



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

“Wechselwirkungen von Gender, Migration und Sprache auf das Selbstwertgefühl. Biografische Narrative über Erfahrungen in Wiener Bildungsinstitutionen.“

verfasst von / submitted by

Daniela Hinderer, MSc. (WU), B.Sc.

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:

UA 066 589

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

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Sara Paloni

Inhaltsangabe

1. Einleitung.....	2
1.1 Forschungsinteresse und Forschungsfrage.....	3
1.2 Aufbau der Arbeit.....	5
2. Forschungsüberblick.....	7
2.1 Soziale Konstruktionen von Gender und Ethnizität in der Schule.....	7
2.2 Gender, Migration und Sprache: Biografieforschung in Bildungsräumen.....	11
2.3 Die Rolle von Gender, Migration und Sprache für das Selbstwertgefühl.....	14
2.4 Forschungslücke: Eine intersektionale Perspektive auf biografische Narrative an der Schnittstelle von Gender, Migration und Sprache.....	17
3. Theoretische Grundlagen.....	19
3.1 Sprache als Selektions- und Diskriminierungskriterium.....	19
3.2 Sprache und Gender als Identitätskategorien.....	21
4. Methodologische Perspektive.....	25
4.1 Erkenntnisinteresse der Biografieforschung.....	25
4.2 Intersektionalität und Differenzkategorien in der biografisch-narrativen Erzählung – Methodologische Rahmung.....	26
4.3 Ablauf biografisch-narrativer Interviews.....	28
4.4 Auswertungsmethode: Biografische Fallrekonstruktion.....	29
5. Beschreibung des Sample.....	31
6. Auswertung.....	33
6.1 Analyse biografischer Daten.....	33
6.2 Rekonstruktion der erzählten Bildungsbiografie.....	34
6.3 Rekonstruktion der erlebten Bildungsbiografie.....	39
6.4 Mikroanalyse individueller Textsegmente.....	41
6.5 Kontrastiver Vergleich der erlebten und erzählten Bildungsbiografie.....	43
6.6 Kontrastiver Vergleich beider Fälle.....	44
7. Zusammenfassung und Erkenntnisgewinn.....	47
8. Forschungsdesiderata.....	51
9. Fazit und Ausblick: Ansatzpunkte zur Gestaltung pädagogischer Praxis.....	53
10. Literatur.....	55
Anhang.....	62
Interviewleitfaden.....	63
Zusammenfassung.....	65
Abstract.....	67

1. Einleitung

Mit einer vorwiegend defizitorientierten Perspektive auf die Erstsprache von Schüler*innen mit Migrationserfahrung (vgl. Thoma 2018), bildet Sprache als Differenzlinie in Bildungsinstitutionen ein zentrales Differenzierungskriterium. Vom Regelunterricht getrennte Deutschförderkurse erschweren es Schüler*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung darüber hinaus, Kontakt zu deutschsprachigen Schüler*innen aufzubauen und reduzieren damit auch die notwendige Sprachpraxis, um im Alltag einen selbstbewussten Umgang mit den gewonnenen sprachlichen Fähigkeiten zu finden. Besonders Mädchen und jungen Frauen fällt es oftmals schwer, sich über ihre vermeintlichen Sprachdefizite zu stellen und selbstbewusst auf andere Personen zuzugehen oder im Unterricht aufzuzeigen (vgl. Halpern 2001; Hinderer 2021; Norton 2000).

Dass es Mädchen und jungen Frauen besonders schwerfällt, selbstbewusst einen Raum für sich einzunehmen, wird auch in der Kunst diskutiert: Der Kunstraum Niederösterreich kündigte Anfang des Jahres 2022 eine Workshopreihe für Mädchen mit folgenden Worten an: *„Nimm dich zurück. Sprich nicht so laut. Steh nicht breitbeinig da. Fall bloß nicht auf. Sei nicht so wild. Mach dich nicht schmutzig. Sei vorsichtig, sonst passiert dir noch was. Pssst!“* (vgl. Kunstraum Niederösterreich 2022). Diese Worte sollen sinnbildlich für das stehen, was Mädchen im Alltag oftmals zu hören bekommen. In der Kindheit erlernte, geschlechternormative Verhaltensweisen hätten enorme Auswirkungen auf das Verhalten, oft auch unbewusst; während Männer einen Raum selbstbewusst betreten, sich "Raum nehmen", sei das bei Frauen oft anders. Der Workshop, der die Auseinandersetzung mit der Inanspruchnahme von Raum thematisierte, sollte die Mädchen durch Experimentieren mit dem eigenen Körper erfahren lernen, wie sie im Raum selbstbewusst Platz einnehmen.

Selbstbewusst Platz einnehmen, sich selbst und seine eigenen Fähigkeiten und Erfahrungen für Wert genug schätzen, um aufzuzeigen – gerade in der Schule kann das eine große Herausforderung sein. Allein, es stellt sich die Frage: Welche Rolle spielt das Geschlecht von jungen Menschen für das empfundene Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl? Welche Rolle spielen andere Faktoren wie die eigene Sprache oder Flucht- und Migrationserfahrung? Und inwiefern wirken diese Faktoren zusammen? Um ein differenzierteres Verständnis dafür schaffen zu können, in welchen Situationen Schüler*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung welche ihrer Identitätskategorien als bestimmend wahrnehmen und ob sie darüber hinaus ihre sich verschränkenden Identitäten im Klassenraum für sich nutzbar machen können (vgl. Lutz 2015), setzen biografische Forschungszugänge an den individuellen Lebensgeschichten und subjektiven Erlebnissen von Lernenden an. Das ermöglicht es, Bildungsprozesse und -erfahrungen aus der Perspektive der Befragten im Kontext der sinnhaften Struktur ihrer Lebensgeschichte zu untersuchen.

1.1 Forschungsinteresse und Forschungsfrage

Ziel der Arbeit ist es, durch eine Perspektive, die die bildungsbiografischen Erlebnisse und subjektiven Erfahrungen von jungen Frauen und Männern mit Flucht- und Migrationserfahrung in den Mittelpunkt stellt, zu einer differenzierten Betrachtung der Wechselwirkungen zwischen den Differenzkategorien Gender, Migration und Sprache auf das Selbstwertgefühl beizutragen. Laut Judith Butler (2014: 183) sind Schule und Unterricht maßgeblich an der Herstellung „soziale[r] Normen [zum Beispiel] bezogen auf Geschlecht, Sexualität, soziale Klasse, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit [...]“ beteiligt (zit. n. Mecheril und Shure 2015: 109). Zu Beginn des Forschungsprozesses stand deshalb die Frage im Mittelpunkt, wie die Differenzlinien Gender und Migration auf handlungspraktischer Ebene in Bildungsinstitutionen

ausgehandelt werden und welche Rolle diese Differenzlinien für das Selbstwertgefühl von Schüler*innen im Klassenraum haben. Gender als Differenzkategorie spielt dabei eine bedeutende Rolle, weil es Mädchen und jungen Frauen, wie oben bereits erwähnt, oftmals besonders schwerer fällt, sich den Raum zu schaffen, den es braucht, um sich von äußeren Wertungen abzugrenzen. Erfahrungen von Flucht und Migration sind als bedeutende Faktoren zu betrachten, weil junge Frauen und Männer mit Flucht- und Migrationserfahrung sich oftmals in einem komplett neuen Sprach- und Gesellschaftskreis wiederfinden; das rasche Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch jedoch als oberste Maxime einer „gelungenen“ Integration angesehen wird. In Anlehnung an Bronners (2010) intersektionalen Forschungsansatz wurde zu Beginn der vorliegenden Arbeit nach weiteren relevanten Differenzlinien gefragt, ohne im Voraus eine Hierarchisierung vorzunehmen; obwohl Gender und Migration zu Beginn im Mittelpunkt standen, wurde demnach nicht davon ausgegangen, dass diese Kategorien allein für das Selbstwertgefühl im Klassenraum die wirksamsten sind. Da besonders die Differenzlinie Sprache maßgeblich mit natio-kulturellen Grenzen verwoben wird (vgl. Mecheril und Shure 2015), erweiterte sich das Forschungsinteresse um Sprache als Differenzkategorie und deren Rolle im Zusammenspiel mit Gender und Migration für das Selbstwertgefühl junger Frauen mit Flucht- und Migrationserfahrung. Denn gerade in öffentlichen Bildungsräumen erfahren Schüler*innen, deren Erstsprache nicht der Unterrichtssprache entspricht, dass ihre Sprachkompetenzen oftmals als defizitär angesehen werden. Eine selbstbewusste, anerkennende Haltung für die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln, fällt dann oftmals schwer. Sprache wird im Rahmen dieser Arbeit daher als ein weiterer Faktor betrachtet, der im Zusammenwirken mit den Differenzkategorien Gender und Migration an Bedeutung für das Selbstwertgefühl in öffentlichen Bildungsräumen gewinnt.

Dabei wird folgende These aufgestellt: Das das Selbstwertgefühl von jungen Frauen mit Flucht- und Migrationserfahrung wird stärker von ihren sprachlichen Fähigkeiten beeinflusst als das von jungen Männern. Das geringe Selbstbewusstsein in Bezug auf die sprachlichen Kompetenzen wiederum wirkt sich negativ auf die Teilhabe am Unterricht aus. Darauf aufbauend wurde im Rahmen dieser Arbeit folgender Forschungsfrage nachgegangen: a) Wird das Selbstwertgefühl von jungen Frauen mit Flucht- und Migrationserfahrung stärker von ihren sprachlichen Fähigkeiten beeinflusst als das von jungen Männern? b) Fällt es jungen Frauen mit Flucht- und Migrationserfahrung schwerer, aktiv am Unterricht teilzunehmen als jungen Männern, weil ihr Selbstwertgefühl stärker von ihren sprachlichen Fähigkeiten beeinflusst wird?

1.2 Aufbau der Arbeit

Zunächst werden in Kapitel zwei in einem Forschungsüberblick Ansätze und Studien skizziert, die die Konstruktion von Gender und Ethnizität im Unterricht untersucht haben (vgl. Bräu und Schlickum 2015; Dirim und Mecheril 2010; Jäckle et al. 2016; Mecheril 2015; Mecheril und Shure 2015; Panzenböck 2017; Weber 2003). Daraufhin werden Ergebnisse von sprach-, migrations- und genderbezogenen biografischen Forschungszugängen in Bildungsräumen vorgestellt (vgl. Hinderer 2021; Merrill 1999; Schwendowius und Thoma 2016; Thoma 2018), gefolgt von Studien, die die Rolle von Gender, Migration und Sprache für das Selbstwertgefühl untersucht haben (vgl. Arens und Hasselhorn 2014; Halpern 2001; Niedrig 2015; Norton 2000). Im dritten Kapitel wird Bourdieus (1990) Theorie der Ökonomie des sprachlichen Tausches als theoretische Grundlage für die vorliegende Arbeit vorgestellt sowie theoretische Perspektiven auf Sprache und Gender als Identitätskategorien skizziert (vgl. Dirim und Heinemann 2016; Gee 2001; Weber 2015). Das Forschungsdesign bestand aus themenzentrierten narrativen Interviews,

welche mit einem intersektionalen Forschungsblick interpretiert wurden; die Grundlagen dieser methodologischen Perspektive werden in Kapitel vier erläutert. Nach der Beschreibung des Samples im fünften Kapitel, werden in Kapitel sechs die erhobenen Daten aus zwei Interviews in Anlehnung an das Analyseverfahren der Biografischen Fallrekonstruktion (vgl. Rosenthal 2004; Schütze 1983) ausgewertet. Nach den daraus gewonnenen Forschungserkenntnissen im siebten Kapitel, werden in einem letzten Schritt Forschungsdesiderata in Kapitel acht sowie Implikationen der Ergebnisse auf die Gestaltung pädagogischer Praxis in Kapitel neun dargelegt und erläutert.

2. Forschungsüberblick

Diese Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, zu einer differenzierten Betrachtung von Wechselwirkungen zwischen den Differenzlinien Gender, Migration und Sprache auf das Selbstwertgefühl junger Frauen und Männer mit Flucht- und Migrationserfahrung im Klassenraum beizutragen. Im Folgenden werden nach sozialkonstruktivistischen Forschungsansätzen, die der Frage nachgehen, wie Gender und Ethnizität als Differenzkategorien in Bildungsinstitutionen hergestellt und reproduziert werden (vgl. Dirim und Mecheril 2010; Jäckle et al. 2016; Mecheril 2015; Mecheril und Shure 2015; Panzenböck 2017; Weber 2003), Ergebnisse biografischer Forschungszugänge zu sprach-, migrations- und genderbezogenen Themen in Bildungsräumen vorgestellt (vgl. Hinderer 2021; Merrill 1999; Schwendowius und Thoma 2016; Thoma 2018). Darauf folgend werden Studien skizziert, die die Rolle von Gender, Migrationserfahrung und Sprache auf das Selbstwertgefühl untersucht haben (vgl. Arens und Hasselhorn 2014; Halpern 2001; Niedrig 2015; Norton 2000). Es wird hier kein Anspruch auf Vollständigkeit der Forschungsergebnisse gelegt; die Studien sollen einen Überblick über Debatten in diesem Forschungsfeld geben. Im Anschluss daran wird auf Basis dieses Überblicks die Forschungslücke skizziert, die mit dieser Arbeit gefüllt wird.

2.1 Soziale Konstruktionen von Gender und Ethnizität in der Schule

Für Schüler*innen werden mit dem Eintritt ins Bildungssystem unterschiedliche Voraussetzungen in Bezug auf Bildungsherkunft, sozioökonomischer Status, Ethnizität oder Gender evident. Darauf Bezug nehmend stellen Bräu und Schlickum (2015) sozialkonstruktivistische Ansätze zur Erforschung und Erklärung von Differenzen und Ungleichheit vor. Deren grundlegende These ist, dass soziale Differenzen wie Gender und Ethnizität nicht als gegeben angesehen werden,

sondern als interaktionale Konstrukte, die durch die institutionelle Tendenz zur möglichst eindeutigen Zuordnung von Menschen zu Differenzmerkmalen wie Gender oder Ethnizität verstärkt und reproduziert werden. Indem Handlungen in Institutionen sozial eingebunden sind, richten Mitglieder von Gender oder Ethnizität ihr Verhalten immer auch an normativen Erwartungen aus (vgl. Walgenbach 2015). Das Ineinandergreifen von Unterschieden, die Schüler*innen in die Schule einbringen, und gesellschaftlichen Machtverhältnissen, welche diese Unterschiede in Ungleichheit umwandeln, verstrickt Bildungsinstitutionen so weit in das dynamische Wechselspiel von Macht und Differenz, dass sie zu aktiven Produzentinnen dieser Verhältnisse werden (vgl. Mecheril und Shure 2015). Dadurch bringt die Institution Schule Differenzkategorien wie Gender und Ethnizität selbst hervor bzw. trägt zu ihrer Reproduktion bei (vgl. Budde 2013).

Der Doing Gender Ansatz stellt diese Herstellungsmodalitäten von Kategorien ins Zentrum seiner Analyse. Es wird nach der Entstehung und Veränderung der subjektiven Bedeutung von Weiblichkeit/Männlichkeit – im Blick auf sich selbst und auf andere Menschen – gefragt (vgl. Walgenbach 2015). In der Schule werden junge Menschen auf spezifische Art als Schüler*innen adressiert, worin offensichtlich oder verdeckt geschlechtsrelevante Angebote und Imperative enthalten sind (vgl. Jäckle et al. 2016). West und Zimmerman (1987) verstehen unter „Gender“ die Entwicklung der Fähigkeit, sich gemäß diesen Zuordnungen zu verhalten und sie damit in den Interaktionen jeweils wieder zu produzieren und zu reproduzieren. Jäckle et al. (2016: 127) sprechen im Hinblick auf diese Prozesse der Herstellung und Reproduktion der Differenzkategorie Gender vom „Genderregime Schule“. Sie gehen der Frage nach, welche Positionierungsräume ein solches Regime öffnet und wie Schüler*innen damit umgehen. Ihre Forschungsergebnisse beleuchten, welche Geschlechterfiguren für die befragten Schüler*innen vorstellbar sind, wie diese

prozessiert werden und welche Positionierung die Schüler*innen bezüglich dieser Geschlechterfiguren einnehmen. Weber (2003) hat in ihrer Studie „Heterogenität im Schulalltag“ darüber hinaus ethnische und geschlechtliche Zuschreibungsprozesse von Lehrer*innen in der gymnasialen Oberstufe, die sich in der sozialen Konstruktion des „türkischen Mädchens“ wiederfinden, untersucht. Diese wurde von der Autorin im Nachhinein intersektional interpretiert, um soziale Ungleichheitsprozesse und Differenzlinien in Bildungsinstitutionen erklärbar zu machen. Unter anderem wurde deutlich, dass gegenderte Ethnisierungsprozesse in der Schule die Funktion haben, sozioökonomische Disparitäten zu dethematisieren (zit. n. Walgenbach 2015: 301).

