]

Die Sprachstandserhebungen stellen genauso neo-linguistische Vorgehensweisen der Schulen dar. Beispielsweise werden die in die Grundschule eingeschriebenen Schüler/innen dazu verpflichtet, an dem MIKA-D-Test teilzunehmen, sodass festgestellt werden kann, ob sie sprachlich imstande sind, die Regelklasse zu besuchen (vgl. BMBWF 2019, S.14). Diese Erhebungen werden genutzt, um mehrsprachige Schüler/innen mit vermeintlich mangelnden Deutschkenntnissen von der Regelklasse auszuschneiden und sie in Deutschförderklassen gesondert zu unterrichten. Dabei bleiben die der sprachlichen Norm der Schule entsprechenden Schüler/innen in der Regelklasse und bilden somit eine homogene Lerngruppe. In der Tat hätten diese Sprachstandserhebungen das Ziel verfolgen müssen, den Sprachstand der Kinder festzustellen, um sie ihren Fähigkeiten entsprechend fördern zu können. Jedoch dienen sie eher als ausgrenzende schulische Maßnahmen des Neo-Linguizismus-Konzeptes. Daraus lässt sich ableiten, dass vor allem Migrant/innenkinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zu Opfern dieser diskriminierenden linguizistischen Maßnahmen werden können, welche ihren schulischen Erfolg in bedeutender Weise beeinflussen können.

5.5. Zwei- und Mehrsprachigkeit als Ressource und Barriere

Wie bereits der Titel des jeweiligen Unterkapitels besagt, kann die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext sowohl als eine Ressource dienen, als auch als Barriere wirken und damit eine positive oder negative Rolle für den Schulerfolg der Schüler/innen mit Migrationshintergrund spielen. Wann sie als Ressource wahrgenommen bzw. als Barriere interpretiert und somit diskreditiert wird, wird im Folgenden beleuchtet.

Zunächst sollen die Begriffe *Bilingualismus* und *Mehrsprachigkeit* zum besseren Verständnis des Kapitels einer kurzen Definition unterzogen werden. Ahrenholz (2017) betrachtet den Bilingualismus als einen übergeordneten Begriff für die Zweisprachigkeit bzw. doppelte Erstsprachigkeit. Das Kind erwirbt in seinen ersten Lebensjahren zwei Sprachen zur gleichen Zeit. Dabei spielt es jedoch keine Rolle, welche Sprache zuerst erworben wird oder im alltäglichen Gebrauch dominiert. Während der Begriff des Bilingualismus auf einen Erwerbszeitraum begrenzt ist, ist dies bei der Mehrsprachigkeit nicht der Fall. Darüber hinaus wird letzteres „für alle Formen von multipler Sprachkompetenz verwendet (...) und [bezeichnet] sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ (Ahrenholz 2017, S.5; Anmerkung durch die Verfasserin).

Busch (2013) geht allerdings davon aus, dass die Zählbarkeit von Sprachen problematisch sein kann. Diesbezüglich präferiert er den Begriff der *Sprachigkeit* ersatzweise für die Begriffe Zwei- und Mehrsprachigkeit (vgl. Busch 2013; zit. nach Dirim 2015, S.27). Nicht zu vergessen ist hierbei die Tatsache, dass eine Person mehr als zwei Sprachen sprechen muss, um überhaupt als *mehrsprachig* zu gelten. In der gegenwärtigen Gesellschaft kann einer Vielzahl von verschiedenen Sprachen begegnet werden. Der Mensch lernt, wie mit dieser sprachlichen Heterogenität umzugehen ist und verwendet dabei verschiedene sprachliche Register in seiner Kommunikation, um den/die Gesprächspartner/in verstehen zu können.

Es stellt sich nun die Frage, wie das Bildungssystem mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt unter den Schüler/innen zurechtkommt. Sollen (oder müssen?) sich die zwei- und mehrsprachigen Kinder an die monolinguale Schule assimilieren oder ist die Förderung sowie Nutzung dieser Sprachen als ein Bildungsmedium vorstellbar? Diesbezüglich schreibt Dirim (2015), dass vor allem mehrsprachige Schüler/innen „die Erfahrung [machen], dass die anderen Sprachen ihres Sprachrepertoires in der Schule gar keine oder kaum eine Rolle spielen, vor allem dann nicht, wenn es sich um eine Migrationssprache handelt“ (Dirim 2015, S.26; Anmerkung durch die Verfasserin). Die von den mehrsprachigen Schüler/innen mitgebrachten (Migrations-)Sprachen finden in der monolingualen Schule keine (großräumige) Verwendung und werden überdies als eine Abweichung von der Norm betrachtet (vgl. Dirim/Mecheril 2010, S.109; zit. nach Foroutan & Ikiz 2016, S.147). „Die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit wird durch die monolinguale Schule, die auf die Beherrschung des bildungssprachlichen Deutsch angewiesen ist, um sprachlich relativ reibungslos zu funktionieren, zu einem Problem“, so Dirim (2015, S.29). Zudem schildert Springsits (2015) in ihrem Artikel das Paradoxon, dass die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext als problematisch wahrgenommen wird, während der frühe Fremdsprachenunterricht – vor allem in den Prestigesprachen – für die sprachliche Entwicklung des Kindes als positiv empfunden wird (vgl. Springsits 2015, S.83).

Ob und wie die Migrationssprachen der Schüler/innen im schulischen Alltag ressourcenorientiert eingesetzt werden können, stellt somit eine weitere wichtige Frage dar. Diesbezüglich bringt Dirim (2015) zur Sprache, dass diese als „Motor“ für das Erlernen der deutschen Sprache dienen können, vor allem dann, wenn die Schüler/innen in dieser Sprache bereits eingeschult worden sind und/oder sie besser beherrschen als Deutsch (vgl. Dirim 2015, S.31). Zudem schildern Dirim und Mecheril (2010a), dass die Förderung von Zwei- und

Mehrsprachigkeit sich positiv auf den Lernprozess auswirken kann (vgl. ebd., S.139). Ferner kann die Nutzung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit der Schüler/innen im Unterricht sehr wirksam sein:

Eine Gleichstellung der Sprachen und ihrer Sprecherinnen und Sprecher kann nur dann erreicht werden, wenn das Deutsche und die Migrationssprachen gleichermaßen in Bezug auf ihr ‚identitätsstiftendes‘ Potenzial, ihre Rolle als Träger von ‚Kultur‘ und als Instrumente der Vermittlung von fachlicher Bildung diskutiert, bearbeitet und angewandt werden. (Dirim 2015, S.44f.)

Des Weiteren ermöglicht die Zwei- und Mehrsprachigkeit eine „gemeinsame kommunikative Praxis“ (Ehlich 2012, S.4) unter den Schüler/innen. Aufgrund der hohen Plastizität des kindlichen Sprachvermögens sind sie dazu befähigt, mehrere unterschiedliche Sprachen zu differenzieren und diese kommunikativ angemessen zu verwenden. Daraus ableitend führt Ehlich an, dass vor allem mehrsprachige Kinder die Fähigkeit haben, „unterschiedliche kommunikative Situationen zu meistern und sich schnell in neue kommunikative Anforderungen einzuarbeiten“ (Ehlich 2012, S.5).

Ein weiteres Argument für die Notwendigkeit der Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext besteht darin, dass es sich bei „mehrsprachlichen und mehrkulturellen Fertigkeiten um ein brachliegendes gesellschaftlich relevantes ‚Kapital‘ handele, das durch das Fehlen einer angemessenen schulischen Förderung vergeudet werde“, so Dirim und Mecheril (2010a, S.139). Weiters bringen die Autoren zum Ausdruck, dass auch in Zeiten der Globalisierung die Mehrsprachigkeit sowie die sozialen und kulturellen Kompetenzen sehr bedeutsame Fertigkeiten darstellen (vgl. ebd.).

Im Gegensatz zu den oben genannten positiven Faktoren der Zwei- und Mehrsprachigkeit kommt es im österreichischen sowie deutschen Bildungssystem zu Komplikationen. Dirim bringt zum Ausdruck, dass die Beschulung zwei- und mehrsprachiger Schüler/innen im monolingual orientierten Schulwesen wenig erfolgversprechend sind (vgl. ebd., S.35). Allerdings wird an dieser Stelle angeführt, dass die Zwei- und Mehrsprachigkeit der Schüler/innen nicht als *die* Ursache für das schulische Versagen betrachtet werden können. Denn Dirim und Mecheril legen die Tatsache dar, dass es „keinen an sich gegebenen, ‚natürlichen‘ Nachteil von zweisprachigen Biographien oder Mehrsprachigkeit“ gibt (Dirim/Mecheril 2010b, S.109).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass erst eine Verbesserung und Anpassung monolingualer Bildungsangebote für migrationsbedingt mehrsprachige Schüler/innen dazu

führen kann, die benachteiligte Lage von Kindern mit Migrationshintergrund zu reduzieren (vgl. Dirim 2015, S.36). Denn die sprachliche Vielfalt der Schüler/innen ist nichts Weiteres als ein persönliches Gut und eine gesellschaftliche Ressource, die einer Anerkennung wert ist.

5.6. Bildungssprache

Brandt und Gogolin (2016) bringen zum Ausdruck, dass Schüler/innen mehr an sprachlichen Anforderungen scheitern, als an fachlichen (vgl. Brandt/Gogolin 2016, S.23). Die Beherrschung der deutschen Allgemein- bzw. Alltagssprache ist für den schulischen Erfolg nicht ausreichend. Vielmehr sind bildungssprachliche Kompetenzen notwendig, durch welche sich die Schüler/innen das schulische Wissen aneignen können (vgl. Herzog-Punzenberger 2016b, S.10; vgl. Gogolin et al. 2001, S.8). An dieser Stelle ist die Unterscheidung der Alltags- sowie Bildungssprache von großer Bedeutung, „denn erst die Bildungssprache ermöglicht die Teilhabe an der Bildung, also schulisches Lernen“ (Tajmel/Hägi-Mead 2017, S.50).

Die Bildungssprache, die in Vokabular, Semantik und Grammatik ausdrücklich von der Alltagssprache zu unterscheiden ist, ist „(Bildungs-)Ziel und Handwerkszeug der Institution Schule gleichermaßen“ (Döll 2013, S.171; zit. nach Mecheril/Quehl 2015, S.146). Das heißt insofern, dass die monolinguale Schule die Kenntnis der (bildungssprachlichen) Unterrichtssprache bereits bei der Schuleinschreibung voraussetzt, um anknüpfend an die bestehenden bildungssprachlichen Grundlagen im Unterricht reibungslos arbeiten zu können (vgl. Dirim 2015, S.38). Diese Voraussetzung scheint utopisch zu sein, da das Erlernen bildungssprachlicher Kenntnisse (mindestens) sechs Jahre in Anspruch nimmt. Somit stellt die Bildungssprache ein sprachliches Register dar, das nicht vorausgesetzt werden kann und Schüler/innen erst im Laufe ihrer schulischen Bildung an sie herangeführt werden können (vgl. Tajmel/Hägi-Mead 2017, S.50). An dieser Stelle betont Herzog-Punzenberger (2016), dass das Fehlen an bildungssprachlichen Kompetenzen durch das Mehr an deutscher Alltagssprache nicht kompensiert werden kann (vgl. Herzog-Punzenberger 2016b, S.13). Demzufolge stellt Siebert-Ott (2009) eine der möglichen Gründe schulischen Scheiterns dar:

Inzwischen kann als gesichert gelten, dass es nicht an mangelnden mündlichen Kommunikationsfähigkeiten in der Alltags- oder Umgangssprache liegt, wenn Schüler/innen aus Familien mit einer Migrationsgeschichte schulisch scheitern. Maßgebend für den Bildungserfolg ist vielmehr der Erwerb der (schriftnahen) Standardsprache bzw. der im Unterricht zunehmend verwendeten Fachsprachen. (Siebert-Ott 2009, S.148)

Soeben bedarf es an dieser Stelle einer konkreten Darlegung bildungssprachlicher Merkmale, die sich von den Alltagssprachlichen unterscheiden sollen. Die Bildungssprache ist formell und wird vorwiegend durch ihre kontextfreie Schriftlichkeit charakterisiert, während die Alltagssprache im Mündlichen dominiert (vgl. Herzog-Punzenberger 2016b, S.4). Vor allem auf der Wort- und Textebene zeigt das bildungssprachliche Register besondere Merkmale. Diese lassen sich einerseits auf der Wortebene (z.B. Komposita, Nominalisierungen, Fachwörter, Verbalisierungen etc.), andererseits auch auf der Textebene (z.B. Präpositionalphrasen, Passivformen, Genitivattribute, Kollokationen etc.) finden (vgl. Tajmel/Hägi-Mead 2017, S.52; vgl. Gogolin/Lange 2011, S.113f.). Da jene Besonderheiten charakteristisch für das bildungssprachliche Register sind und in der mündlich dominanten Alltagssprache nicht vorkommen, müssen diese zusätzlich zum Alltagssprachlichen Deutsch erworben werden, was sich in erster Linie für die Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch als eine weitere Hürde in der Bildungslaufbahn erweist.

Jedoch soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass Schwierigkeiten im Erlernen des bildungssprachlichen Registers nicht nur bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund und einer anderen Erstsprache als Deutsch vorkommen, sondern genauso bei monolingual deutschsprachigen Schüler/innen zu erwarten sind (vgl. BMBWF).¹⁸ Folglich ist die gezielte Vermittlung sowie der Erwerb bildungssprachlichen Registers für alle Schüler/innen – unabhängig von Migrationshintergrund und Herkunftssprache – von großer Wichtigkeit, um an den sprachlichen schulischen Anforderungen nicht zu scheitern und dem Unterricht folgen zu können. Zudem kann auch festgehalten werden, dass die Erwartung von allen Schüler/innen, bildungssprachliche Fähigkeiten zu erwerben und anzuwenden, die „Negativmarkierung von als ‚DaZ‘-Schülerinnen und -Schülern geltenden Kindern und Jugendlichen zu reduzieren erlaubt“ (Dirim 2015, S.33).

Die Rolle sowie Wichtigkeit der Bildungssprache wird auch durch die FörMig-Qualitätsmerkmale für den Unterricht hervorgehoben, da sich genau drei von insgesamt sechs Qualitätsmerkmalen mit dem bildungssprachlichen Register auseinandersetzen (vgl. Gogolin et al. 2011, S.8ff.):

- *Qualitätsmerkmal 1: „Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.“*

¹⁸ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/bsd.html> (siehe Sprachsensibler Unterricht) (zuletzt abgerufen am: 24.03.2021)

- *Qualitätsmerkmal 3:* „Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.“
- *Qualitätsmerkmal 4:* „Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.“

Um den Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zu sprengen, wird auf diese Qualitätsmerkmale nicht näher eingegangen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ein sprachsensibler und bildungssprachförderlicher Unterricht einen schulischen Erfolg versprechen und zumindest eine Hürde auf diesem Weg beseitigen kann. Die Kenntnis jenes sprachlichen Registers erweist sich als ein sehr großer Vorteil für die Schüler/innen. Denn das Bildungsministerium betrachtet die Bildungssprache als einen wesentlichen Erfolgsfaktor sowohl im Bildungssystem als auch am Arbeitsmarkt:

Der Erwerb beziehungsweise die Kenntnis der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch stellt die Grundlage für die Beteiligung an allen Bildungsprozessen dar und bildet damit eine wesentliche Voraussetzung für Schulerfolg und spätere Integration in den Arbeitsmarkt sowie für die Teilhabe am politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben in Österreich.
(BMBWF)¹⁹

Resümierend soll noch einmal verdeutlicht werden, dass sich das bildungssprachliche Register vom Alltagssprachlichen Deutsch stark unterscheidet und die Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund die Gelegenheit bekommen müssen, in einem sprachförderlichen Unterrichtsklima ihre sprachlichen Kompetenzen zu entwickeln und zu schärfen. Selbstverständlich setzt dies voraus, dass sich die Lehrpersonen mit der Bildungssprache auseinandersetzen und diese – wenn möglich fächerübergreifend – an ihre Schüler/innen heranführen und thematisieren, damit sie nicht an sprachlichen Anforderungen scheitern.

¹⁹ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/bsd.html> (siehe Bildungssprache Deutsch) (zuletzt abgerufen am: 24.03.2021)

II. Methodischer Teil

6. Methodische Herangehensweise

Nachdem im theoretischen Teil der Zusammenhang von Migration, Bildungserfolg und deutscher Sprache mithilfe der Literatur erläutert worden ist, soll nun die der Masterarbeit zugrunde liegende Forschungsfrage im empirischen Teil mithilfe des qualitativen Forschungsdesigns erforscht werden. Ein wichtiges Unterscheidungskriterium qualitativer und quantitativer Forschungen besteht einerseits darin, dass bei der quantitativen Methode Zahlbegriffe eine entscheidende Rolle spielen, während diese in qualitativen Methoden keine Funktion haben. Zweitens geht es bei Ersterem um das Erklären von Sachverhalten, wobei sich die qualitative Forschung mit dem Verstehen beschäftigt (vgl. Schmelter 2014, S.37 und S.41). Da bei der vorliegenden Forschungsfrage weder Zahlbegriffe noch das Erklären von Gegebenheiten, sondern vielmehr das Verstehen, Nachempfinden und Hineindenken in die Situation des Anderen Priorität haben, handelt es sich somit hierbei um eine qualitative Untersuchung.

Darüber hinaus spielt der verbale Zugang in der qualitativen Forschung eine sehr gewichtige Rolle. Der Grund hierfür liegt darin, dass subjektive Perspektiven und Bedeutungen aus Beobachtungen schwer festzustellen sind. Deshalb sollen die Subjekte selbst frei zu Wort kommen, denn „sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte“ (Mayring 2016, S.66). Bis dato gibt es mittlerweile zahlreiche qualitative Interviewtechniken, darunter beispielsweise das fokussierte Interview, das unstrukturierte Interview, das problemzentrierte Interview, das narrative Interview etc. Das letzte Interviewverfahren bildet das Erhebungsinstrument dieser Arbeit, das nun im Folgenden näher beschrieben und seine Auswahl begründet werden soll.

6.1. Das narrative Leitfadeninterview

Das narrative Interview ist eine Variante qualitativ orientierter Interviews, das erstmals 1977 vom Soziologen Fritz Schütze eingeführt worden ist. Dabei handelt es sich um eine Interviewform, bei dem die befragten Personen keinen standardisierten Fragen ausgesetzt, sondern ganz frei zum Sprechen angeregt werden. Durch das freie Erzählen können Lebensbedingungen und -situation des/der Befragten ermittelt werden (vgl. Mayring 2016, S.72). Aus diesem Grund erwies sich die narrative Interviewform als die sinnvollste Erhebungsmethode der vorliegenden Studie, da das narrative Interview die Erhebung

authentischer Daten ermöglicht und somit echte Ergebnisse liefern kann. Des Weiteren imitiert die narrative Interviewform eine Alltagskommunikation. Diesbezüglich bringt Mayring zum Ausdruck, dass Erzählungen im Alltag eine große Rolle spielen und folglich eingeübt sind. Erzählungen haben eine natürliche Struktur, die sich erst entfalten kann, wenn der/die Befragte seine Geschichte in aller Ruhe erzählen kann. So schreibt Mayring: „Es gibt – so die Grundidee – subjektive Bedeutungsstrukturen, die sich im freien Erzählen über bestimmte Ereignisse herauschälen, sich einem systematischen Abfragen aber verschließen würden“ (Mayring 2016, S.72).

Zusammenfassend bedient sich die vorliegende Arbeit der Methode des semistrukturierten narrativen Interviews. Die Begründung dieser Auswahl liegt darin, dass die Forscherin auf bestimmte Aspekte in der Biographie der befragten Personen eingehen und sie zum freien Erzählen animieren möchte. Dabei sollen die Faktoren, die bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit dargelegt worden sind, wie etwa die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, das Linguizismus-Konzept sowie aber auch die institutionelle Diskriminierung, im Interview angesprochen werden. Das Interview soll Personen mit Migrationshintergrund und einer anderen Erstsprache als Deutsch eine Stimme verleihen, die sie ermutigen soll, über ihre Bildungsbiographie in Relation mit der Unterrichtssprache Deutsch und den in der Monolingualität des österreichischen Bildungssystem nicht akzeptierten (und teilweise nicht aktiv geförderten) Migrationssprachen zu reflektieren und offen zu sprechen. Auf sprachliche und migrationsspezifische Aspekte im Zusammenhang mit ihrem Bildungserfolg soll eingegangen und diese besprochen werden. Denn diese Erfahrungen finden selten einen Platz in der österreichischen Forschung und sind vorwiegend nur den Pressen zu entnehmen. In öffentlich politisch-gesellschaftlichen Debatten wird zwar viel über die Begriffe Bildung – Migration – Sprache diskutiert, aber die Perspektive der Betroffenen bleibt meist im Verborgenen. Durch diese narrativen Interviews sollen die schulische Laufbahn in Bezug auf Migration und die deutsche Sprache aus erster Hand erfahren und dargelegt werden. Die vorliegende Arbeit möchte einen Perspektivenwechsel vornehmen. Denn im Rahmen dieser Studie sollen und dürfen sich die Untersuchungsteilnehmer/innen zu den Themen Migration, Sprache und Bildungssituation äußern und ihre Sicht der Dinge beschreiben und reflektieren, statt dass für sie gesprochen und in Pressen niedergeschrieben wird.

6.2. Ablauf des Interviews

Bei einem narrativen Interview soll die interviewte Person nach einem Erzählanreiz selbst den Verlauf ihrer Erzählung bestimmen, während die Beeinflussung durch den/die Forscher/in so weit wie möglich minimiert sein soll (vgl. Mayring 2016, S.72f.). Der/die Forscher/in greift nicht in die Erzählung ein, solange der rote Faden des Interviews vorhanden ist. An dieser Stelle spielt der Leitfaden eine wesentliche Rolle. Das semistrukturierte Interview erklärt sich dadurch, dass der/die Forscher/in im Leitfaden bereits vorgefertigte Fragen zu dem Forschungsthema bereithält, aber den interviewten Personen dennoch einen freien Raum zur Verfügung stellt, sich auch außerhalb der gestellten Fragen zu bewegen (vgl. Flick 2016, S.270). Dabei ist seitens des Forschers/der Forscherin dennoch zu beachten, dass das Interview nicht gänzlich vom Forschungsthema abweicht (vgl. Hug/Poscheschnik 2010, S.103). Bei dem semistrukturierten Interview, welches sich durch seine Gütekriterien Offenheit und Flexibilität (vgl. Schmelter 2014, S.42) auszeichnet, spielt die Reihenfolge der Fragen im Leitfaden keine Rolle. Es gibt genauso keine genaue Anzahl an Fragen, da der/die Forscher/in nach der jeweiligen Antwort der interviewten Person eventuell auch Ad-hoc-Fragen stellen kann.

Generell gilt für den Leitfaden, dass er nicht allzu viele Fragen beinhalten soll, wobei die Fragen Offenheit der Untersuchung gewährleisten sollen. Darüber hinaus soll der Leitfaden formal übersichtlich sein, dennoch sollte der/die Forscher/in die Fragen aus dem Leitfaden nicht ablesen. Es sei weiters genannt, dass die Fragen im Leitfaden so zusammengesetzt sein müssen, sodass der „natürliche Erinnerungs- oder Argumentationsfluss“ nicht gestört und es nicht häufig zu Sprüngen zwischen Themen kommt (Helfferich 2011, S.180). So soll mithilfe des Leitfadens verhindert werden, dass wichtige Aspekte des Forschungsinteresses im Verlauf des Interviews übersehen werden. Jedoch ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass sich das Interview keineswegs starr an dem Leitfaden orientiert, sondern die Entscheidung dem/der Forscher/in unterliegt, ob und wann auf die Fragen im Leitfaden Bezug genommen wird. Denn die Erhaltung des Gesprächsfadens liegt für den/die Interviewer/in an erster Stelle.

Der Aufbau einer starken Vertrauensbeziehung zwischen dem/der Interviewer/in und der befragten Person ist sehr wichtig. Der/die Interviewte soll sich während des Gespräches nicht ausgehorcht fühlen, sondern es soll ihm/ihr das Gefühl vermittelt werden, dass er/sie ernst genommen wird. Von einem starken Vertrauensverhältnis kann sowohl der/die Interviewer/in, als auch die befragte Person selbst profitieren (vgl. Mayring 2016, S.69).

Zudem ist es von Vorteil, wenn vorerst Probeinterviews durchgeführt werden, um den Leitfaden zu testen und diesen gegebenenfalls zu modifizieren. Auch mithilfe von Probeinterviews kann sich der/die Interviewer/in selbst einschulen und sich dadurch besser auf die eigentlichen Interviews vorbereiten (vgl. Mayring 2016, S.69). Während des eigentlichen Interviews soll nicht außer Acht gelassen werden, dass das Gespräch mit Einverständnis der interviewten Personen digital aufgezeichnet und/oder protokolliert wird. Das mit einem Audiogerät aufgenommene Gesprächsmaterial soll mithilfe von Microsoft Word Transkription transkribiert werden. Anschließend wird das transkribierte Material inhaltlich strukturiert, sodass es möglich wird, bestimmte Aspekte herauszufiltern und dementsprechend Kategorien zu bilden, welche eine umfangreiche Interpretation der Aussagen ermöglichen sollen.

6.3. Aufbau und Inhalt des Leitfadens

Der Leitfaden gliedert sich in vier Teile. *Die Einführung* stellt den ersten Teil dar und beinhaltet die Punkte

- Begrüßung und Dank für die Teilnahme
- Kurze Vorstellung der Untersuchung
- Darstellung des Vorgehens und Dauer (ungefähr 20 Minuten)
- Hinweis auf Vertraulichkeit und Datenschutz
- Hinweis auf die Audioaufnahme
- Zeit für Fragen zum Ablauf.

Hier ist besonders darauf zu achten, dass nach dem Hinweis auf Vertraulichkeit und Datenschutz eine unterschriebene Einverständniserklärung von den Interviewproband/innen eingeholt wird. Den zweiten Abschnitt bilden die *sozioökonomischen Fragen*. Dabei sollen

- das Alter,
- die Herkunft bzw. Nationalität,
- die Bildungsqualifikation und Beruf der Eltern,
- die Sprachen,
- die besuchten Schulformen und deren Dauer sowie

- die derzeitige Beschäftigung (Studium, Beruf etc.) der Untersuchungsteilnehmer/innen festgehalten werden.

Diese Fragen werden vor allem bei der Auswertung und Analyse der Interviewergebnisse von großer Bedeutung sein, denn diese Aspekte erlauben bestimmte Schlussfolgerungen aus den gewonnenen Ergebnissen.

Danach werden die Teilnehmer/innen darauf aufmerksam gemacht, dass mit den *inhaltlichen Fragen* nun auch die Audioaufnahme gestartet wird. Der Leitfaden enthält insgesamt sechs Fragen, die auf das Forschungsthema dieser Arbeit hinweisen, und zwar:

- Wie ist es Ihnen in Ihrer Schulkarriere gegangen? Wie haben Sie Ihre Schulzeit empfunden?
- Waren Sie bisher mit etwaigen Schwierigkeiten und Probleme*n in Ihrer Bildungslaufbahn konfrontiert? Wie sind Ihre Eltern mit diesen Konflikten umgegangen?
- Berichten Sie mir bitte über Ihre Vorstellungen und Gefühle im Umgang mit der deutschen Sprache sowie mit Ihrer Erstsprache/Muttersprache.
- Hatten Sie Probleme, dem Unterricht aufgrund von Sprache zu folgen?
- Hatten Sie etwaige Probleme an Ihren Übergangsschwellen, wie etwa Schuleinschreibung und Übergang in die Sekundarstufe I, und wie wurden diese begründet?
- Wurden Sie in der Schule diskriminiert?

Wie bereits erwähnt spielt die Reihenfolge dieser Fragen keine Rolle für das Interview. Genauso soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass im Laufe des Interviews auch nach Verwandten oder Freund/innen der Untersuchungsteilnehmer/innen gefragt werden kann, ob sie mit ähnlichen Problemen konfrontiert gewesen sind, da auch diese Informationen in die Auswertung einfließen, analysiert und ausgedeutet werden können. Im Anschluss an die inhaltlichen Fragen dürfen bzw. können die Interviewproband/innen Punkte ergänzen oder Weiteres hinzufügen. Im *Abschluss* soll ein Dank für die Auskunft- und Teilnahmebereitschaft ausgesprochen werden.

Um herauszufinden, inwiefern der Leitfaden geeignet ist, um der Forschungsfrage näher zu kommen, wird dieser einem Probeinterview unterzogen, das im folgenden Abschnitt näher erläutert wird.

6.4. Probeinterview

Das Probeinterview wurde zu einer Abendzeit mit meinem Ehemann in unserer Wohnung durchgeführt. Generell wusste er zwar, zu welchem Thema ich meine Masterarbeit schreibe, kannte jedoch die Fragen im Leitfaden nicht. Ich begann das Interview, indem ich ihm mein Forschungsvorhaben kurz erläuterte. Dabei nannte ich einen Satz wie: „Ich möchte, dass Sie sehr offen zu mir sind und mit mir Ihre Erfahrungen teilen.“ Als ich auf die Vertraulichkeit und Datenschutz hinweisen wollte, kam die Frage auf: „Und warum?“ Überraschenderweise fragte ich: „Was warum?“ Daraufhin meinte er, ich habe das *Was* meiner Studie sehr erfolgreich darlegen können, das heißt, dass der/die Untersuchungsteilnehmer/in deutlich nachvollziehen könnte, was ich erforschen möchte. Aber wenn ich Offenheit von meinen Proband/innen verlange, dann sei es angebracht, dass ich auch das *Warum* dieser Arbeit schildere. Warum schreibe ich zu diesem Thema? Warum interviewe ich diese Personen? Wozu sollen diese Masterarbeit und die Interviews beitragen? Diesbezüglich sagte er: „Es kann sein, dass die Menschen zu persönliche, intime und für sie unangenehme Erfahrungen haben. Wieso sollten sie dir (einer fremden Person) das alles erzählen? Sie müssen das Gefühl bekommen, dass ihre Aussagen und Erfahrungen zu *etwas* beitragen können. Du solltest ihnen den Eindruck geben, dass sie beispielsweise zu einem gesellschaftlichen Problem einen Beitrag leisten. Diese Stimme wird sie aufmuntern und motivieren, an deiner Studie teilzuhaben.“ In diesem Moment erkannte ich tatsächlich, wie wichtig es ist, auch das *Warum* meines Erkenntnisinteresses offenzulegen.

Schließlich konfrontierte ich ihn mit dem zweiten Teil des Leitfadens, den allgemeinen Fragen zu Alter, Herkunft, Sprachen etc. „Du sagtest, die Studie sei anonym. Wozu brauchst du dann all diese Informationen?“, erwiderte er. Aus seinen Erfahrungen in der Arbeit im Call-Center klärte er mich auf, dass sehr viele Menschen nicht bereit wären, persönliche Informationen preiszugeben. Als ich ihm entgegnete, dass meine Teilnehmer/innen die Einverständniserklärung unterschreiben würden, antwortete er: „Ja, aber du hast mich darüber nicht aufgeklärt, wer alles Zugriff auf meine Daten und auf die Audioaufnahme hat.“ Ich sollte auch mündlich darauf eingehen, damit ein enges Vertrauensverhältnis aufgebaut wird und die Teilnehmer/innen in aller Gewissheit auf ihre unangenehmen Erfahrungen eingehen können.

Abseits dessen kam es hinsichtlich der Formulierungen zu keinerlei Problemen. Die Fragen waren einfach, direkt und verständlich für meinen Partner. Jedoch kam es zur folgenden Komplikation. Bei der Einstiegsfrage „Wie ist es Ihnen in Ihrer Schulkarriere gegangen? Wie haben Sie Ihre Schulzeit empfunden?“ hat er viel erzählt, ist dabei jedoch nur vereinzelt auf bestimmte Aspekte eingegangen. Diese Aspekte, wie beispielsweise seine Beziehung zur deutschen Sprache sowie Muttersprache und Diskriminierung im Schulwesen, waren der Inhalt anderer Fragen im Leitfaden, auf die ich *besonders* eingehen wollte. Nach der Einstiegsfrage, bei der er kurz erläutert hatte, dass er nie sprachlich begabt war und sich eher im naturwissenschaftlichen Bereich als kompetent wahrnahm, stellte ich die Frage „Hatten Sie Probleme, dem Unterricht aufgrund von Sprache zu folgen?“ Daraufhin antwortete er mit „*Wie gesagt*, ich hatte immer Probleme, was Sprache anbelangt“. Dann wiederholte er alles, was er bereits dazu gesagt hatte. Kurz darauf stellte ich ihm die Frage „Wurden Sie in der Schule diskriminiert?“, obwohl er bereits ein, zwei Sätze dazu gesagt hatte. Aber das explizite Eingehen auf diese Frage schien mir besonders wichtig, damit er mehr darüber erzählte als nur die zwei Sätze. Auch auf diese Frage antwortete er wiederum mit: „*Wie gesagt*, ...“ Diese Wiederholungen seinerseits waren anscheinend für uns beide sehr unangenehm, sodass wir uns nach dem Interview auch darüber unterhalten mussten. Er bot mir an, die Fragen, deren Antworten bereits kurz davor angesprochen worden sind, nicht mehr direkt zu stellen, sondern sie umzuformulieren. Als ein Beispiel gab er mir folgende Empfehlung zur Umformulierung der Frage: „Sie haben erwähnt, dass Sie immer wieder Probleme im sprachlichen Feld hatten. Können Sie das bitte näher beschreiben?“ So könne der/die Untersuchungsteilnehmer/in mehr über das Thema erzählen, als das bereits Gesagte zu wiederholen. „Gehe geschickt mit deinen Fragen um“, sagte er zuletzt.

6.5. Reflexion meiner Rolle als Forscherin

Obwohl ich bereits im Rahmen meines Bachelorstudiums Interviews durchgeführt hatte und mich als eine geübte Interviewerin wahrnahm, durfte ich beim Probeinterview erkennen, dass ich einiges verlernt hatte. In erster Linie war mir unbekannt, welche Körperhaltung am geeignetsten war, damit sie einladend und nicht abweisend wirkte. Beispielsweise kam ich mitten im Interview darauf, dass ich zum einen meine Arme verschränkt hatte und zum anderen den Leitfaden im Klemmbrett vor mir gehalten hatte, die mich einerseits verdeckte und andererseits als eine Trennwand zwischen mir und meinen Proband/innen wirkte. Darüber hinaus verspürte ich den Drang, die Aussagen der Teilnehmer/innen zu bestätigen, ich dem ich dauernd nickte und Hörersignale wie *hmm*, *hmm* aussprach. Dabei hatte ich das Gefühl, als ob

ich dadurch die befragte Person zum Weitersprechen anregen bzw. die Person zu sprechen aufhören würde, sobald ich mit dem Nicken und den bestätigenden Lauten aufhöre.

Darüber hinaus war mir bewusst, dass ich von Zeit zu Zeit dem Probanden/der Probandin nicht aufmerksam zuhören konnte, da die befragte Person zu lange zu einem Thema sprach, das eigentlich nicht von großer Bedeutung für meine Studie war. Das war möglich, da die Audioaufnahme lief und ich mir das Gespräch im Nachhinein notfalls beliebig oft anhören konnte, falls ich doch wichtige Aspekte verpassen sollte. Jedoch konnte ich dabei feststellen, dass ich nicht schnell genug reagieren konnte, wenn die befragte Person mit ihrer Aussage fertig war und ich nicht wusste, wo genau sie aufgehört hatte und ich dementsprechend nicht die passende Frage stellen konnte.

Abgesehen davon habe ich bemerkt, dass ich als Forscherin dieser Studie eine gewisse Nähe zu den Untersuchungsteilnehmer/innen verspürt habe. Meiner Meinung zufolge lag es daran, dass mir die subjektiven Erfahrungen nicht allzu fremd vorkamen, da ich sie entweder selbst erlebt oder ähnliche Erfahrungen oft aus meinem Umfeld gehört hatte. Dieses Näheverhältnis zeigte sich vor allem, als eine Interviewteilnehmerin (TN2, ZN 216-219) über die Schwierigkeiten mit den deutschen Artikeln berichtete und dass es türkischen Migrant/innenkindern meistens schwerfällt, diese zu lernen. Daraufhin benutzte ich unbewusst die erste Person Pluralform und sagte daraufhin: „Weil *wir* das nicht haben.“ An dieser Stelle bemerkte ich, dass ich die Distanz zu meiner Teilnehmerin nicht einhalten konnte, was für sie anscheinend auch kein Problem war, da sie meine Aussage nickend bestätigte: „Ja, das haben *wir* gar nicht!“

Im Gegensatz zu meiner Sicht der Interviewabläufe bekam ich das Feedback, dass ich immer zur richtigen Zeit die Fragen gestellt haben soll. Dazu wurde oft hinzugefügt, dass ich nach Äußerungen der Teilnehmer/innen eine gewisse Zeit gewartet habe, bevor ich die nächste Frage gestellt habe. Dies gab ihnen ein Gefühl der Ruhe und sie waren froh, nicht so schnell mit anderen Fragen bombardiert zu werden. Ihrer Interpretation zufolge habe ich ihnen noch reichlich Zeit gegeben, falls sie ihre Aussagen noch ergänzen wollten.

Ein weiterer letzter Aspekt betraf den Blickkontakt zwischen mir und meinen Interviewpartner/innen. Beim Probeinterview hatte mein Ehemann den Augenkontakt vermieden. Er schaute bewusst auf den Tisch und spielte mit einer Kette in seiner Hand. Ich begann mir Vorwürfe zu machen, dass ich ihn anscheinend so sehr anstarrte, dass er sich

unwohl dabei gefühlt und deswegen den Augenkontakt vermieden hatte, damit er seine Äußerungen in aller Ruhe fortsetzen kann. Nach dem Interview sprach ich ihn diesbezüglich an und er meinte, er könne sich besser an etwas erinnern, wenn er seinen Blick schweifen lässt. Dies habe nichts mit mir als Forscherin zu tun, was mich deutlich beruhigte. Auch bei den eigentlichen Interviews durfte ich sehen, dass die meisten Teilnehmer/innen einen direkten Blickkontakt vermieden haben und so schienen, als ob sie beim Erzählen tief in ihre Gedanken versunken sind.

6.6. Gütekriterien und ethische Überlegungen

Es lassen sich nach Mayring (2016, S.144ff.) sechs besonders wichtige Gütekriterien für den qualitativen Forschungsansatz festhalten, die an dieser Stelle kurz erläutert werden:

1. **Verfahrensdokumentation:** Während in quantitativer Forschung der Hinweis auf verwendete Techniken und Instrumente für die Dokumentation ausreichend sind, muss in qualitativ orientierten Forschungen das Vorgehen so detailliert wiedergegeben werden, dass der Prozess für andere transparent und eindeutig ist.
2. **Argumentative Interpretationsabsicherung:** Da Interpretationen im qualitativen Paradigma eine sehr entscheidende Rolle spielen, müssen die Untersuchungsergebnisse stets argumentativ begründet werden, da sie nicht allein für sich selbst sprechen.
3. **Regelgeleitetheit:** Während des Forschungsprozesses kann es zu einer Modifizierung von bereits vorgeplanten Analyseschritten kommen. So soll dennoch der gesamte Analyseprozess in einem systematischen Vorgehen abgesichert werden, indem die einzelnen Schritte in sinnvolle Einheiten unterteilt, sequenziell überarbeitet und wieder dargelegt werden.
4. **Nähe zum Gegenstand:** Für die qualitative Forschung ist es von großem Interesse, dass Subjekte möglichst nahe in ihrem natürlichen und alltäglichen Umfeld beforscht werden. Da sich qualitative Forschung mit sozialen Problemen auseinandersetzt, wird dabei versucht, eine „Interessenübereinstimmung mit den Beforschten zu erreichen“ (Mayring 2016, S.146). Durch diese Interessenübereinstimmung zwischen der interviewten und interviewführenden Person soll die Nähe zum Gegenstand erreicht werden.
5. **Kommunikative Validierung:** Die Ergebnisinterpretationen seitens des Forschers/der Forscherin können durch die befragten Personen überprüft werden, um die Ergebnisse abzusichern. Somit wirken die interviewten Personen nicht nur als „Datenlieferanten“, sondern als „denkende Subjekte wie die Forscher auch“ (Mayring 2016, S.147). Aus dem Dialog zwischen dem/der Forscher/in und der befragten Person können relevante Argumente für die Untersuchungsergebnisse geliefert werden.
6. **Triangulation:** Für die Beantwortung und Bearbeitung der Forschungsfrage können verschiedene Datenquellen berücksichtigt werden, um somit verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu erhalten. Das Ziel dabei ist es nicht, eine Übereinstimmung zwischen den verschiedenen Herangehensweisen zu erreichen, sondern die Ergebnisse

dieser zu vergleichen, um die Stärken und Schwächen der jeweiligen Methoden herauszuarbeiten.

Darüber hinaus bedient sich die qualitative Forschung weiterer wichtiger Gütekriterien, wie etwa Offenheit, Flexibilität, Reflexivität, konsequente Dokumentation des Forschungsprozesses, die Darlegung des Vorverständnisses sowie die empirische Verankerung der Theoriebildung (vgl. Caspari 2016, S.17f.; Schmelter 2014, S.42).

An letzter Stelle sollen die ethischen Überlegungen vorgestellt werden. Dabei sollen laut Miethe (2010) vor allem drei Regeln befolgt werden. Als erstes gilt es, die Teilnehmer/innen an der Untersuchung um ihre Bewilligung zu bitten. Sie sollen über die Untersuchung aufgeklärt werden, worauf sie eine schriftliche Zustimmungserklärung unterschreiben müssen. Zweitens sollen die Teilnehmer/innen anonymisiert werden, da der Schutz ihrer Identität den Vorrang hat. Die dritte Regel besagt, dass die an der Forschung teilnehmenden Personen die Möglichkeit besitzen, sich über die Ergebnisse der jeweiligen Forschung informieren zu lassen (vgl. Miethe 2010, S.928).

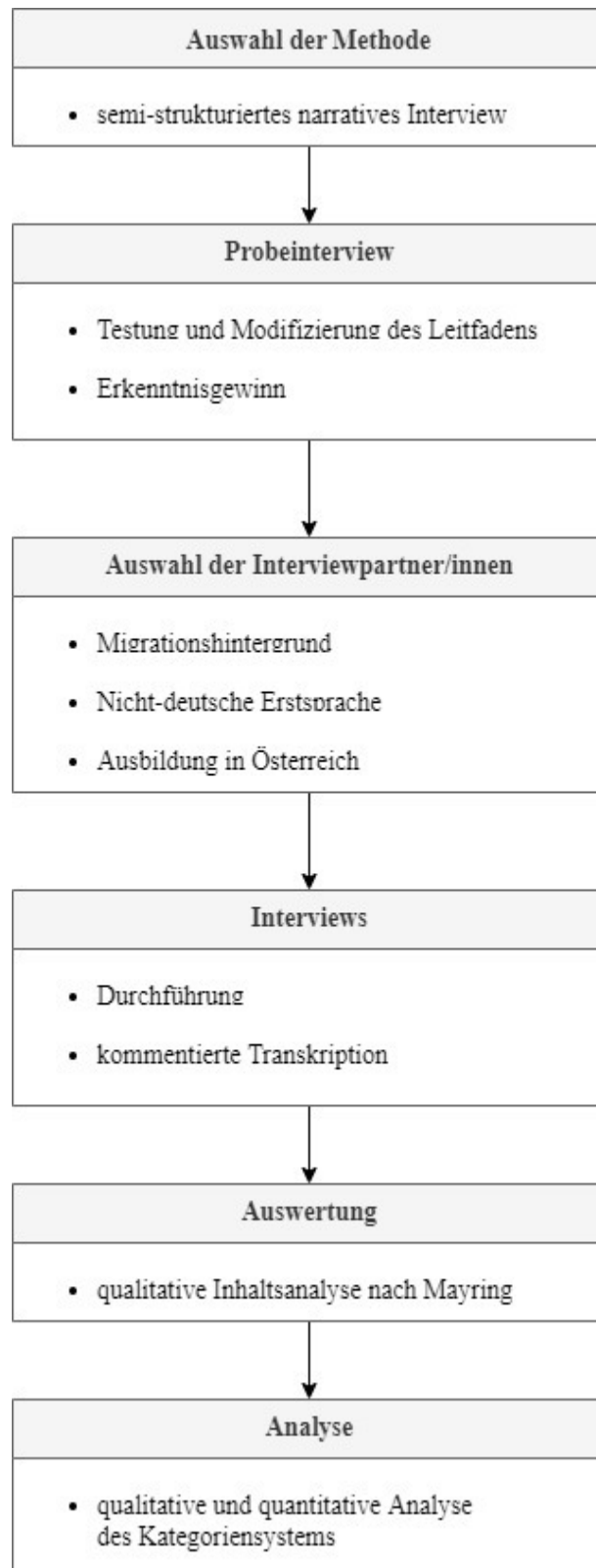


Abbildung 4: Grafische Darstellung der methodischen Vorgehensweise [eigene Darstellung]

Empirischer Teil

7. Datenerhebung

In diesem dritten Teil der vorliegenden Masterarbeit sollen die Prozesse der Datenerhebung, Datenaufbereitung sowie Datenauswertung dargelegt werden. Die Diskussion der Ergebnisse wird in dem anschließenden Kapitel vorgestellt werden. Bevor die Kontaktaufnahme zu den Untersuchungsteilnehmer/innen und die Durchführung der Interviews beschrieben werden, soll die Auswahl der Interviewpartner/innen geschildert werden.

7.1. Auswahl der Interviewpartner/innen

Anfangs war der Besuch bzw. der Abschluss einer Hochschule ein Kriterium für die Auswahl der Zielgruppe. Jedoch nach tiefgründigem Überlegen schloss ich dieses Kriterium aus, weil mich die subjektiven Erfahrungen in der Bildungslaufbahn interessierten. Somit wollte ich nicht nur Personen interviewen, die trotz allem „erfolgreich“ geworden sind, sondern auch jene, die – aus welchem Grund auch immer – nicht sehr weit gekommen sind. Somit lag das Augenmerk der Interviews nur auf den Erzählungen über ihre Bildungslaufbahn und dem Verstehen ihrer Bildungsentscheidungen. Das heißt, sowohl ihre Erfolge als auch Misserfolge waren und sind mir willkommen gewesen. Solange die Interviewteilnehmer/innen nicht ganz vom Thema abgeschweift sind, habe ich sie beim Erzählen nicht unterbrochen. Dabei haben sie mit mir all ihre Erfahrungen und Erinnerungen geteilt, die ihnen zum Thema meiner Masterarbeit am Herzen lagen. Somit soll der Begriff „Erfolg“ als eine gesellschaftlich konturierte subjektive Einheit betrachtet werden. Ein Beispiel hierfür liefert der Interviewteilnehmer TN8. Er hat keine Hochschule absolviert und hat es auch in Zukunft nicht vor. Als zweifacher Vater ist er als Taxifahrer tätig und schätzt sich damit glücklich. Dies kann als sein Verständnis von Erfolg betrachtet werden. Somit war Erfolg im Sinne eines Hochschulabschlusses bzw. -besuches kein Kriterium mehr für die Auswahl von meinen Interviewpartner/innen. Alle freiwilligen Teilnehmer/innen hatten Geschichten zu erzählen und unabhängig von dem Ende wollte ich sie mir anhören. Mit diesen Überlegungen begann meine Suche nach Interviewteilnehmer/innen, die mir eine Geschichte zu erzählen hatten, die bisher keine Beachtung und Wertschätzung gefunden haben. Die Anzahl der Teilnehmer/innen, ihr Geschlecht und ihre Herkunft spielten keine Rolle bei der Auswahl. Die Kriterien waren vielmehr das Besitzen eines Migrationsstatus, eine nicht-deutsche Erstsprache und der Besuch einer Schule oder eine tertiäre Ausbildung in Österreich. Mit diesen einzigen Kriterien begann meine Suche nach meinen Interviewteilnehmern/innen.

7.2. Kontaktaufnahme und Durchführung

Auf all meinen Social-Media-Accounts (Facebook, Instagram) habe ich einen kurzen Text veröffentlicht, in welchem stand, dass ich Interviewteilnehmer/innen mit Migrationshintergrund und einer anderen Erstsprache als Deutsch für meine Masterarbeit zum Thema Bildungserfolg von Migrant/innen in Österreich suche. Weiters war es dem Text zu entnehmen, dass ich mich vor allem für die subjektiven Erfahrungen in Bezug auf Diskriminierung jeglicher Art, Probleme und Schwierigkeiten mit Lehrpersonen und/oder Mitschüler/innen sowie auf sprachliche Probleme im Unterricht bzw. in der Schule interessiere. Mit Hilfe von zahlreichen Weiterleitungen dieses Textes gelang es mir, innerhalb einiger Tage einige freiwillige Untersuchungsteilnehmer/innen mit solchen Erfahrungen kennenzulernen. Jedoch muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass sich eine Teilnehmerin aus Deutschland (TN6) bei mir gemeldet hat, um an meiner Studie teilzunehmen und um ihre Erfahrungen mit mir zu teilen. Auch wenn im Fokus dieser Studie vor allem Migrant/innenkinder in Österreich stehen, wollte ich dieses Angebot nicht ablehnen, auch um ihre Erfahrungen mit jenen in Österreich vergleichen und gegebenenfalls Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen zu können. Das Interview wurde mit ihr über Zoom geführt und bildet zudem das längste Interview.

Sozioökonomische Fragen

Der Tabelle zur Zusammensetzung und Beschreibung der Untersuchungsgruppe (Tabelle 2) im Anhang ist zu entnehmen, dass sich mehr weibliche Probanden (10) gemeldet haben als männliche (2) und dass die türkische Nationalität der Proband/innen überwog. Darüber hinaus kann zu der Zielgruppe gesagt werden, dass das Alter zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 18 und 33 Jahren lag. Das Durchschnittsalter dieser Stichprobe lag bei ungefähr 30 Jahren. Die meisten der Teilnehmer/innen besuchten entweder aktuell eine Hochschule (TN1, TN2, TN4, TN5 und TN6) bzw. haben diese bereits absolviert (TN7 und TN10). Während TN8, TN11 und TN12 ihre Hochschulbildung nicht abgeschlossen haben bzw. abschließen konnten, befindet sich TN9 im Gap-Year und TN3 hat jenen Ausbildungsweg gar nicht eingeschlagen. Es soll auch nicht unerwähnt bleiben, dass die Untersuchungsteilnehmer/innen mehrsprachig sind und mindestens drei bis maximal acht (ausschließlich Latein) Sprachen beherrschen. Bezüglich ihrer Eltern kann festgehalten werden, dass mehr als die Hälfte einen Pflichtschulabschluss haben. Vier Interviewteilnehmer (TN1, TN2, TN11 und TN12) sind entweder im Kleinkind- oder Erwachsenenalter nach Österreich zugezogen.

Die Interviews hatten eine Länge von mindestens 14 bis 60 Minuten. Die meisten Interviews wurden in der Wohnung der Forscherin durchgeführt, weitere zwei in den Wohnungen der Befragten und ein weiteres Interview – das erste Interview – in einer Cafeteria, wobei sich bald herausstellte, dass diese Entscheidung eine falsche war, da durch die laute Hintergrundmusik das Fokussieren und Aufnehmen des Gesprächs deutlich erschwert waren.

Während des Interviews erlaubte ich mir Notizen zu den Aussagen zu machen, um den/die Interviewteilnehmer/in später diesbezüglich detaillierter zu befragen. Jedoch bekam ich das Gefühl, dass das Notieren meine Gesprächsteilnehmer/innen abschreckte und sie dadurch weniger erzählten. Somit verzichtete ich in Zukunft darauf. Wenn ich unbedingt eine Frage stellen musste, dann tat ich das sofort, statt mir diese Frage zu notieren. Somit entstand eine Atmosphäre einer gemeinsamen alltäglichen Unterhaltung zwischen mir und dem/der Gesprächspartner/in, in der sich die Befragten scheinbar wohler fühlten.

Ich bot meinen Interviewteilnehmer/innen an, das Interview auf Deutsch und/oder auf Türkisch zu führen, je nachdem in welcher Sprache sie sich kompetenter fühlen. Die meisten Interviews wurden auf Deutsch geführt und nur an gewissen Stellen wurde die Sprache auf Türkisch umgestellt bzw. wurden Deutsch und Türkisch gemischt verwendet. Diese Stellen in den Transkriptionen wurden von mir ins Deutsche übersetzt. Außerdem soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass bei der Probandin TN10 die Audioaufnahme nach dem Interview gestoppt war, als wir anfangen, uns weiter über mein Masterthema auf Türkisch zu unterhalten. Sie fragte mich, ob ich bereits Ergebnisse erzielt hätte und daraufhin entwickelte sich die Unterhaltung wiederum zu einem spontanen Interview, das teils auf Deutsch und teils auf Türkisch geführt worden ist. Ich startete noch einmal die Audioaufnahme mitten im Gespräch, um das Gesprochene transkribieren zu können. Das zweite spontan entwickelte Interview dauerte sogar um zehn Minuten länger als das eigentliche Interview. Auch hier wurden die Stellen auf Türkisch von mir ins Deutsche übersetzt und wiedergegeben.

8. Datenaufbereitung

Die Interviews wurden mit dem Handy aufgezeichnet und in erster Linie mit Microsoft Word Transkription transkribiert. Da die Autotranskriptionen aufgrund von undeutlichem und/oder schnellem Sprechen sowie aber auch aufgrund von Hintergrundgeräuschen zum (großen) Teil fehlerhaft waren, mussten diese in einem zweiten Schritt manuell überarbeitet werden. Insgesamt wurden zwölf Interviews durchgeführt und transkribiert. Keines der Interviews bzw. keine der Interviewtranskriptionen waren von geringer Bedeutung für diese Arbeit, da sie alle von wichtigen und nennenswerten subjektiven Erfahrungen berichteten. Somit wurde kein Interview ausgelassen und alle einer Analyse und Auswertung unterzogen.

Bei den Transkriptionen wurde großer Wert darauf gelegt, dass sie die Authentizität der Interviews nicht verlieren. Somit wurde die kommentierte Transkription ausgewählt und Auffälligkeiten der Sprache, wie etwa lange Pausen, Lachen, Betonungen, Wortwiederholungen etc. wurden ausdrücklich vermerkt. Die Wortwiederholungen wurden nicht ausgelassen, auffällige Betonungen wurden durch einen Unterstrich markiert (z.B. sicher) und Nichtsprachliches in Klammer wiedergegeben (z.B. lacht). Satzunterbrechungen und kurze Pausen wurden mit drei Punkten (...) verdeutlicht. Auch unverständliche Wörter und Satzteile wurden mit drei Punkten markiert und in kursiver Klammer wurde „unverständlich“ hinzugefügt. Ferner wurden Anmerkungen durch die Verfasserin in eckige Klammern gesetzt und als solche markiert. Die Fragen der Interviewerin (I) sind fett markiert und die Aussagen der Teilnehmer/innen (TN) wurden wortwörtlich aufgeschrieben, solange der Satz verständlich war. Ansonsten wurde der Satzbau durch die Interviewerin ein wenig verändert, um dem Satzbau im Deutschen gerecht zu werden. Dennoch wurde auf die Authentizität geachtet und versucht, diese beizubehalten.

Darüber hinaus kam es sehr oft vor, dass die Untersuchungsteilnehmer/innen vor dem Interview sehr wichtige Aussagen in Bezug auf mein Forschungsthema mit mir geteilt haben, diese aber im Interview vergessen und somit nicht erwähnt haben. Deswegen habe ich diese Informationen entweder durch weitere Ad-Hoc-Fragen angesprochen und den/die Teilnehmer/in zum Erzählen angeregt oder diese als Fußnoten angegeben.

Des Weiteren wurden Teile des Interviews nicht transkribiert bzw. ausgelassen, da sie meiner Ansicht nach keine Bedeutung für meine Forschung hatten. Beispielsweise berichtete eine

Teilnehmerin über die unglückliche Ehe ihrer Mutter und wie schwer es die Mutter in ihrer Jugendzeit hatte. Eine andere Teilnehmerin berichtete mir im Interview, dass sie sehr viele rassistische Angriffe im zweiten Wiener Bezirk erleben musste und dass sie die Angreifer aufgrund ihres Aussehens einer bestimmten Religion zuordnen konnte. Darüber hinaus ging eine weitere Teilnehmerin auf das Religionsthema ein, welches keinerlei Wichtigkeit und Bedeutung für die vorliegende Forschung darstellt.

Die qualitative Inhaltsanalyse bildet das Auswertungsverfahren dieser Arbeit, das im Folgenden näher dargestellt wird.

8.1. Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsverfahren

„Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystem bearbeitet“ (Mayring 2016, S.114). Die Grundidee dieses Verfahrens liegt darin, große Textmengen, wie beispielsweise Interviewtranskriptionen, systematisch zu analysieren. Dabei birgt die qualitative Inhaltsanalyse – im Gegensatz zur quantitativen Inhaltsanalyse – den Vorteil, „den Kontext von Textbestandteilen, latente Sinnstrukturen, markante Einzelfälle“ und „das, was im Text nicht vorkommt“ zu durchleuchten (Mayring 2016, S.114; Hervorhebung im Original). Das allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell von Mayring (2003, S.53ff.) besteht aus folgenden acht Schritten:

1. *Festlegung des Materials:* Der zu untersuchende Materialumfang soll genau definiert werden. Das heißt, es sollen nur diejenigen Textstellen aus den Interviewtranskriptionen für die Inhaltsanalyse herangezogen werden, die sich auf die Forschungsfrage beziehen.
2. *Analyse der Entstehungssituation:* Hier steht der/die Forschende sowie sein/ihr Interesse und Motiv für die Forschungsarbeit im Mittelpunkt. Dabei ist auch von Wichtigkeit, wer an den Interviews teilgenommen hat und in welcher Atmosphäre das Erhebungsgespräch geführt worden ist.
3. *Formale Charakterisierung des Materials:* Die Art des Analysematerials soll genau bestimmt werden. Das heißt, die Art der transkribierten Interviews (wörtlich,

kommentiert, zusammengefasst etc.) muss wiedergegeben werden, sodass Eigenarten der Transkriptionen berücksichtigt werden können.

4. *Festlegung der Analyserichtung:* Hierbei ist von Bedeutung, dass der/die Forschende noch vor der Analyse bestimmt, auf welchen Aspekt in den Transkriptionen geachtet werden soll.
5. *Theoretische Differenzierung der Fragestellung:* Die interpretatorischen Ergebnisse der Inhaltsanalyse sollen nicht für sich allein stehen, sondern in den Forschungsstand sowie in Diskussionen zum jeweiligen Thema eingegliedert werden.
6. *Bestimmung der Analysetechnik:* Der/die Forschende muss die Entscheidung treffen, welches inhaltsanalytische Verfahren – Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung – bei der Durchführung der Materialanalyse eine Anwendung finden soll. Während das Ziel zusammenfassender Inhaltsanalyse darin liegt, das Analysematerial auf seine wesentlichen Inhalte zu reduzieren, bezieht sich die Explikation auf die fraglichen Textteile im Interview. Um diese Textstellen näher erläutern und ausdeuten zu können, wird zusätzliches Material herangetragen (vgl. Mayring 2016, S.115). Die dritte Analysetechnik – die Strukturierung – wird weiter unten detaillierter wiedergegeben, da sie für die Analyse der Interviews der vorliegenden Arbeit gedient hat.
7. *Definition der Analyseeinheiten:* Durch Festlegung von kleinen Texteinheiten („Kodiereinheit“) und großen Texteinheiten wie Aussagen einer Person („Kontexteinheit“), die interpretiert werden sollen, lassen sich Kategorien bilden, die für die weitere Analyse bedeutsam sind.
8. *Durchführung der Materialanalyse:* Mithilfe der ausgewählten Analysetechnik beginnt die schrittweise Analyse des Materials.

8.2. Die Strukturierung als Analysetechnik

Wie bereits zum Ausdruck gebracht, wurden die Interviews mithilfe der Strukturierung analysiert und ausgewertet. Das Ziel dieser Analysetechnik ist es, „bestimmte Aspekte aus dem

Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material auf Grund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 2016, S.115). So wie es das Zitat wiedergibt, geht es bei der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in erster Linie darum, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern und diese in vorab definierte Kategorien einzuordnen. Das gesamte Material wird unter diesem Gesichtspunkt durchlaufen und es wird nach sogenannten „Fundstellen“ Ausschau gehalten (vgl. Mayring 2016, S.120). Dabei muss die trennscharfe Zuordnung von diesen in die jeweiligen Kategorien möglich sein. Diesbezüglich wird ein Verfahren angewendet, das folgende drei Schritte beinhaltet (Mayring 2016, S.118f.):

1. *„Definition der Kategorien:* Es wird explizit definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen sollen.
2. *Ankerbeispiele:* Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen. Diese Ankerbeispiele haben prototypische Funktion für die Kategorie.
3. *Kodierregeln:* Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.“

Im Laufe dieses Verfahrens wird ein Kodierleitfaden entwickelt, der immer wieder ergänzt und überarbeitet wird, indem neue Ankerbeispiele hinzugefügt werden oder bei unklaren Kodierungen neue Kategorien definiert werden (vgl. Mayring 2016, S.119). Wie der Abbildung 5 zu entnehmen ist, unterteilt sich der Materialdurchgang in zwei Arbeitsschritte. Beim Hauptdurchgang werden die Fundstellen im Interviewtext markiert und im Anschluss werden diese gekennzeichneten Textstellen aus dem Material extrahiert und zusammengefasst seiner Kategorie zugewiesen. Nach der Ergebnisaufbereitung kann es sich eventuell empfehlen, eine Modifizierung des Kategoriensystems vorzunehmen und das gesamte Material erneut zu durchlaufen (vgl. Mayring 2016, S.120).

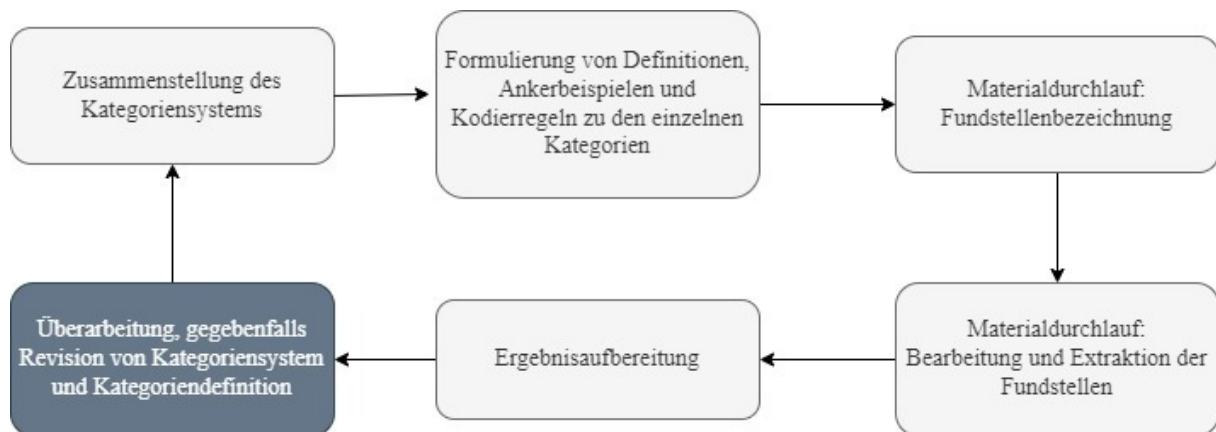


Abbildung 5: Die Schritte der Strukturierung als Analysetechnik [eigene Darstellung]

Zum Schluss ist ein Set von Kategorien vorzufinden, das entweder „in Bezug auf die Fragestellung und dahinter liegende Theorie interpretiert“ (Mayring 2016, S.117) wird, aber auch einer quantitativen Auswertung unterzogen werden kann, indem Häufigkeiten bestimmter Aussagen oder Argumentationen erfasst werden. Daran anschließend wird auch eine generalisierende Analyse vorgenommen, um die einzelnen Interviews auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede inhaltlich herauszuarbeiten, um allgemeinere Erkenntnisse zu erhalten.

9. Datenauswertung

In diesem Kapitel soll einerseits beschrieben werden, wie das Kategoriensystem aufgebaut worden ist und andererseits folgt daraufhin die Darstellung der Ergebnisse nach diesen Kategorien.

9.1. Auswertung und Analyse der Interviews

Im Anschluss an die Transkription wurden die Aussagen der Interviewteilnehmer/innen kodiert und diese in bestimmte Kategorien eingeteilt. Es wurde ein grobes Kategoriensystem von der Forscherin entwickelt und angewandt, das in erster Linie deduktiv abgeleitet worden ist. Das heißt, dieses Set aus Kategorien, die sich bereits bei Literaturbearbeitung gebildet hatten, wurden als Oberkategorien herangezogen. Somit umfassten die Oberkategorien die Punkte

- Diskriminierung
- Sprache und
- Familie.

Im Laufe der Leitfadenanalyse entwickelten sich zahlreiche Unterkategorien, die induktiv aus dem Textmaterial herausgebildet worden sind und somit die Oberkategorien folgendermaßen ergänzten:

- Diskriminierung
 - natio-ethno-kulturelle Andere
 - institutionell
 - sprachlich
 - Ermutigung vs. Entmutigung
- Sprache
 - Bildungssprache
 - Mehrsprachigkeit als Ressource und Barriere
 - Deutsch-Sprachprobleme
 - inner-außerschulische Sprachförderung
- Elternhaus
 - unterstützend
 - abwesend

Jeder gebildeten Unterkategorie wurden Ankerbeispiele zugeordnet und bei Aussagen, die nicht eindeutig kategorisierbar zu sein schienen, wurde eine Kodierregel formuliert. Als Beispiel für diese Kodierregel könnte Folgendes dienen: Etliche Aussagen über die negativen schulischen Erfahrungen von den Interviewteilnehmer/innen in Bezug auf Diskriminierung konnten sowohl der Unterkategorie „natio-ethno-kulturelle Andere“ als auch der Unterkategorie „institutionell“ zugeordnet werden. Drei solcher Aussagen werden an dieser Stelle angeführt und schließlich erklärt, wonach sie in welche Kategorie hinzugefügt worden sind.

„(...) meine Englisch-Professorin war eine Hexe, die war wirklich eine Hexe. Ich habe bei ihr immer einen Fünfer bekommen. Ich habe geschummelt, ich habe Fünfer bekommen, kannst du das glauben? (lacht) Sie hat Türken gehasst, sie hat richtig Türken gehasst. (...) (TN12, ZN 51-53)

Weil wir ein Programm schreiben mussten und er [Professor; Anmerkung durch die Verfasserin] hat mir gar nicht geholfen. Er hat jedem geholfen, aber mir nicht geholfen, weil ich Türkin bin wahrscheinlich, keine Ahnung aus welchem Grund.“ (TN12, ZN 81-91)

„Aber ich kann mich erinnern, in der dritten Klasse war das so, dass ich Probleme mit der deutschen Sprache hatte, weil... eigentlich war meine Frau Professorin sehr streng, ziemlich streng mit ihrer Benotung. Und das Komische war, also damals in der dritten Klasse waren wir wirklich sehr viele Türkinnen oder Türken in der Klasse, so keine Ahnung sieben, acht oder neun. Und zufällig wirklich alle türkischen Schüler und Schülerinnen hatten Probleme auf einmal mit ihr und genauso mit den Schularbeiten. Viele haben dann auf einmal so Fetzen gekriegt oder mit gerade noch Vierer knapp geschafft, während andere Zweier, Einser oder Dreier gekriegt haben. Bei den Türken war das wirklich so... man hat sich glücklich gefühlt, wenn man Vierer gekriegt hat. Also da habe ich wirklich viele Probleme gehabt, das lag wirklich an ihr.“ (TN2, ZN 136-144)

„Aber wenn wir jetzt auf die Hauptschulzeit zurückkommen... ich denke, diese Mathematiklehrerin war etwas rassistisch. Wenn sie zum Beispiel Gangaufsicht hatte in den Pausen, da ging ich immer zu ihr und stellte Fragen, zum Beispiel, was ich im Unterricht nicht verstanden habe und so. Aber sie war niemals glücklich darüber, hat mich verachtet oder gar unfreundlich auf mich reagiert. Sie machte immer so, als ob sie beschäftigt war, aber keineswegs antwortete sie mir.“ (TN1, ZN 84-89)

Alle drei Aussagen könnten in beide bereits genannten Unterkategorien eingegliedert werden, da sie einerseits auf den „Anderen“ eingehen und zugleich auf eine Diskriminierung hinweisen. Die Kodierregel bei solchen Aussagen lautete: Solange der natio-ethno-kulturelle Background der Interviewperson ihre schulische Leistung sowie die Notengebung seitens der Lehrkräfte nicht beeinflusst hat, wurden sie in die Unterkategorie „natio-ethno-kulturelle Andere“ zugeordnet, dazu gehört beispielsweise die Aussage von der TN1. Die Lehrkraft ignorierte sie und ging nicht auf ihre Fragen ein, aber aus jener Aussage kann nicht geschlussfolgert werden, dass sie schlecht beurteilt wurde oder sonst irgendeine schulische Leistung dadurch verfehlt

hat. Im Gegensatz dazu legen die Aussagen von TN12 und TN2 dar, dass sie mit Begründung ihres „Andersseins“ negativ beurteilt worden sind und deswegen sogar die Klasse wiederholen mussten (siehe weitere Aussagen jener Interviewteilnehmer/innen). Somit wurden diese und ähnliche Aussagen als institutionelle Diskriminierung eingestuft.

Daran anschließend sollen nun im nächsten Kapitel die zwölf Interviews analysiert und ausgewertet werden.

9.2. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Interviews nach Kategorien zusammengefasst und interpretiert, sowie auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin überprüft und mögliche Widersprüche aufgezeigt. Dabei werden bei einzelnen Punkten Verbindungen zum theoretischen Bezugsrahmen dieser Masterarbeit hergestellt. Somit dient die angeführte Literatur als theoretische Stütze. An dieser Stelle muss betont werden, dass die vorliegende Studie mit zwölf Interviews nicht repräsentativ für die Gesamtheit an Schüler/innen mit Migrationshintergrund und einer anderen Erstsprache als Deutsch an österreichischen Schulen ist. Bevor die Ober- und Unterkategorien dieser Studie geschildert werden, soll das Kategoriensystem zu einer besseren Übersicht in Tabellenform dargestellt werden.

Oberkategorie	Unterkategorie	Definition
Diskriminierung	• Natio-ethno-kulturelle Andere • Institutionelle Diskriminierung • Sprachliche Diskriminierung • Ermutigung vs. Entmutigung	• Berichte und Erfahrungen über Diskriminierung aufgrund von Sprache oder dem Migrationshintergrund • Äußerungen über Ermutigungen, Entmutigungen oder Demotivation seitens der Lehrer/innen

Sprache	• Bildungssprache • Mehrsprachigkeit als Ressource und Barriere • Deutsch-Sprachprobleme • Inner-außerschulische Sprachförderung	• Äußerungen über Probleme mit und durch die deutsche Sprache • Berichte über Deutsch als Hindernis für den schulischen Erfolg • Aussagen über Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit • Angaben zum Besuch von inner- und außerschulischen Sprachförderangeboten
Elternhaus	• Unterstützend • Abwesend	• Äußerungen über Hilfestellungen, Ermutigungen oder Demotivation seitens der Eltern

Tabelle 1: Das Kategoriensystem [eigene Darstellung]

9.2.1. Diskriminierung

Die Oberkategorie „Diskriminierung“ wird in weitere vier Unterkategorien eingeteilt und ist somit zusammengesetzt aus „natio-ethno-kulturelle Andere“, „institutionell“, „sprachlich“ und „Ermutigung vs. Entmutigung“.

9.2.1.1. Natio-ethno-kulturelle Andere

TN8 berichtet, dass er in seiner gesamten Bildungslaufbahn es nie so empfunden hatte, der Andere zu sein. Er gibt zu Protokoll, dass sie eine freundschaftliche Atmosphäre in der Klasse hatten und er habe „dieses Gefühl nicht gehabt, dass ich jetzt ein Schüler mit einem Migrationshintergrund bin oder so“ (TN8, ZN 12-14). Seine Aussage ergänzt er dadurch, dass alle in der Klasse gemeinsam gelernt haben und der Migrationshintergrund sei dabei überhaupt kein Problem gewesen. „(...) die Atmosphäre hat es wieder nicht zugelassen, dass jetzt irgendwer diskriminiert oder dass irgendwer schlecht behandelt wird von den Schülern wegen seinem Migrationshintergrund“, so TN8 (ZN 82-84). TN9, TN6 und TN5 nehmen dabei Stellung zum Gemeinschaftsgefühl in der Klasse, wobei es TN9 leichter fiel, sich als ein Teil der Klassengemeinschaft zu sehen, da in der Volks- und Mittelschule die Migrant/innen den Großteil der Klasse ausmachten. TN6 hat gegenteilige Erfahrungen gemacht: „Das war eine

wirklich problematische Klasse, weil... du warst automatisch, wenn du nicht Teil von denen bist, bist du direkt Zweite-Klasse-Mensch gewesen.“ (TN6, ZN 326-327) Dahingegen meint TN5: „(...) ich habe mich damals sehr alleine gefühlt, muss ich sagen, weil die Tschechinnen haben sich immer zusammengetan (...) Dieses Gemeinschaftsgefühl oder irgendwohin zu gehören, das hat mir so gefehlt“ (TN5, ZN 181-182). Hierbei spricht Mecheril (2010) von der Imagination des natio-ethno-kulturellen „Wir“, das dem „Nicht-Wir“ den Platz verweigert, es ausschließt und seine Rechte aberkennt (vgl. Mecheril 2010, S.14). Das Nicht-Wir stellt somit die „Anderen“ und „Fremden“ dar, die sowohl unerwünscht sind als auch schlecht behandelt werden (können). Laut Dirim und Mecheril kommt die „Herstellung und Bewahrung von Differenz zwischen dem ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ (bzw. ‚eigen‘ und ‚fremd‘) (...) im nationalstaatlich strukturierten Bildungssystem zum Vorschein“ (Dirim/Mecheril 2010a, S.124).

Des Weiteren teilt TN9 mit, dass sie seitens der Lehrkraft immer wieder aufgefordert wurde, sich „zu bestimmten Themen zu äußern und Diskussionen zu führen“, die für sie unangenehm waren. Folglich berichtet sie auch darüber, dass sie und ihre beiden Brüder gemobbt und „teilweise blutig geschlagen“ worden sind und die Lehrkräfte nichts unternommen haben. „Davon habe ich später meiner Mutter erzählt. Sie hat sich an die Lehrer/innen gewendet, die aber nichts unternahmen. Ausländer, die sich eh nicht klar ausdrücken können, waren ihnen anscheinend egal“ (TN9, ZN 45-46). Während sich ihr Problem nach einer Zeit gelöst hatte, blieb jedoch das Mobbing ihren Brüdern gegenüber weiter bestehen. „Die Lehrkräfte schwiegen, bis meine Brüder sich wehrten. Dann waren natürlich sie die wilden, bösen Ausländer“ (TN9, ZN 53-54).

Zudem teilt TN1 auch mit, dass sie zwar keine diskriminierenden Aussagen seitens ihrer Lehrer/innen gehört, jedoch öfter durch deren Körpersprache mitbekommen habe, dass sie eine Andere ist: „(...) ich sah es in den Haltungen von Menschen, Lehrern mir gegenüber...ich fühlte es, als ob sie mit ihrer Körpersprache sagen ‚Du gehörst gar nicht hierher!‘“ (TN1, ZN 135-137). Weiters berichtet TN1 über das Verhalten ihrer Lehrerin ihr gegenüber:

Aber wenn wir jetzt auf die Hauptschulzeit zurückkommen... ich denke, diese Mathematiklehrerin war etwas rassistisch. Wenn sie zum Beispiel Gangaufsicht hatte in den Pausen, da ging ich immer zu ihr und stellte Fragen, zum Beispiel, was ich im Unterricht nicht verstanden habe und so. Aber sie war niemals glücklich darüber, hat mich verachtet oder gar unfreundlich auf mich reagiert. Sie machte immer so, als ob sie beschäftigt war, aber keineswegs antwortete sie mir. (TN1, ZN 84-89)

Darüber hinaus berichtet TN5, wie sie durch ihre Turnlehrerin aufgrund ihrer Nationalität beleidigt worden ist: „Weil ich kann mich erinnern, dass sogar meine Turnlehrerin, immer weil sie... ich war die einzige Türkin, sie hat immer ‚Kruzifix-Türken‘ gesagt... so einfach. Sie hat mich angeschaut und hat das gesagt“ (TN5, ZN 116-118). Einen weiteren ähnlichen Vorfall erlebte sie an der Universität, als sie diesmal nicht *wie eine Türkin bzw. Andere* wahrgenommen worden ist, da sie blond war, aber ihr türkischer Nachname zu einer Verwirrung führte. Dies schildert sie folgendermaßen:

Ja, an der Uni hatte ich, muss ich sagen, ich habe nie Diskriminierung erlebt, außer ich hatte immer lange blonde Haare und ein Professor meinte zu mir, also eine mündliche Prüfung war das... Und der Professor meinte zu mir: „Frau [Nachname]²⁰, kommen Sie bitte rein!“ Dann bin ich reingetreten und er hat mich angeschaut und hat gesagt: „Sie sehen aber nicht aus wie eine [Nachname]!“ Ich habe dann gemeint so: „Wie sieht denn eine [Nachname] aus? Wie genau soll ich aussehen, sagen Sie mir!“ (TN5, ZN 106-111)

Darüber hinaus erinnert sich TN6 an ein Gespräch mit ihrem Schuldirektor, der Aussagen wie *wir – ihr, bei uns – bei euch* tätigte, die klar zum Ausdruck brachten, dass TN6 eine Andere für den Schuldirektor war, obwohl er gleichzeitig betonte, dass sie ein Teil der deutschen Bevölkerung ist und aus der Geschichte Deutschlands lernen muss:

Und er [der Schuldirektor] meinte: „Ne, vor allem bei euch, bei Kindern mit Migrationshintergrund weiß man, dass ihr nicht wirklich was von Deutschland lernt. Es ist wichtig für eure Geschichtsbildung, dass ihr im Stasi-Gefängnis in Berlin seid... Ich weiß, dass du mit deiner Familie keine... nicht so einen Ort besuchen wirst. Ihr besucht ja so oder so keine Museen oder so.“ Ich war so voll schockiert, dass er sowas gesagt hat. „Geschichtsbildung ist sehr sehr wichtig. Deutschland muss aus seiner Geschichte lernen. Du bist auch ein Teil der deutschen Bevölkerung und dadurch, dass du das in deiner Familie nicht kriegst, musst du es in der Schule lernen“, sagte er weiter. (TN6, ZN 339-346)

Dieser Aussage ist zu entnehmen, dass der Schuldirektor der Meinung ist, dass die natio-ethno-kulturellen Anderen keine kulturellen Sehenswürdigkeiten kennen und besuchen würden und dass ihnen die Schule die Möglichkeit dazu anbiete, die sie von ihren Eltern nicht bekommen hätten. Allemann-Ghionda (2006) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass die soziale

²⁰ Anspielung auf den Nachnamen der Interviewteilnehmerin, da ihr Nachname das Wort „türk“ beinhaltet.

und ethnische Zugehörigkeit ein entscheidendes Kriterium für den Bildungserfolg ist und dass dieses Kriterium den Bildungserfolg mehr definiert als die erbrachten Leistungen der Schüler/innen (vgl. Allemann-Ghionda 2006, S.358). Auch wenn bestätigt wird, dass sich die Bildungssituation aller Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund verbessert und sich die Leistungen von Migrantenkindern denen von einheimischen Schüler/innen annähern (vgl. Foroutan/Ikiz 2016, S.144), sind dennoch weiterhin Ungleichheiten zwischen den einzelnen sozialen Schichten zu finden. Der sozio-kulturelle Background der Schüler/innen kann sich somit auf ihre Schulübergangsentscheidungen, Leistungsbewertungen und Bildungsabschlüsse eventuell negativ auswirken. Das heißt insofern, dass der Bildungserfolg weiterhin von der natio-ethno-kulturellen Herkunft der Schüler/innen stark abhängt. An dieser Stelle lässt sich ein Teufelskreis wahrnehmen, da laut Perching (2007) „[s]oziale Positionierungen (...) in Österreich zuvorderst über die Herkunft und den Bildungsabschluss, der meist ‚vererbt‘ wird [geschehen]“ (ebd., S.8). So besteht ein wesentliches Zusammenspiel zwischen der Herkunft und dem Bildungserfolg. Solange nicht die Leistungsfähigkeit und das Potenzial der Schüler/innen, sondern vielmehr ihre sozioökonomische Lage für ihren Bildungsweg ausschlaggebend ist, werden für Schüler/innen mit Migrationshintergrund immer Stolpersteine auf dem Bildungsweg liegen, die durch ihre natio-ethno-kulturelle Andersheit begründet sind.

