



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Bildungs- und Berufsperspektiven von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund

Eine qualitative Studie über Bildungswege von Schüler/nnen in einem
Privatgymnasium

Verfasserin

Savlecan Çolpan

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297
Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik
Betreuerin: Univ.-Prof. Dr. Bettina Dausien

*Diese Arbeit widme ich meinem Helden,
meinem Vater.*

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die den benutzten Quellen wörtlich und inhaltlich entnommenen Stellen als solche erkenntlich gemacht habe.

Ich versichere, dass ich diese Diplomarbeit weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Ich bestätige, dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all den Personen bedanken, die mich während des Studiums und bei der Anfertigung der vorliegenden Arbeit unterstützt haben.

Ich wäre niemals so weit gekommen, wenn meine Familie mich nicht so großartig unterstützt hätte. Besonders bedanken möchte ich mich bei meinen Eltern, die mir das Studium überhaupt ermöglicht haben und neben der finanziellen Unterstützung auch immer moralisch an meiner Seite standen.

Ganz besonders bedanken möchte ich mich bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin Univ.-Prof. Dr. Bettina Dausien, die trotz knappen, zeitlichen Ressourcen, immer ein Ohr für mich hatte und mich stets beim Schreiben unterstützt hat. Ein noch so großes Dankeschön geht an Dorothee Schwendowius für ihre hilfreichen Anregungen beim Verfassen der Arbeit, die Zeit, die sie sich immer für mich nahm und für ihre Engelsgeduld.

Ich möchte mich an all meinen Studienkolleginnen und Freundinnen, die mich moralisch unterstützt haben, bedanken. Insbesondere ein großes Dankeschön an meine Studienkollegin und Freundin Günnur As, die mir immer mit Leib und Seele zur Seite stand und an meine Freundin Ümmü Selime Türe für das Korrekturlesen.

Abschließend möchte ich mich an meine Interviewpartner/nnen herzlich bedanken.

Vielen lieben Dank!

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1 Einführung in die subjektorientierte Übergangsforschung als Forschungsperspektive.....	6
2 Der Lebenslauf	9
2.1 Die Lebensgeschichte als Kontrast zum Lebenslauf	9
2.2 Die Handlungsperspektive der Subjekte in Lebensläufen.....	14
2.3 Der Normallebenslauf und die Normalbiographie	15
2.4 Individualisierung der Lebensläufe	17
2.5 Bruchstellen im Lebenslauf	18
3 Der Übergang von Jugendlichen von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II	21
3.1 Das österreichische Bildungssystem.....	21
3.2 Übergangsregime in westlichen Gesellschaften.....	24
3.3 Die „Gatekeepers“ in der Übergangsphase.....	25
3.4 Die Anforderungen an Jugendlichen in der Übergangsphase.....	26
4 Methodologischer Rahmen und Methode der eigenen Studie.....	30
4.1 Fragestellung und Ansatz der Biographieforschung	30
4.1.1 Die Bedeutung von Biographien	30
4.1.2 Die Geschichte biographischer Forschungsansätze.....	32
4.2 Das narrative Interview als Erhebungsmethode	34
4.3 Das Feld, der Feldzugang und die Auswahl der Interviewpartner/nnen.....	37
4.4 Die Auswertung.....	39
5 Einzelfallanalyse Sami: „Ich habe keine Vorbilder, aber Ziele.“	43
5.1 Kontaktaufnahme und das Interview	43
5.2 Biographisches Kurzportrait	44
5.3 Die Selbsteinführung.....	45
5.4 Kernstelleninterpretation	52
5.4.1 Samis bisheriger Bildungsweg und Erfahrungen	52
5.4.2 Wie Sami die Übergangsphase erlebt	64
5.4.3 Samis Zukunftsperspektiven	68
5.5 Analytische Abstraktion.....	77

6	Kontrastiver Fallvergleich	80
6.1	Biographische Kurzportraits	80
6.2	Der Vergleich	82
7	Resümee	87
	Literaturverzeichnis	90
	Anhang	95
	Transkriptionsnotation	95
	Kurzfassung	96
	Abstract	96
	Lebenslauf der Autorin	97

Einleitung

In dieser Arbeit stehen die Bildungsgeschichten von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund aus einem Privatschulsystem im Mittelpunkt. Meine Literaturrecherche hat ergeben, dass bisher zwar viel über Bildungswege von Jugendlichen geschrieben wurde, aber nicht explizit über Bildungswege von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund. Und da auch meist von schwierigen Bildungswegen von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund die Rede ist, möchte ich in dieser Arbeit zeigen, dass die Bildungswege von türkischen Migrant/innenkindern auch linear verlaufen und erfolgreich sein können. Genauer möchte ich wissen, wie sich die Bildungs- und Berufsperspektiven der Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund in der Übergangsphase entwickeln. Dazu ist es erforderlich zu erforschen, wie ihre bisherigen Bildungswege verlaufen sind, wie sie die Übergangsphase erleben und daraus folgend welche Zukunftsperspektiven sie entwickeln.

Da sich die Jugendlichen gerade in der Übergangsphase befinden, werde ich mich in der Arbeit zunächst intensiv mit der Übergangsforschung beschäftigen. Die Übergangsforschung konzentriert sich auf den Übergang zwischen der Jugend und dem Erwachsensein. Das „Erwachsensein“ ist schwer definierbar. Der Übergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen ist nicht mehr klar erkennbar. Eine simple Definition des Erwachsenseins ist für mich, dass man erwachsen ist, wenn man Verantwortung für sich und sein Handeln tragen kann. Muuss (1971) schreibt, dass das Wort „Adoleszenz“ seinen Ursprung im lateinischen Verb *adolescere* hat, welches „aufwachsen“ oder „heranreifen“ bedeutet. In der Soziologie ist die Adoleszenz die Übergangsperiode zwischen der Spanne abhängiger Kindheit und dem selbstverantwortlichen Erwachsensein. Aus der Psychologie betrachtet, ist es die Zeit der Anpassung. Zeitlich ist es die Spanne vom 12. oder 13. Lebensjahr bis zum Anfang des 20. Lebensjahres. Bei den Mädchen setzt sie früher an als bei den Jungen. Das heißt, es gibt sowohl in der Soziologie, Psychologie oder Medizin keine eindeutige Definition des „Erwachsenseins“, da es bei jedem Kind individuell ist. Und da jedes Kind ein Individuum ist, muss man sich hier mit der Biographie jedes Einzelnen auseinandersetzen.

Das wachsende Interesse der Pädagogik an Biographien kann man als einen Versuch betrachten, die individuelle Seite der Erziehung zu erkennen und konkreten Überblick über sie zu verschaffen. In Autobiographien, Tagebüchern, Briefen,

lebensgeschichtlichen Erzählungen, Erfahrungsberichten und eigenen Erfahrungen äußern sich die Menschen ausführlich über ihre persönlichen Entwicklungen. Was „Emanzipation“, „Selbstbestimmung“ und „Selbstverwirklichung“ für jeden Einzelnen bedeutet, welche gesellschaftlichen Gegebenheiten ihn darin behindern oder unterstützen, wie er diese Gegebenheiten erfährt und seine Erfahrungen bearbeitet, kann man anhand dieser biographischer Dokumente und Prozesse studieren (vgl. Schulze 1993: 176). Aber auch wie die Familie konzipiert ist, ob sie Jugendliche bei ihrer Laufbahngestaltung unterstützt oder hemmt, kann man anhand der lebensgeschichtlichen Erzählungen erforschen. Deshalb habe ich mich für ein biographisch orientiertes Vorgehen entschieden.

In der vorliegenden Studie werden biographisch narrative Interviews mit Gymnasiast/innen aus einem Privatschulsystem durchgeführt und daher ist mir bewusst, dass ich zum Teil einseitige Ergebnisse bezüglich der Ausbildungswahl haben werde. Aus persönlichen Gesprächen weiß ich, dass viele in dieser Schule maturieren und dann den Weg in die Universität einschlagen wollen. Meine persönlichen Erfahrungen und Gespräche mit diesen Jugendlichen möchte ich im Rahmen der vorliegenden Arbeit methodisch kontrolliert prüfen und vertiefen.

Meine Arbeit ist in einen theoretischen und empirischen Teil gegliedert. Im Theorieteil geht es hauptsächlich um die Übergangsphase von Jugendlichen von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II in all seinen Facetten. Im ersten Kapitel führe ich in die „Subjektorientierte Übergangsforschung als Forschungsperspektive“ ein. Danach folgt die Begriffserklärung „Der Lebenslauf“ und welche Bedeutung sie in der Übergangsphase hat. Anschließend möchte ich im Kapitel „Der Übergang von Jugendlichen von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II“ das österreichische Bildungssystem vorstellen und verdeutlichen, wo meine Interviewpartner/innen gerade in seiner Bildungslaufbahn stehen, an welche gesellschaftliche Rahmenbedingungen sie gebunden sind und welche Anforderungen an sie gestellt sind. Im empirischen Teil der Arbeit habe ich mich zunächst mit der Biographieforschung auseinandergesetzt. Dann folgt ein Kapitel über meine Erhebungsmethode, das narrative Interview, und mein Forschungsfeld. Den Kern meiner empirischen Analyse bildet eine ausführliche Einzelfallstudie, die ich in Anlehnung an Fritz Schützes Analysekonzept durchgeführt habe. Im anschließenden Fallvergleich werden drei weitere Interviews einbezogen. Es werden Ähnlichkeiten und Unterschiede aller vier Fälle herausgearbeitet und an den Theorieteil rückgebunden. Anschließend werden die Ergebnisse dargestellt und reflektiert. Es ist interessant zu sehen, welche Faktoren und Umstände die

Jugendlichen bei ihrer Schulwahl beeinflussen, welche Rolle die Eltern und die Umgebung bei der Schulwahl des Kindes spielen und wie das Kind diese Phase erlebt. Zum Schluss werden die wichtigsten Aspekte noch einmal formuliert und ein Ausblick gegeben.

1 Einführung in die subjektorientierte Übergangsforschung als Forschungsperspektive

Der Übergang von der Kindheit zum Erwachsensein ist eine kritische Phase des Erwachsenwerdens, in der Jugendliche mit bestimmten „Entwicklungsaufgaben“ (Rosenthal 2006: 31) konfrontiert sind. Die Erwartungen an sie sind groß. Sie sollten im Verhältnis zu ihren Eltern eine unabhängigere Position einnehmen, sich außerhalb der Familie in institutionellen Kontexten und Lebenswelten zurechtfinden, sich langsam vom Elternhaus lösen und eine autonome Persönlichkeit werden. Sie müssen auch lernen eigenen Standort in der Gesellschaft einzunehmen. Nach der 8. Schulstufe sind die Jugendlichen in Österreich mit den Anforderungen des Übergangs von der Schule zu einer Weiterbildung oder zum Beruf konfrontiert (vgl. Rosenthal u.a. 2006: 31). Mit Übergängen wie dem von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II beschäftigt sich die Übergangsforschung.

„Die Übergangsforschung [...] versucht die subjektive Bedeutsamkeit der gesamten Übergangsphase in den Blick zu nehmen. Und weil die Übergangswege insgesamt komplizierter und vielschichtiger geworden sind, wird es notwendig, hierbei stärker auf eine biographische Perspektive zu setzen“ (Brock 1991: 13, zit. n. Stauber, Pohl, Walther 2007: 52).

Da die Übergangsphase von jedem anders erlebt wird, ist die Perspektive auf die Biographie eines Individuums besonders wichtig. Erst in den 1990er Jahren hat der Begriff „Übergang“ den der „Statuspassage“ ersetzt. Die Ungewissheit und die Dauer und Richtung von Übergängen und auch die Mitwirkung und Beteiligung der Subjekte, die von einer Lebensphase zur anderen „übergehen“, hat zugenommen (vgl. Brock 1991). Das Verhältnis zwischen Bildung und Arbeit hat sich flexibilisiert und zu einer Individualisierung von Übergängen geführt. Glaser und Strauss berichten 1971 noch von linearen Statuspassagen, die geplant an einem vorgegebenen Zeitpunkt stattfinden.

„Ein Bestandteil der meisten Statuspassagen, die von Anthropologen und Soziologen untersucht worden sind, ist die Planung ihres Ablaufs. Sie sind bestimmt von klaren Regeln bezüglich des Zeitpunkts, zu dem der Statuswechsel vollzogen werden sollte, von wem und durch wessen Vermittlung. Darüber hinaus existieren vorgeschriebene Sequenzen einzelner Schritte [...] sowie regulierte Handlungen [...] damit die Passage als bewältigt gilt“ (Glaser/Strauss 1971: 3, zit. n. Stauber, Pohl, Walther 2007: 23).

Biographische Übergänge sind eben Passagen, die Menschen zwischen verschiedenen Lebensphasen durchlaufen. Dass Übergänge zum Gegenstand der Forschung werden, hat nach Barbara Stauber, Axel Pohl und Andreas Walther (2007: 7) drei Gründe. Erstens nehmen die Dauer und die Häufigkeit der Übergänge im Lebenslauf zu; zweitens ist es nicht mehr eindeutig bestimmbar, wann die Übergänge beginnen und aufhören, und drittens kann man immer weniger bestimmen, was überhaupt eine erfolgreiche Bewältigung bedeutet. Zusammengefasst kann man sagen, dass sich die Übergänge von der Jugend ins Erwachsensein verlängern. Dies wirft Fragen auf, wie die einhergehende verlängerte Abhängigkeit der jüngeren von der älteren Generation und der Verbleib im elterlichen Haushalt auf die Familien- und Generationenbeziehungen auswirken. Beide Generationen müssen Strategien entwickeln und sich dem Thema stellen, um die hierbei entstehenden Konflikte zu bewältigen (vgl. ebd.: 9). Die Jugendphase beginnt mit dem Eintreten der Pubertät. Doch das Ende kann man schwer abschätzen. Es kann mit dem Ausziehen aus dem Elternhaus, mit dem Erwerb ökonomischer Unabhängigkeit oder mit dem Erwerb von Verantwortung enden.

Die Übergangsforschung ist subjektorientiert, weil die mit der Entstandardisierung verbundene Pluralisierung dazu führt, dass die Dynamik biographischer Übergänge nicht nur ausschließlich aus einer Perspektive institutionalisierter Normallebensläufe erfasst werden kann, sondern zunehmend aus der Innensicht der individuellen Akteur/innen verstanden werden muss (vgl. Stauber, Pohl, Walther 2007: 8). Die Entstandardisierung von Lebensläufen geht von der Tendenz aus, dass die Gestaltung der Lebensläufe nicht mehr an Normen verbunden ist, sondern flexibel gestaltet wird. Das heißt, dass in der Übergangsforschung die Aspekte weniger aus der Sicht der institutionalisierten Lebensläufe betrachtet werden, sondern die der Sichtweise der einzelnen Individuen in den Mittelpunkt gestellt wird. Die Subjekte kann man als „Junge Erwachsene“ bezeichnen, da die Bezeichnungen „noch jugendlich“ und „schon erwachsen“ immer mehr verschwimmen (vgl. ebd.).

Laut Stauber, Pohl und Walter (2007: 8) sind „Schulabschlüsse keine hinreichende Bedingung mehr für einen Ausbildungsplatz, Ausbildungsabschlüsse garantieren keineswegs qualifizierte und abgesicherte Arbeitsplätze“, weil sich die Qualifizierung am Ende des Ausbildungsweges als veraltet erweist oder das Berufsfeld sich längst verändert hat. Die Arbeitslosigkeit hat sich in Form von Langzeitarbeitslosigkeit verfestigt. Mit diesen Faktoren umzugehen, ist eine zentrale gesellschaftliche Herausforderung für Jugendliche. Doch nicht nur Jugendliche sind davon betroffen. Da

die Erwerbskarrieren immer häufiger von Job- und Berufswechseln bestimmt sind, ist es auch für die Erwachsenengeneration, die bereits den Sprung in die Arbeitswelt gemacht hat, meines Erachtens schwierig den Übergang abzuschließen. Trotz ihrer systematischen Entwertung, ist Bildung dennoch die Einstiegsvoraussetzung und gewinnt aufgrund der Anforderung an „lebenslanges Lernen“, einen immer größeren Stellenwert (vgl. Stauber, Pohl, Walther 2007: 8).

„Bildung ist nach wie vor der beste Schutz gegen Arbeitslosigkeit“ heißt die Überschrift eines Artikels aus der Kleinen Zeitung (online) vom 23.03.2009. Aus dem Bericht des Arbeitsmarktservice (AMS) veröffentlichten Jahreswerten 2008 geht hervor, dass von den 212.253 Arbeitslosen fast jeder Zweite (46,7%) keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss hatte. Dagegen sind 3,3% aller Universitäts-Absolvent/innen und 0,4% aller Fachhochschule-Absolvent/innen unter den Arbeitslosen (vgl. Kleine Zeitung online, Bereich Jobkarriere). Das heißt, je höher die Bildung ist desto geringer ist die Gefahr arbeitslos zu werden.

Die vorausgegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass die Übergangsforschung auch die subjektive Perspektive der Jugendlichen in den Blick nimmt und den Fokus somit auf die biographische Perspektive setzt. Daraus ergibt sich die Frage, welche Bedeutung die Lebensgeschichte im Kontrast zum institutionalisierten Lebenslauf hat.

2 Der Lebenslauf

Der Begriff „Lebenslauf“ wird mit der „äußeren“ oder „objektiven“ Abfolge der innerhalb der Lebensspanne eines Individuums auftretenden Ereignisse und der damit repräsentierten sozialen Ordnung verbunden. Im Kontrast zu diesem Begriff kann man „Lebensgeschichte“, die als Erzählung über die Ereignisse gilt und die „innere“ und „subjektive“ Seite der Biographie darstellt, setzen. Das heißt, dass „Lebenslauf“ und „Lebensgeschichte“ zwei verschiedene Betrachtungsperspektiven sozialer Wirklichkeit bezeichnen (vgl. Alheit 2004: 90). Auch Schulze (1999: 39) beschreibt den „Lebenslauf“ als die „den Bedingungen der Gesellschaft zugewandt[en]“ Seite und die „Lebensgeschichte“ als die narrativ darstellbare Perspektive der „Erlebnisse und Erfahrungen des Subjekts“.

Da es in biographisch-narrativen Interviews um Lebensgeschichten geht, möchte ich mich als Nächstes mit dem Unterschied von Lebenslauf und Lebensgeschichte befassen. Dafür ziehe ich Theodor Schulzes Werk „Aus Geschichten lernen“ (1993) näher heran.

2.1 Die Lebensgeschichte als Kontrast zum Lebenslauf

Lebenslauf und Lebensgeschichte lassen sich nach Schulze (1993: 186) verstehen „als zwei verschiedenartige Formen alltagsweltlicher sprachlicher Äußerungen, die sich mit Ereignissen und Zusammenhängen in einem individuellen menschlichen Leben befassen.“ Es handelt es sich um zwei unterschiedliche Textsorten, die in unterschiedlichen Kontexten und zu unterschiedlichen Zwecken hergestellt werden oder entstehen. Demnach kann man Lebenslauf und Lebensgeschichte in keinem Fall als Synonyme verwenden.

Schulze (1993) schreibt, dass die Menschen über ihre persönliche Entwicklung am allermeisten in Autobiographien, Tagebüchern und Briefen, in lebensgeschichtlichen Erzählungen, Erfahrungsberichten und die eigenen Erfahrungen thematisierenden Gesprächen reden.

„Wie anders als durch das Studium biographischer Dokumente und Prozesse kann man Auskunft darüber erhalten, was ‚Emanzipation‘, ‚Selbstbestimmung‘ und ‚Selbstverwirklichung‘ tatsächlich für jeden einzelnen Menschen bedeutet, was er für

sich zu realisieren wünscht, welche gesellschaftlichen Gegebenheiten ihn darin behindern oder unterstützen, wie er diese Gegebenheiten erfährt und wie er seine Erfahrungen bearbeitet.“ (Schulze 1993: 177)

Dadurch wächst das Interesse innerhalb der Pädagogik an Biographien, biographischen Materialien und biographisch bestimmten Lernprozessen. Man versucht der individuellen Seite der Erziehung ein größeres Gewicht und einen konkreteren Inhalt zu verschaffen (vgl. Schulze 1993: 176f). Aber auch innerhalb der Pädagogik findet man die Doppelseitigkeit der Biographieforschung. Einerseits betrachtet man biographische Dokumente, Daten und Prozesse unter dem Gesichtspunkt und Interesse der gesellschaftlichen Bestimmtheit individueller Lebensläufe und andererseits unter dem der Herausforderung und Verarbeitung persönlicher Erfahrungen in Lebensgeschichten (vgl. ebd.: 177).

Es gibt laut Schulze (1993) zwei Möglichkeiten sich über sein eigenes Leben zu äußern, der Lebenslauf und die Lebensgeschichte. Lebensläufe werden meist geschrieben, weil sie einem bestimmten Zweck dienen sollen. Sie erfüllen eine durch Institution vorgegebene Funktion (vgl. Schulze 1993: 179). Der Lebenslauf ist knapp, ein formales Gerüst, eine Art Liste, in der die Fülle der Ereignisse, die das Leben ausmachen in einer reihenden chronologischen Abfolge von Abstrakten und Aussagesätzen zusammengefasst wird. Das Subjekt „Ich“ wird zum Objekt. Lebensläufe sind zweckgebunden, öffentlich und für administrative Angelegenheiten gedacht. Er dient zur Identifizierung einer Person, doch sagt es aber nicht viel über ein Individuum aus. Der Lebenslauf ist kaum zu verändern. Er muss einmal geschrieben und dann nur mehr ergänzt bzw. aktualisiert werden. Zum Interpretieren ist er nicht gedacht, lediglich zum Entziffern wie z.B.: „Oberstufe bis zur 5.Klasse“ bedeutet „Mittlere Reife“ (vgl. ebd. 184ff).

„Lebensgeschichten müssen immer wieder neu geschrieben werden.“ (Schulze 1993: 182) Die Lebensgeschichte ist ausschweifend und erzählt genüsslich die Geschichte eines Individuums. Das Subjekt „Ich“ bleibt im Bild. Sie wird im Alltag eher mündlich vorgetragen. Man erfährt nicht nur Daten und Informationen über das Leben einer Person, sondern auch die Umstände, wie es dazu gekommen ist bzw. die Motive, die sie begleiteten. Man spricht aber auch nicht nur von Erfolgen, sondern auch von Misserfolgen, Enttäuschungen, Demütigungen, Krisen etc. In Lebensgeschichten ist es sichtbar, dass Laufbahnen nicht geradlinig verlaufen, sondern auch abschweifend sein können (vgl. ebd.: 185ff).

Schulze (1993: 186) schreibt, dass man bei Lebensläufen nicht nur an den Lebenslauf, sondern auch an Zeugnisse, Gutachten, Berichte, Vernehmungsprotokolle und Erhebungsbogen denken sollte und ebenso bei Lebensgeschichten nicht nur an Autobiographien oder autobiographische Interviews, sondern auch an Tagebücher, Briefe oder Erzählungen. Der Lebenslauf wird normalerweise schriftlich aufgezeichnet und die Lebensgeschichte eher mündlich erzählt. Lebenslaufbezogene Äußerungen wenden sich an Funktionäre als handelnde Personen, Behördenvertreter, Auswahlgremien oder Arbeitgeber. Sie sind vorstrukturiert und eindimensional. Sie stellen Daten für Entscheidungen verfügbar. Die Antwort ist eine Maßnahme, Einstellung oder Nichteinstellung, Einweisung oder Zuweisung, eine Verurteilung oder Entlastung (vgl. Schulze 1993: 187) Lebensgeschichtliche Äußerungen sind hingegen Selbstzweck. Sie kommen in Gesprächen oder Selbstgesprächen zum Vorschein. Sie richten sich an andere menschliche Individuen oder an sich selbst. Sie sind wenig vorstrukturiert und mehrdimensional. Zur Unterhaltung werden sie vorgetragen. Die Antwort ist auch eine Geschichte oder eine reflektierende Überlegung (vgl. ebd.: 188) Doch sowohl lebenslaufbezogene Äußerungen als auch lebensgeschichtliche Äußerungen beziehen sich auf ein Individuum, das heißt, sie meinen dasselbe. Da wir nicht zwei völlig voneinander getrennte Leben führen, ein Leben mit einer Laufbahn und anderes Leben mit einer Geschichte, gehen wir davon aus, dass sie einen einheitlichen Zusammenhang bilden. Doch es kann sein, dass individuelle menschliche Leben als Einheitliches auf unterschiedliche Weise konzipiert werden und diese unterschiedlichen Konzepte miteinander in Konflikt geraten (vgl. ebd.). Schulzes zweite These ist, dass „die Unterschiede zwischen Lebenslauf und Lebensgeschichte nicht nur in der Formen der sprachlichen Äußerung bestehen, sondern real in die Gestaltung des Lebens selber eingreifen.“ (Schulze 1993: 188) Daraus folgt, dass Lebenslauf und Lebensgeschichte zwei unterschiedliche Formen sind, das eine individuelle Leben zu konzipieren.