Laut Mecheril (2015) geht die Schule von einer Gleichartigkeits-Normalität aus und versteht Differenz und Heterogenität als Störung. Der Umgang mit Personen mit Migrationserfahrung schreibe diese Strukturlogiken und -traditionen weiter und erneuere sie. Da das Sprechen und die kommunikative Kompetenz ausschließlich an die Bildungssprache Deutsch geknüpft sind, werden Schwierigkeiten von Schüler*innen mit nicht deutscher Erstsprache in Bezug auf das Erlernen der deutschen Sprache als Defizit verstanden und sind Ausgangspunkt paternalistischer Bemühungen zur kompensatorischen Förderung der Deutschkenntnisse (vgl. Mecheril 2015). Mecheril und Shure (2015) betonen, dass Erfahrungen in der Migrationsgesellschaft in einer bedeutsamen Weise von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen strukturiert und vermittelt werden. Die Autor*innen diskutieren die Bedeutung von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen für die schulische Praxis der Differenzierung zwischen „migrationsgesellschaftlichem Wir und Nicht-Wir“ (Mecheril und Shure 2015: 117). Im Kontext von Schule und Unterricht seien Zugehörigkeitsordnungen deshalb bedeutend, weil Praxen und Konzepte der Unterscheidung von „zugehörig“ und „nicht-zugehörig“ konstitutiv sind; die zu einer besonderen Gruppe zusammengefassten Schüler*innen würden einer

besonderen Behandlung ausgesetzt und in Relation zu einer natio-ethno-kulturell kodierten Norm gesetzt (vgl. Mecheril und Shure 2015). Darüber hinaus ist der Zugang zu gesellschaftlichen Kontexten von der allgemeinen Sprachkompetenz und von der Anerkennung der Sprache abhängig (vgl. Dirim und Mecheril 2010). Laut Dirim und Mecheril (2010: 105) artikuliert sich gar „im Disput über die Sprache(n), die als legitime Sprache(n) der Migrationsgesellschaft gilt (gelten) [...] ein Kampf um Zugehörigkeiten“. Das bestätigt auch Panzenböck (2017), die in ihrer Arbeit mit acht unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, die einen Basisbildungskurs bei der privaten Bildungsinitiative "PROSA-Projekt Schule für Alle!" in Wien (vgl. PROSA 2022) besucht haben, herausgefunden hat, dass für die Jugendlichen der Spracherwerb ein zentrales Thema ist, den sie mit besseren Zukunftsperspektiven verbinden. Auch die junge Frau, mit der das biografisch-narrative Interview für diese Arbeit geführt wurde, hat von 2016 bis 2018 einen Pflichtschulabschluss bei PROSA gemacht. PROSA ist eine Initiative des Vereins „Vielmehr für Alle!“. Durch seine Bildungs-, Sozial- und Inklusionsarbeit will der Verein jungen Menschen im laufenden Asylverfahren Zugang zu Bildung und formalen Bildungsabschlüssen in Österreich ermöglichen. Im Rahmen des Vereinsbereichs PROSA werden Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskurse konzipiert und abgehalten. Mittels eines Modulkonzepts und individueller Lernförderung wird im Dreieck von Sozialarbeit, Kursangebot und Nachbarschaftsarbeit auf die vielfältigen Bildungsbiografien der jungen Menschen eingegangen. Darüber hinaus stehen den Schüler*innen Vertrauenspersonen und Lernbuddys als Bezugspersonen zur Verfügung (vgl. PROSA 2022). Es braucht dieses Mehr an sozialarbeiterischer Beratung, um, wie Panzenböck (2017) ausführt, überhaupt erst die Möglichkeit für konzentriertes Lernen und damit die Voraussetzungen für Inklusion und Selbstermächtigung schaffen zu können. Durch

diesen individuellen Ansatz schafft PROSA als private Bildungseinrichtung ein Gegengewicht zu den oben erwähnten, in öffentlichen Bildungsinstitutionen eingeschriebenen, Verstrickungen in das Wechselspiel von Macht und Differenz.

2.2 Gender, Migration und Sprache: Biografieforschung in Bildungsräumen

Anhand von biografischen Erzählungen konnte gezeigt werden, welche Rolle die Differenzkategorien Gender, Migration und Sprache für Frauen und deren wahrgenommene Handlungsoptionen in Bildungsräumen spielen. Bereits Merrill (1999) hat in einer Fallstudie die Erfahrungen nicht-traditioneller erwachsener Studentinnen an Universitäten aus der Perspektive der Betroffenen selbst untersucht. Sie ging der Frage nach, inwieweit das Studium die Art und Weise verändert hat, wie die Teilnehmerinnen sich selbst als Frauen wahrgenommen haben. Indem sie die Lebensgeschichten der Teilnehmerinnen in Beziehung zu ihrer studentischen Laufbahn als Individuen und kollektiv als subkulturelle Gruppen setzte, kam sie zu dem Schluss, dass das Studium eine aktive Entscheidung darstellt, um mehr Kontrolle zu erlangen, sich von geschlechts- und klassenbedingten Zwängen zu befreien und das eigene Leben zu verändern. Ihr Sample wählte Merrill (1999) so aus, dass sie eine Stichprobe männlicher erwachsener Studenten miteinbezog, um Geschlechterunterschiede fassbar machen und erklären zu können. Ein solcher geschlechterdifferenzierter Sample-Ansatz wurde auch für die vorliegende Arbeit gewählt (vgl. Kapitel 5). Thoma (2018) ging auf der Basis erzählter Lebensgeschichten der Frage nach, welche sprachbezogenen Erfahrungen Germanistikstudierende mit Migrationserfahrung an Bildungsinstitutionen machen und wie sich deren Haltungen zu Sprache(n) verändern. Schwendowius und Thoma (2016) interessierten sich im Rahmen ihrer biografischen Forschungsarbeit zu „Studierendenbiographien in der Migrationsgesellschaft“ darüber hinaus unter

anderem für die Frage nach Teilhabechancen und Erfahrungen von Zugehörigkeit. Für diese sei bedeutsam, dass die Entwicklung von Studienwegen in hohem Maße von den Unterstützungserfahrungen abhängig ist, die die Studierenden während des Studiums machen. Zudem können Ermutigung und Anerkennung seitens der Lehrenden Unsicherheiten abbauen und Wirksamkeitserfahrungen ermöglichen (vgl. Mecheril 2003; zit. n. Schwendowius und Thoma 2016: 226). Hingegen würden subtile Ausgrenzungspraktiken im Studienalltag dazu beitragen, Erfahrungen sozialer Zugehörigkeit zu erschweren (vgl. Schwendowius 2015; zit. n. Schwendowius und Thoma 2016: 226).

Inwiefern sich Ungleichheiten in Bildungsinstitutionen entlang der Differenzkategorien Sprache, Gender und Bildungsherkunft formieren, wurde im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der Universität Wien näher beleuchtet (vgl. Hinderer 2021). Wechselwirkungen entlang dieser Kategorien wurden über ein biografisch-narratives Interview mit A¹., einer jungen Frau aus Syrien, ehemalige Schülerin von PROSA und seit 2019 Lernbuddy der Autorin, näher beleuchtet. Durch die individuelle Perspektive und biografischen Erzählungen von A. sollte ein differenzierteres Verständnis dafür geschaffen werden, wie junge Frauen mit Flucht- und Migrationserfahrung im österreichischen Bildungssystem den Umgang mit ihrer Herkunftssprache erleben, welche Rolle Sprache als Identitätskategorie für die Positionierung im Klassenraum einnimmt und welche Implikationen die subjektiven Erfahrungen auf das Identitäts- und Selbstbewusstsein der jungen Frau haben. Anhand einer Biografischen Fallrekonstruktion (vgl. Rosenthal 2004) konnten unter anderem folgende Erkenntnisse gewonnen werden: Sprache als alleinstehende Kategorie wurde im gesamten Eingangsnarrativ nur einmal erwähnt. Das lässt vermuten, dass Sprache allein für das subjektive Erleben wenig Bedeutung

¹ Namen wurden anonymisiert

beigemessen wurde. Gender als Identitätskategorie hatte hingegen insofern einen großen Einfluss auf das Selbstbewusstsein der Befragten, als dass A. sich als Mädchen weniger traute, ihre eigene Meinung zu vertreten. Auch eine Verschränkung von Gender und Sprache wurde als Hindernis empfunden, weil es A. als junge Frau besonders schwerfiel, bei Verständnisproblemen nachzufragen. Zudem hinderte sie ihre Angst, Fehler zu machen, daran, Deutsch zu sprechen. Diese Angst vor Fehlern allerdings beruhte auf Erfahrungen, die A. als Kurdin in der Kindheit in einer syrischen Schule gemacht hat. Dort war die kurdische Sprache verboten, weshalb sie sich bei Verständnisfragen nicht traute, nachzufragen, sodass A. so lange nicht am Unterricht mitgewirkt hat, bis sie die arabische Unterrichtssprache erlernt hatte. In Österreich hat A. ihr schulisches Umfeld als Schülerin von PROSA hingegen als sehr hilfsbereit erfahren. Eine Verschränkung von Bildungsherkunft und Sprache stellte für A. allerdings insofern einen Nachteil dar, als dass ihre kurdische Alltagssprache nicht der deutschen Unterrichtssprache entsprach, was eine rasche Aneignung dieser erschwerte. Mangelnde deutsche Sprachkenntnisse beeinflussten das Selbstwertgefühl der jungen Frau und damit die Teilhabe am Unterricht wiederum negativ. A.s Erzählungen haben deutlich gemacht, dass Sprache nur ein Teil der ganzen Lebensgeschichte ist und erst im Zusammenspiel mit der Kategorie Gender für das empfundene Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl an Bedeutung gewinnt. Auf Basis dieser Erkenntnisse wurde das Forschungsinteresse für die vorliegende Arbeit dahingehend erweitert, dass neben Sprache die sozialen Differenzkategorien Gender und Migration als Hauptkategorien in die Analyse miteinbezogen wurden und deren Rolle für das Selbstwertgefühl differenzierter betrachtet wird. Ein Vergleich mehrerer Interviews war aufgrund der Einzelfallanalyse im Rahmen der Vorstudie nicht möglich. Für die vorliegende Arbeit kam über die Kontakte von A. ein Sample von zwei weiteren

Interviews zusammen. Das hat es ermöglicht, im Zuge der Auswertung auch den letzten Schritt der Biografischen Fallrekonstruktion, ein kontrastiver Vergleich mehrerer Fälle, durchzuführen (vgl. Kapitel 6).

2.3 Die Rolle von Gender, Migration und Sprache für das Selbstwertgefühl

Niedrig (2015) stellt Ergebnisse eines Forschungsprojekts von Neumann et al. (2003) zur Bildungssituation in Hamburg von 76 jugendlichen Geflüchteten aus Afrika vor, von denen mehrere ein Berufsvorbereitungsjahr für Migrant*innen mit dem Fach „Deutsch als Zweitsprache“ besuchten. Das Insistieren auf Deutsch als einzige Sprache im Klassenraum oder die „korrekte“ Anwendung der Fremdsprache, wie sie in den Schulen gelehrt wird, wurde von einem Großteil der befragten Schüler*innen kritisiert. Jedoch gab ein Teil der Schüler*innen auch an, dass sie selbst nicht wollen, dass ihre Sprache im Unterricht überhaupt präsent ist. Niedrig (2015) wertet das als Ausblenden eines wichtigen Teils ihrer sprachlichen Kompetenzen im Bildungskontext und führt diese gefühlte Minderwertigkeit der eigenen Sprache zurück auf einen „Mechanismus institutioneller Abwertung sprachlicher Ressourcen“ (Niedrig 2015: 79). Dieser strukturelle Diskriminierungsmechanismus, das strukturelle Ignorieren der Muttersprache afrikanischer Jugendlicher, schließe die Jugendlichen dort aus, wo sie ihr sprachliches Kapital gewinnbringend einsetzen könnten. Der Fokus auf die deutsche Sprache bedeute für die Schüler*innen folglich ein Ausblenden der eigenen Sprachkompetenz (vgl. Niedrig 2015: 73). Das Negieren der eigenen Erstsprache führe oftmals zu schulischen Misserfolgen, was wiederum dazu führe, dass die Schüler*innen sich über ihre vermeintlichen Sprach- und Sozialisationsdefizite definieren würden. Laut Weber (2015: 85f.) kann eine solche Identifikation über vermeintliche Sprach- und Sozialisationsdefizite zu einem Verlust des Selbstvertrauens führen. Da auch in Österreich der Fokus auf die deutsche

Sprache als alleinige Bildungssprache gelegt wird und kaum Versuche unternommen werden, die sprachlichen Kompetenzen von Schüler*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung zu fördern, erscheint es plausibel, dass in österreichischen Klassenräumen ähnliche Ergebnisse zum Tragen kommen.

Norton (2000) zeigt die komplexen Beziehungen von Ethnizität, Gender und sozialer Klasse auf, mit denen Frauen mit Migrationserfahrung im Alltag konfrontiert sind. Sie begleitete Frauen, die an einem sechs-monatigen Englischförderkurs in Ontario, Kanada, teilgenommen haben. Außerhalb des Kurses hatten die Frauen kaum Zugang zu relevanten Netzwerken und dadurch kaum Möglichkeiten, ihre erlernten sprachlichen Fähigkeiten zu praktizieren. Dazu kam ihre Angst, Fehler zu machen und durch ihren Akzent als Immigrantin ausgegrenzt zu werden. Eine der Teilnehmerinnen in Nortons (2000) Studie, eine polnische Einwanderin, war erst durch vermehrten Kontakt zu ihren Kolleg*innen in der Lage, ihre Englischkenntnisse zu erweitern und schließlich genug Selbstbewusstsein zu entwickeln, um für sich selbst einzutreten (vgl. Norton 2000, zit. n. Weber 2015: 48f.). Auch Halpern (2001) zeigt in ihrer Studie den Einfluss von empfundenen sprachlichen Defiziten von Frauen mit Migrationserfahrung auf deren Selbstwertgefühl auf. Eine der Teilnehmerinnen aus der Ukraine berichtet, dass sie in ihrer Heimat für ihre erstklassigen Forschungsberichte ausgezeichnet wurde. In Kanada hingegen fühle sie sich dumm, habe einen Akzent und weigere sich, im Unterricht zu sprechen. Halpern (2001) stellt fest, dass Schüchternheit, falsche Vorstellungen über die Konsequenzen von Fehlern sowie die Angst, dumm zu klingen, alle zu einer Zurückhaltung und Vermeidung von gesprochenem Englisch beitrugen. Das narrative Interview der Vorstudie für diese Arbeit hat die Ergebnisse von Norton (2000) und Halpern (2001) insofern bekräftigt, als dass auch A.s Angst, Fehler zu machen, sie daran hinderte, Deutsch zu sprechen (vgl. Hinderer 2021).