9.2.1.2. Institutionelle Diskriminierung

Obwohl die Ursachen von schulischem Misserfolg von Migrantenkindern oftmals durch ihr familiäres Umfeld begründet werden, können Mechanismen institutioneller Diskriminierung ebenso eine sehr große Rolle für den Bildungserfolg spielen. Folgend können mangelnde schulische Leistungen sowie auch die ungleiche Behandlung von den Lehrkräften durch die Institution Schule selbst hervorgebracht werden (vgl. Gomolla/Radtke 2007, S.20f.; zit. nach Dirim/Mecheril 2010a, S.133). So schildern TN7, TN8 und TN12 von den ungewöhnlichen Haltungen der Lehrkräfte ihnen gegenüber. Dabei betonen alle drei Interviewteilnehmer/innen, dass sie diese Haltungen nicht begründen können. TN7 berichtet darüber, dass ihn seine Deutschlehrerin in der Handelsschule nicht besonders mochte und er als einziger Schüler in der Klasse aufgefordert worden ist, in jedem Deutschunterricht etwas vorzutragen.

Man kann halt vielleicht das, was meine Handelsschullehrerin gemacht hat, vielleicht aus ihrer Sicht als eine Förderung sehen, aber die Art und Weise, wie sie das gemacht hat, ist ja nicht so ganz wirklich fördernd gewesen. Besonders in diesem Alter ist es beschämend, vor der Klasse sowas machen zu müssen. Das hätte sie vielleicht anders lösen können. (TN7, ZN 201-205)

Darüber hinaus gibt er zu Protokoll, dass er an einem Musikwettbewerb nicht teilhaben konnte, weil er laut seiner Lehrkraft eine tiefe Stimme habe und deswegen nicht singen könne. TN8 schildert genauso, dass er nicht unbedingt der Lieblingsschüler seiner Lehrerin war: „(...) aus irgendeinem Grund hat mich diese Lehrerin gehasst oder sie wollte mich einfach demotivieren“ (TN8, ZN 41-42) und setzt seine Aussage fort:

Das habe ich eben erlebt und damals hat doch irgendwie jeder erzählt hat, dass es gewisse Lehrer gibt, die Schüler mit Migrationshintergrund, manchmal auch andere Schüler, irgendwie demotivieren, damit sie halt keine bessere Schule besuchen oder damit sie ihr Potenzial nicht herausfinden sozusagen. (TN8, ZN56-59)

TN12 berichtet darüber, dass nur ihr im Unterricht nicht geholfen worden ist: „Weil wir ein Programm schreiben mussten und er [Informatikprofessor] hat mir gar nicht geholfen. Er hat jedem geholfen, aber mir nicht geholfen, weil ich Türkin bin wahrscheinlich, keine Ahnung aus welchem Grund“ (TN12). Laut Foroutan und Ikiz (2016) wird oft auf die Ethnizität als ein Unterscheidungsfaktor zurückgegriffen, da sie bei schulischen Handlungen und Prozessen „so erfolgreich als Begründungs- und Legitimationsmuster funktioniert“ (vgl. Dirim/Mecheril 2019, S.135; zit. nach Foroutan/Ikiz 2016, S.145). Die Ethnizität könnte der Grund und gleichzeitig die Erklärung für diese ungewöhnlichen Handlungen der Lehrer/innen gegenüber ihren Schüler/innen sein.

Im theoretischen Teil wurde festgehalten, dass in Österreich ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Schüler/innen und deren Schulleistungen besteht (vgl. Suchán/Höller/Wallner-Paschon 2019, S.115), wie die PISA-Ergebnisse deutlich zeigen.

Die Beschreibungen von TN4, TN2, TN12 und TN5 sind exemplarische Belege dafür, dass Herkunftsmerkmale die schulischen Leistungen der Schüler/innen bestimmen. Die Interviewpartnerinnen geben zu Protokoll, dass sie aufgrund ihrer natio-ethno-kulturellen Backgrounds unfair bzw. schlecht benotet und behandelt worden sind. So meint beispielsweise TN4, dass insbesondere sie einerseits immer wieder zu Stundenwiederholungen aufgerufen und andererseits von der Englischlehrerin schlecht benotet worden ist, obwohl sie besser benotet hätte werden können, da sie damals auch Nachhilfe in Englisch bekommen hat:

Aber auf jeden Fall wusste ich auch, dass ich nicht die Einzige war, ich habe auch von anderen Klassen, von anderen Freundinnen gehört... Gleiche Lehrerin, gleicher

Umgang mit den Schularbeiten, mit den Noten und so. Die waren auch Türkinnen eigentlich, auch hier geboren, die waren auch gut in Englisch, aber keine Ahnung was los mit der Lehrerin war. Mit den anderen hatte sie keine Probleme, aber mit uns (...) Aber wenn es um die Schularbeiten ging (lacht) ... Listening und Reading ... da wird ja eigentlich nur weggestrichen, wenn es falsch ist und so, da kann man irgendwie kaum Punkte abziehen. Aber bei den Texten, das lag alles bei ihr, sie hat wirklich so weit Punkte abgezogen, bis ich so knapp den Fünfer gehabt habe immer, obwohl sie könnte mir schon eine Vier geben. Ich habe extra zwei Jahre lang in Englisch Nachhilfe bekommen. Nach jeder Schularbeit hat sie mir gesagt: „Ja, du hast dich eh ganz verbessert, das wird eh schon!“ Und im Endeffekt kriege ich trotzdem eine Fünf! Wie geht es dann, dass ich mich verbessert habe? Aber ich habe mich echt dann in der siebten Klasse gefreut, dass sie weg war (lacht). Weil in der Achten, wo wir jetzt dann die Matura haben, ist eine andere Lehrerin gekommen und plötzlich schreib ich dann eine Zwei auf die Schularbeit! (TN4, ZN 122-136)

Über einen sehr ähnlichen Vorfall berichtet TN2:

Aber ich kann mich erinnern, in der dritten Klasse war das so, dass ich Probleme mit der deutschen Sprache hatte, weil eigentlich war meine Frau Professorin sehr streng, ziemlich streng mit ihrer Benotung. Und das Komische war, also damals in der dritten Klasse waren wir wirklich sehr viele Türkinnen oder Türken in der Klasse, so keine Ahnung sieben, acht oder neun. Und zufällig wirklich alle türkischen Schüler und Schülerinnen hatten Probleme auf einmal mit ihr und genauso mit den Schularbeiten. Viele haben dann auf einmal so Fetzen gekriegt oder mit gerade noch Vierer knapp geschafft, während andere Zweier, Einser oder Dreier gekriegt haben. Bei den Türken war das wirklich so... man hat sich glücklich gefühlt, wenn man Vierer gekriegt hat. Also da habe ich wirklich viele Probleme gehabt, das lag wirklich an ihr. (TN2, ZN 136-144)

Auf die Frage, was danach passiert ist, antwortet sie, dass sie alle im Fach Englisch durchgefallen sind. Sie behauptet, dass die Haltung ihrer Englischlehrerin unwiderlegbar gegen türkische Schüler/innen war.

Danach wieder in der dritten Klasse hatte ich auf einmal dann eine andere Lehrerin in Deutsch. Und auf einmal war ich vom Fünfer auf Dreier gestiegen. Das heißt, ich habe mich auf einmal von Fünf auf Drei verbessert. (...) Es hat sich wirklich bei allen die Notenlage gleich um einen Grad oder zwei Grad verbessert. (...) Ich, ich glaube immer noch, das lag eindeutig an ihr. Sie wollte einfach nicht, dass viele von uns durchgehen, also aufsteigen. (TN2, ZN 169-173)

Die Angaben von TN2 und TN4 deuten eindeutig darauf hin, dass die Lehrkräfte – abgesehen von den tatsächlich erbrachten Leistungen der Schüler/innen – „unbegründet“ beliebige Noten vergeben können. Auch TN12 hatte Probleme mit ihrer Englischlehrerin, die sie mit ihrer Herkunft begründet. „(...) meine Englisch-Professorin war eine Hexe, die war wirklich eine Hexe. Ich habe bei ihr immer einen Fünfer bekommen. Ich habe geschummelt, ich habe Fünfer

bekommen, kannst du das glauben? (lacht) Sie hat Türken gehasst, sie hat richtig Türken gehasst“ (TN12, ZN 51-53).

TN5, die von ihrer Turnlehrerin oftmals die Aussage „Kruzifix-Türken“ zu hören bekam, teilt mit, dass die Turnlehrerin zur gleichen Zeit auch ihre Geschichtslehrerin war – was sich als ein großes Unglück erwies, denn auch im Geschichtsunterricht musste sich TN5 negative Äußerungen über ihre Nationalität anhören, die zudem ihre schulischen Leistungen negativ beeinflussten. TN5 schildert über ihre damalige Zeit:

(...) sie hat gesagt, dass die Osmanen brutale Barbaren waren und die Österreicher belagert haben, also Österreich belagert haben und Wien einnehmen wollten, aber das natürlich nicht geklappt hat, weil die Wiener beziehungsweise die Österreicher sehr mutig waren und dagegen angekämpft haben oder so, irgendwas. Und ich habe hier natürlich was dagegen gesagt, ich meine, sie sieht doch, dass ich obviously türkisch bin und das hat sie bewusst gesagt. Ich habe dann natürlich dagegen angekämpft und auch bei der mündlichen Wiederholung hat sie irgendwie explizit diese Frage gestellt, ob ich so antworten werde. Natürlich habe ich nicht so geantwortet und das war für sie ein Grund, dass sie mir einen Fetzen gibt... (TN5, ZN 152-161)

Und dann hat sie mir einen Fetzen gegeben, dann muss ich über den Sommer Geschichte lernen. (...) Also meine Turnlehrerin, die wollte mich sogar in Turnen sitzenbleiben lassen, nur weil ich das nicht gesagt habe, dass Türken brutale Barbaren waren und Österreich belagert haben. Sie wollte explizit diesen Satz von mir hören, aber ich habe es nicht gemacht... Es war dann ein Zweier, egal was ich gemacht habe, ich habe immer einen Zweier gehabt. Jeder hat so Einser in Turnen und ich so, hallo Zweier! (TN5, ZN 168-172)

Somit soll hier noch einmal hervorgehoben werden, dass der sozioökonomische Status sowie der kulturelle und sprachliche Background von Schüler/innen als schulische Eingangsdifferenzen agieren (können). Obwohl die Institution Schule diese Aspekte wenig beeinflussen kann, nutzt die monokulturelle und monolinguale Schule diese sozialen Differenzen, um sie als „schulische Differenzen“ (Dirim/Mecheril 2010a, S.127) zu instrumentalisieren und somit die „Differenz zwischen Schüler/innen mit und ohne Migrationsgeschichte so fortzuschreiben, dass der Umstand ‚Migration‘ als Nachteil für gesellschaftliche Teilhabe bestätigt wird“ (ebd.). Aus diesem Grund werden Schüler/innen mit Migrationshintergrund häufiger Opfer institutioneller Diskriminierung. Da der sprachliche und kulturelle Background der Schüler/innen mit einem erfolgreichen Bildungsverlauf eng korreliert, erschwert sich dieser deutlich für natio-ethno-kulturell andere Schüler/innen, die der schulischen Erwartungsnorm nicht entsprechen bzw. die Voraussetzungen der Schule nicht erfüllen können (vgl. Dirim/Mecheril 2010a, S.125ff.). Auch die Beschreibung von TN10 ist in

diesem Kontext sehr fragwürdig. Auf die Frage, ob TN10 eine Diskriminierung in der Schule erlebt habe, antwortet sie, dass der Deutschlehrer ihr kein Deutsch beibringen wollte, weil er davon überzeugt war, dass sie sowieso nicht studieren und demzufolge eine Hausfrau sein würde: „Er gab mir, egal was ich gemacht habe oder was ich nicht gemacht habe, eine Vier, ja, er hat sich gar nichts angeschaut. Also das war so vorausbestimmt, eine Vier“ (TN10, ZN 117-119). Daraus lässt sich ableiten, dass die Lehrkraft bestimmte soziale und kulturelle Vorurteile hat und die Schüler/innenschaft danach beurteilt.

9.2.1.3. Sprachliche Diskriminierung

Laut Springsits (2015) wird in vielen Fällen die Sprache als Argumentation genutzt, um die Ausgrenzung und Diskriminierung von Menschen zu legitimieren, obwohl dabei auch die Kultur, Religion und Rasse der Betroffenen gemeint sein können (vgl. Springsits 2015, S.88). Diesbezüglich geben zwei Interviewteilnehmerinnen an, dass sie aufgrund ihrer Sprache bzw. Sprachkompetenz diskriminiert worden sind. So meint TN11:

Einige [Professoren] waren mir gegenüber sehr freundlich, außer ein Professor, der hat mich, wie kann ich das denn sagen... niedergemacht. (lacht) Er war sehr hochnäsig, er hat mich wegen meiner Sprache niedergemacht. „Wenn sie ausländischen Herkunft haben und bis zur Uni im Ausland studiert haben, da muss man auf jeden Fall viele sprachliche Kenntnisse haben“, hat er gemeint. (TN11, ZN 37-41)

Hier zeigt sich auch eine Facette des Neo-Linguizismus, indem die (Erst-)Sprachen der sprachlich „Anderen“ aberkannt und nicht wertgeschätzt werden, und gleichzeitig der Nationalsprache des Staates unterworfen werden (vgl. Drim 2010, S.109).

Der Neo-Linguizismus ist subtil, er spielt Tatsachen vor, er agiert hinter dem Deckmantel harmlos klingender Bezeichnungen, er täuscht über Ausgrenzung und Unterdrückung hinweg und ist dadurch im Vergleich zu dem Linguizismus gewissermaßen „hinterhältig“ und schwer aufzudecken (Drim 2010, S. 96).

Das Zitat der Interviewpartnerin legt nahe, dass sie an der Universität erst Erfolg haben könne, wenn sie imstande ist, Deutsch gut zu beherrschen. Gleichzeitig könnte die Sprache als Argumentation genutzt worden sein, um ihren universitären Erfolg zu verhindern. Im weiteren Verlauf des Interviews schilderte TN11, dass sie bei diesem Professor eine Vorlesungsprüfung schreiben musste und diese auch nach mehrmaligem Antritt nicht geschafft hat. Daraufhin bekam sie eine Sperre für diese Vorlesung, die ihr bis heute fehlt.

Darüber hinaus berichtet TN1 über ihre Erfahrungen in Bezug auf sprachliche Diskriminierung:

Sie [Mathematiklehrerin] hatte mich einst auch mit einem ihrer Schüler verglichen, der länger an dieser Schule war. Er war zwar auch gut in Mathematik, nur in letzter Zeit haben seine Leistungen in Mathematik nachgegeben. Und daraufhin meinte sie zu ihm: „Sieh dir TN1 an, sie ist erst vor kurzem hier. Sie stellt so viele Fragen. Du musst sie übertreffen, du musst besser sein als sie. Du kannst ja besser Deutsch!“ Das war sehr erniedrigend für mich. (TN1, ZN 92-96)

Hierbei dient die deutsche Sprache als ein Messinstrument für schulische Leistungen. Wer „besser“ Deutsch kann, kann seine Klassenkamerad/innen auch in anderen Fächern übertreffen, ganz gleich, ob fachliches Interesse seitens der Schüler/innen besteht oder nicht. Dieses Zitat zeigt auch einen Teilaspekt des Linguizismus, da dieser „als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung“ agiert (Dirim 2010, S.91f.). Daraus folgernd soll an dieser Stelle nochmals festgehalten werden, dass neben den Erstsprachen auch die Deutschkompetenz der Schüler/innen mit Migrationshintergrund zur schulischen Diskriminierung und Ausgrenzung führen kann.

9.2.1.4. Ermutigung vs. Entmutigung

Auf die Frage, ob sie gewisse Probleme an Übergangsschwellen erlebt haben, gaben insgesamt acht meiner Interviewteilnehmer/innen die Antwort, dass sie von ihrer Lehrkraft entmutigt worden sind. Viele Schüler/innen mit Migrationshintergrund machen die Erfahrung, an Übergangsschwellen durch verschiedenste Begründungen keine AHS-Empfehlungen zu bekommen. Wie Gomolla (2009) darlegt, sind die mangelnde Kenntnis des Schulsystems, falsche bzw. fehlende Bildungsaspirationen der Eltern sowie aber auch fehlende oder mangelnde Deutschkenntnisse der Schüler/innen einige Faktoren bzw. Erklärungsansätze, mit denen der Übergang in eine höhere Schule behindert werden (vgl. Gomolla 2009, S.94f.; Herzog-Punzenberger 2017, S.10f.). So hat beispielsweise TN3 am Übergang von der Volksschule in die AHS gesagt bekommen, dass sie das Gymnasium aufgrund sprachlicher Hürden nicht schaffen wird und somit landete sie schlussendlich in eine Mittelschule. Sie berichtet jedoch, dass sie später auf dem Gymnasium keine Probleme hatte und dass sich ihr Lehrer somit geirrt hätte. TN4 erzählt, dass sie nach der Matura Medizin studieren wollte, ihr Geschichtsprofessor ihr jedoch davon abriet:

In der Schule wurden wir immer gefragt: „Ja, was wollt ihr nach der Matura machen? Habt ihr vor zu studieren oder habt ihr vor zu arbeiten?“ Und ich war wirklich ein Fan von Medizin. Ich wollte einfach Medizin studieren, keine Ahnung warum, vor allem Humanmedizin. Und damals mein Geschichtsprofessor (...) hat dann gesagt: „Du würdest Medizin überhaupt nicht schaffen. Es ist ziemlich schwer, da gibt es ein Aufnahmeverfahren, da nehmen hunderte Leute teil, aber nur zehn werden aufgenommen.“ Meine ganze Motivation war schon weg, nachdem ich diese Worte gehört habe und das nicht nur einmal, sondern immer wenn er mich gesehen hat, hat er mich gefragt, ob ich eh noch Medizin studieren will oder mir doch was anderes überlege. Er wollte nicht, dass ich Medizin studiere (...), aber nachdem er (...) ein halbes Jahr immer geredet hat: „Du wirst es nicht schaffen, du wirst es nicht schaffen“, da habe ich mir gedacht, okay, ich probiere etwas anderes aus. (...) Noch immer bereue ich es eigentlich, dass ich auf meinen Lehrer gehört und nicht Medizin studiert habe. (TN4, ZN 160-171)

Darüber hinaus erinnert sich TN1, dass der Englischprofessor ihr in der Maturaphase gesagt hatte: „Du wirst es wohl nicht schaffen hier in Wien, ich würde dir empfehlen, außerhalb von Wien in eine Schule zu gehen und es dort zu versuchen.“ Auch wenn sie damals demotiviert und entmutigt von seinen Aussagen war, blieb sie dennoch in Wien und bekam schließlich ihre Matura in Englisch (ZN 127-128).

Genauso teilt TN2 mit, dass an ihrer Übergangsschwelle von der Volksschule in eine weitere Schule ihren Eltern geraten worden ist, sie nicht auf ein Gymnasium zu schicken, da das Gymnasium sehr schwer wäre und sie nicht ausreichend sprachliche Kenntnisse hätte. „Es ist sehr schwierig, ich würde es nicht schaffen, ich würde große Probleme haben“ (TN2, ZN 49). Abschließend schildert TN9 die Erfahrungen, die sie und ihr Bruder an der Übergangsschwelle von der Volksschule in das Gymnasium machten:

Nach der Volksschule wollte ich ein Gymnasium besuchen. Da ich aber eine Drei in Deutsch hatte, wurde ich nicht aufgenommen. Also habe ich mich bei einer Mittelschule angemeldet. Nach einem Jahr habe ich wieder den Übergang in das Gymnasium versucht, diesmal mit alles Einser. Erneut kam eine Absage, und dasselbe wiederholte sich noch einmal nach der zweiten Klasse. Es war eindeutig, dass die Direktorin der AHS ausländerfeindlich war, da sie meinen Bruder, der die benötigten Noten hatte, nicht aufnehmen wollte, weil er „zu klein“ aussah. (TN9, ZN 78-83)

Es zeigt sich deutlich, dass den Schüler/innen mit Migrationshintergrund mit etwaigen Begründungen der Übergang ins Gymnasium verweigert wird. Hierbei hält Gomolla (2009) fest, dass „Migrantenkinder (...) im Prozess der Übergangsentscheidung, einschließlich der Übergangsempfehlung, generell vielfach heruntergestuft [werden]. Selbst bei guten Noten wird vermehrt der Besuch der Real- oder Hauptschule empfohlen, mit der Begründung, ohne perfekte Deutschkenntnisse sei kein Erfolg auf dem Gymnasium möglich (Gomolla 2009, S.

94). Deswegen ist TN11 als Elternteil der Auffassung, dass es eine falsche Entscheidung ist, den Klassenlehrer/innen frühzeitig Bescheid zu geben, in welche weiterführende Schule die Eltern ihre Kinder schicken möchten. In der dritten Klasse Volksschule habe sie nämlich der Lehrerin gesagt, dass sie ihren Sohn auf das Gymnasium schicken möchte, da er sehr gute Noten in den Hauptfächern habe.

Und siehe da, in der vierten Klasse haben wir sehr viel erlebt. Wenn man die Wünsche, die weiteren Wünsche so früh sagt, dann erlebt man Schlechtes, weil die Lehrerin hat uns dann in der vierten Klasse gesagt, dass mein Sohn nicht auf das Gymnasium kann, weil er dafür nicht geeignet ist. (...) Dann habe ich meinen Sohn nicht auf ein Gymnasium, sondern in eine Mittelschule geschickt, weil er angeblich nicht reif genug war. (TN11, ZN 59-64)

Ein möglicher Grund, wieso den Migrantenkinder hauptsächlich eine NMS-Empfehlung gegeben wird, könnte in der Hoffnung auf eine Homogenisierung in den Klassen an der AHS liegen. Die Bildungsinstitutionen sind mit Differenz, Pluralität und Heterogenität in den Klassen überfordert, was auch dazu führt, dass die monolinguale und monokulturelle schulische Ausrichtung gefährdet ist und sich demzufolge auf kultureller und sprachlicher Hinsicht erweitern müsste. An dieser Stelle bemerkt Dirim (2015), dass erst eine Verbesserung und Anpassung monolingualer Bildungsangebote für migrationsbedingt mehrsprachige Schüler/innen dazu führen kann, die benachteiligte Lage von Kindern mit Migrationshintergrund zu reduzieren (vgl. Dirim 2015, S.36). Aber in diesem Fall könnte der Wunsch auf eine Homogenisierung und Assimilation nicht in Erfüllung gehen. Es stellt sich heraus, dass eine AHS-Empfehlung wiederum nicht von den tatsächlich erbrachten Leistungen der Schüler/innen abhängt, sondern in erheblichem Maße von dem „muttersprachlichen Familienkontext“ (Gomolla 2009, S.94). Das heißt, dass das Bildungsprofil der Eltern eine größere Rolle bei der AHS-Teilnahmequote spielt als das Leistungsniveau der Schüler/innen.

Weiters berichtet TN6, dass sie einen ähnlichen Vorfall wie TN11 erlebt hat. Der Unterschied zu TN11 war nur, dass sie trotz Aussagen wie „Ne, ich möchte nicht, dass sie auf dem Gymnasium ist, das wird sie bestimmt nicht schaffen“ von ihrer Lehrerin auf Druck ihrer Eltern doch aufs Gymnasium ging. „(...) im Endeffekt war sie später, als sie mich dann mal gesehen hat, wirklich erstaunt, dass ich das dort geschafft habe“, so TN6 (TN6, ZN 133-136). Jedoch bekam TN6 ähnliche Lehreraussagen auch am Gymnasium zu hören:

Da gab es eine Zwischenklausur, um den aktuellen Stand in diesem Fach zu sehen. Da meinte sie so: „TN6, deine erste Klausur war eine Fünf, du bist mündlich sehr schlecht.

Ich glaube im Abi, wenn du versuchst, das als Abi-Fach zu nehmen...Wir sind dann drei Personen, wenn die beiden anderen Lehrer sagen, das ist eine Fünf, kann ich sie dann mit einer Vier minus nicht überstimmen oder so. Du wirst es dann nicht schaffen“ (...) Die Frau hatte es sich schon in den Kopf gelegt, mir schlechte Noten zu geben. (TN6, ZN 153-157)

Zudem berichtet sie, dass sie sich ähnliche entmutigende Aussagen von derselben Lehrerin jahrelang anhören musste, obwohl sie gute Noten hatte. „Und mit diesen Höhen und Tiefen habe ich es dann geschafft. Und dann denk ich mir so: ‚Ja ok, das ist die beste Antwort gewesen!‘ Das hat sie wahrscheinlich auch mitbekommen, dass ich es geschafft habe“ (TN6, ZN 188-193).

TN1 und TN5 litten zwar auch unter den entmutigenden Äußerungen ihrer Lehrer/innen, jedoch eher im Hinblick auf ihren natio-ethno-kulturellen Hintergrund. So erzählt TN5 von ihren traumatischen Erfahrungen aus ihrer Volksschulzeit:

Okay, ja in der vierten Klasse, also im ersten Semester, hat unsere Volksschullehrerin gefragt: „Ja, was wollt ihr denn später machen?“ Und ich habe natürlich gesagt, weil meine Schwester ins Gymnasium gegangen ist, habe ich gesagt: „Ich will ins Gymnasium gehen“, und die hat dann gemeint: „Türken gehen nicht ins Gymnasium!“ Und ich war glaube ich neun Jahre alt oder so, ich bin heulend nach Hause gegangen, habe mit meinen Eltern geschimpft. Ich habe gesagt: „Warum leben wir hier? Warum muss ich das durchmachen und warum bin ich hier eine Minderheit?“ und so was weiß ich. (TN5, ZN 30-36)

Daran anschließend berichtet sie, wie sie Jahre später wieder ihre Volksschullehrerin getroffen hat:

Und ja, bei der Matura, das war am besten. Ich habe meinen Schulkollegen gesagt: „Ich will die Maturaballeinladung unserer Volksschullehrerin bringen, weil sie gesagt hat ‚Türken kommen nicht so weit‘ oder ‚Türken gehen nicht ins Gymnasium‘“. Und in der achten Klasse habe ich ihr unsere Maturaballeinladung gebracht und sie hat mich angeschaut und hat gesagt: „Du bist tatsächlich so weit gekommen?“ Und ich so: „Ja und ich lade sie herzlich ein!“ Und nach acht Jahren habe ich in ihre Augen geschaut und gesehen, dass sie schockiert war einfach. Sie hat das überhaupt nicht erwartet von mir und ich bin ohne Sitzenbleiben so weit gekommen und ich hatte auch gute Noten, das war so meine Rache. (TN5, ZN 84-91)

Wie bisher gezeigt wurde, besteht zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg ein sehr enger Zusammenhang (vgl. Oberwimmer et al. 2019, S.38; Wiechers/Fürstenau 2014, S.1), der

sich in den Zitaten der Befragten oft widerspiegelt. Hinsichtlich dessen schildert TN1 ein weiteres Beispiel. Die angehende Lehrerin TN1 bringt zur Sprache, dass sie in einer Sprechstunde mit ihrer Uniprofessorin über ihre Seminararbeit diskutieren wollte, sie aber stattdessen folgende Worte zu hören bekam: „Seid ihr Türken alle so? Ihr seid nicht so gut, ihr kommt nicht weiter... ihr zeigt keine Fortschritte. So kannst du keine Lehrerin werden. Ich kann mir nicht vorstellen, dass aus dir mal eine Lehrerin wird“ (TN1, ZN 146-149). Hierbei soll festgehalten werden, dass die Lehrkräfte ihre Vorurteile gegenüber Schüler/innen mit Migrationshintergrund durch ihre natio-ethno-kulturelle Identität zur Sprache bringen und begründen.

Abgesehen von den „Du-wirst-es-nicht-schaffen“-Äußerungen an den Übergangsschwellen gab wiederum mehr als die Hälfte der Interviewpartner/innen an, dass sie bestimmte entmutigende bzw. frustrierende Ratschläge von ihren Lehrer/innen auch im Hinblick auf ihre weitere Bildungslaufbahn bekommen haben. So bringt TN1 zum Ausdruck, dass ihr die Mathematiklehrerin in der Mittelschule geraten hat, auf eine Polytechnische Schule zu gehen, um ihre Schulpflicht zu absolvieren, obwohl sie eigentlich eine weiterführende höhere Schule besuchen wollte.

(...) zu mir sagte sie: „Deine Deutschkenntnisse sind nicht ausreichend, du wirst es hier... wenn du hier in die Schule gehst, nicht schaffen, nicht erfolgreich sein. Du solltest lieber gleich in einem Kindergarten als Assistentin, als Tante arbeiten.“ Und hatte mir sogar einige Adressen von Kursen mitgegeben, wo ich mich als Tante ausbilden kann. Sie sagte: „Verlier lieber keine Zeit, versuche es gar nicht mit der Schule.“ Obwohl ich in meinem Zeugnis nicht einmal einen Dreier hatte. (TN1, ZN 39-45)

Daraufhin wollte sich TN1 tatsächlich bei der Polytechnischen Schule anmelden, weil sie zu wenig über das Bildungssystem in Österreich wusste und ihr nicht bewusst war, welche Möglichkeiten es gibt. Zu ihrem Glück durfte sie rechtzeitig ein Gespräch mit ihrer Englischlehrerin führen, die meinte: „Ja und mit welchem Ziel meldest du dich bei der Poly an, du hast ja ein gutes Zeugnis?“ (TN1, ZN 66-67). Als sie auf diese Frage die Antwort gab, dass sie keine andere Möglichkeit kenne, bekam sie von ihr die Adresse eines Gymnasiums, auf dem sie dann auf Empfehlung ihrer Englischlehrerin kurzfristig einen Platz bekam.

TN3 berichtet über ähnliche Erfahrungen aus ihrer Mittelschulzeit:

(...) in der Mittelschule waren immer meistens ausländische Kinder, und da war das größte Problem eigentlich, dass die Kinder ähm nicht die Chance von den Lehrern bekommen haben, eine höhere Schule zu besuchen, sondern die haben die Wege immer

gezeigt, welche Lehre ich machen kann, welche Arbeitsgruppe zu mir passt... Die wollten einfach, dass wir eine Lehre machen oder arbeiten, anstatt zu studieren, eine höhere Schule zu besuchen. (TN3, ZN 115-121)

TN8 ergänzt die Aussage von TN3:

(...) ich habe auch von anderen Kindern das mitbekommen und gehört damals, dass gewisse Lehrer irgendwie gewisse Schüler demotivieren wollen oder demotiviert haben damals, damit sie eben nicht in die HTL gehen oder damit sie nicht eine höhere Schule besuchen, oder AHS oder so eine Schule besuchen, sondern eher Pflichtschule und dann Lehre oder was weiß ich was. (TN8, ZN 31-35)

TN11 berichtet auch über die entmutigende und unhöfliche Art und Weise des Klassenlehrers in der HTL den Schüler/innen im Allgemeinen und ihrem Sohn im Besonderen gegenüber:

Er redet mit den Kindern so: „Du Besoffener, was hast du gemacht? (...) Hugo Bugo“...Was ist das? (...) „Du sitzt im falschen Wagon, was machst du hier? Du gehörst nicht hierhin. Du kannst woanders hingehen. Du kannst eine Lehre machen.“ Ja, die versuchen immer jede Zeit, unsere Kinder irgendwie psychisch kaputt zu machen. Die Kinder sollen dann selbst [mit der Schule] aufhören... (TN11, ZN 93-94; ZN 97-100)

Letztlich fasst TN5 zusammen: „Und meine Lehrer meinten, ich wäre es nicht wert, weiterzumachen. Ich sollte abbrechen und eine Lehre machen oder so. Aber ich habe es tatsächlich geschafft“ (TN5, ZN 222-223).

TN10 und TN12 geben an, dass sie mit Vorurteilen seitens der Lehrkräfte konfrontiert wurden.

Sie hatte mir auch immer gesagt: „TN12, an deiner Stelle würde ich im Verkauf arbeiten, aus dir wird nichts.“ Ich habe ihr dann gesagt, dass ich mich bei der Aufbaulehrgang angemeldet habe und sie hat gesagt: „Nein, also an deiner Stelle würde ich das gar nicht probieren, weil bei mir hast du schon deine Probleme gehabt in Englisch, also dort wirst du das sicher nicht schaffen.“ Und so habe ich Englisch gehasst... ich habe Englisch geliebt, aber ich hasse jetzt die Sprache. (TN12, ZN 70-75)

Er [Deutschhauptschullehrer] war fest überzeugt, dass ich nicht studieren würde und eine Lehre besuchen würde. Er hat immer gesagt: „Du wirst eh Hausfrau sein, wirst eh nicht studieren oder nichts machen, also brauchst du keine Hausübungen zu bringen.“ Er war sehr gemein. (TN10, ZN 110-114)

Diese Vorurteile gegenüber Migrant*innenkindern gehen möglicherweise mit der Differenzierung zwischen dem natio-ethno-kulturellen „Wir“ und „Nicht-Wir“ einher. Die Aussage „Du wirst *eh* Hausfrau sein“ könnte mit dem unbegründeten Vorbehalt in Zusammenhang stehen, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund sich nicht weiterbilden und allesamt Hausfrauen

werden. Nicht zu übersehen sind aber auch die Ermutigungen, die erfreulichen Aussagen und positiven Haltungen von den Lehrkräften meinen Interviewpartner/innen gegenüber, auch wenn sie in der Anzahl sehr wenige sind. So berichtet TN4, dass sie dank der Empfehlung ihrer Hauptschullehrerin ein Gymnasium besuchen konnte (TN4, ZN 75-77), und TN5 gibt zu Protokoll, dass sie unerwartet ein Angebot von ihrem Uniprofessor bekam, seine Studienassistentin zu werden: „Und dass der Professor mich einfach angesprochen hat (...): ‚Hey, möchtest du die Studienassistentin werden?‘ Das war etwas Revolutionäres für mich. Ich habe mich nicht beworben, er hat mich angesprochen“ (TN5, ZN 219-221).

Ferner berichtet TN12 über die zahlreichen Hilfestellungen der Lehrkräfte ihr gegenüber:

Sonst in Deutsch hatten wir zwei Lehrerinnen, die eine hat sich immer um mich gekümmert. Sie war wirklich sehr lieb. Sie hat extra ein türkisches Wörterbuch gekauft und hat dann die Sätze... immer so einzeln die Wörter übersetzt. Und mit ihrer Hilfe habe ich danach die deutsche Sprache gelernt. (TN12, ZN 18-21)

Ich hatte schon meine Schwierigkeiten in Deutsch, aber ich habe eine sehr nette Professorin gehabt, der hat mich immer unterstützt, weil beim Schreiben war ich eine Katastrophe und dann hat sie mit mir immer eine mündliche Prüfung gemacht. Ja, die war wirklich nett, auch in meiner Abschlussarbeit hat sie mich unterstützt. (TN12, ZN 46-49)

9.2.2. Sprache

Die Oberkategorie „Sprache“ gliedert sich in vier Unterkategorien; und zwar in „Bildungssprache“, „Mehrsprachigkeit als Ressource und Barriere“, „Deutsch-Sprachprobleme“ und „inner-außerschulische Sprachförderung“.

9.2.2.1. Bildungssprache

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit mehrfach zum Ausdruck gebracht, scheitern laut Brandt und Gogolin (2016) die Schüler/innen mehr an den sprachlichen als an den fachlichen Anforderungen in der Schule (vgl. ebd., S.23). So sprechen auch TN4 und TN7 davon, dass sie zwar in Fächern wie Mathematik und Physik positive Leistungen erbringen konnten, aber im Gegensatz dazu in naturwissenschaftlichen Fächern wie Biologie mit sprachlichen Hindernissen zu kämpfen hatten. Der Grund hierfür war der bildungssprachliche

Anteil in diesen Unterrichtseinheiten. So meint TN4, dass sie im Gymnasium große Probleme mit der Sprache hatte:

Und dann hatte ich immer jedes Jahr eigentlich mehr Probleme mit der Sprache, weil das hat sich immer vermehrt und vermehrt. Für mich war das eigentlich zu viel. Wenn es Mathe sein würde, würde ich das mit Links schaffen, aber so viel Sprache, das habe ich wirklich nicht vertragen können. (TN4, ZN 112-115)

Weiters erklärt TN7, warum er in den Fächern Physik und Mathematik erfolgreicher war als in den anderen Fächern:

Ich denke auch, warum ich zum Beispiel (...) in der Hauptschulzeit oder Handelsschule die ganzen naturwissenschaftlichen Fächer wie Biologie oder so, wo es viel um Sprache ging, langweilig fand ... (unverständlich). Zum Beispiel war ich in Mathematik oder Physik (...) besser, weil da eher Formeln waren und wenig Sprachliches. In diesen Fächern war ich immer besser im Vergleich zu Fächern, wo viel Sprache vorgekommen ist. (TN7, ZN 161-166)

Seine Aussage setzt er folgendermaßen fort: „Okay, manche Fächer, wie zum Beispiel Biologie fand ich immer langweilig, aber vielleicht war es deswegen, weil in den Biologiebüchern... war viel Text und Sprache“ (TN7, ZN 171-173). Zudem ergänzt er, dass er in seiner Aufbaulehrgangszeit zwar keine Probleme mit den Lehrkräften, aber dafür mit der Bildungssprache Deutsch hatte und immer wieder die Note Fünf bekam. Hieraus lässt sich ableiten, dass der Erwerb des bildungssprachlichen Registers vor allem für Schüler/innen mit Migrationshintergrund und einer nicht-deutschen Erstsprache neben dem Lernen des Alltagssprachlichen Deutsch eine weitere Hürde darstellt. Dennoch betonen Tajmel und Hägi-Mead (2017), dass erst die Bildungssprache „die Teilhabe an der Bildung, also schulisches Lernen“ ermöglicht (ebd., S.50). Ohne bzw. mit wenigen bildungssprachlichen Fähigkeiten ist einerseits sowohl die Mitarbeit im Unterricht als auch das Arbeiten mit den Lehrwerken zuhause schwer möglich und kann frustrierend sein.

Im Fall von TN11 kann festgehalten werden, dass die Beherrschung der deutschen Alltagssprache für den schulischen (universitären) Erfolg nicht ausreichend ist. Notwendig sind eher die bildungssprachlichen Kompetenzen, die angeeignet werden müssen. TN11 berichtet in diesem Zusammenhang, dass sie Schwierigkeiten mit der Bildungssprache hatte, als sie mit der Studienrichtung Bildungswissenschaften begann. Davor habe sie Betriebswirtschaft studiert und meint, dass dort die Bildungssprache nicht so im Vordergrund war, wie in Bildungswissenschaft. „(...) weil BIWI ist nicht wie Betriebswirtschaft, sondern das ist ganz was anderes, das ist soziale Bildung. Deswegen... dafür braucht man dann mehr sprachliche

Kenntnisse, hochsprachliche Kenntnisse“ (TN11, ZN 18-20). Wie es ihr dann mit der Bildungssprache erging, erklärt sie folgendermaßen:

Naja, natürlich habe ich dann bei Seminararbeiten sehr große Probleme gehabt. Wir haben zwar wissenschaftliches Arbeiten gelernt, aber wegen sprachlichen Barrieren, muss ich sagen, habe ich dann viele Probleme gehabt. Denn beim Schreiben muss man achten, die Alltagssprache nicht in wissenschaftlichen Arbeiten zu verwenden. (TN11, ZN 30-33)

Döll (2013) betont, dass das bildungssprachliche Register charakteristische Besonderheiten hat und sich in Vokabular, Semantik und Grammatik von der Alltagssprache unterscheiden lässt. Ebenso ist es „(Bildungs-)Ziel und Handwerkszeug der Institution Schule gleichermaßen“ (Döll 2013, S.171; zit. nach Mecheril/Quehl 2015, S.146). Während der Erwerb der Bildungssprache das schulische Ziel darstellt, ist es zugleich das Tool des Unterrichts. In diesem Fall müsste TN11 bereits bildungssprachliche Kenntnisse haben, um überhaupt (geisteswissenschaftliche Studienrichtungen) studieren zu können.

Auf die Frage, ob sie Probleme hatte, dem Unterricht aufgrund der Sprache zu folgen, antwortet TN9:

Es kam aber manchmal vor, dass ich selbst im Gymnasium nachfragen musste, was bestimmte Wörter bedeuten. Die Reaktion von meinen Lehrern und Mitschülern war beinahe lustig, da ich zum Teil die genaue Bedeutung von Wörtern nicht wusste, die sie im Alltag verwenden. Trotzdem waren sie nett genug, um mir alles zu erklären. (TN9, ZN 59-63)

Im Gegensatz dazu berichtet TN3 von einer etwas negativeren Erfahrung in der Volksschule:

Und ein anderes Mal, ein Junge hat mich geschlagen, ja, und ich bin dann wieder zum Lehrer gegangen. Ich habe gesagt: „Hey, sie hat mich gehaut!“ und dann hat er mich einfach verbessert: „Er hat mich geschlagen!“ und ist dann einfach gegangen. (TN3, ZN 25-28)

Anhand der Beschreibungen von TN9 und TN3 lässt sich erkennen, dass bildungssprachliche Kenntnisse von den Schüler/innen in der Institution Schule erwartet werden, obwohl erst in der Schule das bildungssprachliche Register erarbeitet werden soll. Dirim (2015) hält fest, dass die monolinguale Schule die Kenntnis der bildungssprachlichen Unterrichtssprache bereits bei der Schülereinschreibung voraussetzt, um anknüpfend an die bestehenden bildungssprachlichen Grundlagen im Unterricht reibungslos arbeiten zu können (vgl. Dirim 2015, S.38). Davon ausgehend legen Tajmel und Hägi-Mead (2017) dar, dass das Erlernen bildungssprachlicher

Kenntnisse mindestens sechs Jahre in Anspruch nimmt und sie somit von den Schüler/innen (vor allem in der Volksschule) nicht vorausgesetzt werden können (vgl. Tajmel/Hägi-Mead 2017, S.50). Dabei ist doppelt zu unterstreichen, dass die Bildungssprache einen wichtigen Faktor für den Bildungserfolg darstellt:

Inzwischen kann als gesichert gelten, dass es nicht an mangelnden mündlichen Kommunikationsfähigkeiten in der Alltags- oder Umgangssprache liegt, wenn Schüler/innen aus Familien mit einer Migrationsgeschichte schulisch scheitern. Maßgebend für den Bildungserfolg ist vielmehr der Erwerb der (schriftnahen) Standardsprache bzw. der im Unterricht zunehmend verwendeten Fachsprachen. (Siebert-Ott 2009, S.148)

Auch das Ministerium für Bildung und Forschung führt an, dass die Kenntnis der Bildungssprache Deutsch „die Grundlage für die Beteiligung an allen Bildungsprozessen“ darstellt und somit „eine wesentliche Voraussetzung für Schulerfolg“ bildet (BMBWF)²¹. Die Kenntnis der Bildungssprache zählt somit definitiv zu einem der wichtigsten Erfolgsfaktoren im Bildungssystem.

9.2.2.2. Mehrsprachigkeit als Ressource und Barriere

Dirim (2015) bringt zum Ausdruck, dass die Migrationssprachen der Schüler/innen als „Motor für das Erlernen der deutschen Sprache dienen können“, wenn sie in der Schule wertgeschätzt und ressourcenorientiert eingesetzt werden (Dirim 2015, S.31). Darüber hinaus halten Dirim und Mecheril (2010a) fest, dass die Förderung von Mehrsprachigkeit sich positiv auf den Lernprozess auswirken kann (vgl. Dirim/Mecheril 2010a, S.139). Diesbezüglich betonen TN4 und TN8, dass sie mithilfe ihrer Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit die deutsche Sprache (besser) erlernen konnten. Ihre Muttersprache bildete dabei die Grundlage für das Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch.

(...) in der Volksschule, da war mein Nachmittagsbetreuungslehrer auch eine Lehrerin mit türkischem Hintergrund. Deshalb habe ich mir da viel einfacher getan und auch schneller gelernt. Weil ich hatte eine Frage, was die deutsche Hausaufgabe anging und sie hat mir das erklärt und auch noch dazu in Türkisch erklärt. Deshalb habe ich das immer so zweisprachig aufgenommen. (TN4, ZN 221-224)

Also bei uns war es so, dass mein Vater immer in erster Linie auf unserem Türkisch den Wert gelegt hat. Er hat uns immer Bücher gekauft, dass wir das Türkische zuerst einmal lernen, sowohl beim Schreiben als auch beim Reden. Gott sei Dank habe ich das

²¹ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/bsd.html> (siehe Bildungssprache Deutsch) (zuletzt abgerufen am: 24.03.2021)

Türkische gleich am Anfang mitbekommen, also sowohl schriftlich als auch, weil meine Eltern eben zu Hause immer auf Türkisch geredet haben, habe ich das sehr gut mitbekommen und dann war es für mich einfach leichter, die zweite Sprache, die deutsche Sprache noch dazulernen. (...) Und das sagen auch glaube ich viele Experten, dass es besser ist, dass die Kinder mal in erster Linie ihre eigene Muttersprache mal wirklich perfekt können. (TN8, ZN 15-22; ZN 24-25)

„Ich bin glücklich darüber, dass ich sozusagen mehrsprachig bin“, teilt TN6 (ZN 284-285) im Interview mit, während auch TN5 es als Glück empfindet, mehrsprachig (aufgewachsen) zu sein:

Ich hatte es auch mit der Sprache sehr leicht. Ich glaube das Problem hatte meine Schwester eher. Wir haben sieben Jahre Altersunterschied, das heißt, sie hat die Sprache gelernt und mir einfach übertragen. Eigentlich bin ich zweisprachig... tatsächlich aufgewachsen. Das heißt, ich habe Deutsch mit meiner Schwester gesprochen und Türkisch mit meinen Eltern. Und deswegen hatte ich auch nie Probleme in Deutsch oder in einer anderen Sprache, ehrlich gesagt. (TN5, ZN 24-29)

Zusammenfassend kann ich sagen, dass, also ich glaube, es ist auch für Menschen mit Migrationshintergrund leichter, Sprachen zu lernen...so habe ich das Gefühl. Einfach, weil man sowieso zweisprachig aufwächst und man hat immer so eine Basis für eine andere Sprache. (TN5, ZN 342-347)

TN5 spricht von der soliden Basis in der eigenen Muttersprache, die dazu verhilft, weitere Fremdsprachen und die Bildungssprache zu erlernen. Dirim und Mecheril (2010a) bringen hierbei zur Sprache, dass „in Zeiten der Globalisierung die Mehrsprachigkeit sowie die sozialen und kulturellen Kompetenzen sehr bedeutsame Fertigkeiten darstellen“ und dass es sich bei diesen Fertigkeiten um ein „brachliegendes gesellschaftlich relevantes ‚Kapital‘ handle, das durch das Fehlen einer angemessenen schulischen Förderung vergeudet werde“ (vgl. ebd., S.139). So gibt auch die Freizeitpädagogin TN12 zu Protokoll, dass die Mehrsprachigkeit als Kapital wahrgenommen werden kann, um sich mit den Schüler/innen, die sich nicht klar auf Deutsch ausdrücken können, einfacher zu verständigen:

Also, wenn ich arbeite, [verwende ich] natürlich die deutsche Sprache, aber wenn ich türkische Kinder habe, wo ich bemerke, sie müssen jetzt in ihrer Muttersprache sprechen, dann verwende ich auch Türkisch. (...) Zum Beispiel, als ich gearbeitet habe, gab es Kinder, die noch gar nicht Deutsch sprechen konnten oder wenn ihnen was wehgetan hat oder wenn sie auf Deutsch nicht sagen konnten, was ihnen gefehlt hat, dann haben sie natürlich auf Türkisch zugegriffen, aber so aus Spaß habe ich nicht Türkisch mit den Kindern gesprochen. (TN12, ZN 154-161)

TN5 und TN6 berichten, dass die Mehrsprachigkeit auch Nachteile in sich bergen kann:

Ich finde im Vergleich zu anderen tu ich mir leichter in einer Sprache... also ich kann mich in einer Sprache besser ausdrücken, das ist gar kein Problem für mich. Muss da jetzt nicht unbedingt Hilfsörter oder so importieren, würde ich sagen. Und ich glaube, da haben die Eltern sehr viel Einfluss. Also würde mein Vater das nicht verhindern, würde ich wahrscheinlich heute genauso dasitzen und die doppelte Halbsprachigkeit haben. Was ich behaupten kann, ich habe es nicht. (TN5, ZN 342-347)

Aber ab dem Zeitpunkt, wo mein Deutsch wirklich sehr gut gewesen ist, konnte ich mich nicht mehr davon abhalten, das Ganze zu mischen. Und dann typisch „gurbetçi çocuk problemi“²². Ich habe beide Sprachen so sehr vermischt, bis du dann gar keins von beiden sprechen kannst, so ein Mischmasch. Also es war wirklich so eine Phase, wo ich wirklich weder das eine super konnte noch das andere und dann habe ich angefangen, türkische Bücher zu lesen. Dann habe ich wieder angefangen, die Sprachen zu trennen. Meine Türkisch- sowie Deutschkenntnisse verbesserten sich und ich konnte gleichzeitig auch in diesem Mischmasch reden. (TN6, ZN 268-276)

Die doppelte Halbsprachigkeit ist bei vielen Schüler/innen mit Migrationshintergrund ein weitgehendes Phänomen. Diese Kinder wachsen zeitgleich mit zwei Sprachen auf, weshalb die Sprache an sich eine grundlegende Schwierigkeit für sie darstellt. Seitz (2006) bezeichnet die doppelte Halbsprachigkeit als einen „Zustand der Sprachbeherrschung, der weder in Deutsch noch in der Muttersprache angemessen zufriedenstellend ist“ (Seitz 2006, S.86ff.).

Eine letzte widersprüchliche Aussage zum Thema Mehrsprachigkeit als Ressource stammt von TN4. TN4 meint, dass ihre Erstsprache der Grund war, wieso sie die Unterrichtssprache Deutsch nicht lernen konnte: „Ich konnte gar kein Wort Deutsch, weil bei uns zu Hause nur Türkisch geredet wurde.“ (TN4, ZN 18-19) Diesbezüglich schildern Dirim und Mecheril (2010b), dass es „keinen an sich gegebenen, ‚natürlichen‘ Nachteil von zweisprachigen Biographien oder Mehrsprachigkeit“ gibt (ebd., S.109). Die Eltern fungieren als Sprachmodelle für ihre Kinder und eine fehlende oder falsche sprachliche Elternunterstützung kann erst recht dazu führen, dass die Kinder in beiden Sprachen Defizite aufzeigen.

9.2.2.3. Deutsch-Sprachprobleme

Neben der sozialen Herkunft wirkt die zuhause gesprochene, nicht-deutsche Sprache auch auf den Kompetenzunterschied der Kinder in der Schule. Demzufolge gibt die Hälfte der Interviewteilnehmer/innen zu Protokoll, dass sie dem Unterricht aufgrund von Sprache nicht folgen und sich in deutscher Sprache nicht ausdrücken konnten. TN3 gibt ein Beispiel aus ihrer Volksschulzeit an und verdeutlicht dadurch, wie schwer es ihr fiel, sich zu rechtfertigen. Ihr

²² türk. „Ausländerkindproblem“

Klassenlehrer behauptete damals, dass sie eine Tierzeichnung abgepaust hätte, die sie selbst anfertigen sollte.

(...) und ich konnte mich nicht ausdrücken und sagen „Nein, ich habe das selber gezeichnet, ich hab's nicht abgepaust!“ Das konnte ich ihm einfach nicht erklären. ... und weil ich es nicht erklären konnte, ist es einfach so geblieben, dass ich abgepaust habe. (...) Das sind einfach Kleinigkeiten, die einfach hängengeblieben sind, weil ich mich nicht ausdrücken konnte. Ich habe mich dann einfach irgendwie zurückgezogen, ich war dann noch stiller, weil wenn ich spreche, spreche ich falsch, nicht richtig. (TN3, ZN 20-22; ZN 29-31)

TN4 berichtet auch, dass sie in der Volksschule sprachliche Probleme hatte. Sie und ihre Klassenkameradin, die zwar ein Jahr den Kindergarten besucht hatte, verstanden kein Wort Deutsch im Unterricht. „Immer wenn die Lehrerin was von uns verlangt hat, Hausaufgabe oder Schulaufgabe, irgendeine Frage gestellt hat, wir haben uns gegenseitig angeschaut und geweint“ (TN4, ZN 38-40). Brunerforth, Weber und Bacher (2012) sprechen davon, dass der Besuch eines Kindergartens die mit der Herkunft einhergehenden negativen Effekte teilweise ausgleichen kann (vgl. Brunerforth/Weber/Bacher 2012, S.206). Hier sind jedoch die Dauer des Kindergartenbesuchs sowie auch die Qualität dieser frühkindlichen Bildung von großer Bedeutung.

Darüber hinaus meint TN10, sie habe die deutsche Sprache erst in der Volksschule lernen müssen und dass es ihr sehr schwer fiel, da sie auch keine Bezugsperson zu Hause hatte, die ihr mit der deutschen Sprache helfen hätte können (TN10, ZN 7-10). TN2 schließt sich TN10 an, dass sie weniger Probleme mit der deutschen Sprache gehabt hätte, wenn sie mehr Anregungen zum Deutschen im häuslichen Umfeld gehabt hätte:

(...) ich hätte mir gewünscht, ja, dass bei mir in meinem Umfeld auch Deutsch gesprochen wird zu Hause. Oder ja deutscher Fernseher zum Beispiel oder dass ich halt so Bücher kriege, deutsche Bücher zum Lesen, um die Sprache zu lernen. Das hat mir alles gefehlt natürlich. Weil meine Eltern kannten das ja alles selber nicht und bei uns gab es ja nicht wirklich irgendwas Deutsches zuhause außer unsere Nachbarn (lacht), die wir ab und zu gesehen haben. Also ich glaub, man sollte beide Sprachen haben zuhause, Türkisch genauso als Muttersprache und Deutsch auch nebenbei natürlich. Dass man beides auch lernt, das hat uns, glaube ich, gefehlt damals. (TN2, ZN 250-257)

Dazu schreiben Dirim und Mecheril (2010a), dass beispielsweise ein Kind die deutsche Sprache nicht lernen kann, wenn „die dem Individuum zur Verfügung stehenden allgemeinen Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten und die Lernangelegenheiten für diese Sprache qualitativ und quantitativ nicht ausreichend waren“ (Dirim/Mecheril 2010a, S.104f). Eine kurze

bzw. qualitätsarme Kindergartenzeit oder fehlende elterliche Unterstützung sowie fehlende deutschsprachliche Anregungen zuhause können zur Folge haben, dass die Sprache nicht ausreichend genug gelernt wird und die Schüler/innen im Unterricht auf Schwierigkeiten in Bezug auf die Sprache stoßen.

Bei der Nachfrage, ob TN2 und TN12 dem Unterricht folgen konnten, antworten sie:

(...) und als türkisches Mädchen ohne Deutschkenntnisse hatte ich große Schwierigkeiten am Anfang, weil ich den Unterricht nicht mitverfolgen konnte und mich nicht verständigen konnte mit meinen Mitschülern. Und ich habe mich ganz alleine gefühlt sehr oft deswegen. (TN2, ZN 14-17)

Ich habe die Volksschule in der Türkei beendet, hier habe ich gleich mit der Hauptschule begonnen, in der ersten Klasse. Das war eine sehr schwierige Zeit für mich, weil ich konnte die deutsche Sprache nicht beherrschen. Dadurch war ich gleichzeitig taub und stumm, weil ich habe weder verstanden, was gesprochen wurde, noch konnte ich mich ausdrücken. (TN12, ZN 9-13)

Die Zwei- und Mehrsprachigkeit birgt das Potenzial, Schüler/innen eine „gemeinsame kommunikative Praxis“ (Ehlich 2012, S.4) zu ermöglichen. Durch diese sprachliche Vielfalt bzw. durch das Teilen einer gemeinsamen Sprache kommen sich Kinder näher. Jedoch sind Schüler/innen, die keinen Raum für ihre Zweitsprache haben, auf Deutsch angewiesen, um überhaupt in Kontakt mit den Mitschüler/innen zu kommen. Durch die vergebliche Kontaktaufnahme mit den Mitschüler/innen in der deutschen Sprache fühlen sich Schüler/innen mit Migrationshintergrund und einer nicht-deutschen Erstsprache in der Klasse teilweise allein und ausgeschlossen. Auch der reduzierte Kontakt zu der Mehrheitsbevölkerung im außerschulischen Kontext kann dazu beitragen, dass Kinder mit Migrationshintergrund die Möglichkeit nicht bekommen, Deutsch mit ihren Altersgenossen zu sprechen und es zu vertiefen. Deswegen erschwert sich das Kommunizieren in deutscher Sprache umso mehr in der Klasse. Hierzu liefert TN2 einen Erklärungsversuch, wieso die deutsche Sprache den türkischen Kindern schwerer fällt:

Ja, wir haben das [die Artikel] ja gar nicht und ich glaube auch bisschen, dass die anderen Kinder von zum Beispiel Jugoslawien, Frankreich, Spanien und Italien oder so...sie haben ja alle diese Artikel. Ich glaube, sie tun sich deswegen viel einfacher beim Lernen als bei Türken. Das kann vielleicht auch ein Grund sein, wieso unsere Kinder, also türkische Kinder, sich viel schwieriger tun mit dieser Sprache. (TN2, ZN 220-224)

Anlehnend an das Zitat von TN2 kann angeführt werden, dass sich die Sprachen Deutsch und Türkisch in vielerlei Hinsicht unterscheiden und in und mit diesen Sprachen aufgewachsene

zweisprachige Kinder durchaus Schwierigkeiten haben (können), bestimmte grammatische bzw. sprachliche Strukturen des Deutschen zu verstehen und anzuwenden.

TN1, TN9 und TN12 sind im Kleinkindalter nach Österreich gezogen. TN1 berichtet diesbezüglich über ihre Erfahrungen im für sie unbekannten und fremdsprachigen Schulsystem:

Wie gesagt, ich konnte kein Deutsch und kannte mich mit dem Schulsystem hier auch nicht aus... hatte auch niemanden, der mir helfen konnte. Und in der Klasse gab es nur einen türkischen Mitschüler, der mir nicht helfen wollte. Also dieses erste Jahr war sehr schwer, wegen meinen schlechten oder gar fehlenden Deutschkenntnissen und ja, wegen der Anpassung in die Klasse. (...) Ich habe mit 13 begonnen, Deutsch zu lernen. Und nach einem bestimmten Alter wird es tatsächlich schwieriger, eine Fremdsprache zu lernen, das Gehirn nimmt es nicht so leicht auf. Deswegen musste ich mich im Vergleich zu den anderen Schülern immer mehr bemühen und lernen. (TN1, ZN 23-27; ZN 169-173)

Abschließend ist hinzuzufügen, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund neben dem Erwerb der deutschen Sprache auch noch das bildungssprachliche Register lernen müssen, da sich vor allem sprachliche Mängel in der Bildungssprache ungünstig auf die Schulleistungen auswirken. Denn der Erwerb des bildungssprachlichen Registers ist von großer Wichtigkeit, um an sprachlichen schulischen Anforderungen nicht zu scheitern und dem Unterricht folgen zu können (vgl. BMBWF).²³ Schlussfolgernd halten Dirim und Mecheril (2010a) fest, dass erst eine Verbesserung der Sprachkompetenz im Deutschen die Chancengleichheit von Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem erhöhen kann (vgl. ebd., S.99).

9.2.2.4. Inner-außerschulische Sprachförderung

Die Mehrheit der Befragten geben an, verschiedene Deutschförderangebote wahrgenommen zu haben. TN1, TN2, TN3, TN4 und TN9 besuchten den DaZ-Unterricht während des regulären Deutschunterrichts oder am Nachmittag nach Unterrichtsende. TN9 meint: „Ich habe DAZ-Kurse besucht und dadurch meine Deutschkenntnisse verbessert. Ohne den zusätzlichen Förderkursen hätte ich mit dem normalen Unterricht nicht mithalten können“ (TN9, ZN 104-106).

TN3 und TN4 berichten über ihre innerschulische Sprachförderung am Nachmittag:

²³ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/bsd.html> (siehe Sprachsensibler Unterricht) (zuletzt abgerufen am: 18.03.2022)

(...) damals hatten wir Daf-Daz oder so ähm.... Unterricht. Das war, das war ein Unterricht für Kinder, die Sprachprobleme hatten. Die anderen durften eigentlich nach Hause gehen, oder wir hatten freie Stunde und wir mussten dann extra sitzen mit dem Lehrer und haben Deutsch gelernt. (TN3, ZN 59-62)

Mein Vorteil war halt, dass ich den Nachmittagsunterricht auch besucht habe. Ich war immer bis 16:00 beziehungsweise bis 17:00 Uhr in der Nachmittagsbetreuung, wo wir auch die Hausaufgaben machen konnten, weil zu Hause auf mich gestellt konnte ich das gar nicht machen. (TN4, ZN 43-46)

TN1 und TN2 haben parallel zum Deutschunterricht eine zusätzliche, auf sie abgestimmte Deutschförderung bekommen:

Eben nur im ersten Jahr, da waren weitere drei Schüler, die neu zugewandert waren nach Österreich. Wir durften zwar alle Schulfächer besuchen, aber haben nichts verstanden. Null. Nur im Deutschunterricht, da haben wir einen Deutschförderkurs besucht. (TN1, ZN 183-186)

Und sonst hatte ich Förderunterricht. Das war wieder gut, da hab ich mich gut gefühlt, weil da meine Lehrerin sehr nett war. Also sie hat da spielerisch mir so Wörter beigebracht. Sie hat mich zweimal pro Woche genommen von der Klasse und mit mir einzeln trainiert. (TN2, ZN 28-31)

Des Weiteren gibt TN2 zu Protokoll, dass sie auch außerschulische Sprachförderung von der Nachbarschaft bekommen hat:

Damals gab es eine Frau, also eine alte Bekannte in der Nachbarschaft und so, sie war eine österreichische Frau und sie hat die Kinder sehr gern gehabt und hat mit den Kindern immer geübt, ganz viel ihre Hausübungen gemeinsam erledigt und so. Sie hat mir ganz viel geholfen auch in meiner Schulzeit. (...) Seit Ende Volksschule also Mittelschule habe ich sie wirklich regelmäßig besucht jede Woche, sowie ein Nachmittagsunterricht und das hat mir auch viel geholfen. Sie hat auch Übungen gemacht mit mir und sie hat immer meine Deutsch-Hausübungen kontrolliert und verbessert. Das hat mir auch geholfen. Ich habe meine Fehler gesehen hier. (TN2, ZN 151-158)

Rüesch (1998) zählt sieben Aspekte auf, die als Ursachen des schulischen Misserfolgs der Kinder dienen können. „Mangelnde konkrete Unterstützung der Kinder durch ihre Eltern in schulischen Belangen“ – wie etwa bei den Hausaufgaben – ist ein Aspekt, der sich auf den Schulerfolg auswirkt (Rüesch 1998, S.39; zit. nach Gomolla 2009, S.34). Während bei TN4 diese häusliche Unterstützung gefehlt hat, konnte TN2 die fehlende Unterstützung ihrer Eltern bei schulischen Belangen durch ihre Nachbarin kompensieren.

Zudem ist der Kindergarten eine erste Bildungsinstanz und stellt eine frühe familiäre Bildungsentscheidung dar. Der Besuch dieser vorschulischen Bildungseinrichtung ist für einen

erfolgreichen Spracherwerb sowie für die frühkindliche Sozialisation sehr entscheidend. Vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund und einer nicht-deutschen Erstsprache ist der Besuch des Kindergartens unerlässlich, da dadurch die Deutsch-Sprachförderung frühzeitig ansetzen kann, um künftige Sprachdefizite zu reduzieren sowie ihre Chancengleichheit zu erhöhen. Nichtsdestotrotz hält die Statistik Austria fest, dass die vorschulische Betreuungsquote von Kindern mit Migrationshintergrund und einer anderen Erstsprache als Deutsch im Vergleich zu österreichischen Kindern gering ausfällt (vgl. Statistik Austria 2019, S.46). Dies könnte daran liegen, dass sich Eltern mit Migrationshintergrund mit dem Bildungssystem nicht bzw. wenig auskennen und ihre Kinder im häuslichen Umfeld zu betreuen versuchen. TN3 und TN4 gaben an, den Kindergarten nicht besucht zu haben, weil ihre Mütter nicht beschäftigt waren und sie deswegen keinen Platz bekommen haben. Dadurch entging ihnen die Möglichkeit einer gezielten Sprachförderung im Kindergarten.

(...) Deshalb, weil sie nicht berufstätig war, haben wir auch den Kindergarten überhaupt nicht besucht. Deshalb haben wir Deutsch erst in der Volksschule gelernt und da fangen eigentlich die Probleme schon an. Wir waren auf uns selbst gestellt, weil die Mama spricht nicht Deutsch und Papa spricht ganz wenig Deutsch. (TN3, ZN 13-15)

Im Gegensatz dazu berichten TN6 und TN7, dass sie den Kindergarten besucht haben und trotzdem „in der ersten Volksschulklasse (...) noch kein Wort Deutsch“ (TN7, ZN 67-69) sprechen konnten.

In der Grundschule zum Beispiel hatte ich eher Schwierigkeiten, weil ich Deutsch erst mit Fünf gelernt habe im Kindergarten. Ich war nur ein Jahr im Kindergarten und habe dann in diesem einen Jahr nur direkt Deutsch gelernt. Dadurch hatte ich in der Grundschulphase noch ziemlich große Probleme. (TN6, ZN 11-14)

Bei einer fehlenden oder zu kurzen Kindergartenzeit kann bei der Schuleinschreibung eine Zurückstellung in die Vorschulstufe erfolgen, wobei Gomolla (2009, S.91) diesen Prozess als eine Form „wohlmeinender“ direkter Diskriminierung bezeichnet. Denn laut Herzog-Punzenberger (2017) betrifft das „häufiger Kinder aus sozioökonomisch schwächeren Familien mit niedrigeren Bildungsabschlüssen sowie Kinder aus zugewanderten Familien“ (Herzog-Punzenberger 2017, S.3). Zwei Befragte geben an, eine Vorschule besucht zu haben. Während TN4 ihr Vorschulzeit nicht ausreichend lang genug für den Einstieg in die Volksschulklasse fand, da sie weiterhin sprachliche Probleme hatte (TN4, ZN 31-32), gibt TN8 an, dass der Besuch der Vorschulstufe ihm definitiv geholfen hat, seine Deutschkenntnisse einigermaßen in den Griff zu kriegen:

Ich glaube erstens, weil ich auch in der Vorschulklasse war. (...) Und das hat mir gut getan wegen meiner deutschen Sprache...Ich habe mein Deutsch verbessert, sagen wir so. Weil wie ich gestartet habe, da hatte ich nach meiner Erinnerung nicht so viel Ahnung oder nicht so viele Kenntnisse von Deutsch her jetzt. Ich war nicht begabt, aber dann halt, wie ich in die Vorschule gegangen bin, dass dort ein bisschen nachgeholt habe usw. und damit in die Volksschule... Das hat eindeutig meine Fähigkeiten oder meine Kenntnisse wahrscheinlich verbessert sozusagen. (TN8, ZN 109-118)

Die Zurückstufung beim Schuleintritt als ein erster Selektionsmechanismus des österreichischen Bildungssystems kann weiters durch sprachliche Defizite, wie etwa durch „mangelnde Schulreife oder Schulfähigkeit“ interpretiert werden (Gomolla 2009, S.92). Davon sind vor allem Kinder mit nicht-deutschen Familiensprachen betroffen, die anschließend in einer Vorschule landen und zusätzlich beschult werden. Herzog-Punzenberger (2017) stellt jedoch fest, dass von keinem positiven Effekt dieser zusätzlichen Beschulung ausgegangen werden kann (vgl. Herzog-Punzenberger 2017, S.3f.). Zum Thema Vorschulbesuch ist nur TN8 der Meinung, dass ihm die Vorschulstufe die Möglichkeit gegeben hat, seine Deutschkenntnisse zu verbessern.

9.2.3. Elternhaus

Die Oberkategorie „Elternhaus“ unterteilt sich in zwei weitere Kategorien; und zwar in „abwesend“ und „unterstützend“, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

9.2.3.1. Abwesend

Krumm (2001) legt dar, dass „das Elternhaus einen größeren Einfluss auf die Schulleistungen der Schüler/innen habe als die Schulen“ (Krumm 2001, S.1017). Das heißt, dass eine aktive Beteiligung der Eltern am schulischen Geschehen einen positiven Effekt auf den Schulerfolg ihrer Kinder hat (vgl. Wiechers/Fürstenau 2014, S.3). Jedoch spielen fehlende bzw. unzureichende Deutschkenntnisse der Eltern hierbei eine nachteilige Rolle. Eltern mit unzureichenden Deutschkenntnissen haben Schwierigkeiten, ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen und am Schulleben teilzuhaben. Die Hälfte der Befragten geben zu Protokoll, dass sie aufgrund von fehlenden sprachlichen Kenntnissen ihrer Eltern in der Schule nicht bzw. nicht ausreichend genug unterstützt und beraten worden sind. Auch im häuslichen Umfeld konnten die Eltern bei schulischen Belangen keine allzu große Hilfe leisten.

Und meine Mutter und mein Vater, da sie selbst nicht gut Deutsch können, beziehungsweise meine Mutter kann fast kein Deutsch, konnten sie uns auch nicht wirklich helfen. (...) Das Einspluseins können auch meine Eltern, aber die sprachlichen Sachen eher nicht. (TN8, ZN 120-122)

Ok, mit Mama habe ich zwar gelesen, obwohl sie das nicht verstanden hat, ist sie dabeigestanden und hat immer gesagt „Ja, lese noch einmal, lese noch einmal“. Ich konnte zuhause nur lesen, aber Hausaufgaben machen ging da eigentlich nicht. (...) Ich habe am Anfang wirklich Schwierigkeiten gehabt. (...) Vor allem auch, dass Papa eigentlich gearbeitet hat, nie dabei war und Mama hatte einfach keine Deutschkenntnisse, okay, sie war für uns da, aber sie konnte uns mit den Hausaufgaben nicht helfen, im Unterricht nicht irgendwas klären mit den Lehrern und so. Das war anstrengend für mich, das hat für mich eigentlich gefehlt. (TN4, ZN 46-48, ZN 236-241)

Aber ich konnte nichts machen, weil meine Eltern... also damals... sie haben auch die Sprache nicht gekannt, sie konnten mich nicht unterstützen, wer sollte hinter mir stehen? Aber jetzt würde ich gleich zum Stadtschulrat gehen, ja. (...) Also mein Bruder hat mich unterstützt, wenn ich nicht weiter wusste in Mathe und so. Und sprachlich konnte er mich genauso wenig unterstützen. Meine Mutter genauso wenig und mein Vater gar nicht. (...) Ja aber von der Familie eine Unterstützung habe ich nicht bekommen, weil sie sich selber nicht ausgekannt haben. (TN12, ZN 66-69; ZN 117-119)

Ja, die Sprache war ein Problem für mich. Meine Eltern... Sie konnten auch kein Deutsch, also sie konnten mir gar nicht helfen. Ich glaube, sie haben das einfach ignoriert oder sie haben es einfach nicht verstanden. (...) sie konnten ja auch nichts machen. Ich meine, wenn ich das erzählt hätte, würden sie auch nichts machen können, also das wäre... sie haben die Sprache nicht beherrscht, also was sollten sie machen? Das wäre für sie eine Last. (TN10, ZN 33-35, ZN126-128)

Meine Mutter hat sich eigentlich interessiert, aber sie konnte mir nicht viel helfen wegen der deutschen Sprache. (...) Meine Mutter war wirklich immer hilfsbereit, aber sie konnte aufgrund der Sprache nicht (unverständlich). Sie hat mir immer Bücher gekauft und wollte immer, dass ich lese, aber ich war da stur. Und mein Vater war wirklich desinteressiert und als Junge wollte ich meinem Vater nacheifern. (TN7, ZN 208-211)

Den Angaben meiner Befragten zufolge ist eher von Eltern die Rede, die ihren Kindern zwar sehr gerne weiterhelfen wollten, jedoch vor sprachlichen Hürden standen. Wie sich zeigt, hatte TN2 die meisten Probleme in Bezug auf ihre Eltern im schulischen Kontext. Denn laut TN2 hatten beide Elternteile Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache und konnten ihrer Tochter weder bei den Hausaufgaben behilflich sein, noch an Elternsprechtagen aktiv teilnehmen, bei Konflikten ihre Tochter verteidigen oder sich mit den Mitteilungen in den Mitteilungsheften auseinandersetzen.

Ah ja, es war auch immer problematisch für meine Eltern. Wenn Sie irgendwas besprechen mussten... (...) damals wurde meine Jacke gerissen von einem Mitschüler (...) und die Frau Lehrerin, ja, die wollte dann mit meiner Mutter darüber sprechen. Sie wurde eingeladen und so und sie hatte dann große Schwierigkeiten, mich zu verteidigen, obwohl ich Recht hatte. Sie war deswegen immer nervös, wenn sie in die Schule kommen musste. Und da hat die Mutter immer eine Freundin mitgenommen, und die hat dann immer so quasi als stellvertretende Mutter für mich alles dort übersetzt, also für meine Mutter vor allem. (TN2, ZN 36-43)

Weiter erzählt sie, wie traumatisch sie es empfunden hat, dass die Mutter kein Deutsch konnte und es selbst als ein Problem wahrnahm, in Kontakt mit der deutschen Sprache kommen zu müssen. Die schulischen Anforderungen wurden bei TN2 zu Hause zu einem riesengroßen Problem.

Aber trotzdem ging das Problem mit meinen Eltern weiter, weil wenn Elternsprechtage waren oder so, Mitteilungshefte, wo man so Sachen geschrieben hat oder so Zettel, die man gekriegt hat von den Lehrern für die Eltern zum Unterschreiben. Ich habe immer Probleme gehabt zuhause, meine Mama war so genervt von diesen Sachen. Sie war so genervt, weil sie eigentlich sich selber nicht helfen konnte und sie wollte gar nicht, dass ich solche Sachen nach Hause bringe oder dass ich ihr sage: „Du Mama, du musst morgen in die Schule!“ Das war auch für sie ein Albtraum. Jedes Mal, wenn sowas war, habe ich dann die Ängste gehabt „Ach Gott, wie soll ich das jetzt schon wieder meiner Mutter erklären und sie wird wieder auszucken!“ Obwohl das ist nichts Schlimmes. Heutzutage denke ich mir: „Das ist lächerlich sowas!“ Aber für meine Eltern war das wie eine Prüfung, also sie hatten wirklich so Angstfälle, weil sie die Sprache nicht können, und das war denen wahrscheinlich auch so ein bisschen vielleicht peinlich unter den anderen Eltern. Ja, sie können sich ja nicht ausdrücken dort. Und jedes Mal musste meine Mutter natürlich die Mutter von meiner Freundin mitnehmen und diese Freundin war mit mir in derselben Klasse. (...) Und jedes Mal habe ich mir gedacht: „Ach Gott, sie hat wirklich so Glück!“ Immer wenn ich sie gesehen habe in der Schule und wenn wir halt so eine Mitteilung gekriegt haben für unsere Eltern habe ich gesehen, wie gelassen sie war und wie ruhig sie war und ich habe immer so Angst gehabt. „Oh Gott, wie erzähle ich das jetzt meinen Eltern?“ Dann habe ich mir gedacht: „Hätte ich auch solche Eltern, die mir immer beistehen und die mich immer verteidigen können, wenn ich sie brauche.“ Also die immer da sein können in meiner Schulzeit. (TN2, ZN 71-84)

Sie kommentiert auch, wieso sich ihre Mutter schwertat, zu den Elternsprechtagen in die Schule zu gehen und wie ihre Lehrkräfte auf solche Ereignisse reagierten. An dieser Stelle darf aber auch nicht unerwähnt bleiben, dass der Versuch der Lehrer/innen, mit Eltern mit Migrationshintergrund in ein funktionierendes Gespräch zu kommen, mit der Zeit auch sehr mühsam werden kann.

Sie [die Mutter] hat sich sicher schwach gefühlt, weil manche Lehrer schauen so komisch an und sind nicht begeistert, wenn eine Mutti kommt und nicht sprechen kann und die braucht immer Dolmetscherin und jedes Mal muss sie da jemand mitnehmen. Also die sind überhaupt nicht begeistert von solchen Fällen und das spürt man halt als Elternteil und deswegen wollten sie auch nie in die Schule kommen. Sie haben immer gehasst, wenn Elternsprechtage war und so. Ich kann mich erinnern, meine Mutter hat immer darüber geschimpft: „Ach, schon wieder Elternsprechtage? Oh Gott, wie oft müssen sich die Eltern immer zusammentreffen?“ (TN2, ZN 102-109)

Daraufhin nahm die Mutter die österreichische Nachbarin mit zu den Elternsprechtagen, damit sie für die Tochter eintreten und sie gegebenenfalls verteidigen könnte. TN2 berichtet, wie sie sich damals gefühlt hat:

(...) diesmal hat meine Mutter sie mitgenommen, also die österreichische Frau mitgenommen. Sie ist gerne gekommen mit mir als Ersatzelternteil, man hat das geklärt. Das werde ich nicht vergessen von ihr, also das war wirklich so toll. Was meine Eltern nicht machen können, hat sie gemacht für mich. (...) Ich habe mich stärker gefühlt, weil ich habe endlich ein vertretendes Elternteil gehabt, die mich wirklich verteidigen konnte. Damals hat sie mich auch wirklich verteidigt. (TN2, ZN 159-185)

Zu Hause bei den Hausaufgaben bekam TN2 genauso keine Hilfestellungen von ihren Eltern, die auch auf sprachlichen Hindernissen beruht haben.