In Lebensläufen und Personalakten findet man Daten zur Identifizierung einer Person, Lokalisierung im gesellschaftlichen Umfeld, Auskunft über Ausbildungs- und Berufskarrieren, Angaben über Qualifikationen und erbrachte Leistungen (vgl. Schulze 1993: 189). Das heißt,

„[...] das Leben erscheint in Lebensläufen als konzipiert im Hinblick auf gesellschaftlich vorgezeichnete und gewünschte Laufbahnen, Rollen und Leistungen bzw. im Hinblick auf die drohende und zu verhindernde oder aufzufangende Abweichung von solchen Laufbahnen oder Verletzung von solchen Rollenerwartungen.“ (Schulze 1993: 189)

Der Lebenslauf ist ein Konzept, in welches sich das Individuum begibt. Es geht um die Ausfüllung oder Einfügung in ein durch die Organisation der Gesellschaft vorgegebenes Drehbuch. Das gesellschaftliche System mit seinen Teilsystemen, Institutionen und Anforderungen gibt sie vor. Es dient aber auch zur Erhaltung bzw. Reproduktion und Fortentwicklung dieses Systems (vgl. Schulze 1993: 190)

Die Lebensgeschichten, welche in biographischen und autobiographischen Erzählungen vorkommen, sind nicht so zu durchschauen und abzusehen. Man entdeckt vieles im Lebenslauf Vorgekommenes, doch es ist in einer anderen Weise zu finden. Lebensgeschichten dienen nicht nur zur Identifizierung einer Person, Lokalisierung oder Auskunft über Ausbildungs- und Berufskarrieren, sondern man bekommt die Umstände erzählt, wie es dazu gekommen ist (vgl. ebd.). Unter anderem

„die Motive, die zu ihnen führten, die Erwartungen, die an sie geknüpft waren, und die Emotionen, die sie begleiteten, die Voraussetzungen, die vorhanden oder nicht vorhanden waren, und die eigene Definition der Sachverhalte, die oft nicht mit denen übereinstimmt, die ihnen von den Vertretern der Institutionen gegeben wurde.“
(Schulze 1993: 190)

In Lebensgeschichten hört man auch von missglückten Versuchen, Demütigungen, Enttäuschungen, Krisen und Verzweiflungen, wie sie sich entwickelt haben und gelöst wurden. Handlungen kreuzen, verbinden und reiben sich aneinander, während in Lebensläufen Laufbahnen und Rollen normiert und voneinander unabhängig auftauchen. In Lebensgeschichten erfährt man, wie sich die Lebensläufe entwickelt haben. Dass alles nicht geradlinig verläuft, sondern in Wendungen und Biegungen, mit Brüchen, Unterbrechungen, vergeblichen Anläufen und Rückschlägen und der eigene Lebenslauf vielleicht nicht die erste Wahl war, kommt bei den Erzählungen zum Vorschein (vgl. ebd.). Die „Beziehungen zu Menschen, Landschaften, Büchern oder Bildern, Reisen, Fest, Krankheiten, Tote und Träume“ (Schulze 1993: 191) tauchen auf. Anhand der Lebensgeschichten kann man, meines Erachtens, mehr oder weniger auch der Charakter eines Menschen herausarbeiten, denn man hört wie er auf ihn zugeschriebene Rollen bewältigt. Ich möchte ein Beispiel aus der Schule geben. Auf dem Zeugnis stehen die Noten, aber nur der/die Schüler/n kann berichten, wie es zu all diesen Noten gekommen ist. Ob das Zeugnis mit Fleiß erarbeitet wurde oder nicht? Die Lehrer/nnen beurteilen nur die erbrachte Leistung. Hier kommt man zu einer der wichtigsten Fragen der Schulreform: Was sagen Noten aus? Doch dies geht über den Rahmen meiner Arbeit hinaus.

Die Bedeutung von Zeitereignissen und historischen Veränderungen wie zum Beispiel Kriege, Gefangenschaft oder Flucht in Lebensgeschichten und Lebensläufen ist auch sehr unterschiedlich. In Lebensläufen werden sie als Störungen und Unterbrechungen bezeichnet. In Lebensgeschichten aber sind die Erinnerungen mit Stolz, Verbitterung, Angst oder Scham verbunden (vgl. Schulze 1993: 191). Während im Lebenslauf vieles chronologisch formal angeordnet geschrieben ist und nach einem gewissen gesellschaftlichen Muster gelebt wird wie Kindergarten, Schule, Ausbildung, Beruf und schließlich Pension, hört man erst in den Erzählungen, wie er gelebt wurde.

Zu diesen Gegenüberstellungen von Lebenslauf und Lebensgeschichte als zwei verschiedene Formen, individuelles Leben zu konzipieren, fügt Schulze (1993: 192ff) Bemerkungen zu, um Missverständnisse zu vermeiden.

Diese Gegenüberstellungen erwecken den Eindruck, dass Lebenslauf und Lebensgeschichte völlig unabhängig voneinander sind. Es scheint als müsse man sich entscheiden, ob man den Lebenslauf oder die Lebensgeschichte nimmt. Doch die „Konzepte des Lebenslauf und der Lebensgeschichte sind aufeinander angewiesen.“ (Schulze 1993: 192) Der Lebenslauf dient der Lebensgeschichte als Gerüst. Lebensgeschichtliche Äußerungen sind, ohne den Hintergrund eines Lebenslaufes, zusammenhanglos. Umgekehrt brauchen auch Lebensläufe die individuelle Lebensgeschichte von Menschen (vgl. Schulze 1993: 192ff).

Es wäre ein Missverständnis zu glauben mit der Konzeptualisierung des Lebens in Lebensläufen und Lerngeschichten zum Entschluss zu kommen, dass die eine Form negativ und die andere positiv sei. Eine reine Lebensgeschichte wäre unerträglich und unvorstellbar. Denn wer möchte schon wie ein Filmheld täglich durch die Prärie reiten ohne Kaffeepause oder ohne aufs Klo zu gehen? Filme und Romane sind zum Lesen ein Vergnügen, aber als fortgesetztes Leben eine Qual. Lebenslauf und Lebensgeschichte fallen immer stärker auseinander, anstatt sich zu kreuzen, verbinden oder reiben. Auch in der Erziehungswissenschaft und Schulverwaltung kommt dieses Dilemma vor. Man ist bemüht zum Beispiel die Schule für die Gesellschaft einzurichten oder Lernprozesse zu optimieren und spürt aber den wachsenden Widerstand von Schüler/innen. Es ist kein ausreichender Anreiz für sie bessere Noten und erfolgreiche Abschlüsse mit jahrelangem Lernen zu erzielen. Das ist ein Motiv um auf lebensgeschichtliche Situationen und Bedürfnisse aufmerksam zu machen (vgl. Schulze 1993: 192ff).

Es sollte nicht verstanden werden, dass der Lebenslauf eine öffentliche und die Lebensgeschichte eine private Angelegenheit ist. „In beiden Konzepten geht es um die Gestaltung individuellen menschlichen Lebens und in beiden Konzepten ist das

individuelle menschliche Leben auf das Zusammenleben mit anderen Menschen bezogen – aber auf unterschiedliche Weise.“ (Schulze 1993: 194) Als Gesellschaft bezeichnet man die Organisation der Lebensläufe im Zusammenleben in einer sozialen Ordnung. Als Geschichte werden das Zusammenleben als Zugehörigkeit oder Abwendung von sozialen Gruppen und ihren Handlungen in Lebensgeschichten bezeichnet (vgl. Schulze 1993: 192ff).

2.2 Die Handlungsperspektive der Subjekte in Lebensläufen

Jugendliche bewegen sich nicht nach einer gewissen Struktur im Leben. An den Lebenslauf denken sie erst bei ihrer ersten Bewerbung. Sie entwerfen und planen ihr Leben, sie ziehen Entschlüsse, sie machen Fehler, aber haben auch Erfolg, sie erzählen Geschichten – sie versuchen eben ein „normales“ Leben zu führen. Diese biographische Perspektive der Subjekte ist andererseits eng mit den institutionellen Strukturen des Lebenslaufs verbunden. Gewisse Linien wie zum Beispiel Kindergartenbesuch, Schule, Ausbildung etc. sind im Leben zu durchlaufen. Das Subjekt versucht das Vorgegebene mit ihrem Vorstellungen und Wünschen vom Leben zu vereinen (vgl. Walther, Stauber 2007: 28). Alheit und Dausien (2000) schreiben, dass Biographien soziologisch die Erzählungen sind, anhand derer sich Individuen ihre Lebensläufe subjektiv aneignen.

Die Aneignung des eigenen Lebenslaufs verweist auf die zeitliche Dimension biographischer Kontinuität wie Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Die Vergangenheit: Hier wird versucht nachträglich dem eigenen Leben einen roten Faden zu verleihen, um es in einer zusammenhängenden, fortlaufenden und Sinn ergebenden Lebensgeschichte zu erzählen. Die Gegenwart: Die Strategien der biographischen Lebensbewältigung und der Lebensgestaltung geben Rückschluss auf die Deutung der jetzigen Lebenslage und den Versuch, dies sinnvoll zu meistern. Die Zukunft: Der Lebensentwurf gibt die biographische Aneignung des zukünftigen Lebens vor. Er strukturiert Entscheidungen und Lebensperspektiven (vgl. Walther, Stauber 2007: 29f). In allen drei Zeiten müssen die Subjekte die Anforderungen unterschiedlicher Lebensbereiche im Alltag und Lebenslauf biographisch vereinbaren. Auf die Vereinbarkeit dieser Lebensbereiche gehe ich im Folgenden ein.

Die Biographie ist „[...] ein Produkt sozialer Konstruktionsprozesse, ein ‚sozialer Tatbestand‘ in modernen Gesellschaften, der in unterschiedlichen kulturellen und sozialen Kontexten historisch differenziert ist. Genauso wenig, wie man ein Geschlecht ‚hat‘, ‚hat‘ man eine Biographie. Eine Biographie wird vielmehr hergestellt, durch abstrakte und konkrete gesellschaftliche Vor-Bilder; durch Erwartungen aus dem sozialen Nahbereich und institutionalisierte Erwartungsfahrpläne, die sozial und kulturell variieren; durch strukturelle ‚Weichenstellungen‘, die sich als konkrete materielle, rechtliche und soziale Restriktionen des individuellen Handlungsspielraums rekonstruieren lassen; schließlich durch die reflexive Leistung der Subjekte selbst, ohne deren biographische Arbeit weder soziales Handeln denkbar wäre, noch soziale Strukturen reproduziert werden könnten.“ (Dausien 1999: 238)

Im Konzept der Selbstsozialisation im Lebenslauf macht Heinz (2000) deutlich, dass die Lebensentscheidungen und Bewältigungsstrategien von den Subjekten davon abhängt, wie sie die gesellschaftliche Wirklichkeit deuten und bewerten. Die Unterschiedlichkeit der strukturellen Rahmenbedingungen und die Ungleichheit der verfügbaren Ressourcen fließen auch mit hinein. Biographisches Handeln kann man mit subjektivem Normalisierungshandeln gleichsetzen. Das heißt, dass eigene Entscheidungen, auch wenn sie vom Normallebenslauf abweichen, anhand normalbiographischer Deutungs- und Anspruchsmuster rationalisiert und legitimiert werden. Somit bleiben viele Abweichungen von Normalität unsichtbar. Alheit und Dausien (2000: 268) benennen das als biographische Verzeitlichung sozialer Strukturen.

2.3 Der Normallebenslauf und die Normalbiographie

Die Einführung der Drei-Phasen-Struktur Ausbildung-Erwerbsphase-Rente nach dem Zweiten Weltkrieg war neben einer Normierung auch eine weitgehende Absicherung für jeden Einzelnen (vgl. Walther, Stauber 2007: 21). Nach Kohli (1985) gilt diese Struktur als Normallebenslauf bzw. Normalbiographie. Mückenberger (1990) schrieb, dass die „Grundlage für diese Erreichbarkeit“ das Normalarbeitsverhältnis war. Das Normalarbeitsverhältnis bedeutet eine „lebenslange Vollzeitanzstellung, Sozialversicherungspflicht und natürlich Vollbeschäftigung“. Aus heutiger Sicht (vgl. Walther, Stauber 2007: 21f) sind Normalarbeitsverhältnisse die Grundlage der männlichen Normalbiographie. Die männliche Normalbiographie erwies sich in ihrer

Erwerbszentriertheit als relativ veränderungsresistent. Bei den Frauen sind bei den Normalitätszuschreibungen stärkere Veränderungen zu verzeichnen. Das Drei-Phasen-Modell bei den Frauen lautet folgendermaßen: Erwerbstätigkeit-Familienphase-Wiedereinstieg. Obwohl sich eine Fülle von weiblichen „Modellen“ der Berufstätigkeit entwickelt hat, sind sie nach wie vor im stärkeren Maß als Männer gefordert Erwerbs- und Familienarbeit miteinander zu verbinden (vgl. ebd.).

Die „Konstellation von Normallebenslauf und Normalbiographie“ (Walther, Stauber 2007: 31) geht angesichts der gesellschaftlichen Modernisierung unter. Neben Schulabschluss, der keine hinreichende Bedingung mehr für einen Arbeitsplatz ist, und Erwerbskarriere, die immer häufiger von Job- und Berufswechseln gekennzeichnet ist, hat auch die Familie an Verlässlichkeit verloren, sowohl in ihrer Funktion als Sozialisationsagentur als auch als sozialer Haltepunkt für die Individuen. Lebensläufe beziehen sich immer mehr auf den/die Einzelne/n als auf Familien, Gruppen und andere Kollektive. Jedes Individuum muss immer wieder selbst entscheiden, wie sein Leben weitergehen soll und die Folgen selbst verantworten. Diese Individualisierung und Pluralisierung hat die Folge, dass biographische Unsicherheit und Ungewissheit zunehmen. Soziale Risiken lassen sich immer weniger absichern und die biographische Zukunft ist offener denn je (vgl. Walther, Stauber 2007: 31).

Dennoch entwickeln Jugendliche nach wie vor normalbiographische Lebensentwürfe. Trotz vielfacher Gegenerfahrungen übernehmen sie die institutionell angebotenen Vorstellungen und Verheißungen vom „guten Leben“. Der Normallebenslauf verläuft nicht nur linear, sondern man muss von unterschiedlichen Teilübergängen mit widersprüchlichen Anforderungen ausgehen. Zum einen sind es die institutionalisierten Teilübergänge wie der Übergang Schule-Beruf oder familiäre Übergänge und zum anderen sind es Teilübergänge, wo Jugendliche Anforderungen zu durchlaufen haben. Diese Anforderungen sind unter anderem die geschlechtsbezogene Identitätsarbeit, die Bewältigung von Migration bzw. Interkulturalität oder die Entwicklung einer jugendkulturell gerahmten Lebensstils (vgl. Schildrick/Mac Donald 2006; zit. n. Walther, Stauber 2007: 32). Es ist zu bemerken, dass diese Anforderungen nicht ständig relevant sind. Sie werden aber zu unterschiedlichen Momenten und in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Personen bedeutsam. Abschließend kann man sagen, dass die Drei-Phasen-Struktur nicht immer gilt. Bestimmte Phasen im Leben haben sich relativiert und sind brüchiger. Im nächsten Punkt wird deshalb die Phase der Individualisierung genauer betrachtet.

2.4 Individualisierung der Lebensläufe

In modernen westlichen Gesellschaften haben sich Lebensläufe individualisiert, was wiederum zur Unsicherheit für die individuelle Lebensplanung führt. Gerade in diesen Zeiten gewinnt die Unterstützung durch Familie, Freunde, Bekannte und Institutionen an Bedeutsamkeit. Stauber, Pohl und Walther (2007: 9) schreiben, dass soziale Netzwerkbeziehungen im Kontext kompliziert gewordener Übergänge immer mehr an Bedeutung gewinnen. Wenn Unterstützung in den zentralen Orientierungsfragen weder von klassischen Institutionen wie zum Beispiel der Schule, noch von den Eltern, die hiermit systematisch überfordert sind, erwartet werden kann, stehen „soziale Netzwerke“ als Alternative zur Verfügung. Netzwerke sind Beziehungen, die man selbst aktiv aufsucht, nutzt und aufrechterhält. Netzwerke können unter anderem informelle Beratung, Unterstützung, Begleitung und Beistand bei Misserfolgserfahrungen bieten (vgl. ebd.).

„Statt auf eine immer schwieriger definierbare, d.h. klar abgrenzbare, ‚Lebensphase‘ (Jugend) zu fokussieren, verweist der Zugang ‚Junge Erwachsene‘ auf genau die Übergänge, in denen entscheidende Prozesse für die Gestaltung individueller Lebensentwürfe, aber auch für die Gestaltung der Generationen- und Geschlechterbeziehungen insgesamt sowie der interkulturellen Beziehungen stattfinden“ (Stauber, Pohl, Walther 2007: 10)

Dies ist einer der Gründe, warum der Zugang zur Übergangsforschung über „junge Erwachsene“ aufschlussreich ist. Interessant, im Sinne der subjektorientierten Übergangsforschung, sind auch die Voraussetzungen, unter denen junge Frauen und Männer diese Anforderungen bewältigen, und der sich daraus ergebende Bedarf an Kompetenz und Unterstützung. Die Bewältigungsanforderungen und -leistungen haben sich individualisiert. Jedes Individuum muss immer wieder selbst entscheiden, wie es mit dem eigenen Leben weitergehen soll. Die Wahl kann auch nur zwischen zwei Übeln wie zum Beispiel Arbeitslosigkeit und einer ungewollten Qualifizierungsmaßnahme sein. Rückblickend sind die Folgen der Individualisierung, dass jede und jeder Einzelne die Entscheidungen selbst zu treffen und zu verantworten hat. Für die Zukunft betrachtet, ist die Folge, dass biographische Unsicherheit und Ungewissheit zunehmen. Da die individuellen Entscheidungssituationen zunehmen, rücken Subjektivität der biographischen Akteur/innen stärker ins Blickfeld. Anschlussfähigkeit und Sinn müssen, im Sinne der Bilanzierung des vergangenen, der Bewältigung und Inszenierung des gegenwärtigen und des Entwurfs der Zukunft, ständig neu hergestellt werden. Die Frage „Was hat das mit mir zu tun?“ benötigt in

jeder Lebensphase Aktualität. Aufgrund dieser Dimensionen des sozialen Wandels gewinnt die subjektorientierte Übergangsforschung an Wichtigkeit (vgl. Stauber, Pohl, Walther 2007: 10)

Aus sozialwissenschaftlicher Sicht stellen sich heute Übergänge im Lebenslauf als Vermittlungsaufgabe zwischen individuellem menschlichen Leben und gesellschaftlicher Struktur, das die sich über die ganze Lebensspanne hinweg sowohl für die gesellschaftlichen Institutionen als auch die Subjekte stellt. Übergänge sind somit aus zwei Seiten zu betrachten: „von der Strukturseite eines unter anderem geschlechtsbezogenen institutionalisierten Lebenslaufs und von Seiten der handelnden Subjekte und ihrer biographischen Perspektive“ (Walther, Stauber 2007: 19). Das heißt, dass einerseits der Verlauf des Lebenslaufs von der Gesellschaft vorgegeben ist, sprich die Erwartung an ein Individuum, und andererseits die individuelle Perspektive des handelnden Subjekts diese Vorgaben „eigensinnig“ umsetzt, ausgestaltet oder auch verändert. Die Interaktion der beiden Seiten ist für eine positive Bewältigung des Übergangs Schule-Beruf von Bedeutung. Nicht nur der institutionalisierte Lebenslauf gibt Idealvorschriften für das handelnde Subjekt, sondern auch die Familie hat gewisse Erwartungen.

Doch sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft reduziert die Institutionalisierung unterschiedlicher Lebensphasen und deren Verknüpfung im Lebenslauf Unsicherheit und Ungewissheit (vgl. ebd.: 20).

2.5 Bruchstellen im Lebenslauf

Schule, Ausbildung, Anstellung, 40-jähriges Jubiläum in einem Unternehmen und Ruhestand sind für viele nicht mehr selbstverständlich. Das Leben verläuft nicht mehr geradlinig, sondern ist geprägt von Unterbrechungen, Neuanfängen und Umorientierungen. Nach Solga (2009) sind Übergänge von einem Status in einen anderen nicht immer frei gewählt. Es hängt stark von institutionellen Regelungen ab, für welche Ausbildung und für welchen Beruf sich jeder Einzelne entscheidet. Das Schulsystem in Österreich zwingt die Kinder schon in der vierten Klasse der Volksschule zu entscheiden, was als Nächstes im Lebenslauf stehen wird. Diese Entscheidung hat eine nachhaltige Bedeutung, da die Wahl der Sekundarstufe 1 für den weiteren Bildungs- bzw. Erwerbsverlauf eine große Auswirkung hat.

Die Bildungssoziologin Heike Solga (2009) bezeichnet Übergänge auch als „biographische Sollbruchstellen“ für positive und negative Veränderungen. Sie bergen Chancen und Risiken, die sozial ungleich verteilt sind und hängen von den Erfahrungen und Ressourcen ab, die jede Einzelne in einem bisherigen Lebensverlauf zusammentragen konnte. Auch frühere Lebensereignisse beeinflussen Werdegänge, Alternativen und Risiken im weiteren Lebensverlauf (vgl. Solga 2009: 7).

Deshalb können Querschnittsbefragungen wie die PISA-Studie wenig darüber sagen, warum Schüler/innen so schlecht abgeschnitten haben bzw. wenig Kompetenzen aufweisen. Sie werden sofort als „Risikoschüler“ eingestuft. Fragen wie: Waren ihre Lernumfelder so schlecht, dass sie gar keine Kompetenzen entwickeln konnten? Oder gab es gewisse Lebensereignisse wie Krankheit, Unfall oder Umzug, die sie aus der Bahn geworfen haben? Mit Querschnittsanalysen kann man diese Ursachen nicht feststellen. Dazu braucht man Längsschnittanalysen (vgl. ebd.: 6).

Nicht nur die Bruchstellen im Lebenslauf schließen sich vom Normallebenslauf und Normalbiographie nach Kohli aus, sondern auch das Geschlecht. Kohlis These gilt nicht für die Lebensläufe von Frauen.

Laut Krüger (1991) werden diese nach Geschlecht unterschiedlich definierten „Normallebensläufe“ normativ durch eine ganze Reihe von sozialen Zuschreibungen abgesichert. „Typische Frauenberufe“ werden jungen Frauen im Kontext kulturell selbstverständlicher Frauenerwerbstätigkeit zugewiesen. Sie sind im Hinblick auf Status, Einkommen und Mobilitätschancen deutlich hinter den von Männern dominierten Berufen zurückgeblieben. Stauber (1996) schließt an, dass Mütter durch fehlende Kinderbetreuungsplätze strukturell entmutigt werden, wieder an ihren Arbeitsplatz zurückzugehen. Das Steuer- und das soziale Sicherungssystem richten sich an den Familienernährer aus, das heißt, dass Förderungen für Alleinerziehende (Frauen) mit weitreichenden Erwerbsbeschränkungen für die Frauen verbunden waren. Daraus kann man folgen, dass die Frauen sowohl von der Gesellschaft mit „typischen Frauenberufen“ hinter den Männern gereiht werden, als auch vom Staat, der alleinerziehende Frauen nur mit beschränkter Erwerbstätigkeit, fördert.

Hierzulande ist es besonders in diesem Kapitel ersichtlich, dass die Bruchstellen einen sehr prägenden Einfluss auf die Zukunft haben. Zu bedenken ist vor allem diese Bruchstelle bzw. der Übergang, die geprägt ist von verschiedenen Faktoren wie zum Beispiel Krankheit, Unfall, Familie etc., die auch die Autorin Solga (2009) erwähnt.

Genau diese Bruchstellen sind im Lebenslauf nicht ersichtlich, doch die Lebensgeschichte bringt diese Aspekte zum Vorschein. Die Übergangsphase lässt sich nur anhand der Lebensgeschichte analysieren. Theodor Schulze (1993) greift den Unterschied zwischen dem Lebenslauf und der Lebensgeschichte auf und zeigt, wie abweichend diese zwei Begriffe voneinander sind. Dieser Ansatz stellt den Ausgangspunkt für meine Arbeit dar. Um die Entwicklung der Zukunftsperspektiven von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund erforschen zu können, ist der Blick auf die Lebensgeschichte von großer Bedeutung.

3 Der Übergang von Jugendlichen von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II

Die Einrichtung eines staatlichen Bildungssystems war nach Gillis (1980) die Grundlage für die institutionalisierte Differenzierung des Lebenslaufs. Die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen wurde um die Jugendphase erweitert (vgl. Walther, Stauber 2007: 21):

„Die Jugend wurde zur selben Zeit erfunden wie die Dampfmaschine. Der Konstrukteur der letztgenannten war Watt im Jahr 1765, der Erfinder der erstgenannten Rousseau im Jahr 1762.“ (Musgrove 1964: 33, zit. n. Walther, Stauber 2007: 21)

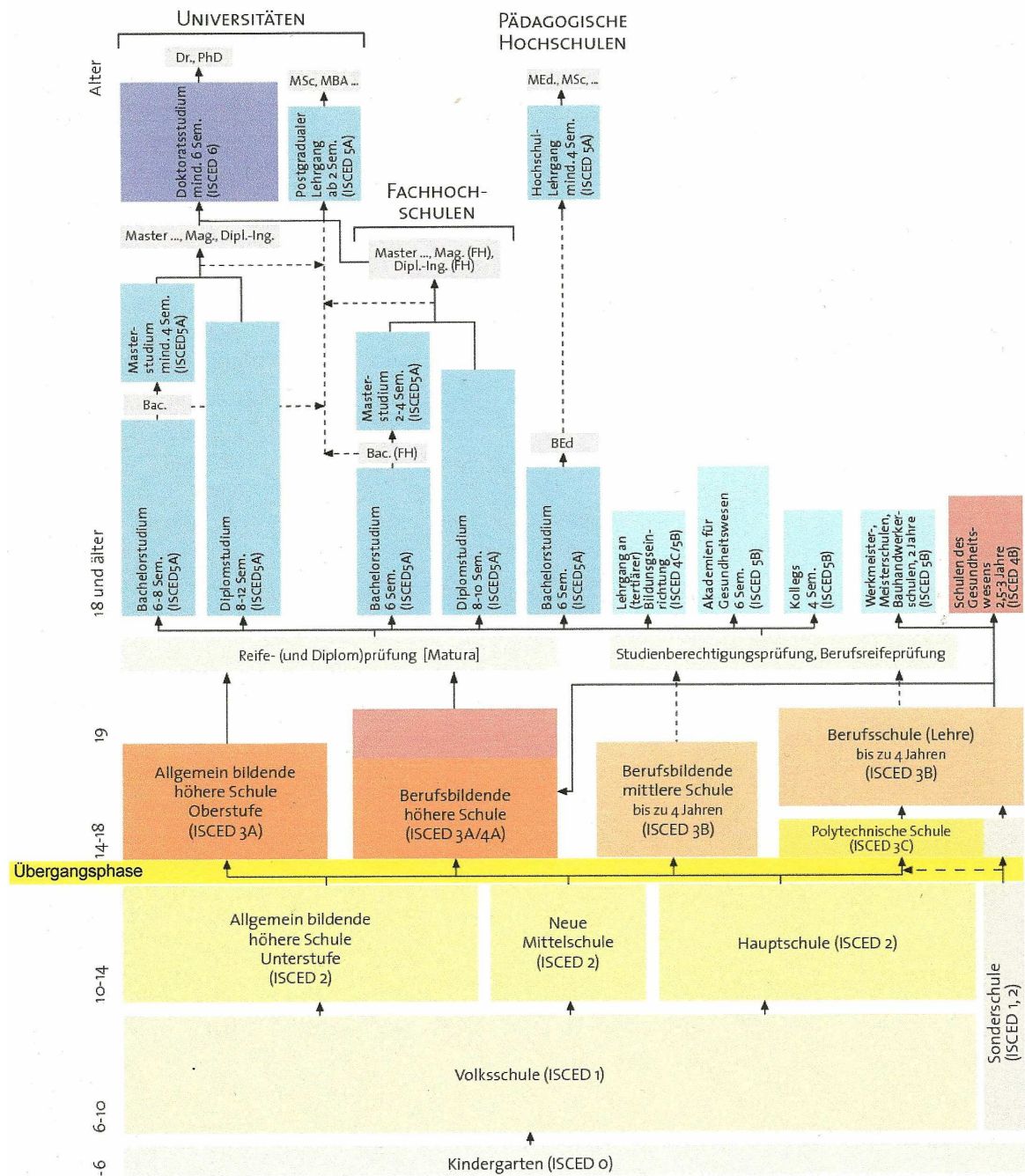
Das Bildungssystem hat die Zuteilung ungleicher Lebenschancen reduziert. Walther und Stauber (2007: 21) beziehen sich hier auf Fend (1974), der der Ansicht ist, dass Bildung als Qualifikation für Anforderungen des Erwerbssystems, als Selektion für die unterschiedlichen Positionen in der Beschäftigungshierarchie und als Integration in die Arbeitsgesellschaft dient. Bildung ist auch ein Faktor gesellschaftlicher Individualisierung. Allmendinger (1999) behauptet, dass Bildungserfolg lange Zeit zuverlässig in anerkannte und stabile Erwerbspositionen und Bildungsarmut in dauerhafte Prekarität und soziale Ausgrenzung geführt habe (vgl. Walther, Stauber 2007: 21) wie auch im Artikel „Bildung ist nach wie vor der beste Schutz gegen Arbeitslosigkeit“ (vgl. Kleine Zeitung online, Bereich Jobkarriere) zu lesen ist.