In früheren Studien wurde festgestellt, dass Frauen sozialen Beziehungen und der Zugehörigkeit zu einer Gruppe eine höhere Bedeutung beimessen (vgl. Goodenow 1993; zit. n. Arens und Hasselhorn 2014: 765) und dass soziale Erfahrungen das Selbstwertgefühl von Mädchen stärker beeinflussen als das von Jungen (vgl. Polce-Lynch et al. 1998; zit. n. Arens und Hasselhorn 2014: 765). Eine quantitative Studie von Arens und Hasselhorn (2014) mit einer Stichprobe von 1.958 deutschen Schüler*innen der Klassenstufen drei bis sechs von 19 öffentlichen Schulen hat hingegen ergeben, dass die Bedeutung der Beziehungen zu Gleichaltrigen für die Bildung des Selbstwertgefühls geschlechtsübergreifend verallgemeinerbar ist. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede seien vielmehr auf geschlechtsspezifische Rollenerwartungen zurückzuführen, die die Wichtigkeit von Lebensbereichen beinhalten: das Selbstwertgefühl von Jungen weise stärkere Beziehungen zu männlichen Bereichen des Selbstkonzepts (z.B. körperliche Fähigkeiten) auf und das von Mädchen sei stärker mit weiblichen Bereichen des Selbstkonzepts (z.B. körperliches Aussehen) verbunden. Da es jedoch auch Forschungsergebnisse zu geschlechtsspezifischen Unterschieden gibt, die nicht mit geschlechtsspezifischen Wichtigkeitsbewertungen für das eigene Selbstkonzept korrespondieren, ist laut den Autor*innen weitere Forschung in diesem Bereich notwendig (vgl. Arens und Hasselhorn 2014). Für das vorliegende Forschungsinteresse stellt sich die Frage, inwieweit die eigenen sprachlichen Fähigkeiten das Selbstwertgefühl von Mädchen stärker beeinflussen als das von Jungen. In der Tat haben Studien bereits ergeben, dass Mädchen ihre verbalen Kompetenzen – laut Jacobs et al. (2002: 512) eine klar weibliche Domäne – über die Jahre hinweg höher einschätzen als Jungen (vgl. Jacobs et al. 2002; zit. n. Arens und Hasselhorn 2014: 766). Außerdem hängt das Selbstwertgefühl von Mädchen stärker mit deren verbalen Kompetenzen zusammen; das von Jungen hingegen wird stärker von deren mathematischen Kompetenzen

beeinflusst (vgl. Byrne 1990; Byrne und Shavelson 1987; zit. n. Arens und Hasselhorn 2014: 766).

2.4 Forschungslücke: Eine intersektionale Perspektive auf biografische Narrative an der Schnittstelle von Gender, Migration und Sprache

In Bezug auf die Frage, ob es sich für junge Frauen mit Flucht- und Migrationserfahrung schwieriger gestaltet, aktiv am Unterricht teilzunehmen als für Jungen, weil deren Selbstwertgefühl stärker von ihren sprachlichen Fähigkeiten beeinflusst wird, lässt sich mit den oben angeführten Forschungsergebnissen zusammenfassend feststellen: Die gängige Praxis institutioneller Abwertung der sprachlichen Kompetenzen von Schüler*innen mit Migrationserfahrung führt oftmals dazu, dass diese sich über ihre vermeintlichen Sprach- und Sozialisationsdefizite definieren. Da das Selbstwertgefühl von Mädchen stärker mit deren verbalen Fähigkeiten zusammenhängt als das von Jungen, fällt es jungen Frauen aus Angst, Fehler zu machen, besonders schwer, bei Verständnisproblemen nachzufragen und am Unterricht teilzunehmen.

Im Unterschied zu den genannten vorliegenden Arbeiten, die die Bedeutung der Differenzkategorien Sprache, Migration und Gender separat untersucht haben, werden in der vorliegenden Arbeit die sprach-, migrations- und genderbezogenen bildungsbiografischen Erlebnisse der Befragten in ihren Verwobenheiten aus einer intersektionalen Perspektive ins Zentrum gerückt. Damit können die bereits vorliegenden Forschungsergebnisse dahingehend komplementiert werden, als dass ein biografischer Forschungsansatz vor dem Hintergrund des Intersektionalitätskonzepts die Sensibilität für Wechselwirkungen sowie vorder- und hintergründig wirksamer Kategorien erhöhen (vgl. Bronner 2010) und zu einem differenzierteren Verständnis von Wechselwirkungen zwischen den Kategorien Gender, Migration und

Sprache auf das Selbstwertgefühl beitragen kann. Die Arbeit mit subjektiven Erlebnissen der Lernenden erlaubt es darüber hinaus, bildungsbiografische Erfahrungen aus einer individuellen Perspektive zu betrachten (vgl. Schwendowius und Thoma 2016). Durch diesen individuellen Blickwinkel kann näher beleuchtet werden, inwiefern Gender als Differenzkategorie beeinflusst, ob empfundene Ausgrenzungserfahrungen in der Schule das sprachenbezogene Selbstwertgefühl mindern. Außerdem können die Narrative geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen verbalen Fähigkeiten und dem empfundenen Selbstwert erklären und helfen zu verstehen, inwieweit es vor allem junge Frauen mit Flucht- und Migrationserfahrung sind, die sich durch ihre vermeintlichen Sprachdefizite nicht trauen, im Unterricht aufzuzeigen oder mit deutschsprachigen Personen in Kontakt zu treten.

3. Theoretische Grundlagen

Bourdieu (1990) Ökonomie des sprachlichen Tausches sowie ausgewählte theoretische Perspektiven auf Sprache und Gender als Identitätskategorien (vgl. Dirim und Heinemann 2016; Gee 2001; Weber 2015) werden im Rahmen dieser Arbeit als theoretische Grundlagen herangezogen. Dieser theoretische Rahmen kann den offenen Forschungsansatz, der mit der Biografieforschung im Rahmen dieser Arbeit verfolgt wird (vgl. Kapitel 4), dahingehend komplementieren, als dass er für latente Inhalte sensibilisieren kann, die in den bildungsbiografischen Erzählungen angedeutet werden. Durch den Einbezug dieser latenten Inhalte in die externen narrativen Fragen am Ende der Interviews (s. Kapitel 4.3 und den Interviewleitfaden im Anhang), kann näher beleuchtet werden, ob es jungen Frauen mit Flucht- und Migrationserfahrung schwerer fällt, aktiv am Unterricht teilzunehmen, weil ihr Selbstwertgefühl stärker von ihren sprachlichen Fähigkeiten beeinflusst wird als das von jungen Männern. Dabei wird als Selbstwert in Anlehnung an Marsh (1990) ein bereichsunspezifisches Konstrukt verstanden, welches das allgemeine Level an Selbstakzeptanz und Selbstachtung von Personen widerspiegelt (zit. n. Arens und Hasselhorn 2014: 762).

3.1 Sprache als Selektions- und Diskriminierungskriterium

Bourdieu (1990) zufolge ist jegliche Kommunikation, jeglicher sprachlicher Austausch, in soziale Hierarchie- und Machtverhältnisse eingebunden. Das gelte auch, und in besonderem Maße, für die Institution Schule, deren Aufgabe die Verbreitung und Erhaltung der als legitim anerkannten Sprache im Interesse der dominanten Sprachgruppen sei. Die Ökonomie des sprachlichen Tausches (vgl. Bourdieu 1990) kann helfen zu verstehen, inwiefern die deutsche Sprache als Zugangstor für die Teilhabe am gesellschaftlichen und schulischen Leben

machterhaltenden Interessen dient: Bildungsinstitutionen spielen für die Ausbildung des monolingualen Habitus (die Annahme, wonach Monolingualismus als Normalfall, Mehrsprachigkeit als Sonderfall zu betrachten sei) eine bedeutsame Rolle. Die Beherrschung der legitimen, in Österreich also deutschen, Sprache bildet nach Bourdieu (1990) den Hauptansatzpunkt für das Urteil der Lehrer*innen. Kenntnisse der legitimen Sprache gehen demnach vor allen anderen nicht legitimen Sprachkompetenzen. Sowohl politische Initiativen wie die Etablierung einer ausreichenden Deutschkompetenz als Schulreifeekriterium, als auch Bemühungen seitens des Lehrpersonals, den Kindern „gutes Deutsch“ beizubringen tragen folglich dazu bei, den legitimen Status und die Verbreitung von Deutsch als Unterrichtssprache durchzusetzen – und stabilisieren dadurch das Legitimitätsmonopol der dominanten deutschen Sprachgruppe (vgl. Bourdieu 1990, zit. n. Fürstenau und Niedrig 2011: 78-80). Mecheril und Quehl (2015: 159) sprechen in diesem Zusammenhang von einer Instrumentalisierung der sprachlichen Fähigkeiten als gesellschaftliches „Selektions- und Diskriminierungskriterium“. Somit ist die Institution Schule maßgeblich an der Aufrechterhaltung der sozialen Stratifikation beteiligt und baut eine soziale Barriere auf zwischen Schüler*innen, die die legitime Sprache sprechen und denen, die nicht als legitim anerkannte Sprachen sprechen – Schüler*innen mit nicht deutscher Alltagssprache.

Die Ökonomie des sprachlichen Tausches beleuchtet darüber hinaus, was in Diskursen über Sprachlichkeit in Bildungsinstitutionen explizit und implizit verhandelt wird (vgl. Bourdieu 1990, zit. n. Fürstenau und Niedrig 2011: 69). Der monolinguale Habitus bedingt, dass von der Bildungssprache abweichenden Sprachen in der Schule nur wenig gesellschaftliche Anerkennung zukommt. Das sprachliche Kapital von Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache wird in Bildungsinstitutionen demnach nicht als wertvoll anerkannt. Mit dem Eintritt in das Bildungssystem

geschieht nach Bourdieus (1990) Theorie eine relationale Positionierung im sozialen Raum: Die eigene Sprachkompetenz, die in der Familie und sozialen Nachbarschaft erworben wurde, erhält in der Schule eine Wertigkeit. In der Schule lernten Kinder und Jugendliche mit nicht legitimer Erstsprache dann, wie weit ihr eigener Sprachgebrauch vom Maßstab der legitimen Sprache entfernt ist – und sie lernen, dass ihr sprachliches Repertoire nicht dem legitimen Sprachgebrauch entspricht. Durch einen solchen Abgleich der sprachlichen Fähigkeiten wird laut Bourdieu (1990) die eigene Identität in Bildungsinstitutionen immer wieder neu verhandelt. Das Selbstwertgefühl von Schüler*innen mit nicht deutscher Erstsprache wird demnach dahingehend beeinflusst, als dass sie ihre eigene Sprachkompetenz abwerten und sich – ob des Zugangs zur gesellschaftlichen Teilhabe – an der dominanten Sprachgemeinschaft orientieren.

3.2 Sprache und Gender als Identitätskategorien

Dirim und Heinemann (2016) gehen in einer Abhandlung über sprachliche Identität der Frage nach, was im Zusammenhang der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit in pädagogischen Kontexten unter der Kategorie „Identität“ zu verstehen sei. Darin stellen sie Identitätsvorstellungen im Umgang mit Zweit- und Mehrsprachigkeit in Frage, bei denen ein stabiler „Ich-Kern“ an eine bestimmte Herkunft oder Sprache gebunden ist bzw. in denen Identität als „Eigenschaft [gedacht wird], die [einen Menschen] von seiner Herkunft her durch alle Lebenssituationen begleitet und die durch seine Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen bestimmt wird“ (Springsitz und Dirim 2015: 147; zit. n. Dirim und Heinemann 2016: 26). Identität verstehen die Autorinnen vielmehr als ein „sich stets dynamisch weiterentwickelndes komplexes Referenzsystem des Selbstbezugs“ (Dirim und Heinemann 2016: 27). Dieses Referenzsystem entwickle sich aus diskursiven Zuschreibungen in Bezug auf

gesellschaftliche Rollen und Zugehörigkeiten heraus. Demnach ist auch Sprache nicht als eine statische, von Natur aus bestimmende, Komponente der Identität einer Person zu verstehen. Vielmehr stelle sich die Frage, „welche Adressierungen Mehrsprachigen gegenüber im Zusammenhang mit Sprache in den gesellschaftlichen Diskursen sichtbar werden und welche Zuschreibungen diese Adressierungen enthalten“ (Dirim und Heinemann 2016: 28).

Diese dynamische Perspektive teilt auch Weber (2015), der Identität als einen „Prozess des Werdens, nicht des Seins“ (Weber 2015: 53) versteht. Identitäten entwickelten sich in einem Prozess der Sozialisierung in einer bestimmten Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit. Dieser lebenslange Prozess der Konstruktion und Aushandlung der Identität erfolge in erster Linie zwischen der Art und Weise, wie Individuen sich selbst sehen, und der Art und Weise, wie andere sie sehen. Weber (2015: 51) spricht in diesem Zusammenhang von "erreichten" (achieved) und "aufgezwungenen" (imposed) Identitäten. Er vergleicht das Konzept der Identität mit dem Bild einer Zwiebel; eine solche besteht aus vielen verschiedenen Schichten, einigen tieferen (den inneren Schichten) und einigen oberflächlicheren (den äußeren Schichten). Die Sprache, die wir sprechen, erscheint uns laut Weber (2015: 55) deshalb so wesentlich, weil sie so tief verwurzelt ist. Er stützt sich mit seinem Zwiebel-Modell auf einen von Gee (2001) entwickelten theoretischen Rahmen, der zwischen vier Schichten von Identität unterscheidet: die Schicht der natürlichen Identität, die der institutionellen Identität, die der diskursiven Identität sowie die der interessenbezogenen Identität. Diese Identitätsschichten seien zu verstehen als vier Sichtweisen darüber, was es bedeutet, als "eine bestimmte Art von Mensch" (Gee 2001: 100) in einem bestimmten Kontext anerkannt zu werden und könnten als Analyseinstrument für die Untersuchung wichtiger theoretischer und praktischer Fragen im Bildungswesen verwendet werden. Natürliche Identitäten sind nach Gees

(2001) Verständnis die wesentlichen Schichten unserer Identität und die einzigen, die keinem Wandel unterliegen. Alle anderen Identitätsschichten seien potenziell veränderbar, weil sie Gegenstand von Aushandlungs- und Veränderungsprozessen sind. Dennoch könnten auch diese für uns äußerst wichtig sein, zumindest zu bestimmten Zeitpunkten in unserem Leben. Es sei wichtig zu erkennen, dass die vier Perspektiven nicht voneinander zu trennen sind, sondern vielmehr als Standpunkte zu betrachten sind, die alle vorhanden und miteinander verwoben sein können, wenn eine bestimmte Person in einem bestimmten Kontext handelt. So kann Gender als Identitätskategorie in Diskursen interaktional ausgehandelt werden und somit als diskursive Identität wirken. Als institutionelle Identität kann Gender darüber hinaus dadurch wirken, dass Schüler*innen in Bildungsinstitutionen bestimmte geschlechter-spezifische Positionen und Positionierungen zugeschrieben werden. Außerdem gebe es noch immer Ansätze, die Gender als unveränderbare natürliche Identität ansehen (vgl. Gee 2011). In Bezug auf Sprache als Identitätskategorie können für Personen, die mehrere Sprachen sprechen, mit den unterschiedlichen Sprachen wiederum auch unterschiedliche Facetten der Identität zum Tragen kommen. Mehrsprachige Personen hätten oft das Gefühl, dass sie eine andere Person seien, je nachdem, in welcher Sprache sie sprechen. Tatsächlich komme diese Empfindung aber daher, dass sich die Personen weniger selbstsicher fühlen, wenn sie in einer Zweit- oder Fremdsprache sprechen würden (vgl. Weber 2015: 58). Es scheint plausibel, dass sich diese mangelnde Selbstsicherheit beim Sprechen von Zweit- und Fremdsprachen im schulischen Kontext negativ auf das Selbstwertgefühl von Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als der Unterrichtssprache auswirkt. Zusammenfassend lässt somit sich festhalten: Die institutionelle Praxis, von der Unterrichtssprache abweichende Sprachkompetenzen abzuwerten, führt dazu, dass Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als der Unterrichtssprache erfahren,

dass ihre eigenen Sprachkompetenzen nicht wertgeschätzt werden. Durch einen Abgleich der Sprachkompetenz, die in der Familie und der sozialen Nachbarschaft erworben wurde, werten Schüler*innen mit nicht deutscher Erstsprache ihre eigenen Sprachkompetenzen ab. Diese gefühlte Minderwertschätzung für die eigene Sprache beeinflusst letztendlich das Selbstwertgefühl negativ.

