

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

„Handlungsfähigkeit und Bildungsaufstieg in Biographien von Studierenden mit familialer Migrationsgeschichte“

Qualitative Fallstudien zu Lebensgeschichten von Studentinnen der
Bildungswissenschaft

verfasst von | submitted by

Karyna Zaric

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

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the stu-
dent record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-
gramme as it appears on the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Bettina Dausien

Danksagung

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

Zunächst möchte ich mich gerne bei meiner Masterarbeitsbetreuerin Univ.-Prof. Dr. Bettina Dausien bedanken. Sie gab mir die Möglichkeit, mich dem Thema zu widmen, das mir persönlich am Herzen liegt, und eigenständig und eigenverantwortlich zu arbeiten. Darüber hinaus schenkte sie mir das Vertrauen in meine eigenen Kräfte beim Verfassen meiner Masterarbeit und inspirierte mich zu neuen Ideen. Ihre fachliche Expertise war für mich von zentraler Bedeutung.

Ein ganz besonderes Dankeschön gilt meinem Ehepartner Dalibor, der für mich während des Verfassens eine große Unterstützung war und mich auch in lustlosen Momenten durch seine ermutigenden Worte motivierte.

Als nächstes möchte ich mich insbesondere bei meinen Freundinnen Luise, Julia, Natalia und meiner Schwester Viktoriia bedanken, die mir immer zur Seite gestanden sind, immer an mich geglaubt und mir Kraft gegeben haben.

Ein weiteres Dankeschön geht an meine Kolleg*innen aus StuVE-Projekt. Durch den Perspektivenaustausch mit ihnen wurden meine eigenen Lesarten erweitert, was für mich eine große Hilfe war.

Abschließend möchte ich mich auch bei all meinen Interviewpartnerinnen für ihre große Bereitschaft zur Interviewdurchführung und ihre Offenheit recht herzlich bedanken. Ohne ihre Hilfe wäre die Verwirklichung meiner Arbeit nicht umsetzbar gewesen.

Vielen herzlichen Dank für die Unterstützung!

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit widmet sich dem Thema Handlungsfähigkeit bei Bildungsaufstiegen im Kontext von Bildungsungleichheit und Migration und zeigt, wie sich Bildungsbiographien von Studierenden mit familialer Migrationsgeschichte gestalten. Die empirische Materialbasis bilden zwei biographisch-narrative Interviews. Den methodischen Ansatz der vorliegenden Forschung stellen Grounded Theory Methodologie in Kombination mit dem Konzept kognitiver Figuren des biographischen Stegreiferzählens dar. Es wird veranschaulicht, wie sich Biographinnen alle zur Verfügung stehenden Ressourcen trotz widriger Bedingungskonstellationen und Ausschlussmechanismen aktiv aneignen und zu bestimmten Kompetenzen und Handlungsressourcen als Expertinnen ihrer Bildungsbiographien verarbeiten. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Aneignung des universitären Milieus angesichts der Distanz zwischen Herkunftsmilieu und neuem sozialen Feld erst durch habituelle Transformationsprozesse möglich wird. Diese Erkenntnisse tragen dazu bei, die Herausforderungen und Chancen für Studentinnen mit familialer Migrationsgeschichte besser zu verstehen und ein diversitätsbewusstes kritisch-reflexives Bewusstsein gegenüber dem problematischen Migrationsdiskurs zu stärken, damit der Bildungskontext als ein heterogenitätsfreundlicher Raum gestaltet werden kann.

This master's thesis is dedicated to the topic of agency in educational advancement in the context of educational inequality and migration and shows how the educational biographies of students with a family history of migration are shaped. The empirical material is based on two biographical-narrative interviews. The methodological approach of the present research represents grounded theory methodology in combination with the concept of cognitive figures of biographical impromptu narration. It illustrates how biographers actively appropriate all available resources despite adverse conditions and mechanisms of exclusion and process them into specific competencies and resources for action as experts in their educational biographies. The results make it clear that the appropriation of the university milieu is only possible through habitual transformation processes in view of the distance between the milieu of origin and the new social field. These findings contribute to a better understanding of the challenges and opportunities for female students with a family history of migration and to strengthening a diversity-conscious, critical and reflective awareness of the problematic discourse on migration so that the educational context can be designed as a heterogeneity-friendly space.

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung in das Thema und Anliegen der Studie	1
1.1. Gegenstandsbereich und Problemaufriss	1
1.2. Forschungsfrage und Aufbau der Arbeit	5
2. Forschungsstand und theoretischer Bezugsrahmen	8
2.1. Soziale Herkunft und Bildungsungleichheit	8
2.2. Ansätze zur Erklärung von Bildungsungleichheit	11
2.3. Migrationsspezifische biographische Aspekte von studentischen Bildungslaufbanen	17
2.4. Machtverhältnisse in Bildungsinstitutionen	21
3. Perspektive der eigenen Forschung	24
3.1. Biographie und Bildung	24
3.2. Handlungsfähigkeit und biographischer Habitus	27
3.3. Biographie und Identität im migrationsgesellschaftlichen Kontext	30
3.4. Geschlechterdimension in der biographischen Bildungsforschung.....	33
4. Method(olog)ische Orientierungen und Forschungsprozess	36
4.1. Qualitative interpretative Sozialforschung als methodologischer Rahmen und das narrative Interview als Erhebungsmethode	36
4.2. Methodologisches Rahmenkonzept: Grounded Theory und kognitive Figuren des biographischen Stegreiferzählens	40
5. Beschreibung des Forschungsprozesses	45
5.1. Samplingsstrategie	45
5.2. Erhebungsprozess	46
5.3. Auswertungsprozess	47
5.4. Reflexion der theoretischen Sensibilisierung der Forscherin	49
6. Fallstudie Arjeta Bushi	50
6.1. Biographische Kurzbeschreibung	50
6.2. Kontaktaufnahme und Interviewverlauf	51
6.3. Die Darstellungsweise	53
6.4. Interpretationen zur Lebensgeschichte	54
6.4.1. Familiengeschichtlicher Kontext und biographische Ausgangsbedingungen.....	54

6.4.2. „Da hat’s dann schon angefangen mit den - mit den Unsicherheiten in meinem Deutsch“: Übergang vom Kindergarten zur Volksschule als Ausschlusserfahrung	61
6.4.3. „Ich muss diesen Part so ein bisschen verstecken“: das Herausbilden assimilatorischer Strategie in der Volksschulzeit	64
6.4.4. „Ich hab diesen einen Arschtritt gebraucht von meiner österreichischen Omi“: Übergang ins Gymnasium als wichtiger Wendepunkt in Arjetas Bildungslaufbahn	67
6.4.5. „Jetzt weiß ich so ich muss gar nichts ich kann beides sein“: retrospektive Bearbeitung von Identitätskonstruktion durch die Biographin	70
6.4.6. „Weil ich mich beweisen musste“: Arjetas Strategie zur Bewältigung von Ausschlusserfahrungen	74
6.4.7. „Wohin jetzt? So weit hat noch keiner mehr in der Familie geschafft“: Studienentscheidung als Überschreiten des familialen Erfahrungsraums	78
6.4.8. „Als würd ich gar nicht dazu passen“: Universitätsmilieu als ein fremder Raum	81
6.4.9. „Ich hab sie schon versucht zu einer Feministin zu erziehen“: habituelle Transformation als Empowerment-Prozess	86
6.5. Arjeta Bushis Bildungsweg: zusammenfassende Erkenntnisse	89
7. Fallstudie Damla Köse	93
7.1. Biographische Kurzbeschreibung	93
7.2. Kontaktaufnahme und Interviewverlauf	94
7.3. Die Darstellungsweise	95
7.4. Interpretationen zur Lebensgeschichte	96
7.4.1. Damla Köses Vorschulzeit: familiengeschichtlicher Kontext und biographische Ausgangsbedingungen	96
7.4.2. „Für ne lange Zeit dachte ich dass meine Muttersprache eigentlich Deutsch is“: Zweisprachigkeit als eine wichtige Ressource	101
7.4.3. „Die ersten drei Jahre hab ich nicht gewusst dass ich anders bin“: Schulzeit als wichtiger Biographieabschnitt in Damlas Identitätsbildung	103
7.4.4. Verlaufskurvenförmiger bildungsbiographischer Prozess in Damla Köses Biographie	108
7.4.5. „Ich wollte halt unbedingt die erste in meiner Familie in der in dieser Arbeiterfamilie sein die studiert“: Neuorientierung in Damla Köses Bildungslaufbahn	111

7.4.6. „Ich wollt unbedingt einen Job so wo ich einfach Menschen helfen kann“:	
Studienwahlentscheidung	115
7.4.7. Studienzeit und berufliche Bestrebungen	118
7.5. Damla Köses Bildungsweg: zusammenfassende Erkenntnisse	122
8. Bildungsgeschichten im Fallvergleich: Ergebnisse und analytische Abstraktionen ..	126
8.1. Familiengeschichtliche Ressourcen und soziales Kapital	126
8.2. Transmission von sozio-kulturellen Ressourcen	131
8.3. Oppositionelle Haltung zum Herkunftsmilieu und Habitustransformationen.....	134
8.4. Schulbiographisch relevante Prozesse: Identitätsfindung und	
Zugehörigkeitserfahrungen	136
8.5. Biographische Aneignung vom Bildungskontext Studium	143
8.6. Zusammenfassende Erkenntnisse hinsichtlich der Entwicklung von	
Handlungsfähigkeit beim Bildungsaufstieg als ein kontinuierlicher Lernprozess	147
9. Schlussbetrachtung	152
10. Literaturverzeichnis	158

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Karyna ZARIC, bestätige mit meiner Unterschrift, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Darüber hinaus wurde die vorliegende Masterarbeit von mir weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, am.....

Unterschrift:

1. Einführung in das Thema und Anliegen der Studie

Die hier vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Thema *Studierende mit Migrationsbiographie als Expert*innen ihrer Bildungswege*. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt dabei auf dem Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsungleichheit. In diesem einleitenden Kapitel wird zuerst auf die Problemstellung eingegangen, anschließend werden Ansatzpunkte der eigenen Forschung thematisiert sowie eine Forschungsfrage herausgearbeitet. Dabei werden auch das Forschungsinteresse und die Gliederung der Arbeit präsentiert.

1.1. Gegenstandsbereich und Problemaufriss

Die Erforschung des Hochschulfeldes und studentischer Bildungsbiographien im Kontext von Bildungsungleichheit gewinnt heutzutage signifikant an Bedeutung. Für Österreich - als Teil Europas - ist die Einbeziehung des Migrationskontextes als Forschungsgegenstand unabdingbar, da Europa mittlerweile zum größten Migrationskontinent aufgestiegen ist. Studierende der Bildungswissenschaft mit Migrationsbiographie als zukünftige Pädagog*innen und Wissenschaftler*innen, die an der Entwicklung des Bildungsbereichs unmittelbar teilnehmen, stellen in diesem Kontext eine bislang kaum erforschte Gruppe dar. Die Beschäftigung mit studentischen Bildungslaufbahnen im Kontext migrationsgesellschaftlicher Bedingungen „setzt erst seit den Anfängen der 2000er Jahre ein, als Fragen zur Bildungssituation von Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ im Zuge des PISA-Schocks zu einem höchst brisanten Thema in der Bildungspolitik avancieren“ (Wojciechowicz 2018: 3). Seitdem bleibt diese Zielgruppe in der Migrationsforschung verstärkt im Untersuchungsfokus, ist jedoch bis heute nach der Fokusverschiebung differenzorientierter zu ressourcenorientierter Forschung immer noch wenig erforscht. Die vorliegende Masterarbeit widmet sich daher der empirischen Beschäftigung mit Bildungslaufbahnen von Studierenden unter Berücksichtigung des Migrationskontextes. Im Folgenden wird der Bereich der vorliegenden Forschung umrissen.

Die im Mai 2019 in Hannover durchgeführte Tagung der Sektion „Bildung und Erziehung“ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie rückt die Problemstellung in den Vordergrund, wie „Entwicklungen im Feld der Hochschule durch sozialwissenschaftliche Forschung ‚theoretisch-konzeptionell oder theoretisch-empirisch‘ analysiert werden können“ (Dausien 2022: 41). Mit Entwicklungen der Hochschullandschaft sind Veränderungen gemeint, „bei denen sich der Staat zurückgezogen hat, die Hochschulen bzw. Hochschulleitungen mehr Autonomie erhalten haben und neue Steuerungslogiken etabliert wurden“ (Bremer & Lange-Vester 2022: 9). Dazu zählen

Bremer und Lange-Vester (2022) beispielsweise die Übertragung von betriebswirtschaftlichen Logiken auf staatlich geführte Bildungsorganisationen samt ihren wettbewerbs- und konkurrenzorientierten Gesichtspunkten. Dausien (2022) betont den erheblichen Wandel des Feldes der Hochschule innerhalb den letzten Jahrzehnte und plädiert für die Auseinandersetzung mit der Frage „wie die Forschenden selbst generational und biographisch in diesen Wandlungsprozess eingeflochten sind“ (Dausien 2022: 41). Unter diesen Aspekten erscheint die Frage, wie studentische Bildungsbiographien verlaufen und wie Biograph*innen ihre Handlungsfähigkeit entwickeln und unter neuen Bedingungen agieren, für die vorliegende Forschung relevant.

Hartmann zufolge knüpft Bildungsökonomie (d.h. die an bildungsökonomischen Prinzipien orientierte Bildungspolitik, die Bildung nach Wirtschaftlichkeit bemisst) Bildungsinvestitionen an Kosten-Nutzen-Rechnungen und führt zur Reproduktion sozialer Ungleichheit (vgl. Hartmann 2018: 33). Die Strukturen sozialer Ungleichheit halten sich laut Bremer und Lange-Vester (2022) im Wandlungsprozess von Hochschulen hartnäckig, „ebenso wie Muster geschlechtsspezifischer wie ethnisch-kultureller und anderer Differenzen“ (Bremer & Lange-Vester 2022: 10). Auch die Zahl der Studienabbrecher*innen sei nach wie vor hoch (vgl. ebd.). Bremer und Lange-Vester (2022) stellen fest, dass die „Akteurskonstellation im wissenschaftlichen Feld [...] unter erheblichen Veränderungsdruck geraten ist“ (vgl. ebd.: 11). Diese massiven Veränderungen und die zunehmende Kritik an Universitäten als „Dienstleistungsunternehmen“ (Dausien 2022: 41) – beispielsweise die Kritik an der Ökonomisierung der Hochschulen von Höhne (2022) – rücken die Frage in den Vordergrund, „wie die Beteiligten mit ihren spezifischen Voraussetzungen, Erwartungen und weitergehenden Perspektiven einerseits und die institutionell gesetzten Anforderungen andererseits in der Ausgestaltung des Hochschulalltags und der biographischen Wege und Strategien zusammenwirken“ (Bremer & Lange-Vester 2022: 11). Dausien (2022) betont in diesem Zusammenhang das unausgeschöpfte Potenzial des biographiewissenschaftlichen Ansatzes in der Hochschulforschung und macht auf die Notwendigkeit des kritischen Hinterfragens der Gestaltung universitärer Praxis aufmerksam. Vor allem in einer mannigfaltigen Migrationsgesellschaft scheint dieser Aspekt wesentlich zu sein. Hummrich (2009) setzt sich kritisch mit stereotypen Deutungen von Bildungsverläufen im migrationsbedingten Gesellschaftsfeld in den zwei gegenüberstehenden Diskursen – der defizit- und problemorientierte Ansatz auf einer Seite und die chancenorientierte Sichtweise auf der anderen Seite – auseinander und plädiert für den Ansatz von bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung bei der Erforschung von Bildungsbiographien (vgl. Hummrich 2009).

Merkel (2015) verweist auf eine wachsende Bedeutung höherer Bildung, welche sich im Zuge der Bildungsexpansion seit den 1960er-Jahren beobachten lässt, sowie auf die Bildungsungleichheit beim Übergang in die Hochschule, die sich in diesem Zusammenhang feststellen lässt (vgl. Merkel 2015: 9). Die Gebundenheit von Berufsoptionen an die Bildungszertifikate, welche im institutionalisierten Bildungssystem erworben werden, mache das Hochschulfeld zu einem Reproduktionsmechanismus der Macht: „Bildung ist nicht nur notwendig geworden, um einen Status zu erhalten oder weiterzugeben, sondern auch um einen Statusverlust zu vermeiden“ (ebd.: 15). Auch Schwendowius (2014) verweist auf diesen wichtigen Aspekt des Zugangs zur Hochschulbildung in Bildungsverläufen: Da die Teilhabe an Hochschulbildung den Zugang zu qualifizierten beruflichen Positionen ermöglicht, versteht Schwendowius (2014) formale Bildungsabschlüsse in den Bildungsbiographien in Anlehnung an Bourdieu als „Eintrittskarten“ für anerkannte Positionen im sozialen Raum (vgl. Schwendowius 2014: 207). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie denn der Weg zu solchen „Eintrittskarten“ bei Personen mit Migrationsbiographie aussieht und mit welchen Herausforderungen diese dabei konfrontiert sind. Merkel (2015) thematisiert eine Schwachstelle im Bildungssystem – nämlich, dass die unterschiedlichen Anfangsvoraussetzungen von Studierenden meistens überhaupt nicht berücksichtigt werden. Trotz der Bildungsexpansion sowie der Tatsache, dass Bildung ein kollektives Gut sein sollte, sei die „völlige Angleichung der Bildungschancen eine Illusion geblieben“ (vgl. Merkel 2015: 10). Ähnlich argumentiert auch Hartmann (2018), wenn sie schreibt, dass die „Bildungsexpansion zu einer Höherqualifizierung der Bevölkerung geführt und Bildungsungleichheit beim Erwerb der Hochschulreife in Deutschland reduziert“ habe, was jedoch nicht mit „einer Reduktion der Ungleichheit am Übergang Schule/Hochschule einher“ gegangen sei (vgl. Hartmann 2018: 9). Hartmann (2018) betont, dass die Studienintention durch die unterschiedliche herkunftsabhängige Kapitalausstattung von Schüler*innen und ihren Eltern beeinflusst ist. Die obigen Ausführungen machen deutlich, dass der enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, institutionellen Rahmenbedingungen und Bildungsbeteiligung bei der Erforschung von studentischen Bildungsbiographien wissenschaftlicher Auseinandersetzung bedarf.

Österreich ist ein Einwanderungsland, welches (unter anderem) durch kulturelle Vielfalt gekennzeichnet ist. Eine wesentliche Grundlage für den Zusammenhalt der Bevölkerung in Österreich ist Teilhabe an Bildung, durch die soziales, kulturelles sowie politisches Leben gewährleistet werden kann. Die im Bildungsprozess erworbenen Zertifikate, sprachliche Kompetenzen sowie Teilhabe am Arbeitsmarkt bilden wesentliche Säulen für den Integrationsprozess in einer europäischen Aufnahmegesellschaft. Miethe (2017) zufolge sind der Zugang zu Bildung sowie die Teilhabe an den Möglichkeiten des Bildungssystems ein „wesentlicher Faktor einer

geforderten gelingenden Integration“ (vgl. Mieth 2017: 2). Wie entfalten sich denn Bildungsbiographien von Studierenden mit familialer Migrationserfahrung, die aktuell an österreichischen Hochschulen studieren? Felix Streiter und Mounir Azzaoui verweisen im Vorwort zum Buch *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* von Diehl, Hunkler und Khristen (2016) darauf, dass Schüler*innen und Studierende mit internationaler Herkunft „doppelt beeinträchtigt“ sind – diese seien nicht nur mit „migrationsspezifischen Herausforderungen“ konfrontiert, sondern auch mit „sozialer Benachteiligung“ (Diehl et al. 2016: V). Sie weisen darauf hin, dass in vielen Studien Aspekte wie der soziale Hintergrund oder Sprachkenntnisse der Kinder und Jugendlichen ausgeblendet werden, weswegen „spezifisch migrationsbezogene Bedingungen von den Effekten allgemeiner sozialer Bildungsungleichheit“ (Diehl et al. 2016: 7) schwer zu unterscheiden sind.

Merkel thematisiert die „von skandalösem Ausmaß“ (Krais 2003: 6, zitiert nach Merkel 2015: 9) vorhandenen Ungleichheiten der Bildungschancen, welche im Hochschulkontext noch wenig erforscht sind. Hartmann (2018) verweist in diesem Zusammenhang auf das Paradoxon, dass das Thema Bildungsungerechtigkeit bei einem relevanten Biographieabschnitt wie dem Übergang Schule/Hochschule als „keine Priorität der bildungspolitischen Agenda“ gesehen wird (Hartmann 2018: 9). Es gibt mittlerweile zwar viele quantitative und auch qualitative Studien zum Bildungsbereich, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Bildungsbenachteiligung und sozialer Herkunft auseinandersetzen (z.B. Labede & Thiersch 2014, Merkel 2015; Saksela-Bergholm et al. 2019), es lässt sich jedoch ein Mangel an Forschungen feststellen, die sich der Handlungsfähigkeit bei Studierenden mit Migrationsbiographie widmen. So z.B. verweist Metz (2016) darauf, dass „die Wahrnehmung von Migranten und Migrantinnen als Experten und Expertinnen ihres Lebens innerhalb der (sozial und erziehungswissenschaftlichen) Forschung nur bedingt vorhanden“ ist (vgl. Metz 2016: 11). Dies markiert eine Lücke in empirischen und theoretischen Forschungen zum Themenbereich Migration – Ressourcen – Biographie: „Zum Verständnis, wie die biographischen Akteure ihre eigene Welt auf ihre eigene, oftmals widerständige Art und Weise organisieren und als aktive Gestalter und Gestalterinnen ihres Lebens unzumutbare Lebensumstände wie Armut, Verlust von Familienangehörigen, Vertreibungen oder Diskriminierung bewältigen, liegen nur wenig Untersuchungen vor“ (vgl. ebd.). Die vorliegende Masterarbeit setzt genau an dieser Forschungslücke an und stellt die subjektive Perspektive von Studierende samt der Deutung ihrer Erfahrungsaufschichtung ins Zentrum. Auf diese Weise kann dem medialen und öffentlichen Diskurs, in welchem Personen mit transnationalen Wurzeln oft stereotypisiert und als eine Problemgruppe (vgl. Geisen et al. 2013, Alpagu 2019) dargestellt werden, empirisch fundiert entgegengewirkt werden.

1.2. Forschungsfrage und Aufbau der Arbeit

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung liegt darin, Bildungsbiographien von Studierenden mit familialer Migrationserfahrung zu untersuchen und zu zeigen, wie sich ihre Bildungswege auf individueller Ebene gestalten, welche förderlichen und hinderlichen Bedingungen für ihre Handlungsfähigkeit eine Rolle spielen und welche Bedeutung ihre soziale Herkunft sowie familiäre Migrationsgeschichte dabei haben. Der in vielen Forschungen und in der pädagogischen Praxis oft verwendete Begriff ‚mit Migrationshintergrund‘ wird in der vorliegenden Arbeit bewusst vermieden. Laut Wojciechowicz (2018) suggeriere der im presseöffentlichen Diskurs verwendete Begriff ‚mit Migrationshintergrund‘ die Vorstellung von einer homogenen Gruppe und habe „sich als Synonym für eine als Störung betrachtete Gruppe im öffentlichen Diskurs weitgehend“ etabliert (vgl. Wojciechowicz 2018: 27). Auch Schwendowius (2015) verweist auf die Problematik dieser Benennungspraxis, mit welcher eine höchst disparat zusammengesetzte Gruppe nur auf einen einzigen Aspekt ihrer Geschichte reduziert wird (vgl. Schwendowius 2015: 17). Die Autorin empfiehlt den Begriff ‚Studierende aus migrierten Familien‘ zu verwenden anstatt ‚Studierende mit Migrationshintergrund‘. Der Ausdruck ‚mit Migrationshintergrund‘ wird in der vorliegenden Masterarbeit nicht verwendet, um mithilfe eines reflektierten sprachlichen Umgangs dem Bild einer homogenen Gruppe entgegenzuwirken und die Vielfalt und Heterogenität der betroffenen Gruppen hervorzuheben. Stattdessen werden differenziertere und weniger stigmatisierende Bezeichnungen wie ‚Personen mit familialer Migrationserfahrung‘, ‚Studierende aus migrierten Familien‘, ‚Personen mit internationaler Herkunft‘, ‚Personen mit transnationalen Wurzeln‘, ‚Studierende mit einer Migrationsbiographie‘, ‚Studierende mit familialer Migrationsgeschichte‘ verwendet, um zu zeigen, dass die mit der Wanderungsgeschichte verbundenen Erfahrungen lediglich *eine* Dimension biographischer Erfahrung darstellen. Auf diese Weise kann eine sensiblere und inklusivere Sprache in der Bildungsforschung gefördert werden, die den vielfältigen Identitäten gerecht wird. Es ist an dieser Stelle auch anzumerken, dass in dieser Arbeit in Anlehnung an Mecheril, Bücken, Streicher und Velho (2010) der allgemeinere Begriff Migration und nicht die Ausdrücke wie Zuwanderung oder Einwanderung verwendet werden, welche bestimmte Migrationsphänomene ausblenden (vgl. Mecheril et al. 2010: 11). Der Ausdruck Migration ermögliche, dass „eine Vielfalt gesellschaftlicher Phänomene zum Thema werden kann“ (ebd.).

Durch die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand, der in diesem Zusammenhang thematisierten Forschungslücke sowie dem Forschungsinteresse lässt sich folgende

Forschungsfrage formulieren, welche am Beispiel von Studierenden der Bildungswissenschaft empirisch untersucht wird:

Wie gestalten sich Bildungsbiographien von Studierenden mit familialer Migrationsgeschichte?

Dabei wird besonderes Augenmerk auf die Frage gelegt, wie Biographinnen als handlungsfähige Subjekte zum Ausdruck kommen und welche Rahmenbedingungen ihre Handlungsfähigkeit beeinflussen. Um die Forschungsfrage zu beantworten, werden in der vorliegenden Untersuchung Bildungsbiographien von zwei Studentinnen der Bildungswissenschaft mit familialer Migrationsgeschichte aus biographietheoretischer Perspektive, ergänzt durch einen habitustheoretischen Zugang, analysiert. Es wird vor allem auf folgende Aspekte eingegangen: die Rolle familiärer und sozialer Kontexte sowie institutioneller Rahmenbedingungen in den studentischen Bildungsbiographien; Erfahrungen von Biographinnen hinsichtlich ihrer Erstsprache/n; förderliche Bedingungen und Herausforderungen bei ihren Bildungslaufbahnen sowie individuelle Strategien zur Umsetzung angestrebter Bildungsziele; die Bedeutung des Studiums im biographischen Erfahrungskontext von Studierenden aus migrierten Familien.

Die Interviewten werden in der vorliegenden Studie als aktive Akteurinnen und Expertinnen ihrer Bildungsbiographien betrachtet, was auch den Schwerpunkt der Untersuchung bestimmt, d.h. es gilt nicht nur den Zusammenhang zwischen Herkunftsfamilien und Bildungsbeteiligung zu erforschen, sondern außerdem zu zeigen, wie und unter welchen Bedingungen Studierende aus migrierten Familien alle zur Verfügung stehenden Ressourcen aktiv akkumulieren, um ihr Bildungsvorhaben umzusetzen, und welche einzelfallspezifischen, aber auch einzelfallübergreifenden Handlungsmuster sie dabei ausbilden.

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wird zunächst im Sinne eines Ausgangspunktes ein kurzer Überblick über den aktuellen Forschungsstand vorgestellt, der für die theoretische Sensibilisierung und Aufmerksamkeitsrichtungen der vorliegender Forschung relevant ist (Kapitel 2). Danach folgt die Darstellung des eigenen Zugangs zur Forschung, in welchem das Verhältnis zwischen den grundlegenden Begriffen diskutiert und die Bezugnahme auf grundlegende theoretische Ansätze sowie die Forschungsperspektive offengelegt werden (Kapitel 3). In einem nächsten Schritt werden die zugrundeliegenden methodologischen Annahmen bezüglich der empirischen Materialbasis der vorliegenden Studie aufgezeigt und anschließend die Erhebungs- und Auswertungsverfahren vorgestellt (Kapitel 4 und 5). Die darauffolgenden Falldarstellungen (Kapitel 6 und 7) präsentieren die empirischen Fallstudien und deren Ergebnisse. Im Fokus stehen dabei die zwei narrativen Interviews der Erzähler*innen, die im Rahmen der

Grounded Theory Methodologie in Kombination mit dem Konzept kognitiver Figuren nach Fritz Schütze (1984) ausgewertet wurden. Zu Beginn jeder Einzelfalldarstellung wird eine biographische Kurzbeschreibung vorangestellt. Anschließend wird ein Überblick über die Kontaktaufnahme, die Interviewsituation und den Interviewverlauf gegeben. Weiters wird die von der jeweiligen Biographin autonom gestaltete biographische Haupterzählung samt der Art und Weise der Selbstdarstellung analysiert. Anschließend werden Ergebnisse der Auswertung nach Themen vorgestellt. Die Darstellung auf der Fallebene folgt der Logik der Haupterzählung der jeweiligen Biographin. Jede Falldarstellung endet mit einer Analyse, in der die Gesamtgeschichte jeder Biographin auf Abstraktionsebene thematisiert wird. Den Abschluss der Arbeit bilden fallvergleichende Abstraktionen (Kapitel 8) und eine Schlussbetrachtung (Kapitel 9).

Die gewonnenen Erkenntnisse sollen in mehrfacher Hinsicht bildungswissenschaftliche Forschung erweitern und einen Beitrag zur Reflexion pädagogischer Praxis und Machtverhältnisse innerhalb von Bildungsinstitutionen leisten. Die Analyse von studentischen Biographien sollte den Zusammenhang zwischen unterschiedlichen sozio-kulturellen Erfahrungshintergründen, institutionellen Anforderungen und der Handlungsfähigkeit im Bildungskontext aufzeigen. Die vorliegende Masterarbeit gibt Aufschluss darüber, mit welchen Herausforderungen Studierende aus migrierten Familien im lebensweltlichen und institutionellen Kontext konfrontiert sind und welche Bewältigungsstrategien sie entwickeln. Somit werden Einblicke in die Bildungslaufbahnen von Studierenden aus migrierten Familien herausgearbeitet, die dazu beitragen können, Stigmatisierungen entgegenzuwirken und einen gerechten Umgang mit Diversität im Bildungskontext hervorzuheben. Ergebnisse der durchgeführten Forschung können für die Reflexion und Optimierung des tertiären Bildungssystems, für die Verbesserung pädagogischen Könnens in der Migrationsgesellschaft sowie für die Erhöhung pädagogischer Professionalität für interkultureller Bildung nützlich sein. Darüber hinaus leistet die vorliegende Untersuchung einen Beitrag zur Reflexion der Rahmenbedingungen beim Umgang mit Mehrsprachigkeit in Bildungsorganisationen.

2. Forschungsstand und theoretischer Bezugsrahmen

2.1. Soziale Herkunft und Bildungsungleichheit

Sowohl in der qualitativen (vgl. z.B. El-Maafalani 2012, Schwendowius 2014, Schwendowius 2015, Merkel 2015, Carnicer 2017, Wojciechowicz 2018, Pape et al. 2022), als auch in der quantitativen (vgl. z.B. Beicht 2015, Nauck & Lotter 2016, Hartmann 2018, Gehrman 2018, Diewald & Schupp 2006) Forschung wird ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsungleichheit festgestellt. So verweist Hartmann (2018), die in ihrer quantitativen Studie die Einflussfaktoren auf Bildungsentscheidungen bei Hochschulübergängen untersucht, auf die nach wie vor bestehende Abhängigkeit der Bildung von der sozialen Herkunft, trotz der vor 2.500 Jahren in der Geschichte liegenden Anmerkung von Konfuzius, dass Bildung allen, unabhängig von „Standesunterschiede[n]“ zugänglich sein sollte (vgl. Hartmann 2018: 25). Für Hartmann bedeutet Bildungsgerechtigkeit, „dass jeder nach seinen Fähigkeiten (Wollen und Können) gefördert werden soll, um unabhängig von Geschlecht oder (sozialer) Herkunft das höchste ihm mögliche Bildungsniveau zu erreichen“ (Hartmann 2018: 37). Dabei wird betont, dass „das Aufzeigen von Optionen und das Ermutigen zur Bereitschaft Bildung aufzunehmen“ zu den zentralen Anliegen der Bildungsgerechtigkeit zählt. Auch Gehrman (2018) in seiner quantitativ-empirischen Studie zu Bildungsungleichheit bei Grundschulkindern betont den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Bildungsverläufen und bezeichnet die Einsicht, Bildungsungleichheit lediglich auf schulische Leistungen zu reduzieren, als „meritokratische Illusion“ (vgl. Gehrman 2018: 31).

Die im Rahmen dieser Masterarbeit analysierten qualitativen Studien liefern einen tieferen und differenzierteren Blick auf Bildungsungleichheit. Die Bildungs- und Hochschulforscherin Merkel (2015), die in ihrer qualitativen Studie Bildungsverläufe von Studierenden untersucht, wirft dem meritokratischen Glauben vor, dass dieser herkunftsbedingte Unterschiede negiert, da dieses Modell besagt, dass alle Akteur*innen im Leistungswettbewerb aufgrund individueller Fähigkeiten und Anstrengungen gleiche Chancen auf eine Bildungskarriere sowie soziale Stellung hätten (vgl. Merkel 2015: 20). Die Autorin macht anhand leitfadengestützter Interviews klar, wie diese bequeme Illusion einer natürlichen, individuell fundierten Bildungsungleichheit das Bildungssystem blind für die Tatsache macht, dass jede Bildungsbiographie auch durch die sozioökonomische Lage des Elternhauses und herkunftsspezifische Lernvoraussetzungen (vor)strukturiert ist. Merkel (2015) verweist auf den Zusammenhang zwischen dem Bildungshintergrund der Eltern und dem Bildungserfolg von Kindern und macht deutlich, dass wichtige

Komponenten des Bildungsprozesses wie die Bildungsmotivation, die Informiertheit über Bildungsmöglichkeiten und die Bildungsinvestitionen durch die soziale Zugehörigkeit und das Elternhaus geprägt sind. Die Autorin zeigt in ihrer Studie darüber hinaus die Rolle von psychologischen sowie materiellen Aspekten des Elternhauses bei den Bildungswegen. Einerseits ist damit die Motivation gemeint, die durch das Elternhaus vermittelt werden kann (Vermittlung von förderlicher Einstellung fürs Lernen sowie höheren schulischen Ansprüchen, Aufmunterung, Unterstützung beim schulischen Scheitern, konkrete Hilfe beim Schulstoffwerb etc.), andererseits solche Faktoren wie bezahlte Nachhilfe, das Zurverfügungstellen vom eigenen Zimmer bzw. ruhigen Raum sowie Hilfsmittel fürs Lernen, Finanzierung des Studiums). Diese günstigen Rahmenbedingungen beeinflussen die Leistungsentwicklung und strukturieren den ganzen Bildungsverlauf mit, so Merkel.

Als besonders problematisch zeigt sich die Bildungsungleichheit beim Übergang in die Hochschule gerade für Personen aus Familien mit einer niedrigeren sozialen Position (vgl. z.B. Hartmann 2018; Schwendowius 2015; Pape et al. 2022). Hartmann (2018) verweist darauf, dass der Übergangsbereich Schule/Hochschule „von sozial weniger Privilegierten schwieriger zu erreichen“ ist, was zur Bildungsungerechtigkeit führt, „da staatliche Förderprogramme die durch die unterschiedliche herkunftsabhängige Kapitalausstattung entstandene Ungleichheit nicht ausreichend kompensieren“ (Hartmann 2018: 9). Schwendowius (2014) spricht in diesem Zusammenhang über formale Bildungsabschlüsse als „Eintrittskarten“ für anerkannte gesellschaftliche Positionen (vgl. Schwendowius 2014: 207). Damit verweist die Forscherin darauf, dass das Bildungssystem und insbesondere der hochselektive Bereich der höheren Bildung als eine der wichtigsten Verteilungsinstanzen für berufliche und soziale Positionierung zu sehen ist, was folglich zu besseren Lebenschancen führe, da ein Hochschulabschluss für die Verringerung von sozialen Risiken Sorge. Merkel (2015) verweist darauf, dass Studierende aus bildungsfernen Milieus mehr über „Ängste im Studium, Schwierigkeiten bei der Planung des Studiums, bei der Prüfungsvorbereitung“ (Merkel 2015: 54) berichten sowie sich mehr Sorgen machen, dass sie das Studium nicht schaffen. Darüber hinaus finden sich diese Student*innen schlechter im Studium zurecht und beteiligen sich an Diskussionen seltener. Merkel merkt an, dass natürlich nicht jedes Verhalten durch soziale Herkunft bestimmt ist und dass Bildungsaufsteiger*innen sich aufgrund hoher Selektion auch gut im Hochschulfeld zurechtfinden sowie Kontakte aufbauen können, der oben genannte Aspekt kann aber bei vielen Personen eine große Rolle spielen. Auch Pape et al. (2022) verweisen in ihrer Studie zu Studienzweifeln und Studienabbruchprozessen auf eine wichtige Rolle von „Bildungsherkunft“ bei Studierenden aus sozial benachteiligten Milieus, die „mit der Kultur des Bildungswesens und ihren oft implizit geltenden

Anforderungen weniger vertraut sind“ und den „oft mühevolle[n] Prozess der Passungsherstellung“ überwinden müssen (vgl. Pape et al. 2022: 245).

Viele empirische Befunde bestätigen, dass bei Bildungsaufstiegsbiographien den Geschwistern eine besondere Rolle zukommt (vgl. Wojciechowicz 2018: 16). Sie werden oft von jüngeren Geschwistern als „orientierungsgebende Vorbilder“ gesehen, weil sie sich meistens mit den Strukturen der Bildungsinstitutionen bereits auskennen, die Bildungssprache beherrschen und viele elterliche bildungsrelevante Aufgaben (z.B. Betreuung bei den Hausaufgaben, Orientierung beim Bildungslaufbahn, Gespräche mit Lehrer*innen) übernehmen (ebd.). Solche Vorbilder können als eine wichtige Ressource gesehen werden, welche den Akteur*innen die Passungsarbeit erleichtern. Merkel (2015) spricht in diesem Zusammenhang über „signifikante Andere“ innerhalb und außerhalb des familialen Raums, die bei Aufstiegsbildungslaufbahnen von großer Bedeutung sind. Dies können nicht nur Familienmitglieder sein, sondern alle für eine Person wichtigen sozialen Kontakte. Von den eigenen Fähigkeiten überzeugt zu sein sowie die Entschlossenheit zu haben, das Bildungsvorhaben zu verwirklichen, ist von den Rückmeldungen signifikanter Anderer abhängig: „Ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept führt dazu, auch bei Misserfolgen weiter motiviert zu bleiben, sich anzustrengen und gute Leistungen zu erzielen.“ (Merkel 2015: 61). Beharrlichkeit, intrinsische Motivation und eine hohe Resilienz sind dabei besonders wichtig für Studierende, um die Leistungsanforderungen erfüllen zu können.

Aus der Forschungsliteratur wird ersichtlich, dass ohne die Berücksichtigung sozialer Herkunft Bildungsbeteiligung kaum erfasst werden kann. Nicht nur der formale Bildungsweg, sondern die ganze Lebens- und Bildungsgeschichte von Studierenden rücken somit in den Fokus der Untersuchung. Denn die Chancengerechtigkeit, wie Merkel (2015) anmerkt, kann „nur dann reduziert werden, wenn die unterschiedlichen Startchancen, Bildungszugänge und Bildungsergebnisse und die Ursachen im Elternhaus sowie der Schule betrachtet werden“ (Merkel 2015: 22). Die in der Forschungsliteratur beschriebenen zentralen Theorien zur Erklärung von Bildungsungleichheit lassen sich in zwei Gruppen teilen: Rational Choice Theorien (z.B. die Theorie von Raymond Boudon) und Theorien der kulturellen Reproduktion, die sich an Pierre Bourdieu orientieren (vgl. Gehrmann 2018). Im nächsten Kapitel werden diese zwei in der Forschung am häufigsten verwendeten und bedeutsamsten theoretischen Ansätze zur Erklärung der Bildungsungleichheit diskutiert, um die theoretischen Bezüge für die vorliegende Arbeit auszuarbeiten.

2.2. Ansätze zur Erklärung von Bildungsungleichheit

Das Phänomen der Bildungsungleichheit wird heutzutage in der Bildungsforschung, wie bereits angekündigt, auf der theoretischen Ebene meistens anhand von Pierre Bourdieus Kapitaltheorie und Raymond Boudons Konzept der primären und sekundären Herkunftseffekte erklärt. In der quantitativen ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung im deutschsprachigen Raum dominieren die Erklärungsansätze, die sich an Raymond Boudon anlehnen (vgl. Kramer 2011: 117, Miethe & Dierckx 2014: 19; Schwendowius 2015: 97). Diese Ansätze orientieren sich an der Rational-Choice-Theorie und fokussieren sich auf Kosten-Nutzen-Kalkulationen bei Bildungsentscheidungen. Es gibt auch Beiträge in der quantitativen Bildungsforschung, die mittels Boudons Konzept Bildung in Migrant*innenfamilien untersuchen (z.B. Nauck & Lotter 2016). In der deutschsprachigen qualitativen ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung stellt dagegen die Feld-Habitus-Theorie Bourdieus sowie die These der kulturellen Passung nach wie vor einen einflussreichen theoretischen Bezugsrahmen dar (vgl. Schwendowius 2015: 97). Es gibt heutzutage Studien, bei welchen die Theorie Bourdieus auf die Erforschung des Hochschulfeldes im Migrationskontext erweitert wird. So z.B. untersucht Schwendowius (2015) Bildungswege von Studierenden mit unterschiedlichen sozio-kulturellen Voraussetzungen und zeigt, wie die Erfahrungsaufschichtung von Studierenden die Teilhabe an der Hochschule ermöglicht oder auch hindert. Die Grundannahme der Forscherin dabei ist, „dass nicht nur die Schule, sondern auch das Hochschulsystem selbst daran beteiligt ist, soziale Ein- und Ausschlüsse herzustellen“ (Schwendowius 2015: 13). Es gibt in der empirischen Forschung auch Studien, die versuchen, diese beide theoretischen Konzepte – das von Boudon und das von Bourdieu – als theoretische Grundlage zu verbinden und für die Erforschung der Bildungsungleichheit im Hochschulfeld zu nutzen, nicht jedoch im Migrationskontext (z.B. Merkel 2015, Hartmann 2018). In einem nächsten Schritt werden die Schwachstellen des theoretischen Ansatzes von Boudon und das empirische Anwendungspotential von Bourdieus Perspektive diskutiert, um die Bedeutung dieser Vorverständnisse für die theoretische Sensibilisierung und Konzentrationsrichtungen vorliegender Forschung auszuarbeiten.

Für den französischen Soziologen und Philosophen Raymond Boudon ist die Bildungsungleichheit „der hauptsächliche Grund für die Ungleichheiten des Lebens“ (Boudon 1984: 11, zit.n. Merkel 2015: 64). Der sozialen Verteilung von Akteur*innen liegen nach Boudon zwei Grundprinzipien zugrunde – die meritokratische Struktur und die Struktur der Dominanz, wobei die letzte die erste begrenzt (vgl. Merkel 2015: 65). Während in einer meritokratischen Struktur der soziale Status und die gesellschaftliche Position aufgrund von individuellen Verdiensten

und Leistungen zugeteilt werden, werden in der dominanzbasierten Struktur der soziale Status und die Verteilung von Ressourcen durch bereits bestehende soziale Hierarchien und Machtverhältnisse bestimmt. Dies resultiere in folgender Verteilung: Bei gleichen Leistungen und Bildungsabschlüssen haben Kinder aus sozial schwächeren Elternhäusern geringere Chancen, zu der erstrebten sozialen Position zu gelangen, im Vergleich zu denjenigen, die bereits in machtvollen Positionen sind. Genau durch solche schichttypischen Unterschiede wie beispielsweise „die Bildung der Eltern, ihre berufliche Stellung (soziale Kosten-Nutzen-Rechnung) und ihre Einkommensstruktur (finanzielle Kosten-Nutzen-Rechnung)“ entstehen laut Boudon Bildungsungleichheiten (vgl. Hartmann 2018: 43).

Die Erklärungsansätze zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten, die sich an Boudon orientieren, ziehen sein Modell der primären und sekundären Herkunftseffekte von Bildungsentscheidungen heran. Demzufolge beziehen sich primäre Herkunftseffekte auf die in der Herkunftsfamilie liegenden sozialen, kulturellen und ökonomischen Merkmale und haben einen starken Einfluss auf die Bildungschancen, da sie oft die Ressourcen und Möglichkeiten bestimmen, die einem Individuum zur Verfügung stehen. Folglich sind Kinder je nach Elternhaus schon vor dem Eintritt in das Bildungssystem besser oder schlechter ausgestattet mit den für die Schule vorteilhaften Fähigkeiten und können dementsprechend mit den Anforderungen des Bildungswesens besser oder schlechter zurechtkommen. Mit sekundären Herkunftseffekten verweist Boudon auf „Bildungsentscheidungen in Abhängigkeit der sozialen Herkunft“ und „ein von der sozialen Herkunft abhängiges Entscheidungsverhalten bei gleichen Kompetenzen“ (vgl. Hartmann 2019: 43). Dabei seien die sekundären Effekte sozialer Herkunft bei Boudon ausschlaggebender als primäre (vgl. ebd.). Bei der Wirkung von sekundären Herkunftseffekten entscheiden subjektive herkunftsbedingte Kosten-Nutzen-Abwägungen über den Übergang zur nächsten Stufe des Bildungssystems (vgl. Merkel 2015, Hartmann 2018). Mit diesem Verständnis von Bildungsungleichheit wird bei vielen quantitativ ausgerichteten Studien erklärt, warum auch bei gleichen Leistungen von Individuen mit unterschiedlichen Backgrounds verschiedene Bildungswege gegangen werden. Es gibt mittlerweile Vorschläge, Boudons Idee der Teilung in primäre und sekundäre Effekte für die Bildungsforschung im Migrationskontext zu verwenden. So beispielsweise argumentieren Diehl, Hunkler und Kristen (2016), dass ethnische primäre Effekte auf die Kompetenzen von Migrant*innen und deren Nachkommen als spezifische Einflüsse wirken. Als sekundäre Effekte werden von Autor*innen migrationsbezogene Bedingungen bezeichnet, die für Bildungsentscheidungen relevant sind (vgl. Diehl et al. 2016: 10).

Diese Annahme der Rational-Choice-Ansätze über rational entscheidende Akteur*innen, die eine definierbare, sequenzielle Abfolge von Phasen durchlaufen und „sich frei auf dem ‚Markt der Möglichkeiten‘ bewegen und die Vor- und Nachteile verschiedener Optionen kalkulieren, bewerten und dann eine begründete Wahl treffen“, wird in der qualitativen Bildungsforschung stark kritisiert (vgl. Schwendowius 2015: 471). Zwar geht Boudon nicht von einer umfassenden, sondern eher von einer kontextabhängigen Rationalität der Akteur*innen aus, jedoch werden Individuen in Boudons Perspektive als solche gesehen, die fähig seien, verschiedenen (Bildungs)Alternativen in eine wünschenswerte Reihenfolge zu bringen und darauf basierend ihre Wahl zu treffen. Es fällt auf, dass diese Ansicht sehr viele Faktoren außer Acht lässt und für die Erforschung von Bildungswegen nur sehr begrenzt genutzt werden kann. Kramer (2011) kritisiert an der an Boudon orientierten Bildungsforschung genau diese Fixierung an den Oberflächenphänomenen der sozialen Herkunft sowie das Festhalten am Ideal eines rationalen Handelns (vgl. Kramer 2011: 138). Labede und Thiersch (2014) nehmen auch kritisch Stellung zu den Ansätzen der quantitativen Bildungsforschung, die sich an den Theorien der rationalen Bildungswahl orientieren, weil diese „von einem einmaligen, reflexiven und sozialschichtabhängigen Entscheidungsverhalten an den zentralen Selektionsstellen“ des Bildungssystems ausgehen und Bildungsentscheidungen als ein Handeln nach Kosten-Nutzen-Kalkulationen fassen (Labede & Thiersch 2014: 65). Ein handlungsfähiges Individuum wäre aus dieser engen Perspektive folglich als solches zu verstehen, welches „in der Bewertung und Abwägung einer Vielzahl von Handlungsalternativen den Bildungsweg wählt, von dem es sich den höchsten subjektiven Nutzen im Verhältnis zu den entstehenden Kosten (wie etwa dem finanziellen oder zeitlichen Aufwand) verspricht“ (vgl. ebd.: 66). Als Folge wird „die soziale Erfahrungsgebundenheit des Handelns an interaktive, beziehungs-dynamische und lebensgeschichtliche Prozesse in ihrer Bedeutung für Bildungsentscheidungen ausgeblendet“ (ebd.).

In der qualitativen Bildungsforschung werden die oben skizzierten ‚Schwachstellen‘ von Boudons Perspektive oft kritisiert. Die habitustheoretische Perspektive von Pierre Bourdieu, die auf Erklärung sozialer Strukturen und Prozesse in einer Gesellschaft gerichtet ist, lässt in der qualitativen Erforschung von Bildungsungleichheit dagegen mehr Anschlusspunkte finden. Bourdieus Konzepte von Kapital, Feld und Habitus sind auf die Überwindung des methodologischen Individualismus der traditionellen Handlungstheorie mit ihrem impliziten Rationalismus gerichtet, bei welchem nur das Individuum selbst als entscheidender Faktor gesehen und die Bedeutung gesellschaftlichen Strukturen heruntergespielt wird (vgl. Höss 2007: 178). Krammer (2011) plädiert in diesem Zusammenhang für einen Anschluss an Bourdieu „stärker noch als bisher in der Erziehungswissenschaft“ (vgl. Krammer 2011: 348). Zentral dabei ist die Relation

zwischen Feld und Habitus, die als eine wechselseitige Beziehung zu verstehen ist. Dieser Aspekt ist für die vorliegende Arbeit insofern von Interesse, als damit Mechanismen sozialer Ungleichheit bei der Beteiligung am Bildungssystem aufgezeigt werden können und zugleich ein breiteres Verständnis über das individuelle Handeln gewonnen werden kann. Im Weiteren werden die Grundannahmen von Bourdieus Theorie skizziert, an die auch die vorliegende Arbeit anknüpft.

In Bourdieus Theorie ist jedes Individuum unterschiedlich und ungleich mit dem jeweiligen Kapital ausgestattet. Der Kapitalbegriff Bourdieus ist nicht auf den materiell definierten Kapitalbegriff reduziert, sondern viel breiter und „umfasst im Grunde alles, was auf einem Markt in der Hoffnung auf Gewinn investiert werden kann“ (Höss 2007: 174). Neben ökonomischem Kapital (alles, was mit Geld aufgewogen werden kann) nennt Bourdieu auch kulturelle, soziale sowie symbolische Kapitalformen. Alle Formen von Bildung (z.B. der Erwerb von Matura oder Lektüre von Büchern) gehören zu kulturellem Kapital. Bourdieu unterscheidet drei Formen von kulturellem Kapital – institutionalisiertes (staatlich sanktionierte Bildungsabschlüsse, Bildungstitel), objektiviertes (Bücher, Gemälden, die Art der Freizeitgestaltung, etc.) und inkorporiertes Kapital (z.B. Manieren, Denk-, Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata, Sprache) (vgl. ebd.). Unter sozialem Kapital versteht Bourdieu alle mit sozialer Herkunft zusammenhängenden Beziehungen, über welche eine Person verfügt oder nicht verfügt. Die vierte Form – das symbolische Kapital – liegt auf einer anderen logischen Ebene (vgl. ebd.: 176). Das symbolische Kapital findet einerseits in Prestige, Ehre, Ansehen seinen Ausdruck, andererseits bedeutet dies zugleich einen wichtigen Aspekt aller anderen Kapitalsorten, und zwar, „dass sie gesellschaftlich anerkannt sein müssen, um den Kapitalbesitzern soziale Anerkennung verschaffen zu können“ (ebd.). Diese Kapitalform bildet somit das Ausmaß an sozialer Anerkennung (durch Gruppen oder Gesellschaft generell), über die Individuen verfügen. Die Kapitalsorten nach Bourdieu sind konvertierbar. So besucht man die Schule und eventuell strebt man dann einen höheren Bildungsabschluss an in der Hoffnung, später einen gut bezahlten Job zu haben, was mit Bourdieus Worten ‚das kulturelle Kapital in ökonomisches zu konvertieren‘ bedeuten würde. Die soziale Position eines Menschen hängt davon ab, wie viel wir von jeweils ökonomischem, kulturellem oder sozialem Kapital haben – je größer das Repertoire an individuellen Handlungs- und Ausdrucksmöglichkeiten, desto höher die Position im sozialen Raum (vgl. Joas & Knöbl 2013: 520ff).

Nach Bourdieu ist die Gesellschaft in verschiedene relativ autonome Bereiche gespalten (z.B. Kultur, Politik, Wirtschaft, Bildung, Religion, Wissenschaft). Jeder Bereich, den Bourdieu als

„soziales Feld“ (Bourdieu 1985: 11) bezeichnet, folgt seiner eigenen Logik. Dabei sind die Felder nicht autopoietisch und selbstorganisiert, sondern werden von Aktionen der beteiligten Akteur*innen reproduziert, die „die Logik des Feldes verinnerlicht haben – und entwickeln sich über Konflikte zwischen den Akteuren bzw. Gruppen von Akteuren innerhalb dieses Feldes“ (Höss 2007: 177). Ein Feld ist somit als eine soziale Arena mit eigenen Regeln und Hierarchien zu verstehen, in der Akteur*innen miteinander interagieren, um bestimmte Ziele zu erreichen. Laut Pierre Bourdieu wird die Position eines Akteures in sozialen Feldern durch objektive Strukturen wie z.B. Einkommen, Bildung, Beruf oder auch den Wohnort bestimmt, welche sich in unserem Körper einschreiben (vgl. Bourdieu 1983). Dieses „System dauerhafter Dispositionen“, also verinnerlichter Muster, Verhaltensweisen und Denkweisen, mache den Habitus aus, welchen das Individuum durch seine soziale Position und Erfahrungen erworben hat und welcher dann die Interaktionen mit der Welt strukturiert. Der Habitus, der sich durch relative Stabilität auszeichnet, bedeutet jedoch nicht, dass menschliche Handlungen determiniert sind (vgl. El-Mafaalani 2012: 101). Das Konzept des Habitus heißt nur, dass bestimmte Handlungen mehr oder weniger wahrscheinlich sind (vgl. Bourdieu 1993: 33f, zit.n. Höss 2007: 178); der „Habitus“ hat also eine „limitierende Funktion“ (El-Mafaalani 2012: 101). Der Habitus ist sozialisationsbedingt sowie klassengebunden und wird verstanden als „eine Art generative Grammatik, die eine Fülle von Handlungen produziert und ermöglicht – aber eben nur innerhalb der Grenzen dieser Grammatik“ (Höss 2007: 178).

Soziales Feld und Habitus sind in einem wechselwirkenden Zusammenspiel zu betrachten. Die Interaktionen eines Individuums in einem bestimmten Feld sind durch seinen Habitus geprägt, während gleichzeitig die Strukturen und Regeln des Feldes den Habitus beeinflussen und verstärken. Der Habitus kann somit innerhalb eines Feldes erworben werden: Im Prozess der Sozialisation (in der Familie, in der Schule etc.) werden bestimmte Wertmaßstäbe, Verhaltensweisen, Regeln eines Feldes verinnerlicht, habitualisiert und weiterreproduziert. Der Habitus entscheide darüber hinaus auch über die Fähigkeit, das Kapital im jeweiligen Feld effizient einzusetzen. Personen mit einem Habitus, der besser mit den Normen eines Feldes übereinstimmt, besitzen bessere Chancen, in diesem Feld erfolgreich zu sein. Zwar vermittelt der Habitus den Eindruck einer stark ausgeprägten Veränderungsresistenz, jedoch lässt Bourdieu (auch wenn nur sehr begrenzt) die Möglichkeiten einer Veränderung von Habitusformen zu: „Der Habitus, der mit den Strukturen aus früheren Erfahrungen jederzeit neue Erfahrungen strukturieren kann, die diese alten Strukturen in den Grenzen ihres Selektionsvermögens beeinflussen, sorgt für eine einheitliche, von den Ersterfahrungen dominierte Aufnahme von Erfahrungen, die Mitglieder derselben Klasse statistisch miteinander gemein haben“ (Bourdieu 1987:

113). Handlungsressourcen und Handlungsmuster, welche eine Person in ihrem Sozialisationsprozess erwirbt, bestimmen bzw. prägen ihre gegenwärtigen Handlungen. Dabei handelt die Person nicht im luftleeren Raum, sondern in einem sozialem Feld, also in einer stets sich ändernden Wirklichkeit, die wiederum bestimmt, welche Ressourcen zu einem konkreten Zeitpunkt eingesetzt werden können. Durch die Interaktionen und Erfahrungen in einem Feld können Individuen gleichzeitig ihren Habitus modifizieren. El-Mafaalani (2012) verweist in diesem Zusammenhang im Sinne Bourdieus auf eine im ursprünglichen Habitus angelegte „gewisse Modifikationsfähigkeit“, was als „ein im Habitus angelegter begrenzter Raum für Innovationen“ verstanden werden kann (El-Mafaalani 2012: 101). Der Forscher betont, dass „es aus habitustheoretischer Perspektive zumindest denkbar“ ist, dass sich „der Habitus ausgelöst durch neue soziale Kontexte oder durch sozioanalytische (Selbst-)Reflexion transformiert“ (vgl. ebd.). Dieser transformatorische Potenzial ist für das Verständnis von Bildungsprozessen der vorliegenden Arbeit zentral, worauf im Kapitel 3.1. eingegangen wird.

Nach Bourdieus Habitus-Theorie sind Bildungsentscheidungen, nicht wie bei Boudon stark auf individuelle Rationalität fokussiert, sondern durch soziale Strukturen und habituelle Hintergründe beeinflusst, was eine umfassendere und kontextbezogenere Betrachtung von Bildungslaufbahnen ermöglicht. So argumentiert Kramer (2011), dass die Bildungsforschung, die an Boudon anknüpft, die Bildungsungleichheiten „anhand der Ausdruckformen zu erforschen und zu erklären“ versucht, „während mit Bourdieu an den Hervorbringungs- und Generierungsmodi dieser Ausdrucksgestalten angesetzt wird“ (Kramer 2011: 138). Darüber hinaus betont Kramer, dass aus Bourdieus Perspektive die Differenz der primären und sekundären Effekte von Boudon „verschwimmt“, da bewusste und intentionale Entscheidungen bei Bildungswegen anhand von Habitus stattfinden: „Der Habitus ist es also, der seinerseits – von den schichtspezifisch variierenden Konditionierungen geprägt – angepasst an die sozialen Existenzbedingungen Ausgangspunkt und Basis der bei Boudon noch als primär und sekundär getrennt behandelten Fähigkeiten und Einstellungen gefasst wird.“ (Krammer 2011: 138).

In der vorliegenden Arbeit wird die These vertreten, dass die Entscheidungen und Handlungen von Studierenden aus unterschiedlichen Herkunftsfamilien in ihrer Bildungslaufbahn kein pures Resultat der Abwägung zwischen Handlungsalternativen und Opportunitätskosten sind. Dieser Prozess ist viel komplexer, denn die Wahrnehmung der möglichen Alternativen ist bereits durch die soziale und ethnische Herkunft vorstrukturiert: „Schichtzugehörigkeit oder eine durch das Bildungssystem des Herkunftslandes geprägte Sichtweise beeinflussen, welche Alternativen überhaupt in Betracht gezogen werden“ (Diehl et al. 2016: 14). Kramer (2011)

spricht in diesem Zusammenhang über „so genannte lebensbereichsspezifische Handlungskompetenzen, die zu den schulisch geforderten Handlungskompetenzen in einem unterschiedlichen Passungsverhältnis stehen“ (Kramer 2011: 156). Somit ist die habituell verankerte milieuspezifische Erfahrungsaufschichtung zusammen mit den jeweils spezifischen Voreinstellungen immer zu berücksichtigen. In einer starken Anlehnung an Bourdieu stellt auch Dausien (2014) die selbstverständlichen Annahmen des wissenschaftlichen Diskurses hinsichtlich autonomer, rationaler Bildungsentscheidungen infrage, indem sie erstens auf die institutionellen Rahmenbedingungen und Praktiken hinweist (Dausien 2014: 43) und zweitens mit Bourdieu argumentiert, dass „Bildungswege gerade nicht das Resultat individueller Wahl sind, sondern Effekte der Positionierung im sozialen Raum, die – vermittelt über den Habitus und die Zusammensetzung des verfügbaren (kulturellen) Kapitals – objektive Möglichkeitsräume abstecken und ‚Laufbahnen‘ vorstrukturieren“ (ebd.: 44).

In Bezug auf die obigen Ausführungen, wird in dieser Arbeit angenommen, dass es in Bildungsbiographien zwar bewusste rationale Entscheidungen geben kann, jedoch sind die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster von Individuen bereits im Habitus eingebettet und durch die zur Verfügung stehenden Ressourcen und soziale Eingebundenheit maßgeblich beeinflusst. Diese Arbeit knüpft somit an Bourdieus habitus-, feld- und kapitaltheoretische Perspektive, die für die bildungsungleichheitsbezogene empirische Bildungsforschung anschlussfähiger erscheint, an.

2.3. Migrationsspezifische biographische Aspekte von studentischen Bildungslaufbahnen

Der Zugang zur Universität ist nur für diejenigen möglich, die alle vorangehenden Stufen erfolgreich geschafft und eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben. Studienentscheidungen als biographisch langfristig festgelegte Ziele sind für weitere Lebenschancen grundlegend, da sie, wie im Kapitel 2.1. thematisiert, mit Statuspositionen eng zusammenhängen. Kristen (2016) verweist darauf, dass Studienberechtigte mit Zuwanderungshintergrund beim Zugang zur Hochschule mit Blick auf zuvor erbrachte Leistungen „positiv selektiert“ (Kristen 2016: 644) sind. Die habitustheoretische Perspektive von Bourdieu zu Bildungsungleichheit macht deutlich, dass das Hochschulfeld, auch wenn es für alle Studienberechtigten neu ist, nicht für alle auf gleiche Weise fremd ist. Außer milieuspezifische Unterschiede sind aber in Biographien von den aus einem hochschulfremden Milieu stammenden Studierenden mit familialer Migrationserfahrungen auch migrationsspezifische Aspekte und Wirkungsmechanismen zu

beachten. Im diesem Kapitel werden mögliche migrationsbedingte Einflussfaktoren bei Bildungslaufbahnen der Zielgruppe der vorliegenden Forschung thematisiert. Dies erlaubt, im Sinne theoretischer Sensibilisierung, mögliche Aufmerksamkeitspunkte für die Interpretation festzuhalten, wobei anzumerken ist, dass die Herangehensweise der Forschung für alle unvorhersehbaren Aspekte, die sich in den Narrationen gezeigt haben, offen blieb.

In den Studien im Bereich Bildung und Migration erweist sich der theoretische Ansatz von Bourdieu als sehr produktiv für die Erforschung von Aspekten und Mechanismen sozialer Ungleichheit (z.B. El-Mafaalani 2012, Schwendowius 2015, Carnicer 2017). Schwendowius (2015), die sich mit dem Thema Migration und Ungleichheit im Hochschulkontext aktiv beschäftigt, verweist darauf, dass Studierende von den Teilgruppen Bildungsinländer*innen und eingebürgerte Studierende seltener auf dem ‚direkten Weg‘ zur Hochschule gelangen, denn sie verfügen seltener über die allgemeine Hochschulreife und dazu erlangen sie ihre Studienberechtigung weniger häufig an Gymnasien, worauf auch der etwas höhere Altersdurchschnitt in diesen Gruppen hindeute (vgl. Schwendowius 2015: 43). Die Autorin untersucht verschiedene Differenzierungs-, Ein- und Ausschlussmechanismen im Bildungssystem und veranschaulicht, wie Studierende mit einer eigenen oder familialen Migrationsbiographie ihre Bildungslaufbahn konstruieren und welche Zugehörigkeitserfahrungen sie im Bildungssystem machen. Dabei macht sie in ihrer Studie am Beispiel von Biographien von Lehramts- und Pädagogikstudentinnen deutlich, dass „Bildungskontexte nicht unabhängig von gesellschaftlichen Machtverhältnissen zu denken sind und sie den Subjekten jeweils unterschiedliche Zugehörigkeitserfahrungen und Positionierungen ermöglichen“ (ebd.: 511). Die Forscherin verweist auf *Veränderungen von Selbst- und Zugehörigkeitsverständnissen*, welche bei Studierenden mit internationaler Geschichte mit dem Studium einhergehen können (vgl. ebd.: 525). Dies kann beispielsweise zu erhöhter Auseinandersetzung mit der eigenen Selbstverortung im migrationsgesellschaftlichen Raum führen, was „einen Verlust der Selbstverständlichkeit bisheriger Zugehörigkeitsverständnisse und Selbstpositionierungen und u.U. ein verstärktes Differenzenerleben, aber auch ein Potenzial für Empowerment“ impliziert (vgl. ebd.).

El-Mafaalani untersucht in seiner Studie anhand der Habitus-theorie „die Transformationen der Herkunftsbedingungen“ (El-Mafaalani 2012: 14) in Aufstiegsbiographien von beruflich etablierten türkeistämmigen und einheimischen Personen in Deutschland entlang dreier Dimensionen von Ungleichheit (schichtspezifische Herkunft, ethnische Herkunft und Geschlecht). Der Autor kommt zur Schlussfolgerung, dass es in allen untersuchten Bildungsaufstiegen, unabhängig davon, ob die Befragten eine Migrationsbiographie haben oder nicht „(früher oder später)

zu einer *Habitustransformation*“ (ebd.: 272) kommt. Dabei arbeitet El-Mafaalani den migrationstypischen Erfahrungsraum bei Aufstiegsprozessen heraus, zu welchem er die „Kombination aus Sphärendifferenz und Doppelerwartung“ (vgl. ebd.:300) zählt. Damit meint der Autor die „*Innen-Außen-Differenz*“, also eine Differenz bei Loyalitätserwartungen zwischen innerer Sphäre (Familie und Verwandtschaften) und äußerer Sphäre (Institutionen und Mehrheitsgesellschaft), der Personen mit internationaler Herkunft ausgesetzt sind (vgl. ebd.: 299).