Bei den Hausübungen damals war das so, meine Eltern, konnten mir überhaupt nicht helfen. Also... wenn es Mathematik war, ging es noch, weil mein Vater war gut in Mathematik und da muss man ja nicht wirklich viel Deutsch können. Aber in den anderen Sachen also da waren wir wirklich immer, immer so hilflos. Ja, ich habe mich sehr hilflos gefühlt, also wortwörtlich. Mir musste immer jemand helfen, weil meine Eltern mich nicht unterstützen konnten bei meinen Hausübungen und das war bei den anderen eben nicht so. Ich habe immer gehört von den anderen, dass der Papa ihre Hausübungen gemacht hat, was auch nicht richtig ist, oder die Mutter geholfen hat vor dem Schlafengehen. Und bei mir war es nie so. Entweder habe ich es gemacht oder es war ein Minus. (TN2, ZN 306-315)

Insofern kann hier festgestellt werden, dass neben niedrigem Bildungsniveau und Berufsstatus der Eltern auch die nicht-deutsche Muttersprache soziale Risiken für den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund darstellen, wobei laut Nationalem Bildungsbericht „4% der Schüler/innen mit Migrationshintergrund [...] alle drei Risiken für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn“ tragen (Oberwimmer et al. 2019, S.27, S.44ff.). Anhand der vorliegenden Stichprobe und den Befragten kann festgehalten werden, dass alle mindestens einen dieser Risikofaktoren tragen, wie etwa eine andere Erstsprache als Deutsch und dadurch im Vorfeld schon eine ungünstige Ausgangslage gehabt haben.

Bei wiederum anderen Interviewpartner/innen konnten die Eltern ihren Kindern nicht helfen und sie unterstützen, weil sie das Bildungssystem in Österreich nicht kannten. Zum Thema Bildungssystem schreibt Gomolla (2009), dass die Vertrautheit der Eltern mit Migrationshintergrund mit dem österreichischen Bildungssystem sehr unterschiedlich ist und sie demnach einen ganz anderen Zugang zur Schule bzw. Kontakt mit den Lehrkräften haben können (vgl. Gomolla 2009, S.27).

Also mein Vater war auch davor in Österreich, aber ich konnte ihn trotzdem nicht fragen, weil er das System [Bildungssystem] auch nicht kannte. Deswegen musste ich mich um alles alleine kümmern. (TN1, ZN 32-34)

Aber nach der Mittelschule, die Mama hat immer gedacht: „Gymnasium ist das Beste. Deine Schwester hat Gymnasium gemacht, deine Cousine ist auf dem Gymnasium, die andere Cousine geht ins Gymnasium.“ Gymnasium war das Beste für die Mama, weil die konnte nicht recherchieren wegen Sprachprobleme, die hat einfach nicht gewusst, welche Möglichkeiten wir haben, TGM oder HAK. Sie hat das überhaupt nicht gewusst und ich wollte zum Beispiel unbedingt HAK besuchen, weil ich mathematisch sehr begabt bin, genau wie meine ältere Schwester, die auch dann ein sprachliches Gymnasium besucht hat mit Französisch, Latein, genau wie ich dann. Naja, schlussendlich habe ich dann AHS besucht. (TN3, ZN 105-113)

Aber weil ich ein Sprachgymnasium besucht habe, dank meinen Eltern, weil die wussten von den Schulformen gar nichts eigentlich. Deshalb bin ich einfach ganz normal in die AHS mit sprachlichem Schwerpunkt gegangen, ohne irgendeine Stärke zu haben. Deshalb war auch die technische Uni mit der technischen Mathematik ziemlich schwer für mich. (TN4, ZN 172-176)

Heute sind die Kinder viel gescheiter, also sie wissen, was sie machen wollen. Sie wissen auch, welche Schulen es gibt. Damals war es nicht so, also ja, ich hatte eigentlich nicht solche Optionen oder mir hat... Bei uns war das kein Thema zu Hause, welche Schulen es gibt, also ich wusste gar nicht mal, dass es ein Gymnasium gibt als Kind. (TN10, ZN 94-98)

Die Bildungsnähe der Eltern spielt für den Schulerfolg ihrer Kinder eine entscheidende Rolle. Die Eltern von TN1, TN3, TN4 und TN10 haben maximal einen Pflichtschulabschluss und somit eine andere Einstellung zur Bildung. Oberwimmer et al. (2019) sprechen davon, dass „Kinder, deren Eltern ein niedriges Bildungsniveau haben, (...) häufig eine schlechtere Ausgangslage [haben], um in der Schule erfolgreich zu sein“ (2019, S.38). Die geringe Schulbildung bzw. die Bildungsferne der Eltern gilt als eine der Ursachen des schulischen Misserfolges von Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Rüesch 1998, S.39; zit. nach Gomolla 2009, S.34). So sind manche Eltern mit dem österreichischen Schulsystem sowie mit dessen Inhalten nicht bzw. wenig vertraut und dadurch nicht in der Lage, ihre Kinder bei ihren Schulwegentscheidungen zu unterstützen (vgl. ebd.). Schmid (2003) zeigt auf, dass die Eltern einen wesentlichen Einfluss auf die Schulwahl haben und Entscheidungen über die Bildungslaufbahn ihrer Kinder treffen bzw. Ratschläge und Hinweise geben. Den Eltern jedoch, die sich mit dem österreichischen Schulsystem nicht oder wenig auskennen, fehlt diese Gelegenheit (vgl. Schmid 2003, S.5ff.).

Des Weiteren berichten TN1 und TN7, dass ihre Eltern bei gewissen schulischen Konflikten nicht an ihrer Seite standen und sie nicht unterstützt haben.

Nach ein paar Tagen ist ihr [Klassenkameradin] Vater in die Schule gekommen und sprach mit der Turnlehrerin. Er fragte sie, woher sie das Recht habe, seiner Tochter zu drohen. Und tatsächlich hat die Turnlehrerin dann damit aufgehört, auf sie loszugehen im Turnunterricht oder ihr zu drohen. Aber mit mir hat sie da weitergemacht. Ich hatte es eigentlich auch meiner Familie gesagt... von diesem Problem eben, aber leider...mein Vater hat mich da nie unterstützt, ganz im Gegenteil. Da sagte er mir: „Du hast es wohl falsch verstanden! Das hat sie bestimmt nicht so gemeint. Die machen, sagen so etwas nicht.“ Obwohl er weiß, dass die Österreicher uns gegenüber rassistisch sein können... aber trotz dessen hat er da nichts gemacht. Die Lehrerin ließ zwar das andere Mädchen in Ruhe, aber ließ ihre ganze Wut bei mir aus, das ganze Schuljahr durch. Also ich wünschte, mein Vater wäre auch da...auch wenn er kein Deutsch konnte... Ich wünschte, er hätte mich dort unterstützt und gesagt: „Meiner Tochter können Sie das nicht antun!“ Mehr habe ich echt nicht erwartet. Ich wollte diese Bindung spüren... (TN1, ZN 104-113)

Er [Mitschüler] hat dann eine Zwei bekommen und seine Eltern waren bei der Lehrerin und meine nicht. Also meine [Eltern] haben nicht darum gekämpft sozusagen, ich weiß nicht, ob das was gebracht hätte, ob ich es geschafft hätte. Aber ich kann mich erinnern, dass von dem Kollegen die Eltern gekämpft und dann einen Zweier bekommen haben. (TN7, ZN 104-108)

Obwohl es mein Sitznachbar gemacht hat, hat sie [die Lehrerin] gesagt, dass ich das gemacht habe und mein Vater hat mich nicht verteidigt und gesagt: „TN7 macht sowas nicht!“ (TN7, ZN 126-128)

Obwohl im Interview nicht weiter darauf eingegangen worden ist, weshalb die Eltern ihre Kinder nicht verteidigt haben, könnte der Grund dafür darin liegen, dass den Eltern die Kenntnis der deutschen Sprache gefehlt hat. Denn das Fehlen von Deutschkenntnissen erschwert ihre aktive Partizipation am Schulleben.

Aber ja, das waren wirklich schwierige Zeiten. Jetzt wenn ich nachdenke, ist es eine Kleinigkeit, aber damals war das wirklich eine große Sache für mich und für meine Eltern. Meine Mutter wollte immer, dass mein Vater hingeht. Mein Vater hat immer gesagt: „Ja, ich arbeite, du musst hingehen!“ Also sie haben sich immer gegenseitig die Arbeit geschoben. (TN1, ZN 113-117)

Mein Vater war nicht da, wie soll ich das sagen, er hat sich nicht so darum gekümmert. Also er war zwar bei den Elternsprechabenden, aber mich verteidigt oder wirklich interessiert an meiner Schulkarriere war er nicht. Ihm war es, glaube ich, egal ob ich dann studiert hätte oder nicht. (TN7, ZN 11-114)

Mein Sohn wollte aber nie aufhören, nie! Mein Mann hatte da gesagt: „Na ja, du sollst aufhören und eine Lehre machen. Du kriegst öfter Probleme, du lernst nicht.“ (TN11, ZN 104-106)

Ja, er war nicht interessiert an meiner Ausbildung, also mein Vater (...) ... Er musste wahrscheinlich mehr arbeiten, keine Ahnung. Er hatte auch Alkoholprobleme gehabt

früher und es war auch peinlich für mich eigentlich, ihn in die Schule mitzunehmen. Weil er war auch sehr aggressiv. Ich hatte Angst, dass er mit Lehrern und so streitet... (...) Mein Vater hat immer gemeint: „Du wirst es nie schaffen, eine Ausbildung zu machen!“ Vielleicht wollte er mich damit motivieren, ich weiß nicht, vielleicht. (TN12, ZN 141-148)

Es sind somit nicht nur die Lehrkräfte, die die Schüler/innen demotivieren und entmutigen (können), sondern es können gleichfalls die Eltern sein. Dies könnte durch ihre Bildungsferne begründet werden. Nur je ein Elternteil von TN7 und TN12 haben ein Gymnasium in ihrer Heimatstadt besucht; alle anderen haben höchstens einen Pflichtschulabschluss.

Die mangelnde Elternbeteiligung in der Schule wird oft als Desinteresse gegenüber der Schule bzw. dem schulischen Geschehen interpretiert (vgl. Wiechers/Fürstenau 2014, S.4). Gleichfalls werden Gründe für die Unterrepräsentanz von Eltern mit Migrationshintergrund außer Acht gelassen. Das zeigt insofern das folgende Zitat von TN4. Auf die Frage, wieso der Vater sie nie zu den Elternsprechtagen begleitet hat, antwortet TN4:

Papa hat immer bis abends 18 Uhr-19 Uhr gearbeitet und wir haben ihn nur 1-2 Stunden am Tag gesehen und da war sowieso Schlafenszeit. (...) Ich kann mich erinnern, er ist glaube ich... insgesamt in meinem ganzen Schulleben nur einmal zu meinem Elternsprechtag gekommen und das, weil er nicht gearbeitet hat. Mama hatte noch drei weitere Kinder zu Hause und Papa hat an dem Tag wirklich nicht gearbeitet und der ist dann hingegangen und ich habe mich echt gefreut. Das war das einzige Mal... aber das bereitet schon Freude, dass du weißt, dass beide Elternteile einfach mit dir sind. Und es hat mich auch gefreut, wenn die Lehrer dann was Positives erzählt haben. Und Papa hat sich dann gefreut und ist halt nach Hause gekommen und hat so motivierende Dinge über mich gesagt. Das war schon schön. (TN4, ZN 264-265; ZN 269-276)

Dazu schreibt Gomolla (2009), dass Eltern mit Migrationshintergrund besondere Hemmschwellen zu überwinden haben im Gegensatz zu anderen Eltern, wie etwa „sprachliche und kulturelle Barrieren, Zeitmangel (z.B. aufgrund schlechtbezahlter Berufstätigkeiten mit unregelmäßigen Arbeitszeiten auch an Abenden und Wochenenden), Erfahrungen von Rassismus und Diskriminierung – auch in Bildungseinrichtungen – oder politische Gründe (z.B. prekärer Aufenthaltsstatus, fehlende politische Rechte). Sie fühlen sich in Schulen oft besonders wenig willkommen“ (Gomolla 2009, S.30).

Ferner leitet Weiss (2006) von seinen Forschungen ab, dass vor allem Eltern mit Migrationshintergrund hohe Bildungsziele für ihre Kinder setzen und die Kinder demnach Druck und Kontrolle seitens ihrer Eltern verspüren können (vgl. Weiss 2006, S.33). Auch Rüesch (1998) sieht die „tiefe oder unrealistische Bildungsaspirationen der Eltern“ als eine

Ursache schulischen Misserfolgs (Rüesch 1998, S.39; zit. nach Gomolla 2009, S.34). Demnach kann von einem Zusammenhang zwischen der sozialen Schicht der Eltern und Leistungsdruck gesprochen werden. TN6 ist die einzige Interviewteilnehmerin, die über die autoritäre Rolle ihrer Familie über ihre Bildungslaufbahn berichtet:

Meine andere Tante zum Beispiel ist halt Ärztin, weil mein Opa ihr damals gesagt hat: „Du wirst eine Ärztin!“ Also er weiß selber ja sowas nicht ne, aber er wollte halt, dass sie Ärztin wird. Und sie dachte sich: „Okay, ich muss dann Ärztin werden!“ und hat dementsprechend gelernt und studiert. Auch ihre Bildungslaufbahn hat sehr viele Höhen und Tiefen aber sie meint auch jetzt so: „Ich wusste gar nicht, dass ich einen Traumberuf haben kann. Mir wurde gesagt, ich muss Ärztin werden, dann bin ich das halt auch geworden!“ Und ich habe das halt alles gesehen. Ich habe das Ganze miterlebt als ich klein war und bei mir hieß es auch mal: „TN6 wird ins Gymnasium gehen! Das geht nicht anders.“ (TN6, ZN 120-128)

TN12 meint im Hinblick auf ihre Arbeit als Freizeitpädagogin, dass es sowohl Eltern gibt, die kaum ihre Kinder unterstützen, jedoch auch solche, die immer auf der Seite ihrer Kinder stehen, obwohl das Kind (bzw. seine Taten) nicht zu verteidigen sind.

Aber die Kinder tun mir schon leid. Ich muss auch sagen, viele Eltern unterstützen die Kinder nicht, also in meiner Klasse gab es Kinder, die die deutsche Sprache nicht konnten, da habe ich auch gesehen... die Eltern haben sie gar nicht unterstützt. Viele Eltern sagen: „Ja, ich stehe hinter meinem Kind. Er hat Recht, sie hat Recht...“ Ja, wenn dieses Kind Recht hat, natürlich, aber wenn sie Unrecht haben...dann muss das auch gesagt werden. Die Eltern sind auch respektlos, viele. (TN12, ZN 174-176; ZN 292-295)

Darüber, wieso türkische Eltern mehr Schwierigkeiten in der Schule bzw. mit der deutschen Sprache haben (könnten), als jene Eltern ohne türkischen Migrationshintergrund, sagt TN2:

Ich glaube auch, dass bei den vielen türkischen Kindern die Eltern die deutsche Sprache nicht viel beherrschen und das eben an die Kinder auch nicht wirklich weitergeben können. Im Gegensatz zu anderen Migrantenkindern, wo die Eltern ein bisschen können. Bei den jugoslawischen Kindern zum Beispiel ist es meistens so, dass die Eltern doch bisschen mehr können als unsere. Vielleicht ist deswegen, wieso sie sich leichter tun beim Lernen als unsere. Also es ist auch, glaube ich, so kulturell auch anders. Es kann sein, dass sich deren Eltern mit anderen kulturell unterschiedlichen Leuten mehr zusammentun, dass sie deswegen vielleicht mehr Deutsch sprechen als vielleicht unsere. (TN2, ZN 229-237)

Migrantenfamilien können aufgrund sprachlicher und kultureller Barrieren zur Mehrheitsbevölkerung zu Ghettobildungen neigen, was dazu führt, dass die Familien mit ähnlicher oder gar gleicher natio-ethno-kulturellen Auffassung immer untereinander bleiben und sich der Mehrheitsbevölkerung beschränkt öffnen. Dadurch entgeht es den

Migrantenkindern, sich mit ihren deutschsprachigen Altersgenossen auszutauschen und voneinander zu lernen. Auf diesen Aspekt nimmt TN2 Bezug und begründet die mangelnden Deutschkenntnisse von Migrantenkindern durch den fehlenden bzw. reduzierten Kontakt zu den „Anderen“.

9.2.3.2. Unterstützend

Dass das Elternhaus einen gewaltigen Einfluss auf die Schulleistungen der Schüler/innen hat (vgl. Krumm 2001, S.1017), wurde bereits mehrfach zur Sprache gebracht. Die Eltern bzw. Elternteile einiger meiner Interviewpartner/innen beteiligten sich aktiv am schulischen Geschehen und/oder handelten bei etwaigen schulischen Belangen. So teilen TN4 und TN5 mit, dass ihre Eltern sie bei den Hausaufgaben unterstützt haben, indem sie ihren Kindern – soweit sprachlich möglich – beim Lernen und bei den Hausaufgaben geholfen haben:

Wir hatten immer Leseaufgaben, das war die einzige Aufgabe, was ich zu Hause erledigen musste. Und auch wenn das Mama nicht verstanden hat, ist sie einfach aktiv dabeigesessen und hat mir gesagt, ich soll das mehrmals lesen. Ich habe es gelesen und dann hat sie gesagt: „Okay, jetzt noch einmal und jetzt noch einmal“ und dank ihr habe ich halt wirklich Fortschritte in Lesen gemacht. (TN4, ZN 229-233)

Also ich muss sagen, meine Mama hat mich von Tag eins unterstützt, also meine Mama hat uns alle, meine Geschwister genauso von Tag eins unterstützt. Wir hatten diese Gedichtsaufsagen oder solche Sachen... Wir müssten ein Gedicht auswendig lernen und dann nächste Woche aufsagen und da hat sie zum Beispiel immer verfolgt, ob ich das gut gelernt habe oder so oder bei meinen Hausaufgaben wegen der Volksschule. Sie hat immer geholfen. (TN5, ZN 234-238)

TN6 und TN12 berichten darüber, dass ihre Eltern immer unterstützend auf ihrer Seite waren und sie das auch so erlebt haben.

Also wie gesagt, da sie immer gesagt haben: „Du wirst erfolgreich sein, du wirst aufs Gymnasium gehen“ und so... Ich hatte keine andere Wahl, aber ich habe das jetzt nicht wirklich bewusst gedacht, dass ich keine andere Wahl habe. Und in der Phase war halt meine Familie wirklich sehr unterstützend. (TN6, ZN 207-210)

Meine Mutter hatte immer gesagt: „Bitte studiert!“ Also sie hat mich immer unterstützt. Sie ist jetzt froh, dass ich eine Ausbildung habe, dass ich arbeite, und dasselbe will es jetzt auch mit meiner Schwester, natürlich. (TN12, ZN 323-325)

Diese Angaben zeigen die Bildungsaspirationen der Eltern auf. Hinzu schreibt Weis (2006), dass oft Eltern mit Migrationshintergrund hohe Bildungsziele für ihre Kinder festlegen und sie dadurch unter Druck setzen (vgl. Weis 2006, S.33). Zudem erzählt die Freizeitpädagogin TN12, dass sie sehr wohl Eltern von Schüler/innen kennt, die sich sehr um ihre Kinder kümmern.

Zum Beispiel, ich habe Eltern gehabt, die sind immer nach dem Unterrichtsende zu mir gekommen und haben gefragt: „Und was haben sie heute gelernt? Wie können wir sie

unterstützen? Fehlt irgendwas?“ Dann gab es Eltern, die sind weggerannt und ich bin ihnen hinterhergerannt. (TN12, ZN 241-244)

Eine Frage aus dem Fragenkatalog bezog sich darauf, wie Eltern mit Problemen und Schwierigkeiten in der Bildungslaufbahn ihrer Kinder umgegangen sind. Diesbezüglich geben TN3, TN8, TN9 und TN11 zu Protokoll, dass ihre Eltern mit allen möglichen Mitteln sie zu unterstützen und zu verteidigen versucht haben:

Da wurden dann meine Eltern immer eingeladen. Die Mama spricht nicht Deutsch, die Schwester kommt dann mit und die müssen die Lehrer andauernd anflehen, dass ich dann keine Fünf im Turnen bekomme, weil ich nicht turnen darf, eigentlich. (...) Die Mama musste einfach die Lehrerin anflehen und wahrscheinlich hat ihr [der Lehrerin] das auch gefallen, ich weiß es nicht. Und dann war es doch ein Dreier im Jahreszeugnis. (TN3, ZN 40-43; ZN44-46)

(...) mein Vater ist damals zur Stadtschulrätin hingegangen im ersten Bezirk, das war glaube ich damals auf der Wipplingerstraße (...) und er hat eine Beschwerde eingereicht. (TN8, ZN 37-39)

Davon habe ich später meiner Mutter erzählt. Sie hat sich an die Lehrer/innen gewendet, die aber nichts unternahmen. (TN9, ZN 44-45)

Obwohl mein Sohn nicht auf einem Fünfer steht, bekommt er dennoch einen Fünfer. Ich habe damals mit dem Abteilungsleiter auch gesprochen und dort eine Beschwerde eingereicht. Ich habe gesagt „Wenn das so weitergeht, dann gehe ich zum Stadtschulrat!“ (...) Und ich habe viele Beschwerden eingereicht, aber es ist nicht zu einer Lösung gekommen. (...) Ich war schon bei der Direktorin. (TN11, ZN 77-80; ZN 116-117)

Ferner teilt TN8 mit, dass sein Vater immer anwesend war und sich auch um die weiterführenden Schulen gekümmert hat, obwohl er das österreichische Bildungssystem selbst nicht durchlaufen hatte und dementsprechend relativ wenig darüber wusste:

Sie [die Eltern] kamen immer zu den Elternsprechtagen. Mein Vater hat immer gefragt, wie es mir geht und ob ich brav bin in der Schule sozusagen und er hat sich auch um die Schulen gekümmert. Er hat mich immer gefragt: „Ja, wie ist diese Schule? Was ist für dich besser?“ Das kann ich jetzt nicht leugnen. (...) Also mein Vater wusste schon halbwegs, wie es [das Bildungssystem] aufgebaut ist. Natürlich nicht perfekt, aber er hat mir auch die Möglichkeiten angeboten. Also er hat sich schon darum gekümmert, wenn ich ihm gesagt hätte zum Beispiel: „Vater, ich will diese Schule besuchen, wie machen wir das jetzt?“ Er würde mich gleich an der Hand nehmen und mich gleich anmelden gehen. Er war schon in dieser Hinsicht ein sehr guter und besorgter Vater. (TN8, ZN 155-158; ZN 163-168)

Inwiefern die Eltern einen Einfluss über den Bildungserfolg ihrer Kinder haben, bringt TN5 durch folgendes Zitat zur Sprache:

Für meinen Bildungsweg jetzt allgemein, würde ich sagen, dass meine Eltern wirklich eine Unterstützung waren, also sie waren von Tag eins an. „Ja, du wirst studieren!“ Also meine Eltern waren nicht jetzt „Ja, passt mach deine Lehre und gehe arbeiten“, sondern „Nein, du wirst das Gymnasium absolvieren, ohne Sitzenbleiben, ohne Nachhilfe. Du wirst es machen, du hast keine Auswahl!“ So war es bei uns immer. Gott sei Dank war es so. Sonst würde ich wahrscheinlich nicht so weit kommen und ich finde auch, die Mutter spielt eine sehr große Rolle, würde ich wirklich behaupten, auch bei meinem self confidence, also ich finde, dass ich sehr selbstbewusst bin. Auch durch meine Mama, weil sie immer gesagt hat: „Was heißt, du kannst es nicht? Du kannst es! Das gibt es nicht, dass du nicht kannst!“ Oder so. So wurde ich aufgewachsen. Und deswegen habe ich es auch halt... Die Familie, ich finde... ist ein großer Einfluss. Auch bei den Studiengängen. Ich meine, ich studiere vier Sachen, meine Mama sagt: „Mach alles fertig. Du hast angefangen, mach fertig!“ Ich sage dann, ich kann es nicht mehr.... „Nein, was heißt du kannst nicht? Du kannst es!“ (TN5, ZN 349-361)

Somit legt das Zitat dar, dass Elternunterstützung im schulischen Kontext, sei es auch nur als eine Ermutigung, Großes bewirken kann. Zu zeigen, wie sehr dem Kind vertraut wird und dass es das Potenzial hat, die Hürden zu überwinden, kann ein recht einfacher, aber sehr effektiver Weg sein, um es zu unterstützen. Dennoch ist es wichtig für die Eltern, zum Wohle des Kindes eine funktionierende Beziehung zu der Lehrkraft herzustellen. Denn Gomolla (2009) hält fest, dass die gute Zusammenarbeit von Eltern und Schule die Schulerfolge der Schüler/innen eindeutig verbessern kann, da „die Zufriedenheit von Eltern mit der Schule und umgekehrt hauptsächlich von den Entwicklungs- und Lernfortschritten und von den erreichten Leistungen der Kinder abhängen“ (Gomolla 2009, S.28).

9.3. Quantitative Analyse

In diesem Unterkapitel soll zusammengefasst werden, zu welcher Kategorie jeweils wie viele Aussagen gemacht worden sind. Dadurch soll beleuchtet werden, welche Über- bzw. Unterkategorie für meine Interviewpartner/innen von Bedeutung war. Diese quantitative Analyse wird mithilfe des von mir erstellten Kategoriensystem durchgeführt. Im Kategoriensystem, das sich im Anhang dieser Arbeit befindet, sind zu jeder Unterkategorie dazugehörige Aussagen von den Befragten zu finden. Zu jeder Aussage wurde in einer Klammer festgehalten, von wem die Aussage stammt sowie in welchen Zeilen die jeweilige Aussage in der Interviewtranskription auffindig gemacht werden kann (Bsp. TN6, ZN 43-45). Durch die Nummerierung der Aussagen kann auf die Anzahl der jeweiligen Unterkategorie getroffen werden.

Die erste Oberkategorie „Diskriminierung“ beinhaltet vier Unterkategorien. Bezüglich der ersten Unterkategorie „Natio-ethno-kulturelle Andere“ sind insgesamt 13 Aussagen von fünf Interviewteilnehmer/innen zu finden. Das heißt, dass fünf Befragte mehrmals im Verlauf des

Interviews auf dieses Thema zu sprechen kamen und Beiträge hierzu geleistet haben. Dabei ging TN9 am meisten auf dieses Thema ein, denn sie allein hat vier Aussagen dazu geliefert. Zu der Unterkategorie „Institutionelle Diskriminierung“ wurden zwölf Aussagen von acht Teilnehmer/innen geliefert. TN2, TN4, TN7 und TN12 haben jeweils zwei Äußerungen zum jeweiligen Thema gemacht. Darüber hinaus berichteten nur TN1 und TN11 über ihre Erfahrungen zur „Sprachlichen Diskriminierung“, dabei in jeweils nur einer Aussage. Über die letzte Unterkategorie „Ermutigung vs. Entmutigung“ wurde am meisten geschildert. Zehn Teilnehmer/innen erzählten über ihre Erfahrungen zum jeweiligen Thema, wobei vor allem TN1 und TN5 an vier Stellen der Interviews das Thema angesprochen haben. Wie auch in der Abbildung 6 ersichtlich wird, gab es insgesamt 24 Aussagen dazu.

Die zweite Oberkategorie „Sprache“ gliedert sich ebenfalls in vier Unterkategorien. Während nur fünf Befragte ihre Erfahrungen zur „Bildungssprache“ zu Protokoll gaben, kamen wiederum fünf meiner Interviewpartner/innen über die zweite Unterkategorie „Mehrsprachigkeit als Ressource und Barriere“ zu sprechen, indem sie zehn Mal angesprochen wurde. Die Hälfte der Interviewteilnehmer/innen lieferte insgesamt neun Aussagen über ihre „Deutsch-Sprachprobleme“, während hingegen acht Befragte sich über die „inner-außerschulische Sprachförderung“ in elf Schilderungen äußerten.

Vor allem zur dritten und somit letzten Oberkategorie „Elternhaus“ wurden die meisten Aussagen gesammelt. Von insgesamt acht Interviewpartner/innen konnten insgesamt 14 Schilderungen zu „Unterstützend“ protokolliert werden, während nur TN8 drei Aussagen dazu lieferte. Abschließend konnten insgesamt 32 Angaben von zehn Befragten zur Unterkategorie „Abwesend“ festgehalten werden. Dabei hatte TN2 viel zu diesem Thema zu berichten (sieben lange Aussagen).

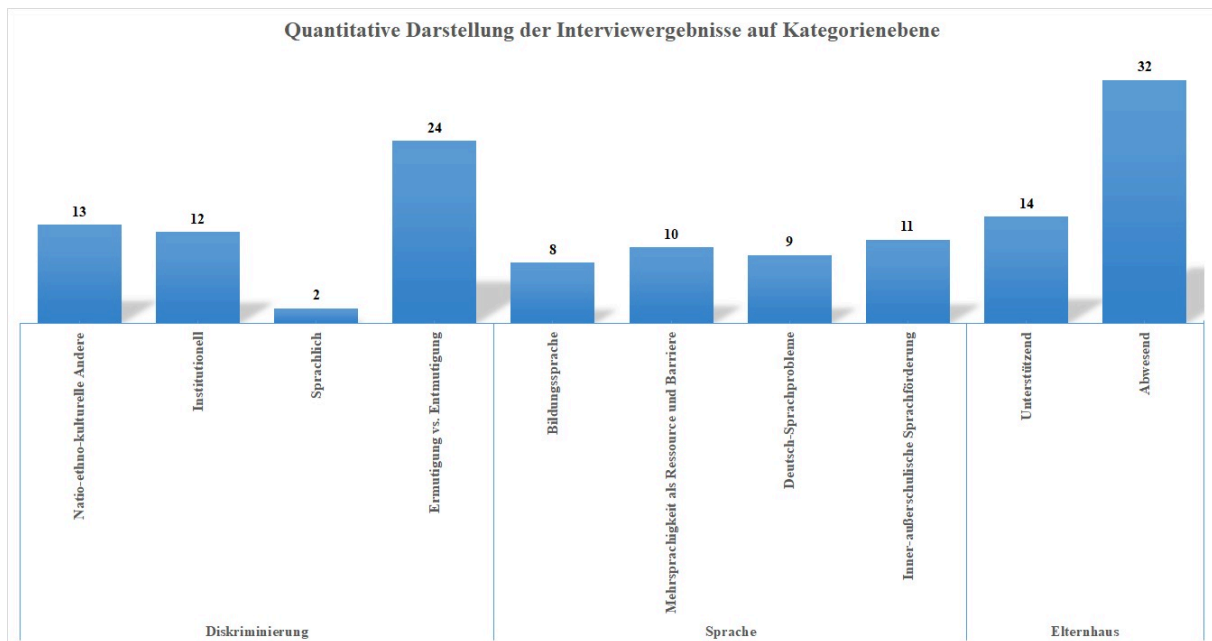


Abbildung 6: Quantitative Darstellung der Interviewergebnisse auf Kategorienebene [eigene Darstellung]

Wie auch die Abbildung graphisch darlegt, kann aus dieser quantitativen Analyse geschlussfolgert werden, dass die Interviewpartner/innen im Interview am meisten über ihre Eltern zu sprechen kamen; um genau zu sein, über die Abwesenheit ihrer Eltern in ihrer schulischen Laufbahn. Der zweitwichtigste bzw. am zweithäufigsten betonte Faktor waren die Lehrkräfte und ihre Ermutigungen bzw. Entmutigungen im Schulwesen.

9.4. Zusammenfassung der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der Interviews kurz zusammengefasst werden. Mithilfe der narrativen Forschungsmethode wurden insgesamt zwölf Interviews geführt, wobei der Fokus auf den Themen Diskriminierung im schulischen Kontext, Ermutigungen bzw. Entmutigungen durch Lehrkräfte und Eltern sowie aber auch auf der Rolle der deutschen Sprache lag.

Bezüglich der Oberkategorie „Diskriminierung“ gab jede/r Interviewpartner/in zumindest einmal an, in der Schule diskriminiert worden zu sein. Die natio-ethno-kulturelle Andersheit war dabei die häufigste Begründung für ihre Diskriminierung im schulischen Wesen. Auch die Entmutigungen durch die Lehrkräfte bezogen sich meistens auf den Migrationshintergrund der Befragten. Darüber hinaus zeigte sich jedoch, dass nur zwei der befragten Personen eine Diskriminierung aufgrund der Sprache erlebt haben. Die Mehrheit der Interviewteilnehmer/innen berichteten über zahlreiche entmutigende und demotivierende

Aussagen von ihren Lehrer/innen, die sich negativ auf den schulischen Erfolg auswirkten. Ermutigende Äußerungen seitens der Lehrkräfte durften nur sehr wenige der Befragten erfahren.

Demgegenüber spielte die Unkenntnis der deutschen Sprache eine genauso erhebliche Rolle für den Bildungserfolg der Befragten, denn viele gaben zu Protokoll, dass sie zu Beginn der Volksschule relativ wenig oder gar keine Deutschkenntnisse hatten und sie sich durch diese Benachteiligung mehr anstrengen mussten als ihre Klassenkamerad/innen mit Deutsch als Erstsprache. Das Lernen der deutschen Sprache wurde umso schwieriger und komplexer, als zu Deutsch als Zweitsprache das Erwerben der Bildungssprache dazukam. Außerdem hat sich herausgestellt, dass die Mehrsprachigkeit für die Hälfte der Befragten als eine Hilfsquelle fungiert hat und nur bei drei der Interviewteilnehmer/innen ein benachteiligender Faktor im Erlernen der deutschen Sprache war. Ungefähr die Hälfte der Befragten berichteten von sprachlichen Problemen in Deutsch und die Auswirkung dieses Problems sowohl im Unterricht als auch in der Kommunikation mit den Klassenkamerad/innen. Daraus resultierend nahm mehr als die Hälfte der befragten Personen inner- bzw. außerschulische Sprachförderangebote in Anspruch, um die deutsche Sprache zu lernen und die Hausaufgaben zu machen, da sie von ihren Eltern zuhause nicht unterstützt werden konnten.

Im Zentrum dieser Arbeit lag die folgende Forschungsfrage:

„Welche subjektiven Erfahrungen werden im Zusammenhang mit Migration und Bildungserfolg gemacht und welche Rolle nimmt die deutsche Sprache darin ein?“

Die Fachliteratur sowie zahlreiche Studien halten fest, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund und einer anderen Erstsprache als Deutsch eine benachteiligende Ausgangslage im österreichischen Bildungssystem haben, was auch nach meiner Forschung zu bestätigen ist. Als mögliche Gründe hierfür werden die fehlenden oder mangelnden Deutschsprachkenntnisse und die sozioökonomische Lage und der Bildungsabschluss der Eltern gesehen. Auch die Sprachkompetenz der Schüler/innen spielt eine wichtige Rolle, da diese bei der Schuleinschreibung die weitere Bildungslaufbahn der Kinder bestimmt. Die meisten Eltern meiner Befragten hatten höchstens einen Pflichtschulabschluss; eine Ausnahme stellten dabei die Eltern von TN5, TN6, TN7 und TN9 dar. Trotzdem erlebten sie genauso wie die anderen Interviewpartner/innen mit niedrigerer sozioökonomischer Lage und einem niedrigeren Bildungsniveau der Eltern Diskriminierung in der Schule und Entmutigungen

seitens der Lehrkräfte. Sie hatten genauso Probleme und Schwierigkeiten im Erlernen der deutschen Sprache. Im Allgemeinen, auf die Analyse der Stichprobe bezogen, kann resultierend gesagt werden, dass sie alle gemeinsam hatten, keine bzw. wenig elterliche Unterstützung bekommen zu haben. Abgesehen davon, wie diskriminierend und demotivierend die Lehrkräfte waren, fanden sie die Abwesenheit ihrer Eltern viel verletzender. So sind die Interviewpartner/innen der Ansicht, dass sie durch die elterliche Unterstützung (siehe Aussagen von TN10 im Exkurs) die schulischen Hindernisse besser hätten bewältigen können. Die Einstellung der Eltern zur Bildung ist ausschlaggebend. Welche subjektiven Erfahrungen die Schüler/innen im Bildungssystem machen, hängt somit auch maßgeblich von dem Interesse der Eltern am schulischen Erfolg ihrer Kinder ab.

Wie bereits zur Sprache gebracht, können anhand der kleinen Stichprobe keine allgemeingeltenden Aussagen für alle Schüler/innen mit Migrationshintergrund und einer nicht-deutschen Erstsprache im österreichischen Bildungssystem gemacht werden. Dennoch können sich anhand dieser Stichprobe einige Tendenzen herauskristallisieren. Während die Institution Schule die Ursachen schulischen Misserfolgs von Migrantenkindern durch ihr häusliches Umfeld zu begründen versucht, klagen die Migrantenfamilien, sowie auch einige meiner Interviewteilnehmer/innen, über die Doppelmoral der Institution Schule. Im Mittelpunkt der Diskussion steht der Bildungserfolg von Migrantenkindern und beide Seiten haben zweifelsohne einen Einfluss auf diesen Erfolg. Die Angaben der Interviewpartner/innen sowie die Interpretation derselben haben dargelegt, dass sowohl die Institution Schule als auch das Elternhaus neben positiven ebenso negative Effekte auf den Bildungserfolg ausüben können. Der negative Effekt kann dabei gravierend sein, und sogar zu einem Schulabbruch führen. Wie im Exkurs im folgenden Unterkapitel zu sehen sein wird, ist in diesem Kontakt meistens von einer Schuldzuweisung die Rede. Wäre die Lehrkraft nicht rassistisch, könnte der/die Schüler/in erfolgreich sein, oder wären die Eltern deutschsprachig, könnte der Unterricht reibungslos funktionieren. Diese Utopie zieht den Dialog schon seit Jahren in die Länge und von Verbesserungen im Schulwesen – wie auch im Elternhaus – ist noch immer nicht die Rede. Im Exkurs wird dargelegt, wie die Klassenlehrerin TN10 diese Problematik wahrnimmt, wo sie die Probleme verortet, welche Lösungsvorschläge sie hat und wo sie dazu tendiert, einen Schuldigen für die Missstände zu suchen.

9.5. Exkurs: „Das System gab eine Fehlermeldung aus, weil die Gastarbeiter nicht zurückgekehrt sind.“

Der Smalltalk nach dem Interview mit TN10 hatte länger als das Interview selbst gedauert und ihre Aussagen in diesem Zeitraum wurden bei der Interviewauswertung nicht berücksichtigt. Dies hat durchaus Gründe. Erstens sind es keine subjektiven Erfahrungen, über die sie berichtete, sondern eher Aussagen und Meinungen über die Beziehung zwischen Eltern, Lehrkräfte und Schüler/innen im schulischen Kontext, die sie als Lehrkraft zum Teil selbst beobachtet und erfahren hat. Ein anderer und umso wichtigerer Grund für das Festhalten dieses Gesprächsinhaltes in diesem Kapitel ist es, dass er weit über die Interviewfragen im Leitfaden hinausging und sich mit dem Hintergrund meiner Forschungsfrage beschäftigt, nämlich wieso vorwiegend Migrantenkinder in ihrer Schullaufbahn in Österreich scheitern, warum die Eltern nicht als Sündenböcke für den Bildungsmisserfolg ihrer Kinder herhalten dürfen und welche Rolle die deutsche Sprache dabei spielt. An dieser Stelle muss deutlich hervorgehoben werden, dass mir dieses Gespräch nach dem eigentlichen Interview sehr schwergefallen ist, da dabei auch meine subjektiven Erfahrungen zum Gesprächsthema wurden und ich das Unbehagen verspürt hatte, mich bzw. *etwas* verteidigen zu müssen. Im weiteren Verlauf dieses Exkurses werden jene Stellen ausführlich erörtert.

TN10 ist der Co-Vorstand einer NMS-Klasse in Wien und unterrichtet Mathematik. Durch die Weiterleitung meiner Anfrage für ein Interview auf meinen Social Media-Accounts sind wir in Kontakt getreten und haben das Interview über Zoom geführt. Das Interview war sehr kurz und nachdem ich mich für das Interview bedankt hatte, stoppte ich die Audioaufnahme. Anschließend fragte sie mich, ob ich bereits erste Ergebnisse besaß. Ich antwortete ihr, dass ich nach den bisherigen neun Interviews festhalten konnte, dass sowohl die Institution Schule als auch die Eltern eine erhebliche Rolle für den Bildungserfolg der Kinder spielen. Daraufhin meinte sie, dass man den Eltern die Schuld bzw. die Verantwortung für den Bildungsmisserfolg ihrer Kinder nicht geben könne, obwohl in meiner Aussage weder von Schuld noch von Verantwortung die Rede war. Ich bat sie, mir ihre Gedanken näher zu schildern. Sie begann zu erzählen, während ich erneut eine Audioaufnahme startete.

„(...) und manche Eltern sind sehr angriffslustig, die lassen nicht zu, dass deren Kindern etwas zustößt. Die regen sich über alles auf, ganz egal, ob sie die Sprache beherrschen oder nicht. Ja solche Eltern gibt es auch“ (ZN 180-183), sagt TN10 zu Beginn des Gesprächs. Das heißt, gleichgültig, ob die Eltern die deutsche Sprache beherrschen oder nicht, seien sie in der Lage,

einen Einfluss auf den schulischen Erfolg ihrer Kinder auszuüben. Sie berichtet von dem sogenannten „Sympathiefaktor“, bei dem die Lehrkräfte unbewusst eine bestimmte Sympathie bzw. Antipathie gegenüber ihren Schüler/innen entwickeln und dazu neigen, ihnen demzufolge – unabhängig von ihren tatsächlichen Leistungen – bessere oder schlechtere Noten zu geben. Eltern, die sich mit der Note nicht zufrieden geben und aktiv dagegen ankämpfen, könnten hingegen bewirken, dass die Lehrkräfte die Noten verbessern.

Weil kein Lehrer möchte Probleme haben. Weil ich weiß es auch dadurch, dass ich selbst eine Lehrerin bin. Man möchte einfach nicht, dass das Problem bis zur Direktion oder sogar Stadtschulrat kommt. Man gibt einfach die von den Eltern erwünschte Note, weil eine Note ist in der Tat etwas sehr Einfaches, das habe ich in meinem Berufsleben als Lehrerin gesehen, erzählt TN10 (TN10, ZN 184-188).

Die Lehrkraft lasse dann das Kind eine einfache Prüfung machen, um die von den Eltern gewünschte Note geben zu können, sodass sich das Problem nicht in die Länge ziehe. Bei einem Kind, das der Lehrkraft unsympathisch sei und das keine aktiven Eltern hinter sich habe, könne sie sehr locker eine schlechte Note geben. Sie setzt fort:

Aber bei einem Kind, bei dem die Eltern nicht hinter ihm stehen und wenn dieses Kind normalerweise einen Dreier verdient, bekommt es entweder den Dreier oder sogar einen Vierer. (TN10, ZN193-195).

Diese Aussage bestätigt zwar meine Behauptung, dass Eltern eine große Rolle für den schulischen Erfolg ihrer Kinder spielen, jedoch scheint sie sich darüber nicht bewusst zu sein. Das lässt sich daran erkennen, dass sie im Laufe des Gesprächs zur Sprache bringt, dass Eltern mit Migrationshintergrund ihre Kinder nicht unterstützen können, weil sie kein Deutsch können. „Die Eltern können sehr viel verändern! Und damit die Eltern etwas verändern können, müssen sie Deutsch können“ (TN10, ZN 132-133), Hervorhebung im Original). Hierbei widerspricht sie sich selbst, denn zu Beginn war sie noch der Meinung, dass – ganz egal, ob die Eltern die Sprache beherrschen oder nicht – ihre Kinder auf verschiedene Art und Weise unterstützen können.

Die Eltern bzw. ein Elternteil müsste(n) unbedingt Deutsch können und vor allem präsent sein, um ihr Kind zu unterstützen. Sie berichtet über die Mutter ihres Schülers mit Migrationshintergrund und ihren Einfluss auf seine schulische Leistung:

Sie will, dass ihr Sohn weiterkommt. Und deswegen kannst du diesem Schüler keine schlechte Note geben, weil die Mama ist ständig präsent, bei den Elternabenden, da und

dort... Sie ist dauernd in Kontakt mit seinen Lehrern... das Kind kann keine schlechte Note bekommen! Das geht nicht. Auch wenn das Kind schlecht ist, die Mutter würde eine schlechte Note nicht zulassen... (TN10, ZN 255-259; Hervorhebung im Original).

Ihre weiteren Ausführungen über diese Mutter bringt mir den Begriff der „Helikopter-Eltern“ in den Sinn:

Bei irgendeiner Hausübung, wenn das Kind einmal ein Minus bekommt, dann regt sie sich gleich auf. „Wieso hat mein Kind ein Minus bekommen, was hat ihm gefehlt? Wieso weiß ich nichts davon, dass seine Leistungen abnehmen? Wieso haben Sie sich nicht gemeldet? Das Kind hat sich verschlechtert. Sie sollten sich bei mir melden. Bla bla bla“ (TN10, ZN 263-266).

Daraus folgernd können ihrer Meinung nach erst Eltern mit Deutschkenntnissen etwas bewirken. Jene ohne Sprachkenntnisse sollen laut TN10 aber nicht beschuldigt werden, wenn sie am schulischen Geschehen nicht aktiv teilhaben können.

Ja, man sollte den Eltern keine Schuld zuweisen. Sie sind hergekommen, sie konnten die Sprache nicht. Sie können die Sprache jetzt auch nicht so richtig beherrschen, weil, sie sind hergekommen, sie haben gearbeitet. Denen hat man gar nichts angeboten, man hat ihnen nicht gesagt, dass sie Deutsch lernen sollen. Man muss auch diese Perspektive sehen... (TN10, ZN 270-273).

Hierbei müsse das System hinterfragt werden, das sowohl damals²⁴ als auch heute Probleme habe und die Menschen nicht fair behandle. Eltern, denen damals keine Deutschförderkurse angeboten wurden und die somit das Bildungssystem auch nicht kennen, sollten nicht als Sündenböcke für den Bildungsmisserfolg ihrer Kinder gesehen werden, wenn sie ihre Kinder nicht unterstützen können. Sie teilt auch mit, dass die erste Generation schlechtere schulische Bedingungen erfahren hat als die jetzige Generation und dass diese nicht miteinander zu vergleichen sind:

Mein Vater fragte mich einst: „Bekommst du Prügel von deinen Lehrern?“ „Nein, bekomme ich nicht.“ „Dann sei dankbar dafür!“, sagte er zu mir. (...) Für ihn ist das Luxus, dass man hier keine Schläge bekommt! „Sei damit glücklich“, sagt er, wo er auch Recht hat. Er hat Recht. (TN10, ZN 306-311)

Weiter sagt sie, dass die Probleme, mit der die Migrantenkinder der zweiten Generation in der Schule konfrontiert sind, die Folgeprobleme der ersten Generation seien:

Die Fragen, die du eigentlich im Interview gestellt hast... das sind die Folgeprobleme eigentlich. Vor diesen Problemen gab es andere Probleme. Solange diese Probleme nicht

²⁴ Zur Zeit der Anwerbeabkommen zwischen Österreich und der Türkei

gelöst werden, kann man die Folgeprobleme nicht bearbeiten oder aufklären. Man sollte eigentlich die tatsächlichen Probleme besprechen. (TN10, ZN 316-320)

Hierbei bringt sie erneut zum Ausdruck, dass sich das System ändern müsse und man als Einzelkämpfer/in nicht viel bewirken könne. Daraufhin teilte ich ihr mit, dass ich den Eindruck habe, dass unsere Mütter die deutsche Sprache eigentlich gar nicht lernen wollten, weil sie weiterhin von einer endgültigen Rückreise in das Heimatland ausgegangen seien. Ich argumentierte wie folgt: „Sie haben meistens oder immer noch den Gedanken über die endgültige Rückreise in die Türkei. Da sie ja für eine begrenzte Zeit in Österreich bleiben (werden) – so deren Plan – lernen sie kein Deutsch. Die Pläne über die Rückreise hörte ich beispielsweise oft von meiner Mutter, als ich noch ein kleines Kind war. Jetzt bin ich erwachsen, höre die Aussagen aber noch immer. Aber in diesem Zeitraum hätten sie schon halbwegs Deutsch lernen können“ (TN10, ZN 332-338). Sie antwortete drauf, dass es zu dieser Zeit keine Deutschkurse gegeben habe und unsere Mütter demzufolge nicht hätten lernen können.

Weißt du, wann meine Mutter...wann der Staat meine Mutter zu einem Deutschkurs geschickt hat? Da war sie auch ur alt! Zu meiner Zeit gab es kein „Mama lernt Deutsch“. Als meine jüngere Schwester in die Volksschule gegangen ist, hat sich das „Mama lernt Deutsch“ etabliert. Hallöchen?? Die sind jetzt ja so alt geworden! Die sagen jetzt auf einmal einer 40-jährigen Frau: „Hey, du lebst jetzt schon seit 15 Jahren da und hast kein Deutsch gelernt!“ Hallöchen? Wo warst du, dass du mir das jetzt nach 15 Jahren sagst? (TN10, ZN 352-358)

Daraufhin fragte sie mich verärgert, wieso ich meinen Eltern die Schuld gebe. Das System habe ein Problem und es habe sowohl unsere Eltern als auch „uns“ verschwendet. Laut TN10 gab das System eine Fehlermeldung aus, weil unsere Vorfahren als Arbeitskräfte damals nicht in die Heimat zurückgekehrt seien. Das System wäre darauf nicht vorbereitet gewesen, dass die Familien der Arbeitskräfte langfristig in Österreich bleiben. Das ist jedoch genau der Punkt, wo sie sich in ihren Aussagen erneut widerspricht. Sie beschuldigt das System, obwohl das System selbst an seine Grenzen kam und man mit großer Wahrscheinlichkeit nicht wusste, wie mit den Familien und Kindern dieser Arbeitskräfte umzugehen wäre. Deswegen hatte es Zeit in Anspruch genommen, bis sich Deutschkurse wie „Mama lernt Deutsch“ etabliert haben und unsere Mütter im hohen Alter auf den Besuch jener Kurse hingewiesen worden sind. Darüber hinaus seien die Familien der österreichischen Nachbar/innen auch nicht willkommen geheißen worden, was wiederum dazu geführt hat, dass sich die Mütter in ihren Wohnungen zurückgezogen haben bzw. es zu zahlreichen Ghettobildungen kam.

Nachdem meine Eltern hier damals neu zugewandert sind, wurden sie nie von einem Nachbar angesprochen. Höchstens was sie sagen, ist „Geh scheißen! Was suchst du denn hier?“ Das wars! Sie sagen nicht: „Hallo, brauchst du irgendwas? Willkommen bla bla...“ Die haben sowas nicht. Hier ist es nicht so nachbarschaftlich. Also, wie soll sie jetzt die Sprache lernen? (TN10, ZN 410-413)

In dieser Hinsicht gebe ich ihr auf jeden Fall Recht, weil ich es selbst erfahren habe, wie meine Mutter im Stiegenhaus dauernd beleidigt worden ist und sie sich somit nur mit jenem getroffen hat, die dieselbe Sprache und Geschichte teilten. Ich wuchs selbst im Ghetto auf und hatte keine österreichischen Freund/innen.

Ich konnte im weiteren Verlauf des Interviews erkennen, wie sehr ihr diese Themen am Herzen liegen und sie anscheinend immer auf den Moment gewartet hatte, sich mit jemandem darüber zu unterhalten.

Man schiebt die Schuld immer an unsere Eltern. „Die Familie ist schuld“... Das kann ich nicht dulden, ich kann das nicht mehr hören (...) Wieso sollte die Mutter meines Schülers schuldig sein? Wieso sollte sie schuldig sein? Der Staat weiß doch, dass diese Frau gekommen ist, dass es ihr bewilligt worden ist. Wieso schickt er sie nicht in einen Deutschkurs oder prüft sie auf ihre sprachlichen Kenntnisse? Wieso sollte sie die Schuld haben? Wieso sollte meine Mama die Schuld haben? Ich meine, man lässt sie in keiner Hinsicht teilhaben... (TN10, ZN 415-421)

Die Konfrontation mit meiner Vorgeschichte bzw. mit den Migrationserfahrungen meiner Eltern löste ein Unbehagen bei mir aus. Während ich bis zu diesem Zeitpunkt meine Interviewpartner/innen konfrontiert hatte und sie über ihre Vorgeschichte reflektieren ließ, musste nun ich einiges hinterfragen. Ich fühlte mich sehr unwohl dabei. Während ich darüber nachdachte, setzte sie mit ihren Aussagen fort:

Also Belkis, sage mir, kannst du teilhaben? Konnte ich teilhaben? Nein! Wenn ich nichts mache... ich bin ein Gast hier. Sagt man einem Gast nicht „Willkommen?“ Das sagen sie eben nicht. Die erlauben mir das nicht. Wenn ich nicht teilnehmen kann, wie soll ich mich dann integrieren? Oder wie soll ich die Sprache lernen? Sie erlauben uns das nicht, und dann sind wir die Bösen, die Schlechten, die die Sprache nicht lernen wollen. Also wo wird meine Mama jetzt Deutsch gebrauchen? Wenn sie auf der Straße beschimpft wird... nur so viel wird sie mit Deutsch konfrontiert. Ansonsten kommt sie mit einem Österreicher nicht in eine Unterhaltung, das ist so. (TN10, ZN 421-429, Hervorhebung im Original)

Hierzu durfte ich ihr auch Recht geben und fragte sie danach, wie sie auf Eltern ihrer Schüler/innen reagiere. Sie antwortete, dass vor allem junge Eltern sie aufregen, die in Österreich zur Schule gegangen sind und dementsprechend Deutsch können, aber dennoch ihre

Kinder nicht unterstützen. Aber bei der ersten Generation sehe sie die Lage ganz anders und ärgere sich nicht über sie, weil es für sie viel schwieriger ist, sich um ihre Kinder in dieser Hinsicht zu kümmern.

Bevor ich eine Lehrerin geworden bin, habe ich auch immer meine Familie beschuldigt, wieso sie mich nicht unterstützt haben und so. Wieso musste ich das alles alleine machen? Stell dir vor, ein Hauptschulkind geht sich selbst in eine Schule anmelden. Ich war selbst 14 Jahre alt und habe meinen Bruder in seine Schule angemeldet. Also wenn ich mich jetzt zurückerinnere, hört sich das sehr komisch an, aber damals war das normal, oder eben wie sich die Lehrer so verhalten haben. (TN10, ZN 442-447)

Dennoch sei sie stolz auf ihre Eltern, die trotz allem in Österreich geblieben sind, sich durchgekämpft und ihre Kinder großgezogen haben. Ihre letzte Aussage bestätigt meine These, dass unsere Mütter auch ohne Deutschkurse und freundliche und hilfsbereite Nachbar/innen die Sprache bestimmt auf eine Art und Weise hätten lernen können:

Wer sich ausbilden möchte, der macht das so oder so, auf irgendeiner Weise. Ich habe auch keine Unterstützung bekommen, ich habe das alles selber gemacht. Wer möchte, der macht immer was draus. (TN10, ZN 455-447)

Und anschließend an das Zitat komme ich zurück zur Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit: Das Interesse der Eltern am schulischen Geschehen bestimmt den Bildungserfolg ihrer Kinder. Eltern ohne Deutschkenntnisse können der Verantwortung nicht entkommen, ihren Kindern eine qualitative Bildung zukommen zu lassen und sie dabei zu unterstützen. Aber auch Eltern, die problemlos Deutsch sprechen können und selbst das österreichische Bildungssystem durchlaufen haben, können Desinteresse für die Schulleistungen ihrer Kinder zeigen. Zusammengefasst heißt das, dass nicht nur die Eltern mit fehlenden Deutschkenntnissen, mit Migrationshintergrund, mit einer nicht-deutschen Erstsprache etc. für den Bildungsmisserfolg verantwortlich sein können. Das Interesse sowie die Einstellung der Eltern zur Bildung ihrer Kinder sind Priorität, denn auch ohne Deutschkenntnisse können Eltern durch ihre Anwesenheit in der Schule ein starkes Zeichen setzen.

10. Fazit und Ausblick

Diese Arbeit untersucht die subjektiven Erfahrungen von ehemaligen Migrantenkindern im Bildungssystem Österreichs. Denn das Thema Migration in Zusammenhang mit dem Bildungserfolg steht sehr oft im Blickfeld des öffentlichen Interesses. Vorurteile und Annahmen, dass Migrantenkinder die höchste Schulabgänger/innen-Quote besitzen, das Bildungsniveau Österreichs senken sowie sich weigern würden, Deutsch zu lernen, werden dutzendfach zum Gegenstand von öffentlichen und politischen Diskursen. Jedoch wird hier außer Acht gelassen, dass Migrantenkinder schon aufgrund ihres Migrationshintergrundes zu den Verlierer/innen des österreichischen Bildungssystems zählen. Es ist nicht zu leugnen, dass der Bildungserfolg vor allem in Deutschland und Österreich eng gekoppelt ist an den sozioökonomischen Status und die Herkunft der Schüler/innen. Dadurch haben sie bereits eine benachteiligende Ausgangslage in der Schule. Jedoch legen zahlreiche Studien dar, dass nicht die sozialen, sondern primär die sprachlichen Faktoren ausschlaggebend für den Leistungserfolg der Kinder sind. Die sprachlichen Defizite im Deutschen zusammen mit den soziokulturellen Faktoren ergeben demnach eine nicht zu unterschätzende Benachteiligung für Kinder mit Migrationshintergrund und einer anderen Erstsprache als Deutsch, die sich als sehr hinderlich in der Schullaufbahn erweist, was auch in der vorliegenden Arbeit bestätigt werden konnte. Die geführten Interviews konnten zeigen, dass vor allem die Abwesenheit bzw. Unterrepräsentanz der Eltern in der Schule bzw. ihre fehlende Unterstützung in schulischen Belangen, wie etwa bei den Hausaufgaben, eine viel beachtenswertere Rolle spielt als die Diskriminierung und Demotivation durch die Lehrer/innen aufgrund ihrer sozialen Hintergrundmerkmale. Dadurch kann festgehalten werden, dass das Interesse der Eltern zur schulischen Bildung und zum Erfolg ihrer Kinder sowie ihre Präsenz in der Schule den wichtigsten Erfolgsfaktor darstellen.

Diese Forschungsarbeit hat das Ziel verfolgt, die Perspektive der Betroffenen, das heißt Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und einer nicht-deutschen Erstsprache, auf das österreichische Bildungssystem in den Vordergrund zu rücken. Den Interviewpartner/innen wurde durch diese Masterarbeit eine Stimme gegeben, um über ihre Erfahrungen in ihrer Schullaufbahn zu berichten und auf die Hürden, die ihre österreichischen Schulkamerad/innen nicht kannten und womöglich niemals erleben werden, aufmerksam zu machen. Die Interviewteilnehmer/innen wurden aufgrund ihres natio-ethno-kulturellen Backgrounds diskriminiert, ihnen wurde der Übergang in die AHS erschwert, sie wurden unfair bzw. schlecht

benotet und behandelt und mussten sich durch ihre defizitären Sprachkenntnisse kämpfen, die sich manchmal von der Schuleinschreibung bis zur Oberstufe zogen. Die meisten machten die Erfahrung, dass sie die Abwesenheit ihrer Eltern im Zuge ihrer Schullaufbahn, bei etwaigen schulischen Konflikten, bei Hausaufgaben, bei unfair benoteten Schulleistungen oder schlechter Behandlung seitens der Lehrkräfte etc. zu spüren bekamen und dass ihnen die Unterstützung der Eltern am meisten gefehlt hat.

Da nun die Bildungsnähe der Eltern einer der wichtigsten Einflussfaktoren für den Bildungserfolg der Kinder ist, wäre es ein plausibler Zugang, zunächst bei den Eltern anzusetzen. Wie oftmals konstatiert wurde, haben Eltern mit Migrationshintergrund keinen umfassenden Einblick in das österreichische Schulsystem und können somit ihre Kinder vor allem an den Übergangsschwellen nicht begleiten und unterstützen – wie sehr sie das auch möchten. An dieser Stelle stellt sich die erste Frage; wo bzw. wie sich diese Eltern die nötigsten Informationen zum Bildungssystem beschaffen können. Darüber hinaus wünschen sich (viele) Eltern, ihren Kindern bei den Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen zu helfen, aber aufgrund fehlender Deutschkenntnisse dies nicht tun können. Wie sind diese Eltern dazu zu befähigen, ihre Kinder zu unterstützen? Dies stellt die zweite Frage dar, obwohl dazu gleich angeführt werden kann, dass der Staat den Eltern zahlreiche Möglichkeiten hierzu anbietet. Wie kommt es nun dazu, dass die Eltern dennoch nicht genug von diesen Kursen profitieren (können), um aktiv am schulischen Geschehen teilzunehmen und ihre Kinder zu unterstützen?

In diesem Kontext möchte ich mich mehr mit den Türk/innen auseinandersetzen, da ich selbst einen türkischen Migrationshintergrund und mich bereits mit den oben angeführten Fragen in Bezug auf die Türk/innen beschäftigt habe. Der Frage, warum Eltern mit (türkischem) Migrationshintergrund das Lernen der deutschen Sprache so schwerfällt, obwohl sie jahrelang in Österreich oder Deutschland leben, könnte eine plausible Begründung zugrunde liegen. An dieser Stelle möchte ich auf den Orientalisten und Wissenschaftshistoriker Fuat Sezgin²⁵ verweisen. In einem Interview²⁶ mit dem Journalisten und Autor Sefer Turan geht er auf die Frage ein, warum Türk/innen die deutsche Sprache nicht lernen können, obwohl sie 30 bis 40 Jahre in Deutschland verbringen. Zunächst bringt er zum Ausdruck, dass Türk/innen Angst und

²⁵ Der 1924 geborener türkischstämmiger Dozent wurde im Jahre 1960 aufgrund des Militärputsches in der Türkei aus den Universitäten verbannt und musste somit seine Studien außerhalb der Türkei fortsetzen. Sein Ziel war Deutschland, genauer gesagt die Universitäten Marburg und Frankfurt. In einer kurzen Zeit lernte er Deutsch so gut, dass er ein Jahr später zunächst als Gastdozent lehrte und seine Werke in deutscher Sprache anfertigte.

²⁶ Sefer Turan (2021): Fuat Sezgin ile Bilim Tarihi Sohbetleri. Söyleşi. Istanbul: Pınar Yayınları.

Komplexe davor haben, eine Fremdsprache zu lernen. Obwohl sie jahrelang in Deutschland leben, können sie Deutsch nicht lernen und auch wenn sie sich mündlich in Deutsch einigermaßen ausdrücken können, fehlt ihnen das Schriftliche. Als möglichen Grund hierfür führt er an, dass den Türk/innen das Wissen an Grammatik fehlt. Sezgin erläutert, dass in den Jahren 1934-1935 die Sprachlehre an den türkischen Schulen abgeschafft wurde und demzufolge Türk/innen keine bzw. wenig Grammatikkenntnisse haben. Da ihnen die Grammatik ihrer eigenen Erstsprache fehle, könnten sie keine weiteren Sprachen auf diese fragile Basis bauen. Sezgin berichtet, dass ein Mensch mit Grammatikkenntnissen in einem fremdsprachigen Satz nach dem Subjekt (Nominativ) und Objekt (Akkusativ) suchen würde. Aber jene ohne Grammatikwissen würden diese Begriffe nicht kennen. „Wir unterhalten uns mit den Türk/innen in Deutschland, aber ich kann ihnen das Sprachproblem nicht klar machen. Es gibt keine Sprache zwischen uns. Ich kann kein Sprachproblem mit ihnen besprechen, wenn sie keine Grammatikkenntnisse haben“ (Turan 2021, S.72), gibt er im Interview zu Protokoll. Das Problem mit der Sprache sei ein sehr wichtiges Problem der türkischen Nation und Sezgin ruft seine Landsleute dazu auf, die Angst vor der Sprache zu überwinden, indem sie sich schnellstmöglich der Grammatik zuwenden.

Daraus lässt sich nun die Schlussfolgerung ziehen, dass fehlende Grammatikkenntnisse in der Erstsprache dazu verleiten können, eine Fremdsprache samt ihrem sprachlichen Aufbau nicht ausreichend und gut erlernen und verstehen zu können. An dieser Stelle ist nun zu fragen, inwiefern die Eltern von meinen Interviewpartner/innen erstsprachliche Grammatikkenntnisse haben, sodass die deutsche Sprache mit ihren eigenen Regeln und Normen daran ansetzen kann. Sowohl aus Erfahrungen und Berichten aus der Umgebung als auch von der Hospitation bei „Mama lernt Deutsch“ bei der Station Wien konnte ich mich mit dem Grammatikverständnis und dessen Gebrauch von Müttern mit Migrationshintergrund im Alltag auseinandersetzen. Die vier Fälle des Deutschen werden in den Deutschkursen gelehrt und womöglich meistern die Mütter nun auch die Fallregeln. Nur kommt es selten vor, dass sie sie in ihren Sprachgebrauch integrieren und in der mündlichen Kommunikation verwenden. Der Grund hierfür könnte darin liegen, dass sie die Funktion von diesen nicht verstehen. Nach dem Akkusativ wird mit „Wen oder Was?“ gefragt, jedoch was ist überhaupt ein *Akkusativ* und wie wichtig ist er in der deutschen Sprache bzw. im deutschsprachigen Satzbau? Da dies noch nicht feststeht, wird der Akkusativ zwar vielleicht beherrscht, jedoch sind weiterhin Sätze wie „Peter Ball fangen“ zu hören. Dieser Satzbau entspricht dem Türkischen und Mütter mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gehen vermutlich oft davon aus, dass die Satzstellung in allen Sprachen dieselbe ist

und es nur auf den Wortschatz ankommt. Auch hier stellt sich für mich die Frage, ob die Eltern den Satzbau ihrer Erstsprache erkennen und die Satzglieder bestimmen könnten. Denn wenn die Basis einer Sprache nicht stabil ist, kann kein weiteres sprachliches Gerüst auf diese gebaut werden. Demzufolge können Eltern für ihre Kinder auch in ihrer Erstsprache nicht als sprachliche Vorbilder fungieren, wenn sie generell nicht wissen, wie überhaupt *eine* Sprache aufgebaut ist und aus welchen Bausteinen sie besteht. Daraus lässt sich ableiten, dass der Wissenschaftshistoriker Fuat Sezgin eventuell mit seiner Theorie über den Zusammenhang von Sprachenlernen und Grammatikkenntnissen Recht hat.

So stellt sich nun die Frage, welche Schritte diesbezüglich gemacht werden können. Zum einen können die Deutschkurse für Erwachsene so konzipiert werden, sodass die Lernenden zunächst einen Einblick in den Aufbau einer Sprache bekommen – wenn möglich den Erstsprachen der Lernenden. Dass ein Satz mindestens die Elemente Subjekt, Verb und eventuell Objekt beinhaltet und sie unter Umständen verschoben werden können, sollte von den Lernenden erfasst werden. Erst wenn sie ein Gespür für die Sprachlehre entwickelt haben, können sie imstande sein, sowohl das Subjekt und das Verb im Satz zu erkennen als auch den Unterschied zwischen *Wem?* (Dativ) und *Wen?* (Akkusativ) zu verstehen. Vor allem Dativ und Akkusativ führen bei türkischsprachigen Lernenden meistens zu Verständnisproblemen, weil beide Fragewörter für sie die gleiche Bedeutung haben und somit zur Verwirrung führen (können). Ein/e Sprachlernende/r jedoch, der/die die Differenz der beiden Fälle womöglich aus der eigenen Erstsprache kennt, wird wissen, dass beide W-Fragen weder ähnlich noch gleich zueinander sind. Erst nachdem eine Grundlage in Grammatik erreicht worden ist, kann daraufhin *die* deutsche Sprache ansetzen.

Eine weitere wichtige Rolle in diesem Kontext könnten die Volkshochschulen spielen. Denn die Volkshochschulen bieten im Rahmen des Projektes *Förderung 2.0* – wo auch die Autorin selbst als Lernhilfebetreuerin tätig ist – zahlreiche Lernhilfekurse für Schüler/innen der Unterstufe²⁷ sowohl an öffentlichen Schulen als auch in den eigenen VHS-Einrichtungen an. Die Schüler/innen der jeweiligen Schulen können entweder anschließend an ihrem Unterrichtschluss oder am Nachmittag Lernhilfekurse in Deutsch, Englisch und Mathematik besuchen. Das heißt insofern, dass die Volkshochschulen einen gewissen Zugang zu den Schulen haben. Da nun auch die Volksschulkinder eine Zielgruppe des Projektes *Förderung 2.0* darstellen, könnten parallel zu den Kindern auch die Eltern unterrichtet werden. Das heißt,

²⁷ Mittlerweile läuft auch das Pilotprojekt „Lernminis“ für die Volksschulkinder

während in einem Raum die Volksschulkinder sitzen und die in der Schule gelernten Inhalte wiederholen und üben, könnten in einem anderen Raum zur selben Zeit die Eltern die Zielgruppe darstellen und jene Inhalte der jeweiligen Schulstufe ihrer Kinder lernen, sodass sie zumindest einen Einblick darin haben, was ihre Kinder aktuell in der Schule lernen und wie sie die Aufgaben gemeinsam meistern können.²⁸ Ein qualifiziertes Fachpersonal mit Migrationshintergrund oder mit mindestens einer Migrant/innensprache kann von Vorteil sein, da die Inhalte genauso zwei- und mehrsprachig gelehrt und gelernt werden können. Diese Projekte richten sich in erster Linie an Eltern, die selbst in Österreich nicht zur Schule gegangen sind, ihren Kindern in schulischen Belangen nicht helfen können, aber helfen wollen. Projekte wie „Mama lernt Deutsch“ sind zwar vielversprechend, jedoch für Mütter, deren Kinder bereits in die Volksschule gehen und am Unterrichtschluss abgeholt werden müssen, kann der Kurs mit der Zeit zu einer Last und die ständige Anwesenheit dann eventuell nicht fortgeführt werden. Wenn jedoch die Kurse – sie müssen nicht unbedingt als Deutschkurse benannt werden – parallel zum Unterricht der Kinder stattfinden, wäre das auch praktisch für das Zeitmanagement im Alltag.

Eine junge Mutter, die ihren Sohn zu einem VHS-Standort für einen Deutschkurs gebracht hatte, meinte einst, dass sie auch unbedingt Deutsch lernen wolle, aber keinen Kurs finde, der ihr zeitlich passt, sodass sie ihren Sohn rechtzeitig von der Schule abholen könnte. Sowohl die AMS- als auch „Mama lernt Deutsch“-Kurse konnte sie nach einer Weile aus demselben Grund nicht länger besuchen. „Stell dir vor, mein Sohn ist jetzt in diesem Raum und lernt Deutsch und ich warte eine Stunde hier am Gang wie alle anderen Mütter, die sonst nichts zu tun haben und für eine Stunde gehen sie auch nicht weg und verbringen sie am Gang. Wie schön wäre es, wenn die VHS für uns Mütter den Raum nebenan öffnet und wir dort auch das lernen können, was unsere Kinder gerade lernen, statt hier umsonst zu sitzen und Zeit zu vergeuden“, teilte sie mir ihre Meinung mit, als ich dort als Standortbetreuerin tätig war. „Wenn nicht die VHS, auch die Schulen könnten eigentlich so etwas machen. Also mein Sohn hat zum Beispiel heute um 12 Uhr aus. Die Eltern werden sowieso hingehen, um ihre Kinder von der Schule abzuholen. Wäre es schlecht, wenn wir um 11 Uhr in die Schule gehen und eine Stunde den Lerninhalt des

²⁸ An dieser Stelle möchte ich von einer Erfahrung aus meiner Volksschulzeit berichten. Ich hatte immer wieder Probleme in Mathematik, vor allem mit der Division von zweistelligen Zahlen. Meine Mutter, die in der Türkei die Grundschule besucht hat, kannte sich mit Division sehr gut aus, aber konnte mir trotzdem nicht helfen und verwirrte mich zusätzlich, weil sie das Dividieren auf eine andere, in der Türkei üblichen Art und Weise meistern konnte, das der hiesigen kaum ähnelte. Sie bekam die richtigen Lösungen, aber ihr Rechenweg war in Österreich nicht üblich und ich verstand ihn auch nicht. Statt die Mathematikhausaufgabe gar nicht zu machen, machten wir sie auf die türkische Art mit den richtigen Lösungen und ich gab die Hausaufgabe ab. Ich bekam dann immer wieder Probleme mit der Lehrkraft, weil ihr der Rechenweg nicht klar war und ich ihn so machen sollte, wie wir das in der Schule gelernt hatten. Da merkte ich, dass zwar meine Mutter mathematisch begabt war, aber ihre Begabung mir nicht helfen konnte.

jeweiligen Tages lernen oder zumindest einen Eindruck bekommen, welche Hausaufgaben uns zuhause erwarten. Und wenn es um 12 Uhr klingelt, dann holen wir unsere Kinder ab und gehen gemeinsam nach Hause.“ So schilderte mir die junge Mutter ihre Wünsche bezüglich der Elternaus- und -weiterbildung. Sie und alle anderen Mütter, die eine Stunde am Gang der VHS warteten und sich über die Schulen und Hausaufgaben ihrer Kinder austauschten, gehörten definitiv zu den Eltern, die zwar ihre Kinder unterstützen (wollen), aber aus diversen Gründen nicht bzw. kaum können. Daraus kann gefolgert werden, dass eine Neukonzipierung bzw. ein Umdenken von den sogenannten „Deutschkursen“ für Erwachsene und Eltern sowohl notwendig als auch überfällig sind.

Wie bereits im Exkurs in 9.5. erwähnt, kann als eine weitere Forschungsarbeit die Gastarbeiter/innen und ihre Haltung und Nähe zu Bildung sowie dem österreichischen Bildungssystem erforscht werden. Es kann herausgearbeitet werden, welche Probleme sie mit dem Bildungssystem Österreichs hatten und ob und wie sie diese zu lösen versucht haben. Wie gelang ihnen die Schuleinschreibung ihrer Kinder? Mit welchen Schwierigkeiten waren sie konfrontiert? Wie und wo haben sie sich Hilfe geholt? Wie gingen sie mit der deutschen Sprache um? Mit welchen weiteren Hürden hatten sie zu kämpfen? Wie definieren sie den Bildungserfolg und wo stehen ihre Kinder nun? Diese und weitere Fragen können im Rahmen dieser Forschungsarbeiten bearbeitet und aufgeklärt werden. So können nun die Perspektive und die subjektiven Erfahrungen von den Gastarbeiterfamilien in Bezug auf Migration, deutscher Sprache und Bildungserfolg ihrer Kinder beleuchtet werden. In einem weiteren Aspekt wäre es einer Überlegung wert, inwiefern eine Neukonzipierung von Deutschkursen, sei es mit dem Schwerpunkt „Grammatik in der Erstsprache“, als auch der parallelen Durchführung von Kursen für Eltern und Kinder zu erfolgreicherer Bilanzen führen.

Ein letzter, weiterführender Gedanke für andere Arbeiten und Forschungsfragen wäre die Untersuchung schulischer Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, deren Eltern selbst in Österreich das Bildungssystem durchlaufen haben. Haben diese die gleichen Schwierigkeiten wie ihre Eltern? Inwiefern unterscheiden oder ähneln sich deren Erfahrungen im österreichischen Schulsystem? Inwiefern spielt die Deutschsprachkompetenz dieser Eltern eine Rolle für den Bildungserfolg ihrer Kinder? Um diese und weitere Fragen eindeutig beantworten zu können, bedarf es weiterer empirischer Untersuchungen.

11. Bibliographie

- Ahrenholz, Bernt (2017): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 3-20.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2006): Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 52, Heft 3, S.350-362.
- Baur, Christine (2013): Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt. Bielefeld: transcript Verlag.
- Brandt, Hanne / Gogolin, Ingrid (2016): Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele. In: Brandt, Hanne / Gogolin, Ingrid (Hrsg.): FörMig Material. Band 8. Münster/New York: Waxmann Verlag.
- Bruneforth, Michael / Weber, Christoph / Bacher, Johann (2012): Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam Verlag, S.189-228.
- Busch, Brigitta (2004): Sprachen im Disput. Medien und Öffentlichkeit in multilingualen Gesellschaften. Klagenfurt/Cerovec: Drava.
- BMBWF (2019): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html> [zuletzt abgerufen am: 19.04.2022].
- Caspari, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 7-21.
- De Cillia, Rudolf / Dorostkar, Niku (2013): Integration und/durch Sprache. In: Dahlvik, Julia/Reinprecht, Christoph/Sievers Wiebke (Hrsg.): Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich. Jahrbuch 2. Wien: Vienna University Press, S.143-161.
- Dirim, Inci / Mecheril, Paul (2010a): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Bachelor. Master. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.121-149.
- Dirim, Inci / Mecheril, Paul (2010b): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Bachelor. Master. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 99-120.
- Dirim, Inci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit

- Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril et al. (Hrsg.): Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag, S.91-110.
- Dirim, Inci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf / Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2. Sprache-Rassismus-Professionalität. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik, S.25-48.
- Döll, Marion (2013): Sprachdiagnostik und durchgängige Sprachbildung – Möglichkeiten der Feststellung sprachlicher Fähigkeiten mehrsprachiger Jugendlicher in der Sekundarstufe. In: Gogolin et al. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache, S.170-180.
- Ehlich, Konrad (2012): Sprach(en)aneignung - Mehr als Vokabeln und Sätze. proDaz. Online unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach_en_aneignung_-_mehr_als_vokabeln_und_s_tze.pdf
[zuletzt abgerufen am: 19.04.2022]
- Feagin, Joe R. / Booher Feagin, Clairece (1986): Discrimination American Style – Institutional Racism and Sexism. Malabar (erstmalig erschienen 1978).
- Fick et al. (2014): Integration gelungen? Die fünf größten Zuwanderungsgruppen in Baden-Württemberg im Generationenvergleich. Im Auftrag des Ministeriums für Integration. Universität Konstanz.
- Flick, Uwe (2016): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 7. Auflage. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg.
- Foroutan, Naika / Ikiz, Dilek (2016): Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.138-151.
- Füllekruss, David / Dirim, Inci (2020): Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz, S. 68-84.
- Geißler, Rainer (2012): Die meritokratische Illusion—Oder warum Reformen beim Bildungssystem ansetzen müssen. In: Haller, Michael/Niggenschmidt, Martin (Hrsg.): Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz. Von Galton zu Sarrazin: Die Denkmuster und Denkfehler der Eugenik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.193-210.
- Gogolin, Ingrid / Dirim, Inci (u.a.) (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FörMig – Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Förmig Edition 7. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid / Maaz, Kai (2019): Editorial „Migration und Bildungserfolg“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22. Sonderheft 34. S.1-14.