4. Methodologische Perspektive

Um Wechselwirkungen zwischen den Differenzkategorien Gender, Migration und Sprache differenzierter betrachten zu können, wurde ein biografisch-narrativer Forschungsansatz gewählt. Das Forschungsdesign bestand aus themenzentrierten biografisch-narrativen Interviews, welche mit einem intersektionalen Forschungsblick interpretiert wurden. Dabei wurden die biografischen Erlebnisse und subjektiven Erfahrungen in Bildungsinstitutionen von jungen Frauen und Männern mit Flucht- und Migrationserfahrung in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses gestellt. Mit Hilfe der Biografischen Fallrekonstruktion (vgl. Rosenthal 2004; Schütze 1983) wurden durch die Rekonstruktion von erlebter und erzählter Bildungsbiografie, gender-, migrations- und sprachenbezogene intersektionale Verwobenheiten und deren Einfluss auf das Selbstwertgefühl näher beleuchtet.

4.1 Erkenntnisinteresse der Biografieforschung

Als qualitative Methode erheben biografisch-narrative Forschungsansätze keinen Anspruch auf Repräsentativität. Vielmehr können sich die Erzählungen der Befragten durch eine offene Einstiegsfrage in unvorhersehbare Richtungen entwickeln. Das ermöglicht es, sich auf ein bestimmtes Phänomen in der Tiefe zu konzentrieren. Um diese Tiefe und Reichhaltigkeit der Antworten zu fördern, werden Unterbrechungen von Seiten der Interviewenden auf ein Minimum reduziert (vgl. Alsaawi 2014). Ein biografischer Forschungszugang, der die subjektiven Erlebnisse der Lernenden in den Mittelpunkt stellt, ermöglicht es, Bildungsprozesse und -erfahrungen aus einer individuellen Perspektive zu betrachten (vgl. Schwendowius und Thoma 2016). Erzählungen von erlebten Ereignissen beziehen sich dabei sowohl auf das aktuelle Leben als auch auf das vergangene Erleben. Dadurch erlaubt es die Biografie-

forschung, Handlungsabläufe und Bedeutungen, die Akteur*innen ihren Erfahrungen zu verschiedenen Zeitpunkten in ihrem Leben zuordnen, zu verstehen und eröffnet neue Felder und thematische Zusammenhänge zur Forschungsfrage, die vorher nicht vermutet wurden (vgl. Rosenthal 2004). Neben diesen subjektiven Welt- und Selbstsichten ermöglichen biografische Zugänge – vermittelt durch die Deutungen der befragten Personen – darüber hinaus die Rekonstruktion lebensweltlicher und institutioneller Kontexte, die eine bildungsbiografische Relevanz haben (vgl. Schwendowius und Thoma 2016). Der Biografieforschung geht es also nicht nur darum, den Einzelfall im Kontext der individuellen Lebensgeschichte zu verstehen, sondern um Subjekt-Kontext-Beziehungen: Ziel der Biografieforschung ist es, ein Verständnis für gesellschaftliche Realitäten bzw. für die Wechselbeziehung zwischen Gesellschaft und Lebensgeschichte zu gewinnen (vgl. Dausien 2002). Deshalb werden die Phänomene, auf die sich eine Forschungsfrage bezieht, sowohl aus der subjektiven Perspektive des Individuums als auch im Gesamtzusammenhang seines Lebens und der strukturellen Prozesse untersucht (vgl. Rosenthal 2004). Das erlaubt es, Zusammenhänge zwischen kontextspezifischen, biografischen und strukturellen Dimensionen besser zu verstehen (vgl. Thoma 2020). Biografische Ansätze können somit auch zu einem differenzierteren Verständnis von institutionellen Prozessen der Herstellung und Reproduktion der Differenzkategorien Gender, Migration und Sprache und deren Einfluss auf das Selbstwertgefühl beitragen.

4.2 Intersektionalität und Differenzkategorien in der biografisch-narrativen Erzählung – Methodologische Rahmung

Laut Schütze (2016a) kann die sozialwissenschaftliche Auswertung narrativer Interviews drei unterschiedliche Stoßrichtungen haben: 1) Durch eine eingehende Falluntersuchung der Erleidensgeschichte der interviewten Person werden

elementare Prozessstrukturen des Lebensablaufs herausgearbeitet. 2) Ein spezieller sozialer Prozess in seiner Auswirkung auf den Lebensablauf steht im Zentrum des Interesses, beispielsweise die Auswirkung der Sozialisation in einer Institution auf die lebensgeschichtlichen Konsequenzen. 3) Auf der Grundlage der Erhebung, Transkription und Analyse einer autobiografischen Narration kann eine biografische Beratung mit den Betroffenen stattfinden. Während des Interviews mit A. im Rahmen der Vorstudie hat sich herausgestellt, dass der Fokus auf die Rolle der Sprache in Bildungsinstitutionen nur ein Teil der ganzen Lebensgeschichte ist und erst im Zusammenspiel mit den Kategorien Gender und Migration für das empfundene Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl an Bedeutung gewinnt (vgl. Hinderer 2021). Für die vorliegende Arbeit wurde deshalb ein biografischer Forschungsansatz in Verbindung mit einer intersektionalen Perspektive gewählt, anhand derer multiple Differenzkategorien in ihrer Verschränkung betrachtet werden.

Durch einen intersektionalen Ansatz können Wechselbeziehungen zwischen der Lebensgeschichte der Befragten und gesellschaftlichen Diskursen differenzierter betrachtet werden (vgl. Tuijthuis 2014). Die zentrale These intersektionaler Forschungsansätze ist, dass historisch gewordene Machtverhältnisse und Subjektivierungsprozesse wie Gender und Ethnizität nicht isoliert voneinander analysiert werden können, sondern in ihren Verwobenheiten erforscht werden müssen (vgl. Crenshaw 1989: zit. n. Walgenbach 2015: 291). Es gehe demnach nicht allein um Doing Gender, sondern um Doing Difference. Der Doing Difference Ansatz erweitert den Doing Gender Ansatz dahingehend, als dass er weitere Differenzkategorien miteinbezieht. Die Konstruktion von Differenzkategorien wie Geschlecht, Migration oder soziale Herkunft werden dabei als simultane Prozesse betrachtet, die nicht isoliert voneinander analysiert werden können (vgl. West und Fenstermaker 1995, zit. n. Walgenbach 2015: 298f.). In der Biografieforschung zählt

es mittlerweile zum Usus des methodischen Vorgehens, mehrfache Zugehörigkeiten und deren Zusammenwirken in biografischen Erzählungen zu analysieren. In der Eingangserzählung steht zunächst die Selbstpräsentation der Interviewten im Zentrum des Interesses. Diese autobiografische Anfangserzählung ist nicht intentional steuerbar. Das erlaubt es, Einblicke darüber zu bekommen, welche Identitätskategorien einen dominanten Part einnehmen, über welche Differenzkategorien sich die Befragten identifizieren und wie verschiedene Differenzen miteinander verknüpft sind (vgl. Tuijter 2014). Die Relevanz der jeweiligen Differenzkategorien können dabei je nach Interaktions-kontext variieren; in einer Situation dominiert die Zugehörigkeit zum Geschlecht, in einer anderen Ethnizität (vgl. Fenstermaker und West 2001: 246, zit. n. Walgenbach 2015: 299). Mithilfe biografischer Interviews kann zudem ein Verständnis dafür geschaffen werden, in welchen Situationen die betroffenen Personen welche ihrer Identitätskategorien als bestimmend wahrnehmen und ob sie ihre sich verschränkenden Identitäten im Klassenraum für sich nutzbar machen können (vgl. Lutz 2015). Ein intersektionaler Ansatz kann darüber hinaus einen Beitrag dazu leisten, die Überschneidung von sichtbaren und auf den ersten Blick unsichtbaren Strängen der Ungleichheit aufzudecken (vgl. Blackledge und Pavlenko 2001). Damit kann eine intersektionale Perspektive auf bildungsbiografische Narrative auch helfen zu verstehen, ob ein Zusammenwirken der Differenzlinien Sprache, Gender und Migration sich besonders nachteilig auf das Selbstwertgefühl von jungen Frauen mit Flucht- und Migrationserfahrung auswirkt.

4.3 Ablauf biografisch-narrativer Interviews

In biografisch-narrativen Interviews werden die Befragten durch eine offene Einstiegsfrage zunächst gebeten, ihre gesamte Lebensgeschichte zu erzählen. Eine

offene Aufforderung, die Lebensgeschichte zu erzählen, macht es den Befragten leichter, ohne weitere Überlegungen und Planungen zu sprechen. In Situationen, in denen sich das Interesse auf bestimmte Forschungskontexte bezieht, die nicht an die Geschichte einer Person gebunden sind, wird jedoch empfohlen, mit einer stärker strukturierten Form zu arbeiten (vgl. Rosenthal 2004). Rosenthal (2004) nennt als Beispiel eine qualitative Studie über persönliche Erfahrungen in bestimmten Institutionen; in diesem Fall sei eine konkrete Einstiegsfrage über die Erfahrungen in der Institution zielführender als eine offene Einstiegsfrage. Vor diesem Hintergrund wurde auch für die vorliegende Arbeit mit der Aufforderung „Was kannst du mir über deine Erfahrungen als junge Frau/als junger Mann in der Schule erzählen?“ eine konkrete Einstiegsfrage gewählt, um die individuellen Erfahrungen der Befragten in der Schule aus deren Blickwinkel näher betrachten zu können (s. Interviewleitfaden im Anhang). Erst nach der autobiografischen Anfangserzählung, die von den Interviewenden nicht unterbrochen wird (vgl. Schütze 2016a), folgt der Befragungsteil, der sich zunächst auf interne narrative Fragen bezieht, d.h. Fragen zu dem, was bereits erzählt wurde. In der letzten Phase des Interviews können dann, wenn nötig, externe narrative Fragen zu Themen gestellt werden, die noch nicht angesprochen wurden, aber für das Forschungsinteresse von Relevanz sind (vgl. Rosenthal 2004).

4.4 Auswertungsmethode: Biografische Fallrekonstruktion

Die methodologische Entscheidung, unabhängig von der spezifischen Forschungsfrage nach der gesamten Lebensgeschichte zu fragen, basiert laut Rosenthal (2004: 49f.) unter anderem auf der Annahme, dass die Narrationen der Befragten über bestimmte Themen und Erlebnisse in ihrer Vergangenheit erst dann erklärt werden können, wenn diese im Gesamtkontext ihres aktuellen Lebens und

ihrer daraus resultierenden Gegenwarts- und Zukunftsperspektive interpretiert werden. Daraus folgen besondere Anforderungen an die Datenerhebung und Datenanalyse; diese soll Einblicke in die Genese der Lebensgeschichte ermöglichen, Nähe zu den Handlungsverläufen und Erfahrungen der befragten Personen sicherstellen sowie gegenwärtige Perspektiven und die Differenz zu in der Vergangenheit eingenommenen Perspektiven der Befragten rekonstruieren. Um diese Anforderungen zu erfüllen, wurde für die Auswertung der Interviews die Biografische Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2004) als Grundlage herangezogen. Das Verfahren basiert auf einer von Schütze (1983) etablierten Methode der Analyse biografischer Interviews. Um sicherzustellen, dass in der Gegenwart eingenommene Perspektiven auf die Vergangenheit nicht als Repräsentation der Erfahrung in der Vergangenheit interpretiert werden, wird im Rahmen der Auswertung mittels der Biografischen Fallrekonstruktion die zeitliche Struktur in getrennten Schritten sowohl der erzählten als auch der erlebten Lebensgeschichte analysiert. Die einzelnen Schritte des Verfahrens sind: 1. Analyse biografischer Daten, 2. Rekonstruktion des erzählten Lebens, 3. Rekonstruktion des erlebten Lebens, 4. Mikroanalyse individueller Textsegmente, 5. Kontrastiver Vergleich der Lebensgeschichte und Lebenserzählung, 6. Kontrastiver Vergleich mehrerer Fälle. Die einzelnen Schritte des Verfahrens, die an das Forschungsinteresse und die verfügbaren Daten dieser Arbeit angepasst wurden, werden im Rahmen der Auswertung der Interviews näher erläutert (vgl. Kapitel 6).

5. Beschreibung des Sample

Für die Datenerhebung wurde der bestehende Kontakt zu A. genutzt, mit der auch das Interview für die Vorstudie geführt wurde. Z.² (24) ist eine Freundin, die A. bei PROSA in der Schule kennengelernt hat. Die junge Frau ist im Jahr 2016 aus Bagdad, Irak, gemeinsam mit den Eltern und drei weiteren Geschwistern nach Wien gekommen. Angaben zu den Migrationsgründen wurden nicht gemacht. Die Möglichkeit, das Interview mit ihrem zehn Jahre jüngeren Bruder M. (14) zu führen, kam spontan nach dem Gespräch mit Z. zustande. Da Z. während des Interviews ihren Bruder erwähnt hat und meinte, dass er „*viel besser*“ Deutsch spreche, weil er in die Mittelschule geht und mehr Kontakt zu Österreicher*innen hat, bot sich die Gelegenheit, sie am Ende ihrer Erzählungen zu fragen, ob ihr Bruder auch Interesse hätte, von seinen Erfahrungen zu berichten – und das hatte er. Da im Rahmen dieser Arbeit der Fokus des Forschungsinteresses auf den subjektiven Erlebnissen junger Frauen in Bildungsinstitutionen liegt, wurden M.s Erzählungen als Kontrastfall herangezogen, um geschlechtsspezifische Unterschiede fassbar und erklärbar machen zu können (vgl. Merrill 1999).

Für Jäckle et al. (2016) stellen Bildungsinstitutionen für Jugendliche lediglich einen gesellschaftlichen Bezugsrahmen dar, weshalb Einflüsse wie familiäre Beziehungen, Bildungsherkunft, Sozialisation oder sozioökonomischer Status als Schnittmengen zwischen dem Erleben in der Schule und diesen Kontexten zu betrachten seien. Die Erhebung der Daten mit einem Geschwisterpaar hat den Vorteil, dass in Bezug auf das Erleben in der Schule eine möglichst gute Vergleichsbasis geschaffen werden kann, da beide Befragten im selben Umfeld sozialisiert wurden, sie aufgrund des gemeinsamen Elternhauses eine idente Bildungsherkunft haben, dass beide dieselbe

² Namen wurden anonymisiert

Erstsprache sprechen und darüber hinaus durch die gemeinsame Migration mit der Familie nach Österreich auch die gleichen Migrationserfahrungen gemacht haben.

6. Auswertung

Die Ergebnisse der Biografischen Fallrekonstruktionen von Z. und M. in Anlehnung an das Auswertungsverfahren nach Rosenthal (2004) werden im Folgenden dargelegt.

6.1 Analyse biografischer Daten

Objektiv verfügbare Daten sollen laut Rosenthal (2004) dahingehend analysiert werden, dass alle Informationen – auf der Ebene der Daten – zum betreffenden Zeitpunkt berücksichtigt werden (Familienkonstellation, Ausbildung, politische Orientierung, politische Verfolgung, etc.). Darauf aufbauend werden Hypothesen abgeleitet, die Annahmen über die Entwicklung des Familiensystems und die persönliche Lebensgeschichte der Befragten treffen. Die Hauptfrage, die in diesem Schritt zu stellen ist, lautet: Welche Auswirkungen hat die Familiengeschichte auf die befragte Person und ihr späteres Leben? Objektiv verfügbare Daten von Z. und M. über Familienkonstellationen oder Gründe für die Migration nach Österreich waren nicht verfügbar, weshalb die relevanten Daten allein aus den Erzählungen der Befragten rekonstruiert werden konnten.