In seiner qualitativen Studie zu Bildungsaufstiegen bei Söhnen türkischer Herkunft verweist Carnicer auf spezifische Haltungen und Ressourcen, die „aus der familiären Erfahrung und Deutung der Migration“ (Carnicer 2017: 23) hervorgehen, und „sowohl erhöhte Aufstiegs- und Bildungsaspirationen bedingen als auch spezifische psychosoziale Ressourcen bereitstellen, die den Bildungsaufstieg auch begünstigen“ (ebd.). Auf den spezifischen Charakter von *Bildungsaspirationen* bei Studierenden aus migrierten Familien verweist in ihrer Vergleichsbetrachtung zu statistischer Datenlage Kristen (2016). Die Autorin argumentiert, dass Studienberechtigte mit multikultureller familialer Geschichte bei dieser hochselektiven Phase des Bildungsverlaufs zwar mit schlechteren schulischen Leistungen starten, jedoch „bei gleicher Leistungsausgangslage und ähnlichen sozioökonomischen Voraussetzungen durchwegs eine höhere Studierneigung als die Mehrheitsbevölkerung“ aufweisen (vgl. Kristen 2016: 643). Die Autorin argumentiert, dass diese ausgeprägte Studierneigung jedoch nicht mit den vorangehenden schulischen Leistungen, sondern vor allem mit dem „Entscheidungsverhalten“ in Verbindung zu sehen ist (vgl. ebd.: 662). Diehl, Hunkler und Kristen verweisen in diesem Zusammenhang auf „Immigrant Optimism“ (Diehl et al. 2016: 14), einen zusätzlichen spezifischen Aspekt, welcher den Akteur*innen vorteilhafte Bildungsentscheidungen im Sinne eines Aufstiegs versprechen könnte. Damit werden ehrgeizige und aufstiegsorientierte „Lebensziele von Gewanderten bezeichnet [...], sowie ein möglicher Informationsmangel in den Familien“ (Diehl et al. 2016: 17). Becker und Gresch (2016) beschreiben dieses Phänomen basierend auf quantitativen Studien als Aspiration-Achievement-Paradox (Becker & Gresch 2016: 73). Da sie für ihre Kinder ein „besseres Leben“ wünschen, erwarten sie für sie „eine Aufwärtsmobilität“, was die Autor*innen als „Zuwanderungsoptimismus“ interpretieren (vgl. Becker & Gresch 2016: 82). Es wird argumentiert, dass die eingewanderten Eltern „eine hohe Bildung als den wichtigsten Weg“ betrachten, „um diese Aufwärtsmobilität zu verwirklichen“ (vgl. ebd.). Es ist jedoch zu vermuten, dass sich hinter diesem Prozess der ‚Aufwärtsmobilität‘ viele Mechanismen der Aneignung familiengeschichtlicher Ressourcen verstecken, welche quantitative Studien nicht sichtbar machen können. Erst eine qualitative Untersuchung könnte aufzeigen, welche Faktoren dafür wichtig sind, dass ein Bildungsaufstieg möglich wird.

Saksela-Bergholm, Toivanen und Wahlbeck (2019) sehen den Vorteil der Bourdieus'schen Perspektive darin, „that it can be adopted to analyse how the utilisation of resources depends on migrants' social positioning“ (vgl. Saksela-Bergholm et al. 2019: 165). Dabei steht für die Autor*innen der transnationale Kontext im Fokus (vgl. ebd.). Die transnationalen sozialen Netzwerke von Migrant*innen werden als soziales Kapital angesehen, das für eine Vielzahl von positiven Zwecken genutzt werden kann, sofern sie strukturelle Formen der Benachteiligung ausgleichen (ebd.:166). Die theoretische Perspektive Bourdieus wird von Saksela-Bergholm, Toivanen und Wahlbeck durch das Konzept von „*Migrant Capital*“ erweitert. Das ‚Migrant Capital‘ wird von den Autor*innen als eine Ressource betrachtet, welche Migrant*innen während ihres Migrationsprozesses zur Verfügung steht und die von ihnen aufgrund ihrer Migration geschaffen wird. Demzufolge werden verschiedene Formen von Ressourcen bei Subjekten durch Migrant*innengemeinschaften und ihre Mitglieder generiert und mobilisiert (vgl. ebd.).

Solchen Aspekten wie *Familie und soziales Umfeld* wird in der biographieorientierten Bildungsforschung, wie bereits thematisiert, eine große Aufmerksamkeit geschenkt. Bei Personen aus migrierten Familien bekommen diese Aspekte, genau wie bei Bildungsaspirationen, ihren spezifischen Charakter. Die Untersuchungen von Schwendowius (2015), El-Mafaalani (2012), Carnicer (2017), Wojciechowicz (2018) zeigen, dass die eingewanderten Eltern mit den Besonderheiten der Aufnahmegesellschaft oft nicht gut vertraut sind und wenig Erfahrung mit einem fremden nationalstaatlichen Bildungssystem haben. Darüber hinaus beherrschen die eingewanderten Eltern oft die offizielle Bildungssprache der Aufnahmegesellschaft gar nicht oder nur begrenzt, was bestimmte Auswirkungen auf die heranwachsenden Kinder und ihre Beteiligung am Bildungssystem hat. Die sich daraus ergebende Diskrepanz zwischen familiärer Sozialisation und Schul- sowie Hochschulkultur bei einigen Kindern kann ziemlich groß sein. Es wird auch durch die genannten Studien ersichtlich, dass die Erfahrungsaufschichtung beim Lebensabschnitt vor dem Studieneintritt samt der familialen Migrationsbedingungen die Bildungshaltung von Studierenden maßgeblich prägen kann. Die von Kramer (2011) beschriebenen Unterschiede in den Passungschancen bzw. Konfliktpotentialen können somit unter der Wirkung von migrationsspezifischen Bedingungen verschärft werden. Wojciechowicz verweist z.B. darauf, dass Kinder von migrierten Familien „bei der Bearbeitung von Schulaufgaben oder bei der Orientierung im Bildungssystem kaum unterstützt“ werden können (vgl. Wojciechowicz 2018: 15). Die schulbezogene Hilfestellung seitens der Eltern kann sich demzufolge auf das Befürworten von Bildungsbemühungen, also auf emotionale Unterstützung, begrenzen. In diesem Zusammenhang spricht die Forscherin von einer starken „*Selbstplazierungsleistung*“ bei

Kindern aus migrierten Familien, die diese aufzubringen haben, da der Schulbesuch von ihnen ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Selbstverantwortung fordere (ebd.: 16).

Wojciechowicz (2018) macht auf *migrationsgesellschaftliche Differenz- und Dominanzverhältnisse* aufmerksam, welche in Biographien von Personen mit multikultureller Geschicht in Form von widersprüchlichen und impliziten Alltagsrassismen auftreten können. Dabei handelt es sich auch um solche Rassismen, welche an Unterscheidungspraktiken von spezifischen Normalitätsvorstellungen anknüpfen und sich nicht immer unmittelbar erkennen lassen: „Ausgehandelt wird damit, wer als zugehörig in die ‚Wir‘-Gruppe eingeschlossen gilt und wer als der ‚Wir‘-Gruppe nicht-zugehörig“ (Wojciechowicz 2018: 96) gilt. So können sie als explizite Ausgrenzungen, Beschämungen, Abwertungen oder versteckt in Unterdrückungsstrukturen zum Ausdruck kommen. Die Autorin deutet damit auf den Vorgang des ‚Otherings‘ den Mechanismus des diskursiven „Anders/Fremd-Machens“ (ebd. 64) von Migrationsanderen. Mit diesem Begriff beschreibt Baumann (2006) den Prozess, durch den Individuen oder Gruppen als ‚die Anderen‘ definiert und separiert werden, womit eine klare Abgrenzung zwischen ‚uns‘ und ‚den Anderen‘ geschaffen wird. Folglich werden bestimmte Gruppen mit einer Fixierung an negativen Merkmalen als fremd oder ‚nicht-zugehörig‘ kennzeichnet, was zum Aufrechterhalten von sozialen Hierarchien und Strukturen der Macht beiträgt. Für die vorliegende Forschung ist die beschriebene natio-ethno-kulturelle Erfahrungsdimension auch relevant, denn sie kann Zugehörigkeitsordnungen in den Bildungsbiographien in einem migrationsbedingten sozialen Feld deutlicher zeigen.

2.4. Machtverhältnisse in Bildungsinstitutionen

Neben der zentralen Bedeutung familialer und sozialer Ressourcen wird den *Bildungsinstitutionen* in der interpretativen Bildungs- und Biographieforschung eine relevante Stellung zugesprochen. Schwendowius bezeichnet Bildungsinstitutionen bezugnehmend auf Bourdieu als „Agenturen für die Vergabe von Bildungs- und Lebenschancen für die Bildungswege der Subjekte“ (Schwendowius 2015: 94) und somit das Bildungssystem als ein „hierarchisch strukturiertes Feld“ (ebd.), das zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beiträgt. Es handelt sich um die institutionelle Macht, in der pädagogische Akteur*innen als Vertreter*innen von Regierungsinstitutionen agieren und über die sie (bewusst oder unbewusst) verfügen, was zu Inklusions- und Exklusionsdynamiken bei Teilnehmenden führen kann.

Schule als eine wichtige Bildungsinstitution wird von Cerny und Oberlechner (2019) zum einen verstanden als „relevante Akteurin in der Biographie des Subjekts“ (Cerny & Oberlechner 2019: 7), denn „hier werden unterschiedliche individuelle Erfahrungen gesammelt“ (ebd.); zum anderen „auf Gemeinschaft oder Gesellschaft bezogen“ (ebd.: 8), weil gesellschaftliche Prozesse sich im schulischen Handlungsraum abbilden. Auch Schwendowius (2015) zeigt in ihrer Studie, wie stark sowohl Schule als auch Universitäten in die Machtverhältnisse verstrickt sind und wie institutionelle Rahmenbedingungen auf die Teilhabe von Personen mit internationaler Geschichte haben.

Hinsichtlich der Rolle von institutionellen Akteur*innen wird in der Bildungsforschung das Konzept des ‚Gatekeeping‘ beschrieben. Dementsprechend werden als ‚Gatekeeper‘ Personen bezeichnet, die Zugangsentscheidungen bei Bildungslaufbahnen von Teilnehmenden treffen und somit über ihre soziale Position entscheiden (vgl. Becker & Birkelbach 2013; Schwendowius, 2015). So können Lehrer*innen in den Schulen durch die (gerechte oder ungerechte) Leistungsbeurteilungen den Zugang zu prestigeträchtigen Bildungsgängen regulieren und Bildungsteilhabe ermöglichen oder erschweren. Es wird somit klar, dass schulischen Rahmenbedingungen und die Erfahrungsaufschichtung, die sich in dieser Zeit bildet, bestimmte Handlungsdispositionen vorstrukturieren, die dann auch im weiteren Bildungsverlauf wirksam sind.

Im Migrationskontext gerät auch die institutionelle Verortung des Sprechens, was in Machtdynamiken zwischen Mehr- und Minderheiten resultieren kann, in den Blick der Erforschung von Bildungsbiographien. Gemeint werden institutionelle Dynamiken, die mit Deutsch als Bildungssprache und als dominante Sprache der gesellschaftlichen Umgebung verbunden sind, wodurch eine Asymmetrie in der Bildungsbeteiligung zwischen Mehr- und Minderheiten entsteht. In diesem Zusammenhang wird in der migrationsorientierten Bildungsforschung der prekäre Umgang mit der Familiensprache/n von Personen mit interkulturellen Wurzeln in den Bildungsinstitutionen diskutiert. Es gibt mittlerweile viele Forschungen in diesem Bereich, welche aus der Bourdieuschen Perspektive die Bildungsungleichheit bei der Mehrsprachigkeit thematisieren (z.B. Knappik & Thoma 2015; Niedrig 2011, Fürstenau & Niedrig 2011, Dirim & Mecheril 2018). So thematisieren Knappik und Thoma (2015) ein prekäres Verhältnis von Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften und kritisieren in diesem Zusammenhang die Tatsachen, dass der Zugang zu Bildung und der Erwerb von Bildungsabschlüssen von der jeweils legitimen Sprache abhängig ist (Knappik & Thoma 2015: 10). Die Autorinnen nehmen eine kritische Stellung zum monolingualen Habitus von Bildungseinrichtungen ein, der, so die Argumentation, Ausgrenzungserfahrungen in den Bildungslaufbahnen verstärkt: „Nicht nur an

Schulen, sondern auch an Hochschulen im amtlich deutschsprachigen Raum werden über das Differenzmerkmal Sprache ausgrenzende Effekte produziert.“ (ebd.). Der hohe Wert von dominanten Sprachen in dieser Differenzkonstruktion und die fehlende Förderung sprachlicher Verschiedenheit mache Sprache zum Machtinstrument sozialer Distinktion (ebd.). Als Folge führe der monolinguale Habitus in den Bildungsinstitutionen, aber auch in außerinstitutionellen Kommunikationsprozessen der Mehrheitsgesellschaft, zur Abwertung von Sprecher*innen der Mehrheitssprachen, weil dahinter paternalistische Logiken stünden: „Das fortwährende Theater der Einsprachigkeit, das Migrationsgesellschaften trotz der sie prägenden Mehrsprachigkeit mit allen Mitteln weiterzuspielen versuchen, führt zur Erschwerung und/oder Begrenzung von Handlungsmacht und zur Legitimation von Ausschlüssen migrationsbedingt mehrsprachiger Menschen – und gleichzeitig zur Privilegierung jener, die als einsprachig oder ‚prestige-mehrsprachig‘ gelten.“ (ebd.: 11).

Auch Fürstenau und Niedrig (2011) machen auf die Machtverhältnisse am sprachlichen Markt aufmerksam und werfen folgende Fragen auf: „Wessen Sprachgebrauch wird von wem in welcher Sprache als ‚Problem‘ beschrieben? Welcher Sprachgebrauch wird in der Schule belohnt, und wer bestimmt die Kriterien dafür?“ (Fürstenau & Niedrig 2011: 69). Die Autorinnen untersuchen, welche Anknüpfungspunkte Bourdieus soziologische Perspektive für schulisches Transformationspotenzial in Bezug auf die Förderung des Erstsprachenerwerbs bieten kann. Ihre Überlegungen stützen sich auf die Annahme Bourdieus, dass jede Kommunikation, vor allem in der Institution Schule „in soziale Hierarchie- und Machtverhältnisse eingebunden“ (ebd.: 78) ist, und dass jeder sprachliche Austausch durch diese Machtverhältnisse gekennzeichnet ist. Fürstenau und Niedrig argumentieren, dass Kindern daher aufgrund ihrer familiären sprachlichen Sozialisation ihre Schullaufbahn „mit teils großen Startvorteilen oder Startnachteilen“ antreten, und zwar „entsprechend der familiären Position im sozialen Raum“ (ebd.). Die Schulsprache sei „nur für die Kinder der gebildeten Klasse Muttersprache“, wie das Fürstenau und Niedrig mit Bourdieus Worten betonen (vgl. ebd.: 79). Es wird durch die obigen Ausführungen ersichtlich, dass der Einfluss des sprachlichen Ursprungsmilieus und der Umgang mit den Erstsprachen in den Bildungsinstitutionen eine hohe Relevanz für den Bildungserfolg darstellen. Die Bildungsinstitutionen können hinsichtlich der Sprachfrage als eine Arena von sprachlichen Machtverhältnissen verstanden werden: Die sprachliche Hierarchie wird hier durch die Legitimierung bestimmter Sprachen aufrechterhalten. In diesem Zusammenhang ist es von großer Relevanz, zu untersuchen, welche Bedeutung diese Dimension in den Biographien von Studierenden hat und wie sich dieser oben beschriebene sprachliche Aspekt auf ihre Handlungsfähigkeit auswirkt.

3. Perspektive der eigenen Forschung

3.1. Biographie und Bildung

Dieses Kapitel behandelt die Frage, wie sich Bildung in der Migrationsforschung empirisch fassen lässt, sodass alle Ebenen und Aspekte des Bildungsprozesses samt der unterschiedlichen Erfahrungen in den einzelnen Handlungsfeldern umfassend einbezogen werden können.

Hummrich (2009) setzt sich in ihrem Beitrag mit zwei gegenüberstehenden Diskursen in der Migrationsforschung auseinander, die als Reaktion auf die „mangelnde Bildungsbeteiligung der Migrant*innenjugendlichen“ von PISA I und II resultieren. Auf einer Seite steht der defizit- und problemorientierte Ansatz, der die „mangelnde Integrationsbereitschaft ‚der‘ Migrant*innen und Migranten“ als die am meisten benachteiligte Gruppe des Bildungssystems betont und „insbesondere die Eltern für das schlechte Abschneiden ihrer Kinder verantwortlich“ macht (vgl. Hummrich 2009: 104). Auf der anderen Seite steht die chancenorientierte Sichtweise, die den Migrant*innenjugendlichen „per se ein Mehr an Kompetenzen“ wie beispielsweise Zweisprachigkeit oder Beheimatung in zwei ‚Welten‘ zuschreibt, was die familiäre Herkunft zu einem Kontext macht, aus dem „insbesondere die hier unterdrückten Migrant*innen die Befreiung schaffen“ (vgl. ebd.: 105). Während der erste Diskurs Individuen mit einer Migrationsbiographie als eine Defizit- oder Problemgruppe sieht, kommt es im zweiten Diskurs zur Negierung oder Überbetonung von Differenz. Hummrich warnt von der Gefahr, die beide Sichtweisen, trotz ihrer Gegenseitigkeit, in sich bergen. Auf der einen Seite resultiere aus beiden Diskursführungen eine jeweils „reduktionistische Perspektive“, die die jeweils andere Seite der Migration ausblende: „Gerade diese reduktionistische Perspektive in beiden eigentlich gegensätzlich anmutenden Diskurslinien birgt immer die Gefahr, unzulässig zu verallgemeinern und Migrant*innen und Migranten unter Stereotype zu subsumieren, die individuelle biographische Entwicklungsmöglichkeiten verkennen und subjektive Verarbeitungsstrategien ausblenden, weil sie überindividuelle Merkmale verallgemeinern, ohne die individuellen Chancen oder Risiken von Migrationsprozessen in den Blick zu nehmen“ (ebd.: 106). Auf der anderen Seite schaffen beide Ansätze eine scharfe Trennlinie zwischen Einheimischen und Zugewanderten: „Wird die Tatsache zugewandert zu sein oder durch die Eltern zu den Zugewanderten zu gehören auf der einen Seite als biographisches Risiko ausgelegt oder daran das Risiko der Existenz der Gesellschaft festgemacht, so bedeutet für die andere Seite die Erfahrung der Migration einen biographischen Vorteil, weil im Fall der Erfahrung von Migration besser mit den Anforderungen von modernen Gesellschaften umgegangen werden kann“ (ebd.).

Um der Erwartbarkeit von Bildungsverläufen und den stereotypen Wahrnehmungsmustern in statistischen Studien entgegenzuwirken und den „widerstreitenden Diskursen produktiv zu begegnen“ (ebd.: 108), plädiert Hummrich für eine fallrekonstruktiv angelegte biographische Forschung, die Handlungsräume, Ressourcen und Barrieren, Chancen und Risiken individueller Verläufe analytisch zugänglich machen kann. Das Verabschieden von dualistischen Konstruktionen, die die Lebenslagen einseitig beurteilen, ermögliche der empirischen Bildungsforschung detaillierte Erkenntnisse über die Bildungsungleichheit durch die Rekonstruktion von biographisch vermittelten Handlungsräumen und Bearbeitungsressourcen. In ihrer Falldarstellung veranschaulicht die Autorin, dass Bildungserfolg weder eine völlig autonome Leistung, noch eine „fremdbestimmte und auf familialer Delegation beruhende Verwirklichung“ (ebd. 116) ist, sondern dass der Bildungsaufstieg eine aktive Aneignung braucht, was zum Verständnis von Biographie als „Transformationsprozess“ (ebd. 117) führt.

In Anknüpfung an die oben thematisierte Perspektive der Verabschiedung von stereotypen Deutungen von Bildungsverläufen im migrationsbedingten Gesellschaftsfeld orientiert sich die vorliegende Masterarbeit am Ansatz der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung, die das Verhältnis von Biographie und Bildung ins Zentrum stellt, und transformatorische Prozesse in den Blick nimmt und die Verwobenheit unterschiedlicher Erfahrungsräume fasst. Der bildungstheoretische Ansatz der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung versucht zwei erziehungswissenschaftliche Forschungsrichtungen, die traditionell voneinander getrennt waren – die philosophisch orientierte Bildungstheorie und die qualitative bzw. rekonstruktive Erforschung der Verlaufsformen und Bedingungen tatsächlicher Bildungsprozesse – aufeinander zu beziehen (vgl. Koller 2016: 173). Grundlegend für den in dieser Arbeit vertretenden Ansatz ist die Vorstellung von Bildungsprozessen als sich im Kontext lebensgeschichtlicher Entwicklungen vollziehende „interaktiv hervorgebrachte, sinnhafte Phänomene“, die erst durch die Rekonstruktion von zugrundeliegenden Bedeutungszuschreibungen angemessen erfasst werden können (vgl. ebd.). Die qualitative Untersuchung von Bildungsprozessen anhand von rekonstruktiven biographischen Verfahren ermöglicht einen Zugang zum lebenspraktischen Umgang mit sozialer Ungleichheit in Bildungsverläufen auf verschiedenen Ebenen. Auch Ruokonen-Engler (2018) argumentiert, dass der Bildungsprozess nur aus der Perspektive der Gesamtgestalt der Lebensgeschichte rekonstruierbar ist, da dieser im Gegensatz zum Lernprozess eine bewusste Reflexion voraussetzt (Ruokonen-Engler 2018: 442).

Grunert (2005) verweist darauf, dass Bildung und Biographie als Theoriekonzepte „sowohl als prinzipiell offene Prozesse als auch als Produkte individueller Lernerfahrungen, die

sozialkulturell strukturiert sind“, affine begriffliche Konstruktionen darstellen (Grunert 2005: 1). Im Zentrum der Wechselbeziehung zwischen Bildung und Biographie stehe das spannungsreiche Verhältnis von Individuum, Natur und Gesellschaft. Genauso wie Bildung den individuellen Prozess der Bearbeitung von innerer und äußerer Welt darstelle, werden in Biographien „die Prozesse der Selbst- und Welterfahrung durch gesellschaftliche, politische, ökonomische, kulturelle und soziale Gegebenheiten beeinflusst, die gleichsam den Möglichkeitsrahmen individueller Bildungsprozesse abstecken“ (ebd.). Gleichwohl impliziere das Biographiekonzept die Gleichzeitigkeit von Subjekt und Gesellschaft, indem es vom Zusammenhang zwischen einzelner Biographie als individuelle Erfahrungsaufschichtung und gesellschaftsstruktureller Bedingtheit ausgehe (ebd.).

Die vorliegende Masterarbeit bezieht sich auf das sozialwissenschaftliche Biographiekonzept von Bettina Dausien (2001). Nach Dausien meint das Konzept der Biographie mehr als nur solche curricularen Strukturen wie „die Abfolge von institutionalisierten und zertifizierten Bildungsprozessen bzw. -daten in der zeitlichen Ordnung des Lebenslaufs“ (Dausien 2001: 59). Der Biographiebegriff von Dausien bezieht sich dabei auf Fischer, Kohli, Schütze und Hahn (vgl. ebd.). Biographie wird als eine sich von den statischen Formaten der Identitätsdarstellung unterscheidende „verzeitlichte Identitätsdarstellung“ und als eine Prozesskategorie verstanden, bei welcher zwischen Lebenslauf und Lebensgeschichte unterschieden wird: Während der Lebenslauf im Sinne Kohlis als „gesellschaftliches Ablaufprogramm“ gefasst wird, wird Lebensgeschichte in Bezug auf Schütze als narrative Prozessstruktur für die zeitliche Ordnung oder Aufschichtung von Ereignissen, Erlebnissen, Erfahrungen und Deutungen verstanden (Dausien 2020: 75). Die Zeitdimension, die den Biographieprozessen inhärent ist, ist auch den Bildungsprozessen immanent. Laut Dausien (2014) sind Bildungsprozesse nie abgeschlossen, „weil sie nachträglich reflektiert und weiterbearbeitet werden und durch diesen Bearbeitungsprozess künftige Handlungen mitstrukturieren“ (Dausien 2014: 53). Mit der Zeitlichkeit von Bildungsprozessen wird im Rahmen biographieorientierter Bildungsforschung keine einfache Abfolge von Ereignissen und Entscheidungen im Lebenslauf gemeint, sondern eine „komplexe, mehrschichtige Zeitgestalt, die durch den Eigensinn der Subjekte im Horizont von Erfahrung und Erwartung konstruiert wird und auf die Verschränkung von objektiven und subjektiven, institutionellen und individuellen Zeitlogiken verweist“ (Dausien 2014: 56). Im Zusammenhang mit der zeitlichen und gesellschaftlichen Bedingtheit von Bildungsprozessen spricht Dausien (2011) über „biographische Arbeit“ (Dausien 2011: 110), die Subjekte auf ihren bildungsbiographischen Wegen leisten. Demzufolge werden Akteur*innen „nicht als isolierte und ‚sich selbst steuernde‘ Individuen“, sondern als „biographische Subjekte in einem gesellschaftlichen

Kontext“ betrachtet (vgl. ebd.). Im Zentrum der biographischen Arbeit steht die individuelle Lebensgeschichte als Ressource für bildungsbezogene Lernprozesse und persönliches Wachstum. Durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie werden die Werte, Einstellungen und Handlungsmuster von Subjekten reflektiert, um ein tieferes Verständnis ihrer Identität und ihres Selbstkonzepts zu erlangen.

Wigger versteht Bildungsprozesse als grundlegenden Wandel „des Selbst- und Weltverständnisses“ und als „Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses“ (vgl. Wigger 2009: 105). Ausgehend von Bourdieus Habitus Theorie deutet Wigger Bildungsprozesse als „Transformation und radikale Veränderung“ des Habitus, als „Umformung und Gewinnung eines neuen Prinzips individueller Praxis“ (vgl. ebd.). Im nächsten Kapitel wird der bereits erwähnte transformatorische Aspekt von Bildungsprozessen in Bezug auf die habitustheoretische Perspektive in Zusammenhang mit der Handlungsfähigkeit von Subjekten thematisiert.

3.2. Handlungsfähigkeit und biographischer Habitus

Trotz des Verständnisses von Bildung als Prozess, der eine Bearbeitung durch eine aktiv handelnde Person voraussetzt, wird in der Migrationsforschung die Selbstpositionierung von Akteur*innen oft entweder ganz ausgelassen oder nur auf die Opferrolle reduziert. So verweist Riegel (2010) auf eine klischeehafte Wahrnehmung von Mädchen und Frauen mit einer Migrationsbiographie (vor allem aus islamisch geprägten Ländern), die die Perspektive der Betroffenen in der Aufnahmegesellschaft üblicherweise auslässt: „Die Reduktion auf einen Opferstatus führt dazu, dass die Handlungsfähigkeit der Mädchen und Frauen kaum erörtert und sie so ihrer Subjektivität beraubt werden.“ (Riegel 2010: 250). In ihrer Studie zu Biographien junger Frauen türkischer Herkunft zeigt Riegel, dass Subjekte den konflikthaften Lebenssituationen nicht deterministisch ausgeliefert sind, sondern, „dass sie im Rahmen der ihnen subjektiv erkennbaren Handlungsmöglichkeiten versuchen, über ihre Lebensbedingungen zu verfügen und diese zu erweitern“ (ebd.: 251), da sie von dort aus ihre „subjektiven Denk- und Handlungsperspektiven“ (ebd.) entwickeln. Auch Metz (2016) verweist auf die mangelnde Auseinandersetzung mit der Frage der Subjektpositionierung im Migrationskontext und argumentiert, dass Migrant*innen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung kaum als Expert*innen ihres eigenen Lebens verstanden werden (vgl. Metz 2016: 11). Saksela-Bergholm et al. (2019) machen darauf aufmerksam, dass die Frage, wie Ressourcen von Migrant*innen im Laufe der Zeit akkumuliert, zu Kapital mobilisiert, von einem Kontext in einen anderen übertragen und in andere Arten von Kapital umgewandelt werden, in der Migrationsforschung kaum Platz hat und daher mehr

wissenschaftliche Aufmerksamkeit und empirische Untersuchungen verdient (vgl. Saksela-Bergholm et al. 2019: 168). Bezugnehmend auf diese Ausführungen, wird in der vorliegenden Masterarbeit die aktive Rolle von Akteur*innen in ihren Bildungslaufbahnen ins Zentrum gestellt. Im Folgenden wird der Begriff der Handlungsfähigkeit diskutiert, welcher der hier vertretenen Perspektive zugrunde liegt.

Die mit den Bildungs- und Biographieprozessen verbundenen „Wandlungsprozesse des Habitus“ (Wigger 2009: 104), die eine aktive reflexive Gestaltungsarbeit voraussetzen, fließen in das Verständnis von Handlungsfähigkeit der vorliegenden Arbeit hinein. Zentral für das Verständnis von Handlungsfähigkeit bei bildungsbiographischen Transformationsprozessen ist die bereits im Kapitel 2.2. thematisierte Relation zwischen Habitus und Feld nach Bourdieu. Gerade der Habitus, der ein „Begriff für die Verschränkung von sozialer Position und individueller Perspektive“ (Wigger 2009: 102) ist, genau wie der Bildungsbegriff, setzt an der Schnittstelle von Individuum und Gesellschaft an. Die Handlungsfähigkeit, so die Annahme, zeigt sich gerade bei den Interaktionen eines Individuums mit verschiedenen sozialen Feldern, in welchen das Individuum entsprechend seinem Habitus agiert.

Das menschliche Handeln ist „immer kontextgebunden, strukturell und historisch geprägt“ (Ruokonen-Engler 2018: 442). Das heißt, dass das Handeln einerseits nicht im luftleeren Raum stattfindet, andererseits aber gleichzeitig einen aktiven Akt des selbstständigen Verarbeitens in jeweiligen gesellschaftlichen Kontexten inkludiert. Aus habitustheoretischer Perspektive kann unter Handlungsfähigkeit das Potenzial einer Person verstanden werden, in bestimmten Situationen, die sich im Rahmen eines gegebenen sozialen Feldes vollziehen, adäquat zu handeln. Dabei ist diese Eigenschaft zwar stark an den individuellen Habitus einer Person gebunden, ist aber unter bestimmten Voraussetzungen veränderungsfähig. Wie bereits thematisiert, enthält der Habitus „gewisse Modifikationsfähigkeit“ (El-Mafaalani 2012: 101), was ihm erlaubt, sich durch Interaktionen und Erfahrungen in verschiedenen Feldern zu transformieren. Der Habitus ist bei Bourdieu zwar als dauerhaft und träge, aber auch als wandlungsfähig verstanden: „In Abhängigkeit von neuen Erfahrungen ändern die Habitus sich unaufhörlich. Die Dispositionen sind einer Art Revision unterworfen, die aber niemals radikal ist, da sie sich auf der Grundlage von Voraussetzungen vollzieht, die im früheren Zustand verankert sind“ (Bourdieu 2001: 207). In der biographietheoretischen Perspektive spricht man daher über „biografischen Habitus“ (El-Mafaalani 2012: 99), womit „nicht nur die individuelle Erfahrungsaufschichtung im Sinne einer lebensgeschichtlichen Individualität und Identität“ (ebd.), sondern „explizit auch die individuelle Wahrnehmung, Deutung und Verarbeitung sozialstrukturell vorgegebener Lebenswelten

bzw. Milieus“ (ebd.) bezeichnet wird. Gerade die Biographie, die „die habituelle und reflexive Perspektive des Subjekts auf sich und sein Gewordensein“ (ebd.) spiegelt, kann die Rekonstruktion von Handlungsfähigkeit bei Bildungsprozessen ermöglichen. Der biographische Habitus, der „familiäre Prägung und biografische Entwicklungen“ (ebd.) beinhaltet und als „persönliche Handschrift eines Individuums“ (ebd.) gilt, könnte einen Zugang zu Bildungsprozessen als „Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses“ (Wigger 2009) ermöglichen. Einfachheitshalber wird jedoch in dieser Arbeit nur der Begriff Habitus verwendet, ohne die Präzisierung ‚biographischer‘.

Genauso wie sich der Habitus im Prozess der Sozialisation herauskristallisiert, ist auch die Handlungsfähigkeit nicht von Anfang an gegeben, sondern entwickelt sich durch verschiedene Erfahrungen im gesellschaftlichen Kontext. Aus dieser Perspektive kann die Handlungsfähigkeit nicht nur als ein individuelles Potenzial gesehen werden, sondern auch als Ergebnis der Anpassung an und Interaktion mit den sozialen Strukturen, die gleichzeitig den Habitus formen. Somit ist die Handlungsfähigkeit als kein konstantes, sondern als ein sich durch Konfrontationen mit neuen Erfahrungen in verschiedenen sozialen Kontexten formendes Potenzial zu verstehen. Handlungsfähigkeit, wie sie in der vorliegenden Arbeit verstanden wird, ist somit doppelt gefasst: In einem engeren Sinne bedeutet sie die Fähigkeit eines Individuums auf soziale Situationen angemessen zu reagieren, was habituell verankert ist; in einem breiteren Sinne kann sie als ein Lernprozess verstanden werden, der durch das Agieren eines Individuums in verschiedenen Feldern zustande kommt und sich ändern kann. Die Annahme dieser Arbeit ist, dass die Handlungsfähigkeit nicht als etwas ein für alle Mal Gewonnenes ist. Bestimmte Situationen oder Machtmechanismen können so übermächtig werden, dass die Handlungsfähigkeit eines Individuums bedroht wird. Solche Situationen können zur Verlust der Handlungsfähigkeit führen, aber auch gleichzeitg diese stärken.

In Anlehnung an Mecheril und Rangger wird in dieser Arbeit eine kritische Haltung zu den Ansätzen eingenommen, die die Handlungsfähigkeit einfach auf ein autonomes, selbstverantwortliches Subjekt reduzieren (Mecheril & Rangger 2022: 25). Diese Abgrenzung von dem individualisierenden Empowerment-Ansatz, welcher etwas überspitzt mit dem Prinzip ‚Jeder ist seines Glückes Schmied‘ erklärt werden kann, bedeutet Kritik am Denkschema, bei welchem „Ungleichverhältnisse bezüglich Machtpositionen, Kapitalien und Privilegien und deren soziale Reproduktionen“ (Mecheril & Rangger 2022: 401) de-thematisiert bleiben. Den Autoren zufolge ist die Vorstellung über die Handlungsfähigkeit ohne jeweilige Macht- und Herrschaftsverhältnissen, die sich in der räumlicher Dimension befinden, nicht denkbar:

„Handlungsfähigkeit wird anerkennungstheoretisch vielmehr verstanden als responsives Verhältnis zwischen Bildungs-/Handlungssubjekt und Bildungs-/Handlungsraum“ (ebd.: 282). Das Ausblenden von individualgeschichtlichen Lebensumständen liefere keine Annäherung an die individuelle Perspektive von Biograph*innen als aktiv Handelnde. Das Verständnis über ein handlungsfähiges Individuum nimmt in der vorliegenden Forschung deshalb Distanz zu Rational-Choice-Ansätzen, in denen „die soziale Erfahrungsgebundenheit des Handelns an interaktive, beziehungs-dynamische und lebensgeschichtliche Prozesse in ihrer Bedeutung für Bildungsentscheidungen ausgeblendet“ (Labede & Thiersch 2014: 66) bleibt. In Rational-Choice-Ansätzen wird die Handlungsfähigkeit lediglich auf die „Bewertung und Abwägung einer Vielzahl von Handlungsalternativen“ (ebd.) am Bildungsweg reduziert, „von dem es sich den höchsten subjektiven Nutzen im Verhältnis zu den entstehenden Kosten (wie etwa dem finanziellen oder zeitlichen Aufwand) verspricht“ (ebd.).

Was bedeuten nun die obigen Anknüpfungspunkte für die Erforschung der Handlungsfähigkeit im Bildungskontext? Es wird deutlich, dass für das Verständnis von Handlungsfähigkeit eine Rekonstruktion von herkunftsbedingten Aspekten, der sozialisatorischen Eigenlogik familialer Beziehungen sowie komplexer Erfahrungsaufschichtung aber auch individueller Perspektive von Biograph*innen unabdingbar ist. Die biographietheoretische Perspektive kann als Ergänzung zur Perspektive Bourdieus den Raum dafür eröffnen, dass Akteur*innen sich als eigenständige Subjekte artikulieren können, die ihre Bildungswege aktiv gestalten und von Forscher*innen als solche wahrgenommen werden. Darin liegt die Fruchtbarkeit einer biographischen Bildungsforschung, die von Dausien (2014) „als Kritik, Alternative und/oder als Ergänzung der am rationalen Entscheidungsmodell orientierten Bildungsforschung“ angesehen wird (Dausien 2014: 48). Die Verortung in biographiewissenschaftlicher Bildungsforschung ist für die vorliegende Arbeit als method(odolog)ischer Rahmen relevant und wird genauer im dritten Teil dieser Arbeit ausgeführt.

3.3. Biographie und Identität im migrationsgesellschaftlichen Kontext

Was ein Mensch ist, ist zwar durch seine soziokulturelle Position geprägt, jedoch ergibt sich dies vielmehr aus seinen Erfahrungen in seinem gelebten oder noch zu lebenden Leben. Engelhardt (2011) spricht deshalb über „eine dynamische Entwicklungsidentität“, die der Perspektive einer „statisch-strukturellen personalen Identität“ gegenübersteht. Die Grundlage der Identität liegt in der Selbstreflexivität, der Fähigkeit, „sich zum Objekt seiner selbst machen und sich dabei aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten zu können“ (Engelhardt 2011: 44). Durch lebensgeschichtliches Erzählen, womit nicht zwingenderweise die Großform der literarischen

Autobiographie gemeint ist, sondern vielmehr die vielen das Alltagsleben der Menschen begleitenden „small stories“, formt sich das Selbst- und Weltverhältnis, welches für die Identitätsvorstellung grundlegend ist. Die Erfahrungen, die auf diese Weise durch die Interaktionsbeziehungen mit der sozialen Umgebung gemacht werden, gehen in das Identitätsverständnis der Person ein: „Im autobiographischen Erzählen begegnet und reflektiert sich der Mensch in seiner eigenen Geschichte und gründet darauf seine biographische Identität.“ (Engelhardt 2011: 43). Im lebensgeschichtlichen Erzählen wird der Mensch „für sich und die Anderen seine erinnerte Vergangenheit und seine vorgestellte Zukunft.“ (Engelhardt 2011: 41).

Das Leben wird in einer biographischen Erzählung, genau wie in kleineren Formen der Kommunikation mit Anderen „erzählerisch vergegenwärtigt, verarbeitet, geordnet und dargestellt“ (Engelhardt 2011: 47), wodurch die Vergangenheit und die Zukunft vergegenwärtigt und reflektiert werden. Identität und Biographie befinden sich somit in einem Wechselverhältnis, bei welchem die Zeitdimension eine zentrale Rolle spielt. In der Biographie als eine „verzeitlichte“ (Hahn 2000: 75) Form der Identitätsdarstellung werden individuelle Erfahrungen und Handlungen von Subjekten in eine zeitliche Ordnung gebracht. Dausien (2020) argumentiert, dass in den biographischen Erzählungen „Vergangenheit und Zukunft aus einer je spezifischen Gegenwart heraus entworfen und miteinander verknüpft“ werden, was das autobiographische Selbst gleichzeitig als Gewordene und Werdende konstruiert (Dausien 2020: 75). Die verzeitlichte Form der Identitätsdarstellung erlaube Individuen, „sich auch über soziale Veränderungen und Brüche hinweg als ‚dieselben‘ zu reflektieren und darzustellen, eben als Individuen, die sich verändert, ‚entwickelt‘ oder ‚gebildet‘, kurz: die eine Geschichte haben“ (ebd.).

In Identitätstheorien werden drei Dimensionen beschrieben, die der Entwicklung und Aufrechterhaltung der Identität immanent sind: zeitlich-biographisches Selbstverhältnis, psychisch-leibliches Selbstverhältnis und soziales Selbst-Umwelt-Verhältnis (vgl. Engelhardt 2011: 44). In biographischen Erzählungen sind genau diese drei Dimensionen wirksam, was die zentrale Bedeutung des autobiographischen Erzählens für die Identität des Menschen bedeutet, denn genau hier findet die personale Identität „als narrative Identität ihre Erfahrungs-, Ausdrucks- und Darstellungsform“ (vgl. ebd.). In der vorliegenden Arbeit sollen diese drei Dimensionen in den Fokus der Aufmerksamkeit bei der Analyse von Bildungsbiographien rücken, um die Identitätskonstruktionen von Studentinnen mit transnationalen Wurzeln fassen zu können. Im Rückgriff auf die obigen Ausführungen, wird die Art und Weise, wie Individuen sich selbst in Beziehung zu verschiedenen Gruppen, Gemeinschaften oder sozialen Kontexten positionieren, zu einem wichtigen Analyseaspekt der vorliegenden Untersuchung. Die Frage nach den

Zugehörigkeitserfahrungen in der intersubjektiven multikulturellen Welt ist dabei von großer Bedeutung, denn durch die Analyse von Zugehörigkeitskonstruktionen können Einblicke in die Identitätsbildung und Selbstverortung von Individuen gewonnen werden, so die These. Solche Oppositionen wie „Kontinuität und Diskontinuität in der biographischen Zeit, Konsistenz und Inkonsistenz im psychisch-leiblichen Selbstverhältnis und im sozialen Außenverhältnis, Autonomie und Heteronomie, Einheit und Vielheit, Sich-Vertraut-Sein und Sich-Fremd-Sein“ (ebd.: 47) rücken verstärkt in den Blick der vorliegenden Untersuchung.

Die theoretische Vorannahme der vorliegenden Arbeit ist, dass die Frage nach Identität bei Personen mit transnationalen Wurzeln auf das Phänomen der Doppelzugehörigkeit stoßen kann. Eine tiefe Auseinandersetzung und mögliche Anknüpfungspunkte für den Interpretationsprozess mit dieser Fragestellung bieten die Ergebnisse der Studie von Badawia (2002), in welcher er Prozesse bikultureller Identitätstransformation bei Jugendlichen mit internationaler Herkunft in Deutschland untersucht. Der Erziehungswissenschaftler Tarek Badawia (2002) zeigt mit seinem empirisch entwickelten Verständnis vom Identitätsbegriff, dass Personen mit familialer Migrationserfahrung das identitätsrelevante Dilemma eigen ist. Dieses Dilemma ergab sich in seiner Studie daraus, dass die befragten Jugendlichen beide divergenten Kulturwelten (die von der Herkunftsfamilie und jene von der Mehrheitsgesellschaft) in einem monokulturellen Umfeld repräsentieren und nicht bereit sind, einen der beiden Identitätsteile aufzugeben, so Badawia (2002: 336). Dies führe zur Handlungsparadoxie „Ich gehöre dazu und bin trotzdem anders“ (ebd.). Jedoch funktionieren die sich daraus ergebenden Anpassungsmechanismen nicht reibungslos, sondern sind durch das in der Mehrheitsgesellschaft vorhandene negative Bilder von Ausländer*innen sowie das Nicht-Vorhandensein einer interkulturell orientierten Identitätsvorstellung erschwert. Diese Spannung bewältigen die Akteur*innen, indem sie zukunftsorientiert „einen neuen Status jenseits bzw. entgegen kulturell partikularer ‚Zwangsverortungen‘ und Zuschreibungen“ für sich erschaffen, welcher „außerhalb der ‚Gefahrenzone‘ des zerreißenen ‚Zwischen den Kulturen‘“ möglich ist (ebd.: 342).

Badawia (2002) arbeitet das Konstrukt des „dritten Stuhls“ aus, womit er eine individuell motivierte Integrationsleistung beim produktiven Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierungen kennzeichnet, die an individuellen Ressourcen orientiert ist. Mit der Metapher des „dritten Stuhls“ wird dabei auf die Doppelrolle von Migrantenjugendlichen als Teilnehmende und zugleich Beobachtende verwiesen, die „kulturell kompatibel“ sind und trotzdem ihr „Anderssein“ bewahren möchten (vgl. ebd.: 272). Bemerkenswert ist, dass Badawia zur Schlussfolgerung kommt, dass für bildungserfolgreiche Migrantenjugendliche nicht mehr die identitätsklassische

Frage ‚Wer bin ich?‘ entscheidend ist, sondern die zukunftsorientierte Frage ‚Wie geht man mit der Selbsterkenntnis um, dass man weder ‚typisch deutsch‘ noch ‚typisch-nicht-deutsch‘ ist und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Identitätskategorien der individuellen Kohärenz sowie der sozialen Konsistenz?‘ (Badawia 2002: 311). In diesem Zusammenhang spricht Badawia über „bikulturelle Identitätstransformationen“ als Prozesse kontinuierlicher individueller Leistungen von Jugendlichen mit familialer Migrationserfahrung bei der Verarbeitung von kultureller Diversität in Bezug auf den eigenen Selbstentwurf. Dabei wird der Ausdruck „bikulturell“ von Badawia inhaltlich auf den numerischen Ausdruck ‚bi‘ (zwei) nicht reduziert, auch wenn er auf den ersten Blick rein sprachlich die Zusammensetzung von zwei Kulturen suggeriert. Der Autor betont, dass man beim Einfluss von mehr als zwei Kulturen auf die Identitätsentwicklung, die Ausdrucksform „multikulturelle Identitätsformation“ (vgl. ebd.: 308) verwenden könne. Personen mit transnationalen Wurzeln werden aus Badawias Perspektive „nicht als passive, unter den Folgen des Assimilationsdruck leidende Personen“ betrachtet, sondern „als ein aktiver Partner an einer zweigleisigen transformatorischen Auseinandersetzung mit selbst und Gesellschaft“ (ebd.: 343). Für die vorliegende Arbeit stellt die Perspektive von Badawia (2002) hinsichtlich der Identitätsformationen eine Art theoretische Sensibilisierung bei der Untersuchung von Bildungsbiographien von Studierenden aus migrierten Familien dar.

3.4. Geschlechterdimension in der biographischen Bildungsforschung

Als eine der wichtigsten empirischen Leistungen der Biographieforschung gilt ihre Kritik an binärer Typisierung (Dichotomie von ‚weiblicher‘ und ‚männlicher‘ Normalbiographie). Gerade qualitative Forschungsdesigns, im Unterschied zu quantifizierenden Methoden, haben dazu beigetragen, „jene problematischen Unterstellungen von Identität und eindeutiger Zweigeschlechtlichkeit zu demontieren und Differenzen zwischen Frauen zu thematisieren“ (Dausien 2004: 318). Im Rahmen biographischer Bildungsforschung kann deshalb untersucht werden, welche Bedeutung geschlechtsbezogene Typisierungen für die handelnden Subjekte und deren Sinnkonstruktionen bei Bildungsverläufen hat. Dem Geschlecht kommt somit die Bedeutung eines zentralen Analyseaspektes zu, indem es in der biographischen Bildungsforschung als ein prägender Faktor in Bildungsverläufen und Identitätskonstruktionen gesehen wird.

Dausien (2004) argumentiert, dass Biographie „einen multiperspektivischen Forschungsansatz“ eröffne, „der Geschlecht im Kontext anderer Differenzkonstruktionen untersucht“. Sie betont, dass Geschlecht nicht als isolierte Kategorie, sondern in Verbindung mit anderen sozialen

Unterscheidungen wie beispielsweise Klasse, Ethnizität, Alter zu betrachten ist. Dabei komme Geschlecht in den Biographien, genau wie andere Kategorien, „immer im je konkreten Zusammenspiel unterschiedlicher sozialer Ordnungen, in konkreten Kontexten und Konnexen historisch-sozialer Welten“ (ebd.: 319) vor. Diese intersektionale Perspektive erfordert eine geschlechtersensible Herangehensweise und ermöglicht das Berücksichtigen von vielfältigen Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Dimensionen und das Verstehen ihrer Auswirkungen auf Bildungsverläufe. So können beispielsweise geschlechterspezifische Benachteiligungen in Bildungswegen aufgedeckt werden. In Anlehnung an die intersektionale Perspektive werden in der vorliegenden Arbeit die sozialen Konstruktionen von Geschlecht, Geschlechterrollen und -stereotypen berücksichtigt und in ihrer Verflechtung mit anderen sozialen Kategorien beachtet, um die Vielfalt und Differenziertheit von Bildungswegen und -erfahrungen angemessen zu erforschen.

In den biographischen Erzählungen werden geschlechtsspezifische Aspekte durch gesellschaftliche Erwartungsstrukturen ersichtlich. Laut Wischmann werden Heranwachsenden geschlechtsabhängig unterschiedliche Erwartungen zugeschrieben, welche sich als „geschlechtsspezifische (biographische) Anforderungen manifestieren“ (Wischmann 2014: 267). Die Studie von Wischmann (2014) veranschaulicht, wie junge Frauen mit (familialen) Migrationserfahrung sich aus traditionellen Geschlechterrollen zu befreien versuchen. Wischmann verweist auf eine geschlechts- und herkunfts- „spezifische soziale Position“ von Mädchen und jungen Frauen mit einer Migrationsbiographie, „aus der heraus sie sich entwerfen und handeln“ (Wischmann 2014: 266). Wischmann argumentiert, dass dadurch eine Spannung zwischen dem handelnden Subjekt und den Strukturen entsteht, die sich dann auch in biographischen Erzählungen zeigt.

Die Erforschung von Frauenbiographien bringt Erfahrungen und Subjektstrukturen in den Vordergrund, die im doppelten Bezug auf Erwerbsarbeit und Familienarbeit gebildet werden, was in der Biographieforschung mit der Perspektive der „doppelten Vergesellschaftung“ (vgl. Dausien 1966, Becker-Schmidt 2008, Wischmann 2014, Schwendowius 2015) bezeichnet wird. Laut Becker-Schmidt (2008) lässt sich in den Lebensplänen von Frauen beides wiederfinden – „Anpassung an kulturelle Normen der Geschlechterordnung, die ihnen Kompromisse abverlangen, und Eigensinn im Umgang mit sozialen Konstruktionen von Weiblichkeit, die ihren Selbstentwürfen widersprechen“ (Becker-Schmidt 2008: 68). Auch Schwendowius argumentiert, dass Frauenbiographien strukturell betrachtet nach wie vor durch das Prinzip der doppelten Vergesellschaftung gekennzeichnet sind (vgl. Schwendowius 2015). Dausien betont, dass

Handlungs- und Bewältigungsstrategien im Umgang mit der doppelten Vergesellschaftung ganz individuell sind und dass hier keine Rede von trennscharfen Typen sein kann (Dausien 1996: 472). In Bezug auf die thematisierte intersektionale Perspektive hinsichtlich der Geschlechtsdimension wird in der vorliegenden Arbeit die These vertreten, dass individuelle Bildungsbiographien durch das Zusammenwirken verschiedener sozialer Kategorien geprägt sind, sodass geschlechtsspezifische Benachteiligungen in Bildungsprozessen verstärkt oder gemildert werden können, wenn sie mit anderen Kategorien wie Ethnizität oder sozialem Status in Bezug gesetzt werden.

4. Method(olog)ische Orientierungen und Forschungsprozess

Die im theoretischen Teil offengelegte, neu akzentuierte Fokusverschiebung von differenzorientierter Forschung zu ressourcenorientierter Forschung soll in der Studie durch die Aufmerksamkeit für Erfahrungsaufschichtungen, Selbstpositionierungen und widerständige Handlungsformen der Biographinnen umgesetzt werden. Diese Perspektive ermöglicht es, dass Subjekte in ihrer lebensgeschichtlichen Komplexität samt des ganzen Systems mit seinen begrenzenden gesellschaftlichen Rahmungen berücksichtigt werden. In diesen gesellschaftlichen Rahmungen sind Subjekte alltäglich herausgefordert, als handlungsfähige Individuen individuelle Strategien auszuarbeiten, um sich mit diesen Beschränkungen und Widersprüchen auseinanderzusetzen. Die vorliegende Forschung soll nun all diese Mechanismen in den studentischen Bildungsprozessen aufdecken. Die leitende These ist dabei, dass Personen mit Migrationsbiographie als Expert*innen und als aktive Gestalter*innen ihres Lebens zu betrachten sind, die im gesellschaftlichen Kontext mit prekären Umständen auf ihre eigene Art und Weise umgehen, um ihre Bildungsvorhaben umzusetzen.

Dieser Teil der Arbeit widmet sich dem Forschungsdesign der vorliegenden Studie. Im Rahmen dieser Masterarbeit werden Bildungsprozesse von Menschen mit familialer Migrationsbiographie auf Basis biographischer Erzählungen von Studentinnen der Bildungswissenschaft untersucht. Um der Komplexität des Forschungsvorhabens dieser Studie gerecht zu werden, erscheint es sinnvoll, nicht nur die Erhebungs- und Auswertungstechnik zu schildern, sondern sich auch mit den zugrundeliegenden methodologischen Annahmen auseinanderzusetzen. Daher werden in einem ersten Schritt methodologische Grundannahmen, auf welchen vorliegende Untersuchung basiert, sowie das narrative Interview als Erhebungsmethode erläutert (Kapitel 4.1.). Weiters wird das Forschungsparadigma der „Grounded Theory“ thematisiert, auf deren Grundlage sich die Auswertungstechnik dieser Studie orientiert (Kapitel 4.2.). Der Forschungsprozess der durchgeführten Untersuchung wird im Teil 5 dieser Arbeit skizziert.

4.1. Qualitative interpretative Sozialforschung als methodologischer Rahmen und das narrative Interview als Erhebungsmethode

In der Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand und den theoretischen Bezugspunkten wurde bereits aufgezeigt, dass sich biographische Forschungsansätze für die Erforschung von Bildungsprozessen im Migrationskontext mittlerweile gut etabliert haben. Dabei erweist sich der biographische Zugang in der Bildungsforschung bis heute als sehr effizient, denn er

ermögliche Bildungswege „in ihrer individuellen Komplexität und lebensgeschichtlichen Kontextualität“ zu erforschen (Schwendowius 2014: 208). Bettina Dausien betont das unausgeschöpfte Potenzial des biographiewissenschaftlichen Ansatzes in der Hochschulforschung. Das Konzept der Biographieforschung eröffne „Möglichkeiten einer kontextreflexiven Rekonstruktion biografischer Texte“ (Dausien 2004: 322), die bei jedem konkreten Forschungsprojekt zu spezifizieren ist.

Wojciechowicz unterstreicht einen der wichtigsten Aspekte des biographietheoretischen Ansatzes und zwar dass „soziale Phänomene nicht reduzierend als punktuelle Ereignisse in ihrer Ausschnittshaftigkeit betrachtet“ werden, sondern „die Plausibilität von gegenwärtigen Handlungsorientierungen aus dem Kontext biographischer Referenzen“ herleiten, „die sich wiederum in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umgebung und den Interaktionen mit Anderen und damit immer mit gesellschaftlichen Normen und Orientierungen herausbilden“ (Wojciechowicz 2018: 101). Diese sich ständig bildenden Erfahrungsaufschichtungen werden zu biographischen Strukturen verdichtet und werden als Orientierungen bei Entscheidungen zukünftigen Handelns wirksam. Der wichtige Punkt ist dabei, dass diese Orientierungen „im zeitlich prozessualen Verlauf der Lebensgeschichte als eigensinnige Sinngestalt“ (ebd.) kontinuierlichen Modifizierungen ausgesetzt sind. Der biographische Ansatz erlaubt somit den Zugang zum „Zusammenspiel von Gesellschaft und Individuum in der zeitlichen und sinnhaften Struktur der Lebensgeschichte“ (Dausien 2006: 59).

Biographische Ansätze der Bildungsforschung folgen einer rekonstruktiven Methodologie, welche in qualitativer interpretativer Sozialforschung fußt. Bettina Dausien bestimmt als Gegenstand der sozialwissenschaftlicher Biographieforschung in Anlehnung an Wolfram Fischer und Martin Kohli nicht das Individuum, sondern Biographie als „sozialweltliches Orientierungsmuster“ und „soziales Konstrukt“ (vgl. Dausien 2006: 60). Das zentrale Forschungsmedium für die qualitativen Forschungsmethoden ist Text, in vorliegendem Fall – der biographische Text. Biographische Texte sind dabei auf keinen Fall als Abbildung der Realität zu verstehen, sondern als solche, die bereits interpretierte Wirklichkeit repräsentieren. Die rekonstruktive Arbeit der Biographieforschung wird im Bezug auf Alfred Schütz als solche verstanden, welche Konstruktionen zweiten Grades entwickelt (vgl. Dausien 2006: 61). Dies ist deshalb so, weil die rekonstruktive Arbeit an erinnerte und erzählte lebensweltliche Deutungskonstruktionen ersten Grades anschließt, an ein Konstrukt also, wo die Subjekte ihr Selbst- und Weltverhältnis darlegen. Dieses Verständnis wurde von Bettina Dausien, die das Verhältnis von methodischem Vorgehen und der Vermittlung zwischen Subjektposition und gesellschaftlichen

Strukturen zu bestimmen versucht, mit dem Begriff der interpretativen „Ko-Konstruktion“ erweitert, womit der wissenschaftliche Texterzeugungsprozess bei der Interpretation akzentuiert wird: „Der Forschungsprozess (und die Forschenden) selbst, die eingebrachten Fragestellungen und Interessen, die Theorien und methodisches Verfahren sind Teil des Re-Konstruktionsprozesses und deshalb systematisch in die Analyse einzubeziehen“ (Dausien 2004: 321). Für die rekonstruktive Biographieforschung sind die biographische Dimension von Sinnkonstruktionen sowie die Ort- und Zeitdimension zentral. Die Gebundenheit der lebensgeschichtlichen Narration an die gegenwärtige Darstellungsperspektive von Erzählenden sowie an die Einflüsse der Interviewsituation wird auch von Wojciechowicz (2018: 104) in Anlehnung an Bettina Dausien und Gabrielle Rosenthal betont.

Das Denken und Handeln bei Bildungsprozessen von sozialen Akteur*innen lässt sich nur bei der Rekonstruktion der menschlichen Interpretation von Selbst und Welt ‚verstehen‘. Verstanden wird dabei nicht allein das explizite Wissen, sondern der implizite Sinn, d.h. die Interpretationen, die sich implizit in Handlungen und Äußerungen abzeichnen, ohne dass die beteiligten Subjekte sich dessen notwendig bewusst sind. Das Wort ‚verstehen‘ steht hier deswegen in Anführungszeichen, um keinen Anspruch auf Vollkommenheit der Interpretationen zu erheben, denn es kann sich mittels des Prozesses der Rekonstruktion von Erfahrungsaufschichtungen und manifesten bzw. latenten Sinnstrukturen den lebensgeschichtlichen Ereignissen und Erfahrungen nur angenähert werden (vgl. Ruokonen-Engler 2018: 441). Im Prozess biographieanalytischer Rekonstruktion können Bildungsprozesse untersucht werden, die sich nicht nur auf formale Lern- und Bildungslaufbahnprozessen beschränken, sondern es kann die gesamtbiographische Perspektive „auf das biographische Gewordensein der Subjekte in den formellen und informellen Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen“ berücksichtigt werden (vgl. ebd.: 442). Die qualitative Perspektive der Biographieforschung kann bei Bildungsprozessen das Allgemeine im Besonderen, aber widersprüchliche Allgemeinheit im Besonderen entdecken und „dadurch zur Generierung von empirischen, gegenstandsbezogenen und praxisnahen Bildungstheorien führen“ (ebd.).

In den Interviewsituationen werden nicht die einstigen Erfahrungsprozesse präsentiert, sondern die gegenwärtigen Deutungen der Erzähler*innen auf damalige Prozesse, d.h. selektive Erinnerungen und Neudeutungen auf diese Geschehnisse aus der Gegenwartsperspektive (vgl. Schwendowius 2015: 88). Genau diese subjektiven Konstruktionen von Lern- und Bildungsprozessen samt ihrer Deutungen seitens der Subjekte in lebensgeschichtlicher Perspektive stellen den Gegenstand biographieorientierter Bildungsforschung der vorliegenden Forschung dar.

Um die Eigenlogik von biographischen Konstruktionsprozessen zu erfassen, wurde das narrative Interview nach Fritz Schütze (1983) als ein dem Gegenstand angemessenes Erhebungsverfahren ausgewählt. Als biographisch-narratives Interview nach Fritz Schütze wird ein qualitatives offenes Verfahren der Gesprächsführung verstanden, welches ermöglicht, „einzelne Lebensbereiche oder -phasen im Gesamtzusammenhang des Lebens und in ihrer Genese zu betrachten“ (Rosenthal 2015: 164).

Die Methode des narrativ-biographischen Interviews ist eine offene Form der Befragung. Diese Interviewform ist durch eine frei entwickelte „Stegreiferzählung“ (Hopf 2000: 355) gekennzeichnet, die durch eine erzählgenerierende Eingangsfrage motiviert wird. Diese Form von Interview ermöglicht einen an den Äußerungen der Gesprächspartner*innen orientierten Gesprächsverlauf, indem den Interviewten eine aktive Rolle im Gesprächsablauf zugestanden wird, was eine möglichst natürliche Gesprächssituation schafft. Diese Erhebungsmethode gibt die „Möglichkeit, Situationsdeutungen und Handlungsmotive in offener Form zu erfragen, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben“ (ebd.: 350). Das Ziel dieser Erhebungstechnik ist es, bei den Interviewten einen intensiven Erinnerungsprozess in Gang zu setzen, um möglichst ausführliche Erzählungen zu erhalten. Das narrative Interview beginnt mit einer Erzählaufforderung. Mit einer erzählungsgenerierenden Eingangsfrage werden die Befragten zur Erzählung aufgefordert und es wird ihnen der Raum dafür gegeben, sich dafür ausreichend Zeit zu nehmen. Nach diesem Stimulus folgt die autonom gestaltete Haupterzählung. Diese Phase zeichnet sich durch aktives Zuhören seitens des Interviewers/der Interviewerin aus. Dabei können Notizen gemacht werden und die Interviewten können durch non-verbale Gesten und/oder kurze Kommentare (z.B. ‚ja‘, ‚mhm‘) zu weiteren Ausführungen motiviert werden. Nachdem die autonom gestartete Haupterzählung zu Ende ist, startet die interviewende Person mit dem Nachfrageteil. Diese Phase ermöglicht es, mittels verständnisgenerierender Fragen den roten Faden weiterzuspinnen und die von den Befragten bereits angesprochene Thematik zu detaillieren. Dabei werden zwei Typen von Fragen verwendet – interne und externe. Der interne Nachfrageteil hat das Ziel, die jeweiligen Vertiefungsfragen zu den bereits angesprochenen Themen zu stellen. Beim externen Nachfrageteil werden die Befragten zum Erzählen von den noch nicht erwähnten, aber für die Forschung relevanten Themen motiviert. Es ist bei dieser Technik wichtig, die Fragen dergestalt zu formulieren, dass sie sich nicht einfach mit Bejahung oder Verneinung beantworten lassen, sondern dass die Interviewpartner*innen sich an konkrete Situationen, Erlebnisse, Zeitabschnitte etc. erinnern und diese explizieren.

4.2. Methodologisches Rahmenkonzept: Grounded Theory Methodologie und kognitive Figuren des biographischen Stegreiferzählens

Als methodologisches Rahmenkonzept für die Auswertung wurde in dieser Arbeit die Grounded Theory ausgewählt. Es ist aber anzumerken, dass die vorliegende Arbeit in Anlehnung an Bettina Dausien (1996) nicht die einzelnen Arbeitsschritte dieses Ansatzes übernimmt, sondern als grundlegende Haltung beim Verhältnis von Theorie und Empirie in der qualitativen Forschung ins Forschungsdesign mitgenommen wird. Grounded Theory wurde in den 1990er Jahren von Barney Glaser und Anselm L. Strauss (1967) eingeführt und kann als gegenstandsbe gründete Theorie übersetzt werden. Dieser Ansatz, welchem eine abduktive Logik unterliegt, stellt nicht einfach eine spezifische Methode oder Technik dar, sondern wird als Forschungsstil verstanden. Aus diesem Grund wird in der Forschungsliteratur über Grounded Theory Methodologie gesprochen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009: 187).

Grounded Theory als methodisches Programm schreibt keine starren Regeln vor, jedoch gelten einige Faustregeln, die wiederum modifizierbar sind. Zwei wichtige Grundprinzipien der Grounded Theory sind der Prozesscharakter der Generierung einer Theorie sowie die Verankerung der gewonnenen Theorie im empirischen Material (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009: 186ff). Der Grounded Theory nach, stellt das Vorgehen einen spiralförmigen Prozess zwischen Daten und theoretischen Ideen dar. Das Interesse am zu untersuchende Phänomen kann zu Beginn relativ vage sein. Im Zuge der Arbeit mit dem empirischen Material wird die Fragestellung präzisiert und fokussiert. Konzepte und Kategorien werden entwickelt und dimensioniert, vernetzt und geordnet, mit dem Ziel, ein theoretisches Gerüst zu entwickeln. Durch systematische Datenanalyse wird schließlich die Theorie gesättigt. Die empirisch fundierte Theoriebildung im Rahmen der Grounded Theory setzt theoretische Sensibilität seitens der Forschenden voraus. Diese Sensibilisierung wurde in der vorliegenden Arbeit im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand und verschiedenen theoretischen Konzepten erreicht.