- Gomolla, Mechthild / Radtke, Frank-Olaf (2000): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske+Budrich Verlag, S.321-342.
- Gomolla, Mechthild / Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, Mechthild / Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3.Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, Mechthild (2009): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.13-19.
- Gomolla, Mechthild (2009): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.87-102.
- Gomolla, Mechthild (2016): Diskriminierung. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.73-89.
- Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2006): Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Working Papers – Österreichische Akademie der Wissenschaften. Online unter: https://www.oeaw.ac.at/fileadmin/kommissionen/KMI/Dokumente/Working_Papers/kmi_WP10.pdf [zuletzt abgerufen am: 19.04.2022]
- Herzog-Punzenberger, Barbara / Unterwurzacher, Anne (2009): Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Leykam Verlag: Graz, S.161-182.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2013): Migration, Mehrsprachigkeit und Chancen(un)-gleichheit im Bildungsbereich. Auszug aus WISO 36. Jg, Nr.2. Online unter: <https://www.isw-linz.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=359&token=fa2afa70d045d73236ae5494a3eae231d45e01ef> [zuletzt abgerufen am: 29.06.2022]
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2016a): Die Vielfalt der Herkunftsländer. Policy Brief 1. AK Wien: Wien. Online unter: <https://www.uibk.ac.at/ils/mitarbeiter/herzog-punzenberger/policy-brief-1.pdf> [zuletzt abgerufen am: 29.06.2022]
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2016b): Die Vielfalt der Familiensprachen. Policy Brief 2. AK Wien: Wien. Online unter:

https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/PB02_VielfaltFamiliensprachen.pdf
[zuletzt abgerufen am: 19.04.2022]

Herzog-Punzenberger, Barbara (2017): Selektion in der Bildungslaufbahn. Policy Brief 6. AK Wien: Wien. Online unter: https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/PB06_Selektion.pdf
[zuletzt abgerufen am: 19.04.2022].

Hornberger, Nancy (2002): Multilingual Language Policies and The Continua of Biliteracy: An Ecological Approach, in: Language Policy 1/2002, 27-51.

Hug, Theo / Poscheschnik, Gerald (2010): Empirisch forschen. Verlag Huter & Roth KG: Wien.

Ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (2019): Das österreichische Bildungssystem. 6.Auflage. Wien.

Ivanova, Michela (2017): Umgang der Migrationsanderen mit rassistischen Zugehörigkeitsordnungen. Strategien, Wirkungsweisen und Implikationen für die Bildungsarbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14966/pdf/Ivanova_2017_Umgang_mit_Migrationsanderen.pdf [zuletzt abgerufen am: 19.04.2022].

Khan-Svik, Gabriele (2007): „Anderssprachige SchülerInnen: aktuelle Studien 2000-2005. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, S.247-261.

Krumm, Volker (2001): Das Verhältnis von Elternhaus und Schule. In: Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis. München: Oldenbourg, S.1016-1027.

Krumm, Hans-Jürgen (2009): Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit: Von der Mehrsprachigkeitsrhetorik zur (nicht mehr ganz so traurigen?) Realität. In: ÖDaF-Mitteilungen, Sonderheft zur IDT, S. 6-15.

Krüger-Potratz, Marianne (2005): Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Schule in der pluriformen Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S.56-82.

LEPP – Language Education Policy Profile (2008): Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Eine Initiative des Europarates. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung und Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. Online unter: http://www.oesz.at/download/publikationen/lepp_dt.pdf [zuletzt abgerufen am: 19.04.2022].

Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril et al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Bachelor. Master. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.7-22.
- Mecheril, Paul / Quehl, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In: Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript Verlag, S.143-169.
- Miethe, Ingrid (2010): Forschungsethik. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel /Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim, S.927-937.
- Nelde, Peter Hans (2004): Minoritologische Überlegungen zum Deutschen als Konfliktsprache. Brücken. Germanistisches Jahrbuch Tschechien – Slowakei, Bd. NF 12, 61-75. Online unter: <http://jahrbuch-bruecken.de/cms/wp-content/uploads/2017/02/Brucken-2004.-Nelde.pdf> [zuletzt abgerufen am: 19.04.2022]
- OECD (2016): PISA 2015. Results (vol 1) Excellence and Equity in Education. Paris: OECD Publishing.
- Oberwimmer et al. (2019): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Wien: Leykam Verlag.
- Perching, Bernhard (2007): Integrationsland Österreich? Migration als Herausforderung für das Bildungssystem. Vortrag für die Tagung „Miteinander Kindergarten“. Wien Rathaus 21.11.2007.
- Plutzar, Verena (2010): Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In: Langthaler, Herbert (Hrsg.): Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Innsbruck, Wien und Bozen: Studien Verlag, S.123-142. Online unter: <https://www.sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2012/10/2010-Plutzar-Sprache-als-Schluessel.pdf> [zuletzt abgerufen am: 19.04.2022]
- Rüesch, Peter (1998): Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern - eine Mehrebenenanalyse. Bern et al.: Lang.
- Schmid, Kurt (2003): Familie & Schulwahl. Der Einfluss familiärer Charakteristika auf das Schulverhalten Jugendlicher in Österreich. IbW-Mitteilung, April. Online-Publikation auf <https://www.yumpu.com/de/document/read/22446750/familie-schulwahl-ibw> [zuletzt abgerufen am: 19.04.2022]
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri et al. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Ferdinand Schöningh: Paderborn., S.33-45.
- Seitz, Stefan (2006): Migrantenkinder und positive Schulleistungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Siebert-Ott, Gesa (2009): Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 3.Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145-160.
- Springsits, Birgit (2015): „Nein, das kann nur die Muttersprache sein.“ Spracherwerbsmythen und Linguizismus. In: Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript Verlag.
- Statistik Austria (2019): Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2019. Wien. Online unter: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2019/Migration-Integration-2019.pdf [zuletzt abgerufen am: 19.04.2022].
- Statistik Austria (2021): Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2021. Wien. Online unter: <https://www.integrationsfonds.at/mediathek/mediathek-publikationen/publikation/migration-und-integration-2021-zahlen-daten-indikatoren-10674/> [zuletzt abgerufen am: 19.04.2022]
- Suchán, Birgit / Höller, Iris / Wallner-Paschon, Christina (2019): PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam Verlag.
- Tajmel, Tanja / Hägi-Mead, Sara (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. FörMig Material. Band 9. Waxmann Verlag: Münster, S.50-54.
- Van Avermaet, Piet (2009): Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship. In: Hogan-Brun, Gabrielle / Mar-Mollnero, Clare / Stevenson, Patrick (Hrsg.): Discourses on Language and Integration, John Benjamins Verlag, Volume 33, S.15-44.
- Wagner, Katarina / Riehl, Claudia Maria (2013): Mehrsprachigkeit: gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potenziale. In: Brandl et al. (Hrsg.): Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund. Universität Bielefeld, S.1-8. Online unter: https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/mehrsprachigkeit_gesamt.pdf [zuletzt abgerufen am: 19.04.2022].
- Weiss, Hilde (2006): Bildungswege der zweiten Generation in Österreich. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.): Bildungsbenachteiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. Kommission für Migrations- und Integrationsforschung. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften, S.27-92.
- Weiss, Hilde (2007): Sozialstrukturelle Integration der zweiten Generation. In: Weiss, Hilde (Hrsg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.33-65.

Wiechers, Lisa / Fürstenau, Sara (2014): Elternbeteiligung in der Schule. proDaZ. Online unter:
https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/wiechers_fürstenau_2014_elternbeteiligung.pdf
_____g.pdf [zuletzt abgerufen am: 19.04.2022]

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das österreichische Bildungssystem

Abbildung 2: Bildungsstand der Bevölkerung in Österreich nach Migrationshintergrund

Abbildung 3: AHS-Teilnahmequoten in Österreich nach Geburtsland der Mutter

Abbildung 4: Grafische Darstellung der Methode

Abbildung 5: Die Schritte der Strukturierung als Analysetechnik

Abbildung 6: Quantitative Darstellung der Interviewergebnisse auf Kategorienebene

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Das Kategoriensystem

Tabelle 2: Zusammensetzung und Beschreibung der Untersuchungsgruppe

12. Anhang

12.1. Abstract

Die vorliegende Arbeit gibt einen Überblick über die schulische Situation und Herausforderungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Österreich. Im theoretischen Teil der Arbeit werden Faktoren beschrieben, welche für den Bildungserfolg bzw. -misserfolg dieser Schüler/innen verantwortlich sein können. Durch die Ausarbeitung der Literatur leiteten sich schließlich drei zentrale Kategorien ab, die die schulische Bildungslaufbahn von Schüler/innen mit Migrationshintergrund beeinflussen: die institutionelle, sprachliche und ethnische Diskriminierung, (mangelnde) Sprachkenntnisse sowie die Funktion des Elternhauses. Das Ziel dieser Arbeit war es herauszufinden, welche Erfahrungen Personen mit Migrationshintergrund und einer anderen Erstsprache als Deutsch im österreichischen Schulwesen machen und inwiefern ihr Migrationshintergrund und ihre Deutschsprachkenntnisse ihren Bildungserfolg beeinflussen.

Im zweiten Teil dieser Arbeit wird die methodische Herangehensweise beschrieben. Im Rahmen einer qualitativen Forschung wurden semi-strukturierte Leitfadeninterviews mit zwölf Personen mit Migrationshintergrund und einer anderen Erstsprache als Deutsch durchgeführt. Dabei stand folgende Forschungsfrage im Fokus: Welche subjektiven Erfahrungen werden im Rahmen mit Migrationshintergrund und Bildungserfolg gemacht und welche Rolle nimmt die deutsche Sprache darin ein? Die Interviewteilnehmer/innen wurden zu ihren Erfahrungen in Bezug auf Diskriminierung und Probleme im schulischen Kontext sowie zur Haltung ihrer Eltern bei schulischen Konflikten befragt.

Die Ergebnisse zeigten deutlich, dass der Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund von der Rolle ihres Elternhauses im schulischen Kontext stark abhängig ist. Das Interesse der Eltern mit Migrationshintergrund am schulischen Geschehen und ihre adäquate Unterstützung in schulischen Belangen ist für den Bildungserfolg ihrer Kinder von großer Bedeutung. Dementsprechend ist die Rolle und Einstellung von den Eltern entscheidend dafür, welche Erfahrungen Schüler/innen mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulwesen machen und wie sich daraus ihre Bildungslaufbahn formt.

12.2. Zusammensetzung und Beschreibung der Untersuchungsgruppe
(Daten zum Zeitpunkt des Interviews) (Tabelle 2)

Proband/in	Geschlecht	Alter	Herkunft	Bildungsqualifikation der Eltern	Beruf der Eltern	Sprachen	Besuchte Schulformen und Dauer	Aktuelle Beschäftigung	Sonstiges
TN 1	w	25	Türkei	Beide Pflichtschulabsolventen	Hausfrau und Angestellte	tr, de, en	- NMS (2) - AHS (4) - TU (0,5) - UNI-Bac (Lehramt, fortlaufend)	- Freizeitpädagogin - angehende Sek-I-Lehrerin	- Insgesamt 5 Geschwister, sie ist die älteste
TN 2	w	32	Türkei	VS, Mutter Pflichtschule, Vater	Hausfrau und Staplerfahrer	tr, de, en, fr	- VS (2, TR) - VS (3) - MS (4) - HAK (6) - TU (Architektur, fortlaufend)	Teilzeitarchitektin im Architekturbüro	- Einzelkind, - Master Architektur in Aussicht
TN 3	w	26	Türkei	Beide Pflichtschulabsolventen	Hausfrau und Dachdecker	tr, de, fr, en	- VS (4) - AHS (6)	Angelernte Kunden- und Personalbetreuerin	- Insgesamt 4 Geschwister, sie ist das 3. Kind
TN 4	w	27	Türkei	Beide VS-Abschluss	Hausfrau und Isolierer	de, tr, fr, en, (ar), (la)	- VS (4) - AHS (8) - TU (1) - UNI-Bac (3) - UNI-Mas (fortlaufend) - Seelsorgeausbildung	- VHS-Lehrerin (Mathe) - Nachhilfelehrerin	- Insgesamt 4 Geschwister, sie ist das älteste Kind
TN 5	w	26	Türkei	AHS-Abschluss, Mutter Uni-Abschluss, Vater	Diplomierte Schneiderin und Steinbrucharbeiter	de, tr, en, fr, ar, ru, es, (la), (nl)	- KIGA (< 3) - VS (4) - AHS (8) - UNI-Bac (PoWi 2) - UNI-Mas (PoWi 4, fortlaufend) - UNI-Mas (JUS 4, fortlaufend) - UNI-Mas (Publizistik 3, fortlaufend)	- Research fellow - Autorin	- Insgesamt 3 Geschwister, sie ist das mittlere Kind - möchte Uni- professorin werden

TN 6	w	21	Türkei	Abgebrochenes Lehramtsstudium, Mutter Berufsschule, Vater	Chemisch-technische Assistentin und Maschinenführer	tr, de, en, fr, ru, ar	- VS (4) - AHS (8) - UNI (Lehramt, 3)	- Bachelorarbeit verfassen - gibt Nachhilfe	Insgesamt 3 Geschwister, sie ist das älteste Kind
TN 7	m	33	Türkei	AHS, Mutter Lehre, Vater	Beide in Pension	tr, de, en, it, (fr)	-VS -MS -Hasch -UNI-Bac (Informatik)	Softwareingenieur	Das älteste Kind von 2 Geschwistern
TN 8	m	33	Türkei	Beide Volksschule	Produktionsmitarbeiterin in einer Wäscherei, Schweißer	tr, de, en, (fr)	- Vorschule (1) - VS (4) - HS (4) - HTL (1) - Hasch (3) - Aufbaulehrgang ohne Matura (4-5)	Taxifahrer	-Insgesamt 4 Geschwister, er ist das zweite Kind -zweifacher Vater
TN 9	W	18	Tschetschenien	Matura, Mutter Uni, Vater	KiGa-Assistentin und ehemaliger Journalist	ce, ru, tr, de, en	- VS (4) - MS (2) - AHS (6)	Gap Year	
TN 10	W	31	Türkei	Volksschule, Mutter Hauptschule, Vater	Hausfrau und Postlagerarbeiter	de, tr, en, es	-Vorschule (1) -Volksschule (4) -Hauptschule (4) -HAS (4) -HAK (3)	NMS-Lehrerin (Co-Vorstand)	-insgesamt 4 Geschwister, sie ist das zweite Kind
TN 11	W	43	Türkei	Sie selbst: Uni Ihr Ehemann: Berufsschule	Pädagogin und Angestellter	de, tr, en	-Reifeprüfung (1,5) -Vorstudienlehrgang -BWL (1) -BIWI (2)	EDV-Kurs-TN Ehrenamtliche Parteimitarbeiterin	-zweifache Mutter
TN 12	w	32	Türkei	VS, Mutter AHS, Vater	Hausfrau und Lagerarbeiter	de, tr, en	-HS (4) -Poly (1) -HAS (3) -Aufbaulehrgang (3) -Uni-Bac (Informatik, 0.5) -Uni-Bac (Jus, 1.5) -PH (1)	Freizeitpädagogin (Karenz)	-hat weitere zwei Geschwister, sie ist das mittlere Kind. -sie möchte ihre Matura nachholen

12.3. Das Kategoriensystem

Diskriminierung

a) Natio-ethno-kulturelle Andere

- In der Volksschule und Mittelschule, wo Migrant/innen einen Großteil der Klasse ausmachten, fiel es mir viel leichter, ein Teil der Klassengemeinschaft zu sein. (TN9, ZN 15-17)
- Ausländer, die sich eh nicht klar ausdrücken können, waren ihnen anscheinend egal. (TN9, ZN 46-47)
- Die Lehrkräfte schwiegen, bis meine Brüder sich wehrten. Dann waren natürlich sie die wilden, bösen Ausländer. (TN9, ZN 54-55)
- Einige Lehrer/innen hinterfragten das Kopftuch und fragten sich, ob ich wohl gezwungen werde, es zu tragen. Andere stellten mich vor der ganzen Klasse bloß, weil ich bestimmte Turnübungen nicht vor Jungs ausführen wollte. Eine Lehrerin steckte mich bei Gruppenarbeiten absichtlich in Gruppen nur mit Jungs. Ich wurde immer aufgefordert, mich zu bestimmten Themen zu äußern und Diskussionen zu führen, die mir zum Teil unangenehm waren, weil einfach zu viel Druck seitens der Lehrkräfte kam. (TN9, ZN 94-99)
- Damals waren wir eigentlich in der Klasse ziemlich... so eine freundschaftliche Atmosphäre hatten wir in der Klasse und wir hatten noch unseren Spaß. Also man hat dieses Gefühl nicht gehabt, dass ich jetzt ein Schüler mit einem Migrationshintergrund bin oder so. (TN8, ZN 12-14)
- Wir haben gleichzeitig gelernt, wir hatten unseren Spaß und mit unserem Migrationshintergrund hatten wir eigentlich überhaupt keine Probleme. Das gleiche eigentlich auch in der Aufbaulehrgang im 10. Bezirk, da waren zu viele Schüler mit Migrationshintergrund. Und zweitens, die Atmosphäre hat es wieder nicht zugelassen, das jetzt irgendwer diskriminiert oder dass irgendwer schlecht behandelt wird von den Schülern wegen seinem Migrationshintergrund. (TN8, ZN 79-84)
- Damals habe ich sehr gute Kontakte gehabt, österreichische Freundinnen... Jetzt muss man ehrlich sagen, jetzt ist es ganz anders geworden mit dem Bachelor... die Leute sind unfreundlich gegen ausländische Herkunft habende Leute. (TN11, ZN 22-24)
- Aber wenn wir jetzt auf die Hauptschulzeit zurückkommen... ich denke, diese Mathematiklehrerin war etwas rassistisch. Wenn sie zum Beispiel Gangaufsicht hatte in den Pausen, da ging ich immer zu ihr und stellte Fragen, zum Beispiel, was ich im Unterricht nicht verstanden habe und so. Aber sie war niemals glücklich darüber, hat mich verachtet oder gar unfreundlich auf mich reagiert. Sie machte immer so, als ob sie beschäftigt war, aber keineswegs antwortete sie mir. (TN1, ZN 84-89)
- Also ich muss sagen, ich habe so diskriminierende Aussagen nicht ganz so oft gehört, aber ich sah es in den Haltungen von Menschen, Lehrern mir gegenüber... ich fühlte es, als ob sie mit ihrer Körpersprache sagen „Du gehörst gar nicht hierher!“ (TN1, ZN 134-137)

- Wie du weißt, bin ich aus dem Waldviertel und ich war die einzige Türkin in meiner Klasse, was natürlich zu Problemen geführt hat. (TN5, ZN 13-15)
- Weil ich kann mich erinnern, dass sogar meine Turnlehrerin, immer weil sie... ich war die einzige Türkin, sie hat immer „Kruzifix-Türken“ gesagt... so einfach. Sie hat mich angeschaut und hat das gesagt. (TN5, ZN 116-118)
- ich habe mich damals sehr alleine gefühlt, muss ich sagen, weil die Tschechinnen haben sich immer zusammengetan (...) Dieses Gemeinschaftsgefühl oder irgendwohin zu gehören, das hat mir so gefehlt. (TN5, ZN 181-182)
- Ja, an der Uni hatte ich, muss ich sagen, ich habe nie Diskriminierung erlebt, außer ich hatte immer lange blonde Haare und ein Professor meinte zu mir, also eine mündliche Prüfung war das... Und der Professor meinte zu mir „Frau [Nachname]²⁹, kommen Sie bitte rein!“ Dann ich bin ich reingetreten und er hat mich angeschaut und hat gesagt „Sie sehen aber nicht aus wie eine [Nachname]!“ (lacht) Ich habe dann gemeint so „Wie sieht denn eine [Nachname] aus? Wie genau soll ich aussehen, sagen Sie mir!“ (TN5, ZN 106-111)
- Das war eine wirklich problematische Klasse, weil... du warst automatisch, wenn du nicht Teil von denen bist, bist du direkt Zweite-Klasse-Mensch gewesen. (TN6, ZN 327-328)
- Und er [der Schuldirektor] meinte „Ne, vor allem bei euch, bei Kindern mit Migrationshintergrund weiß man, dass ihr nicht wirklich was von Deutschland lernt. Es ist wichtig für eure Geschichtsbildung, dass ihr im Stasi-Gefängnis in Berlin seid... Ich weiß, dass du mit deiner Familie keine... nicht so einen Ort besuchen wirst. Ihr besucht ja so oder so keine Museen oder so.“ Ich war so voll schockiert, dass er sowas gesagt hat. „Geschichtsbildung ist sehr sehr wichtig. Deutschland muss aus seiner Geschichte lernen. Du bist auch ein Teil der deutschen Bevölkerung und dadurch, dass du das in deiner Familie nicht kriegst, musst du es in der Schule lernen“ sagte er weiter. (TN6, ZN 340-347)

b) Institutionell

- Es war eindeutig, dass die Direktorin der AHS ausländerfeindlich war, da sie meinen Bruder, der die benötigten Noten hatte, nicht aufnehmen wollte, weil er „zu klein“ aussah. (TN9, ZN 82-83)
- aus irgendeinem Grund hat mich diese Lehrerin gehasst oder sie wollte mich einfach demotivieren. (TN8, ZN 40-41)
- Ich hatte eine tiefe Stimme und ich konnte nicht singen und weil wir eine Musikklasse waren... Wir hatten sogar eine CD rausgebracht. Wir haben ein Wettbewerb in Wien gewonnen, aber da durfte ich einfach nicht mitmachen. (TN7, ZN 97-99)
- Und ja, die meisten Probleme hatte ich dann in der Handelsschule, weil meine Deutschlehrerin mich nicht so mochte. Ich musste sogar vor der Klasse... sie hat mich sogar aufgefordert, dass ich in jedem Deutschunterricht etwas vortrage, ein zwei Minuten.

²⁹ Anspielung auf den Nachnamen der Interviewteilnehmerin, da ihr Nachname das Wort „türk“ beinhaltet.

Aber das musste ich zum Glück nur einmal machen, weil ich fand das blöd, weil sie es jetzt nur von mir verlangt hat. (...) Man kann halt vielleicht das, was meine Handelsschullehrerin gemacht hat, vielleicht aus Ihrer Sicht als eine Förderung sehen, aber die Art und Weise, wie sie das gemacht hat, ist ja nicht so ganz wirklich fördernd gewesen. Besonders in diesem Alter ist es beschämend, vor der Klasse sowas machen zu müssen. Das hätte sie vielleicht anders lösen können. (TN7, ZN 114-118)

- In der zweiten Klasse hatte ich die meisten Probleme, weil ich da begonnen habe, ein Kopftuch zu tragen. Da wurde ich von den Lehrern am Anfang schräg angeschaut, irgendwie auch, keine Ahnung, die haben sich angenähert mit Vorurteil, so hatte ich das Gefühl. Sie haben sehr viele Fragen gestellt während des Unterrichts, während die anderen in Ruhe gesessen sind, wurde ich immer zur Stundenwiederholung aufgerufen. Ich musste immer Fragen beantworten, sie haben mich eigentlich sozusagen getestet. (TN4, ZN 84-89)
- Aber auf jeden Fall wusste ich auch, dass ich nicht die einzige war, ich habe auch von anderen Klassen, von anderen Freundinnen gehört... Gleiche Lehrerin, gleicher Umgang mit den Schularbeiten, mit den Noten und so. Die waren auch Türkinnen eigentlich, auch hier geboren, die waren auch gut in Englisch, aber keine Ahnung was los mit der Lehrerin war. Mit den anderen hatte sie keine Probleme, aber mit uns (...) Aber wenn es um die Schularbeiten ging (lacht) ... Listening und Reading...da wird ja eigentlich nur weggestrichen, wenn es falsch ist und so, da kann man irgendwie kaum Punkte abziehen. Aber bei den Texten, das lag alles bei ihr, sie hat wirklich so weit Punkte abgezogen, bis ich so knapp den 5er gehabt habe immer, obwohl sie könnte mir schon eine 4 geben. Ich habe extra 2 Jahre lang in Englisch Nachhilfe bekommen. Nach jeder Schularbeit hat sie mir gesagt „Ja, du hast dich eh ganz verbessert, das wird eh schon!“ und im Endeffekt kriege ich trotzdem eine 5! Wie geht es dann, dass ich mich verbessert habe? Aber ich habe mich echt dann in der siebten Klasse gefreut, dass sie weg war (lacht). Weil in der Achten, wo wir jetzt dann die Matura haben, ist eine andere Lehrerin gekommen und plötzlich schreib ich dann eine 2 auf die Schularbeit! (TN4, ZN 122-136)
- Aber ich kann mich erinnern, in der dritten Klasse war das so, dass ich Probleme mit der deutschen Sprache hatte, weil eigentlich war meine Frau Professorin sehr streng, ziemlich streng mit ihrer Benotung. Und das Komische war, also damals in der dritten Klasse waren wir wirklich sehr viele Türkinnen oder Türken in der Klasse, so keine Ahnung sieben, acht oder neun. Und zufällig wirklich alle türkischen Schüler und Schülerinnen hatten Probleme auf einmal mit ihr und genauso mit den Schularbeiten. Viele haben dann auf einmal so Fetzen gekriegt oder mit gerade noch 4er knapp geschafft, während andere Zweier, Einser oder Dreier gekriegt haben. Bei den Türken war das wirklich so... man hat sich glücklich gefühlt, wenn man 4er gekriegt hat. Also da habe ich wirklich viele Probleme gehabt, das lag wirklich an ihr. (TN2, ZN 136-144)
- Durchgefallen, also da haben sich alle aufgeregt. Ja, das haben wir sogar erwähnt, dass sie das so ein bisschen absichtlich macht, das kann ja nicht sein, so zufällig sind das wirklich alle Türken und die die anderen die es geschafft haben, sind mit „4 minus, mit 4 minus minus minus minus haben sie es geschafft!“ hat sie gesagt (lacht). Also, das war wirklich eindeutig gegen türkische Mitschüler/innen. (...) Danach wieder in der dritten Klasse hatte ich auf einmal dann eine andere Lehrerin in Deutsch. Und auf einmal war

ich vom 5er auf 3er gestiegen. Das heißt, ich habe mich auf einmal von 5 auf 3 verbessert. (...) Es hat sich wirklich bei allen die Notenlage gleich um einen Grad oder 2 Grad verbessert. (...) Ich, ich glaube immer noch, das lag eindeutig an ihr. Sie wollte einfach nicht, dass viele von uns durchgehen, also aufsteigen. (TN2, ZN 169-173)

- (...) meine Englisch-Professorin war eine Hexe, die war wirklich eine Hexe. Ich habe bei ihr immer einen Fünfer bekommen. Ich habe geschummelt, ich habe Fünfer bekommen, kannst du das glauben? (lacht) Sie hat Türken gehasst, sie hat richtig Türken gehasst.
- Weil wir ein Programm schreiben mussten und er hat mir gar nicht geholfen. Er hat jedem geholfen, aber mir nicht geholfen, weil ich Türkin bin wahrscheinlich, keine Ahnung aus welchem Grund. (TN12, ZN 51-53)
- Er gab mir, egal was ich gemacht habe oder was ich nicht gemacht habe, eine Vier, ja, er hat sich gar nichts angeschaut. Also das war so vorausbestimmt, eine Vier. (TN10, ZN 117-119)
- Meine Turnlehrerin, die immer gesagt hat „Kruzifixe-Türken“, die war meine Geschichtslehrerin bis zur vierten Klasse. Und sie wollte mich in Geschichte sitzenbleiben lassen. Ich meine, wer bleibt in Geschichte sitzen? (lacht) In der vierten Klasse musste ich eine Geschichtsprüfung, wie heißt das... Nachprüfung machen. Über den Sommer habe ich Geschichte gelernt und das Ding war... sie hat gesagt, dass die Osmanen brutale Barbaren waren und die Österreicher belagert haben, also Österreich belagert haben und Wien einnehmen wollten aber das natürlich nicht geklappt hat, weil die Wiener beziehungsweise die Österreicher sehr mutig waren und dagegen angekämpft haben oder so, irgendwas. Und ich habe hier natürlich was dagegen gesagt, ich meine, sie sieht doch, dass ich obviously türkisch bin und das hat sie bewusst gesagt. Ich habe dann natürlich dagegen ankämpft und auch bei der mündlichen Wiederholung hat sie irgendwie explizit diese Frage gestellt, ob ich so antworten werde. Natürlich habe ich nicht so geantwortet und das war für sie ein Grund, dass Sie mir einen Fetzen gibt... und dann hat sie mir einen Fetzen gegeben, dann muss ich über den Sommer Geschichte lernen. (...) Also meine Turnlehrerin, die wollte mich sogar in Turnen sitzenbleiben lassen, nur weil ich das nicht gesagt habe, dass Türken brutale Barbaren waren und Österreich belagert haben. Sie wollte explizit diesen Satz von mir hören, aber ich habe es nicht gemacht... Es war dann ein Zweier, egal was ich gemacht habe, ich habe immer einen Zweier gehabt. Jeder hat so Einser in Turnen und ich so, hallo Zweier! (TN5, ZN 148-161)
- Das habe ich eben erlebt und damals hat doch irgendwie jeder erzählt hat, dass es gewisse Lehrer gibt, die Schüler mit Migrationshintergrund, manchmal auch andere Schüler irgendwie demotivieren, damit sie halt keine bessere Schule besuchen oder damit sie ihr Potenzial nicht herausfinden sozusagen. (TN8, ZN 56-59)

c) Sprachlich

- Einige [Professoren; Anmerkung durch die Interviewerin] waren mir gegenüber sehr freundlich, außer ein Professor, der hat er mich, wie kann ich das denn sagen... niedergemacht. (lacht) Er war sehr hochnäsig, er hat mich wegen meiner Sprache niedergemacht. „Wenn sie ausländischen Herkunft haben und bis zur Uni im Ausland

studiert haben, da muss man auf jeden Fall viele sprachliche Kenntnisse haben“ hat er gemeint. (TN11, ZN 37-41)

- Sie hatte mich einst auch mit einem ihrer Schüler verglichen, der länger an dieser Schule war. Er war zwar auch gut in Mathematik, nur in letzter Zeit haben seine Leistungen in Mathematik nachgegeben. Und daraufhin meinte sie zu ihm „Sieh dir TN1 an, sie ist erst vor kurzem hier. Sie stellt so viele Fragen. Du musst sie übertreffen, du musst besser sein als sie. Du kannst ja besser Deutsch!“ Das war sehr erniedrigend für mich. (TN1, ZN 91-96)

d) Ermutigung vs. Entmutigung

- Aber später, wo wir dann mit der Volksschule zu Ende waren und der Volksschullehrer hat immer gesagt: „Ja, die TN3 wird das Gymnasium überhaupt nicht schaffen!“ Ich habe eigentlich im Gymnasium keine Probleme [gehabt]. (TN3, ZN 69-73)
- Ja, der Lehrer hat zwar gesagt: „Die wird Gymnasium nicht schaffen, die hat große sprachliche Probleme“ usw. (TN3, ZN 104-105)
- Er [Volksschullehrer; Anmerkung durch die Interviewerin] hat gemeint ich würde es nicht schaffen und zum Beispiel in der Mittelschule waren immer meistens ausländische Kinder, und da war das größte Problem eigentlich, dass die Kinder ähm nicht die Chance von den Lehrern bekommen haben, eine höhere Schule zu besuchen, sondern die haben die Wege immer gezeigt, welche Lehre ich machen kann, welche Arbeitsgruppe zu mir passt... Die wollten einfach, dass wir eine Lehre machen oder arbeiten, anstatt zu studieren, eine höhere Schule zu besuchen. (TN3, ZN 114-118)
- Der Klassenlehrer hat gemeint, dass er nicht dafür geeignet ist, er soll irgendeine polytechnische Schule besuchen. (TN11, ZN 70-71)
- Ja, gegen die Kinder war er [Klassenlehrer; Anmerkung durch die Interviewerin] schon eher unhöflich, muss man sagen. Er redet mit den Kindern so „Du Besoffener, was hast du gemacht? Und so weiter. Hugo Bugo“...Was ist das? (...) „Du sitzt im falschen Wagon, was machst du hier? Du gehörst nicht hierhin... Du kannst woanders hingehen... Du kannst eine Lehre machen...“ Ja die versuchen immer jede Zeit, unsere Kinder irgendwie psychisch kaputt zu machen. Die Kinder sollen dann selbst [mit der Schule; Anmerkung durch die Interviewerin] aufhören... (TN11, ZN 93-100)
- Und in der dritten Klasse hatte mein Sohn sehr gute Noten gehabt. Er hatte Einser und Zweier in den Hauptfächern. Sie hatte gefragt „Und wie wollen Sie jetzt weitermachen? In welche weiterführende Schule wollen Sie Ihr Kind schicken?“ Und ich habe damals sofort geantwortet „Na ja, wenn er weiterhin so brav lernt, dann schicken wir ihn ins Gymnasium!“ Und siehe da, in der vierten Klasse haben wir sehr viel erlebt. (lacht) Wenn man die Wünsche, die weiteren Wünsche so früh sagt, dann erlebt man Schlechtes, weil die Lehrerin hat uns dann in der vierten Klasse gesagt, dass mein Sohn nicht auf das Gymnasium kann, weil er dafür nicht geeignet ist. (...) Dann habe ich meinen Sohn nicht auf ein Gymnasium, sondern in eine Mittelschule geschickt, weil er angeblich nicht reif genug war. (TN11, ZN 55-64)

- Diese Mathematiklehrerin meinte nämlich, „Es gibt neun Jahre Schulpflicht in Österreich, du hast hier dein achtes Jahr vollendet und ein weiteres Jahr musst du vollbringen. Und für dieses eine Jahr kannst du die Polytechnische Schule besuchen“. So hatte ich das auch akzeptiert und wollte mich in die Poly anmelden, weil da die Anmeldefristen auch länger waren, man konnte sich da bis an Semesterende anmelden. Und meine Englischlehrerin meinte dann „Ja und mit welchem Ziel meldest du dich bei der Poly an, du hast ja ein gutes Zeugnis?“ Ich sagte, „Ja, ich fand halt keine andere Möglichkeit, eine Alternative“ und sie gab mir daraufhin die Adresse eines Gymnasiums im 20. Bezirk. (TN1, ZN 61-68)
- Er [Englischlehrer; Anmerkung durch die Interviewerin] meinte „Du wirst es wohl nicht schaffen hier in Wien, ich würde dir empfehlen, außerhalb von Wien in eine Schule zu gehen und es dort zu versuchen.“ (TN1, ZN 126-128)
- Da hatten wir eine kurze Besprechung mit ihr. Sie [Uniprofessorin, Anmerkung durch die Interviewerin] sah irgendwie ein, dass ich eine Türkin bin und sagte so etwas wie „Seid ihr Türken alle so? Ihr seid nicht so gut, ihr kommt nicht weiter... ihr zeigt keine Fortschritte. So kannst du keine Lehrerin werden. Ich kann mir nicht vorstellen, dass aus dir mal eine Lehrerin wird.“ (TN1, ZN 146-149)
- In der Schule...da war eine Mathematiklehrerin, die auch als Orientierungshilfe tätig war sozusagen, sie kümmerte sich vor allem mit den Viertklässlern... wer in welche Schule geht und so. Und zu mir sagte sie: „Deine Deutschkenntnisse sind nicht ausreichend, du wirst es hier... wenn du hier in die Schule gehst, nicht schaffen, nicht erfolgreich sein. Du solltest lieber gleich in einem Kindergarten als Assistentin, als Tante arbeiten“ und hatte mir sogar einige Adressen von Kursen mitgegeben, wo ich mich als Tante ausbilden kann. Sie sagte „Verlier lieber keine Zeit, versuche es gar nicht mit der Schule“. Obwohl ich in meinem Zeugnis nicht einmal einen Dreier hatte. (TN1, ZN 37-45)
- Dank meinen Lehrern, weil sie mich auch eigentlich empfohlen haben, dass ich ein Gymnasium besuchen sollte, bin ich dann ins Gymnasium gegangen. (TN4, ZN 75-77)
- Nach der Matura hatte ich eigentlich vor, Medizin zu studieren. Aber dank meines Lehrers habe ich das dann doch nicht gemacht, weil er mir das nicht zugetraut hat. In der Schule wurden wir immer gefragt „Ja, was wollt ihr nach der Matura machen? Habt ihr vor zu studieren oder habt ihr vor zu arbeiten?“ und ich war wirklich ein Fan von Medizin. Ich wollte einfach Medizin studieren, keine Ahnung warum, vor allem Humanmedizin. Und damals mein Geschichtsprofessor, was geht ihn das an, keine Ahnung, der hat dann gesagt „Du würdest Medizin überhaupt nicht schaffen. Es ist ziemlich schwer, da gibt es ein Aufnahmeverfahren, da nehmen hunderte Leute teil, aber nur zehn werden aufgenommen.“ Meine ganze Motivation war schon weg, nachdem ich diese Worte gehört habe und das nicht nur einmal, sondern immer wenn er mich gesehen hat, hat er mich gefragt, ob ich eh noch Medizin studieren will oder mir doch was anderes überlege. Er wollte nicht, dass ich Medizin studiere, ich wollte unbedingt Medizin studieren, aber nachdem er wirklich so viel, vielleicht, glaube ich, ein halbes Jahr immer geredet hat „Du wirst es nicht schaffen, du wirst es nicht schaffen!“ Da habe ich mir gedacht, okay, ich probiere etwas anderes aus. (...) Noch immer bereue ich es eigentlich, dass ich auf meinen Lehrer gehört und nicht Medizin studiert habe. (TN4, ZN 158-171)

- Wir wollten aussuchen, ob wir in Mittelschule, Hauptschule oder Gymnasium gehen sollen. Und meine Frau Lehrerin hat gemeint damals zu meinen Eltern, dass ich nicht in der Lage bin, Gymnasium zu besuchen, weil Gymnasium sehr schwer ist, weil ich ja nicht so gut Deutsch kann. Es ist sehr schwierig, ich würde es nicht schaffen, ich würde große Probleme haben. (TN2, ZN 45-49)
- Okay, ja in der vierten Klasse, also im ersten Semester, hat unsere Volksschullehrerin gefragt „Ja, was wollt ihr denn später machen?“ Und ich habe natürlich gesagt, weil meine Schwester ins Gymnasium gegangen ist, habe ich gesagt, „Ich will ins Gymnasium gehen“ und die hat dann gemeint „Türken gehen nicht ins Gymnasium!“ und ich war glaube ich neun Jahre alt oder so, ich bin heulend nach Hause gegangen, habe mit meinen Eltern geschimpft. Ich habe gesagt „Warum leben wir hier? Warum muss ich das durchmachen und warum bin ich hier eine Minderheit?“ und so was weiß ich. (TN5, ZN 30-36)
- Und ja, bei der Matura, das war am besten. Ich habe meine Schulkollegen gesagt „Ich will die Maturaballeinladung unserer Volksschullehrerin bringen, weil sie gesagt hat ‚Türken kommen nicht so weit‘ oder ‚Türken gehen nicht ins Gymnasium‘“. Und in der achten Klasse habe ich ihr unsere Maturaballeinladung gebracht und sie hat mich angeschaut und hat gesagt „Du bist tatsächlich so weit gekommen?“ und ich so „Ja und ich lade sie herzlich ein!“ Und nach acht Jahren habe ich in ihre Augen geschaut und gesehen, dass sie schockiert war einfach. Sie hat das überhaupt nicht erwartet von mir und ich bin ohne Sitzenbleiben so weit gekommen und ich hatte auch gute Noten, das war so meine Rache. (TN5, ZN 84-91)
- Und dass der Professor mich einfach angesprochen hat, gesagt hat, „Hey, möchtest du die Studienassistentin werden?“ Das war etwas Revolutionäres für mich. Ich habe mich nicht beworben, er hat mich angesprochen. (TN5, ZN 219-222)
- Und meine Lehrer meinten, ich wäre es nicht wert, weiterzumachen. Ich sollte abbrechen und eine Lehre machen oder so. Aber ich habe es tatsächlich geschafft. (TN5, ZN 222-223)
- Da bin ich immer krank in die Schule gegangen, um die Arbeiten zu schreiben. Dementsprechend waren meine Noten halt schlecht und die Lehrerin war wirklich so „Ne, ich möchte nicht, dass sie auf dem Gymnasium ist, das wird sie bestimmt nicht schaffen“ (...) Ja nach dem Druck von meinen Eltern habe ich denn die Empfehlung bekommen und im Endeffekt war sie später, als sie mich dann mal gesehen hat, wirklich erstaunt, dass ich das dort geschafft habe. (TN6, ZN 133-136)
- Da gab es eine Zwischenklausur, um den aktuellen Stand in diesem Fach zu sehen. Da meinte sie so „TN6 deine erste Klausur war eine Fünf, du bist mündlich sehr schlecht. Ich glaube im Abi, wenn du versuchst, das als Abi-Fach zu nehmen... Wir sind dann drei Personen, wenn die beiden anderen Lehrer sagen, das ist eine Fünf, kann ich sie dann mit einer Vier minus nicht überstimmen oder so. Du wirst es dann nicht schaffen“ (...) Die Frau hatte es sich schon in den Kopf gelegt, mir schlechte Noten zu geben. (TN6, ZN 152-157)
- Sie hatte schon vor Jahren angefangen mit den Aussagen „TN6 du wirst es nicht schaffen, du wirst es nicht schaffen!“ Bei jedem Gespräch, obwohl ich gute Noten hatte. Und dass dann am Ende sowas gekommen ist, das war so die Kirsche auf dem Sahnehäubchen.

Und mit diesen Höhen und Tiefen habe ich es dann geschafft. Und dann denk ich mir so „Ja ok, das ist die beste Antwort gewesen!“ Das hat sie wahrscheinlich auch mitbekommen, dass ich es geschafft habe. (TN6, ZN 188-193)

- Sonst in Deutsch hatten wir zwei Lehrerinnen, die eine hat sich immer um mich gekümmert. Sie war wirklich sehr lieb. Sie hat extra ein türkisches Wörterbuch gekauft und hat dann die Sätze... immer so einzeln die Wörter übersetzt. Und mit ihrer Hilfe habe ich danach die deutsche Sprache gelernt. (TN12, ZN 18-21)
- Ich hatte schon meine Schwierigkeiten in Deutsch, aber ich habe eine sehr nette Professorin gehabt, der hat mich immer unterstützt, weil beim Schreiben war ich eine Katastrophe und dann hat sie mit mir immer eine mündliche Prüfung gemacht. Ja, die war wirklich nett, auch in meiner Abschlussarbeit hat sie mich unterstützt. (TN12, ZN 46-49)
- Sie hatte mir auch immer gesagt „TN12, an deiner Stelle würde ich im Verkauf arbeiten, aus dir wird nichts.“ Ich habe ihr dann gesagt, dass ich mich auf bei der Aufbaulehrgang angemeldet habe und sie hat sie gesagt „Nein, also an deiner Stelle würde ich das gar nicht probieren, weil bei mir hast du schon deine Probleme gehabt in Englisch, also dort wirst du das sicher nicht schaffen.“ Und so habe ich Englisch gehasst... ich habe Englisch geliebt, aber ich hasse jetzt die Sprache. (TN12, ZN 70-75)
- In der Hauptschule wurde ich diskriminiert, da wollte mir mein Deutschlehrer Deutsch nicht beibringen. Er wollte meine Hausübungen nicht haben, weil er gedacht hat, dass ich... Er war fest überzeugt, dass ich nicht studieren würde und eine Lehre besuchen würde. Er hat immer gesagt „Du wirst eh Hausfrau sein, wirst eh nicht studieren oder nichts machen, also brauchst du keine Hausübungen zu bringen.“ Er war sehr gemein. (TN10, ZN 109-113)
- dass gewisse Lehrer... und ich habe auch von anderen Kindern das mitbekommen und gehört damals, dass gewisse Lehrer irgendwie gewisse Schüler demotivieren wollen oder demotiviert haben damals, damit sie eben nicht in die HTL gehen oder damit sie nicht eine höhere Schule besuchen, oder AHS oder so eine Schule besuchen, sondern eher Pflichtschule und dann Lehre oder was weiß ich was. (TN8, ZN 31-35)

Sprache

a) Bildungssprache

- Es kam aber manchmal vor, dass ich selbst im Gymnasium nachfragen musste, was bestimmte Wörter bedeuten. Die Reaktion von meinen Lehrern und Mitschülern war beinahe lustig, da ich zum Teil die genaue Bedeutung von Wörtern nicht wusste, die sie im Alltag verwenden. Trotzdem waren sie nett genug, um mir alles zu erklären. (TN9, ZN 60-63)
- Und ein anderes Mal, ein Junge hat mich geschlagen, ja, und ich bin dann wieder zum Lehrer gegangen. Ich habe gesagt „Hey, sie hat mich gehaut!“ und dann hat er mich einfach verbessert: „Er hat mich geschlagen!“ und ist dann einfach gegangen. (TN3, ZN 26-29)
- Ich denke auch, warum ich zum Beispiel... warum ich zum Beispiel in der Hauptschulzeit oder Handelsschule die ganzen naturwissenschaftlichen Fächer wie

Biologie oder so, wo es viel um Sprache ging, langweilig fand ... (unverständlich). Zum Beispiel war ich in Mathematik oder Physik, wo es mehr um Formeln ging, besser, weil da eher Formeln waren und wenig Sprachliches. In diesen Fächern war ich immer besser im Vergleich zu Fächern, wo viel Sprache vorgekommen ist. (TN7, ZN 161-166)

- Okay manche Fächer, wie zum Beispiel Biologie fand ich immer langweilig, aber vielleicht war es deswegen, weil in den Biologiebüchern... war viel Text und Sprache. (TN7, ZN 171-173)
- In der Aufbaulehrgangszeit hatte ich eigentlich keine Probleme mit Professoren oder so. Ich hatte wieder Probleme in Deutsch und hatte wieder 5er bekommen (TN7, ZN 131-132)
- 2003 habe ich mit BIWI angefangen und im ersten Jahr, da habe ich sprachliche Probleme eh gehabt, weil BIWI ist nicht wie Betriebswirtschaft, sondern das ist ganz was anderes, das ist soziale Bildung. Deswegen... dafür braucht man dann mehr sprachliche Kenntnisse, hochsprachliche Kenntnisse. (TN11, ZN 17-20)
- Naja, natürlich habe ich dann bei Seminararbeiten sehr große Probleme gehabt. Wir haben zwar wissenschaftliches Arbeiten gelernt, aber wegen sprachlichen Barrieren, muss ich sagen, habe ich dann viele Probleme gehabt. Denn beim Schreiben muss man achten, die Alltagssprache nicht in wissenschaftlichen Arbeiten zu verwenden. (TN11, ZN 30-33)
- Und dann hatte ich immer jedes Jahr eigentlich mehr Probleme mit der Sprache, weil das hat sich immer vermehrt und vermehrt. Für mich war das eigentlich zu viel. Wenn es Mathe sein würde, würde ich das mit Links schaffen, aber so viel Sprache, das habe ich wirklich nicht vertragen können. (TN4, ZN 112-115)

b) Mehrsprachigkeit als Ressource

- Also bei uns war es so, dass mein Vater immer in erster Linie auf unserem Türkisch den Wert gelegt hat. Er hat uns immer Bücher gekauft, dass wir das Türkische zuerst einmal lernen, sowohl beim Schreiben als auch beim Reden. Gott sei Dank habe ich das Türkische gleich am Anfang mitbekommen, also sowohl schriftlich als auch, weil meine Eltern eben zu Hause immer auf Türkisch geredet haben, habe ich das sehr gut mitbekommen und dann war es für mich einfach leichter, die zweite Sprache, die deutsche Sprache noch dazuzulernen. (TN8, ZN 15-21)
- Und das sagen auch glaube ich viele Experten, dass es besser ist, dass die Kinder mal in erster Linie ihre eigene Muttersprache mal wirklich perfekt können. (TN8, ZN 24-25)
- (...) in der Volksschule, da war mein Nachmittagsbetreuungslehrer, auch eine Lehrerin mit türkischem Hintergrund. Deshalb habe ich mir da viel einfacher getan und auch schneller gelernt. Weil ich hatte eine Frage, was die deutsche Hausaufgabe anging und sie hat mir das erklärt und auch noch dazu in Türkisch erklärt. Deshalb habe ich das immer so zweisprachig aufgenommen. (TN4, ZN 221-224)
- Ich hatte es auch mit der Sprache sehr leicht. Ich glaube das Problem hatte meine Schwester eher. Wir haben sieben Jahre Altersunterschied, das heißt, sie hat die Sprache gelernt und mir einfach übertragen. Eigentlich bin ich zweisprachig... tatsächlich aufgewachsen. Das heißt, ich habe Deutsch mit meiner Schwester gesprochen und

Türkisch mit meinen Eltern. Und deswegen hatte ich auch nie Probleme in Deutsch oder in einer anderen Sprache, ehrlich gesagt. (TN5, ZN 24-29)

- Zusammenfassend kann ich sagen, dass, also ich glaube, es ist auch für Menschen mit Migrationshintergrund leichter, Sprachen zu lernen...so habe ich das Gefühl. Einfach, weil man sowieso zweisprachig aufwächst und man hat immer so eine Basis für eine andere Sprache. (TN5, ZN 342-347)
- Ich bin glücklich darüber, dass ich sozusagen mehrsprachig bin. (TN6, ZN 284-285)
- Also, wenn ich arbeite, [verwende ich] natürlich die deutsche Sprache, aber wenn ich türkische Kinder habe, wo ich bemerke, sie müssen jetzt in ihrer Muttersprache sprechen, dann verwende ich auch Türkisch. (...) Zum Beispiel, als ich gearbeitet habe, gab es Kinder, die noch gar nicht Deutsch sprechen konnten oder wenn ihnen was wehgetan hat oder wenn sie auf Deutsch nicht sagen konnten, was ihnen gefehlt hat, dann haben sie natürlich auf Türkisch zugegriffen, aber so aus Spaß habe ich nicht Türkisch mit den Kindern gesprochen. (TN12, ZN 154-161)

c) Mehrsprachigkeit als Barriere

- Aber ab dem Zeitpunkt, wo mein Deutsch wirklich sehr gut gewesen ist, konnte ich mich nicht mehr davon abhalten, das Ganze zu mischen. Und dann typisch „gurbetçi çocuk problemi“³⁰. Ich habe beide Sprachen so sehr vermischt, bis du dann gar keins von beiden sprechen kannst, so ein Mischmasch. Also es war wirklich so eine Phase, wo ich wirklich weder das eine super konnte noch das andere und dann habe ich angefangen, türkische Bücher zu lesen. Dann habe ich wieder angefangen, die Sprachen zu trennen. Meine Türkisch- sowie Deutschkenntnisse verbesserten sich und ich konnte gleichzeitig auch in diesem Mischmasch reden. (TN6, ZN 268-276)
- Ich finde im Vergleich zu anderen tu ich mir leichter in einer Sprache... also ich kann mich in einer Sprache besser ausdrücken, das ist gar kein Problem für mich. Muss da jetzt nicht unbedingt Hilfswörter oder so importieren, würde ich sagen. Und ich glaube, da haben die Eltern sehr viel Einfluss. Also würde mein Vater das nicht verhindern, würde ich wahrscheinlich heute genauso dasitzen und die doppelte Halbsprachigkeit haben. (lacht) Was ich behaupten kann, ich habe es nicht. (TN5, ZN 342-347)
- Ich konnte gar kein Wort Deutsch, weil bei uns zu Hause nur Türkisch geredet wurde. (TN4, ZN 19-20)

d) Deutsch-Sprachprobleme

- als ich mit 6 Jahren in Österreich ankam, war die Sprache ein Problem. (TN9, ZN 34)
- und ich konnte mich nicht ausdrücken und sagen „Nein, ich habe das selber gezeichnet, ich hab’s nicht abgepaust!“ Das konnte ich ihm einfach nicht erklären. ... und weil ich es nicht erklären konnte, ist es einfach so geblieben, dass ich abgepaust habe. (...) Das sind einfach Kleinigkeiten, die einfach hängengeblieben sind, weil ich mich nicht ausdrücken konnte. Ich habe mich dann einfach irgendwie zurückgezogen, ich war dann noch stiller, weil wenn ich spreche, spreche ich falsch, nicht richtig. (TN3, ZN 21-31)

³⁰ türk. „Ausländerkindproblem“

- Wie gesagt, ich konnte kein Deutsch und kannte mich mit dem Schulsystem hier auch nicht aus... hatte auch niemanden, der mir helfen konnte. Und in der Klasse gab es nur einen türkischen Mitschüler, der mir nicht helfen wollte. Also dieses erste Jahr war sehr schwer, wegen meinen schlechten oder gar fehlenden Deutschkenntnissen und ja, wegen der Anpassung in die Klasse. (TN1, ZN 23-27)
- Ich habe mit 13 begonnen, Deutsch zu lernen. Und nach einem bestimmten Alter wird es tatsächlich schwieriger, eine Fremdsprache zu lernen, das Gehirn nimmt es nicht so leicht auf. Deswegen musste ich mich im Vergleich zu den anderen Schülern immer mehr bemühen und lernen. (TN1, ZN 169-173)
- In den ersten paar Monaten waren bei mir eigentlich die sprachlichen Probleme eher im Vordergrund und eine Freundin von mir, die war zwar ein Jahr im Kindergarten, aber sie hat auch kaum ein Wort verstanden. Immer wenn die Lehrerin was von uns verlangt hat, Hausaufgabe oder Schulaufgabe, irgendeine Frage gestellt hat, wir haben uns gegenseitig angeschaut und geweint. (TN4, ZN 34-40)
- (...) und als türkisches Mädchen ohne Deutschkenntnisse hatte ich große Schwierigkeiten am Anfang, weil ich den Unterricht nicht mitverfolgen konnte und mich nicht verständigen konnte mit meinen Mitschülern. Und ich habe mich ganz alleine gefühlt sehr oft deswegen. (TN2, ZN 14-17)
- Ja, wir haben das [die Artikel] ja gar nicht und ich glaube auch bisschen, dass die anderen Kinder von zum Beispiel Jugoslawien, Frankreich, Spanien und Italien oder so...sie haben ja alle diese Artikel. Ich glaube, sie tun sich deswegen viel einfacher beim Lernen als bei Türken. Das kann vielleicht auch ein Grund sein, wieso unsere Kinder, also türkische Kinder, sich viel schwieriger tun mit dieser Sprache. (TN2, ZN 220-224)
- ich hätte mir gewünscht, ja, dass bei mir in meinem Umfeld auch Deutsch gesprochen wird zu Hause. Oder ja deutscher Fernseher zum Beispiel oder dass ich halt so Bücher kriege, deutsche Bücher zum Lesen, um die Sprache zu lernen. Das hat mir alles gefehlt natürlich. Weil meine Eltern kannten das ja alles selber nicht und bei uns gab es ja nicht wirklich irgendwas Deutsches zuhause außer unsere Nachbarn (lacht), die wir ab und zu gesehen haben. Also ich glaub, man sollte beide Sprachen haben zuhause, Türkisch genauso als Muttersprache und Deutsch auch nebenbei natürlich. Dass man beides auch lernt, das hat uns, glaube ich, gefehlt damals. (TN2, ZN 250-257)
- Ich habe die Volksschule in der Türkei beendet, hier habe ich gleich mit der Hauptschule begonnen, in der ersten Klasse. Das war eine sehr schwierige Zeit für mich, weil ich konnte die deutsche Sprache nicht beherrschen. Dadurch war ich gleichzeitig taub und stumm, weil ich habe weder verstanden, was gesprochen wurde, noch konnte ich mich ausdrücken. (TN12, ZN 9-13)
- Hm, allgemein war meine Schulzeit recht in Ordnung, aber am Anfang habe ich mir sehr schwergetan, weil ich die Sprache gar nicht konnte. Ich habe die Sprache, die deutsche Sprache erst in der Volksschule gelernt und das war für mich natürlich sehr schwierig, weil ich gar keine Bezugsperson zu Hause hatte, die mir zu Hause bei den Aufgaben helfen konnte. (TN10, ZN 7-10)

e) Inner-außerschulische Sprachförderung

- Ich habe DAZ-Kurse besucht und dadurch meine Deutschkenntnisse verbessert. Ohne den zusätzlichen Förderkursen hätte ich mit dem normalen Unterricht nicht mithalten können. (TN9, ZN 107-109)
- Ich glaube erstens, weil ich auch in der Vorschulklasse war. (...) Und das hat mir gut getan wegen meiner deutschen Sprache...Ich habe mein Deutsch verbessert, sagen wir so. Weil wie ich gestartet habe, da hatte ich nach meiner Erinnerung nicht so viel Ahnung oder nicht so viele Kenntnisse von Deutsch her jetzt. Ich war nicht begabt, aber dann halt, wie ich in die Vorschule gegangen bin, dass dort ein bisschen nachgeholt habe usw. und damit in die Volksschule... Das hat eindeutig meine Fähigkeiten oder meine Kenntnisse wahrscheinlich verbessert sozusagen. (TN8, ZN 109-118)
- Wir waren nicht im Kindergarten, wir haben Kindergarten überhaupt nicht besucht, weil die Mama hat nicht gearbeitet, die war Hausfrau. Deshalb, weil sie nicht berufstätig war, haben wir auch den Kindergarten überhaupt nicht besucht. Deshalb haben wir Deutsch erst in der Volksschule gelernt und da fangen eigentlich die Probleme schon an. Wir waren auf uns selbst gestellt, weil die Mama spricht nicht Deutsch und Papa spricht ganz wenig Deutsch. (TN3, ZN 11-16)
- Damals hatten wir Daf-Daz oder so ähm.... Unterricht. Das war, das war ein Unterricht für Kinder, die Sprachprobleme hatten. Die anderen durften eigentlich nach Hause gehen, oder wir hatten freie Stunde und wir mussten dann extra sitzen mit dem Lehrer und haben Deutsch gelernt. (TN3, ZN 60-63)
- Am Anfang war ich mal in der Vorschule. Erstens, weil ich den Kindergarten nicht besuchen durfte wegen den Eltern. Mama war Hausfrau und deshalb habe ich auch damals keine Stelle bekommen im Kindergarten und private Kindergärten waren eigentlich kaum vorhanden, die gab es nicht so weit verbreitet.
- Da war ich glaube ich mit fünf oder sechs im Kindergarten, aber diesen habe ich auch nicht gemocht. Wie gesagt, ich war ein ruhiges Kind und ich habe nicht gerne gesprochen. So zum Beispiel in der ersten Volksschulklasse konnte ich noch kein Wort Deutsch. (TN7, ZN 66-69)
- Eben nur im ersten Jahr, da waren weitere drei Schüler, die neu zugewandert waren nach Österreich. Wir durften zwar alle Schulfächer besuchen, aber haben nichts verstanden. Null. (lacht) Nur im Deutschunterricht, da haben wir einen Deutschförderkurs besucht. (TN1, ZN 183-186)
- Aber in der Volksschule waren die sprachlichen Probleme noch immer da, weil ich hier nur ganz wenig in der Vorschule war. (TN4, ZN 32-33)
- Mein Vorteil war halt, dass ich den Nachmittagsunterricht auch besucht habe. Ich war immer bis 16:00 beziehungsweise bis 17:00 Uhr in der Nachmittagsbetreuung, wo wir auch die Hausaufgaben machen konnten, weil zu Hause auf mich gestellt konnte ich das gar nicht machen. (TN4, ZN 44-47)
- Und sonst hatte ich Förderunterricht. Das war wieder gut, da hab ich mich gut gefühlt, weil da meine Lehrerin sehr nett war. Also sie hat da spielerisch mir so Wörter beigebracht. Sie hat mich zweimal pro Woche genommen von der Klasse und mit mir einzeln trainiert. (TN2, ZN 28-31)
- Damals gab es eine Frau, also eine alte Bekannte in der Nachbarschaft und so, sie war eine österreichische Frau und sie hat die Kinder sehr gern gehabt und hat mit den Kindern

immer geübt, ganz viel ihre Hausübungen gemeinsam erledigt und so. Sie hat mir ganz viel geholfen auch in meiner Schulzeit, das habe ich vergessen zu erwähnen. Seit Ende Volksschule also Mittelschule habe ich sie wirklich regelmäßig besucht jede Woche, sowie ein Nachmittagsunterricht und das hat mir auch viel geholfen. Sie hat auch Übungen gemacht mit mir und sie hat immer meine Deutsch-Hausübungen kontrolliert und verbessert. Das hat mir auch geholfen. Ich habe meine Fehler gesehen hier. (TN2, ZN 151-158)

- In der Grundschule zum Beispiel hatte ich eher Schwierigkeiten, weil ich Deutsch erst mit Fünf gelernt habe im Kindergarten. Ich war nur ein Jahr im Kindergarten und habe dann in diesem einen Jahr nur direkt Deutsch gelernt. Dadurch hatte ich in der Grundschulphase noch ziemlich große Probleme. (TN6, ZN 11-14)

Familie

a) Unterstützend

- Davon habe ich später meiner Mutter erzählt. Sie hat sich an die Lehrer/innen gewendet, die aber nichts unternahmen. (TN9, ZN 45-46)
- mein Vater ist damals zur Stadtschulrätin hingegangen im ersten Bezirk, das war glaube ich damals auf der Wipplingerstraße, und noch immer glaube ich auf der Wipplingerstraße und er hat eine Beschwerde eingereicht. (TN8, ZN 37-39)
- Sie kamen immer zu den Elternsprechtagen. Mein Vater hat immer gefragt, wie es mir geht und ob ich brav bin in der Schule sozusagen und er hat sich auch um die Schulen gekümmert. Er hat mich immer gefragt „Ja, wie ist diese Schule? Was ist für dich besser?“ Das kann ich jetzt nicht leugnen. (TN8, ZN 155-158)
- Also mein Vater wusste schon halbwegs, wie es [das Bildungssystem; Anmerkung durch die Verfasserin] aufgebaut ist. Natürlich nicht perfekt, aber er hat mir auch die Möglichkeiten angeboten. Also er hat sich schon darum gekümmert, wenn ich ihm gesagt hätte zum Beispiel „Vater, ich will diese Schule besuchen, wie machen wir das jetzt?“ Er würde mich gleich an der Hand nehmen und mich gleich anmelden gehen. Er war schon in dieser Hinsicht ein sehr guter und besorgter Vater. (TN8, ZN 163-168)
- Da wurden dann meine Eltern immer eingeladen. Die Mama spricht nicht Deutsch, die Schwester kommt dann mit und die müssen die Lehrer andauernd anflehen, dass ich dann keine 5 im Turnen bekomme, weil ich nicht turnen darf, eigentlich. (TN3, ZN 42-44)
- Die Mama musste einfach die Lehrerin anflehen und wahrscheinlich hat ihr [der Lehrerin; Anmerkung durch die Verfasserin] das auch gefallen, ich weiß es nicht. Und dann war es doch ein Dreier im Jahreszeugnis. (TN3, ZN 45-47)
- Obwohl mein Sohn nicht auf einem Fünfer steht, bekommt er dennoch einen Fünfer. Ich habe damals mit dem Abteilungsleiter auch gesprochen und dort eine Beschwerde eingereicht. Ich habe gesagt „Wenn das so weitergeht, dann gehe ich zum Stadtschulrat!“ (TN11, ZN 77-80)
- Und ich habe viele Beschwerden eingereicht, aber ist nicht zu einer Lösung gekommen. (...) Ich war schon bei der Direktorin. Dann war Stillstand und in der dritten Klasse haben sie schon wieder angefangen. (TN11, ZN 116-117)
- Wir hatten immer Leseaufgaben, das war die einzige Aufgabe, was ich zu Hause erledigen musste. Und auch wenn das Mama nicht verstanden hat, ist sie einfach aktiv dabeigesessen und hat mir gesagt, ich soll das mehrmals lesen. Ich habe es gelesen und dann hat sie gesagt „Okay, jetzt noch einmal und jetzt noch einmal“ und dank ihr habe ich halt wirklich Fortschritte in Lesen gemacht. (TN4, ZN 229-233)
- Also ich muss sagen, meine Mama hat mich von Tag eins unterstützt, also meine Mama hat uns alle, meine Geschwister genauso von Tag eins unterstützt. Wir hatten diese Gedichtsaufsagen oder solche Sachen... Wir mussten ein Gedicht auswendig lernen und dann nächste Woche aufsagen und da hat sie zum Beispiel immer verfolgt, ob ich das gut gelernt habe oder so oder bei meinen Hausaufgaben wegen der Volksschule. Sie hat immer geholfen. (TN5, ZN 234-238)
- Für meinen Bildungsweg jetzt allgemein, würde ich sagen, dass meine Eltern wirklich eine Unterstützung waren, also sie waren von Tag eins an. „Ja, du wirst studieren!“ Also

meine Eltern waren nicht jetzt „Ja, passt mach deine Lehre und gehe arbeiten“, sondern „Nein, du wirst das Gymnasium absolvieren, ohne Sitzenbleiben, ohne Nachhilfe. Du wirst es machen, du hast keine Auswahl!“ So war es bei uns immer. Gott sei Dank war es so. (lacht) Sonst würde ich wahrscheinlich nicht so weit kommen und ich finde auch, die Mutter spielt eine sehr große Rolle, würde ich wirklich behaupten, auch bei meinem self confidence, also ich finde, dass ich sehr selbstbewusst bin. Auch durch meine Mama, weil sie immer gesagt hat „Was heißt, du kannst es nicht? Du kannst es! Das gibt es nicht, dass du nicht kannst!“ Oder so. So wurde ich aufgewachsen. Und deswegen habe ich es auch halt... Die Familie, ich finde... ist ein großer Einfluss. Auch bei den Studiengängen. Ich meine, ich studiere vier Sachen, meine Mama sagt „Mach alles fertig. Du hast angefangen, mach fertig!“ Ich sage dann, ich kann es nicht mehr.... „Nein, was heißt du kannst nicht? Du kannst es!“ (TN5, ZN 349-361)

- Also wie gesagt, da sie immer gesagt haben „Du wirst erfolgreich sein, du wirst aufs Gymnasium gehen“ uns so... Ich hatte keine andere Wahl, aber ich habe das jetzt nicht wirklich bewusst gedacht, dass ich keine andere Wahl habe. Und in der Phase war halt meine Familie wirklich sehr unterstützend. (TN6, ZN 207-210)
- Zum Beispiel, ich habe Eltern gehabt, die sind immer nach dem Unterrichtsende zu mir gekommen und haben gefragt „Und was haben sie heute gelernt? Wie können wir sie unterstützen? Fehlt irgendwas?“ Dann gab es Eltern, die sind weggerannt und ich bin ihnen hinterhergerannt. (TN12, ZN 241-244)
- Meine Mutter hatte immer gesagt „Bitte studiert!“ Also sie hat mich immer unterstützt. Sie ist jetzt froh, dass ich eine Ausbildung habe, dass ich arbeite, und dasselbe will es jetzt auch mit meiner Schwester, natürlich. (TN12, ZN 323-325)

b) Abwesend

- Und meine Mutter und mein Vater, da sie selbst nicht gut Deutsch können, beziehungsweise meine Mutter kann fast kein Deutsch, konnten sie uns auch nicht wirklich helfen. (...) Das Einspluseins können auch meine Eltern, aber die sprachlichen Sachen eher nicht. (TN8, ZN 120-122)
- Aber nach der Mittelschule, die Mama hat immer gedacht „Gymnasium ist das Beste. Deine Schwester hat Gymnasium gemacht, deine Cousine ist auf dem Gymnasium, die andere Cousine geht ins Gymnasium“. Gymnasium war das Beste für die Mama, weil die konnte nicht recherchieren wegen Sprachprobleme, die hat einfach nicht gewusst, welche Möglichkeiten wir haben, TGM oder HAK. Sie hat das überhaupt nicht gewusst und ich wollte zum Beispiel unbedingt HAK besuchen, weil ich mathematisch sehr begabt bin, genau wie meine ältere Schwester, die auch dann ein sprachliches Gymnasium besucht hat mit Französisch, Latein, genau wie ich dann. Naja, schlussendlich habe ich dann AHS besucht. (TN3, ZN 105-113)
- Er [Mitschüler] hat dann eine Zwei bekommen und seine Eltern waren bei der Lehrerin und meine nicht. Also meine [Eltern] haben nicht darum gekämpft sozusagen, ich weiß nicht, ob das was gebracht hätte, ob ich es geschafft hätte. Aber ich kann mich erinnern, dass von dem Kollegen die Eltern gekämpft und dann einen Zweier bekommen haben. (TN7, ZN 104-108)
- Meine Mutter hat sich eigentlich interessiert, aber sie konnte mir nicht viel helfen wegen der deutschen Sprache. (TN7, ZN 110-111)
- Mein Vater war nicht da, wie soll ich das sagen, er hat sich nicht so darum gekümmert. Also er war zwar bei den Elternsprechabend, aber mich verteidigt oder wirklich interessiert an meiner Schulkarriere war er nicht. Ihm war es, glaube ich, egal ob ich dann studiert hätte oder nicht. (TN7, ZN 111-114)
- Obwohl es mein Sitznachbar gemacht hat, hat sie [die Lehrerin] gesagt, dass ich das gemacht habe und mein Vater hat mich nicht verteidigt und gesagt „TN7 macht sowas nicht!“. (TN7, ZN 126-128)
- Meine Mutter war wirklich immer hilfsbereit, aber sie konnte aufgrund der Sprache nicht (unverständlich). Sie hat mir immer Bücher gekauft und wollte immer, dass ich lese, aber ich war da stur. Und mein Vater war wirklich desinteressiert und als Junge wollte ich meinem Vater nacheifern. (TN7, ZN 208-211)
- Mein Sohn wollte aber nie aufhören, nie! Mein Mann hatte da gesagt „Na ja, du sollst aufhören und eine Lehre machen. Du kriegst öfter Probleme, du lernst nicht.“ (TN11, ZN 104-106)
- Also mein Vater war auch davor in Österreich, aber ich konnte ihn trotzdem nicht fragen, weil er das System auch nicht kannte. Deswegen musste ich mich um alles alleine kümmern. (TN1, ZN 32-34)
- Nach ein paar Tagen ist ihr [Klassenkameradin; Anmerkung durch die Interviewerin] Vater in die Schule gekommen und sprach mit der Turnlehrerin. Er fragte sie, woher sie das Recht habe, seiner Tochter zu drohen. Und tatsächlich hat die Turnlehrerin dann damit aufgehört, auf sie loszugehen im Turnunterricht oder ihr zu drohen. Aber mit mir hat sie da weitergemacht. Ich hatte es eigentlich auch meiner Familie gesagt... von diesem Problem eben, aber leider...mein Vater hat mich da nie unterstützt, ganz im

Gegenteil. Da sagte er mir: „Du hast es wohl falsch verstanden! Das hat sie bestimmt nicht so gemeint. Die machen, sagen so etwas nicht“ Obwohl er weiß, dass die Österreicher uns gegenüber rassistisch sein können... aber trotz dessen hat er da nichts gemacht. Die Lehrerin ließ zwar das andere Mädchen in Ruhe, aber ließ ihre ganze Wut bei mir aus, das ganze Schuljahr durch. Also ich wünschte, mein Vater wäre auch da...auch wenn er kein Deutsch konnte... ich wünschte, er hätte mich dort unterstützt und gesagt „Meiner Tochter können sie das nicht antun!“. Mehr habe ich echt nicht erwartet. Ich wollte diese Bindung spüren... (TN1, ZN 104-113)

- Ok, mit Mama habe ich zwar gelesen, obwohl sie das nicht verstanden hat, ist sie dabeigestanden und hat immer gesagt „Ja, lese noch einmal, lese noch einmal“. Ich konnte zuhause nur lesen, aber Hausaufgaben machen ging da eigentlich nicht. (TN4, ZN 47-49)
- Aber weil ich ein Sprachgymnasium besucht habe, dank meinen Eltern, weil die wussten von den Schulformen gar nichts eigentlich. Deshalb bin ich einfach ganz normal in die AHS mit sprachlichem Schwerpunkt gegangen, ohne irgendeine Stärke zu haben. Deshalb war auch die technische Uni mit der technischen Mathematik ziemlich schwer für mich. (TN4, ZN 172-176)
- Ich habe am Anfang wirklich Schwierigkeiten gehabt. (...) Vor allem auch, dass Papa eigentlich gearbeitet hat, nie dabei war und Mama hatte einfach keine Deutschkenntnisse, okay, sie war für uns da, aber sie konnte uns mit den Hausaufgaben nicht helfen, im Unterricht nicht irgendwas klären mit den Lehrern und so. Das war anstrengend für mich, das hat für mich eigentlich gefehlt. (TN4, ZN 236-241)
- Papa hat immer bis abends 18 Uhr-19 Uhr gearbeitet und wir haben ihn nur 1-2 Stunden am Tag gesehen und da war sowieso Schlafenszeit. (TN4, ZN 264-265)
- Ich kann mich erinnern, er ist glaube ich... insgesamt in meinem ganzen Schulleben nur einmal zu meinem Elternsprechtag gekommen und das, weil er nicht gearbeitet hat (lacht). Mama hatte noch drei weitere Kinder zu Hause und Papa hat an dem Tag wirklich nicht gearbeitet und der ist dann hingegangen und ich habe mich echt gefreut. Das war das einzige Mal... aber das bereitet schon Freude, dass du weißt, dass beide Elternteile einfach mit dir sind. Und es hat mich auch gefreut, wenn die Lehrer dann was Positives erzählt haben. Und Papa hat sich dann gefreut und ist halt nach Hause gekommen und hat so motivierende Dinge über mich gesagt. Das war schon schön. (TN4, ZN 269-276)
- Ah ja, es war auch immer problematisch für meine Eltern. Wenn Sie irgendwas besprechen mussten... ich kann mich erinnern, zum Beispiel, damals wurde meine Jacke gerissen von einem Mitschüler, von einem Jungen und die Frau Lehrerin, ja, die wollte dann mit meiner Mutter darüber sprechen. Sie wurde eingeladen und so und sie hatte dann große Schwierigkeiten, mich zu verteidigen, obwohl ich Recht hatte. Sie war deswegen immer nervös, wenn sie in die Schule kommen musste. Und da hat die Mutter immer eine Freundin mitgenommen, und die hat dann immer so quasi als stellvertretende Mutter für mich alles dort übersetzt, also für meine Mutter vor allem. (TN2, ZN 36-43)
- Aber trotzdem ging das Problem mit meinen Eltern weiter, weil wenn Elternsprechtage waren oder so, Mitteilungshefte, wo man so Sachen geschrieben hat oder so Zettel, die man gekriegt hat von den Lehrern für die Eltern zum Unterschreiben. Ich habe immer Probleme gehabt zuhause, meine Mama war so genervt von diesen Sachen. Sie war so genervt, weil sie eigentlich sich selber nicht helfen konnte und sie wollte gar nicht, dass

ich solche Sachen nach Hause bringe oder dass ich ihr sage „Du Mama, du musst morgen in die Schule!“ Das war auch für sie ein Albtraum. Jedes Mal, wenn sowas war, habe ich dann die Ängste gehabt „Ach Gott, wie soll ich das jetzt schon wieder meiner Mutter erklären und sie wird wieder auszucken!“ Obwohl das ist nichts Schlimmes. Heutzutage denke ich mir „Das ist lächerlich sowas!“ aber für meine Eltern war das wie eine Prüfung, also sie hatten wirklich so Angstfälle, weil sie die Sprache nicht können, und das war denen wahrscheinlich auch so ein bisschen vielleicht peinlich unter den anderen Eltern. Ja, sie können sich ja nicht ausdrücken dort. Und jedes Mal musste meine Mutter natürlich die Mutter von meiner Freundin mitnehmen und diese Freundin war mit mir in derselben Klasse. (...) Und jedes Mal habe ich mir gedacht „Ach Gott, sie hat wirklich so Glück!“ Immer wenn ich sie gesehen habe in der Schule und wenn wir halt so eine Mitteilung gekriegt haben für unsere Eltern habe ich gesehen, wie gelassen sie war und wie ruhig sie war und ich habe immer so Angst gehabt. „Oh Gott, wie erzähle ich das jetzt meinen Eltern?“ Dann habe ich mir gedacht „Hätte ich auch solche Eltern, die mir immer beistehen und die mich immer verteidigen können, wenn ich sie brauche.“ Also die immer da sein können in meiner Schulzeit. (TN2, ZN 71-84)

- Sie [die Mutter] hat sich sicher schwach gefühlt, weil manche Lehrer schauen so komisch an und sind nicht begeistert, wenn eine Mutti kommt und nicht sprechen kann und die braucht immer Dolmetscherin und jedes Mal muss sie da jemand mitnehmen. Also die sind überhaupt nicht begeistert von solchen Fällen und das spürt man halt als Elternteil und deswegen wollten sie auch nie in die Schule kommen. Sie haben immer gehasst, wenn Elternsprechtage war und so. Ich kann mich erinnern, meine Mutter hat immer darüber geschimpft „Ach, schon wieder Elternsprechtage? Oh Gott, wie oft müssen sich die Eltern immer zusammentreffen?“ (TN2, ZN 102-109)
- Aber ja, das waren wirklich schwierige Zeiten. Jetzt wenn ich nachdenke, ist es eine Kleinigkeit, aber damals war das wirklich eine große Sache für mich und für meine Eltern. Meine Mutter wollte immer, dass mein Vater hingehet. Mein Vater hat immer gesagt „Ja, ich arbeite, du musst hingehen!“ Also sie haben sich immer gegenseitig die Arbeit geschoben. (TN2, ZN 113-117)
- (...) diesmal hat meine Mutter sie mitgenommen, also die österreichische Frau mitgenommen. Sie ist gerne gekommen mit mir als Ersatzelternteil, man hat das geklärt. Das werde ich nicht vergessen von ihr also das war wirklich so toll. Was meine Eltern nicht machen können, hat sie gemacht für mich. (...) Ich habe mich stärker gefühlt, weil ich habe endlich ein vertretendes Elternteil gehabt, die mich wirklich verteidigen konnte. Damals hat sie mich auch wirklich verteidigt. (TN2, ZN 159-185)
- (...) Ich glaube auch, dass bei den vielen türkischen Kindern die Eltern die deutsche Sprache nicht viel beherrschen und das eben an die Kinder auch nicht wirklich weitergeben können. Im Gegensatz zu anderen Migrantenkindern, wo die Eltern ein bisschen können. Bei den jugoslawischen Kindern zum Beispiel ist es meistens so, dass die Eltern doch bisschen mehr können als unsere. Vielleicht ist deswegen, wieso sie sich leichter tun beim Lernen als unsere. Also es ist auch, glaube ich, so kulturell auch anders. Es kann sein, dass sich deren Eltern mit anderen kulturell unterschiedlichen Leuten mehr zusammentun, dass sie deswegen vielleicht mehr Deutsch sprechen als vielleicht unsere. (TN2, ZN 229-236)

- Bei den Hausübungen damals war das so, meine Eltern, konnten mir überhaupt nicht helfen. Also... wenn es Mathematik war, ging es noch, weil mein Vater war gut in Mathematik und da muss man ja nicht wirklich viel Deutsch können. Aber in den anderen Sachen also da waren wir wirklich immer, immer so hilflos. Ja, ich habe mich sehr hilflos gefühlt, also wortwörtlich. Mir musste immer jemand helfen, weil meine Eltern mich nicht unterstützen konnten bei meinen Hausübungen und das war bei den anderen eben nicht so. Ich habe immer gehört von den anderen, dass der Papa ihre Hausübungen gemacht hat, was auch nicht richtig ist (lacht), oder die Mutter geholfen hat vor dem Schlafengehen. Und bei mir war es nie so. Entweder habe ich es gemacht oder es war ein Minus. (TN2, ZN 306-314)
- Meine andere Tante zum Beispiel ist halt Ärztin, weil mein Opa ihr damals gesagt hat „Du wirst eine Ärztin!“ Also er weiß selber ja sowas nicht ne, aber er wollte halt, dass sie Ärztin wird. Und sie dachte sich „Okay, ich muss dann Ärztin werden!“ und hat dementsprechend gelernt und studiert. Auch ihre Bildungslaufbahn hat sehr viele Höhen und Tiefen aber sie meint auch jetzt so „Ich wusste gar nicht, dass ich einen Traumberuf haben kann. Mir wurde gesagt, ich muss Ärztin werden, dann bin ich das halt auch geworden!“ und ich habe das halt alles gesehen. Ich habe das Ganze miterlebt als ich klein war und bei mir hieß es auch mal „TN6 wird ins Gymnasium gehen! Das geht nicht anders.“ (TN6, ZN 120-128)
- Aber ich konnte nichts machen, weil meine Eltern... also damals... sie haben auch die Sprache nicht gekannt, sie konnten mich nicht unterstützen, wer sollte hinter mir stehen? Aber jetzt würde ich gleich zum Stadtschulrat gehen, ja. (TN12, ZN 66-69)
- Also mein Bruder hat mich unterstützt, wenn ich nicht weiter wusste in Mathe und so. Und sprachlich konnte er mich genauso wenig unterstützen. Meine Mutter genauso wenig und mein Vater gar nicht. (...) Ja aber von der Familie eine Unterstützung habe ich nicht bekommen, weil sie sich selber nicht ausgekannt haben. (TN12, ZN 117-119)
- Ja, er war nicht interessiert an meiner Ausbildung, also mein Vater (...) ... Er musste wahrscheinlich mehr arbeiten, keine Ahnung. Er hatte auch Alkoholprobleme gehabt früher und es war auch peinlich für mich eigentlich, ihn in die Schule mitzunehmen. Weil er war auch sehr aggressiv. Ich hatte Angst, dass er mit Lehrern und so streitet... (TN12, ZN 141-148)
- Aber die Kinder tun mir schon leid. Ich muss auch sagen, viele Eltern unterstützen die Kinder nicht, also in meiner Klasse gab es Kinder, die die deutsche Sprache nicht konnten, da habe ich auch gesehen... die Eltern haben sie gar nicht unterstützt. (TN12, ZN 174-176)
- Mein Vater hat immer gemeint „Du wirst es nie schaffen, eine Ausbildung zu machen!“ Vielleicht wollte er mich damit motivieren, ich weiß nicht, vielleicht. (TN12, ZN 223-224)
- Viele Eltern sagen „Ja, ich stehe hinter meinem Kind. Er hat Recht, sie hat Recht...“ Ja, wenn dieses Kind Recht hat, natürlich, aber wenn sie Unrecht haben...dann muss das auch gesagt werden. Die Eltern sind auch respektlos, viele. (TN12, ZN 292-295)
- Ja, die Sprache war ein Problem für mich. Meine Eltern... Sie konnten auch kein Deutsch, also sie konnten mir gar nicht helfen. Ich glaube, sie haben das einfach ignoriert oder sie haben es einfach nicht verstanden. (TN10, ZN 33-35)

- Heute sind die Kinder viel gescheiter, also sie wissen, was sie machen wollen. Sie wissen auch, welche Schulen es gibt. Damals war es nicht so, also ja, ich hatte eigentlich nicht solche Optionen oder mir hat... Bei uns war das kein Thema zu Hause, welche Schulen es gibt, also ich wusste gar nicht mal, dass es ein Gymnasium gibt als Kind. (TN10, ZN 94-98)
- Ja, das schon, aber sie konnten ja auch nichts machen. Ich meine, wenn ich das erzählt hätte, würden sie auch nichts machen können, also das wäre... sie haben die Sprache nicht beherrscht, also was sollten sie machen? Das wäre für sie eine Last. (TN10, ZN 126-128)

12.4. Die Interviewtranskriptionen

12.4.1.TN1

TN1 ist 25 Jahre alt und ist mit 13 Jahren mit ihren Eltern nach Österreich gezogen. Hier hat sie die dritte und vierte Klasse Hauptschule besucht und ist danach in die AHS gegangen. Nach einem Semester im Studienrichtung Architektur an der TU hat sie zur Uni Wien gewechselt und studiert hier noch Lehramt. Sie möchte ab nächstem Jahr als Lehrerin an einer Sekundarstufe I arbeiten und ist die älteste von ihren vier Geschwistern.