Z. ist am 5. November 1997 in Bagdad, Irak, geboren. Ihre Kindheit und ersten Jugendjahre hat sie während des Irakkriegs verbracht. Z. hat eine ältere Schwester und zwei jüngere Brüder. Gemeinsam mit ihren Eltern und den Geschwistern ist sie 2016 nach Wien gekommen. Angaben für Migrationsgründe wurden nicht gemacht. Mit ihrer Ankunft in Wien war Z. knapp 20 Jahre. Ein solcher Umbruch inmitten der Jugend hat ihr als junge Erwachsene vermutlich Startschwierigkeiten in Österreich bereitet, da sie durch die Migration mitten aus dem Leben in ihrer Heimat gerissen wurde. Z. hat von 2016 bis 2018 einen Pflichtschulabschluss bei PROSA (vgl.

PROSA 2022) gemacht und seit ihrem Abschluss weitere Deutschkurse beim AMS absolviert. Zum Zeitpunkt des Interviews war Z. in einem B1-Deutschkurs eingeschrieben und hat sich auf den zweiten Versuch der Prüfung vorbereitet, weil sie beim ersten Versuch nicht genügend Punkte erreicht hat. Ihre Eltern sind arbeitslos; der Vater (50) ist laut Z.s Angaben krank und die Mutter (44) macht einen Deutschkurs beim AMS in Wien. Zu Hause wird ausschließlich arabisch gesprochen, weil die Eltern nicht ausreichend Deutsch sprechen können; das lässt vermuten, dass Z. bei Problemen in der Schule wenig Unterstützung von den Eltern erhalten hat.

Z.s Bruder Mohanad ist am 10. September 2007 in Bagdad, Irak, geboren. Als Jüngster der vier Geschwister ist M. mitten in den Krieg hineingeboren und hat die ersten Jahre seiner Kindheit während des Krieges verbracht. Allerdings ist er bereits mit knapp 10 Jahren, und damit vor Eintritt in eine weiterführende Schule, nach Österreich gekommen, was ihm vermutlich geringere Startschwierigkeiten bereitet hat. Zum Zeitpunkt des Interviews geht M. in die dritte Klasse einer regulären Mittelschule und wird danach laut eigenen Angaben auf die HTL wechseln.

6.2 Rekonstruktion der erzählten Bildungsbiografie

Der zweite Schritt der Fallrekonstruktion soll laut Rosenthal (2004) dazu beitragen, die Gegenwartsperspektive der interviewten Person zu rekonstruieren und zu vermeiden, dass die in der Gegenwart konstituierte Perspektive als Repräsentation der Erfahrung in der Vergangenheit interpretiert wird. Die Lebenserzählung soll es ermöglichen, Rückschlüsse auf die allgemeine Orientierung der erzählenden Person und wie sie die Welt vermitteln will, zu ziehen. Basierend auf den einzelnen Textabschnitten werden neue Hypothesen aufgestellt. Fragen, die die Hypothesenbildung leiten, können sein: Warum wird die Sequenz in dieser

Reihenfolge dargestellt? Warum dieses Thema? Welche biografischen Daten werden ausgelassen oder nicht ausgearbeitet? Welche Themen passen nicht in das thematische Feld? Weder Z. noch M. wollten über Erfahrungen und Erlebnisse in Irak sprechen, womit auch keine Angaben über die Bildungssozialisation im Heimatland gemacht wurden. Die Erzählungen beziehen sich allein auf die Bildungsbiografien der beiden Geschwister in Österreich, weshalb die vorliegenden Erzählungen keine lebensgeschichtlichen Narrative darstellen, sondern lediglich bildungsbiografische Erlebnisse in Österreich wiedergeben.

Z.s bildungsbiografische Narration macht deutlich, dass ihr Selbstwertgefühl stark von Außenstehenden abhängig zu sein scheint; sie möchte dazugehören und ist bereit, sich dafür anzupassen. Ihre Rolle in der Schule war die einer angepassten Schülerin, die dazugehörte, weil sie als Migrantin Teil der Zielgruppe von PROSA, nämlich Jugendliche mit Flucht- und Migrationserfahrung, war. Somit hatte sie in der Schule auch keine Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen, obwohl sie anfangs kein Deutsch sprechen konnte: *„Meine alle Klasse war in Deutsch angefangen. Alle nicht Deutsch gesprochen.“* (09:05). Außerhalb der Schule hingegen fühlt sie sich heute nicht zugehörig, weil sie für sich keine Möglichkeiten sieht, mit deutschsprachigen Personen in Kontakt zu treten. Hier wird deutlich, was Mecheril und Shure (2015) als natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen bezeichnen: Z. ist aufgrund ihrer fehlenden Sprachkenntnisse „nicht zugehörig“. Sie hat vor allem arabischsprachige Freundinnen und zu ihrem eigenen Bedauern keinen Kontakt zu Österreicher*innen, weil sie niemanden kennt und als Schülerin von PROSA nur Kontakt zu nicht deutschsprachigen Jugendlichen hatte: *„Ich habe immer Araber Freunde, deswegen ich habe nicht schnell gesprochen.“* (14:11). Während Z. also in ihrem Mikrokosmos Schule keine Ausgrenzungserfahrungen gemacht hat, findet sie sich heute im Makrokosmos Gesellschaft in einer Außenseiterrolle wieder: *„In die*

Schule nicht wie Deutschkurs. In die Schule mehr Kontakt haben. In Deutschkurs keine Kontakt. [...] Ich habe keine Kontakt mit Kollegen.“ (10:58). Z. sieht für sich als junge Frau im Vergleich zu Jungen keinen gesellschaftlichen Nachteil darin, nicht perfekt Deutsch zu sprechen. Ihre fehlenden Sprachkenntnisse führt sie auf die fehlenden Kontaktmöglichkeiten zurück: *„Wenn ich mit Österreicher Kontakt habe, dann werde ich im Moment super sprechen, aber leider habe nicht.“* (14:24). Allerdings erwähnt sie, dass ihr Bruder *„viel besser“* (16:47) Deutsch spricht, weil er in die Mittelschule geht, dort in regelmäßigem Kontakt zu Österreicher*innen steht, und deshalb *„wie österreichisch“* (ebd) spricht. Ihre eigenen Sprachkenntnisse scheint Z. nicht in dem Ausmaß wertzuschätzen, wie die ihres Bruders. Sie ist sich ihrer Fortschritte, die sie in den letzten sechs Jahren gemacht hat, zwar bewusst, orientiert sich aber an ihrem jüngeren Bruder, der erreicht hat, was sie sich für sich selbst auch wünscht: Durch den regelmäßigen Kontakt zu Österreicher*innen die deutsche Sprache besser zu lernen, sich eine neue Sprachgemeinschaft zu erschließen und ihre Rolle und Identität als „zugehörig“ in der Gesellschaft neu zu verhandeln. Z.s Erzählungen lassen erkennen, dass für sie ausreichend gute Sprachkenntnisse in Deutsch das Zugangstor zur Gesellschaft bedeuten; und bestätigen dadurch Dirim und Mecheril (2010), die meinen, dass der Zugang zu gesellschaftlichen Kontexten von der allgemeinen Sprachkompetenz und von der Anerkennung der Sprache abhängig ist. Mit dem Einstieg ins Berufsleben erhofft Z. sich, dieses Ziel zu erreichen. Die junge Frau scheint darüber hinaus ein geringes Selbstwertgefühl in Bezug auf ihre eigene Sprache zu haben. Sie betont, es sei wichtig, immer Deutsch zu reden, wenn man in Österreich lebe: *„Besser, wenn man immer Deutsch sprechen, nicht arabisch. [...] Muss man Deutsch immer sprechen, weil in Österreich leben.“* (15:13). Deshalb hat das Erlernen der deutschen Sprache für sie auch oberste Priorität. Diese Orientierung an der deutschen Sprach-

gemeinschaft bekräftigt Bourdieus Theorie (1990), die postuliert, dass durch einen Abgleich der sprachlichen Fähigkeiten das Selbstwertgefühl von Schüler*innen mit einer nicht legitimen – in Österreich also nicht deutschen – Erstsprache dahingehend beeinflusst wird, als dass sie ihre eigene Sprachkompetenz abwerten und sich ob des Zugangs zur Gesellschaft an der dominanten Sprachgemeinschaft orientieren. Im Kontakt zu offiziellen Stellen jedoch kann Z. nicht zeigen, was sie kann, weil sie sich nicht traut und aufgeregt ist (s. Absatz 6.4 für eine detailliertere Analyse). Auch im Unterricht habe ihre Herkunftssprache arabisch nichts verloren, meint sie. Diese Minderwertschätzung ihrer eigenen Sprache gegenüber bekräftigt die Ergebnisse von Neumann et al. (2003), die eine solche empfundene gesellschaftliche und pädagogische Irrelevanz der eigenen Sprache auch bei geflüchteten afrikanischen Jugendlichen in Deutschland festgestellt haben (vgl. Niedrig 2015).

M.s Erzählungen über seine Bildungsbiografie in Österreich machen deutlich, dass auch ihm Zugehörigkeit wichtig ist; er dabei jedoch auf seine eigenen Fähigkeiten vertraut und stolz auf sich ist. Er kam nach seiner Ankunft in Österreich ohne jegliche Deutschkenntnisse in eine deutschsprachige Regelklasse einer Mittelschule in Wien, schämte sich nach seinen Angaben aber nicht für seine anfangs fehlenden Deutschkenntnisse; diese *„war[en] ok, normal, weil man lernt ja“*, (05:13). Allerdings berichtet auch M., dass er Angst hatte, Fehler zu machen, was ihn anfangs davon abgehalten hat, im Unterricht aufzuzeigen und mit anderen zu reden: *„Ich hatte Angst, dass ich Fehler habe. Ich hab weniger gesprochen, weil ich immer Angst hatte, Fehler zu machen.“* (05:50). Diese Angst, Fehler beim Sprechen zu machen, bekräftigt die Studien von Halpern (2001), die festgestellt hat, dass falsche Vorstellungen über die Konsequenzen von Fehlern sowie die Angst, dumm zu klingen, zu einer Zurückhaltung und Vermeidung der Unterrichtssprache beitragen. Dass M. als junger Mann sich aus Angst vor Fehlern nicht traute im Unterricht

aufzuzeigen, macht aber auch deutlich, dass dies kein Phänomen ist, das auf Frauen allein beschränkt ist. Sein Selbstwert scheint für M. jedoch kaum von der Meinung außenstehender Personen abhängig zu sein. Vielmehr ist M. intern referenziert und ist stolz auf seine deutschsprachigen Fähigkeiten, die er in kurzer Zeit in der Schule erworben hat, ohne einen zusätzlichen Deutschkurs besucht zu haben. Auf die Frage, ob er glaubt, dass er als Junge selbstbewusster ist als seine Schwester, meint er klar: *„Ja, ich rede mehr.“* (08:23). Und er fügt hinzu: *„Sie müssen sich vorstellen, ich hab die Sprache jetzt sozusagen in einem Jahr geübt.“* (08:45). Hier zeigt sich, dass M. einen bedeutenden Teil seines Selbstbewusstseins auf seine in kurzer Zeit erworbenen sprachlichen Kompetenzen baut. Er sieht für sich als Jungen keinen Vorteil gegenüber Mädchen, was das Erlernen der Sprache betrifft. Aber: M. weiß, was er kann und ist selbstbewusst genug, auf andere zuzugehen. Laut eigenen Angaben sind ihm gute Leistungen in Bezug auf sprachliche Fähigkeiten weniger wichtig als in Mathematik oder Sport. Das bestätigt frühe Forschungsergebnisse von Byrne (1990), die festgestellt hat, dass das Selbstwertgefühl von Jungen mehr von deren mathematischen Kompetenzen beeinflusst wird als von verbalen Fähigkeiten (vgl. Arens und Hasselhorn 2014). Allerdings spielt Sprache als Differenzkategorie vermittelnd über den Zugang zur deutschsprachigen Gemeinschaft doch eine bedeutende Rolle für sein eigenes Selbstverständnis. Für ihn war das Erlernen der deutschen Sprache das Zugangstor zur Klassengemeinschaft. Seine eigene Sprachgemeinschaft scheint für ihn nicht mehr wichtig; er hat laut eigenen Angaben kaum Kontakt zum einzig anderen arabischsprachigen Mitschüler in seiner Klasse: *„Der eine Araber in der Schule, ich red nicht viel mit dem. Ich red eher mit anderen Kindern.“* (07:16). Hier zeigt sich: M. möchte, so scheint es, nicht mehr in die „arabische Ecke“ gestellt werden, grenzt sich von seiner Herkunftssprache und -gemeinschaft ab und entscheidet sich bewusst, vorrangig mit deutschsprachigen

Schüler*innen in Kontakt zu bleiben. Auch hier wird Bourdieus (1990) Theorie evident: M. orientiert sich an der dominanten deutschen Sprachgemeinschaft und wertet seine arabische Herkunftssprache, selbst seinen einzigen arabischsprachigen Mitschüler, als nicht bedeutend ab. Wie Z. ist auch M. der Meinung, dass seine Herkunftssprache im Unterricht nicht präsent sein sollte, das würde „*alles nur kompliziert machen*“, (07:45). M. scheint das erreicht zu haben, was seine ältere Schwester noch anstrebt: Über den regelmäßigen Kontakt zu deutschsprachigen Personen, die deutsche Sprache so in den Alltag zu integrieren, dass er sich eine neue Sprachgemeinschaft erschließen und damit seine Rolle in der Gesellschaft neu definieren kann. Durch das Erlernen Sprache war es für M. somit möglich, seine Identität innerhalb der Gesellschaft als „zugehörig“ neu zu verhandeln.

6.3 Rekonstruktion der erlebten Bildungsbiografie

Im dritten Schritt soll es laut Rosenthal (2004) um die zeitliche Gestalt der Lebensgeschichte gehen. Dafür wird die Narration auf Spuren vergangener Perspektiven auf die jeweiligen Ereignisse hin untersucht. Hypothesen, die auf Basis der biografischen Daten aufgestellt wurden, werden mit den Aussagen der befragten Person kontrastiert und falsifiziert bzw. verifiziert.

Z. wollte ausschließlich über ihre Erfahrungen in der Schule in Österreich berichten, das sei „*besser*“ (03:30) als über Erfahrungen in Irak zu reden. Die Erzählungen über ihre Erfahrungen in Österreich wirkten hingegen fast idealisiert; sie meinte: „*War alle super. Die Lehrer war super, super gelernt. Alles super. Und viel geholfen.*“ (7:42). Über Startschwierigkeiten nach ihrer Ankunft hat Z. nicht berichtet; vermutlich, weil sie mit PROSA in einer Schule war, die genau auf die Bedürfnisse von Jugendlichen mit Flucht- und Migrationserfahrung ausgerichtet ist. Sie betont mehrmals, wie groß die Unterstützung durch ihre Lehrer*innen in der Schule war, die ihr Bücher zum

Lesen gegeben haben und bei Verständnisproblemen auch Wörter an der Tafel als Symbole aufgezeichnet haben. Besonders auffallend in Z.s Erzählungen ist der Gegensatz zwischen Schweigen in Bezug auf ihre Erfahrungen in Irak und idealisierter Narration, wenn sie über ihre Erlebnisse in Österreich spricht. Das lässt vermuten, dass frühere traumatische Erinnerungen durch neue gegenwärtige Erfahrungen ersetzt werden sollen. Da Erfahrungen, die Z. in Irak gemacht hat, nicht erwähnt wurden, zeigen ihre idealisiert wirkenden Erzählungen über Erlebnisse in Österreich auch, wie sie die Welt, die sie sich in Österreich neu geschaffen hat, vermitteln will (vgl. Rosenthal 2004). Ob sie auch von zu Hause Unterstützung erhalten hat, ging aus der Narration nicht hervor; allerdings wurden die Eltern im Zusammenhang mit der Schule nicht einmal erwähnt, sodass es unwahrscheinlich ist, dass diese eine bedeutende Rolle für Z.s schulischen Werdegang gespielt haben. Auch was die Berufswahl betrifft, scheinen die Eltern kaum eine Rolle zu spielen; sie orientiert sich vielmehr an ihrer Freundin, die eine Lehre zur Augenoptikerin macht, weshalb auch Z. diesen Beruf erlernen möchte. Die fehlende Unterstützung seitens der Eltern kann dann auch erklären, warum Z. sich stark an außenstehenden Personen orientiert und versucht, sich so gut wie möglich anzupassen.