Die Verbindung zwischen empirischem Material und theoretischen Begriffen oder Kategorien erfolgt in Rahmen dieses Ansatzes durch den Prozess des Kodierens, welcher dem grundlegenden Prinzip des permanenten Vergleichs folgt. Mittels Kodierparadigma werden Rohdaten in Konzepte überführt. Die Entwicklung von Konzepten wird in der Grounded Theory als Kodieren bezeichnet (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009: 195). Aus Konzepten, die sich auf dasselbe Phänomen beziehen, entstehen im Prozess des Interpretierens Kategorien, die als abstrakte „Ecksteine der sich herausbildenden Theorie“ gelten (ebd.). Ein Konzept oder eine Kategorie gilt erst dann als gesättigt, „wenn sich bei der weiteren Suche im Material nichts Neues

mehr ergibt, das zur Ergänzung oder Veränderung des Konzeptes beitragen würde“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009: 194). Beim Prozess des Kodierens unterscheidet man solche Formen wie offenes, axiales und selektives Kodieren. Der Prozess des Kodierens wird dabei vom Schreiben theoretischer Memos begleitet, die sich auf die Beziehung zwischen den Codes beziehen sowie ihre Eigenschaften beschreiben. Beim offenen Kodieren wird der Text Zeile für Zeile aufgebrochen. Das Ziel des axialen Kodierens ist es, die Konzepte in ihrem Zusammenhang genauer auszuarbeiten und einige davon in Kategorien zu überführen. Es wird nach Ursachen, Konsequenzen, Strategien und Kontextbedingungen gesucht. Dabei wird ein zentrales Phänomen zu Schlüsselkategorien herausgearbeitet, d.h. eine übergeordnete Kernkategorie, die von einem dichten Kategoriennetz und Eigenschaften sowie Beziehungen zwischen diesen Kategorien gespeist wird. Schließlich, beim Prozess des selektiven Kodierens, werden Konzepte und Kategorien im Hinblick auf Schlüsselkategorie rekodiert. Am Ende des Kodierungsprozesses entsteht eine auf den Gegenstand des Forschungsfeldes bezogene Theorie.

Der Hauptunterschied zwischen der qualitativen Analyse nach der Grounded Theory und anderen qualitativen Analysemodi besteht darin, dass die Vorgehensweisen in der Grounded Theory in jedem Forschungsabschnitt miteinander kombiniert und ausgetauscht werden können: „Der Forschungsprozess stellt sich demnach nicht als Abfolge formal festgelegter Auswertungsschritte dar, sondern als Folge sich teilweise überschneidender Phasen, die sich aus der inneren Logik des Forschungsprozesses ergibt“ (Dausien 1996: 93). Die Auswertungsschritte bei der vorliegenden Untersuchung folgen deshalb auch keinen festgelegten Regeln, sondern gehen aus der Logik des Forschungsprozesses hervor.

Bettina Dausien (1996) verweist auf Schwachpunkte des handlungstheoretischen Paradigmas der Grounded Theory. Dabei geht es um die Unterschiede zwischen einem handlungs- und biographietheoretischen Kodiermuster. Grounded Theory stellt ein Konzept dar, das für die Analyse von Handlungsstrategien in konkreten Interaktionsfeldern besonders geeignet ist. Für die vorliegende Untersuchung sind aber die subjektive Sicht der Befragten und die biographischen Zusammenhänge genauso wichtig. Dausien plädiert deshalb für ein Rahmenkonzept, das sich auf die Prinzipien biographischer (Re-)Konstruktionen bezieht: „Statt eines Handlungsmodells ist ein (handlungstheoretisch fundiertes) Biographiemodell als ‚Kodierparadigma‘ anzusetzen“ (Dausien 1996: 111). Als Kodierparadigma im Rahmen der Biographieforschung sieht Bettina Dausien Fritz Schützes Konzept der kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens als ein geeignetes Instrument. In Anlehnung an Bettina Dausien wird auch in der vorliegenden Masterarbeit das Konzept der Kognitiven Figuren verwendet, um die „Schwachpunkte“

des handlungstheoretischen Paradigmas der Grounded Theory auszugleichen. Bei der vorliegenden Masterarbeit wird das Konzept der kognitiven Figuren als Orientierungshilfe bei der Auswertung verwendet, um Aufmerksamkeitspunkte von Interviews zu umreißen.

Mit dem Konzept der kognitiven Figuren von Fritz Schütze (1984) kann laut Dausien (1996) die Gestalt der Erzählung beschrieben werden. Dieses Konzept liefere „die allgemeinen Kategorien zur Analyse der konkreten Erfahrungsaufschichtung und narrativen Rekapitulation eines Falles“ (Dausien 1996: 115). Laut Schütze (1984) enthalten Autobiographien einige gemeinsame Merkmale, die er als „kognitive Figuren“ (Schütze 1984: 89) des autobiographischen Stegreiferzählens benennt. Damit wird gemeint, dass nicht nur die inhaltliche Verrichtung, sondern auch das ‚Wie‘ der Erfahrungsrekapitulation, d.h. die Art und Weise, wie eine Person ihre Selbsterzählung gestaltet, von ganz allgemeinen kognitiven Regeln oder Schemata gesteuert ist. Diese elementaren Schemata werden beim Erzählen eigener Erlebnisse als selbstverständlich verwendet. Fritz Schütze beschreibt vier solche Ordnungsbausteine, die sich in der Darstellungsstruktur der Erfahrungsrekapitulation im Stegreiferzählen zeigen: (1) „Biographie- und Ereignisträger nebst der zwischen ihnen bestehenden bzw. sich verändernden sozialen Beziehung“, (2) „Ereignis- und Erfahrungsverkettung“, (3) „Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten als Bedingungs- und Orientierungsrahmen sozialer Prozesse“, und (4) „Gesamtgestalt der Lebensgeschichte“ (Schütze 1984: 81).

Unter dem ersten Ordnungsprinzip – Biographieträger*innen, Ereignisträger*innen und ihre Beziehungen untereinander – wird gemeint, dass die Erzählenden sich bei ihrer Selbstdarstellung in irgendeiner Form auf sich selbst beziehen, aber auch auf andere Personen sowie Objekte, welche das Ereignis direkt oder indirekt mitverursachen oder davon in irgendeiner Weise betroffen sind und mit denen der/die Erzähler*in in einem Geflecht grundlegender und sich wandelnder sozialer Beziehungen steht. Bei der Interviewanalyse sind somit Ereignisträger*innen von Bedeutung. Darunter werden „signifikante andere wie der biographische Sinn stiftende Verwandte oder Freund (der biographische Sachwalter), der Leidensgenosse, der lebensgeschichtliche Konkurrent und der böse handlungsmächtige Interaktionskontrahent“, „unbelebte Objekte“ (eigene Auto, Haus, beeindruckende Bilder), die einen wichtigen Stellenwert für Biographieträger*innen enthalten und mit denen sie in symbolische Interaktionen treten und Kollektive soziale Einheiten wie Familie und Freundeskreise (vgl. Schütze 1984: 84) verstanden.

Die zweite kognitive Figur – die Erfahrungs- und Ereignisverkettung – bezieht sich auf die Prozessstruktur, in welcher die interviewte Person ihre Haltung zu den selbst erlebten oder sie

betreffenden Ereignissen und Erfahrungen in ihrer Narration ausdrückt (vgl. Schütze 1984: 88). Fritz Schütze beschreibt in diesem Zusammenhang vier grundsätzliche Arten, wie sich Interviewte gegenüber lebensgeschichtlichen Erlebnissen halten (ebd.: 92). Die erste Art – „biographische Handlungsschemata“ – meint, dass der Erfahrungsablauf im Versuch von Akteur*innen besteht, geplante Handlungen erfolgreich oder erfolglos zu verwirklichen (ebd.). Als zweite Art nennt Fritz Schütze „institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte“ (ebd.). Der Ablauf der Handlungsschritte bezieht sich hier auf die gesellschaftlichen oder institutionellen Erwartungen, die an das Individuum gestellt werden und die es gleichzeitig, verzögert, beschleunigt, behindert oder gescheitert vollzieht. Als Drittes werden „Verlaufskurven“ (ebd.) genannt, die die Biographieträger*innen als übermächtig überwältigen können, sodass ihre Handlungskompetenz beeinträchtigt wird und sie darauf nur noch reagieren können. Schließlich nennt Fritz Schütze „Wandlungsprozesse“ (ebd.) als vierte Art der Haltung gegenüber den Ereignissen. Damit sind überraschende Ereignisse gemeint, welche positive oder negative Auswirkungen auf die Handlungsmöglichkeiten und das Leben von Erzähler*innen enthalten (vgl. ebd.). Bei „Wandlungsprozessen“ wird biographische Handlungsfähigkeit aufgrund von Veränderungen der Handlungsmöglichkeiten bzw. der eigenen Wahrnehmungen und Orientierungen wiedergewonnen oder verloren.

Mit sozialem Rahmen als dritte kognitive Figur meint Fritz Schütze Situationen, Lebensmilieus, soziale Welten, in welchen sich lebensgeschichtliche Ereignisse abspielen. In diesem sozialen Rahmen finden Zustandsänderungen, Verletzungsdispositionen und Bewältigungskompetenzen von Biographieträger*innen und anderen Ereignisträger*innen statt (vgl. Schütze 1984: 98). Mit der vierten kognitiven Figur – die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte – verweist Schütze darauf, dass die interviewte Person ihre Lebensgeschichte in einer bestimmten Situation und aus einer bestimmten Perspektive heraus erzählt, und daher hat diese Geschichte eine einzigartige individuelle Gestalt (vgl. ebd.: 102). Mithilfe der oben beschriebenen kognitiven Figuren kann die Gestalt der biographischen Erzählung in ihrer ganzen Widersprüchlichkeit analysiert werden.

Bei der Interpretation von Biographien wird in der vorliegenden Arbeit auch auf die Unterscheidung zwischen verschiedenen Textsorten für die Rekonstruktion der Gegenwartsperspektive von Biographinnen geachtet. Laut Rosenthal ist es wichtig, zu analysieren, bei welchen biographischen Zeitpunkten Biographieträger*innen argumentieren, beschreiben oder erzählen (vgl. Rosenthal 2015). Laut Przyborski und Wohlrab-Sahr (2009) zeichnen sich Erzählungen, Argumentationen und Beschreibungen „durch bestimmte formale Strukturen“ aus (vgl.

Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009: 224-230). Für Erzählungen sind dementsprechend temporale Verknüpfung und unveränderbare Abfolge der temporalen Teilsätze charakteristisch. Mit Argumentation und Evaluation werden bewertende und theoretisch-reflektierende Stellungnahmen im argumentativen oder bewertenden Aussagemodus verstanden. Für diese Textsorte ist veränderter Zeitbezug charakteristisch (Orientierung am Gegenwartsstandpunkt). Beschreibungen sind Einschübe in Erzählungen, die keine temporale Struktur haben und zur Erläuterung von allgemeinen Sachverhalten und wiederkehrenden Abläufen dienen.

Die oben thematisierten method(olog)ische Grundlagen bilden den Kern der Analysetechnik, welche in der vorliegenden Arbeit verwendet wird. Mittels dieser Technik werden fallübergreifende biographische Aspekte, aber auch deren fallspezifische Ausprägungen in den Biographien aufgezeigt. Dabei werden in Anlehnung an Bettina Dausien (1996) keine „trennscharfe“ Kategorien oder Typen“ angestrebt, um die empirische Komplexität nicht zu verhindern (Dausien 1996: 471). Es wird auch eine additive Vorgehensweise vermieden. Stattdessen werden Aspekte in ihrer ganzen Komplexität und gleichzeitigem Zusammenwirken analysiert.

5. Beschreibung des Forschungsprozesses

5.1. Samplingsstrategie

Die zu analysierenden Biographien wurden nach dem Prinzip des ‚selektiven Samplings‘ erhoben, wodurch eine Samplingstrategie gemeint ist, bei welcher ausgehend von der Fragestellung vorab relevante Kriterien für die Materialauswahl bzw. für die Datenerhebung bestimmt werden (vgl. Rosenthal 2015). Diese Samplingstrategie wurde bewusst in Abweichung von der Strategie ‚theoretical sampling‘ verwendet, die von Glaser und Strauss (1967) entwickelt wurde. Das Verfahren von ‚theoretical sampling‘ eignet sich für Studien, in welchen das Forschungsfeld noch kaum bekannt ist und die Merkmale der Stichprobe sich erst im Laufe des Auswertungsprozesses ergeben. Dieses zeitaufwendige Verfahren eignet sich sehr gut für größere Projekte und würde die zeitlichen Ressourcen der vorliegenden Masterarbeit überschreiten. Im Gegensatz dazu stellt die Strategie ‚selektives sampling‘ eine arbeitsökonomischere Variante dar und überschreitet den Rahmen dieser Arbeit nicht.

Vor der Bestimmung des Rahmens von interviewten Personen erfolgte eine vorläufige Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand und mit möglichen theoretischen Bezügen. Um die Gefahr der selektiven Samplingsstrategie zu vermeiden, dass nicht alle relevanten Fälle eines Feldes berücksichtigt werden, wurde die Zielgruppe zuerst ganz breit definiert. Es wurde gezielt nach Studierenden der Bildungswissenschaft mit einer (persönlichen oder familiären) Migrationsbiographie gesucht mit dem ursprünglichen Ziel, sowohl Bildungsinländer*innen als auch Bildungsausländer*innen mit ausländischem Bildungsabschluss zu gewinnen.

Um die Interviewpartner*innen zu rekrutieren, wurde via Facebook und WhatsApp in den Gruppen der Bildungswissenschaftsstudierenden das Anschreiben gepostet. Im Aufruf wurden die Studierende der Bildungswissenschaft informiert, dass die Interviewerin sich für Lebens- und Bildungsgeschichten von Studierenden der Bildungswissenschaft interessiert, welche (eigene oder familiäre) Migrationserfahrung haben. Es wurde präzisiert, dass damit Personen gemeint werden, die entweder selbst oder dessen Eltern nach Österreich eingewandert sind. Als Ergebnis haben sich drei Studentinnen gemeldet, deren Eltern vor vielen Jahren nach Österreich aus unterschiedlichen anderen Ländern – aus dem Kosovo, aus der Türkei, aus Rumänien – migriert sind. Alle drei Biographinnen (Arjeta Bushi, Damla Köse, Raluca Stan) haben das österreichische Schulsystem durchlaufen und ihre Matura in Österreich erworben. Darüber hinaus wurde bei anderen Studienkolleg*innen aktiv gefragt, ob sie jemanden kennen, der/die infrage kommen würde. Das Ergebnis war eine Interviewpartnerin, die erst nach ihrem ersten

Studium in Iran nach Österreich migriert ist. Dieses Interview wurde für die vorliegende Arbeit im Endeffekt doch nicht verwendet, weil es sich ergab, dass nur ein solches Interview für eine einzelfallhinausreichende Analyse unterrepräsentiert ist. Auch die Idee, dieses Interview als einen kontrastierenden Fall für die Analyse zu nehmen, hat sich nicht bewährt. Es wurde stattdessen entschieden, nur die ersten Interviews von Studierenden zu nehmen, mit dem Ziel, auch ihre Erfahrungen an österreichischen Kindergärten und Schulen zu analysieren.

Im Laufe des zeitaufwändigen Auswertungsprozesses der ersten zwei Biographien hat sich jedoch die Vielschichtigkeit und Mehrdimensionalität der Bildungsgeschichten ergeben, was mich dazu veranlasst hat, auf die Analyse der dritten Biographie zu verzichten, um die Komplexität der ersten und zweiten Bildungsbiographien zu bewahren und den zeitlichen Rahmen dieser Arbeit nicht zu überschreiten. Es ist zu betonen, dass jedes weitere empirische Material die Ergebnisse dieser Forschung erweitern, präzisieren und spezifizieren würde.

5.2. Erhebungsprozess

Für die Generierung des empirischen Materials wurde, wie bereits im Kapitel 4.1. erläutert, die Methode des biographisch-narrativen Interview herangezogen. Beide für diese Masterarbeit ausgewählten Interviews wurden von mir persönlich im Rahmen des Stu-VE-Projektes¹ *Studienverläufe und Studierenerfahrungen in der Bildungswissenschaft* mittels narrativer Interviews im Jahr 2022 durchgeführt. Die Auswahl des Ortes für die Durchführung des Interviews wurde den Interviewpartnerinnen überlassen. Der Kontakt mit beiden Erzählerinnen kam, wie bereits geschildert, über eine öffentliche Anfrage in einer studentischen WhatsApp-Gruppe zustande, in welcher ich durch eine offene Ansprache Studierende der Bildungswissenschaft über mein Forschungsvorhaben informierte. Diese Art der Ansprache hatte zum Ziel, einen möglichst offenen Raum für jene Student*innen zu schaffen, die sich als Personen mit einer Migrationsbiographie selbst angesprochen fühlen. Diese Strategie steht im Gegensatz zur Taktik der Einbeziehung von Vermittlungspersonen, die den Nachteil hat, dass einzelne Personen bei der Erkundigung nach der Bereitschaft zu einem Interview ganz direkt als ‚Studierende mit Migrationsbiographie‘ gesehen und angesprochen werden. Der Vorteil der öffentlichen Anfrage besteht somit darin, dass sich nur jene Interviewpartner*innen melden, die sich selbst als solche identifizieren. Der Nachteil dieser Strategie liegt darin, dass dabei im Vorfeld kein Vertrauen

¹ Das StuVE Projekt ist ein Institutsprojekt zur Analyse und Reflexion von Studienverläufen und -erfahrungen von Studierenden der Bildungswissenschaft, das von 2019 bis 2022 unter der Leitung von Bettina Dausien durchgeführt wurde.

besteht (wie dies durch die Vermittlung von bekannten Personen der Fall sein kann) und nicht alle Erzähler*innen bereit sind, einer fremder Person ihre Lebensgeschichte anzuvertrauen. Ich hoffte aber, dass dies dadurch ausgeglichen werden kann, dass ich als Interviewerin auch eine Studentin derselben Studienrichtung bin und es deshalb den Personen etwas leichter fallen würde, sich für ein Interview bereit zu erklären. Bei der Durchführung der Interviews bestätigte sich meine Hoffnung.

Laut dem Prinzip des Wechselprozesses von Datenerhebung und Auswertung kann im Rahmen der Grounded Theory bereits bei den ersten erhobenen Daten mit der Analyse begonnen werden. Deswegen wurden gleich nach der Durchführung von Interviews Postskripte geschrieben, um die ersten Gedanken über das empirische Material aufzuschreiben, welche dann weitere Erhebungen im Sinne von Aufmerksamkeitspunkten geleitet haben.

5.3. Auswertungsprozess

Zuerst wurden alle Audioaufnahmen² verschriftlich. Danach wurden beide biographische Texte vollständig und genau (samt Emotionsausdrücken) transkribiert. Die genauere Transkription hat eine präzise Erfassung des ganzen Kommunikationsprozesses zugelassen. Die in dieser Arbeit verwendeten Transkriptionsregeln beziehen sich auf die Transkriptionsregeln, welche im Rahmen des StuVE-Projektes von Bettina Dausien festgelegt wurden. Die Zeilen und Seiten im Transkript wurden nummeriert, wobei jede neue Seite mit der Zeilennummer 1 beginnt. Die Interviewerin wurde mit ‚I‘ und die interviewte Person mit ‚E‘ markiert. Alle Interviews wurden anschließend anonymisiert. Die verwendeten Interviewzitate wurden in folgender Form abgekürzt: Anfangsbuchstabe Vor- und Nachname: Seitennummer/Zeilennummer. Bei der Anonymisierung wurden alle Namen von Personen, Orte und Institutionen unkenntlich gemacht, sodass kein Rückschluss auf die Person getroffen werden kann. Da die dem Interview vorausgehenden Interaktionen zwischen Forscherin und Erzählerinnen sowie die Interviewsituation den Gestaltungsrahmen der biographischen Erzählung mitbeeinflussen (können) (vgl. Wojciechowicz 2018: 104), wurden diese mitreflektiert, in den Kapiteln 6.2. und 7.2. dargestellt, um diese Rahmenbedingungen transparent zu halten.

Danach folgte der Prozess der Auswertung der Interviews. Jede biographische Narration wurde zuerst nach thematischen und formalen (Erzählung, Beschreibung, Argumentation) Gesichtspunkten im Sinne von Sequenzierung geteilt. Es wurde in Anlehnung an Rosenthal (2015) und

² Es wurden insgesamt vier Biographien transkribiert, jedoch wurden nur zwei für die Analyse herangezogen.

Przyborski und Wohlrab-Sahr (2009) auf Textsorten geachtet. Auf diese Weise wurde der Überblick sowohl über die Biographie „als Leben“ wie über die Biographie „als Text“ (Schulze 2006) erarbeitet. Es wurde folglich ein chronologischer Überblick erstellt, um die biographische Erzählung als Lebenslauf vor Augen zu halten, woraus dann die Kurzbiographien (Kapitel 6.1. und 7.1) entstanden sind. Bereits bei der Sequenzierung wurden Notizen gemacht, die einen ersten Eindruck über die biographische Texte festhielten.

Anschließend folgte eine genauere Interpretation, die sich nach dem im Kapitel 4.2. beschriebenen Konzept der kognitiven Figuren orientierte. Dabei wurde dieser Prozess durch eine offene Haltung laut dem Prinzip von Grounded Theory begleitet, wobei in Anlehnung an Dausien (1996: 471) auf „‘trennscharfe‘ Kategorien oder Typen“, wie bereits erwähnt, für die Aufrechterhaltung empirischer Komplexität, verzichtet wurde. Jede Biographie wurde getrennt voneinander Zeile für Zeile analysiert. Die vergleichende Betrachtung verschiedener Stellen eines Textes, die durch ständiges Schreiben von theoretischen Memos begleitet wurde, ermöglichte viele Lesarten und die Formulierung allgemeineren Aussagen, die immer wieder durch Rückgang auf den Text geprüft und bei Bedarf ergänzt und modifiziert wurden, bis nichts Neues mehr oder von meiner bisherigen Interpretation Abweichendes festgestellt werden konnte. Beim Interpretationsprozess wurden Verlaufsprotokolle geschrieben, um die Sinnzusammenhänge festzuhalten. Anzumerken ist, dass die Basis der Analyse vor allem die Haupterzählungen der Biographinnen stellten, wobei die im Nachfrageteil zusätzlich gewonnenen Narrationen „neben der entsprechenden Anschlussstelle in der Eingangserzählung“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009: 233) auch in die Analyse einbezogen wurde. So entstanden allmählich Interpretationstexte, die in Einzelfalldarstellungen (Kapitel 6 und 7) hineinfließen. Um die Form der Haupterzählungen zu zeigen, wurden die Darstellungsweisen der Biographinnen gesondert (Kapitel 6.3. und 7.3) analysiert.

Nach den Einzelfallanalysen wurden zwei Fälle der Logik von Grounded Theory folgend miteinander verglichen, um im Sinne der minimalen Kontrastierung ähnliche Phänomene auf abstrakter Ebene zu formulieren und Gemeinsamkeiten und Muster zu entdecken, und im Sinne maximaler Kontrastierung Unterschiede und Varianz zu betonen, um eine umfassendere und nuanciertere Analyse zu ermöglichen. Dies ermöglichte die Feststellung von fallübergreifenden Gemeinsamkeiten und fallspezifischen Unterschieden auf abstrakteren Ebene. Auf diese Weise sind Kategoriegerüste entstanden, die zentrale Phänomene und Verbindungen zwischen ihnen unter allgemeinere Begriffe zusammenfassten, was in den Text unter Teil 8 dieser Arbeit hineinfließ.

Sehr fruchtbar für meine Analyse war die Zusammenarbeit in der Interpretationsgruppe des StuVE-Projekts. Zwar wurde der Interpretationsprozess größtenteils eigenständig durchgeführt, jedoch wurden einige Interviewstellen im Rahmen der Gruppe interpretiert, wodurch meine eigenen Lesarten durch die der Kolleg*innen erweitert wurden.

5.4. Reflexion der theoretischen Sensibilisierung der Forscherin

Wie im Kapitel 4.2. erläutert, setzt fundierte Theoriebildung im Rahmen der Grounded Theory theoretische Sensibilität seitens der Forschenden voraus. Bezugnehmend auf die habitustheoretische Perspektive warnt Wigger (2009) von den Folgen für die Biographieforschung eines unreflektierten Umgangs nicht nur mit „sozialen Voraussetzungen biographischer Erzählungen“, sondern auch mit den Voraussetzungen „biographieanalytischer Forschung“, die in die professionelle Interpretation hineinfließen (vgl. Wigger 2009: 102). Es erscheint daher sinnvoll, das theoretische Vorwissen sowie die eigene Rolle der Forscherin zu reflektieren, da diese einen Einfluss auf die Forschungsperspektive ausüben. So eine Reflexion ermöglicht es, den Blick auf die zukünftigen Phänomenen, die aus dem empirischen Material hervorgehen, offen zu halten anstatt ‚blind‘ nur die von Anfang an geahnten Aspekte zu sehen.

Mein Forschungsinteresse entwickelte sich aus meiner eigener Erfahrung als Migrantin. Deshalb wurde anfangs an das zu untersuchende Feld ganz offen herangegangen – ursprünglich standen alle Migrationsbiographien im Fokus, unabhängig von Genderaspekt und davon, ob persönliche (wie bei mir) oder familiäre Migrationserfahrungen vorliegen. Beim Erhebungsprozess spezifizierte sich mein Interesse für Biographien, in denen eine familiäre Migrationsgeschichte vorliegt, was mir eine gewisse Distanz zum untersuchten Feld verschaffte, und ich setzte mich auf theoretischer Ebene vertieft mit den damit einhergehenden Aspekten (z.B. Mehrsprachigkeit oder elterliche Bildungsaspirationen im Migrationskontext) auseinander, wodurch der theoretische Bezugsrahmen meiner Forschung noch mehr präzisiert wurde. Es stellte sich jedoch heraus, dass alle Interviewpartner*innen weiblich sind und Beispiele für Bildungsaufstiege (ähnlich wie ich) darstellen, was die Distanz wiederum etwas gekürzt hat und von mir ständige bewusste und kritische Reflexion meines eigenen Blickwinkels verlangte, um einerseits die Sensibilität zu den Daten zu wahren und andererseits mit meinen eigenen Vorerfahrungen reflexiv umzugehen. Zusätzlich zu meinen theoretischen Ausarbeitungen setzte ich mich in Folge des Auswertungsprozesses mit den Themen auseinander, die sich aus dem Material ergeben haben, und zwar die Geschlechtsdimension, Aufstiegsprozesse, bildungsfernes Milieu, familiäre Migration.

6. Fallstudie Arjeta Bushi

6.1. Biographische Kurzbeschreibung

Arjeta Bushi wird Ende der 1990er Jahre als erstes von insgesamt vier Kindern in A-Bundesland in Österreich geboren. Ihre Kindheit verbringt sie aufgrund häufiger Umzüge in verschiedenen kleinen Dörfern und Städten innerhalb dieses Bundeslandes. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Arjeta Anfang zwanzig und wohnt zusammen mit ihren Eltern und ihren drei Schwestern in einer Wohnung in A-Bundesland in der B-Kleinstadt mit ca. 7.000 Einwohner*innen. Die Biographin befindet sich zum Interviewzeitpunkt im ersten Semester des Masterstudium Bildungswissenschaft, welches auf den Abschluss des Bachelorstudium Bildungswissenschaft folgte.

Die Eltern der Erzählerin sind aus dem Bürgerkrieg im Kosovo in den 1990er Jahren nach Österreich geflohen, zu der Zeit als Arjeta Bushis Mutter noch schwanger war. Der Vater der Biographin hat im Kosovo die Pflichtschule abgeschlossen. Ihre Mutter hat die Schule im Kosovo aufgrund prekärer familiärer Verhältnisse nicht vollkommen beenden können. Die Ausbildungen von Arjeta Bushis Eltern seien laut der Erzählerin in Österreich keinem maturaäquivalenten Abschluss gleichgesetzt. In Österreich haben ihre Eltern keinen Beruf erlernt. Die Mutter der Biographin ist in Österreich aktuell als Putzkraft beschäftigt und ihr Vater ist als landwirtschaftlicher Mitarbeiter tätig.

Da Arjetas Eltern gleich nach der Ankunft im Rahmen des Asylverfahrens in Österreich untergebracht wurden, wohnt die Erzählerin die ersten Jahre ihres Lebens zusammen mit ihrer Familie in verschiedenen Asylheimen. Im Alter von etwa zwei oder drei Jahren zieht die Biographin zusammen mit ihren Eltern nach B-Kleinstadt. Die Biographin besucht in der B-Kleinstadt einen Kindergarten und anschließend eine Vorschulklasse, bevor sie dann in die erste Klasse einer Volksschule geht. Nach dem Ende der Grundschulzeit besucht Arjeta Bushi ein Gymnasium in der G-Kleinstadt. Nach einem positiven Maturaabschluss versucht die Biographin eine Aufnahmeprüfung für das Psychologiestudium in der C-Großstadt abzulegen. Da sie die Prüfung nicht bestehen kann, fängt sie ein Soziologiestudium an. Sie versucht dann ein Jahr später noch einmal die Aufnahmeprüfung für das Psychologiestudium zu bestehen, scheitert aber bei diesem Versuch wieder und wechselt schließlich vom Soziologiestudium zum Bachelorstudium Bildungswissenschaft. Nachdem sie den Bachelorabschluss in der Regelstudienzeit von 6 Semestern absolviert, fängt Arjeta Bushi im folgenden Semester mit dem Masterstudium Bildungswissenschaft an.

6.2. Kontaktaufnahme und Interviewverlauf

Nachdem ich mein Anschreiben in der WhatsApp-Gruppe gepostet hatte, sendete mir Arjeta Bushi eine private Nachricht, in welcher sie mir mitteilte, dass ihre Eltern Ende 1990er ausgewandert waren, sie dann in Österreich geboren wurde und, dass sie mir gerne ein Interview geben würde. Sie fragte dabei auch nach, welche näheren Informationen ich ihr über das anstehende Interview geben kann. Beim vereinbarten Telefonat stellte ich mich meiner zukünftigen Interviewpartnerin vor und erzählte kurz über die Entwicklung meines Forschungsinteresses. Dabei erwähnte ich auch, dass ich selbst eine Migrationsgeschichte habe. Wir besprachen den Interviewablauf und machten gleich einen Termin für das Interview aus. Die Wahl des Interviewortes überließ ich Arjeta. Sie wollte fürs Interview zu mir nach Hause kommen. Dabei war es ihr wichtig, dass sie zu einer Zeit kommt, zu der wir das Interview ungestört führen könnten und niemand außer uns beiden dabei wäre. Arjeta Bushi teilte mir mit, dass sie nicht in der C-Großstadt wohnt und mit einem Zug kommen würde. Gleich nach dem Telefonat schickte ich Arjeta Bushi den Informationsbrief sowie die Einverständniserklärung per E-Mail. Das Interview fand im Jahr 2022 statt und dauerte insgesamt 2 Stunden und 25 Minuten.

Als Arjeta Bushi am vereinbarten Tag bei mir ankam, hatten wir einen kurzen Smalltalk über ihren Weg nach C-Großstadt und besprachen dann bei einer Tasse Kaffee noch einmal den Interviewablauf, bevor wir mit dem Interview starteten. Arjeta wirkte vor dem Interviewbeginn offen, die biographische Erzählung betreffend, aber ein wenig unsicher. Sie fragte mich z.B., was sie erzählen darf. Ich wiederholte, dass ich mich für ihre Lebens- und Bildungsgeschichte interessiere und dass sie selbst entscheiden dürfte, was für sie wichtig und erwähnenswert ist.

Nach dem Unterschreiben des Datenschutzblattes starteten wir mit dem Interview. Nach meiner Erzählaufforderung versicherte mir meine Interviewpartnerin, dass sie keine Fragen hätte und begann gleich mit ihrer Selbstdarstellung:

„Ähm na ich hab keine Fragen - ich würd einfach /anfangen ((lachend))/ (I: gut) einfach zu erzählen (I: gut - gut schön)“ (AB: 1/11-14).

Die autonom gestartete Haupterzählung dauerte 58 Minuten. Es wirkte, als hätte die Biographin keine Schwierigkeiten ins Erzählen zu kommen. Sie war während des Interviews offen und konnte mir viele Ereignisse ihres Lebens anvertrauen. Es gab im Interview einen Moment, als sie über ihre Matura erzählte, wo sie für ein paar Sekunden unsicher war, ob sie mir die Situation mit ihrer Matheprüfung erzählen sollte. Aber dann warf sie ein, dass es ohnehin anonymisiert werde und führte weiter aus. Mich beeindruckte, wie Arjeta Bushi über die für sie schwere

Lebenssituationen sprach. Auch wenn es um prekäre und traurige Situationen ging, stellte sie diese mit einer Prise Humor selbstironisch dar. Ich hatte den Eindruck, dass ihr die Darstellung in Form von Witzen an manchen Stellen in der Erzählung leichter fiel. An vielen Stellen äußerte Arjeta mittels Kommentaren emotionell ausgedrückte Empörung über die Sachverhalte.

Während des Interviews hatte ich den Eindruck, dass Arjeta sich bei mir in der Wohnung wohl fühlt. Es gab einige Momente, die mich überlegen ließen, ob ihre prekäre Wohnsituation der Grund sein könnte, warum es ihr lieber war, das Interview nicht bei ihr zuhause stattfinden zu lassen. Wenn sie beispielsweise über die problematische räumliche Enge ihrer Wohnung sprach, dachte ich, dass es bei ihr zuhause schwierig und eng für ein vertrauliches Gespräch wäre. Sie schien meinen Fragen durchgehend offen gegenüber zu sein, weshalb es mir leichter fiel, meine Interviewpartnerin zu weiteren ausführlichen Narrationen zu motivieren. An einigen Stellen während des Interviews nahm mich das Erzählte auf der empathischen Ebene mit. Dies brachte ich mit Augenkontakt und Mimik zum Ausdruck. Das Interview wurde schließlich durch die Erzählerin selbst abgeschlossen:

„[...] eigentlich wäre das so - - erst mal - ich weiß das war's relativ viel Info wahrscheinlich auf einmal ((lacht)) aber erst mal wäre das so was mir - - - eingefallen ist ((lacht)) /die ganze Zeit ((lachend))/ also wenn du irgendwelche Fragen hast so irgendwo eingehen willst.“ (AB: 25/16-18)

Mit dieser Feststellung setzte Arjeta Bushi eine deutliche Koda und signalisierte mir, dass sie für den Nachfrageteil bereit wäre. Nach diesem Teil bat ich meiner Interviewpartnerin noch einmal an, ihre Erzählung zu ergänzen, wenn sie dies möchte. Arjeta signalisierte mir mit den untenstehenden Worten, dass sie für den Interviewabschluss bereit wäre:

„soweit ich weiß haben wir glaub ich wirklich - alles - was - wichtig sein könnte jetzt einmal was nicht zu zu zu privat dann ist äh geklärt glaub ich also ich hab wirklich - ich hab schon ich hab selten so viel über mein Leben nachgedacht glaub ich ((lacht)).“ (AB: 54/29-32)

Nach dem Interviewabschluss bedankte sich die Biographin bei mir für das Interview und sagte, dass sie mich als eine Person sehe, der sie sich leicht öffnen könne und dass diese 2,5 Stunden für sie eine Art kostenlose Psychotherapie wären und sie sich jetzt sehr gut fühle. Ich sagte ihr, dass sie sich bei mir jederzeit melden kann, wenn ihr noch etwas einfällt, das sie gerne ergänzen möchte und gegebenenfalls ein Termin für ein zweites Interview vereinbart werden könnte. Ich erlebte Arjeta als eine Person, die ein klares Ziel vor sich hat – so eine Art Challenge zu sich selbst, um aus Trotz zu beweisen, dass sie alles schaffen kann. Arjeta Bushi hat bei mir den Eindruck einer starken Frau mit einem hohen (Selbst-) Reflexionsgrad hinterlassen, welche

trotz Selbstzweifel und teilhabeerschwerenden Erfahrungen, ihr Bildungsvorhaben durchsetzen konnte.

6.3. Die Darstellungsweise

Die Haupterzählung von Arjeta Bushi weist eine thematische Ordnung im Sinne eines roten Fadens auf und folgt einem chronologischen Verlauf. Die Biographin beginnt ihre Lebensgeschichte mit der Einwanderung ihrer Eltern nach Österreich und ihrer Geburt. Anschließend baut sie ihre Erzählung entlang von Institutionen wie Kindergarten, Schule, Universität auf und schließt dann mit der Darstellung der aktuellen Lage und der Zukunftsperspektive ab. Dabei geht sie detailliert auf Übergänge ein wie Kindergarten-Volksschule, Volksschule-Gymnasium und Gymnasium-Universität. Es wird ersichtlich, dass die Bildungsinstitutionen, die sich in Arjetas Erzählung wiederfinden, eine Art Stütze für ihre Lebenserzählung darstellen. Die narrativen Passagen der Biographin werden stets durch Kommentierungen und Evaluationen begleitet – die Erzählerin schildert bestimmte Situationen und fügt auch immer wieder Erläuterungen hinzu. Die Erzählweise der Biographin zeichnet sich durch ein Switchen zwischen Narration und Reflexion aus – häufig nimmt sie eine distanziert-analytische und kritische Stellung zu den geschilderten Ereignissen ein. An mehreren Stellen kommt es zur Reflexion ihrer eigenen Denkmuster, womit ihre Vergangenheits- und Gegenwartsperspektive verknüpft werden.

Eine schwierige finanzielle Lage der Familie, die Identitätsfrage und Kritik an institutionellen Hürden sowie pädagogischen Akteur*innen dominieren Arjeta Bushis gesamte biographische Darstellung. Dadurch kommt es zu detaillierten Ausführungen zur familiären Lage, in welcher sich Arjetas Familie noch vor der Flucht, aber auch in Österreich lange befand. Manchmal nimmt sie eine rechtfertigende Haltung zu bestimmten Situationen und Handlungen ein. Das Thema ihrer Identität steht bei Arjeta Bushi im Mittelpunkt. Ihre Selbstthematisierung ist durch ständige Vergleiche zwischen dem österreichischen und dem kosovarischen kulturellen Kontext gekennzeichnet. Sie kritisiert ihre Zugehörigkeitsverhältnisse retrospektiv und präsentiert sich schließlich aus der Gegenwartsperspektive als solche, die sich in keiner der beiden Kulturen vollkommen zugehörig fühlt, sondern dass sie „beides“ ist (AB: 13/19; 23/17). Auch das Thema des unfähigen Umganges mit ihr als Migrationsanderen in der Schule durch ihre Schulkamerad*innen und Lehrkräfte wird mehrmals angesprochen.

Arjeta Bushi verfügt über eine emotional ausdrucksstarke Darstellungsweise, welche nicht nur durch Wortauswahl, sondern auch durch ihre Mimik, Gestik und Haltung zum Ausdruck

kommt. Der Stil von Arjetas lebensgeschichtlicher Erzählung kann als expressiv und dramatisierend bezeichnet werden. Ihre Narration erlebte ich als eine Art Performance, in welcher sie sich genügend Zeit dafür nahm, Situationen mit der auffällig detaillierten Angabe des Schauplatzes und der wörtlichen Wiedergabe von Worten anderen Akteur*innen emotional und szenisch darzustellen. Dies äußert sich in der Darstellung von Hintergrundkonstruktionen, Wendepunktartigen Konstruktionen sowie Interaktionssituationen. Die performative Darstellungsweise solcher Situationen könnte darauf hindeuten, dass diese für die Biographie-Trägerin eine besondere biographische Relevanz darstellen. Solche Passagen können laut Schütze als „Ereignishöhepunkte“ gesehen werden (vgl. Schütze 1984: 100).

6.4. Interpretationen zur Lebensgeschichte

6.4.1. Familiengeschichtlicher Kontext und biographische Ausgangsbedingungen

Ihre biographische Erzählung beginnt Arjeta Bushi mit einer geographischen und zeitlichen Verortung ihrer Eltern:

„Ähm - ja ähm meine Eltern sind aus dem Kosovo - ähm die sind oder sie sind halt neunzehnneunundneunzig oder achtundneunzig sowas aus dem Bürgerkrieg damals geflohen (I: mhm) da war meine Mama mit mir schon schwanger (I: mhm) aber ich hab gewartet bis ich dann erst in Österreich rauskomme ((lacht)) (I: oh ((lacht)) /sozusagen ((lachend)) / (I: /verstehe ((lachend)) / /nein ((lachend)) / ähm aber wir sind dann also sie sind dann hergekommen und haben verschiedene Orte eigentlich durchl_ also ich bin geboren in A-Kleinstadt - in A-Bundesland“ (AB: 1/1-25)

Der Beginn von Arjetas Lebenserzählung wird nicht durch ihre eigene Geburt markiert, sondern durch die Einwanderungsgeschichte ihrer Eltern. Somit wird die familiäre Migrationsgeschichte von der Biographin gleich mit der ersten Zeile in den Vordergrund gerückt. Die Migration der Eltern wird von der Erzählerin unter Angabe eines ungefähren Zeitraums präsentiert und mit dem Hinweis auf den zeithistorischen Kontext explizit als Flucht benannt und somit als eine gezwungene Migration konstruiert. Die Erzählerin erwähnt den Einwanderungsgrund der Eltern – die Kriegssituation – an einigen wenigen Stellen ihrer gesamten Selbstdarstellung und zeigt dadurch die Unmöglichkeit ihrer Rückkehr in die Heimat. Aus Arjetas Gesamterzählung folgt, dass ihre Eltern anfangs die „Hoffnung“ (AB: 5/11) hatten, irgendwann in den Kosovo zurückkehren zu können. Da ihr Haus im Zuge des Krieges „zerstört wurde“ (AB: 5/12-13), blieben sie in Österreich. Die Textstellen von Arjetas biographischen Erzählung, welche sich auf das Leben ihrer Eltern vor der Einwanderung nach Österreich beziehen, liefern

ausschließlich Informationen über die schwierige finanzielle Lage der Familie und die Bildungsgeschichten ihrer Eltern.

Die Verbindung elterlichen Migration mit der eigenen Lebensgeschichte scheint für die Biographin sehr wichtig zu sein. Die indirekte Selbsteinführung „*da war meine Mama mit mir schon schwanger*“ in obigem Erzähleinstieg bringt die Doppelzugehörigkeit in Arjetas Selbstdarstellung in den Vordergrund: Sie wurde in Österreich geboren, aber ist ursprünglich zusammen mit ihren Eltern aus dem Kosovo gekommen, auch wenn sie zu dem Zeitpunkt noch nicht auf der Welt war. Die Worte „*aber ich hab gewartet bis ich dann erst in Österreich rauskomme*“ und das Lachen bringen die humorvolle Art der Biographin zum Ausdruck und signalisieren gleichzeitig, dass der Fokus der Erzählerin auf ihre eigene Lebensgeschichte gerückt wird. Der eigene Geburtsort wird von Arjeta in obiger Passage mit der genauer Eingabe des geographischen Ortes markiert.

In ihrer weiteren Erzählung thematisiert die Biographin, dass ihre Eltern nach Arjetas Geburt in den ersten zwei bis drei Jahren keinen ständigen Wohnsitz haben und mehrmals innerhalb von A-Bundesland umziehen. Die weiteren Orte, die Arjeta Bushis Familie wechselt, werden von der Erzählerin verallgemeinert aufgezählt, indem sie sagt, dass ihre Eltern „*verschiedene kleine Dörfer kleinere Städte einfach HERUMGEWANDERT*“ (AB: 1/27-28) haben. Dabei merkt sie an, dass ihr Wohnsitz davon abhing, was „*asylmässig [...] frei war*“ (AB: 1/29). Diese Ausführungen liefern nicht nur Informationen über eine problematische Wohnungssituation, sondern geben Auskunft über die rechtliche Ausgangslage von Arjeta Bushis Familie in Österreich. Im Nachfrageteil beschreibt die Erzählerin die Übersiedlungen ihrer Familie als keine Umzüge „*im klassischen Sinne wo du dein Hab und Gut halt einsammelst und dann halt umziehst*“ (AB: 25/31-34). Es handelt sich hier offensichtlich um die Wohnortverlegungen im Zuge des Asylverfahrens, was folgendes Zitat verdeutlichen kann:

„*[...] weil meine Eltern hatten Nichts - - außer mich und ähm gespendete Sachen vielleicht hier und da - das waren immer - soweit ich weiß von ihren Erzählungen her auch - ähm Asyl - heime - Asylwohnungen wo halt andere Bewohner auch waren wo man sich alles halt teilen müssen - Nichts hat ihnen gehört*“ (AB: 25/34-39)

Es wird ersichtlich, dass die Herkunftsfamilie der Biographin in den ersten Jahren nach der Ankunft in Österreich über keine Besitztümer und eine geringe Privatsphäre im Wohnraum verfügt. Es scheint für Arjeta Bushi von großer Bedeutung zu sein, dass der schwierige Weg ihrer Eltern in Österreich von mir als Interviewerin gut nachvollzogen werden kann. Sie nimmt sich demnach viel Zeit, um dies an verschiedenen Stellen zu verdeutlichen. Das wird beispielsweise an der Thematisierung der Bildungshintergründe von Arjetas Eltern ersichtlich, die sie

gleich nach der Information über ihre eigene Geburt und zahlreiche Umzüge in die Geschichte einführt und mit einer Art Rechtfertigung bzw. Begründung erläutert. Nach der Information, dass ihre Mutter „*kein – Schulabschluss*“ (AB: 1/32) hat, thematisiert die Biographin, dass ihre Mutter „*aus einer sehr - großen Familie*“ (AB: 2/1) stammt, in welcher „*einfach ähm die - Kräfte [...] fürs Land zum Arbeiten [...]*“ (AB: 2/5-6) gebraucht wurden. Die Herkunftsfamilie ihrer Mutter wird als „*sehr ARM*“ (AB: 2/11) bezeichnet, sodass ihre Mutter „*eine Hose unter den Geschwistern teilen*“ (AB: 2/11-12) musste. Die Biographin ist bemüht, ihre Mutter als solche zu konstruieren, welcher die Bildung nicht aufgrund persönlichen ‚Könnens‘, sondern durch drastische ökonomische Einschränkungen verwehrt blieb. Im Nachfrageteil bezeichnet Arjeta Bushi ihre Mutter als „*so ein ein schlauer Mensch*“ und „*auch so eine starke Persönlichkeit so ne starke Frau*“ (AB: 56/26-28). Indem Arjeta Bushi den Bildungshintergrund ihrer Mutter detailliert diskutiert und ihre Mutter sehr wertschätzend darstellt, macht die Erzählerin deutlich, dass sie ihrer Mutter eine wichtige Rolle einräumt.

Der Bildungshintergrund ihres Vaters wird von Arjeta Bushi in der autonom gestalteten Haupterzählung nur ganz kurz skizziert, ohne Angabe von Hintergrundkonstellationen seiner Herkunftsfamilie: „*[...] mein Vater hat einen Schulabschluss aber der bringt /sich in Österreich halt einfach gar nix ((schmunzelnd))*“ (AB: 2/18-19). Auch an einer anderen Stelle wird der Schulabschluss des Vaters durch die Worte „*es ist jetzt nicht Maturalevel wie in Österreich*“ (AB: 55/15-16) relativiert. Diese Relativierung kann so gelesen werden, dass das institutionalisierte kulturelle Kapital der Eltern in Form von Bildungsabschlüssen im Vergleich zu österreichischen Verhältnissen gering ist und zudem schwer in ökonomisches Kapital umzuwandeln ist. Arjetas Eltern üben seit ihrer Migration nach Österreich dieselben Arbeitstätigkeiten aus: Seitdem ihr Vater seinen Job als „*landwirtschaftlicher Arbeiter*“ bekommen hat „*is er immer in dem Bereich gewesen*“ (AB: 55/17-19), ihre Mutter macht Reinigungsarbeiten „*eigentlich auch schon die ganze Zeit*“ (AB: 55/22). Dies verweist darauf, dass Arjeta Bushi aus keiner Akademikerfamilie stammt, in welcher Beispiele von höherer Bildung oder Erklimmen der Karriereleiter bekannt wären. Aus der Gesamterzählung der Biographin wird ersichtlich, dass ihre Eltern aufgrund der Erfüllung von existenzsichernden Pflichten keine Chancen auf den Erwerb spezieller Qualifikationen im Heimatland, aber auch in Österreich hatten.

Die skizzierten Bildungs- und Berufshintergründe der Eltern machen deutlich, dass Arjetas Bildungsweg sich von dem der Eltern deutlich unterscheidet. Mit der Entscheidung, ein Studium aufzunehmen und dieses erfolgreich durchzuführen, überschreitet Arjeta Bushi offensichtlich den Horizont der familial verfügbaren Bildungserfahrungen. Indem sie ein Studium einschlägt,

wird Arjeta Bushi als Bahnbrecherin in der Familie einen höheren Bildungsabschluss als ihre Eltern erlangen. Es wird dadurch sichtbar, dass es sich bei Arjeta Bushis Bildungsbiographie um einen Bildungsaufstieg handelt. Gleichzeitig wird ersichtlich, dass Arjeta über ein geringes kulturelles Kapital innerhalb ihrer Familie verfügt, auf welches sie bei ihrem Bildungsweg zugreifen könnte. Die geschilderten problematischen finanziellen sowie Wohnverhältnisse verweisen auf eine benachteiligte soziale Position von Arjetas Herkunftsfamilie im sozialen Raum. Die Wohnsituation von Arjeta Bushis Familie bleibt viele Jahre sehr beengt, bis sie dann in eine große Wohnung in der B-Kleinstadt einziehen, welche sie nicht mehr mit fremden Leuten teilen müssen. Die Lebensumstände der Familie bleiben aber viele Jahre weiterhin problematisch, was die Biographin mit generalisierenden Beschreibungen zum Ausdruck bringt. So thematisiert sie, dass ihre Familie „*nie bei Friseuren*“ war und sich „*nur*“ die Kleidung von „*Sale Be-reichen*“ leisten konnte (AB: 26/23-26). Die geschilderten milieuspezifischen Hintergrundkonstruktionen machen deutlich, dass Arjeta Bushi in finanziell benachteiligten und sozial nicht privilegierten Verhältnissen aufwächst. In zahlreichen retrospektiven Reflexionen ist Arjeta bemüht zu zeigen, dass der Lebensstil und das Konsumverhalten ihrer Familie damals nach ihrem jetzigen Wissensstand für die Umwelt zwar nicht fördernd, aber aus existenziellen Gründen das einzig mögliche war.

Die weiteren Ausführungen der Biographin machen deutlich, dass die Flucht für Arjetas Vater und ihre schwangere Mutter nicht ausschließlich den Heimatverlust bedeutete, sondern dass sie ein vertrautes soziales System hinter sich ließen und sich in ein neues hineinfinden mussten, um eine Neuorientierung, Neuverortung und Neuanpassung zu schaffen. Das Sich-Zurechtfinden der Eltern in einem fremden Land wird von Arjeta detailliert als eine zu bewältigende Herausforderung dargestellt. So verfügen die Eltern der Erzählerin bei der Ankunft in Österreich über keine Deutsch- und Englischkenntnisse und können sich „*nur mit - Händen und Füßen irgendwie verständigen*“ (AB: 2/32), was die Orientierungsphase der Familie in einem neuen Land zur Zeit von Arjetas Geburt deutlich erschwert (vgl. AB: 2/34-3/6). Während die Mutter sich um die neugeborene Arjeta kümmert, kommt dem Vater, welcher „*zu der Zeit versucht einfach irgendwo einen Job zu finden*“, um seine Familie „*irgendwie ernähren zu können*“ (AB: 4/11-12), nach der Ankunft in Österreich eine existenzsichernde Rolle zu. Die Lebensumstände von Arjeta Bushis Familie nach der Migration bedeuten zunächst keine nachhaltige Verbesserung gegenüber der Situation in Kosovo. Folgender Textabschnitt erläutert ein wichtiges Ereignis im Leben von Arjetas Familie (das Auftreten einer wichtigen Bezugsperson) und verdeutlicht die prekäre finanziellen Lage der Familie in Österreich:

„Ähm - dann - sind wir glaub ich - also - /irgendwann einmal – und das ist /wichtig ((lachend))/ weil ((lacht)) die Person spielt eine Rolle jetzt noch in meinem Leben ähm - sie meine Mutter hat erzählt dass sie in B-Dorf [...] war sie unterwegs mit mir - ((schnalzt)) und einem Kinderwagen den der gespendet worden war - zu der Zeit - und ich hab die ganze Zeit geweint und geschrien und geschrien und geschrien und da ist eine FRAU vorbeigefahren mit dem Auto und hat kurz angehalten und hat gefragt ob alles okay ist. Meine Mutter - war einfach dann so überwältigt weil ich glaub da war ich ein JAHR vielleicht alt schon [I: mhm] dass sie angefangen /hat zu weinen einfach so - einfach wegen der Frage halt ((lachend))/ [I: mhm mh] und ähm - die Frau ist dann ausgestiegen hat versucht meiner Mama zu helfen und - gfragt ob alles okay ist und meine Mutter dann - hat geweint weil wir hatten nicht einmal genug Geld damals - auch für Windeln [I: mhm] also meine Mutter hat dann so Tücher genommen - Tücher - und hat die jedes Mal ausgewaschen und ich hab dann Ausschläge bekommen und alles Mögliche [I: mhm] weil das auch nicht sehr hygienisch ist aber - es wir hatten keine andere Möglichkeit [...] ähm hat sie ihr dann halt einfach irgendwie gesagt dass ähm sie keine Windeln haben - und die Frau ist dann mit ihr mit und hat also hat welche besorgt - hat uns welche geholt und seitdem ist sie - immer noch in unserem Leben ((lacht)) [I: mhm schön] also heute noch äh ruft sie mich an - fragt sie wie es mir geht - wir sind manchmal sie besuchen sie kommt manchmal zu uns also die ist immer noch mit uns im Kontakt - meiner Mama hat sie sehr sehr sehr sehr geholfen damals“ (AB: 3/9-4/9)

In der eingeführten Textstelle präsentiert die Biographin mit zeitlicher und geografischer Verortung eine Geschichte aus ihrer Kindheit, welche ihr von ihrer Mutter erzählt wurde: Die Eltern haben keine Mittel, um Windeln für das Kind zu kaufen, und plötzlich hilft der Mutter eine fremde Dame, die danach zu einer sehr wichtigen Person im Leben der Familie wird. Mit der signalisierenden Anmerkung „und das ist wichtig“ führt Arjeta eine einflussreiche Person im Leben ihrer Familie ein. Diese Anmerkung zielt möglicherweise auch darauf ab, die verstärkte Aufmerksamkeit der ZuhörerIn zu gewinnen. Dass Arjeta die Geschichte so szenisch darstellt, weist darauf hin, dass diese Geschichte mehrmals in der Familie erzählt wurde und diesem Ereignis somit eine große Bedeutung zugeschrieben wird. Wie noch im weiteren Verlauf dieser Arbeit erläutert wird, spielt die Frau, welche Arjeta dann „meine österreichische Oma“ (AB: 7/31) oder „Omi“ (AB: 18/39) nennt, tatsächlich eine große Rolle in Arjeta Bushis Bildungsbiographie, vor allem dort, wo es um sehr wichtige Bildungsentscheidungen und Bildungsübergänge geht.

Die Familie der Erzählerin wohnt einige Jahre lang nach der Flucht in provisorischen Wohnverhältnissen in Österreich. Nach dem Umzug in B-Kleinstadt, d.h. in den aktuellen Wohnort, kommen die Geschwister der Biographin auf die Welt und Arjeta kommt die Rolle der größeren Schwester zu. Im Nachfrageteil positioniert sich die Biographin als „die Älteste“ (AB: 30/35) in der Geschwisterreihenfolge, die für ihre jüngeren Schwestern und ihre Familie „generell viel Verantwortung“ immer hatte und sich „immer noch verantwortlich“ fühlt (AB: 30/34-35/1). Aus der Gesamterzählung der Biographin folgt, dass diese Positionierung die Übernahme von

Mutters Aufgaben im Haushalt und die Hilfe bei der Erziehung ihrer Geschwister inkludiert. Die Erzählerin betont, dass sie sich „ne Zeit lang wirklich dafür verantwortlich gefühlt“ hat, als wäre sie „verantwortlich auch für die Familie - als wären das jetzt [ihre] Kinder“ (vgl. AB: 31/5-6).

Ihre Erzählung über die Kindergartenzeit beginnt die Biographin mit der Feststellung, sich an diese Jahre ihrer Kindheit „nicht so ganz gut erinnern“ (AB: 4/29) zu können, außer einer konkreten Situation, in welcher ihre Mutter zu Arjetas Geburtstag eine albanische Spezialität gebracht hat. Das ist das erste Lebensereignis, über welches die Biographin in ihrer biographischen Erzählung aus der Position einer unmittelbaren Zeugin berichtet:

„Ja Kindergarten halt nicht viel mitgekriegt - nur - kann ich mich speziell an diese eine Situation erinnern - wo - also meine Mama hat immer versucht äh uns alles zu ermöglichen was geht [I: mhm] auch - also sie hat dann versucht mit uns wirklich so gut's geht auch Deutsch zu reden zuhause damit wir das lernen weil sie Angst hatte das wir's nicht lernen [...] ich weiß es nicht mehr so recht - genau - aber ich kann mich auch noch also - an diese spezielle Situation erinnern wo sie versucht hat wirklich auch mit den anderen Müttern MITZUHALTEN - weil im Kindergarten war's dann so dass man immer wenn jemand Geburtstag hatte haben sie dann Kuchen mitgebracht [I: aha] und meine Mama ich weiß nicht wieso ((lacht)) hat eine - ähm albanische Spezialität mitgebracht [I: okay] aber es war keine Süßspeise - es war ein Mittagessen mehr /und dann ist sie damit hingekommen ((lachend)) /ich mein damals war ich so /hmm Mama es ist ja peinlich und umm ((murmelnd))/ und alle anderen haben einen Kuchen da und wir kommen dann mit so einem Ding - aber es hat allen geschmeckt - und das hat mich wirklich gefreut“ (AB: 5/3-32)

Die obige Passage liefert einen Einblick in Arjetas Erfahrungen des Aufwachsens in einer mischkulturellen und mehrsprachigen Lebenswelt. Es fällt auf, dass Arjeta beide kulturellen Welten repräsentiert – durch ihre Herkunftsfamilie kennt sie albanische Traditionen und durch den Kindergartenbesuch, so die Annahme, kennt sie die Traditionen der Aufnahmegesellschaft. Die Tatsache, dass ihre Mutter eine pikante Speise (welche aus Arjetas Erfahrung innerhalb der Familie üblicherweise als Mittagessen gilt), statt einer Süßspeise (was aus ihrer Beobachtung in Österreich üblich ist) zu ihrer Geburtstagsfeier in den Kindergarten bringt, resultiert im Schamgefühl der Biographin: Es ist ihr „*peinlich*“, dass die Mutter mit etwas Außergewöhnlichem in den Kindergarten kommt. In dieser sozialen Erfahrung erlebt sie als kleines Kind ihre Mutter als unkonventionell, was ihr selbst möglicherweise das Gefühl ‚bin ich anders?‘ vermittelt. Das Gefühl des ‚Anderseins‘ wird bei den Kindern, die in diesem Alter typischerweise sehr konventionell sind, als unangenehm erlebt, da es für sie bedeutet, dass sie sich von anderen Kindern unterscheiden und den Erwartungen im Kindergartenfeld nicht entsprechen. Deshalb erlebt Arjeta die Speisewahl ihrer Mutter zuerst als eine Erfahrung der Peinlichkeit. Als die Biographin aber die positive Reaktion auf die mitgebrachte Speise sieht, ist sie erleichtert – sie

freut sich über die Tatsache, dass es „*allen geschmeckt*“ hat. Diese Freude kann als eine Beruhigung gelesen werden, die Arjeta empfindet, weil sie durch mütterliche Handlung aus dem konventionellen Kindergartenkontext doch nicht abgesondert wurde. Die dargestellte Erfahrung kann als ein Widerspruch der Traditionen interpretiert werden, der Arjetas Selbst- und Weltverhältnis prägt. Dieser Widerspruch wird schließlich als eine erfolgreiche Vereinigung beider Kulturwelten erlebt. Die Emotionen und die Mimik der Erzählerin lassen schließen, dass dieses lebensgeschichtliche Ereignis von der Biographin als eine positive Erfahrung in außerfamiliärem gesellschaftlichem Erfahrungsraum erlebt wurde.

In der obigen Passage wird von der Biographin ein weiteres wichtiges Thema angesprochen, und zwar ihre Deutschkenntnisse, was eine Schlüsselrolle in Arjeta Bushis Biographie spielt. Sie thematisiert, dass nachdem ihre Eltern verstanden haben, dass sie in Österreich bleiben, entscheidet sich ihre Mutter, mit Arjeta und ihrer Geschwistern Deutsch zu Hause zu reden. Das Hinbringen einer Speise zum Geburtstag sowie die Bemühung, mit Arjeta Deutsch zu sprechen, werden von der Biographin als positive Eigenschaften ihrer Mutter dargestellt – sie verknüpft diese beiden Aspekte unter der Beschreibung ihrer Mutter als solche, die „*immer versucht*“ hat, ihren Kindern „*alles zu ermöglichen was geht*“. Mit dieser generalisierenden Evaluation knüpft die Biographin an die vorherige Ankündigung an, ihre Mutter als eine bedeutende Person zu präsentieren, welche zur (Sprach)Entwicklung und Sozialisation ihrer Kinder beiträgt. Durch die Betonung, dass es für ihre Mutter „*wichtig*“ (AB: 5/15) war, mit ihrem „*gebrochenem Deutsch*“ (AB: 5/18) die Sprachkenntnisse ihrer Kinder zu fördern, wird die Mutter als eine Akteurin präsentiert, die sich in Arjetas Bildung aktiv beteiligt. Dies sieht man auch an anderen Stellen in Arjetas Selbstdarstellung, beispielsweise wenn es um Unterstützung bei Hausübungen in der Schule geht.

Durch Arjetas Anmerkung, dass ihre Mutter immer „*mit den anderen Müttern MITZUHALTEN*“ versuchte, wird ihre Mutter als eine Person mit hoher Integrationsfähigkeit dargestellt. Auch in der darauffolgenden generalisierenden Feststellung wird dies von der Biographin betont, dass ihre Mutter „*auch wirklich versucht*“ hat, „*sich auch immer mit anderen so - zu integrieren [...] damit sie - kein schlechtes Bild von Ausländern haben*“ (AB: 5/34-37). Die Bewunderung über die Integrationsleistung der Mutter bewertet die Erzählerin rückblickend äußerst positiv und bringt dies mit Worten „*top starke Frau – unglaublich*“ (AB: 6/2) zum Ausdruck. Arjeta Bushi schreibt der Haltung ihrer Mutter eine große Bedeutung zu, indem sie daran positive Auswirkungen hinsichtlich Integrationsprozesses auf die ganze Familie sieht – das sei der Verdienst der Mutter, dass „*alle*“ in dem Dorf sie „*kennen*“ und „*lieben*“ (vgl. AB: 6/1-2).

Möglich ist, dass Arjeta die Handlungsweise der Mutter so wertschätzt, weil die hohe Sozialkompetenz der Mutter den Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe für die Familie bei der Eingliederung in die Einwanderungsgesellschaft verschaffte, was anfangs das fehlende soziale Umfeld in einem fremden Land ausglich. Angesichts der sozioökonomischen Lage der Familie lässt sich dieser Zugang zur gesellschaftlichen Teilhabe für die Familie als eine wichtige Ressource lesen, weil die Unterstützung durch andere Menschen existenziell für das Überleben der Familie nach der Flucht zu sein scheint. Arjeta Bushis Mutter, die von der Biographin als eine gute Netzwerkerin dargestellt wird, bildet für die Biographin somit ein Vorbild für soziale Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit.

An diesem Beispiel kann man sehen, wie wirkmächtig Diskurse in der Gesellschaft sind. Die Anmerkung, dass hinter den Integrationsversuchen der Mutter der Wunsch stehe, „*kein schlechtes Bild von Ausländern*“ zu vermitteln, lässt sich in Anlehnung an Schwendowius „als Referenz auf den hegemonialen Integrationsdiskurs und das darin enthaltene Integrationsgebot“ interpretieren (vgl. Schwendowius 2015: 233). Es wird ersichtlich, dass Arjeta Bushi in einer Familie aufwächst, die besonders beobachtet wird und von welcher Integrationsleistung erwartet wird. Das Aufwachsen unter diesem ‚panoptischen Blick‘ könnte ein wichtiger Faktor für die Entwicklung von Arjetas Gefühl sein, sich ständig beweisen zu müssen oder sich anzupassen, um akzeptiert zu werden, worauf im Kapitel 6.4.6. eingegangen wird. Dieser introjizierte Blick könnte auch für Arjeta eine Herausforderung bedeutet haben, zwischen ihrer familiären kulturellen Identität und der Notwendigkeit, sich an die Mehrheitsgesellschaft anzupassen, jonglieren zu müssen.