I: So, wie ist dir in deiner Schulkarriere gegangen? Wie hast du deine Schulzeit empfunden?

TN1: Also von der Volksschule bis zur Uni... da kann ich sagen, war es jetzt im Allgemeinen sehr angenehm. So viele Schwierigkeiten hatte ich jetzt nicht. Es war schon angenehm. Willst du jetzt konkret wissen, ob ich in der Schule gut war oder?

I: Ja, du kannst mir alles erzählen, was dir dazu in den Sinn kommt.

TN1: Also in der Volksschule, da bin ich sehr ungern in die Schule gegangen, ich mochte die Schule nicht, aber ich hatte eine Zuneigung für die Hauptschule, da ging ich gerne hin. Die Volksschule bis zu zweiten Klasse Hauptschule besuchte ich in der Türkei und dann kam meine Familie nach Österreich. Somit habe ich hier die dritte und vierte Klasse Hauptschule besucht. Es gibt jetzt folgendes Detail, in der Türkei dauert die Volksschule fünf und die Hauptschule drei Jahre, das heißt, mir hatte noch ein Jahr zum Abschluss gefehlt. Und hier habe ich dann noch zwei Jahre die Hauptschule besucht von der siebten Klasse. Erstens, weil ich kein Deutsch sprechen konnte und zweitens, mein Alter hatte nicht gepasst. Ich wollte mit 13 Jahren in die vierte Klasse, aber die Direktorin meinte, es wäre gut, wenn wir mit der Schulstufe davor beginnen. Somit habe ich mit der dritten Klasse bekommen. Wie gesagt, ich konnte kein Deutsch und kannte mich mit dem Schulsystem hier auch nicht aus... hatte auch niemanden, der mir helfen konnte. Und in der Klasse gab es nur einen türkischen Mitschüler, der mir nicht helfen wollte. Also dieses erste Jahr war sehr schwer, wegen meinen schlechten oder gar fehlenden Deutschkenntnissen und ja, wegen der Anpassung in die Klasse. Also wie gesagt, in der Türkei ging ich gerne in die Hauptschule, aber hier... ich wusste nicht, wo und wie ich anfangen sollte... weil ich nichts verstanden habe und dem Unterricht nicht folgen konnte. Also erst nach zwei oder drei Jahren begann ich Deutsch besser zu verstehen. Ich konnte zwar noch immer nicht sprechen, aber ich verstand, was die Person mir gegenüber sagen wollte und auch das Schulsystem hatte ich besser verstanden in dieser Zeit. Ja und dann...also mein Vater war auch davor in Österreich, aber ich konnte ihn trotzdem nicht fragen, weil er das System auch nicht kannte. Deswegen musste ich mich um alles alleine kümmern.

Also nach dem ersten Semester in der vierten Klasse, nachdem wir die Halbjahreszeugnisse bekommen haben, da mussten wir uns innerhalb von zwei Wochen in eine weiterführende Schule anmelden. Aber das wusste ich nicht, ich kannte auch die Fristen nicht. In der Schule...da war eine Mathematiklehrerin, die auch als Orientierungshilfe tätig war sozusagen, sie kümmerte sich vor allem mit den Viertklässlern... wer in welche Schule geht und so. Und zu mir sagte sie: „Deine Deutschkenntnisse sind nicht ausreichend, du wirst es hier... wenn du

hier in die Schule gehst, nicht schaffen, nicht erfolgreich sein. Du solltest lieber gleich in einem Kindergarten als Assistentin, als Tante arbeiten“ und hatte mir sogar einige Adressen von Kursen mitgegeben, wo ich mich als Tante ausbilden kann. Sie sagte „Verlier lieber keine Zeit, versuche es gar nicht mit der Schule“. Obwohl ich in meinem Zeugnis nicht einmal einen Dreier

45 hatte. Es waren eineinhalb oder zwei Jahre vergangen, seit ich in Österreich war, okay ich konnte zwar nicht so gut Deutsch, aber meine Schulleistungen waren gut. Damals gab es die Leistungsgruppen, ich hatte gleich mit der dritten Leistungsgruppe begonnen, weil ich kürzlich aus der Türkei gekommen bin. Aber in der vierten Klasse war ich immer in der zweiten Gruppe... und ich bekam immer Einser in Deutsch, blieb aber trotzdem weiterhin in der zweiten

50 Leistungsgruppe und auch im Zeugnis ein Zweier. Auch in Mathematik, was ich sehr gemocht habe, und in Englisch, da hatte ich auch Zweier. Aber wie gesagt, ich wusste nicht, was ich machen sollte und konnte auch niemanden um Hilfe bitten. Und nachdem die Lehrerin gesagt hatte, ich solle als Assistentin arbeiten, überlegte ich mir auch, ob ich das tatsächlich so machen soll. Und dann, habe ich mir die anderen Schüler in der Klasse angesehen und nur ungefähr

55 fünf Schüler hatten ein genauso gutes Zeugnis wie ich. Die sind entweder in eine Berufsschule oder Polytechnische Schule gegangen oder haben eine Lehre begonnen. Und da ich selbst noch immer nicht wusste, wo ich mich anmelden soll, habe ich mich im Endeffekt nirgendwo angemeldet und somit die Anmeldefristen verpasst. Und irgendwann mal fragte mich meine Englischlehrerin, was ich als Nächstes machen möchte und ich sagte ihr, dass ich

60 wahrscheinlich ein Jahr in die Polytechnische Schule gehe und dort ein Jahr vollbringe...und dann schaue ich, was ich sonst mache. Diese Mathematiklehrerin meinte nämlich, „Es gibt neun Jahre Schulpflicht in Österreich, du hast hier dein achtes Jahr vollendet und ein weiteres Jahr musst du vollbringen. Und für dieses eine Jahr kannst du die Polytechnische Schule besuchen“. So hatte ich das auch akzeptiert und wollte mich in die Poly anmelden, weil da die

65 Anmeldefristen auch länger waren, man konnte sich da bis an Semesterende anmelden. Und meine Englischlehrerin meinte dann „Ja und mit welchem Ziel meldest du dich bei der Poly an, du hast ja ein gutes Zeugnis?“ Ich sagte, „Ja, ich fand halt keine andere Möglichkeit, eine Alternative“ und sie gab mir daraufhin die Adresse eines Gymnasiums im 20. Bezirk. Sie meinte auch, dass eine andere Schülerin von ihr in dieses Gymnasium ging und ich soll es mal auch

70 dort versuchen. Die Anmeldefristen waren schon zwar vergangen, aber ich wollte dennoch dort anrufen, vielleicht ging es ja. Und die dort meinten „Die Fristen sind zwar vorbei, aber du komm mal mit deinem Zeugnis vorbei. Wenn es noch Plätze gibt, dann können wir dich anmelden“. Und wo ich da war, haben sie mich tatsächlich gleich aufgenommen! Und als ich der Mathematiklehrerin davon berichtete, zeigte sie eine sehr große Reaktion, sie sagte „Du wirst

75 es dort nicht schaffen, du kannst nicht weiterkommen. So einfach, wie du dir das überlegst, ist es dort nicht!“ Und ich antwortete ihr „Aber ich werde es dennoch versuchen, und wenn ich es nicht kann, dann werde ich sagen: ‘Ich habe es zumindest versucht‘“ Aber sie war nicht glücklich darüber, aber ich verlor nicht die Motivation. Ich wollte es schaffen und ich habe es auch geschafft! Aber ich muss sagen, so schwer war es auf dem Gymnasium jetzt auch nicht

80 für mich. Nur bei der Matura, da war das neue Zentralmatura, nur da hatte ich etwas Schwierigkeiten, aber allgemein war es sehr angenehm. Die Lehrer waren jetzt alle auch nicht besonders gut bzw. freundlich, aber ich habe immer sehr viel gelernt. Ich musste immer doppelt, dreifach mehr lernen, um die anderen in der Klasse zu erreichen.

Aber wenn wir jetzt auf die Hauptschulzeit zurückkommen... ich denke, diese
85 Mathematiklehrerin war etwas rassistisch. Wenn sie zum Beispiel Gangaufsicht hatte in den
Pausen, da ging ich immer zu ihr und stellte Fragen, zum Beispiel, was ich im Unterricht nicht
verstanden habe und so. Aber sie war niemals glücklich darüber, hat mich verachtet oder gar
unfreundlich auf mich reagiert. Sie machte immer so, als ob sie beschäftigt war, aber
keineswegs antwortete sie mir. Also normalerweise, wenn ein Lehrer so einen motivierten
90 Schüler sieht, wird er auch motiviert, das heißt, man bekommt das Gefühl „Okay, ich kriege
das gut hin im Unterricht, ich schaffe was!“, aber sie war immer beunruhigt. Sie hatte mich
einst auch mit einem ihrer Schüler verglichen, der länger an dieser Schule war. Er war zwar
auch gut in Mathematik, nur in letzter Zeit haben seine Leistungen in Mathematik nachgegeben.
Und daraufhin meinte sie zu ihm „Sieh dir P1 an, sie ist erst vor kurzem hier. Sie stellt so viele
95 Fragen. Du musst sie übertreffen, du musst besser sein als sie. Du kannst ja besser Deutsch!“
Das war sehr erniedrigend für mich.

I: Haben das alle in der Klasse gehört?

TN1: Ja, das hat sie in der Klasse gesagt. Alle waren dabei.

Ansonsten hatte ich auch einige Probleme im Turnunterricht. Damals gab es in der gesamten
100 Schule nicht viele Schülerinnen mit einer Kopfbedeckung, das waren nur ich und eine Schülerin
aus Pakistan in einer Klasse. Da hatte uns die Turnlehrerin immer damit gedroht, dass sie uns
keine Note in Turnen gibt, wenn wir das Kopftuch nicht absetzen und wenn wir keine Note
haben, dann könnten wir uns an einer weiterführenden Schule nicht anmelden. Das hatte uns
sehr getroffen damals. Nach ein paar Tagen ist ihr Vater in die Schule gekommen und sprach
105 mit der Turnlehrerin. Er fragte sie, woher sie das Recht habe, seiner Tochter zu drohen. Und
tatsächlich hat die Turnlehrerin dann damit aufgehört, auf sie loszugehen im Turnunterricht
oder ihr zu drohen. Aber mit mir hat sie da weitergemacht. Ich hatte es eigentlich auch meiner
Familie gesagt... von diesem Problem eben, aber leider...mein Vater hat mich da nie
unterstützt, ganz im Gegenteil. Da sagte er mir: „Du hast es wohl falsch verstanden! Das hat
110 sie bestimmt nicht so gemeint. Die machen, sagen so etwas nicht“ Obwohl er weiß, dass die
Österreicher uns gegenüber rassistisch sein können... aber trotz dessen hat er da nichts
gemacht. Die Lehrerin ließ zwar das andere Mädchen in Ruhe, aber ließ ihre ganze Wut bei mir
aus, das ganze Schuljahr durch. Also ich wünschte, mein Vater wäre auch da...auch wenn er
kein Deutsch konnte... ich wünschte, er hätte mich dort unterstützt und gesagt „Meiner Tochter
115 können sie das nicht antun!“. Mehr habe ich echt nicht erwartet. Ich wollte diese Bindung
spüren... Ja, so eine Erfahrung hatte ich...

Ja, und wie gesagt, so war es in der Hauptschule. Im Gymnasium habe ich jetzt nicht viele
Probleme gehabt, außer... da hatte ich mal im Deutschunterricht etwas akustisch nicht gehört,
also nicht, was den Inhalt angeht, sondern akustisch. Und die Lehrerin meinte daraufhin „Ja, ist
120 dein Kopftuch so dick, dass du nicht hören kannst? Trage was Dünnes, dann hörst du was“ Da
hatte sie es aber auch nicht wiederholt, was sie davor gesagt hatte, und so konnte ich dem
Unterricht auch nicht mehr folgen. Aber wie gesagt, das war der einzige Vorfall, ansonsten war
mein Gymnasiumzeit sehr gut.

Ja und bei der Matura hatte ich alle Fächer bestanden, außer Englisch. Da bin ich mehrmals
125 durchgefallen und der Englischlehrer sagte, er war eigentlich ein guter Lehrer, ein gutmütiger
Lehrer...keineswegs so rassistisch oder so (lacht), er meinte „Du wirst es wohl nicht schaffen
hier in Wien, ich würde dir empfehlen, außerhalb von Wien in eine Schule zu gehen und es dort

zu versuchen.“ Also er meinte so etwas wie, ich solle hier die Hoffnung aufgeben und das hatte mich in dieser Phase sehr demotiviert. Ich verlor mein Selbstbewusstsein und mein Wille. Aber nach zwei Wochen, da habe ich die Englisch-Matura in Mündlich geschafft. Und da sagte ich ihm „Schauen sie, ich brauche nicht mehr die Stadt zu wechseln oder es woanders zu versuchen!“ (lacht) Und da hatte er auch ganz lieb gelacht, also er hatte das gar nicht so böse gemeint. Das ist dann auch so eine kleine Erinnerung bei mir.

Und ja, ich bin seit fünf Jahren an der Uni. (lacht) Also ich muss sagen, ich habe so diskriminierende Aussagen nicht ganz so oft gehört, aber ich sah es in den Haltungen von Menschen, Lehrern mir gegenüber...ich fühlte es, als ob sie mit ihrer Körpersprache sagen „Du gehörst gar nicht hierher!“ Also in einem Seminar im Wintersemester, da erlebte ich ein Problem mit der Professorin. Und ihre Begründung war... in meiner Seminararbeit, da hatte ich Grammatik- und Rechtschreibfehler, und sie meinte, so könne sie mich nicht durchlassen. Ich fragte sie dann „Wieso wollen sie mich nur wegen meinen Grammatikfehlern nicht durchlassen?“

I: War deine Seminararbeit inhaltlich in Ordnung?

TN1: Ja, inhaltlich war sie in Ordnung. Das Seminar bestand ja auch nicht nur aus einer Seminararbeit, es gab ja auch Mitarbeit, Teilleistungen, Präsentationen und so... und nur wegen Grammatikfehler die ganze Lehrveranstaltung negativ zu beurteilen ist auch nicht fair. Da hatten wir eine kurze Besprechung mit ihr. Sie sah irgendwie ein, dass ich eine Türkin bin und sagte so etwas wie „Seid ihr Türken alle so? Ihr seid nicht so gut, ihr kommt nicht weiter... ihr zeigt keine Fortschritte. So kannst du keine Lehrerin werden. Ich kann mir nicht vorstellen, dass aus dir mal eine Lehrerin wird.“ (*nachdenklich, sie hat Tränen in den Augen*). Ja, sie hat gesagt, sie habe keine Erwartung von mir. Für sie musste man perfekt sein, sowas hatte sie gesagt. Ich sagte ihr „Ich weiß, dass ich Mängel habe, im Deutschen zum Beispiel, aber wenn ich aufrichtig bin, was meinen Beruf angeht, dann werde ich ihn so oder so machen können“ Sie hat da genickt, bei diesem Zoom-Meeting. Da fragte sie mich „Ja, und wie wollen Sie ihre Schüler/innen verbessern, wenn sie einen Fehler im Unterricht machen?“ Und ich antwortete ihr darauf so „Bestimmt nicht so, wie sie es getan haben.“ Weil sie so immer Aussagen hatte wie „Das ist falsch, das ist falsch, daraus wird nichts!“ und so. Also so würde ich bestimmt nicht reagieren. Also wenn ich deren Fehler sehe, dann würde ich indirekt ihre Fehler ausbessern und sie somit nicht demotivieren, in dem ich sage „Du hast einen Fehler gemacht!“ Als Pädagogin würde ich das Beste immer daraus machen und immer einen richtigen Redestil verwenden. Da war sie schockiert, anscheinend hatte sie so etwas gar nicht erwartet.

Also ich würde so mit niemanden sprechen, weder mit meinen Schülern noch mit meinen Freunden oder so. Denn jeder kommt mit einer Ehre und Würde auf die Welt, und ich habe nicht das Recht, sie zu verachten oder so. Ganz egal, wer diese Person ist.

I: Hast du das Seminar dann auch bestanden?

TN1: Bestanden schon, (lacht) aber ich musste mich sehr bemühen.

I: Okay. Im Laufe des Interviews hast du den sprachlichen Aspekt immer wieder erwähnt. Welche Gefühle und Vorstellungen verbindest du mit deiner Muttersprache und mit Deutsch?

TN1: Also, mir fällt die Muttersprache viel viel einfacher als Deutsch. Wie gesagt, ich habe mit 13 begonnen, Deutsch zu lernen. Und nach einem bestimmten Alter wird es tatsächlich schwieriger, eine Fremdsprache zu lernen, das Gehirn nimmt es nicht so leicht auf. Deswegen

musste ich mich im Vergleich zu den anderen Schülern immer mehr bemühen und lernen. Aber trotz dessen können da viele Lücken sein. Sei es der Akzent, oder der Sprechstil... man hat einfach diese Lücken. Auch wenn ich manchmal versuche, es zu verbessern, aber nach einem
175 gewissen Alter hat man da nicht mehr den Willen dazu. Man lässt es so sein. Aber wie gesagt, ich spreche Türkisch sehr gerne. Aber nicht nur deswegen, weil es meine Muttersprache ist, sondern ich liebe die türkische Sprache. Wenn ich zum Beispiel Deutsch mit Englisch vergleiche, dann finde ich Englisch auch viel einfacher, was Grammatik und Satzbau und so angeht, aber beim Deutschen weiß ich manchmal noch immer nicht, wie ich den Satz bauen
180 soll. (lacht) Aber ja, Englisch finde ich einfacher als Deutsch.

I: Du hast es zwar erwähnt, aber hattest du Probleme, dem Unterricht aufgrund von Sprache zu folgen?

TN1: Eigentlich nicht. Eben nur im ersten Jahr, da waren weitere drei Schüler, die neu zugewandert waren nach Österreich. Wir durften zwar alle Schulfächer besuchen, aber haben
185 nichts verstanden. Null. (lacht) Nur im Deutschunterricht, da haben wir einen Deutschförderkurs besucht. Ansonsten waren wir alle gemeinsam in der Regelklasse. Also logischerweise konnte man dem Unterricht nicht folgen, nur in Mathematik und Englisch konnte ich verstehen, weil da wurde nicht viel Deutsch gesprochen. Die haben wir irgendwie hingekriegt, aber in Deutsch... da war ich immer sehr traurig. Also stell dir vor, ich war sehr
190 erfolgreich in der Hauptschule in der Türkei, und hier auf einmal läuft es nicht mehr so toll, man kann sich nicht verständigen und so. Aber in der nächsten Klasse ging es dann wieder gut.

I: Und hast du eine außerschulische Förderung bekommen?

TN1: Also eine außerschulische Förderung hatte ich nicht. Also meine jüngeren Geschwister, die gingen damals in die Volksschule. Ich nahm ihre Schulbücher und versuchte, meine
195 Deutschkenntnisse damit zu erweitern, also von klein auf beginnen... (lacht) Also mit einfachen Büchern...ich schaute mir die Bedeutungen von den deutschen Wörtern an, auf Türkisch, und schrieb sie in mein Vokabelheft auf, jedes Wort, das mir aufgefallen war. Aber ansonsten habe ich keinen Kurs oder so besucht.

I: Und deine Geschwister sind in Österreich geboren? Wie sind deren Deutschkenntnisse?

200 TN1: Ja, sie sind hier geboren. Gut ja, weil sie hier auch zwei Jahre lang den Kindergarten besucht haben. Sie bekommen jetzt auch Hilfe von mir.

I: Da haben sie Glück. Möchtest du abschließend noch Punkte ergänzen oder etwas sagen, wonach ich nicht gefragt habe?

TN1: Ja, also ich finde, wenn die Lehrer hier ihre Vorurteile gegenüber von Migrantenkindern abbauen würden, so sanft mit ihnen umgehen würden... so würden sie einfach deren Hände
205 halten und ihnen helfen... so haben alle einen Nutzen daraus...vor allem für die kommende Generation. Sie könnten sensibler sein, weil die Zahl an sensiblen Lehrkräften ist wirklich sehr gering. Also ja, die Zahl an Lehrkräften mag viel sein, aber wie viele davon sind wirklich sensibel? Kann man echt nicht sagen...Wenn sie so gewesen wären, wären wir alle an viel
210 besseren Positionen.

I: Also du meinst, wenn Lehrkräfte gewusst oder verstanden hätten, was Kinder mit Migrationshintergrund so alles durchmachen, dann...

TN1: In dem Buch von Melisa Erkurt habe ich das oftmals gelesen. Sie geht immer darauf ein... wenn Kindern mit Migrationshintergrund wirklich geholfen wäre... sie haben ein sehr
215 großes Potenzial im Vergleich... sie müssen nämlich immer sehr sehr viel machen im Vergleich

zu den anderen Schülern. Wenn man ihnen wirklich geholfen hätte, wären sie an einem besseren Standpunkt heute...wegen Deutsch, Rassismus und so. Sie können keine Fortschritte machen, weil niemand ihre Hände hält. Sie bleiben mitten auf dem Weg, da können sie nichts erreichen... Ja, die Vorurteile ihnen gegenüber müssen abgebaut werden. Ich hatte wirklich nie
220 Vorbilder, ich musste mir selbst an den Händen immer halten. Ich habe nie eine Unterstützung bekommen. Meine Mitschüler damals hatten private Nachhilfestunden in Mathematik und Englisch und so bekommen, ich habe aber nie eine private Nachhilfe gehabt. Ich habe immer versucht, mich selbst auszubilden und ich denke... ich denke, ich habe es geschafft. Also das hoffe ich zumindest. (lacht)

225 **I: Magst du sonst noch was ergänzen?**

TN1: Nein.

I: Dann danke ich die für deine Teilnahme!

TN1: Gerne.

230

12.2.1.TN2

TN2 ist 32 Jahre alt und arbeitet Teilzeit in einem Architekturbüro. Sie ist zwar in Österreich geboren aber hat die Volksschule zwei Jahre lang in der Türkei besucht. Nach der Mitteschule
5 besuchte sie die HAK und anschließend daran die TU, wo sie aktuell noch Architektur im Bachelor studiert. Auch den Master in Architektur zieht sie in Betracht. Sie ist ein Einzelkind.

I: Wie ist dir in deine Schulkarriere gegangen, wie hast du deine Schulzeit empfunden?

TN2: Meine Schulzeit war anfangs schwierig. Manchmal auch problematisch, aber nach einer
10 bestimmten Zeit war es ziemlich okay und gut. Also das ist schon mal kurzgefasst. Ich kann ins Detail gehen, oder?

I: Sehr gerne.

TN2: Also ich war in der Volksschule Molitorgasse, das war in Wien im 11. Bezirk. Da habe ich von der zweiten Klasse angefangen und als türkisches Mädchen ohne Deutschkenntnisse
15 hatte ich große Schwierigkeiten am Anfang, weil ich den Unterricht nicht mitverfolgen konnte und mich nicht verständigen konnte mit meinen Mitschülern. Und ich habe mich ganz alleine gefühlt sehr oft deswegen. Ich habe Probleme gehabt mit den Hausübungen, weil ich eben nicht verstanden habe, was wir machen sollten. Und meine Klassenkameraden mussten mir immer erklären im Nachhinein was zu tun ist.

I: Das waren deine türkischen Klassenkameraden?

TN2: Genau, weil in der Volksschule waren wir zu sechst. Damit habe ich keine Probleme gehabt, weil irgendwie genug Kinder da waren, mir das zu übersetzen, aber trotzdem habe ich mich ganz alleine gefühlt, weil ich konnte nicht mit den anderen kommunizieren und ich habe mich schon deswegen nicht dazugehörig gefühlt. Und wenn ich Probleme hatte mit Frau
25 Lehrerin, dann musste ich immer jemanden dazu nehmen, wenn sie mir was sagen wollte, weil diejenige oder derjenige musste das immer übersetzen für mich.

I: Deine Mitschüler mussten übersetzen?

TN2: Genau. Und sonst hatte ich Förderunterricht. Das war wieder gut, da hab ich mich gut gefühlt, weil da meine Lehrerin sehr nett war. Also sie hat da spielerisch mir so Wörter
30 beigebracht. Sie hat mich zweimal pro Woche genommen von der Klasse und mit mir einzeln trainiert. Und wenn ich gut geschafft habe ich immer Zucker gekriegt (lacht). Und Hausübungen habe ich auch gekriegt, ja und somit habe ich wirklich meine ersten Wörter auf Deutsch gelernt.

Mit der Zeit natürlich habe ich auch deutschen Sender angeschaut zuhause, so Zeichentricks und so und davon hab ich auch sicher ein bisschen mitbekommen. Und sonst? Was war noch
35 in der Volksschule? (lange Pause) Ah ja, es war auch immer problematisch für meine Eltern. Wenn Sie irgendwas besprechen mussten... ich kann mich erinnern, zum Beispiel, damals wurde meine Jacke gerissen von einem Mitschüler, von einem Jungen und die Frau Lehrerin, ja, die wollte dann mit meiner Mutter darüber sprechen. Sie wurde eingeladen und so und sie hatte dann große Schwierigkeiten, mich zu verteidigen, obwohl ich Recht hatte. Sie war
40 deswegen immer nervös, wenn sie in die Schule kommen musste. Und da hat die Mutter immer eine Freundin mitgenommen, und die hat dann immer so quasi als stellvertretende Mutter für mich alles dort übersetzt, also für meine Mutter vor allem. Also, so war es in der Volksschule.

45 Aber ich habe es geschafft, also zweite, dritte, vierte Klasse und gegen Ende, wo ich dann halt die nächste Schule ausgesucht habe. Wir wollten aussuchen, ob wir in Mittelschule, Hauptschule oder Gymnasium gehen sollen. Und meine Frau Lehrerin hat gemeint damals zu meinen Eltern, dass ich nicht in der Lage bin, Gymnasium zu besuchen, weil Gymnasium sehr schwer ist, weil ich ja nicht so gut Deutsch kann. Es ist sehr schwierig, ich würde es nicht schaffen, ich würde große Probleme haben.

50 Ja, und damals war das so. Also meine Eltern wollten nicht, dass ich Hauptschule besuche. Dann haben wir halt einen Mittelweg gefunden, dann haben sie mich in die Mittelschule angemeldet. Und dann habe ich dort angefangen. Das habe ich auch gut hingekriegt. Aber da habe ich immer noch Probleme gehabt, und zwar langsam waren das nicht mehr Deutschprobleme. Nicht mehr so wie früher, ich konnte mich dann langsam verständigen,
55 mitreden und so, aber ich war so in mich eingeschlossen, also in mich zurückgekehrt. Schüchtern und so. Ich konnte mich nie verteidigen, wenn ich gemobbt wurde. Also ich habe mich da weiterhin ganz allein gefühlt. Ich war nie extrovertiert. Und da waren wir nur zu dritt, also drei türkische Mädchen in der Klasse und der Rest war immer halt Deutsch, Serbisch und unterschiedlich und da war das so, dass manche Teenager eh fast alle gemobbt haben, aber mich
60 auch. Ich habe immer so Angst gehabt, dass ich wieder gemobbt werde und so. Ich kann mich erinnern damals in der Früh wenn ich aufgestanden bin, habe ich immer diese Gedanken gehabt „Ah Gott, ich hoffe, heute werde ich nicht gemobbt und heute läuft alles glatt.“ Genau in diesem Alter sind die Teenager, in der Phase, dass sie die anderen sehr mobben und sehr nervig sind und so. Wenn denen etwas auffällt, machen sie sich gleich lustig und so und das ist immer
65 peinlich in dem Alter. Da gab es halt bestimmte Mädels in der Klasse, die habe ich gehasst deswegen, weil sie waren so. Sie waren so die Klassenstars ... (*unverständlich*). Ich war deswegen eher so die Einzelgängerin wieder, aber ich konnte meine Hausübungen selber erledigen. Ich hatte schon genug gelernt, also die deutsche Sprache, dass ich halt selbständig war und die Klassen habe ich auch noch gut geschafft, alle 4 Klassen ohne Probleme. Ich war
70 auch sehr fleißig zu der Zeit.

Aber trotzdem ging das Problem mit meinen Eltern weiter, weil wenn Elternsprechtage waren oder so, Mitteilungshefte, wo man so Sachen geschrieben hat oder so Zettel, die man gekriegt hat von den Lehrern für die Eltern zum Unterschreiben. Ich habe immer Probleme gehabt zuhause, meine Mama war so genervt von diesen Sachen. Sie war so genervt, weil sie eigentlich
75 sich selber nicht helfen konnte und sie wollte gar nicht, dass ich solche Sachen nach Hause bringe oder dass ich ihr sage „Du Mama, du musst morgen in die Schule!“ Das war auch für sie ein Albtraum. Jedes Mal, wenn sowas war, habe ich dann die Ängste gehabt „Ach Gott, wie soll ich das jetzt schon wieder meiner Mutter erklären und sie wird wieder auszucken!“ Obwohl das ist nichts Schlimmes. Heutzutage denke ich mir „Das ist lächerlich sowas!“ aber für meine
80 Eltern war das wie eine Prüfung, also sie hatten wirklich so Angstfälle, weil sie die Sprache nicht können, und das war denen wahrscheinlich auch so ein bisschen vielleicht peinlich unter den anderen Eltern. Ja, sie können sich ja nicht ausdrücken dort. Und jedes Mal musste meine Mutter natürlich die Mutter von meiner Freundin mitnehmen und diese Freundin war mit mir in derselben Klasse.

85 **I: Die Freundin war auch türkischsprachig?**

TN2: Sie war auch türkischsprachig, aber die haben sich auch vorhin schon gekannt, also, bevor ich noch in der Schule war. Also meine Eltern haben sich gekannt und so, das war Zufall, dass

wir in derselben Klasse waren. Die Mutter von ihr hat auch alles gleich für mich erledigt, wenn sie für ihr Kind da war.

90 **I: Und woher konnte die Mutter so gut Deutsch?**

TN2: Weil ihre Mutter hatte hier ein bisschen studiert, also ich meine, sie war hier bis zur Mittelschule glaube ich und Anfang Handelsschule oder sowas, und dann hat sie die Schule abgebrochen gehabt, aber sie konnten also die deutsche Sprache. Und jedes Mal habe ich mir gedacht „Ach Gott, sie hat wirklich so Glück!“ Immer wenn ich sie gesehen habe in der Schule
95 und wenn wir halt so eine Mitteilung gekriegt haben für unsere Eltern habe ich gesehen, wie gelassen sie war und wie ruhig sie war und ich habe immer so Angst gehabt. „Oh Gott, wie erzähle ich das jetzt meinen Eltern?“ Dann habe ich mir gedacht „Hätte ich auch solche Eltern, die mir immer beistehen und die mich immer verteidigen können, wenn ich sie brauche.“ Also die immer da sein können in meiner Schulzeit.

100 **I: Glaubst du bzw. hattest du das Gefühl, dass es auch der Mutter unangenehm war, jemand anderen dabei zu haben, der für sie übersetzt?**

TN2: Ich glaube, vielleicht nicht so ganz unangenehm, aber vielleicht war das eher so... sie hat sich sicher schwach gefühlt, weil manche Lehrer schauen so komisch an und sind nicht begeistert, wenn eine Mutti kommt und nicht sprechen kann und die braucht immer
105 Dolmetscherin und jedes Mal muss sie da jemand mitnehmen. Also die sind überhaupt nicht begeistert von solchen Fällen und das spürt man halt als Elternteil und deswegen wollten sie auch nie in die Schule kommen. Sie haben immer gehasst, wenn Elternsprechtag war und so. Ich kann mich erinnern, meine Mutter hat immer darüber geschimpft „Ach, schon wieder Elternsprechtag? Oh Gott, wie oft müssen sich die Eltern immer zusammentreffen?“ (lacht) und
110 lauter solche Sachen. Aber wenn ich das heutzutage mit mir vergleiche... Mir wird das nie so vorkommen und ich meine, ich würde glücklich sein, wenn ich erfahren darf, was mein Kind dort macht und was sie alles mitkriegen in der Schule... ich würde mich gerne informieren im Gegensatz zu meiner Mutter zum Beispiel. Aber ja, das waren wirklich schwierige Zeiten. Jetzt wenn ich nachdenke, ist es eine Kleinigkeit, aber damals war das wirklich eine große Sache für
115 mich und für meine Eltern. Meine Mutter wollte immer, dass mein Vater hingeht. Mein Vater hat immer gesagt „Ja, ich arbeite, du musst hingehen!“ Also sie haben sich immer gegenseitig die Arbeit geschoben (lacht). Also so war es in der Mittelschule.

I: Ist dann wirklich nur die Mutter gekommen oder war der Vater dann auch noch da?

TN2: Die Mutter war immer da, weil eben die Mutter von dieser Freundin immer mit war. Also
120 mein Vater war wirklich sehr selten, vielleicht nur ein paar Mal, aber meistens meine Mutti. Also in der Mittelschule war es so. Danach also ich war sehr fleißig und auch eine gute Schülerin. Danach haben wir uns entschieden, dass ich in die Handelsakademie komme, obwohl ich könnte genauso Handelsschule besuchen, aber ich wollte etwas Schwieriges dieses Mal, weil ich an mich selbst geglaubt hab und meine Eltern haben auch sehr an mich geglaubt.
125 Und ja, und dann war die Zeit mit dieser Mobberei und so schon vorbei, weil da war das schon so, dass ich gut kommunizieren konnte mit meinen Mitschülern und so und außerdem war ich schon langsam, da ich für meine Eltern immer die Sachen erledigen musste als Einzelkind, war ich schon extrovertiert. Also ich konnte schon mehr reden, mich mehr verteidigen. Ich habe mich mehr getraut und so. Also da war das schon anders. Da habe ich mich schon in die Klasse, also Gruppe zugehörig gefühlt. Aber da hatte ich wieder andere Probleme, und zwar also nicht
130 mehr so freundschaftsmäßig, also Freunde habe ich genug gehabt und so, ich war auch nicht

mehr alleine. Und ich habe immer noch türkische Freundinnen gehabt, also enge, aber auch deutsche und andere. Ja, und da habe ich die erste Klasse geschafft, zweite Klasse geschafft, aber ab und zu hatte ich Probleme in Englisch, was ich im Nachhinein dann gut aufgeholt habe mit Kursen und so.

Aber ich kann mich erinnern, in der dritten Klasse war das so, dass ich Probleme mit der deutschen Sprache hatte, weil eigentlich war meine Frau Professorin sehr streng, ziemlich streng mit ihrer Benotung. Und das Komische war, also damals in der dritten Klasse waren wir wirklich sehr viele Türcinnen oder Türken in der Klasse, so keine Ahnung sieben, acht oder neun. Und zufällig wirklich alle türkischen Schüler und Schülerinnen hatten Probleme auf einmal mit ihr und genauso mit den Schularbeiten. Viele haben dann auf einmal so Fetzen gekriegt oder mit gerade noch 4er knapp geschafft, während andere Zweier, Einser oder Dreier gekriegt haben. Bei den Türken war das wirklich so... man hat sich glücklich gefühlt, wenn man 4er gekriegt hat. Also da hab ich wirklich viele Probleme gehabt, das lag wirklich an ihr. Weil ich habe genauso Förderkurse und so genommen extra, damit ich mich verbessere. Ich habe viele Bücher gelesen zu der Zeit, damit ich mich verbessere.

I: Waren die diese Förderkurse innerschulisch oder privat?

TN2: Nein, extra. Ich habe sie bezahlt und so. Ich dachte schon, dass ich mich auch verbessert habe und aber irgendwie hat es sich nicht auf die Note ausgewirkt. Natürlich wurden dann wieder die Eltern eingeladen (lacht) damit sie wissen, dass ich ein 5er kriege im Zeugnis. Aber es war wieder problematisch mit den Eltern, aber damals gab es eine Frau, also eine alte Bekannte in der Nachbarschaft und so, sie war eine österreichische Frau und sie hat die Kinder sehr gern gehabt und hat mit den Kindern immer geübt, ganz viel ihre Hausübungen gemeinsam erledigt und so. Sie hat mir ganz viel geholfen auch in meiner Schulzeit, das habe ich vergessen zu erwähnen. Seit Ende Volksschule also Mittelschule habe ich sie wirklich regelmäßig besucht jede Woche, sowie ein Nachmittagsunterricht und das hat mir auch viel geholfen. Sie hat auch Übungen gemacht mit mir und sie hat immer meine Deutsch-Hausübungen kontrolliert und verbessert. Das hat mir auch geholfen. Ich habe meine Fehler gesehen hier.

Und ja, genau da war das auch so, dass meine Eltern kommen sollten und diesmal hat meine Mutter sie mitgenommen, also die österreichische Frau mitgenommen. Sie ist gerne gekommen mit mir als Ersatzelternteil, man hat das geklärt. Das werde ich nicht vergessen von ihr also das war wirklich so toll. Was meine Eltern nicht machen können, hat sie gemacht für mich.

I: Wie hast du dich dabei gefühlt?

TN2: Ich habe mich stärker gefühlt, weil ich habe endlich ein vertretendes Elternteil gehabt, die mich wirklich verteidigen konnte. Damals hat sie mich auch wirklich verteidigt. Wobei es hat nichts geholfen, weil die Lehrerin so stur war. Und in der dritten Klasse sind dann, ich glaube, sechs von neun durchgefallen.

I: Sechs von neun türkischen Schülern/innen?

TN2: Ja, türkischen. Durchgefallen, also da haben sich alle aufgeregt. Ja, das haben wir sogar erwähnt, dass sie das so ein bisschen absichtlich macht, das kann ja nicht sein, so zufällig sind das wirklich alle Türken und die die anderen die es geschafft haben, sind mit „4 minus, mit 4 minus minus minus minus haben sie es geschafft!“ hat sie gesagt (lacht). Also, das war wirklich eindeutig gegen türkische Mitschüler/innen. Ja also, das hat mir sehr weh getan. Ich kann mich erinnern, an dem Tag habe ich geweint. Ich bin nach Hause gegangen und ich musste meinen

175 Eltern sagen, dass ich durchgeflogen bin. Das war wirklich wie ein Weltuntergang für mich. Ich werde den Tag nie vergessen. Auf dem Weg habe ich geweint.

I: Nur wegen Deutsch?

TN2: Nur wegen Deutsch bin ich durchgefallen. Obwohl es gibt ja die Aufstiegsklausele oder sowas, das heißt, die Lehrer/innen machen sich das aus, ob der Schüler oder die Schülerin
180 durchdarf oder nicht. Und das geht, wenn man einen Fünfer hat, können sie jemanden durchlassen und sie wollte das nicht. Also es ist nicht gegangen deswegen. Und das war so schade, also ich habe mir wirklich viel Mühe gegeben naja, auf jeden Fall. Danach wieder in der dritten Klasse hatte ich auf einmal dann eine andere Lehrerin in Deutsch. Und auf einmal war ich vom 5er auf 3er gestiegen. Das heißt, ich habe mich auf einmal von 5 auf 3 verbessert.
185 Meine Schularbeiten waren alle dann 2-3, also notenmäßig. Ich meine, dann merkt man schon gleich den Unterschied und diese Professorin war so lieb und nett, und für sie waren alle Schüler gleichwertig, also das hat man eh bei ihr gesehen, dass sie nicht so war [wie die andere Deutschlehrerin; Anmerkung durch die Verfasserin]. Und meine Hausübungen, die ich abgegeben habe und so, ich habe immer nachgefragt „Wie fanden sie meine Hausübung?“ und
190 sie hat immer gesagt, „Ja toll, du hast gut erzählt und so, inhaltlich auch okay!“ Und auf einmal hatte ich Freude an der Schule (lacht).

I: Und wie sah die Lage aus bei den anderen türkischen Schülern/innen, die durchgeflogen sind?

TN2: Na bei denen war es auch so. Es hat sich wirklich bei allen die Notenlage gleich um einen
195 Grad oder 2 Grad verbessert. Also da merkt man den Unterschied. Ja, und dann habe ich die vierte und fünfte Klasse gemacht und maturiert. Sogar bei der Matura habe ich keine Probleme gehabt mit Deutsch, also da hab ich auch in Deutsch maturiert, schriftlich. Ich kann mich jetzt nicht erinnern was ich hatte, aber ich glaube ein 3er war es. Auf jeden Fall also kein Fetzen mehr, nie wieder. Ich, ich glaube immer noch, das lag eindeutig an ihr. Sie wollte einfach nicht,
200 dass viele von uns durchgehen, also aufsteigen.

Ja, und dann habe ich mit der Uni angefangen, eben mit Architektur. Und da ist es so, dass man halt, ja, man muss natürlich die deutsche Sprache können, weil es gibt viele Präsentationen und so, aber ich habe keine Probleme mehr gehabt. Außerdem hatte ich schon Selbstbewusstsein, dass ich auch die Präsentationen dort, die man eigentlich also sehr oft hat in Architektur, ohne
205 Probleme einfach hinter mich gebracht habe. Also schriftlich hatte ich auch keine Probleme mehr. Ich bin jetzt nicht perfekt, aber auf jeden Fall bin ich gut vorangekommen. Also schlecht angefangen eigentlich und ohne Deutschkenntnisse. Damals habe ich bei Null ich angefangen. Und jetzt geht es noch weiter mit Master hoffentlich.

I: Wenn wir schon beim Thema Sprache sind; mit welchen Gefühlen und Vorstellungen verbindest du die deutsche Sprache und deine Muttersprache? Wann benutzt du zum Beispiel Türkisch und wann eher Deutsch?

TN2: Es ist eigentlich sehr unterschiedlich... (unverständlich) ... dass ich Deutsch spreche und manchmal auf Türkisch. Nein, es ist sehr unterschiedlich, wenn mir in der türkischen Sprache etwas nicht einfällt, rede ich Deutsch und umgekehrt genauso. Aber was ich so gefühlsmäßig
215 verbinde. Ich würde jetzt schon sagen, dass Deutsch auch meine Muttersprache ist. Oh, aber ich glaube, man kann nie genug lernen in der deutschen Sprache, so ein Gefühl habe ich. Ich habe wirklich das Gefühl, dass Deutsch schon eine schwierige Sprache ist, allein schon wegen den Artikeln. Was wir als Türken gar nicht kennen, also in der türkischen Sprache.

I: Weil wir das gar nicht haben.

220 TN2: Ja, wir haben das ja gar nicht und ich glaube auch bisschen, dass die anderen Kinder von zum Beispiel Jugoslawien, Frankreich, Spanien und Italien oder so...sie haben ja alle diese Artikel. Ich glaube, sie tun sich deswegen viel einfacher beim Lernen als bei Türken. Das kann vielleicht auch ein Grund sein, wieso unsere Kinder, also türkische Kinder, sich viel schwieriger tun mit dieser Sprache.

225 **I: Und weil die Sprachen nicht verwandt sind.**

TN2: Ja, es ist überhaupt nicht verwandt, es ist ganz unterschiedlich. Man muss wirklich lernen, unterschiedlich zu denken, also in der deutschen Sprache, im Gegensatz zu Franzosen oder Italiener, die mit *Le's* und *La's* und sie haben ja auch in etwa den gleichen Satzaufbau. Der ist ja auch ganz anders bei uns. Und auf jeden Fall ja, ich glaube auch, dass bei den vielen türkischen Kindern die Eltern die deutsche Sprache nicht viel beherrschen und das eben an die Kinder auch nicht wirklich weitergeben können. Im Gegensatz zu anderen Migrantenkindern, wo die Eltern ein bisschen können. Bei den jugoslawischen Kindern zum Beispiel ist es meistens so, dass die Eltern doch bisschen mehr können als unsere. Vielleicht ist deswegen, wieso sie sich leichter tun beim Lernen als unsere. Also es ist auch, glaube ich, so kulturell auch anders. Es kann sein, dass sich deren Eltern mit anderen kulturell unterschiedlichen Leuten mehr zusammentun, dass sie deswegen vielleicht mehr Deutsch sprechen als vielleicht unsere.

I: Weil die Türken unter Türken immer bleiben?

TN2: Genau, weil sie untereinander eher bleiben und auch eben allein schon der Fernseher ist ja... bei den Türken eher die türkischen Sender angeschaut werden und die deutschen Sender sehr selten im Gegensatz zu den anderen Kindern. Wobei natürlich haben sie auch ihre eigenen Sender... Vielleicht haben sie mehr gemeinsam. Auf jeden Fall, wenn man gefördert wird, kann man die Sprache lernen, also das auf jeden Fall.

I: Und was glaubst du, wie sähe so eine richtige oder effektive Fördermaßnahme für dich aus? Du hattest in der Volksschule einen Förderkurs. Hättest du dir mehr gewünscht?

245 TN2: Ja, das war sehr gut, das ist wirklich gut, dass man so einzeln genommen und einzeln trainiert wird. Ich glaube, ich kann mich erinnern, manchmal hat sie auch eine andere mitgenommen. Zu zweit... hat sie manchmal mitgenommen und das war auch okay. Auf jeden Fall Förderunterricht. Also das bringt schon sehr viel aber. Was man da noch machen kann? Auf jeden Fall extra Unterricht. Und okay, ich hätte mir gewünscht, ja, dass bei mir in meinem Umfeld auch Deutsch gesprochen wird zu Hause. Oder ja deutscher Fernseher zum Beispiel oder dass ich halt so Bücher kriege, deutsche Bücher zum Lesen, um die Sprache zu lernen. Das hat mir alles gefehlt natürlich. Weil meine Eltern kannten das ja alles selber nicht und bei uns gab es ja nicht wirklich irgendwas Deutsches zuhause außer unsere Nachbarn (lacht), die wir ab und zu gesehen haben. Also ich glaub, man sollte beide Sprachen haben zuhause, Türkisch genauso als Muttersprache und Deutsch auch nebenbei natürlich. Dass man beides auch lernt, das hat uns, glaube ich, gefehlt damals. Aber die jetzigen Kinder, also die nächste Generation, die lernen ja beides und ich weiß jetzt nicht genau, wie das auch schon in den Schulen jetzt aussieht. Aber auf jeden Fall haben Sie mehr Vorteile als wir damals.

I: Weil ihre Eltern mittlerweile auch Deutsch sprechen können.

260 TN2: Genau die Eltern sind immer da, wenn sie was brauchen und kennen sich überall aus. Sie können recherchieren, sie können da und dort anrufen. Bei mir war das ja auch so, weil ich auch Einzelkind bin...Seit ich so 13-14 Jahre alt war, wo ich schon bisschen Deutsch sprechen

konnte, musste ich gleich für meine Eltern dolmetschen, sie haben mich überall mitgenommen, zu den Ärzten, zum Finanzamt, zum AMS...Keine Ahnung, überall haben Sie mich mitgenommen, damit ich halt für sie dann übersetze, obwohl ich selber noch nicht so perfekt war damals und ich war aber so schüchtern und da hatte ich wirklich Probleme. Ich kann mich sehr gut erinnern, dass ich oft gestritten habe, weil ich das nicht wollte. Das war für mich so viel. Meine Gleichaltrigen haben sich draußen getroffen auf Kaffee (lacht) und ich war immer da und dort, also bei den Behörden und so. Aber auf der anderen Seite denke ich mir, es hat mir viel geholfen für meine Persönlichkeit, weil jetzt, habe ich keine Hemmnisse mehr, also ich traue mich mehr und so, ich kann mich sehr leicht einbringen irgendwo und ich passe mich sehr leicht an. Also jetzt kann ich auf jeden Fall viel mehr als früher, also es gibt viel Unterschied, mein Charakter hat sich sehr viel geändert dadurch.

I: Aber damals waren diese Ereignisse traumatisch für dich, weil du überfordert warst?

TN2: Ja, das war so traumatisch, das war so nervig und so. Aber jetzt wenn ich darüber denke, das war eh gut für mich, weil dadurch habe ich wirklich viel gelernt. Jetzt wenn ich mich mit anderen vergleiche, aus meinem Umfeld mit anderen Türken, ist es so, dass ich mich sogar mehr traue als manche andere, sogar im Gegensatz zu meinem Mann (lacht). Also er ist hier geboren, hier aufgewachsen und er hat noch zwei Geschwister. Er ist der Jüngste und musste sich nie um diese Sachen kümmern. Bei denen hat es immer die Schwester gemacht oder der Bruder, also man merkt wirklich den Unterschied. Wenn mein oder sein Vater zum Beispiel zum Arzt muss, dann haben sie es am liebsten, dass ich komme anstatt er. Weil sie denken, ich kann mehr fragen und ich kann für sie besser dort übersetzen. Ja, und sie haben das Gefühl, ich gehe in die Details besser ein als er. Er ist zu oberflächlich und das gefällt ihnen dann nicht mehr. Weil nachher haben sie dann immer Fragezeichen im Kopf und bei mir ist es immer so, dass mir gleich einfällt „Ach, da muss man das fragen, jetzt sollte man das auch fragen“, weil ich ja diese Erfahrung habe schon seit Jahren. Also es hat mir auf jeden Fall was gebracht, meiner Persönlichkeit.

I: Okay, möchtest du abschließend noch irgendwelche Punkte ergänzen oder was sagen, was dir sonst noch einfällt zum Thema?

TN2: Ich habe das Gefühl, dass mit Migrantenkindern und so, das wird später gar nicht mehr geben. Das ist noch heute so, aber in den nächsten Generationen wird das gar nicht mehr geben. Ich glaub, auch unsere Kinder werden genauso gut Deutsch sprechen können. Dann wird es auch die Probleme vielleicht weniger geben. Außer die Lehrerinnen sind rassistisch, das kann man nicht ändern natürlich. Also das kann man nicht ändern. Da sollten glaube ich, die Lehrerinnen eigentlich Unterricht kriegen (lacht). Ich glaub, sie sollten ja Förderunterricht kriegen, also im pädagogischen Sinne. Fortbildungen, Seminare und so.

Was mir noch einfällt...Also ich würde, wenn ich ein Kind hätte, würde ich auf jeden Fall mit meinem Kind sowohl Türkisch als auf Deutsch reden. Ich würde auch türkische Bücher zuhause haben. Genauso deutsche Bücher, damit es sich in beides gut ausdrücken kann. Oh genauso auch von den Sendungen her, also vom Fernseher her, beides. Ja, in meinem Umfeld, die Familie ist ja natürlich türkisch, aber ich habe auch österreichische Nachbarn oder Kollegen und so, mit denen man sich auch privat trifft. Somit würde mein Kind auch beides sehen, also beides lernen und so nicht benachteiligt werden, so wie ich damals und so. Und ich würde es überall unterstützen, in der Schule auf jeden Fall. Ah mir ist jetzt noch was eingefallen. Bei den Hausübungen damals war das so, meine Eltern, konnten mir überhaupt nicht helfen. Also...

wenn es Mathematik war, ging es noch, weil mein Vater war gut in Mathematik und da muss man ja nicht wirklich viel Deutsch können. Aber in den anderen Sachen also da waren wir wirklich immer, immer so hilflos. Ja, ich habe mich sehr hilflos gefühlt, also wortwörtlich. Mir
310 musste immer jemand helfen, weil meine Eltern mich nicht unterstützen konnten bei meinen Hausübungen und das war bei den anderen eben nicht so. Ich habe immer gehört von den anderen, dass der Papa ihre Hausübungen gemacht hat, was auch nicht richtig ist (lacht), oder die Mutter geholfen hat vor dem Schlafengehen. Und bei mir war es nie so. Entweder habe ich es gemacht oder es war ein Minus. Also man lernt eigentlich mehr Disziplin zu haben und mehr
315 strenger zu werden. Weil, man ist auf sich gestellt, das heißt, es gibt keinen Unterstützer, man muss wirklich alles selber können. Das ist... man lernt sehr früh auf eigenen Beinen zu stehen, also in der Schule jetzt. Vielleicht hat das auch was gebracht fürs Leben. Vielleicht habe ich gelernt, selbstständig zu sein. Weil im Gegensatz zu meiner Freundin, die war wirklich sehr abhängig von ihrer Mutter, also die, wo ich gesagt habe, wo die Mutter halt Deutsch kann, wo
320 sie halt übersetzt hat. Die war wirklich sehr abhängig, das hat man auch gemerkt, wo sie sich beworben hat da und dort. Da hat die Mutter immer überall noch geholfen bei ihr. Man musste da anrufen, hat die Mutter das immer erledigt, immer noch. Sie hat sich nicht so getraut, oder sie konnte das nicht. Also ihre Persönlichkeit hat sich nicht so entwickelt wie im Gegensatz zu mir.

325 **I: Und was macht deine Freundin jetzt beruflich? Weißt du das noch?**

TN2: Sie arbeitet in einer Bank als Angestellte, aber die Mutter hat sie dort hingekriegt sozusagen, den Kontakt und so. Sie hat die Handelsschule noch geschafft, aber sie wollte maturieren. Sie hat es aber nicht geschafft. Also die Mutter hat so viel geholfen, wirklich mit Nachhilfelehrern und so, sie hat... keine Ahnung... sehr viel recherchiert, wo sie reinkommen
330 kann, also schulisch. Also sie hat sich wirklich sehr viel Mühe gegeben im Gegensatz zu meinen, die keine Ahnung hatten und trotzdem hat sie es nicht weitergebracht. Sie wollte auch Architektur studieren. Sie hat sich sogar angemeldet an der TU Architektur, aber sie musste noch paar Prüfungen für die Matura machen, weil sie hat das von außen erledigt, also da gibt es ja, Doktor Roland und so, Privatschule. Und sie hat sich zwar angemeldet, aber auch auf der
335 Uni hat sie gemeint „Das ist mir zu schwer!“. Also sie hat sich so ein bisschen... ein paar Vorlesungen angeschaut und dann war es schon zu schwer für sie und sie hat gleich aufgehört. Also Ehrgeiz hatte sie gar nicht, weil die Mutter hat ja alles gemacht bei ihr, im Gegensatz zu mir.

Also es war schon sehr schwer für mich damals, aber wenn ich heute schaue, denke ich mir, es
340 hat doch was gebracht, so paar Vorteile hat schon gehabt, die ich mir jetzt beibehalte. (lange Pause).

Es wäre vielleicht nicht... ja gut gewesen, wenn ich die dritte Klasse geschafft hätte. Jetzt habe ich ein Jahr verloren, doch natürlich aber... Ja, dafür habe ich andere Vorteile, sicher. Dadurch habe ich nämlich zum Beispiel Deutschförderkurse besucht und viele deutsche Bücher gekauft
345 und das hätte ich alles sicher nicht gemacht, wenn ich die Klasse geschafft hätte. Ja also ich habe auf jeden Fall geschafft, dass ich mich weiterentwickle. Ja, manchmal bringt was Schlechtes etwas Gutes. (lacht) So war es bei mir. Was ich noch alles im Master erlebe, das werden wir noch sehen. Bin mal gespannt. (lacht)

I: Hoffentlich alles Positive!

350 TN2: Ja hoffe. (lacht)

I: Dann danke ich dir für die Teilnahme!

TN2: Ja gerne.

12.2.2.TN3

TN3 ist 26 Jahre alt. Nach der Volksschule hat sie die Mittelschule und danach das AHS besucht. In der zweiten Oberstufenklasse ist sie jedoch dreimal sitzengeblieben, worauf sie die Schule ohne jeglichen Abschluss verlassen hat. Sie ist angelernte Kunden- und Personalbetreuerin und hat drei Geschwister.

I: Wie ist dir in deiner Schulkarriere gegangen? Wie hast du deine Schulzeit empfunden?

TN3: Ich kann mit der Volksschulzeit beginnen. Die größten Sprachprobleme hatte ich in der Volksschulzeit, weil bei uns früher... wir waren nicht im Kindergarten, wir haben Kindergarten überhaupt nicht besucht, weil die Mama hat nicht gearbeitet, die war Hausfrau. Deshalb, weil sie nicht berufstätig war, haben wir auch den Kindergarten überhaupt nicht besucht. Deshalb haben wir Deutsch erst in der Volksschule gelernt und da fangen eigentlich die Probleme schon an. Wir waren auf uns selbst gestellt, weil die Mama spricht nicht Deutsch und Papa spricht ganz wenig Deutsch.

Zum Beispiel hatte ich mal so ein Ereignis mit Malen, überhaupt mit Malen... Wir mussten Tiere zeichnen. Der Lehrer hat uns einfach Fotos mal ausgeteilt und ich habe eine Heuschrecke bekommen, ja, mit vollen Details usw. und ich habe mir die Heuschrecke so vorgelegt und ich habe das 1 zu 1 gezeichnet. Bin dann damit zum zu meinem Lehrer hingegangen und gesagt ja, ich bin schon fertig und dann hat er gesagt „Nicht abpausen, das musst du selber zeichnen!“ und ich konnte mich nicht ausdrücken und sagen „Nein, ich hab das selber gezeichnet, ich hab’s nicht abgepaust!“ Das konnte ich ihm einfach nicht erklären. Ja, und das ist dann immer so geblieben, weil der Lehrer, eigentlich sollte er wissen, welches Kind welche Stärken hat und welche Schwächen hat. Aber bei uns war das nicht der Fall und weil ich es nicht erklären konnte, ist es einfach so geblieben, dass ich abgepaust habe. Und ein anderes Mal, ein Junge hat mich geschlagen, ja, und ich bin dann wieder zum Lehrer gegangen. Ich habe gesagt „Hey, sie hat mich gehaut!“ und dann hat er mich einfach verbessert: „Er hat mich geschlagen!“ und ist dann einfach gegangen.

Ja, das ist es eigentlich. Das sind einfach Kleinigkeiten, die einfach hängengeblieben sind, weil ich mich nicht ausdrücken konnte. Ich habe mich dann einfach irgendwie zurückgezogen, ich war dann noch stiller, weil wenn ich spreche, spreche ich falsch, nicht richtig, ja... das ist dann einfach so mal als eine Geschichte hängen geblieben bei mir.

In der Mittelschulzeit, da hatte ich schon ein Kopftuch an. Und da hatte ich Probleme beim Turnen, weil die Turnlehrerin... die war ein bisschen rassistisch, wenn ich das sagen darf. Und die hat mir nicht erlaubt, mit Kopftuch zu turnen. Ok, wenn wir in der Halle waren, war es kein Problem, da habe ich mein Kopftuch ausgezogen, weil wir da unten Mädchen waren. Aber draußen, zum Beispiel, wenn wir im Augarten geturnt haben, da waren ja auch fremde Personen, Männer und da wollte ich einfach mein Kopftuch nicht ausziehen, weil die meine Freundinnen in anderen Schulen haben ja auch nicht ausgezogen. Das war kein Problem, aber bei mir war das ein Problem und ich durfte nicht mitturnen. Da wurden dann meine Eltern immer eingeladen. Die Mama spricht nicht Deutsch, die Schwester kommt dann mit und die müssen die Lehrer andauernd anflehen, dass ich dann keine 5 im Turnen bekomme, weil ich nicht turnen darf, eigentlich.

Und ja, das war mal so einfach blöd. Die Mama musste einfach die Lehrerin anflehen und wahrscheinlich hat ihr [der Lehrerin; Anmerkung durch die Verfasserin] das auch gefallen, ich weiß es nicht. Und dann war es doch ein Dreier im Jahreszeugnis.

I: Aber das ganze Jahr hindurch hast du nicht mitturnen dürfen?

TN3: Ab und zu durfte ich, wenn ich in der Halle war, aber draußen war das größte Problem eigentlich. Da durfte ich meistens nicht mitturnen, weil die Lehrerin das einfach nicht
50 zugelassen hat. Weil sie hat das nicht als Turnsachen gesehen, dass musste ich ausziehen, weil ich Nadeln habe, weil ich mich verletzen kann und so weiter und sofort. Aber in den anderen Schulen... meine Freunde durften einfach, wie gesagt, mitturnen, aber ich durfte einfach nicht. Ja, wenn wir was noch einfällt, kann ich eigentlich noch erklären, aber wenn du mit den Fragen weitermachst, würdest du mir dann helfen.

55 **I: Ja, du hast erwähnt, dass deine Mutter kein Deutsch gesprochen hat und dir nicht helfen konnte. Wie bist du dann mit den Hausaufgaben umgegangen? Hast du sie machen können oder hast du dem Unterricht folgen können?**

TN3: Wie gesagt, ich war auf mich selbst gestellt. Am Anfang in der Volksschule hatte ich das größte Problem. Da gab es, damals hatten wir Daf-Daz oder so ähm.... Unterricht. Das war,
60 das war ein Unterricht für Kinder, die Sprachprobleme hatten. Die anderen durften eigentlich nach Hause gehen, oder wir hatten freie Stunde und wir mussten dann extra sitzen mit dem Lehrer und haben Deutsch gelernt.

I: Wer ist das wir?

TN3: Das waren ich und auch die anderen, die mit mir gleich waren eigentlich, die hier geboren
65 sind, aber die Eltern sprachen kaum Deutsch und wir hatten einfach alle Sprachprobleme, weil wir, wie gesagt, das nicht im Kindergarten gelernt haben, weil wir nicht im Kindergarten waren.

I: Und auch nicht zuhause?

TN3: Auch nicht zuhause. Zuhause wird nur Türkisch gesprochen bei uns. Aber später, wo wir dann mit der Volksschule zu Ende waren und der Volksschullehrer hat immer gesagt: „Ja, die
70 TN3 wird das Gymnasium überhaupt nicht schaffen!“ Ich habe eigentlich im Gymnasium keine Probleme [gehabt]. In meiner Schulzeit hatte ich einen einzigen Dreier und sonst alles nur Einser und Zweier.

I: In welchem Fach war der Dreier?

TN3: Kann ich mich leider nicht mehr erinnern. Ich glaube, ich weiß es nicht, aber ich glaube
75 in Englisch war das, weil Englisch war bei mir immer das größte Problem. Und ja. Ach ja, und später, meine Erstsprache ist ja Türkisch, ich hab dann Deutsch eigentlich dazu gelernt, aber dann hat sich so ein Problem entwickelt, dass mein Türkisch schlechter war und ich besser Deutsch gesprochen habe und Türkisch konnte ich nur als Mix-Sprache aus Türkisch und Deutsch sprechen. Ich war dann im Gymnasium. In der Mittelschule und Gymnasium habe ich
80 dann extra Türkisch-Unterricht gehabt, damit ich dann Türkisch einfach besser sprechen kann. Also es war dann irgendwie so, dass Erstsprache Deutsch und Türkisch bei mir war. Naja, Sprachprobleme bleiben nicht immer hängen, sie verbessern sich eben mit der Zeit.

I: Und welche Gefühle verbindest du mit dem Türkischen und dem Deutschen?

TN3: Wenn du mich fragst, in welcher Sprache ich meine Träume sehe, ist es Türkisch glaube
85 ich (lacht) oder auf welche Sprache ich meine Tagebücher halte, ist es auf Türkisch.

I: Und wieso ist das auf Türkisch?

TN3: Ich weiß nicht, innerlich, wenn man einen inneren Monolog führt, ist es bei mir immer Türkisch **oder** es ist Türkisch und Deutsch gemischt meistens.

I: Aber nie Deutsch alleine?

90 TN3: Nein, nie Deutsch alleine und nie Türkisch alleine. Es ist eine Mix-Sprache bei uns. So ist es eben, ich weiß es nicht.

I: Und so sprichst du auch im Alltag, dass du die beiden Sprachen...

TN3: Genau, also Deutsch kann ich ganz allein und pur sprechen, das ist kein Problem. Aber bei Türkisch ist schon ein Problem, da muss ich immer deutsche Wörter miteinziehen.

95 **I: Und wie ist die Unterhaltung mit deinen Eltern?**

TN3: Die sprechen mittlerweile auch besser Deutsch (lacht). Deshalb ist das kein Problem, wenn sie uns etwas auf Türkisch sagen und ich antworte auf Deutsch, die verstehen das

vollkommen. Also die Mama hat auch mittlerweile Deutschkurse gemacht. Der Papa arbeitet eh seit 20 Jahren in einer österreichischen Firma. Also wir verstehen uns irgendwie, ja, es geht.

I: Dann habe ich noch die Frage mit den Problemen an den Übergangsstellen. Hast du die Schulen besucht, die du besuchen wolltest, oder gab es da noch Probleme? Du hast es zwar schon etwas erwähnt.

TN3: Ja, der Lehrer hat zwar gesagt: „Die wird Gymnasium nicht schaffen, die hat große sprachliche Probleme“ usw. Aber nach der Mittelschule, die Mama hat immer gedacht „Gymnasium ist das Beste. Deine Schwester hat Gymnasium gemacht, deine Cousine ist auf dem Gymnasium, die andere Cousine geht ins Gymnasium“. Gymnasium war das Beste für die Mama, weil die konnte nicht recherchieren wegen Sprachprobleme, die hat einfach nicht gewusst, welche Möglichkeiten wir haben, TGM oder HAK. Sie hat das überhaupt nicht gewusst und ich wollte zum Beispiel unbedingt HAK besuchen, weil ich mathematisch sehr begabt bin, genau wie meine ältere Schwester, die auch dann ein sprachliches Gymnasium besucht hat mit Französisch, Latein, genau wie ich dann. Naja, schlussendlich habe ich dann AHS besucht.

Ja, so war es eigentlich aber laut Volksschullehrer konnte ich eigentlich... er hat gemeint ich würde es nicht schaffen und zum Beispiel in der Mittelschule waren immer meistens ausländische Kinder, und da war das größte Problem eigentlich, dass die Kinder ähm nicht die Chance von den Lehrern bekommen haben, eine höhere Schule zu besuchen, sondern die haben die Wege immer gezeigt, welche Lehre ich machen kann, welche Arbeitsgruppe zu mir passt... ich weiß nicht, die wollten wahrscheinlich nicht oder sie haben nicht gewollt, ich weiß es nicht. Die wollten einfach, dass wir eine Lehre machen oder arbeiten, anstatt zu studieren, eine höhere Schule zu besuchen.

Die Möglichkeiten wollten sie uns eigentlich nicht geben, aber trotzdem, ich habe dann weiter gemacht, aber viele andere Kolleginnen, die haben dann einfach eine Lehre besucht. Wie es die Mittelschullehrerin wollte aber ich hab gar nicht auf sie gehört. Ich habe dann einfach weitergemacht und dann... ich arbeite derzeit zum Beispiel in einer Firma, wo ich dann aufsteigen konnte. Da hatte ich doch den AHS-Abschluss nicht aber mit Mühe und Mut von mir eigentlich hab dann einfach geschafft in eine höhere Position zu kommen, wo ich derzeit als Kundenpersonalbetreuerin arbeite und bin eigentlich auch glücklich, weil ich auf die Lehrerin nicht gehört habe.

I: Und weißt du noch von den anderen Kolleginnen, die auf die Lehrer gehört haben und eine Lehre begonnen haben? Weißt du was die jetzt machen oder wo sie gelandet sind?

TN3: Ja, teilweise. Die Jungs, die sind meistens jetzt Maler, Maurer. Die Mädels sind Friseur und Kosmetikerinnen. Vielleicht gibt es einige, die eine Ausbildung in der Bank gemacht haben oder Buchhalter-Ausbildung, aber die anderen, die 80% sind jetzt auf einer Baustelle oder Ähnliches.

I: Und das sind Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund gewesen?

TN3: Alle. Fast alle, ja fast alle.

I: Okay, magst du sonst noch was sagen, was dir spontan einfällt?

TN3: Eigentlich nicht. Das war es glaube ich schon.

I: Dann danke ich dir für die Teilnahme!

TN3: Danke auch.

12.2.3.TN4

TN4 ist 27 Jahre alt und ist in Österreich geboren. Nach der Volksschule hat sie die AHS und dann die TU besucht. Nach einem Jahr wechselte sie zur Uni Wien und studierte hier den Bachelor Bildungswissenschaft. Im Anschluss daran studierte sie den Master in Islamische Religionspädagogik und schloss eine Seelsorgeausbildung ab. Sie ist Mathe-Lernbetreuerin an der VHS sowie eine private Nachhilfelehrerin. In Zukunft möchte sie das Lehramtsstudium absolvieren.

I: Wie ist dir in deine Schulkarriere gegangen? Wie hast du eine Schulzeit allgemein empfunden?

TN4: Okay, sollen wir das vielleicht systematisch angehen und mit der Vorschule beginnen?

I: Ja gerne.

TN4: Am Anfang war ich mal in der Vorschule. Erstens, weil ich den Kindergarten nicht besuchen durfte wegen den Eltern. Mama war Hausfrau und deshalb habe ich auch damals keine Stelle bekommen im Kindergarten und private Kindergärten waren eigentlich kaum vorhanden, die gab es nicht so weit verbreitet. Deshalb war ich zuerst in der Vorschulklasse, aber das auch nur ein paar Monate. Und weil das irgendwie für mich so eine erste Erfahrung war mit dem Schulleben und so war das ziemlich schwierig. Ich konnte gar kein Wort Deutsch, weil bei uns zu Hause nur Türkisch geredet wurde. Auch im Fernseher lief nur Türkisches und gar kein deutsches Wort eigentlich. Deshalb hatte ich ziemlich viele Schwierigkeiten. Ich habe sogar eine schlimme Erinnerung von der Vorschule, nämlich meine Mama war schwanger. Im achten oder neunten Monat glaub ich. Und ich wurde immer von den Kindern ausgeschlossen, weil ich... ich sag mal sie [die Kinder; Anmerkung durch die Verfasserin] gar nicht verstehen konnte und einerseits ein bisschen übergewichtig war und die Mama war dann auch mit dem hochschwangeren Bauch immer da und sie haben mich dann immer, keine Ahnung, nicht bei sich gelassen, nicht mitspielen lassen, weil ich angeblich übergewichtig war und meine Mama sei auch sehr schlecht.

I: Mhm, Mhm.

TN4: Das war wirklich, keine Ahnung, so eine Tragödie damals für mich. Ich habe mich immer so sehr ausgeschlossen gefühlt, aber wie gesagt, das waren dann einige Monate, das ist dann vergangen. Aber in der Volksschule waren die sprachlichen Probleme noch immer da, weil ich hier nur ganz wenig in der Vorschule war. Ich habe kaum ein Wort eigentlich verstanden oder gelernt. Und in der Volksschule, meine Lehrer, die waren eigentlich ganz nett, außerdem war ich in einer Integrationsklasse, die war durchgemischt. Halt mit lernschwachen Schülern bis zu normalen Schülern und zu 80% waren wir eigentlich Schüler mit Migrationshintergrund. In den ersten paar Monaten waren bei mir eigentlich die sprachlichen Probleme eher im Vordergrund und eine Freundin von mir, die war zwar ein Jahr im Kindergarten, aber sie hat auch kaum ein Wort verstanden. Immer wenn die Lehrerin was von uns verlangt hat, Hausaufgabe oder Schulaufgabe, irgendeine Frage gestellt hat, wir haben uns gegenseitig angeschaut und geweint (lacht). Weil das war echt, keine Ahnung, sehr anstrengend für uns. Alle haben irgendwas verstanden und mitgemacht, aber wir waren irgendwie die einzigen, die kaum ein Wort verstanden haben und eigentlich mit der Zeit gelernt haben.

Mein Vorteil war halt, dass ich den Nachmittagsunterricht auch besucht habe. Ich war immer
 45 bis 16:00 beziehungsweise bis 17:00 Uhr in der Nachmittagsbetreuung, wo wir auch die
 Hausaufgaben machen konnten, weil zu Hause auf mich gestellt konnte ich das gar nicht
 machen. Ok, mit Mama habe ich zwar gelesen, obwohl sie das nicht verstanden hat, ist sie
 dabeigestanden und hat immer gesagt „Ja, lese noch einmal, lese noch einmal“. Ich konnte
 zuhause nur lesen, aber Hausaufgaben machen ging da eigentlich nicht. Deshalb war mein
 50 Vorteil, dass ich Nachmittagsbetreuung besucht habe und weil wir auch eine Integrationsklasse
 waren, hatten wir zusätzlich noch zwei Lehrer einmal in der Woche bei uns in der Klasse.
 Nämlich einen Türkischlehrer und einen Serbischlehrer. Wenn der Türkischlehrer da war, habe
ich mich echt gefreut, weil ich konnte endlich über meine Probleme reden, was ich nicht
 verstanden hab, wenn ich meine Hausaufgaben... keine Ahnung, wenn ich Probleme damit
 55 hatte und so, aber wenn der Serbischlehrer da war, da war echt die Katastrophe los.
 Der ist einfach bei mir gestanden, obwohl er mit mir gar nichts zu tun hatte und hat immer
 gesagt „Ja, das ist falsch, das ist falsch, das ist falsch!“ Ich will zu meinen eigenen Lehrern
 hingehen und zeigen, dass es äh, richtig ist, aber der hat mir das wirklich niemals erlaubt, ist
 immer [bei mir; Anmerkung durch die Verfasserin] gestanden.

60 **I: Das heißt, entweder war der Türkischlehrer da oder der andere, aber nicht gleichzeitig?**
 TN4: Wir hatten zwei Klassenvorstände, weil wir eine Integrationsklasse war und halt einmal
 in der Woche waren auch diese Türkisch- und Serbischlehrer immer da. Und wenn der
 Serbischlehrer da war, da wollte ich wirklich nicht in die Schule gehen, weil ich hab mich
 irgendwie schon provoziert gefühlt von ihm, weil er immer gesagt „Ja das ist falsch, das machst
 65 du nicht richtig, das sollte nicht so sein!“. Aber ich will nicht deine Hilfe annehmen. Ich will
 einfach zu meinen eigenen Lehrern.