M.s Erzählungen über seinen Start in der Schule in Österreich bestätigen, dass er sich in der regulären Mittelschule schnell zurechtgefunden hat und durch Unterstützung des Lehrpersonals und Mitschüler*innen rasch Kontakte aufbauen konnte. Über seine Mitschüler*innen meinte er: *„Die waren schon eine nette Klasse.“* (02:57). Seine sprachlichen Fähigkeiten haben es ihm letztendlich ermöglicht, seine Position innerhalb der Klassengemeinschaft neu zu verhandeln: Vom Außenseiter, der anfangs immer allein war, weil er die anderen Schüler*innen nicht verstehen konnte, hin zu einem festen Bestandteil der Klassengemeinschaft: *„Ich war halt immer alleine. Niemand ist sozusagen zu mir gekommen“*, (04:50), bis er dann

besser Deutsch sprechen konnte. Diese Erfahrung, durch das Erlernen der Sprache der Klassengemeinschaft zugehörig zu werden, scheinen M.s Selbstwertgefühl hinsichtlich seiner sprachlichen Fähigkeiten nachhaltig gestärkt zu haben. Auch M. wollte nicht über seine Erfahrungen in Irak sprechen. Es scheint plausibel, dass auch er dort Erfahrungen gemacht hat, die er verdrängt hat oder, die er nicht in sein neues Leben in Österreich mitnehmen möchte, weil sie nicht mehr in sein neues Selbstbild eines selbstbewussten jungen Mannes passen.

6.4 Mikroanalyse individueller Textsegmente

Im Rahmen der Mikroanalyse sollen Textpassagen ausgewählt werden, die genauer analysiert werden, um insbesondere die latenten Sinnstrukturen der Erzählungen zu entschlüsseln. Paralinguistische Auffälligkeiten wie lange Pausen, Versprecher und Unterbrechungen können laut Rosenthal (2004) helfen, relevante Textpassagen zu finden.

Z. wiederholt mehrmals, dass es ihr im Kontakt mit offiziellen Stellen wie dem AMS oder dem Bundesministerium für Soziales schwerfällt, ihre gewonnenen sprachlichen Fähigkeiten auch zeigen zu können, weil sie aufgeregt ist und Angst hat, Fehler zu machen. Genau diese Unsicherheit aber führt erst dazu, dass Z. Fehler macht. Sie betont, dass sie eigentlich besser spricht: *„Ja ich habe viele Angst zum Beispiel mit Österreicher oder Soziales oder AMS. Ich mache immer Fehler. [...] Wenn ich zu Hause allein spreche, ich spreche besser. Mit AMS und so persönlich ich mache viel, viel Fehler.“* (17:30). Z. ist sich ihrer Fähigkeiten also bewusst, scheint aber ein geringes Vertrauen in sich selbst zu haben und kann gerade deshalb nicht zeigen, was sie kann, weil es ihr so wichtig ist, was andere von ihr denken, um dazuzugehören. Es scheint, als würde sie, sobald sie in Kontakt zu offiziellen Stellen tritt, das Vertrauen in ihre Sprachkompetenz verlieren und sich selbst kaum wieder

erkennen. Z.s Erzählungen bestätigen Weber (2015: 58), der meint, dass sich Personen weniger selbstsicher fühlen, wenn sie in einer Zweit- oder Fremdsprache sprechen und deshalb das Gefühl hätten, sie wären eine andere Person, wenn sie in einer anderen Sprache sprechen. Auch wird Bourdieus (1990) Theorie evident, da sich die Diskurse über Sprachlichkeit und die bestehenden Machtverhältnisse in Institutionen negativ auf Z.s Selbstbewusstsein ihrer eigenen Sprachkompetenz gegenüber auswirken; und letztendlich Z.s Selbstwertgefühl, ob ihrer vermeintlichen sprachlichen Defizite, mindern. Durch diese Kluft zwischen Selbst- und Fremdbild – die Art, wie Z. sich sieht, und dem, was andere von ihr sehen und denken (vgl. Weber 2015) – fällt es ihr schwer, ihre Identität in der Gesellschaft neu zu verhandeln.

M. hingegen hat das ganze Interview über bekräftigt, wie selbstbewusst er in Bezug auf seine sprachlichen Fähigkeiten ist. Auf die Frage, ob er durch seine Erfahrungen in der Schule selbstbewusster geworden ist, antwortet er mit einer klaren „Ja.“ (11:35). Er fügt ohne Nachfrage nach den Gründen für sein in der Schule neu gewonnenes Selbstbewusstsein hinzu, dass dieses darauf gründet, dass es in der Schule die Möglichkeit gibt, einmal pro Woche mit einem Lehrer oder einer Lehrerin über Probleme zu reden, die er in der Schule, zu Hause oder sonst im Alltag hat. Und diese Einzelgespräche hätten ihm sehr geholfen: *„Am Freitag wir haben immer letzte Stunde. Wir müssen halt reden über unsere Probleme, [...] zum Beispiel mit Klasse, zu Hause. Man kann halt mit einem bestimmten Lehrer reden.“* (12:35). Vermutlich hat M. als jüngster von vier Geschwistern seitens der Eltern wenig Unterstützung erfahren und war oft auf sich allein gestellt, weshalb er die Gesprächsmöglichkeiten mit Lehrenden in der Schule als so wertvoll und stärkend erlebt. Das ist gerade deshalb interessant, weil M. im Verlauf des Interviews betonte, sein Selbstbewusstsein basiere auf seinen sprachlichen Fähigkeiten und dem, was

er in der Schule in nur wenigen Jahren ohne weitere Unterstützung erreicht hat. M.s Erzählungen stehen im Gegensatz zu Bourdieus (1990) Theorie, die sagt, dass soziale Hierarchie- und Machtverhältnisse in der Schule bei Schüler*innen mit einer nicht legitimen Erstsprache zu einer Abwertung der eigenen Fähigkeiten führen würden. Vielmehr wurde hier deutlich, dass die Schule durchaus als ein Ort erfahren werden kann, an dem Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht werden können (vgl. Schwendowius und Thoma 2016), wenn es gelingt, Jugendliche mit Flucht- und Migrationserfahrung abseits von Lernschwierigkeiten im Schulalltag zu begleiten und Gesprächsmöglichkeiten für alltägliche Herausforderungen anzubieten.

6.5 Kontrastiver Vergleich der erlebten und erzählten Bildungsbiografie

Im fünften Schritt wird versucht, mögliche Erklärungen für den Unterschied zwischen der Vergangenheits- und Gegenwartsperspektive zu finden. Ziel ist es dabei, zu rekonstruieren, welche biografischen Erfahrungen zu einer bestimmten Darstellung in der Gegenwart geführt haben (vgl. Rosenthal 2004).

Z.s Erzählungen aus vergangener Perspektive über ihre Erfahrungen in der Schule in Österreich (Unterstützung und Anerkennung ihrer Fortschritte durch Lehrer*innen, eine offene Fehlerkultur im Klassenraum, Teil der Klassengemeinschaft zu sein) lassen vermuten, dass ihr Selbstwertgefühl in Bezug auf ihre eigenen Fähigkeiten in der Schule gestärkt wurde. Z.s gegenwärtige Perspektive auf ihre eigenen sprachlichen Fähigkeiten (die noch immer vorhandene Angst vor Fehlern mit Österreicher*innen und offiziellen Stellen in Kontakt zu treten) widersprechen diesem Bild jedoch. Ob ihres unbedingten Wunsches, Zugehörigkeit in der deutschsprachigen Gemeinschaft zu erfahren, scheint sie ihren eigenen Ansprüchen nicht gerecht werden zu können.

M. betonte zu Beginn des Interviews, dass er sich nach seiner Ankunft in Österreich in der Schule nicht für seine fehlenden Deutschkenntnisse schämte, weil er ja schnell gelernt hat. Dennoch hat er auch erwähnt, dass er Angst hatte, Fehler zu machen und sich deshalb nicht getraut hat, im Unterricht aktiv mitzumachen. Es scheint, als würde sein heutiger Stolz ob seiner deutschsprachigen Kompetenzen und dadurch erreichtem Zugang zur deutschsprachigen Gemeinschaft, frühere Ausgrenzungserfahrungen relativieren; was auch erklären kann, warum seine Erzählungen über vergangene Erfahrungen in der Schule in Österreich fast idealisiert wirken.

6.6 Kontrastiver Vergleich beider Fälle

Der finale Schritt der Analyse biografischer Interviews besteht darin, sich von der Einzelfallanalyse des singulären Interviews zu lösen und kontrastive Vergleiche unterschiedlicher Interviewtexte vorzunehmen. Solche Vergleiche erlauben es, die aus der ersten Einzelfallanalyse gewonnenen Kategorien zu verdichten und mögliche Elementarkategorien zu entwickeln (vgl. Rosenthal 2004; Schütze 2016a).

Ein Vergleich der thematischen Felder, die Z. und ihr Bruder M. in ihren Narrationen haben anklingen lassen, lässt erkennen, dass beide zwei elementare Aspekte für ihr subjektives Erleben als bedeutsam empfunden haben: Angst und Zugehörigkeit. Allerdings unterscheiden sich Z.s und M.s Bildungsbiografien in Österreich darin, dass sie diese in jeweils unterschiedlichen Bildungsräumen (Z. mit PROSA im Rahmen eines privaten Bildungsprojekts für Jugendliche mit Flucht- und Migrationserfahrung; M. an einer öffentlichen deutschsprachigen Mittelschule) sowie in unterschiedlichen Abschnitten ihres Lebens (Z. als junge Erwachsene, drei Jahre nach dem Pflichtschulabschluss auf der Suche nach einem Job; M. als Jugendlicher, kurz vor dem Übertritt in eine weiterführende Schule) gemacht haben.

Sowohl Z. als auch M. haben erwähnt, dass sie Situationen erlebt haben, in der sie ihre Angst, Fehler beim Sprechen zu machen, daran gehindert hat, überhaupt Deutsch zu sprechen: M. hinderte seine Angst, Fehler zu machen anfangs daran, im Regelunterricht aktiv mitzuarbeiten. Doch während er heute selbstbewusst auf seine sprachlichen Fähigkeiten blickt und auf andere Personen zugehen kann, fällt es Z. auch heute noch schwer, mit Mitarbeiter*innen in offiziellen Institutionen in der deutschen Sprache zu kommunizieren, weil sie aufgeregt ist und mehr Fehler macht, als wenn sie zu Hause spricht.

Der regelmäßige Kontakt zu deutschsprachigen Schüler*innen, den M. während der ersten Jahre seines Lebens in Österreich erfahren durfte, hat es ihm ermöglicht, Zugang zur deutschsprachigen Gemeinschaft zu erlangen und somit „zugehörig“ zu werden. Seine eigene Sprachgemeinschaft ist für ihn kaum noch relevant, vielmehr versucht er, seine neue Identität als Teil der deutschsprachigen Gemeinschaft zu bestärken, indem er kaum Kontakt zu seinem arabischsprachigen Mitschüler pflegt. Z. hingegen fühlt sich noch immer „nicht zugehörig“ und hat – aufgrund fehlender Kontaktmöglichkeiten zu deutschsprachigen Personen – fast ausschließlich arabischsprachige Freundinnen. Es ist dieser (fehlende) Kontakt, der das Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl der beiden unterschiedlich geprägt hat. Beide Narrationen haben erkennen lassen, dass erst durch den regelmäßigen Kontakt zu deutschsprachigen Schüler*innen die deutsche Sprache so gut erlernt und in den Alltag integriert werden kann, dass es möglich wird, sich selbst und die eigenen sprachlichen Fähigkeiten wertzuschätzen und selbstbewusst aufzutreten – in- und außerhalb des Klassenraums.

In den Erzählungen von Z. und M. wurde darüber hinaus deutlich, dass Z. sich stark an außenstehenden Personen orientiert und ihr geringes Selbstwertgefühl den Wunsch nach Zugehörigkeit noch zu verstärken scheint; M. hingegen orientiert sich

mehr an seinen eigenen Werten. Während für Z. das Erlernen der deutschen Sprache oberstes Ziel ist, um anderen Personen zu zeigen, dass sie sich bemüht, sich an das Leben in Österreich anzupassen, war es für M. durchaus in Ordnung, anfangs nur wenig Deutsch zu sprechen. Für ihn war es weniger wichtig, sich anzupassen, als für sich selbst die Sprache zu lernen. Er ist sichtlich stolz darauf, die deutsche Sprache in kurzer Zeit, ohne einen zusätzlichen Deutschkurs außerhalb der Schule, erlernt zu haben. Z. hingegen kann ihren eigenen Ansprüchen nicht gerecht werden und ist vielmehr stolz auf ihren Bruder, der besser Deutsch spricht.

7. Zusammenfassung und Erkenntnisgewinn

Im Rahmen der Arbeit sollte der Frage nachgegangen werden, ob a) das Selbstwertgefühl von jungen Frauen mit Flucht- und Migrationserfahrung stärker von ihren sprachlichen Fähigkeiten beeinflusst wird als das von jungen Männern und b) es jungen Frauen mit Flucht- und Migrationserfahrung schwerer fällt, aktiv am Unterricht teilzunehmen, weil ihr Selbstwertgefühl stärker von ihren sprachlichen Fähigkeiten beeinflusst wird als das von jungen Männern. Ziel war es, durch eine Perspektive, die die subjektiven Erfahrungen in Bildungsräumen in Österreich in den Mittelpunkt stellt, zu einer differenzierten Betrachtung von Wechselwirkungen zwischen den Differenzkategorien Gender, Migration und Sprache auf das Selbstwertgefühl junger Frauen und Männer mit Flucht- und Migrationserfahrung beizutragen. Anhand themenzentrierter biografisch-narrativer Interviews mit Z. (24) und ihrem Bruder M. (14), die beide 2016 aus Bagdad, Irak, nach Wien gekommen sind, konnte herausgearbeitet werden, dass weder genderbezogene Unterschiede noch sprachliche Fähigkeiten allein einen Einfluss auf das Selbstwertgefühl erkennen lassen. Dennoch scheinen sowohl Z. als auch ihr Bruder M. ihr Selbstwertgefühl von ihren sprachlichen Fähigkeiten abhängig zu machen: M. im positiven Sinne, weil er mit Stolz auf sich und seine in kurzer Zeit erlernten deutschen Sprachkenntnisse blickt; Z. im negativen Sinne, weil sie viel Wert darauflegt, anderen Personen in ihrer Rolle als „angepasste Migrantin“, die immer Deutsch spricht, gerecht zu werden, ihren eigenen Ansprüchen aber nicht gerecht werden kann. Somit haben die Narrative nicht erkennen lassen, dass das Selbstwertgefühl von jungen Frauen mit Flucht- und Migrationserfahrung stärker von sprachlichen Fähigkeiten beeinflusst wird als das von jungen Männern. Ein genderspezifischer Einfluss kann hier nur insofern vermutet werden, als dass Z. als Mädchen vermutlich gelernt hat, sich anzupassen, während M. ermutigt wurde, seinen eigenen Weg zu gehen.