6.4.2. „Da hat’s dann schon angefangen mit den - mit den Unsicherheiten in meinem Deutsch“: Übergang vom Kindergarten zur Volksschule als Ausschlusserfahrung

Nach der Kindergartenzeit muss Arjeta Bushi das Vorschuljahr machen, bevor sie eingeschult wird. Dies wird von der Biographin als eine beschämende Erfahrung und ein negatives Ereignis ihrer Bildungsgeschichte präsentiert:

„[...] ähm das war der Kindergarten - ich bin nicht direkt in die Volksschule gekommen - - weil meine Mama dann Angst hatte dass ich nicht Deutsch - - dass ich nicht gut genug Deutsch kann [I: mhm] weil ich das erste Kind war sie kann selber noch nicht Deutsch - deswegen - hat sie mich dann in die Vorschule geschickt [I: mhm] also ein Jahr lang vor der Volksschule war ich noch in der Vorschule [I: mhm] ich hab mich geschämt dafür - ((schnalzt)) weil ich dann doch ein Jahr verloren habe sozusagen [...] also alle meine Kindergartenfreunde sind ja dann weitergezogen in die Volksschule und das ist ja so eine kleine Stadt und irgendwie wurden alle wahrscheinlich in dieselbe Klasse gelandet bla bla bla - und ich bin dann halt zurückgeblieben weil ich kein Deutsch konnte

beziehungsweise hat meine Mama zwar versucht auch mich trotzdem - in die - erste gleich Volksschule gleich zu bringen - aber die Schuldirektion damals meinte es wäre besser wenn ich in die Vorschule - komme einfach weil sie - - ja sie hatten die Annahme dass ich das einfach nicht schaffe [...] weil ich kein Deutsch lerne [...] und meine Mama das halt auch nicht so gut kann. [...] Deswegen haben sie mich in die Vorschule geschickt aber - das ja verging dann eigentlich eh auch ganz schnell und - - / wir haben auch Noten erhalten zum Schluss - war ich sehr stolz auf meinen Einser ((schmunzelnd))/ ((lacht)) [...]" (AB: 6/4-27)

An dieser Stelle kommt das Erzählmuster der Biographin zum Ausdruck, nämlich dass sie ihre lebensgeschichtliche Erzählung an den bildungsrelevanten institutionellen Stationen orientiert. Übergänge werden dabei als zentrale Bausteine ihrer Bildungsbiographie konstruiert. Arjeta Bushis Lebensablaufmuster weist somit „institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte“ (Schütze 1984: 92) im Sinne von „Prozessstrukturen des Lebenslaufs“ (ebd.: 93) auf. Das Durchlaufen von gesellschaftlich erwarteten institutionellen Ablaufmustern (z.B. nach dem Kindergarten kommt die Einschulung) hat bei Arjetas Übergang in die Schule anders als bei allen ihren Kindergartenfreund*innen stattgefunden. Dies präsentiert die Biographin möglicherweise deshalb als eine Abweichung von Normalabläufen, indem sie anmerkt, *„nicht direkt in die Volksschule“* gegangen zu sein. Die Sinnzuschreibung, dass sie wegen des Besuchs der Vorschulklasse *„ein Jahr verloren“* habe, verweisen darauf, dass sie die Vorschulzeit als verlorene Zeit sieht. Es wird dadurch klar, dass sie mit der Entscheidung, sie aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse in eine spezielle Vorbereitungsklasse zu schicken, nicht einverstanden ist. Möglich ist, dass Arjeta als Kind sich durch diese Situation als abweichend von der Norm erlebt, weil sie als Einzige nicht in die Volksschule mitgehen darf, was in ihrem Schamgefühl resultiert. Diese Stelle weist ein ähnliches Erfahrungsmuster wie bei der Situation mit der albanischen Spezialität im Kindergarten auf: Die kleine Arjeta ist wieder mit der Frage *„Bin ich anders?“* konfrontiert. Auch an einer anderen Stelle greift die Biographin dieses negative Erlebnis erneut auf und betont, dass es *„sich schon schlecht angefühlt“* hat und dass sie ein Gefühl dabei hatte *„nicht gut genug“* zu sein, *„um gleich in die Volksschule zu kommen“* (AB: 33/11-13). Arjeta mildert dieses negative Erlebnis am Ende obiger Textpassage etwas ab, indem sie ihren eigenen Erfolg unterstreicht – sie hatte am Ende des Vorschuljahres einen Einser und war *„sehr stolz“* darauf. Auf diese Weise möchte sie möglicherweise betonen, dass ihre Deutschkenntnisse doch gut genug waren.

Da die Notwendigkeit des Besuchs der Vorschule auf die vermeintlich mangelnde Deutschkenntnisse der Biographin durch die Schuldirektion zurückgeführt wird, lässt sich diese Erfahrung als eine Ausgrenzungserfahrung interpretieren, die auf Sprachkenntnissen basiert. Die Argumentation der Biographin hinsichtlich der Entscheidungsträgerin für den Vorschulbesuch

vollzieht sich auf widersprüchliche Weise. Das Thema wird eingeführt mit der Begründung, dass ihre Mutter „Angst hatte“, dass ihre Tochter „nicht gut genug Deutsch kann“. Die Argumentation der Erzählerin ändert sich aber in weiterer Folge – sie macht darauf aufmerksam, dass dies nicht die ursprüngliche Intention der Mutter war, sondern dass diese Entscheidung der Mutter durch die Direktion eingeredet wurde. Der Kommentar, dass in der Schule angenommen wurde, dass Arjeta die erste Klasse nicht schaffen würde, da sie und ihre Mutter „kein Deutsch“ können, kommt mit einer bitteren Note der Kränkung zum Ausdruck und lässt vermuten, dass Arjeta die Schuld für das ‚verlorene Jahr‘ nicht der Mutter direkt zuschreibt. Mit diesen Worten verweist Arjeta indirekt auf die Voreingenommenheit der Direktorin bzw. der beteiligten pädagogischen Akteur*innen insgesamt. An dieser Stelle kommt es zu keiner Äußerung direkter Kritik. Dies passiert im Nachfrageteil, als die Biographin dieses Thema wieder aufgreift, was wie folgt erläutert wird.

Obwohl Arjeta ihrer eigenen Auffassung nach Deutsch „gut verstehen kann“ (AB: 32/17-18), weil sie die Sprache „ja im Kindergarten die ganze Zeit gelernt“ (AB:32/32) habe, wurde von der Volksschuldirektorin beim Aufnahmegespräch trotzdem angenommen, dass ihre Deutschkenntnisse für die Einschulung nicht ausreichend sind. So erzählt Arjeta, dass die Schuldirektorin der Mutter gesagt hat, dass sie zweifelt, ob ihre Tochter im Unterricht „wirklich mitreden kann“ (AB: 32/18). Diese Sachlage verweist auf den bereits beschriebenen „hegemonialen Integrationsdiskurs“ (Schwendowius 2015: 233), im Rahmen dessen der Biographin und ihrer Mutter stigmatisierende Merkmale von Migrationsanderen zugeschrieben werden, indem davon ausgegangen wird, dass diese Deutsch nicht können. Die Mutter wird von Arjeta in dieser Situation als eine Person beschrieben, die bei Bildungsfragen durch pädagogische Akteur*innen leicht beeinflussbar ist. Aus Arjatas Darstellung folgt, dass ihre Mutter beim Aufnahmegespräch auf die Direktorin wie auf eine in den Bildungsfragen kompetente Person hört und daher ihre Tochter in die Vorschulklasse schickt (vgl. AB: 32/20-25). Das fraglose Befolgen von Ratschlägen der Autoritätspersonen, die fehlende Entscheidungskraft und die leichte Beeinflussbarkeit der Mutter bei Bildungsfragen wird von Arjeta auf die in Zusammenhang mit der Migrationsgeschichte zu sehende fehlende Expertise ihrer Mutter zurückgeführt. Arjeta stellt sich hier gegenüber ihrer Mutter als eine Expertin, die Mutters Haltung begründet und nachvollzieht.

Anhand der dargestellten Erfahrung mit der Aufnahme in die Vorschule lässt sich die doppelte Zeitperspektive der Biographin verfolgen. Auf der ersten Zeitebene wird das tatsächlich in der Kindheit Erlebte von Arjeta erläutert – Arjeta schämt sich, weil ihre Freunde gemeinsam in die

Volksschule gegangen sind und sie „dann halt hinten nachgegangen“ ist, wodurch sie sich als „Abgestoßene“ fühlt, als eine von den Kindern, „an denen man noch ein bisschen arbeiten muss so - weil bei uns passt noch nicht alles“ (vgl. AB: 33/5-6). Auf der zweiten Zeitebene wird die erlebte Situation retrospektiv aus der Gegenwartsperspektive bewertet:

„[...] ich mein sie [Schuldirektirin] hat ziemlich sicher - natürlich positiv gemeint - nur mit dem Wissen was ich jetzt hab und gelernt hab auch im Studium weiß ich dass halt solche Sachen also - - als gewisse ähm pff - [...] mit so einer Voreinnahme reinzugehen und dass das Kind kein Deutsch kann und sie deswegen ein Jahr später anfangen lassen in der Volksschule - ist halt von jetziger Sicht - blöd“ (AB: 32/18-29)

Wie bereits bei der Thematisierung der Darstellungsweise der Biographin angekündigt wurde, verfügt Arjeta über einen hohen Reflexionsgrad, welcher bereits hier zum Ausdruck kommt. Ausschließlich an dieser Stelle gibt es aber einen direkten Verweis darauf, dass ihr hohes Reflexionsvermögen durch das Studium erworben wurde. Arjeta Bushis Ausführung kann als Kritik an pädagogische Akteur*innen gelesen werden, die durch unreflektiertes Handeln intendiert zur Exklusionserfahrungen beitragen können, da die langfristigen Folgen oft nicht gesehen werden. In Bezug auf das Konzept des Gatekeeping kann die beschriebene Direktorin als ‚Gatekeeperin‘ bezeichnet werden, die „Zugangsentscheidungen“ (Schwendowius 2015: 428) trifft und somit über Arjeta Bushis Schulzugang entscheidet und ihr den erwünschten ‚direkten‘ Schuleintritt versagt. Retrospektiv schreibt Arjeta Bushi dieser Erfahrung die Bedeutung eines Ereignisses mit langfristigen Folgen zu: „Da hat’s dann schon angefangen mit den - mit den Unsicherheiten in meinem Deutsch“ (AB: 33/12-13). Die Erfahrung mit dem Vorschuljahr stellt ein wichtiges lebensgeschichtliches Ereignis in Arjetas Biographie dar und führt zur Herausbildung von bestimmten Dispositionen in ihrer Selbst- und Weltdeutung. Die angesprochenen „Unsicherheiten“ mit ihrem Deutsch, welche hier ihren Anfang haben, prädisponieren weitere Wahrnehmungsmuster der Biographin und prägen ihren gesamten Bildungsweg maßgeblich.

6.4.3. „Ich muss diesen Part so ein bisschen verstecken“: das Herausbilden assimilatorischer Strategie in der Volksschulzeit

Die Thematisierung der Volksschulzeit löst bei Arjeta Bushi keine Erinnerungen über konkrete Situationen aus. Die Erzählung der Biographien über diese Lebenssequenz enthält ausschließlich evaluierende und verallgemeinerte Aussagen. Die ganzen Erlebnisse aus der Volksschule werden von der Biographin auf die Problematik ihrer Doppelzugehörigkeit reduziert:

„[...] ähm und - dann bin ich erst in die Volksschule gekommen und - ja - da hatte ich - - auch immer zu kämpfen also nicht zu kämpfen direkt - ich hab mich aber einfach - anders gefühlt - - weil in dieser kleinen Stadt waren halt

einfach - nur Österreicher. [I: Mhm] Und dann war ich damit die einzige - Ausländerin. - - Und damals zu der Zeit ich schätze mal bis f_ sechzehn siebzehn achtzehn sogar hab ich mich für den Part nicht geschämt aber ich hab schon versucht - den ein bisschen – runterzuspielen [I: mhm] weil ich mich - - - in Österreich eher - dann zurechtfinden wollte - weil alle meine Freunde - oder die meisten Freunde waren Österreicher - und ich wollte ja dazu gehören und bla bla bla jetzt hat sich das zum Glück /geändert aber ((schmunzelnd)) - ähm damals wars halt relativ stark noch äh okay - du - ich muss diesen Part so ein bisschen verstecken [I: mhm] aber ja - verstecken geht ja wieder nicht immer ((lacht)) egal [...]“ (AB: 6/27-7/2)

Zuerst erscheint Arjetas Information in der eingeführten Passage, dass sie in dieser Zeit „auch immer“ zu „kämpfen“ hat, etwas unklar, da sie davor keinen Kampf in irgendeiner Art erwähnt hat. Dann mildert die Biographin diese Aussage ab, indem sie sagt, dass sie sich „einfach - anders gefühlt“ hat. Die Selbstpositionierung der Erzählerin vollzieht sich dabei in einem Spannungsfeld: So positioniert sich zunächst als „die einzige - Ausländerin“ in ihrer Umgebung, möchte aber zu ihrem österreichischen Freundeskreis „dazugehören“. Auch an dieser Stelle lässt sich ein ähnliches Erfahrungsmuster herauslesen, das bereits beim Thematisieren der Kindergarten- und Vorschulzeit erläutert wurde – die Biographin möchte sich nicht ‚anders‘ fühlen. Jedoch hier wird eine konkrete aktive Strategie angesprochen, und zwar um sich in österreichischem Kontext zurechtzufinden, versucht Arjeta diesen, wie sie dies nennt, ausländischen „Part“, womit der albanische Teil ihrer Identität gemeint ist, „ein bisschen – runterzuspielen“. Mit dieser verallgemeinerten Wortwahl spricht die Biographin das erste Mal in ihrer Selbstdarstellung ihre eigene Zugehörigkeit zu jeweiligem kulturellen Kontext persönlich an.

Indem die Biographin die kulturelle Identität ihrer Herkunftsfamilie zwecks Herstellung sozialer Zugehörigkeit in ihrer Schulzeit aufzugeben versucht, kann ihre Handlungsstrategie in der beschriebenen Lebensphase als die der Assimilation bezeichnet werden. Warum Arjeta ihren ausländischen Teil etwas „verstecken“ wollte und welche Erfahrungen sie damit in Verbindung bringt, wird von ihr an dieser Stelle aber noch nicht ausgeführt. Zu vermuten ist, dass diese Strategie von Arjeta Bushi möglicherweise deshalb eingesetzt wird, um Marginalisierungserfahrungen im schulischen Kontext zu vermeiden, indem sie sich an die dominante Kultur der Aufnahmegesellschaft anzugleichen versucht. Die evaluierende Aussage „jetzt hat sich das zum Glück /geändert“ verweist darauf, dass sich Arjetas Perspektive auf ihre Identität im Laufe der Zeit geändert hat und dass sie im Moment des Interviews diese aus ihrer Gegenwartsperspektive selbstreflektierend betrachtet und darstellt. Demensprechend lässt sich die Aussage über eine Art Kampf, auf welche sie zunächst ihre Volksschulzeit reduziert, der Zugehörigkeitsfrage zuordnen, welche ein leitendes Thema in Arjetas biographischen Erzählung darstellt.

Die Darstellung von Arjetas Doppelzugehörigkeitserfahrungen in der Volksschule bildet einen Kontrast zu dem, wie sie das Erlebnis mit albanischem Essen im Kindergarten thematisiert. Während die Situation mit der albanischen Spezialität eher als eine positive Erfahrung in sozialem Zugehörigkeitskontext konstruiert wurde, bei welcher sie ihre kulturelle Zugehörigkeit aufbewahren konnte, weist die Thematisierung der Volksschulzeit der Biographin Zeichen von Assimilationsbestrebungen auf, welche ein Unsichtbarmachen von Differenzen zum Ziel haben. Welche Erfahrungen die Biographin damit verbindet und wie ihre assimilatorische Strategie an ihre Grenzen gerät, wird im Kapitel 6.4.5. ausführlich thematisiert.

Neben der Beschäftigung mit der Doppelzugehörigkeit, verbindet Arjeta Bushi die Volksschulzeit mit negativen Erfahrungen mit der deutschen Sprache, indem sie an dieselbe Problematik mit der Voreingenommenheit bei pädagogischen Akteur*innen anknüpft, die bereits in der Darstellung der Vorschulzeit thematisiert wurde. Diesmal wird aber die Sprachproblematik als Angstgefühl wegen Deutschgebrauch angesprochen:

„[...] Volksschulzeit - ja - - kann ich mich jetzt auch nicht so genau erinnern ich weiß nur dass ich - - - immer schon Angst hatte - wegen Deutsch - - weil mir das von Anfang an schon so eingetrichtert wurde [...] deswegen hatte ich dann immer schon diese Angst dass ich dies_ dass ich im Deutsch [...] nicht vorankomme. [I: Mhm] Ähm - -ich hab's aber trotzdem irgendwie geschafft ich glaub ich hab sogar einen Zweier im Deutsch ich bin mir jetzt aber nicht mehr sicher wieso - - vielleicht weil es angenommen wurde dass ich das nicht so gut k_ können sollte - keine Ahnung“ (7/2-13)

Arjeta Bushi führt ihre Angst, in der Schule im Fach Deutsch nicht voranzukommen, offensichtlich auf ihre vorherige Erfahrung zurück, nämlich, dass ihr bereits beim Aufnahmegespräch „eingetrichtert“ wurde, dass ihre Deutschkenntnisse nicht ausreichend seien. Die Biographin macht deutlich, dass die negative Ausschlusserfahrung mit der Vorschulklasse, bei welcher an ihren Deutschkenntnissen gezweifelt wurde, nun die Auswirkungen auf ihre Haltung beim Deutschunterricht in der Volksschule und weiterhin auf ihren gesamten Bildungsweg hat. Indem Arjeta den Grund für ihren Zweier auf die vorgefasste Meinung der pädagogischen Akteur*innen und nicht auf ihr persönliches ‚Können‘ zurückführt, möchte sie klar machen, dass auch in der Volksschule von ihrem vermeintlichen Mangel an Deutschkenntnissen ausgegangen wird. Eine konkrete Situation, die ihre Vermutung veranschaulichen würde, wird von der Biographin an dieser Stelle jedoch nicht thematisiert.

Die beiden aufgeworfenen Themen – Doppelzugehörigkeit und Voreingenommenheit bezüglich Arjetas Deutschkenntnissen – werden von der Biographin bei der Thematisierung der Gymnasiumzeit immer wieder reflektierend angesprochen und vertieft. In der weiteren Darstellung

wird gezeigt, wie die mit diesen beiden Themen zusammenhängende Erfahrungsaufschichtung sich anhäuft, zuspitzt und zu einer wichtigen treibenden Kraft für Arjetas Bildungsaufstieg wird.

6.4.4. „Ich hab diesen einen Arschtritt gebraucht von meiner österreichischen Omi“: Übergang ins Gymnasium als wichtiger Wendepunkt in Arjetas Bildungslaufbahn

„Nur dann ähm war - auch - die Frage wo gehe ich danach hin - weil nach der Volksschule entweder Mittelschule - und in B-Kleinstadt gab so eine Mittelschule - oder halt Gymnasium aber Gymnasium war mit dem Bus - zehn - fünf_ zwanzig Minuten entfernt. [I: Mhm] Und damals ((lacht)) meine Eltern waren so "auf keinen Fall" also ich gehe nicht alleine in eine andere Stadt zur Schule [I: mhm] mit zehn elf - das - trauen sie sich nicht zu sie wussten nicht - wie wo was waren sie waren selber erst grad amal zehn Jahren da [...] also - ich bin die erste - Tochter sozusagen“ (AB: 7/15-17)

In der Schulformauswahl nach dem Volksschulbesuch besteht die Alternative in Arjetas Bildungslaufbahn zwischen Gymnasium und Mittelschule und damit zwischen einer Schulform, die zur Matura führt und einer, die mit keiner Reifeprüfung endet. Von Arjeta Bushis Eltern wird zunächst die niedrige Schulform in Erwägung gezogen. Wegen der Entfernung des Gymnasiums erscheint diese Schulart für die Eltern undenkbar. Mit ihrer Argumentation macht die Biographin deutlich, dass hinter der elterlichen Einstellung psychologische Aspekte eine Rolle spielen, welche von Arjeta auf die ungenügende Orientierung in Österreich zurückgeführt werden.

Was Arjeta Bushi selbst zu dieser Zeit erlebt, kann als Orientierungsmangel bzw. Richtungslosigkeit bezeichnet werden: *„und ich hab damals nicht gewusst - ich - - wohin - keine Ahnung weiß ich ja nicht was ja /wie geht jetzt weiter ((lachend))“* (AB: 7/28-29). Aufgrund mangelnder Expertise bei Bildungsfragen, holt sich die Mutter der Biographin zu diesem Zeitpunkt Hilfe von der österreichischen Dame, die nach der bereits thematisierten Geschichte aus Arjetas Kindheit zu einer wichtigen Person in ihrer Familie wird. Laut der Biographin hat ihre Mutter bei Bildungsfragen *„immer sie angerufen“* (AB: 7/36). Dies bedeutet, dass die ‚österreichische Oma‘ innerhalb der Familie als eine kompetente Person bzw. eine Expertin gesehen wird, der vertraut wird. Dass die Mutter sich Hilfe beim Arjetas Bildungsübergang holt, zeigt dass die Bildung ihrer Tochter für sie wichtig ist und dass sie sich trotzdem beraten lässt, auch wenn sie und Arjetas Vater ursprünglich ausschließlich die Mittelschule in der B-Kleinstadt in Betracht gezogen haben. Die *„österreichische Oma“* (AB: 7/31) schlägt eine einfache Lösung vor – dass Arjeta mit einem Handy ausgestattet ist. Aber aus Arjetas Beschreibung merkt man, dass es hier nicht um eine rein technische Entscheidung geht, sondern um eine Orientierungshilfe:

Durch ‚Omas‘ Worte *„Schick die ins Gymnasium - die kann dann später alles machen danach nein niemals in die Mittelschule“* (AB: 8/1-2) wird der hohe Wert eines Gymnasiumabschlusses aufgezeigt, und zwar, dass Arjeta nach so einem Abschluss mehr Möglichkeiten für ihren weiteren Bildungsweg haben wird. Auf diese Weise wird das fehlende bildungsrelevante kulturelle Kapital des Elternhauses durch eine andere signifikante Person kompensiert, die bei diesen Fragen kompetent zu sein scheint.

Was Arjeta Bushi bei diesem wichtigen Übergang erlebt, ist die Angst, dass sie wegen ihres Zweiers im Schulzeugnis *„einen Vierer“* (AB: 8/5) im Gymnasium kriegen würde, was im Selbstzweifel resultiert: *„Weiß ich nicht ob ich das schaffen kann“* (AB: 36/34). Durch das Gespräch mit der ‚Oma‘ wird die Biographin ermutigt und kommt ins Gymnasium, was von Arjeta als eine bewusste Entscheidung präsentiert wird: *„Aber dann hab ich mich doch dazu entschri_entschieden“* (AB: 8/8-9). Zwar ist der Besuch eines Gymnasiums nicht der einzige Weg, der zur Studienberechtigung führt, aber er stellt im Gegensatz zum Besuch einer Mittelschule den direktesten Weg dar. Dies wird auch von Arjeta selbst später im Nachfrageteil thematisiert, wodurch klar wird, dass sie den Besuch einer Mittelschule für ihren biographischen Entwurf als nicht optimal sieht, weil es ihr um *„weiteren Verlauf“* (AB: 37/35) ging.

Im Nachfrageteil berichtet Arjeta Bushi, dass sie nach dem Gespräch mit der ‚Omi‘ (36/6) ein Gymnasium in Erwägung zieht und diesen Wunsch ihren Eltern aktiv mitteilt: *„Ähm und ich [habe] dann halt schon gesagt aber okay vielleicht ist ein Gymnasium ja trotzdem eine Option“* (AB: 36/22-23). Auf Arjetas Bitte fährt die Familie in die G-Kleinstadt, um dort an dem Tag der offenen Tür in ein Gymnasium reinzuspüren. Dabei wird Arjeta nur von ihrer Mutter ins Gymnasium begleitet, da ihr Vater *„bei sowas nie dabei“* gewesen sei und sie *„nur gefahren“* hatte (vgl. AB: 36/17-18). Durch diese Reduzierung auf die Rolle des Fahrers präsentiert Arjeta ihren Vater im Gegensatz zu ihrer Mutter als weniger signifikante Person auf ihrem Bildungsweg.

„Und ich hab mir wirklich ungelogen - eine Schule angeschaut und ich habe gesagt «Mama - ich glaub ich will da schon hin - /ich glaub ich glaub ich schaff das - ich glaub meine österreichische Oma hat Recht - ich glaub das geht» ((schmunzelnd))/ ((lacht))“ (AB: 36/25-28)

Wurde der erste Bildungsübergang (Kindergarten-Volksschule) von Arjeta Bushi eher als solcher thematisiert, auf welchen sie keinen direkten Einfluss haben konnte (es wurde für sie entschieden, dass sie nicht ‚direkt‘ in die Volksschule kommt, sondern zuerst ein Vorschuljahr machen soll), so kommt in dieser Sequenz das aktiv handelnde ‚Ich‘ ins Spiel. Durch den Gymnasiumseintritt setzt sie ihren eigenen Willen als eine aktive Akteurin durch. Es wird dadurch

ersichtlich, dass Arjeta nach einem von den Eltern abweichenden biographischen Entwurf strebt. Dabei thematisiert sie evaluierend die Rolle ihrer Eltern und nimmt für sie eine rechtfertigende Haltung ein. So betont die Erzählerin beispielsweise, dass ihre Eltern beim Gymnasiumübergang keineswegs an den Fähigkeiten ihrer Tochter zweifelten und „*schon eher das Gefühl dass [sie] das machen kann*“ hatten (AB: 37/3). Zwar können Arjetas Eltern ihr keine konkrete Orientierungshilfe beim dargestellten Bildungsübergang leisten, jedoch vermitteln sie ihr nicht das Gefühl an ihr zu zweifeln, was sich für Arjetas Bildungsweg als fördernd erweist.

In weiterer Ausführung knüpft Arjeta, ähnlich wie bei der Thematisierung der Einschulung, den fehlenden elterlichen Zuspruch an die leichte Beeinflussbarkeit der Eltern durch Autoritätspersonen. Beim Gespräch nach dem Volksschulbesuch, wo den Eltern gesagt wird, ob die Kinder „*gymnasiumbereit sind oder gymnasiumfähig sind oder nicht*“ (AB: 37/5), wird Arjetas Eltern von einem Gymnasium abgeraten, weil es „*nicht so gut*“ (AB: 37/6-9) wegen Fachdeutsch ausschauen könnte. Die pädagogischen Akteur*innen können an dieser Stelle, ähnlich wie beim Übergang in die Vorschule, als ‚Gatekeeper*innen‘ gelesen werden, welche die Entscheidungsmacht über die zukünftige Bildungswege von Kindern und Jugendlichen besitzen.

Der ‚österreichischen Oma‘, die die fehlende Unterstützung seitens der Eltern kompensiert, wird von der Biographin eine Schlüsselrolle zugeschrieben: „*Ohne ihren Zuspruch einfach hätte ich mich selbst auch nicht getraut. Dann hätte ich auf das gehört was meine Eltern gesagt haben*“ (AB: 36/36-37). Die Biographin präsentiert sich hier als eine handlungsfähige Akteurin, die sich gegenüber der Einstellung ihren Eltern durchsetzt und die Wahl ihrer weiterführenden Schule selbst trifft, auch wenn sie dafür ursprünglich ‚Omas‘ Zuspruchs gebraucht hat. Die Bedeutung der Gymnasialempfehlung durch ihre „Omi“ wird von Arjeta schließlich im Kontext ihres gesamten Bildungsaufstieges reflektierend mitsamt Studienzugang dargestellt:

„*[...] wenn sie es nicht gesagt hätte wäre ich niemals ins Gymnasium gekommen - nie nie nie nie. Und ich kann auch behaupten dass ich dann niemals diesen Weg gemacht hätte bis zum Studium jetzt [...] also es hat eine Person von außen irgendwie gebraucht - die so an mich geglaubt hat wirklich geglaubt hat. Klar haben meine Mutter auch an mich geglaubt aber sie hatten ja trotzdem ihre Sorgen und so weiter was verständlich ist. Ich hab diesen einen - /Arschtritt gebraucht von meiner österreichischen Omi ((schmunzelnd))/ und das hat mir aber auch wirklich ein bisschen geholfen dadurch zu pushen auch von ihr - weil sie hat sich dann auch immer wieder erkundigt «wie geht´s Arjeta in der Schule? wie geht es ihr im Gymnasium was sind ihre Noten- super - was hat sie alles gemacht» und ich erzähl ihr auch immer alles wenn ich irgendwas gemacht hab*“ (AB: 38/7-18)

Arjeta Bushis Eintritt ins Gymnasium wird von ihr als ein wichtiger biographischer Wendepunkt in ihrer Bildungsbiographie konstruiert, als ein Ereignis, das für ihren Bildungsaufstieg entscheidend war. Es wird sichtbar, dass die Unterstützung durch diese Person während Arjetas

Bildungslaufbahn weiterhin geleistet wird. Die ‚Oma‘ wird als eine wichtige Vertrauensperson präsentiert, welcher die Biographin ihre Erfolge mit Stolz mitteilt. In ihren weiteren Ausführungen wird dies von der Erzählerin auch auf den Studienkontext ausgedehnt (vgl. AB: 38/20-24). An verschiedenen Stellen im Interview schreibt Arjeta Bushi der ‚österreichischen Oma‘ eine bedeutende Rolle in ihrer Bildungsbiographie zu: *„Sie hat wirklich gepusht gepusht gepusht und das hab ich auch gebraucht“* (AB: 38/33). Arjeta Bushi nimmt diese Unterstützung an und macht sich die aktiv zum Nutzen in ihrem Bildungslaufbahn.

Durch dieses Beispiel wird die bedeutende Rolle von signifikanten Anderen jenseits des Elternhauses bei den Bildungsentscheidungen in Biographien von Bildungsaufsteiger*innen mit einer Migrationsgeschichte sichtbar. Die ‚österreichische Oma‘ kann daher als wichtiges soziales Kapital gesehen werden, auf welches Arjeta Bushi bei ihrem Bildungsweg zugreifen kann. Die ‚Oma‘ lässt sich als eine Person sehen, die für Arjeta Bushi und ihre Familie den österreichischen Kontext repräsentiert, was aufgrund mangelnder Erfahrung der Eltern mit den Bildungsinstitutionen für Arjetas Bildungslaufbahn eine wichtige Rolle spielt. Ihr kommt die Rolle einer Ratgeberin und eines Leuchtturms zu.

6.4.5. „Jetzt weiß ich so ich muss gar nichts ich kann beides sein“: retrospektive Bearbeitung von Identitätskonstruktion durch die Biographin

Die Zeit im Gymnasiums wird von Arjeta Bushi als ein Prozess der Überwindung verschiedener Hürden und der Infragestellung ihres Selbstkonzeptes thematisiert. Der Beginn des Gymnasiumsbesuchs wird von der Biographin als *„die ersten Paar Jahre waren schon schwer“* (AB: 8/16) eingeführt. Dabei gibt es keine Hinweise dafür, dass die Zusammenfassung dieser Bildungssequenz als *„schwer“* in Zusammenhang mit zunehmenden Leistungsanforderungen an der Schule stünde. Die Biographin charakterisiert diese Lebensphase einerseits im Kontext von problematischen Wohnverhältnissen und einer prekären finanziellen Situation der Familie, und andererseits von Zugehörigkeitsmechanismen, was in diesem Kapitel erläutert wird.

Die Wohnsituation und die finanzielle Lage der Familie zur Zeit der Unterstufe wird von der Biographin in ihrer Selbstpräsentation in Zusammenhang mit zwei Aspekten gebracht – einerseits mit dem Pflegen von Freundschaften, andererseits mit der Lernatmosphäre. Dabei werden die Partizipationsmöglichkeiten von der Biographin in Zusammenhang mit der Verfügung materieller Güter thematisiert. Es wird sichtbar, wie der defizitäre Zugang zu Gütern Arjetas Teilhabechancen begrenzt. Zu dieser Zeit wohnt Arjetas Familie zunächst zu fünft in einer kleinen

Wohnung, dann kommt die jüngste Schwester auf die Welt, die ihre ersten Lebensjahre „am Boden“ (AB: 9/17) schläft. In dieser Zeit kommt Arjetas Onkel väterlicherseits aus dem Kosovo zu ihnen, „weil es ihm Geld einfach knapp wurde“ (AB: 9/18-19) und wohnt einige Jahre lang bei ihnen. Arjeta teilt darüber hinaus ihr Zimmer mit ihren zwei Geschwistern, was sie als „sehr laut und sehr eng“ (AB: 8/37) erlebt. Es fällt ihr daher schwer, den Anschluss zu ihrem österreichischen Freundeskreis aufrechtzuerhalten, denn sie kann niemanden zu sich nach Hause einladen: „Die hatten alle - - Geld die hatten alle ein großes Haus und dann wie es ja Arjeta wieso lädst du uns niemals zu dir ein?“ (AB: 9/5-6). Der Freundeskreis wird von der Biographin an dieser Stelle als ein homogenes Milieu von finanziell Bessergestellten konstruiert, dass Arjeta gegenübersteht. Da ihre Eltern sie nur mit geringem Taschengeld versorgen können, fängt sie „sehr früh“ (AB: 11/26) an, im Reinigungsbereich zu arbeiten, um mit ihren Freunden zusammen was unternehmen zu können (vgl. AB: 11/33-36). Auch wegen dieser Sachlage erscheint es für Arjeta „immer schwierig auch irgendwie so dazuzugehören“ (AB: 11/21-22). Anhand dieser Hintergrundkonstellationen wird sichtbar, dass es für Arjeta schwierig erscheint, Anschlusspunkte hinsichtlich des Milieus ihres Freundeskreis zu finden.

In weiterer Folge ihrer Selbstdarstellung werden die prekären Lebensumstände von der Biographin in ihrer Erzählung explizit in Verbindung mit dem Bildungskontext gesetzt. In der folgenden Passage reflektiert Arjeta rückblickend ihre suboptimale Lernatmosphäre:

„Und mit dem Lernen oder so das war dann auch schwerer - wohin? also - wenn ich nicht meinen eigenen Raum hab um zu lernen und meine Ruhe kann ich nicht lernen. Zu dem Zeitpunkt ich weiß nicht wie ich das gemacht hab vor allem im Gymnasium - [...] es war - - wirklich viel los immer und - - ich weiß nicht wie ich das geschafft hab - das irgendwie durchzustehen irgendwie zu lernen kann ich mir jetzt wie gesagt nicht mehr vorstellen [...] ich brauch meine Ruhe - es GEHT nicht mehr anders ähm aber irgendwie hab ich's geschafft die Unterstufe - hab ich irgendwie überstanden“ (AB: 10/7-20)

Die Betonung, dass die Biographin „vor allem im Gymnasium“ keine Ruhe für die Konzentration hatte, macht deutlich, dass Arjeta Bushi diese Schulform ernst nimmt und dass die Erbringung von Leistungen für sie nicht selbstverständlich ist. Ihre Leistungen in der Schule werden von Arjeta an dieser Stelle nicht ausführlich thematisiert. Alle ihre Anstrengungen beim Lernen werden als Ergebnis präsentiert, dass es ihr gelungen ist, die Unterstufe „das irgendwie durchzustehen“. Die Betonung, dass sie trotz ungünstiger äußerer Umstände ihre Gymnasiallaufbahn meistert, verweist auf ihr Durchhaltevermögen.

Beim Thematisieren von Freundschaftsbeziehungen in der Gymnasialzeit greift die Biographin in ihrer Haupterzählung das Thema ihrer Identitätsfindung erneut auf. Dieses Thema knüpft an das bereits angesprochene Thema der assimilatorischen Strategie in der Volksschule an, bei

welcher Arjeta ihren ausländischen Teil etwas „*verstecken*“ (AB: 6/39) wollte. So z.B. berichtet Arjeta Bushi über eine Situation in der Unterstufenzeit, in welcher die von zuhause mitgenommene Jause von ihren Mitschüler*innen als unangenehm riechend wahrgenommen wird. Dies erlebt Arjeta als eine negative Erfahrung, welche sie letzten Endes dazu zwingt, auf ihr traditionelles Essen zu verzichten (vgl. AB: 8/14-24). An diesem Beispiel kann man sehen, wie dieser Teil von Arjetas Herkunftskultur innerhalb der Aufnahmegesellschaft nicht akzeptiert wird – albanisches Essen mit seinem ungewöhnlichem Aroma wird innerhalb des österreichischen Freundeskreises als unerwünscht wahrgenommen, was durch unangenehme „*Kommentare*“ geäußert wird (vgl. AB: 8/25). Die Biographin versucht in solchen Situationen, sich an die Mehrheit ihrer schulischen Umgebung anzupassen, um von ihren Klassenkamerad*innen nicht ausgelacht und ausgeschlossen zu werden.

Als weiteres Beispiel für Anschlussprobleme bei sozialer Zugehörigkeit im Schulkontext kann das Zurückführen ihrer expressiven Persönlichkeit auf ihr ausländisches Herkunftsmilieu genannt werden, was Arjeta irrtümlich und ungerecht findet. Arjeta beschreibt sich selbst als „*ein offener - lebensfroher Mensch*“ (AB: 23/32) mit einer lauten Stimme und „*abissl fff Feuer im Arsch*“ (AB: 24/10). Sie argumentiert, dass ihre Freunde dies auf ihre „*ausländische Art*“ (AB: 23/35) zurückgeführt haben. Dabei verbindet Arjeta die Verhaltensmuster ihres Freundeskreises mit deren Voreingenommenheit gegenüber Migrant*innen, da sie „*ausländische Eltern*“ als solche sehen, die „*laut telefonieren oder sehr laut reden*“ (vgl. AB: 24/3-5). Durch die Kommentare „*Arjeta du bist zu laut - Arjeta du bist zu viel - Arjeta kannst du ein bisschen ruhiger*“ (AB: 24/5-7) fühlt Arjeta sich gezwungen, diesen Teil ihrer Persönlichkeit zu „*verdrängen*“ (21/37), was sie jedoch aus ihrer Gegenwartsperspektive selbst kritisiert. Trotz unangenehmer „*kleine Sprüche*“ (AB: 13/1), die Arjeta offensichtlich beleidigen, versucht sie in der Gymnasialzeit Anschluss zu ihren Schulkamerad*innen zu finden, weil sie „*dazu gehören wollte*“ (AB: 13/9). Durch solche Situationen der Nichtakzeptanz ihrer kulturellen Zugehörigkeit und der Stigmatisierung aufgrund ihrer Migrationsgeschichte erfährt Arjeta weitere Ausgrenzungserfahrungen im Schulkontext, diesmal durch Gleichaltrige.

In den dargestellten Erfahrungen lässt sich folgendes Selbstwahrnehmungs- und Handlungsmuster in der Schulzeit herauslesen – die Biographin möchte zu ihrem österreichischen Freundeschaftskreis gehören und bearbeitet diese Erfahrungen mittels bereits angesprochener assimilatorischer Strategie, indem sie versucht, den ausländischen Part ihrer Identität, den sie „*früher nie ganz akzeptieren*“ (AB: 21/35) wollte, „*runterzuspielen*“ (AB: 6/34) oder zu „*verdrängen*“ (AB: 21/37). Es wird aber ersichtlich, dass diese Handlungsstrategie im Kontrast zu ihrer

Gegenwartsperspektive steht – darauf verweist ihr Argumentationsmodus, bei welchen sie zwischen ‚damals‘ und ‚jetzt‘ eine Trennlinie schafft. Die Metapher, dass sie mit ihrer Identität „immer zu kämpfen“ (AB: 21-33) hatte, da sie sich in Österreich, genau wie in Kosovo als „Ausländerin“ (AB: 21/34) fühlt, könnte signalisieren, dass die Biographin einen besonderen Aufwand betreiben musste, um ihr Selbst- und Weltverhältnis aufzubauen. Die Erfahrungsaufschichtung während Arjetas Gymnasialzeit erfordert, so die Annahme, das Herausbilden der Fähigkeit, sich durch Interaktionen über die eigenen Grenzen ihrer Identität bewusst zu sein. Diese Dispositionen resultieren in ihrer Selbstidentifikation als ‚beides‘, was am deutlichsten in folgender Passage zum Ausdruck kommt:

„[...] also das war eh immer ich bin hier Ausländerin wir sind auch jährlich immer zwei Mal im Kosovo gewesen wenn es ging - unten bin genauso au_ Ausländerin weil - ich gehöre nicht dazu [I: mhm] also - - wer bin ich? was ist meine Identität? das das waren Sachen mit de_ also - - jetzt kann ich's halt ausdrucken in Worte damals wusste ich nicht - was ist los? wenn ich hier bin fühle ich mich nicht komplett als Österreicherin - wenn ich im Kosovo bin fühle ich mich aber auch nicht komplett als Albanerin - sondern eher als Österreicherin also - und muss ich muss mich entscheiden - das war damals so mein Ding. Jetzt weiß ich so ich muss gar nichts ich kann beides sein [I: / mhm - ja ((lachend))]/ ich kann auch alles sein wenn ich will so [I: ja -ja] weißt du? aber damals hatte ich das Wissen halt noch nicht“ (AB: 13/10-23)

Diese Passage zeigt, dass sich Arjeta Bushis Selbstwahrnehmungsmuster im Laufe der Zeit durch kritisch-reflexive Auseinandersetzungen geändert hat – ‚jetzt‘ kritisiert sie die Zugehörigkeitskonstruktionen, welche sie ‚damals‘ gehandhabt hat, da ihr das relevante Wissen zum Zeitpunkt des Erlebens noch nicht verfügbar war. Während die identifikatorische Selbstverortung der Erzählerin sich bis jetzt in einem Spannungsfeld zwischen diesen beiden Polen vollzog, positioniert sie sich hier aus ihrer gegenwärtigen Sicht als „beides“. Dabei wird das aus der Position eines aktiv handelnden Subjektes als freie Wahl thematisiert. Arjetas Darstellungsweise verweist darauf, dass sie keinen Zwang mehr hat, sich nur auf eine Seite stellen zu müssen, d.h. sie kann ihre albanische Seite aufbewahren anstatt sie zu ‚verdrängen‘. Die Selbstpositionierung der Erzählerin wird somit nicht mehr in einheitlicher Kategorie ‚Ausländerin‘ dargestellt, sondern als ein ‚Sowohl-als-auch‘ verortet.

Die Tatsache, dass die Biographin sich selbst als ‚Ausländerin‘ bezeichnet, könnte damit erklärt werden, dass es ihr an einem Begriff mangelt, welcher ihre Identität beschreiben könnte. Sie kann sich nicht einfach in die Kategorien ‚Österreicherin‘ oder ‚Albanerin‘ zuordnen, weil sie sich im jeweiligen anderen Kontext als ‚Ausländerin‘ erlebt. Eine einheitliche nationale Identität wird ihr in beiden nationalen Kontexten abgesprochen. Sie beansprucht die

Doppelzugehörigkeit, wo eine harmonische Koexistenz von beiden Kulturen möglich ist. Dies könnte als „bikulturelle Identitätstransformation“ Badawia (2002: 272) gelesen werden.

Wie sich die ‚Identitätstransformation‘ bei Arjeta Bushi vollzieht, wird beispielsweise an jener Situation ersichtlich, in der sie früher für sich nicht einstehen konnte, als ihre Deutschlehrerin zum Beispiel ihren Vornamen als zu schwierig zum Aussprechen fand und sie bei ihrem Familiennamen nannte. Arjeta hebt dies hervor: *„Mit solchen kleinen Sachen glaube ich hab ich dann mehr auch zu mir gefunden“* (AB: 24/28-29). Mittlerweile ist es ihr aber sehr wichtig geworden, *„dass Leute das richtig äh äh aus - sprechen können“*, weil sie das als „Part“ ihrer Identität sieht, der „dazu“ gehört (AB: 24/14-17). Dieser Selbstbewusstseinsprozess zeigt, dass Arjeta Bushi als aktive Akteurin ihr Selbst- und Weltverhältniss erarbeitet. Arjeta Bushi überschreitet sogar die Grenzen ihrer „individuellen Identitätsarbeit“ (Alheit & Dausien, 2010: 729), indem sie für die Selbstpositionierung ihrer Mutter einsteht und zu ihrer Identitätsarbeit beizutragen versucht. Dies kommt beispielsweise an jener Stelle zum Ausdruck, wo Arjeta darüber erzählt, wie sie ihre Mutter dabei ermutigt, für ihren Namen in der Arbeit einzustehen, weil dieser von ihrer Kolleg*innen falsch ausgesprochen wird und an der Tafel nicht korrekt geschrieben ist: *„Mama nein steh für dich ein weil das ist deine Identität das ist dein Name“* (AB: 25/5-8).

6.4.6. „Weil ich mich beweisen musste“: Arjetas Strategie zur Bewältigung von Aus-schlusserfahrungen

Das Ende der Unterstufenzeit im Gymnasium präsentiert Arjeta Bushi als Orientierungslosigkeit: *„Und dann war die Frage ja mach ich weiter an der Oberstufe? Wo geh ich hin?“* (AB: 10/20-21). Sie ist „planlos“ und hat Angst *„das irgendwie nicht zu schaffen“* (vgl. AB: 10/21). Diese Worte verweisen auf den Zweifel an der Machbarkeit des Projekts, ein Gymnasium zu schaffen. Dies könnte ein Verweis dafür sein, dass Arjeta das Gymnasium abbrechen wollte, jedoch enthält ihre Darstellung diesbezüglich keine weiteren Ausführungen, daher lässt sich nicht rekonstruieren, wie ihr Übergang in die Oberstufe gelaufen ist.

Bei der Darstellung der Oberstufenzeit bringt Arjeta Bushi ihre Identitätskonstruktion als ‚Ausländerin‘ mit Abwertungserfahrungen ihrer Deutschkenntnisse in Verbindung. Dass die pädagogischen Akteur*innen sie als Migrationsandere wahrnehmen, führt die Erzählerin auf ihren ausländischen Namen zurück (vgl. AB: 10/33), was darauf verweist, dass sie aufgrund ihres Namens als ‚Andere‘ von außen identifiziert wird. Arjeta betont, dass von ihr im Gymnasium

daher „immer“ angenommen wurde, dass sie „im Deutsch vielleicht nicht gut [ist] oder in anderen Fächern“ (vgl. AB: 11/3-4). Als konkrete Beispiele der Voreingenommenheit von Lehrkräften in der Gymnasialzeit thematisiert die Biographin ihre Erfahrungen mit ihrer Deutschlehrerin:

„[...] die hat's einfach auch abgesehen gehabt - auf mich - und auch die andere - Ausländerin in der Klasse [I: mhm] also es war immer nie gut genug meine Sachen die ich abgegeben hab - auch von meiner Freundin waren die nie gut genug - alle anderen Sachen waren - toll von den anderen von den - Österreichern sag ich jetzt einmal blöd dahingestellt - aber unsere Sachen waren nie gut und - ich brauch gar nicht weitermachen weil - schaff ich eh nicht [...]“ (AB: 11/8-14)

Die in dieser Passage dargestellte Stigmatisierung wird von Arjeta als eine innerhalb der Minderheitsgruppe erlebte Erfahrung präsentiert. Um dies zu verdeutlichen, wird von der Erzählerin der gegenüberstehende Pol „Österreicher“ konstruiert. Durch den Vergleich mit dieser Schüler*innengruppe macht Arjeta Bushi wieder deutlich, dass sie ihre Leistungsmisserfolge nicht auf ihr persönliches Können, sondern auf die vorurteilsvolle Wahrnehmung der Lehrerin gegenüber Kindern aus Einwandererfamilien zurückführt. Die Erzählerin deutet schlechte Benotungen durch die Pädagogin als Effekt der einmal entstandenen Etikettierung. Es wird von der Erzählerin auf einer anderen Stelle betont, dass die Lehrerin gegenüber Arjeta und der ‚ausländischen Freundin‘ besonders negativ eingestellt gewesen sei. Zur Veranschaulichung dieser Behauptung rekonstruiert Arjeta einige Kommentare der Lehrerin aus dem Deutschunterricht: „du kannst so kein Deutsch“, „ja - - es ist schwierig für dich - verstehe schon - weil zu Hause redet ihr auch kein Deutsch oder?“ (AB: 16/34-36). Diese Kommentare können so gelesen werden, dass die Pädagogin von einem unreflektierten typisierenden Ausländer*innenbild ausgeht und ihrer Schülerin dadurch ein defizitäres Selbstbild aufzwingt. Das lässt sich als Mechanismus des Othering (Baumann 2006) interpretieren, dem Arjeta Bushi und ihre ‚ausländische Freundin‘ ausgesetzt sind: Sie werden als ‚Andere‘ fremdpositioniert, die sich von der homogenen österreichischen Schülerinnengruppe durch das Nicht-Beherrschen der legitimen dominanten Sprache unterscheiden.

Die Voreingenommenheit ihrer Deutschlehrerin äußert sich laut Biographin auch beim Korrigieren ihrer Arbeiten. So wird die Art und Weise, auf die Arjeta von ihrer Deutschlehrerin korrigiert wurde, von Arjeta als demütigend erlebt, worauf ihre Worte verweisen, dass sie sich „nicht mehr getraut“ hat in der Deutschstunde „was zu sagen“ (vgl. AB: 40/31-32). Die negativen Erfahrungen mit der Deutschlehrerin führen dazu, dass Arjeta „Angst vor jeder einzelner Deutschstunde“ sowie das „Gefühl“ hat, dass die Lehrerin sie und „die andere ausländische Freundin genauso“ nicht möge (vgl. AB: 16/16-18).

Die Abwertungserfahrungen durch die Deutschlehrerin resultieren in Arjeta Bushis Angst vor der Deutsch-Matura. Obwohl Arjeta Bushi die Qualifikation, die sie zum Studieneintritt berechtigt, formal erlangt, fühlt sie sich von der Undurchsichtigkeit der Bewertungskriterien sehr betroffen, da sie überzeugt ist, dass die Note ihrem Deutschniveau nicht entspricht: „*ich weiß dass es einfach halt besser war als die Note - und das nervt mich*“ (AB: 16/10-11). Arjeta entscheidet sich auf den Verbesserungsversuch der Note zu verzichten, da sie befürchtet, dass so ein Versuch die Gefahr mit sich bringen würde, eine noch schlechtere ungerechte Leistungsbeurteilung zu erzielen (vgl. AB: 16/3-5). Es wird sichtbar, dass die Deutschlehrerin eine Machtposition über den weiteren Verlauf von Arjetas Schullaufbahn besitzt und kann daher als eine weitere machtvolle ‚Gatekeeperin‘ in Arjetas Biographie verstanden werden. Eine negative Note bei der Deutsch-Matura würde der Biographin einen ‚direkten‘ Zugang zur universitären Bildung verunmöglichen.

Außer die bereits skizzierten Erlebnisse mit der Deutschlehrerin, bringt die Erzählerin ihre Erfahrungen im Mathematikunterricht zur Sprache. Die Konstruktion dieser Erfahrungen bildet eine Kontrastfolie zu ihrer Abwertungserfahrungen mit der Deutschlehrerin. Zwar wird die Mathematik von Arjeta als „*Hassfach*“ (AB: 17/12) bezeichnet, jedoch wird diese Evaluation, anders als beim Deutschfach, nicht mit der Persönlichkeit des Lehrers in Verbindung gebracht, sondern mit dem persönlichen Nichtkönnen der Biographin erklärt (vgl. AB: 17/12-14). In dem Interviewsegment, in welchem Arjeta über ihre Matura in Mathematikfach erzählt, thematisiert sie die unterstützende Rolle ihres Mathelehrers. Die Biographin berichtet, dass sie bei der Matura in Mathematik mit der Note Drei beurteilt wird und nachträglich erfährt, dass ihr Lehrer sich für sie eingesetzt hat, damit eine Textaufgabe im ersten Teil nicht missverständlich falsch benotet wird, was zur negativen Benotung der ganzen Prüfung führen würde. Der Mathelehrer habe dem externen Prüfer erklärt, dass Arjeta dadurch, dass ihre „*Muttersprache nicht Deutsch ist*“ (AB: 18/24-25) sich nicht so klar ausgedrückt habe.

Ihre Deutschkenntnisse werden von der Biographin an dieser Stelle anders als davor thematisiert – während sie ihre sprachliche Kompetenz beim Konflikt mit der Deutschlehrerin betont, scheint sie in der letzten Situation dankbar zu sein, dass der Mathelehrer die Nichtvollkommenheit bei der Aufgabenlösung auf ihr Deutsch als Nicht-Erstsprachlerin zurückführt. Die Verleihung einer unterstützenden Rolle des Mathelehrers kann dadurch erklärt werden, dass Arjeta Bushi hier eine Situation erlebt, in welcher ihre multilinguale Kompetenz im Rahmen eines gerechten Umgangs mit der Mehrsprachigkeit wertgeschätzt wird. Daher werden die mit der Mehrsprachigkeit zusammenhängende Aspekte beim Sprachgebrauch von ihrem Mathelehrer

wahrscheinlich nachvollzogen, während die Erfahrungen im Fach Deutsch von der Biographin als Stigmatisierung und Abwertung erlebt werden.

Zu vermuten ist, dass die Bearbeitung von Stigmatisierungs- und Abwertungserfahrungen im Deutschunterricht enorme Anstrengungen und eine Frustrationstoleranz von der Biographin erfordert. Jedoch erfährt Arjeta Bushi die Stigmatisierung nicht als festgelegtes Schicksal. Die Ausgrenzungserfahrungen der Biographin in der Gymnasiumzeit werden von ihr, so die Annahme, als traumatisierende Situationen erlebt, was die Herausbildung ihrer Resilienz fördert und ihren weiteren Bildungsverlauf prädisponiert. Dadurch wird von Arjeta eine Handlungsstrategie zur Bewältigung dieser Erlebnisse ausgearbeitet – sie möchte sich „beweisen“ (AB: 35/16). So z.B. äußert sie den Wunsch, der Lehrerin aus Trotz zu beweisen, dass diese mit der Beurteilung ihrer Deutschkompetenzen in der Schule falsch lag, indem sie während des Interviews „wirklich Lust drauf“ (AB: 11/20) bekommt, ihr Bachelorzeugnis abzufotografieren und ihrer ehemaligen Deutschlehrerin zu schicken, um zu beweisen, dass sie ihr Studium geschafft hat. Es wird ersichtlich, dass die Biographin sich durchaus als willensstarkes Individuum konstruiert, das durch die Abwertungserfahrungen ihre Handlungsfähigkeit nicht nur nicht verliert, sondern diese Erfahrungen mittels einer Selbstbeweisstrategie erarbeitet, und ihre Bildungsvorhaben durchsetzt. Mit den Worten „*die Ausländerin hat's geschafft obwohl du gesagt hast aus mir wird eh nix*“ (AB: 46/30-31) wird Arjetas Handlungsstrategie des ‚Sich-Beweisens‘ in Verbindung gebracht mit Ausschlusserfahrungen aufgrund ihrer ‚Andersseins‘.

Auf meine Nachfrage, was die Erzählerin mit dem Ausdruck „*ich hatte das Gefühl ich musste mich beweisen*“ (AB: 35/17-18) meint, gibt Arjeta eine Antwort, die sich auch auf weitere Aspekte bezieht. Es wird klar, dass neben der bereits thematisierten Deutschproblematik „*in der Schule*“ (AB: 35/20), auch die Zugehörigkeits- und Identitätsfindungsaspekte gemeint werden – Arjeta führt aus, dass sie das Gefühl des ‚Sich-beweisen-müssens‘ „*auch unter Freunden auch im Alltag auch zuhause [...] bei [ihrer] Familie*“ (AB/35-25-26) hatte. Was damit gemeint wird, ist einerseits die außerfamiliäre Zugehörigkeitsproblematik, da sie eine Zeit lang beweisen wollte, dass sie „*ne gute Freundin*“ (AB: 35/36) für ihre österreichische Freunde ist, und andererseits ihre ‚hin-und-her-Gerissenheit‘ zwischen zwei Identitäten:

„[...] *ich muss auch zuhause bei meiner Familie - beweisen das ich - - meine albanische Identität nicht komplett abgelegt habe [...] weißt du? Und in Österreich mit meinen Freunden muss ich mich dann trotzdem auch beweisen dass ich was Österreichisches ein bisschen in mir habe*“ (AB: 35/25-31)

Es wird ersichtlich, dass Arjeta, die sich als ‚beides‘ positioniert in keinem von beiden Kontexten von Anderen als eine Dazugehörige gesehen wird, was zu ihrer Identitätsambivalenz führt.

Arjetas Umgebung ist nicht bereit, sie als ‚sowohl-als-auch‘ zu akzeptieren und sie muss sich daher ständig ‚beweisen‘, um ihre Identität zu sichern.

6.4.7. „Wohin jetzt? So weit hat noch keiner mehr in der Familie geschafft“: Studienentscheidung als Überschreiten des familialen Erfahrungsraums

Die Oberstufenzeit im Gymnasium wird von Arjeta Buschi als eine schwierige Sequenz bilanziert, durch die sie *„irgendwie [...] trotzdem [...] mit dem was zu Hause war und äh in der Schule“* (AB: 12/31-32) kommt. Die bereits thematisierte Erfahrungsaufschichtung lässt darauf schließen, dass das Festhalten am Gymnasium ein hohes Maß an Selbstständigkeit, Selbstverantwortung, Eigenmotivation und autodidaktische Anstrengungen der Biographin fordert.

Zeitlich parallel zum Ende der Oberstufenzeit wird ein weiterer lebensweltlicher Aspekt in Arjetas Biographie relevant, und zwar der Erwerb der Staatsbürgerschaft, die der Familie den Zugang zu besseren Wohnmöglichkeiten verspricht. Da die Einbürgerung für den Vater nicht denkbar sei, weil er *„die Identität einfach nicht ablegen“* (AB: 14/31) könne, übernimmt Arjetas Mutter diesen formalen Schritt. Die *„Staatsbürgerschaftsprüfung“* (AB: 14/6), die die Mutter für die Einbürgerung ablegen muss, stellt für Arjeta eine weitere Belastung dar, denn auf sie kommt eine zusätzliche Aufgabe zu, ihrer Mutter dabei zu helfen, *„ihre Hausübungen zu erledigen oder die Geschichte Österreichs zu lernen“* (AB: 14/8-9). Dies erfordert von Arjeta, welcher es ohnehin an einer optimalen Lernatmosphäre mangelt, einen großen Energieaufwand und erschwert ihren schulischen Alltag. Der Erwerbsprozess der österreichischen Staatsbürgerschaft wird von der Biographin mit einer kritischen Distanz thematisiert und als *„HÖLLE“* (AB: 13/35) beschrieben. Diese Metapher kann als emotioneller Ausdruck der Erfahrungen verstanden werden, die die Familie durchmachen muss, um den österreichischen Pass und somit den Zugang zu all den damit verbundenen Vorteilen zu erlangen. Die Einbürgerung kann in diesem Kontext als eine Art *„Eintrittskarte“* (Schwendowius, 2015: 207) für Arjeta Bushis Familie zum besseren Lebensstandard gelesen werden, was Arjeta retrospektiv mit ihren Bildungschancen beim Zugang zur zukünftigen universitären Bildung in einen Sinnzusammenhang bringt. So verweist sie darauf, dass es *„viel einfacher als österreichischer Staatsbürgersch_ bürgerin“* ist, den Studienweg einzuschlagen und *„obwohl“* sie *„hier geboren“* wurde, stünden ihr ohne österreichische Staatsbürgerschaft viele bürokratische Hindernisse im Wege (vgl. AB: 15/10-15). Somit bringt die Erzählerin an ihrem eigenen Beispiel die Problematik von ungleichen Bildungschancen für die in Österreich geborenen Kinder mit einer Migrationsgeschichte in den

Vordergrund. Das Fehlen der österreichischen Staatsbürgerschaft wird an dieser Stelle als eine Hürde präsentiert, welche Teilhabemöglichkeiten an der universitären Bildung erschwert.

In den nachfolgenden Ausführungen schreibt die Biographin der Einbürgerung ihrer Mutter eine wichtige Rolle bei der Erhöhung ihrer Bildungschancen zu. So wird betont, dass die Mutter „echt viel - schon auch f_ in die Zukunft gedacht“ (AB: 15/24-25) hat und geschaut, dass ihre Kinder „dann halt machen können was wir wollen ob's jetzt studieren ist oder nicht“ (AB: 15/27-28). Diese Anmerkung verweist darauf, dass die Mutter für Arjeta und ihre Geschwister einen Raum für die Entwicklung ihrer Bildungsentwürfe erzielt. Die Mutter wird von der Biographin als eine Person präsentiert, die im Endeffekt den besonderen Wert von Gymnasialbildung hinsichtlich der Eröffnung zukünftiger Möglichkeiten erkennt und ihrer Tochter diesen hohen Wert vermittelt.

„[...] für sie war's schon ein Erfolg dass ich im Gymnasium war - oder das ich's beendet hab weil sie es ja selber nicht beendet hatte - - das war ihr wichtig Schule war ihr wirklich auch wichtig i mein mir auch aber – weißt eh - zu dem Zeitpunkt denkt man sich so nein häää ist wurscht nervt Schule nervt so sehr ((lachen beide)) ja - Schule ist auch nicht da um viel Spaß zu machen also - weißt du?“ (AB: 15/28-32)

An dieser Stelle wird ersichtlich, dass Arjetas Mutter erwünschte Bildungswege bei ihrer Tochter fördert, auch wenn diese der Mutter selbst nicht offenstanden. Der Vergleich ihrer schulischen Laufbahn mit jener der Mutter und der Verweis, dass die Schule der Mutter wichtig war, verweist auf die Bildungsaspirationen der Mutter bezüglich schulischer Bildung. Indem Arjeta einen Gymnasialabschluss erwirbt, erfüllt sie die Erwartung ihrer Mutter, eine Schule vollkommen zu beenden. Es wird ersichtlich, dass auch an dieser Stelle die Erzählerin ihre Mutter als eine signifikante Person präsentiert, die sich an der Bildungslaufbahn ihrer Kinder aktiv beteiligt und ihre Bildungsteilhabechancen mit allen ihr zur Verfügung stehenden Mitteln zu erhöhen versucht. Die obige Passage enthält Hinweise dafür, dass die Mutter Arjetas Bildungsbestrebungen befürwortet und eine emotionale Unterstützung leistet. Dies, neben der Unterstützung durch die ‚österreichische Oma‘, stellt eine wichtige Ressource für Arjetas Bildungsweg dar, die ihr wahrscheinlich hilft, ihr Bildungsvorhaben trotz ihrem Selbstzweifel nicht aufzugeben.

„[...] genau Schule war fertig - ähm dann - ich mein - - /ja was mach ich weiter dann ((lachend))/ dann war so - mhm Scheiße - ((lacht)) also Entschuldigung ((lachen beide)) so shit - wohin jetzt? - keine Ahnung - soweit hab ich's ja noch nie geschafft ja [...] soweit hat noch keiner mehr in der Familie geschafft - meine Mutter konnte mir nicht helfen - also - sie hat's versucht in der ersten Zeit in der Unterstufe ging's ja noch - mit ihrem Wissen dass sie von der Schule hatte - aber dann ab der dritten Klasse Unterstufe vierte Klasse Unterstufe war war's auch fertig [...] das hat sie immer einfach nicht mehr verstanden - leider - weiß ich schon“ (AB: 16/42-17/11)

Diese Passage weist eine Parallele zu der Darstellung der Biographin über ihren Übergang ins Gymnasium auf – Arjeta thematisiert hier auch zuerst die Orientierungslosigkeit bei der Entscheidungsfindung bezüglich der weiteren Ausbildung. Auch an dieser Stelle, ähnlich zu dem Volksschulabschluss, konstruiert sich Arjeta als Bildungsaufsteigerin. Zwar sagt sie, dass „so weit“ „noch keiner mehr in der Familie geschafft“ hat, sie thematisiert aber nicht, dass ein Studium ein selbstverständlicher nächster Schritt wäre. Dies macht die vorherige Überlegung deutlich, dass Arjetas Studienentscheidung nicht auf die hohe Bildungsaspirationen ihrer Eltern zurückzuführen ist, da an keiner Stelle von Arjetas Selbstdarstellung das Studium als ein familiäres Bildungsideal konstruiert wird. Dies knüpft an die im Kapitel 6.4.4. thematisierte These an, dass Arjeta nach einem eigenen, den Eltern unbekannten, biographischen Entwurf strebt, den sie für sich selbst aktiv bestimmt.

Bei der bereits erwähnten Orientierungslosigkeit nach dem Gymnasiumsbesuch kann Arjeta somit zwar auf eine emotionelle Unterstützung, aber auf keine kulturelle Ressource innerhalb des Elternhauses zugreifen. Der Verweis darauf, dass die schulbezogene Hilfestellung durch die Mutter ausschließlich in der Unterstufe möglich war, macht deutlich, dass die Unterstützung ihrer Mutter an ihre Grenzen stößt und dass die Mutter ihrer Tochter keine konkrete Richtung bei der Studienwahlentscheidung empfehlen kann. Weitere Ausführungen der Biographin machen deutlich, dass die fehlende elterliche Unterstützung bei der Studienentscheidung durch ihre ‚österreichische Oma‘ kompensiert wird:

„Dann ging’s ob ich jetzt weiter studieren gehe oder nicht - und dann hab ich wieder meiner österreichische Omi Hand ziehen müssen und hab gesagt ich weiß nicht wie es weiter gehen soll - weiß ich nicht was ich studieren will“ (AB: 18/38-40)

An dieser Stelle weist das Deutungsmuster der Biographin beim Studienentscheidung wieder Ähnlichkeiten zu dem der Gymnasiumsentscheidung auf – auch hier wird die ‚österreichische Oma‘ als eine wichtige Mentorin konstruiert, die eine Orientierung anbietet. Auffällig ist, dass auch bei dieser Lebensphase die Einstellung des Vaters zunächst nicht thematisiert wird. Dies knüpft an die vorherige Überlegung an, dass der Vater in Arjetas Augen keine Bezugsperson bei Bildungsangelegenheiten darstellt. In Arjetas Selbstdarstellung gibt es Hinweise dafür, dass die fehlende Teilnahme bei Bildungsfragen mit bestimmten geschlechtsspezifischen Zuschreibungen zusammenhängt. Auf diese Problematik wird daher genauer in Kapitel 6.4.9. eingegangen.

In der autonom gestalteten Haupterzählung thematisiert Arjeta ihre Studienwahlentscheidung nicht ausführlich. Sie erwähnt kurz, dass sie ein Psychologiestudium aufnehmen wollte (vgl.