In diesem Kapitel möchte ich darstellen, wo sich meine Zielgruppe gerade im österreichischen Bildungssystem befindet. Dafür ist es erforderlich die westlichen Übergangsregimetypen, die die Rahmenbedingungen für die Unterstützung von Jugendlichen verdeutlichen; die „Gatekeepers“, die unterstützend in der Übergangsphase sein können und die Anforderungen an Jugendlichen, die sie zu bewältigen haben, zu erläutern.

3.1 Das österreichische Bildungssystem

Wo der Übergang für meine Zielgruppe im Bildungssystem stattfindet, habe ich in der folgenden Grafik mit der Farbe gelb markiert. Diese Grafik zeigt die formale Struktur des österreichischen Bildungssystems.

Österreichisches Bildungssystem



Quelle: BMUKK/BMWF, Stand: Schul-/Studienjahr 2009/10

Quelle: Statistik Austria online, Bildung Kultur – Formales Bildungswesen, gelbe Hervorhebung S.C.

Das Durchlaufen der Bildungsinstitutionen in Österreich beginnt mit dem Besuch des Kindergartens. In Wien wurde mit Herbst 2010 der verpflichtende Besuch des Kindergartens für Fünfjährige eingeführt. Mindestens 20 Stunden die Woche müssen Vorschulkinder einen Kindergarten besuchen.

Mit sechs Jahren kommen meistens die Kinder in die Volksschule und ein geringer Teil in die Sonderschule. Schulpflichtige Kinder, die noch nicht schulreif sind, werden meist in einer Vorschulklasse unterrichtet.

Die erste bedeutsame Übergangsschwelle im Bildungssystem ist der Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I. Es stehen drei Optionen zur Verfügung. Die Allgemeinbildende höhere Schule, die Neue Mittelschule und die Hauptschule. Die Sonderschule kann bis zur 8. Schulstufe weiterbesucht werden.

In der 9. Schulstufe beginnt die Sekundarstufe II. Die Allgemeinbildenden höheren Schulen, die Berufsbildenden höheren Schulen, die Berufsbildenden mittleren Schulen stehen hierbei zur Auswahl. Jugendliche, die sich für eine Lehre entscheiden, können ein Jahr lang die Polytechnische Schule besuchen, um die 9-Jährige Pflichtschule abzuschließen. Für Kinder, die repetiert haben, ist der Besuch des Polytechnischen Lehrgangs nicht notwendig.

Nach Beendigung der Sekundarstufe II ist der Besuch einer Hochschule, Fachhochschule, Akademie oder eines Kollegs möglich. Um diese Institutionen besuchen zu können, ist die Reife-, Studienberechtigungs- oder Berufsreifeprüfung erforderlich.

Mein Augenmerk liegt beim Übergang der Jugendlichen von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II. Mit diesem Übergang beschäftigt sich auch die Übergangsforschung. Doch nicht nur das Schulsystem ist in der Übergangsphase von Bedeutung, sondern auch die Rahmenbedingungen eines Staates. Diese stelle ich im nächsten Unterkapitel vor.

3.2 Übergangsregime in westlichen Gesellschaften

Stauber u.a unterscheiden Regimetypen (vgl. Walther/Pohl 2005; Biggart/Walther 2006; Walther 2006a; Walther u.a. 2006; zit. n. Stauber, Pohl, Walther 2007: 25-27), die auf die westlichen Industrie- bzw. postindustriellen Gesellschaften beschränkt sind, unterscheiden. Diese Regimes verdeutlichen die unterschiedlichen Rahmenbedingungen für die Unterstützung von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen im Übergang. Es gibt das universalistische, das liberalistische, das erwerbsarbeitszentrierte und das unter-industrialisierte Übergangsregime. Für meine Arbeit sind vor allem die beiden letztgenannten Typen relevant.

Das erwerbsarbeitszentrierte Übergangsregime herrscht in den kontinentalen europäischen Ländern. Das selektive Schulsystem ist an ein standardisiertes Berufsbildungssystem gekoppelt. Die Jugendlichen werden institutionell in erster Linie in bestehende soziale bzw. berufliche Positionen eingewiesen. Scheiternde Übergänge in ein Normalarbeitsverhältnis werden den einzelnen Individuen zugeschrieben. Berufsvorbereitende Maßnahmen sollen Bildungs- und Sozialisationsdefizite ausgleichen, welche allerdings in reine Warteschleifen und prekäre Positionen führen. Sozialversicherung und Sozialhilfe sind getrennt, und somit haben die Jugendlichen keinen automatischen, von der Familie unabhängigen Anspruch. Der Prototyp dieses Regimes ist Deutschland, aber dies trifft auch für Österreich zu (vgl. Walther, Stauber 2007: 26f).

Das unter-industrialisierte Übergangsregime beschreibt die südeuropäischen Länder. Der Prozentsatz der Schulabgänger/innen, die die Hochschulreife erreichen, liegt bei über 70%. Doch aufgrund fehlender Bildungsstrukturen und eines Arbeitsmarktes, der sehr stark alters-, regional- und geschlechtsspezifisch segmentiert ist, erwartet die Jugendlichen beim Übergangsprozess eine lange Wartephase, eine hohe Jugendarbeitslosenrate und informelle Arbeit. Junge Frauen und Männer sind länger als in anderen Regimes von der Familie abhängig, da die Ansprüche auf Sozialleistungen fehlen. Dies betrifft vor allem junge Frauen, die dann durch ihre Familien stärker kontrolliert werden. Sie sind auch deutlicher von der hohen Arbeitslosigkeit betroffen. Der „Vorteil“ dieses Strukturdefizits liegt darin, dass Freiräume für individuelles Ausprobieren und Initiativen des Dritten Sektor entstehen (vgl. Walther, Stauber 2007: 27).

Meine Zielgruppe, die Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund, leben und bewegen sich im erwerbsarbeitszentrierten Übergangsregime in Österreich, doch sie spüren zu Hause Auswirkungen des unter-industrialisierten Übergangsregimes. Junge Frauen und Männer sind, auch wenn das Regime erlaube, das heißt, sie Ansprüche auf Sozialleistungen haben, aufgrund kulturell-traditioneller Gründe von der Familie abhängig. Neben diesen Regimetypen spielen die „Gatekeepers“, „die die Individuen jeweiligen Lebenslauf-Trajekten zuweisen“, (Walther, Stauber 2007: 23) eine wesentliche Rolle.

3.3 Die „Gatekeepers“ in der Übergangsphase

Das Bildungssystem und der Sozialstaat haben viele Maßnahmen getroffen, um die Risiken und Unsicherheiten beim Übergang zu reduzieren. Doch diese institutionellen Vorkehrungen sind zunächst auf den Übergang Schule-Beruf minimiert. Die soziale Integration im Sinne der erfolgreichen Bewältigung der Übergänge in andere Lebensbereiche wie Lebensstil, Familie, Wohnen etc. ergibt sich automatisch aus der Bewältigung des Übergangs Schule-Beruf (vgl. Walther, Stauber 2007: 27). Wenn der Übergang Schule-Beruf erfolgreich bewältigt wird, wirkt sich der Erfolg positiv auf andere Bereiche im Leben aus. Familie, Freunde, Bekannte und unterstützende Institutionen sind dabei sehr wichtig, um diese Übergänge erfolgreich zu bewältigen.

Walther und Stauber (2007: 23) vergleichen den Akt des Übergangs mit einer Schleuse. Mittels dieser Schleuse werden Schiffe zur Überbrückung von Höhenunterschieden in einem Flusslauf in eine Wasserkammer gelotst und dann durch Zuführung von Wasser auf ein höheres oder tieferes Niveau befördert. Mit der Zuführung des Wassers ist hier die Bildung und Arbeitsplatz gemeint. Zur Schleuse gehören auch die Schleusenwärter. In der Übergangsforschung spricht man von „Gatekeepers“, „die die Individuen jeweiligen Lebenslauf-Trajekten zuweisen“. „Gatekeepers“ können primäre Sozialisationsinstanzen wie die Familien sein oder professionelle Instanzen wie Lehrer/nnen, Sozialarbeiter/nnen, Berufsberater/nnen etc. „Nach unten“ befördert werden Jugendliche aufgrund der Zuschreibung individueller Defizite. Sie werden als „benachteiligt“ und „nicht ausbildungsreif“ befunden. Die Ursachen des Scheiterns kann die „Überweisung in kompensatorische Maßnahmen bzw. statusniedere Erwerbspositionen“ sein (Mariak/Seus 1993; Walther 2000). Daran kann man Erving Goffman (1962) anknüpfen. Er nennt dieses Phänomen „cooling out“.

„Gesellschaftlich (etwa über Bildung) erzeugte (angeheizte) Ansprüche der Individuen müssen abgekühlt werden, wenn keine entsprechenden gesellschaftlichen Positionen verfügbar sind.“ (Walther, Stauber 2007: 24)

Goffman (1962, zit. n. Walther, Stauber 2007: 24) macht hier darauf aufmerksam, dass die „anerkannten sozialen Positionen im Kapitalismus“ immer knapper werden. Das heißt, die Individuen müssen ihre Ansprüche „runtersetzen“, da keine ausreichenden anerkannten sozialen Positionen vorhanden sind.

Die Schleusenwärter, nämlich die „Gatekeepers“ spielen in der Übergangsphase die wichtigste Rolle, da sie die Jugendlichen in die gewünschte Flugbahn zuweisen. In meiner Studie sind die „Gatekeepers“ in erster Linie die Eltern und in zweiter Linie die Lehrer/nnen. Die Übergangsphase findet aber nicht nur im Übergang Schule-Beruf statt, sondern betrifft auch andere Lebensbereiche. Nun möchte ich ein paar wichtige Anforderungen, die die Jugendlichen in verschiedenen Bereichen ihres Lebens zu bewältigen haben, darstellen.

3.4 Die Anforderungen an Jugendlichen in der Übergangsphase

Im Bereich von Schule (vgl. Walther, Stauber 2007: 32) sind Jugendliche den Anforderungen eines sozialen Lern- und Lebensortes konfrontiert, aber auch denen der frühen Selektion im Schulsystem. Die erste Selektionsschwelle im Schulsystem ist der Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I. Es ist die erste Weichenstellung im Leben eines Individuums, die mit Bewältigungsanforderungen verbunden ist. Diese Bewältigungsanforderungen sind eindeutig zu früh im Leben und können, im Zusammenspiel mit unklaren Anschlussperspektiven, zu Motivationsproblemen und im weiteren zu Schulverweigerung und Schulabbruch, führen (IARD 1998; Böttcher 2004).

Im Bereich von Ausbildung und Arbeit wird die Motivation zu einer Grundanforderung, um auf dem Weg zur Ausbildung und Arbeit gut gerüstet zu sein. Anforderungen wie Flexibilität, was Ausbildungsinhalte und Mobilität, was die Räumlichkeit von Ausbildungschancen, betrifft, sind gekoppelt. Für Jugendliche geht es hier darum, dass sie ihre beruflichen Vorstellungen nicht umsetzen können (vgl. Walther, Stauber 2007: 32f).

Im Bereich von Familie liegt die Hauptanforderung in der Abhängigkeit von der Familie. Es lässt sich schlussfolgern, dass sich der Verbleib in der Herkunftsfamilie aufgrund schwieriger Übergänge in den Beruf und unsicherer Erwerbskarrieren verlängert hat. Dies ist jedoch nicht nur negativ aufzufassen, denn aus neuen Familienkonstellationen entstehen für Jugendliche neue Bindungen und Verantwortlichkeiten zur Unterstützung der älteren durch die jüngere Generation. Sie machen dies, um sich als gleichwertige Partner/nnen in einer „erwachsenen“ Elternbeziehung fühlen zu können. Doch in manchen Fällen werden sie dazu gedrängt und überfordert wie zum Beispiel bei Trennungsprozessen als Ansprechpartner/nnen, Unterstützung für schwerst hilfsbedürftige Eltern oder bei psychischen oder Suchterkrankungen der Eltern (vgl. Walther, Stauber 2007: 33).

Im Bereich der geschlechtsbezogenen Identitätsarbeit sind die Jugendlichen mit der modernen Gleichberechtigung und der existierenden geschlechtsbezogenen Zuschreibungen konfrontiert. Diese Anforderung richtet sich meiner Meinung nach vor allem an Mädchen. Das Geschlecht kann nach Dausien und Kelle (2003: 8) „[...] in bestimmten Kontexten und für konkrete Individuen hinter andere gesellschaftliche Differenzkonstruktionen zurücktreten [...]. Mädchen (und Jungen) sind nicht nur, nicht in erster Linie und nicht immer durch ihre Geschlechtszugehörigkeit bestimmt.“ (vgl. Walther, Stauber 2007: 33f). Weiters schreiben Dausien und Kelle (2003: 8), dass sich Mädchen und Jungen nicht hauptsächlich als Mädchen oder Junge bekennen, aber in unterschiedlichen sozialen Situationen Erfahrungen mit Geschlechtszuschreibungen machen. In Kulturen, „die nach dem Prinzip der (Zwei-)Geschlechtlichkeit funktionieren“, ist dies unvermeidbar.

Dabei spielt die Gender-Kompetenz eine wesentliche Rolle. Junge Mädchen und Jungen sollten nach Walther und Stauber (2007: 34) die Fähigkeit erwerben mit diesen Anforderungen und Zumutungen klar zu kommen, um sich gegen diese geschlechterbezogenen Zuschreibungen stellen zu können. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund kommt die Anforderung dazu, die verschiedenen Kulturen, in denen sie leben, zu vereinbaren, dazu. „Negotiating culture“ oder „negotiating ethnicity“ wird dies auch genannt. Da die Selektion im österreichischen Schulsystem schon am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I beginnt, müssen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund sich gegen diesen ethnizierenden Zuschreibungen schon früh stellen (vgl. Walther, Stauber 2007: 34). Fraglich ist, wie ein Kind mit rund 10 Jahren, das gerade die Grundschule abschließen wird, diese Anforderung erkennt und sich Hilfe und Unterstützung organisiert. Die Eltern, die

Grundschullehrerin und die schulisch dokumentierten Leistungen des Kindes entscheiden meist über den weiteren Schulweg des Kindes.

Im Bereich der Peers und jugendkulturellen Zusammenhänge sind die Jugendlichen mit den sozialen und medial vermittelten Anforderungsstrukturen konfrontiert (vgl. Walther, Stauber 2007: 35). Der Sozialkreis und die medial vermittelten Werte haben einen starken Einfluss auf die Schul- und Ausbildungswahl des Jugendlichen. Die Entscheidungen, die sie treffen, müssen auch in der Peer-group ausgehandelt werden, weil sie sich von ihren Peers nicht abgrenzen und sich als kompetente Netzwerkpartner/innen erweisen wollen (vgl. ebd.) Diese Anforderungen sind nicht zu unterschätzen.

Die Kunst, diese verschiedenen Anforderungen im Laufe der Übergangsphase zu handhaben, liegt darin, sie im eigenen Rhythmus und Logik, aber vor allem gleichzeitig zu bewältigen. Da die Übergänge auch teils ungeplant verlaufen, müssen die Jugendlichen in der Lage sein, diese ungeplanten Ereignisse in längerfristiger Perspektive zu betrachten und notfalls auch wieder rückgängig zu machen (vgl. ebd.). Hierbei ist wieder die Unterstützung von Familie, Freunden und unterstützende Einrichtungen wie AMS, Schülerberatungsstellen u.a. wichtig. Umgekehrt hat natürlich der Übergang Schule-Beruf auch Einfluss auf Familie und Freunde. Es ist notwendig, dass alle zusammen arbeiten bzw. kooperieren, um die Übergangsphase erfolgreich zu bewältigen, denn „Übergänge werden zunehmend zu zentralen Nahtstellen biographischen Gelingens oder Scheiterns und sozialer Integration.“ (ebd.: 39) Neben der Unterstützung ist die Bildung auch eine bedeutende Nahtstelle für einen gelungenen Übergang. Stauber und Walther (2007: 40) schreiben

„In [...] Übergängen sind Bewältigung und Bildung aufeinanderbezogen: Bildung setzt gelungene Bewältigung im Sinne von psychosozialer Handlungsfähigkeit voraus, die ein exploratives Subjekt-Welt-Verhältnis über die gegenwärtige Situation hinaus erlaubt; Bildung ist gleichzeitig aber auch Voraussetzung des Gelingens von Bewältigung [...].“

Aus dem Zitat geht hervor, dass die Jugendlichen durch Bildung sich besser in die Peer-group etablieren können, ansonsten besteht die Gefahr nicht mit der Gruppe mithalten zu können und somit ausgeschlossen zu werden. Bildung ermöglicht die Übergangsphase leichter zu bewältigen. Hinzu kommt bei Jugendlichen mit Migratiionshintergrund der Aspekt der „Negotiating culture“, mit der die Jugendlichen im täglichen Leben konfrontiert sind. Eine weitere Unterstützung in der Übergangsphase

stellen die „Gatekeepers“, die in meiner Studie in erster Linie die Eltern und in zweiter Linie die Lehrer/nnen sind, dar. Diese „Gatekeepers“ sind von großer Bedeutung, weil sie die Jugendlichen mental unterstützen und in die geeignete Laufbahn „lotsen“. Hier geht es um die Erwartungen der Eltern an ihre Kinder, ihr Wissen über das Schulsystem und die dementsprechende „Weiterlotsung“ zu einer guten Ausbildung. Die Kompetenz der Lehrer/nnen ist auch wichtiger Faktor für die Lenkung des Jugendlichen in die gewünschte Laufbahn.

4 Methodologischer Rahmen und Methode der eigenen Studie

4.1 Fragestellung und Ansatz der Biographieforschung

In meiner Arbeit möchte ich mit Hilfe von biographisch-narrativen Interviews die Bildungsgeschichten von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund analysieren. Meine Forschungsfrage lautet:

Wie entwickeln sich die Bildungs- und Berufsperspektiven von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund?

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, habe ich weitere Unterfragen herausgearbeitet um an die Forschung strukturierter heranzugehen. Diese sind:

- Wie ist der bisherige Bildungsweg verlaufen?
- Wie wird die aktuelle Situation erlebt?
- Welche Zukunftsperspektiven entwickeln sie?

Ich möchte wissen, wie sie die Übergangssituation von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II erleben, welche Rolle die Eltern bei der Berufsplanung haben und wie sie unterstützen, ob die Jugendlichen Vorbilder haben bzw. von wem sie sich beeinflussen lassen, inwieweit sie motiviert sind eine gute Ausbildung anzustreben und welche Zukunftsperspektiven sie dabei entwickeln. Dazu werde ich mich erst einmal mit der Biographieforschung auseinandersetzen.

4.1.1 Die Bedeutung von Biographien

Peter Alheit und Bettina Dausien schreiben in ihrem Artikel „Biographie‘ in den Sozialwissenschaften“ (2009: 285), dass das Interesse an Biographien und Biographischem im Alltag wie in der Wissenschaft seine Aktualität behält. Auf der einen Seite scheinen Biographien modischen Trends zu folgen oder sind auch die ‚Trendsetter‘. Dies kann man anhand der „Konjunktur biographischer Formate“ (ebd.) in den Medien wie Talkshows, Blogs, Internetpräsentationen feststellen sowie an der aktuellen Ausdifferenzierung biographiewissenschaftlicher Forschung. Auf der anderen Seite sind sie zeitlos. Es scheint gleichzeitig ein Genre zu sein, das über wechselnde Trends hinweg auf ein beständiges Interesse stößt. Dieses Interesse verändert ihre

Form, wird immer wieder neu erfunden und überlebt selbst noch den „Tod des Subjekts“.

Der Begriff „Biographie“ kommt aus dem Griechischen. „Bios“ bedeutet Leben und „graphein“ (be)schreiben und im Wortsinn „Lebensbeschreibung“. Der Begriff deutet auf eine spezielle „kulturelle Praxis der Darstellung sozialen Lebens wie auf das gelebte Leben konkreter Individuen in spezifischen historisch-gesellschaftlichen Kontexten“ (vgl. Alheit/Dausien 1990, zit. n. Krüger 2004: 90) hin. Krüger (2004: 90) fasst „Biographie“ auch „als Resultat kollektiver und individueller Aktivitäten“ wie „Darstellungen, kulturelle Muster, Institutionen“ und „als Modus und Prozess der Konstruktion sozialer Realität“ auf.

Der Kultursoziologe Alois Hahn stellt Lebenslauf und Biographie aus kultursoziologischer Sicht gegenüber. Den Lebenslauf beschreibt er als das „Insgesamt von Ereignissen, Erfahrungen, Empfindungen usw. mit unendlicher Zahl von Elementen“ (vgl. Hahn 2000, 101). Sie kommen in der Lebenszeit eines Individuums nie „ganz“ vor, aber können trotzdem virtuell eine Gesamtheit bilden. In modernen Gesellschaften ist der Lebenslauf bereits eine soziale Ordnung, die die Individuen durchlaufen. Die „Biographie“ hingegen „macht für ein Individuum den Lebenslauf zum Thema“ (ebd.). Diese Thematisierung ist eine „selektive Vergegenwärtigung“ (Hahn 2000). „Biographie“ ist eben kein Abbild oder Ausdruck eines Individuums, sondern wird als kulturelles Muster der Selbstthematisierung und Identitätskonstruktion verstanden (vgl. Alheit 2004: 91).

„Lebensläufe verweisen auf historische Modi der Vergesellschaftung, mit denen Gesellschaften das Problem lösen, ihre individuellen Mitglieder funktional einzubinden.“ (Alheit 2004: 92)

Das heißt, dass den Mitgliedern Lebensmuster vorgegeben wird, an denen sie sich anpassen müssen, um in der Gesellschaft mithalten zu können. Die Mitglieder richten sich an einen fiktiven, linearen Lebenslauf. Der perfekte Lebenslauf beginnt mit der Schule, Ausbildung, gefolgt von der Anstellung, 40-jähriges Jubiläum in einem Unternehmen und zuletzt der Ruhestand. Dass Bruchstellen dabei nicht unüblich sind, wurde bereits im Kapitel 2.5 beschrieben.

Kohli (1985) schreibt auch, dass der Lebenslauf als Institution moderner Gesellschaften betrachtet werden kann, der auf Seiten der Individuen die Leistung einer Biographisierung der Lebensführung berichtet. Bei Dausien (1996: 13ff) kann

man lesen, dass die konkreten Formen der Institutionalisierung des Lebenslaufs systematisch nach Geschlecht und sozialer Herkunft unterschieden wird. Dies führt zur (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit. Zum Beispiel werden Frauen andere Rollen zugeschrieben als Männern, welche man aus dem Lebenslauf erkennen kann und je nach sozialer Herkunft werden unter anderem die Schulen ausgesucht.

Der „Lebenslauf“ als Aspekte der gesellschaftlichen Vorstrukturierung und kultureller Normen für individuelle Biographien sind für qualitativ-empirische Biographieanalysen von besonderer Bedeutung. Das Wissen über Lebenslaufmuster von Frauen und Männern einer bestimmten Generation und in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext wird somit zugänglich. Mit diesem Wissen kann man sozial eröffnete bzw. begrenzte Möglichkeitsräume für individuelle Lebensentwürfe und deren Verwirklichung in konkreten Lebensgeschichten in den Blick nehmen. Das heißt, dass „Lebenslauf“ als Moment der Kontextualisierung von „Lebensgeschichte“ betrachtet werden kann (vgl. Alheit 2004: 92).

4.1.2 Die Geschichte biographischer Forschungsansätze

Die Anfänge der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung kann man William Thomas und Florian Znaniecki zuschreiben. Sie haben 1918 die bekannte biographische Untersuchung „The Polish Peasant in Europe and America“ an der Chicago School veröffentlicht (vgl. Alheit, Dausien 2009: 288). Zwischen 1900 und 1910 waren 25% aller Einwanderer in den USA Polen und Chicago wurde zur drittgrößten polnischen Ansiedlung nach Warschau und Loidz. Die Arbeit beinhaltet fünf verschiedene Arten von Dokumenten (vgl. Paul 1979). Diese sind Briefwechsel, Lebensgeschichte, Zeitungsartikel, Dokumente von polnischen Vereinen in Polen und in den USA und Dokumente von Einrichtungen der Sozialarbeit und von Gerichten in den USA. Am Beispiel der polnischen Immigranten in Chicago werden soziale Probleme, Fragen der Mentalität und Moral und Fragen der Individualisierung und Desorganisation thematisiert. Die Autoren fragten danach, ob die Einwanderung in die USA die Formen der Familie, der Nachbarschaftsgruppen, die Eigenarten des Verhaltens, die Lebensgewohnheiten und die Sitten der Bauern veränderten (vgl. Kannonier-Finster, Ziegler 1996: 148f).

Im deutschsprachigen Raum hat die Biographieforschung ihre Wurzeln in der geisteswissenschaftlichen Tradition. Im Gegensatz zu den USA, wo die Forschungsmotivation mit dem Anwachsen sozialer Probleme kam, begann es hier mit

dem historisch beginnenden Prozess der Selbstvergewisserung des bürgerlichen Subjekts. Carl Philipp Moritz veröffentlichte im Magazin der Erfahrungsseelenkunde (1783-1793) „Herzensgeschichten“, welches Interesse am Phänomen Individualität in der entstehenden bürgerlichen Gesellschaft erweckte. Im 19. Jahrhundert folgten Tagebucheintragen und Autobiographien und im 20. Jahrhundert war ein besonderes Interesse an Arbeiterbiographien, die Einblicke in Lebensgeschichten des Proletariats gab (vgl. Alheit, Dausien 2009: 293). In den 1970er Jahren wurde die Biographieforschung in den Sozial- und Erziehungswissenschaft wieder entdeckt. In den kritischen Gegenbewegungen zu den Herrschenden in Wissenschaft und Gesellschaft wurden in der Literatur die Situationen von „Migranten“ bzw. „Gastarbeiter“ oder Frauen aufgegriffen. Biographische Dokumente und Methoden waren bedeutsam um die Perspektiven der „kleinen Leute“ stark zu machen. Zum Beispiel versuchte man den im patriarchalen System übergangenen, verschwiegenen und unterdrückten Frauen und ihren Erfahrungen „sichtbar“ zu machen, ihre Geschichten aus dem „Dunkeln“ zu holen und ihnen „eine Stimme“ zu geben. Gerade in der Frauenforschung sind die Methoden der Biographieforschung eine spezifische Variante der Einsicht, dass „das Private politisch“ ist (vgl. ebd.: 296). Die Biographieforschung sammelt Geschichten, Erfahrungen, Einsichten, Perspektiven und Motive von Personen aus verschiedenen sozialen Schichten und Nationalitäten, um auf sie aufmerksam zu machen.