Und dann in der 2.-3. Klasse ging es eigentlich viel besser. Da bin ich dann auch mit den
 anderen Schülern gut ausgekommen, und wir waren immer sehr hilfreich, freundlich
 zueinander. Wir haben immer geholfen, weil die einen haben wirklich Hilfe gebraucht, während
 70 die anderen etwas schon leistungsfähiger, leistungsstärker waren. Deshalb war diese
 Hilfsbereitschaft, diese Freundschaft in der Volksschule wirklich ein sehr wichtiger Bestandteil
 von unserer Schullaufbahn oder von unserem Unterricht eigentlich. Und dann war ich eigentlich
 in den letzten 2- 3 Jahren ziemlich gut, dass ich wirklich sehr gute Noten hatte, vor allem in
 Mathe da, das war eigentlich meine Stärke. Und Deutsch habe ich dann erst nachentwickeln
 75 können. Erst mit der 2.-3. Klasse ist es mir da besser gegangen. Dank meinen Lehrern, weil sie
 mich auch eigentlich empfohlen haben, dass ich ein Gymnasium besuchen sollte, bin ich dann
 ins Gymnasium gegangen. Erstes Jahr, okay, war ein bisschen schwer, aber ich bin irgendwie
 schon ausgekommen, weil in der Unterstufe, da war ich auch wieder in einer Sportklasse. Diese
 Klasse war auch wieder durchgemischt wie in der Volksschule... in der Volksschule war es ja
 80 eine Integrationsklasse und in der Unterstufe, da waren wir Sportler und auch Schüler mit
 Förderbedarf waren eigentlich dabei, die Probleme mit Deutschkenntnissen hatten und auch
 einen Förderunterricht besuchen mussten und ich war einfach in dieser Klasse dabei. So will
 der Zufall, glaube ich.

In der zweiten Klasse hatte ich die meisten Probleme, weil ich da begonnen habe, ein Kopftuch
 85 zu tragen. Da wurde ich von den Lehrern am Anfang schräg angeschaut, irgendwie auch, keine
 Ahnung, die haben sich angenähert mit Vorurteil, so hatte ich das Gefühl. Sie haben sehr viele
 Fragen gestellt während des Unterrichts, während die anderen in Ruhe gesessen sind, wurde

ich immer zur Stundenwiederholung aufgerufen. Ich musste immer Fragen beantworten, sie haben mich eigentlich sozusagen getestet. Ich war die einzige Türkin in der Klasse und einzige Kopftuchtragende. Und weil das noch dazu in der zweiten Klasse so der Fall war, wurde ich dann auch eigentlich von meinen Mitschülern gemobbt, weil die Hälfte der Klasse, die waren Sportler und gleichzeitig auch Schüler mit österreichischem Hintergrund.

Deshalb wurde ich eigentlich sehr viel gemobbt. Auch in Turnen wurde ich gemobbt oder keine Ahnung, wegen den Deutschkenntnissen. Die haben mich immer verbessert, die wollten mich immer ausschließen wegen meinem Kopftuch wurde ich zum Beispiel als „Kopftuchmafia“ und so beschimpft.

Ich war wirklich wöchentlich oder, keine Ahnung, jede zweite Woche war ich mal beim Direktor, mal beim Klassenvorstand, aber dann langsam hat sich das alles gebessert. Die haben sich an mich angewöhnt und ich habe mich auch an sie, so wie sie sind, angepasst, sagen wir mal. Und dann in der dritten Klasse... das war, glaube ich, in meiner Schullaufbahn, mein erster großer Fehler, dass ich Französisch ausgewählt habe. Da müssten wir immer auswählen zwischen Realgymnasium, ob wir darstellende Geometrie wollen oder mit sprachlichem Schwerpunkt, nämlich Französisch, konnte man da auswählen. Meine Stärke war in Mathematik, aber was habe ich gemacht? Nur weil ich in der Volksschule ein paar Wörter Französisch gelernt habe, weil ich das gemocht habe, habe ich mir gedacht ich nehme Französisch, aber ich wusste ja nicht, dass es so eine große Wirkung auf meine weitere Schullaufbahn haben würde.

Auf jeden Fall Französisch in den nächsten zwei Jahren und dann auch in der Oberstufe hatte ich dann weiterhin Französisch, dann plus Latein noch dazu. Also ich habe eigentlich Deutsch gehabt plus Englisch, Französisch, Latein. Vier Sprachen, wobei Sprache eigentlich meine Schwäche ist.

Und dann hatte ich immer jedes Jahr eigentlich mehr Probleme mit der Sprache, weil das hat sich immer vermehrt und vermehrt. Für mich war das eigentlich zu viel. Wenn es Mathe sein würde, würde ich das mit Links schaffen, aber so viel Sprache, das habe ich wirklich nicht vertragen können. Vor allem in der Oberstufe, okay, ich habe zwar immer gute Noten in der Unterstufe, aber in der Oberstufe habe ich dann auf einmal 4er, 5er in Englisch bekommen, weil wir einen neuen Englischlehrer bekommen haben.

Die war eigentlich eine ganz nette, aber ich weiß nicht warum, wegen meinen Texten habe ich immer 5er bekommen bei ihr. Ein Jahr bin ich mit der Klausur aufgestiegen. Und dann nächstes Jahr musste ich Herbstprüfung machen und ein Jahr hat sie mir nur, weil ich einen 4er geschrieben habe... im ganzen Jahr, ich habe nur 5er gehabt und nur einen 4er und die hat sie mir dann geschenkt, weil sie weg nach Amerika musste. Aber auf jeden Fall wusste ich auch, dass ich nicht die einzige war, ich habe auch von anderen Klassen, von anderen Freundinnen gehört... Gleiche Lehrerin, gleicher Umgang mit den Schularbeiten, mit den Noten und so. Die waren auch Türkinen eigentlich, auch hier geboren, die waren auch gut in Englisch, aber keine Ahnung was los mit der Lehrerin war. Mit den anderen hatte sie keine Probleme, aber mit uns, wenn wir face to face waren, da hatte sie auch keine Probleme. Aber wenn es um die Schularbeiten ging (lacht) ... Listening und Reading... da wird ja eigentlich nur weggestrichen, wenn es falsch ist und so, da kann man irgendwie kaum Punkte abziehen. Aber bei den Texten, das lag alles bei ihr, sie hat wirklich soweit Punkte abgezogen, bis ich so knapp den 5er gehabt habe immer, obwohl sie könnte mir schon eine 4 geben. Ich habe extra 2 Jahre lang in Englisch

Nachhilfe bekommen. Nach jeder Schularbeit hat sie mir gesagt „Ja, du hast dich eh ganz verbessert, das wird eh schon!“ und im Endeffekt kriege ich trotzdem eine 5! Wie geht es dann, dass ich mich verbessert habe? Aber ich habe mich echt dann in der siebten Klasse gefreut, dass sie weg war (lacht). Weil in der Achten, wo wir jetzt dann die Matura haben, ist eine andere Lehrerin gekommen und plötzlich schreibe ich dann eine 2 auf die Schularbeit!

Ich wollte eigentlich in Französisch maturieren, weil ich da die besseren Noten hatte und ich habe mir gedacht, okay, ich bin in Französisch besser, aber Englisch verstehen und reden kann ich auch gut. Und dann habe ich gesehen, okay in Englisch schreibe ich jetzt auf einmal Zweier auf die Schularbeit, dann habe ich mir gedacht, eigentlich brauche ich ja Englisch mehr, keine Ahnung, wenn ich mal durch die Welt reise oder auf der Universität zum Beispiel, da werde ich immer Englisch brauchen und nicht Französisch. Dann habe ich mir gedacht okay, ich mache doch eine Englisch-Matura, die ich auch eigentlich mit gutem Erfolg bestanden hab.

I: Ja, wo du dich Sprachen jetzt erwähnt hast, möchte ich dich Folgendes fragen. Du hast ja vier Sprachen parallel gelernt. Deutsch, Französisch, Englisch und Latein? Wie war das mit dem Türkischen?

TN4: Türkisch wurde bei uns zuhause immer gesprochen. Deshalb hatte ich im Türkischen kaum Schwierigkeiten, okay, dann im fortgeschrittenen Alter, wo wir dann mehr Deutsch gelernt haben, unter Freunden und so auch Deutsch geredet haben, war dann Türkisch etwas im Hintergrund. Dann haben wir immer begonnen, so gemischt zu reden, zum Beispiel in der Schule. Über Unterrichtsstoff und so wird Deutsch geredet. Aber wenn es um die Probleme ging, keine Ahnung, oder Gefühle ging, das wurde dann auf Türkisch ausgedrückt... aber halt mit den Schwestern und so, die können ja auch Deutsch. Mit Mama kann ich zum Beispiel nicht gemischt Türkisch und Deutsch reden, weil die mich nicht verstehen würde, aber halt mit Freundinnen oder mit Schwestern und so, da fiel es mir einfacher, die Sprache einfach durchzumischen. Ein paar Worte in Deutsch, ein paar Worte in Türkisch und der Satz ist schon fertig (lacht).

Nach der Matura hatte ich eigentlich vor, Medizin zu studieren. Aber dank meines Lehrers habe ich das dann doch nicht gemacht, weil er mir das nicht zugetraut hat. In der Schule wurden wir immer gefragt „Ja, was wollt ihr nach der Matura machen? Habt ihr vor zu studieren oder habt ihr vor zu arbeiten?“ und ich war wirklich ein Fan von Medizin. Ich wollte einfach Medizin studieren, keine Ahnung warum, vor allem Humanmedizin. Und damals mein Geschichtsprofessor, was geht ihn das an, keine Ahnung, der hat dann gesagt „Du würdest Medizin überhaupt nicht schaffen. Es ist ziemlich schwer, da gibt es ein Aufnahmeverfahren, da nehmen hunderte Leute teil, aber nur zehn werden aufgenommen.“ Meine ganze Motivation war schon weg, nachdem ich diese Worte gehört habe und das nicht nur einmal, sondern immer wenn er mich gesehen hat, hat er mich gefragt, ob ich eh noch Medizin studieren will oder mir doch was anderes überlege. Er wollte nicht, dass ich Medizin studiere, ich wollte unbedingt Medizin studieren, aber nachdem er wirklich so viel, vielleicht, glaube ich, ein halbes Jahr immer geredet hat „Du wirst es nicht schaffen, du wirst es nicht schaffen!“ Da habe ich mir gedacht, okay, ich probiere etwas anderes aus.

Danach habe ich technische Mathe ausprobiert. Aber weil ich ein Sprachgymnasium besucht habe, dank meinen Eltern, weil die wussten von den Schulformen gar nichts eigentlich. Deshalb bin ich einfach ganz normal in die AHS mit sprachlichem Schwerpunkt gegangen, ohne irgendeine Stärke zu haben. Deshalb war auch die technische Uni mit der technischen

Mathematik ziemlich schwer für mich. Jeder hat da mitgemacht und ich bin einfach dagestanden und habe angeschaut, was die überhaupt gemacht haben. Ich habe gar keine Ahnung gehabt und der Professor hat immer gemeint „Ja, das habt sie sicher in der HAK gemacht. Das habt ihr jetzt sicher in der HTL gemacht“...Aber ich war nicht in der HAK oder
180 HTL. Ich würde damals gerne in die HAK gehen, wenn ich so denken würde wie jetzt, oder wenn meine Eltern mehr bewusster sein würden, würde ich schon eher bevorzugen in eine Handelsakademie zu gehen, anstatt einfach in ein Gymnasium mit Französisch und Latein, was mir überhaupt gar nichts bringt momentan.

Aber auf jeden Fall musste ich auch die technische Uni abbrechen, weil das bei mir wirklich
185 überhaupt gar nicht gelaufen ist. Nach einem Jahr habe ich dann aufgegeben. Dann habe ich mir gedacht, okay, weil ich in der Volksschule sehr gut so mit Kindern umgegangen bin. Ich war selber auch ein Kind, aber trotzdem haben wir immer... (unverständlich). Ich war auch in der Familie die kleine Mama für meine Schwestern, weil ich die Älteste bin. Und ich musste immer Verantwortung übernehmen. Deshalb haben mich auch diese Sachen interessiert, was
190 Pädagogik und so angeht, was Erziehung angeht, Disziplin angeht. Dann habe ich mir gedacht, vielleicht etwas Pädagogisches könnte ich ausprobieren. Bildungswissenschaft kam mir dann über den Weg. Dann habe ich einfach Bildungswissenschaften studiert. Aber im Hintergedanken will ich noch immer Medizin studieren und irgendwas mit Mathe machen. Und dann nach Bildungswissenschaften habe ich trotzdem in der VHS gearbeitet. Ich habe Mathe-
195 Nachhilfe gegeben. Ich konnte einfach nicht ohne Mathe leben. Ich habe es nicht geschafft (lacht).

Und während meines Masterstudiums... ich habe Religionspädagogik studiert, und da war mein Masterthema „Gehirntod“ aus medizin-ethischer Sicht. Ich weiß nicht, ich bin nie davon weggekommen. Seit meiner Maturazeit, habe ich immer das Interesse gehabt. Ich habe es zwar
200 nicht studiert, aber dieses Interesse war immer da. Deshalb habe ich immer irgendwas mit dem zu tun gehabt. Deshalb habe ich eigentlich eine Seelsorge-Ausbildung vor zwei Jahren abgeschlossen. Ich habe die Ausbildung für Spital- und Gefängnisseelsorge gemacht und dann habe ich auch ein Praktikum in Spitalseelsorge gemacht, was mir wirklich Spaß bereitet hat. Vor allem diesen Kittel anzuziehen, das war echt wirklich ein sehr, sehr schönes Gefühl. Da
205 habe ich mich einfach zugehörig gefühlt zum Krankenhaus, obwohl ich wirklich eine ganz kurze Zeit dabei war. Noch immer bereue ich es eigentlich, dass ich auf meinen Lehrer gehört und nicht Medizin studiert habe. Dieser Wille nach Medizin- und Mathestudium habe ich noch immer, deshalb hab ich jetzt kürzlich im Oktober begonnen, Mathe zu studieren, aber wegen der Pandemiekrise und so haben wir jetzt Online-Unterricht und das schaffe ich eigentlich sehr
210 schwer. Parallel zu meiner Arbeit und so und noch dazu bin ich jetzt auch halt verheiratet. Online-Unterricht habe ich wirklich bemerkt, ist nichts für mich. Ich brauch diesen Präsenzunterricht, ich muss einfach dabei sein. Ich muss auf der Uni sein und aktiv mithören, mitmachen... So kriege ich alles am besten mit eigentlich. Sonst hätte ich eigentlich, glaube ich, eh nichts mehr zum Erzählen, oder wenn du Fragen hast, kannst du gerne stellen.

215 **I: Ja, du hast erwähnt, dass du die älteste unter deinen Geschwistern bist. Wie hast du deine Hausaufgaben zuhause erledigt? Gab es da Probleme im Verstehen der Hausaufgaben oder bekamst du da Hilfe von den Eltern?**

TN4: Ich hab Nachmittagsbetreuung besucht in der Volksschule und in der Mittelschule habe ich das dann auch gemacht. Für Mama war das der einfachste Weg eigentlich und für mich

220 auch, weil in der Nachmittagsbetreuung habe ich Leute zum Fragen gehabt und vor allem in
der Volksschule, da war mein Nachmittagsbetreuungslehrer, auch eine Lehrerin mit türkischem
Hintergrund. Deshalb habe ich mir da viel einfacher getan und auch schneller gelernt. Weil ich
hatte eine Frage, was die deutsche Hausaufgabe anging und sie hat mir das erklärt und auch
225 noch dazu in Türkisch erklärt. Deshalb habe ich das immer so zweisprachig aufgenommen. In
der Mittelschule hatte ich auch dann vier Jahre lang Nachmittagsbetreuung, wo ich die
Hausaufgaben immer aktiv erledigt habe. Bei meinen Schwestern war das auch eigentlich der
Fall. In der Volksschule haben die auch Nachmittagsbetreuung besucht, aber die waren halt in
einer anderen Gruppe, weil andere Schulstufe. Auf jeden Fall zu Hause habe ich nur dann lesen
müssen. Wir hatten immer Leseaufgaben, das war die einzige Aufgabe, was ich zu Hause
230 erledigen musste. Und auch wenn das Mama nicht verstanden hat, ist sie einfach aktiv
dabeigesessen und hat mir gesagt, ich soll das mehrmals lesen. Ich habe es gelesen und dann
hat sie gesagt „Okay, jetzt noch einmal und jetzt noch einmal“ und dank ihr habe ich halt
wirklich Fortschritte in Lesen gemacht.

**I: So möchtest du abschließend noch Punkte ergänzen oder etwas erwähnen, was ich nicht
235 erwähnt habe?**

TN4: Ja, vielleicht ein kurzer Satz noch. Ich habe am Anfang wirklich Schwierigkeiten gehabt.
Sei es mit Deutsch, sei es mit meinem Aussehen, mit meinem Kopftuch und so. Vor allem auch,
dass Papa eigentlich gearbeitet hat, nie dabei war und Mama hatte einfach keine
Deutschkenntnisse, okay, sie war für uns da, aber sie konnte uns mit den Hausaufgaben nicht
240 helfen, im Unterricht nicht irgendwas klären mit den Lehrern und so. Das war anstrengend für
mich, das hat für mich eigentlich gefehlt. Und wenn ich ein Kind kriege, dann will ich immer
schon dabei sein. Nachdem ich jetzt so viel studiert habe, so viel gelernt habe über Pädagogik,
über Erziehung. Ich habe vor, das Beste aus meinem Kind zu machen, dass ich einfach überall
dabei bin, es bei seinen Hausaufgaben immer unterstütze. Dass er sich einfach nicht so, keine
245 Ahnung, so irgendwie schlecht fühlt in der Schule, dass er sich ausgeschlossen fühlt. Das will
ich eigentlich verhindern. Es soll wissen, dass es Unterstützung von seinen Eltern kriegt, sei es
mit den Deutschkenntnissen, sei mit den anderen Problemen oder so.

**I: Ich möchte dich noch kurz fragen; und zwar, du hast gesagt, der Papa war eigentlich
nicht oder nie in der Schule. Wie sah es aus bei den Elternsprechtagen? Wer kam da als
250 deine Ansprechperson?**

TN4: Da ist immer nur die Mama gekommen.

I: Und wie ging das dann, wenn sie wenig Deutschkenntnisse hatte?

TN4: In der Volksschule habe ich dir ja erzählt von einem Türkischlehrer, der einmal in der
Woche da war. Bei den Elternsprechtagen war er auch immer dabei bei unserem Lehrer und
255 der hat übersetzt, was die Mama gesagt hat. Deshalb haben wir das noch hingekriegt und in der
Unterstufe war ich dann die Dolmetscherin. Ich musste über meine eigenen Probleme von
meinem Lehrer an meine Mama berichten und das dann auch umgekehrt.

I: Hast du da auch die Wahrheit über dich selbst gesagt? (lacht)

TN4: Ich war keine schlimme Schülerin (lacht). Ich war eine gute Schülerin, okay, mit manchen
260 Schwächen vor allem in der zweiten Klasse, mit einigen mehreren Problemen, aber ich habe
immer die Wahrheit erzählt (lacht).

I: Und hat es dir gefehlt, dass der Papa nicht da war?

265 TN4: Ja, das hat mir gefehlt, weil bei meinen Schwestern bin ich auch immer mit Mama hingegangen als Dolmetscherin. Papa hat immer bis abends 18 Uhr-19 Uhr gearbeitet und wir haben ihn nur 1-2 Stunden am Tag gesehen und da war sowieso Schlafenszeit.

I: Also er ist nicht gekommen, weil er nicht wollte, sondern aufgrund seiner Arbeit.

TN4: Ganz genau.

I: Und wenn er Zeit gehabt hätte, wäre er da?

270 TN4: Ich denke schon. Ich kann mich erinnern, er ist glaube ich... insgesamt in meinem ganzen Schulleben nur einmal zu meinem Elternsprechtag gekommen und das, weil er nicht gearbeitet hat (lacht). Mama hatte noch drei weitere Kinder zu Hause und Papa hat an dem Tag wirklich nicht gearbeitet und der ist dann hingegangen und ich hab mich echt gefreut. Das war das einzige Mal... aber das bereitet schon Freude, dass du weißt, dass beide Elternteile einfach mit dir sind. Und es hat mich auch gefreut, wenn die Lehrer dann was Positives erzählt haben. Und
275 Papa hat sich dann gefreut und ist halt nach Hause gekommen und hat so motivierende Dinge über mich gesagt. Das war schon schön.

I: Möchtest du sonst noch was sagen?

TN4: Eigentlich nicht, das war es.

I: Dann danke ich dir für die Teilnahme.

280 TN4: Ich danke dir auch.

12.2.4.TN5

TN5 ist 26 Jahre alt und die Tochter eines Wirtschaftswissenschaftsabsolventen und einer diplomierten Schneiderin. TN5 kann neben ihrer Muttersprache Türkisch und ihrer Zweitsprache Deutsch weitere sieben Sprachen sprechen. Sie studiert die Studienrichtungen Politikwissenschaft, Rechtswissenschaft und Publizistik parallel und ist als Research Fellow tätig. Sie ist das mittlere Kind von drei Geschwistern. TN5 möchte Universitätsprofessorin werden.

I: So, wie es dir in deiner Schulkarriere gegangen und wie hast du deine Schulzeit empfunden?

TN5: Also grundsätzlich würde ich sagen, dass mir in der Schule nicht so gut gegangen ist... nicht wegen meinen eigenen Leistungen, aber wegen meiner Umgebung. Wie du weißt, bin ich aus dem Waldviertel und ich war die einzige Türkin in meiner Klasse, was natürlich zu Problemen geführt hat. Das hat ganz am Anfang mit dem Kindergarten angefangen, also nach 3 Jahren Kindergarten. Meine Tanten wollten, dass ich in die Vorschule gehe und meine Mama wollte das natürlich nicht, weil ich diese ganzen Sachen ohnehin schon gewusst habe, und sie wollte nicht, dass ich ein Jahr verliere. Deswegen habe ich für die Volksschule einen Test absolvieren müssen, das war quasi so eine Aufnahmeprüfung oder halt ja, die ... (unverständlich), keine Ahnung, wie ich das nennen soll. Ich habe diese Prüfung absolviert und dann kam ich in die Volksschule.

Die, die meinem Jahrgang waren, waren halt eine Klasse unter mir, das heißt, ich bin mit Leuten in die Klasse gegangen, die älter als ich waren und ja, dann bin ich bis zur vierten Klasse gekommen ohne Probleme. Ich hatte immer Einser. Ich hatte es auch mit der Sprache sehr leicht. Ich glaube das Problem hatte meine Schwester eher. Wir haben sieben Jahre Altersunterschied, das heißt, sie hat die Sprache gelernt und mir einfach übertragen. Eigentlich bin ich zweisprachig... tatsächlich aufgewachsen. Das heißt, ich habe Deutsch mit meiner Schwester gesprochen und Türkisch mit meinen Eltern. Und deswegen hatte ich auch nie Probleme in Deutsch oder in einer anderen Sprache, ehrlich gesagt (lacht).

Okay, ja in der vierten Klasse, also im ersten Semester, hat unsere Volksschullehrerin gefragt „Ja, was wollt ihr denn später machen?“ Und ich habe natürlich gesagt, weil meine Schwester ins Gymnasium gegangen ist, habe ich gesagt, „Ich will ins Gymnasium gehen“ und die hat dann gemeint „Türken gehen nicht ins Gymnasium!“ und ich war glaube ich neun Jahre alt oder so, ich bin heulend nach Hause gegangen, habe mit meinen Eltern geschimpft. Ich habe gesagt „Warum leben wir hier? Warum muss ich das durchmachen und warum bin ich hier eine Minderheit?“ und so was weiß ich.

Und nachdem sie das gesagt hat, hat sie im zweiten Semester meine Note in Mathe, von einem Einser auf einen Dreier umgeschrieben und deswegen musste ich eine Aufnahmeprüfung fürs Gymnasium absolvieren. Was kein Problem für mich war, weil ich war ohnehin gut, wie das klingt (lacht). Ja also für die Aufnahmeprüfung... Ich habe jetzt nicht unbedingt viel gelernt. Habe dann die Prüfung absolviert und der Direktor meinte „Du bräuchtest normalerweise keine Prüfung für diese Leistung“, weil ich war in fünf Minuten oder so fertig und ich hatte eigentlich

15 Minuten zur Verfügung gestellt gehabt. Also ja, ich habe die Prüfung sehr schnell absolviert, also diese mündliche Mathe-Prüfung, ich habe gar keine Probleme gehabt und dann hat der
45 Direktor gesagt „Ja passt wir melden dich an!“ und dann dann hat meine Reise ins Gymnasium angefangen (lacht).

Im Gymnasium war ich wieder die einzige Türkin in meiner Klasse, eigentlich von meinen Leistungen her hatte ich wieder keine Probleme. Ich mag es eigentlich im Unterricht immer aufzuzeigen, ich bin immer vorbereitet gewesen, bzw. ich lerne im Unterricht, deswegen war
50 ich immer vorbereitet, und deswegen habe ich eben aufgezeigt und so und das hat natürlich einige Leute gestört und dann hat es in der zweiten, glaube ich, Klasse angefangen... also sie haben angefangen, mich zu mobben.

Weil sie auch meine Mama gesehen haben im Elternsprechtag, dass sie Kopftuch trägt und meine Mama hatte Krebs, Kiefertumor, und deswegen wurde ihr Mund so bis nach unten
55 geschnitten, bis zu ihrem Hals aufgemacht und dann wieder zugenäht (gestikulierend). Und deswegen hat sie so eine Narbe, also eine große Narbe und ihr Mund ist halt bisschen schief. Nachdem sie meine Mama gesehen haben, haben Sie dann immer gesagt „Tochter der Kopftuchtante“ oder Aussagen wie „Deine Mutter hat einen schiefen Mund!“ oder sowas habe ich immer zuhören gehabt. Das ging bis zur achten Klasse, also die wurden nie erwachsen und
60 ich musste dagegen kämpfen, also ich war immer, wie nennt man das so... „Lone Wolf“... Einzelgängerin, weil sich keiner zu mir setzen wollte beziehungsweise keiner mit mir was zu tun haben wollte, weil meine Mama Kopftuch trägt.

Ja, ich hatte es mit den Leistungen wie gesagt nicht schwer. Aber die Umgebung war halt extrem hart für mich. Ich wollte in der vierten Klasse zum Beispiel... wurde ich so dermaßen
65 gemobbt... bei uns im Waldviertel schneit es mega, also da gibt es Schnee bis zu deinen Knien und ich musste an einem wirklich sehr kalten Tag mit meinen Schlapfen nach Hause gehen, weil sie meine Sachen versteckt haben. Ich hatte keine Jacke, gar nichts und ich musste zum Beispiel so nach Hause gehen und damals gab es kein Telefon, dass ich meine Eltern anrufen kann oder so.

Und ja, in der vierten Klasse habe ich jeden Tag geheult, dass ich nicht mehr weitermachen will. Ich konnte natürlich die Schule nicht wechseln, weil das nächste Gymnasium war 50 km entfernt also wie soll ich dahin kommen? Ja, ich musste an dieser Schule bleiben, aber ich kann mich erinnern, dass ich in der vierten Klasse wirklich jeden Tag heulend nach Hause gekommen bin und jeden Tag gesagt habe „Ich will da nicht hin, ich will da nicht hin!“ Das war die Hölle
75 für mich. Dann habe ich zum Islam gefunden, würde ich sagen. Ich habe die Nähe zu Allah verspürt und das hat mich wieder motiviert und die Aussagen, die sie immer gesagt haben „Hör auf, im Unterricht aufzuzeigen“ oder so hat mich noch mehr motiviert, noch mehr aufzuzeigen. Ich glaube, ich mache immer das Gegenteil. (lacht) Das hat mich einfach nur noch mehr motiviert und ich war immer eine von den Besten, würde ich mal behaupten.

Wir hatten auch Französischunterricht zum Beispiel. Der Professor hat mich immer als die Beste gekrönt, weißt du, hat immer gesagt „Ja, du bist die wirklich die Beste hier!“ und das hat mich auch geschmeichelt, weißt du, ich war gerne die Beste. Und weil die auch gesagt haben, ich soll es nicht machen, habe ich auch gerne gemacht.

Und ja, bei der Matura, das war am besten. Ich habe meine Schulkollegen gesagt „Ich will die Maturaballeinladung unserer Volksschullehrerin bringen, weil sie gesagt hat ‚Türken kommen
85 nicht so weit‘ oder ‚Türken gehen nicht ins Gymnasium‘“. Und in der achten Klasse habe ich

ihr unsere Maturaballeinladung gebracht und sie hat mich angeschaut und hat gesagt „Du bist tatsächlich so weit gekommen?“ und ich so „Ja und ich lade sie herzlich ein!“ Und nach acht Jahren habe ich in ihre Augen geschaut und gesehen, dass sie schockiert war einfach. Sie hat

90 das überhaupt nicht erwartet von mir und ich bin, ohne Sitzenbleiben so weit gekommen und ich hatte auch gute Noten, das war so meine Rache (lacht).

Ja und dann habe ich maturiert. Bei meiner Matura...da gab es eine, die hat diese Gruppe immer aufgehetzt gegen mich, weißt du, und hat immer gesagt „Ja, wir müssen was gegen sie machen und wir müssen das...“ Sie hatte immer diese komischen Pläne und während der Matura hat sie

95 mich gebeten, das war mal die Matura aus Psychologie soweit ich mich erinnern kann, ich habe in Psychologie und Philosophie maturiert und da hat sie mich gefragt „Hey TN5, ich komme da nicht weiter, kannst du mir helfen?“ Normalerweise würde ich das niemals tun, aber ich habe geholfen, weil ich der Auffassung bin „Wer jemandem hilft, hilft Allah weiter“. Also so war mein Gedanke und ich habe ihr geholfen und deswegen hat sie die Matura bestanden. Sonst

100 hätte sie eigentlich die mündliche Matura aus Psychologie nicht geschafft. Ich habe ihr geholfen, ja. Ja, dann haben wir maturiert.

Ja, dann habe ich mit der Uni angefangen. Ich war sofort in Wien, also nach der Matura, niemand fährt nach Wien... sich anmelden weißt du. (lacht) Ich bin sofort nach Wien gekommen und habe mich angemeldet für die Uni. Habe sogar so eine geile Matrikelnummer,

105 weil ich einer von den Ersten bin. (lacht)

Ja, an der Uni hatte ich, muss ich sagen, ich habe nie Diskriminierung erlebt, außer ich hatte immer lange blonde Haare und ein Professor meinte zu mir, also eine mündliche Prüfung war das...Und der Professor meinte zu mir „Frau [Nachname]³¹, kommen Sie bitte rein!“ Dann ich bin ich reingetreten und er hat mich angeschaut und hat gesagt „Sie sehen aber nicht aus wie

110 eine [Nachname]!“ (lacht) Ich habe dann gemeint so „Wie sieht denn eine [Nachname] aus? Wie genau soll ich aussehen, sagen sie mir!“ (lacht) Das war das Einzige, was ich so überhaupt erlebt habe.

Ansonsten... an der Uni tat ich mir natürlich leichter. Erstens, man kann sich die Umgebung aussuchen und zweitens, man kann die Fächer aussuchen. Wenn der Professor dir nicht gefällt

115 kannst du in ein anderes Seminar oder so dahin gehen, und das passt. Deswegen war es gut, weil im Gymnasium war das nicht unbedingt der Fall. Weil ich kann mich erinnern, dass sogar meine Turnlehrerin, immer weil sie... ich war die einzige Türkin, sie hat immer „Kruzifix-Türken“ gesagt... so einfach. Sie hat mich angeschaut und hat das gesagt und solche Sachen konnte ich an der Uni natürlich meiden, weil wenn ein Professor so ist, dann ciao. Ich gehe in

120 ein anderes Fach, aber im Gymnasium war es tatsächlich so, dass ich das nicht meiden konnte, und ich musste das immer wieder hören.

I: Und wie hast du da reagiert? Hast du dich dagegen wehren können?

TN5: Natürlich. Ich war seit der ersten Klasse bis zur achten Klasse der Stammgast des Direktors. Ich war tatsächlich jedes Mal oben bei ihm, weil es immer ein Problem gab und ich

125 habe mich natürlich dagegen gewehrt. Also wenn sie sowas gesagt hat, habe ich gesagt „Sie können sowas nicht sagen!“ Obwohl wer bist du, du bist zehn Jahre oder neun Jahre... du bist elf Jahre, was kannst du machen? Du kannst ja nicht dagegen ankämpfen, aber ich habe es trotzdem gemacht.

³¹ Anspielung auf den Nachnamen der Interviewteilnehmerin, da ihr Nachname das Wort „türk“ beinhaltet.

Oder es gab mal eine Zeit, ich glaube, es war 2008. Da gab es die EM in Österreich, die Türkei
130 hat gespielt und wir haben gegen Tschechien gespielt und in meiner Klasse... also dadurch,
dass ich aus dem Waldviertel bin, aus der tschechischen Grenze, haben wir natürlich
Tschechinnen in der Klasse gehabt und sie haben ja über Facebook immer geschrieben „Komm
ja nicht zur Schule, weil morgen also... wir haben euch besiegt, komme ja nicht zur Schule
morgen!“ Und die Türkei hat dann in der letzten Sekunde gewonnen, das war die Zeit, wo ich
135 mit einer türkischen Flagge in die Schule gegangen bin und deswegen musste ich wieder beim
Direktor landen, also am Anfang hatte ich so Respekt vor ihm, also Respekt im Sinne von - ich
hatte Angst vor ihm. Und mit der Zeit war ich so befreundet mit ihm, weißt du, ich war die
ganze Zeit bei ihm. (lacht)

I: Anscheinend mehr als in deiner eigentlichen Klasse. (lacht)

140 TN5: Ja genau! (lacht) Jedes Mal bei irgendwas, ich war bei ihm. Und ja sogar bei der Matura
hat er gesagt „Gratuliere Frau [Nachname TN5], ich bin so froh, dass sie maturiert haben!“
(lacht) Ja, ich glaube, er hat mich von klein auf, also er hat alles gesehen von mir, von klein
auf, von 10 Jahren bis 18 Jahren... er hat alles mitbekommen. (lacht) Ja, ich bin mit der
türkischen Flagge in die Schule gegangen und dann hat es geheißen ich provoziere. Obwohl
145 das waren sie... sie haben mir geschrieben „Komme ja nicht in die Schule, du wirst morgen
Probleme kriegen! Wir haben euch besiegt!“ oder sowas. Wir haben in der letzten Sekunde
gesiegt, wir waren so gut. (lacht) Ja, das waren solche Sachen... oder ach ja, Geschichte! Oh
mein Gott. Meine Turnlehrerin, die immer gesagt hat „Kruzifixe-Türken“, die war meine
Geschichtslehrerin bis zur vierten Klasse. Und sie wollte mich in Geschichte sitzenbleiben
150 lassen. Ich meine, wer bleibt in Geschichte sitzen? (lacht) In der vierten Klasse musste ich eine
Geschichtsprüfung, wie heißt das... Nachprüfung machen. Über den Sommer habe ich
Geschichte gelernt und das Ding war... sie hat gesagt, dass die Osmanen brutale Barbaren
waren und die Österreicher belagert haben, also Österreich belagert haben und Wien einnehmen
wollten aber das natürlich nicht geklappt hat, weil die Wiener beziehungsweise die Österreicher
155 sehr mutig waren und dagegen angekämpft haben oder so, irgendwas. Und ich habe hier
natürlich was dagegen gesagt, ich meine, sie sieht doch, dass ich obviously türkisch bin und
das hat sie bewusst gesagt. Ich habe dann natürlich dagegen ankämpft und auch bei der
mündlichen Wiederholung hat sie irgendwie explizit diese Frage gestellt, ob ich so antworten
werde. Natürlich habe ich nicht so geantwortet und das war für sie ein Grund, dass Sie mir ein
160 Fetzen gibt... und dann hat sie mir einen Fetzen gegeben, dann muss ich über den Sommer
Geschichte lernen und dann habe ich... das war meine erste Nachprüfung, dann habe ich in
Geschichte Nachprüfung gemacht. Ja, und dann in der fünften Klasse habe ich einen anderen
Geschichtslehrer bekommen. Der war mein Französischlehrer, er hat mich in Französisch
geliebt und deswegen hat er solche Aussagen vermieden. Er hat nie gesagt, dass Türken brutale
165 Barbaren oder... solche Sachen hat er nie gesagt. Weil er mich geliebt hat, und ich habe ihn
geliebt, also war das ja, ich habe bei ihm immer Einser gehabt, ich habe auch in Geschichte
maturiert mit einem Einser, aber darum geht es ja nicht. (lacht)
Ja, so war das. Also meine Turnlehrerin, die wollte mich sogar in Turnen sitzenbleiben lassen,
nur weil ich das nicht gesagt habe, dass Türken brutale Barbaren waren und Österreich belagert
170 haben. Sie wollte explizit diesen Satz von mir hören, aber ich habe es nicht gemacht... Es war
dann ein Zweier, egal was ich gemacht habe, ich habe immer einen Zweier gehabt. Jeder hat so
Einser in Turnen und ich so, hallo Zweier! (lacht) Ich glaube, wir hatten nur zwei

Turnlehrerinnen und beide waren komische alte Tanten, die irgendwie komische Vorstellung von der Geschichte hatten. Deswegen hat sich das bei mir nie geändert, ich hatte keine
175 Ausweichmöglichkeit, dass ich eine andere Turnlehrerin hätte oder so. Ja deshalb, das war halt problematisch für mich, aber ich mein, ich habe es überlebt Gott sei Dank.

Was kann ich sonst noch sagen? Ja wie gesagt, an der Uni hatte ich nie Probleme. Ich wurde sogar zur Studienassistentin, weil ich den Einser hatte und der Professor war ein waschechter
180 Österreicher sozusagen. Und ich habe da also, ich würde sagen, an der Uni habe ich mal so echte, aber offene Österreicher kennengelernt und ich wünschte, ich könnte in Wien in die Schule gehen oder so. Ich wünschte, ich könnte das... ich habe mich damals sehr alleine gefühlt, muss ich sagen, weil die Tschechinnen haben sich immer zusammengetan und auch die Österreicher aufgehetzt und so und ich war immer alleine, ich hatte niemanden in der Klasse. Da gab es nur eine einzige Evangelistin und mit der hatten wir keinen
185 Religionsunterricht und wir waren immer gemeinsam draußen, nur sie hat mir irgendwie so geholfen, aber halt auch nur undercover, weil wenn sie mir was gegeben hat, zum Beispiel, wenn ich mal nicht da war, wenn sie mir die Unterlagen gegeben hat, haben sie sie boykottiert und gesagt „Hey, hör auf das zu machen!“ Ja, ich habe da immer... ich denke immer, hätte ich so andere ... (unverständlich), wie Serben, Bosniaken oder Araber, würde ich mich besser
190 fühlen wahrscheinlich. Dieses Alleinsein habe ich sehr stark gefühlt und auch gemobbt zu werden... man kann nichts beweisen, sie sagen füreinander aus, weißt du, du kannst ja nichts beweisen, dein Wort gegen fünf, wer glaubt dir? Keiner! Deswegen wollte ich wahrscheinlich Jus studieren. Das war mit einer der Gründe wahrscheinlich, denke ich, ich weiß nicht. (lange Pause) Ich bin so froh, dass diese Zeit vorbei ist. Und ich gebe eben Nachhilfe und ich sehe
195 immer wieder, dass zum Beispiel meine Nachhilfeschülerinnen, die dann immer sich zusammentun, Bosniaken, Araber, Türken... das ist so etwas, was mir so gefehlt hat. Dieses Gemeinschaftsgefühl oder irgendwohin zu gehören, das hat mir so gefehlt. Aber das hat mich natürlich motiviert, ich meine. Ist nichts Schlechtes daraus gekommen, je mehr sie auf mich los gegangen sind, desto besser wurde ich in der Schule, weil ich hatte irgendetwas zu anhalten
200 sozusagen. Auch wenn die Lehrer zum Beispiel was gegen mich gesagt haben, ok. Ich habe mich gewehrt und weitergemacht. Alles, was mich nicht tötet hat mich wirklich stärker gemacht, das kann ich wirklich so von mir behaupten. (lacht) Ich denke, ich sehe nur das Positive aus dieser Geschichte, ich meine okay, damals war ich schon darüber sehr... wie soll ich sagen... sehr upset, sehr traurig darüber. Aber jetzt mittlerweile hat mich das nur besser
205 gemacht und jetzt auch an der Uni...dass ich mehrere Studiengänge gleichzeitig gemacht habe, das macht keiner, oder dass ich das alles in einen Stundenplan rein getan habe.

I: Und wieso machst du das?

TN5: Ich fühle mich dadurch besser, dass ich, also je mehr ich studiere, desto mehr kann ich meinen Lehrern beweisen, wenigstens, dass ich gut bin beziehungsweise, dass ich es wert war.
210 Dass sie das nie wahrhaben wollten, das ist deren Problem, aber ich war immer gut. Und mir macht es auch Spaß, und ich muss ehrlich sagen, ich glaube, das liegt auch wieder an dieser Tatsache, dass ich ausgegrenzt wurde. Durch das Lernen fühle ich mich irgendwie auch gestärkt. Lernen im Sinne von je mehr ich von anderen Sachen weiß, desto besser fühle ich mich, indem ich sage „Knowledge is power!“ Genau das fühle ich, je mehr ich weiß, desto besser bin
215 ich.

Ansonsten ja, ich studiere sehr gerne. Ich würde, glaube ich, bis an Ende meines Lebens studieren. Ich hätte gar kein Problem damit. (lacht) An der Uni, da habe ich wirklich gar keine Diskriminierung [erlebt; Anmerkung durch die Verfasserin] und wie gesagt, mir hat es wirklich gefallen, dass ich aussuchen konnte, in welcher Umgebung ich bin. Und dass der Professor mich einfach angesprochen hat, gesagt hat, „Hey, möchtest du die Studienassistentin werden?“ Das war etwas Revolutionäres für mich. Ich habe mich nicht beworben, er hat mich angesprochen. Und meine Lehrer meinten, ich wäre es nicht wert, weiterzumachen. Ich sollte abbrechen und eine Lehre machen oder so. Aber ich habe es tatsächlich geschafft.

Und ja, in der Zeit also, wo ich Studienassistentin war...eine Frage habe ich nur von meinem Professor bekommen, es gibt ja immer noch diese Türken, die aus der Türkei kommen. Und dann Türken, die hier geboren und aufgewachsen sind, und mein Professor meinte zu mir „Ihr seid, ich habe beobachtet, dass ihr beide, also die beiden Gruppen, anders sind“ Er hat gemeint „Du tickst anders und die ticken ganz anders. Warum ist das so?“ Und ich glaube, das war nur eine Frage, aber sonst habe ich nie wirklich... wo ich mir gedacht habe „Okay, ich muss jetzt erklären, warum ich eine Türkin bin!“ Aber so seine Frage hatte ich sonst nie.

I: Ich kann mal kurz auf den sprachlichen Aspekt zurückkommen. Wie bist du den Hausaufgaben umgegangen und hast du je einen Nachhilfe- bzw. Förderkurs besucht? Welche Rolle haben deine Eltern dabei gespielt?

TN5: Also ich muss sagen, meine Mama hat mich von Tag eins unterstützt, also meine Mama hat uns alle, meine Geschwister genauso von Tag eins unterstützt. Wir hatten diese Gedichtsaufsagen oder solche Sachen... Wir mussten ein Gedicht auswendig lernen und dann nächste Woche aufsagen und da hat sie zum Beispiel immer verfolgt, ob ich das gut gelernt habe oder so oder bei meinen Hausaufgaben wegen der Volksschule. Sie hat immer geholfen. Im Gymnasium war es dann wieder so, dass meine Schwester unterstützend da war für mich. Ich habe nie Nachhilfe genommen und bei uns war also dadurch, dass ich aus einem Dorf stamme... in dem Dorf war es so, wenn jemand Nachhilfe nimmt, dann ist die Person wirklich schlecht. Und es war eine Ehre, wenn man keine Nachhilfe genommen hat, und das war bei mir der Fall. Ich habe nie Nachhilfe genommen, aber ich gebe Nachhilfe. (lacht) Ja, so war es.

I: Und an den Elternsprechtagen?

TN5: An Elternsprechtagen musste ich immer mitgehen, natürlich, zum Übersetzen. Meine Mama kann sich eh verständigen, aber mein Vater nicht unbedingt. Und dadurch, dass wir zum Beispiel zu zweit am Gymnasium waren mit meiner Schwester ganz am Anfang, und dann mit meinem Bruder, war es so, dass wir immer zu mehreren Lehrern gehen mussten und deswegen musste sich auch mein Vater anstellen und ich ging immer mit ihm, oder mein Bruder ging mit ihm und ich ging mit meiner Mama, aber meine Mama kann sich selber verständigen. Also, ich muss sagen... Ich meine, sie spricht jetzt nicht perfektes Deutsch oder so, aber man versteht sie... man versteht, was sie will und sie versteht auch was, die andere Person... (unverständlich) Und ja, bei den Aufgaben wie gesagt, meine Schwester hat mich immer wieder unterstützt und meine Mama genauso, in der Volksschule vor allem meine Mama.

Ja, und mit den Sachen... ich habe immer so ein Ordnersystem gehabt, aber ich habe das von meiner Schwester, also ich habe das selber nicht erfunden oder so. Ich habe immer eine Ordnung, bei der meine Unterrichtsmaterialien waren alle in einem ganz guten Ordner mit so Trennblätter und so und ich hatte das von Tag eins. (lacht)

I: Und wie ist das Gefühl, eine Mutter zu haben, die sich selbst ausdrücken kann?

260 TN5: Ich finde, mich es ja nie getroffen sozusagen, weil es war eigentlich meine Schwester, die
immer für sie gedolmetscht hat. Ich war einfach so wie dazwischen also... für mich war das
natürlich eine tolle Sache, aber ich bin mir zu 1000% sicher, dass meine Schwester das ganz
anders erlebt hat, weil dadurch, dass meine Mama Krebs hatte, musste sie 18-mal operiert
werden und meine Schwester musste immer mit ihr mitgehen zu diesen Arztterminen und sie
265 musste mit zehn Jahren, zwölf Jahren das übersetzen. Ich meine, wie willst du eine
medizinische Terminologie übersetzen überhaupt, du weißt es selber nicht. Ich glaube,
deswegen hat sie Medizin studiert. (lacht) Ja also, ich habe das nie so empfunden, weil meine
Mama hatte bei mir immer die Basics-Sachen, so Schule oder so, das war ja kein Problem, aber
für so andere Sachen musste immer meine Schwester mitgehen. Es war ein schönes Gefühl und
270 ja ich musste zu Hause auch nicht diese Briefe lesen oder sonst alles, das hat meine Schwester
gemacht deswegen.

I: Was glaubst du, wie sich wohl deine Schwester dabei gefühlt hat?

TN5: Die hat das bestimmt, so stark...wie soll ich das sagen, das war wahrscheinlich eine Last
für sie, also kann ich mir vorstellen. Für mich war das ja ganz, ganz anders. Ich habe gar nichts
275 gemacht, wenn ich so überlege...ich habe ja gar nichts gemacht. (lacht) Ja, es ist eine tolle
Sache, muss ich sagen, wenn sich deine Mama... da zum Beispiel am Elternsprechtag... ich
bin nur dabeigestanden, meine Mama hat selber geredet. Also wie gesagt nicht perfekt, aber sie
hat geredet. Unterstützung sonst habe ich nicht bekommen. Förderung...ich glaube, in der
ersten Klasse Volksschule mussten alle türkischen Kinder in so einer Förderklasse, aber nach
280 dem Unterricht, also nach dem allgemeinen Unterricht. Und das ging nur ein Jahr, glaube ich.
Die haben uns die Artikel beigebracht, der die das und so. Ja und das war es glaube ich. Ich
meine, wir waren fünf oder sechs Türken, die anderen sind in die Vorschule gegangen, ich war
die einzige in der Volksschule und dann musste ich nicht mehr, irgendwie. Ich weiß nicht, ob
die anderen dann weitergemacht haben. Das weiß ich nicht.

285 **I: Okay, eine Frage zu deinen Sprachen... welche Gefühle verbindest du mit dem
Türkischen und Deutschen und mit den anderen Sprachen, da du ja so viele sprechen
kannst. Wann benutzt du welche Sprache und wieso? In welcher Sprache träumst du?**

TN5: Also dann fang ich da an. Ich träume in jeder Sprache, ich habe letztens auf Spanisch
geträumt. Ich habe keine Ahnung, was ... (unverständlich) (lacht) Das kommt wirklich drauf
290 an, was ich zuletzt angeschaut habe beziehungsweise zuletzt gelesen habe. Ich hatte auch
englische Träume oder was weiß ich, französische. Zum Beispiel vor der Französisch-Matura
hatte ich französische Träume, ehrlich jetzt, das war ein Vorbereitungstraum, weißt du. (lacht)
Ja, also mit Türkisch verbinde ich meine Emotionen, also ich kann mich am besten, wenn ich
meine Emotionen ausdrücken möchte, das kann ich im Türkischen. Also mit Emotionen meine
295 ich Gefühle wie Trauer, oder Schuld, Last. Das kann ich alles auf Türkisch sehr gut. Hingegen
auf Deutsch drücke ich mich am besten aus, wenn ich genervt bin. Ich schimpfe auf Deutsch,
also schimpfen nicht mir Schimpfwörter, sondern, sobald mich jemand nervt, antworte ich so
sofort, so schnell auf Deutsch. So tak, tak, tak auf Deutsch.

Englisch ist die Sprache der Wissenschaft für mich. Ich habe alle meine Arbeiten auf Englisch
300 geschrieben. Ich habe explizit englische Seminare besucht bzw. versucht, englische zu
besuchen. Mit Französisch verbinde ich die Diplomatie. Alles, was damit zu tun hat. Alle
Programme oder wo ich immer war, musste ich neben Englisch auch Französisch können
deswegen. Mit Arabisch verbinde ich meine Religion und ich würde auch behaupten, Arabisch

ist die Sprache, die ich am meisten sprechen wollen würde. Ich würde mich auch gerne auf
315 Arabisch besser ausdrücken können, weil ich finde das so wie Türkisch, Arabisch auch eine
Sprache der Emotionen ist. Man kann damit so vieles ausdrücken. Ja, mit Russisch... Russisch
habe ich nur lernen wollen, weil ich das in der Schule verpasst habe. Wir dürfen in der Schule
aussuchen, zwischen Französisch und Russisch und ich habe Französisch ausgewählt. Aber ich
wollte auch Russisch, also eigentlich wollte ich das andere auch, ich wollte nicht auswählen.
310 (lacht) In der Unterstufe habe ich Latein gewählt, ach ich habe vergessen, Latein zu erwähnen...
Ah, ich habe Latein gewählt, weil ich diese Sprachaffinität habe.

I: Und woher kommt das, glaubst du?

TN5: Ich glaube von meiner Schwester. Wie ich in der Volksschule war, war sie schon im
Gymnasium in der Oberstufe und sie hat Französisch gelernt und alles, was sie gelernt hat...
315 sie lernt so laut, weißt du, und ich habe neben ihr gespielt und ich habe alles mitbekommen.
Deswegen war ich in Französisch gut, weil ich das schon gewusst habe. Ich habe das schon von
ihr gehört gehabt. Und genau, deswegen habe ich Latein ausgewählt. Ich kann... ich finde auf
Latein habe ich alles aufgebaut. Latein ist wirklich die Sprache der, das war ja so damals, dass
Philosophen Leute waren, die alles gewusst haben, das war ja die Auffassung damals. Und ich
320 finde, durch Latein habe ich mein Allgemeinwissen sehr erweitert. Also alles, was ich heute
weiß, weiß ich aus Latein, aus diesen Lateinklassen. Und darauf habe ich natürlich Französisch
auch aufbauen können und alle anderen Sprachen, wie Spanisch oder so... das ging alles von
selber. Und ja, Russisch habe ich einfach so gelernt, weil ich es immer lernen wollte. Und ich
mag es, wenn ich andere Buchstaben lesen kann, das liebe ich sogar. Sonst... Niederländisch
325 habe ich gelernt, weil ich Freunde in den Niederlanden habe und ich mag es, mit einer Person
auf der Sprache zu sprechen, die die Person am besten kann. Das war einer der Gründe, warum
ich mich für diesen Niederländisch-Kurs angemeldet habe. Ich kann niederländisch auf A1. So
Basic-Sachen, ich kann mich verständigen und so.

**I: Gibt es sonst noch etwas, was du erwähnen möchtest oder was du abschließend oder
330 zusammenfassend noch sagen möchtest?**

TN5: Zusammenfassend kann ich sagen, dass, also ich glaube, es ist auch für Menschen mit
Migrationshintergrund leichter, Sprachen zu lernen...so habe ich das Gefühl. Einfach, weil man
sowieso zweisprachig aufwächst und man hat immer so eine Basis für eine andere Sprache.
Natürlich weiß ich jetzt nicht, wie das in der Linguistik so rüberkommt, wenn man sagt, man
335 kann die eine Sprache so halbert und die andere auch halbert...

I: Doppelte Halbsprachigkeit.

TN5: Ja, genau, genau! (lacht) Das habe ich zum Beispiel nicht, weil mein Vater, der hat ja
Wirtschaftswissenschaften studiert und immer sobald wir zuhause, halb Deutsch halb Türkisch
geredet haben, hat er gesagt „Nein, ihr drückt euch auf einer Sprache aus!“ Also er hat uns
340 tatsächlich dazu gebracht, dass wir... wie müssten immer auswählen. Entweder Deutsch oder
Türkisch, eins von beiden. Aber wir mixen nicht. Deswegen mixe ich sehr selten, also wenn
ich bei meinen Eltern bin, sowieso nicht aber auch im Alltag. Ich finde im Vergleich zu anderen
tu ich mir leichter in einer Sprache... also ich kann mich in einer Sprache besser ausdrücken,
das ist gar kein Problem für mich. Muss da jetzt nicht unbedingt Hilfswörter oder so
345 importieren, würde ich sagen. Und ich glaube, da haben die Eltern sehr viel Einfluss. Also
würde mein Vater das nicht verhindern, würde ich wahrscheinlich heute genauso dasitzen und

die doppelte Halbsprachigkeit haben. (lacht) Was ich behaupten kann, ich habe es nicht. (lacht)
Ich weiß nicht, habe ich sie? (lacht)

Was kann ich sonst noch sagen? Für meinen Bildungsweg jetzt allgemein, würde ich sagen,
350 dass meine Eltern wirklich eine Unterstützung waren, also sie waren von Tag eins an. „Ja, du
wirst studieren!“ Also meine Eltern waren nicht jetzt „Ja, passt mach deine Lehre und gehe
arbeiten“, sondern „Nein, du wirst das Gymnasium absolvieren, ohne Sitzenbleiben, ohne
Nachhilfe. Du wirst es machen, du hast keine Auswahl!“ So war es bei uns immer. Gott sei
Dank war es so. (lacht) Sonst würde ich wahrscheinlich nicht so weit kommen und ich finde
355 auch, die Mutter spielt eine sehr große Rolle, würde ich wirklich behaupten, auch bei meinem
self confidence, also ich finde, dass ich sehr selbstbewusst bin. Auch durch meine Mama, weil
sie immer gesagt hat „Was heißt, du kannst es nicht? Du kannst es! Das gibt es nicht, dass du
nicht kannst! Oder so. So wurde ich aufgewachsen. Und deswegen habe ich es auch halt... Die
Familie, ich finde... ist ein großer Einfluss. Auch bei den Studiengängen. Ich meine, ich
360 studiere vier Sachen, meine Mama sagt „Mach alles fertig. Du hast angefangen, mach fertig!“
Ich sage dann, ich kann es nicht mehr.... „Nein, was heißt du kannst nicht? Du kannst es!“ ...
(unverständlich) (lacht)

Ich denke, das war es. Ich weiß nicht, was ich reden soll... wenn du Fragen hast?

I: Na, ich bin fertig! Dann danke ich die für deine Teilnahme.

365 TN5: Sehr gerne.

12.2.5.TN6

TN6 ist 21 Jahre alt und die einzige Interviewteilnehmerin aus Deutschland. Ihre Mutter besuchte das Lehramtsstudium, während ihr Vater eine Berufsschule abgeschlossen hat. Neben
5 Deutsch und Türkisch kann sie weitere vier Sprachen sprechen. Sie studiert Lehramt und schreibt aktuell ihre Bachelorarbeit. TN6 hat zwei jüngere Geschwister.

I: Wie ist dir in deine Schulkarriere gegangen und wie hast du eine Schulzeit allgemein empfunden?

10 TN6: Also ich kann da keine klare Antwort geben oder sagen, es war wirklich toll oder es war wirklich schlecht oder so. Ich hatte unterschiedliche Phasen. In der Grundschule zum Beispiel hatte ich eher Schwierigkeiten, weil ich Deutsch erst mit Fünf gelernt habe im Kindergarten. Ich war nur ein Jahr im Kindergarten und habe dann in diesem einen Jahr nur direkt Deutsch
15 gelernt. Dadurch hatte ich in der Grundschulphase noch ziemlich große Probleme. Ja, das war so ein bisschen für mich schwer, sag ich mal als kleines Kind. Dann hatte ich die Übergangsphase ins Gymnasium und in dieser erwachsenen Welt quasi war es am Anfang ganz okay, aber nachdem ich mir ein Kopftuch umgebunden habe, habe ich Probleme bekommen. Also ich hatte ständig so Höhen und Tiefen quasi in meiner Schulzeit und das hat sich auch bis zum Abitur durchgezogen und dann in der Uni-Zeit hat sich das ein bisschen gebessert. Also
20 ich merke zum Beispiel, dass in der Uni-Zeit das Ganze so ein bisschen angenehmer ist, und wenn dann irgendwas passiert, dann kann ich gut damit umgehen. Aber im Allgemeinen war die Schulkarriere eher mit Höhen und Tiefen, sage ich mal. Aber es war trotzdem eine schöne Zeit.

I: Wann genau hast du dir das Kopftuch umgebunden?

25 TN6: In der siebten Klasse, das war kurz bevor ich 13 wurde. Bis dahin war ich eigentlich ganz gut in der Klasse, auch miteinintegriert. Ich hatte eher deutsche Freunde und ich muss sagen, also ich wohne in einer kleinen Stadt, wo nicht viele Ausländer leben. Ab 2015 hat hier angefangen, das dann ganz viele Ausländer gekommen sind, Flüchtlinge gekommen sind. Dann wurde alles nochmal ein bisschen anders, aber davor war es halt nicht so normal, sag ich mal,
30 dass dann bei uns an der Schule jemand mit Kopftuch rumgelaufen ist. Ich war neben meiner Freundin quasi die einzige. Dann ging es eigentlich richtig ab, so quasi was halt Mobbing und sowas angeht und ja.

I: Und magst du darüber berichten, mit welchen Schwierigkeiten und Problemen du konfrontiert warst?

35 TN6: Also wie gesagt, einmal halt dieses Ausländerproblem, das Kopftuchproblem hatte ich und einmal halt auch, dass ich ganz oft nicht so gut bewertet wurde, wie ich eigentlich bin also dieses typische...du bist zwischen zwei Noten und du kriegst immer ohne jegliche Begründung immer die schlechtere Note und dann ist halt die Begründung „Sie ist aber sehr ruhig!“ So obwohl... ich bin eigentlich nicht so ruhig. (lacht) Also klar, ich war etwas schüchtern und eher
40 still, aber wenn ich was wusste und wenn ich wirklich was konnte, habe ich immer mitgemacht und die Lehrer haben halt meine Stille ausgenutzt quasi. Also wenn ich dann mal eine Stunde geschwiegen habe und dann die nächste Stunde sehr gut war, hat man direkt die Stunde gesehen, wo ich dann ein bisschen stiller gewesen bin. Und dann, du kennst das bestimmt, wenn du still

bist, nehmen dich die Lehrer dran und stellen sehr komische Fragen. Und dann stehst du da und
45 kannst das nicht beantworten, wie sollst du das auch beantworten können? Wenn... also ich
habe mich ja nicht gemeldet, dann weiß ich es ja nicht, quasi ne... und das hat mich auch zum
Teil ab und so ein bisschen, ähm ja, beängstigt dann hab ich mich auch wieder ein bisschen
zurückgezogen. Dann kam es wieder Stunden, wo ich dann mal ein bisschen besser war. Also
ich wurde zwischen diesen beiden Problemen so ein bisschen hin und hergezogen. Also das
50 war meine größten Schwierigkeiten. Bei dem Kopftuchproblem kam es sogar bis zu den
Lehrern, also die haben sogar mit mir reden wollen „Ist alles okay? Warum trägst du jetzt dein
Kopftuch? Warum musst du das machen?“ Dies und das. Alle Lehrkräfte haben mich sogar vor
die Klassentüre gebeten und mich dort abgefragt, jedes Mal... Und ich finde, sowas ist für ein
Siebtklässler... für ein zwölf Jahre altes Kind, für seine Psyche gar nicht normal. Das war eine
55 sehr schwierige Zeit für mich.

**I: Und hast du dich da auch sprachlich ausdrücken können, als du danach gefragt worden
bist, wieso du das Kopftuch trägst?**

TN6: Also im Vergleich dazu, wie ich mich jetzt ausdrücken würde... Weil das, was ich damals
erzählt habe, war sehr amateurhaft. Also natürlich, ich sag mal so, du hast quasi so ein
60 Bewusstsein, warum du es trägst, aber wenn du das Ganze auf Deutsch übersetzt und den
Lehrern das zum Beispiel erklärst, dann kommt das nicht mehr so überzeugend oder so gut vor
und die verstehen das halt nicht so, wie du es eigentlich im Kopf hast. Und das war halt schon
so ein Problem und ich habe mir auch immer gedacht „Wie kann ich das denn am besten
erklären, dass die mich verstehen?“ Und dann ist mir nach einer Weile aufgefallen, die wollen
65 mich gar nicht verstehen, dann habe ich es gelassen. Dann habe ich einfach immer nur diese
typischen Antworten gegeben, die sie sowieso aus den ganzen Medien und so kennen. Und
dann war es auch gut so, und dann hat auch niemand mehr nachgefragt.

I: Magst du fortsetzen mit deiner Schullaufbahngeschichte?

TN6: Soll ich das mit meinem Opa so von Anfang an skizzieren?

70 **I: Ja, sehr gern.**

TN6: Mein Opa ist mit 15-16 Jahren nach Deutschland gekommen. Er war halt sozusagen, in
meinen Augen, das Opferkind der Familie, der für seine Familie halt was machen muss. Er
verlor seinen Vater, als er noch ein Kleinkind war. Er hat einen älteren und einen jüngeren
Bruder gehabt, also er war so ein Sandwichkind und er wollte sich halt für die Familie so ein
75 bisschen auch opfern. Damals war es halt sehr, sehr berühmt, nach Deutschland zu kommen.
Ja, er hat das Ganze dann organisiert, ist dann nach Deutschland gekommen, hat angefangen zu
arbeiten. Mhm und er war damals halt in der Nähe von Stuttgart, also dort, wo mehr Türken
sind und später heiratet halt mit meiner Oma und bringt sie auch nach Deutschland und dann
ziehen dann halt hierhin. Also wir sind jetzt im Norden, quasi in der Nähe von Bielefeld-
80 Hannover, eine ganz kleine Stadt, wirklich sehr klein. Fast gar keine Ausländer, außer Türken
und Libanesen. Und diese sind sehr bekannte Familien, also du kennst die Familien, du kennst
den Nachnamen. Und bis 2015 ungefähr war das auch immer noch so, außer dass die Familien
halt später ein bisschen größer geworden sind.

Dann kommt meine Mutter auf die Welt, dann ihre fünf Geschwister... Meine Mutter... erstes
85 Kind und sie sind noch neu in Deutschland und typisches Problem, die können kein Deutsch.
Es ist eine Kleinstadt, hauptsächlich Deutsche und vor allem nennt man es hier Westfalen-Lippe
und hier gibt es sehr viele Nazis. Und meine Mutter erlebte hier mit fünf-sechs Jahren einen

rassistischen Vorfall, ich weiß nicht ganz genau was... sie wird so voll ausgeschlossen von den Nachbarskindern oder deren Eltern erlauben ihren Kindern nicht, mit meiner Mama zu spielen.
90 „Ein Türkenkind... mit ihr kannst du nicht spielen“ Also stell dir vor, sie zerrten ihre Kinder weg von meiner Mama... Meine Mama hatte angefangen, hier in den Kindergarten zu gehen. Und nach diesem Vorfall sagt mein Opa „Wenn das jetzt schon so anfängt in der Nachbarschaft, dann wird das wahrscheinlich in der Schule noch schlimmer werden“ Und daraufhin schickt er meine Mutter wieder zurück in die Türkei zu ihrer Tante im Dorf. Da beginnt sie in die Schule,
95 wo sie dann immer sehr erfolgreich war. Sie sagt immer selber „Ich war ein richtiger Streber“ oder so. Das Ding ist halt... als mein Opa nach Deutschland zog... er hatte eigentlich gar nicht den Gedanken, dass er dann später dort lebt und dann Kinder haben wird.

Ich weiß nicht, woher das kommt, aber er hatte dann so einen Gedanken, sage ich mal, dass
100 seine Kinder wirklich studieren sollen, dass die halt irgendwo hinkommen und etwas erreichen. Meine Mutter sei in der Schule in der Türkei sehr erfolgreich gewesen und die haben sie dann später hergeholt und sie hat unterschiedliche Schulformen besucht ab der neunten Klasse. Und hat dann am Ende ihr Abitur gemacht an der Berufsschule. Sie war auch auf dem Gymnasium und so, aber da hat sie es nicht ganz geschafft, weil sie hat halt kein Deutsch quasi. Sie hat ja
105 Deutsch dann sehr spät gelernt. Die hat dann an einer Berufsschule ihre Ausbildung gemacht und einen Beruf quasi, was sie gar nicht machen wollte. Mein Opa hat ihr gesagt, dass sie sich da anmelden soll, weil er unbedingt wollte, dass sie was macht und sie wollte eigentlich Lehramt studieren. Und dann hat sie halt ihre Ausbildung gemacht und hat sich danach in der Uni beworben. Und zu dieser Zeit gingen auch ihre Geschwister, also meine Onkeln und Tanten
110 auf das Gymnasium. Ich sage das eigentlich aus dem Grund, weil zu ihrer Zeit nicht viele auf das Gymnasium gegangen sind. Also wir sind sozusagen eine der einzigen Familien, wo dann fast alle Kinder auf dem Gymnasium gewesen sind und auch wirklich dort ihr Abitur gemacht haben und studiert haben. Und erst später ging diese Quote hoch und mein Opa ist halt bekannt dafür, dass er alle aus seiner Familie zum Gymnasium schicken möchte. Deswegen fängt meine
115 Geschichte eigentlich auch damit an.

Alle meine Onkeln und Tanten waren somit auf dem Gymnasium, das ich selbst auch besucht und abgeschlossen habe. Aber nur eine Tante hat dieses Gymnasium nicht beenden können. Sie war halt auf einer Realschule, hat später eine Ausbildung gemacht und danach hat sie nochmal
120 studiert. Nach 30 mit zwei Kindern hat sie nochmal studiert und dann quasi das ganze beendet. Aber das ging wirklich teilweise aufgrund des Druckes von meinem Opa. Meine andere Tante zum Beispiel ist halt Ärztin, weil mein Opa ihr damals gesagt hat „Du wirst eine Ärztin!“ Also er weiß selber ja sowas nicht ne, aber er wollte halt, dass sie Ärztin wird. Und sie dachte sich „Okay, ich muss dann Ärztin werden!“ und hat dementsprechend gelernt und studiert. Auch
125 ihre Bildungslaufbahn hat sehr viele Höhen und Tiefen aber sie meint auch jetzt so „Ich wusste gar nicht, dass ich einen Traumberuf haben kann. Mir wurde gesagt, ich muss Ärztin werden, dann bin ich das halt auch geworden!“ und ich hab das halt alles gesehen. Ich habe das Ganze miterlebt als ich klein war und bei mir hieß es auch mal „TN6 wird ins Gymnasium gehen! Das geht nicht anders.“ (lacht)

Und ich habe tatsächlich eine eingeschränkte Empfehlung für das Gymnasium bekommen, also eher Realschule und das lag halt daran, dass... in der vierten Klasse, da hat es schon angefangen mit den ‚zwischen zwei Noten sein‘ und habe immer die schlechtere Note bekommen. Und dann hatte ich eine ganze Phase, wo ich dann krank war und die ganzen Arbeiten oder Tests wurden dann geschrieben, als ich krank war. Da bin ich immer krank in die Schule gegangen, um die Arbeiten zu schreiben. Dementsprechend waren meine Noten halt schlecht und die Lehrerin war wirklich so „Ne, ich möchte nicht, dass sie auf dem Gymnasium ist, das wird sie bestimmt nicht schaffen“

I: Jaa, diese typischen Aussagen immer.

TN6: Ja nach dem Druck von meinen Eltern habe ich denn die Empfehlung bekommen und im Endeffekt war sie später, als sie mich dann mal gesehen hat, wirklich erstaunt, dass ich das dort geschafft habe. Genau also ich hatte zwischendurch auf dem Gymnasium schwierige Zeiten, wo ich mal zum Beispiel einen Vierer geschrieben habe oder so, gab es schon gleich ein Chaos zu Hause. Also ich habe einmal Nachhilfe bekommen und einmal von meinem Onkel, also einmal professionelle Nachhilfe und einmal von meinem Onkel in meiner ganzen Schulzeit und später nochmal in der Abi-Phase. Da habe ich auch sehr schlechte Erfahrungen gehabt.

Also ich habe meine ganze Schulzeit ganz normal ohne irgendwelche Probleme und so beendet. Ich war eine durchschnittliche Schülerin, ich hätte besser sein können, aber ich war ziemlich ruhig. Und in der Abi-Phase das, was man von einer durchschnittlich guten Schülerin erwartet, ist so ein Zweier-Abi mit guten Noten und ohne Abweichungsprüfungen und so. Ich hatte aber das Problem, das wäre vielleicht sehr interessant für dich. Ich hatte eine Lehrerin, die hatte ich ganz oft schon, also in Politik, in Deutsch... in unterschiedlichen Klassen. Und ich hatte sie dann auch in der SoWi³² und sie hat in der 11. Klasse, im ersten Quartal... es waren noch die ersten Schulwochen vergangen. Da gab es eine Zwischenklausur, um den aktuellen Stand in diesem Fach zu sehen. Da meinte sie so „TN6 deine erste Klausur war eine Fünf, du bist mündlich sehr schlecht. Ich glaube im Abi, wenn du versuchst, das als Abi-Fach zu nehmen... Wir sind dann drei Personen, wenn die beiden anderen Lehrer sagen, das ist eine Fünf, kann ich sie dann mit einer Vier minus nicht überstimmen oder so. Du wirst es dann nicht schaffen“ Und ich dachte erstmal so „Ach, die labbert nur, weil ich war in SoWi bis dahin immer nur Kursbeste, und das war die erste Klausur in SoWi für mich und natürlich ist es dann eine schlechte Note. Und ab diesem Zeitpunkt hatte ich eigentlich immer wieder Probleme mit den Noten bei dieser einer Lehrerin, auch davor hatte ich Probleme mit ihr.

In der 12. Klasse hatte ich zwar bessere Schulleistungen, aber dennoch nicht solche, wie ich es mir erwartet hatte. Egal wie sehr ich mich anstrenge, bekomme ich keine Zwei. Ich weiß gar nicht, ob ich überhaupt eine Zwei bei der Frau bekommen habe in SoWi, aber ich hatte sie halt auch in Deutsch und da war sie jetzt ein bisschen besser. Die Frau hatte es sich schon in den Kopf gelegt, mir schlechte Noten zu geben und ich hatte das Ganze als Abi-Fach, mündliche Prüfung. Da habe ich wirklich tagelang, wochenlang durchgelernt. Dann bin ich zur Prüfung gegangen, da waren zwei Lehrer und das war eigentlich ganz okay. Und dann bin ich rausgekommen hatte eine Fünf, obwohl es eigentlich gar nicht so schlecht verlaufen ist. Ich habe nur einmal etwas falsch erzählt, da hat sie mich kurz korrigiert, aber ich habe supergut geredet und es hatte niemals eine Fünf sein müssen. Heulend ging ich nachhause und konnte

³² Sozialwissenschaft(en)

das so nicht akzeptieren. Und dann habe ich halt gesagt „Nein, ich werde das jetzt
 175 nachverfolgen, ich sehe das nicht ein!“ Mir ist nämlich klar, dass ich auf jeden Fall keine Fünf
 verdient habe. Dann meinten sie, ich solle zum Schulleiter gehen und eine Klausur eintragen.
 Und ich habe es auch gemacht. Ich habe ihm gesagt bei der Klausureinsicht „Schauen sie mal,
 das ist so und so passiert. Es ist eine richtig gute Klausur gewesen und es hätte gar nicht so
 schlimm enden dürfen!“ Und dann haben wir gemeinsam die Klausur gelesen und er meinte
 180 „Ja Frau TN6, sie haben recht, es hätte eigentlich gar nicht so schlimm sein dürfen!“ Das Ganze
 wurde dann auch noch protokolliert. Darin stand tatsächlich alles, was ich zu Wort gebracht
 hatte und dass ich ein paar Fehler gemacht habe und dass sie das korrigiert haben... und
 trotzdem kriege ich eine Fünf. Im Endeffekt meinte er so „Ja, wenn sie wollen, können wir das
 bis zum Gericht ziehen oder sie schauen erstmal, wie ihre Noten aussehen.“
 185 Ich bin erstmal abgewichen, weil ich mein Abitur nicht bekommen habe. Ich hatte noch ganz
 viele Punkte, die mir gefehlt haben, weil ich halt eine Fünf in SoWi hatte. Dann beschloss ich
 mich, die Abweichungsprüfung zu machen. Und so habe ich dann auch mein Abitur geschafft,
 aber ich habe auch gesagt, wenn ich das nicht geschafft hätte, dann würde ich das wirklich
 komplett durchziehen, dann hätte ich mein Abitur auch geschafft. Weil ich war diejenige, die
 190 Recht hatte. Aber ich denke, grundsätzlich hat diese Frau gewonnen, weil ich das nicht
 zurückverfolgt habe. Aber das war schon so ein krasses Ding. Sie hatte schon vor Jahren
 angefangen mit den Aussagen „TN6 du wirst es nicht schaffen, du wirst es nicht schaffen!“ Bei
 jedem Gespräch, obwohl ich gute Noten hatte. Und dass dann am Ende sowas gekommen ist,
 das war so die Kirsche auf dem Sahnehäubchen. Und mit diesen Höhen und Tiefen habe ich es
 195 dann geschafft. Und dann denk ich mir so „Ja ok, das ist die beste Antwort gewesen!“, das hat
 sie wahrscheinlich auch mitbekommen, dass ich es geschafft habe.
 Dabei gibt es aber noch folgendes Detail. Dieser Direktor kam erst zu meiner Abi-Zeit in die
 Schule. Davor hatten wir einen Typen, der war richtig schlimm, richtig schlimm und wenn ich
 das bei dem gemacht hätte, der hätte mir bei der Klausureinsicht auch nochmal eine ...
 200 (unverständlich) quasi mit seinen ganzen Sprüchen. Aber dieser [neue; Anmerkung durch die
 Verfasserin] Direktor war ein guter Mann, er kannte auch meine Familie. Er war auch sehr
 verständnisvoll und dass er mir überhaupt die Möglichkeit gegeben hat, dass ich eine
 Klausureinsicht mache und dass ich das quasi nochmal einsehen darf... und er hat mir dann
 halt so erzählt bezüglich Gerichtsverfahren, dass sich das in die Länge ziehen kann, und ich
 205 dachte mir, ich muss sowieso in die Abweichungsprüfung. Wenn ich dort die fehlenden Punkte
 kriege, dann ist es für mich gegessen, dann habe ich keinen Bock das ganze nochmal
 weiterzumachen, aber wenn ich das nicht geschafft hätte, dann würde ich das durchziehen. Das
 wäre mir egal wie lange das gedauert hätte.

I: Und wie stand dir deine Familie beiseite?

210 TN6: Also wie gesagt, da sie immer gesagt haben „Du wirst erfolgreich sein, du wirst aufs
 Gymnasium gehen“ uns so... Ich hatte keine andere Wahl, aber ich habe das jetzt nicht wirklich
 bewusst gedacht, dass ich keine andere Wahl habe. Und in der Phase war halt meine Familie
 wirklich sehr unterstützend. Da meine Mutter auch „yarım öğretmen³³“ war, wusste sie auch
 ganz viele Sachen und hat mir so sehr weitergeholfen. Bis zur Mittelstufe vier hat sie mir bei
 215 allem geholfen und danach hat es ein bisschen nachgelassen, weil der Mathe ein bisschen
 schwieriger wurde und dort, wo sie noch weiterhelfen konnte, hat sie mir dann geholfen. Ich

³³ türk. für „ein/e halbe/r Lehrer/in“

habe dann auch das Ganze weiterhin selber gemacht, also brauchte dann nicht mehr so viel Hilfe. Aber ansonsten sah ich es in ihren Worten und ihrer Haltung mir gegenüber, dass sie hinter mir steht. Da meine Mutter selbst ihr Lehramtsstudium nicht absolvieren konnte, dachte ich mir „Du musst es schaffen, du musst es für sie schaffen!“ Aber mein Lehramtsstudium habe ich nicht wegen ihr angefangen, das war wirklich mein Kindheitstraumberuf.

I: Okay, also soweit ich das jetzt mitbekommen habe, hattest du keine sprachlichen Probleme außer in der Grundschule, stimmt das so?

TN6: Also ich sage mal so, meine Note in Deutsch war jetzt nie super... es hätte sein können, aber es war nie besser als eine Zwei - Zwei minus. Ich merke aber jetzt auch immer noch... also ich spreche Deutsch ganz gut. Nur in letzter Zeit geht es mir nicht so gut mit dem Deutschen, weil ich mich mehr mit dem Türkischen beschäftige. Ich merke immer, dass Deutsch bei mir nicht so wie meine Muttersprache ist, weil ich das auch so spät gelernt habe. Mit Fünf habe ich angefangen, Deutsch zu lernen und mit Sechs konnte ich sie so einigermaßen. Und meine Grundschulphase war wirklich anstrengend, aber trotz dessen bin ich immer durchgekommen und mich super verständigen können, aber ich weiß auch ganz oft noch, wo ich dann in bestimmten Situationen was nicht verstanden habe und ich weiß auch noch ganz genau, dass ich meiner Mutter gesagt habe „Mama, wann kann ich endlich Deutsch so gut sprechen wie die anderen?“ (lacht) Und dann hatte ich diese normalen Probleme, zum Teil Grammatik, zum Teil Artikel und so. Aber ansonsten hatte ich keine weiteren Probleme, Gott sei Dank. Zum Beispiel meine Schwester, die hat direkt Deutsch und Türkisch gemeinsam gelernt. Und ich war das erste Kind, das erste Enkelkind... und alle sprechen Türkisch in der Familie. Meine Mutter legt auch großen Wert auf Türkisch und mein Vater kann sowieso nicht so gut Deutsch. So habe ich immer Türkisch zuhause zu hören gehabt, aber meine Schwester... sie kann besser Deutsch als ich, aber ihr Türkisch muss verbessert werden. Wenn wir in der Türkei sind, spricht sie gutes Türkisch, aber zurück in Deutschland verlernt sie es wieder. (lacht) Und meine jüngste Schwester... mit ihr haben wir auch immer Türkisch gesprochen. Mit vier Jahren ist sie in den Kindergarten gekommen und Deutsch hat sie dann in der Schule gelernt. Mittlerweile kann sie auch gut Deutsch sprechen. Meine Cousins zum Beispiel, meine Tante hat mit ihnen immer auf Deutsch gesprochen, und die haben jetzt fast gar kein Türkisch, sie sprechen das Türkische sehr schlecht. Und dadurch, dass meine Mutter in der Türkei aufgewachsen ist und mein Vater halt auch, ist das Kulturverständnis bei uns zuhause etwas anders. Im Vergleich zu meinen Tanten und Onkeln haben wir zuhause eher die türkische Kultur und Mentalität, und sie das Deutsche. Dementsprechend sprechen ihre Kinder besser Deutsch als Türkisch, aber bei uns ist es jetzt nicht so, bei uns ist das ein bisschen andersrum.