AB: 18/40-19/2). Der Wunsch, Psychologie zu studieren, wird dabei als „*Traum [...] unter Einführungszeichen*“ (AB: 19/1) präsentiert. Auf meine Nachfrage über ihren Berufswunsch erzählt die Biographin, dass sie in der Volksschule den „*typischen*“ (AB: 47/5) Wunsch hatte, eine „*Lehrerin*“ (AB: 47/6) zu werden, was sich dann in der Gymnasiumzeit geändert hat, da sie eine Interesse für „*Kriminalpsychologie*“ wegen „*Krimiserien*“ entwickelte (vgl. AB: 47/11-12). Ihre Interessensschwerpunkte liegen seit dieser Zeit nun im Bereich der Psychologie, was von der Erzählerin im Zusammenhang mit der Orientierungshilfe durch die ‚österreichische Oma‘ präsentiert wird:

„[...] wie dann die Möglichkeit halt dann bestanden hat vielleicht doch was studieren zu können im Gymnasium dann durch meine österreichische Omi hab ich mir dann halt schon Gedanken gemacht so ja eigentlich interessiert mich voll Psychologie“ (AB: 47/12-15)

Es wird ersichtlich, dass Arjetas ursprünglicher Berufswunsch auf ihrem eigenen Interesse an Psychologie basiert, jedoch erscheint dieser erst dann realistisch, wenn sich ein Studium beim Bildungsweg der Biographin überhaupt als eine mögliche Option darbietet.

6.4.8. „Als würd ich gar nicht dazu passen“: Universitätsmilieu als ein fremder Raum

Dass die Biographin beim ersten Versuch die Aufnahmeprüfung für Psychologie nicht besteht, führt sie zunächst auf fehlendes Eigenengagement bei der Vorbereitung zurück, indem sie betont „*den Test nicht zu ernst genommen*“ (AB: 19/2) zu haben. Im Nachfrageteil aber verbindet die Biographin ihr Scheitern bei der Aufnahme mit mangelndem Wissen über das universitäre System:

„[...] ich hab wie gesagt die Prüfung nicht ganz so ernst genommen weil ich nicht wusste wie das abläuft also es hat schon lange gedauert bis ich mich in der Schule zurecht gefunden hab und so weiter weil ich das dann noch selber machen musste und bla bla bla aber das Studium war ja dann noch mal was ganz anderes weil das ist ein ganz anderes System“ (AB: 41/16-20)

Arjeta Bushi macht an dieser Stelle deutlich, dass ihr aufgrund fehlenden kontextspezifischen Wissens das Betreten des universitären Feldes, genau wie das Zurechtfinden im Gymnasium, schwerfällt. Die Universitäts- und Gymnasialmilieus werden dabei als fremde Räume konstruiert. Es wird deutlich, dass der Zugang zu universitärer Bildung durch das mangelnde kulturelle Kapital, über welches die Biographin im Gegensatz zu Kindern aus akademischen Kreisen nicht verfügt, erschwert wird. Durch das erste Nichtbestehen der Aufnahmeprüfung gibt Arjeta ihr ursprüngliches Bildungsvorhaben nicht auf, sondern schafft eine Neuorientierung und nimmt inzwischen das Soziologiestudium auf, mit dem Ziel, sich für die nächste Aufnahmeprüfung

für das Psychologiestudium vorzubereiten. Das Soziologiestudium wird als eine notwendige ‚Brücke‘ präsentiert, welche mit der finanziellen Frage in Verbindung zu sehen ist, was für sie aufgrund prekärer finanziellen Lage zu dieser Zeit eine große Bedeutung hat. So beschreibt Arjeta Bushi das Soziologiestudium als „*nur ein Zweckstudium*“, um ihre „*Familienbeihilfe und so weiter*“ nicht zu verlieren (AB: 44/39-40).

Den Studienanfang markiert die Biographin in ihrer Selbstdarstellung mit den Worten „*Studienleben ist ja was ganz Anderes*“ (AB: 20/9) und fasst als eine Phase zusammen, in welcher sie sich „*nicht zurecht gefunden*“ (AB: 43/29) hat. Im Nachfrageteil geht die Erzählerin auf die erste Studienphase genauer ein. Es wird deutlich, dass der Studienbeginn sich bei Arjeta als Bildungsaufsteigerin nicht leicht gestaltet und dass das Zurechtfinden in universitärem Milieu von ihr große Orientierungs- und Anpassungsleistungen verlangt. So beispielsweise berichtet Arjeta über Schwierigkeiten bei der Anmeldung zu Lernveranstaltungen für das erste Semester. Da sie mit dem Studienkontext zu dieser Zeit nicht vertraut ist, schaut sie die Modulübersicht an und denkt irrtümlich, dass der Prüfungspass ihr „*Stundenplan*“ (AB: 42/5) für das erste Semester wäre. Dies verwirrt Arjeta, sodass sie sich verängstigt an die Universität meldet:

„[...] wie soll ich das schaffen? das überschneidet sich ja alles richtige Panikattacke bekommen eine Panikattacke bis zum geht nicht mehr schreib so ne Email an die Uni [...] und sie so «du brauchst nur dreißig ECTS im Semester» ich so was sind ECTS? [...] hab keine Ahnung gehabt also Uni hat auch keine irgendwie Infobrief geschrieben oder in der Schule hast du auch keine - Infosachen bekommen nichts nichts meine Eltern haben gesagt woher soll - woher sollen sie das wissen? ich bin sowieso bei sowas immer selbständig gewesen [...]“ (AB: 42/21-34)

Da Arjeta niemand in ihrer Familie helfen kann, wendet sie sich an ihre „*ausländische[...]Freundin*“ (AB: 42/36), die zur gleichen Zeit mit einem anderen Studium anfängt, um sich das Studiensystem gemeinsam anzuschauen. Da die Freundin auch „*keine Ahnung*“ (AB: 42/37-38) hat, recherchiert Arjeta „*ECTS Uni*“ (AB: 42/40) und schaut sich das „*Erklärungsvideo*“ (AB: 42/41) dazu an, das sie für sich nicht hilfreich genug findet. Damit meint Arjeta einerseits die Kluft zwischen dem Gymnasialraum, in welchem für Schüler*innen „*alles gemacht*“ sei und man in die Schule „*einfach nur erscheinen*“ muss, und dem Universitätsraum, wo man alles „*selber erstellen*“ (vgl. AB: 43/3-9) müsse. Andererseits setzt die Biographin ihre Uninformiertheit auf die fehlende Vertrautheit mit dem universitären Milieu innerhalb ihrer Familie erneut in Verbindung, wodurch die Diskrepanz zwischen ihrem Herkunftsmilieu und dem universitären Milieu deutlich wird:

„[...] und du kommst dann in so eine Uni wo du dir das alles selber machen musst selber erstellen musst - ohne Eltern die davor an der Uni waren vielleicht sogar noch und die davon keine Ahnung haben - du kommst an der Uni als erst erste Studierende in deiner Familie und - hast keinen Plan [...]“ (AB: 43/1-6)

Das Soziologiestudium erlebt die Biographin als „sehr einsam“, da sie „keine Freunde“ hat (vgl. AB: 43/30-31). Wegen „großen Vorlesungsräumen“ ist es für Arjeta „auch schwierig“ ins Gespräch zu kommen und „irgendwelche Connections aufzubauen“ (vgl. AB: 43/32-35). Sie beschreibt sich im ersten Semester als „sehr sehr sehr sehr eingeschüchtert“ (AB: 43/35). Während ihrer Studienzeit zweifelt sie „öfter“ (AB: 51/35), ob das Studium das Richtige für sie wäre. Es erscheint für sie schwierig, Anknüpfungspunkte hinsichtlich des universitären Milieus zu finden, was mit den Worten „ich habe mich einfach gefühlt als würd ich gar nicht dazu passen“ explizit ausgedrückt wird (AB: 43/41-42). Die Haltung der Erzählerin beim Thematisieren ihrer Studienzeit enthält eine gewisse Distanz zum Studierendenmilieu. So beispielsweise konstruiert Arjeta Kolleg*innen auf der Universität als finanziell bessergestellte Gruppe, die im Gegensatz zu ihr „mehr Möglichkeiten“ haben. Diese Selbstthematisierung korrespondiert mit den Zugehörigkeitsthematisierungen in der Schulzeit, wo die problematische finanzielle Lage Arjetas Zugehörigkeit zum Milieu ihres österreichischen Freundeskreises erschwerte. Die Selbstzweifel und das Nicht-Zugehörigkeitsgefühl zum Studierendenmilieu hindern Arjeta Bushi trotzdem nicht daran, ihr Studium weiterzumachen. Dabei präsentiert die Biographin ihre benachteiligte Position am Ende ihrer Ausführungen als eine zu akzeptierende Lage, bei welcher sie sich ‚durchbeißen‘ (AB: 53/67) musste. Man merkt somit, dass sich der Übergang von der Schule zur Universität für Arjeta Bushi auf verschiedenen Ebenen schwierig gestaltet. Es wird klar, dass Arjeta Bushi beim Studienübergang in ihren Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt ist, was in ihrem Ohnmachtsgefühl und dem erneut auftretenden Selbstzweifel resultiert.

Zum „zweiten Antritt“ zur Aufnahmeprüfung in Psychologie innerhalb eines Jahres geht sie mit der Einstellung „entweder Psychologie oder ich muss wirklich wechseln“ (AB: 19/32-34), da ihr das Soziologiestudium nicht gefallen hat. Den zweiten misslungenen Versuch beim Aufnahmetest präsentiert sie nicht als eine Erfahrung von Scheitern, sondern eher als eine Gelegenheit für eine Umorientierung, indem sie das Psychologiestudium relativiert und das Studium Bildungswissenschaft beginnt (vgl. AB: 19/25-29). Möglich ist, dass diese Relativierung und die Umorientierung eine Bewältigungsstrategie für die Biographin darstellen, um ihre Handlungsfähigkeit nicht zu verlieren und ihr Willen durchzusetzen, ein Studium fertig zu machen und sich zu ‚beweisen‘. Auch an dieser Stelle konstruiert sich die Biographin als ein aktives handlungsmächtiges Subjekt, das das Studium aus Eigenmotivation schaffen möchte:

„[...] und meine Mama hat davor auch schon immer gesagt so ja egal was wird egal wie du kannst auch dein St_wenn du dein Studium auch abbrechen willst ist alles okay so du hast es probiert wenigstens ich so ja danke Mama aber ((schmunzelt)) ich will nicht ((lacht)) es muss weiter gehen irgendwo irgendwie“ (AB: 48/10-13)

Das neue Studienfach – Bildungswissenschaft – gefällt Arjeta, weil sie darin „eine Mischung aus der Soziologie Philosophie Psychologie“ sieht, was sie „perfekt“ für sich findet (vgl. AB: 20/1-2). Die Zeit der Corona-Pandemie und die damit verbundene Umstellung auf ‚distance learning‘ während ihres Studiums erlebt Arjeta im Gegensatz zu ihren „Studienkollegen und Kolleginnen“ zuerst als eine positive Änderung, weil sie „nicht vor Ort Referate halten“ muss (vgl. AB: 48/17-20). Diese Zögerlichkeit beim Halten von Präsentationen schließt die Biographin auf die negativen Erfahrungen im Deutschunterricht in der Gymnasiumzeit zurück, wo sie „bemängelt“ wurde (vgl. AB: 48/21-24).

Möglich ist, dass die Umstellung auf ‚distance learning‘ von Arjeta am Anfang als Zufluchtsort erhofft wird, in welchem sie sich vor möglichen neuen Stigmatisierungserfahrungen seitens pädagogischer Akteur*innen ‚verstecken‘ könnte. Die „Aufregung“ über das ‚distance learning‘ hält aber bei Arjeta nicht lange an, da ihre Wohnsituation für eine ungestörte Teilnahme an den Lernveranstaltungen zu einer Hürde wird, indem sich dies auf das Lernklima der Biographin negativ auswirkt (vgl. AB: 48/27-30). Darüber hinaus kann Arjeta zu dieser Zeit mit der Kamera an den Lehrveranstaltungen nicht teilnehmen, da ihr Laptop „steinalt“ (AB: 49/22) sei und die Kamera „extrem schlechte Qualität“ habe (vgl. AB: 49/32). Diese Ausführungen machen deutlich, dass die sozioökonomische Lage vom Herkunftsmilieu der Biographin ihre Teilhabe an der höheren Bildung erschwert.

Die Biographin erinnert sich an ihr erstes Seminar „vor Ort“ (AB: 45/8) nach der Corona-Pandemie und bezeichnet den Übergang von der Vorlesungszeit, wo sie unter allen Studierenden „anonym“ (AB: 45/16-17) bleiben konnte, zur Seminarzeit als „heftig“ (AB: 45/9). Die Erinnerungen an ihr erstes Seminar werden von der Erzählerin in Korrespondenz mit der Schulzeit dargestellt:

„[...] ich hab mich wieder versetzt gefühlt wie in dieser Schulzeit in so nem kleineren Klassenzimmer mit anderen Leuten es war zwar ein anderer - ein anderer Vibe weil - du weißt also - du weißt es sind tolerante Menschen es sind offene Menschen es sind Menschen wie du - egal was für einen Namen sie tragen egal wie sie aussehen egal woher sie kommen und so weiter es sind trotzdem noch Menschen wie du [I: mhm] man wusste dort einfach man hat's gespürt schon aber - ich war sehr auch //eingeschüchtert ((schmunzelnd))/*“ (AB: 45/8-13)

Mit der Ziehung einer Parallele zur der Schulzeit werden die Vorerfahrungen der Biographin mit der Deutschlehrerin in Verbindung mit den Auswirkungen auf ihre Handlungsfähigkeit im Studienkontext gebracht. Die Haltung der Biographin ist daher bei ihrem ersten Seminar in Präsenz durch einen inneren Konflikt gekennzeichnet, bei welchem Arjetas schulische Vorerfahrungen aus dem Deutschunterricht ihr in die Quere kommen, als sie einen mündlichen

Beitrag erbringen muss. So hat Arjeta nach wie vor „*noch Probleme mit melden und wirklich aktiv aktiv mitarbeiten und mit anderen zu reden*“ (AB: 45/36-37), was sich zum Vergleich mit dem Studienbeginn verbessert habe. Mittlerweise „*brennt*“ (AB: 45/38) sie für einige Themen und möchte sich dazu unbedingt mündlich äußern.

Man kann sich vorstellen, welche Anstrengung es für Arjeta bedeutet, ständig ihre traumatischen Erfahrungen aus der Schulzeit zu bearbeiten, um im Studium handlungsmächtig zu bleiben. Was für Arjeta dabei unterstützend erscheint, ist die Haltung von Professor*innen an der Universität. Dabei erscheint die Art und Weise, wie diese mit dem Gesagten von Studierenden umgehen, für Arjeta unterstützend (vgl. AB: 45/40-46/1). Die pädagogischen Akteur*innen an der Universität werden von Arjeta als kompetente Personen präsentiert, die ihr ein sicheres Gefühl vermitteln, was für sie in Zusammenhang mit ihrer Erfahrungsaufschichtung und mangelnden Anschlusspunkten ans universitäre Milieu von großer Bedeutung ist. Die Biographin konstruiert den Bildungskontext Studium als einen Ort, an dem die Migrationsgeschichte bei der Bewertung der Leistungen „*wirklich gar nicht*“ im Wege stehe, sondern wo es darum gehe, „*ob du auch wirklich was kannst*“ (vgl. AB: 35/21-23). Der wertschätzende Umgang mit migrationsbedingten Differenzen, die Arjeta Bushi im Studienkontext erfährt, bildet einen Kontrast zu ihrer schulischen Erfahrungen und ist für ihre Teilhabe an universitärer Bildung von großer Bedeutung. Daher hat Arjeta nach dem Bachelorabschluss „*gleich den Master drangehängt*“, weil das Studium ihr „*gefällt*“ (vgl. AB: 46/20). Mit Stolz erzählt die Biographin über ihre Präsentation der Bachelorarbeit:

„[...] und ich hab in der Präsentation aber nicht gestottert und ich hab's danach auch gerne gemacht so das was ich weiß und was ich rausgefunden hab und was ich noch rausfinden werde so zu präsentieren anderen mein Wissen mitzuteilen ich war dann in der Position wo ich anderen etwas beibringen konnte [...] weißt du ich hatte was was die anderen dann nicht haben das war noch nie so ich war immer diejenige die nicht die besten Klamotten hatte nicht das beste Geld nicht die besten Noten immer im also ich war noch nie diejenige die anderen mal sowas geben konnte und was beibringen konnte und zu der sie mal hochgeschaut haben noch nie und das hat mir also irgendwie war das schon ganz ganz gut ja ((schmunzelt)) auch wieder so ein bisschen Machtgefühl ((lacht)) machtgeil nein Spaß“ (AB: 54/13-23)

In dieser Passage reflektiert Arjeta Bushi über ihre benachteiligte Position in der Vergangenheit. Durch ihren akademischen Erfolg gelingt es der Biographin, eine neue soziale Position zu erlangen, in welcher sie anderen etwas beibringen kann und von anderen respektiert wird. Es wird deutlich, dass sie durch ihr persönliches Wachstum und die Selbstentwicklung zu einer positiven Veränderung ihrer Selbstwahrnehmung kommt und sich als eine handlungsmächtige Person positioniert.

6.4.9. „Ich hab sie schon versucht zu einer Feministin zu erziehen“: habituelle Transformation als Empowerment-Prozess

Bei der Thematisierung der Studienzeit in der autonom gestalteten Haupterzählung greift Arjeta Bushi die Identitätsfrage erneut auf, indem sie sagt, dass sie „*immer noch Probleme*“ (AB: 22/13) mit ihrer Identität hat. Weitere Ausführungen der Biographin machen deutlich, dass diesmal der Gender-Aspekt in den Vordergrund kommt:

„[...] weil - Kultur - - unsere Kultur ist halt einfach trotzdem noch sehr traditi-o-nell sehr alt sehr - ja auch ein bisschen frauenfeindlich [I: mhm] beziehungsweise es wird immer noch hoch angesehen - als Frau kannst du dein Studium und sowas abschließen - es ist toll - sicher aber - danach - es ist egal weil du wirst so oder so heiraten - und dann bist du so oder so irgendwann Mutter und irgendwann Hausfrau - also natürlich es ist trotzdem noch so drinnen dass du - ja du sollst studieren als Frau auch und du sollst deine Schule abschließen - aber im Endeffekt ist es egal weil du nachher so oder so nicht brauchst“ (AB: 22/14-22)

Der familiäre Kontext wird von Arjeta in dieser Passage als traditionell-konservatives Milieu dargestellt. Der kulturelle Hintergrund ihrer Herkunftsfamilie wird evaluierend als „*frauenfeindlich*“ bezeichnet und mit gewissen geschlechtsspezifischen Vorstellungen und den damit zusammenhängenden festgelegten Erwartungen in Verbindung gebracht. Die Biographin nimmt eine kritische Distanz zu ihrer Herkunftskultur ein und thematisiert, dass Bildung für Frauen innerhalb ihrer Herkunftskultur auf keine bestimmte berufliche Zielsetzung gerichtet ist. Die Geschlechtszugehörigkeit wird somit in Zusammenhang mit dem Bildungskontext gebracht und als eine problematische Lage thematisiert – bei einer Frau sei es nicht erwünscht, dass die formalen Bildungsabschlüsse in eine adäquate Position am Arbeitsmarkt umgesetzt werden, sondern es werde erwartet, dass sie in erster Linie zu einer Hausfrau wird. Die verallgemeinernde Aussage über „Frauenfeindlichkeit“ ihrer Herkunftskultur verdeutlicht die Biographin in ihrer weiteren Ausführung mit ihrem eigenen Beispiel, das geschlechtsspezifische Erwartungen innerhalb ihrer Familie, vor allem seitens ihres Vaters, aufzeigt:

„[...] es ist - leider trotzdem noch so dass meine Eltern diese also - - sie haben nicht noch komplett diese Einstellung gar nicht gar nicht - aber in einigen Sachen merk ich´s dann schon vor allem mein Vater also - [...] er ist vielleicht schon stolz auf mich aber - - er ist glaub ich also wenn er sieht dass ich zuhause was putze oder was koche oder sowas - dann sieht man ihn das auch anders dass er glücklich ist - weißt du? so mein akademischer Erfolg oder dass ich arbeite und seit einigen Jahren kein Geld mehr von ihnen nehme und das alles für mich selber irgendwie finanziere und so weiter das ist - zumindest kommt mir so vor egal - sobald ich was putze oder was koche freut er sich - so okay sie macht so die Sachen was zu einer Frau gehört“ (AB: 22/32-39)

In dieser Passage deutet die Biographin auf die ablehnende Haltung des Vaters hinsichtlich ihres Bildungsbestrebens. Die fehlende Wertschätzung ihres akademischen Erfolges und ihrer

Selbstfinanzierungsfähigkeit werden von Arjeta mit seinen herkunftsbedingten geschlechterbezogenen Erwartungen begründet – sie erlebt ihren Vater als die Person, die ausschließlich „*die Sachen was zu einer Frau*“ gehören, preist, und den Wert der Bildung herunterspielt. Die Konstruktion der Rolle des Vaters, der ein Desinteresse an ihrem akademischen Erfolg zeigt, bildet einen Gegensatz zu der fördernden Rolle der Mutter und der ‚österreichischen Oma‘ bei Arjetas Bildungsweg. Dies knüpft an die vorherige Ankündigung an, dass die Biographin ihrem Vater keine signifikante Rolle bei ihrer Bildungslaufbahn zuschreibt. Das verdeutlicht ein uneinheitliches Bildungsideal innerhalb von Arjetas Familie – während es für Arjetas Mutter wichtig ist, dass Arjeta die Schule abschließt und ‚ihren Weg gehen kann‘, wird vom Vater das erstrebenswerte Ideal von traditionellen Frauenrollen vermittelt.

Das Verarbeitungsmuster von Arjeta Bushi lässt sich als „reflexive Opposition gegenüber der Kultur und den Praxisformen des Herkunftsmilieus“ (Schwendowius 2015: 33) bestimmen. Die kritische Distanznahme der Biographin zu geschlechterbezogenen Ungleichheitsverhältnissen und ihre oppositionelle Haltung zeigt, dass Arjeta der Polarisierung von Frauen- und Männerrollen innerhalb ihrer Herkunftsfamilie nicht nur gegenübersteht, sondern die Veränderung von tradierten Denkmustern in ihrem direkten Umfeld anstrebt. So zum Beispiel kritisiert Arjeta Bushi die Nicht-Beteiligung des Vaters an der Haushaltsführung „*eh relativ oft dann diskutier[t] und streite[t] mit ihm*“ (AB: 30/15). Durch diese aktive Opposition zu ihrem Herkunftsmilieu konstruiert sich Arjeta Bushi als eine emanzipierte Power-Frau. In diesem Zusammenhang thematisiert sie ihre Zukunftspläne und betont, dass sie „*natürlich gern heiraten irgendwann amal*“ (AB: 23/17) würde, jedoch sie möchte dies dann machen, wann sie sich selber dafür entscheidet, und nicht weil sie „*im heiratsfähigen Alter*“ (AB: 23/18) sei.

Während die Biographin ihren Vater als „*altmodischer Mann*“ (AB: 30/14) darstellt, schreibt sie ihrer Mutter eine ambivalente Haltung hinsichtlich stereotyper Geschlechterrollen zu und unterstreicht eine Veränderungsdynamik in Mutters Einstellung. Dabei konstruiert die Biographin Österreich im Gegensatz zu ihrem Herkunftsland als eine ‚fortgeschrittene‘ Gesellschaft und zieht eine Parallele zu ihrer eigenen biographischen Identitätsarbeit, indem sie betont, dass ihre Mutter „*genauso wie*“ sie selbst mit der „*österreichischen Offenheit*“ und „*diesem fortgeschrittenem Gedanken [...] und den alten Traditionen in Kosovo in der alten Identität*“ „*selber zu kämpfen hat*“ (vgl. AB: 23/7-19). Bei dem erwähnten ‚Identitätskampfprozess‘ der Mutter schreibt Arjeta sich eine aktive Rolle zu, indem sie versucht, ihrer Mutter feministische Ideale beizubringen: „*Und meine Mutter ist mal so mal so - also ich hab sie schon versucht zu einer Feministin zu erziehen ((lacht)) /es geht auch ((lachend))*“ (AB: 22/41-23/1). So zum Beispiel

äußert sie ihre Entschlossenheit, die Rolle ihres Vaters im Haushalt und bei der Kindererziehung nicht mehr ausgleichen zu wollen und der Mutter zu zeigen, dass dies die Verantwortung ihres Ehepartners sein sollte. Dabei nimmt Arjeta eine Art Coach-Haltung für ihre Mutter ein, was durch den erzieherisch-aufklärenden Stil ihrer Darstellungsweise zum Ausdruck kommt:

„[...] ähm mittlerweile schaue ich dann halt schon dass ich da auch wieder dann weg komme - und nicht zu viel ich ich ich weil - Mama ich bin nicht dein Partner sondern da ist mein Vater [I: mhm] weißt du? [I: mh] ich spiele jetzt nicht die Rolle - weil - das ist zu viel - ich kann einfach nicht - dafür bin ich auch nicht da - das ist nicht mein Part. Hab ich ne Zeit lang nicht realisiert - jetzt schon - und so jetzt gehe da wieder in diese Rolle rein - - nun du hast dich für ihn entschieden also - entweder du schaust dass das irgendwie passt oder halt nicht. Aber ich kann nicht alles machen“ (AB: 31/12-22)

Es wird klar, dass Arjeta Bushi aus ihrer Gegenwartsperspektive die Geschlechterstereotypen und patriarchale Strukturen nicht nur infrage stellt, sondern sich für unbegrenzte Möglichkeiten in Bildung, Karriere und Entscheidungsfindung für Frauen aktiv einsetzt. Das lässt sich als Einsatz von Empowerment interpretieren – sie strebt Emanzipation an und ermutigt ihre Mutter, im Hinblick auf feministische Ideale, für ihre Rechte einzutreten und selbstbestimmt zu handeln. Die gegenwärtige Reflexion ihrer Verantwortung innerhalb der Familie deutet darauf hin, dass Arjeta Bushi sich noch aktuell in einem Ablösungsprozess befindet.

Der Reflexion ihrer Vorerfahrungen bringt die Biographin im Nachfrageteil explizit mit dem Studium in Zusammenhang: *„Ich kann mittlerweile echt gut durchs Studium ähm reflektieren“* (AB: 53/27). Die weitere Darstellung macht deutlich, dass Arjeta Bushi dem Studium eine zentrale Rolle in ihrem biographischen Selbstentwurf zuschreibt. So argumentiert die Erzählerin, dass sie *„ohne das Studium“* die Situation ihrer Eltern *„weniger“* *„nachvollziehen können“* und *„nicht realisieren können“*, dass sie *„nicht die ganze Verantwortung“* innerhalb der Familie aus *„Mitleid“* für ihre Mutter übernehmen muss (vgl. AB: 53/29-33). Arjeta betont, dass sie durch das Studium bei den Handlungen von Lehrkräften *„ein bisschen mehr hinter die Sachen schauen“* (AB: 53/34) und ihre Erfahrungen mit der deutschen Sprache *„kritisieren“* (AB: 54/2) kann. Zusammenfassend unterstreicht die Biographin die Bedeutung des Studiums für sie im Kontext ihrer Migrationsgeschichte, indem sie sagt, dass das Studium ihr *„das Werkzeug“* gegeben hat, um zu erkennen, *„dass das so Strukturen sind die gegen mich und Leute mit Migrationshintergrund bla bla bla arbeiten“* (AB: 53/40-43).

Zum Schluss ihrer Selbstdarstellung greift Arjeta die beiden wichtigen Aspekte ihrer Biographie – der ‚Kampf mit der Identität‘ und Befreiung von der zugeschriebenen Frauenrolle in der Herkunftsfamilie – auf und knüpft ihre Erfahrungsaufschichtung an die zukunftsorientierte Sinnkonstruktion. Es wird dabei klar, dass der eigene biographische Entwurf der Biographin

auf Bildung und die berufliche Zielsetzung ausgerichtet ist. Arjeta Bushi möchte sich auf die „Kindertherapie“ (AB: 47/38) spezialisieren und „Therapie auch für Kinder mit Migrationsgrund“ (AB: 47/18) machen.

„[...] weil - ich wusste wie verloren ich mich manchmal gefühlt hab generell und ich konnte´s nicht in Worte fassen weil nicht ganz Österreicherin nicht ganz Albanerin nicht ganz das und nicht ganz irgendwie hat immer was gefehlt so zum Ganzen zu werden bei mir weißt du und ((räuspert sich)) es hat auch es is auch - - das Leben als Kind mit Migrationshintergrund in Österreich is glaub ich auch - ganz anders und viel schwieriger als andere vielleicht erwarten oder de_ sich denken können österreichische Psychiater und Therapeuten vielleicht nicht wirklich in Worte fassen können (I: okay) weil - ja es is so komplex irgendwie also man kann wie gsagt man kann das nicht wirklich in Worte fassen was da genau vor sich geht aber es sind so verschiedene Sachen die dann so so wie so zwei Kräfte die so aneinander ziehen so weißt du also von der einen Seite diese österreichische bla bla bla und von der anderen Seite diese albanische und Verantwortung und älteste Schwester äh älteste Tochter und älteste Schwester und diese Verantwortungen und äh du wirst von Anfang an auch darauf - vorbereitet trotzdem ja noch irgendwie indirekt zu heiraten [...]“ (AB: 47/19-33)

Obige Passage veranschaulicht, wie die Erfahrungsaufschichtung der Biographin bezüglich ihrer Doppelzugehörigkeit und ihrer Rolle innerhalb der Familie, was sie als ‚Zerrissenheit von allen Seiten‘ deutet, in ihre berufliche Zukunftspläne hineinfließt und diese prägt. Aus der Reflexion ihrer Erfahrungen erschließt sie sich einen Sinn für ihren Beruf, indem sie als emanzipierte Frau Kinder in ähnlichen Sachlagen unterstützen möchte.

6.5. Arjeta Bushis Bildungsweg: zusammenfassende Erkenntnisse

Arjeta Bushis Bildungsweg beginnt in einer Familie, die eine benachteiligte Position im sozialen Raum besitzt und durch drastische ökonomische Einschränkungen gekennzeichnet ist. Als Tochter von den aus Albanien geflohenen Eltern wächst sie in Lebensverhältnissen auf, die durch Armut und räumliche Enge charakterisiert sind, und beobachtet, wie viel Eingliederungs- und Integrationsleistungen ihre Eltern im Rahmen des Asylverfahrens leisten, um in der Aufnahmegesellschaft akzeptiert zu werden. Ihre Mutter bildet für die Biographin eine wichtige Bezugsperson und stellt ein Vorbild für Vernetzungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit dar. Dies fördert Arjetas soziale Kompetenz und die Fähigkeit, Unterstützung anzunehmen und im Rahmen von Ressourcenmanagement aktiv zum Nutzen in ihrer Bildungslaufbahn umzuwandeln. So kann die Biographin auf die Hilfe der ‚österreichischen Oma‘ immer wieder zugreifen, die für sie ein wichtiges soziale Kapital darstellt. Außerdem ist es möglich, dass die Mutter der Biographin ihr auch eine Art Leitfaden bietet, um sich in verschiedenen

sozialen Situationen zu behaupten und erfolgreich zu kommunizieren, was sich auf Arjetas Passungsleistungen positiv auswirkt.

Mit ihren Eltern spricht Arjeta Bushi Albanisch und spätestens mit dem Kindergartenbeginn erwirbt sie ihre Deutschkenntnisse. Innerhalb ihrer Familie hat Arjeta keine Sprachvorbilder für die deutsche Sprache, da ihre Eltern selbst diese Sprache erst lernen müssen. Die Erfahrung mit der Zuordnung zur Vorschulklasse, wo sie als Einzige nicht mit ihren Kindergartenfreund*innen in die Volksschule mitdarf, bildet für die Biographin ein Stigmatisierungserlebnis aufgrund vermeintlich mangelnder Deutschkenntnisse und markiert den Anfang der Herausbildung ihres Selbstzweifels. Arjeta verfügt über mangelnde kulturelle Ressourcen innerhalb ihrer Herkunftsfamilie, da keine hohen formalen Bildungsabschlüssen vorliegen. Vonseiten ihrer Eltern werden keine konkreten Bildungserwartungen in Arjeta gesetzt, was für sie einen Gestaltungsfreiraum bei ihrem eigenen Bildungsentwurf bedeutet. Indem die Biographin den Studienweg einschlägt, überschreitet sie den Horizont der familial verfügbaren Bildungserfahrungen. Die Mutter der Biographin ist ihre Ansprechperson bei Bildungsfragen in der Familie und leistet jene Unterstützung, die ihr möglich ist, jedoch stößt sie aufgrund fehlender Expertise an ihre Grenzen. Bei Arjetas Bildungsentscheidungen wird daher die Rolle ihrer ‚österreichischen Oma‘ als signifikante Andere jenseits des Elternhauses zentral, die die fehlende Orientierungshilfe der Eltern kompensiert. Diese Rolle wird vor allem bei Arjetas Bildungsübergängen, die sie als Orientierungslosigkeit erlebt, sichtbar. Auch bei der Studienwahlentscheidung ist die Rolle dieser Person für die Biographin maßgeblich. Arjeta Bushi nimmt die Unterstützung an und macht sich dies als ein aktiv handelndes Subjekt zunutze in ihrer Bildungslaufbahn.

Das Aufwachsen in einer Familie, die sich durch zahlreiche Umzüge innerhalb kleiner Ortschaften ständig unter dem ‚panoptischen Blick‘ der Aufnahmegesellschaft befindet, fördert auf einer Seite ihre Anpassungsfähigkeit bezüglich neuer Situationen und Herausforderungen, andererseits führt es zum sozialen Anpassungszwang der Biographin. Seit ihrer Kindheit und bis zu ihrem Studienbeginn sind ihre Handlungsmuster daher durch die Selbstbeweis- und Assimilationsstrategie bei der Herstellung der sozialen Zugehörigkeit gekennzeichnet, aber auch bei der Haltung gegenüber ihrer schulischen und akademischen Leistungen. Das Gefühl des ‚Sich-Beweisens‘ wird zu einer treibenden Kraft in ihrer Bildungslaufbahn und liegt ihrer Eigenmotivation zugrunde.

Der Prozess von Arjeta Bushis Selbstfindung ist durch einen langen Identitätskonflikt in Hinblick auf ihre ethnische Zugehörigkeit gekennzeichnet. Sie wird bereits im Kindergarten- und Schulkontext von außen als ‚Migrationsandere‘ gesehen und ständig mit der Frage ‚bin ich

anders?' konfrontiert, was ihre Identitätsbildung beeinflusst und viele Ausschlusserfahrungen mitbringt. Im Rahmen ihrer Assimilationsstrategie versucht sie jahrelang ihre albanischen Wurzeln, die sie als ihre „*ausländische Art*“ präsentiert, zu „*verstecken*“ und „*verdrängen*“. Gleichzeitig fühlt sie sich im familiären Kontext verpflichtet, beweisen zu müssen, dass sie ihre „*albanische Identität nicht komplett - abgelegt*“ hat. Somit stellt die Biographin hohe Anforderungen an sich selbst und versucht zu jedem kulturellen Kontext dazuzugehören, um in der Gesellschaft und ihrer Familie akzeptiert zu werden. Durch Reflexionsarbeit gelingt es der Biographin, besonders durch ihr Studium, ihre Zugehörigkeitskonstruktion zu hinterfragen und ein neues Selbst- und Weltverständnis zu kreieren. Arjeta Bushi positioniert sich als „*beides*“, was eine Doppelzugehörigkeit bedeutet, wo eine harmonische Koexistenz von beiden Kulturen möglich ist.

Als ‚die Älteste‘ übernimmt Arjeta Bushi schon als Kind viel Verantwortung und ist mit belastenden Lebenssituationen konfrontiert, was zur Entwicklung ihrer Selbstständigkeit, Eigeninitiative und ihrem Ausdauervermögen führt. Durch ihre Erfahrungen mit Geschlechterstereotypen und patriarchalen Strukturen im Alltagskontext, was oft zu Konfrontationen mit ihrem Vater führt, entwickelt sie eine Sensibilisierung für Benachteiligung von Frauen und bewegt sich durch eine Distanznahme zu ihrem Herkunftsmilieu in die Position eines handlungsfähigen Subjekts, das nach Autonomie und Selbstbestimmung strebt. Der Wunsch nach Veränderung der sozioökonomischen Lage führt zu Entwicklung ihres emanzipatorischen Lebensentwurfes und zum Herausbilden von Empowerment und Kompetenz in der Gestaltung der eigenen Bildungsbiographie.

Der Eintritt ins Gymnasium bildet einen wichtigen bildungsbiographischen Wendepunkt bei Arjeta Bushi, indem er ihr einen direkten Zugang zur erwünschten höheren Bildung gewährleistet. Mit dem Gymnasieeintritt wird das Selbstvertrauen der Biographin gestärkt, was sie trotz ihrer Selbstzweifel zu einem erfolgreichen Abschluss bringt. Im Schulkontext ist die Biographin mit Voreingenommenheit von pädagogischen Akteur*innen konfrontiert, was in ihrem Angstgefühl beim Deutschgebrauch resultiert, was teilweise bis heute wirksam bleibt. Durch die negativen Erfahrungen im Deutschunterricht entwickelt die Biographin ihr Durchhaltevermögen, ihre Hartnäckigkeit und die Selbstverbesserungsfähigkeit. Das hilft ihr trotz belastender lebensweltlicher Aspekte handlungsfähig zu bleiben, um Hindernisse zu überwinden und ihr Bildungsziel zu erreichen. Arjeta wird zu einer Person, die Eigenverantwortung für ihren Bildungsweg übernehmen kann.

Die emotionale Unterstützung ihrer Mutter und die konkrete Hilfestellung durch die ‚österreichische Oma‘, stellen eine wichtige Ressource für Arjetas Bildungsweg dar, ihre Selbstzweifel zu bekämpfen und ihr Bildungsvorhaben nicht aufzugeben. Nach dem erfolgreichem Gymnasiumabschluss werden das Selbstwirksamkeitsgefühl und die Problemlösungskompetenz der Biographin gestärkt, was für ihre Handlungskompetenz im Studium entscheidend ist. Der Studienwunsch kommt aus ihrer Eigenmotivation und wird beibehalten, auch nachdem sie nach zwei misslungenen Versuchen den Zugang zum erwünschten Psychologiestudium nicht bekommt. Stattdessen schafft sie eine Neuorientierung und entscheidet sich, das Studium Bildungswissenschaft zu absolvieren.

Der Studienbeginn stellt für Arjeta Bushi eine Befremdungserfahrung dar und gestaltet sich anfangs problematisch. Es fällt ihr schwer, Anschluss hinsichtlich des universitären Milieus zu finden, was in einem Ohnmachtsgefühl und dem erneut auftretenden Selbstzweifel resultiert. Jedoch konstruiert sie die Hochschule gleichzeitig als einen heterogenitätsfreundlichen Raum, wo sie keine Ausgrenzungserfahrungen aufgrund ihrer Migrationsgeschichte macht. Genau das bildet für sie ein förderndes Klima für die Weiterentwicklung ihrer Emanzipation und ermöglicht Anpassung und Orientierung in einem fremden Milieu. Hier erlebt sie den Umgang mit Differenz als einen qualitativ anderen, was einen Kontrast zu ihren schulischen Erfahrungen darstellt und für ihre Zugehörigkeitsarbeit maßgebend ist. Durch ihre Hartnäckigkeit erlangt sie nicht nur akademischen Erfolg, sondern überwindet ihre Ängste und erlangt eine neue soziale Position und ein verändertes Selbst- und Weltverhältnis, wo sie als eine handlungsfähige selbstsichere Person agieren kann. Arjetas Vorerfahrungen im ‚Kampf mit der Identität‘, die sie als ‚Zerrissenheit von allen Seiten‘ erlebt, prägen die berufliche Zielsetzung der Biographin als eine emanzipierte Frau, die über ihre Identität selbst bestimmen kann, möchte sie in ihrer zukünftigen Arbeit Kinder mit einer Migrationsgeschichte professionell unterstützen.

Arjeta Bushis Bildungsweg kann als ein mühevoller Aufstieg zwecks Selbstpositionierung und eine Art Kampf um Anerkennung gelesen werden. Die Erfahrungsaufschichtung der Biographin und ihre Selbstverortung weisen eine habituelle Transformation auf. Durch das Studium wird Arjeta von einer ‚Ausländerin‘, die sich durch Assimilationsanstrengungen in der dominanten Gesellschaft zu integrieren versucht, schließlich zu einer ‚emanzipierten Power-Frau‘ mit Doppelzugehörigkeit, die ihre inkorporierten Dispositionen infrage stellt und aus ihrer reflektierten Erfahrungsaufschichtung einen Sinn für ihren Zukunftsberuf erschließt.

7. Fallstudie Damla Köse

7.1. Biographische Kurzbeschreibung

Damla Köse wird Mitte der 1990er Jahre in der P-Großstadt in Österreich geboren. Sie hat einen jüngeren Bruder und eine jüngere Schwester. Ihre Kindheit und Jugend verbringt sie in der P-Großstadt. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Damla Ende zwanzig und wohnt in der C-Großstadt, wo sie auch studiert und gleichzeitig arbeitet. Die Biographin befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews im letzten Semester des Bachelor-Studiums Bildungswissenschaft.

Die Eltern der Erzählerin kommen aus der Türkei. Der Vater der Biographin hatte in der Türkei „Lise“³ (DK: 33/27) besucht, danach bewarb er sich als Polizist. Nachdem er aufgrund seiner Augenschwäche die gewünschte Ausbildung in der Türkei nicht beginnen konnte, kam er Ende der 1980er Jahre nach Österreich. Damla Köses Mutter hatte die Volksschule absolviert und zog danach zu ihrer Schwester, um diese beim Kindergroßziehen zu unterstützen. Nach einem fünfjährigen Aufenthalt in Deutschland, kehrte Damlas Mutter in die Türkei zurück. Anfang der 1990er Jahre heiratete sie Damlas Vater und migrierte nach C-Großstadt. In Österreich arbeiteten die Eltern der Biographin viele Jahre zusammen in derselben Firma. Ihr Vater arbeitet dort nach wie vor als Haustechniker und ihre Mutter befindet sich nach langjähriger Tätigkeit als Fließbandarbeiterin in der Zeitungsbranche aktuell in Rehabilitation.

Die Biographin besucht vor ihrem Schuleintritt ein Jahr lang einen Kindergarten und wird im Alter von sechs Jahren eingeschult. Nach dem Ende der Grundschulzeit besucht Damla Köse eine Hauptschule. Im Alter von etwa dreizehn Jahren übernimmt Damla viele Aufgaben ihrer Mutter im Haushalt und bei der Kinderaufsicht, da ihre Mutter in dieser Zeit eine Depression erleidet. Nach der Hauptschule besucht Damla Köse ein Jahr lang eine Polytechnische Schule, bevor sie eine „HAK“⁴ (DK: 3/8) anfängt.

Im Laufe des ersten Semesters in der Handelsakademie verschlechtert sich die Beziehung der Biographin zu ihrer Mutter. Damla leidet in dieser Zeit auch an Depressionen und unternimmt in den Semesterferien einen Selbstmordversuch, auf den ein Spitalsaufenthalt folgt. Nachdem Damla sich das ganze zweite Semester in psychotherapeutischer Behandlung befindet, bricht sie die Handelsakademie ab.

³ türkische Sekundarschule, die zum Studium berechtigt

⁴ Abkürzung für Handelsakademie, einer Form von berufsbildenden höheren Schulen (BHS) in Österreich

Nach den Sommerferien besucht Damla Köse eine Fachschule mit dem Schwerpunkt Mode und Buchhaltung und daran anschließend eine Abend-HAK, für die sie „*ein Jahr länger*“ (DK: 22/36) als die Regelschulzeit braucht. Nachdem sie maturiert, arbeitet die Biographin im Einzelhandel, um Geld zu sparen, damit sie zu Studienzwecken in die C-Großstadt umziehen kann.

Im Alter von Mitte zwanzig zieht Damla Köse nach C-Großstadt, bewirbt sich gleichzeitig bei einer Universität für Wirtschaftsrecht und einer anderen Universität für Bildungswissenschaft und fängt an, beide Lehrgänge zu studieren. Kurz danach entscheidet sie sich, nur das Bildungswissenschaftsstudium fortzusetzen und meldet sich vom Fach Wirtschaftsrecht ab. Parallel zum Studienbeginn fängt die Biographin an, geringfügig zu arbeiten. Nach ihrem Studienabschluss plant Damla Köse bei einer Fachhochschule berufsbegleitend „*Sozialwirtschaft und soziale Arbeit*“ (DK: 31/2-3) zu studieren.

7.2. Kontaktaufnahme und Interviewverlauf

Damla Köse reagierte auf meine Anzeige in der WhatsApp-Gruppe, indem sie mir in einer Privatnachricht schrieb, dass sie mir gerne ein Interview geben würde, aber dass sie davor ein paar Details darüber bräuchte. In einem vereinbarten Telefonat teilte mir Damla mit, dass ihre Eltern aus der Türkei kommen und dass sie in Österreich geboren wurde. Weiters besprachen wir den Interviewablauf und vereinbarten einen Termin für das Interview. Die Wahl des Interviewortes überließ ich meiner Interviewpartnerin, und sie bat mir an, dieses bei ihr zu Hause zu machen. Nach dem Telefonat schickte ich Damla den Informationsbrief sowie die Einverständniserklärung per E-Mail. Das Interview fand im Jahr 2022 statt und dauerte insgesamt 1 Stunde und 29 Minuten.

Am Tag des Interviews kam ich, wie vereinbart, zu meiner Interviewpartnerin nach Hause. Damla bat mir einen Kaffee an, und wir hatten einen kleinen Small-Talk, bevor wir mit dem Interview starteten. Vor dem Interviewbeginn fragte mich Damla noch einmal über das Format und den Ablauf des Interviews. Dabei wirkte sie etwas unsicher, wie sie über sich selbst erzählen soll. So fragte sie z.B. nach, wo sie anfangen sollte, ob sie etwas Bestimmtes erzählen sollte und bat mich um Unterstützung, falls sie nicht weiterkommt. Schließlich sagte sie, dass sie sich zuerst kurz vorstellen wird und erst danach mit ihrer Lebensgeschichte startet. Möglich ist, dass Damla Köse einen ungefähren Plan gebraucht hat, welcher ihr dabei helfen würde, mit der Erzählung zu starten. Ich beruhigte sie, dass sie sich keinen Druck machen, sondern sich beim Interview wohl fühlen sollte. Diese Unsicherheit hinsichtlich der Selbstdarstellungsform

meiner Interviewpartnerin könnte darauf hindeuten, dass sie meine Erwartungen als Interviewerin erfüllen und ihre Erzählung möglichst ‚gut‘ gestalten wollte.

Nach meiner Erzählaufforderung, startete Damla Köse ihre Selbstdarstellung nach einem kurzen „okay“ (DK: 1/15) sofort mit einer kurzen Selbstvorstellung. Danach ging sie zu einer eher chronologischen Darstellung ihrer Lebensereignisse über. Die autonom gestartete Haupterzählung dauerte 10 Minuten 30 Sekunden. Diese enthielt grundsätzlich chronologische Darstellungen ihres Bildungsverlaufs und Informationen über ihre Familie. Die kurze Selbstdarstellung von Damla veranlasste mich dazu, im Nachfrageteil auf ihre Lebensgeschichte detaillierter einzugehen. Meine Interviewpartnerin beantwortete dabei jede Frage ausführlich und stellte ihre Erinnerungen an konkrete Situationen dar. Vor dem Interviewende fiel ihr plötzlich eine Situation aus ihrem Leben ein, die sie mir noch erzählen wollte. Danach informierte ich die Biographin, dass wir noch ein zweites Gespräch vereinbaren können, falls ihr noch etwas einfallen sollte, was sie mir gerne mitteilen würde. Beim Interviewende fragte ich Damla, wie das Interview für sie war. Die Biographin antwortete, dass sie es gut fand und fügte hinzu, dass es für sie etwas „komisch“ war, „über sich selber so zu reden“ und dass sie sich fragte „was soll ich erzählen“ (vgl. DK: 35/6-12). Nach dem Interviewabschluss fragte mich die Biographin, wann ich plane, mit der Arbeit fertig zu sein und ob sie dann die Arbeit lesen könne. Ich sagte ihr, dass ich im Moment diese Frage noch nicht beantworten kann.

Damla Köse wirkte auf mich während des Interviews als eine verantwortungsvolle selbstbewusste Person, die klare Ziele vor sich hat und diese erreicht. So berichtete sie beispielsweise, dass sie immer unbedingt studieren wollte. Und ihre Biographie zeigt, dass es ihr wohl gelungen ist, dieses Bildungsvorhaben zu erreichen und dass schwierige Ereignisse (wie die Depression ihrer Mutter, ihre eigene Depression) sie daran im Endeffekt nicht hindern konnten.

7.3. Die Darstellungsweise

Die biographische Haupterzählung von Damla Köse stellt eine gut strukturierte und eine knapp präsentierte Lebensgeschichte dar. Der Einstieg in ihre biographische Selbstpräsentation bildet eine kurze Selbstvorstellung. In der darauffolgender Selbstpräsentation orientiert sich die Biographin an der institutionellen Struktur ihres Bildungswegs, indem sie sich auf solche Bildungsinstitutionen wie Kindergarten und Schule (Primar- und Sekundarstufe) stützt. Damit folgt Damla einer chronologischen Darstellungsform. Die dominante Form ihrer Narration ist die Präsentation von wesentlichen Sachverhalten, die immer durch die Beschreibungen eigener

Handlungsmuster und argumentative Passagen in Form von Reflexionen und Evaluationen ergänzt werden. Die nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Bildungsweg stehende Erfahrungen werden nur begrenzt präsentiert. Die Erzählung enthält keine Darstellungen von Erinnerungen an konkrete Situationen (dies ist erst im Nachfrageteil der Fall). Die Bewertungen des eigenen und fremden Handelns werden aus der Gegenwartsperspektive der Erzählerin thematisiert. Somit ist Damla Köse durch einen hohen Reflexionsgrad gekennzeichnet.

Der familiäre Kontext, die Zweisprachigkeit und die Migrationsthematik dominieren Damla Köses biographische Haupterzählung. Dabei enthält ihre autonom gestaltete Selbstthematisierung wenig Auskunft über die Eltern, die Geschwister werden aber in diesem Teil etwas ausführlicher thematisiert. Die Biographin erwähnt nur an einer Stelle kurz Mutters Depression (vgl. DK: 3/9) und an einer anderen Stelle erläutert sie zusammenfassend Beschäftigungen der Eltern (vgl. DK: 4/30-5/2). Die Haupterzählung enthält keine Ausführungen über die Studienzeit der Biographin. Das Thema Depression wird in diesem Teil auch nur kurz zusammenfassend angesprochen. Die Haupterzählung endet mit einer expliziten Koda: *„Ja das war´s eigentlich ((schmunzelt)) is meine Lebensgeschichte“* (DK: 5/4-6).

7.4. Interpretationen zur Lebensgeschichte

7.4.1. Damla Köses Vorschulzeit: familiengeschichtlicher Kontext und biographische Ausgangsbedingungen

Der Einstieg in Damla Köses biographische Erzählung bildet eine kurze Selbstvorstellung, in der sie ihre Namen, Alter, die gegenwärtige Studiensituation und geographische Verortung angibt:

„Okay also ich heiße Dalma Köse - ich bin [...] ⁵ Jahre alt ah studier Bildungswissenschaften bin im letzten Semester beziehungsweise im Bachelorseminar - und bald hoffentlich fertig ahm ja - also - ich bin eigentlich aus P-Großstadt äh ich bin hergezogen wegen dem Studium äh und davor war ich halt wie gesagt in P-Großstadt ähm - ich hab ähm - - ja mit sechs Jahren halt /die Schule besucht ((schmunzelnd))/ (I: mhm) äh ich hab auch noch zwei Geschwister [...]“ (DK: 1/15-21)

Mit dieser selbstgesteuerten Einführung vermittelt die Biographin einen ersten Eindruck über sich selbst. Diese Information dient Damla möglicherweise als Ausgangspunkt, um ihre biographische Erzählung in einen Kontext zu setzen und der Interviewerin eine kurze Vorstellung von ihrem derzeitigen Standpunkt zu geben, bevor sie ihre Geschichte im zeitlichen Verlauf

⁵ Aus Datenschutzgründen wird das tatsächliche Alter der Biographin nicht genannt.

darstellt. Möglich ist auch, dass so eine Art ‚Auftakt‘ der Erzählerin einen besseren Einstieg in das Interview ermöglicht. Dieser kurzer Überblick erleichtert gleichzeitig das Verständnis der darauffolgenden chronologischen Darstellung der Lebensereignisse der Biographin seitens der ZuhörerIn. Indem Damla Köse gleich am Anfang ihren aktuellen Studierendenstatus erläutert und den Umzug nach C-Großstadt mit dem Studienwunsch begründet, stellt sie das Thema Studium in den Mittelpunkt. Der Hinweis, dass sie „*im letzten Semester*“ ist, zeigt, dass sie alle bis jetzt erforderliche Anforderungen erfüllt hat. Die Anmerkung, mit dem Studium „*bald hoffentlich fertig*“ zu sein, könnte bedeuten, dass Damla zuversichtlich ist, dass sie auch den letzten Schritt im Studium genauso erfolgreich schaffen wird. Möglich ist, dass die Biographin bestimmte Zukunftspläne für die Zeit nach dem Studium hat. Daher ist es für sie wichtig, das Studium in absehbarer Zeit abzuschließen. Eine andere Lesart dieser Stelle wäre, dass Damla Unsicherheiten darüber hat, ob sie das Studium erfolgreich abschließen wird. In diesem Zusammenhang würde die Aussage auf mögliche Schwierigkeiten, persönliche Umstände oder Studienanforderungen verweisen. Die Erwähnung des baldigen Abschlusses wäre dann als Hoffnung, diese stressige Zeit hinter sich zu lassen, zu verstehen.

Mit dem etwas abrupten Übergang zur ersten Station ihres institutionellen Bildungsweges – ihre Einschulung im Alter von sechs Jahren – wird das Durchlaufen der ersten Etappe ihrer Schullaufbahn als eine den institutionell vorgegebenen Altersnormen entsprechende Norm markiert. In ihrer weiteren Erzählung führt Damla Köse ihre Geschwister ein, indem sie die Altersunterschiede zwischen sich und ihren Geschwistern erwähnt und mitteilt, dass die Biographin und ihr Bruder zusammen dieselbe Schule und denselben Kindergarten besuchen (vgl. DK: 1/21-24). Im Nachfrageteil äußert sich die Biographin bezüglich ihrer Geschwister detaillierter und positioniert sich als „*die Ältere*“ (DK: 19/12) in der Geschwisterreihenfolge. Dabei enthält ihre biographische Erzählung Erinnerungen an konkrete Situationen mit ihrem Bruder. So stellt sie beispielsweise ein negatives Erlebnis aus der Kindergartenzeit dar, bei welchem sie ihren Bruder „*als seine große Schwester verteidigen*“ (DK: 10/31) musste. Obwohl die Biographin die Kindergartenzeit als „*schöne Zeit*“ rezipiert, über die sie „*nur positive Erinnerungen*“ hat, nimmt sie sich genug Zeit, um die erwähnte Erinnerung, die ihr „*am meisten hängengeblieben ist*“ und sie „*voll geprägt*“ hat, in Details darzustellen (vgl. DK: 10/9-11/28). Es geht dabei um eine Situation, in welcher Damlas Bruder seine Runde auf dem Dreirad im Kindergarten machen wollte, jedoch dies wurde ihm verwehrt, weil der Sohn der Kindergärtnerin spielen wollte. Dabei scheint die Kindergärtnerin das Verhalten ihres Sohnes zu befürworten, indem sie zu Damlas Bruder sagt, dass er nun „*runter gehen*“ (DK: 11/15-21) soll, weil ihr Sohn dran sei. Der Bruder hat geweint, weil er seine Runde am Dreirad nicht fertig machen konnte und weil

er noch dazu „runtergefallen“ (DK: 10/29) ist. Die Biographin betont bei ihrer Erzählung, dass sie „voll aufgeregt“ (DK: 10/30) war und begründet die Situation mit den Sonderrechten des Kindes der Pädagogin:

„[...] und das hat mir so wehgetan weil ich hab ich war halt auch noch klein aber ich musste ihn dann verteidigen als seine große Schwester natürlich und ich fand das auch da hab ich gewusst das es - ahm - so Hierarchien gibt also wenn du Vitamin B einfach der war halt der Sohn von der Kindergärtnerin also durfte er (I: mhm) das da hab ich das das erste Mal halt gespürt also jetzt nicht weil er jetzt zum Beispiel türkischen Migrationshintergrund also das das kann ich schon unterscheiden das war nicht (I: okay) wegen dem sondern das war einfach weil er der Sohn von ihr war und er spielen wollte und er wollte einfach fahren und mein Bruder wollte aber halt seine Runde jetzt machen und er hat es halt er wollte das nicht und äh da hat er halt sein Vitamin B bekommen und das fand ich halt sehr unfair und in diesem Alter sowas zu erlernen und das auch noch über ein Familienmitglied fand ich halt nicht fair“ (DK:10/30-11/2)

Aus der dargestellten Situation lässt sich rekonstruieren, dass Damla als kleines Kind es als unfair empfindet, dass ein anderes Kind durch das Eingreifen der Kindergärtnerin bevorzugt wurde. Sie kann beobachten, dass ihr kleiner Bruder durch diese Situation leidet und sie spürt wahrscheinlich, dass etwas Unfares passiert. Dies könnte darauf hinweisen, dass Damla als ältere Schwester gewohnt ist, auf ihren Bruder aufzupassen und Mitleid für ihren Bruder empfindet und daher die ganze Situation sehr intensiv erlebt.

Obwohl Damla Köses Schlussfolgerungen in der obigen Passage so präsentiert sind, als ob die Erzählerin diese gerade im jungen Alter ziehen konnte, ist zu vermuten, dass das Hinterfragen dieser Ungerechtigkeitserfahrung doch erst später passiert. Die Erwähnung, dass der Vorfall nichts mit der Migrationsgeschichte des Bruders zu tun habe und die Betonung in Präsens, dass sie das „schon unterscheiden“ kann, lässt darauf schließen, dass die Biographin eher nicht als kleines Kind zwischen verschiedenen Faktoren bei sozialen Unterschieden differenzieren konnte, sondern im Laufe der Zeit mit dieser und möglicherweise ähnlichen Situationen konfrontiert war und ein Bewusstsein für Vorurteile und Diskriminierung entwickelt hat. Die Erzählerin signalisiert damit, dass sie erkennt, dass die Handlungen der Pädagogin und ihres Kindes nicht aufgrund der ethnischen Herkunft ihres Bruders, sondern aufgrund der Beziehungen in der Kindergartengruppe geschahen. Auch Damlas Rahmung am Anfang, das Erlebnis habe sie „voll geprägt“, verweist auf das Ergebnis eines (Selbst)Reflexionsprozesses.

Über ihre Eltern erzählt Damla Köse erst auf Nachfrage hin genauer:

„Okay also meine Eltern die kommen aus der Türkei beide dort geboren sie sind dann ähm - mein Vater ist mit fünfundzwanzig oder so hergezogen äh weil er arbeiten wollte uund - - meine Mutter ist durch die Heirat

hergekommen also meine Eltern haben sich dann kennengelernt über Telefon was bissl komisch is aber voll süße Geschichte“ (DK: 5/19-22)

In dieser Passage erläutert die Erzählerin, dass beide Elternteile in der Türkei geboren wurden, aber aus verschiedenen Gründen nach Österreich gekommen sind. Die Information, dass ihr Vater wegen Arbeit nach Österreich gezogen ist, vermittelt den Eindruck, dass er wegen der Suche nach besseren Arbeitsmöglichkeiten aufgrund seiner persönlicher Ambitionen beschlossen hat, die Heimat zu verlassen. Die Familie väterlicherseits wird von der Biographin nicht genauer ausgeführt. Damla Köse erläutert nur bei der Thematisierung von Sprachkenntnissen innerhalb der Familie die Familienkonstellation des Vaters mit detaillierter Schilderung von geographischen Verortungen etwas genauer. Dabei wird die Herkunftsstadt des Vaters als „*international*“ (DK: 8/8) beschrieben, in der „*verschiedene Kulturen*“ (DK: 7/36) vertreten sind. Damit wird der Herkunftsort des Vaters als ein multikultureller Raum dargestellt, der durch eine gemischte Bevölkerung gekennzeichnet ist.

An anderer Stelle erläutert Damla Köse die Migration ihres Vaters nach Österreich etwas genauer, wodurch klar wird, dass er seinem Berufswunsch in der Türkei nicht nachgehen konnte:

„[...] also die normale Lise heißt das und das is so einfach vor dem Studium die letzte Schule vor dem Studium und er hat sich dann damals nach dieser Schule wo er fertig war als Polizist beworben und er hat auch die Prüfungen und so gemacht und er hat eigentlich die Prüfung bestanden aber nur durch seine Augen er hat ne Rot-Grün-Schwäche konnte er diese Ausbildung nicht starten und deswegen is er nach Österreich gekommen“ (DK: 33/29-30)

Aus Ausführungen der Erzählerin, in denen sie genauer auf die Liebesgeschichte ihrer Eltern von Kennenlernen bis Hochzeit eingeht, lässt sich schlussfolgern, dass ihre Mutter aus Liebe in die Ehe eingetreten ist und schließlich die Möglichkeit erhalten hat, aus der Türkei nach Österreich zu kommen und hier zu leben. Damla stellt den Geburtsort ihrer Mutter als einen Ort dar, wo „*nur Türken also vielleicht noch bissl Kurden aber fast garnix anderes*“ (DK: 8/6) sind. Diese Darstellung bildet einen Kontrast zu der Konstruktion des Herkunftsortes ihres Vater. Über die Ausbildung ihrer Mutter berichtet Damla Köse, dass sie „*nur die Volksschule*“ (DK: 33/17) besucht hat, danach ist sie nach Deutschland zu ihrer Schwester „*als Babysitterin*“ (DK: 34/3) für deren Kinder gezogen:

„Also meine Mutter die hat ähm bei ihr is bissl komisch also sie hat nur die Volksschule gemacht (I: mhm) aber äh das liegt daran weil meine Mutter is nachdem sie mit der Volksschule fertig war is sie nach Deutschland nach M-Großstadt zu meiner Tante so zu ihrer Schwester - weil sie auf die Kinder aufpassen musste (I: mhm) und deswegen hat meine Mutter nicht äh weiter die Schule besucht aber für das kann sie gut Deutsch spr_äh also

schreiben was also das mit der Grammatik und so beherrscht sie voll gut für das dass sie halt nur die Volks_sag ich jetzt mal nur die Volksschule besucht hat [...]“ (DK: 33/17-26)

In diesem Zitat lässt sich Damla's rechtfertigende Haltung für ihre Mutter herauslesen. Die Tatsache, dass der höchste Bildungsabschluss ihrer Mutter die Volksschule ist, führt Damla mit dem Kommentar „*bissl komisch*“ ein und begründet den Schulabbruch ihrer Mutter mit der Notwendigkeit, familiäre Verpflichtungen zu übernehmen, indem sie zu ihrer Schwester ins Ausland wegen der Kinderaufsicht zieht. Der fünfjährige Aufenthalt in Deutschland wird von Damla in weiterer Ausführung als freie Entscheidung ihrer Mutter präsentiert (vgl. DK: 34/11-12), die sie jedoch im Endeffekt bis heute bereut, da sie „*dadurch nicht studieren*“ konnte, wobei sie das „*unbedingt*“ wollte (vgl. DK: 34/12-13). Durch die Thematisierung der gescheiterten Bildungsziele ihrer Mutter wird ersichtlich, dass diese der höheren Bildung eine große Bedeutung beimisst. Dies kann als ein wichtiges kulturelles Kapital für Damla Köse angesehen werden, wodurch auch ihr Bildungsideal maßgeblich geprägt wurde. In ihrer weiteren Erzählung präsentiert die Biographin ihre Mutter als eine lerneifrige Person, die sich durch unterschiedliche Kurse viel „*weiterentwickelt*“ (DK: 34/19) hat. Man merkt dadurch, dass die gesamte Einstellung der Mutter zu Bildung von Damla als vorbildlich rezipiert wird.

Ihre Familie bezeichnet Damla als „*Arbeiterfamilie*“ (DK: 22/21), womit sie darauf hinweist, dass ihre Eltern in Österreich niedrig qualifizierte Tätigkeiten ausüben. Dabei unterstreicht die Biographin, dass ihre Eltern in einem fremden Land eine neue Existenz aufbauen mussten:

„[...] meine Eltern sind Arbeiter und ähm - die haben so viel gemacht sie haben sie sind hergekommen [...] sie leben halt in einem Land wo sie nicht mal die Sprache konnten und sie mein Vater hat zum Beispiel durch das Fernsehen sprechen gelernt also er hat sich alles selbst erarbeitet [...]“ (DK: 22/25-29)

In dieser Aussage bewundert Damla ihre Eltern und deren Einsatz für eine bessere Zukunft für sich selbst und ihrer Kinder. Dies verweist darauf, dass ihre Eltern harte Arbeit unternommen haben, um die notwendigen Voraussetzungen für eine Arbeitsmigration nach Österreich zu erfüllen. So sieht man beispielsweise in obiger Passage, wie Damla die väterlichen Anstrengungen des Erlernens der deutschen Sprache bewundert. Die Betonung des autodidaktischen Ansatzes ihres Vaters machen einen gewissen Stolz auf ihn offensichtlich. Die Handlungsweise des Vaters könnte als Beweis für seinen starken Arbeitswillen und seine Bestrebungen für eine bessere Zukunft interpretiert werden. Es lässt sich vermuten, dass Damla, die „*gleich nach der Hochzeit*“ (DK: 5/29-30) ihrer Eltern auf die Welt kommt und in sozial nicht privilegierten Verhältnissen aufwächst, beobachtet, wie viel Anpassungsherausforderungen ihre Eltern für bessere Lebensbedingungen gemeistert haben, was ihren eigenen Bildungsweg maßgeblich

prägt. Die aktive Herangehensweise ihres Vaters fungiert in Damlas Fall als wichtiges Vorbild. Sie sieht es als ein Beispiel für Entschlossenheit, Hartnäckigkeit und die Eigenschaft, den eigenen Willen durchzusetzen.