Auch haben sowohl M. als auch Z. erwähnt, dass sie Erfahrungen gemacht haben, in denen ihre Angst, Fehler zu machen, sie davon abhielt, Deutsch zu sprechen. M., der von Beginn an in eine reguläre deutschsprachige Mittelschule ging, hatte anfangs Angst, aktiv am Unterricht teilzunehmen, weil er die anderen Schüler*innen nicht verstand. Z., die Schülerin einer privaten Bildungsinitiative war, in der ausschließlich Jugendliche mit Flucht- und Migrationserfahrung unterrichtet wurden, hatte in der Schule keine Schwierigkeiten diesbezüglich, weil alle in ihrer Klasse nur wenig bis gar kein Deutsch sprechen konnten. Die Erzählungen haben somit auch nicht bestätigt, dass es jungen Frauen mit Flucht- und Migrationserfahrung aufgrund vermeintlicher sprachlicher Defizite schwerer fällt, aktiv am Unterricht teilzunehmen als jungen Männern. Allerdings: M. kann heute stolz auf seine sprachlichen Fähigkeiten blicken und selbstbewusst auf andere Personen zugehen. Z. hingegen hat heute noch Angst, mit Mitarbeiter*innen in offiziellen Institutionen in der deutschen Sprache zu kommunizieren, weil sie aufgeregt ist und mehr Fehler macht, als wenn sie zu Hause spricht. Ein genderspezifischer Einfluss kann auch hier nur vermutet werden; möglicherweise hat Z. als Mädchen nicht die Möglichkeit gehabt, allein mit offiziellen Stellen in Kontakt zu treten und konnte somit auch nicht lernen, selbstbewusst aufzutreten und auf andere zuzugehen.

In den Fallvergleichen wurde deutlich, dass diesen unterschiedlichen Bedeutungen der sprachlichen Fähigkeiten für das Selbstwertgefühl weitere Bedingungsfaktoren zugrunde liegen. Einerseits war es das pädagogische Umfeld, das es M. ermöglicht hat, in Kontakt zu deutschsprachigen Schüler*innen zu treten, die deutsche Sprache zu erlernen, eine neue Sprachgemeinschaft für sich zu erschließen, seine Identität in der Gesellschaft als „zugehörig“ neu zu verhandeln und dadurch ein gesundes Selbstwertgefühl zu entwickeln. Umstände, die Z. mit dem Eintritt ins österreichische Bildungssystem durch ein privates Bildungsprojekt für Jugendliche mit Flucht- und

Migrationserfahrung im Alltag verwehrt geblieben sind. Dennoch haben sowohl Z. als auch M. die Erfahrungen, die sie an österreichischen Schulen gemacht haben, als stärkend erlebt, da sie seitens der Lehrenden und durch Mitschüler*innen viel Unterstützung bei Problemen und Anerkennung für gemachte Fortschritte erhalten haben. Eine gefühlte Minderwertigkeit der eigenen Sprache lässt sich somit nicht auf Erfahrungen im Umgang mit ihrer Herkunftssprache zurückführen. Vielmehr sind beide der Meinung, dass ihre Erfahrungen in der Schule in Österreich sie selbstbewusster gemacht haben. Besonders M.s Erzählungen widersprechen Bourdieus (1990) Theorie der Ökonomie des sprachlichen Tausches, die besagt, dass sich Schüler*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung durch eine strukturelle Abwertung ihrer Erstsprache in Bildungsinstitutionen über vermeintliche Sprach- und Sozialisationsdefizite identifizieren würden.

Darüber hinaus konnten Wechselwirkungen weiterer sozialer Kategorien auf das Selbstwertgefühl herausgearbeitet werden. So haben sich die Lebenssituation von Z. und M. sowie das Alter, in dem sie sich die beiden zum Interviewzeitpunkt befanden, als wesentlich für das subjektive Erleben herausgestellt: Z. war zum Zeitpunkt der Interviews mit 24 Jahren bereits seit drei Jahren fertig mit der Pflichtschule, besuchte einen Deutschkurs beim AMS und war auf der Suche nach einem Job. Als sie nach Österreich gekommen ist, war sie knapp 20 Jahre alt und wurde somit mitten aus ihrem Leben in Bagdad gerissen. Der 10 Jahre jüngere M. hingegen war mit seinen 10 Jahren noch ein Kind, als er nach Österreich kam und stand zum Zeitpunkt des Interviews kurz davor, von der Mittelschule auf die HTL zu wechseln. Durch den prägnanten Altersunterschied von zehn Jahren befanden sich beide damit jeweils in einem anderen Lebensabschnitt; während M. voller Zuversicht und Selbstvertrauen auf seine eigenen Fähigkeiten in seine Zukunft schauen kann, sieht sich Z. mit der Realität konfrontiert und scheint Halt zu suchen, indem sie sich an anderen Personen

orientiert. Anhand der bildungsbiografischen Narrative konnten somit die sozialen Differenzlinien Gender, Migration und Sprache, die sozialen Kategorien Alter und Lebenssituation sowie deren komplexes Zusammenspiel in Bezug auf das empfundene Selbstwertgefühl von jungen Frauen und Männern mit Flucht- und Migrationserfahrung aufgezeigt werden.

8. Forschungsdesiderata

Anhand themenzentrierter biografisch-narrativer Interviews konnte im Rahmen der Arbeit herausgearbeitet werden, dass sowohl für Z. als auch für ihren Bruder M. sprachliche Fähigkeiten bedeutsam für deren empfundenes Selbstwertgefühl sind. Auch wurde deutlich, dass beide im Laufe ihres Lebens in Österreich Erfahrungen gemacht haben, in denen sie ihre Angst, Fehler zu machen, davon abhielt, Deutsch zu sprechen. Allerdings sind die Erfahrungen von Z. als ehemalige Schülerin eines privaten Bildungsprojekts für Jugendliche mit Flucht- und Migrationserfahrung nur bedingt mit denen ihres Bruders M., Schüler einer regulären öffentlichen Mittelschule, vergleichbar. Denn Z. hatte in der Schule keinen Kontakt zu deutschsprachigen Schüler*innen und war auch nicht mit Praxen und Diskursen über Migration und Mehrsprachigkeit konfrontiert, die in öffentlichen Bildungsinstitutionen gängig sind. Die Erhebung weiterer Daten sollte deshalb vorrangig an öffentlichen Regelschulen stattfinden, um Ergebnisse vergleichbarer machen zu können. Darüber hinaus kann die Erhebung von Daten mit einer größeren Anzahl an befragten Personen weitere Erkenntnisse liefern und den letzten Schritt der Biografischen Fallrekonstruktion, den kontrastiven Vergleich mehrerer Fälle, noch weiter ausbauen. Mehrere Narrationen erhöhen zudem die Wahrscheinlichkeit, dass auch Erlebnisse des Herkunftslandes mit in die biografischen Erzählungen miteinbezogen werden, was die Rekonstruktion der Genese der Lebensgeschichten erleichtert. Da weder Z. noch M. über ihre Erlebnisse in ihrem Heimatland Irak sprechen wollten, war es im Rahmen dieser Erhebung nicht möglich, biografische Erlebnisse vor der Migration nach Österreich in die Analyse miteinzubeziehen; die vorliegenden Ergebnisse beruhen daher auf Narrativen, die sich auf das subjektive Erleben in österreichischen Bildungsräumen beziehen.

Aus der Perspektive des Doing Gender Ansatzes setzt eine Forschung, die von Beginn an von geschlechtsspezifischen Unterschieden zwischen Frauen und Männern ausgeht, die Annahme einer „natürlichen Zweigeschlechtlichkeit“ bereits voraus (vgl. Gildemeister und Wetterer 1992, zit. n. Walgenbach 2015: 299). Da im Rahmen dieser Arbeit unter anderem der Frage nach geschlechtsspezifischen Unterschieden zwischen jungen Frauen und Männern in Bezug auf das empfundene Selbstwertgefühl nachgegangen wurde, kann aus dieser Perspektive kritisiert werden, dass durch die vorliegende Forschung Geschlecht bzw. Geschlechterverhältnisse reproduziert werden. Erhebungen, die ein genderneutrales Forschungsinteresse in den Mittelpunkt stellen, können einer solchen nicht intendierten Reproduktion entgegenwirken.

Bronner (2010) zeigt die Grenzen der Intersektionalitätsforschung dahingehend auf, als dass eine Unklarheit darüber besteht, welche und wie viele Kategorien mit in das Forschungsdesign einzubeziehen sind; wenn Befragte bestimmte Kategorien nicht thematisieren, bedeute das nicht, dass diese nicht relevant seien. Auch im Rahmen dieser Arbeit wurde deutlich, dass der prägnante Altersunterschied von zehn Jahren bedeutsam für das Erleben und Verhalten von Z. (24) und ihrem Bruder M. (14) war. Weitere Forschung in diesem Feld kann diese Tendenz durch die Erhebung von Daten mit Schüler*innen nahezu selben Alters verringern. Darüber hinaus können mit einer Koppelung von Biografieforschung und Diskursanalyse laut Tuidier (2014) die intersektional verknüpften Ebenen nicht nur nacheinander, sondern als miteinander verwobene methodische Schritte gedacht werden. Der Fokus dieser Arbeit lag auf der individuellen Ebene. Eine Analyse, die neben der individuellen Perspektive noch die strukturelle und diskursive Ebene miteinbezieht (vgl. Winker und Degele 2017), kann in weiteren Studien empirisch genauer betrachtet werden.

9. Fazit und Ausblick: Ansatzpunkte zur Gestaltung pädagogischer Praxis

Unterrichtsbeobachtungen zeigen, dass Lernende, die sich gut ausdrücken können, sich stärker an den Aktivitäten im Unterricht beteiligen (vgl. Busch 2006). Durch die biografisch-narrativen Interviews wurde deutlich, dass es für junge Frauen und Männer mit Flucht- und Migrationserfahrung oberste Priorität hat, in Kontakt zu deutschsprachigen Mitschüler*innen zu treten, um die tägliche Sprachpraxis zu fördern und die deutsche Sprache in den Alltag zu integrieren. Denn es sind vor allem die alltäglichen Gespräche mit deutschsprachigen Personen, die Ängste vor dem Sprechen nehmen, das sprachenbezogene Selbstwertgefühl erhöhen und eine aktive Teilhabe am Unterricht erleichtern können. Die pädagogische Praxis sollte daher darauf ausgerichtet sein, so viele zwischensprachliche Kontakte wie möglich zwischen Schüler*innen mit und ohne deutscher Erstsprache zu erleichtern. Bildungsprojekte, in denen ausschließlich Jugendliche mit Flucht- und Migrationserfahrung unterrichtet werden, scheinen für ein rasches Ankommen in der Gesellschaft wenig förderlich zu sein, weil die Schüler*innen dort von Anfang an eine Sonderstellung im Bildungssystem einnehmen und innerhalb der Schule keinen Kontakt zu anderen deutschsprachigen Schüler*innen haben. Zielführender ist es, die Jugendlichen von Beginn an Teil der deutschsprachigen Regelklassen sein zu lassen. Dann braucht es weder separate Deutschkurse in der Schule, die eine Interaktion mit deutschsprachigen Schüler*innen erschweren, noch Deutschkurse von anderen Anbietern wie dem AMS, in denen es schwerfällt, Kontakte zu knüpfen, weil unterschiedliche Altersklassen unterrichtet werden und – laut Z.s Angaben – „wenig Zeit“, aber „viel Lernen“ auf dem Plan steht.

Außerdem sollten in der Schule regelmäßige Beratungsangebote etabliert werden, die Schüler*innen bei Problemen im Alltag oder in der Schule bei Bedarf in Anspruch nehmen können. Solche Angebote, sowie die alltägliche Unterstützung und Anerkennung seitens der Lehrenden, können helfen, die Schule als Ort zu erfahren, an dem Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht werden können und das Selbstvertrauen gestärkt wird (vgl. Schwendowius und Thoma 2016). Jungen Frauen und Männern mit Flucht- und Migrationserfahrung sollten zudem auch außerhalb der Schule Vertrauenspersonen zur Seite gestellt werden, auf die sie sich verlassen können und die sie bei Problemen in der Schule oder Herausforderungen im Alltag konsultieren können – ähnlich dem Ansatz, den PROSA mit seinen Lernbuddys verfolgt (vgl. PROSA 2022). Mit dem nahenden Schulabschluss gilt es dann, den Jugendlichen Zugang zu Lehrstellen zu ermöglichen, bei denen sie weiter die Möglichkeit haben, täglich in Kontakt zu deutschsprachigen Personen zu treten.

Das Lehrpersonal sollte darüber hinaus für Prozesse und Bedingungen der Herstellung und Reproduktion von Gender in Bildungsinstitutionen sensibilisiert werden. Indem Erwartungen, Adressierungen und Diskurse thematisiert werden, nach denen Mitglieder von Gender ihr Verhalten ausrichten (vgl. Walgenbach 2015), kann es gelingen, durch Unterstützung des Lehrpersonals, Ungleichheiten, die sich entlang der Differenzlinie Gender formieren, aufzulösen. Um die Lehrenden im Umgang mit diversen Sprachen im Klassenraum zu sensibilisieren, schlagen Schwendowius und Thoma (2016) außerdem vor, dass diese in Weiterbildungen die Potentiale einer Arbeit mit Sprachbiografien erlernen sollten; dadurch könnten sie sich ein besseres Bild von den Spracherwerbserfahrungen, Ressourcen und Bedürfnissen der Schüler*innen machen.

10. Literatur

- Alsaawi Ali. 2014. A critical review of qualitative interviews. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3(4), 149-156.
- Arens, Katrin & Marcus Hasselhorn. 2014. Age and gender differences in the relation between self-concept facets and self-esteem. *The Journal of early adolescence*, 34(6), 760-791. Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Bilden, Helga. 2006. Sozialisation in der Dynamik von Geschlechter- und anderen Machtverhältnissen. In Helga Bilden & Bettina Dausien (Hg.), *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte*, 45-70. Opladen: Barbara Budrich.
- Blackledge, Adrian & Aneta Pavlenko. 2001. Negotiation of identities in multilingual contexts. *International Journal of Bilingualism*, 5(3), 243-257.
- Bourdieu, Pierre. 1990. Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. In Pierre Bourdieu (Hg.), *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*, 11-70. Wien: Braunmüller.
- Bräu, Karin. 2015. Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – eine Einführung. In Karin Bräu & Christine Schlickum (Hg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*, 17-34. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Bräu, Karin & Christine Schlickum. 2015. *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Bronner, Kerstin. 2010. Intersektionalität in der Forschungspraxis – zum Potential eines intersektionellen Forschungsblicks für die empirische Analyse. In Christine Riegel, Albert Scherr & Barbara Stauber (Hg.), *Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte*, 253-270. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde, Jürgen. 2013. Einleitung: Unscharfe Einsätze – (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. In Jürgen Budde (Hg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*, 7-26. Wiesbaden: VS.
- Busch, Brigitta. 2006. Language biographies for multilingual learning: Linguistic and

- educational considerations. In Brigitta Busch, Aziza Jardine & Angelika Tjoutuku (Hg.), *Language biographies for multilingual learning*, 5-17. Capetown: PRAESA Occasional Papers 24.
- Butler, Judith. 2014. Epilog. In Bettina Kleiner & Nadine Rose (Hg.), *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, 181-187. Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Byrne, Barbara. 1990. Investigating gender differences in adolescent self-concept: A look beneath the surface. *Applied Measurement in Education*, 3, 255-274.
- Byrne, Barbara & Richard Shavelson. 1987. Adolescent self-concept: Testing the assumption of equivalent structure across gender. *American Educational Research Journal*, 24, 365-385.
- Crenshaw, Kimberlé. 1989. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine. *The University of Chicago Legal Forum* 139, 139-167.
- Dausien, Bettina. 2002. *Sozialisation – Geschlecht – Biographie. Theoretische und methodologische Untersuchung eines Zusammenhangs*. Bielefeld: Habilitation, Universität Bielefeld.
- Dirim, İnci & Paul Mecheril. 2010. Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hg.), *Migrationspädagogik*, 99-120. Weinheim: Beltz.
- Dirim, İnci & Alisha Heinemann. 2016. Sprachliche Identität. Zur Problematik einer normativen Referenz. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 24(2), 25-31. Universität Graz.
- Faulstich-Wieland, Hannelore. 2015. Doing und Undoing Gender in der Schule. In Karin Bräu & Christine Schlickum (Hg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*, 153-166. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Fenstermaker, Sarah & Candace West. 2001. Doing Difference Revisited – Probleme, Aussichten und Dialog in der Geschlechterforschung. In Bettina Heintz (Hg.), *Geschlechtersoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 41, 236-249. Wiesbaden.
- Foucault, Michel. 1973. *The birth of the clinic: An archaeology of medical perception*. New York: Vintage Books.