I: Wie hast du deine Hausaufgaben gemacht? Bekamst du da Hilfe von deinen Eltern?

TN6: Also ich habe halt quasi Hilfe von meiner Mama bekommen, aber bis zur fünften Klasse habe ich das Ganze eigentlich ganz gut aufgeholt. Danach hatte ich hauptsächlich die Probleme in Grammatik, so bestimmte grammatische Formen und so, die dann im Allgemeinen schwer sind oder die Artikel und da habe ich immer noch Probleme, muss ich zugeben. Also das ist auch ganz normal meiner Meinung nach, weil das so schwer ist. Aber die ganzen Fälle, Genitiv, Dativ und so, da hatte ich Schwierigkeiten, da hat sie mir immer weitergeholfen. Also ich habe da nie eine Nachhilfe bekommen und sie hat mir dann immer weitergeholfen, wenn sie mal

260 nicht was wusste, dann habe ich meine Tanten gefragt oder meine Onkel. Also ich habe immer innerhalb der Familie diese Hilfe irgendwie ergattern können.

I: Und das ist ein Glück, finde ich.

TN6: Ja ja, auf jeden Fall!

I: Okay und dann die letzte Frage. Und zwar, welche Gefühle verbindest du mit deiner Muttersprache Türkisch und mit dem Deutschen oder mit den anderen Sprachen, die du auch beherrschst? Wann sprichst du welche Sprachen?

270 TN6: Wie gesagt, ich habe Deutsch später gelernt. Dementsprechend habe ich auch mit meiner Familie hauptsächlich Türkisch gesprochen, aber in der Phase, wo ich das grad neu gelernt hat, da war es so ein bisschen Ausprobieren und Weiterlernen. Da habe ich wirklich mit meiner Mutter auf Deutsch gesprochen, aber ansonsten hauptsächlich Türkisch und ich habe halt ganz viele Cousinen, vor allem väterlicherseits in der Türkei. Wir hatten immer diese ganzen Videokonferenzen und sowas und deswegen hatte ich das Türkische immer dabei. Aber ab dem Zeitpunkt, wo mein Deutsch wirklich sehr gut gewesen ist, konnte ich mich nicht mehr davon abhalten, das Ganze zu mischen. Und dann typisch „gurbetçi çocuk problemi“³⁴. Ich habe beide Sprachen so sehr vermischt, bis du dann gar keins von beiden sprechen kannst, so ein Mischmasch. Also es war wirklich so eine Phase, wo ich wirklich weder das eine super konnte noch das andere und dann habe ich angefangen, türkische Bücher zu lesen. Dann habe ich wieder angefangen, die Sprachen zu trennen. Meine Türkisch- sowie Deutschkenntnisse verbesserten sich und ich konnte gleichzeitig auch in diesem Mischmasch reden.

280 Also Türkisch ist für mich... Ich fühl mich drin wohl. Es gibt so bestimmte Wörter, zum Beispiel, die es im Deutschen gar nicht gibt, und das sind die Wörter, die mir aber was bedeuten und die halt die Gefühle ein bisschen besser beschreiben. Sei es zum Beispiel „vicdan“³⁵, oder „gönül“³⁶. Und wenn man diese Wörter in dieser einen Sprache nicht findet, fühlt man sich dann bisschen komisch, ich weiß es nicht... Wenn ich zum Beispiel meinen Freunden etwas erzähle, eine Weile geht es auf Deutsch und nach einer Weile, wenn es gar nicht mehr geht und wenn das Türken sind, dann wechsele ich direkt zum Türkischen, weil ich kann nicht anders.

285 Mit Deutsch verbinde ich meistens die Schule und das akademische Leben. Ich bin glücklich darüber, dass ich sozusagen mehrsprachig bin. Aber dennoch hat das Türkische eine ganz andere Bedeutung für mich. Es ist wirklich so... „sağlam sığınabileceğim bir liman gibi“³⁷. Und bei den anderen Sprachen... die anderen Sprachen spreche ich gar nicht. Also Englisch hatte ich halt in der Schule und Französisch auch, und mit Französisch wollte ich dann halt im Endeffekt weitermachen. Ich habe jetzt schon voll lange kein Französisch mehr geredet, also ich weiß gar nicht, auf was für ein Niveau ich bin. Russisch hatte ich auch in der Schule drei Jahre lang und das habe ich auch schon voll lange nicht mehr gesprochen. Das Ganze muss man halt so ein bisschen auffrischen. Ich bin sehr auf das Türkische konzentriert und versuche das auch so gut es geht zu verbessern, weil ich immer noch Fehler mache.

I: Möchtest du abschließend oder zusammenfassend noch was sagen?

290 TN6: Ja also, ich bin eigentlich auch fertig. Also ich kann halt schon eins sagen; ich spreche halt für eine Person, die in einer Kleinstadt lebt, wo nicht so viele Türken sind in Deutschland, wo die Deutschen quasi so ein bisschen krasser sind und wo man halt ganz viele Steine in den

³⁴ türk. „Ausländerkindproblem“

³⁵ türk. das Gewissen

³⁶ türk. das Herz, die Seele

³⁷ türk. „wie ein sicherer Hafen, wo ich Zuflucht nehmen kann“

Weg gestellt bekommt. Und im Vergleich jetzt zu dem, was ich erzählt habe... hier hat sich mittlerweile die Zahl an türkischen Jugendlichen gestiegen, und wir haben aktuell, ich kann das sogar mit Zahlen sagen...vier Personen einschließlich mir, die studieren in meiner Stadt. Es gibt eine ganze Gruppe, die versuchen eine Ausbildung zu machen und danach aufhören, also die gar nicht versuchen durchzuziehen. Und dann merke ich wirklich das, dass Familien nicht wirklich drauf konzentriert sind. Ich habe mal Kinder unterrichtet und die Eltern schickten ihre Kinder zu uns, damit sie Ruhe im Kopf haben. Bei diesen Kindern habe ich auch ganz oft gesehen, dass ihre schulischen Leistungen so ein bisschen schlechter gewesen sind und dass sie auch nicht wirklich Nachhilfe bekommen haben. Ich habe auch wieder gemerkt, dass zum Beispiel ein Teil von denen hat jetzt Abschluss gemacht. Sie machen aber Ausbildung in Berufen, wo du dir dann denkst „Alter nein, bitte nicht!“ Sie ziehen sich dadurch selbst runter und ich finde das halt sehr traurig. Und ich finde dadurch, dass jetzt in der ganzen Zeit die Zahl der ganzen Jugendlichen mit Migrationshintergrund gestiegen ist, aber dementsprechend immer noch diese Erfolgsrate ist nicht gestiegen. In den Großstädten sieht die Lage bestimmt anders aus.

I: Ich danke dir sehr für die Teilnahme!

TN6: Ich hoffe, ich konnte dir damit behilflich sein.

Nachdem das Interview zu Ende war und ich dementsprechend die Audioaufnahme gestoppt hatte, habe ich mich mit TN6 weiter unterhalten. Dabei erinnerte sie sich noch an einen Vorfall am Gymnasium, das sie mir noch erklären wollte. Somit startete ich die Audioaufnahme noch einmal, aber verpasste dennoch den Anfang der Geschichte.

TN6: Ich denke, das war so ein zweitägiger Ausflug und die Lehrerin meinte so „Ja, wir machen jetzt so einen Ausflug und übernachten dort. Jeder soll sich aussuchen, mit wem es in einem Zimmer schlafen möchte!“ Ich habe gesagt „Ich möchte nicht mit der Klasse auf einen Ausflug“. „Schade, wir wollten in ein Gefängnis gehen! Wenn du nicht kommen willst, dann gehe und sage es dem Direktor!“ Und damals hatten wir halt den alten Direktor. Es gab auch ein deutsches Mädchen aus der Klasse, die nicht mitgehen wollte, die auch gemobbt wurde. Das war eine wirklich problematische Klasse, weil... du warst automatisch, wenn du nicht Teil von denen bist, bist du direkt Zweite-Klasse-Mensch gewesen. Sie war dann auch bei dem Direktor, aber da wir nicht gemeinsam gegangen sind, weiß ich nicht, was er ihr gesagt hat. Aber ich bin hingegangen, und wie gesagt, ich war ein schüchternes Kind damals. Ich musste dem Schuldirektor sagen, dass ich an dem Ausflug nicht teilnehmen wollte. Ich bin hingegangen und habe es ihm erzählt. Der Mann saß mit überkreuzten Beinen mir gegenüber und sah mich von oben an, aber versucht noch diese... seine Maske zu tragen quasi. Und dann meinte er so: „Also du sagst, die mobben dich in der Klasse?“

„Ja“ sagte ich.

„Es tut mir leid, aber du musst mitfahren“ sagte er.

„Aber warum?“

Es war eine Zeit, wo ich wirklich heulend nachhause ging. Ich habe wirklich jeden Tag geweint und das zwei Jahre lang. Also das war wirklich heftig, wenn es nicht heftig gewesen wäre, hätte ich es jetzt nicht erzählt. Und er meinte „Ne, vor allem bei euch, bei Kindern mit Migrationshintergrund weiß man, dass ihr nicht wirklich was von Deutschland lernt. Es ist

345 wichtig für eure Geschichtsbildung, dass ihr im Stasi-Gefängnis in Berlin seid... Ich weiß, dass
du mit deiner Familie keine... nicht so einen Ort besuchen wirst. Ihr besucht ja so oder so keine
Museen oder so.“ Ich war so voll schockiert, dass er sowas gesagt hat. „Geschichtsbildung ist
sehr sehr wichtig. Deutschland muss aus seiner Geschichte lernen. Du bist auch ein Teil der
deutschen Bevölkerung und dadurch, dass du das in deiner Familie nicht kriegst, musst du es
350 in der Schule lernen“ sagte er weiter. Ich war voll schockiert. Und als ein ruhiges und
schüchternes Kind wusste ich nicht, wie ich antworten sollte. So das ist wirklich krass gewesen.
Ich habe zwar nicht ganz reproduzieren können, was der Direktor gesagt hat, aber das war so
heftig. Es war, als ob ich einen Schlag ins Gesicht bekommen habe und so verließ ich den
Raum. Im Endeffekt bin ich dann auch hingefahren. Es war schön, du hast ur viel dazugelernt,
355 ja, aber dass da direkt sowas gesagt wurde... er ist, als ich die fünfte Klasse besucht habe, in
die Schule gekommen und ist dann in meiner Abi-Phase ist er halt wieder gegangen, oder halt
in den Ruhestand getreten oder so. Aber der war sehr krass... Also ich habe dieses Gespräch
alleine geführt, ich hatte niemanden neben mir und ich hatte auch niemanden, der oder die mich
unterstützen könnte. Der Lehrerin, der war es ja egal, ich habe ja auch erzählt, was für eine Frau
360 die war. Ich weiß nicht, so krass oder so offen hätte man zu einem Schüler auch nicht sein
müssen. Also diese Gedanken haben ganz viele, aber im Endeffekt, weiß der [der Direktor;
Anmerkung durch die Verfasserin] ja gar nicht, wie meine Familie ist. Wenn wir unterwegs
sind, zu den Museen oder Sehenswürdigkeiten, erzählt mir meine Mama „TN6, schau... und so
sieht es hier aus. Und wenn in Deutschland das und jenes passiert ist, dann gab es auch dies
365 und das...“ So erzählte sie mir immer. Und dass dann sowas direkt kommt, das war heftig. Und
das ist auch eines der Sachen, die ich nie im Leben vergessen werde. Und da ich quasi so eine
angehende Lehrerin bin... mit Freunden haben wir uns immer darüber unterhalten... „Wenn
deren Kinder und Enkelkinder in die Schule gehen und ich die Lehrerin bin, dann werden die
es sehen.“ (lacht) Aber jetzt gerade merke ich, gerade das sollte man nicht machen. Also wenn
370 ich in Zukunft hier unterrichte, dann werde ich direkt deren Kinder oder Enkelkinder
unterrichten und ich werde nicht so sein, wie die... wie die sich damals zu mir benommen haben
oder wie die damals mit mir umgegangen sind. Denn, man muss wirklich aus der Geschichte
lernen!

Das Interessante ist aber nicht, dass die Deutschen nicht aus der Geschichte lernen, sondern
375 dass die Türken, die in Deutschland leben, aus der Geschichte lernen müssen, um irgendwie
überleben zu können quasi.

I: Das hast du so schön gesagt!

TN6: Ja, manchmal überlege ich mir, ob ich es übertreibe. Dann muss ich mich immer an diese
Sache mit der Geschichtsbildung erinnern und dann denke ich mir so „Ne, das war jetzt nicht
380 wenig!“ Und es ist wirklich auch so... wir sind an einem Punkt gelangt... war das jetzt wirklich
ein rassistischer Vorfall oder übertreibe ich? Hatten sie wirklich was gegen mich oder
übertreibe ich? Man hat immer diesen Gedanken im Kopf. Vor allem, nachdem viele
Flüchtlinge hier waren, habe ich jeden Tag etwas erleben müssen, ausnahmslos jeden Tag. Auf
der Straße, im Supermarkt... man schreit dir immer etwas hinterher und du wirst verachtet.
385 Davor war es nie so, vor allem in meiner Kindheit war es nie so schlimm. Aber seitdem die
Flüchtlinge da sind... also ich muss sagen, die Flüchtlinge, die hierhergebracht worden sind,
die leben auch hier. Und du weißt ja, zum Beispiel in der Türkei, da gibt es die etwas religiösen
Flüchtlinge... hier ist es halt nicht so. Die meisten hier in der Kleinstad konvertieren zum

Christentum und die machen richtig krasse Sachen und dann heißt es „Die Flüchtlinge aus
390 Oerlinghausen haben das und dies gemacht...“ Dadurch wird das Image von Muslimen und
Türken verschlechtert. Dementsprechend werden wir jetzt hier aktuell wirklich schlecht
behandelt und auch als etwas Negatives gesehen. Früher war das nicht so und dadurch versucht
man auch wirklich, daraus was zu lernen. Das sind sehr tiefgründige Themen.
395 Wenn ich mal Lehrerin werde, dann kann ich all von meinen Erfahrungen einen Gebrauch
machen, deswegen bin ich glücklich. Aber klar, in der Phase war es schwierig (lacht) aber jetzt
in Endeffekt, wenn man jetzt zurückschaut, ist es eigentlich ganz gut. Diese Erfahrungen
machen mich aus. Ja.

12.2.6.TN7

TN7 ist 33 Jahre alt. Seine Mutter hat das Gymnasium in der Türkei absolviert und sein Vater eine Lehre als Florist in Wien. Nach einem fünfjährigen Informatikstudium an der TU Wien arbeitet er aktuell als Softwareingenieur in einer Firma. Er hat einen jüngeren Bruder.

5

I: Wie ist dir in deiner Schulkarriere gegangen? Wie hast du deine Schulzeit empfunden?

10 TN7: Ich war kein besonderer Musterschüler, der viel gelernt hat, aber ich bin auch nie gerne in die Schule gegangen, also ich kann mich erinnern, dass zu meiner Volksschulzeit, meine Eltern mussten mich zur Schule zerren und ich habe mich wirklich an Stangen gehalten, um nicht gehen zu müssen. Ich habe sogar Lügen ausgedacht, um nicht in die Schule zu gehen. Dass ich zum Beispiel geschlagen wurde oder dass man mir gedroht hat. Und das ist ein bisschen schmerzhaft, also diese Vorschulzeit. Ich war nicht gerne dort und ich war auch ein ruhiges Kind und hab mich auch mit niemanden so wirklich angefreundet. Zum Beispiel ich hatte keine Freunde oder so, mit denen ich mich auch außerhalb der Schule getroffen habe oder
15 gespielt habe in der Volksschule. Ich war meistens alleine zu Hause und habe eigentlich auch nie so wirklich meine Hausaufgaben gemacht, nie wirklich gelernt oder so.

In der Hauptschule wurde ich schon ein bisschen offener, aber da war ich auch so ein einsames Kind, habe zu keiner Gruppe gehört oder außerschulische Aktivitäten mit Kollegen [Schulkameraden; Anmerkung durch die Verfasserin] gemacht, vielleicht sehr selten mit
20 einigen, mit denen ich in derselben Umgebung gewohnt habe, vielleicht ein paarmal Kino oder so. Aber keiner dieser Freunde sind geblieben, also keine lebenslänglichen Freunde oder so. Und da war ich in der Hauptschule eigentlich gut in Mathe oder so, aber in anderen Fächern... also ich bin nie sitzengeblieben. Ich bin nie sitzengeblieben, aber ich war ein durchschnittlicher Schüler immer so mit Einser, Zweier. Zum Beispiel in der ersten Hauptschulklasse, war ich der
25 Klassenbeste, überraschenderweise. Und danach war das nicht mehr der Fall. Ich hatte immer schon Probleme, eigentlich mit dem Deutschunterricht, da war ich der Dreier oder Vierer-Schüler. Ich war gut in Mathe, also so technische Sachen, wo Zahlen vorkommen. Oder in Geographie war ich auch gut zum Beispiel, aber in anderen naturwissenschaftlichen Fächern eher durchschnittlich. Ich habe einfach nur auswendig gelernt und das ... (unverständlich) für
30 den Dreier ausgereicht hat.

Und nach der Hauptschule, wollte ich zum HTL gehen. Da brauchte man Einser und Zweier, also einen guten Durchschnitt und ich hatte dann Dreier in Deutsch und dann musste ich halt eine Aufnahmeprüfung machen für HTL und die habe ich nicht bestanden. Deswegen war ich ein Jahr lang in einer Vorbereitungsklasse und danach hatte ich die Wahl, in eine Fachschule
35 zu gehen oder Handelsschule und damals haben sich die Kollegen in der Klasse für Handelsschule entschieden. Und damals war meine Klasse auch in dem Stock, wo die kaufmännischen Richtungen waren, also in der Ungargasse war es so. Im ersten Stock waren so technische Richtungen und im dritten Stock kaufmännische und alle meine Freunde waren dort und ich war damals jung und ich habe gesehen, dass im Technischen nur Männer sind und im Kaufmännischen hauptsächlich Frauen. Und du weißt ja, Pubertätszeit... wir haben uns
40 entschieden, in die Handelsschule zu gehen (lacht).

Ja, in der Handelsschule hatte ich wie gesagt keine Probleme in den kaufmännischen Fächern, aber ja Probleme... Probleme würde ich auch nicht sagen, aber ich war immer Dreier und Vierer in den Sprachen Deutsch, Englisch... also sprachlich war ich kein begabter Mensch. Deswegen war ich immer so unterdurchschnittlicher Schüler.

Und dann in der dritten Klasse hatte ich eher in Deutsch so Probleme und das war ein bisschen schwierig, da war ich immer so 5er Kandidat und hatte auch schon mal Fünfer auf Schularbeiten. Aber am Ende habe ich diese Sommerprüfungen oder so, wo entschieden wird, ob man sitzenbleibt oder nicht. Ich weiß nicht, wie man das jetzt nennt, aber halt, wo im Sommer, bevor das neue Schuljahr anfängt...

I: Die Herbstprüfung?

TN7: Ach so ja, das war eine Herbstprüfung, wo entschieden wird, ob du dann weitermachen darfst oder ob du die Klasse wiederholen musst. Das habe ich aber dann geschafft, irgendwie. Ja, und dann nach der Handelsschule wollte ich die Matura machen und ... (unverständlich) der Aufbaulehrgang, da war ich in der Abendschule. Habe dann auch so drei Jahre für Matura gebraucht. Das ist ja noch normal und da habe ich Italienisch gelernt. Wie gesagt, die ersten Jahre waren eh gut. Aber dann nachher, da hatte ich Dreier, Vierer. Meistens hatte ich in Sprachen einfach so Probleme, aber wie gesagt, ich bin nie sitzengeblieben also habe es irgendwie hingekriegt.

Und Uni-Zeit war eigentlich die angenehmste Zeit, weil Informatik hat ja nichts mit der Sprache zu tun. Ok, das habe ich auch in fünf Jahren geschafft, statt in drei Jahren, aber das hat dennoch mehr Spaß gemacht. Also nachdem ich dort einfach eine Gruppe gefunden habe, so eine Lerngruppe, ging alles viel schneller. Der Rest war einfach die Motivation zu lernen, usw.

I: Okay, und hast du einen Kindergarten- und eine Vorschulzeit gehabt?

TN7: Ja, ich war im Kindergarten, ich weiß nicht, ob ich ein oder zwei Jahre im Kindergarten war. Damals war es halt irgendwie nicht üblich wie jetzt mit zwei drei Jahren anzufangen. Da war ich glaube ich mit fünf oder sechs im Kindergarten, aber diesen habe ich auch nicht gemocht. Wie gesagt, ich war ein ruhiges Kind und ich habe nicht gerne gesprochen. So zum Beispiel in der ersten Volksschulklasse konnte ich noch kein Wort Deutsch.

I: Okay, wie war deine Beziehung zu deiner Muttersprache?

TN7: Da hatte ich eigentlich nie Probleme. Ich habe viel ferngesehen, ich glaub deswegen kann ich auch die Sprache gut beherrschen. Also zuhause wird auch immer Türkisch gesprochen bei uns, weil meine Eltern... meine Mutter eigentlich kein Deutsch kann ... (unverständlich) weil dann vielleicht du weißt schon, wie die Mütter so sind. So „Mutter-Deutsch“ sozusagen; „ja, nein, hallo“ aber halt nicht so wirklich... (unverständlich) Sie konnte ihren Behörden-Weg nicht selber erledigen.

Also zuhause wurde auch nie Deutsch gesprochen und wir hatten noch keine deutschen Sender, also im Fernseher hatte ich nur türkische Sender, deswegen beherrsche ich die Sprache gut, sogar zum Beispiel die Uni-Kollegen, die aus der Türkei gekommen sind, waren positiv überrascht, dass ich so gut Türkisch sprechen konnte, weil die türkischstämmigen Migranten, die hier geboren sind, hatten Probleme mit der türkischen Sprache, mit der Muttersprache. Wie gesagt ich hatte einfach keine österreichischen Freunde, mit denen ich durchgehend Deutsch sprechen musste. Und ich bin noch mit dem Fernseher aufgewachsen. Ich bin wie gesagt ein eher verschlossener Mensch, so asozial. Deswegen habe ich viel Zeit mit dem Fernsehen verbracht. Und das hat mir bei meiner Muttersprache wirklich viel geholfen.

I: Ok, du hast es zwar schon angedeutet, aber ich mag trotzdem noch danach fragen, ob du etwaige Schwierigkeiten und Probleme in deiner Bildungslaufbahn hattest, sei es mit deinen Schulkollegen/innen, mit der Schulleitung oder der Lehrkraft. Und wie du mit diesen Konflikten umgegangen bist. Du kannst auch über deine Verwandte und Freunde berichten.

TN7: Wenn ich überlege... in der Volksschule waren wir eine Musikklasse und meine Gesangsstimme war nicht so gut. Ich hatte das Gefühl, dass meine Lehrerin mich nicht gemocht hat, zum Beispiel, da durfte ich nicht singen, sondern nur Mundbewegungen machen. Das war bisschen blöd.

I: Die Lehrperson hat gesagt, dass du nur deinen Mund bewegen und nicht mitsingen sollst?

TN7: Ich hatte eine tiefe Stimme und ich konnte nicht singen und weil wir eine Musikklasse waren... Wir hatten sogar eine CD rausgebracht. Wir haben ein Wettbewerb in Wien gewonnen, aber da durfte ich einfach nicht mitmachen. Ansonsten erinnere ich mich jetzt nicht viel an die Volksschulzeit.

In der Hauptschulzeit war ich ein braver Junge, der dennoch nicht so viel mitgearbeitet hat, aber in der letzten Hauptschulkasse habe ich im Deutschunterricht einen Zweier gebraucht, aber die Lehrerin hat mir eine Drei gegeben. Zum Beispiel ein anderer Kollege, der war in Deutsch besser als ich, war aber ein schlimmer Junge. Er hat dann eine Zwei bekommen und seine Eltern waren bei der Lehrerin und meine nicht. Also meine [Eltern; Anmerkung durch die Interviewerin] haben nicht darum gekämpft sozusagen, ich weiß nicht, ob das was gebracht hätte, ob ich es geschafft hätte. Aber ich kann mich erinnern, dass von dem Kollegen die Eltern gekämpft und dann einen Zweier bekommen haben.

I: Das heißt, deine Eltern waren nicht von kämpferischer Natur?

TN7: Nein, also meine Mutter hat sich eigentlich interessiert, aber sie konnte mir nicht viel helfen wegen der deutschen Sprache. Mein Vater war nicht da, wie soll ich das sagen, er hat sich nicht so darum gekümmert. Also er war zwar bei den Elternsprechabend, aber mich verteidigt oder wirklich interessiert an meiner Schulkarriere war er nicht. Ihm war es, glaube ich, egal ob ich dann studiert hätte oder nicht. Und ja, die meisten Probleme hatte ich dann in der Handelsschule, weil meine Deutschlehrerin mich nicht so mochte. Ich musste sogar vor der Klasse... sie hat mich sogar aufgefordert, dass ich in jedem Deutschunterricht etwas vortrage, ein zwei Minuten. Aber das musste ich zum Glück nur einmal machen, weil ich fand das blöd, weil sie es jetzt nur von mir verlangt hat. Okay, ich kann es verstehen, dass ich der schlechteste war aber vielleicht hat sie das gut gemeint, aber ich finde, wenn ich mir jetzt denke, ich fand das irgendwie blöd. Aber am Ende hat sie mir zum Glück... sie hat sogar zu mir gesagt, dass sie positiv überrascht war, dass ich die Abschlussprüfung bestanden habe.

Oder ich hatte zum Beispiel so einen Fall. Mein Sitznachbar hat im Deutschunterricht gezeichnet und hat dann mit der Lehrerin bisschen gestritten, er war bisschen frech. Und irgendwann wurde auch mein Vater vorgeladen. Und sie hat zu meinem Vater gesagt, dass ich im Unterricht nicht aufpasse und male. Okay wie gesagt, ich war nicht gut [in Deutsch; Anmerkung durch die Verfasserin] aber gemalt? (fragend). Obwohl es mein Sitznachbar gemacht hat, hat sie gesagt, dass ich das gemacht habe und mein Vater hat mich nicht verteidigt und gesagt „TN7 macht sowas nicht!“. Aber ja, das [dieser Fall; Anmerkung durch die

Verfasserin] zeigt eigentlich, dass sie mich irgendwie nicht gemocht hat. Aber zum Glück habe ich dann irgendwie bestanden.

In der Aufbaulehrgangszeit hatte ich eigentlich keine Probleme mit Professoren oder so. Ich hatte wieder Probleme in Deutsch und hatte wieder 5er bekommen, aber so wirklich Probleme mit der Lehrkraft oder mit den Kollegen hatte ich nicht. Die Uni-Zeit war wie gesagt kein Problem. Die Uni-Zeit ist ja so, das ist alles einfach Eigenverantwortung. Ich habe da wirklich gesehen, dass meine Kollegen aus der Türkei Angst hatten, Deutsch zu reden, aber ich habe wirklich das Gefühl bekommen, von den Professoren, Assistenten oder Tutoren, dass sie gar nicht drauf geachtet haben, sondern sogar geholfen haben, damit sie was sagen können. Sie haben wirklich geholfen. Zum Beispiel in der Unterstufe bekommt man diese Hilfe von den Lehrern nicht, denen ist es, glaube ich, egal ob du das kannst oder nicht. Aber an der Uni ist es denen vollkommen egal und die wollen dir einfach was beibringen.

I: Kannst du mir bitte auch über deine Vorstellungen und Gefühle im Umgang mit deiner Muttersprache und mit der deutschen Sprache erzählen?

TN7: Mit der Muttersprache hatte ich eigentlich nie Probleme, weil zuhause immer Türkisch gesprochen und auch nur türkische Sender gesehen wurde. Das heißt, wenn ich türkische Bücher lese, so fällt es mir, türkische Fremdwörter zu verstehen, auch nicht so ganz schwer. Aber mit der deutschen Sprache hatte ich immer Probleme, auch mich auszudrücken. Also ich bin nicht so sprachlich begabt. Auf Türkisch zum Beispiel, ich kann verstehen, aber mich ausdrücken kann ich sogar im Türkischen nicht so wirklich, wenn es besonders um wichtige fachliche Vorträge oder so geht...(unverständlich) Ich habe manchmal das Gefühl, wenn ich die Sprache besser beherrschen könnte oder wenn ich sprachlich begabter wäre, hätte ich wahrscheinlich viel mehr erreicht.

I: Wenn du besser Deutsch gekonnt hättest?

TN7: Generell, also auch in der Muttersprache... wenn ich mehr sprachlich begabter wäre.

I: Ok, du meinst jetzt, dass sprachlich begabte Leute erfolgreicher sind als weniger sprachlich Begabte?

TN7: Hm, nicht erfolgreicher, aber sie haben einen Vorteil. Also man kann viel erreichen, wenn man sich gut ausdrücken kann. Diese Menschen, die halt einfach viel reden und quatschen können. Sie können viel erreichen, also am Ende, ob sie erfolgreicher werden oder nicht, zeigt die Zeit. Zum Beispiel bei einem Vorstellungsgespräch oder so, sie werden es besser hinkriegen, als ich zum Beispiel (lacht).

Ich denke auch, warum ich zum Beispiel... warum ich zum Beispiel in der Hauptschulzeit oder Handelsschule die ganzen naturwissenschaftlichen Fächer wie Biologie oder so, wo es viel um Sprache ging, langweilig fand ... (unverständlich). Zum Beispiel war ich in Mathematik oder Physik, wo es mehr um Formeln ging, besser, weil da eher Formeln waren und wenig Sprachliches. In diesen Fächern war ich immer besser im Vergleich zu Fächern, wo viel Sprache vorgekommen ist. Und vielleicht ist es auch deswegen, warum ich jetzt in dem Job, was ich mache, gut bin, weil Programmiersprachen sind auch eine eigene Sprache sozusagen, wo viel Logik, Mathematik usw. drin ist. Darin bin ich einfach gut.

I: Und hattest du Probleme, dem Unterricht aufgrund der Sprache zu folgen?

TN7: Wirklich damals bemerkbar war das jetzt nicht, aber wenn ich jetzt mit dir darüber spreche und mehr darüber nachdenke, hatte ich anscheinend das Problem (lacht). Okay manche Fächer, wie zum Beispiel Biologie fand ich immer langweilig, aber vielleicht war es deswegen,

weil in den Biologiebüchern... war viel Text und Sprache ... (unverständlich). Jetzt habe ich zum Beispiel weniger Probleme im Vergleich zu dieser Zeit, deutsche Texte zu verstehen.
175 Wahrscheinlich hatte ich damals wirklich Probleme, dem Unterricht zu folgen.

I: Erinnerst du dich an deine Übergangsschwellen? Hattest du da einige Probleme, wie zum Beispiel bei deiner Schuleinschreibung in die Volksschule oder beim Übergang in Sekundarstufe I?

180 TN7: Nein, da hatte ich keine Probleme, kann mich jetzt nicht erinnern. Das hing bei mir von den Noten ab. Also zum Beispiel ich wollte in die HTL, aber mein Notendurchschnitt war nicht gut genug dafür und ich musste dann eine Aufnahmeprüfung machen. Und habe diesen nicht bestanden, aber das war nichts Persönliches.

I: Hast du dich eigentlich selbst für die Schulkarriere entschieden oder wurde dir dabei auch geholfen?

185 TN7: Zu meiner Zeit hatten wir niemanden zur Beratung, also meine Generation... (unverständlich) Jetzt kann sich die nächste Generation beraten, aber zu dieser Zeit hat sich niemand ausgekannt. Ok, Volksschule, Hauptschule und dann nachher haben sie entweder abgebrochen oder die Polytechnische Schule besucht oder angefangen zu arbeiten. (unverständlich) In meiner Umgebung kannte ich niemanden, der zum Beispiel HTL oder eine
190 höhere Schule besucht gemacht hat. Deswegen hatten wir auch niemanden zum Beraten da. So, deshalb habe ich mich selbst entschieden, ich wollte in die HTL, weil ich Interesse an Computern hatte. Das war der Grund.

I: Wurdest du in der Schule diskriminiert?

195 TN7: Nein, also nicht wirklich. Dass diese beiden Deutschlehrerinnen... ich weiß nicht, ob man das als Diskriminierung bezeichnen kann. Aber so wirklich nicht. Ich wurde nicht offen diskriminiert sozusagen. Aber damals, wenn ich jetzt nachdenke, war das auch kein Thema wie heute, da ich glaube, damals konnten sich Leute nicht so offen äußern wie jetzt.

I: Möchtest du abschließend noch einige Punkte ergänzen?

200 TN7: Die meisten Sachen hingen von meinen Makeln ab, sozusagen von meinen eigenen Fähigkeiten, aber ich kann mich doch nicht wirklich daran erinnern, dass mir wirklich geholfen wurde, diese Schwächen zu beseitigen oder so. Man kann halt vielleicht das, was meine Handelsschullehrerin gemacht hat, vielleicht aus Ihrer Sicht als eine Förderung sehen, aber die Art und Weise, wie sie das gemacht hat, ist ja nicht so ganz wirklich fördernd gewesen. Besonders in diesem Alter ist es beschämend, vor der Klasse sowas machen zu müssen. Das
205 hätte sie vielleicht anders lösen können. Es ist ihre Arbeit, eine Lösung zu finden, aber wie gesagt, es gab damals nicht so viele Förderangebote wie heute.

I: Hättest du dir was von den Eltern damals gewünscht?

210 TN7: Meine Mutter war wirklich immer hilfsbereit, aber sie konnte aufgrund der Sprache nicht (unverständlich). Sie hat mir immer Bücher gekauft und wollte immer, dass ich lese, aber ich war da stur. Und mein Vater war wirklich desinteressiert und als Junge wollte ich meinem Vater nacheifern. Ich kann mich erinnern, dass zum Beispiel, wenn wir zu Besuch gegangen sind oder Besuch hatten, haben die Männer Karten gespielt und ich wollte mitspielen. Da habe ich Interesse an Spielkarten gehabt. Und hätte mein Vater damals gelesen, ich weiß nicht, ob ich mehr Interesse am Lesen gehabt hätte. Sonst hat meine Mutter, wie gesagt, darum gekämpft.
215 Aber die Kleinkinder, besonders die Jungen, eifern ihren Vätern nach und versuchen sie zu kopieren.

I: Willst du noch was hinzufügen?

220 TN7: Zu meiner Zeit, wie gesagt, da gab es nicht viele Leute, die man als Vorbild nehmen konnte. Aber jetzt, also meine Generation, ist erfolgreich geworden, sie sind Lehrer geworden, Anwälte, Ärzte. Und die nächste Generation hat dann mehr Möglichkeit, zum Beispiel, ich persönlich habe auch an Veranstaltungen teilgenommen, wo ich die jungen Leute in den Studienrichtungen beraten habe, was sie erwartet usw. Das war es, und ich sag einfach, zu meiner Zeit gab es nicht so viele Möglichkeiten wie heute.

225 Es war überraschend, weil niemand in meiner Umgebung geglaubt hat, dass ich es so weit bringe. Nicht weil ich unfähig bin, sondern weil ich einfach ein fauler Mensch war. Niemand hat mich wirklich lernen sehen können, also ich habe wirklich nie zu Hause gelernt oder einfach in der Nacht vor den Prüfungen gelernt.

I: Danke für die für die Teilnahmebereitschaft, vielen Dank!

230 TN7: Danke auch, gerne.

12.2.7.TN8

TN8 ist 33 Jahre alt und ein zweifacher Vater. Er hat den Aufbaulehrgang ohne Matura absolviert und ist derzeit als Taxifahrer beschäftigt. Er ist das zweite Kind von vier Geschwistern.

5

I: Wie ist dir in deiner Schulkarriere gegangen, wie hast du deine Schulzeit empfunden?

TN8: Also meine Schulzeit, angefangen von der Hauptschule, also an die Volksschule kann ich mich jetzt nicht wirklich erinnern, dass ist eine ewige Zeit her eigentlich. Aber an die Hauptschule kann ich mich erinnern, das war eine ziemlich gute Zeit, natürlich waren
10 Ausnahmen da, das werde ich auch erwähnen. Im generellen kann ich mich jetzt nicht an irgendwelche schlechten Erfahrungen erinnern.

Damals waren wir eigentlich in der Klasse ziemlich... so eine freundschaftliche Atmosphäre hatten wir in der Klasse und wir hatten noch unseren Spaß. Also man hat dieses Gefühl nicht gehabt, dass ich jetzt ein Schüler mit einem Migrationshintergrund bin oder so. Und vom
15 Schulunterricht her... Also bei uns war es so, dass mein Vater immer in erster Linie auf unserem Türkisch den Wert gelegt hat. Er hat uns immer Bücher gekauft, dass wir das Türkische zuerst einmal lernen, sowohl beim Schreiben als auch beim Reden. Gott sei Dank habe ich das Türkische gleich am Anfang mitbekommen, also sowohl schriftlich als auch, weil meine Eltern eben zu Hause immer auf Türkisch geredet haben, habe ich das sehr gut mitbekommen und
20 dann war es für mich einfach leichter, die zweite Sprache, die deutsche Sprache noch dazuzulernen. Das habe ich einfach in der Schule, halt Hauptschule, immer mitbekommen und später auch hatte ich auch andere Landsleute als Freunde, außer türkische Freunde und mit denen haben wir immer ständig oft Deutsch gesprochen und das war halt die Erfahrung für mich. Und das sagen auch glaube ich viele Experten, dass es besser ist, dass die Kinder mal in
25 erster Linie ihre eigene Muttersprache mal wirklich perfekt können.

Und diese Philosophie hatte wahrscheinlich auch mein Vater und wie schon gesagt, er hat uns immer Bücher gekauft, also mit der deutschen Sprache hatte ich eigentlich nie Probleme, also von Noten her hatte ich auch sogar glaube ich immer Zweier, Dreier, also ich rede jetzt von der Hauptschule im Allgemeinen, hatte ich nicht viele Probleme. Später eben nach der Hauptschule
30 oder Hauptschule letztes Jahr, da gab es Leute... oder das habe ich auch bei dieser einen Lehrerin in Bildnerische Erziehung bemerkt, dass gewisse Lehrer... und ich habe auch von anderen Kindern das mitbekommen und gehört damals, dass gewisse Lehrer irgendwie gewisse Schüler demotivieren wollen oder demotiviert haben damals, damit sie eben nicht in die HTL gehen oder damit sie nicht eine höhere Schule besuchen, oder AHS oder so eine Schule besuchen, sondern eher Pflichtschule und dann Lehre oder was weiß ich was.
35

Das war eben für mich auch bei dieser Sache mit bildnerischer Erziehung auch der Fall, glaube ich, weil ich kann das jetzt nur vermuten, weil mein Vater ist damals zur Stadtschulrätin hingegangen im ersten Bezirk, das war glaube ich damals auf der Wipplingerstraße, und noch immer glaube ich auf der Wipplingerstraße und er hat eine Beschwerde eingereicht. Und das
40 ist glaube ich nichts geworden daraus aber wir vermuten halt aus irgendeinem Grund hat mich diese Lehrerin gehasst oder sie wollte mich einfach demotivieren. (lacht)

I: Was genau ist da passiert?

TN8: Was genau ist passiert? Also wie ich mein Zeugnis bekommen habe, wie ich mich erinnern kann... habe ich auf einmal gesehen, bildnerische Erziehung „nicht beurteilt“ und da
45 habe ich geweint. Das ist geschehen, und ich habe mir gedacht: „Bildnerische Erziehung? Also in Zeichnen war ich jetzt auch nicht soooo schlecht und überhaupt, auch wenn man schlecht ist, wer bekommt schon im Zeichnen ein „Nicht Beurteilt“? (lacht)

I: Also nicht einmal eine Fünf?

TN8: Genau nicht einmal eine Fünf! Also ich wurde nicht mal beurteilt. (lacht) Ich war
50 dermaßen schlimm, ich wurde nicht mal beurteilt und das war eben das Problem. Und ich habe geweint und das hat natürlich meinen Vater schockiert und dann haben wir uns beschwert, dann ist ein Vierer geworden, glaube ich nach meiner Erinnerung.

I: In welcher Klasse war das?

TN8: Nach meiner Erinnerung war das in der letzten Klasse Hauptschule. Ich glaube in der
55 Vierten sogar. Das war kurz vor dem Übergang zu einer höheren Schule. Das war es zu dieser Zeit eben nur. Das habe ich eben erlebt und damals hat doch irgendwie jeder erzählt hat, dass es gewisse Lehrer gibt, die Schüler mit Migrationshintergrund, manchmal auch andere Schüler irgendwie demotivieren, damit sie halt keine bessere Schule besuchen oder damit sie ihr Potential nicht herausfinden sozusagen.

Bei mir war es eigentlich nicht so, also sie hat versucht mich zu demotivieren, aber zu dieser
60 Zeit war ich so, dass ich eigentlich schon in die Schule gehen wollte. Also ich wollte eher in die Schule gehen als zu arbeiten, weil ich war nicht dieser Arbeitstyp damals, ich wollte unbedingt eine Ausbildung machen und dann habe ich mir gedacht, dass ich vielleicht einen besseren Job bekomme usw. Und mit diesen Gedanken eben habe ich auch die HTL besucht.

Dieser Übergang von der Hauptschule zu meiner Zeit, weil damals, war es Hauptschule, nicht
65 einmal Mittelschule, weil bei der Mittelschule haben Sie das Niveau ein bisschen erhöht sozusagen, weil bei uns war es Hauptschule und dieser Übergang von der Hauptschule zu HTL Bautechnik im 3. Bezirk Leberstraße... Das war ein enormer, ein übertriebener Übergang für mich und ich bin überhaupt nicht zurechtgekommen mit dem, also Mathematik in der
70 Hauptschule und Mathematik in der HTL... das waren zwei Welten. Also das ist, wenn wir dort erst das Einmal Eins lernen und dann auf einmal kommen sie mit Pythagoras. (lacht) Das war das Problem eben. Das hat dann zu einem schlechten Ergebnis geführt und da hatte ich halt eben fünf Fünfer, glaube ich oder so vier-fünf Fünfer und dann habe ich mir gedacht „Okay, das wird nichts!“

Und dann eben bin ich zur Handelsschule gegangen und da ging es mir eindeutig besser, weil
75 das Niveau nicht so extrem hoch ist. Da waren auch die Sprachen eher im Vordergrund, ich habe die Sprachen gemocht und in der Handelsschule, da brauch ich nichts erzählen, weil das war wohl die Gaudizeit. Einer von meinen besten Zeiten, wo ich auch die Freunde hatte. Wir haben gleichzeitig gelernt, wir hatten unseren Spaß und mit unserem Migrationshintergrund
80 hatten wir eigentlich überhaupt keine Probleme. Das gleiche eigentlich auch in der Aufbaulehrgang im 10. Bezirk, da waren zu viele Schüler mit Migrationshintergrund. Und zweitens, die Atmosphäre hat es wieder nicht zugelassen, das jetzt irgendwer diskriminiert oder dass irgendwer schlecht behandelt wird von den Schülern wegen seinem Migrationshintergrund. Viele Leute hatten Migrationshintergrund im 10. Bezirk,
85 Aufbaulehrgang Pernerstorfergasse.

Ja und dort eben, wieso ich die Matura nicht nachholen konnte, oder wieso ich die Matura nicht machen konnte... in gewissen Fächern hatte ich eben die Motivation eigentlich verloren, zum Beispiel Englisch. Englisch ... (*unverständlich*) war immer so ein Klischee. In Englisch waren die Lehrer immer sehr motiviert. Wie sie in die Klasse gekommen sind, haben sie sich gedacht

90 wahrscheinlich „Das sind die Englischspezialisten!“ oder so und wollten uns auch alles beibringen, so ziemlich gut und so. Ich habe eben nicht Englisch sehr gut gekonnt damals, aber jetzt geht es mir eigentlich besser, aber damals war ich nicht so der Englisch-Typ. Und Englisch und Mathematik waren eigentlich nicht so schwer.

Oder dieses Auswendiglernen oder „Lern-Auswendig-Fächer“ wie zum Beispiel Geschichte

95 usw. Diese Fächer haben mir auch nicht irgendwie getaugt. Und dann eben in der Tagesschule ging es nicht, weil wir zu viele Präsentationen machen mussten, so viele Prüfungen. Da war ich wieder überfordert und zur damaligen Zeit habe ich auch nicht, um ehrlich zu sein, sehr viel gelernt, glaube ich. Ich wollte nicht sehr viel lernen. Ich war nicht auf dieser Lernschiene.

Und dann habe ich es in der Abendschule versucht. Dort war es ein bisschen leichter mit diesen

100 Präsentationen und war bisschen lockerer. Und dort habe ich die Matura auch nicht geschafft und dann eben habe ich Zivildienst gemacht, gearbeitet und bis jetzt eigentlich gekommen.

I: Du hast es zwar schon mal betont, aber ich möchte zurück zu seiner Volksschulzeit kommen. Du hast Deutsch als Zweitsprache gelernt, hattest du Probleme dabei, dem Unterricht zu folgen? Oder die Hausaufgaben zu machen?

105 TN8: Die Volksschule. Ich muss, um ehrlich zu sein, mir meine Noten ansehen, aber nach meiner Erinnerung war in der Volksschule schon ziemlich gut. Also ich hatte keine Probleme, so Einser, Zweier vielleicht ein Dreier oder sowas. Es gab nur glaub ich fünf, sechs Fächer. Also in der Volksschule gibt es nicht sehr viele Fächer. Ich glaube bei diesen Fächern war ich ziemlich gut, also wie schon gesagt. Ich glaube erstens, weil ich auch in der Vorschulklasse

110 war. Die Vorschulklassen hatten die Funktion, wenn man sieht, dass das Kind noch nicht in dieser Reife ist, dass es jetzt die Schule besucht und Disziplin hat. Dann tut man ihn zurück in die Vorschulklasse und er tut nachholen und dann kommt er wieder in die Volksschule. Und das hat mir gut getan wegen meiner deutschen Sprache...Ich habe mein Deutsch verbessert, sagen wir so. Weil wie ich gestartet habe, da hatte ich nach meiner Erinnerung nicht so viel

115 Ahnung oder nicht so viele Kenntnisse von Deutsch her jetzt. Ich war nicht begabt, aber dann halt, wie ich in die Vorschule gegangen bin, dass dort ein bisschen nachgeholt habe usw. und damit in die Volksschule... Das hat eindeutig meine Fähigkeiten oder meine Kenntnisse wahrscheinlich verbessert sozusagen.

I: Bei den Hausaufgaben hattest du auch keine Probleme?

120 TN8: Nein, eigentlich nicht. Und meine Mutter und mein Vater, da sie selbst nicht gut Deutsch können, beziehungsweise meine Mutter kann fast kein Deutsch, konnten sie uns auch nicht wirklich helfen. Aber wir haben es irgendwie hingekriegt, weil wir halt zwei Kinder waren, also mein Bruder ist 15-16 Monate jünger als ich und wir haben uns irgendwie geholfen. Ich habe auch einen älteren Bruder, aber mit dem hatte ich nicht so viele Erfahrungen bezüglich

125 der Schule, weil er in der Türkei war usw., aber mit dem jüngeren Bruder, mit dem bin ich eigentlich gleich aufgewachsen und wir haben es irgendwie mit ihm hingekriegt, die Hausaufgaben.

I: Ohne elterliche Hilfe?

130 TN8: Genau. Vielleicht nur bei mathematischen Sachen. Das Einspluseins können auch meine Eltern, aber die sprachlichen Sachen eher nicht. Und an diese Zeiten, wie schon gesagt, kann ich mich nicht wirklich sehr gut erinnern, weil es ist eine ziemlich lange Zeit her. Ich kann mich nur erinnern, dass ich doch in die Vorschule gegangen bin und dann in die Volksschule. Und dann halt dadurch meine Sachen sich verbessert haben, meine Kenntnisse sich verbessert haben und das hat mir eigentlich gutgetan.

135 **I: Okay und die letzte Frage. Welche Vorstellungen und Gefühle verbindest du mit dem Deutschen und deiner Muttersprache? Wann benutzt du zum Beispiel eher Deutsch und wann eher das Türkische?**

140 TN8: Das ist eigentlich eine ziemlich detaillierte Frage. Um zum Punkt zu kommen. Das Türkische verwende ich immer eigentlich, wenn es um die Gefühle geht. Also ich kann meine Gefühle usw. am besten mit dem Türkischen ausdrücken, weil ich denke, dass beim Deutschen das nicht so gut rüberkommt, zumindest bei den Leuten, mit denen ich zu tun habe. Sie können ja auch eher perfekt Türkisch. Meine Frau zum Beispiel kann auch nicht sehr gut Deutsch, deswegen... wenn ich meine Gefühle ausdrücke, wenn ich etwas sage ist es meistens immer auf Türkisch. Und wenn ich mit Freunden oder so rede, besonders gewisse enge Freunde, mit denen ich eigentlich auch auf Deutsch... also... es variiert, je nachdem. Und wenn ich der Arbeit bin, ist ja klar, ist es sowieso auf Deutsch. Aber grundsätzlich eigentlich rede ich Türkisch in der Familie und außerhalb versuche ich immer auf Deutsch zu sprechen, zu kommunizieren und so sollte es glaube ich auch sein. Weil wenn man ständig Türkisch redet, dann wird man irgendwann das Deutsche irgendwie verlernen und es wird ein...
150 (*unverständlich*) vom Sprachlichen her.

I: Okay, ich mag doch noch eine weitere Frage stellen. Was glaubst du, wie hätte deine Schullaufbahn ausgesehen, wenn sich deine Eltern mehr um deine Ausbildung gekümmert hätten? Zum Beispiel kamen sie zu deinen Elternsprechtagen?

155 TN8: Ja, ja, da waren sie ziemlich diszipliniert. Das wollte ich sagen. Gut, du es erwähnt hast. Sie kamen immer zu den Elternsprechtagen. Mein Vater immer gefragt, wie es mir geht und ob ich brav bin in der Schule sozusagen und er hat sich auch um die Schulen gekümmert. Er hat mich immer gefragt „Ja, wie ist diese Schule? Was ist für dich besser?“ Das kann ich jetzt nicht leugnen.

I: Kannte er sich aus mit dem Bildungssystem hier?

160 TN8: Nicht sehr gut, aber er wusste halbwegs, dass es halt die Volksschule gibt. Dann gibt es diese höheren Schulen, HTL ist technisch... oberflächlich schon aber nicht im Detail.

I: Aber die Mutter weiß eher weniger als deinen Vater?

165 TN8: Die Mutter weiß gar nicht, glaube ich. Die Mutter nicht, aber der Vater schon. Also mein Vater wusste schon halbwegs, wie es aufgebaut ist. Natürlich nicht perfekt, aber er hat mir auch die Möglichkeiten angeboten. Also er hat sich schon darum gekümmert, wenn ich ihm gesagt hätte zum Beispiel „Vater, ich will diese Schule besuchen, wie machen wir das jetzt?“ Er würde mich gleich an der Hand nehmen und mich gleich anmelden gehen. Er war schon in dieser Hinsicht ein sehr guter und besorgter Vater. So hat er sich schon darum gekümmert. Dass das mit den Jahren eben nicht mehr so gelaufen ist, das war, glaube ich, eher meine Sache, mein Kaffee. Mein Vater hat seinen Part getan. Er wollte sogar eigentlich, dass wir studieren oder noch höhere Schule besuchen usw. Er wollte das innerlich, aber dann später hat er bemerkt,

jeder wird nicht studieren oder jeder muss nicht studieren. Und da hat er gesagt „Okay“, aber er hat schon seinen Part getan.

I Und war ein Dolmetscher notwendig bei den Elternsprechtagen für den Papa zum Beispiel.

TN8: Mein Papa kann so viel Deutsch, dass er es eigentlich... er versteht das schon. Mein Vater hat Probleme mit dem Sich Ausdrücken. Verstehen tut er mehr. Also nach meiner Erinnerung hatte er keinen Dolmetscher gehabt, also ist immer selber gegangen. Momentan erledigt er auch die Sachen selber. Grammatikalisch kann er natürlich nicht perfekt Deutsch (lacht), aber er kann halt verstehen und er kann kommunizieren.

I: Möchtest du abschließend oder zusammenfassend noch was sagen?

TN8: Also zusammenfassend kann ich nur sagen, dass egal jetzt ob bei Kindern mit Migrationshintergrund oder bei den jungen, kleinen Kindern... Man muss immer ihre Talente herausfinden. Das ist am wichtigsten, glaube ich, weil bei mir... Ich habe die Erfahrung gemacht. Ob er [sein Sohn; Anmerkung durch die Interviewerin] jetzt studiert oder ob er jetzt Lehre macht, ist eigentlich seine Sache. Aber ich will nur, wenn er sich für etwas entscheidet, das er das gut macht. Also wenn er sagt, „Ich will studieren!“, dann soll das wirklich durchziehen bis zum Schluss. Wenn er sagt, „Ich will die Lehre!“, dann soll er wirklich das Beste machen aus der Lehre und eine gute Karriere machen oder irgendwo halt, wo er sich halt weiter ausbilden kann. Vielleicht später auch studieren, irgendwie, wenn die Möglichkeit besteht.

Also auf jeden Fall... man soll den Kindern nicht Druck machen. Man soll es den freien Lauf lassen. Und wir sollen die Kinder beobachten... wozu sind sie talentiert? Sind sie diese Typen, die handwerklich begabt sind oder sind sie die Typen, die lesen und zusammenfassen können, die reden können, rhetorisch begabt sind... keine Ahnung, und das müssen wir eben herausfinden. Also ich habe diese Theorie mit der Zeit entwickelt. Ich bin jetzt auch eben zweifacher Vater und ich versuche auch meine Kinder zu beobachten, wenn ich kann, wie ticken die also? Weil mein älterer Sohn ist komplett anders, wie er ausschaut, als der jüngere Sohn und deswegen einfach den Kindern vertrauen. Denn Vertrauen ist auch sehr wichtig. Wenn man versucht, immer alles für die Kinder zu machen, dann werden diese Kinder mit der Zeit Komplexe haben und nichts selber erledigen oder erledigen können. Also deswegen... Das kann ich irgendwie weiterempfehlen, das kann ich eigentlich als Satzfussatz hinzufügen.

I: Ich danke dir für die Teilnahme

TN8: Danke, bitte.

12.2.8.TN9

TN9 ist 18 Jahre alt und ist somit die jüngste und die einzige nicht-türkischsprachige Teilnehmerin an meinem Interview. Sie kommt aus Tschetschenien und ist die Tochter eines ehemaligen Journalisten und einer KiGa-Assistentin. Neben ihrer Muttersprache und Zweitsprache Deutsch beherrscht sie weitere drei Sprachen.

I: Wie ist dir in deiner Schulkarriere gegangen? Wie hast du deine Schulzeit empfunden?

TN9: Meine Schulzeit war die meiste Zeit hindurch ziemlich uninteressant, ohne Ecken und Kanten. Soziale Kompetenz war nie meine Stärke, daher hatte ich nicht wirklich viel Kontakt zu Mitschüler/innen aus meiner Klasse – mit Ausnahme meiner Sitznachbarin und ein paar Mädchen aus der Nebenklasse, die ebenfalls alle Ausländer waren. Das lag aber nicht an sprachlichen Hindernissen, sondern vielmehr an meiner Persönlichkeit, die, aus meiner Sicht, nicht mit der meiner Klassenkameraden kompatibel war. Das war aber nicht immer so. In der Volksschule und Mittelschule, wo Migrant/innen einen Großteil der Klasse ausmachten, fiel es mir viel leichter, ein Teil der Klassengemeinschaft zu sein. Erst in der AHS, wo die Mehrheit österreichische Schüler/innen waren, bemerkte ich eine unsichtbare Mauer. Ich will aber nicht so klingen, als würde ich mich beschweren. Durch diese Distanz, die ich zum Teil selber eingebaut habe, blieben mir all die Dramen erspart. Ich habe mich mit niemandem gestritten und habe mich ganz friedlich auf den Unterricht fokussiert.

I: Und wie sah dein Verhältnis zu deinen Lehrern/innen aus?

TN9: Mit Lehrer/innen hatte ich meistens keine Probleme. Ich war eine brave Schülerin, habe nie den Unterricht gestört und hatte all meine Aufgaben vorbildhaft erledigt. Den Stoff habe ich leicht aufgenommen und verstanden, also habe ich auch nicht mit zu vielen Fragen „genervt“. Den Unterricht fand ich auch nicht zu kompliziert. Meine Noten schwankten immer zwischen 1 und 3. Etwas darunter kam nie vor.

I: Warst du mit etwaigen Schwierigkeiten und Problemen in deiner Bildungslaufbahn konfrontiert? Wenn ja, wie sind deine Eltern mit diesen Konflikten umgegangen?

TN9: Natürlich, als ich mit 6 Jahren in Österreich ankam, war die Sprache ein Problem. Ich konnte am Anfang nichts verstehen, weder die Lehrer/innen noch die anderen Kinder aus meiner Klasse. Das dauerte aber nicht sehr lange. In der dritten Klasse konnte ich schon fast so gut Deutsch wie meine restlichen Mitschüler/innen. Ein weiteres Problem war natürlich die Kinder an sich... An dem Ort, wo ich die ersten zwei Klassen besucht habe, gab es wenige Ausländer. Die österreichischen Kinder wussten also nicht, wie sie mit jemandem umgehen sollen, der nicht ihre Sprache spricht. Und so wie Kinder halt sind, wurde ich natürlich gehänselt. Zuerst nur ganz harmlos, ab und zu am Arm oder Bein gezwickt, später durfte ich aber von meinem Sitzplatz auch nicht aufstehen, sonst wurde ich gekickt. Ich war von dieser

Situation als ein kleines Kind natürlich überfordert, da ich nicht einmal wusste, warum sie das machten. Schließlich konnte ich kein Wort verstehen, als sie mich lachend umgeben haben.
45 Davon habe ich später meiner Mutter erzählt. Sie hat sich an die Lehrer/innen gewendet, die aber nichts unternahmen. Ausländer, die sich eh nicht klar ausdrücken können, waren ihnen anscheinend egal. Meine Mutter ist aber keine Person, die aufgibt. Nachdem die Lehrer/innen und die Eltern der Kinder, die mich gehänselt haben, ihre Aufforderungen ignorierten, drohte sie dem Mädchen, was mich am meisten ... (unverständlich) hat. Das klingt jetzt vielleicht nicht
50 ganz heroisch, aber in ihrer Verzweiflung war das das Beste, was meine Mutter hätte tun können. Danach haben die Kinder mich in Ruhe gelassen. Einige von ihnen wollten sich sogar mit mir anfreunden. Was für mich so „leicht“ gelöst wurde, blieb für meine zwei Brüder noch lange ein Problem. Was ihnen angetan wurde, kann man nur als Mobbing bezeichnen, denn sie wurden teilweise blutig geschlagen. Die Lehrkräfte schwiegen, bis meine Brüder sich wehrten.
55 Dann waren natürlich sie die wilden, bösen Ausländer.

I: Hattest du Probleme, dem Unterricht aufgrund von Sprache zu folgen?

TN9: Nur ganz am Anfang, wo ich noch kein Wort verstanden habe. Nach zwei Jahren konnte ich dem Unterricht gut folgen. Es kam aber manchmal vor, dass ich selbst im Gymnasium
60 nachfragen musste, was bestimmte Wörter bedeuten. Die Reaktion von meinen Lehrern und Mitschülern war beinahe lustig, da ich zum Teil die genaue Bedeutung von Wörtern nicht wusste, die sie im Alltag verwenden. Trotzdem waren sie nett genug, um mir alles zu erklären.

I: Und welche Gefühle und Vorstellungen verbindest du mit Deutsch sowie mit deiner Muttersprache?
65

TN9: Ich bin mir nicht sicher, ob ich die Frage richtig verstehe, aber ich habe mich mit der deutschen Sprache immer wohlgefühlt. Ich habe sie schnell gelernt, und, obwohl ich noch immer ab und zu Artikel- und Ausdrucksfehler mache, finde ich, dass ich sie gut beherrsche. Im
70 Gegensatz zu vielen Migrant/innen finde ich, dass Deutsch eine schöne Sprache ist... Ich bin ein Fan von deutschen Gedichten bzw. [dass Deutsch, Anmerkung durch die Verfasserin] eine sehr unterhaltsame Sprache ist. Meine Muttersprache habe ich natürlich nicht verlernt. Sie ist mir genauso wichtig wie Deutsch, wenn nicht mehr. Schließlich ist sie ein Teil meiner Identität.

I: Wie sahen deine Übergangsschwellen aus? Gab es da Probleme, wenn ja, wie wurden sie begründet?
75

TN9: Nach der Volksschule wollte ich ein Gymnasium besuchen. Da ich aber eine 3 auf Deutsch hatte, wurde ich nicht aufgenommen. Also habe ich mich bei einer Mittelschule
80 angemeldet. Nach einem Jahr habe wieder den Übergang in das Gymnasium versucht, diesmal mit alles Einser. Erneut kam eine Absage, und dasselbe wiederholte sich noch einmal nach der zweiten Klasse. Es war eindeutig, dass die Direktorin der AHS ausländerfeindlich war, da sie meinen Bruder, der die benötigten Noten hatte, nicht aufnehmen wollte, weil er „zu klein“ aussah. Meine ältere Schwester hatte ebenfalls Schwierigkeiten dabei, sich an dieser Schule
85 anzumelden. Aber ich habe es geschafft, in ein anderes Gymnasium aufgenommen zu werden,

da meine Englischlehrerin mich dabei unterstützt und mich dem Direktor persönlich empfohlen hat.

I: Wurdest du in deiner Schullaufbahn von den Lehrkräften diskriminiert?

- 90 TN9: Diese Frage ist gar nicht leicht zu beantworten. Es gab unangenehme Fälle zwischen mir und einigen Lehrkräften, aber nie, weil ich eine Ausländerin bin, sondern wegen meiner Religion. Einige Lehrer/innen hinterfragten das Kopftuch und fragten sich, ob ich wohl gezwungen werde, es zu tragen. Andere stellten mich vor der ganzen Klasse bloß, weil ich bestimmte Turnübungen nicht vor Jungs ausführen wollte. Eine Lehrerin steckte mich bei
- 95 Gruppenarbeiten absichtlich in Gruppen nur mit Jungs. Ich wurde immer aufgefordert, mich zu bestimmten Themen zu äußern und Diskussionen zu führen, die mir zum Teil unangenehm waren, weil einfach zu viel Druck seitens der Lehrkräfte kam. Mit Klassenkolleg/innen war es ähnlich. Niemand hat offen gezeigt, dass sie etwas gegen mich hatten, aber ab und zu fielen fragwürdige Aussagen und Bemerkungen. „Die mit dem Kopftuch“ hörte ich ab und zu, oder
- 100 spöttische „Allahu Akbar“.

I: Verstehe. Möchtest du abschließend noch Punkte ergänzen?

- TN9: Ich möchte noch erwähnen, dass ich während meiner Schulzeit unterstützt wurde, wenn ich schulische Hilfe benötigt habe. Ich habe DAZ-Kurse besucht und dadurch meine
- 105 Deutschkenntnisse verbessert. Ohne den zusätzlichen Förderkursen hätte ich mit dem normalen Unterricht nicht mithalten können.

I: Danke für deine Teilnahme!

12.2.9.TN10

TN10 ist 31 Jahre alt. Sie hat zuletzt die Pädagogische Hochschule besucht und arbeitet derzeit als Lehrerin in einer NMS. Sie unterrichtet Mathematik und ist gleichzeitig auch der Co-Klassenvorstand. Sie ist das zweite Kind von vier Geschwistern.

5

I: Wie ist dir in deiner Schulkarriere gegangen, wie hast du deine Schulzeit empfunden?

TN10: Hm, allgemein war meine Schulzeit recht in Ordnung, aber am Anfang habe ich mir sehr schwergetan, weil ich die Sprache gar nicht konnte. Ich habe die Sprache, die deutsche Sprache erst in der Volksschule gelernt und das war für mich natürlich sehr schwierig, weil ich gar keine Bezugsperson zu Hause hatte, die mir zu Hause bei den Aufgaben helfen konnte. Also ich musste zuerst Deutsch lernen. Und ja, deshalb war es für mich sehr schwierig, da die Volksschulzeit war für mich sehr schwierig. Ja, und in der Hauptschule konnte ich die Sprache halbwegs sprechen. Ich beherrschte die Sprache, also meine Hausaufgaben konnte ich wenigstens selber meistern... Ja, und dann ja die, die Handelsschule usw. war dann ganz normal, von der Sprache her.

15

I: Hast du je einen Deutschförderkurs besucht?

TN10: Ja, den Förderkurs mussten wir besuchen, ja, aber hat auch nicht wirklich viel geholfen und damals war es so, dass die... dass der Förderkurs in der Früh stattgefunden hat. Und zwar um 07:30 Uhr mussten wir dann in der Schule sein. Um 07:30 Uhr begann unser Förderkurs... eine halbe Stunde... also ungefähr 30 Minuten und dann hat die Schule begonnen um 8. Das war dann auch nicht sehr produktiv, da konnte ich auch nicht viel lernen, weil um 07:30 Uhr, da ist man noch nicht wach und möchte nicht in die Schule gehen, das ist auch so irgendwie Zwangssache, als ob man...(lacht) Es war nicht schön, um 07:30 Uhr dort zu sein.

20

I: War der Besuch dieses Kurses freiwillig?

TN10: Ich weiß nicht, ob das freiwillig war. Wir sind einfach gegangen, ich kann mich da nicht erinnern, ob die Lehrerin uns angemeldet hat. Also ich habe mich selber nicht angemeldet, ob der Kurs freiwillig war oder ob wir den irgendwie... ob ich den Kurs besuchen musste, weiß ich nicht. Und das war nur in der Volksschule, in der Hauptstraße habe ich nichts besucht, keinen Kurs.

25

I: Warst du bisher mit etwaigen Schwierigkeiten und Problemen in deiner Bildungslaufbahn konfrontiert und wie sind deine Eltern mit diesem Problem umgegangen?

30

TN10: Ja, die Sprache war ein Problem für mich. Meine Eltern... Sie konnten auch kein Deutsch, also sie konnten mir gar nicht helfen. Ich glaube, sie haben das einfach ignoriert oder sie haben es einfach nicht verstanden. Es war für sie okay so, wir sollten das selber meistern. Es war auch für uns ganz normal, dass wir das machen mussten... selber. Also es war ein Problem zwar da aber es war normal für uns, dass wir das dann selber in die Hand bekommen und nicht von den Eltern was fordern.

35

I: Wie hast du deine Hausaufgaben gemacht, wenn du sie nicht verstanden hast?

TN10: In der Volksschule war es so, dass ich immer natürlich geweint habe, wenn ich nichts verstanden habe und ich habe dann in der Schule immer Ärger bekommen von meiner Lehrerin, weil sie hat dann natürlich geschimpft, warum die Hausaufgabe nicht da ist bla bla. Was auch

40

ganz normal ist von ihrer Sicht natürlich... Also ich verstehe sie jetzt. Es ist ganz normal, dass sie mit mir geschimpft hat, weil ich die Hausübung nicht gemacht habe. Sie wollte nämlich, dass ich was lerne und wenn ich die Hausaufgabe nicht mache, kann ich nichts lernen... nichts dazu lernen. Ja, den Hintergrund wusste sie nicht und ich konnte das natürlich auch nicht erklären.

I: Und den Eltern war das egal, dass du Ärger bekommen hast?

TN10: Jaein. Ja, ich habe immer... also meine Mutter konnte gar kein Deutsch, mein Vater ein bisschen, also ich wollte immer Hilfe von ihm. Er konnte aber auch nicht so gut Deutsch, dass er die Hausübung machen konnte. Er nahm die Hausübung immer mit in die Moschee und hat die Hausübung dort machen lassen (lacht) von den Leuten dort, die ein bisschen besser Deutsch konnten als er. Aber die Hausübungen waren dann auch immer so schlecht, dass ich noch mehr Ärger bekommen habe. Dann habe ich es einfach gelassen. (lacht) Ich habe dann gar nichts mehr gesagt zu Hause, weil die Hausübungen, die er gebracht hat, waren auch nicht in Ordnung, also ja. (lacht)

I: Also du warst du nicht einmal dabei, als die Hausaufgaben für dich gemacht worden sind?

TN10: Nein, er ist ja arbeiten gegangen. Um wann ist er gekommen... um 16 oder um 17 Uhr war er zuhause. Wir haben was gegessen, um 18 oder 19 Uhr ist er in die Moschee gegangen, wo er natürlich das Gebet verrichtet hat und da hat er immer meine Hausaufgaben mitgenommen, weil ich zu Hause geweint habe, dass ich die Hausübung nicht verstehe, dass ich die Hausübung nicht machen kann und dass ich halt in der Schule Ärger bekomme vor meinen Mitschülern, und das war für mich natürlich peinlich. Ja, er hat das dann mitgenommen. Also wie oft haben wir das gemacht? Ich glaube, ein paar Mal haben wir das gemacht und dann habe ich das gelassen, weil die Hausübung, die er zurückgebracht hat, war auch nicht in Ordnung... in der Früh habe ich das dann immer rüber kopiert, also nochmal abgeschrieben. (lacht)

I: Und was hat der Bruder gemacht? Hatte auch solche Probleme?

TN10: Ich weiß nicht, ob er solche Probleme hatte, der hat nie darüber gesprochen. Er hat über die Schule nie gesprochen. Ich war die Einzige, die zu Hause gesprochen hatte über Schule und solche Sachen... über Hausübungen, aber ich habe das auch da gelassen, weil es gar keinen Sinn gebracht... also es war für nichts.

I: Was sind deine Vorstellungen und Gefühle über Türkisch und Deutsch?

TN10: Mhm, meine Gefühle und Vorstellungen... Ich träume in türkischer Sprache. (lacht) Meine Gefühle und... es kommt drauf an, um was es sich handelt, wenn es sich um die Arbeit handelt, ja dann doch Deutsch. Wenn es um Familiäres geht oder um Freunde, dann Türkisch.

I: Du hast es zwar schon angedeutet, aber dennoch; hattest du Probleme, dem Unterricht aufgrund von Sprache zu folgen?

TN10: Ja, das war ein großes Problem für mich... Ich glaube, die Sprache ist sehr, sehr wichtig. Übrigens ich habe auch nicht den Kindergarten besucht. Meine Eltern haben mich in den Kindergarten nicht geschickt, weil ich nicht wollte. (lacht) Meine Brüder sind in den Kindergarten gegangen, sie haben den Kindergarten besucht, aber ich nicht, weil ich den Kindergarten nicht besuchen wollte... haben sie mich einfach nicht geschickt. Ich wollte nicht, ich bin so ein Familienmensch. Neuigkeiten mag ich nicht, auch als Kind nicht damals. (lacht)

I: Und hattest du etwaige Probleme an den Übergangsstellen?

TN10: Ne, habe ich nicht. Also ich hatte gar keine Probleme. Von der Volksschule zur Hauptschule, da ist eine Bekannte von uns mitgegangen und sie hat mich dann dort angemeldet. Den Rest habe ich dann gemacht, Handelsschule und so weiter, weil ich habe mich dann um
90 meine Schule kümmert, was ich machen wollte... ich habe herausgesucht, also welche Schule es gibt und habe mir die Schule dann selber angeschaut, habe mich dann für die Handschuhe entschieden. (lacht)

I: Das heißt, du wolltest nach der Volksschule nicht unbedingt in die AHS gehen?

TN10: Es war so... früher war es nicht so, wie es heute ist. Heute sind die Kinder viel
95 gescheiter, also sie wissen, was sie machen wollen. Sie wissen auch, welche Schulen es gibt. Damals war es nicht so, also ja, ich hatte eigentlich nicht solche Optionen oder mir hat... Bei uns war das kein Thema zu Hause, welche Schulen es gibt, also ich wusste gar nicht mal, dass es ein Gymnasium gibt als Kind. Ja... die Bekannte hat mich dort angemeldet, das war in Ordnung so, also für mich war das eigentlich nicht egal. Ich wusste das nicht also ich habe da...
100 ich war einfach ein Kind, bin mitgegangen, sie hat mich angemeldet, das war es. Und als ich dann die Sprache beherrscht habe... also als ich die Sprache dann gelernt habe... in der vierten Klasse, da habe ich mich dann selber angemeldet.

I: Du hast vorhin gesagt „als ich die Sprache dann gelernt habe...“ Wie hast du die deutsche Sprache gelernt?

105 TN10: In der Volksschule habe ich die Sprache gelernt, ich weiß auch nicht, wie. (lacht) Also eine extra Hilfe... ich glaub durch Zuhören und so... weiß ich nicht wie. Durch Zuhören der Lehrkraft, und durch die Hausübungen natürlich, die ich dann selber versucht habe zu machen.

I: Und wurdest du diskriminiert in deiner Schullaufbahn?

TN10: In der Hauptschule wurde ich diskriminiert, da wollte mir mein Deutschlehrer Deutsch
110 nicht beibringen. Er wollte meine Hausübungen nicht haben, weil er gedacht hat, dass ich... Er war fest überzeugt, dass ich nicht studieren würde und eine Lehre besuchen würde. Er hat immer gesagt „Du wirst eh Hausfrau sein, wirst eh nicht studieren oder nichts machen, also brauchst du keine Hausübungen zu bringen.“ Er war sehr gemein. (lacht)

I: Und was ist dann daraus geworden, welche Note hast du bei ihm bekommen?

115 TN10: Zum Glück ist er dann in der zweiten Klasse gegangen, glaube ich. In der dritten Klasse hatte ich dann eine neue Deutschlehrerin, die war ganz normal, die war ganz in Ordnung. Ja danach haben sich meine Noten verbessert. Er gab mir, egal was ich gemacht habe oder was ich nicht gemacht habe, eine Vier, ja, er hat sich gar nichts angeschaut. Also das war so vorausbestimmt, eine Vier. Ja dann nachdem er gegangen ist, hatte ich dann eine Zwei in
120 Deutsch in der vierten Klasse.

I: Wussten deine Eltern davon, dass du deine Hausaufgaben nicht herzeigen darfst, oder kannst?

TN10: Nein... nein. (lacht)

I: Hatten sie Interesse an deiner Schulkarriere? Also haben sie dich gefragt, wie dein Tag war und was du heute dazugelernt hast?

125 TN10: Ja, das schon, aber sie konnten ja auch nichts machen. Ich meine, wenn ich das erzählt hätte, würden sie auch nichts machen können, also das wäre... sie haben die Sprache nicht beherrscht, also was sollten sie machen? Das wäre für sie eine Last.

I: Und wie sah es aus an Elternsprechtagen? Da kamen doch die Eltern?

130 TN10: Ich habe übersetzt! (lacht) (unverständlich)... nicht immer kommen. Ich habe übersetzt.
(lacht) Natürlich habe ich immer das gesagt, was ich sagen wollte. (lacht) Ja... ich habe nicht
alles übersetzt, sondern nur das, was notwendig war. (lacht)

**I: Dann wäre ich eigentlich schon fertig. Möchtest du abschließend noch Punkte ergänzen
oder etwas sagen, wonach ich nicht gefragt habe?**

135 TN10: Da ich ja selber als Lehrerin tätig bin, schaue ich immer, dass die Kinder viel mitarbeiten
in der Stunde, das ist immer so... wenn man die deutsche Sprache nicht beherrscht, lernt man
die Sprache auch nicht richtig in der Schule. Man ist ja mit der Sprache gar nicht konfrontiert,
wenn die Lehrerin oder der Lehrer dich drannimmt, dann sprichst du auf Deutsch, ansonsten
nicht. Weil es gibt genügend Kinder, die die eigene Muttersprache beherrschen. Das war in der
140 Hauptschule bei uns so, dass wir eine Clique waren, hauptsächlich waren Serben in der Klasse,
also 50% Serben und 50% Türken quasi. Die Serben waren untereinander immer und die
Türken auch immer untereinander. Es wurde... die Serben haben Serbisch gesprochen und wir
Türken haben natürlich immer Türkisch gesprochen. Wann haben wir Deutsch gesprochen?
Wenn der Lehrer oder die Lehrerin uns drangenommen hat. Ich schaue jetzt, dass die Kinder...
145 dass ich die Kinder immer so versetze, dass alle miteinander sprechen müssen, und dass ich
immer schaue, dass alle irgendwie drankommen. Nicht nur, dass der Fleißigste, der immer
aufzeigt, drankommt, sondern die anderen auch. Was ich noch mache zusätzlich für die Kinder,
die sich in der deutschen Sprache nicht wirklich ausdrücken können... für die biete ich immer
solche Förderstunden an, die aber nicht „Förderstunden“ heißen, sondern „Lesestunden“. Ich
150 nehme mir immer die Zeit, die eine Stunde in der Woche, und setze mich mit denen zusammen
und wir lesen einfach. Alle kommen dran. Letztes Jahr waren es nur vier Kinder... dass sie halt
in der Schule auch Deutsch reden, das finde ich wichtig. Mit den Eltern tu ich auch immer
kommunizieren, dass sie... ich erwarte nicht von den Eltern, dass sie mit den Kindern die
deutsche Sprache sprechen, aber dass sie wenigstens die Kinder auffordern, irgendein Buch auf
155 Deutsch zu lesen. Das Kind soll einfach zu Hause laut lesen.

I: Wirst du für diese Lesestunde auch bezahlt?

TN10: Nein, werde ich nicht. Das mache ich von mir aus.

**I: Das ist sehr nett von dir! Okay... magst du sonst noch was dazu sagen? Abschließend
oder zusammenfassend?**

160 TN10: Ich finde deine Masterarbeit, also das Thema deiner Masterarbeit, sehr interessant. Bin
gespannt, was da rauskommen wird bei dir, ich hoffe du meldest dich dann bei mir auch (lacht)
und sagst, was da herausgekommen ist. Ich finde das Thema ist sehr, sehr interessant und wird
immer aktuell sein. Weil ein aktuelles Thema ist ein aktuelles Thema und wird immer ein
aktuelles Thema sein. Ja, ich hoffe, die Lage verbessert sich ein bisschen, ich weiß nicht.

165 **I: Das hoffe ich auch. Dann danke ich dir für deine Teilnahme.**

TN10: Gerne.