7.4.2. „Für ne lange Zeit dachte ich dass meine Muttersprache eigentlich Deutsch is“:

Zweisprachigkeit als eine wichtige Ressource

Damla Köse wächst zweisprachig auf – ihre Erstsprachen sind Türkisch und Deutsch. Dabei wird ihr Vater als signifikante Person in der Familie bei der Sprachförderung von beiden Sprachen dargestellt (vgl. DK: 5/32-6/7). Die Anstrengungen des Vaters, die deutsche Sprache gut zu lernen und sogar dialektale Nuancen zu beherrschen, stellen für Damla ein wichtiges Kapital dar. Der Vater spielt somit nicht nur eine wichtige Rolle bei der Deutschförderung, sondern stellt für Damla auch in diesem Kontext ein Vorbild für die Zielsetzung und Zielerreichung dar. Damla Köse äußert sich bezüglich ihrer eigenen Sprachkenntnisse, dass sie „*Deutsch besser als Türkisch*“ (DK: 6/34) kann. Die türkische Sprache sei für sie „*familiärer*“ (DK: 6/36), jedoch dachte sie als Kind lange Zeit, dass ihre „*Muttersprache eigentlich Deutsch*“ (DK: 6/30) sei. Dies bringt die Biographin in Zusammenhang mit ihrer Freundin, der zwei Jahre älteren Tochter der Nachbarin, bei der die kleine Damla „*sehr oft*“ (DK: 8/36) bleibt, während ihre Mutter arbeitet.

„[...] hab ich ne Freundin gehabt die war Serbin (I: mhm) und sie konnte halt schon Deutsch weil sie halt zwei Jahre älter war als wie ich und ich hab dann durch sie zum Beispiel äh Deutsch gelernt ohne dass ich im Kindergarten war (I: aha) weil ich bin erst sehr spät also ich bin glaube ich durch meinen Bruder dann in den Kindergarten gekommen [...] ich war dann vier also vier oder fünf halt letztes oder eineinhalb Jahre bevor man wirklich hingehen muss also bevor man in eine Schule anfängt musste ich dann in den Kindergarten und mein Bruder musste mit zw_drei oder so in den Kindergarten und wo ich den Kindergarten kam dann hat ähm die Kindergärtnerin zu meiner Mama gesagt die kann ja schon Deutsch also das is sehr selten dass (I: mhm) man in dem Alter und mit türkischem Migrationshintergrund überhaupt Deutsch spricht und dann so in den Kindergarten kommt sondern man lernt das ja eigentlich im Kindergarten (I: mhm) aber ich hab das durch sie zum Beispiel kennen_also (I: die Freundin) ja durch die Freundin äh durch sie hab ich das Sprechen also deutsche Sprache halt äh erlernt“ (DK: 6/9-29)

In dem angeführten Zitat macht die Protagonistin klar, dass ihre Deutschkenntnisse nicht durch Bildungskontext, sondern noch von dem Eintritt in die erste Bildungseinrichtung, dem Kindergarten, erworben wurden. Dabei betont Damla eine positive Überraschung der Kindergärtnerin über ihre Deutschkenntnisse, die diese als bemerkenswert und positiv hervorhebt. Die Reaktion der Pädagogin an dieser Stelle kann als Voreingenommenheit gegenüber Kindern aus migrierten Familien gelesen werden. Von der Biographin wird dies jedoch nicht als negative

Einstellung thematisiert, sondern eher positiv rezipiert. Die Betonung, dass sie lange Zeit daran nicht gezweifelt hatte, dass ihre „*Muttersprache eigentlich Deutsch ist*“ deutet darauf hin, dass es für sie wichtig ist, dass Deutsch als eine ihrer Erstsprachen verstanden wird. Möglich ist, dass die Biographin als kleines Kind auf keinen Fall als ‚andere‘ gesehen werden wollte und sehr stolz war, Deutsch wie andere Kinder sprechen zu können. Aus der Gegenwartsperspektive möchte Damla nicht als Migrationsandere gesehen werden und verweist mit diesen Worten möglicherweise indirekt auf ihre gleichberechtigte Doppelzugehörigkeit.

Weiters thematisiert Damla Köse in obigem Zitat die Freundschaft mit ihrer Nachbarin und schreibt ihrer Freundin eine große Bedeutung beim Spracherwerb zu. Man kann sich vorstellen, dass Damla durch den Spiel-Kontext Deutsch auf natürliche Weise erwirbt, indem sie in einem alltäglichen Kontext die Sprache hören und praktizieren kann. Die Freundin stellt somit ein Sprachvorbild in Deutsch für die Biographin dar. Es ist jedoch zu vermuten, dass die Mutter der Freundin auch einen wichtige Einfluss auf Damlas Sprachentwicklung hat. Möglich ist, dass diese Frau für Damla die fehlenden Interaktionen zwischen Mutter und Tochter im Alltag bei der Sprache der gesellschaftlichen Umgebung kompensiert. Auf diese Weise werden Eltern als Hauptbezugspersonen beim deutschen Spracherwerb durch die signifikante Andere – die Nachbarsfamilie – jenseits des familiären Kontextes kompensiert. Für Damlas Deutschkenntnisse, die für eine erfolgreiche Teilhabe an österreichischen Bildungssystem eine Schlüsselrolle spielen, ist die Rolle dieser Freundschaft bedeutend.

Bei der Aufrechterhaltung einer guten Beziehung zu der erwähnten Nachbarsfamilie betont Damla Köse an einer anderen Stelle die Rolle ihrer eigener Mutter. So meint die Biographin, dass obwohl ihre Mutter „*nicht mal richtig Deutsch konnte*“ (DK: 8/38), habe sie sich mit der Nachbarin „*voll gut verstanden*“ (DK: 8/39) und konnte deshalb Damla bei ihr lassen. Das könnte als ein Hinweis für eine indirekte (eher intendierte) Rolle von Damlas Mutter bei der Deutschsprachförderung gelesen werden – indem Damlas Mutter sie bei den Nachbarn lässt, gewährleistet sie ihr den Zugang zu der Umgebung, in der ihre Tochter Deutsch im Alltag sprechen kann.

Auch an einer anderen Stelle betont Damla die Vernetzungskompetenz ihrer Mutter. Diesmal betont Damla die interkulturelle Kompetenz und Offenheit ihrer Mutter gegenüber anderen Kulturen: „*[...] ja ich fand's auch cool dass meine Mama jetzt nicht nur mit türkischen Leuten so gut war*“ (DK: 9/26-27). Dies verknüpft die Biographin in ihrer weiteren Ausführung mit ihren Deutschkenntnissen, indem sie ihrer Mutter dabei explizit eine große Bedeutung zuschreibt:

„Das fand ich halt voll gut weil ich glaub wenn sie damals nicht wär dann hätte ich damals Deutsch nicht gelernt also dann hätt ich´s vielleicht im Kindergarten erst gelernt und ich glaub dann wär es für mich dann sogar schwieriger gewesen und für mich wär dann sicher nur die Muttersprache auf jeden Fall Türkisch gewesen“ (DK: 9/29-32)

Aus Damla Köses biographischer Erzählung lässt sich schlussfolgern, dass sie durch den Freundeskreis ihrer Mutter ihre Erfahrungen mit interkulturellem Raum schon als Kleinkind gemacht hat, was für ihre Selbst- und Weltdeutung von großer Bedeutung zu sein scheint. In folgendem Zitat zum Beispiel wird die Anerkennung von positiven Auswirkungen des interkulturellen Austausches von der Biographin selbstreflexiv zum Ausdruck gebracht:

„Aber ähm ich find´s gut dass das so damals passiert ist weil sonst vielleicht wär ich ganz anders gewesen vielleicht wär ich nicht so offen gewesen gegenüber anderen Kulturen oder so oder anderen Sprachen [...] ja ich denk mal das kam dadurch“ (DK: 36/40)

Hiermit verweist die Biographin darauf, dass ihre offene Einstellung durch ihre Erfahrungen mit unterschiedlichen Kulturen und Sprachen beeinflusst wurde. Die Biographin erkennt, wie ihre eigene interkulturelle Offenheit und Liebe zum Sprachenlernen durch die Begegnung mit anderen Kulturen seit ihrer Kindheit gefördert wurde. Es wird deutlich, dass sie diese Erfahrung schätzt und als einen wertvollen Teil ihres Selbst ansieht. Ihre Mutter lässt sich somit als ein Vorbild für Offenheit, Vernetzungskompetenz und Wertschätzung anderer Kulturen sehen. Was Damla durch ihre Erfahrungen mit anderen Sprachen und Kulturen erwirbt, kann als interkulturelle Sensibilität bezeichnet werden, die im Laufe ihres Lebens und durch das Vorbild ihrer Mutter zu einem wichtigen Bestandteil ihrer Identität geworden ist. Möglicherweise hat sie dadurch einen differenzierten Blick auf sich und andere entwickelt, der in ihrer Gegenwarts- perspektive so stark präsent ist. Zurückblickend fasst die Biographin ihre Kinderjahre als *„echt ne schöne Kindheit“* (DK: 9/21) zusammen. Möglich ist, dass die Biographin diese Lebensphase mit ihrer Teenagerzeit gedanklich kontrastiert, die für sie im Unterschied zu der Kindheit eine belastende Zeit darstellt, wie im Kapitel 7.4.4. gezeigt wird.

7.4.3. „Die ersten drei Jahre hab ich nicht gewusst dass ich anders bin“: Schulzeit als wichtiger Biographieabschnitt in Damlas Identitätsbildung

In ihrer Erzählung über die Schulzeit betont die Protagonistin, dass ihr kleinerer Bruder und sie in die Volksschule seit ihrer Einschulung *„bis zur Hauptschule“* zusammen gehen und dass sie ihren Bruder zu dieser Zeit *„wieder verteidigen“* musste (vgl. DK: 12/13-17). Die Erzählerin berichtet anschließend, dass sie darüber hinaus ihrem Bruder in der Schulzeit auf seine Bitte oft

ihr Taschengeld abgibt und dass sie dabei „*nie nein sagen*“ kann (DK: 12/37). Mit den Worten „*als große Schwester muss ich ja*“ (DK: 12/39-40) wird dabei ihre Selbstpositionierung als die ‚Älteste‘ auch an dieser Stelle wiedergegeben. Die Unterstützung ihres Bruders, die von der Biographin in ihrer Argumentation als eine selbstverständliche Leistung präsentiert wird, lässt darauf schließen, dass Damla sich zur Unterstützung ihres Bruder verpflichtet fühlt. Es wird dadurch ersichtlich, dass die Positionierung als ‚die Älteste‘ einen großen Stellenwert in Damlas Selbstdeutung hat.

Bei der Thematisierung der Volksschulzeit führt die Biographin aus, dass sie in den ersten drei Klassen die einzige „*mit türkischem oder muslimischem Migrationshintergrund*“ (DK: 1/25-26) ist. Sie betont dabei, dass sie keine „*Rassismus oder Diskriminierung*“ (DK: 1/29) zu der Zeit erlebt. Diese Worte können drauf verweisen, dass alle Personen im schulischen Umfeld tolerant und respektvoll zu ihr waren und sie als Mitglied der Gemeinschaft anerkannt haben. Möglich ist aber auch, dass sie als Kind möglicherweise nicht alle Formen von Vorurteilen oder Ausgrenzung bemerkt hat, die möglicherweise existiert haben könnten. Die positive Reflexion der Erfahrung ihrer Volksschulzeit verweist jedoch darauf, dass sie sich während dieser Zeit in ihrem schulischen Umfeld wohl und akzeptiert gefühlt hat. An einer anderen Interviewstelle greift Damla das Thema ihrer Zugehörigkeit erneut auf und äußert sich detaillierter:

„[...] also als Muslimin und türkischem Hintergrund war ich die einzige und ich hab's nicht verstanden (I: mhm) also ähm ich hab den Unterschied nicht verstanden [...] in der Schule feiere ich ja Nikolaus und also Weihnachten und äh Ostereier sammeln hab ich auch mal in bei meiner Tante gemacht und so also ich hab das nicht unterscheiden können was es jetzt was gehört zu mir oder was gehört nicht zu mir weil ich dachte alles gehört zu mir (I: mhm) also ich hab das nicht wahrnehmen können ich das hab ich alles so - erst so in der Hauptschule wahrnehmen können aber bis dahin ähm also die ersten drei Jahre hab ich nicht gewusst dass ich - anders bin also dass ich nicht dieselbe Religion hab dass ich aus der Tür_also aus der Türkei stamme also meine Wurzeln ähm obwohl ich bin ja hier geboren also ich wusste nicht was das is [...] ich find dass is einfach nicht fair weil wenn du hier geboren bist dann bist du auch ein Teil dieser Gesellschaft und - zum Beispiel wenn ich in der Türkei bin dann kommen mir andere Sachen so komisch vor wo ich mir denke hä warum is das so das gehört nicht so weil in Österreich ist das nicht so und ähm den Unterschied wie gesagt hab ich erst in der Hauptschule gemerkt also ich hab's nicht bemerkt dass ich anders bin und dass ich halt ne andere Religion hab ähm meine Freunde waren halt auch super meine Lehrerin waren die hat nie was gesagt ich wusste nur dass ich von Kindheit kein Schweinefleisch essen durfte“ (DK: 13/12-36)

Obige Passage bringt das Thema der Identitätsbildung der Biographin in den Mittelpunkt. Dieses Zitat deutet darauf hin, dass Damla in den ersten Schuljahren nicht bewusst ist, dass sie aufgrund ihrer familiären Migrationsgeschichte noch eine andere kulturelle Welt repräsentiert. Die traditionellen kulturellen Praktiken wie Feste übt sie seit klein auf aus. Es wird deutlich,

dass Damla Köse sich als ein selbstverständlich gleicher Teil der österreichischen Gesellschaft identifiziert, worauf die Worte *„hab ich nicht gewusst dass ich - anders bin“* verweisen. Sie scheint zu diesem Zeitpunkt nicht unterscheiden zu müssen, zu welchem der beiden kulturellen Kontexte sie gehört.

Die Selbstwahrnehmung und das Identitätsbewusstsein der Biographin haben sich jedoch im Laufe der Zeit verändert. Die Biographin markiert im obigen Zitat selbst die Zeit, in welcher sie sich als nicht ‚anders‘ fühlt, mit *„die ersten drei Jahre“* der Volksschulzeit. Das verweist darauf, dass sie sich erst im Laufe der Zeit bewusst wurde, dass ihre familiäre Migrationsgeschichte eine wichtige Rolle spielt. In Bezug auf kulturelle und ethnische Zugehörigkeit bildet sich bei Damla ein ambivalentes Verhältnis: Sie merkt, dass sie noch eine andere als die österreichische Kultur repräsentiert, jedoch lehnt sie dies zuerst ab, um ihre Zugehörigkeit zu der Mehrheitsgesellschaft zu bewahren. Bei der Thematisierung der Hauptschulzeit präsentiert sie sich als *„zwar anders“* als die *„normalen Österreicher_innen“*, aber *„trotzdem einfach dazugehörig“* (vgl. DK: 2/31-35). An einer anderen Stelle bezeichnet sie sich als *„keine reine Österreicherin“* (DK: 16/35). Mit der Tatsache, dass sie zu einer anderen als der österreichischen Kultur gehört, ist Damla zuerst nicht einverstanden und ihre Strategie ist anfangs die der Ablehnung:

„[...] so gemerkt hab äh dass ich anders bin wollte ich es am Anfang nicht akzeptieren ich hab sogar ne Zeit lang war ich so nein ich bin keine Türkin ich bin Österreicherin (I: mhm) also so richtig aber so nein ich bin´s nicht nein ich hab´s voll auch es gab ne Zeit wo ich es voll verdrängt hab weil ich es nicht wollte und nicht akzeptieren wollte dass ich anders bin ähm das war dann so ne Ide_Identitäts äh Dings Bums ja da ähm aber das hab ich auch gebraucht damit ich jetzt so bin wie ich bin ähm ich find man merkt schon also man kanns nicht abstreiten man merkt schon wenn du anders bist also wenn du ne andere Sprache sprichst eine andere Religion hast man merkt das in der Gesellschaft egal wo man merkt das einfach dass du du bist ein Teil aber auch nicht so“ (DK: 16/41-17/10)

In dieser Interviewpassage wird der Prozess der Selbstfindung und Selbstakzeptanz von der Biographin mit einer reflektierten Haltung thematisiert. Damla nimmt eine theoretische Außenperspektive auf sich selbst ein und thematisiert, wie sie zunächst ihre türkische Wurzeln *„nicht akzeptieren“* wollte und versuchte, diese zu unterdrücken, bis sie im Laufe der Zeit zu einer positiveren Einstellung gegenüber ihrer Herkunft und kulturellen Identität gekommen ist. Was Damla damit zum Ausdruck bringt, kann als Identitätskonflikt im Hinblick auf ihre ethnische Zugehörigkeit gelesen werden. Die Aussage *„ich bin keine Türkin, ich bin Österreicherin“* wirkt wie eine Art Protest gegen gesellschaftlicher Druck. Dieser Protest könnte auf einen internen Kampf zwischen der eigenen Wahrnehmung der Identität und den gesellschaftlichen

Normen verweisen. Möglich ist, dass Damla Köse auf diese Weise versuchte, ihre ethnische Identität zu leugnen oder abzulehnen, um dazuzugehören oder akzeptiert zu werden. Die Biographin nennt aber keine konkreten Situationen, welche diesen Prozess veranschaulichen könnten. Diese assimilatorische Handlungsstrategie von Damla Köse zeigt Parallelen zu der von Arjeta Buschi auf.

In Damlas Identitätsverständnis liegt zwischen ‚damals‘ und ‚jetzt‘ ein langer Prozess von Wechselwirkung in Selbst- und Weltverhältnis. In der vierten Klasse bekommt sie eine neue Mitschülerin *„mit türkischem Migrationshintergrund“*, was Damla für sich als *„voll komisch“* erlebt, da sie davor *„nur Deutsch“* im Schulkontext gesprochen hat (vgl. DK: 1/34-35). Da das neue Mädchen schüchtern sei und laut Biographin trotz ausreichender Deutschkenntnisse wenig spricht, fühlt sich Damla automatisch dafür verantwortlich, eine Art *„Anwältin“* oder *„Beschützerin“* für das Mädchen zu sein, das gerade in eine neue Klasse gekommen ist (vgl. DK: 1/35-2/1). So fühlt sich Damla beispielsweise dafür zuständig, der neuen Mitschülerin alles auf Türkisch zu erklären, wobei die Lehrerin dies gar nicht verlangte (DK: 15/10-14). Dabei betont die Biographin, dass sie der neuen Mitschülerin, die übrigens bis heute eine gute Freundin von ihr bleibt, aus ihrer eigenen Initiative alles auf Türkisch erklärt: *„Weil ich dachte ich muss es auf Türkisch machen“* (DK: 15/2-3). In ihrer weiteren Ausführung reflektiert Damla ihre damalige Haltung gegenüber diesem Mädchen und verweist darauf, dass sie möglicherweise auf diese Weise für sie die Zugehörigkeit zu der Klasse erzielen wollte: *„[...] ähm aber sie hat halt nie gesprochen mit den Leuten und ich dachte wenn ich für sie spreche dann wird sie auch ein Teil der Gruppe also der Klasse ähm wurde sie ja auch danach“* (DK: 15/16-17). Damla Köse scheint in der dargestellten Erfahrung eine Art Sprachrohr oder Vermittlerin für die schweigsame Person zu sein, die möglicherweise Schwierigkeiten hatte, Kontakte in der Klasse zu knüpfen.

In Damlas Haltung gegenüber der türkischsprachigen Mitschülerin lässt sich das gleiche Handlungsmuster herauslesen, wie beim ‚Beschützen‘ ihres Bruders. Möglicherweise fühlt sich Damla verantwortlich für die neue Mitschülerin, weil sie es als ‚größere Schwester‘ gewöhnt ist, sich für andere Kinder einzusetzen. Damlas Erfahrungen mit der Mitschülerin können als ein wichtiger Punkt in der Veränderung ihrer Selbstwahrnehmung gelesen werden. Während sie in den ersten Schuljahren nicht merkte, dass sie ‚anders‘ ist, wird ihr in der vierten Klasse klar, dass sie aufgrund ihrer Familiensprache noch zu einem anderen kulturellen Kontext gehört. Durch die Interaktionen mit dem türkischsprachigen Mädchen könnte sich diese Selbstidentifikation verfestigt haben.

Damla Köses Erzählung über die Hauptschule enthält ausschließlich ihre Reflexionen und generalisierenden Aussagen über „*kleine Gruppierungen*“ (DK: 16/11) in der Schule. Gemeint werden dabei soziale Gruppen in der Klasse bzw. in der Schule, die sich laut Damlas Annahme „*durch dieselbe Kultur durch denselben Hintergrund durch dieselbe Sprache durch dieselbe Religion*“ (DK: 16/26-27) oder „*dieselbe Sprache*“ (DK: 16/27) herausbildeten. Die Biographin berichtet, dass sie selbst in der Zeit der Hauptschule zu einer „*Dreiergruppe*“ (DK: 16/18) gehört, zu welcher ihre türkischsprechende Freundin und noch eine andere türkischsprechende Person zählen. Dabei ist die Erzählerin bemüht zu betonen, dass es auch größere Gruppen in der Klasse gab, mit welchen sie sich auch gut verstehen konnte. Diese Gruppen werden von ihr als „*international*“ (DK: 16/19) bezeichnet. Es wird sichtbar, dass die Biographin sich als eine zum multikulturellen Raum Dazugehörige konstruiert. An dieser Stelle nimmt sie eine reflektierte Haltung ein und stellt das Herausbilden von sozialen Gruppen in der Klasse infrage:

„[...] aber da hat es angefangen ich weiß nicht wie das passiert is ich kanns noch immer nicht nachvollziehen wie man von von der Volksschule so neutral rauskommt und dann in die Hauptschule kommt und dann diese Gruppierungen anfangen (I: mhm) ich versteh nicht ich glaub entweder man wird reingeschoben ich kann mich leider nicht erinnern wie das passiert is [...]“ (DK: 16/20-22)

Die Biographin ist überrascht darüber, wie sich plötzlich Gruppenbildung und soziale Dynamiken innerhalb der Schule ändern können, nachdem sie aus einem Umfeld, in dem die Beziehungen eher neutral waren, in die Hauptschule gekommen ist. Möglich ist, dass Damla an dieser Stelle zum Ausdruck bringen möchte, dass sie von ihrem schulische Umfeld in die Kategorie ‚Türkin‘ reingeschoben wurde. Ihre biographische Erzählung enthält aber keine Erinnerungen daran, wie sie diese plötzlichen Veränderungen in den sozialen Gruppen und Beziehungen erlebt, die mit dem Übergang von der Volksschule zur Hauptschule einhergehen.

Nach der Hauptschule besucht Damla Köse eine Polytechnische Schule mit Bürotätigkeiten als Schwerpunkt. Die Polytechnische Schule wird von der Biographin als ein internationaler Raum präsentiert, in welchem sie die Möglichkeit hatte, mit vielen Kulturen in Kontakt zu treten. Über diese Zeit erzählt die Biographin im Kontext der Problematik von Überrepräsentanz von „*AusländerInnen*“, was sie „*schockiert*“, führt aber den Gedanken nicht aus (vgl. DK: 2/37-38). Möglicherweise ist das ein indirekter Hinweis auf die Kritik an einem hohen Anteil von Schüler*innen mit einer Migrationsgeschichte an den Polytechnischen Schulen in Österreich. Damla scheint die Idee einer gemischten Gesellschaft sehr wichtig zu sein. So sagt sie, dass sie es „*bereichernd*“ (DK: 18/21) findet, mit Menschen anderer Kulturen Kontakt zu haben. Sie präsentiert sich als „*ein sehr offener Mensch*“ (DK: 3/2) der „*voll für so ne gemischte Gesellschaft*“ (DK: 3/3) ist. Sie ist auch stolz darauf, dass sie durch ihre Freundschaften auch andere

Fremdsprachen etwas verstehen kann und sich mit anderen Religionen auskennt (vgl. DK: 18/26-31). Diese Selbstthematisierung könnte im Kontext ihrer Vorerfahrungen mit interkulturellem Raum aus der Kindheit interpretiert werden. Es wird ersichtlich, dass die bereits in der Kindheit erworbene interkulturelle Sensibilität dazu bei trägt, dass die Biographin einen differenzierten Blick auf sich und andere entwickelt.

7.4.4. Verlaufskurvenförmiger bildungsbiographischer Prozess in Damla Köses Biographie

Nach dem Besuch der Polytechnischen Schule geht Damla Köse in die Handelsakademie, die sie nach einem Jahr aus gesundheitlichen Gründen abbrechen muss. In dieser Zeit ist Damla mit psychischen Belastungen und Herausforderungen konfrontiert. Der Übergang von der Polytechnischen Schule zur Handelsakademie wird von der Biographin aber nicht thematisiert.

„[...] und - nach der Poly also nach dem Poly - ahm war ich dann in der HAK - für ein Jahr - dann - hab ich aber aufgehört weil ich in der Zeit depressiv war weil meine Mama war bissl krank also sie war sie war depressiv und dann war ich depressiv weil /sie depressiv war ((schmunzelnd))/ ähm - - da musste ich auch die Schul_ also dann hab ich voll viel geschwänzt um (I: mhm) ehrlich zu sein das war die schlimmste Zeit also wo auch meine Noten sehr schlimm waren - obwohl ich immer so n Durchschnitts_ schüler war - beziehungsweise Schülerin - ähm da hat man halt da hatte ich glaub ich fünf Fünfer weil ich einfach nie im Unterricht war ich hab einfach die ganze Zeit geschwänzt (I: mhm) und ich wollte auch nicht ((unverständlich)) aber mir gings auch nicht gut - also das war jetzt das is auch keine Ausrede mir gings halt wirklich nicht gut ich war auch in Therapie und so und dann gings mir auch besser“ (DK: 3/7-20)

Als den Grund für das Abbrechen der Handelsakademie nennt die Biographin ihre eigene Depression, die nach der Depression ihrer Mutter auftrat. Dabei wird Damlas psychischer Zustand mit einem „weil“ in direkten Zusammenhang mit der Depression ihrer Mutter gebracht. Diese Zeit beschreibt sie als „die schlimmste Zeit“, was auch in der Verschlechterung ihrer schulischen Leistungen resultiert. Dabei nimmt Damla eine rechtfertigende Haltung an und betont, dass es ihr „wirklich nicht gut“ ging, was in einer Therapie resultierte.

Über die Depression ihrer Mutter und ihre eigene Depression erzählt Damla erst auf Nachfrage über den Abbruch der Handelsakademie hin genauer, dann aber recht ausführlich. Es werden auch die daraus resultierenden Veränderungen in ihrer Familie thematisiert. Die Biographin berichtet, dass ihre Mutter Depressionen entwickelte, als Damla im Alter von ca. dreizehn Jahren war. Die gesundheitliche Probleme ihrer Mutter führen dazu, dass sie nicht in der Lage ist, sich um die Haushalt zu kümmern. Schließlich muss Damla in jungem Alter viel Verantwortung im Haushalt übernehmen: „Ich beschwer mich gar nicht weil ich musste es machen weil ich war

die Ältere obwohl aber ich war noch ein Kind“ (DK: 19/12-13). Die Protagonistin unterstützt ihren Vater, der ihr „*leidgetan*“ (DK: 20/4) hat, weil er sonst zusätzlich zu seiner Arbeit die ganze Hausarbeit alleine erledigen müsse. Damla fühlt sich als ‚die Ältere‘ für ihre Geschwister und für den Haushalt verantwortlich und übernimmt viele nicht altersentsprechende Aufgaben. Man kann sich vorstellen, wie schwierig es für sie gewesen sein musste, so früh Verantwortung übernehmen zu müssen. Es wird ersichtlich, dass Damla Köse in einer schwierigen familiären Situation aufwächst und von klein auf lernen muss, Verantwortung zu übernehmen und mit vielen Herausforderungen zu konfrontieren. Mutters Depression kann als Anfang von einem verlaufskurvenförmigen bildungsbiographischen Prozess in Damla Köses Biographie gedeutet werden, in die das erzählte Ich verstrickt wird.

In ihrer weiteren Ausführung berichtet die Erzählerin, dass sie ca. drei Jahre nach Beginn von der Depression ihrer Mutter einen Punkt erreicht, an dem sie die Belastung nicht mehr ertragen kann, was sie mit den Worten „*da konnte ich einfach nicht mehr*“ (DK: 19/26) ausdrückt. Damlas Beziehung zu ihrer Mutter, die zuvor sehr eng und freundschaftlich war, beginnt sich aufgrund der Depressionen von Mutter zu verändern, was dazu führt, dass die Mutter und Tochter sich voneinander entfernten (vgl. DK: 19/26-40). Die Depression ihrer Mutter erlebt die Biographin als sehr belastend:

„[...] sie konnte sich nicht erinnern wenn sie aufgestanden ist wenn sie zum Beispiel mit dir geredet hat äh sie konnte dich auch beleidigen in dem Moment ähm am nächsten Tag wusste sie nicht was sie gesagt hat zum Beispiel [...]“ (DK: 19/37-40)

Man kann sich vorstellen, wie sehr der Verlust der engen Bindung zu ihrer Mutter die Biographin in ihrer Teenagerzeit belastet und wie negativ sich dies auf ihr Wohlbefinden in der Pubertät auswirkt. Durch Mutters Gesundheitszustand, die Überlastung aufgrund eines hohen Maßes an Verantwortung zu Hause und den Leistungsdruck in der Schule, steht Damla unter einem hohen emotionellen Druck, was dazu führt, dass sie selber eine Depression erleidet:

„[...] die Schule die war halt schwer für mich also es hat mir - es hat mir nicht so ähm leicht gefallen wie den anderen weil ich auch nicht gelernt hab das war auch ein Fehler von mir ich bin nicht nach Hause gegangen und hab gelernt sondern ich hab einfach was anderes gemacht und dadurch haben sich natürlich meine Noten verschlechtert und umso schlechter meine Noten waren umso schlechter ging’s mir weil ich ja natürlich Leistung bringen musste und ich musste ja alles geben und äh dann wurde ich auch depressiv und durch diese Depression durch diese Leistungsdruck - plus diese Enttäuschung von also diese - ähm Depression von meiner Mutter das is alles einfach auf einmal gekommen und dann war ich halt voll stark depressiv (I: mhm) äh ich hatte auch ähm Selbstmordgedanken“ (DK: 20/11-21)

Obwohl die Biographin in dieser Passage ihren schulischen Erfolg als ihren eigenen „Fehler“, nicht gut genug zu lernen, darstellt, lässt sich vermuten, dass der Grund dafür nicht in ihrem Nichtwollen liegt, sondern in den außerschulischen Rahmenbedingungen. Der Hinweis, dass sie nach der Schule „*was anderes*“ macht, anstatt für die Schule ordentlich zu lernen, ist hinsichtlich ihrer familiären Situation als Unvermeidlichkeit von familiären Verpflichtungen zu verstehen. Damla Köse kann sich auf den Schulerfolg nicht konzentrieren, weil sie ihre Mutter ersetzen muss und somit genauso wie ihr Vater eine existenzsichernde Funktion in ihrer Familie hat. Mit der Verschlechterung ihrer schulischen Noten verschlechtert sich auch der emotionelle Zustand der Protagonistin. Es wird ersichtlich, dass der Leistungsdruck in der Handelsakademie mit Damlas familiären Situation nicht kompatibel ist. Diese Entwicklung kann als ein weiteres Fortschreiten der verlaufskurvenförmigen Dynamik gelesen werden.

Nach dem ersten Semester in der Handelsakademie unternimmt Damla Köse in den Semesterferien einen Selbstmordversuch, indem sie eine Menge von Mutters Medikamenten einnimmt. Die Biographin berichtet über dieses negative Erlebnis detailliert und ausführlich (vgl. DK: 20/21-22/3). Damla erzählt, dass es ihr in dem Moment, „*so schlecht ging*“ (DK: 20/25), dass sie „*einfach nicht mehr*“ (DK: 20/26) wollte. In diesen Formulierungen erkennt man eine dramatische Zuspitzung des verlaufskurvenförmigen Prozesses. Innerhalb einiger Minuten bereute sie den Selbstmordversuch und erzählte ihrem Vater, was sie getan hat, und er brachte sie ins Krankenhaus. Bei diesem ohnehin dramatischen Erlebnis war Mutters Reaktion für die Biographin noch schockierender. Damlas Mutter, die in dieser Zeit unter dem Einfluss ihrer Antidepressiva stand, habe gesagt „*ja lass sie einfach egal was sie macht*“ (DK: 20/37). Als die Mutter am nächsten Tag erfuhr, was passiert ist und was sie zu ihrer Tochter gesagt hat, kam sie zu Damla ins Krankenhaus und entschuldigte sich. Damla hat einige Zeit gebraucht, um die Mutter an sich heranzulassen, und seit dieser schmerzhaften Erfahrung verbesserte sich ihre Beziehung langsam.

Mutters Gesundheitszustand hatte Auswirkungen nicht nur auf Damlas psychischen Zustand, sondern auch auf den ihren Geschwister. So betont die Biographin beispielsweise, dass die familiäre Situation ihren Bruder „*auch sehr belastet*“ hat und dass er „*Aggressionsprobleme danach*“ hatte. Ihre Schwester habe „*noch immer Verlustängste*“ (vgl. 19/41-20/3). Man kann sich vorstellen, wie schwer es für Damla in ihrem jungen Alter war, nicht nur die plötzliche Veränderung in der Beziehung zu ihrer Mutter zu ertragen, sondern auch für die psychische Stabilität ihrer Geschwister als ältere Schwester zu sorgen, bis sie selber erschöpft war und ihren eigenen Kampf mit Depressionen führen musste. Damla Köses familiäre Bedingungskonstellation führt

somit zu einem dramatischen Verlaufskurvenprozess, der für das Leben der Biographin bedrohlich wird und mit einem schulischen Abstieg verknüpft ist. Ihrer Existenz zuliebe musste sich Damla auf ihren psychischen Zustand konzentrieren und bekam im zweiten Semester in der Handelsakademie eine professionelle Unterstützung durch Psychotherapie, die ihr zum Schluss *„wirklich geholfen“* (DK: 21/19) hat. Die Handelsakademie musste Damla aber abbrechen. Schon in den Sommerferien geht es ihr viel besser und sie kann ihre Medikamente absetzen. Das Wiedergewinnen von emotionaler Stabilität durch die Psychotherapie hilft ihr, die Handlungsfähigkeit zurückzubekommen und sich wieder auf ihrer Ausbildung wieder zu konzentrieren. Die erfolgreiche Therapie führt zur Stabilisierung der Lebenssituation der Biographin und bildet somit einen Wendepunkt in Damla Köses Schulbiographie.

Die erst auf Nachfrage erzählten Lebensereignisse können in Anlehnung an Schütze (2016: 67) als eine Hintergrunderzählung zu Damla Köses Bildungsabstieg gelesen werden. Damit versteht Fritz Schütze *„eine Ereignis- und Erlebnisabfolge“*, die man aufgrund eines Unbehagens *„eigentlich nicht hat erzählen wollen“* (vgl. ebd.). Möglicherweise sind ihre Erlebnisse aus dieser Zeit für sie nicht nur traumatisch, sondern auch schambehaftet und durch diese Hintergrunderzählung konnte die Biographin ihren Schulabbruch plausibel machen.

7.4.5. *„Ich wollte halt unbedingt die erste in meiner Familie in der in dieser Arbeiterfamilie sein die studiert“*: Neuorientierung in Damla Köses Bildungslaufbahn

Nach den Sommerferien besucht Damla Köse die *„Modeschule“* (DK: 3/23) HLW, eine berufsbildende höhere Schule, die sie *„super“* (DK: 3/25) findet. Anzumerken ist, dass Damla zu dieser Zeit nicht mehr im schulpflichtigen Alter ist. Indem sie sich trotz des schulischen Abstiegs und der dramatischen biographischen Ereignisse für eine Berufsschule entscheidet, schafft sie eine Neuorientierung für ihr Bildungsvorhaben. Möglicherweise ist Damla aus gesundheitlichen Gründen doch noch nicht ganz in der Lage das erste Jahr bei der Handelsakademie zu wiederholen und entscheidet sich für eine Modeschule, um einen Beruf in der Hand zu haben. Die Tatsache, dass sie schon nach den Sommerferien trotz der traumatischen Erlebnissen und des Schulabbruchs die Entschlossenheit und den Mut hat, sich wieder auf ihrer Ausbildung zu konzentrieren, deutet darauf hin, dass die Biographin die Krise tatsächlich überwunden hat und gestärkt aus einer schwierigen Situation hervorgegangen ist. Man kann daher von einer bemerkenswerten Resilienz der Biographin sprechen. Das Durchhaltevermögen und die Krisenkompetenz hat Damla Köse im Laufe des letzten Jahres aufgrund der schweren familiären

Situation aufbauen können und das hilft ihr, auch weitere Herausforderungen zu bewältigen und ihren Bildungsweg zu meistern.

Das schulische Umfeld in der Berufsbildenden höheren Schule wird von der Biographin sehr positiv beschrieben und mit den Worten „*da waren wir auch alle gemischt*“ (DK: 3/25-26) als ein weiterer internationaler Raum konstruiert. Man merkt auch hier, dass das Dazugehören zu einem interkulturellen Kontext für die Protagonistin sehr wichtig ist. Damla erzählt, dass die Lehrkräfte dort „*voll nett*“ waren und betont an dieser Stelle, dass sie „*sehr wenig Rassismus erlebt*“ hat, jedoch führt ihre Aussage nicht genauer aus (vgl. DK: 3/25-29).

„Wo ich mit der Fachschule fertig war ähm - ich hab wir haben damals dann alle Dirndls angezogen und ne Freundin von mir die war auch türkischstämmig und die andere auch und wir waren fertig und wir haben alle Dirndls angezogen und dann war das halt voll das schöne Gefühl weil wir waren erstens fertig und mein mein Vater war halt voll stolz und meine Mutter war voll stolz weil wir fertig waren und wir sind dann alle mit der Klasse essen gegangen und alle haben Dirndl angezogen das fand ich voll schön und ähm - auch dieses du hast was geschafft (I: mhm) du kannst was schaffen wenn du es nur möchtest äh dieses Gefühl und dann noch ich ich liebe Dirndl über alles also ich ich wenn ich könnte würde ich viel öfter Dirndl anziehen wenn ich könnte [...]“ (DK: 35/17- 26)

Es wird an dieser Stelle ersichtlich, dass es für Damla sehr wichtig ist, dass ihre Eltern auf sie stolz sein können. Das Gefühl, etwas geschafft zu haben, welches Damla nach diesem Abschluss hat, ist insofern so wichtig, als es nach den traumatischen Erfahrungen möglicherweise ihr Selbstvertrauen stärkt und sie für weitere Erfolge motiviert. Ihre weitere Bildungsbiographie stellt Damla Köse im Modus einer willensstarken Persönlichkeit dar. Das Motto „*du kannst was schaffen wenn du es nur möchtest*“ (DK: 35/25) wird zu Damla Köses Handlungsstrategie.

Nach dem Abschluss der Fachschule besucht Damla Köse abends eine Handelsakademie. Die Erzählung über diese Zeit stellt eine knappe Zusammenfassung dar, in welcher Damla nur kurz erwähnt, dass sie währenddessen samstags gearbeitet und schließlich maturiert hat, anschließend hat sie ca. ein Jahr lang im Einzelhandel gearbeitet, um Geld zu sparen und „*eben nach C-Großstadt kommen*“ (DK: 4/2) zu können. Schon an dieser Stelle merkt man ein willensstarkes Subjekt mit einem klaren Ziel vor sich. Auf meine Nachfrage über diese Zeit geht die Biographin auf ihre Beweggründe des Besuchs eines maturaführenden Schultyps ein, wodurch sie als ein aktiv handelndes Subjekt noch deutlicher zum Ausdruck kommt:

„Ja ahm in der Fachschule für Mode da haben wir ähm zwar Mode und so gemacht aber wir hatten auch so Buchhaltung und in der HAK wird ja halt es geht ja halt um Buchhaltung und so und ähm - ich wollte unbedingt maturieren weil ich unbedingt nach C-Großstadt herziehen wollte und unbedingt studieren wollte ich wollte die Erste sein die in unserer Familie studiert (I: mhm okay) also in der Türkei da studieren voll viele von uns aber

hier bin sind wir die einzigen und mein Va_ich bin ja auch die erste Tochter also das erste Kind von meinem Vater und ich wollte halt unbedingt die erste in meiner Familie in der in dieser Arbeiterfamilie sein die studiert (I: mhm) und - meine Eltern wollten das auch unbedingt weil sie wussten mein Bruder würde nie studieren und bei meiner Schwester haben sie gesagt ja schau mal aber bei mir hatten sie voll die Hoffnung und ich wollte natürlich auch dem gerecht werden weil meine Eltern sind Arbeiter und ähm - die haben so viel gemacht sie haben sie sind hergekommen [...] sie leben halt in einem Land wo sie nicht mal die Sprache konnten und sie mein Vater hat zum Beispiel durch das Fernsehen sprechen gelernt also er hat sich alles selbst erarbeitet ähm also das Ganze was wir jetzt haben alles nur durch meine Eltern und ich wollte natürlich dem gerecht sein und deswegen hab's ich werde maturieren egal was is ich werd mir den Arsch aufreißen aber ich werd maturieren hab ich gesagt“ (DK: 22/14-31)

Der Besuch der abendlichen Handelsakademie wird von Damla in dieser Passage als ein klares selbstgesetztes Bildungsvorhaben konstruiert. Entscheidungsgrundlage dafür ist der Abschluss einer maturaführenden Schule mit dem weiteren Ziel, studieren zu können. Die Matura wird hier als ein erstrebenswertes Ziel präsentiert, das Damla einen Zugang zur universitären Bildung ermöglichen kann. Das Hervorheben des Wortes „unbedingt“ verweist auf ihre Entschlossenheit bei ihrem Bildungsvorhaben. Der Wunsch, „*die Erste*“ Studierende in der „*Arbeiterfamilie*“ zu sein, wird als ihr persönliches Ziel präsentiert. Der Hinweis, dass ihre Eltern „*das auch unbedingt*“ wollten und „*voll die Hoffnung*“ hatten, verweist auf elterliche Bildungsaspirationen hinter Damlas Motivation. Auch an dieser Stelle positioniert sich Damla als ‚die Ältere‘, jedoch diesmal in einem bildungsrelevanten Kontext. Die Position der Biographin in der Familie ist eine besondere, da sie das älteste von drei Kindern ist und von ihr erwartet wird, dass sie als „*das erste Kind*“ den akademischen Weg einschlägt und ein Studium macht. Damla scheint diese Aufgabe als selbstverständlich anzunehmen, damit ihre Familie auf sie stolz sein kann. Dabei wird der Vater als wichtige Person präsentiert, dessen Stolz sie in erster Linie gewinnen möchte.

Der Verweis „*in der Türkei da studieren voll viele von uns*“ in obigem Zitat deutet darauf hin, dass die Protagonistin nicht die Einzige in der gesamtfamilialen Geschichte ist, die studiert, da es in der Türkei wahrscheinlich bereits Verwandte gibt, die diese Erfahrung haben. Es werden dadurch zwei Räume konstruiert: Türkei, wo ein Studium möglicherweise für viele in ihrer Familie eine selbstverständlich anzustrebende Bildungsoption ist, und Österreich, wo Damla bahnbrechend diesen Weg geht und den familialen Erfahrungsraum überschreitet. Es zeigt sich hier, wie das durch den Verwandtenkreis repräsentierte kulturelle Kapital eine subjektive Bedeutsamkeit für die Bildungsvorstellungen der Biographin erhält. Durch die Positionierung ihrer Familie als ‚Arbeiterfamilie‘ und die Dankbarkeit den Eltern für alles, was sie in einem fremden Land erreicht haben, liegt der Gedanke nahe, dass sie möglicherweise für ihre Familie

einen anderen Status erlangen möchte, also einen sozialen Aufstieg fortsetzen, welchen ihre Eltern angefangen haben, um sich in Österreich besser zu positionieren. Somit erfüllt Damla Köse nicht nur die elterlichen Erwartungen, sondern leistet auch ihren eigenen Beitrag in die Familiengeschichte im weiteren Sinne.

Durch eine klare Orientierung an ihrem Bildungsziel gelingt es Damla, ihre Handlungsfähigkeit zurückzugewinnen und ihr Bildungsziel zu erreichen. Der Hinweis, dass sie *„ab und zu noch immer depressive Phasen“* (DK: 21/36) hat, deutet darauf hin, dass die Depression sie nach wie vor verfolgt. Zwar braucht Damla für die Handelsakademie ein Jahr länger als die Regelzeit, da sie ihren *„ersten Freund“* (DK: 22/36) hatte und *„bissl getrödelt“* (DK: 22/37) hat, aber sie erwirbt ihre Matura bei der Abend-Handelsakademie, was als ein erfolgreiches Projekt präsentiert wird, welches sie zielstrebig durchziehen konnte: *„Also ich hab gesagt ich werd das durchziehen ich hab’s auch gemacht und jetzt bin ich hier“* (DK: 22/34-40). Mit *„hier“* wird das Studium gemeint. Hier kommt sie als willensstarke, beharrliche, hartnäckige, durchhaltende Person zum Ausdruck. Der Abschluss, den sie ein Jahr später machen konnte, wird nicht als Zeitverlust präsentiert. Sie konnte ihr Ziel trotzdem erreichen und das scheint für sie das Wichtigste zu sein: *„Das fand ich nicht so schlimm weil äh - - jetzt bin ich hier deswegen passt das eh ((schmunzelt))“* (DK: 22/37-38).

Die Zeit der Matura wird von der Biographin als keine stressige Phase präsentiert. Die Reifeprüfung stellt für sie *„einfach nur eine längere Prüfung“* (vgl. DK: 23/9) dar, die *„nicht so schlimm wie jeder denkt“* (vgl. DK: 23/6-7) ist. Sie äußert eine ambivalente Haltung gegenüber dieses Abschlusses. Sie nimmt zur Matura zuerst eine kritische Stellung, indem sie sagt, dass sie diese Prüfungsart *„bissl so unnötig“* (DK: 23/12) findet, da die laufenden Schularbeiten ihrer Meinung nach bezüglich der schulischen Leistungen aussagekräftig genug wären. In ihrer weiteren Ausführung relativiert sie ihre Einstellung, indem sie die Bedeutung der Matura für den Zugang zu höherer Bildung unterstreicht: *„Durch diese Matura hat man ja die Berechtigung zu studieren“* (DK: 23/13-14). Es wird ersichtlich, dass die Reifeprüfung eine „Eintrittskarte“ (Schwendowius 2014: 207) für höhere Bildung darstellt, was für Damla Köse biographisch relevant ist. Der Vorbereitungsprozess für die Reifeprüfung wird als etwas Positives dargestellt, als eine Zeit, die die Biographin genossen hat, da sie zusammen *„mit anderen Freunden in den Bibliothek“* (DK: 23/20-21) lernen konnte. Die Reifeprüfung stellt offensichtlich etwas ganz Besonderes für die Biographin dar. So zieht sie bei der mündlichen Prüfung zum Beispiel ein österreichisches Trachtenkleid an:

„Weil ich wusste ich wird's schaffen bei der Mündlichen und ich hab dann bei der mündlichen Prüfung (I: aha) extra ein Dirndl angezogen ich war die Einzige die ein Dirndl anhatte (I: cool) obwohl es gab auch Österreicher und ich fand das voll cool weil äh ich hab mich voll besonders gefühlt [...] habe ich das bei der Matura halt angezogen und das kam auch voll gut rüber dass ich das angezogen hab weil ich wusste es is ein wichtiger Tag und in Österreich bei wichtigen Tagen zieht man das an und für mich war das ein wichtiger Tag deswegen hab ich das angezogen ((schmunzelt))“ (DK: 35/26- 36/6)

Damla wirkt an dem Tag der Prüfung entschlossen, hat kein Selbstzweifel an ihren Kenntnissen und fühlt sich an diesem Tag, ähnlich wie beim Abschluss der Modeschule, im Dirndl „voll besonders“. Möglicherweise möchte sie dadurch ihre Zugehörigkeit zur österreichischen Kultur betonen. Die Biographin streicht heraus, dass die mündliche Prüfung für sie „ein wichtiger Tag“ war. Das Ereignis ist für sie insofern so besonders, weil durch das Erreichen der Matura ihr Bildungsvorhaben, einen Studienweg einzuschlagen, zu einem erreichbaren Ziel wird. Man merkt an dieser Stelle ihren Stolz auf sich selbst.

7.4.6. „Ich wollt unbedingt einen Job so wo ich einfach Menschen helfen kann“: Studienwahlentscheidung

Nach dem Erwerb der Studienberechtigung schlägt die Biographin nicht sofort den Weg ins Studium ein, sondern beginnt dieses erst nach einigen Monaten ihrer Erwerbstätigkeit im Einzelhandel, um ein „bissl Geld“ sparen und „eben nach C-Großstadt kommen“ zu können (vgl. DK: 4/1-2). Es wird ersichtlich, dass Damla keine finanzielle Unterstützung von ihren Eltern bekommt, sondern auf sich alleine gestellt ist. Es wird somit klar, dass die Überwindung von persönlichen (Depression) und formalen (Reifeprüfung) Hürden nicht die einzigen Hindernisse bei Damlas Bildungsvorhaben sind. Sie muss sich zuerst finanziell vorbereiten, um sich ein Studium in einer anderen Stadt überhaupt leisten zu können. Es zeigt Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein der Biographin. Eine Alternative wäre, ein Studium in ihrer Stadt zu beginnen, jedoch wird diese von Damla wahrscheinlich gar nicht in Betracht gezogen. Sie hat einen klaren Plan für ihre Zukunft, der mit dem Ortwechsel verbunden ist. Dies demonstriert eine reife und verantwortungsbewusste Einstellung zu Bildung und zur eigenen Zukunft.

Zwar wird es von Damla Köse in ihrer Familie erwartet, dass sie einen Weg ins Studium einschlägt, die Eltern scheinen aber keine Vorstellungen über mögliche Studienrichtungen zu vermitteln. Ihre biographische Erzählung enthält keine Informationen über einen möglichen Austausch mit ihren Eltern diesbezüglich. Die fehlende elterliche Orientierung könnte für Damla auf der einen Seite Herausforderungen und auf der anderen Seite Autonomiespielräume

bedeuten. Aus der Gesamterzählung der Biographin lässt sich schließen, dass sie für ihre Berufsentscheidung die Eigenverantwortung übernimmt und sich schließlich für ein Studium entscheidet, mit welchem sie sich einen Zugang zu erwünschten erfüllenden Tätigkeitsmöglichkeiten verschafft. Auf meine Nachfrage über ihren Berufswunsch berichtet Damla Köse, dass sie seit ihrer Kindheit Kindergärtnerin werden wollte, nachdem sie jedoch diese Tätigkeit im Rahmen eines Praktikums ausprobierte, verstand sie, dass sie dies „*niemals machen*“ (DK: 23/35) würde, obwohl sie „*voll gut mit den Kindern konnte*“ (DK: 24/1) und die Kindergartenleitung sie nach einer Ausbildung „*auf jeden Fall nehmen*“ (DK: 23/40) würde. Als weiterer Berufswunsch erwähnt die Biographin, dass sie mal Künstlerin werden wollte, führt aber nichts weiter aus. Stattdessen geht sie genauer auf ihren Wunsch ein, einer sinnvoller Tätigkeit nachzugehen, die ihr ihr jetziges Studium ermögliche. Die Biographin erzählt, dass sie nach der Matura einen Job haben wollte, in dem sie „*den Menschen helfen*“ (DK: 24/6-7) könnte. Sie erwähnt, dass sie sich im Flüchtlingsbereich als Freiwillige engagiert hat:

„[...]das hat mir halt gefallen den Leuten zu helfen weil du siehst wie es denen also mir geht's zum Glück gut also ich bin jetzt nicht reich oder so aber mir geht's halt gut ich bin dankbar für das was ich hab und ich konnte halt den Leuten helfen und das hat mir halt sehr gefallen ähm - und ich mag es generell Leuten zu helfen es kommt einfach davon weil ich die ältere Schwester bin ich liebe es einfach den Leuten zu helfen es liegt einfach im Blut ich bin so geboren (I: schmunzelt) ähm und deswegen wollt ich auch einen Beruf wo ich den Leuten helfen kann dann hab ich halt ne Freundin die war halt in C-Großstadt die hat hier studiert und ich war damals noch in P-Großstadt hat gesagt bitte geh zur Berufsinformationsmesse und schau ob ich mit BIWI irgendwas machen kann was so in diese Richtung geht und sie hat gemeint ja du könntest Sozialpädagogin werden oder dann weiter noch studieren - und dann hab ich gesagt ja könnte eigentlich sein also es war jetzt nicht mein Traumberuf so von Kindheit sondern äh es is einfach ein Beruf den ich gerne machen würde [...] ich würd halt schon gerne so so also entweder mit Obdachlosen oder mit Flüchtlingen oder mit äh Jugendlichen in schwierigen Situationen so als Begleiterin äh würd ich halt schon gerne irgendwas machen also es wär schon - mein Traumberuf könnt ich sagen jetzt ja (I: schön) so irgendwas in dieser Richtung so das war auch mein Ziel dass ich unbedingt studieren wollte und dann vielleicht mach ich noch nen Master nebenbei ja aber ich will unbedingt jetzt dann nach dem Studium irgendwie in dieser Richtung arbeiten“ (DK: 24/6-34)

Diese Passage zeigt, wie Damlas Vorerfahrungen im familialen Kontext und ihre freiwillige Tätigkeit ihren Wunsch prägen, einer sinnstiftender Tätigkeit auch im Berufskontext nachzugehen. Die bereits beschriebenen elterlichen Bildungsaspirationen bringt Damla mit dem eigenen Wunsch zu einem Sinngehalt zusammen und kreiert somit aktiv als ein handlungsfähiges Individuum ihren eigenen biographischen Entwurf. Es ist zu vermuten, dass sie beim Studienwahlprozess aufgrund nicht ausreichender Information und nicht vorhandenen unmittelbaren kulturellen Kapitals noch keine konkrete Berufsvorstellung hat und erst durch eine gründliche Recherche und Selbstreflexion eine Studienrichtung findet, die sie anspricht. Bei der

Berufsorientierung findet die Biographin eine Unterstützung außerhalb der elterlichen Einfluss-sphäre, und zwar durch eine Vertrauensperson, die bereits Studienerfahrung hat und Damla nähere Informationen über den in Frage kommenden Beruf liefert.

Ihre Selbstpositionierung als ‚die Älteste‘ wird von der Biographin in der obigen Passage mit ihrem Berufswunsch und damit mit dem Bildungskontext in einen Sinnzusammenhang gebracht. Sie fühlt sich als „*ältere Schwester*“ verpflichtet, auch zur Gesellschaft generell einen positiven Beitrag zu leisten. Durch die Anmerkung „*es liegt einfach im Blut ich bin so geboren*“ präsentiert sie ihr Wunsch für einen Beruf, in welchem sie Menschen helfen könnte, wie eine Art Mission bzw. Bestimmung. Ein solches Streben verweist darauf, dass Damla Köse eine erfüllende Tätigkeit anstrebt, die ihre persönlichen Werte und Überzeugungen widerspiegelt. Es liegt die Vermutung nahe, dass die familiären und schulischen Vorerfahrungen (als verantwortungsvolle ältere Schwester, die ihren Bruder immer wieder ‚beschützen‘ musste, und dann auch in der Schule als ‚Beschützerin‘ für ihre Mitschülerin) Damlas soziales Engagement maßgeblich geprägt haben. Daher möchte sie professionell in den Bereichen sozialer Pädagogik oder Flucht und Migration tätig sein und durch die im Studium erworbenen Fachkenntnisse die Lebensbedingungen von benachteiligten oder bedürftigen Menschen verbessern bzw. einen positiven Einfluss auf das Leben von diesen Menschen haben. Die Entscheidung der Studienwahl wird als eine solche präsentiert, die zwar kein „*Traumberuf so von Kindheit*“ ist, aber als eine solche, die ihr einen Weg für ihre ‚Mission‘ öffnet. Das Studium Bildungswissenschaft ist somit in Damla Köses Biographie als Schlüssel zu einem breiten Feld zu sehen, in welchem sie effektiv und nachhaltig ihrer Berufung nachgehen kann, Menschen zu helfen.

Die Anmerkung „*also es wär schon - mein Traumberuf könnt ich sagen jetzt ja*“ im obigen Zitat steht aber in Widerspruch mit der Darstellung der Studienentscheidung als einer zweifellosen Option. Dies könnte darauf verweisen, dass Damla Köse über ihr Beruf auch im Laufe des Studiums immer wieder reflektiert, um festzustellen, ob es ihrer ‚Mission‘ entspricht. Wobei Damla sich nach dem Abschluss der Handelsakademie entschieden hat, „*niemals wieder irgendwas in Betriebswirtschaft [...] oder Buchhaltung*“ (DK: 25/9-10) zu machen, weil sie das „*nie wieder sehen*“ (DK: 25/11) wollte, bewirbt sie sich trotzdem gleichzeitig bei der Universität für wirtschaftliche Berufe. Damla erzählt, dass sie sich „*eingeredet*“ (DK: 25/12) hat, „*doch zwei Studien gleichzeitig*“ (DK: 25/11-12) zu versuchen. Die Tatsache, dass sie sich für zwei unterschiedliche Studiengänge an zwei verschiedenen Universitäten bewirbt, zeigt ihre Bereitschaft sich mit doppelter Studienbelastung zu befassen. Anzumerken ist, dass die wirtschaftliche Richtung für die Biographin im Unterschied zu dem Bereich des Geistes- und

Bildungswissenschaften ein vertrautes Feld darstellt. Auch wenn die betriebswirtschaftliche Richtung nicht ihrem Wunsch entspricht, zögert sie zunächst, es zu verlassen. Möglich ist, dass sie zu der Zeit des Studienwahlprozesses noch nicht sicher ist und zuerst beide Studiengänge ausprobieren möchte. Die Entscheidung, sich für Bildungswissenschaft anzumelden bedeutete für Damla somit das Verlassen des gewöhnlichen Kontextes zugunsten ihrer Berufung.

Nach Anmeldung an der Universität für wirtschaftliche Berufe bekommt Damla Köse ihren Studentenausweis und schickt ihn ihrem Vater mit den Worten *„schau deine Tochter studiert jetzt demnächst“* (DK: 25/18-19). Man sieht, was für ein wichtiges Ereignis der Studienbeginn in Damlas Leben ist. Der Vater stellt für Damla eine wichtige Bezugsperson dar, der sie ihren Erfolg demonstrieren möchte. Das Abschicken des Ausweises kann als Bestätigung der Erfüllung von elterlichen, vor allem väterlichen, Erwartungen gelesen werden. Es ist für Damla wichtig, dass ihr Vater stolz auf sie sein kann. Gleich nach der ersten Vorlesung versteht die Biographin, dass dieser Studiengang, wie sie bereits geahnt hat, nicht ihrem Wunsch entspricht (vgl. DK: 25/24-36). So traf Damla Köse eine Entscheidung, die im Einklang mit ihren persönlichen Zielen steht und sie zu ihrem Wunsch, Menschen zu helfen, bringen kann.

7.4.7. Studienzeit und berufliche Bestrebungen

Auf meine Nachfrage über den Anfang des Studiums Bildungswissenschaft berichtet Damla Köse, dass ihr die Studienrichtung *„schon gefallen“* (DK: 27/7) hat, obwohl sie die gleichzeitig *„sehr schwer“* (DK: 27/8) fand. Dabei betont sie, dass sie das Studium *„sehr theoretisch“* (DK: 28/36) fand, was ihren ursprünglichen Erwartungen nicht ganz entsprach. Sie nimmt eine reflektierende Stellungnahme zu ihrem Studium an und ist der Meinung, dass man *„mehr Praxis einbeziehen“* (DK: 28/37) sollte. Der fehlende praktische Bezug hält die Biographin jedoch nicht davon ab, ihr Studium zu genießen: *„Es hat mir schon gefallen sonst hätte ich das Studium auf jeden Fall abgebrochen wenn´s mir nicht gefallen hätte“* (DK: 27/7-8). Man merkt auch an dieser Stelle, dass sie sich als ein willensstarkes Subjekt konstruiert und frei ist, Entscheidungen zu treffen. Von Anfang an ist Damla Köse neben ihrem Studium fast immer Teilzeit erwerbstätig. So arbeitet sie zum Beispiel zuerst beim einem Hotel an der Rezeption. Nachdem ihr die Arbeitsbedingungen dort nicht mehr gepasst haben, kündigt sie, arbeitet aber weiterhin bei anderen Jobs, mit Ausnahme eines halben Jahres, in welchem sie Arbeitslosengeld bezieht.

Die Biographin evaluiert die ersten Semester des Studiums Bildungswissenschaft als *„super“*, wobei sie anmerkt, dass sie manche Vorlesungen *„ein bisschen langweilig“* und einige

Prüfungen „schwer“ fand (vgl. DK: 27/38-28/3). Sie erwähnt an einer Stelle, dass sie die ersten Semester „bissl getrödel“ (DK: 26/34) hat, geht aber darauf nicht ein. Möglicherweise hat die Orientierungsphase für Damla mehr Zeit beansprucht, weil das universitäre Feld für sie ein fremder Raum war, da dieser ihren familialen Erfahrungsraum überschreitet. Jedoch enthält ihre biographische Erzählung keine Ausführungen über das Zurechtfinden im universitären Milieu. Bei der Thematisierung ihrer Studienzeit vermittelt Damla nicht das Gefühl, dass der Hochschulkontext ein Raum wäre, zu dem sie sich nicht dazugehörig fühle und der von ihr große Anpassungsleistungen verlange. Möglich ist, dass sie mit den bereits thematisierten Verwandten in der Türkei im Kontakt ist und daher bereits vor dem Eintritt Vorstellungen darüber hatte. Zwar erwähnt sie an einer anderen Stelle, dass sie sich am Anfang „schon bissl einsam“ (DK: 28/26) gefühlt hat, jedoch dieses Gefühl ist im Zusammenhang mit einem fehlenden Freundeskreis in einer neuen Stadt zu sehen. So betont Damla, dass es für sie schwer war, Freunde kennen zu lernen, denn „*man lernt schon Leute kennen in einem Seminar oder in einer Vorlesung aber man sieht die Leute nicht mehr*“ (DK: 28/5-6). Dies findet sie voll schade, weil solche Freundschaften ihrer Meinung nach „schon wichtig“ sind, „damit man am Ball bleibt“ (DK: 28/13-14). Das verweist darauf, dass der Austausch mit anderen Studierenden, ähnlich wie bei der Vorbereitung zu der Matura, für Damla und ihre Motivation wichtig ist. Die Rahmenbedingungen an der Universität sind für das Aufrechterhalten von Freundschaften andere als sie es im Schulkontext gewohnt war. Man kann sich vorstellen, dass der Ortwechsel, die neue Umgebung, das Fehlen von Freunden und die Notwendigkeit, sich selbst zu finanzieren, zusätzlich zu den Studienanforderungen ziemlich belastend für sie waren. Möglich ist, dass diese Umstände eine depressive Phase bei der Biographin verursacht haben, auf die sie nicht eingehen möchte.

In der Coronazeit kehrt Damla in die P-Großstadt für ca. fünf Monate zu ihren Eltern zurück und arbeitet dort neben ihrem Studium bei einem Lebensmittelgeschäft. Die Zeit von ‚distance learning‘ wird von der Biographin verallgemeinert zuerst positiv thematisiert, wobei sie den fehlende Austausch mit Studienkolleg*innen nicht fördernd findet (vgl. DK: 29/35-38). Die Umstellung auf ‚online learning‘ in der Coronapandemie hat ihrer Meinung nach die Lage mit dem Schließen von Freundschaften noch mehr verschlechtert, weswegen sie sich „*vollkommen alleine*“ (DK: 28/23) gefühlt hat. All das hat Damla jedoch nicht daran gehindert, ihr Studium fortzusetzen und gleichzeitig erwerbstätig zu sein. Mit dem Semesterbeginn nach der Coronazeit lässt sie sich nach C-Großstadt in eine andere Filiale von dem Lebensmittelgeschäft versetzen, wo sie dann ca. ein Jahr lang neben dem Studium weiterarbeitet. Die Arbeit in diesem

Standort erscheint für ihren Studentenstatus aber problematisch, was bei ihr „Panikängste“ auslöst:

„[...] und in dieser Filiale musste ich betteln damit an den Tagen wo ich Studium hatte frei bekomme also in der einen Filiale das war schlimm das war die schlimmste Zeit meines Lebens ich hatte so Panikängste wenn ich mit dieser Chefin da arbeiten musste weil die war so schlimm aber ich ich war nicht die Einzige die das gesagt hat das war jeder oder jede sag ich jetzt mal (I: mhm) die ha die haben alle gesagt dass die voll schlimm is aber keiner hat den Mund aufgemacht ich war die Einzige die immer den Mund aufgemacht hat und deswegen hab ich gesagt ich tu mir das nicht an ich wechsele die Filiale dann hab ich eh die Filiale gewechselt bei dem Chef wo ich jetzt bin der is eh voll chillig der gibt mir auch immer frei wenn ich brauch mhh“ (DK: 29/40-30/7)

Dieser Biographieabschnitt weist ein ähnliches Erfahrungsmuster, wie bei der Thematisierung der Zeit der Depression von der Biographin und der darauffolgender Verschlechterung ihrer schulischen Leistungen in der Schulzeit, auf. Ähnlich zu diesem Abschnitt aus der Schulzeit, bezeichnet Damla auch an dieser Stelle ihre Erfahrungen mit der neuen Arbeitsstelle und ihren Sorgen um ihre Studienleistungen als „die schlimmste Zeit“. Das Verarbeitungsmuster ist aber diesmal ein anderes. Die belastende Arbeit führt zwar zu Zeitmanagementproblemen, aber zu keinen Leistungsver schlechterungen auf der Universität. Damlas Panikängste, die wahrscheinlich wegen übermäßigen Stress und Sorgen für ihr Studium entstehen, führen zu keiner Depression, die verlaufskurvenförmiger Dynamiken mit sich bringen würde. Stattdessen positioniert sich die Biographin als eine selbstsichere Person, die für sich fürsorglich eintreten kann. Sie wechselt die Filiale, wo sie auch aktuell arbeitet, was positive Auswirkungen auf die Kompatibilität mit ihrem Studium hat.