Hauptsächlich werde aus bildungssoziologischer Sicht mit der Biographie- und Lebenslauforschung Fragen des Wandels der Ungleichheitsstrukturen untersucht. Die Ansicht, dass Biographien als Institution und alltagsweltlich relevantes Deutungsmuster an die Herausbildung der Moderne gebunden ist (vgl. Alheit, Dausien 1990; Hahn 2000), eröffnet viele „Forschungsfragen im Hinblick auf die historische Rekonstruktion einer „Wissensgesellschaft“, deren Überleben von der aktiven Partizipation ihrer (gebildeten) Mitgliedern abhängt“ (Alheit 2004: 93). Das Ideale Bild einer Konstruktion einer Biographie ist ein moderner mitteleuropäischer Mann, der autonome Selbstentfaltung nachstrebt. Menschen anderer sozialer Klassen, Ethnien, Kulturen und weiblicher Gestalt entsprechen nicht dem Idealtypus und differenzieren sich. Sie werden nur „gebrochen“ vom Prozess der Biographisierung erfasst (vgl. Alheit 2004: 93). Normative Modelle wie der lineare, „lückenlose“ Lebenslauf oder die erfolgreiche Bildungsgeschichte werden durch individuell gestaltete Lebensführungen abgelöst. Lebensläufe werden zunehmend riskanter und die Lebensführung eine Herausforderung, sie individuell zu bewältigen. Die Aufgabe einer narrativen Praxis wird die kulturelle und soziale Gestaltung und Formung von Identität, die den

Individuen erlaubt, ihre Geschichte zu schreiben und umschreiben, sein (vgl. Alheit 2004: 93f)

4.2 Das narrative Interview als Erhebungsmethode

Wie schon erwähnt, habe ich biographisch-narrative Interviews mit den Jugendlichen des A-Privatgymnasiums in B-Stadt geführt. Warum ich narrative Interviews als die Erhebungsmethode in meiner Arbeit ausgewählt habe, wird im Folgenden näher erläutert.

Diese Interviewmethode ist darauf ausgelegt, die einzelnen Bildungsgeschichten meiner Zielgruppe zu erfahren und mit externen Nachfragen, falls dieser noch nicht angesprochen wurden, ihre Zukunftsperspektiven eruieren. Narrative Interviews werden häufig im Zusammenhang mit Fragestellungen zur Lebensgeschichte eingesetzt. Das Grundelement ist die von Befragten frei entwickelte, durch eine Eingangsfrage – die „erzählgenerierende Frage“ – angeregte Stegreiferzählung (vgl. Hopf 2000: 355). Der Interviewer/n orientiert sich an den Relevanzen der Befragten und deren alltagsweltlichen Konstruktionen. Das narrative Interview bietet dem Befragten somit einen großen Raum zur Selbstgestaltung der Präsentation seiner Erfahrungen und bei der Entwicklung seiner Perspektive auf seine Lebensgeschichte. Anhand von Erzählungen möchte ich herausfinden, welche Erfahrungen diese Jugendlichen im Laufe ihres Lebens gemacht haben und welche Bedeutung sie ihnen zuweisen. Mit der erzählgenerierenden Eingangsfrage hat der Befragte einen großen Spielraum um seine Erfahrungen darzustellen.

Das narrative Interview wurde im Rahmen der Biographieforschung von Fritz Schütze (1983) etabliert. Es ermöglichte „einzelne Lebensbereiche oder –phasen im Gesamtzusammenhang des Lebens und ihrer Genese zu betrachten.“ (Rosenthal 2005: 137) Gabriele Rosenthal (2005) und andere haben diese Interviewmethode um Nachfragetechniken erweitert und weiterentwickelt.

„Das narrative Interview zielt auf die Hervorlockung und Aufrechterhaltung von längeren Erzählungen [...] die zunächst ohne weitere Interventionen von Seiten der Interviewer/nnen produziert werden können. Erst im zweiten Teil des Interviews, dem Nachfrageteil, wird gezielt zu weiteren Erzählungen zu bereits angesprochenen Themen aufgefordert. In der letzten Phase des Interviews wird dann zu Erzählungen

betreffend noch nicht erwähnter, die Forscher/nnen jedoch interessierende Themen motiviert.“ (Rosenthal 2005: 137)

Da die Jugendlichen zu längeren Erzählungen aufgefordert werden, können sie ihre Erzählungen nach ihren eigenen Relevanzkriterien aufbauen. Im Gegensatz zu Frage-Antwort-Interviews, in denen die Relevanzkriterien und die Themen vorgegeben sind, können die Jugendlichen beim biographisch-narrativen Interview erzählen, was sie gern möchten, welche Erlebnisse sie mitteilen möchten, was in ihrem Leben Wichtigkeit besitzt und auch entscheiden worüber sie auch nicht sprechen möchten. Sie haben die Möglichkeit die Erzählung selbst zu gestalten. Die Jugendlichen aber können sich auch während des Erzählens über Gedanken und Gefühle bewusst werden. Der Prozess des Erinnerns wird ebenfalls mit dem Erzählen unterstützt. Den Jugendlichen können dann Erlebnisse einfallen, an die sie gar nicht mehr gedacht haben, die aber für das Selbstverstehen wichtig sind. Wenn man diese Erinnerungsprozesse unterstützt, sieht man, wie die Erzählungen detaillierter werden und die Orientierung an die vermuteten Erwartungen der Interviewer/n geringer. Während die Jugendlichen anfangs noch überlegen, was sie erzählen sollen und wollen, lässt diese Kontrolle mit einsetzendem Erzählfluss nach (vgl. Rosenthal 2006: 27). Dieses Geschehen konnte ich auch bei meinen Gesprächen beobachten. Am Anfang der Gespräche haben meine Gesprächspartner/nnen sehr wenig erzählt. Ereignisse wie Schulwechsel oder Umzug wurden in der „Selbsteinführung“ erwähnt, aber nicht erläutert. Erst beim Nachfragen sind meine Gesprächspartner/nnen auf diese Ereignisse näher eingegangen. Ein Beispiel aus dem Interview mit Sami ist:

I: Ok, dann hast du noch erwähnt ähm, dass du in so einem Legasthenie-Kurs warst.

IP: Ja.

I: Kannst du darüber mehr erzählen? (Sami 10:36-37, 11:1)

Für alle meine vier Gesprächspartner/nnen war es ihr erstes narratives Interview. Erst hat sie das Diktiergerät ein wenig irritiert. Sie hatten „Angst“ etwas falsch zu machen oder zu sagen. Doch nach ca. 5 Minuten sind sie „warm“ geworden und haben überzeugt erzählt, was ihnen im Rahmen der Schule nur einfällt. Während den Interviews ist mir auch aufgefallen, dass meine Interviewpartner/nnen kaum Namen erwähnt haben. Sie waren sich der Anonymität des Interviews bewusst und haben gezielt Namen von Klassenkameraden, Namen von Schulen und anderes nicht genannt. Stattdessen haben sie „ein Junge aus unserer Klasse“, „mein erster Gymnasium war ein Bundesrealgymnasium und Realgymnasium“ oder „der jetzige Direktor“ gesagt.

Allgemein wird bei biographisch-narrativen Interviews nach der Lebensgeschichte oder einer bestimmten Lebensphase gefragt und keine Einschränkung auf einzelne Themen (wie zum Beispiel Unterstützung, Beratung) gemacht. Die Analyse einzelner Bildungsphasen erfolgt dann, wenn die gesamte Struktur der Bildungsgeschichte bereits erfasst ist. Bei der Durchführung von narrativen Interviews erfolgt eine offene Aufforderung zum Erzählen der Lebensgeschichte. Diese Erzählung wird nicht durch Zwischenfragen unterbrochen, sondern durch Blickkontakt, Zunicken und verbalen Äußerungen wie „Mhm“ oder „Ja“ unterstützt. Der Befragte sieht dann, dass an seinem Erlebten ernsthaftes Interesse besteht und seine Erzählungen nicht bewertet werden.

In der zweiten Phase des Gesprächs wird gezielt auf die Erlebnisinhalte eingegangen. Hier sollten auch keine Fragen gestellt werden, sondern wieder zur detaillierten Erzählung von erwähnten Ereignissen angeregt werden. Zuletzt werden, falls nötig, zu den nicht angesprochenen Themen Fragen gestellt (vgl. Rosenthal 2005: 143). Bei meinen Gesprächen habe ich im Nachfrageteil besonders nach der Rolle der Familie bei der Gestaltung der Bildungswege gefragt.

Hier nochmals die einzelnen Phasen (vgl. Rosenthal 2005: 143) des narrativen Interviews im Überblick:

1. Phase

Die Erzählaufforderung die autonom gestaltete Haupterzählung oder Selbstpräsentation

2. Phase

Erzählgenerierendes Nachfragen:

- a) internes Nachfragen anhand der in Phase 1 notierten Stichpunkte
- b) externes Nachfragen

Interviewabschluss

Nach einem Small-Talk mit meinen Gesprächspartner/innen, dem Ausfüllen der Einverständniserklärung und den Hinweis auf die Anonymität des Gesprächs, schaltete ich das Diktiergerät an und formulierte diese Erzählaufforderung:

„Ich bin an deinen persönlichen Erfahrungen in deiner Bildungslaufbahn interessiert und möchte dich bitten, mir deine Bildungsgeschichte zu erzählen.“

„Du kannst all die Erlebnisse erzählen, die dir dazu einfallen. Du kannst dir so viel Zeit nehmen, wie du möchtest. Ich werde dich erst einmal nicht unterbrechen, mir nur einige Notizen machen und später eventuell darauf zurückkommen.“

Als Nächstes möchte ich mein Forschungsfeld beschreiben. Es ist wichtig zu wissen, wer meine Interviewpartner/innen sind, welche Schule sie besuchen, nach welchen Kriterien sie ausgewählt worden sind und wie der Zugang ins Forschungsfeld stattgefunden hat.

4.3 Das Feld, der Feldzugang und die Auswahl der Interviewpartner/innen

Der Zugang ins Forschungsfeld war nicht allzu schwierig, da ich selbst in einem Privatgymnasium gearbeitet hatte. Die Direktion gab sofort ihre Zustimmung, und ich durfte die Interviews machen. Drei Interviews sind in der Schule in einer unterrichtsfreien Zeit durchgeführt worden und zwei Interviews in meiner Wohnung. Die Anonymität der interviewten Jugendlichen bleibt selbstverständlich gewahrt.

Die Gruppe, aus der ich meine Interviewpartner/innen gewonnen habe, sind Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund aus einer geschlossenen Klasse aus dem A-Privatgymnasium in B-Stadt. Sie sind zwischen 14 und 15 Jahre alt. Ich kenne alle Schüler/innen dieser Klasse persönlich. Um niemanden in der Klasse auszuschließen, habe ich vor der Klasse alle Schüler/innen gefragt, ob sie bereit wären mir im Laufe der nächsten Monate ein Interview zu geben, was alle bejaht haben. Da ich nicht alle Schüler/innen interviewen kann, bin ich einfach auf ein paar zugegangen und gefragt, ob er/sie zu einer bestimmten Zeit hat. Ich wollte genauso viele Mädchen wie Jungs interviewen, um zu sehen, ob es genderspezifische Zukunftsperspektiven gibt und auch eruieren, ob es rollenspezifische Berufsvorstellungen gibt. Weiters hat mich auch die Rolle in der Familie interessiert und ob hier traditionelle Muster vorhanden sind.

Da ich in der Klasse kulturbedingt ein besseres Verhältnis zu den Mädchen hatte, habe ich die ersten drei Interviews mit Mädchen durchgeführt. Die Entscheidung bei den Jungs war schwieriger. Auch wenn alle für ein Interview zugestimmt hatten, vermutete ich, dass viele es nicht Ernst nehmen bzw. sich keine Zeit nehmen werden. Also ging ich willkürlich auf einen Jungen, der für mich am kooperativsten schien. Die Zahl der Interviews ist vom Gegenstandsbereich und vom Typus der Untersuchung abhängig. Es sollten nur genug Interviews sein, um vergleichbare Fälle zu finden. Ich habe insgesamt vier Interviews durchgeführt. Nach dem Interviewabschluss wurden alle Interviews von mir transkribiert. Dabei wurde alles, was auf dem Band zu hören ist

wortwörtlich niedergeschrieben, ohne Rücksicht auf die Regeln der Schriftsprache zu nehmen.

Als Nächstes möchte ich mein Forschungsfeld, das Privatrealgymnasium in A-Stadt, welches meine Gesprächspartner/nnen besuchen, kurz präsentieren. Für die Auswertung meiner Interviews ist es wichtig zu wissen, wie die Schule entstanden ist und was sie den Schüler/nnen und Eltern bietet. Vorab möchte ich erwähnen, dass etwa 15% aller österreichischen Schüler/nnen der AHS-Unter und Oberstufe eine private Schule besuchen (Lassnig und Vogtenhuber 2009: 52). Demnach ist der Besuch einer Privatschule kein besonderes Privileg. Meinem Eindruck nach steigt die Tendenz der Privatschulbesucher in A-Stadt.

Das Privatrealgymnasium wurde vor ein paar Jahren mit einer Klasse als nicht-konfessionelle Privatschule in Form einer Allgemeinbildenden Höheren Schule mit Öffentlichkeitsrecht und gesetzlich geregelter Schulartbezeichnung eröffnet. Die Schule folgt dem österreichischen AHS-Lehrplan. Ein türkischer Bildungsverein, welche Jahre davor schon begonnen hat in Österreich Nachhilfeinstitute zu leiten, hat die Schule gegründet. Sie wird vom Schulgeld, vom Verein und von Spenden finanziert. Die Schule ermöglicht österreichischen Schüler/nnen und Schüler/nnen mit Migrationshintergrund über leistungsbezogenen Unterricht gemeinsam etwas zu erreichen, Gemeinsamkeiten zu entdecken, interkulturelle Werte zu vermitteln und Vorurteile zu beseitigen. Mit der intensiven Elternarbeit verstärkt sich dieses Bild. Da es eine Ganztagschule ist, gibt es nach einer Essens- und Spielpause individuelle und fachspezifische Lerneinheiten, wo die Schüler/nnen mit Unterstützung von Lehrer/nnen ihre Hausaufgaben erledigen und sich auf bevorstehende Tests und Schularbeiten vorbereiten können. Darüber hinaus gehen die Lehrer/nnen nach meinem Wissen in Schularbeitsfächern auf die Stärken und Schwächen der Schüler/nnen ein und stellen ihnen individuelle Lernpläne zur Verfügung. Mit dem Lern-Coaching-Team am Wochenende und in den Ferien haben die Schüler/nnen die Möglichkeit am gemeinsamen Lernen und Ausflügen teilzunehmen. Das Schulgebäude ist sehr modern und ist mit 8 Klassenzimmern, Sonderunterrichtsräumen (für Chemie, Physik, Biologie und Musik), Aufenthaltsräumen für Lehrer/nnen, Eltern und Schüler/nnen, Bibliothek, Speiseraum und Küche ausgestattet. Die Klassenräume sind mit Computern und Active-Boards ausgestattet, um einen modernen und fächerübergreifenden Unterricht zu ermöglichen. Es gibt auch einen Innenhof und Autoabstellflächen. Die Schule ist optimal mit den öffentlichen Verkehrsmitteln zu erreichen.

Ich habe in diesem Gymnasium für eine Zeit als Nachmittagsbetreuerin gearbeitet und pflege daher Kontakt zum Verein und zu den Schüler/nnen. Da es ein Schulgeld gibt, nahm ich an, dass die Schüler/nnen aus höheren sozialen Schichten kommen. Doch diese Annahme hat sich in meinen Interviews nicht bestätigt, denn viele Eltern sind ehemalige Gastarbeiter. In den Gesprächen kommt heraus, dass die Eltern teilweise Pflichtschulabgänger sind und in A-Stadt als Arbeiter beschäftigt sind. Die Schüler/nnen kommen täglich aus ganz A-Stadt und A-Stadt-Umgebung in die Schule angereist. Das heißt, die lange Fahrt zur Schule spielt auch keine Rolle für viele Eltern. Dies zeigt, dass die Eltern ihre Kinder gezielt in diese Schule schicken, damit sie gute Bildung bekommen und weil sie sie zu Hause beim Lernen nicht unterstützen können, sind sie bereit, für diese Leistung in der Schule viel auszugeben. Diese These spiegelt sich in meinen Interviews wieder.

In einem Interview zeigt sich auch, dass die Familie sogar aus B-Stadt nach A-Stadt umgesiedelt ist, damit die Tochter diese Schule besuchen kann. Daraus kann geschlossen werden, dass die Schule einen guten Ruf hat, besonders in der türkischen Community. Auch wenn die Schule eine nicht-konfessionelle und nicht-türkische Schule ist, hat derzeit ein Großteil der Schüler/nnen einen türkischen Migrationshintergrund. Die Wahl der Schule wird in der Erzählphase jedes Gesprächs erwähnt. Die Schüler/nnen sind sich bewusst, warum sie diese Schule besuchen. Vor allem wissen sie, dass das Schulgeld hoch ist und demzufolge die Erwartungen der Eltern an sie. Die Vorteile des Besuchs dieses Privatrealsgymnasiums werden auch genannt. Meine Interviewpartner/nnen sind die Ersten in dieser Schule, die zur Matura antreten werden und stehen, ihres Erachtens, unter Druck. In einem Interview kommt hervor, dass ihnen vom Schulerhalter gesagt wird, dass mit ihrem Abschluss das Image der Schule erstellt wird, da sie die Ersten in der jungen Geschichte der Schule sind, die zur Zentralmatura antreten werden. Demnach sei es wichtig bei den Schulrankings einen guten Platz für die Eigenwerbung der Schule zu bekommen.

4.4 Die Auswertung

Beim Auswerten meiner biographisch-narrativen Interviews basiere ich mich zum Teil an die Narrationsanalyse von Fritz Schütze. In diesem Auswertungsverfahren werden durch Kreuzvergleiche die Lebensgeschichten auf Sach- und Sinnebene dargestellt. Die Interpretation zeigt dann, wie die beiden Ebenen aufeinander bezogen werden. Sie wurde einst als ein Projekt zur Forschung kommunaler Machtstrukturen entwickelt (vgl.

Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009: 217). Mindestvoraussetzungen bei narrativen Interviews sind längere narrative Passagen, „in denen sich ein Erzählaufbau – von der Eröffnung bis zum Abschluss der Erzählung – ungestört, d.h. im Wesentlichen nicht von Interviewerintentionen beeinflusst, vollziehen konnte.“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009: 218) Nur so kann man den narrativen Aufbau des Erzählten und dem Gemeinten nachvollziehen. Mögliche Gegenstandsbereiche, in denen die Narrationsanalyse laut Schütze benutzt werden kann, sind Interaktionsfeldstudien, narrative Experteninterviews, Interviews zu Statuspassagen und biographische Interviews. Unter Interviews zu Statuspassagen sind unter Anderem Ausbildungs- und Berufskarrieren gemeint, was das Forschungsthema meiner Arbeit ist. Bei der Durchführung der Interviews ist es wichtig, dass die Themen narrativ erzählt werden können (vgl. Przyborskia, Wohlrab-Sahr 2009: 219), d.h. dass sie erzählgenerierend sind und die Regel der Interviewführung eingehalten werden. Nur eine längere Erzählung, in der ein sozialer Prozess fortlaufend erzählt wird, kann analysiert werden. Dazu schrieb Schütze (1983: 286) „Nur Datentexte, die kontinuierliche soziale Prozesse darstellen bzw. zum Ausdruck bringen, lassen eine ‚symptomatische‘ Datenanalyse zu, die zunächst einmal vom formalen textuellen Erscheinungsbild der Daten ausgeht und hierbei eine vollständige Beschreibung der Abfolge dieser vornimmt.“ Die Interpretation der Daten basiert aber nicht nur auf den manifesten Inhalt des Interviews, sondern „in ihrem Stil und ihrer ‚Symptomatik‘ im Hinblick auf die praktische Verwicklung des Erzählers“ (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009: 220).

Fritz Schütze (1983) hat für die Auswertung der biographisch-narrativen Interviews sechs Interpretationsschritte festgelegt. Die Auswertung meiner Interviews lehnt sich an diese Interpretationsschritte.

Alle vier Interviews wurden vollständig transkribiert. Unmittelbar nach den Interviews habe ich mir Notizen über das Interview, die Interviewsituation und meine/n Interviewpartner/n gemacht. Diese Reflexionen waren später sehr nützlich für mich, da ich mich beim Einlesen eines Interviews besser an die Interviewsituation erinnern konnte.

Samis Interview war mein Ankerfall, weil er eine sehr detaillierte Lebensgeschichte erzählt hat und auf die einzelnen Ereignisse näher eingegangen ist. Deshalb habe ich sein Interview als einen Einzelfall dargestellt, weil im Gegensatz zu den anderen drei Interviews aus seinem Interview am meisten herausholen konnte. Das bedeutet, Sami hat viel narrativ erzählt ohne, dass ich viel nachfragen musste. Bei dieser

Einzelfalldarstellung habe ich folgende Auswertungsschritte von Schütze (1983: 286ff) übernommen.

In der formalen Textanalyse wird das Gespräch von großflächigen, nicht narrativen Einschüben getrennt. Diese wären z.B.: beschreibende oder argumentative Passagen, die nicht indexial, das heißt Personen-, Situations-, Orts- und Zeitbezogen, sind. Danach werden die Erzählpassagen nach Inhalt und formalen Gesichtspunkten in Segmente unterteilt. Bei der strukturellen inhaltlichen Beschreibung erfolgt die Analyse der einzelnen Segmente, welche auf die Herausarbeitung der verschiedenen Prozessstrukturen des Lebensablaufs zielt. Die einzelnen Segmente werden auf das Verhältnis von Form und Inhalt untersucht. Die erzählenden und erklärenden Passagen im Gespräch werden nun in ihrem Verhältnis zueinander und welche Funktion sie haben bestimmt. Danach werden Erzählketten und thematische Kreise erstellt, der Entwicklungspfad der interviewten Person rekonstruiert und analytische Kategorien zur Charakterisierung der dargestellten Prozesse und Strukturen herausgearbeitet. In der analytischen Abstraktion wird die „die biographische Gesamtformung“ der Erzählung als „Abfolge der erfahrungsdominanten Prozessstrukturen in den einzelnen Lebensabschnitten bis hin zur gegenwärtig dominanten Prozessstruktur“ herausgearbeitet. Die Verlaufskurve, das biographische Handlungsschema, das institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte und der Wandlungsprozess sind herausgearbeitete Prozessstrukturen von Schütze. In der Wissensanalyse richtet sich der Blick auf die eigenen Theorien des Interviewten über sein Leben. Die Argumentation und die Art und Weise, wie der Interviewte seine Ereignisse im Leben betrachtet, ist hier von Wichtigkeit (vgl. Schütze 1983: 286ff). Die Erlebnisse wurden in Retrospektive (Vergangenes), aktuelle Situation (Gegenwärtiges) und Prospektive (Zukünftiges) unterteilt. Somit ist die Einzelfallanalyse auch chronologisch gestaltet, leichter zum Verstehen und mitunter leichter die Erlebnisse miteinander zu verbinden.

Aus zeitlichen Gründen konnte ich die drei weiteren Interviews nicht einzeln analysieren. So habe ich biographische Kurzportraits über meine drei Interviewpartnerinnen geschrieben, damit man sich ein Bild machen kann, wer meine Zielgruppe überhaupt ist. Beim kontrastiven Vergleich aller vier Interviews wird von der Einzelfallanalyse abgelöst und einen kontrastiven Vergleich zwischen den unterschiedlichen Interviews gemacht. Dabei unterscheidet man den minimalen und maximalen Vergleich. Der minimale Vergleich dient zur abstrakten Formulierung fallspezifischer Ergebnisse und der maximale Vergleich zur Herausarbeitung alternativer Strukturen und Entwicklung von Kategorien (vgl. Schütze 1983: 286ff). Im letzten Auswertungsschritt geht es um die Herausarbeitung allgemeiner

Prozessstrukturen. Diese Prozessstrukturen stellen die Bildungs- und Berufsperspektiven von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund im A-Reagymnasium dar.

5 Einzelfallanalyse Sami: „Ich habe keine Vorbilder, aber Ziele.“

5.1 Kontaktaufnahme und das Interview

Sami war mein vierter Interviewpartner. Da das Interview in den Weihnachtsferien stattfand, standen weder ich noch er unter Zeitdruck und Stress. Vor den Weihnachtsferien habe ich ihn in der Schule auf das Interview angesprochen und wir haben Nummern ausgetauscht. Im Laufe der Ferien habe ich mich bei ihm gemeldet und gefragt, ob er an einem bestimmten Tag Zeit hätte. Er hat sofort, ohne Nachzufragen um welches Thema es geht, zugesagt und das Interview fand auf seinen Wunsch zu Mittag statt. Die ersten beiden Interviews wurden in der Schule durchgeführt und waren durch Störungen (Läuten, Straßenlärm, Lärm am Gang, Hereinplatzen von Personen in den Raum) geprägt. Aufgrund dieser negativen Erfahrungen, wollte ich die nächsten Interviews an einem ruhigen Ort führen. Deshalb habe ich ihn gebeten zu mir nach Hause zu kommen. Die ruhige Umgebung war ein großer Pluspunkt, da wir uns ungestört in einer angenehmen Atmosphäre unterhalten konnten.

Um die vereinbarte Uhrzeit stand Sami vor meiner Tür. Ich habe ihn herein gebeten und ihm was zum Trinken und Knabbern angeboten. Mein Cousin, der gleich alt wie Sami ist, befand sich auch in der Wohnung. Nachdem ich sie aneinander vorgestellt habe, hat sich mein Cousin in mein Zimmer zurückgezogen. Das Interview fand im Wohnzimmer statt. Vorab hatte ich Sami nur gesagt, dass es um seine Bildungsgeschichte geht und ich das Interview für meine Diplomarbeit brauche. Erst kurz vor dem Starten des Diktiergeräts habe ich ihm erklärt, dass es sich um ein narratives Interview handelt und kurz einige Informationen zum Ablauf des Interviews gegeben. Ich glaube fest daran, Ich bin davon überzeugt, dass Sami dem Interview zugesagt deshalb hat, weil er mir einen Gefallen machen wollte. Er ist auch ein Typ, dem es schwer fällt „Nein“ zu sagen, was auch im Laufe des Interviews zum Vorschein kommt.