*Nachdem ich das Interview und somit die Audioaufnahme gestoppt hatte, fragte mich TN10, ob
ich bereits erste Ergebnisse in der Hand hätte. Daraufhin berichtete ich ihr kurz, dass zu 50%
170 die Institution Schule und zu 50% die Eltern an der Schulkarriere bzw. Bildungserfolg eines
Kindes eine erhebliche Rolle spielen. Das sei grob gesagt der erste Eindruck von mir. Sie war
jedoch nicht dieser Meinung. Sie meinte, dass man den Eltern die Schuld bzw. die
Verantwortung für den Bildungsmisserfolg ihrer Kinder nicht geben könne, obwohl in meiner*

175 *Aussage von Schuld und/oder Verantwortung nicht die Rede war. Daraufhin fragte ich sie, ob sie mir ihre Gedanken etwas näher schildern könne. Ich begann erneut eine Audioaufzeichnung (jedoch etwas verspätet), die sogar um zehn Minuten länger dauerte als das eigentliche Interview. Daraufhin begann sie auf Türkisch und Deutsch gemischt zu erzählen, was ihr zu diesem Thema am Herzen lag. Die türkischen Stellen in ihren Aussagen wurden von mir ins Deutsche übersetzt.*

180 TN10: ... und manche Eltern sind sehr angriffslustig, die lassen nicht zu, dass deren Kindern etwas zustößt. Die regen sich über alles auf, ganz egal, ob sie die Sprache beherrschen oder nicht. Ja solche Eltern gibt es auch.

I: Und bringt sie diese Haltung voran?

185 TN10: Doch, doch. Weil kein Lehrer möchte Probleme haben. Weil ich weiß es auch dadurch, dass ich selbst eine Lehrerin bin. Man möchte einfach nicht, dass das Problem bis zur Direktion oder sogar Stadtschulrat kommt. Man gibt einfach die von den Eltern erwünschte Note, weil eine Note ist in der Tat etwas sehr Einfaches, das habe ich in meinem Berufsleben als Lehrerin gesehen. Wenn Lehrer uns sagen „Ja, es geht sich eine Drei nicht aus, bla bla...“ Das ist ein Blödsinn. Es geht sich immer eine Drei oder Zwei aus. Es kommt drauf an, wie man fragt. Also 190 wenn es die Mutter des Kindes ist und ihr Sprachton ... (unverständlich), dann geht sich eine Zwei oder eine Drei locker aus. Man lässt zum Beispiel das Kind eine sehr einfache Prüfung machen und gibt dann den Zweier, Dreier her. Weil... man möchte nicht, dass sich dieses Problem in die Länge zieht. Aber bei einem Kind, bei dem die Eltern nicht hinter ihm stehen und wenn dieses Kind normalerweise einen Dreier verdient, bekommt es entweder den Dreier 195 oder sogar einen Vierer.

I: Das heißt, die Lehrer nutzen es aus, wenn die Eltern da sind oder eben nicht?

200 TN10: Nein... Ja, sie können es ausnutzen, aber man könnte das nicht als „ausnutzen“ bezeichnen... Ich weiß nicht, wie ich das so betiteln soll, aber... ja die Noten sind...man kann jedem Kind eine beliebige Note geben. Ja es ist zwar transparent, man führt eine Liste und so, aber es kommt drauf an, wer mit dir spricht, also welches Kind und so. Hier spielt eigentlich der Sympathiefaktor eine Rolle. Egal wie oft man sagt „Ich bin gerecht!“ und so... das geht nicht. Also einem Kind, das du sympathisch findest, gibt man, soweit es möglich ist, eine bessere Note. Also instinktiv geht das, nicht dass man das absichtlich macht. Man möchte, dass das Kind weiterkommt, auch wenn die Familie schrecklich ist. Wenn man das Kind mag, 205 möchte man, dass das Kind an eine gute Stelle gelangt. Ungewollt gibt man da eine gute Note und möchte, dass auch die anderen Lehrkräfte diesem Schüler gute Noten geben.

Zum Beispiel, als ich in der Abendschule war, da gab es ein Mädchen, die hat immer gute Noten bekommen in Spanisch, weil der Lehrer sie mochte. Ab und zu habe ich mich mit ihr verglichen. Sie konnte nicht so gut Spanisch, aber sie hat immer eine Zwei bekommen. In Spanisch war sie 210 so schlecht! Ich habe mich damals auch aufgeregt. Aber als Lehrerin verstehe ich das. Ungewollt spielt die Sympathie eine Rolle. Also so viel musste er das nicht zeigen, aber es ist halt so. Wir sind Menschen. Man findet einige Kinder einfach näher zu sich selbst, sei es von seiner Haltung, oder man sieht einfach seine eigene Kindheit in diesem Kind. Es ist halt so. Und manche Lehrer... es passiert einfach. (lacht) Also diese Noten werden übertrieben... man 215 kann jedem Kind irgendeine Note geben, egal ob das Kind das kann oder nicht, das spielt keine Rolle.

I: Und was passiert dann, wenn einem Kind, das man unsympathisch findet, eine schlechte Note gibt, und die Eltern regen sich auf. Bleibt man da dennoch bei der schlechten Note?

220 TN10: Nein, nein das kann man nicht machen, weil man kein Problem erleben möchte. Also ein unsympathisches Kind und keine Eltern dahinter... da gibt man die schlechte Note, wird gar kein Problem sein. Aber wenn man weiß, die Eltern stehen dahinter oder das Kind ist einfach zu schlau ... und die würden das Problem in die Länge ziehen, dann lässt man das einfach. Weil das nimmt alles Zeit in Anspruch. Du musst da Dokumente ausfüllen, Stellungnahmen schreiben, bla bla... Das ist sozusagen eine megagroße Arbeit. Da musst du
225 nämlich auch die Notenlisten verändern, weil man da reinschaut und so. Weil da müssen im Vergleich die Noten von den anderen Schülern in Ordnung sein... also sehr aufwändig. Also kein Lehrer macht deswegen sowas.

I: Kann ich nun daraus folgendes herleiten: Also ganz egal, welche Reaktion die Eltern darauf zeigen, ob angriffslustig oder auf einer netten Art und Weise, die Eltern können etwas verändern?

230 TN10: Die Eltern können sehr viel verändern! Und damit die Eltern etwas verändern können, müssen sie Deutsch können. Also ich sehe zum Beispiel bei einigen türkischen Kindern...die Eltern können kein Deutsch und können ihr Kind nicht unterstützen – weil sie kein Deutsch können. Nicht dass sie sich für das Kind nicht interessieren oder dass sie nicht wollen, dass das
235 Kind was erreicht, sondern sie können einfach die Sprache nicht. Sie können nichts machen, aber wollen, dass ihr Kind weiterkommt, das war es. Aber sie können das Kind auch nicht unterstützen, und wie sollen sie auch? Die haben keine ausreichenden Deutschkenntnisse.

I: Was ist mit Dolmetscher, Verwandte, Freunde, Nachbarn?

240 TN10: Ja, das ist alles so aufwändig. Das ist für die Familie sehr schwer. Die Person muss immer begleiten... und dann wirklich auch immer da sein! Ich habe zum Beispiel einen serbischen Schüler, seine Mutter unterstützt ihn immer, weißt du? Also wenn du dich traust, dann gebe diesem Schüler eine schlechte Note! Kannst du nicht! Auch wenn das Kind leistungsschwach ist. Weil die Frau... die ist so lästig, die ist immer präsent! Das kann jemand ohne Deutschkenntnisse nicht tun. Okay vielleicht nur einmal, wenn die Note sehr schlecht ist.
245 Da geht man zum Stadtschulrat und bekommt schlussendlich die gute Note. Aber das bringt auch nicht viel. Also die Sprache ist sehr, sehr wichtig! Entweder muss das Kind gut Deutsch können, oder die Eltern. Das ist nämlich nichts Einmaliges.

I: Das heißt, die Mutter deines serbischsprachigen Schülers kann gut Deutsch?

250 TN10: Ja, natürlich. Sie kann gut Deutsch sprechen. Also ich bin mit den Eltern meiner Schüler gleichaltrig. (lacht) Vielleicht nur einige Jahre älter als ich, sind hier in Österreich zur Schule gegangen... Ich habe dir ja schon gesagt, in meiner Klasse waren wir zu 50% Serben und zu 50% Türken, sie ist eben eine von diesen Serben. Also sie weiß, was wie läuft. Wenn ich zum Beispiel auch ein Kind gehabt hätte, wäre ich wahrscheinlich wie sie, weil ich kenne auch das System und sie auch. Sie will, dass ihr Sohn weiterkommt. Und deswegen kannst du diesem
255 Schüler keine schlechte Note geben, weil die Mama ist ständig präsent, bei den Elternabenden, da und dort... Sie ist dauernd in Kontakt mit seinen Lehrern... das Kind kann keine schlechte Note bekommen! Das geht nicht. Auch wenn das Kind schlecht ist, die Mutter würde eine schlechte Note nicht zulassen... Also das sind alles Faktoren, ist nichts Einmaliges. Oder bei einem türkischen Schüler von mir... die Mutter kann kein Deutsch und will immer
260 meine Hilfe. Ja, ich kann ihr natürlich helfen, aber ich kann doch nicht ständig dolmetschen.

Ich kann nicht ständig mit ihr zum Deutschlehrer gehen und in Kontakt mit ihm sein. Aber die serbische Mutter ist nicht so. Bei irgendeiner Hausübung, wenn das Kind einmal ein Minus bekommt, dann regt sie sich gleich auf. „Wieso hat mein Kind ein Minus bekommen, was hat ihm gefehlt? Wieso weiß ich nichts davon, dass seine Leistungen abnehmen? Wieso haben sie sich nicht gemeldet? Das Kind hat sich verschlechtert. Sie sollten sich bei mir melden. Bla bla bla.“ Deswegen ist die Sprache sehr wichtig. Man sollte die Familie deswegen nicht beschuldigen. Erst die Kinder von diesen Kindern (jener Eltern) können in Zukunft was bewirken und eine Rolle spielen.

Ja, man sollte den Eltern keine Schuld zuweisen. Sie sind hergekommen, sie konnten die Sprache nicht. Sie können die Sprache jetzt auch nicht so richtig beherrschen, weil, sie sind hergekommen, sie haben gearbeitet. Denen hat man gar nichts angeboten, man hat ihnen nicht gesagt, dass sie Deutsch lernen sollen. Man muss auch diese Perspektive sehen... Mein Vater ist mit 14 Jahren nach Österreich gekommen. Wenn der Staat ihn nicht als eine Arbeitskraft, sondern als ein Mensch betrachtet hätte... Wenn sie gesagt hätten „Du musst einen Deutschkurs besuchen!“... Aber nein, sie schicken meinen Vater mit 14 Jahren in die Arbeit. Er ist da noch ein Kind, du schick mal dieses Kind in einen Deutschkurs. Aber nein! Mein Vater war klein, als er hergekommen ist. Man hat sie als Arbeitskräfte gesehen, Deutsch hätten sie da nicht gebraucht. Und die Kinder heutzutage brauchen ja auch kein Deutsch. Deswegen sage ich, in der Schule lernt man kein Deutsch! Zum Beispiel meine Schüler/innen in der Klasse, sie brauchen auch kein Deutsch. Ich habe auch nicht Deutsch gebraucht. Wenn mich mein Lehrer drangenommen hat, dann habe ich geantwortet, und wenn er mich nicht drangenommen hat, habe ich eben nicht geredet. Es war alles in Ordnung, es gab gar kein Problem. Das ist so ein schwieriges Thema. Da muss man dieses System hinterfragen, und nicht die Eltern oder das Kind. Das System hat ein großes Problem, und das weiterhin noch. Das System ist Menschen gegenüber nicht fair. Das Problem liegt nicht bei den Eltern. „Der Vater unterstützt sein Kind nicht“ ... Dieser Mann ist von der Türkei hergekommen, um zu arbeiten, kann kein Deutsch, versucht hier sein Kind in die Schule einzuschreiben, ohne zu wissen, wie das Bildungssystem hier ist... man kann ihnen nicht die Schuld geben. „Die Eltern standen ihren Kindern nicht dahinter bla bla...“ Er war ja selbst nicht in der Schule, ist selbst nicht vorangekommen. Wenn es so wäre, wäre er ja nicht mal hier! Das sind solche Faktoren... und dieses System hat diese Eltern hier ausgenutzt, sie als Arbeitskräfte gesehen und nichts in unsere Familien investiert, weder Deutschkurse, sonst noch irgendwas. Ich meine, man hat ihnen nicht einmal gescheite Wohnungen zur Verfügung gestellt. Wo haben sie denn gelebt?? Sie durften nicht wie ein Mensch leben. Also deswegen muss man auch aus einer anderen Perspektive diese Sache beleuchten. Bevor man auf die Eltern kommt... muss man sich die Sprache anschauen. Wieso haben die Eltern damals die nicht Sprache gelernt? Was waren die Gründe? Man kann keinem Menschen die Schuld zuweisen, von dem er nichts weiß. Man kennt das Bildungssystem nicht, kennt die Lehrkräfte nicht... du kannst diesem Menschen nicht sagen „Hey, wieso unterstützt du dein Kind nicht?“ Wie soll er denn?? Du kannst auch nicht, ich auch nicht, wenn ich das System nicht kenne. Also stell dir vor, wenn ich selbst keine Ausbildung gehabt hätte, wie soll ich meinem Kind... ich kann nicht mal auf meinen Füßen stehen, es soll dankbar sein, dass ich Brot nachhause bringe.

Also man weiß ja auch, von welchen schulischen Umständen unsere Väter kommen. Die wurden damals immer geprügelt. Du kannst dann nicht erwarten, dass der Vater dann dahintersteht. Mein Vater fragte mich einst „Bekommst du Prügel von deinen Lehrern?“
305 „Nein, bekomme ich nicht.“

„Dann sei dankbar dafür!“ sagte er zu mir.

Damals fand ich das sehr komisch, aber mittlerweile weiß ich, was er damals erlebt hat. Er wurde jeden Tag in der Schule geprügelt. Für ihn ist das Luxus, dass man hier keine Schläge bekommt! „Sei damit glücklich!“ sagt er, wo er auch Recht hat. Er hat Recht. Ich sage auch meinen Schülern „Ihr habt alles! Handy etc. Seid dankbar!“ Aber die kennen das nicht anders. Die soziale Lage ist ganz anders... Ja, tut mir leid, habe so lange gesprochen. (lacht)

I: Ich habe es mir sehr gerne angehört.

TN10: Ich hoffe nur, dass irgendwann mal jemand eine Arbeit über dieses Thema schreibt. Über die Sprache damals... wie das war. Und weshalb eigentlich die Probleme... Die Fragen, die du eigentlich im Interview gestellt hast... das sind die Folgeprobleme eigentlich. Vor diesen Problemen gab es andere Probleme. Solange diese Probleme nicht gelöst werden, kann man die Folgeprobleme nicht bearbeiten oder aufklären. Man sollte eigentlich die tatsächlichen Probleme besprechen. Wie kam dieses Thema bis heute? Die erste Generation, die
315 hergekommen sind, die meisten Probleme hatten ja die.

I: Ja, verstehe. Zu Beginn meiner Arbeit habe ich ausdrücklich erwähnt, dass ich mich im Rahmen meiner Masterarbeit vor allem mit der zweiten und dritten Generation beschäftige. Die Fragen beziehen sich nicht auf die erste Generation.

TN10: Ja, aber ich sehe, dass sich niemand um die erste Generation kümmert. Man schaut sich immer die aktuelle Lage an und da gibt es große Probleme. Zum Beispiel die syrischen Flüchtlinge erleben heutzutage dieselben Probleme. Wir haben in unserer Schule auch viele aus Syrien. Ich kenne deren Probleme und versuche die Probleme auch irgendwie zu lösen. Okay, lösen kann ich nicht, aber ich versuche, denen zu helfen, weil ich ihre Probleme kenne. Aber alleine kann ich auch nicht viel bewirken. Das System müsste sich ändern.

**I: Unsere Mütter müssen hier mit 40 Jahren einen Deutschkurs besuchen. Und manchmal bekomme ich das Gefühl, dass unsere Mütter eigentlich gar nicht lernen wollen. Sie haben meistens oder immer noch den Gedanken über die endgültige Rückreise in die Türkei. Da sie ja für eine begrenzte Zeit in Österreich bleiben (werden) – so deren Plan – lernen sie kein Deutsch. Die Pläne über die Rückreise hörte ich beispielsweise oft von meiner Mutter, als ich noch ein kleines Kind war. Jetzt bin ich erwachsen, höre die Aussagen aber noch immer. Aber in diesem Zeitraum hätten sie schon halbwegs Deutsch lernen können. Okay, also sie lernte mal so den Genitiv und so weiter in ihren Kursen, was soll sie bitteschön mit 40 Jahren mit dem Genitiv anfangen? Das braucht sie tatsächlich nicht beim Einkaufen oder so, aber dass sie sich selbst verständigen kann bei den Behörden und
330 so weiter... das hätte sie hingekriegt, wenn sie nicht immer diesen Gedanken über die endgültige Rückreise gehabt hätte.**

TN10: Also erstens, als deine Eltern in Österreich waren, gab es keine Deutschkurse. Das kann ich mal schon sagen. Deine Mutter müsste sich ein Wörterbuch besorgen und selbst die deutsche Sprache lernen. Wie sollte sie das machen? Sie ist hergekommen, sie kennt die Umgebung nicht, sie kennt die Sprache nicht und ihre Familie ist nicht da. Ihr Mann ist sowieso
345 zum Arbeiten hergekommen und der Staat sieht ihn ja auch als nur eine Arbeitskraft. Sie

wollten ihn ja nicht einbürgern, sondern sie sind Arbeitskräfte, sie werden arbeiten und gehen. Der Staat sieht das so, aber auch die Menschen selbst haben es so gesehen. Die sind hergekommen... „Wir wollen arbeiten, Geld verdienen und dann hauen wir ab!“ Weil es der Staat ja so gesehen hat. Aber heuer macht das der Staat nicht so. Du musst A2 nachweisen. Die Lage heute ist sehr anders, damals war das gar nicht so. Weißt du, wann meine Mutter...wann der Staat meine Mutter zu einem Deutschkurs geschickt hat? Da war sie auch ur alt! Zu meiner Zeit gab es kein „Mama lernt Deutsch“. Als meine jüngere Schwester in die Volksschule gegangen ist, hat sich das „Mama lernt Deutsch“ etabliert. Hallöchen?? Die sind jetzt ja so alt geworden! Die sagen jetzt auf einmal einer 40jährigen Frau „Hey, du lebst jetzt schon seit 15 Jahren da und hast kein Deutsch gelernt!“ Hallöchen? Wo warst du, dass du mir das jetzt nach 15 Jahren sagst? (lacht)

I: Ich habe mein Hospitationspraktikum bei „Mama lernt Deutsch“ gemacht und da habe ich damals Folgendes erlebt. Und zwar konnte ich sehen, dass vor allem arabischsprachige Frauen eifrig Deutsch gelernt haben. Sie waren wirklich ehrgeizig, was die Sprache angeht. Und da war noch eine türkischsprachige Frau, die sich meistens verspätet hat und im Unterricht auch nicht besonders aufgepasst hat. Da fragte ich sie in der Pause „Wieso lernst du denn nicht so wie die anderen?“ Da antwortete sie mir mit „Wozu soll ich lernen? Ich brauche das nicht.“ Und...

TN10: Ja aber schau mal, die arabischsprachigen Frauen sind hergekommen, um hier zu bleiben.

I: Ja, das wollte ich auch sagen. Da sie kein sicheres Land mehr haben, wo sie zurückkehren können, die *wollen* sich hier integrieren, die müssen einfach hier leben. Deswegen brauchen sie Deutsch. Aber wenn ich jetzt meine Mutter frage, ob sie noch immer zurückkehren möchte, sagt sie „Ne, ich glaube, ich kriege es dort nicht mehr hin.“ Gut, und jetzt denke ich mir „Was willst du jetzt machen?“ Ich bin verheiratet, habe meine eigene Wohnung, und wenn meine Geschwister dann auch nicht mehr bei ihr wohnen, willst du da noch immer anrufen und sagen „Ja, ich muss morgen zum Finanzamt, begleitest du mich? Kannst du dieses und jenes Formular für mich ausfüllen?“ Ich weiß nicht, was ich damit anfangen soll...

TN10: Wieso schiebst du deinen Eltern die Schuld? Das System hat ein Problem. Es tut mir leid für unsere Eltern. Das System hat sie einfach verschwendet, es hat uns verschwendet. Wenn ich zurückblicke, sehe ich, dass meine Schulzeit vergeudet worden ist. Die Schuld liegt nicht bei meinem Vater oder Mutter, sondern im System. Meine Eltern sind nicht als Flüchtlinge nach Österreich gekommen. Österreich brauchte Arbeitskräfte, mein Vater stellte seinen Antrag und kam somit als eine Arbeitskraft. Und der Staat kümmert sich überhaupt nicht darum, ob er Deutsch lernt, ob er Standfestes hat. Sie sagen nicht „Er soll eine Ausbildung haben!“ „Arbeite und verpiss dich!“ sagen sie. Und was passiert dann? Dann kommt die Ehefrau, dann bekommt er Kinder und so können sie nicht mehr wieder zurück. Das System will ja nicht, dass wir hierbleiben, damals auch. Aber irgendwie bleiben sie da... irgendwo da gibt es eine Lücke, eine Diskrepanz. Das System gab eine Fehlermeldung aus, weil wir nicht zurückgekehrt sind. Das war ja auch nicht so geplant, dass wir hierbleiben. Es gab ja auch Leute, die mit diesem Gedanken hergekommen sind, um hier zu bleiben und die haben die Sprache ja auch gelernt. Zum Beispiel ich hatte eine Schulkameradin, ihre Familie war ganz anders. Sie sind

hergekommen, um hier zu bleiben. Okay, ihre Eltern sind auch mit der Arbeitsbewilligung hergekommen, aber die hatten es bereits im Kopf, hier zu bleiben. Im Gegensatz zu uns war ihre Lage ganz anders. Also dieses Mädchen hat sich hier immer wohlfühlt. Sie sah Österreich als ihre Heimat, aber wir hatten das nicht. Wann habe ich angefangen, Österreich als
395 meine Heimat zu sehen? (lange Pause) Vielleicht sehe ich es noch immer nicht so. Es kommt drauf an. Wenn ich meine Freunde hier vermisste, sehe ich Österreich als meine Heimat. Aber sonst... noch immer nicht.

I: Das kann ich verstehen. Man hat das Gefühl, der Gast hier zu sein, als ob wir tatsächlich gehen werden.

400 TN10: Das liegt ja einerseits an unseren Familien, aber andererseits am Staat, weil er das so improvisiert. „Ihr wollt gehen, ihr sollt gehen, ihr werdet gehen“... Aber irgendwie sind wir nicht gegangen. Das sind wirklich Themen, die nicht besprochen worden sind, diese Themen schweben in der Luft. Die sagen „Wieso hat sie nicht Deutsch gelernt, deine Mama zum
405 Beispiel oder meine Mama“ Wie sollte sie Deutsch lernen? Ihr Nachbar spricht nicht mal mit ihr. Sie hat einfach kein Umfeld, der Nachbar kommt nicht... Ist das in der Türkei so? Wenn man mit offenen Augen in der Türkei herumgeht... also da wird mit fremden Menschen gleich auf Türkisch gesprochen, man macht gleich was mit ihnen, man legt sie gleich ans Herz. Egal wer. Ein Syrer zum Beispiel ist nur seit einem Jahr in der Türkei und spricht schon fließend Türkisch. Hat er da einen Kurs besucht? Nein! Weil die Leuten sprechen Türkisch mit ihnen.
410 Nachdem meine Eltern hier damals neu zugewandert sind, wurden sie nie von einem Nachbar angesprochen. Höchstens was sie sagen, ist „Geh scheißen! Was suchst du denn hier?“ Das wars! Sie sagen nicht „Hallo, brauchst du irgendwas? Willkommen bla bla...“ Die haben sowas nicht. Hier ist es nicht so nachbarschaftlich. Also, wie soll sie jetzt die Sprache lernen?

I: Wie ich sehe, liegen dir diese Themen sehr am Herzen.

415 TN10: Ja, das sind sehr große Probleme, aber man spricht das nicht aus. Man schiebt die Schuld immer an unsere Eltern. „Die Familie ist schuld“... Das kann ich nicht dulden, ich kann das nicht mehr hören. „Die Familie ist schuld“. Wieso sollte die Mutter meines Schülers schuldig sein? Wieso sollte sie schuldig sein? Der Staat weiß doch, dass diese Frau gekommen ist, dass es ihr bewilligt worden ist. Wieso schickt er sie nicht in einen Deutschkurs oder prüft sie auf
420 ihre sprachlichen Kenntnisse? Wieso sollte sie die Schuld haben? Wieso sollte meine Mama die Schuld haben? Ich meine, man lässt sie in keiner Hinsicht teilhaben... Also Belkis, sage mir, kannst du teilhaben? Konnte ich teilhaben? Nein! Wenn ich nichts mache... ich bin ein Gast hier. Sagt man einem Gast nicht „Willkommen?“ Das sagen sie eben nicht. Die erlauben mir das nicht. Wenn ich nicht teilnehmen kann, wie soll ich mich dann integrieren? Oder wie
425 soll ich die Sprache lernen? Sie erlauben uns das nicht, und dann sind wir die Bösen, die Schlechten, die die Sprache nicht lernen wollen. Also wo wird meine Mama jetzt Deutsch gebrauchen? Wenn sie auf der Straße beschimpft wird... nur so viel wird sie mit Deutsch konfrontiert. (lacht) Ansonsten kommt sie mit einem Österreicher nicht in eine Unterhaltung, das ist so.

430 **I: Abgeleitet von deinen Gedanken zu diesem Thema... wie reagierst du auf die Eltern deiner Schüler/innen?**

TN10: Was du davor so alles gesagt hast... bei den gleichaltrigen Eltern... da gebe ich dir absolut Recht, das mit der Schuldzuweisung und so. Zum Beispiel eine andere serbische Mutter, sie ist ungefähr so alt wie ich. Entweder ist sie hier geboren oder hier zur Schule gegangen. Auf

435 jeden Fall kann sie die Sprache, aber sie kümmert sich überhaupt nicht. Da rege ich mich schon
auf. Sie ist hier zur Schule gegangen, vielleicht haben sich ihre Eltern nicht um sie gekümmert,
da sind auch bestimmt wieder einige Faktoren, aber sie ist hier ja in die Schule gegangen! Schau
doch auf dein Kind! Mach doch was! Nein... Also da hast du Recht, da stimme ich dir zu. Aber
440 die erste Generation... bei denen sehe ich die Schuld nicht, dass sie die Sprache nicht gelernt
haben oder dass sie ihre Kinder nicht unterstützt haben. Sie hatten viel größere Probleme.

Bevor ich eine Lehrerin geworden bin, habe ich auch immer meine Familie beschuldigt, wieso
sie mich nicht unterstützt haben und so. Wieso musste ich das alles alleine machen? Stell dir
vor, ein Hauptschulkind geht sich selbst in eine Schule anmelden. Ich war selbst 14 Jahre alt
445 und habe meinen Bruder in seine Schule angemeldet. Also wenn ich mich jetzt zurückerinnere,
hört sich das sehr komisch an, aber damals war das normal, oder eben wie sich die Lehrer so
verhalten haben.

Mit der Zeit wird man sauer, wenn man sich aber die Hintergründe anschaut... wenn man sich
in deren Lage versetzt, verstehe ich die [Eltern; Anmerkung durch die Verfasserin]
450 vollkommen. Ich verstehe sie und die tun mir sehr leid. Die tun mir extrem leid. Also was die
alles hier erleben mussten, die tun mir richtig, richtig leid. Ich bin sehr dankbar dafür, dass sie
hiergeblieben sind, dass sie etwas gemacht haben, dass sie es geschafft haben. Die Türken, die
sie immer verachtet haben und die hier Drecksarbeit gemacht haben, die haben jetzt alle
Anwesen in der Türkei. Also man sollte stolz auf die Eltern sein und nicht meckern „Die haben
455 mich nicht unterstützt“ und so. Wer sich ausbilden möchte, der macht das so oder so, auf
irgendeiner Weise. Ich habe auch keine Unterstützung bekommen, ich habe das alles selber
gemacht. Wer möchte, der macht immer was draus. Lies die Geschichte von Cüneyt Arkin³⁸.
Er ist von seinem Dorf abgehauen, um in die Schule zu gehen. Er ist dann ein Arzt geworden.
**I: Oh wow. Das wusste ich gar nicht. Das nehme ich dann mal für heute auch mit! Ich
460 danke dir sehr für deine Zeit.**

TN10: Ich wünsche dir gutes Gelingen. DaF/Z ist eine sehr schöne und auch notwendige
Studienrichtung. Das wollte ich auch mal studieren.
Sehr gerne.

³⁸ 1937 geborener und ein sehr bekannter türkischer Schauspieler, Drehbuchautor, Filmregisseur und -produzent (Wikipedia)

12.2.10.TN11

TN11 ist mit 43 Jahren meine älteste Teilnehmerin und zweifache Mutter. Nach dem Gymnasiumabschluss ist sie zum Studieren nach Wien gezogen und hat hier die Reifeprüfung und ein Vorstudienlehrgang absolviert. Daraufhin hat sie die Studienrichtungen Betriebswirtschaftslehre und Bildungswissenschaften studiert, diese jedoch bisher nicht abschließen können. Sie ist als eine ehrenamtliche Parteimitarbeiterin und Pädagogin beschäftigt.

I: Also du hast das Gymnasium in der Türkei besucht und bist dann nach Wien gekommen. Wie sah dein weiterer Bildungslaufbahn hier aus?

TN11: Ich habe erst in der Türkei maturiert und dann bin ich nach Wien als Studentin gelandet. Da habe ich für die Uni einen Vorstudienlehrgang gemacht. Das ist für die Uni, für Auslandmaturierende gedacht. Danach habe ich dann die Deutschreifeprüfung gemacht. Ich habe erst BWL besucht, zwei Jahre, so 1997... zwei Semester, Entschuldigung. Da habe ich gedacht, dass ist nicht für mich geeignet. Und dann habe ich einen Sohn bekommen. Vier Jahre habe ich mir Zeit gelassen und erst 2003 habe ich mit BIWI angefangen und im ersten Jahr, da habe ich sprachliche Probleme eh gehabt, weil BIWI ist nicht wie Betriebswirtschaft, sondern das ist ganz was anderes, das ist soziale Bildung. Deswegen... dafür braucht man dann mehr sprachliche Kenntnisse, hochsprachliche Kenntnisse, das muss ich ehrlich sagen.

Da habe ich viele Probleme gehabt, ich habe mit pädagogischem Wörterbuch gelernt und gearbeitet mit Studienkollegen, damals habe ich sehr gute Kontakte gehabt, österreichische Freundinnen... Jetzt muss man ehrlich sagen, jetzt ist es ganz anders geworden mit dem Bachelor... die Leute sind unfreundlich gegen ausländische Herkunft habende Leute. Ich habe inzwischen wegen finanziellen Gründen wieder 2005 aufgehört. Und dann... neben dem Studium wollte ich arbeiten, aber es ist nicht zusammen gegangen.... Familie, Studium und Arbeiten. Leider habe ich mit dem Studium aufgehört und dann 2009 wollte ich mich noch einmal anerkennen lassen, aber wegen dem neuen Bachelorsystem konnte ich nicht reinkommen. Es hat fast drei Jahre gedauert und 2012 habe ich dann richtig angefangen, Gott sei Dank. Naja, natürlich habe ich dann bei Seminararbeiten sehr große Probleme gehabt. Wir haben zwar wissenschaftliches Arbeiten gelernt, aber wegen sprachlichen Barrieren, muss ich sagen, habe ich dann viele Probleme gehabt. Denn beim Schreiben muss man achten, die Alltagssprache nicht in wissenschaftlichen Arbeiten zu verwenden. Das habe ich nicht gewusst naja, wenn ich wüsste... Da braucht man extra Kurse, extra Deutschkurse sozusagen. Das ist gedacht für Grammatik und so. Das braucht man für die Uni... Ein paar Professoren hatten mich [zu einem Gespräch; Anmerkung durch die Verfasserin] eingeladen und mich gefragt, wo ich genau Probleme habe, also ob sprachliche oder wissenschaftliche Probleme. Einige waren mir gegenüber sehr freundlich, außer ein Professor, der hat er mich, wie kann ich das denn sagen... niedergemacht. (lacht) Er war sehr hochnäsig, er hat mich wegen meiner Sprache niedergemacht. „Wenn sie ausländischen Herkunft haben und bis zur Uni im Ausland studiert haben, da muss man auf jeden Fall viele sprachliche Kenntnisse haben“ hat er gemeint. Und, na ja, gut, dann habe ich sowieso bis zu einem letzten schlechten und schrecklichen Erlebnis

alles geschafft, außer eben bei einer Vorlesung. Ich bin viermal zu der Vorlesungsprüfung angetreten und der vierte Antritt ist bei mir sehr, sehr schlecht verlaufen. Ich hatte eine große Nervosität und somit eine problematische Prüfung gehabt... ich habe die Prüfung zeitlich nicht geschafft. Da habe ich sehr schnell eine Sperre bekommen, seitdem habe ich gar nichts gemacht. Ich werde mich jetzt nochmal für ein Fernstudium anmelden. Ich habe mich schon informiert.

Na ja, das ist mein Leben bis jetzt und ich habe zwei Kinder. Einer ist schon 22 Jahre alt. Bei ihm haben wir viele Diskriminierung gehabt. Erst in der Volksschule haben wir das erlebt, wo er dann in die Schule gegangen ist. Die Lehrerin war sehr, sehr ausländerfeindlich und unfreundlich, das muss man ehrlich sagen. Zwei Jahre haben wir mit ihr keine Probleme gehabt und wegen meinem Sohn... Man kann Kinder nicht sofort etikettieren. Sie hat dann gemeint, dass mein Sohn eine Verhaltensstörung hat...³⁹ obwohl er keine Probleme hat. Und dann haben wir fast zwei Jahre mit ihr gekämpft. Und in der dritten Klasse hatte mein Sohn sehr gute Noten gehabt. Er hatte Einser und Zweier in den Hauptfächern. Sie hatte gefragt „Und wie wollen Sie jetzt weitermachen? In welche weiterführende Schule wollen Sie Ihr Kind schicken?“ Und ich habe damals sofort geantwortet „Na ja, wenn er weiterhin so brav lernt, dann schicken wir ihn ins Gymnasium!“ Und siehe da, in der vierten Klasse haben wir sehr viel erlebt. (lacht) Wenn man die Wünsche, die weiteren Wünsche so früh sagt, dann erlebt man Schlechtes, weil die Lehrerin hat uns dann in der vierten Klasse gesagt, dass mein Sohn nicht auf das Gymnasium kann, weil er dafür nicht geeignet ist. Diesbezüglich hat er einen Zettel bekommen. Dann habe ich meinen Sohn nicht auf ein Gymnasium, sondern in eine Mittelschule geschickt, weil er angeblich nicht reif genug war. Und dann... na ja, Gott sei Dank, vier Jahre lang hatte er eine gute Schulzeit gehabt in der Mittelschule. Er sagt noch immer „Mama, die beste Schulzeit hatte ich in der Mittelschule!“

Und nach der Mittelschule hat er HTL besucht. Im ersten Jahr... (lacht) hatten wir da mit einem Lehrer auch viele Probleme. Wenn ein Kind psychisch unterdrückt wird, dann macht das Kind natürlich viele Fehler. Obwohl er in Mathe bis zur HTL nie einen Fünfer hatte, hatte er da den ersten Fünfer gehabt. Der Klassenlehrer hat gemeint, dass er nicht dafür geeignet ist, er soll irgendeine polytechnische Schule besuchen. Ich finde die Polytechnischen Schulen in Wien gar nicht gut.

Im nächsten Schuljahr haben sie ihn sitzenbleiben lassen. Er hat statt vier, fünf Jahre die Schule besucht. In der zweiten Klasse, wo ich dann seine Noten zusammengerechnet habe, da kommt normalerweise kein Fünfer raus, es ist der Eigeninitiative des Lehrers überlassen. Somit habe ich angefangen, alles zu kopieren, seine Prüfungen, Tests und so... weil ich weiß, dass die eine Diskriminierung machen... oder ich weiß nicht, wie man das nennen kann. Obwohl mein Sohn nicht auf einem Fünfer steht, bekommt er dennoch einen Fünfer. Ich habe damals mit dem

³⁹ Damit meint TN11, dass die Lehrkraft im Laufe des gesamten Schultages ihren Sohn beobachtet und sich Notizen über sein Verhalten gemacht hat. Daraufhin hat sie einen „Katalog“ erstellt, wo seine Handlungen bis ins Detail standen. Der Lehrerin zufolge deuteten die alltäglichen Handlungen des Kindes auf eine Verhaltensstörung hin. Sie forderte die Eltern dazu auf, diesen Verhaltenskatalog zu unterschreiben. Dadurch sollten die Eltern somit bestätigt haben, dass ihr Sohn tatsächlich verhaltensauffällig ist und in die Sonderschule überwiesen werden müsste. Der von der Lehrkraft erstellte Katalog ging bis zur Direktion und verursachte großen Streit zwischen Lehrkraft und Eltern. Die Eltern regten sich über die Funktion der Lehrerin in der Schule auf. Die Mutter sagte zu der Lehrkraft: „Sie dürfen ihre Zeit in der Schule nicht damit vergeuden, Verhaltenskataloge über ihre Schüler/innen zu erstellen. Sie müssen als eine Lehrkraft agieren und unterrichten“. (Diese Erklärung fand noch vor dem Interview statt, deswegen wurde sie nicht aufgezeichnet und transkribiert).

80 Abteilungsleiter auch gesprochen und dort eine Beschwerde eingereicht. Ich habe gesagt
„Wenn das so weitergeht, dann gehe ich zum Stadtschulrat!“ Und die haben dann sofort eine
andere Sprache gehabt⁴⁰... „Ja, wir werden versuchen, ihn nochmal zu prüfen“ und so weiter.
Sie haben meinem Sohn eine letzte Chance auf eine Prüfung gegeben. Die Prüfung hat er dann
geschafft, Gott sei Dank, und dann hat er den Vierer bekommen. Dieses Jahr hat der
Klassenlehrer ihm einen Vierer gegeben ins Zeugnis. Aber nächstes Jahr hat er... wie sagt man
85 da... seine Rache genommen Da er [Klassenlehrer; Anmerkung durch die Verfasserin] letztes
Jahr nicht mehr eingreifen konnte, ist er dann in der nächsten Klasse sitzengeblieben. (seufzt)

I: Der Lehrer hat es ihm heimgezahlt.

TN11: Heimzahlen? Heimgezahlt... Heim-gen-zahlt. Okay. Okay, das habe ich nicht gewusst,
muss man lernen. (lacht)

90 Na ja, irgendwie haben wir es geschafft und jetzt macht er mit Kolleg weiter.

I: Du hattest auch vor dem Interview erwähnt, dass der Klassenlehrer deinem Sohn gegenüber sehr... heikel war... also frech will ich jetzt nicht sagen, aber...

TN11: Ja, gegen die Kinder war er schon eher unhöflich, muss man sagen. Er redet mit den
Kindern so „Du Besoffener, was hast du gemacht? Und so weiter. Hugo Bugo“... Was ist das?

95 Weiß ich auch nicht. Diese Sprachart finde ich... arg, oder? Sagen wir so.

I: Du erwähntest vor dem Interview auch einiges über Wagon und so...

100 TN11: Ja! „Du sitzt im falschen Wagon, was machst du hier? Du gehörst nicht hierhin... Du
kannst woanders hingehen... Du kannst eine Lehre machen...“ Ja die versuchen immer jede
Zeit, unsere Kinder irgendwie psychisch kaputt zu machen. Die Kinder sollen dann selbst
aufhören... Wenn die Kinder sagen „Ich will das nicht machen!“ ... (unverständlich) Natürlich
kommt was Schlechteres raus, jedes Mal.

105 Ich rede mit den Jugendlichen, die bei mir in der Nähe wohnen. Die haben auch öfter diese
Probleme, öfter! Wenn man sie in der [Anwesenheit; Anmerkung durch die Verfasserin] einer
Gruppe niedermacht, dann psychisch... sie machen das Kind dadurch kaputt. Mein Sohn wollte
aber nie aufhören, nie! Mein Mann hatte da gesagt „Na ja, du sollst aufhören und eine Lehre
machen. Du kriegst öfter Probleme, du lernst nicht“... obwohl er lernt! (unverständlich) Er
macht jetzt Kolleg, er maturiert dann noch dieses Jahr, und ich hoffe, er schafft das! (lacht)

Leider gibt es in Wien schon Diskriminierung, leider, ich muss ehrlich sagen....

I: Und magst du auch kurz etwas über die Schullaufbahn von deiner Tochter berichten?

110 TN11: Ja, ganz kurz. Meine Tochter hat mit einer Mittelohrentzündung in die Schule
angefangen. Da hat sie am linken Ohr nur 30% gehört.⁴¹ Deswegen war sie dann immer ein
Schritt hinterher, sie war langsam. Sie hat alles mit... (unverständlich) sie versteht auch... aber
ihre Schulkameraden haben sie auch diskriminiert. „Sie kann es nicht... Sie kann das
Gymnasium nicht besuchen... Wenn Klassenlehrer eine Frage stellt, da murmelt sie, sie kann

⁴⁰ ‚eine andere Sprache haben‘: ich denke, dass sie diesen Ausdruck, der so im Deutschen nicht existiert, aus dem Türkischen übernommen hat. Das heißt so viel wie, dass der Abteilungsleiter die Art und Weise seines Sprechstils bzw. die Ausdrucksweise geändert hat und sie dadurch sozusagen auf den gleichen Nenner gekommen sind.

⁴¹ Vor dem Interview erwähnte sie mehrmals, dass die Mittelohrentzündung der Tochter auch ein Problem für den Klassenlehrer war. Er wolle sich keine Zeit für die langsame Tochter nehmen und schrieb ihr somit eine Behinderung zu. Auch hier mussten bzw. sollten die Eltern diese Zuschreibung akzeptieren und ein Zettel unterschreiben, der diese Information beinhaltet. Laut Mutter wollte der Lehrer ihre Tochter mit dieser unterschriebenen Einverständniserklärung in die Sonderschule zuweisen. Da die Mutter das Fach „Heilpädagogik“ in ihrem BIWI-Studium besucht hatte und dadurch mit diesem Thema vertraut war, habe sie die Erklärung abgelehnt.

115 keine Antwort geben... Sie kann nicht... Sie kann diese Frage bestimmt nicht antworten... Sie kann das nicht!“ Und ich habe viele Beschwerden eingereicht, aber ist nicht zu einer Lösung gekommen. Leider... die Kinder... ich weiß nicht... sind heutzutage sehr brutal.

I: Wie war die Reaktion des Lehrers auf den Umgang der Schüler/innen mit deiner Tochter?

120 TN11: Er ist sehr passiv, sehr passiv, leider. Ich habe bemerkt... er war ein sehr junger Lehrer. Ich weiß nicht, er hatte die Kontrolle verloren über diese Klasse. Und wenn die Kontrolle mal verloren ist, da kann man nichts machen. Er sollte es [die Kontrolle; Anmerkung durch die Verfasserin] von Anfang an haben. Ich habe bemerkt... in die Nebenklasse geht die Tochter meiner Freundin... Sie ist von der Türkei gekommen, drei Jahre war sie im Kindergarten, die
125 ersten drei Lebensjahre war sie in der Türkei... obwohl sie keine Deutschkenntnisse hat... sie haben dieses Kind in die Klasse sehr gut integriert. Sie hat gutes Zeugnis und hatte keine Probleme mit ihren Klassenkameraden und so weiter. Sie hatte nur einmal ein Problem und die Lehrerin hat sofort reagiert. Da war ich als Übersetzerin mit meiner Freundin dabei, sie [die Lehrerin; Anmerkung durch die Verfasserin] hat gesagt „Bei mir passiert sowas nicht,
130 Diskriminierung und so weiter“ Sie findet das nicht gut und sie hat am Anfang diese Kontrolle in der Hand gehabt. Und bis jetzt hat sie keine Probleme gehabt... Das Problem ist, wenn Kinder irgendeine Lücke finden, versuchen sie...Also wenn das Kind langsam und schwach ist... (unverständlich) Sie finden diese Lücke und spielen mit ihr wie Katz und Maus.

I: Und da sollte schon der Lehrer eingreifen.

135 TN11: Ja, natürlich, natürlich! Der hat das nicht geschafft. Ich war schon bei der Direktorin. Dann war Stillstand und in der dritten Klasse haben sie schon wieder angefangen.

I: Wie ist deine Beziehung jetzt zum Deutschen? Welche Gefühle verbindest du mit Deutsch und Türkisch? Wann verwendest du welche Sprache?

140 TN11: Okay, ich verwende zuhause Deutsch und Türkisch, beides. Aber nicht so gemischt... man darf sowas nicht machen... Wenn du deinen Satz auf Türkisch beginnst, beendest du ihn auch auf Türkisch. Wenn du auf Deutsch redest, ist dann der ganze Satz auf Deutsch... sonst lernen die Kinder auch falsch. Nur wenn sie nicht können [ihnen das Wort in der jeweiligen Sprache nicht einfällt oder sie es gar nicht kennen; Anmerkung durch die Verfasserin], sprechen sie gemischt.

145 **I: Also nur dann, wenn sie sozusagen steckenbleiben?**

TN11: Ja. Aber mein Sohn hat eh keine Probleme. Er hat nur Probleme beim Geschichtschreiben. Die Jungs haben Probleme... von ihrer Fantasie her. Wenn sie keine Fantasie haben, dann können sie auch keine Geschichten schreiben. Das ist... war das Problem bei ihm. Okay, ja. Hast du noch eine Frage?

150 **I: Ja, eine Frage habe ich noch. Und zwar, was willst du in Zukunft machen? Welchen Weg hast du jetzt vor dir? Wirst du noch weiter studieren?**

155 TN11: Ja, ich will noch weiter studieren, weil ich brauche meinen Diplom. Sonst kann ich mich nicht beweisen, dass ich dann eine Uni gemacht habe oder nicht. Ich muss das irgendwie... Ich brauche sicher einen Abschluss. Nicht so ein Zertifikat oder so was. Ich brauche sicher einen Abschluss.

I: Und wozu? Magst du arbeiten?

TN11: Ja, natürlich, das ist der erste Grund. Und der zweite... ich muss für mich selbst was machen, sonst geht es mir auch psychisch nicht gut, das stört mich... Ich habe bis jetzt immer

160 was versucht, aber es ist nicht zu einem Ende gekommen. Ich muss es irgendwann einmal fertig machen. Ja.

I: Möchtest du abschließend etwas sagen?

TN11: Nein, danke. Aber ich finde dieses Thema sehr gut.

I: Dankschön! Dann danke ich dir für deine Teilnahme!

TN11: Gerne, danke dir.

165

12.2.11.TN12

TN12 ist 32 Jahre alt und ist in der Türkei auf die Welt gekommen. Nach verschiedenen nicht-erfolgreichen Studienversuchen hat sie die Pädagogische Hochschule absolviert und arbeitet als Freizeitpädagogin an einer Brennpunktschule im 20.Bezirk in Wien. Sie ist das mittlere
5 Kind von drei Geschwistern. Sie ist eine einfache Mutter und möchte in Zukunft ihre Matura nachholen.

I: Wie ist dir in deiner Schulkarriere gegangen, wie hast du deine Schulzeit empfunden?

10 TN12: So wo soll ich beginnen? Also ich bin in der Türkei geboren. Ich habe die Volksschule in der Türkei beendet, hier habe ich gleich mit der Hauptschule begonnen, in der ersten Klasse. Das war eine sehr schwierige Zeit für mich, weil ich konnte die deutsche Sprache nicht beherrschen. Dadurch war ich gleichzeitig taub und stumm, weil ich habe weder verstanden, was gesprochen wurde, noch konnte ich mich ausdrücken. Mit Hilfe von Mitschülern, also türkischen Mitschülern konnte ich dann meine Probleme, oder was ich halt wollte, schildern,
15 aber natürlich nicht immer. Ich habe dann versucht, mich auf Englisch auszudrücken, mit ein paar Wörtern, die ich damals in der Türkei gelernt habe.

Ja, die Hauptschule war eigentlich auch angenehm. In Mathe war ich super, weil da habe ich keine Sprache gebraucht, außer wenn Aufsätze waren und so. Sonst in Deutsch hatten wir zwei Lehrerinnen, die eine hat sich immer um mich gekümmert. Sie war wirklich sehr lieb. Sie hat
20 extra ein türkisches Wörterbuch gekauft und hat dann die Sätze... immer so einzeln die Wörter übersetzt. Und mit ihrer Hilfe habe ich danach die deutsche Sprache gelernt, auch nicht perfekt, aber ja, das war dann mein Fehler. Ich habe kein extra Kurs besucht, also ich habe wirklich nur in der Schule gelernt.

I: Hat die Deutschförderung nach dem Unterricht am Nachmittag stattgefunden?

25 TN12: Nein, damals gab es das nicht. Wie gesagt, im Deutschunterricht hat sie mich immer rausgenommen aus der Klasse und wir haben zu zweit geübt. Sie hat dann immer Sätze aufgeschrieben. Ich musste das dann übersetzen, auf Türkisch oder auf Deutsch. Ja, so sind dann die vier Jahre vergangen, sozusagen.

I: Also vier Jahre lang ging das so weiter?

30 TN12: Genau, in den ersten Jahren habe ich keine Note bekommen auf einige Unterrichtsgegenstände. Und dann im letzten Jahr, glaube ich war das so, dass ich dann eine Note bekommen habe. Da habe ich dann auch teilgenommen. Genau, damals haben sie geschrieben „nicht teilgenommen“ oder „wegen sprachliche...“ Ich denke, du hast mich schon verstanden. (lacht) Ja, also wie gesagt in Mathe habe ich eine Note bekommen immer, in
35 Biologie habe ich auch eine Note bekommen, Englisch auch, aber in Deutsch habe ich dann keine Note bekommen. Und nach der Hauptschule habe ich mich an weiterführenden Schulen angemeldet, aber ich wurde nicht aufgenommen, obwohl ich alle Noten hatte und die waren Einser, Zweier, ich hatte einen Dreier, glaube ich, und das war in Deutsch. Aber ich wurde nicht aufgenommen, wie gesagt, weil ich die Staatsbürgerschaft nicht hatte und dann habe ich ein
40 Jahr die Polytechnische Schule besucht. Danach also in dieser Zeit habe ich dann die Staatsbürgerschaft genommen, dann wurde ich gleich aufgenommen in die Handelsschule. Dort hat mich mein Bruder angemeldet. Ich habe einen Tag vor Schulbeginn erfahren, dass ich

angemeldet wurde. Genau das war dann auch lustig. (lacht) Mein Bruder hat mir dann gesagt „Ich habe dich angemeldet, du wurdest aufgenommen.“ Genau dann hatte ich ein kurzes
45 Gespräch mit dem Herrn Direktor, wie ich sprachlich drauf bin. Dann habe ich die Handelsschule gemacht drei Jahre lang. Ich hatte schon meine Schwierigkeiten in Deutsch, aber ich habe eine sehr nette Professorin gehabt, der hat mich immer unterstützt, weil beim Schreiben war ich eine Katastrophe und dann hat sie mit mir immer eine mündliche Prüfung gemacht. Ja, die war wirklich nett, auch in meiner Abschlussarbeit hat sie mich unterstützt, also
50 sie hat dann auch teilweise korrigiert. Ich weiß nicht, ob ich das sagen darf. (lacht)
Ja, aber meine Englisch-Professorin war eine Hexe, die war wirklich eine Hexe. Ich habe bei ihr immer einen Fünfer bekommen. Ich habe geschummelt, ich habe Fünfer bekommen, kannst du das glauben? (lacht) Sie hat Türken gehasst, sie hat richtig Türken gehasst, weil die anderen Türken, die hatten gerade noch Vierer, ich habe Fünfer bekommen und wenn ich dann eine
55 Prüfung ablegen musste, habe ich dann immer Zweier bekommen, komischerweise.

I: Eine mündliche Prüfung?

TN12: Eine mündliche oder eine schriftliche... beim Herrn Direktor, um meine Note zu korrigieren. Er hat das immer auch kontrolliert. Sie hat die Schularbeiten gemacht. Wenn ich also... wenn man dann Fünfer bekommen hat, wenn deine Prüfung ablegen musstest, hat der
60 Herr Direktor das auch kontrolliert. Bei ihr habe ich immer einen Fünfer bekommen und bei ihm immer einen Zweier. Also beim Punkteabzug war sie nicht fair, sozusagen, wenn sie zum Beispiel eigentlich einen Punkteabzug machen sollte, hat sie gleich drei gemacht.

Und bei der Abschlussprüfung war sie sehr nett, weil auch Leute aus dem Stadtschulrat dabei waren. Da war sie wie ein Engel, wie ausgetauscht. Ich habe es nicht glauben können. Und ich
65 habe einen Zweier bekommen. Aber diese Hexe, die hat dann einfach einen Dreier hingeschrieben. (lacht) Ich würde sie erwürgen wollen, wenn ich sie sehe. (lacht) Aber ich konnte nichts machen, weil meine Eltern... also damals... sie haben auch die Sprache nicht gekannt, sie konnten mich nicht unterstützen, wer sollte hinter mir stehen? Aber jetzt würde ich gleich zum Stadtschulrat gehen, ja. (lacht) Na ja... Ich sehe sie heute immer noch auf der PH,
70 wo ich hingehe, wenn ich Seminare habe, da sehe ich sie. Sie hatte mir auch immer gesagt „P12, an deiner Stelle würde ich im Verkauf arbeiten, aus dir wird nichts.“ Ich habe ihr dann gesagt, dass ich mich auf bei der Aufbaulehrgang angemeldet habe und sie hat sie gesagt „Nein, also an deiner Stelle würde ich das gar nicht probieren, weil bei mir hast du schon deine Probleme gehabt in Englisch, also dort wirst du das sicher nicht schaffen.“ Und so habe ich Englisch
75 gehasst... ich habe Englisch geliebt, aber ich hasse jetzt die Sprache.

I: Weiterhin noch?

TN12: Weiterhin noch. Das bleibt, ich weiß nicht, ob das ein Trauma ist, keine Ahnung. In der ersten Klasse hatten wir eine andere Lehrerin, bei habe ich nur Einser gehabt und in der zweiten Klasse ist sie dann zu uns gekommen und da hat sich dann alles verändert. Es gab wirklich
80 Schüler, die Einser haben Schüler, die Vierer und Fünfer haben. Es war schrecklich, sozusagen. Und nach meinem Abschluss wie gesagt, war ich auf der Aufbaulehrgang. Ja dort, also, das war eine Abendschule. 80% waren dort Türken. Wir haben die Oberhand gehabt, so wie eine Gang (lacht). Das war im Fünften, Margarethenschule, dort bei Pilgramgasse. Wir haben nur Blödsinn gemacht. Ja, ich war zwar auch jeden Tag dort, fast jeden Tag, aber ich habe dann
85 alles weggelassen. Also ich wollte dann nicht mehr. Ich habe zwar drei Jahre gemacht, aber dann habe ich mit Allem aufgehört. Das war dann zu viel. Weil ich habe Aufbaulehrgang

gemacht, dann habe ich gleichzeitig mit der Uni angefangen als außerordentlich. Ich habe zuerst die Informatik gemacht, ein Semester lang, dann habe ich dort mit dem Herrn Professor gestritten. Soll ich auch erwähnen, warum? (lacht) Weil wir ein Programm schreiben mussten und er hat mir gar nicht geholfen. Er hat jedem geholfen, aber mir nicht geholfen, weil ich
90 Türkin bin wahrscheinlich, keine Ahnung aus welchem Grund. Und ja, dann nach einer Stunde... alle waren weg, wir waren zu zweit... habe ich ihn noch einmal gefragt, er hat mir meinen Fehler nicht gezeigt, dann habe ich den Computer abgedreht. Er meinte dann „Ich gebe dir dann einen Fünfer, wenn du weggehst!“ Ich habe gesagt „Ja schön, können sie geben!“ Dann
95 habe ich wirklich einen Fünfer bekommen und somit habe ich mein Studium als Informatikerin abgebrochen. (lacht) Weil dieses eine Seminar konnte ich nur bei ihm nehmen, nicht bei einem anderen. Das war „Programmieren C plus plus“ glaube ich, keine Ahnung.

Genau dann habe ich mit Rechtswissenschaft angefangen. Habe ich drei Semester lang gemacht. War gut eigentlich, aber es war mir zu langweilig, weil ich alles auswendig lernen musste. Ich bin eher der Typ mit Zahlen und Mathematik. Das habe ich dann auch abgebrochen.
100 Mit Abendschule habe ich dann auch abgebrochen, aber ich würde es gerne nachholen, also ich würde gerne meine Matura nachholen. Das fehlt mir sehr und ja, dann habe ich angefangen zu arbeiten und nach Jahren, nachdem ich geheiratet habe, habe ich dann mit der PH angefangen. Das habe ich ein Jahr lang gemacht... also dort wurde ich gar nicht diskriminiert oder so, das
105 gab es nicht. Wir waren alle erwachsene Leute, sowie auch die Professoren und so. Vielleicht deshalb auch, keine Ahnung, weil wir uns verteidigen konnten?

Oh ja, oh ja! Bei einem Herrn, wo wir Excel gemacht haben... weil ich bin perfekt in Excel, ich kenne alle Formeln. Er meinte „Ja, du bekommst ein Einser!“, weil ich seinen Fehler ausge bessert habe im Seminar. (lacht) Weil er hat ein Programm geschrieben, also er hat eine
110 Formel geschrieben, kein Programm, sorry. Und er hat diese Formel zweimal geschrieben. Deshalb entstand da immer ein Fehler und dann habe ich ihn darauf aufmerksam gemacht. Natürlich hat ihm das nicht gefallen. Und dann hatte er mir einen Zweier gegeben. Ich habe dann mit ihm gestritten, aber ja, daraus wurde nichts. Ich habe eine Zwei bekommen. Sonst war alles gut. Nach einem Jahr habe ich dann angefangen zu arbeiten.

115 **I: Wie lief es dir mit den Hausaufgaben zu Hause?**

TN12: Die habe ich immer alleine gemacht. Zum Beispiel in der Hauptschulzeit, das ist schon lange her. Also mein Bruder hat mich unterstützt, wenn ich nicht weiter wusste in Mathe und so. Und sprachlich konnte er mich genauso wenig unterstützen. Meine Mutter genauso wenig und mein Vater gar nicht. Ansonsten gab's damals ein Verein, ich kann mich erinnern, die haben
120 die Schüler unterstützt. Ich bin manchmal nach der Schule dorthin gegangen und meine Hausaufgaben dort gemacht und sie haben es auch teilweise kontrolliert. Und es war nicht privat. Das war von der Stadtgemeinde. Das war eh gleich ums Eck. Mhm ja, in der Hauptschule war es so. Und in der Handelsschule habe ich dann alles alleine machen müssen. Ich habe dann auch recherchiert, mit Freunden haben wir uns immer getroffen. Übers Wochenende haben wir
125 die Hausaufgaben gemeinsam gemacht oder gleich in der Früh in der Schule, wenn uns was gefehlt hat, in der U-Bahn... (lacht) Ja aber von der Familie eine Unterstützung habe ich nicht bekommen, weil sie sich selber nicht ausgekannt haben.

I: Wie sah es aus bei den Elternsprechtagen?

TN12: Ich habe übersetzen müssen, also in der Handelsschule...ist mein Bruder immer
130 gekommen. Wie ich meine Abschlussprüfung hatte, also Abschlusspräsentation... da war auch

mein Bruder da, also meine Eltern sind nicht gekommen, ich weiß nicht warum. Und in der Hauptschule war mein Vater zweimal... Und ich habe dann übersetzen müssen, ansonsten nicht, also ansonsten ist er nicht gekommen.

I: Wieso nicht?

135 TN12: Weiß ich nicht.

I: Und die Mutter?

140 TN12: Also die Mutter, also in der Türkei war die Mutter jedes Mal natürlich, weil sie auch sprachlich verstanden hat, aber damals in der Hauptschule, ich glaube, sie hat gearbeitet, sie war gar nicht zu Hause. Weil immer, wenn ich von der Schule nach Hause kam, war ich mit meinem Vater allein und mein Bruder war auch in der Schule, glaube ich, oder arbeiten.

145 Ja, er war nicht interessiert an meiner Ausbildung, also mein Vater... der war ganz anders früher, der war wirklich ganz anders, jetzt hat er sich Gott sei Dank verändert, also im guten Sinne. Früher war er eine Katastrophe... Vielleicht war das auch viel für ihn, weil er war hier elf Jahre lang alleine. Dann sind wir dazu gekommen. Natürlich war das viel zu viel wahrscheinlich... zwei Kinder, eine Frau... Er musste wahrscheinlich mehr arbeiten, keine Ahnung. Er hatte auch Alkoholprobleme gehabt früher und es war auch peinlich für mich eigentlich, ihn in die Schule mitzunehmen. Weil er war auch sehr aggressiv. Ich hatte Angst, dass er mit Lehrern und so streitet... Also mit Noten hatte ich keine Probleme, also Beschwerden habe ich auch nie gehabt. Und ja. Deshalb wurden sie wahrscheinlich auch nicht
150 so oft eingeladen, keine Ahnung.

I: Okay, dann möchte ich dich noch fragen, welche Vorstellungen und Gefühle du mit dem Deutschen und mit deiner Muttersprache Türkisch verbindest. Wann verwendest du welche Sprache und warum?

155 TN12: Also, wenn ich arbeite, natürlich die deutsche Sprache, aber wenn ich türkische Kinder habe, wo ich bemerke, sie müssen jetzt in ihrer Muttersprache sprechen, dann verwende ich auch Türkisch.

I: Wieso müssen die Kinder auf Türkisch sprechen?

160 TN12: Zum Beispiel, als ich gearbeitet habe, gab es Kinder, die noch gar nicht Deutsch sprechen konnten oder wenn ihnen was wehgetan hat oder wenn sie auf Deutsch nicht sagen konnten, was ihnen gefehlt hat, dann haben sie natürlich auf Türkisch zugegriffen, aber so aus Spaß habe ich nicht Türkisch mit den Kindern gesprochen.

I: Und was wäre, wenn du auch nicht Türkisch verstanden hättest?

165 TN12: Zeichensprache (lacht) keine Ahnung. Ich weiß nicht, oder vielleicht hätten sie jemand anderen gefunden... also ich weiß nicht, was wir da jetzt machen würden... Aber ich habe auch gesehen, dass viele Kinder Probleme mit der Sprache hatten... damals, also wo ich noch nicht in der Karenz war. Ja, vielleicht sind deshalb jetzt diese Deutschförderklassen entstanden. Weil wie ich angefangen habe, war es nicht so. Alle Kinder waren zusammen in der Klasse.

I: Was denkst du über diese Deutschförderklassen?

170 TN12: Einerseits ist es gut, auf der anderen Seite ist es nicht gut, weil... Wie soll denn das Kind das Andere lernen, wenn sie aus der Klasse rausgenommen werden? Im Deutschunterricht kann man das vielleicht machen... teilweise, aber nicht in den anderen Fächern. Also ich weiß nicht, wie das jetzt umgesetzt wurde weil... dann war diese Corona-Zeit, meine Schwangerschaft... ich habe das alles nicht ganz mitbekommen. Deshalb weiß ich nicht, wie das Ganze läuft. Aber die Kinder tun mir schon leid. Ich muss auch sagen, viele Eltern unterstützen die Kinder nicht,

175 also in meiner Klasse gab es Kinder, die die deutsche Sprache nicht konnten, da habe ich auch gesehen... die Eltern haben sie gar nicht unterstützt. Nach der Schule war sie gleich im Park, essen, schlafen gehen, fertig. Oder Serien anschauen... Die Kinder haben die Serien nachgespielt in ihrer Freizeit, was eigentlich so gar nicht gehört.

I: Hattest du Kontakt zu ihren Eltern, hast du mit ihnen darüber gesprochen? Wie haben sie reagiert?

180 TN12: Habe ich natürlich. Na ja, einige meinten „Ja, Sie haben Recht!“ und hatten dann auch wirklich Lernhilfe genommen, also Unterstützung für die Kinder, und einige meinten „Ja, ich habe keine Zeit!“ Ich verstehe auch die Frau, wenn sie noch zwei kleine Kinder hat plus Haushalt, plus... weiß ich nicht... noch arbeiten gehen... ist es zu viel, wenn sie keine
185 Unterstützung von ihrem Mann bekommt. Weil heutzutage ist wirklich alles anders. Frau muss alles machen. Und Mann geht nur arbeiten. Aber das fehlt den Kindern auch natürlich. Wenn ich frage „Und übst du zu Hause mit der Mama, mit dem Papa?“ und wenn sie sagen „Nein, wir müssen allein machen!“... Ja, wenn das Kind das eine nicht versteht, so wie bei mir damals, natürlich kann es nicht weitermachen. Es gibt auch natürlich andere Kinder, arabische Kinder,
190 bei denen fehlen... fehlt einiges... nicht nur die Sprache, auch das Verhalten ist anders. Vor allem bei den arabischen Jungs... denen fehlt der Respekt gegenüber Frauen, kannst vergessen. Sie sagen „Wer bist du?“... Sie sagen das zu dir, ja. Dann sage ich „Geh raus, das ist meine Klasse!“ Sie schauen dich dann komisch an. Nach einer Zeit akzeptieren sie das natürlich, wenn ich sage „Ja, dann laden wir deine Eltern und sprechen das mit ihnen. Wie sie über dein
195 Verhalten reagieren würden?“ Manche sagen „Ja, kannst du machen!“...weil manche Väter sind genauso. Ich kann mich erinnern ein Vater wollte nicht mit der Klassenlehrerin sprechen, weil sie eine Frau war, er wollte dann den Direktor sprechen, aber unsere Direktorin ist auch eine Frau, sie ist gekommen hat gesagt „Ja, bitteschön? Ich bin die Frau Direktor.“ (lacht) Ja, dann war er überrascht. Er hat sich dann entschuldigt und so... ja es gibt auch solche Fälle.

200 **I: Es ist ja eine doppelte Arbeit eigentlich, sei es vom Sprachlichen her als auch vom Verhalten der Kinder.**

TN12: Ja, ja. Natürlich, natürlich, natürlich. Mhm ja, dann gibt es aber auch Kinder, zum Beispiel hatte ich ein Kind... innerhalb von drei Monaten hat sie wirklich die deutsche Sprache gelernt. Perfekt!

205 **I: Und wie?**

TN12: Ehrgeiz. Sie wurde auch von zu Hause unterstützt, auch in der Schule... sie hat viel gelesen. Ja, das macht dann viel aus. Sie hat auch immer gefragt „Was ist das, was ist das? Wie nennt man das?“ Sie war ganz ehrgeizig, muss ich sagen. Mariam... ein sehr schöner Name, werde ich nie vergessen.

210 **I: Okay also du hast es schon einigermaßen erwähnt... Hattest du sonst noch irgendwelche Probleme an deinen Übergangsstellen von der Hauptschule zu in die Handelsschule?**

TN12: Ja, also wie gesagt, da wurde ich nicht aufgenommen. Da musste ich ein Jahr die Polytechnische Schule machen, weil ich sonst Nichts in der Hand hatte. Sonst... aber meine
215 Eltern haben jetzt nicht gesagt „Du musst das machen, du musst dies machen!“ Aber jetzt bei meiner Schwester sehe ich zum Beispiel... Sie weiß gar nicht, was sie machen soll, weil für sie alle Tore offen sind. Genau, aja! Ich wollte eigentlich die Modeschule machen nach der Hauptschule, aber mein Vater wollte das nicht, weil... ich konnte sehr gut zeichnen. Ich habe

220 auch viele Zeichnungen gehabt. Er hat gesagt „Nein, das wirst du nicht machen!“ Er hat meine Zeichnungen zerrissen, ich kann das nie vergessen. Und ja, jetzt wollte meine Schwester das machen. Sie haben gesagt „Ja, kannst du gerne machen!“ Aber ihr fehlen halt die Noten natürlich. Sie kann auch gut zeichnen, Talent hat sie dazu.

Ja sonst... Mein Vater hat immer gemeint „Du wirst es nie schaffen, eine Ausbildung zu machen!“ Vielleicht wollte er mich damit motivieren, ich weiß nicht, vielleicht. (lacht)
225 Vielleicht hat er das so von seinen Eltern gelernt, weil wenn du keine Liebe bekommst, kannst du auch keine Liebe weitergeben. Das sagt meine Mutter immer und sie hat Recht. Und mein Vater gibt es immer noch zu, dass er nie geliebt wurde von seinen Eltern. Er hat gar keine Liebe bekommen, also er weiß nicht, wie das funktioniert. Vielleicht konnte er das deshalb nicht weitergeben an uns. Jetzt an meine Schwester... Ja, weil sie ist auch hier geboren und sie ist
230 bei meinem Vater aufgewachsen. Natürlich ist das anders für ihn als wie bei uns. So ist es... zuerst Liebe, dann Ausbildung. (lacht)

I: Möchtest du abschließend oder zusammenfassend noch was ergänzen oder etwas sagen, wonach ich nicht gefragt habe?

235 TN12: Wenn ich so überlege, eigentlich nicht... habe ich eh alles erzählt. Also das Wichtigste ist, was ich sagen kann, ist, dass die Eltern die Kinder wirklich unterstützen sollen, man braucht Unterstützung, man kann nicht alleine alles machen. Stell dir vor, du bist an einem Punkt, du weißt gar nicht, was du machen sollst. Zum Beispiel in der Volksschule⁴² sehe die Kinder kommen vom Kindergarten, die wissen aber nicht, was sie machen sollen, wenn man sie nicht unterstützt. Wie sollen sie weitergehen? Wie sollen sie lernen?

240 **I: Und wenn die Eltern auch nicht wissen, wie sie sie unterstützen sollen?**

TN12: Dann sollen sie fragen. Zum Beispiel, ich habe Eltern gehabt, die sind immer nach dem Unterrichtsende zu mir gekommen und haben gefragt „Und was haben sie heute gelernt? Wie können wir sie unterstützen? Fehlt irgendwas?“ Dann gab es Eltern, die sind weggerannt und ich bin ihnen hinterhergerannt. Das meine ich zum Beispiel. Das fehlt den Kindern auch. Wenn
245 ich zum Beispiel frage „Und was machst du zu Hause?“ Wenn es sagt „Ja, ich sitze nur vorm Computer.“ Kannst du dir vorstellen, wie er in der Schule ist? Und wenn er sagt „Ich würde gerne zum Beispiel mit meiner Mutter ein Buch lesen oder spielen gemeinsam“... irgendwas, weil aus einem Spiel lernen sie auch viel. Heutzutage, diese Computer und die ganzen Serien... die Eltern sind auch... also viele sitzen auch vorm Fernseher, die Kinder sitzen mit. Stell dir
250 vor, sie sehen sich Serien an, wo Vergewaltigungsszenen laufen und die Mädels spielen das dann in der Klasse nach. Erste Klasse Mädels... sie sagen „Lauf weg, lauf weg, er kommt!“ Ich denke mir, was ist jetzt los? Ich meine, die sind noch sechs, sieben Jahre alt... dass sie sich sowas anschauen dürfen überhaupt. Bei den Österreichern zum Beispiel, erzählt mir ein Kind, wie gesund ein Bier ist. Sieben Jahre alt. Ich sage „Nein, es ist nicht gesund und du darfst es
255 nicht trinken!“, sagt er daraufhin, „Ich trinke eh nicht, aber mein Opa trinkt immer. Und ich darf immer zuschauen und ich darf immer am Computer spielen. Ich darf dies machen...“ ...aber keine Hausaufgaben. Vielleicht ist er sprachlich gut, aber das Andere fehlt wieder...

I: Was meinst du mit „das Andere“?

260 TN12: Mathe, zum Beispiel und was weiß ich. Und auch das Soziale fehlt, ja. Das Soziale macht viel aus, also Eltern entscheiden viel über die Kinder...

⁴² Die Ganztagsvolksschule, in der sie als Freizeitpädagogin tätig ist

**I: Okay und wie willst du dein Kind in Zukunft in seiner Bildungslaufbahn unterstützen?
Was willst du anders als es deine Eltern machen?**

265 TN12: Also ich würde ihn⁴³ jeden Tag fragen, was er gemacht hat, ob ich irgendwie
unterstützen kann. Ich würde mit ihm gemeinsam Hausaufgaben machen, also er soll allein
machen, natürlich. Ich schaue zu und wenn er das nicht schafft, dass wir das dann gemeinsam
270 machen, das will ich ihm dann erklären. Also ich würde schon gerne viel Zeit mit ihm
verbringen. Ich hoffe, ich kann das dann auch, weil... wenn ich arbeite, weiß ich gar nicht, ob
ich dann viel Zeit für ihn übrig haben werde, aber er steht natürlich an meiner ersten Stelle.
Arbeit und so kommen später. Ansonsten wenn er sagen würde „Mama, ich will gerne das
ausprobieren!“ Natürlich soll er das ausprobieren. Natürlich kann er Erfolg haben sowie nicht,
aber das gehört dazu. Er soll daraus lernen. Wenn er einen Fehler macht, soll er sagen „Ok, das
ist jetzt mein Fehler!“ Ich habe auch vieles versteckt machen müssen, zum Beispiel von meinen
Eltern und das ist traurig. Er soll mir alles erzählen können, wie zwei Freunde sozusagen.
275 Natürlich hat er auch Grenzen, ich bin noch die Mutter. (lacht) Er darf nicht alles machen, aber
er soll mir ruhig erzählen können, wenn ihm was fehlt, wenn er einen Fehler gemacht hat. Es
soll nicht heimlich weinen, wenn er einen Fünfer hat, er soll nicht Angst vor mir haben. Bitte,
ich habe mein Zeugnis gefälscht. (lacht) Nicht, weil ich einen Fünfer hatte, weil ich einen Dreier
hatte! Mein Vater hat damals nur Einser und Zweier akzeptiert. Jetzt hat meine Schwester
Fünfer, aber tralala... (lacht) Jetzt fragt er [meine Schwester; Anmerkung durch die
280 Verfasserin] „Und wie viele Fünfer hast du?“ (lacht)
Ich habe es ihm dann aber in sein Gesicht gesagt. Das musste gesagt werden. Ich habe ihm
gesagt „Du hast schon richtig mit meiner Psyche gespielt!“ Er war dann richtig traurig, aber es
musste gesagt werden, weil ich wollte nicht, dass er dasselbe mit meiner Schwester macht. Ja,
jetzt ist sie eh frei, sie kann machen, was sie will... aber sie kann sich nicht entscheiden. Genau
285 das will ich nicht machen mit meinem Kind, zum Beispiel, aber ich würde auch mit den Lehrern
Kontakt haben, also ich würde mein Kind nicht einfach so ins kalte Wasser schmeißen, das
würde ich nicht machen. Natürlich würde ich auch hinter ihm stehen, wenn er Recht hat. Aber
wenn er Unrecht hat, dann soll er schon den Lehrern Respekt zeigen, weil viele Kinder sind
respektlos. Das will ich nicht, das will ich vermeiden. Früher⁴⁴... wirklich, wenn Lehrer
290 reinkommen, sind wir gleich aufgestanden. Wir hatten Respekt, wir hatten auch ein bisschen
Angst, aber das gehört dazu, finde ich. Jetzt sind sie alle respektlos, sie schimpfen mit uns
teilweise, wo ich mir denke „Hallo, wo bin ich gelandet?“ Und das gehört nicht dazu. Viele
Eltern sagen „Ja, ich stehe hinter meinem Kind. Er hat Recht, sie hat Recht...“ Ja, wenn dieses
Kind Recht hat, natürlich, aber wenn sie Unrecht haben...dann muss das auch gesagt werden.
295 Die Eltern sind auch respektlos, viele. Die neue Generation ist komisch. Ich bin noch die alte
Generation. (lacht)

**I: Du hast ja gesagt, dass deiner Schwester alle Tore offen sind, sie sich jedoch nicht
entscheiden kann. Wieso ist das so? Hast du sie beraten?**

300 TN12: Ich habe sie auch beraten, ich habe auch vieles, also viele Wege gezeigt. Sie war auch
bei einem Berater. Nach der Hauptschule war sie dort, um auch zu schauen, welchen Weg sie
gehen kann. Nichts hat ihr geholfen, weil sie nicht selbständig ist, finde ich. Weil es wurde für
sie alles gemacht bis jetzt... von meinen Eltern, von meiner Seite von meinem Bruder. Weil

⁴³ TN12 hat einen einjährigen Sohn.

⁴⁴ ihre Schulzeit in der Türkei

die Eltern gesagt haben „Bitte mach das für sie, dann mach das für sie...“ Ich habe immer erwähnt „Schau Mama, sie ist nicht selbstständig, wird nicht weiterkommen.“ Das hat sie nicht akzeptiert. Sie hat gemeint, ich bin eifersüchtig auf sie, aber schau...sie ist an einem Punkt... Okay, sie wiederholt die Klasse, aber danach weiß sie nicht, was sie machen soll. Einmal sagt sie „Ich will Konditorin werden!“, dann sagt sie „Ich will deine Ausbildung machen.“ Also sie weiß es selber nicht. Oder vielleicht weil alles auf einem Tablett vorserviert wurde... kann sie sich nicht entscheiden. Also zu meiner Zeit war das wirklich... die Handelsschule oder Matura, also Handelsakademie war wirklich in Trend. Aber ich habe meiner Schwester gesagt, sie kann auch eine Lehre machen, wenn sie gleich ihre Ausbildung machen und arbeiten möchte. Hat sie auch nicht, weiß ich nicht, was mit ihr passieren wird, schauen wir mal. Aber ich würde sie auf jeden Fall unterstützen, also ich habe immer gesagt, „Ich werde dich, egal was du machst, welche Ausbildung du machst, ich werde dich immer unterstützen!“ Und wenn sie ihre Hausaufgaben nicht machen konnte, hat sie mir immer über WhatsApp oder per Mail... hat sie mir immer geschickt. Mal habe ich das für sie gemacht, mal habe ich ihr das erklärt.

I: Wie groß ist der Altersunterschied zwischen euch beiden?

TN12: 13 Jahre. Ja, ist ein sehr großer Unterschied.

I: Aber anscheinend auch ein Unterschied im Großziehen, oder?

TN12: Ja, natürlich, natürlich war das ganz anders das. Ich war das Opferkind. Ich sage meiner Mutter immer noch „In ihrem Alter habe ich die Schule gemacht, Hausaufgaben, ich habe noch geputzt, gekocht und auf sie aufgepasst.“ Ich frage mich, wie ich das alles geschafft habe. Auch am Wochenende. Sie kann nichts machen. Meine Mutter hatte immer gesagt „Bitte studiert!“ Also sie hat mich immer unterstützt. Sie ist jetzt froh, dass ich eine Ausbildung habe, dass ich arbeite, und dasselbe will es jetzt auch mit meiner Schwester, natürlich. Aber ja, wie gesagt, sie weiß nicht, was sie machen soll. Sie wurde ganz anders großgezogen von meinen Eltern.

I: Verstehe. Magst du sonst noch was sagen?

TN12: Nein, danke!

I: Danke für die Teilnahme!

TN12: Ich hoffe, ich konnte dir weiterhelfen.

I: Das bestimmt!

335

340

345