Bei der Thematisierung von ihrem Studium widmet sich die Biographin insbesondere der Praktikumsproblematik. Sie nimmt kritische Stellung zu der Anforderung eines unbezahlten außeruniversitären Praktikums, indem sie betont, dass sie es „unfair gegenüber Leute die arbeiten“ (DK: 28/39) müssen, findet, da diese sich ihren Unterhalt ohne elterliche Unterstützung sichern müssen. Sie zeigt mit ihrem eigenen Beispiel, dass dies angesichts der finanziellen Lage ihrer Familie ein großes Hindernis bei ihrem studentischen Weg darstellt, da sie sich ein unbezahltes Praktikum „nicht leisten“ (DK: 28/39) kann, weil sie arbeiten muss, um ihre eigene Wohnung zu finanzieren. Der expressive Ausdruck „ich muss arbeiten meine Eltern stopfen mir nicht das Geld in den Hintern“ (DK: 28/40-41) macht deutlich, dass ihre finanzielle Situation mit dem Konzept von Praktikum nicht kompatibel ist und von Damla große Zeit- und Energieinvestitionen abverlangt, um ihr Studium ausüben zu können. Bei der Thematisierung der finanziellen Lage ihrer Familie stellt sie sich gegenüber finanziell bessergestellten Kindern aus ‚Akademikerfamilien‘:

„[...] ich find man sollte da auch die Leute unterstützen finanziell weil nicht jeder kann sich das leisten man denkt wenn man studiert dass dass Leute von den akademischen also aus Akademikerfamilien sind das stimmt nicht (I: mhm) auch voll viele Arbeiterkinder sind dort und - diese Leute die kommen die werden nicht unterstützt [...]“ (DK: 30/13-18)

Zwar würde Damla gerne ein außenuniversitäres Praktikum machen, jedoch kann sie auf kein finanzielles Kapital innerhalb ihrer Familie zugreifen. Sie ist auf sich alleine gestellt und wählt die Option eines inneruniversitären „*Forschungspraktikums*“ (DK: 29/7), um ihr Studium fortsetzen zu können. Mit der rhetorischen Frage äußert sie ihre Empörung bezüglich dieser Sachlage. Dabei spricht sie für alle „*Arbeiterkinder*“ und konstruiert sich dadurch als Gegensatz zu dem akademischen Milieu, jedoch nur angesichts des finanziellen Aspekts. Weitere Ausführungen der Biographin machen deutlich, dass das Thema einer fehlender Arbeitserfahrung in dem zu erlernendem Beruf sie deshalb so beschäftigt, weil sie beunruhigt ist, dass sie bis jetzt kein Praktikum in dem Feld gemacht hat, in welchem sie gerne arbeiten möchte:

„[...] jetzt ich hab mich letzters beworben sie hat halt gemeint ja du hast leider keine Erfahrungen - und ich hab halt nur ein Ma_ Monat im Kindergarten gearbeitet und ähm und das Forschungspraktikum aber das is ja keine Praxis - - - und deswegen hab ich mir gedacht - ähm ich hab mich halt dort beworben und sie hat halt gemeint ja es wär halt cool wenn du ein Praktikum noch davor machen würdest auch bei uns zum Beispiel aber ich hab dann geschaut es is halt kostenlos und ich mach sicher kein kostenlosen Praktikum halt wenn ich arbeiten gehe egal ob Praktikum oder nicht dann will ich bezahlt werden ich kann mir das sonst wie soll ich mir die Wohnung finanzieren“ (DK: 30/30-37)

Diese Passage erklärt Damlas Hoffnung, mit dem Studium „*bald hoffentlich fertig*“ (DK: 1/17) zu sein, die sie am Interviewbeginn geäußert hat. Es wird klar, dass sie konkrete Pläne in ihrem biographischen Entwurf hat und daher hofft, dass alles nach diesem Plan läuft. Ihre ausgeprägte Zukunftsperspektive macht deutlich, dass sie endlich die erwünschte Arbeit, die sie zugleich als ihre Mission versteht, möglichst schnell ausüben möchte. Aus der weiteren Erzählung der Biographin wird ersichtlich, dass ein Jobwechsel auch angesichts ihrer gesundheitlichen Problemen mit dem Rücken notwendig ist. Damla Köse bewirbt sich, in der Hoffnung, eine Stelle zu finden, damit sie „*auch endlich vom X-Lebensmittelgeschäft wegkommen*“ (DK: 31/19) und in ihrem Bereich arbeiten kann. Dabei betrachtet sie ein Masterstudium nebenbei als eine mögliche Option. Damla Köse ist so entschlossen, vom Einzelhandelsbereich ‚wegzukommen‘ und endlich die erwünschte Tätigkeit auszuüben, für die sie studiert, dass sie alternative Zukunftspläne entwirft. Nach dem Abschluss vom Bachelor Wissenschaft plant sie, falls sie bis dahin keinen Job in ihrem Bereich findet, sich bei einer Fachhochschule anzumelden, um das Fach „*Sozialwirtschaft und soziale Arbeit*“ (DK: 31/2-3) berufsbegleitend zu erlernen.

7.5. Damla Köses Bildungsweg: zusammenfassende Erkenntnisse

Damla Köses Bildungsweg ist ein weiteres Erfolgsbeispiel einer Bildungsaufsteigerin mit familialer Migrationsgeschichte. In ihrer Bildungslaufbahn entwickelt die Biographin ihre Handlungsfähigkeit, die als ein kontinuierlicher Lernprozess zu verstehen ist. Damlas Bildungsweg beginnt in einem ‚bildungsfernen‘ familialen Kontext, der durch geringes finanzielles Kapital und wenige bildungsrelevante Ressourcen gekennzeichnet ist. Zwar liegen in Damla Köses Familie keine hohen formalen Bildungsabschlüsse vor, das fehlende institutionalisierte kulturelle Kapital wird bis zu einem gewissen Grad durch Verwandte in der Türkei vertreten, sodass das universitäre Milieu für die Biographin nicht komplett fremd erscheint.

Als Tochter von den aus der Türkei migrierten Eltern beobachtet sie, wie viele Anpassungsleistungen ihre Eltern für bessere Lebensbedingungen in einem fremden Land leisten und erschließt diese Erlebnisse als Sinnressource für ihren eigenen biographischen Entwurf. Durch ihren Sozialisationsprozess erwirbt die Biographin lösungsorientierte biographische Handlungsmuster. Ihre Eltern tragen mit ihren eigenen Beispielen zum Herausbilden von wichtigen Skills der Biographin bei. So wird Damlas Schaffensdrang („*du kannst was schaffen wenn du es nur möchtest*“) durch das biographische Handeln ihrer Eltern, vor allem das des Vaters, repräsentiert. Der Vater stellt für Damla das Vorbild für eine eigenmotivierte Herangehensweise, Entschlossenheit, Hartnäckigkeit und Durchsetzungsfähigkeit dar. Ihre Mutter stellt für sie ein Vorbild für Weiterentwicklungsbestrebungen, für interkulturelle und Vernetzungskompetenz dar und vermittelt ihr den Wert internationaler sozialer Beziehungen als ein wichtiges Kapital, was interkulturelle Sensibilität und den differenzierten Blick der Biographin beeinflusst. Damla Köse wächst zweisprachig auf, was für sie eine wichtige Ressource für die gesellschaftliche Teilhabe darstellt. Bei der Deutschförderung gehört die Rolle eines Sprachvorbildes Damlas Vater, da ihre Mutter über geringere Deutschkenntnisse verfügt. Die Nachbarsfamilie, bei der Damla Köse aufgrund elterlicher Erwerbstätigkeit sehr oft bleibt, spielt auch eine bedeutende Rolle bei Damla Köses Bildungslaufbahn, indem sie die fehlenden alltäglichen Interaktionen in der dominanten Sprache der gesellschaftlichen Umgebung als sprachliche Rollenmodelle kompensieren. Ihre gute Deutschsprachkenntnisse stellen ein wichtiges Kapital für die Biographin dar, weil Deutsch als offizielle Bildungssprache ihr eine reibungslose Zugehörigkeit innerhalb der Bildungseinrichtungen gewährleistet.

Die Frage der eigenen Positionierung im migrationsgesellschaftlichen Kontext gewinnt bei Damla Köse erst vor dem Übergang in die Hauptschule an Bedeutung. In dieser Zeit findet bei der Biographin der Prozess der Selbstfindung und Selbstakzeptanz statt. Anfangs hat sie

Identitätskonflikte im Hinblick auf ihre ethnische Zugehörigkeit und agiert im Rahmen einer assimilatorischen Handlungsstrategie, indem sie versucht, ihre türkische Zugehörigkeit zu ‚verdrängen‘, um nicht als ‚Andere‘ gesehen zu werden. Dann reflektiert sie ihre Zugehörigkeit zum österreichischen heterogenen Raum, kritisiert kategoriale Zuordnungen und entwickelt schließlich ihr Selbstbewusstsein als Repräsentantin von beiden kulturellen Welten.

Ihre Eltern stellen in Damla Köses Bildungsweg signifikante Andere dar, die der höheren Bildung eine wichtige Bedeutung verleihen und an Damla ihre Bildungserwartungen herantragen, was die Bildungsambitionen der Biographin maßgeblich prägt. In ihrem eigenen biographischen Entwurf verleiht Damla der familialen Sinnressource eigene Form, indem sie als erste in ihrer Familie den akademischen Weg in Österreich einschlagen möchte. Sie hat eine ausgeprägte Motivation, „*unbedingt die erste*“ in der „*Arbeiterfamilie*“ zu sein, die studiert. Damit setzt sie ein klares Ziel, das auf eine Veränderung der sozialen Position ihrer Familie ausgerichtet ist, und das Vorantreiben des sozialen Aufstiegs, den ihre Eltern angefangen haben, verspricht. In ihrem Wunsch, unbedingt zu maturieren, äußert sie die Bereitschaft, ihre Ressourcen für das Erreichen ihres Ziels bewusst zu investieren. Der Besuch einer maturaführenden Bildungseinrichtung kann als Strategieentwicklung für die Zielumsetzung gesehen werden.

Bei ihrem Weg der Umsetzung ihres Bildungsvorhabens ist die Biographin mit dramatischen Ereignissen konfrontiert, die zu einem Rückschlag führen. Durch die Erkrankung ihrer Mutter übernimmt die Biographin als Kind deren Rolle im Haushalt, was zu einer enormen Belastung führt. Im Zuge der Verantwortungsübernahme innerhalb der Familie als ‚die Älteste‘ baut die Biographin seit ihrer Kindheit ihre Problemlösungskompetenz und Resilienz auf. Das Beziehungsmuster der Biographin zu ihrer Mutter, die eine Depression erleidet, wird dynamisch und problematisch. Es kommt zur einer Verschlechterung in der Beziehung zwischen beiden, wonach auch Damla eine Depression erleidet und einen Selbstmordversuch unternimmt. Das sich im Zuge der problematischen biographischen Bedingungs-lage aufgeschichtete Verlaufskurvenpotenzial wird für die Biographin bedrohlich und gefährdet ihre Handlungsfähigkeit. Durch den dramatischen Verlaufskurvenprozess kommt es zum Verlust ihrer Handlungsfähigkeit und einem schulischen Abstieg. Damla Köse muss aufgrund ihres labilen Gesundheitszustandes die Handelsakademie, die für sie einen direkten Weg zum Bildungsaufstieg bedeutet, abbrechen.

Nach dem Wiedergewinnen von emotionaler Stabilität durch Psychotherapie und Selbstregulation gelingt es der Biographin, ihre Handlungsfähigkeit zurückzugewinnen. Sie konstruiert sich dabei als willensstarke Akteurin, die für ihren Bildungsweg selbst die Verantwortung übernimmt und eine alternative Lösung für den Maturaerwerb findet. Durch die klare Orientierung

an ihrem Bildungsziel, ihre Durchsetzungsfähigkeit und eigenmotivierte Herangehensweise wird es möglich, dass der dramatische Verlaufskurvenprozess nicht erneut übermächtig wird. Damla fühlt sich in der Lage, weitere Herausforderung zu bewältigen, um zu ihrem Ziel zu kommen. Nach dem Abschluss der Modeschule holt sie die Reifeprüfung bei einer abendlichen Handelsakademie nach, womit sie sich den Zugang zur höheren Bildung verschafft. Das durch den Modeschulabschluss erworbene Selbstwirksamkeitsgefühl genauso wie die Problemlösungskompetenz werden durch den Maturaerwerb weiter gestärkt und fördern ihre Handlungsfähigkeit. Zu betonen ist, dass Damla zu der Zeit der abendlichen Handelsakademie in der Lage ist, gleichzeitig einen Samstagsjob auszuüben.

Wie ihr der Neueinstieg in den Schulkontext (zuerst Besuch einer nicht maturaführenden Modeschule und danach abendliche Handelsakademie, die zur Reifeprüfung führt) nach dem Verlust der Handlungsfähigkeit gelingt, bleibt in der biographischen Erzählung ausgeblendet. Mit Schütze (2016: 67) könnte man hier von „evasive[n] Ausbrüche[n] aus dem Erzählchema“ sprechen, die im vorliegenden Fall darauf verweisen, dass die Protagonistin die traumatisierenden und möglicherweise schambehafteten Erlebnisse zu verdrängen versucht, um als ein handlungsmächtiges Subjekt gesehen zu werden. Das Vorhandensein der beschriebenen Verlaufskurve in Damla Köses Biographie erklärt auch ihre distanzierte Haltung im Interview. In ihrer biographischen Erzählung fungiert sie als distanzierte Expertin, um möglicherweise nicht als persönlich Involvierte mit traumatisierenden Erfahrungen zu nah in Berührung zu kommen.

Durch das Erreichen der Matura erfüllt Damla elterliche Erwartungen und gewinnt deren Anerkennung und Stolz, denn sie erlangt damit eine ‚Eintrittskarte‘ für den Studienzugang. Durch ihr soziales Umfeld wird die Motivation der Biographin aufrechterhalten. Diese positive Erfahrung stärkt ihr Selbstvertrauen, was für die Studienentscheidung von großer Bedeutung ist. Die Vorerfahrungen der Biographin als ‚ältere Schwester‘, als ‚Beschützerin‘ für ihre Mitschülerin und als Freiwillige im Flüchtlingsbereich prägen das soziale Engagement der Biographin und ihr ausgeprägtes Mitgefühl für benachteiligte oder bedürftige Menschen. Diese Vorerfahrungen bringt sie mit dem Bildungskontext in einen Sinnzusammenhang und entwirft eine sinnstiftende biographische Zukunftsperspektive. Die fehlende elterliche Orientierung bei der Studienwahlentscheidung bedeutet für sie Autonomiespielräume und Eigenverantwortung. Sie setzt sich mit eigenen Stärken („den Leuten zu helfen“ sei ‚in ihrem Blut‘) und Schwächen (sie möchte sich nicht mehr mit den wirtschaftlichen Inhalten befassen) auseinander und setzt sich ein neues persönliches Bildungsziel – ein Studium in einer anderen Stadt aufzunehmen, was ihrem Wunsch, Menschen zu helfen, entsprechen würde. Dieses Ziel, das sie als ihre eigene Mission

versteht, ist nicht mehr nur auf eine Veränderung auf familialer Ebene ausgerichtet, sondern sie möchte in der Gesellschaft generell etwas bewirken. Elterliche Erwartungen bringt Damla mit ihrem eigenen Wunsch zu einem Sinngehalt zusammen und kreiert aktiv ihren eigenen Lebensentwurf.

Selbst- und Ressourcenmanagement bilden eine wichtige Komponente in Damla Köses Handlungsfähigkeit. Beim Durchsetzen ihres Bildungsvorhabens gibt es innerhalb ihrer Familie kein finanzielles Kapital, auf welches sie zugreifen könnte, und sie muss ihre Ressourcen effektiv verwalten, indem sie nach dem Maturaabschluss zuerst im Einzelhandelsbereich arbeitet und finanzielle Mittel für den Umzug in eine andere Stadt und ihren Studienbeginn einspart, was auf ein selbstständiges und bewusstes Handeln verweist. Bei der Studienanmeldung zeigt die Protagonistin anfangs eine widersprüchliche Haltung auf: Sie bewirbt sich nicht nur für Bildungswissenschaft, die sie als Entsprechung ihrer Berufung präsentiert, sondern auch für Wirtschaftsrecht, obwohl sie sich mit diesem Thema nicht mehr befassen wollte. Dieses vorsichtige Handeln zeigt, dass sie anfangs doch nicht bereit war, den vertrauten Kontext zugunsten ihrer Berufung zu verlassen. Doch durch ihr Autonomiedenken und ihre reflektierte Haltung entscheidet sie sich für ein Studium, durch welches sie zur Verbesserung der Lebenssituationen von sozial benachteiligten Menschen professionell beitragen könnte und bleibt somit bei ihrem ursprünglichen biographischen Entwurf.

Mit dem Studieneintritt erfüllt sie die Erwartungen ihrer Eltern und konzentriert sich weiter auf ihre beruflichen Ziele. Der Übergang in das für sie unbekannte universitäre Milieu gelingt ihr aufgrund ihrer Zielsetzung, Selbstregulation und ihres Verantwortungsbewusstseins ohne größere Schwierigkeiten. Sie wird mit Fremdheitserfahrungen und Passungsproblemen kaum konfrontiert und findet sich gut im neuen sozialen Feld zurecht. Einzig das Konzept von Praktikum stellt für sie aufgrund der finanziellen Lage ihrer Familie eine Hürde dar. Da sie ihren Lebensunterhalt selbst sichern muss, kann sie sich kein unbezahltes außeruniversitäres Praktikum leisten, was sich auf ihre zukünftige Chancen auf dem Arbeitsmarkt im erwünschten Bereich negativ auswirkt, da sie keine Arbeitserfahrung in dem erlernten Beruf sammeln konnte. Damla Köse hat eine ausgeprägte Zukunftsperspektive und stellt klare Erwartungen auf künftige berufliche und soziale Position. Um die erwünschte Arbeit, die sie zugleich als ihre Mission versteht, möglichst schnell ausüben zu können, ist sie bereit, ein berufsbegleitendes Studium aufzunehmen, falls sie nach dem Bachelorabschluss keine Arbeit findet, die sie mit einem Masterstudium kombinieren kann.

8. Bildungsgeschichten im Fallvergleich: Ergebnisse und analytische Abstraktionen

8.1. Familiengeschichtliche Ressourcen und soziales Kapital

Durch die Rekonstruktion der Biographien von Arjeta Bushi und Damla Köse wird veranschaulicht, inwiefern ihre Bildungsgeschichten in soziale Kontexte eingewoben sind und wie die Biographinnen durch diese Kontexte ihr Selbst- und Weltverhältnis entwickeln. In beiden Biographien bestätigt sich die mittlerweile unumstrittene, empirisch bewiesene (vgl. Schwendowius 2015: 415) bedeutsame Rolle der jeweiligen Herkunftsfamilie für bildungsbiographische Prozesse. Die jeweilige Herkunftsfamilie stellt für Biographinnen die Entstehungsbedingungen ihres Habitus dar. So werden Bildungs- und Migrationsgeschichten der Eltern von beiden Interviewten auf individuelle Weise biographisch reflexiv verarbeitet und als Sinnressource für eigenes Handeln angeeignet.

Sowohl Arjeta Bushis als auch Damla Köses Narrationen enthalten bewusste Auseinandersetzungen mit den Erfahrungen und Erwartungen ihrer Eltern. Elterliche Geschichten sind für beide Interviewten subjektiv bedeutsam und werden zu wichtigen Handlungsressourcen. Allerdings setzen sich beide Biographinnen, trotz einer ähnlichen biographischen Ausgangslage (Arbeitertöchter, geringes finanzielles Kapital, jeweils das erste Kind in der Familie), auf unterschiedliche Weise zu den familiengeschichtlichen Ressourcen in Verhältnis. Damla Köses Bestrebung „*unbedingt die erste*“ zu sein, die in ihrer Familie studiert, wird von einem stark ausgeprägten Veränderungswunsch gesteuert. Dieser Wunsch fußt in elterlichen biographischen Entwürfen, von denen Damla einerseits abweicht und andererseits diese auch fortschreibt. Der Migration von Damlas Eltern lag ein konkretes Ziel zugrunde – sie wurden, anders als im Fall von Arjeta Bushi, nicht gezwungen, die Heimat zu verlassen, sondern haben bewusste Entscheidungen getroffen, die mit Wünschen nach besserer Positionierung in Österreich und nach Verbesserung der Lebensqualität zusammenhängen. Diese Zielsetzung und die konkrete Umsetzung des Vorhabens werden Damla als elterliche Handlungsmuster durch Alltagspraktiken vermittelt. Die Biographin bewundert den Einsatz ihrer Eltern für eine bessere Zukunft und entwickelt ihre eigene Motivation, den Aufstiegsprozess, den ihre Eltern angefangen haben, fortzusetzen. Damlas Entschlossenheit, in eine andere Stadt zu ziehen, um dort einen akademischen Weg einzuschlagen, kann zum Teil auch in den Bildungsambitionen ihrer Eltern gesehen werden. Zwar besitzen ihre Eltern keine hohen formalen Bildungsabschlüsse, sie erkennen und vermitteln aber der Biographin den Wert einer höheren Bildung. Die Unmöglichkeit, ihre

eigenen Bildungsansprüche zu verwirklichen, werden von den Eltern in Form von Bildungshoffnungen auf Damla übertragen. Auch die Bildungsgeschichte von Damla Köses Mutter vor der Migration stellt eine Ressource für die Biographin dar: Ihre Mutter, die sich trotz ihrer gescheiterten ursprünglichen Bildungsziele auf eine andere Weise weiterentwickeln konnte, stellt für Damla ein Beispiel für eine lerneifrige Person dar und fördert die Veränderungs- und Weiterentwicklungsbestrebungen der Biographin. Darüber hinaus scheint es viele Verwandte in der Türkei zu geben, die Hochschulabschlüsse bereits haben/machen, weswegen ein Hochschulabschluss von Damlas Eltern als eine selbstverständlich anzustrebende Bildungsoption für ihre erste Tochter betrachtet wird. Möglicherweise deshalb werden an die Biographin seitens ihrer Eltern konkrete Erwartungen herangetragen – es wird von ihr erwartet, dass sie in Österreich einen Studienweg einschlägt und somit die Hoffnung ihrer Eltern (die in Österreich niedrig qualifizierte Tätigkeiten ausüben) auf eine bessere Zukunft erfüllt. Die verwehrteten Studienwünsche ihrer Mutter und die Hoffnung ihres Vaters, dass Damla als „*das erste Kind*“ ein Studium aufnimmt, werden zu einem wichtigen Entwicklungspotenzial an Bildungsambitionen bei Damla Köse. Aus Dankbarkeit gegenüber ihren Eltern für alle Leistungen, die sie für eine bessere Zukunft durch die Migration in ein fremdes Land erbracht haben, erfüllt Damla Köse die elterliche Erwartungen, was von ihr als Selbststolz und persönlicher Erfolg erlebt wird. Das Motiv für den Bildungsaufstieg, durch das Studium eine bessere soziale Position der Familie zu erlangen, kann bei Damla daher zu einem großen Teil in der Erfüllung elterlicher Hoffnung gesehen werden.

Der Studienwunsch bei Arjeta Bushi entwickelt sich auf eine andere Art und Weise als bei Damla Köse. Im Unterschied zu Damla, wird Arjetas Bildungsaufstieg von ihren Eltern kaum angestoßen oder sogar als nicht nötig gesehen, wie die Einstellung ihres Vaters verdeutlicht. Während die Migration von Damlas Eltern auf einer eher freien Entscheidung basiert, geht es Arjetas Eltern viele Jahre lang ums Überleben in einem fremden Land wegen der Kriegssituation in ihrer Heimat. Anfangs geben Arjetas Eltern die Hoffnung der Rückkehr in die Heimat nicht auf, was in ihrem ambivalenten Verhältnis zu Österreich resultiert. Dies macht einen deutlichen Unterschied in Bilanzierungen der Migration, die die Eltern ihren Kindern vermitteln. Möglicherweise enthält die biographische Erzählung von Arjeta deshalb so viel Kritik an bürokratischen Behördenwegen und am Einbürgerungsprozess in Österreich. Dies könnte ein Zeichen der Widerspiegelung der elterlichen Haltung gegenüber der Aufnahmegesellschaft sein, in die sie sich die Zugehörigkeit mühsam geschafft haben. Darüber hinaus wächst Arjeta Bushi in engen geographischen Räumen auf, wo die ganze Familie unter den ‚panoptischen Blick‘ der Aufnahmegesellschaft geriet. Arjeta Bushi, die von klein auf in sehr prekären ökonomischen

Verhältnissen aufwächst und die mühsamen Anpassungsleistungen ihrer Eltern beobachtet, nimmt dies zum Anlass für ihre Veränderungsbestrebungen. Sie erzielt eine Verbesserung der gesellschaftlichen Positionierung, das heißt die Überwindung der prekären familiären Lage, und fordert sich selbst heraus, zu beweisen, dass sie das durchsetzen kann. Bei Arjeta wird der akademische Erfolg von ihrem Vater, dessen Denkweise in Geschlechterstereotypen stark verankert bleibt, in keiner Weise unterstützt. Arjeta wird daher nur durch die Bildungsaspirationen ihrer Mutter gestützt. Jedoch gehen die Erwartungen ihrer Mutter über einen Schulabschluss nicht hinaus. Hinter Arjeta Bushis Aufstieg liegen somit einerseits die Verbesserung der Positionierung im gesellschaftlichen Raum und andererseits der Wunsch nach Emanzipation, der durch die väterlichen Erwartungen hinsichtlich der Rollenstereotype zu einem späteren Zeitpunkt in ihrer Biographie entsteht. Durch die Befreiung von geschlechtsspezifischen Erwartungen, die von der Biographin mit einer kritischen Distanz dargestellt werden, und den Erwerb eines Hochschulabschlusses, geht Arjeta ihrem Wunsch nach Autonomie nach und verfolgt ihren eigenen biographischen Entwurf, der sich von dem ihrer Eltern radikal unterscheidet.

In beiden Bildungsbiographien lässt sich bedeutsame Rolle von signifikanten Anderen außerhalb des familialen Kontextes feststellen, die als wichtiges soziales Kapital zu betrachten ist. So wird die fehlende Rolle ihrer Mutter beim Deutscherwerb durch die Nachbarsfamilie, bei der Damla Köse aufgrund elterlicher Erwerbstätigkeit sehr oft bleibt, kompensiert. Indem diese Familie als signifikante Andere außerhalb des familiären Raums die fehlenden alltäglichen Interaktionen in der dominanten Sprache der gesellschaftlichen Umgebung als sprachliche Rollenmodelle kompensieren, wächst die Biographin „simultan bilingual“ (MacLeod et al. 2013: 132) auf. Die auf diese Weise erworbenen guten Deutschkenntnisse stellen ein wichtiges Kapital für die Biographin dar, weil ihr dies eine reibungslose Zugehörigkeit zum österreichischen Bildungssystem, wo Deutsch als offizielle Bildungssprache gilt, gewährleistet. Die kompensierende Rolle der Nachbarsfamilie ist auch deshalb so wichtig, weil Damla nicht ihre ganze Kindheit einen Kindergarten besucht, wo sie Deutsch aktiv anwendet, sondern erst ein Jahr lang im Rahmen des kindergartenpflichtigen Alters. Bei Arjeta Bushis Bildungsaufstieg wird eine wichtige Orientierungshilfe durch die ‚österreichische Oma‘ geleistet, die die fehlende bildungsrelevante Kompetenz von Arjetas Mutter und die ausgefallene Unterstützung ihres Vaters kompensiert. Die Unterstützung der ‚Oma‘, auf die Arjetas Mutter (und später Arjeta selbst) vor allem bei bildungsrelevanten Fragen immer wieder zurückgreift, wird von der Biographin als Ressource für ihr eigenes Handeln im Sinne von sozialem Kapital erschlossen. Bei der Untersuchung von Voraussetzungen ungleicher Bildungschancen verweisen auch Becker und Gresch (2016) auf diesen Aspekt. Die Autor*innen verweisen darauf, dass gerade bei „Kindern mit

Migrationshintergrund, die trotz schlechter Ausgangslage einen höheren Bildungsabschluss erreicht haben“ (Becker & Gresch 2016: 86) Personen jenseits des Elternhauses eine entscheidende Rolle für ihren Bildungsaufstieg spielen. Becker und Gresch sehen diese Personen „als Rollenmodelle“ und „soziales Kapital“, die „den Wert höherer Bildung“ vermitteln und oft auch „praktische Hilfestellungen“ leisten (vgl. ebd.).

Die in dieser Masterarbeit herausgearbeiteten Bildungsvorstellungen und Hoffnungen der Eltern sowie die damit verbundenen Einstellungen, die die Eltern an ihre Kinder vermitteln, wurden bereits in der qualitativen Bildungsforschung beschrieben. So zeigt die Studie von Schwendowius Beispiele von Biographien, in denen elterliche Bildungshoffnungen „auf die nachfolgende Generation übertragen“ werden (vgl. Schwendowius 2015: 425). Von den beiden analysierten Fällen in der vorliegenden Arbeit ist diese Übertragung bei Damla stärker ausgeprägt. Während beide Elternteile von Damla von ihr einen Studienweg erwarten, tragen die Eltern von Arjeta keine Leistungsanforderungen an ihre Tochter heran, die auf einen Hochschulabschluss hindeuten würden. Während Damlas Eltern eine Aufwärtsentwicklung bezüglich tertiärer Bildung erwarten, stellt die Einstellung von Arjetas Mutter einen vorsichtigen Wunsch nach einem schulischen Abschluss ihrer Tochter dar. Auch wenn ihre Mutter einen Gymnasiumsbesuch für ihre Tochter anfangs nicht in Betracht zieht, erkennt sie im Endeffekt durch die Orientierungshilfe der der Familie nahestehenden österreichischen ‚Oma‘ den besonderen Wert von Gymnasialbildung im österreichischen Bildungssystem hinsichtlich der Eröffnung zukünftiger Möglichkeiten und vermittelt diesen Wert ihrer Tochter. Hinsichtlich der Bildungsaspirationen, die sich „aus der Migrationsgeschichte der Familien ableiten lassen“ (El-Mafaalani 2012: 299), korrespondieren die in dieser Arbeit untersuchten Bildungsbiographien mit den Ergebnissen von El-Mafaalanis (2012) Studie.

In keiner beiden Biographien lassen sich Motive erkennen, die auf die ausschließliche Verbesserung der ökonomischen Verhältnisse abzielen. Die Veränderungsbedürfnisse beziehen sich eher auf eine bessere soziale Positionierung und eine persönliche Veränderung. Die Bildungslaufbahn von Arjeta Bushi enthält durch das Fehlen konkreter elterlicher Erwartungen mehr Autonomie bei Bildungsoptionen, weswegen sie mit Erfahrungen von Orientierungslosigkeit in einem höheren Ausmaß als Damla Köse konfrontiert wird. Das Heraustreten aus dem gewohnten sozialen Raum und die Anpassung an die neuen, nicht vertrauten Lebenswelten, die die Eltern von beiden Biographinnen mit ihren eigenen Migrationsbiographien zeigen, können als jeweilige Beispiele für Passungsverhältnisse bei Damla und Arjeta gesehen werden. Diese prägen die Bereitschaft der Biographinnen, das vertraute Milieu zu verlassen und sich ein fremdes

Feld zu begeben, erheblich (gymnasiales bei Arjeta, universitäres bei beiden Interviewten, Entschlossenheit in eine andere Stadt zu Studienzwecken zu ziehen bei Damla). Solche Prozesse sind mit einer Distanzierung zum Herkunftsmilieu verbunden und weisen bestimmte Transformationsmuster auf, auf die in Kapitel 8.3. detaillierter eingegangen wird.

In beiden untersuchten Fällen lässt sich die familiäre Migrationsgeschichte als besonderes Potenzial beim Bildungslaufbahn von Bildungsaufsteigerinnen einstufen. Die Relevanz der familialen Migrationserfahrungen für die eigenen biographischen Entwürfe der Erzählerinnen konnte auch Schwendowius feststellen, die in ihrer Studie auf „unterschiedliche Formen der biographischen Verarbeitung der Erfahrungspotenziale“ (Schwendowius 2015: 423) elterlicher Migrationsbiographien durch Studierende verweist. Die Autorin konnte in allen untersuchten Fällen den Einfluss von Lebensgeschichten der Eltern auf die nächsten Generationen im Kontext der Migration feststellen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Carnicer (2017) in seiner Studie zu Bildungsaufstiegen bei Söhnen türkischer Herkunft. Er verweist auf die spezifischen, aus der familialen Migrationserfahrung hervorgehenden Haltungen und Ressourcen, welche die erhöhten Aufstiegs- und Bildungsaspirationen bedingen (können) und bestimmte Ressourcen bereitstellen, die die Bildungsaufstiege begünstigen. Carnicer kommt zur Schlussfolgerung, dass bei allen in seiner Untersuchung rekonstruierten Biographien „sich aus der familiären Erfahrung und Deutung der Migration spezifische Haltungen und Ressourcen ergeben, die einen Bildungsaufstieg ermöglichen“ (Carnicer 2017: 295). Auch die Fallstudien zu verschiedenen nationalen Kontexten von Saksela-Bergholm, Toivanen und Wahlbeck (2019), die die theoretische Perspektive von Bourdieu durch das Konzept ‚Migrant Capital‘ erweitern, zeigen die Bedeutung von spezifischen Ressourcen, die im Rahmen von Migrationsprozessen geschaffen und mobilisiert werden (vgl. Saksela-Bergholm et al. 2019: 166). Die in der vorliegenden Arbeit gewonnenen Ergebnisse hinsichtlich der Rolle von familialer Migrationsgeschichte in Bildungsbiographien reihen sich in die Perspektive dieser Studien ein. Es lässt sich die These aufstellen, dass *das Aufwachsen in mischkulturellen und mehrsprachigen Lebenswelten nicht als Defizit- oder Negativfaktor, sondern als eine besondere Ressource zu betrachten ist, die unter bestimmten Bedingungen einen Bildungsaufstieg ermöglichen kann*. Zu betonen ist, dass dieses spezifische Kapital bei Damla und Arjeta – ähnlich wie in den von Carnicer untersuchten Biographien – „nicht vorrangig in ihrer ethnischen Herkunft begründet“ (Carnicer 2017: 21) ist, sondern „in der familiären Erfahrung der Migration und ihrer Deutung“ (ebd.).

8.2. Transmission von sozio-kulturellen Ressourcen

Im diesem Kapitel wird darauf eingegangen, wie kulturelle und soziale Ressourcen von beiden Biographinnen in ihren bildungsbiographischen Prozessen zu bestimmten Kompetenzen und Handlungsressourcen verarbeitet werden. Auch wenn der Bildungsaufstieg von Damla Köse seitens ihrer Eltern durch konkrete Erwartungen angestoßen wird, was für ihre Bildungslaufbahn bedeutsam ist, sind auch in ihrer Familie, ähnlich zu der von Arjeta Bushi, wenige unmittelbare Ressourcen für eine konkrete Unterstützung ihres Bildungsweges vorhanden. Kein Elternteil der Interviewten ist mit der akademischen Kultur vertraut. Deshalb fehlen in beiden biographischen Erzählungen Hinweise auf solche wichtige Ressourcen wie zum Beispiel Einbindung in die Auseinandersetzung mit fachlichen Themen durch Alltagspraktiken oder Beschäftigung mit spezifischen wissenschaftlichen Theorien, mittels derer die Biographinnen in „eine akademische Reflexions- und Diskussionskultur“ (Schwendowius 2015: 417) eingebunden wären, wie dies in einigen von Schwendowius untersuchten Biographien zu finden ist. Auch fehlen beiden Biographinnen Beispiele von Praktiken des fachspezifischen Wissenserwerbs durch ihre Eltern, da diese nach ihrer Migration jeweils keine Qualifikationen erworben haben und entweder gar keine oder ausschließlich ihre in der Heimat erworbenen Schulabschlüsse besitzen. Dass trotzdem beide Bildungsaufstiege möglich waren, deutet auf das Vorhandensein bestimmter Voraussetzungen und Prozesse hin, die das Erschließen des vorhandenen Kapitals als eine Handlungs- und Orientierungsressource ermöglichten. Das heißt beide Biographinnen konnten sich die gering vorhandenen sozio-kulturellen Ressourcen aktiv aneignen und zu ihren eigenen Handlungsstrategien verarbeiten.

Der in der Türkei erworbene Bildungsabschluss ihres Vaters, der maturaäquivalent zu einem österreichischen Bildungsabschluss verstanden wird, bildet die einzige Form von institutionalisiertem Kapital in Damla Köses nahem Umfeld. Jedoch lässt sich vermuten, dass ihre Verwandten in der Türkei das universitäre Milieu repräsentieren können. Möglicherweise durch die Praxis des Aufrechterhaltens der Beziehung zu den zurückgebliebenen Verwandten kommt die Biographin mit dem Hochschulmilieu in Berührung, was eine subjektive Bedeutsamkeit für die Bildungsvorstellungen der Biographin darstellt und ihr dann bei ihrem eigenen Bildungsweg viele Anschlusspunkte erschließt. Jedoch geht die Erzählerin nicht auf solche Praktiken ein, daher ist es in dieser Arbeit nicht möglich, die Bedeutung dieser Beziehungen näher zu rekonstruieren. Es lassen sich in ihrer Biographie kulturelle Ressourcen rekonstruieren, die Damla durch ihre Eltern zur Verfügung stehen. So steht ihr die bildungsaffine Haltung beider Elternteile als wichtiges kulturelle Kapital zur Verfügung. Bei Arjeta Bushi ist die

bildungsaffine Haltung dagegen nur durch ihre Mutter und das nur zu einem gewissen Grad vertreten. Jedoch mithilfe der Vernetzungskompetenz ihrer Mutter wird Arjeta durch die ‚österreichische Oma‘ in ein Umfeld eingebunden, wo das Streben nach gymnasialer und höherer Ausbildung als selbstverständlich gilt. Arjetas Wertvorstellungen und Orientierungen richten sich schließlich genau nach diesem Umfeld. Es zeigt sich fallübergreifend, dass eine bildungsfreundliche Haltung, die entweder durch den familialen Kontext oder durch signifikante Andere aus dem außerfamilialen Raum vorhanden ist, einen Raum für die Entwicklung eigener Bildungsaspirationen eröffnet.

Bei Damla Köse lassen sich, deutlicher als bei Arjeta Bushi, bestimmte Haltungen und Praktiken rekonstruieren, welche nicht intentional, sondern eher durch kulturelle und Alltagserfahrungen innerhalb der Familie vermittelt werden und ihr einen Raum für die Entwicklung bestimmter bildungsrelevanter Orientierungen bieten. So wird Damla Köse durch die Vernetzungskompetenz ihrer Mutter mit Menschen verschiedener Kulturen in eine internationale Umgebung eingebunden. Der dadurch vermittelte Wert internationaler sozialer Beziehungen wird von Damla zu einem späteren Zeitpunkt in ihrer biographischen Arbeit als ein wichtiges Kapital erschlossen, was ihre interkulturelle Sensibilität und differenzierten Blick beeinflusst. Diese Dispositionen, die durch Alltagspraktiken mit interkulturellem Raum erworben wurden, fließen zusammen mit ihren Erfahrungen als ‚älteste Schwester‘ in ihren beruflichen Zukunftswunsch ein, die Lebenssituation sozial benachteiligter Menschen mit einer Migrationsgeschichte auf professioneller Ebene zu verbessern. Durch das Beispiel des biographischen Handelns ihres Vaters, das durch seine Entschlossenheit, motivierte Herangehensweise und Durchsetzungsfähigkeit gekennzeichnet ist, entwickelt Damla ihre positive Einstellung und den Glauben an die eigenen Fähigkeiten. Auf diese Weise manifestiert sich ihre Einstellung, dass man erfolgreich sein kann, wenn man sich dazu entscheidet und eine harte Leistung dafür erbringt. Darüber hinaus beobachtet und bewundert Damla Köse die enorme Leistung ihres Vaters in der Zeit, wo ihre Mutter aus gesundheitlichen Gründen ihren Verpflichtungen nicht nachgehen konnte und ihr Vater und sie als ‚die Älteste‘ die ganze Verantwortung für den Haushalt übernehmen mussten. Möglicherweise haben diese Dispositionen einen erfolgreichen Wiederaufstieg nach einem schulischen Abstieg nach Damlas Depression möglich gemacht. Auch die Rolle des Vaters bei der Förderung der Zweisprachigkeit, indem er für Damla ein Sprachvorbild für die Beherrschung mehrerer Sprachen darstellt, ist als eine wichtige Ressource bei der gesellschaftlicher Teilhabe zu sehen.

Anhand beider analysierten Bildungsbiographien wird ersichtlich, wie durch die Verarbeitung von sozio-kulturellem Kapital bestimmte Handlungskompetenzen entwickelt werden. Beide untersuchten Bildungsbiographien verdeutlichen, dass Biographinnen im Prozess der Aneignung und Verarbeitung der Bildungs- und Migrationsgeschichten ihrer Eltern und der damit verbundenen sozio-kulturellen Ressourcen bestimmte Lebenserfahrungen machen, die zum Herausbilden von bestimmten bildungsrelevanten Dispositionen führen. Die Wirkung des Elternhauses und der sozialen Umgebung auf die Bildungsmotivationen und die Informiertheit über Bildungsmöglichkeiten konnte auch Merkel (2015) in ihrer Studie nachweisen. Hinsichtlich der beschriebenen Aneignungsprozesse in Bildungsbiographien von Arjeta und Damla, die eine besondere Relevanz für ihre Bildungsgeschichten darstellen, korrespondieren die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung mit der Studie von Schwendowius (2015). Solche Aneignungen von Ressourcen werden von der Forscherin als intergenerationale „Transmissionsprozesse“ (vgl. Schwendowius 2015: 416) bezeichnet, womit „Prozesse der Weitergabe, Übertragung und Überlieferung von kulturellen Ressourcen, Wertvorstellungen und Orientierungen innerhalb von Familien“ (ebd.) gemeint werden. In den untersuchten Biographien von Studentinnen aus migrierten Familien stellt Schwendowius fest, dass zu solchen Transmissionsprozessen nicht nur kulturelle Ressourcen, sondern auch andere Formen „des familialen ‚Erbes‘“ wie „biographisches Orientierungs- und Handlungswissen“ oder „die elterlichen Bildungs- und Migrationsgeschichten“ gehören (vgl. ebd.: 426). Solche Ressourcen werden von der Autorin daher als „biographische Ressourcen“ (ebd.) verstanden. Zu gleichen Ergebnissen kommt in seiner Untersuchung auch Carnicer (2017). Mit „biographischen Ressourcen“ (Carnicer 2017: 108) oder „biographischem Kapital“ (ebd.) versteht der Autor die Art von persönlichen Ressourcen „die aus der eigenen Lebensgeschichte erwachsen“ (ebd.) und verweist darauf, dass diese zu den von Bourdieu ausgearbeiteten Kapitalformen zu berücksichtigen sind. Diese Perspektive ermöglicht einen Blick darauf, wie die individuellen Erfahrungen gedeutet werden und in einen zukunftsorientierten biographischen Entwurf einfließen, im Unterschied zu quantitativen Studien, wie beispielsweise PISA-Studien (vgl. Schwendowius 2015: 512). Bezugnehmend darauf lässt sich die These aufstellen, dass die Herausbildung der Handlungsfähigkeit in beiden Bildungsbiographien auf intergenerationalen Transmissionsprozessen basiert, was eine aktive Verarbeitung von biographische Ressourcen voraussetzt.

8.3. Oppositionelle Haltung zum Herkunftsmilieu und Habitustransformationen

In diesem Kapitel wird die These erläutert, dass die in den beiden untersuchten Biographien festgestellte *Veränderungsbereitschaft in einem engen – und in einem dialektischen – Zusammenhang mit der Distanzierung von ihren Herkunftsmilieus verbunden ist*. Beiden Biographinnen ist gemeinsam, dass sie ihren eigenen Weg zwecks einer persönlichen Änderung einschlagen, weshalb sie sich von der sozialen Position ihrer Familie entfernen (müssen), was mit einer widersprüchlichen Verortung der Herkunftsfamilie einhergeht und in einem veränderten Selbst- und Weltverhältnis resultiert. Die Prozesse der Nähe und Distanz zum Herkunftsmilieu unterscheiden sich jedoch bei beiden Interviewten in ihrer Dynamik voneinander. Solche Transformationen bei Bildungsprozessen lassen sich als „Wandlungsprozesse des Habitus“ (Wigger 2009: 104) oder als „biographische Wandlungsprozesse“ (Schütze 2016: 24) verstehen.

Habituelle Transformationsprozesse zeigen sich am deutlichsten in Arjeta Bushis Bildungsweg. Es kommt in ihrer Biographie zu einer radikalen Opposition gegenüber ihrem Herkunftsmilieu. Da es ihr an habituellen Anschlüssen zu dem gymnasialen und universitären Milieus mangelt, muss sie „biographische Arbeit“ (Dausien 2011: 111) leisten, um sich in diesen sozialen Feldern mit deren Anforderungen zu orientieren und handlungsfähig bleiben zu können. Der biographische Wandlungsprozess von Arjeta Bushi beginnt, nachdem sie durch die Unterstützung von der ‚Oma‘ eine Orientierung bekommt. Mit dem Eintritt ins Gymnasium beginnt ihre Auseinandersetzung mit dem neuen sozialen Feld. Im Zuge dessen baut sie ihr neues Selbst- und Weltverhältnis auf. Sie ist durch den Gymnasiumbesuch nicht nur geographisch von ihrer Familie getrennt, sondern sie beginnt auch in eine Distanz zu biographischen Mustern ihres Herkunftsmilieus zu gehen und sich an neuen Wertvorstellungen zu orientieren, was ihren Wissens- und Erfahrungshorizont, aber auch ihre Denkweise erweitert (z.B. die Selbstverständlichkeit einer Hochschulbildung, die nach einem Gymnasiumabschluss folgt). Den reflexiven Praxisformen, mit welchen sie schon durch den Gymnasiumkontext in Berührung kommt, wird sie dann auch im universitären Kontext noch mehr begegnen, was ihre kritische Haltung gegenüber der kulturellen Praktiken ihrer Familie noch mehr verstärkt. Die fehlende Unterstützung und die Nicht-Akzeptanz ihres akademischen Erfolges seitens des Vaters irritieren die Biographin in ihrer Studienzeit noch mehr, was zu konfliktbehafteten Auseinandersetzungen führt und in ihrer Emanzipation und Empowerment resultiert. Die Alltagspraktiken innerhalb ihrer Familie, die auf Geschlechtsstereotypen basieren, fordern sie zu reflexiven Bezugnahmen auf bisherige Orientierungen in ihrem Herkunftsmilieu heraus, weswegen sie sich einerseits von ihrem Herkunftsmilieu distanziert, andererseits aber versucht, ihre Zugehörigkeit zur Familie zu

bewahren. So versucht sie beispielsweise ihre veränderte Perspektive bezüglich Gleichberechtigung bei Bildung für Frauen ihrer Mutter beizubringen. Darüber hinaus versucht sie, die Einstellungen ihres Vaters durch eine Konfrontation zu ändern. Auf diese Weise versucht die Biographin möglicherweise die Anschlusspunkte zu ihrer Familie nicht zu verlieren und gleichzeitig ihr neu gewonnenes Selbst- und Weltverhältnis zu bewahren.

Auf die in dieser Arbeit festgestellten Veränderungen von Denkweisen und Handlungsperspektiven, die als Prozesse der Habitusformation zu begreifen sind, verweist auch Merkel (2015) in ihrer Studie. Auf den oppositionellen Moment beim Prozess der Habitusveränderung verweisen auch El-Mafaalani (2012) und Carnicer (2017) in ihren Studien. So thematisiert Carnicer, dass der Bildungsaufstieg mit einer „widersprüchlichen Selbstverortung in Bezug auf die Familie“ (Carnicer 2017: 22) verbunden ist, was auch andere qualitative Studien ebenfalls feststellen konnten (vgl. ebd.). Carnicer und El-Mafaalani sind sich darin einig, dass die Entfernung von Herkunftsmilieu keinen migrationsspezifischen Aspekt darstellt, sondern als „aufstiegstypisch“ (El-Mafaalani 2012: 301) zu sehen ist, jedoch Herausforderungen und Bewältigungsstrategien migrationsspezifisch sein können. Auch Schwendowius (2015) konnte in ihrer Studie die Entfremdung von Herkunftsfamilien bei Aufstiegsprozessen nachweisen. Der emanzipatorischen Moment, der in Arjetas Bildungslaufbahn stark vertreten ist, wird auch in der Studie von Schmitt (2010) beschrieben. Der Autor verweist auf die „Erfahrungen von Zweifeln und mangelnder Passung“, die mit den Bildungsaufstiegen einhergehen und darauf, dass das Studium „am bildungsfernen Pol als emanzipatorisch erlebt werden kann“ (vgl. Schmitt 2010: 269).

Beide Biographinnen begreifen sich in ihren Gegenwartsperspektiven nicht mehr als Teil ihres Herkunftsmilieus, sondern konstruieren ihre biographische Entwürfe im Kontext der Anforderungen der neuen sozialen Felder, in denen sie sich aktuell bewegen. Auch wenn Damla Köse, im Unterscheid zu Arjeta, nicht eine radikale Ablösung von ihrer Familie anstrebt, so lassen sich bei ihr auch Autonomiebestrebungen feststellen, die mit der Entfernung von ihrem Herkunftsmilieu einhergehen und zu Habitustransformationen führen. So versucht Damla einerseits die Hoffnung ihrer Eltern zu erfüllen und andererseits ihren eigenen Bestrebungen zu folgen. Sie sucht keine leichten Wege, um elterliche Erwartungen zu erfüllen, wie zum Beispiel Aufnahme eines Studiums in ihrem Wohnort, sondern unternimmt eine geographische Trennung von ihrer Familie und zieht in eine andere Stadt. Durch ein ambivalentes Verhältnis zu ihrem Herkunftsmilieu bringt die Biographin elterliche Erwartungen mit ihren persönlichen Bildungs- und Berufszielen bewusst zu einem Sinngehalt zusammen und kreiert aktiv ihre sinnstiftende biographische Zukunftsperspektive. Es lässt sich auch hier, ähnlich wie bei Arjeta Bushi, eine

Transformation des Habitus feststellen. Die neuen Perspektiven und Wertvorstellungen von Damla Köse gehen weit über die milieuspezifischen Wissens- und Erfahrungsräume hinaus. Das Studium begreift Damla nicht mehr als ein Mittel zum Zweck (wie dies in der elterlichen Haltung zu lesen ist, denn sie vermitteln keine konkreten Berufsvorstellungen an sie), sondern als eine eigene Zielperspektive (sie möchte keine wissenschaftsferne Erwerbstätigkeit mehr), was auf eine persönliche Transformation durch den Bildungsprozess hinweist. Bei diesem Transformationsprozess befindet sich der Habitus der Biographin in einem ambivalenten Verhältnis – sie versucht gleichzeitig die Anschlusspunkte zu ihrer Herkunftsfamilie zu bewahren und den Anforderungen des neuen Feldes zu entsprechen. Anzumerken ist, dass die Biographin die Hoffnungen ihrer Eltern auch dann zu erfüllen versucht, als das durch die Konfrontation mit dramatischen Ereignissen und enormer Belastung aufgeschichtete Verlaufskurvenpotenzial überwältigt wird, und es zu einem Abbruch einer maturaführenden Bildungsinstitution kommt. Nach einem Wiedereinstieg konnte sie ihre Handlungsfähigkeit zurückzugewinnen und durch „Bildungsumwege“ (Alheit & Dausien 2010: 725) die „Eintrittskarte“ (Schwendowius 2014: 207) zur universitären Bildung bekommen, um ihre Bildungsziele weiterzuverfolgen.

Wie sich in den Biographien beider Bildungsaufsteigerinnen zeigt, formen sich Habitustransformationen im Prozess der Opposition gegenüber den Praxisformen und der Kultur der Herkunftsfamilien. Hinsichtlich der paradoxen Dynamik gegenüber der Herkunftsfamilie kommt El-Mafaalani (2012) zu ähnlichen Ergebnissen: „Die Eltern erwarten Loyalität und Aufstieg, durch den Aufstieg entsteht aber zugleich Distanz“ (ebd.: 300). Den Prozess der widersprüchlichen Autonomisierung konnte auch Schwendowius (2015) in ihrer Studie feststellen. Das Vorhandensein von solchen Autonomiebestrebungen führt die Forscherin auf die „Notwendigkeit der Bearbeitung widersprüchlicher Anforderungen“ (Schwendowius 2015: 477) wie „Distanzierung vom Herkunftskontext, ohne die Bindung daran zu verlieren“ (ebd.) zurück. Bezugnehmend auf diese Ergebnisse lassen sich die Habitustransformationen in den Bildungslaufbahnen von Arjeta Bushi und Damla Köse nicht als ‚Migrationsmerkmal‘ deuten, sondern als ein Prozess, der für alle Bildungsaufstiege charakteristisch ist.

8.4. Schulbiographisch relevante Prozesse: Identitätsfindung und Zugehörigkeitserfahrungen

Während sich Arjeta Buschis Schullaufbahn formal betrachtet seit der Einschulung ohne Diskontinuitäten gestaltet (auch wenn sie mit keinem reibungsloser Schuleintritt startet) und einen sogenannten ‚Königsweg‘ (vgl. Klomfaß 2014: 127), also einen direkten Weg zur Universität,

darstellt, ist Damla Köses Schulweg durch einen schulischen Abstieg und Neuaufstieg gekennzeichnet und führt über ‚Umwege‘ und verschiedene Schultypen zur Studienberechtigung. Angesichts ihres Bildungsbestrebens, unbedingt eine Matura zu erwerben, um die erste Studierende in der Arbeiterfamilie zu sein (was auch über ihre Eltern angestoßen wird), erscheint dieser Weg für sie sehr widerspruchsvoll. Der Übergang in die Hauptschule wird von der Biographin als eine selbstverständliche Option präsentiert, was darauf hinweisen könnte, dass ein Gymnasium als eine Alternative nicht in Betracht gezogen wurde. Jedoch wird dieser Übergang von Damla Köse nicht genauer ausgeführt. Denkbar ist, dass Damlas Eltern zu dieser Zeit keine gute Orientierung im österreichischen Bildungssystem hatten und dass deshalb keine Gespräche in der Familie oder im sozialen Umfeld über Bildungsalternativen stattfanden. Möglich ist auch, dass die elterliche Erwartung an Damla hinsichtlich eines Studienwegs sich erst im Nachhinein herauskristallisiert hat und dass sie nach ihrem Volksschulbesuch noch nicht so weit über Damlas Zukunft gedacht haben. Es gibt auf jeden Fall an keiner Stelle von Damlas Erzählung Hinweise dafür, dass ihre Eltern, trotz der stark ausgeprägter Bildungserwartungen, ihr eine konkrete Unterstützung bei der Orientierung leisten. Es zeigt sich mehr, dass Damla bei der Erfüllung dieses Projektes auf sich selbst gestellt ist. Es drängt sich hier die Frage auf, wie Damla Köses Bildungsweg verlaufen wäre, hätte sie eine Orientierungshilfe und einen Anstoß (wie beispielsweise Arjeta Bushi durch ihre ‚österreichische Oma‘) bekommen. Auf die Bildungsübergänge geht Damla Köse, im Unterschied zu Arjeta Bushi, nicht ein. Dies könnte als „evasive Ausbrüche aus dem Erzählschema“ (Schütze 2016: 67) interpretiert werden. Möglicherweise versucht Damla Köse dadurch die traumatischen und schambehafteten Erlebnisse zu verdrängen, um sich als eine aktive Akteurin und Expertin zu positionieren, die ihr Bildungsziel erreichen konnte und nicht als persönlich Involvierte in diese traumatisierenden Erfahrungen.

An Damla Köses Beispiel wird der hemmende Einfluss von dramatischen Verlaufskurvenprozessen durch lebensweltliche Kontexte auf die Bildungsteilhabe sichtbar. Die Biographin muss aufgrund ihres labilen Gesundheitszustandes den Schultyp, der sie auf einen direkten Weg zum Bildungsaufstieg bringen könnte, abbrechen und eine Neuorientierung schaffen. Ihre Bildungsbiographie ist als ein eindrucksvolles Beispiel für den Kampf gegen Hindernisse und Herausforderungen zu sehen. Trotz enormer Belastung, die zu tragischen Ereignissen führt (ihr Selbstmordversuch) hat die Biographin bemerkenswerterweise die Stabilisierung erlangt, ihr Ziel nicht aufgegeben und unbeirrt ihrem Bildungsentwurf verfolgt. Weiters sieht man an Damlas Beispiel, dass *der Bildungserfolg nicht ausschließlich an einen bestimmten Schultyp gebunden ist*. Diese Erkenntnisse stehen der immer noch vorherrschenden Einsicht diametral gegenüber, die im deutschsprachigen Raum geteilt wird (vgl. Klomfaß 2014: 127), dass der direkte Weg

vom Gymnasium zur Universität eine Grundstruktur der Hochschulzugangsberechtigung darstellt. Auch in der Studie von Schwendowius (2015) lassen sich Erfolgsbeispiele dafür finden, dass ein Bildungsaufstieg bei Menschen mit einer Migrationsbiographie nicht nur über ein Gymnasium möglich, jedoch mit vielen Herausforderungen verbunden ist.

Arjeta Bushis Schullaufbahn verläuft im Gegensatz zu Damla Köse ohne Brüche, auch wenn jeder Übergang bei ihr mit einem stark ausgeprägten Selbstzweifel erschwert ist. Während Damla unverändert in einem großstädtischen Raum aufwächst, erlebt Arjeta ständige Umzüge und wächst in deutlich kleineren Ortschaften auf. Die Offenheit, die sich durch zahlreiche Ortswechsel herausbildet, in Zusammenhang mit ihrem starken Willen, der durch die ‚österreichische Oma‘ unterstützt wird, erklärt ihren Wunsch, sich trotz elterlicher Unentschlossenheit nach dem Volksschulabschluss über den Raum ihres Heimatdorfes hinauszubewegen, um ein Gymnasium zu besuchen. Dadurch konnte die Biographin durch einen direkten Weg ihre Hochschulzugangsberechtigung erwerben, wonach ein unmittelbarer Studieneintritt möglich war (auch wenn sie nicht zum erwünschtem Studiengang gelangt). Arjetas Problematik bei der Schulformauswahl, zwischen einer in ihrem Wohnort liegenden Mittelschule (die zu keiner Reifeprüfung führt) und einem geographisch getrennten Gymnasium (was sie zu einem Hochschuleintritt berechtigt), veranschaulicht die begrenzten Bildungsmöglichkeiten von Kindern, die nicht in städtischen Verhältnissen aufwachsen.

Auch Arjeta Bushi ist bei ihrer schulischen Bildungslaufbahn mit vielen Herausforderungen konfrontiert, die darüber hinaus auch durch institutionelle Strukturen verankert sind. Ihr schulbiographischer Weg vollzieht sich im Kontext beengter Wohnverhältnisse und ökonomischer Einschränkungen (was sich nicht nur auf das Lernklima, sondern auch auf ihre Freundschaftsbeziehungen negativ auswirkt), aber auch zwischen der Mitwirkung bei aufenthaltsrechtlichen Gegebenheiten (Hilfe für ihre Mutter bei der Staatsbürgerschaftsprüfung) und der Kompensation von Vaters Nichtbeteiligung an der Haushaltsführung. All diese lebensweltlichen Bedingungskonstellationen bedeuten einen großen Energieaufwand, der zusätzlich zur Bewältigung von Leistungsanforderungen auf sie zukommt und ihren schulischen Alltag massiv erschwert. Charakteristisch für Arjetas Selbstverortung ist die Konstruktion des Gegensatzes zur österreichischen Gesellschaft, die sie als finanziell bessergestellte Gruppe wahrnimmt. Dieses Konstrukt korrespondiert mit den Ergebnissen der Studie von El-Mafaalani (2012), der bei seinen Interviewten feststellen konnte, dass die Einheimischen als „Einheit wahrgenommen“ (El-Mafaalani 2012: 299) werden, bei welcher „nicht zwischen verschiedenen Schichten oder Milieus der Mehrheitsgesellschaft unterschieden wird“ (ebd.).

Erschwerende Konstellationen institutioneller Herkunft zeigen sich bei Arjeta Bushi am deutlichsten. Arjetas Exklusionserfahrungen in Bezug auf ihre Deutschkenntnisse im schulischen Kontext bilden einen wichtigen Aspekt, der ihre Bildungsbiographie maßgeblich strukturiert. Während Damla Köse ihre schulische Erfolge und Misserfolge entweder mit ihrem eigenen Nichtkönnen in Verbindung bringt oder als Folge ihres Gesundheitszustandes präsentiert, stellt Arjeta Bushi ihren schulischen Weg als einen mühevollen ‚Kampf‘ um ihre Leistungen dar (vor allem im Fach Deutsch), was mit vielen Ungerechtigkeitserfahrungen verbunden ist. Damit wird ihre Bewältigungsstrategie gegen Schubladisierungen seitens der pädagogischen Akteur*innen gemeint. Bereits vor dem Schuleintritt werden der Biographin mangelnde Deutschkenntnisse zugeschrieben, weswegen sie als die Einzige von ihren Kindergartenfreund*innen in die Vorbereitungsklasse zugeteilt wird. Dabei werden Arjeta und ihre Mutter als Migrationsandere mit spezifischen ‚Mängeln‘ angesehen, was Referenzen zum „hegemonialen Integrationsdiskurs“ (Schwendowius 2015: 233) enthält, der „die Eingliederung in die ‚Mehrheitsgesellschaft‘ zum erstrebenswerten Ziel deklariert, während die Orientierung an migrantischen Sozialbezügen als potenzielles ‚Integrationshindernis‘ verhandelt wird“ (ebd.). Diese Erfahrung markiert die Herausbildung von Arjetas Selbstzweifeln, was sich dann in der Volksschule und im Gymnasium aufgrund der sich wiederholenden ähnlichen Erfahrungen vertieft und bis hin zu ihrem Studienleben wirksam bleibt. Die Gymnasialzeit konstruiert Arjeta zum größten Teil im Rahmen ihrer Erfahrungen mit der Gymnasiallehrerin, durch die sie sich entmutigt und stigmatisiert erlebt, was in ihrer Angst von der Deutschmatura und ihrem Angstgefühl wegen des Deutschgebrauchs generell resultiert. Dabei werden diese Abwertungen bei der Leistungsbeurteilung als gemeinsam erlebte Erfahrungen zusammen mit ihrer Freundin, die auch eine Migrationsbiographie hat, präsentiert, was als Wirkung des Mechanismus des ‚Othering‘ (vgl. Baumann 2006) interpretiert werden kann. Auf diese Weise werden Arjeta und ihre Freundin als ‚Andere‘ fremdpositioniert, die sich von der homogenen österreichischen Schülerinnengruppe durch das ungenügende Beherrschen der legitimen dominanten Sprache unterscheiden und deshalb als mangelhaft angesehen werden. Deutsch als Bildungssprache stellt somit bei Arjeta Bushi, im Unterschied zu Damla Köse, eine Benachteiligungsdimension im schulischen Kontext dar.

Den sprachlichen Aspekt betreffend, überschneiden sich die in dieser Arbeit gewonnenen Ergebnisse mit der Studie von Thoma (2018), die die ausgrenzende Rolle der dominanten Sprache Deutsch bei bildungsinstitutionellen Übergängen in den Biographien von Studierenden mit einer Migrationsgeschichte in Österreich festgestellt hat. Die Forscherin verweist auf das Fach Deutsch als „Eintrittskarte ins Gymnasium“ (Thoma 2018: 209) und auf die

Voreingenommenheit der Lehrer*innen, was sich auch bei Arjeta zeigt. Fallübergreifend gilt, dass Deutschkenntnisse (ihre eigenen aber auch jene von den Eltern) von den Biographinnen ausführlich thematisiert werden. Auch wenn Damla Köse keine Ausgrenzungserfahrungen aufgrund ihrer Deutschkenntnisse erlebt, so enthält auch ihre biographische Erzählung Thematisierungen der Sprache Deutsch als eine für den Bildungskontext wichtige Ressource. Ausgehend von den vorliegenden Analysen lässt sich die These formulieren, *dass Schule einen hierarchischen Raum darstellt, in welchem Sprache für Bildungsteilhabe bedeutsam wird*. Ein weiterer Machtmechanismus, der am deutlichsten am Beispiel von Arjeta Bushis Bildungsbiographie zum Ausdruck kommt, ist die Machposition von pädagogischen Akteur*innen bei Bildungsübergängen. Durch Arjetas Ausschlusserfahrungen im schulischen Kontext wird die Rolle von solchen Personen als ‚Gatekeeper*innen‘ sichtbar, was mit den Ergebnissen der Studie von Schwendowius (2015) korrespondiert. Solche ‚Gatekeeper*innen‘ verfügen über die Entscheidungsmacht bezüglich zukünftiger Bildungsteilhabe.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der durch die in dieser Arbeit durchgeführte Rekonstruktion schulbiographischer Erfahrungen sichtbar wird, ist der Selbstfindungsprozess von Biographinnen hinsichtlich familialer Migrationsgeschichte. Fallübergreifend gilt, dass die eigene Selbstpositionierung in der migrationsgesellschaftlichen Ordnung zum Gegenstand einer reflexiven Auseinandersetzung wird, was zu einem ambivalenten Verhältnis der Interviewerinnen mit sich und der Gesellschaft führt. Beide biographischen Wege sind durch den Prozess einer veränderten Selbstpositionierung gekennzeichnet, zu welcher sie durch eine anfangs angewendete ähnliche assimilatorische Handlungsstrategie kommen. Sowohl Arjeta Bushi als auch Damla Köse versuchen den herkunftsspezifischen Teil ihrer Identität zu ‚verdrängen‘ bis sie schließlich diesen Aspekt akzeptieren und sich als ‚beides‘ neu positionieren. Der Erfahrungszusammenhang unterscheidet sich jedoch auf individueller Ebene.