Die Atmosphäre und die Stimmung während des Interviews waren angenehm. Sowohl Sami als auch ich waren ganz entspannt. Ich glaube, er sieht in mir mehr eine große Schwester, eine Lehrerin bzw. eine Autoritätsperson, was sich im Gespräch positiv gezeigt hat. Er hat mir seine Bildungsgeschichte, seine Leistungen und sein Befinden in der Schule, seine Meinung gegenüber der Schule und den Lehrer/innen ohne Bedenken erzählt.

Das Gespräch hat etwas über eine Stunde gedauert und war sehr interessant. Er hat seine Bildungsgeschichte ausführlich erzählt und auch viel über sich selbst. Unglaublich war es, dass er sein Handeln immer begründet hat. Wir haben viel gelacht und ich habe ihn näher kennen gelernt. In der Schule wusste ich nur von seinen Leistungen Bescheid und ermahnte ihn während den Hausübungsstunden, dass er sich auf seine Hausübung konzentrieren soll. Oft erwischte ich ihn beim Sprechen mit seinen Klassenkameraden oder bei Beschäftigung mit etwas Anderem als die Hausübung.

Nach dem Ausschalten des Diktiergeräts des Interviews ist Sami noch eingefallen, dass er vergessen hat etwas Wichtiges zu erwähnen. Daraufhin habe ich das Diktiergerät sofort eingeschaltet. Der Nachtrag hat ein paar Minuten gedauert. Sami wollte unbedingt erläutern, warum er die Sekundarstufe II nicht in einer technischen Schule abschließt, obwohl er sich sehr für Technik interessiert. Sami hat das Gespräch eintönig, das heißt, er hat sehr leise und ruhig gesprochen, mit langen Pausen geführt. Erst haben mich die Pausen irritiert. Doch nach einer Weile haben sie mich nicht mehr gestört, weil es seine Art war, seine Gedanken zu sammeln um Weitersprechen zu können. Sowohl vor dem Interview als auch nach dem Interview haben wir uns mit Sami über die Schule und den neuesten Innovationen der Technik unterhalten.

5.2 Biographisches Kurzportrait

Sami ist 15 Jahre alt und wächst in A-Stadt auf. Seine Eltern sind aus der Türkei nach A-Stadt gekommen. Beide Elternteile haben den Pflichtschulabschluss. Sein Vater ist im Baugewerbe tätig und seine Mutter Hausfrau. Nach dem Kindergarten besucht er die Volksschule und im Weiteren ein öffentliches Gymnasium, weil er „gute Noten“ hat. Er wiederholt die erste Klasse der AHS-Unterstufe und wechselt dann zu Schulbeginn in das A-Realgymnasium. Wie er berichtet, hängt die Wahl der Schule in erster Linie damit zusammen, dass sich die Lehrer/nnen hier viel um die Schüler/nnen kümmern. Er bezeichnet sich als einen faulen Schüler, der unwillig ist zu lernen und kommt jedes Jahr mit Mühe in die nächste Schulstufe. Nach Schulbeginn der fünften Klasse AHS-Oberstufe merkt Sami, dass er in der falschen Schule sitzt, da er sich doch für Technik interessiert. In der A-Schule wird technisches, außer in dem Fach Informatik, in keiner Weise angeboten.

Zu Hause wird er viel von seiner Familie unterstützt. Die Eltern stehen hinter ihm und tun – nach eigenen Angaben – alles, damit er weitermacht und unterstützen ihn in jeder Hinsicht. Er betont, dass er der Einzige von seinen drei Geschwistern ist, der nach der Volksschule das Gymnasium besucht. Seinen älteren Bruder sieht er unter der Woche wenig, da er eine Abendschule besucht und das A-Realgymnasium eine Ganztagschule ist. Da die Schule von Sami eine Ganztagschule ist, sieht er seinen Bruder unter der Woche sehr selten, weil er eine Abendschule macht. Sein Bruder bietet ihm bei den Aufgaben Hilfe an, doch Sami nimmt dies nicht in Anspruch, weil er der Meinung ist, dass er genug Unterstützung von der Schule bekommt. Seiner Schwester, die die vierte Klasse der Hauptschule besucht, hat er früher in Deutsch und Mathematik geholfen, doch jetzt lernt sie alleine. Seine Schwester hat im Rahmen der „Schnupperwoche“ in der Schule in einem Kindergarten verbracht und es hat ihr dort gefallen. Sami rät ihr, weiter ein Gymnasium zu besuchen, aber nicht das A-Realgymnasium. Auf die Frage „Warum?“ gibt Sami nur eine flüchtige Antwort. Er sagt, dass sie, die Schüler/nnen des A-Realgymnasiums, unter Druck stehen, im Gegensatz zu den Schüler/nnen in anderen Schulen. Aber er wird ihr eh empfehlen das zu tun, was sie am meisten interessiert.

Im Laufe des Gesprächs habe ich erfahren, dass Sami Schulsprecher ist, was mir vorher nicht bekannt war. Er vertritt die Meinungen der Schüler/nnen im Schulgemeinschaftsausschuss, wo regelmäßig Sitzungen mit Elternvertreter und dem Direktor stattfinden. Im Interview erzählt er, für welche Rechte der Schüler/nnen er sich einsetzt und dafür lange mit den Elternvertretern und dem Direktor diskutiert. Bildung hat für Sami einen sehr hohen Stellenwert. Sein jetziges Ziel ist die Matura zu machen um die Hochschule besuchen zu können.

5.3 Die Selbsteinführung

Beim Auswerten biographisch-narrativer Interviews ist der Einstieg in die eigene Bildungsgeschichte besonders wichtig. An der Selbsteinführung sieht man, wie Sami seine Lebensgeschichte bzw. Bildungsgeschichte gestaltet, wenn die Erzählaufforderung offen ist.

„I: Ich möchte dich bitten mir deine Bildungsgeschichte zu erzählen. Du kannst all die Erlebnisse erzählen, die dir dazu einfallen. Du kannst dir auch so viel Zeit nehmen wie du möchtest. Ich werde dich erstmal nicht unterbrechen, ich mach mir nur Notizen, auf die ich dann später noch zurückkommen werde. (3) Ok? (4)“ (1:3-6)

Diese Erzählaufforderung gibt den Anlass, dass der Interviewpartner nun anfangen kann seine Bildungsgeschichte zu erzählen. Da der Interviewpartner 15 Jahre alt ist, nehme ich an, dass seine Bildungsgeschichte ein großer Teil seiner Lebensgeschichte sein wird. Da kein bestimmter Zeitpunkt gegeben ist, ab wann die Bildungsgeschichte erzählt werden soll, hat mein Interviewpartner Freiheit, seine Geschichte selbst zu gestalten. Er kann sich nun entscheiden, ab wann oder womit er anfangen möchte seine Bildungsgeschichte zu erzählen. Einerseits steht ihm frei, was er erzählen möchte. Doch andererseits wird mit dem Begriff „Bildungsgeschichte“ auf Bildungsinstitutionen hingewiesen bzw. es ist anzunehmen, dass ein 15-Jähriges dies so versteht. Das heißt, dass die Bildungsgeschichte durch Institutionen und im Weiteren durch Normen und Vorgaben bestimmt ist. Mit dieser Erzählaufforderung habe ich ihn zwar entscheiden lassen, was er von seiner Bildungsgeschichte erzählen möchte, doch sie ist auf die Bildungsinstitutionen beschränkt. Die Bemerkung über die Notizen und das Zurückkommen darauf bedeuten, dass ich gewisse Inhalte später aufgreifen möchte, die für mich unklar sind bzw. relevant scheinen. Ich habe dies erwähnt, damit er durch mein Notieren nicht irritiert wird. Danach folgt eine Pause von drei und vier Sekunden, bis der Interviewpartner wieder reagiert. Ich nehme an, dass er in dieser Zeit überlegt, was er erzählen soll.

„IP: Ja. (I: Ja.) Ähm (2) als ich klein war, bin ich in den Kindergarten gegangen. (I: Ja.) (2) Dann (3) nach zwei Jahren oder so (I: Mhm.) (2) bin ich in die Volksschule gegangen. (I: Mhm.) Über Volksschule (I: Ja.) in der Volksschule hatte ich gute Noten ähm halt ich hab mich nicht schwer getan. (I: Mhm.) Es war leicht [...]“ (1:7-11)

„Als ich klein war“ deutet darauf, dass Sami sich nun als groß sieht, groß im Verhältnis zu seiner Kindheit und knüpft daran seine Kindergartenzeit an. Er nimmt den Kindergarten als die erste Bildungsstätte wahr und beginnt damit seine Erzählung. Mehr als der Besuch des Kindergartens wird nicht genannt. Auch im weiteren Verlauf des Interviews wird der Kindergarten nicht nochmals erwähnt, was darauf hindeuten könnte, dass nichts Besonderes vorgefallen ist und er seinen Bildungsweg chronologisch erzählen möchte.

In seiner Erzählung fährt Sami mit der Volksschule fort. In den Aussagen „in der Volksschule hatte ich gute Noten“, „ich hab mich nicht schwer getan“ und „Es war leicht“ spricht er über seine Eindrücke in der Volksschule. Daraus kann man entnehmen, dass er im weiteren Verlauf seiner Schullaufbahn es nicht mehr so leicht hatte wie in der Volksschule. Diese Interpretation bestätigt sich im Folgenden:

„[...] (2) im Gegensatz zum Gymnasium. Halt ich hab nur Einser, glaub ich, in der Volksschule. (I: Mhm.) Einser, Zweier dann nach vier Jahren – in der vierten Klasse hatte ich nur zwei Zweier. Deswegen konnte ich ins Gymnasium gehen. (I: Mhm.) (3)“ (1:7-10)

In diesem Absatz beginnt Sami mit dem Vergleichen der Volksschule und dem Gymnasium. Die Volksschule sei leicht „im Gegensatz zum Gymnasium“. Das Vergleichen seiner besuchten Schulen zieht sich im ganzen Interview durch. Dass er es in der Volksschule leicht hatte im Gegensatz zum Gymnasium deutet darauf hin, dass nun Zeiten gab, wo es für ihn nicht mehr so leicht in der Schule war und er sich anstrengen musste. Er nennt Noten aus der Volksschule, worauf er womöglich stolz ist. Dank der „Einser“ und „Zweier“ „konnte [er] ins Gymnasium gehen“. Mit dem Begriff „konnte“ ist die Lizenz zum Besuch des Gymnasiums verbunden. Über seine Volksschulzeit erzählt Sami nicht viel. An dieser Stelle schließt er sie auch ab. In der Selbsteinführung seiner Bildungsgeschichte spricht er jetzt über das Gymnasium.

„Ähm mein erster Gymnasium war ein Bundesgymnasium und Realgymnasium. Dort bin ich in der ersten Klasse sitzen geblieben. Dann habe ich die Klasse wiederholt und dann geschafft. Doch dann habe ich (1) die Schule gewechselt. (I: Mhm.).“ (1: 10-13)

Sami erwähnt, dass sein „erster Gymnasium“ ein Bundesgymnasium und Realgymnasium ist. Da er vom „erster“ spricht, ist sofort klar, dass es mehrere Gymnasien in seiner Bildungsgeschichte gibt. Die genaue Bezeichnung „Bundesgymnasium und Realgymnasium“ scheint wichtig für ihn. Daraus lässt sich schließen, dass er danach andere Schultypen besucht haben muss oder die jetzt besuchte Schule eine andere Schulform ist. Aus meinem Wissen heraus, ist seine jetzige Schule ein Realgymnasium und seine Bezeichnung ist auch im Namen der Schule verankert und das ist der Grund, warum er die genaue Schulform seiner alten Schule nennt.

Erst berichtet er, dass er „die Klasse wiederholt“ und auch „dann geschafft“ hat. Für das Schaffen der Klasse war wohl eine Wiederholung notwendig. Denn erst „dann“ hat er es in die nächste Schulstufe geschafft. Doch obwohl er die Klasse „geschafft“ hat, hat er die Schule gewechselt. Die Aussage, dass er die Schule gewechselt habe weist auf eine aktive Handlung hin. Damit wird klargestellt, dass der Schulwechsel nicht die Folge des Scheiterns an Leistungsanforderungen war. Gemeint ist aber auch, dass jetzt ein neues Kapitel in seiner Bildungsgeschichte beginnt. Der Schulwechsel wird im Folgenden begründet.

„Ähm (1) wegen meinen Eltern. Sie haben mich halt beeinflusst. Halt gebeten die Schule wechseln wegen – weil ich hab in manchen Fächern die Hausübung zum Beispiel nicht verstanden. Hab mich schwer getan und weil es eine öffentliche Schule war, haben die Lehrer sich nicht so drum gekümmert. (I: Mhm.) Deswegen wollten sie, dass ich in eine Privatschule (1) gehe und so. Und seit drei Jahren bin ich im A-Realgymnasium (3)“ (1:16-21)

Der Schulwechsel erfolgte auf Wunsch der Eltern. Samis Begriffswahl „gebeten“ erklärt, dass der Wechsel nicht erzwungen, sondern eine Bitte der Eltern an ihn war. Er wurde von seinen Eltern beeinflusst und ist auf ihre Bitte eingegangen. Ob er diese Schulwahl bereut oder nicht, kann man hier und auch im weiteren Verlauf des Interviews nicht eindeutig erkennen.

Als ersten Grund für den Schulwechsel nennt Sami Schwierigkeiten beim Erledigen der Hausaufgaben. Wie schon gesagt, hat er es nicht mehr so „leicht“ wie in der Volksschule, sondern er hat sich „schwer getan“. Er hat Hilfe bei den Hausaufgaben gebraucht und die jetzige Schule bietet diese Hilfe an. Als zweiter Grund wird genannt, dass sich hier die Lehrer/nnen mehr um Schüler/nnen kümmern. Dass sich die Lehrer/nnen in seinem alten Gymnasium nicht um die Schüler/nnen kümmern ist seine Ansicht. Das ist möglicherweise auch ein Argument seiner Eltern gewesen, um ihn von der Privatschule zu überzeugen.

„und ja (4) da sind die Lehrmethoden etwas anders halt die Lehrer beschäftigen sich mehr mit den Schüler, kümmern sich um die Schüler halt und (3) ist eigentlich gut. (I: Mhm.) Auf einer Hinsicht, aber auf der anderen Seite ist es für die Schüler manchmal anstrengend (beide lachen). Ja und (2) es ist eine Ganztagschule – ist manchmal sehr anstrengend. Aber in meiner alten Schule hatte ich auch drei Mal am Tag bis 17 Uhr Schule (I: Mhm.) und deswegen kommt es mir nicht so schwer vor in eine Ganztagschule zu gehen. (5)“ (1:27-33)

Sami erwähnt im Weiteren, dass „die Lehrmethoden etwas anders“ sind und „die Lehrer [...] sich mehr mit den Schüler“ beschäftigen bzw. „sich um die Schüler“ kümmern. Hier ist wiederum nicht klar, ob dies seine eigenen Ansichten oder die Ansichten der Eltern sind oder auch die Wiedergabe von Positionen der Schule, das heißt, der Lehrer/nnen, des Schulerhalters oder des Direktors. Nach der Beschreibung der Schule sagt Sami nach einer 3-sekündigen Pause „ist eigentlich gut“ und erweitert es um die Wörter „Auf einer Hinsicht“. Wie erwartet kommt jetzt die andere Hinsicht, wo er beschreibt, dass es „für die Schüler manchmal anstrengend“ ist. Mit dem Begriff „anstrengend“ werden dann die Unterrichtszeiten verbunden. Die „Ganztagschule – ist

manchmal sehr anstrengend“ für ihn, doch andererseits ist es für ihn nicht außergewöhnlich, da er in seiner alten Schule drei Mal die Woche bis 17 Uhr Unterricht hatte. Er ist es sozusagen gewohnt, lange in der Schule zu bleiben.

„Aber ich glaube manchmal, dass ich mit dem Stoff nicht zu Recht komme. Dass ich zurückgeblieben bin und das mit Absicht. (2) Weil ich zu faul bin. Das haben auch in meiner alten Schule fast alle Lehrer gesagt, dass ich faul bin. (I: Mhm.) Ich will manchmal nicht lernen deswegen eigentlich immer. Ich weiß auch nicht wie ich die Klassen geschafft habe (beide kichern).“ (1: 28-32)

In dieser Sequenz geht es um das Lernen. Er glaubt, dass er mit dem Stoff nicht zu Recht käme und zurückgeblieben sei. Einer der Gründe für den Schulwechsel war doch, dass die Lehrer/nnen sich hier mehr um die Schüler/nnen kümmern und bei den Hausaufgaben behilflich sind. Deshalb schließe ich aus, dass die Lehrmethoden und die Hilfestellung seitens der Lehrer/nnen nicht der Grund für sein „zurückbleiben“ ist, weil es „mit Absicht“ sei. Er kommt also absichtlich nicht mit dem Unterrichtsstoff zu Recht und ist seiner Bezeichnung nach „zurückgeblieben“. Der Grund ist nicht anderes als seine Faulheit, was ihm in seiner alten Schule auch fast alle Lehrer/nnen gesagt hätten und „auch“ deutet darauf hin, dass es jetzt genauso ist. In seiner jetzigen Schule sagen ihm alle Lehrer/nnen, dass er faul ist. Er will manchmal nicht lernen und fügt dann dazu, dass er grundsätzlich nie lernen möchte. Das heißt, die Lehrer/nnen können sich so viel um ihn kümmern, wie es nur geht und er würde wieder nicht lernen. Obwohl das der Grund für den Schulwechsel war, nimmt er dieses Angebot nicht wahr. Sami wundert sich, wie er bisher die Klassen geschafft hat, worauf dann sowohl ich als auch er lachen.

„Ja aber ich hatte früher doch Nachhilfe und so, aber in der alten Schule. In dieser Schule brauche ich nicht. Ist klar, weil da – weil wir Lerneinheiten haben (I: Mhm.). Weil Lehrer sich extra um uns kümmern und Zeit investieren“ (1:32-35)

Aufgrund der „Nachhilfe“ hat er möglicherweise die erste Klasse in seiner alten Schule geschafft. In seiner jetzigen Schule braucht Sami klarerweise keine Nachhilfe, da er Lerneinheiten¹ hat. „Ist klar“ deutet daraufhin, dass die Lehrer/nnen ihm selbstverständlich helfen, sodass er keine externe Unterstützung braucht. Dass sich die Lehrer/nnen „extra“ um die Schüler/nnen kümmern und Zeit investieren, ist ihm bewusst. Es kann sein, dass die Lehrer/nnen betonen, dass sie das machen oder es

¹ Lerneinheiten gibt es in den Hauptfächern. Sie werden von einer angehenden Lehrerin gehalten und helfen zusätzlich dem Schüler seine Schwächen zu decken bzw. nachzuholen.

kann aber auch reine Selbstwahrnehmung sein. Eine dritte Option wäre auch, dass die Aussagen der Direktion bzw. des Schulerhalters sind. Aussagen wie wir kümmern uns um euch, ihr seid uns wichtig und wir investieren viel Zeit in euch.

Bisher hat Sami seine Bildungsgeschichte chronologisch dargestellt und hauptsächlich argumentiert und begründet. Angefangen vom Kindergarten zur Volksschule, vom alten Gymnasium ins neue Gymnasium hielt er sich an den Verlauf der Bildungsinstitutionen in seinem Lebenslauf. Nach zweimal „und“, eine 3-sekündigen Pause und „ja“ beschließt er sich nun über sein Ziel zu äußern.

„und (3) und ja (I: Mhm.). Mein Ziel ist es demnächst in die Uni zu gehen. Hoffentlich. Dort Jus oder Informatik zu studieren. Halt (rechts) oder keine Ahnung – oder alle beiden auf einmal, geht. (I: Ja.) Oder ich interessier mich mehr für PCs. Halt Informatikprogramme oder 3D-Grafik – keine Ahnung – Video produzieren (I: Mhm.) Technik, ich mag mehr Technik.“ (1:35-37 – 2:1-2)

Nachdem Sami chronologisch die Bildungsinstitutionen in seinem Leben erwähnt bzw. erzählt hat, nennt er noch sein Ziel und schließt damit seine Bildungsgeschichte ab. Mit der Nennung seines Zieles entlastet sich Sami von den Erwartungen seiner Eltern, seinen Lehrer/nnen und seinem sozialen Umfeld. Er nennt sein Ziel und hat Ruhe bis zur Matura. Er löst sich sozusagen von diesen „Was willst du denn überhaupt machen?“-Fragen ab. Ruhe hat er dann in erster Linie von seinen Lehrer/nnen und Eltern, aber auch von seinem sozialen Umfeld wie Freunde, Verwandte und Bekannte und zuletzt vielleicht auch die „innere Ruhe“. Sein Ziel sei es, demnächst auf die Universität zu gehen. Nach der Matura stehen ihm alle Studienrichtungen offen und er kann sich noch immer anders entscheiden, wenn er kein Interesse mehr an Jus oder Technik hat. Sami fügt ein „Hoffentlich“ hinzu. Dieses „Hoffentlich“ bedeutet, dass er selbst Zweifel hat, ob er auch die Universität besuchen kann. Ich nehme an, dass er aufgrund seiner Faulheit und dann wiederum seine schlechten Noten dieses Ziel bezweifelt.

Sami möchte Jus oder Informatik studieren. Er wirkte bisher für mich sehr sicher und selbstbewusst beim Erzählen. Bemerkenswert an Samis Interviews ist, dass er sein Handeln immer begründet. Zum ersten Mal tauchen an dieser Stelle des Interviews Unentschlossenheit auf. Die erkennt man an den Begriffen „halt“, nacheinander folgende „oder“ und „keine Ahnung“. Sein Ziel ist die Universität zu besuchen, doch was er genau studieren möchte, scheint noch offen zu sein. Aber da er noch in der 9.

Schulstufe ist und Zeit bis zur Matura bzw. zur Entscheidung des Studiums hat, ist dieses Verhalten gewöhnlich.

Sami interessiert sich für PCs, Technik, Informatikprogramme oder 3D-Grafik. Er mag Technik. Sein Interesse liegt wohl mehr in Informatik als in Jus, was auch in der nächsten Sequenz ersichtlich ist.

„Wollte eigentlich in die C-Schule dieses Jahr gehen, aber ich hab mich zu spät gemeldet dort, weil es dort ein anderes System gibt, kann ich dieses Jahr nicht gehen, weil ich verlier dann zu viele Jahre und dann wenn ich in die Uni will, dann bin ich zu alt halt weil die – die Arbeitsgeber halt, wenn man nach der Uni den Abschluss hat, junge aktive Leute wollen (I: Echt? (lacht)), muss man darauf achten halt, dass man früh wie möglich den Abschluss hat. Dass man dann anfangen kann, dann. Aber man sollte immer das tun, was man halt – das studieren, was man will, wenn man es nicht will, dann macht man – dann will man nicht. (I: Mhm.) (...) Ja, weil zum Beispiel bei mir. Ich will eigentlich in die technische Schule gehen, aber ich sitze jetzt in einem Gymnasium. Deswegen will ich meistens nicht lernen und so.“ (2:2-12)

„Wollte eigentlich“ drückt aus, dass Sami im Grunde dieses Jahr eine andere Schule besuchen will. Er hat aber die Anmeldefrist verpasst und bleibt deshalb in seiner bisherigen Schule. Das Alter spielt für ihn eine relevante Rolle, da er bereits ein Jahr wiederholt hat und nicht noch weitere Jahre verlieren möchte. Er beschließt nun in dieser Schule zu maturieren. Er assoziiert einen Uni-Abschluss in jungem Alter mit guten Berufsmöglichkeiten, was auch aus dieser Aussage „die Arbeitsgeber [wollen] nach der Uni [...] junge aktive Leute“ hervorgeht.

Sami verallgemeinert in diesem Abschnitt sehr. Er formuliert vermehrt Sätze mit dem Begriff „man“. Er verwendet den Begriff „man“ Bezug nehmend auf das, was er eigentlich tun wollte bzw. sollte. Nach der Verallgemeinerung gibt er ein konkretes Beispiel über seine Situation „zum Beispiel bei mir“. Daraus wird ersichtlich, dass er nicht die Schule besucht, die er wollte. Er wollte in eine technische Schule gehen und sitzt jetzt aber in einem Gymnasium. Das erklärt wiederum, warum er nicht lernt.

Zusammenfassung der Selbsteinführung

Mit der offenen Erzählaufforderung habe ich Sami entscheiden lassen, seine Bildungsgeschichte so zu gestalten und zu erzählen, wie er es möchte. Dennoch erzählt er chronologisch. Er erwähnt alle Bildungsinstitutionen, die er besucht hat,

angefangen vom Kindergarten bis jetzt und sagt immer dazu, wie er diese Zeit erlebt hat bzw. wie es ihm in dieser Schule mit dem Lernen und notentechnisch gegangen ist. Über den Kindergarten berichtet er nicht viel. Ich nehme an, dass nichts Besonderes vorgefallen ist. Die Volksschule empfand er als „leicht“ im Gegensatz zum Gymnasium. Hier fängt er auch schon zu vergleichen an. Die „im Gegensatz zum Gymnasium“-Phrase hört man im Interview oft. Sein erstes Gymnasium war ein öffentliches Gymnasium, wo er die erste Klasse wiederholt und dann „geschafft“ hat. Doch trotz, dass er in die nächste Schulstufe aufgestiegen ist, hat Sami die Schule gewechselt, weil ihn seine Eltern darum „gebeten“ haben und er jetzt im A-Realgymnasium ist. Nach eigenen Angaben wurde Sami von ihnen beeinflusst. Er hat sich „schwer getan“ und Hilfe bei den Hausaufgaben gebraucht, die diese Schule anbietet. Hier kümmern sich auch die Lehrer/nnen mehr um die Schüler/nnen. Er ist nach eigener Aussage ein fauler Schüler, was ihm auch seine Lehrer/nnen schon immer gesagt haben bzw. sagen. Nachdem er seinen Bildungsgeschichte zeitlich erzählt hat, nennt er sein Ziel und schließt die Erzählung ab. Sein Ziel sei es auf die Universität zu gehen und Jus oder Informatik zu studieren. Sami interessiert sich für Technik und wollte eigentlich eine technische Schule besuchen. Jetzt aber sitzt er in einem Gymnasium, was erklärt warum er nicht lernt.