- Foucault, Michel. 1977. *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Pantheon.
- Fürstenau, Sara & Heike Niedrig. 2011. Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In Sara Fürstenau & Mechtild Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, 69-87. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.
- Gee, James, P. 2001. Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Geier, Thomas. 2015. „Doing ethnicity“ durch interkulturellen Unterricht: Thematisierung nationaletnischer Differenz. In Karin Bräu & Christine Schlickum (Hg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*, 123-138. Opladen. Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Gildemeister, Regine & Angelika Wetterer. 1992. Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In Gudrun-Axeli Knapp & Angelika Wetterer (Hg.), *TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie*, 201-254. Freiburg: Kore.
- Goodenow, Carol. 1993. Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.
- Halpern, Honey. 2001. Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 743-745. Gale Academic OneFile, link.gale.com/apps/doc/A74692692/AONE?u=43wien&sid=AONE&xid=a560e9c2.
- Heilmann, Bettina. 2012. Migrationspädagogik. *Tertium Comparationis*, 18(2), 240-245. Münster.
- Hinderer, Daniela. 2021. *Sprache, Geschlecht und Bildungspartizipation: Biografische Erzählungen junger Frauen mit Flucht- und Migrationserfahrung*. Forschungsseminar. Universität Wien.
- Jacobs, Janis, Stephanie Lanza, Wayne D. Osgood, Jacquelynne Eccles & Allan Wigfield. 2002. Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.

- Jäckle, Monika, Sandra Eck, Meta Schnell & Kyra Schneider. 2016. *Doing Gender Discourse: Subjektivation von Mädchen und Jungen in der Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Knapp, Gudrun-Axeli. 2005. ‚Intersectionality‘ – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von ‚Race, Class, Gender‘. *Feministische Studien*, 23(1), 68-81.
- Kunstraum Niederösterreich. 2022. *Platz da! Body extended!*
<http://www.kunstraum.net/de/vermittlung/guerilla-girls-platz-da-body-extended>
 (Abruf am 2.2.2022).
- Lutz, Helma. 2001. Differenz als Rechenaufgabe: Über die Relevanz der Kategorien Race, Class, Gender. In Helma Lutz & Norbert Wenning (Hg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*, 215-230. Opladen: Leske & Barbara Budrich.
- Lutz, Helma. 2015. Intersectionality as method. *Journal of Diversity and Gender Studies*, 2(1-2), 39-44.
- Marsh, Herb. 1990. A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Mecheril, Paul. 2003. *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit*. Münster.
- Mecheril, Paul. 2010. Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter. *Migrationspädagogik*, 7-22. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul. 2015. Das Anliegen der Migrationspädagogik. In Rudolf Leiprecht (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: ein Handbuch. 1. Grundlagen, Diversität, Fachdidaktiken*, 25-53. Schwalbach am Taunus.
- Mecheril, Paul, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter. 2010. *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul & Saphira Shure. 2015. Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In Karin Bräu & Christine Schlickum (Hg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*, 109-122. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Mecheril, Paul & Thomas Quehl. 2015. Die Sprache der Schule. In Nadja Thoma &

- Magdalena Knappig (Hg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein präkarisiertes Verhältnis*, 151-177. Bielefeld: transcript.
- Merrill, Barbara. 1999. *Gender, change and identity: Mature women students in universities*. Aldershot: Ashgate.
- Neumann, Ursula, Heike Niedrig, Joachim Schroeder & Louis Henri Seukwa. 2003. *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien*. Münster u.a.: Waxmann.
- Niedrig, Heike. 2015. Postkoloniale Mehrsprachigkeit und „Deutsch als Zweitsprache“. In Nadja Thoma & Magdalena Knappig (Hg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein präkarisiertes Verhältnis*. 69-86. Bielefeld: transcript.
- Norton, Bonny. 2000. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Longman.
- Panzenböck, Marlene. 2017. Mittels sozialarbeiterischer Beratung die Möglichkeit für konzentriertes Lernen schaffen. PROSA – Projekt Schule für Alle, *Magazin erwachsenenbildung.at*, 11(31), 9-11.
- Polce-Lynch, Mary, Barbara Myers, Christopher Kilmartin, Renate Forssmann-Falck & Wendy Kliwer. 1998. Gender and age patterns in emotional expression, body image, and self- esteem: A qualitative analysis. *Sex Roles*, 38, 1025-1048.
- PROSA. 2022. *Projekte von „Vielmehr“*. <https://www.prosa-schule.org/projekte-des-vereins-vielmehr-fuer-> (Abruf am 28.1.2022).
- Rosenthal, Gabriele. 2004. Biographical research. In Clive Seale, Giampietro Gobo, Jaber Gubrium & David Silverman (Hg.), *Qualitative Research Practice*, 48-64. London: SAGE.
- Schütze, Fritz. 1983. Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 13, 283-293.
- Schütze, Fritz. 2016a. Biographieforschung und narratives Interview. In Werner Fiedler & Heinz-Hermann Krüger (Hg.), *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse: Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*, 55-74. Opladen, Berlin & Ontario: Barbara Budrich.
- Schütze, Fritz. 2016b. Biography and analysis on the empirical base of autobiographical narratives. How to analyse autobiographical narrative interviews. In Werner Fiedler & Heinz-Hermann Krüger (Hg.),

Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse: Grundlagen der qualitativen Sozialforschung, 75-116. Opladen, Berlin & Ontario: Barbara Budrich.

Schwendowius, Dorothee. 2015. *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik*. Bielefeld.

Schwendowius, Dorothee & Nadja Thoma. 2016. "Studienbiographien mit Migrationshintergrund"? Kritische Anmerkungen zu Praktiken der Besonderung in der universitären Praxis." *ZQF*, 17(12), 221-235.

Springsits, Birgit & Inci Dirim. 2015. Türkisch ist voll gangster!: Zur Berücksichtigung gesellschaftlicher Diskurse in der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Thomas Geier & Katrin Zaborowski (Hg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen*, 135-152. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Thoma, Nadja. 2018. *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*. Bielefeld: transcript.

Thoma, Nadja. 2020. 'I don't want to be pushed into an islamic school': Biography and raciolinguistic ideologies in education, *Race Ethnicity and Education*. DOI: 10.1080/13613324.2020.1798390

Tuider, Elisabeth. 2014. »Sitting at a Crossroad« methodisch einholen. Intersektionalität in der Perspektive der Biografieforschung. In Sabine Hess, Nikola Langreiter & Elisabeth Timm (Hg.), *Intersektionalität Revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen*, 221-245. transcript.

Völter, Bettina, Bettina Dausien, Helma Lutz & Gabriele Rosenthal. 2005. Einleitung. In Bettina Völter, Bettina Dausien, Helma Lutz & Gabriele Rosenthal (Hg.), *Biographieforschung im Diskurs*, 7-20. Wiesbaden.

Walgenbach, Katharina. 2015. Intersektionalität – Perspektiven auf Schule und Unterricht. In Karin Bräu & Christine Schlickum (Hg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*, 291-306. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Weber, Jean-Jacques. 2015. *Language Racism*. London: Palgrave Macmillan.

Weber, Martina. 2003. *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske & Barbara Budrich.

Weber, Martina. 2008. Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag. In

Malwine Seemann (Hg.), *Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis*, 41-59. Oldenburg: BIS Verlag.

West, Candace & Don Zimmerman. 1987. Doing gender. In *Gender & Society*, 1(2), 125-151.

West, Candace & Sarah Fenstermaker. 1995. Doing difference. In *Gender & Society*, 9(1) 8-37.

Winker, Gabriele & Nina Degele. 2007. *Intersektionalität als Mehrebenenanalyse*. Feministisches Institut Hamburg.

Anhang

Interviewleitfaden

Biografische Daten

- Geburtsdatum
- Geburtsort
- Religion
- Ethnizität
- Geschwister: Anzahl, Rangfolge
- Vater: Alter, Ausbildung, Beruf
- Mutter: Alter, Ausbildung, Beruf
- Großeltern: Alter
- Migrationserfahrung
- Ausbildung
- Beruf

Einstiegsfrage

Was kannst du mir über deine Erfahrungen als junge Frau/als junger Mann in der Schule erzählen?

Externe narrative Fragen (situativ angewandt)

Sprache und Selbstwertgefühl

- Fühlst du dich (im Unterricht) von Lehrer*innen benachteiligt, weil deine Erstsprache nicht Deutsch ist?
- Fühlst du dich von Mitschüler*innen ausgegrenzt, weil deine Erstsprache nicht Deutsch ist?
- Ermutigen dich deine Lehrer*innen, Deutsch zu sprechen, und sehen sie die Fortschritte, die du in den letzten Jahren gemacht hast?
- Schämst du dich für deine eigene Sprache/teils fehlenden Deutschkenntnisse?
- Hat sich deine Haltung gegenüber deiner Sprache über die letzten Jahre verändert?
- Fühlst du dich weniger selbstbewusst, wenn du Deutsch sprichst?
- Möchtest du, dass auch deine Sprache im Unterricht gesprochen wird?
- Möchtest du gerne mehr Kontakt mit deutschsprachigen Schüler*innen haben, um besser Deutsch zu lernen?

Sprache und Identität

- Inwieweit identifizierst du dich über deine Sprache? (N-Identität)
- Fühlst du dich anderen, die deine Sprache sprechen, mehr zugehörig? (statische Perspektive auf Identität)
- Hat sich das in den letzten Jahren verändert? (dynamische Perspektive auf Identität)
- Magst du deine eigene Sprache? Hast du das Gefühl, dass andere deine Sprache mögen? (achieved vs. imposed identities)

- Hast du das Gefühl in der Schule anders behandelt zu werden, zum Beispiel als „die Migrantin“/„der Migrant“? (I-Identität)
- Hast du das Gefühl, dass deine Sprache in der Schule als wertvoll anerkannt und gefördert wird? (D-Identität)
- Wird in der Schule darauf geachtet, dass ihr euch gegenseitig unterstützen könnt? (A-Identität)
- Triffst du dich manchmal bewusst mit Menschen, die nur deine Sprache sprechen? (A-Identität)
- Hast du das Gefühl, dass dir Eigenschaften zugeschrieben werden, weil du nicht perfekt Deutsch sprichst? (D-Identität)

Sprache und Gender

- Hast du das Gefühl, dass du als Mädchen/Junge anders behandelt wirst als ein Junge/Mädchen, wenn du Fehler machst?

Zugehörigkeit und Selbstwertgefühl

- Hast du Angst, Fehler zu machen und sprichst deshalb weniger Deutsch?
- Ist es dir wichtig, gute Beziehungen zu deinen Mitschüler*innen zu haben?
- Ist es dir wichtig, was andere von dir denken?
- Ist es dir wichtig, zu einer Gruppe dazuzugehören und dich anzupassen?
- Was ist dir wichtiger: gut Deutsch zu sprechen oder zum Beispiel in Mathematik oder im Sport gute Noten zu haben?
- Bist du durch deine Erfahrungen, die du in der Schule gemacht hast, selbstbewusster geworden?

Zusammenfassung

Ziel der Arbeit war es, zu einer differenzierten Betrachtung von Wechselwirkungen zwischen den Differenzkategorien Gender, Migration und Sprache auf das Selbstwertgefühl von jungen Frauen und Männern mit Flucht- und Migrationserfahrung beizutragen. Das Forschungsdesign bestand aus themenzentrierten biografisch-narrativen Interviews, welche mit einem intersektionalen Forschungsblick interpretiert wurden. Durch eine Perspektive, die die Erlebnisse und subjektiven Erfahrungen der Befragten in Bildungsinstitutionen in den Mittelpunkt stellt, wurde der Frage nachgegangen, ob es sich für junge Frauen mit Flucht- und Migrationserfahrung schwieriger gestaltet, aktiv am Unterricht teilzunehmen, weil ihr Selbstwertgefühl stärker von ihren sprachlichen Fähigkeiten beeinflusst wird als das von jungen Männern. Um geschlechtsspezifische Unterschiede fassbar zu machen und eine möglichst gute Vergleichsbasis zu schaffen, wurden die Interviews mit Z.³ (24) und ihrem Bruder M. (14), dessen Erzählungen als Kontrastfall herangezogen wurden, geführt. Beide sind 2016 aus Bagdad, Irak, nach Wien gekommen. Durch die bildungsbiografischen Narrative hat sich gezeigt, dass weder genderbezogene Unterschiede noch sprachliche Fähigkeiten allein einen Einfluss auf das Selbstwertgefühl haben erkennen lassen. Dennoch scheinen sowohl Z. als auch ihr Bruder M. ihr Selbstwertgefühl von ihren sprachlichen Fähigkeiten abhängig zu machen: Z. im negativen Sinne, weil sie viel Wert darauflegt, den vermuteten Erwartungen anderer Personen in ihrer Rolle als „angepasste Migrantin“ gerecht zu werden, ihren eigenen Ansprüchen aber nicht gerecht werden kann. M. im positiven Sinne, weil er stolz darauf ist, dass er es in kurzer Zeit geschafft hat, Deutsch zu lernen und selbstbewusst auf andere Personen zugehen kann. In den Fallvergleichen wurde deutlich, dass diesen unterschiedlichen Bedeutungen der sprachlichen Fähigkeiten

³ Namen wurden anonymisiert

für das Selbstwertgefühl weitere Bedingungsfaktoren zugrunde liegen. Einerseits war es das pädagogische Umfeld, das es M. in einer regulären Mittelschule ermöglicht hat, in Kontakt zu deutschsprachigen Schüler*innen zu treten, rasch die deutsche Sprache zu erlernen, eine neue Sprachgemeinschaft für sich zu erschließen, seine Identität in der Gesellschaft als „zugehörig“ neu zu verhandeln und dadurch ein gesundes Selbstwertgefühl zu entwickeln. Umstände, die Z. mit dem Eintritt ins österreichische Bildungssystem durch PROSA, eine private Bildungsinitiative für Jugendliche mit Flucht- und Migrationserfahrung, im Alltag verwehrt geblieben sind. Darüber hinaus haben sich die Lebenssituation von Z. und M. sowie das Alter, in dem sie sich die beiden zum Interviewzeitpunkt befanden, als wesentlich für das subjektive Erleben und empfundene Selbstwertgefühl herausgestellt.

Abstract

This thesis aimed to shed light on the interactions between gender, migration and language on young migrants' self-esteem. The research design consisted of topic-centred biographical narrative interviews, which were interpreted with an intersectional research perspective. By focusing on the interviewees' subjective experiences in educational institutions, the question was investigated whether it is more difficult for young migrant women to actively participate in class because their self-esteem is more strongly influenced by their language skills than that of young men. To make gender differences tangible and to create the best possible basis for comparison, biographical narrative interviews were conducted with Z. (24)⁴ and her brother M. (14), whose narratives were used as a contrasting case. Both came to Vienna from Baghdad, Iraq, in 2016. Through the educational biographical narratives, it has become apparent that neither gender-related differences nor linguistic abilities alone showed any influence on self-esteem. Nevertheless, both Z. and her brother M. seem to make their self-esteem dependent on their linguistic abilities: Z. in a negative sense, placing a lot of emphasis on living up to the presumed expectations of others in her role as an 'adapted migrant' cannot live up to her own standards. M. in a positive sense, being proud of himself as he has managed to learn German in a short time and can approach other people with confidence. The case comparisons made clear that these different meanings of their linguistic abilities for the related self-esteem are based on further conditional factors. On the one hand, it was the educational environment that enabled M., as a student in a regular middle school, to meet German-speaking pupils, to quickly learn the German language, to get access to a new language community, to renegotiate his identity in society as 'belonging' and thus to develop a healthy self-esteem. Circumstances that were denied to Z. by

⁴ Names have been anonymised

entering the Austrian education system through PROSA, a private education initiative for young migrants. In addition, the living situation of Z. and M. as well as the age, they were at the time of the interview, turned out to be essential for their subjective experience and perceived self-esteem.