So ist die Positionierung als ‚Andere‘ ein von Anfang an dominantes Thema in der biographischen Erzählung von Arjeta Bushi. Ethnizität als Differenzkategorie spielt somit bei Arjeta eine große Rolle. Erfahrungen des Otherings durch Interaktionsbeziehungen mit Mitschüler*innen und pädagogischen Lehrkräften sind bei ihr in diesem Zusammenhang in einem höheren Ausmaß als bei Damla vertreten. In der Schulzeit ist die Biographin mit der Gegebenheit konfrontiert, dass sie in ihrem sozialen Umfeld in keinem von beiden Kontexten als eine Dazugehörige gesehen wird und sich deshalb sowohl im Schulkontext als auch im familialen Kontext ständig als nicht zugehörig erlebt. So versucht sie im Rahmen ihrer Assimilationsstrategie ihre albanischen Wurzeln zu „verstecken“ und „verdrängen“, gleichzeitig aber versucht sie ihrem

Herkunftsmilieu zu „beweisen“, dass sie ihre „*albanische Identität nicht komplett - abgelegt*“ hat. Die Identitätsambivalenz, welche sich hier herauslesen lässt, könnte als Folge von gesellschaftlichem „Zwang zur Eindeutigkeit“ (Mecheril & Plöcker 2011: 63; zit. nach Schwendowius 2015: 101) gesehen werden. Laut Schwendowius wird damit ein Machtaspekt gemeint, welcher sich aus der Binarität der Differenzordnungen ergibt, da „die dichotome Ordnung Verschiedenheit entlang oppositioneller Pole organisiert und dadurch Subjektpositionen hervorbringt, die das jeweils Andere ausschließen“ (Schwendowius 2015: 101). Es wird betont, dass an der Legitimität von Personen, „die sich zwischen diesen Polen als ‚sowohl-als-auch‘ verorten“, gezweifelt wird. (vgl. ebd.) In diesem Zusammenhang lässt sich Arjetas identitätsbezogene Zerrissenheit damit erklären, dass ihre Selbstpositionierung als ‚beides‘ auf die Grenzen ihrer Umgebung stößt. Arjetas Umgebung ist nicht bereit, sie als ‚sowohl-als-auch‘ zu akzeptieren und ihre identifikatorische Selbstverortung wird daher ‚delegitimiert‘. Sie muss sich daher ständig ‚beweisen‘, um ihre Identität zu sichern. Auch nachdem Arjeta ihre neue Selbstpositionierung für sich akzeptiert hat, indem sie sich aus ihrer Gegenwartsperspektive als ‚beides‘ positioniert, bleibt dieser Zwang zur Eindeutigkeit innerhalb der Gesellschaft wirksam, was von der Biographin weitere „biographische Arbeit“ (Dausien 2011: 111) bedeutet, die darauf gerichtet ist, ihre Identität zu beschützen.

Die Frage der eigenen Positionierung im migrationsgesellschaftlichen Kontext wird bei Damla Köse, anders als bei Arjeta Bushi, erst am Ende der Volksschule relevant. Sie erlebt sich bis dahin als ein selbstverständlich gleicher Teil der österreichischen Gesellschaft. Dies kommt durch ihren Hinweis zum Ausdruck, dass sie bis dahin nicht wusste, dass sie „*anders*“ ist und Deutsch als ihre „*Muttersprache*“ wahrnimmt, obwohl sie die einzige „*mit türkischem oder muslimischem Migrationshintergrund*“ in der Klasse ist. Jedoch findet erst danach bei der Biographin der Prozess der Selbstfindung und Selbstakzeptanz statt, welcher mit ihren Erfahrungen mit der neu hinzugekommenen türkischsprachigen Mitschülerin einhergeht und zur Veränderung ihrer Selbstwahrnehmung führt. Durch diese Interaktionen, mittels deren sie zu einer „*Anwältin*“ oder „*Beschützerin*“ für eine schweigsame Person wird, erfährt sie, dass sie aufgrund ihrer Familiensprache noch zu einem anderen kulturellen Kontext gehört. Im Unterschied zu Arjeta, gibt es keine Hinweise in der Biographie von Damla dafür, dass sie aufgrund dieser Zugehörigkeit im Schulkontext oder von ihrem sozialen Umfeld generell abwertende Ausgrenzungserfahrungen erlebt. Darüber hinaus thematisiert Damla explizit, dass sie keine rassistischen oder diskriminierenden Erfahrungen gemacht hat, womit der schulische Kontext von der Biographin als ein Ort „mit Praxis eines wertschätzenden Umgangs mit Differenz“ (Mecheril 2005: 325) rekonstruiert wird. Ihre veränderte Selbstwahrnehmung vertieft sich in der

Hauptschule aufgrund von Praktiken der „Gruppierungen“ hinsichtlich ähnlichen kulturellen Herkunft in einem heterogenen schulischen Milieu. Durch die Erfahrungen innerhalb ihrer Klasse in der Hauptschule, die sie als „*international*“ konstruiert, was einen Gegensatz zum homogenen Feld ihrer Volksschule bildet, begreift sich die Biographin als eine zum multikulturellen Raum Zugehörige und bildet ein Verhältnis zu ihrem ‚Anderssein‘. Mit dem Besuch der Polytechnischen Schule betritt sie einen Raum, der durch die Überrepräsentanz von Personen aus anderen kulturellen Kontexte gekennzeichnet ist, und sie tritt mit vielen Kulturen in Kontakt, was sie für sich als „*bereichernd*“ erschließt. Im Vergleich zu Arjeta Bushi, die sich in einem homogenen schulischen Milieu bewegt und viele Ausschlusserfahrungen aufgrund ihres ‚Andersseins‘ erlebt, betritt Damla ab dem Ende ihrer Volksschule mit einer zunehmender Dynamik heterogene Räume, wo ein migrationsbedingtes ‚Anderssein‘ als eine gewöhnliche Gegebenheit gilt und ihre Partizipationsmöglichkeiten nicht einschränkt. Möglicherweise werden deshalb Damlas Zugehörigkeitskonstruktionen bei ihrem Identitätsbildungsprozess nicht durch solche Ausgrenzerfahrungen erschwert, wie sie in Arjetas Bildungsbiographie vorhanden sind.

Die assimilatorische Handlungsstrategie von Damla Köse, die sie im Prozess der Herausbildung ihrer Identität auszeichnet, zeigt eine Parallele zu der von Arjeta Bushi auf. Genau wie Arjeta den albanischen Part ihrer Identität ‚verdrängt‘ und schließlich „*zu sich*“ findet, indem sie diesen Teil des Selbst akzeptiert und wertschätzt, verleugnet Damla ihre türkischen Wurzeln bis sie akzeptiert, dass sie beide kulturellen Welten repräsentiert. Diese Handlungsmuster, die beide Biographien aufweisen, können als intuitive Schutzmechanismen der Biographinnen in ihrer Kindheit gesehen werden, die nicht in die Kategorie ‚anders‘ reingepresst werden wollen, um von der Gesellschaft nicht ausgeschlossen zu werden. Folglich distanzieren sich beide Biographinnen von ihrer familialer Migrationsgeschichte und betonen stattdessen ihre nationale Identität als Österreicherinnen bis sie im Laufe eines Selbstreflexionsprozesses ein tieferes Verständnis ihrer eigenen Identität entwickeln und sich als ‚beides‘ verstehen.

Das ambivalente Verhältnis, in welchem sich Personen mit familialen Migrationserfahrungen als zur Mehrheitsgesellschaft zugehörige präsentieren und gleichzeitig ihr ‚Andersseins‘ betonen, wurde auch in den Studien von Badawia (2002) und Schwendowius (2015) festgestellt. Die Anpassungsmechanismen von Arjeta und Damla sind auch durch eine Handlungsparadoxie „*Ich gehöre dazu und bin trotzdem anders*“ (Badawia 2002: 336) gekennzeichnet, da sie als Repräsentantinnen von beiden divergenten Kulturwelten in einem monokulturellen Umfeld ihre Zugehörigkeit bilden, in welchem eine interkulturell orientierte Identitätsvorstellung nicht

vorhanden ist. Das Konstrukt des „dritten Stuhls“, mit welchem Badawia eine individuell motivierte Passungsleistung beim produktiven Umgang mit Vorurteilen bezeichnet, und eine Doppelrolle von Migrantenjugendlichen als Teilnehmende und zugleich Beobachtende betont (vgl. ebd.: 272), lässt sich auch aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit bestätigen. *Der Prozess „bikultureller Identitätstransformationen“ (Badawia 2002: 308), der sich „jenseits bzw. entgegen kulturell partikularer ‚Zwangsverortungen‘ und Zuschreibungen“ (ebd.: 342) vollzieht, ist somit als kontinuierliche individuelle Leistung hinsichtlich der Selbst- und Weltverhältnisse bei der Verarbeitung von kultureller Diversität und als ein produktiver Umgang mit dem gesellschaftlichen ‚Zwang zur Eindeutigkeit‘ in Arjetas und Damlas Bildungsbiographien zu verstehen.* Durch diese Arbeit wird von beiden Interviewten eine Selbstpositionierung erreicht, bei welcher sie „kulturell kompatibel“ (vgl. ebd.: 272) sind und trotzdem ihr ‚Anderssein‘ bewahren können.

8.5. Biographische Aneignung vom Bildungskontext Studium

Der Studienbeginn bilden einen wichtigen „biographischer Übergangsprozess“ (Schwendowius 2015: 473), in welchem beide Biographinnen die Universität als „institutionellen und sozialen Kontext“ (ebd.) erschließen. In diesem Kapitel wird gezeigt, wie die Biographinnen sich hinsichtlich ihrer bisherigen bildungsbiographischen Erfahrungen zum Studium als einem Bildungsraum ins Verhältnis setzen und sich diesen aneignen sowie welche Herausforderungen und Handlungsmöglichkeiten sie dabei haben. Fallübergreifend gilt, dass die biographischen Konstruktionen des universitären Milieus im Gegensatz zum jeweiligen Herkunftsmilieu der Biographinnen stehen. *Die stark ausgeprägten Veränderungswünsche beider Biographinnen, so die These, liegen ihrer Bildungsmotivation und Studienentscheidung zugrunde und ermöglichen eine Anpassung des Habitus an das universitäre Milieu.* Beide Interviewten sind mit Fremdheitserfahrungen konfrontiert, jedoch nicht in gleichem Ausmaß, was darauf verweist, dass eine reibungslose Aneignung des universitären Milieus aufgrund der Distanz zwischen dem Herkunftsmilieu und dem neuen sozialen Feld kaum möglich ist.

Die persönliche Aneignung vom Bildungsraum Hochschule vollzieht sich bei Arjeta und Damla auf verschiedene Weise. Arjeta Bushis Studienbeginn ist zwar mit einem neuen (städtischen) Kontext verbunden, es folgt aber kein Auszug aus ihrem Elternhaus. Die räumliche Trennung ist von der Biographin erwünscht, jedoch wegen der prekären finanziellen Situation nicht denkbar. Ähnlich wie beim Gymnasium, muss die Biographin zu Studienzwecken pendeln, diesmal jedoch in einen großstädtischen Raum. Auf das Zurechtfinden im städtischen Milieu geht die

Biographin nicht ein. Jedoch ist ihr Übergang in das universitäre Milieu durch problematische Passungsverhältnisse aufgrund ihrer sozialen Herkunft gekennzeichnet, was die Biographin als eine Zeit, wo sie sich „durchbeißen“ musste, ausführlich thematisiert. Die Biographin konstruiert sich als nicht zugehörig, was durch ihre Befremdungserfahrungen an der Universität ersichtlich wird. Es fällt ihr schwer, Anschlusspunkte hinsichtlich des universitären Milieus zu finden, was in ihren Ängsten und Selbstzweifeln resultiert. Sie sehnt sich nach Anonymität an der Universität, um aufgrund der negativen schulischen Erfahrungen nicht erneut mit Etikettierungen und Stigmatisierungen konfrontiert zu werden, die im Zusammenhang mit ihrer Migrationsgeschichte stünden. Jedoch bestätigen sich ihre Befürchtung bezüglich möglicher Ausgrenzungserfahrungen im Laufe der Studienzeit nicht und sie erlebt das Hochschulumilieu, im Gegensatz zu ihrer schulischen Erfahrungsaufschichtung, als einen heterogenitätsfreundlichen Raum mit der „Praxis eines wertschätzenden Umgangs mit Differenz“ (Mecheril 2005: 325). Die Interaktionen und Erfahrungen mit Professor*innen und Studienkolleg*innen wirken fördernd auf ihre Anpassung und Orientierung in einem neuen Milieu. Nach und nach, durch weitere biographische Arbeit, überwindet sie ihre Ängste und entwickelt ihr Empowerment. Universität wird von Arjeta als ein Feld konstruiert, was zur Veränderung ihres Selbst- und Weltverhältnisses deutlich beigetragen hat.

Auf ähnliche Ergebnisse hinsichtlich Studierender, die aus bildungsfernen Milieus stammen, kommt auch Merkel (2015) in ihrer Studie. Die Forscherin verweist auf Schwierigkeiten bei Studienplanung, Zurechtkommen und Beteiligung an Diskussionen sowie auf Ängste und Selbstzweifel im Studium (vgl. Merkel 2015: 54), die sich auch in Arjetas Bildungsbiographie wiederfinden. Auch Schmitt (2010) stellt in seiner Studie die beschriebenen Fremdheitserfahrungen und Passungsprobleme fest. In ihrer Studie konnte Schwendowius (2015) ähnliche Teilhabe erschwerende Mechanismen bei Bildungsaufstiegen mit familialen Migrationserfahrungen entdecken. Die Autorin verweist nicht nur auf Verunsicherungen beim Studienübergang, sondern auch auf die „Möglichkeiten für Autonomisierungsprozesse und Neupositionierungen“ (Schwendowius 2015: 473). Das letztere gilt auch für beide Biographinnen der vorliegenden Masterarbeit.

Damla Köses Studienbeginn, im Gegensatz zu Arjeta Bushi, geht mit dem Auszug aus ihrem Elternhaus einher, was darüber hinaus nicht gleich im Anschluss an den Maturaerwerb geschieht. Um sich ein Studium in einer anderen Stadt leisten zu können, ist sie zuerst im Einzelhandelsbereich erwerbstätig, was auf ihr Bestreben nach Autonomie und finanzieller Unabhängigkeit von der Eltern hinweist. Die Unterstützung bei der Berufsorientierung bekommt die

Biographin außerhalb der elterlichen Einflussosphäre, und zwar durch ihre Freundin mit einer Migrationsgeschichte, die bereits in der C-Großstadt studiert und Damla nähere Informationen über die Studienrichtung Bildungswissenschaft liefert, die zu Damlas Bestrebungen, Menschen zu helfen, passen könnte. Obwohl Damla diese Vertrauensperson nicht genauer thematisiert, lässt sich vermuten, dass die Biographin zu dieser Person vor und nach dem Studieneintritt einen engen Kontakt hat, was ein wichtiges sozio-kulturelles Kapital für sie darstellt. Auf diese Weise konnte Damla Köse, ähnlich zu einigen Bildungsaufsteiger*innen aus der Studie von Schwendowius (2015) „in Begleitung‘ in das unvertraute Feld“ (Schwendowius 2015: 491) starten. Die Forscherin betont die Bedeutung von solchen Vertrauten aus „lebensweltlich vertrauten Zusammenhängen“ (ebd.) als „Ressource für die soziale Annäherung an dieses Feld“ (ebd.) gerade bei Studierenden, die mit einer Distanz zum wissenschaftlichem Raum zu kämpfen haben. Dies könnte erklären, warum der Übergang in die Hochschule für Damla Köse ohne größere Schwierigkeiten gelingt, während Arjeta Bushi, die keine solchen Vertrauten hat, bei ihrem Studienbeginn mit energieaufwändigen, milieuspezifischen Anpassungsschwierigkeiten konfrontiert ist. Außerdem verfügt Damla über das sozio-kulturelle Kapital in Form von Beispielen von Studierenden aus ihrem Verwandtenkreis in der Türkei. Auf diese Weise wird die milieuspezifische Diskrepanz im Fall von Damla Köse durch das sozio-kulturelle Kapital ausgeglichen.

Während bei Arjeta die milieuspezifische Diskrepanz eine wichtigen Rolle bei den Anpassungsleistungen spielt, spielt bei Damla eher die wissensniveaubedingte Diskrepanz eine erschwerende Rolle bei ihrer Teilhabe an universitärer Bildung. Im Unterschied zu Arjeta bemängelt Damla den fehlenden Praxisbezug in ihrem Studium, die ihren ursprünglichen Erwartungen nicht entspricht. Darüber hinaus betont sie die Schwierigkeit des universitären Lernstoffs. Dies könnte mit einer größeren Distanz zu abstrakten Inhalten höherer Bildungseinrichtungen erklärt werden. Dadurch, dass Damla andere Schulformen als ein Gymnasium besucht, für die ein starker praktischer Bezug charakteristisch ist, ist sie mit einer anderen Schulkultur konfrontiert als Arjeta. Auf diesen Aspekt verweist auch Merkel (2015: 337) in ihrer Studie. Die Autorin macht deutlich, dass der Besuch von höheren Bildungsinstitutionen bessere Anschlüsse zum wissenschaftlichen Feld ermöglicht, weil die Schüler*innen dadurch mit anderen Inhalten konfrontiert sind. Eine weitere Hürde stellt für Damla angesichts der finanziellen Lage ihrer Familie das Konzept vom außenuniversitären Praktikum dar. Um ihr Lebensunterhalt sichern zu können, muss sie parallel zu ihrem Studium erwerbstätig sein und kann sich deshalb kein unbezahltes Praktikum leisten, was für sie einen Ausschluss aus der Erhöhung zukünftiger Chancen auf dem Arbeitsmarkt im erwünschtem Bereich bedeutet.

Einen zusätzlichen Teilhabe erschwerenden Faktor bildet für beide Biographinnen die Zeit der Coronapandemie. In dieser Zeit, die die Umstellung auf ‚distance learning‘ mitbringt, fällt das Vernetzen in der Universität für beide Interviewten schwer. Sowohl Arjeta als auch Damla betonen die wichtige Rolle von Freundschaften für die Bewältigung von Herausforderungen, was in der Coronazeit kaum möglich wird. Bei Arjeta wird diese Zeit angesichts ihrer beengten Wohnsituation darüber hinaus zu einer Herausforderung, denn sie kann nicht ungestört an den Lernveranstaltungen teilnehmen.

Der Unterschied zwischen beiden Biographinnen auf biographisch-individueller Ebene besteht auch im Sinnzusammenhang, welchen sie ihren Studienaufstiegen zuschreiben. Während Arjetas Bildungsaufstieg im Deutungszusammenhang des Strebens nach Selbstbeweisen und Emanzipation steht, liegt Damlas Sinngehalt in erster Linie im Streben nach Erfüllung elterlicher Erwartungen. Dies veranschaulicht ihre Haltungen gegenüber dem gewonnenen Zugang zur universitären Bildung. So verschickt Damla voller Freude und Selbststolz ihr Studierendenausweis an ihren Vater, um zu zeigen, dass seine *„Tochter studiert jetzt demnächst“*. Die im Fall von Damla aufgezeigte Tendenz, durch ein Studium in erster Linie Anerkennung vom Vater zu erhalten, wurde bereits in der Studie von Haas als ein oft vorkommendes Merkmal von Arbeitertöchtern festgestellt (vgl. Haas 1999: 130). Jene Ergebnisse in ihrer Studie, die besagen, dass die Väter ihren Töchtern diese Anerkennung aufgrund von Minderwertigkeitsgefühlen und Verlustängsten nicht geben können, finden keine Bestätigung bei Damla Köses Bildungsbiographie. In ihrem Fall bekommt sie durch den Vater Bekräftigung, was ihr Selbstwertgefühl und ihre Selbstwirksamkeitsgefühl bekräftigt. Arjeta Bushi teilt ihre Freude nach dem Erwerb des Bachelorabschlusses nicht nur mit ihrer ‚österreichischen Oma‘, die für sie eine wichtige Bezugsperson in ihrer Bildungslaufbahn darstellt, sondern verspürt den Wunsch den Abschluss ihrer Deutschlehrerin zu schicken, um zu beweisen, dass *„die Ausländerin hat’s geschafft“*, trotz der Zweifel an ihren Fähigkeiten seitens dieser Lehrerin. Solche *„Ereignishöhepunkte“* (Schütze 1984: 100) deuten auf eine besondere Relevanz hin und können, so die Annahme, über die Motivation etwas aussagen.

Hinsichtlich der beruflichen Perspektiven ist beiden Interviewten gemeinsam, dass sie das Studium in ihrer Zukunftsperspektive mit einer sinnstiftenden erfüllender Tätigkeit verbinden, der sie in ihrem Berufsleben nachgehen möchten. Dabei wird die Studienrichtung Bildungswissenschaft von beiden Biographinnen als ein Bildungsraum konstruiert, der für sie erwünschte Handlungsräume eröffnet. So möchte Damla vom Einzelhandelbereich (nicht zuletzt aus Gesundheitsproblemen) wegkommen und möglichst schnell ihrem Wunsch, Menschen zu helfen,

im professionellen Kontext nachgehen. Arjeta, die zwar mit ihrem Wunsch, ein Psychologiestudium aufzunehmen, scheitert und ihr Soziologiestudium abbricht, schafft eine Neuorientierung und versucht ihren Wunsch, Therapie für Kinder mit einer Migrationsgeschichte im Rahmen der Studienrichtung Bildungswissenschaft zu erreichen. In den interdisziplinären Zusammenhängen zwischen Soziologie, Philosophie und Psychologie, die sie ihrem Studium verleiht, sieht Arjeta Möglichkeiten für ihren zukünftigen erfüllenden Beruf, in welchem sie als emanzipierte Frau Kinder in ähnlichen Sachlagen unterstützen möchte. Fallübergreifend gilt, dass die Interviewten bei ihren Berufswunschkonstruktionen biographische Anschlüsse an ihre bisherige Erfahrungsaufschichtung herstellen.

8.6. Zusammenfassende Erkenntnisse hinsichtlich der Entwicklung von Handlungsfähigkeit beim Bildungsaufstieg als ein kontinuierlicher Lernprozess

Die vorherigen Ergebnisse haben ein enges Verhältnis zwischen den Bildungsprozessen der Biographinnen und ihrer Fähigkeit, an ihren individuellen Identitätsprojekten zu arbeiten, gezeigt. Wie die Biographinnen als aktiv Handelnde auftreten und wo sie an ihre Grenzen stoßen, wurde an konkreten Handlungssituationen verdeutlicht. Es wurde somit veranschaulicht, wie Bildung als „individuelle Identitätsarbeit und als Formation kollektiver Prozesse und sozialer Verhältnisse“ (Alheit & Dausien 2010: 729) in den Bildungsbiographien von Arjeta Bushi und Damla Köse zum Ausdruck kommt. Auf ihren Bildungswegen wird die Handlungsfähigkeit als ein kontinuierlichen Lernprozess im Rahmen des lebenslangen Bildungsprozesses herausgebildet. In der Perspektive des Lebenslaufs geht es bei Lernprozessen nicht um „einzelne Schritte der Aneignung und Verhaltensänderung“ (ebd.: 715), sondern um „höher organisierte Prozesse“ (ebd.), in denen „Erfahrungen, Wissen und Handlungsstrukturen im lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen (,lifewide‘) Zusammenhang“ (ebd.: 722) von Individuen verarbeitet und transformiert werden, was anhand zweier biographischer Erzählungen in der vorliegenden Arbeit verdeutlicht wurde.

Durch die Analyse der individuellen Erfahrungsaufschichtungen der Biographinnen wurden Sozialisationsbedingungen und Erfahrungsräume herausgearbeitet, die der Herausbildung ihrer Handlungsfähigkeit zugrunde liegen. Dabei wurde verdeutlicht, dass sich in organisierten und institutionalisierten Formen (wie Kindergarten, Schule, Berufsbildungssystem) nur ein Teil (wenn auch ein bedeutsamer) von biographischen Bildungsprozessen abspielt. Die in der sozialen Herkunft und familialer Migrationserfahrung liegenden Ressourcen (elterliche Migrations- und Bildungsgeschichten, Vorbilder, kulturelles Kapital) werden zusammen mit sozialem

Kapital in bildungsbiographischen Prozessen zu bestimmten Kompetenzen verarbeitet und zu Orientierungs- und Handlungsressourcen erschlossen. Diese Ressourcen und die aus der sozialen Positionierung resultierenden Veränderungswünsche enthalten Entwicklungspotenzial für Bildungsambitionen beider Biographinnen, die ihren Bildungsaufstiegen zugrunde liegen. Zu betonen ist, dass viele Lernprozesse nur ‚implizit‘ ablaufen und sich „zu Erfahrungsmustern und Handlungsdispositionen“ (Alheit & Dausien 2010: 726) ohne explizite Reflexion durch die Individuen formen.

Es lassen sich zusammenfassend folgende Bedingungskonstellationen in den Bildungsbiographien von Arjeta und Damla herausarbeiten, die ihre Handlungsfähigkeit erschweren und ihre Partizipationsmöglichkeiten in Bildungsräumen einschränken (können). Anzumerken ist, dass diese Bedingungen zwar fallübergreifend festgestellt wurden, jedoch hinsichtlich der Handlungsräume fallspezifisch sind.

Erstens sind das *herkunfts- und milieuspezifische Dispositionen*. Dazu gehören habituelle Restriktionen, die die Anschlussfähigkeit zu höheren sozialen Feldern einschränken, was sich am deutlichsten in Arjetas Befremdungserfahrungen zeigt. Eine Rolle spielen auch Unterschiede zwischen Herkunftskultur mit dem Wert der körperlichen Arbeit und akademischer Hochschulkultur mit dem Wert der wissenschaftlichen geistigen Tätigkeit, was vor allem für Damla bestimmte Herausforderungen bei der Bewältigung von universitären Lernanforderungen bedeutet. Auch finanzielle Einschränkungen, die oft mit einer niedrigen sozialen Position einhergehen, beeinflussen Bildungsteilhabe und Zugehörigkeitserfahrungen, was bei Arjeta Frustrationen bezüglich finanziell Bessergestellten und bei Damla eine Hürde bei der Teilnahme am außeruniversitären Praktikum bedeutet.

Zweitens sind das *lebensweltlich bedingte Gegebenheiten*. Dazu zählen: familiäre Gegebenheiten und Ereignisse, die sich in die Bildungsgeschichten einschreiben und Bildungsteilhabe erschweren (der mühsame Prozess der Einbürgerung von Arjetas Mutter) oder zu bedrohlichem Verlaufskurvenpotenzial werden (mütterliche Depression bei Damla); Verantwortungsübernahmen innerhalb der Familie als ‚die Älteste‘, die mit den schulischen Anforderungen nicht kompatibel sind und zu enormen Belastungen (bei Arjeta) oder episodenhaftem Verlust der Handlungsfähigkeit und einem temporären Bildungsabstieg führen (Damlas Depression und Suizidversuch).

Drittens sind das *Strukturen institutioneller Herkunft*, die unmittelbar in den Bildungseinrichtungen liegen. Dazu gehören beispielsweise Unterschiede im Umgang mit migrationsbedingter Diversität in verschiedenen Bildungsinstitutionen oder Unterschiede in der Zusammensetzung

der Schüler*innen, die verschiedene Räume (eher homogene – Gymnasium, wie Arjetas Beispiel zeigt, und heterogene – Hauptschule, Polytechnische Schule, wie Damlas Bildungslaufbahn verdeutlicht) mit jeweils unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich der migrationsgesellschaftlichen Ordnung schaffen. Auch Diskrepanzen zwischen Wissensniveaus und Wissenskultur bei verschiedenen Schultypen, die zusätzlich zu den Unterschieden bei der Herkunftskultur kommen, spielen eine Rolle, wie am deutlichsten Damlas Beispiel veranschaulicht. Die durchgeführte Analyse hat gezeigt, dass Bildungsinstitutionen durch solche Machtmechanismen wie ‚Othering‘, ‚Gatekeeper*innen‘ und die sprachliche Hierarchie gekennzeichnet sind, die die Bildungsteilhabe der Biographinnen erschweren. Speziell für Arjetas Fall sind zusätzlich *Unterschiede in den Gesellschaftsordnungen unter Gender Aspekt* als eine wichtige Bedingungskonstellation zu sehen. Dies kommt durch ihre Bestrebung, sich von stereotypen Geschlechterrollen zu emanzipieren, zum Ausdruck.

Es wird durch die dargestellten Bedingungskonstellationen ersichtlich, dass Biographinnen in ihren Bildungsprozessen *ambivalenten Verhältnissen und widersprüchlichen Doppelerwartungen ausgesetzt sind, die eine intersektionale Wirkung haben*. Die sich daraus ergebenden Dynamiken können in Bezug auf El-Mafaalani als „Innen-Außen-Differenz“ (El-Mafaalani 2012: 299) bei transformatorischen Prozessen, die im Kapitel 2.3. dieser Arbeit beschrieben wurde, gelesen werden. Aus dieser Perspektive betrachtet, stehen Biographinnen zwischen „Loyalitätserwartungen gegenüber den traditionellen Werten“ (ebd.: 300) innerer Sphäre, die durch das Herkunftsmilieu gegeben ist und zugleich „Erfolgserwartungen in Schule und Beruf“ (ebd.), was sich in der äußeren Sphäre abspielt. Was die im Kapitel 3.4. dieser Arbeit thematisierte Analysedimension Geschlecht betrifft, so zeigt sich dieser Aspekt vor allem im Fall Arjeta Bushi als bildungsbedeutsam. Genau wie die Interviewten in der Studie von Wischmann (2014) versucht Arjeta sich aus traditionellen Geschlechterrollen zu befreien und bringt dies explizit zum Ausdruck. Es wird am Beispiel ihrer Biographie ersichtlich, welche Bedeutung geschlechtsbezogene Typisierungen in Kombination mit der Analysekatgorie Herkunft für ihre Sinnkonstruktionen bei Bildungsverlauf hat. Geschlecht stellt bei Arjeta einen prägenden Faktor in ihrer Bildungslaufbahn und in ihrer Identitätskonstruktion dar. In Anlehnung an Dausien (2004) ist Geschlecht somit nicht als eine isolierte Differenzkategorie, sondern in Verflechtung mit anderen sozialen Unterscheidungen zu sehen.

Zwar verfügen beide Biographinnen über bestimmtes sozio-kulturelles Kapital (auch wenn dieses in einem geringen Ausmaß vorhanden ist), dennoch sind sie, wie oben dargestellt, vielen Ambivalenzen und Ausgrenzungsmechanismen auf intersektionaler Ebene ausgesetzt. Und

trotzdem stellen beide Bildungsbiographien Erfolgsfälle dar. Was ermöglicht das? Denn wie statistisch bewiesen wurde, treten Kinder aus bildungsfernen Familien, trotz erlangter Hochschulzugangsberechtigung seltener ein Studium an als Kinder aus bildungsnahen Familien, und sind darüber hinaus bei den Abbruchquoten überrepräsentiert (vgl. El-Mafaalani 2012: 15, Pape et al. 2022: 244). Darüber hinaus verweisen Pape, Heil und Schneider (2022) darauf, dass „dauerhafte Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und Studium“ in Studienabbrüchen resultieren können. Es lässt sich anhand der in dieser Masterarbeit untersuchten Bildungsbiographien die These aufstellen, dass *gerade die Praxis des Umgangs mit Ressourcen, die ein aktives Handeln impliziert, und nicht die Ressourcen an sich, in Kombination mit Habitustransformationen im lebensgeschichtlichen Zusammenhang für die Bildungsaufstiege bedeutsam sind*. Es wird deutlich, dass „ein im Habitus angelegter begrenzter Raum für Innovationen“ (El-Mafaalani 2012: 101) und die eigenaktive Arbeitsleistung ermöglichten diese beiden extremen Bildungsaufstiege. Die Handlungsfähigkeit eines Individuums ist dabei keine für alle Zeiten gewonnene, sondern sie wird immer wieder gefährdet. Aber der Veränderungswunsch, Zielstrebigkeit, Resilienz und Entschlossenheit bei beiden Biographinnen ist so ausgeprägt, dass sie trotz immer wieder aufkommenden Selbstzweifels (im Falle von Arjeta) oder episodenhafter Ohnmacht (Damla's Depression, mit der sie nach wie vor zu kämpfen hat) ihr Bildungsziele erlangen.

Bei ihren Bildungsaufstiegen entwickelt sich die Handlungsfähigkeit beider Biographinnen als ein kontinuierlicher Lernprozess durch Überwindung der Kluft zwischen unterschiedlichen sozialen Feldern und durch verschiedene Herausforderungen, wodurch sie aktive „biographische Arbeit“ (Dausien 2011: 111) leisten. Bei der Entwicklung der Handlungsfähigkeit lassen sich folgende bildungsbiographische Prozesse feststellen: Reflexion von Selbstverständlichkeiten des Herkunftsmilieus; Offenheit für Neues und Veränderungswünsche; Perspektivenentwicklung, die sich von den biographischen Entwürfen ihren Eltern unterscheiden; Entwicklung von Handlungsstrategien (bei Arjeta – Selbstbeweisstrategie aus ‚Trotz‘, das aus bewältigten Ausschluss- und Stigmatisierungserfahrungen sowie aus dem Emanzipationswunsch resultiert; bei Damla – die Erfüllung elterlicher Erwartungen in Kombination mit dem Wunsch, die eigene ‚Mission‘, Menschen zu helfen, zu erfüllen); Akkumulierung von sozio-kulturellem Kapital; Mobilitätsprozesse, die zur Habitustransformation führen; Umsetzung des Projekts und Neupositionierungen; Etablierung in neuem sozialen Feld durch Beruf als zukünftiges Projekt. Durch die kritische Distanznahme/Opposition zu Herkunftsmilieu bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung von Anschlusspunkten zu Familie, baut sich eine Spannung auf, aus der viel Energie rauskommt und den biographischen Sprung in beiden Fällen möglich macht. Die Involviertheit in das Familienleben und die Verantwortung innerhalb der Familie helfen den Biographinnen

beim Aufrechterhalten des Zusammenhalts, aus dem sie wiederum eine Unterstützung für den Bildungsaufstieg schöpfen können. Aber trotzdem bleibt die ‚Hin-und-her-Gerissenheit‘ und verfolgt sie weiterhin im Studium, was weitere Leistungen und Bewältigungsstrategien beansprucht.

Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass sich der biographische Habitus beider Interviewten durch neue soziale Kontexte und durch Reflexion von Selbst- und Weltverhältnissen transformiert und zum Durchbrechen des Kreislaufs der Reproduktion führt, was verdeutlicht, dass Arjeta Bushi und Damla Köse als aktive handlungsfähige Akteurinnen ihre Bildungsbiographie gestalten. Hinsichtlich der Identitäts- und Zugehörigkeitskonstruktionen, die mit der Überwindung des ‚Zwangs zur Eindeutigkeit‘ verbunden sind, *zeigen sich beide Biographinnen „nicht als passive, unter den Folgen des Assimilationsdrucks leidende Personen“, sondern als „aktive Partner[*innen] an einer zweigleisigen transformatorischen Auseinandersetzung mit selbst und der Gesellschaft“ (Badawia 2002: 343).*

9. Schlussbetrachtung

Ziel dieser Arbeit war es, die individuelle Gestaltung der Bildungsbiographien von Studierenden mit familialer Migrationsgeschichte genauer zu betrachten. Hierbei lag der Fokus auf der Handlungsfähigkeit der Biographinnen in ihren Bildungsaufstiegen – einem Aspekt, der in vielen Studien unterbelichtet ist oder durch das Interesse für Diskriminierungs- und Benachteiligungsstrukturen ‚zugedeckt‘ wird. Um sowohl die einzelfallspezifischen als auch die einzelfallübergreifenden Deutungs- und Handlungsmuster der Biographinnen in den Blick zu nehmen, wurden im Rahmen des biographietheoretischen Zugangs nicht nur die Erfahrungen der Studierenden bei ihren Bildungswegen, sondern deren gesamte Lebensgeschichte in den Betrachtungsmittelpunkt gestellt. Es wurden zwei biographisch-narrative Interviews von Studentinnen der Bildungswissenschaft, die in Österreich geboren wurden und von Beginn an die österreichischen Bildungsinstitutionen durchlaufen haben, analysiert. Das methodologische Rahmenkonzept der Auswertungsmethode bildete die Grounded Theory und kognitive Figuren des biographischen Stegreiferzählens. Um die für diese Forschung relevante Ungleichheitsdimension fassbar zu machen, wurde der Ansatz der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung durch Bourdieus habitus-, feld- und kapitaltheoretische Perspektive ergänzt. Die multiplen Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Dimensionen (schichtspezifische und internationale Herkunft, Geschlecht) in studentischen Biographien wurden in der vorliegenden Arbeit aus intersektionaler Perspektive betrachtet, um der Vielfalt und Differenziertheit von Bildungswegen und -erfahrungen gerecht zu werden. Die in dieser Arbeit vertretene geschlechtersensible Herangehensweise ermöglichte die Berücksichtigung sozialer Konstruktionen von Geschlecht, Geschlechterrollen und -stereotypen in ihrer Verflechtung mit anderen sozialen Kategorien in Bildungsbiographien.

Der Ansatz der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung in Kombination mit der habitustheoretischen Perspektive Bourdieus erwies sich, wie angenommen, für die Untersuchung von Bildungsprozessen in studentischen Biographien als effizient. Der Prozess biographieanalytischer Rekonstruktion ermöglichte es, die gesamtbiographische Perspektive berücksichtigend, individualgeschichtliche Lebensumstände der Interviewten in den Blick zu nehmen und sich dem biographischen „Gewordensein der Subjekte in den formellen und informellen Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen“ (Ruokonen-Engler 2018: 442) anzunähern. Durch die Untersuchung von zwei Biographien „in ihrer individuellen Komplexität und lebensgeschichtlichen Kontextualität“ (Schwendowius 2014: 208) wurde ein Einblick in die Bedingungen, Ressourcen, Bewältigungsstrategien und Handlungsmuster gewonnen, die den

Bildungsprozessen dieser beiden Studentinnen zugrunde liegen. Dabei stellten sich beide Bildungslaufbahnen als erstaunliche Bildungsaufstiege heraus. Bourdieus Feld- und Habitus-theorie ermöglichte es, milieuspezifische Differenzen zwischen dem Herkunftskontext von Studentinnen und neuen sozialen Feldern sowie den Umgang damit seitens der Biographinnen in den Blick zu nehmen. Es wurde gezeigt, inwiefern beide analysierten Bildungsgeschichten in lebensweltliche und institutionelle Kontexte eingewoben sind, wie die Biographinnen durch diese Kontexte ihr Selbst- und Weltverhältnis entwickeln und wie sie die geringen kulturellen und sozialen Ressourcen in ihren bildungsbiographischen Prozessen zu bestimmten Kompetenzen und Handlungsressourcen als aktive Akteurinnen verarbeiten. Es wurde in dieser Arbeit gezeigt, wie Biographinnen dem Spannungsfeld unterschiedlicher Anforderungen zwischen verschiedenen sozialen Feldern, also mit den Worten Bourdieus „strukturellen Doppelzwängen“ (Bourdieu 2001: 206), ausgesetzt sind.

Die durchgeführten biographischen Rekonstruktionen haben gezeigt, dass formal ‚erfolgreiche‘ Bildungswege nicht immer linear verlaufen, sondern oft durch unterschiedliche Widersprüche, ambivalente Dynamiken, verlaufskurvenförmige Prozesse, temporäre Handlungsfähigkeitsverluste, Brüche und Neupositionierungen gekennzeichnet sind und oft mit Unsicherheiten, der Gefahr des Scheiterns, enormen Belastungen und energieaufwendigen Anpassungsleistungen verbunden sind. Den in dieser Arbeit interviewten Biographinnen ist es gelungen, trotz widriger Bedingungen und Ausschlussmechanismen verschiedener Art ihre Handlungsfähigkeit zu entwickeln und eine erfolgreiche Bildungskarriere zu erreichen. Es wurde veranschaulicht, dass für die Deutung der Handlungsfähigkeit der Biographinnen der Bildungsbegriff zentral ist, der aus der Perspektive der bildungstheoretischen Biographieforschung in doppelter Hinsicht zu betrachten ist. Wie gezeigt wurde, ist Bildung nicht nur als ein rein formaler Weg zu fassen, der über die Matura zum Studienzugang führt, sondern der zugleich vielschichtiger als „die Geschichte der Konstitution und Transformation eines Subjekts in seinem Verhältnis zur Welt, zu anderen und zu sich selber“ (Koller 2014: 217) zu verstehen ist. Eine solche Auffassung der Bildung bedeutet einen grundlegenden Wandel und Transformation des Selbst- und Weltverständnisses. Genau solche habituellen Transformationsprozesse, in denen eigenaktive „biographische Arbeit“ (Dausien 2011: 110) geleistet wird, können solche extremen Bildungsaufstiege, wie die beiden analysierten Biographien, erklären.

Es wurde gezeigt, wie die Biographinnen sich hinsichtlich ihrer bisherigen bildungsbiographischen Erfahrungsaufschichtung den Studienkontext als einen Bildungsraum aneignen und mit welchen Herausforderungen sie dabei konfrontiert sind. Wie in dieser Arbeit deutlich wurde,

sind Studierende mit internationaler Herkunft mit Fremdheitserfahrungen konfrontiert, die sich zum Teil aus einer milieuspezifischen Diskrepanz und zum Teil aus negativen schulischen Vorerfahrungen erklären. Fallübergreifend zeigte sich, dass eine reibungslose Aneignung des universitären Milieus aufgrund der Distanz zwischen Herkunftsmilieu und neuem sozialen Feld kaum möglich ist. Die Rekonstruktion vom jeweiligen Herkunftsmilieu und universitären Milieu in den analysierten biographischen Erzählungen veranschaulichte den Kontrast zwischen milieuspezifischen biographischen Entwürfen der Eltern und den eigenen biographischen Entwürfen der Biographinnen. Es stellte sich heraus, dass erst durch eine kritische Nähe und Distanz zum Herkunftsmilieu und daraus resultierenden Veränderungswünschen die Aneignung neuer Kontexte und Positionierungen in anderen sozialen Feldern möglich wird. In den untersuchten Bildungsbiographien konnte korrespondierend zum dargestellten Forschungsstand gezeigt werden, dass zu Lern- und Bildungsprozessen nicht nur bildungsinstitutionelle Prozesse, sondern auch die Herkunftsfamilie, das soziale Umfeld und informelle Formen des Lernen zählen, die die Herausbildung und Transformation bestimmter Dispositionen, Denkmuster, Bildungsaspirationen und generativer Handlungsstrukturen bedingen. Es lässt sich feststellen, dass nicht Ressourcen an sich, sondern die Praxis des Umgangs mit Ressourcen, die ein aktives Handeln impliziert, im lebensgeschichtlichen Zusammenhang bildungsbedeutsam ist. Die Transformation habituellder Deutungs-, Orientierungs- und Handlungsmuster in Bildungsprozessen verweist auf eine „gewisse Modifikationsfähigkeit“ (El-Mafaalani 2012: 101) des Habitus und macht deutlich, dass die Veränderung habituellder Dispositionen unter bestimmten Bedingungskonstellationen möglich ist. „Wandlungsprozesse des Habitus“ (Wigger 2009), die in beiden Bildungslaufbahnen festgestellt werden konnten, lassen sich in Anlehnung an Carnicer (2017) und El-Mafaalani (2012) nicht als ‚Migrationsmerkmal‘, sondern als aufstiegstypisch interpretieren. Es wird deutlich, dass es sich bei extremen Aufstiegsprozessen nicht lediglich um Talent, Fleiß und Disziplin unter Leitung einer Lehrkraft handelt, sondern um Habitustransformationen, die früher oder später stattfinden.

In der durchgeführten Analyse stellte sich die familiäre Erfahrung der Migration und ihre Deutung korrespondierend mit den Ergebnissen von Schwendowius (2015), Carnicer (2017), Sak-sela-Bergholm, Toivanen und Wahlbeck (2019) als besonderes Potenzial heraus, das unter bestimmten Bedingungen Bildungsaufstiege begünstigen kann. Erfahrungen der Biographinnen hinsichtlich ihrer internationalen Herkunft innerhalb pädagogischer Institutionen verweisen auf unterschiedliche Machtmechanismen wie den Mechanismus des Othering (vgl. Baumann 2006) oder die Machposition von pädagogischen Akteur*innen bei Bildungsübergängen als ‚Gatekeeper*innen‘ (vgl. Becker & Birkelbach 2013; Schwendowius 2015), die über die

Entscheidungsmacht bei Bildungswegen verfügen. Der Einblick in die Erfahrungen der Biographinnen hinsichtlich ihrer Erstsprachen zeigt, dass Schule einen hierarchischen Raum darstellt, in welchem Sprache für die Bildungsteilhabe eine bedeutsame Rolle spielt. Es wurde gezeigt, inwiefern sich Deutsch als legitime Sprache innerhalb der Bildungsinstitutionen auf den Zugang zu Bildung und den Erwerb von Bildungsabschlüssen auswirkt und wie es dadurch zur Begrenzung der Handlungsmacht migrationsbedingt mehrsprachiger Menschen mit langfristigen Folgen kommen kann.

Durch die Rekonstruktion von Identitäts- und Zugehörigkeitskonstruktionen wurde das aktiv handelnde ‚Ich‘ der Biographinnen in der migrationsgesellschaftlichen Ordnung sichtbar. Es zeigte sich, dass biographische Wege von Personen mit familialer Migrationserfahrungen den Prozess einer reflexiven Auseinandersetzung mit ihrer Selbstpositionierung beinhalten. Als Repräsentantinnen unterschiedlicher Kulturwelten bilden Biographinnen ihre Zugehörigkeit in einem monokulturellen Umfeld, in welchem eine interkulturell orientierte Identitätsvorstellung nicht vorhanden ist. Die daraus resultierenden bikulturellen Identitätstransformationen lassen sich anknüpfend an das Konzept des „dritten Stuhls“ von Badawia (2002) als eine kontinuierliche individuell motivierte Passungsleistung bei der Verarbeitung von kultureller Diversität deuten. Diese Leistung verdeutlicht, dass Personen mit transnationalen Wurzeln „nicht als passive, unter den Folgen des Assimilationsdruck leidende Personen“ (Badawia 2002: 343), sondern als aktiv Handelnde bei transformatorischer Auseinandersetzung mit sich selbst und der Gesellschaft sind.

Die Vorstellung von Handlungsfähigkeit nimmt in der vorliegenden Arbeit eine kritische Distanz zu Rational-Choice-Ansätzen und dem individualisierenden Empowerment-Ansatz (vgl. dazu Mecheril & Rangger 2022). Stattdessen wurden individualgeschichtliche Lebensumstände samt den Macht- und Ungleichverhältnissen, in die diese eingebettet sind, analysiert, um zu zeigen, wie sich diese auf die Handlungsfähigkeit der Biographinnen auswirken. Es wurde gezeigt, wie sich die Handlungsfähigkeit als ein kontinuierlicher Lernprozess und als „responsives Verhältnis zwischen Bildungs-/Handlungssubjekt und Bildungs-/Handlungsraum“ (Mecheril & Rangger 2022: 282) aus der biographischen Perspektive darstellt. Es wurden in dieser Arbeit fallspezifische und fallübergreifende Bedingungskonstellationen (herkunfts- und milieuspezifische, lebensweltlich bedingte, institutionelle, genderstereotypenbedingte) herausgearbeitet, die sich auf die Handlungsfähigkeit und Partizipationsmöglichkeiten in Bildungsräumen einschränkend auswirken (können). Wie deutlich wurde, sind die Handlungsräume und Handlungsmuster in den Bildungslaufbahnen sehr individuell und nur im Zusammenhang mit ihrer

vorherigen durch soziale Kontexte geprägten Erfahrungsaufschichtungen zu verstehen. Zwar werden in der vorliegenden Arbeit die Handlungsfähigkeit und der individuell-reflexive Aspekt betont, jedoch wird damit keineswegs Autonomie in Bildungsprozessen gemeint, d.h. Biographinnen sind nicht als autonome sich selbststeuernde Akteur*innen zu verstehen, denn ihr Handeln ist durch soziale Räume samt ihren Macht- und Herrschaftsverhältnisse strukturiert. Bildungsprozesse sind, wie gezeigt wurde, zwar durch individuelle Erfahrungsaufschichtung geformt, sind aber immer gleichzeitig sozial und interaktiv strukturiert.

Auch wenn die Ergebnisse dieser Arbeit an bereits bestehende theoretische und empirische Erkenntnisse anschlussfähig sind, konnte aufgrund einer zu geringen Anzahl von untersuchten Bildungsbiographien die theoretische Sättigung nicht erreicht werden. Jedes weitere Interview würde die wissenschaftliche Betrachtung des untersuchten Feldes erweitern und ein tiefergehendes Verständnis in Bezug auf den Forschungsgegenstand fördern. Dabei könnte man geschlechtsspezifischen Aspekten mehr Gewicht beimessen und Interviews auch mit Bildungsaufsteiger*innen männlichen Geschlechtes oder mit Personen nichtbinärer Geschlechtsidentitäten durchführen, um diese Bildungsbiographien aus intersektionaler Perspektive zu betrachten. Hinsichtlich weiterführender Untersuchungen könnte man Interviews auch mit den Eltern von Studierenden durchführen, um in Vergleichshorizonten eine intergenerationale Perspektive einzunehmen. Interessant wäre auch mit dem Schwerpunkt auf Bildungsaufstiege Interviews auch mit einheimischen Bildungsaufsteiger*innen durchzuführen, um die ungleichen Startbedingungen auf verschiedenen Ebenen zu beleuchten. Ebenso wäre es interessant Bildungsbiographien von Studienabbrecher*innen mit transkulturellen Wurzeln zu untersuchen, um Faktoren herauszuarbeiten, die zum Verlust der Handlungsfähigkeit bzw. zur Zielveränderung geführt haben.

Angesichts der Ergebnisse wird vor allem deutlich, wie wichtig es ist, die in dieser Arbeit herausgearbeitete „Habitussensibilität“ (Pape et al. 2022: 258) als einen wichtigen Bestandteil für professionelles pädagogisches Handeln zu sehen. Dies würde dazu beitragen, Handlungsmuster von Schüler*innen und Studierenden mit Passungsproblemen nicht als defizitär zu sehen, sondern als Ausdruck sozialer Ungleichheit zu verstehen und anzuerkennen. Auf diese Weise könnten ein diversitätsbewusstes kritisch-reflexives Bewusstsein gegenüber dem problematischen Migrationsdiskurs gestärkt und der Bildungskontext als ein heterogenitätsfreundlicher Raum gestaltet werden. Die analysierten individuellen Erfahrungen hinsichtlich der Erstsprachen verdeutlichen, dass der Frage der Benachteiligung wegen (vermeintlich) mangelnder Sprachkenntnisse im Schulkontext mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Sprache

sollte von pädagogischen Institutionen als ein soziales Distinktionsmerkmal anerkannt werden und zukünftige Pädagog*innen sollten durch entsprechende Inhalte auf diese Ungleichheitsdimension verstärkt sensibilisiert werden. Darüber hinaus verdeutlicht die durchgeführte qualitative interpretative Untersuchung, die die Perspektive der Betroffenen in der Aufnahmegesellschaft in den Vordergrund stellt, dass Bildungsaufsteiger*innen mit familialer Migrationsbiographie nicht als passive ‚Opfer‘ der Strukturen gesehen werden sollten, die den konflikthaften Lebenssituation nicht deterministisch ausgeliefert sind, sondern als Individuen, die das ihnen zur Verfügung stehende begrenzte Kapital und die ihnen subjektiv erkennbaren Handlungsmöglichkeiten als aktiv Handelnde zu bildungsrelevanten Ressourcen mobilisieren. Erst durch eine solche Perspektive kann das Hochschulfeld (wie auch andere Bildungskontexte) als Ort „mit Praxis eines wertschätzenden Umgangs mit Differenz“ (Mecheril 2005: 325) verstanden werden.

10. Literaturverzeichnis

- Alpagu, F. (2019):** "I am doing well in Austria". Biography, photography and migration memories of a 1970s "Guest worker". In: Rassegna Italiana di Sociologia, Special Issue "Biography and Society", S. 47-74.
- Alheit, P., Dausien, B. (2010):** Bildungsprozesse über die Lebensspanne. Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: R. Tippelt, B. Schmidt: Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 713-736.
- Badawia, T. (2002):** Der dritte Stuhl. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt am Main: IKO.
- Baumann, G. (2006):** Grammars of Identity/Alterity: A Structural Approach. In G. Baumann, A. Gingrich (Hg.), Grammars of identity/alterity. New York: Oxford: Berghahn Books, S. 18-50.
- Beicht, U. (2015):** Berufliche Orientierung junger Menschen mit Migrationshintergrund und ihre Erfolgchancen beim Übergang in betriebliche Berufsausbildung. Überblick über Ergebnisse quantitativer Forschung der letzten zehn Jahre in Deutschland sowie vergleichende Analysen auf Basis der BIBB-Übergangsstudien und der BA/BIBB-Bewerberbefragungen. No. 163. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Becker, D., Birkelbach, K. (2013):** Lehrer als Gatekeeper? Eine theoriegeleitete Annäherung an Determinanten und Folgen prognostischer Lehrerurteile. In: D. Becker, A. Schulze: Bildungskontexte Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen. Wiesbaden: Springer VS, S. 207-238.
- Becker, B., Gresch, C. (2016):** Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In: C. Diehl, C. Hunkler, C. Kristen: Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden: Springer VS, S. 73-116.
- Becker-Schmidt, R. (2008):** Doppelte Vergesellschaftung von Frauen: Divergenzen und Brückenschläge zwischen Privat- und Erwerbsleben. In: R. Becker, B. Kortendiek (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung Theorie, Methoden, Empirie. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-74.
- Bourdieu, P. (1983):** Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bourdieu, P. (1985):** Sozialer Raum und "Klassen". Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.7-46.
- Bourdieu, P. (1987):** Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt: Suhrkamp.

- Bourdieu, P. (2001):** Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Carnicer, J. A. (2017):** Bildungsaufstiege mit Migrationshintergrund Eine biografische Studie mit Eltern und Söhnen türkischer Herkunft. Eine biografische Studie mit Eltern und Söhnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: Springer VS
- Cerny, D., Oberlechner, M. (2019):** Schule-Gesellschaft-Migration und deren Bedeutsamkeit für lern- und bildungsrelevante Erfahrungszusammenhänge – eine Themeneröffnung. In: D. Cerny, M. Oberlechner (Hrsg.): Schule-Gesellschaft-Migration. Beiträge zur diskursiven Aushandlung des schulischen Lern- und Bildungsraums aus theoretischer, empirischer, curricularer und didaktischer Perspektive. Opladen: Berlin: Toronto: Verlag Barbara Budrich, S.7-13.
- Dausien, B. (1996):** Biographie und Geschlecht: zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat.
- Dausien, B. (2001):** Bildungsbiographien von Frauen im intergenerationalen Verhältnis: ein methodologisches Plädoyer für einen biographischen Forschungsansatz. In: metis - Zeitschrift für historische Frauen- und Geschlechterforschung, 10(19), S. 56-77.
- Dausien, B. (2004):** Biografieforschung: theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung. In: R. Becker, B. Kortendiek (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. Opladen: Leske u. Budrich, S. 314-325.
- Dausien, B. (2006):** Biographieforschung. In: J. Behnke, T. Gschwend, D. Schindler, K.-U.Schnapp (Hrsg.): Methoden der Politikwissenschaft. Neuere qualitative und quantitative Analyseverfahren. Baden-Baden: Nomos, S. 59-68.
- Dausien, B. (2011):** „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4 (Heft 2), S.110-125.
- Dausien, B. (2014):** „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In: I. Miethe, J. Ecarius, A. Tervooren (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen: Berlin: Toronto: Barbara Budrich, S. 39–61.
- Dausien, B. (2020):** Biographie. In: S. Schinkel, F. Hösel, S.-M. Köhler A. König, E. Schilling, J. Schreiber, R. Soremski, M. Zschach: Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar (Sozialtheorie). Bielefeld: transcript Verlag, S. 73-79.
- Dausien, B. (2022):** Das Streckennetz der Metro und seine Passagiere. Theoretische und methodologische Argumente für eine biographieanalytische Perspektive in der Hochschulforschung. In:

- H. Bremer, A. Lange-Vester (Hrsg.): Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 41-61.
- Diehl, C., Hunkler, C., Kristen, C. (2016):** Ethnische Ungleichheiten im Bildungsweg. Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden: Springer VS.
- Diewald, M., Schupp J. (2006):** Kulturelles und soziales Kapital von Jugendlichen - die Bedeutung von sozialer Herkunft und der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung. In: K.-S. Rehberg (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 910-927. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-144887>
- Dirim, İ., Mecheril, P. (2018):** Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- El-Mafaalani, A. (2012):** BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS.
- Engelhardt, M. von (2011):** Narration, Biographie, Identität. Möglichkeiten und Grenzen lebensgeschichtlichen Erzählens. In: O. Hartung, I. Steininger, T. Fuchs (Hrsg.): Lernen und Erzählen interdisziplinär. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39-60.
- Fürstenau, S., Niedrig, H. (2011):** Die kultursociologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In: M. Gomolla (Hrsg.), S. Fürstenau: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69-88.
- Gehrmann, S. (2018):** Aspirationen, kulturelles Kapital und soziale Herkunft. Eine quantitativ-empirische Untersuchung von Grundschulkindern in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS.
- Geisen, T., Studer, T., Yildiz, E. (Hrsg.) (2013):** Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, B., Strauss, A.L. (1967):** The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Grunert, C. (2005):** Zum Themenschwerpunkt "Bildungsbiografien und Bildungsweg". In: Bildungsforschung (München), Vol.2 (2), S. 2-4.
- Haas, E. (1999):** Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität. Eine geschlechts- und schichtspezifische Analyse. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Hahn, A. (2000):** Biographie und Lebenslauf. In: A. Hahn: Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursociologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 97-115.

- Hartmann, V. (2018):** Wenn Bildungsungleichheit zur Bildungsungerechtigkeit wird. Einflussfaktoren auf die Bildungsentscheidung an der Schwelle Schule / Hochschule in Deutschland. Baden-Baden: Ergon.
- Hopf, C. (2000):** Qualitative Interviews - ein Überblick. In: U. Flick (Hrsg.), E. von Kardorff, I. Steinke: Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 349 - 360.
- Höhne, T. (2022):** Symbolisches Kapital in der Wissenschaft – zur Transformation von WissenschaftlerInnen in WissenschaftskapitalistInnen. In: H. Bremer, A. Lange-Vester (Hrsg.): Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 22-40.
- Höss, T. (2007):** Kapital, Feld, Habitus und sozialer Raum: Pierre Bourdieu für Anglisten De Gruyter. Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik, Vol.55 (2), S.173-190.
- Hummrich, M. (2009):** Migration und Bildungsprozess. Zum ressourcenorientierten Umgang mit der Biographie. In V. King, H-Chr. Koller: Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 103-120.
- Joas, H., Knöbl, W. (2013):** Fünfzehnte Vorlesung: Zwischen Strukturalismus und Theorie der Praxis – die Kulturosoziologie Pierre Bourdieus. In: H. Joas, W. Knöbl.: Zwanzig einführende Vorlesungen. Aktualisierte Ausgabe., Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.518-557.
- Klomfaß, S. (2014):** Der Bologna-Prozess – ein Angriff auf den deutschen Königsweg? Ein Blick auf den Hochschulzugang in Deutschland unter den Bedingungen der Europäischen Bildungsreform. In: N. Ricken, H.-C. Koller, E. Keiner (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer VS.
- Knappik, M., Thoma, N. (2015):** Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. Eine Einführung. In: M. Knappik, N. Thoma: Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript Verlag, S. 9-26.
- Koller, H.-Chr. (2014):** Subjektivierung und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman. In: H.-Chr. Koller, G. Wulftange (Hg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Bielefeld: transcript Verlag.
- Koller, H.-Chr. (2016):** Bildung und Biografie. Probleme und Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biografieforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 2, S. 172-184
- Kramer, R.-T. (2011):** Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheits-bezogener Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kristen, C. (2016):** Migrationsspezifische Ungleichheiten im deutschen Hochschulbereich. In: C. Diehl, C. Hunkler, C. Kristen: Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden: Springer VS, S. 643-668.
- Labede, J., Thiersch, S. (2014):** Zur familialen Genese schulischer Bildungsentscheidungen – Sozialisationstheoretische Überlegungen und empirische Analysen jenseits rationaler Entscheidungsmodelle. In: I. Miethe, J. Ecarius, A. Tervooren (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen: Berlin: Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 65-84.
- MacLeod, A., Fabiano-Smith, L., Boegner-Page, S., Fontollet, S. (2013):** Simultaneous bilingual language acquisition: The role of parental input on receptive vocabulary development. *Child Language Teaching and Therapy*, February, 29(1), S. 131-142.
- Mecheril, P. (2005):** Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: F. Hamburger, T. Badawia, M. Hummrich (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS, S. 311-327.
- Mecheril, P., Bücken, S., Streicher, N., Velho, A. (2010):** Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik. Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, P., Rangger, M. (2022):** Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Differenz- und machttheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe. Wiesbaden: Springer VS.
- Merkel, M.C. (2015):** Bildungsungleichheit am Übergang in die Hochschule. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Metz, M. (2016):** Migration – Ressourcen – Biographie. Eine Studie über Zugewanderte aus der ehemaligen Sowjetunion. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Miethe, I., Dierckx, H. (2014):** Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtungen aus einer biografischen Perspektive. In: I. Miethe, J. Ecarius, A. Tervooren (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen: Berlin: Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 19-38.
- Nauck, B., Lotter, V. (2016):** Bildungstransmission in Migrantenfamilien. In: C. Diehl, C. Hunkler, C. Kristen. (2016): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden: Springer VS, S. 117-155.
- Niedrig, H. (2011):** Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten. In M. Gomolla (Hrsg.), S. Fürstenau: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89-106.

- Pape, N., Heil, K., Schneider, H. (2022):** Studienzweifel und Studienabbruch als Ausdruck problematischer Passungsverhältnisse im akademischen Feld. Fallbeispiele aus zwei qualitativen Forschungsprojekten. In: H. Bremer, A. Lange-Vester (Hrsg.): *Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 244-260.
- Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2009):** *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. Oldenbourg: Wissenschaftsverlag.
- Riegel, C. (2010):** Zwischen Kämpfen und Leiden Handlungsfähigkeit im Spannungsfeld ungleicher Geschlechter-, Generationen- und Ethnizitätsverhältnisse. In: C. Riegel, T. Geisen (Hrsg.): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 249-274.
- Rosenthal, G. (2015):** *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. In: *Rassegna Italiana di Sociologia*, S. 47-75.
- Ruokonen-Engler, M.-K. (2018):** Biographie und Bildung. In: L. Helma, M. Schiebel, E. Tuider (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. 2., korr. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 439-448
- Saksela-Bergholm, S., Toivanen, M., Wahlbeck, Ö. (2019):** Migrant Capital as a Resource for Migrant Communities. In: *Social Inclusion*, Volume 7, Issue 4 . Lisbon: Gogitatio Press, S. 64-170.
- Schmitt, L. (2010):** Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schulze, T. (2006):** Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: H.-H. Krüger, W. Marotzki (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35-57.
- Schütze, F. (1983):** Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13, S. 283-293.
- Schütze, F. (1984):** Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: M. Kohli, G. Robert (Hrsg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit: Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart: Metzler, S. 78-117.
- Schütze, F. (2016):** Biographieforschung und narratives Interview. In: F. Schütze, W. Fiedner, H.-H. Krüger: *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse: Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Berlin: Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 55-74.
- Schwendowius, D. (2014):** Wege ins pädagogische Studium – Potenziale einer biographieorientierten Sicht auf Studien(wahl)entscheidungen von Lehramtsund Pädagogikstudierenden ‚mit Migrationsgeschichte‘. In: I. Miethe, J. Ecarius, A. Tervooren (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen im*

Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen: Berlin: Toronto: Barbara Budrich, S. 207-226.

Schwendowius, D. (2015): Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik. Bielefeld: transcript Verlag.

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

Wigger, L. (2009): Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitus-transformationen und Bildungsprozessen. In: B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, L. Wigger: Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 101-118.

Wischmann, A. (2014): “also habe ich mich entschieden, mich nicht zu entscheiden“ Biografische Bildungsentscheidungen als Nicht-Entscheidungen in Lebensgeschichten junger Frauen mit Migrationshintergrund in Deutschland und Frankreich. In: I. Miethe, J. Ecarius, A. Tervooren (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen: Berlin: Toronto: Barbara Budrich, S. 263-278.

Wojciechowicz, A. (2018): Er kämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft. Rassismuskritische Perspektiven auf Biografen von Lehramts- und Jurastudentinnen. Wiesbaden: Springer VS.