5.4 Kernstelleninterpretation

5.4.1 Samis bisheriger Bildungsweg und Erfahrungen

Wie Sami schon sagte, hatte er es in der Volksschule „leicht“. Seine guten Noten verschafften ihm den Zugang ins Gymnasium. In der folgenden Sequenz beschreibt er die Unterstützung seiner Familie und hebt hervor, dass er der Einzige in der Familie sei, der nach der Volksschule ins Gymnasium gegangen ist.

„Meine Familie (2) hat mich bisher sehr unterstützt. (I: Mhm.) Haben alles getan damit ich weiterkomme, weiterstudiere halt. (I: Mhm.) (3) Ähm, dass ich in guten Händen bin, guten Schulen bin, weil ich bin der (3) Einzige, der nach der Volksschule zur Gymnasium gegangen bin.“ (15:13-16)

Hier erzählt Sami, dass seine Familie ihn sehr unterstützt. Die Geschwister besuchen öffentliche Schulen und er ist der Einzige von seinen Geschwister, der eine teure Privatschule besucht. Unter „alles getan“ ist womöglich auch die Finanzierung der

Nachhilfen in seiner alten Schule gemeint. Auch wenn Sami nicht erwähnt, ist vor allem die finanzielle Unterstützung von seinen Eltern äußerst groß, da das Schulgeld sehr hoch ist. Ich nehme aber an, dass Sami unter Unterstützung in erster Linie nicht an die finanzielle Unterstützung denkt. Er hat im ganzen Interview nie über finanzielle Angelegenheiten gesprochen. Im Vergleich zu meinen anderen Interviewpartner/innen hat er nie erwähnt, dass das Schulgeld zu hoch ist bzw. er es dann zurückzahlen möchte. Mit „in guten Händen“ bzw. „guten Schulen“ behauptet er indirekt, dass die Schulen, die er bisher besucht hat, einen gewissen Standard hatten. Auch wenn Sami jetzt aufgrund seines technischen Interesse in der falschen Schule sitzt, ist er „in guten Händen“. Es ist nicht auszuschließen, dass dies die Ansicht der Eltern ist.

„wir sind 4 Geschwister. Ich bin der Einzige, der gleich ins Gymnasium gegangen bin.“ (15:18-19)

Sami ist seiner Behauptung nach, der Einzige in seiner Familie, der nach der Volksschule das Gymnasium besucht hat. Er hat das zweimal hintereinander erwähnt. Erst mit den Worten „der nach der Volksschule“ und dann in der nächsten Sequenz mit den Worten „der gleich ins Gymnasium“ hervorgehoben. Dies wirft die Frage auf, ob seine Geschwister nicht gleich nach der Volksschule das Gymnasium besucht, sondern erst später das Gymnasium besucht haben. Diese Frage lässt sich aus dem Interview leider nicht beantworten. Nach der Volksschule hat Sami ein öffentliches Gymnasium besucht, wo er die erste Klasse wiederholt hat.

„Die Schule war sehr groß. Wir hatten Riesenrasenplatz, zwei Hallen und so. Ich hab fast jeden Tag Sport betrieben, weil wir außer einem Tag sonst immer Turnen hatten im Gegensatz zu meiner jetzigen Schule, die ich besuche.“ (3:3-5)

Sami vergleicht im Interview seine besuchten Schulen oft. Den Begriff „im Gegensatz“ hört man immer wieder. In dieser Sequenz betont er die Größe seiner alten Schule und die verfügbaren Sportplätze. Meines Erachtens nach ist dieses Thema ihm besonders wichtig, weil im A-Realgymnasium keine Turnhalle bzw. kein Sportplatz vorhanden sind. Nachdem er die positiven Seiten an seiner Schule aufgezählt hat, nämlich die Möglichkeiten des Sportunterrichts, erzählt Sami, wie es ihm in der alten Schule ging.

„Es ging eigentlich immer negativ in meiner alten Schule. Ich hatte immer Nachhilfe in Mathe, Englisch, Deutsch.“ (3:18-19)

„Negativ“ bedeutet Unangenehmes, nicht Erwünschtes und deutet auf misslungene Erfahrungen. Er verbindet „negativ“ mit seiner alten Schule und bestärkt es mit den Begriffen „eigentlich immer“. Das Wort „immer“ benutzt er in aufeinander folgenden zwei Sätzen. Mit „immer“ erweckt Sami den Anschein, dass es nie etwas Positives gegeben hat und es stets negativ gelaufen ist. Was genau negativ in der Schule war, erklärt Sami nicht. Es kann negativ in Hinsicht seiner Noten, seinem Verhalten, dem Schulklima, Konflikt mit Lehrer/nnen etc. sein. Er fügt im nächsten Satz hinzu, dass er „immer“ Nachhilfe in den Pflichtfächern hatte. Damit ist es wahrscheinlicher, dass er mit „negativ“ die Noten meint. Die Wiederholungen im Unterricht haben ihm viele Probleme gemacht.

„Ich hatte meistens in den Wiederholungen Probleme, hatte immer Minus gekriegt. (I: Mhm.) Ich habe sogar in Geographie eine Prüfung gemacht. Alle beide Jahre, glaub ich, halt es hat für mich sehr sch-, es ist für mich sehr schlimm.“ (4:15-18)

Die Wiederholungen waren problematisch für Sami. Mit „hatte immer Minus gekriegt“ meint er, dass die Wiederholungen negativ bewertet wurden. Er benutzt wieder das Wort „immer“, als ob er nie positive Wiederholungen erlebt hätte. „Sogar in Geographie“ habe er eine Prüfung gemacht. „Sogar“ deutet auf nicht Übliches hin. Prüfungen in den Hauptfächern wie Deutsch, Englisch und Mathematik sind gewöhnlicher und üblicher als eine Prüfung in Geographie und deshalb benutzt er hier den Begriff „sogar“. Alle beiden Jahre in seiner alten Schule ging das so und es war für ihn „sehr schlimm“. In einer anderen Sequenz geht Sami genauer darauf ein, in welchen Fächern er noch negativ war.

„Na ich (2) in der Ersten, wo ich sitzen geblieben bin. (I: Mhm.) Da hatte ich – da habe ich viele Prüfungen gemacht – in Geographie, Deutsch, Mathe, Englisch (I: Mhm.). Ich hab alle Prüfungen geschafft außer Mathe.“ (7:21-23)

Sami hatte in seinem ersten Jahr im Gymnasium vor dem Schulschluss vier Jahresprüfungen gemacht und alle bis auf Mathematik „geschafft“. Mit „geschafft“ verbindet Sami Positives. Die beiden Begriffe „geschafft“ oder „nicht geschafft“ scheinen für ihn sehr wichtig. Er erwähnt es häufig und verbindet es mit dem schulischen Erfolg. Im Folgenden geht er noch einmal auf seine Mathematik-Herbstprüfung ein und berichtet wie viel er gelernt hat und es aber trotzdem „nicht geschafft“ hat.

„Ich hab durch die Ferien gelernt, aber in der Türkei. Hab dort gelernt halt hab mir paar Mathebücher besorgt. (I: Mhm.) Halt die Mathe-Schularbeitsbücher von unserem Schulübungsbuch und noch paar Lernbücher. Hab in der Türkei gelernt, wo ich dann zurück bin, war ich auch Nachhilfe. (I: Mhm.) Ähm (...) schlecht abgelaufen – ich bin durchgefallen. Ich hab's nicht geschafft (2), war eigentlich ein sehr schlechter Tag für mich.“ (7:27-32)

Hier erzählt Sami, dass er „durch die Ferien“ gelernt hat. Er möchte damit ausdrücken, dass er viel gelernt hat bzw. seine Ferien nur mit dem Lernen verbracht hat und fügt ein „aber in der Türkei“ zu. Somit unterscheidet er das Lernen hier in A-Stadt und in seiner Heimat Türkei und stellt mit „aber“ das Lernen in der Türkei negativer dar. Er erwähnt es dann noch mal in den darauf folgenden Sätzen. Sami hat sich viele Bücher besorgt um in der Türkei zu lernen und hat auch Nachhilfe in A-Stadt gehabt. Wörter wie „Schlecht abgelaufen“, „durchgefallen“, „nicht geschafft“ und „sehr schlechter Tag für mich“ drücken dann seine Enttäuschung aus. Interessant ist, dass er gleich darauf folgend die Reaktion seiner Eltern erwähnt hat,

„Doch – meine Eltern haben nicht viel – halt die haben mich nicht beschimpft. Die haben gesagt: (2) Kann sein, du schaffst es noch. Du hast noch (1) viel vor dir.“ (7:32-34)

„Doch“ kann bedeuten, dass Sami selbst überrascht war wie seine Eltern auf das Wiederholen der Klasse reagiert haben. Erst beginnt er den Satz mit „meine Eltern haben nicht viel“ und formuliert dann den Satz auf „halt die haben mich nicht beschimpft“ um. Meines Erachtens will er damit ausdrücken, dass seine Eltern eben nicht viel mit ihm geschimpft haben. Nichtsdestotrotz, dass er die Klasse wiederholen musste, unterstützen ihn seine Eltern und gaben ihm Mut. Es „kann sein“, dass du repetieren musst, aber wir glauben an dich und „du schaffst es noch“ können motivierende Wörter seiner Eltern sein. Die Eltern möchten ihm das Gefühl geben, dass sie hinter ihm stehen und motivieren ihn zum Wiederholen der Klasse und somit zum Bleiben im Gymnasium. Mit den Wörtern „du hast noch viel vor dir“ wird die große Unterstützung von seinen Eltern nochmals bestätigt. Nachdem er die erste Klasse in seiner alten Schule repetiert hat und zur zweiten Klasse aufgestiegen ist, hat er die Schule gewechselt.

„Neue Klasse, neues Schulgebäude, neue (I: Mhm.) neue Freunde halt. (4) War anders für ich – ein (3) keine Ahnung ich hab mich am Anfang sehr schlecht gefühlt. Wollte wieder in die alte Schule.“ (5:7-10)

Der Wechsel in die neue Schule war für Sami nicht leicht. Die Klasse, das Schulgebäude und Freunde waren ganz neu für ihn und er habe sich anfangs „sehr schlecht gefühlt“. Er wollte wieder in seine alte Schule zurück. Doch diese Umstände sind nicht ungewöhnlich und normal für Schüler/innen, die die Schule wechseln.

„Keine Ahnung am Anfang habe ich auch nicht geredet wieder – ich war wieder so leise keine Ahnung. (I: Mhm.) (2) Doch nach einiger Zeit habe ich mich daran gewöhnt. Jeden Tag bis 17 Uhr – in der zweiten Klasse war es noch bis 17 Uhr. (I: Mhm.) Aber da hab ich mich auch ur schlecht gefühlt, weil es so lange gedauert hat und weil ich in der Klasse sitze, wo ich keinen kenne halt ist es mir schlecht vorgekommen. (I: Mhm.) Ich wollte in die – in meine alte Klasse zurück keine Ahnung ich hab mich irgendwie daran gewöhnt.“ (5:15-21)

Wie gesagt, hat Sami sich in der neuen Schule anfangs nicht wohl gefühlt. Er hat „wieder] nicht geredet“ und war „wieder leise“. Gemeint ist, dass er weiterhin leise war, was eigentlich nichts Neues für ihn ist. Das ist aber auch ein normales Verhalten für einen/einer Schüler/n, der die Schule wechselt. Schüler/innen ziehen sich in einer neuen Klasse gewöhnlich zurück. „Doch“ nach einiger Zeit habe er sich daran gewöhnt. „Doch“ deutet daraufhin, dass es wohl nichts Erwartendes von ihm war oder dass er es selbst von sich nicht erwartet und er es aber dennoch geschafft hat. Das Gewöhnungsbedürftigste an der neuen Schule ist wohl die Unterrichtszeit. Der Unterricht dauert täglich bis 17 Uhr und ist für einen/einer Schüler/n, der in einer Klasse neu ist, unangenehm. Er hatte niemanden gekannt und ist sich „schlecht vorgekommen“. Sami erwähnt hier nochmals, dass er in seine alte Klasse zurück wollte. Nachdem Sami behauptet, dass „es eigentlich immer negativ in [seiner] alten Schule“ ginge und beschreibt, wie er den Wechsel erlebt hat, berichtet er von seinen Lehrer/innen und seinem Verhalten.

„unser Lehrer war streng dort im Gegensatz zu dieser Schule (...) ein sehr riesiger Unterschied. (I: Mhm.) Wie ich in diese Schule gekommen bin – halt keine Ahnung allgemein wegen Verhalten, Respekt gegenüber dem Lehrer halt allgemein da. Aber in dieser Schule fühle ich mich noch freier halt im Gegensatz zu meiner alten Schule. Dort habe ich nie geredet halt die Lehrer haben sich beschwert, weil ich nie rede. (I: Mhm.) Doch in paar Jahren habe ich mich sehr verändert. Halt das wegen keine Ahnung allgemein wegen Klassenkameraden. Halt die beeinflussen ja (...) wenn du jeden Tag mit denen zusammen bist oder die Schule, die Lehrer.“ (3:21-29)

Diesmal macht Sami eine Gegenüberstellung seiner Lehrer/nnen in seiner alten und jetzigen Schule. Die Lehrer/nnen in seiner alten Schule waren „streng“ „im Gegensatz“ zur jetzigen Schule. Sami empfindet dies als einen „sehr“ riesigen „Unterschied“. Doch der Unterschied ist nicht nur auf das Strengsein der Lehrer/nnen beschränkt, sondern es ist „allgemein“ das „Verhalten“ und der „Respekt gegenüber dem Lehrer“ anders. Außer er möchte damit betonen, dass seine Lehrer/nnen an der alten Schule strenger waren als in dieser Schule, die anderen Unterschiede lässt er offen stehen. Weiter geht Sami auf sein eigenes Wohlfühlen, Verhalten und wie er sich verändert hat, ein. In seiner jetzigen Schule fühle er sich „freier“ „im Gegensatz“ zu seiner alten Schule. In welchem Sinne er frei meint, lässt sich nicht erraten. Er kann „freier“ auch mit „wohler“ synonymisiert haben. In seiner alten Schule habe er „nie geredet“, worüber sich auch die Lehrer/nnen beschwert haben. Doch mit der Zeit hat er sich „sehr verändert“. Der Einfluss der Klassenkameraden oder auch der Schule und der Lehrer/nnen trug zu seiner Veränderung bei. Im Nachfrageteil habe ich ihn auf diese Veränderung angesprochen und folgende Antwort bekommen.

„Ich war nicht offen, ich war sehr geschlossen. (I: Mhm.) Ich hab (2) ich hab mich sehr geschämt halt (2) ähm wenn ich (3) mit mehreren Leuten bin halt zu reden zum Beispiel in der Klasse. Hab mich geschämt keine Ahnung damit – weil sie mich auslachen oder so ist doch – halt wenn man klein ist die Psychologie, dass man so denkt halt, dass (2) man so doof in der Klasse steht – alle dich auslachen und so. (3) Halt wenn ich nichts wusste, war ich dann leise auch allgemein halt wenn mich der Lehrer gefragt hat, war ich auch leise. Zum Beispiel ich hab gewartet bis er (3) bis der Professor jemanden anderen gewählt hat. Doch er hat gesagt: Nein du wirst jetzt reden. (Beide lachen.) Ich ich werd niemanden anderen nehmen.“ (11:18-26)

Sami behauptet, dass er früher nicht „offen“, sondern „sehr geschlossen“ wäre. Er benutzt „geschlossen“ als das Gegenteil von „offen“ und beschreibt seinen Charakter damit. Offenheit bedeutet offen für Neues sein, doch die Eigenschaft „geschlossen“ ist irritierend. Sami übernimmt diese Charaktereigenschaft aus dem Türkischen und übersetzt es eins zu eins, wo es mit dem Wort „geschlossen“ das in sich geschlossen, schüchtern oder nicht gesprächig sein gemeint ist. Das Wort „war“ drückt die Vergangenheit aus und man kann daraus entnehmen, dass er jetzt ein offener Typ ist und nicht mehr so schüchtern wie früher. Sami hatte sich „sehr geschämt“ vor mehreren Leuten zu reden. Vor allem in der Klasse ging es ihm so. Sami dachte sich, dass seine Klassenkameraden ihn auslachen würden. Er verbindet es mit seiner damaligen Psyche zusammen. „Wenn man klein ist“, denkt man dass „alle dich auslachen“ und „man so doof in der Klasse steht“. Dass es aber nicht so war und er

eigentlich nicht ausgelacht wurde, ist ihm bewusst. Wenn er „nichts wusste“, war er eben „leise“ bzw. still und auch wenn ihn die Lehrer/nnen etwas fragten, wartete Sami solange bis er jemanden anderen dran nahm. Doch den Lehrer/nnen war dies bewusst und sagten zu Sami: „Nein du wirst jetzt reden [...] ich werd niemanden anderen nehmen.“ Dies ging so weiter bis er die Schule gewechselt hat.

„Ja, das war paar Jahre so. Halt war ich – keine Ahnung ich hab mich, glaub ich, geschämt. (I: Mhm.) Und dann als ich gewechselt hab, war ich auch eigentlich so am Anfang. Dann (2) wie ich das Verhalten von den Schülern gesehen hab, (3) wo ich gesehen hab, wie alles abläuft.“ (11:28-31)

Nach dem Wechsel in seine jetzige Schule war er eine Zeitlang weiterhin schüchtern. Dann aber hat er „das Verhalten von den Schülern“ bzw. seinen Klassenkameraden gesehen und wie „alles abläuft“. In der nächsten Sequenz erörtert er wie es in der jetzigen Schule „im Gegensatz“ zu seiner alten Schule „abläuft“.

„Zum Beispiel in meiner alten Schule – da kann man nicht einfach so reden in der Klasse, weil wenn man laut ist, dann (3) macht dich der Lehrer (2) halt (2) (fatal) er macht dich (lächelt) keine Ahnung (3) er formuliert solche Sätze, dass du nichts sagen kannst und halt keine Ahnung, man kann dann halt nichts sagen und wenn man etwas sagt – halt es war strenger (4) und die Lehrer waren sehr streng (I: Mhm.) und man konnte nicht so reden, (I: Mhm.) wenn man geredet hat, hat er gleich geschimpft mit dem Schüler. Aber in dieser – in meiner diesjährigen Klasse halt (2) keine Ahnung wir reden zum Beispiel – es kommt – in dieser Schule kommt es auf den Lehrer an halt (1) manche sind streng, manche nicht so streng, manche gar nicht. (I: Mhm.) Und da – in dieser Schule hat zum Beispiel – der jeder Schüler hat fast eine Rückrede gemacht an den Lehrer halt. Die haben in der Stunde diskutiert, was ich in der alten Schule fast nie gesehen hab. (2) Da ist nichts viel passiert, da ist nichts viel passiert, wenn man eine Rückrede gemacht hat oder wenn man so frech ist. (I: Mhm.) Aber in der anderen Schule hat es dann gekracht.“ (11:33-12:9)

Hier macht Sami einen Vergleich der beiden Schulen bezüglich seiner Lehrer/nnen. Am Anfang der Sequenz erläutert er, dass man in seiner Klasse in der alten Schule nicht reden darf ohne gefragt zu werden bzw. nicht laut sein darf. Dort wäre es „strenger“ und die Lehrer/nnen seien ebenfalls „sehr streng“, sodass man nicht so einfach reden konnte. Wenn geredet wurde, haben die Lehrer/nnen gleich geschimpft. Aber in seiner jetzigen Klasse kommt es auf den/die Lehrer/n an. Mit „es“ meint er das Reden und etwas Lauter sein im Unterricht. Das heißt, dass es in seiner alten Schule nicht auf den/die Lehrer/n angekommen ist, sondern alle gleich „streng“ waren. In dieser Schule seien manche Lehrer/nnen „streng“, „manche nicht so“ und „manche gar nicht“. Das heißt eigentlich, dass er hier nicht die Schule vergleicht, sondern nur seine

Lehrer/nnen. In der jetzigen Schule gibt es genauso strenge Lehrer/nnen, wobei er für seine Schule den Ausdruck „strenger“ und „sehr streng“ benutzt hat. In seiner jetzigen Schule hat fast jede/r Schüler/n dem/der Lehrer/n zurück geredet, was für Sami ganz neu war. Die Lehrer/nnen und die Schüler/nnen haben in der Stunde diskutiert, was in der alten Schule tabu war. Für das Diskutieren mit dem/der Lehrer/n gab es für den/der Schüler/n keine Konsequenzen. Um dies zu verdeutlichen sagt er zweimal „da ist nichts viel passiert“ und meint eben damit, dass es keine Folgen für den/die Schüler/n gab. Doch in der alten Schule „hat es dann gekracht“. Das Wort „gekracht“ deutet daraufhin, dass es dann schwere Konsequenzen für den/die Schüler/n gab. Daraufhin wollte ich wissen, ob er es gut findet, dass man zurückreden kann.

„Am Anfang hab ich es – ich hab´s nicht gepackt, (beide lachen) ich hab mir gedacht: wie geht das? Ich hab das nicht gut gefunden, weil es war auch schlecht für die Klasse, für den Lehrer, für die Person, die das auch macht halt da passt er nicht auf, kriegt nichts mit, dann kriegt die Klasse nichts mit halt (3) halt dann ist der Lehrer angefressen. (I: Mhm.) Ist doch klar und dann läuft alles schlecht halt, wenn es so ist. Am Anfang hab ich gesagt: was ist das? Kein Respekt keine Ahnung, wie geht das so und inzwischen hab ich mich daran gewöhnt. Man muss sich anpassen.“ (12:11-17)

Am Anfang hat es Sami nicht „gepackt“, das heißt, er hat es nicht glauben können und hat es auch nicht gut gefunden, dass man im Unterricht laut redet oder diskutiert. Er findet, dass es negative Auswirkungen für die Klasse, für die Lehrer/nnen und auch für den/die Schüler/n, der/die diskutiert, gibt. Der/die diskutierende/r Schüler/n passt durch seine eigene Ablenkung im Unterricht nicht auf und zieht die ganze Klasse mit hinein und dann ist auch noch der/die Lehrer/n „angefressen“. Für Sami ist hier klar, dass dann alles schlecht läuft. Er fand das Verhalten vom/von diskutierenden/diskutierender Schüler/n respektlos, doch inzwischen hat er sich daran gewöhnt und auch angepasst. Seine Formulierung „man muss sich anpassen“ deutet auf einen Zwang hin. Sami beschreibt es so als ob ihm nichts anderes übrig geblieben ist als sich anzupassen. Auf der einen Seite war diese Veränderung gut für ihn, denn in seiner alten Schule war Sami sehr schüchtern und hat nie geredet. Doch auf der anderen Seite hatte diese Veränderung auch Negatives in sich, was er in der nächsten Sequenz verdeutlicht.

„(4) Und dann hab ich mich im negativen Sinne sehr verändert. (3) Keine Ahnung hab nie aufgepasst, hab immer was anderes gemacht. Wir hatten immer Blödsinn im Kopf keine Ahnung (3) und es ist dann sehr schlecht abgelaufen.“ (12:18-20)

Nach einer viersekündigen Pause fügt er hinzu, dass er sich auch „im negativen Sinne sehr verändert“ hat. Er hat im Unterricht nie aufgepasst und war immer mit anderen Sachen beschäftigt. In seiner Erzählung geht er dann von der Ich-Person in die Wir-Form über. Ich nehme an, dass er mit „wir“ entweder seine Freunde in der Klasse oder alle seine Klassenkameraden meint. Er will mit dem Satz „wir hatten immer Blödsinn im Kopf“ auch zum Vorschein bringen, dass er nicht der Einzige in der Klasse ist, der „Blödsinn im Kopf“ hatte, sondern dass es vielen so ging. Durch diese ganzen Umstände ist es letztendlich „sehr schlecht“ für Sami „abgelaufen“. Er erwähnt hier leider nicht in welcher Hinsicht es für ihn schlecht gelaufen ist. Ob es schlecht hinsichtlich seiner Leistungen und Noten oder seinem Verhalten war, verrät er leider nicht. Diese Veränderung hat aber auch seine positiven Seiten für Sami.

„Ja, ich find halt es gibt auch positive Seiten. (I: Mhm.) (2) Jetzt (I: Mhm.) jetzt rede ich ganz normal. Wenn jemand was sagt, dann verteidige ich mich halt wenn ich Recht habe. Wenn etwas ist, dann diskutier ich jetzt keine Ahnung ich schäme mich nicht wie früher halt dieser Scham ist trotzdem da, aber wenn ich Recht habe, dann rede ich halt.“ (12:22-25)

Er schäme sich nicht mehr wie früher, rede jetzt ganz normal und wenn ihm jemand etwas Unrechtes sagt und er Recht hat, verteidigt er sich. Sami hat seine Schüchternheit überwunden und gelernt zu diskutieren. Wenn er Recht hat, dann redet er „halt“. Unterstützung bezüglich diesem Verhalten bekommt er auch von zu Hause.

„Meine Eltern haben mir auch gesagt. Wo du Recht hast, dann muss du reden halt. Du kannst dich nicht immer unterdrücken und so. (I: Mhm.) (2) Dann (1) und in dieser Schule, wo ich das gesehen hab, hab ich mich dann getraut. Wo ich dann mal paar Mal auf der Bühne war, dann ist ja alles weg.“ (12:28-31)

Seine Eltern sagen ihm, dass er sich nicht immer unterdrücken lassen und reden soll, wenn er Recht hat. Das Selbstvertrauen von seinen neuen Klassenkameraden haben ihn beeinflusst, seinen Selbstvertrauen zu stärken. Auch seitdem er mehrmals auf der Bühne stand, fällt es ihm leichter vor anderen Personen zu reden. Was er genau auf der Bühne gemacht hat, erzählt er in der nächsten Sequenz.

„Ich hatte, ich hab mal Theater gespielt. Gerappt und noch mal gerappt. [...] erste Mal auf der Bühne war [...] in der Dritten, glaub ich. Das ist ein Abschlussfest. Da war ich die Hauptrolle. [...] da hab ich viel geredet halt [...] und das hat meine Angst überwunden [...] auf der Bühne zu stehen und zu reden halt vor vielen Leuten. Dann ist es halt automatisch gekommen, dann hab ich – da bin ich wieder auf die Bühne halt in der Vierten hab ich an der Türkisch-Olympiade teilgenommen. (I: Mhm.) Bin

Dritter geworden – war ein schönes Erlebnis halt dann (2) und am Ende dieses Jahres, in der Vierten, hatten wir wieder ein Abschlussfest – da hab ich auch gerappt mit paar Freunden, aber ich war die Hauptperson (I: Mhm.) – war auch ein schönes Erlebnis. (4)“ (12:35-13:10)

In seinem zweiten Jahr in der neuen Schule, das heißt, in der dritten Klasse wurde Sami immer selbstbewusster, sodass er beim Abschlussfest der Schule auf der Bühne stand und die Hauptrolle in einem Theaterstück übernahm. Er betont, dass er in diesem Theaterstück viel geredet hat und, dass das seine Angst auf der Bühne zu stehen, überwunden hat. Letztes Jahr in der vierten Klasse hat er beim Türkisch-Wettbewerb, ein regionales Sprach- und Kulturwettbewerb, alleine gesungen bzw. gerappt und in seiner Kategorie „Lieder in der Muttersprache“ den dritten Platz erzielt. Sami empfindet die Teilnahme als „ein schönes Erlebnis“. Im Anschluss daran war wieder der Abschlussfest der Schule, wo er ebenfalls mit Freunden gerappt hat, wobei er die Hauptperson war. Das heißt, er war der Frontsänger und seine Freunde die Backgroundsänger. Die Teilnahme an diesem Abschlussfest empfindet er als „auch ein schönes Erlebnis.“ Abschließend kann man sagen, dass Sami sich von einem stillen und schüchternen Jungen zu einem selbstbewussten Jungen entwickelt hat. Einerseits wurde er von seinen Klassenkameraden beeinflusst, was sein Selbstbewusstsein gestärkt hat und andererseits hat sicher auch die Schule einen gewissen Beitrag geleistet, weil sie ihn mehrmals auf der Bühne auftreten lassen haben, was seine Angst vor vielen Leuten zu reden komplett überwunden hat. Über seine Probleme in der neuen bzw. jetzigen Schule erzählt er in der nächsten Sequenz.

„ich hatte in der dritten (1) Unterstufe sehr viele Probleme halt mit – meistens mit meinem Mathelehrer. (I: Mhm.) Dann mit dem Direktor, ich bin pro Woche paar Mal – ich war paar Mal Direktors Zimmer keine Ahnung. (1) Weil ich frech war oder weil ich nicht – weil ich den Unterricht gestört habe keine Ahnung, weil ich Blödsinn gemacht hab. Weil wegen keine Ahnung die Klasse hat mich sehr beeinflusst halt meine Kameraden, (I: Mhm.) hab mich sehr verändert. Ich war früher leise, jetzt ganz das Gegenteil.“ (6:28-34)

Nun geht er auf seine Erlebnisse in seiner jetzigen Schule ein. Er hätte „sehr viele“ Probleme. Ein Problem weist auf Negatives hin und wird meines Erachtens für eine Gegebenheit benutzt, die nicht ordnungsgemäß verläuft. Er spricht von „sehr viele[n]“ Probleme in der dritten Klasse der Unterstufe, die er meistens mit dem Mathematiklehrer hatte, aber dann auch mit dem Direktor. Ein paar mal die Woche war Sami im „Direktors Zimmer“. Öfters in der Woche den Direktor in seinem Zimmer zu besuchen, deutet auf keine harmlosen bzw. unbedeutenden Uneinigkeiten oder

Streiche. Was genau vorgefallen ist, wird nicht angesprochen. Er sagt nur, dass er frech wäre, den Unterricht störe und Blödsinn mache. „Keine Ahnung“ wird allein in diesem Absatz drei Mal benutzt. Ich glaube, er benutzt „keine Ahnung“ deshalb, weil nicht einiges sondern vieles vorgefallen ist, an die er sich vielleicht gar nicht mehr erinnert oder nicht aufzählen möchte. Doch er gibt für die ganzen Probleme und sein Verhalten nicht selbst die Schuld, sondern der Klasse, weil sie ihn beeinflusst hat. „Weil“ und „wegen die Klasse“ – er begründet das gleich doppelt und fügt dann auch „meine Kameraden“ hinzu. Er habe sich sehr verändert. Wo Sami doch „früher leise“ war, ist er jetzt „ganz das Gegenteil“ geworden.

„Hatte sehr viel Probleme mit Mathelehrer, dann mit dem – mit meinem Klassenvorstand, der eigentlich eine sehr nette Professorin ist.“ (6:34-36)

Anschließend erwähnt er nochmals die Probleme mit dem Mathematiklehrer und dann mit seinem Klassenvorstand, die „eigentlich eine sehr nette Professorin ist“. Ich denke, dass er mit ihr eigentlich keine persönlichen Probleme hatte, sondern nur leistungsbedingte. Sami beschreibt seinen Klassenvorstand als „eine sehr nette Professorin“ und an anderen Stellen des Interviews kommt nochmals hervor, dass sie „sehr nett“ war.

„unsere Klassenvorständin war sehr nett halt [...] sie hat sich halt um uns gekümmert, auch in ihrer Freizeit. Halt ich glaub, sie war die beste Lehrerin für mich in meiner Schulzeit allgemein.“ (5:29-36)

Wie man aus dieser Sequenz sehen kann, schätzt er auch die Fürsorge seines Klassenvorstands. Er schätzt es, dass sie sich auch in ihrer Freizeit, wo sie sich nicht um ihre Schüler/nnen kümmern muss, um sie gekümmert hat. Hier spricht Sami von „uns“ und meint damit seine Klasse. Das heißt, sie war nicht nur für ihn da, sondern für die ganze Klasse. Sie war die beste Lehrerin in seiner ganzen Schulzeit. Nachdem er seine Probleme in seiner Schulzeit geschildert hat, erzählt er den Wendepunkt in seiner Bildungsgeschichte.

„Doch (3) aber dann hab ich, dann hab ich gesagt: Was mach ich da und so? Das geht nicht so weiter. (2) Dann hab ich mich – dann hab ich halt nachgedacht und meine Eltern haben sich auch halt Sorgen um mich gemacht ja, warum ich so geworden bin und ist doch klar jeder Elternteil will, dass man – dass der Sohn oder die Tochter gute Noten hat und Respekt gegenüber älteren Personen, Lehrer muss sein.“ (6:36-4)

An dem „Doch“ erkennt man schon, dass jetzt ein Drehpunkt kommt. Nun beginnt Sami sich selbst zu fragen, was er da macht. Was er mit seiner Bildung macht und im weiteren mit seinem Leben. Er kommt darauf, dass es so nicht mehr weitergeht und er anders handeln muss. Nicht nur Sami macht sich Gedanken über sich selbst, sondern auch die Eltern machen sich Sorgen um ihn. Seine Eltern fragen sich, warum er so „geworden“ ist. Sami sieht die Sorgen seiner Eltern um ihn ein. Denn „jeder Elternteil“ will, dass sein Kind „gute Noten“ leistet und Respekt vor seinem/seiner Lehrer/n hat. Respekt vor älteren Personen und Lehrer/n müsse nach Sami nach sein.

„Keine Ahnung ich hatte so eine schlecht Phase in meiner Schulzeit in der Dritten, Ende Zweiten Anfang Dritte bis Ende dritten Klasse war es Chaos. (I: Mhm.)“ (7:4-6)

Die schlechte Phase in seiner Schulzeit hatte er, wie schon gesagt, in der dritten Klasse der Unterstufe. Die Phase hat schon am Ende der zweiten Klasse begonnen und das Ende der dritten Klasse war ein „Chaos“. Die Probleme mit dem Mathematiklehrer und die Besuche beim Direktor waren ebenfalls in der dritten Klasse. Unter „Chaos“ versteht man ein Durcheinander und Sami meint hier den Höhepunkt seiner schlechten Phase. Doch in der Vierten hat er sich dann zusammengerissen.

„Keine Ahnung ja (2) aber in der Vierten (2) habe ich mich dann zusammengerißt halt allgemein wegen aber wegen – wegen Lernen war es, hab ich – ich hab nie gelernt, ich war zu faul. Ich wusste meistens wie ich lernen soll (I: Mhm.) Aber von der anderen Seite, vom Verhalten habe ich mich dann wieder verbessert halt (2) aber ich hab nie gelernt. Es haben auch viele meine Lehrer mir einen Lernplan gegeben halt extra auch aufgeschrieben, (I: Mhm.) keine Ahnung ich hab´s selber gemacht, aber ich hab´s nie umgesetzt halt, ich hab´s nie gemacht. (I: Mhm.) Keine Ahnung, weil ich zu viel Zeit mit anderen Dingen verschwende. (2) Also (...) ich viel interessante andere Dinge habe, weil ich schlecht beim Zeit einteilen bin, wenn ich allein bin halt. (4) Ja, es ist – es ist dann sehr schlecht abgelaufen (7).“ (7:6-15)

In der vierten Klasse wollte Sami sein Verhalten und seine Noten verbessern. Er hat sich zusammengerissen und sein Verhalten verbessert, doch mit dem Lernen hatte er Schwierigkeiten. Die Aussagen „ich hab nie gelernt“, „ich war zu faul“, „ich hab´s nie gemacht“ und „ich hab´s nie umgesetzt“ sprechen für sich. Das Wort „nie“ wird oft verwendet und mit dem Lernen in Verbindung gesetzt. Seine Faulheit führt dazu, dass er eben nicht lernt. Er wusste meistens wie er zu lernen hatte, doch hat es „nie“ gemacht. Unterstützung hatte er genug von den Lehrer/nnen, die ihm einen Lernplan gegeben und auch „extra“ aufgeschrieben haben, was er zu lernen hat. Sami ist sich diese Unterstützung von den Lehrer/nnen bewusst und auch dankbar, doch er hat es nie umgesetzt und gelernt. Seine Ausreden für das Nicht-Lernen sind seine Faulheit,

Verschwendung zu viel Zeit für andere Dinge und schlecht beim Zeit einteilen sein. Alle Ausreden sind meines Erachtens behebbar und keine schwerwiegende Hindernisse für das Lernen in der Schule. Sami hat sich zwar vorgenommen gute Noten in der Schule zu schreiben, hat es aber aufgrund seiner Faulheit nicht geschafft. Nach einer 4-sekündigen Pause sagt er auch, dass es „dann sehr schlecht abgelaufen“ ist und schweigt wieder für weitere sieben Sekunden. Danach berichtet er von seinen negativen Leistungen in der alten Schule. Dennoch hat er die dritte Klasse positiv abgeschlossen.

5.4.2 Wie Sami die Übergangsphase erlebt

In diesem Kapitel möchte ich Samis aktuelle Perspektive darstellen. Nachdem er im Nachfrageteil berichtet hat, in welchen Fächern er in seiner alten Schule gefährdet war und wie die Mathematik-Herbstprüfung misslungen ist, fährt er mit seinen Interessen fort. An dieser Stelle habe ich ihn auch gefragt, wie alt er sei.

„Ich bin jetzt 15. (I: Mhm.) (6) Ja halt aber eigentlich hatte ich – ist mir dann später aufgefallen, dass ich mehr Interesse an Technik habe. (I: Mhm.) Wollte dann ins C-Schule.“ (8:3-6)

Sami erwähnte in seiner Selbsteinführung kurz, dass er sich „eigentlich“ für Technik interessiere und er die Oberstufe in der C-Schule machen wollte. An dieser Stelle des Interviews kommt er noch mal auf sein Interesse zurück. Sami ist aber später „aufgefallen“, dass er sich für Technik interessiert. Es könnte sein, dass er durch die ganzen Schwierigkeiten mit den Noten und Lehrer/nnen in der Schule, sich keine Gedanken über sein Interesse und die Möglichkeiten, wo er die Oberstufe absolvieren kann, gemacht hat. Möglich ist, dass er nur auf seine Noten und den Konflikt mit den Lehrer/nnen konzentriert war.

„ich hab mich viel mit PCS beschäftigt als ich auch klein bin. (I: Mhm.) Und (2) und aber am Anfang dieses Jahres wollte ich halt richtig so ähm C-Schule halt ähm (2) Informatik studieren, EDV, Programme, Softwaretechnik und so. (I: Mhm.) Ich kenne mich ja bisschen halt damit aus. Halt ich hab auch Interesse (2) ähm ich hab auch diesen Willen, dass ich lerne.“ (8:9-13)

Hier benutzt Sami wieder das Wort „klein“ wie auch in der Selbsteinführung „als ich klein war, bin ich in den Kindergarten gegangen“. Sami erzählt, wie sein Interesse an der Informatik angefangen hat, nämlich schon als er „klein“ war. Da er sich „bisschen“

damit auskennt und auch Interesse hat, wollte er in die C-Schule. Diese zwei Kriterien und sein Willen zum Lernen sind Gründe dafür, warum er die C-Schule besuchen wollte. Zum ersten Mal spricht er hier von diesem Willen zum Lernen. Bisher hatte er immer deutlich gemacht, dass er faul ist und mit Absicht nicht lernt.

„Ich mach das auch einfach so, dass ich vorm PC sitze, immer neue Dinge erforsche. (2) Keine Ahnung immer neue Dinge probiere halt, immer neue Dinge lerne und dass, ich das halt auch mag auch. Und wenn es Programmieren ist, ist es besser, weil nicht jeder hat diese Interesse oder (Begabung) halt. (I: Mhm.) Auch wenn zum Beispiel, wenn was für mich leicht kommt, kommt das für den Anderen schwer halt. Er kennt sich damit nicht aus halt (3) man muss auch bisschen begabt sein, finde ich.“ (8:17-23)

Anschließend begründet Sami sein Interesse an Computer weiter. Er erzählt, dass er aus eigenem Interesse einfach so „vorm PC“ sitze und „neue Dinge“ erforsche. „Neue Dinge erforsche“, „neue Dinge probiere“ und „neue Dinge lerne“, diese drei Handlungen von ihm zeigen, dass er besonderen Wert an „neue Dinge“ bzw. Neues legt. Er drückt damit aus, dass er zum Lernen bereit ist, weil er sich dafür interessiert, im Gegensatz zur Schule, wo er nicht lernt. Dann spricht er seine Begabung als Informatiker an. Sami sagt, dass nicht jeder zum „Programmieren“ am Computer begabt ist und erwähnt nebenbei, dass es für ihn „leicht“ ist. Nach Sami „muss man auch bisschen begabt sein“, wenn man Interesse an der Informatik hat. An den zwei Textstellen beschreibt er, wofür er sich am Computer genau interessiert.

„ich interessier mich nicht für den Äußeren halt den Hardware des PCs“ (8:23-24)

„Ich mag mehr das Innere halt Software, ich interessier mich mehr dafür halt Programmen oder mit ähm Programmen arbeiten“ (8:27-28)

Sami interessiert sich für die Software des Computers, das heißt, für Programme. In seiner Erzählung fängt er an, dass er sich viel mit Computern beschäftigt habe als er „klein war, über seine Begabung für das „Programmieren“ eines Computers bis wofür er sich genau interessiert, nämlich die Software und berichtet er weiter über die Programme, die ihn am meisten interessieren.

„halt im C-Schule werden die beigebracht, wie man damit arbeitet und ähm meine Freund gehen dorthin, paar Freunde von mir und ich hab die gefragt, was (...) machen (I: Mhm.) Ein Freund hat mir gesagt, der geht in die Zweite, halt und halt im Informatikbereich. Der hat gesagt, dass sie mit Fotoshop arbeiten halt Bildbearbeitung und so, woran ich da interessiert bin halt was ich mag. Auch oder

Videodesign keine Ahnung 3D-Effekte und so und die kriegen Hausübungen zum Beispiel, dass sie ein Bild haben, wo es Morgen ist und sie müssen das so gestalten, dass es Abend ist halt Effekte und so.“ (8:30-37)

In seiner Wunschsule, die C-Schule, wird „beigebracht“, wie man mit Programmen arbeitet. Diese Information hat er von Freunden, die diese Schule besuchen. An seiner Erzählung sieht man, dass er von der C-Schule und dem, was dort beigebracht wird, begeistert ist. Sein Freund, der die zweite Klasse der C-Schule besucht, erzählte Sami, dass er mit Fotoshop, ein Programm, womit man Bilder bearbeitet, arbeitet. Sami fügt hinzu, dass ihn das interessiert und er genau das mag. Begeistert berichtet er von den Hausübungen seines Freundes. An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass er eigentlich nur Gehörtes von Freunden über die C-Schule wiedergibt. In der nächsten Sequenz zählt Sami mit Begeisterung auf, was alles dort beigebracht wird und wie die Hausübungen gestaltet sind. Es wird deutlich, dass Sami jetzt lieber die C-Schule besuchen würde. Er hat sich über dieses Thema auch mit seinen Lehrer/nnen² unterhalten, die ihn dann folgendermaßen beruhigt haben.

„ich hab ähm Lehrer und so gefragt und sie haben gesagt, dass ich in der Uni halt studieren kann und die meisten Informatiker machen Gymnasium halt in der Uni Informatik studieren. (I: Mhm.) Dass die Meisten nicht aus HTL oder C-Schule kommen.“ (9:10-13)

Sami machte sich viele Gedanken über das, was er eigentlich machen wollte, nämlich die C-Schule zu besuchen und dort das Programmieren zu lernen. Dazu hat er auch mit Lehrer/nnen gesprochen. Die Lehrer/nnen haben ihn beruhigt und ihm gesagt, dass er immer noch auf der Universität sein Wunschfach studieren kann und dass die meisten Informatiker sowieso erst das Gymnasium abschließen und danach auf die Universität gehen. „Die Meisten“ Informatik-Studenten auf der Universität hätten vorher keine Höhere Technische Lehranstalt (HTL) oder die C-Schule besucht. Nach diesem Gespräch mit den Lehrer/nnen haben er sich nun „bisschen besser gefühlt“. Die Lehrer/nnen haben ihn beruhigt, dass er kann nach der Matura Informatik studieren kann.

„so habe ich mich dann besser bisschen besser gefühlt, aber es wäre besser, dass ich es jetzt lerne halt.“ (9:15-16)

Dennoch „wäre [es] besser“, dass er das Programmieren jetzt lernt. Nachdem das Interview zu Ende war, habe ich das Diktiergerät ausgeschaltet und wir haben uns

² Mit welchen Lehrer/nnen er gesprochen hat, kommt nicht zum Vorschein.

weiter über die Schule unterhalten. Nach einigen Minuten ist Sami eingefallen, dass er noch etwas ganz Wichtiges loswerden wollte, worauf ich schnell das Diktiergerät wieder eingeschaltet habe. Er vergaß zu erzählen, warum er nicht in seine Wunschschule, die C-Schule, gegangen ist.

„Ja bei – bei der Übergang von der Unterstufe auf die Oberstufe hatte ich eine Prüfung, deswegen ist mir nicht eingefallen, ob ich die Schule wechseln soll oder nicht (I: Mhm.) halt – ich hatte nur die Prüfung im Kopf (I: Mhm.). Deswegen hab ich an halt nichts gedacht. Wo ich die Prüfung dann geschafft habe, ist mir dann eingefallen halt, dass ich mich für C-Schule mehr interessiere – aber es war dann zu spät halt. Ich kann- ich musste in der Schule bleiben.“ (20:2-7)

Hier erzählt Sami, warum er vergessen hat sich rechtzeitig in die C-Schule anzumelden um dort die Oberstufe abzuschließen. Aufgrund einer Prüfung, die ihn stark belastet hat, hat er den Anmeldezeitraum für die C-Schule verpasst. Da diese Prüfung genau in dem Zeitraum stattfand, wo er sich entscheiden musste, ob er in der AHS maturieren möchte oder die Schule wechseln, hat er keinen Gedanken an die C-Schule verschwendet und ist ohne größere Überlegungen im A-Realgymnasium geblieben. „Ich musste in der Schule bleiben“ drückt einen Zwang aus. Er blieb, weil ihm nichts anderes übrig blieb. Sami hat darüber auch mit seinen Eltern gesprochen.

„Aber wo ich mich mit meinen Eltern zusammengesetzt hatte und geredet habe, haben die gesagt: Wir wollen, dass du studierst (I: Mhm.), aber ähm es ist deine Entscheidung in welcher Hinsicht du weitermachen willst, aber Hauptsache mach weiter. (I: Mhm.) Und ich hab gesagt: Ich will halt technisch, ich mag das halt weiter technisch zu machen. Dann gesagt: Ok dann frag, geh in die Schule, schau dir die Schule an. Aber wo ich dann dort war, war es zu spät. (I: Mhm.) Dann ist es so geblieben und ich mach da weiter“ (20:14-20)

Sie haben sich „zusammengesetzt“ und geredet. Das heißt, er legt Wert auf die Meinung der Eltern. „Wir wollen, dass du studierst“ ist der Wunsch seiner Eltern. Sie lassen Sami seine eigenen Entscheidungen treffen und geben auch nicht vor, welche Schule er besuchen soll. Hauptsache er macht weiter. Mit dem Weitermachen ist der Erwerb der Matura und im Anschluss der Besuch der Hochschule gemeint. Die Eltern würden Sami unterstützen, egal welche Schule er besucht.

5.4.3 Samis Zukunftsperspektiven

Bevor ich Samis Perspektiven für die Zukunft näher beschreibe, möchte ich nochmals den Grund für den Wechsel in seine jetzige Schule erwähnen. In der Selbsteinführung hatte Sami als Grund angegeben, dass ihn seine Eltern für den Schulwechsel beeinflusst haben. Auch habe er „in manchen Fächern die Hausübungen“ nicht verstanden und die Lehrer/nnen in den öffentlichen Schulen kümmern sich nicht viel um die Schüler/nnen. Im Nachfrageteil habe ich Sami auf diesen Wechsel angesprochen und folgende Antwort bekommen.

„Ja, da ähm mein Vater – da gabs Bekannte von meinem Vater (2) halt die die Schule gegründet haben halt er kannte die Leute (I: Mhm.) halt und paar Freunde von ihm haben Ratschläge gemacht. Ich hab die Schule auch in der Zeitung gesehen“ (10:16-18)

Zumal hatte Samis Vater Bekannte, die die Schule gegründet haben. Sein Vater „kannte“ sozusagen die Gründer des A-Realgymnasiums und auch Freunde von seinem Vater haben „Ratschläge“ gemacht. Daraus kann man folgen, dass die Schule dem Vater empfohlen wurde. Sami hat außerdem die Schule in der Zeitung gesehen. Das waren mal die ersten Beweggründe für die Wahl dieser Schule. Doch nicht nur die Empfehlung vom Freund des Vaters und der Artikel in der Zeitung waren die Gründe.

„er hat mir dann gesagt, dass das ähm dort Hausübungen – dass die dort wegen den Hausübungen helfen, weil in der anderen Schule hatte ich Probleme mit den Hausübungen mit dem Verständnis (I: Mhm.) und er hat mir gesagt, dass sie hier erklären und dass sie bei den Hausübungen helfen“ (10-19-22)

Sami hatte in der Selbsteinführung schon erwähnt, dass er Probleme mit den Hausübungen hatte. Auf dieses Problem hat dann auch der Vater Sami angesprochen und gesagt, dass im A-Realgymnasium bei seinen Hausübungen geholfen wird. Sami erwähnt hier nochmals, dass er Probleme mit den Hausübungen, genauer gesagt mit dem „Verständnis“, hatte. Wie in der Selbsteinführung erwähnt, meint er mit „Verständnis“, dass er die Hausübungen nicht verstanden hat. Samis Vater hat ihn damit überzeugt, dass er im A-Realgymnasium Hilfe bei den Hausübungen bekommt und die Lehrer/nnen hier die Hausübungen auch erklären. Ich habe den Begriff „überzeugt“ gewählt, da er mehrmals gesagt hat, dass ihn seine Eltern bei der Schulwahl beeinflusst haben, unter anderem auch „gebeten“ haben die Schule zu wechseln. Aus der Aussage, dass Sami hier bei den Hausübungen unterstützt wird, geht hervor, dass dies in seiner alten Schule nicht geschehen ist. Das heißt, er hat dort

keine Hilfestellung bei den Hausaufgaben erhalten, was aber Sami anscheinend sehr wichtig ist. Im nächsten Absatz geht es dann um Samis Entscheidung für das A-Realgymnasium. Hier begründet er, warum der Schulwechsel erfolgt ist.

„und dann habe ich gesagt: Ok, wenn es für mich besser wird, dann wechsle ich die Schule und wegen – dann habe ich auch geschaut wegen allgemeinen Gründen, wegen den Schülern in der alten Schule keine Ahnung da gabs 8-Klässler (2) halt (3) die waren – da waren so andere keine Ahnung halt so Gruppen (l: Mhm.) Emos keine Ahnung ich hab – weil ich mich – ich wollt mich nicht in dieser Schule verändern und nicht so sein wie die halt hab ich gesagt – gehe ich in die Schule, sind wenige Schüler (1) aller Nationalitäten (3)“ (10:22-28)

Sami willigt ein, das A-Realgymnasium zu besuchen. An dieser Stelle formuliert er mit den Wörter „wenn“ und „dann“ eine Bedingung. Es ist eine Bedingung, die er an sich selbst gerichtet hat. „Wenn“ es besser für Sami wird, „dann“ wechselt er die Schule. Sami nennt dann auch ein paar andere Gründe für den Schulwechsel. Ein Grund sind die Schüler/nnen. In seiner alten Schule, wo er noch in der ersten Klasse saß, gab es auch ganz große Schüler/nnen, die 8-Klässler. Die Schüler/nnen in der achten Klasse schienen Sami wohl groß und erwachsen, da auch sieben Jahre Altersunterschied sind. Er hatte an einer anderen Stelle des Gesprächs im Zusammenhang mit Streit zwischen Lehrer/nnen und Schüler/nnen nochmals die 8-Klässler erwähnt. Es scheint als ob die 8. Klasse Oberstufe für Sami eine ganz andere Welt ist. Ein weiterer Grund für den Schulwechsel waren verschiedene Schülergruppen in seiner alten Schule. Sami erwähnt die Emos³. Interessant ist, dass er davon ausgeht, dass er sich in irgendeiner Weise verändern wird. „Ich wollt mich nicht in dieser Schule verändern“ deutet auf eine Veränderung, die Pflicht ist bzw. die sein muss. Das heißt, er erwartet eine Veränderung, doch in dieser Veränderung möchte er kein Emo oder Ähnliches werden. So beschließt er sich ins A-Realgymnasium zu wechseln, da hier wenige Schüler/nnen sind. Meines Wissens nach gab es zu der Zeit insgesamt zwei Klassen in der Schule und Samis Klasse war die erste Klasse überhaupt seit der Schulgründung und somit auch die erste Klasse, die maturieren wird. Die Aussage „Schüler (1) aller Nationalitäten“ legt er nicht weiter aus, sodass ich davon ausgehe, dass viele Nationalitäten in der Schule vertreten waren. Wie erwähnt, ist Samis Klasse die erste Klasse im A-Realgymnasium, die 2015 maturieren wird.

³ Emo ist eine neuzeitliche Jugendkultur. Emos tragen dunkle, enge Jeans, Chucks, gepunktete oder karierte T-Shirts und haben schwarze Haare mit einem fallenden Pony ins Gesicht. Dicker Kohl-Kajal sowie Unterlippenpiercings gehören zum Trend der Emo-Kultur. Sie hören verschiedene Musikrichtungen wie Alternative, Rock, Hardcore etc.

„Wir werden die – hoffentlich die Ersten sein, die die Matura in dieser Schule abschließen. Und wir werden halt das Image darstellen und deswegen wollen halt Direktor, auch der Schulleiter, dass wir gut abschließen und deswegen denke ich, dass die uns halt ähm (3), dass (2) dass sie wollen halt, dass wir uns ähm gut darauf vorbereiten auf die Matura. (I: Mhm.) Halt es entsteht das Image von der Schule“ (6:2-6)

Sami fügt ein „hoffentlich“ in seine Aussage, dass seine Klasse die Ersten sein wird, die die Matura im A-Realgymnasium abschließt. Einerseits drückt er mit dem Wort „hoffentlich“ eine Unsicherheit aus und andererseits aber benutzt er das Wort „abschließen“ als ob es sicher ist, dass seine Klassenkameraden und er auch wirklich „abschließen.“ Der Direktor und der Schulleiter⁴ wollen, dass die Schüler/nnen bei der Zentralmatura gut abschließen, weil danach oder dadurch das Image der Schule entstehen wird. Das heißt, sie sollen nicht nur die Matura abschließen, sondern das Ergebnis soll auch „gut“ sein. Es wird unbewusst Druck auf seine Klasse ausgeübt, denn sie wird das Image der Schule präsentieren. Auf der einen Seite ist Sami stolz darauf und auf der anderen Seite empfindet er dies als eine Last, was aus der nächsten Sequenz hervorgeht. Im Nachfrageteil habe ich Sami gefragt, warum ihm das Image der Schule wichtig ist und ob es vielleicht vielmehr eine Last ist.

„Hm mehr eine Last. Zum Beispiel in den anderen Schulen haben schon vor 10 Jahren oder keine Ahnung schon die haben schon die erste Matura gemacht halt (I: Mhm.) die Schulen sind ja alt. (I: Mhm.) Da brauchen die halt keinen Image oder so halt. (I: Mhm.) Denen ist es egal halt, wie die Schüler abschließen, ob sies schaffen oder nicht.“ (13:31-35)

Meine Vermutung, dass die Zentralmatura eine eher Last für Sami ist, weil sie „gut“ abschließen müssen, hat sich als richtig erwiesen. Die Matura soll nicht nur bestanden werden, sondern auch „gut“ bestanden werden, damit das A-Realgymnasium im Ranking mit anderen Schulen „gut“ platziert ist und einen guten Ruf erhält. Sami gibt hier auch ein Beispiel von anderen Schulen an, die schon länger bestehen, um zu verdeutlichen, dass die Matura sehr wichtig für das Image des A-Realgymnasiums ist. Er behauptet, dass es in den anderen Schulen egal ist, ob die Schüler/nnen die Matura „schaffen oder nicht“ im Gegensatz zum A-Realgymnasium.

⁴ Mit Schulleiter ist der Schulerhalter gemeint. Im A-Realgymnasium leiten zwei Personen die Schule. Der Direktor übt seine Tätigkeit als Direktor aus, doch es gibt auch einen Schulerhalter, der für die Finanzen zuständig ist und die Oberhand hat.

„weil die Matura früher anders war halt ähm die Lehrer haben´s ja vorbereitet. (I: Genau.) Aber es ist ja seit ein Jahr mit Zentralmatura halt die vor uns die Matura machen werden“ (14:2)

In dieser Sequenz spricht Sami die Zentralmatura an. „Früher“ haben die eigenen Lehrer/innen die Matura vorbereitet und jetzt wird landesweit die gleiche Matura gemacht. Samis Klasse wäre dann der zweite Jahrgang, die zur Zentralmatura antritt.

„Ja wir werden als zweiter antreten und weil es eine Zentralmatura noch dazu ist und weil niemand weiß, wie es ablaufen wird, will (3) halt der Direktor unserer Schule auch die Schulleiter, dass wir – dass die die abschließen wollen, gut abschließen sollten damit das erste Image – weil das wird dann bleiben halt (1) von der Schule ähm gut ausschauen sollte, weil das auf die Zeitung dann kommt keine Ahnung. (I: Mhm.) Ist ja auch Privatschule, ist ja noch neu jung die Schule deswegen wollen die ein gutes Image haben, dass die ersten Maturanten ein gutes Bild für die Schule ist und die Schule gut darstellt.“ (14:5-12)

Große Sorgen macht Sami sich um die Zentralmatura. Er ist der Ansicht, dass „niemand weiß“ wie sie ablaufen wird. Es ist nicht auszuschließen, dass er durch die Neueingeführte Zentralmatura unter einer doppelten Last leiden wird. Das heißt, die Matura nicht nur abzuschließen, sondern auch „gut“ abzuschließen und das in Form einer Zentralmatura, über die man bis dato noch keine Informationen hat. Das „erste“ Image der Schule, welche dann in Erinnerung bleiben würde, wird wieder erwähnt. Seine Klasse „sollte“ die Matura „gut“ bestehen, weil sie in der Zeitung stehen wird. Da die Schule jung und neu ist und Samis Klasse die erste Klasse sein wird, die zur Matura antritt, wird ein mediales Echo erwartet. Sami geht davon aus, dass sie mit Sicherheit in den Zeitungen vertreten werden. Es ist nicht auszuschließen, dass dieser Druck durch eine dritte Person ausgeübt wird. In der nächsten Sequenz geht es um die Unterstützung seiner Familie bei seiner Zukunftsgestaltung und

„Die wollen, dass ich mal (I: Mhm.) (3) dass ich mal etwas erreiche halt. Egal was aber Hauptsache, dass ich in die Uni gehe und was studiere. Und ja meine Freunde – ich hab Freunde, die arbeiten. (I: Mhm.) Aber halt auch Freunde, die noch immer – er macht noch immer weiter. Er ist 18 und geht in die zweite (...). Er hat die HTL gewechselt, obwohl er zweimal, glaub ich sitzengeblieben ist. Halt dass ich (...) dass ich (...) sehe, dass er weitermacht. Er weitermachen will halt die meisten Jugendlichen in dieser Zeit gehen gleich arbeiten keine Ahnung halt die wollen schnell Geld verdienen. Aber wissen nicht eigentlich, was sie tun, wenn sie so halb – was für Folgen, dass dann hat halt ja meine Schwester, (4) die lernt halt wirklich im Gegensatz“ (15:24-32)

„Die“, mit der die Familie gemeint ist, „wollen“, dass Sami „mal etwas“ erreicht. Es sei „egal“, was er erreicht. Die „Hauptsache“ ist, dass er auf die Universität gehen und studieren soll. Die große Unterstützung der Familie wird hier nochmals deutlich. Sie steht hinter Sami, egal was er studiert. Mit den Wörtern „und ja“ führt Sami zu seinen Freunden über. Er hat „Freunde“, die arbeiten und „auch Freunde“, die noch immer in die Schule gehen. Dazu gibt er ein konkretes Beispiel von einem Freund, der trotz Schulwechsel und „sitzen bleiben“ weitermacht. Dies motiviert ihn in einer Weise die Schule weiterzumachen, zur Matura anzutreten und im Weiteren eine Hochschule zu besuchen. Dann ist von den „meisten Jugendlichen“, die „gleich arbeiten“ gehen, die Rede. Sie gehen arbeiten, damit sie schnell Geld verdienen. Sami meint, dass sie „eigentlich“ nicht wissen, „was sie tun“ und welche Folgen das Arbeiten ohne eine Ausbildung oder Hochschulabschluss für diese Jugendlichen hätte. Doch er ist sich dies bewusst und hat deshalb vor zu studieren. Nachdem er erzählt hat, wie ihn seine Familie unterstützt und über seine Freunde, die mit der Schule weitermachen, erwähnt er seine Schwester. Seine Schwester, die die vierte Klasse der Hauptschule besucht, lerne „wirklich im Gegensatz“ zu Sami.

„ist halt eine Schulstufe unter als ich, ist auch ein Jahr jünger als ich. (3) Halt die lernt mehr als ich.“ (15:36-37)

„Mein Bruder keine Ahnung ich sehe ihn fast gar nicht, weil ich in der früh weggehe in die Schule wegfahre und der noch schläft und ich komm (I: Ach so, du hast mal erwähnt, dass er eine Abendschule macht.) Ja ja. Er kommt keine Ahnung um zehn oder neun – abwechselnd spät aber von allen Seiten kriege ich Unterstützung halt und ich glaube, dass ich weitermachen muss.“ (15:37-16:4)

Über seine Schwester sagt Sami nur, dass sie viel mehr lernt als er. Seinen Bruder, der eine Abendschule besucht, „sehe [er] fast gar nicht“. Da Samis Schule eine Ganztagschule ist, überkreuzen sich die Wege von Sami und seinem Bruder wenig. Nochmals macht Sami deutlich, dass er „von allen Seiten“ Unterstützung bekommt. Er glaube, dass er weitermachen „muss“. „Muss“ drückt etwas Zwingendes aus. Doch vielmehr schätzt er die Unterstützung seiner Eltern und seinen Geschwistern und möchte ihre Erwartungen erfüllen. Auf meine Zwischenfrage, wie seine Geschwister ihn unterstützen und ob sie mit Sami lernen, gab er folgende Antwort.

„Nein. Ich hab ja gesagt, ich lerne eigentlich gar nicht. Deshalb brauch ich halt keinen, der mich von dieser Hinsicht lehrt oder so.“ (16:8-9)

Hier betont Sami nochmals, dass er „eigentlich gar nicht“ lernt und weil er nicht lernt, brauche er auch niemanden, der mit ihm lernt. Kurz gesagt, nimmt er keine Unterstützung beim Lernen von seinen Geschwistern in Anspruch. Er „braucht“ niemand, der ihn „lehrt.

„Aber die wollen, dass ich – zum Beispiel mein Bruder – er schimpft mich, wenn ich eine schlechte Note bekomme oder wenn ich was falsch mache. Er halt im – er sagt auch: warum hast du nicht so gemacht und warum hast du nicht viel gelernt? (I: Mhm.) Lern das nächste Mal viel oder (I: Mhm.) keine Ahnung, weil ich würd ihm eh sagen. Ich konnte ihm bring mir das das, kannst du mir bisschen helfen aber ich mach das seit 2-3 Jahren nicht. Ich machs alleine.“ (16:9-15)

Sein Bruder schimpft mit Sami, wenn er schlechte Noten bekommt oder etwas falsch gemacht und empfiehlt ihm, dass er das nächste Mal viel mehr lernen soll. Diese Handlungen zeigen, dass sich sein Bruder Sorgen um Sami macht und steht ihm bei Fragen zur Verfügung. Sami ist sich bewusst, dass er seinen Bruder um Hilfe bitten kann. Doch er macht es seit 2-3 Jahren nicht, was zeigt, dass er früher mit seinem Bruder gelernt hat. Sami lernt alleine und bekommt „eh“ Unterstützung von der Schule. Das heißt, auch wenn sein Bruder ihm helfen könnte, möchte Sami das nicht und nimmt eher die schulische Unterstützung in Anspruch.

„Ich bekomme eh von der Schule Unterstützung. (I: Mhm.) Und extra Lerneinheiten und sonst sind eh meine Geschwister für mich da“ (16:15-16)

„Extra Lerneinheiten“ werden in der Schule ohnehin angeboten und zusätzlich sind seine Geschwister für Sami immer da. Im Nachfrageteil, ziemlich am Ende des Interviews, habe ich Sami gefragt, ob er Vorbilder in seiner Familie hätte oder in seiner Umgebung, an denen er sich orientiert. Die Antwort war sehr entschlossen und klar.

„Ich hab eigentlich keine Vorbilder. (I: Mhm.) Aber ich hab Ziele. (I: Mhm.) Halt einmal Produzent oder Richter zu werden halt (I: Mhm.) (3) etwas zu erreichen, damit ich auch in dieser Welt zu sagen hab halt, dass mein Wort viel andere ähm beeinflussen sollte im guten Sinne halt, (I: Mhm.) dass ich manchmal denke, dass ich die Welt verändern will halt große Ziele habe.“ (17:3-7)

Sami sagt ganz entschlossen, dass er „keine Vorbilder“, aber „Ziele“ hätte. Sami wirkt sehr selbstbewusst und zielstrebig. Trotz, dass er faul ist und nicht lernt, hat er große Ziele. Über Informatik und die C-Schule, die er anfangs unbedingt besuchen wollte, hat er bisher viel erzählt. In der Selbsteinführung erwähnte Sami, dass er Jus oder Informatik studieren will. Hier berichtet er zum ersten Mal von seinen klaren

Berufsvorstellungen, er möchte nämlich Produzent oder Richter werden. Beides sind Berufe, die in unserer Gesellschaft hoch anerkannt sind und deshalb hat er diese gewählt. Sami möchte „in dieser Welt“ etwas zu sagen haben und sein „Wort“ soll viele andere „im guten Sinne“ beeinflussen. Sami will nicht Produzent oder Richter werden um viel Geld zu verdienen, sondern um „die Welt“ zu „verändern“.

„Wenn man studiert, hat man auch ähm Kontakt mit Leuten, die auch studiert haben und man kann dann mit denen diskutieren, reden dann hat man dieses Recht. Zum Beispiel ein Baustellarbeiter kann nicht mit einem Richter halt reden so, (I: Mhm.) aber wenn man – wenn man eine hohe Stufe erreicht hat, (I: Einen hohen Bildungsgrad.) ja und da kann man mit jedem reden.“ (17:7-11)

Im Studium oder nach dem Studium hat man laut Sami eher/mehr Kontakt mit Personen, die eine Hochschule abgeschlossen haben. Er möchte damit ausdrücken, dass man dann auf demselben Bildungsniveau ist und daher sich das Recht verschafft sich mit jedermann zu unterhalten. Ein konkretes Beispiel mit einem Bauarbeiter und Richter ist angegeben. Nach Sami kann sich ein Bauarbeiter nicht einfach mit einem Richter unterhalten, da beide auf verschiedenen Bildungsniveaus sind. Ein weiteres Motiv für das Studium ist, der Beitrag zur Beseitigung der „Ungerechtigkeit“ auf der Welt. Auf der „Welt“ ist allgemein und vielleicht zu übertrieben formuliert, was er dann aber gleich auf „die Region“ umformuliert.

„es gibt ähm es gibt viel Ungerechtigkeit in dieser Schu- in dieser Welt. (3) Und ich mag das nicht. (I: Mhm.) Deswegen will ich was verändern (I: Mhm.) und ist ja klar, wenn man studiert und dann im Staat halt in eine Position kommt (I: Mhm.) dass man – dann beeinflusst man den die Region halt und dann hat man auch was zu sagen.“ (17:17-21)

Auffallend ist, dass Sami zuerst „es gibt viel Ungerechtigkeit in dieser Schule“ sagen wollte. Das heißt, er fühlt sich möglicherweise im A-Realgymnasium ungerecht behandelt, was auch ein Motiv für das Jus-Studium sein könnte. Er möchte „was verändern“ und das kann Sami, wenn er „im Staat [...] in [eine] Position kommt“. Mit der Position ist die Position eines Richters gemeint. Im Weiteren würde man dann laut Sami „die Region“ beeinflussen und „dann hat man auch was zu sagen“. Meine Zwischenfrage hier lautete: „Meinst du jetzt, wenn du Richter bist?“ (17:22), worauf er antwortete, dass es „allgemein“ so wäre.

„Allgemein. (I: Allgemein) Zum Beispiel wenn man in einer Partei dann reinkommt, dann – da kann man vieles verändern. (I: Mhm.) Dann hat man auch eine Meinung – da kann man etwas verteidigen“ (17:23-25)

Das heißt, Samis Wunsch ist einmal ein Richter oder Produzent zu werden. Doch um eine „Region“ zu beeinflussen und um etwas zu verändern, würde es reichen, wenn man in einer Partei arbeitet. Die Personen, die in einer Partei arbeiten, können auch „viele verändern“. Sami spricht hier dauernd davon, dass er etwas oder vieles „verändern“ möchte. Bisher hat er aber nur erwähnt, dass er Ungerechtigkeit bekämpfen möchte. Mehr über seine Pläne/Ideen berichtet er nicht.

Sami ist auch der Ansicht, dass wenn man in einer Partei arbeitet eine Meinung hat und daher etwas verteidigen kann. Mit der Meinung sind wohl das Programm, die Ziele oder der Leitfaden einer Partei gemeint. Er drückt damit aus, dass es aufgrund der Arbeit in der Partei leichter ist, eine bestimmte Meinung zu vertreten. Als Nächstes möchte ich den nächsten Abschnitt des Gesprächs behandeln.

„I: Verstehe. Aber du kannst ja auch so in einer Partei arbeiten, dafür brauchst du keine hohe Bildung.“ (17:26-27)

Hier wollte ich klar stellen und Sami aufklären, dass man nicht unbedingt eine Hochschule besuchen muss, um in einer Partei mitzuwirken, worauf ich folgende Antwort bekam.

„Ja zum Beispiel mein ich. Aber wenn man – das ist sehr unwahrscheinlich, wenn man eine Bildung hat, dann kann man jedem eine Antwort geben, (I: Mhm.) wenn man gefragt wird. (I: Mhm.) Und da ist man nicht (...)“ (17:28-30)

Aus der Antwort geht hervor, dass Sami die Ansicht vertritt, dass man ohne Bildung keine Meinung hat. Er findet meine Aussage, dass man in einer Partei ohne abgeschlossenes Studium arbeiten kann, „sehr unwahrscheinlich“. Mit „jedem eine Antwort geben“ meint er eine Rechtfertigung zu geben, eine Kritik zu äußern, eine Diskussion zu führen, ein Kommentar zu machen oder Ähnliches. „Wenn man gefragt wird“ deutet insgeheim daraufhin, dass man womöglich öfters „gefragt“ wird, wenn man einen hohen Bildungsstatus hat. Noch ein Anlass für den Erwerb eines Hochschulabschlusses ist, dass er „von einem anderen Land“ kommt.

„Ja und weil ich von einem anderen Land komme, will ich nicht, dass ich so unterdrückt werde und so und dass die mich als ein Anderer sehen und ich will auch was zu sagen haben.“ (17:32-34)

„Von einem anderen Land“ wirkt negativ. Obwohl Sami in Österreich geboren und aufgewachsen und österreichischer Staatsbürger ist, ist er der Ansicht, dass er „von

einem anderen Land“ kommt. Das Herkunftsland seiner Eltern ist die Türkei und er identifiziert sich an dieser Stelle nicht als einen Österreicher, sondern vielmehr als einen Türken. Sami will aufgrund seiner Herkunft nicht „unterdrückt“ werden. Daraus lässt sich schließen, dass im Normalfall Personen, die „von einem anderen Land“ sind, unterdrückt werden. Weiters sagt er, dass sie ihn als „ein Anderer“ sehen sollen, das heißt, er möchte kein gewöhnlicher Junge aus einem anderen Land sein, sondern „ein Anderer“, ein Außergewöhnlicher. Mit dem Hochschulabschluss hat er dann „auch was zu sagen“. Nachdem Sami über den Beruf eines Richters und über die Bedeutung einer abgeschlossenen Hochschule gesprochen hat, habe ich ihn gefragt, warum er Produzent sein möchte.

„weil in unserer Zeit haben die Medien sehr Einfluss auf die Welt. (I: Ok.) (2) Und weil ich die Interesse an an dem Technik, an diesem Bereich habe so ähm finde ich, dass ich es ausnutzen sollte, auch weil die Medien in unserem Zeitalter sehr Einfluss auf die Menschen (I: Mhm.) auf die Welt haben.“ (18:5-9)

Ein anderer Weg die Menschen beeinflussen zu können, wäre Produzent zu werden. Denn „in unserer Zeit haben die Medien sehr Einfluss auf die Welt“ und da er Interesse an Technik hat, ist Sami der Ansicht, dass er sein Talent ausnutzen sollte. Als Sami gesagt hat, dass er entweder Richter oder Produzent werden möchte, habe ich den zwei ganz verschiedenen Schienen von Berufen nicht miteinander in Verbindung bringen können. Es sind zwei ganz verschiedene Interessensgebiete. Wenn er Richter oder Anwalt bzw. Informatiker oder Techniker gesagt hätte, kann man sagen, dass sich der Junge für Jus oder für Technik interessiert. Doch jetzt, nachdem er von seinen Beweggründen gesprochen hat und ausführlich begründet hat, warum er genau die zwei Berufe ausüben möchte, sind mir seine Berufsvorstellungen klar.

„Weil viele – die Welt schaut Fernseher oder keine Ahnung halt viel mit dem Internet zu tun – die Medien sind eine sehr große Quelle.“ (18:11-13)

Die Medien seien „eine sehr große Quelle“ und Sami möchte Gebrauch davon machen. Er erwähnt hier den Fernseher und das Internet als Medien, die die „Welt“ benutzt. Zum Abschluss habe ich Sami nochmals gefragt, wie er seine Zukunft sieht.

„Keine Ahnung ich hab zwei Ziele halt – es kommt drauf an wem ich welches ihn intensiv behalt, weitermache, weitergehe an diesem Weg oder werd ich alle beides machen. Ich weiß noch nicht ganz genau, aber ich seh schon bisschen was vom Technik her oder wenn ich auch Jus studiere keine Ahnung aber einen fixen (2) halt

– ich kann noch nicht ganz etwas sehen. (I: Mhm.) Mein Ziel ist es jetzt auf die Uni zu gehen. (I: Mhm.) Danach schauen wir weiter.“ (18:18-23)

Sami hat „zwei Ziele“, nämlich entweder Richter oder Produzent werden, und ist aber noch unentschlossen, welchem Ziel er nachgehen soll. Er deutet in einer Weise, dass er „schon bisschen was vom Technik“ kann bzw. versteht und fährt weiter mit „wenn ich auch Jus studiere“ fort, gefolgt von „keine Ahnung“. In dieser Sequenz ist seine Unentschlossenheit, ob er Jus oder Informatik studieren soll, ersichtlich. Doch meines Erachtens tendiert Sami hier laut seinen Aussagen eher zur Technik, weil er hier zufügt, dass er schon Erfahrungen damit hat. Sami beendet in dieser Sequenz seine Sätze nicht und wechselt von einem Gedanken zum Gedanken und möchte keinen der beiden Wunschberufe ausschließen. Doch eins ist klar und das ist, dass es sein Ziel ist „auf die Uni zu gehen“. Die nächste Sequenz ist die letzte Sequenz aus diesem Interview, die ich interpretiere. Es ist eine Antwort auf die Frage, wie er seine Berufschancen sieht.

„wenn ich jetzt Produzent werde, gründe ich dann eine Firma (I: Mhm.) halt oder mache ich bei einer Firma mit. (I: Mhm.) Dann machen wir es halt – zum Beispiel wir arbeiten an einem Projekt. (I: Mhm.) Zum Beispiel Einer macht 3D-Grafik, die Andere den Sound für die Grafiken, der Andere die Animation halt den Ablauf oder der Andere schreibt die Regie, wie es ablaufen soll (I: Mhm.) (3) von dieser Hinsicht sehe ich das so, aber von der Anderen, wenn ich Richter werde, weiß ich noch nicht wie ich vorgehen soll halt das werd ich halt dann lernen“ (18:26-32)

Sami nennt alle Möglichkeiten, was er alles machen kann, wenn er Produzent wird. Er zählt auf, dass er eine Firma gründen, bei einer Firma mitmachen oder an einem Projekt arbeiten kann und gibt ein Beispiel mit Aufgabenverteilung an. „Wenn [er] Richter“ wird, weiß er eigentlich gar nicht wie er vorgehen wird, doch das lernt er dann.

5.5 Analytische Abstraktion

Sami orientiert sich beim Erzählen seiner Bildungsgeschichte an die Bildungsinstitutionen, die er bis jetzt durchgelaufen hat. Obwohl er die Freiheit hatte das zu erzählen, was er möchte, beginnt mit dem Kindergarten und fährt chronologisch mit Erlebnissen seiner besuchten Schulen fort. Seine Bildungsgeschichte in zeitlicher Folge zu erzählen, erleichtert ihm den Gedanken und verschafft ihm auch einen Überblick, was er zu erzählen hat.

Aufgrund seiner guten Noten in der Volksschule „konnte“ Sami das Gymnasium besuchen, das heißt, er hatte die Voraussetzungen für den Besuch des Gymnasiums erfüllt. Da er zu Hause auch der „Einzige“ ist, der nach der Volksschule das Gymnasium besucht hat, hat er zu Hause eine besondere Stellung. Dies erlaubt ihm schlechte Noten zu haben und immer wieder in „Direktors Zimmer“ zu sein, was auf nichts Gutes hinweist bzw. Samis Verhalten in der Schule in Frage stellt. Auch, dass er nie lernt bzw. keine Lust zum Lernen hat, weist daraufhin, dass er sich zu Hause aufgrund des Besuchs des Gymnasiums eine Sonderposition verschafft und sich somit negative schulische Leistungen und schlechtes Verhalten erlaubt. Sami ist sich der Unterstützung seiner Eltern und das Engagement seiner Lehrer/innen um ihn bewusst. Einerseits schätzt er diese Unterstützung und genießt es, doch andererseits verleitet es ihn dazu sich nicht mehr in der Schule anzustrengen. Seine Eltern lassen Sami selbst entscheiden, wenn es um Schul-, Studium- oder Berufswahl geht. Sie sagen ihre Meinung und lassen ihn dann die Wahl treffen, was Sami begrüßt. Die Eltern spielen eine passive, aber doch wichtige Rolle in Samis Leben.

In seiner Lebensgeschichte stellt sich Sami als eine starke, das heißt autoritäre, Persönlichkeit dar. Dies wird gleich anfangs in seiner Selbsteinführung ersichtlich, wie er beschreibt, dass ihn seine Eltern darum „gebeten“ haben die Schule zu wechseln. Der Schulwechsel in seine jetzige Schule basierte auf Wunsch seiner Eltern, die ihn beeinflusst haben. Sami willigt die Schule ein, „wenn“ es besser für ihn ist, denn in seiner alten Schule ging es ihm „schlecht“. Hier bekommt er Hilfe bei den Hausaufgaben und die Lehrer/innen kümmern sich mehr um die Schüler/innen als in seiner alten Schule, was subjektiv zu bewerten ist. Ob sich seine Erwartungen erfüllt haben, hat Sami nicht bestätigt. Er zeigt im ganzen Interview keine Reue für die Wahl dieser Schule und ist im Nachhinein froh die Schule gewechselt zu haben. Die neue Umgebung, das heißt, die neue Klasse und die neuen Klassenkameraden, haben ihn nach eigenen Angaben beeinflusst. Dieser Einfluss gab ihm mehr Selbstvertrauen und den Mut sich mehr in der Klasse zu äußern. Diese Veränderung vom schüchternen Jungen zu einem aufgeweckten, rebellierenden Jugendlichen ist zweideutig zu betrachten. Einerseits ist er nicht mehr in sich geschlossen und redet viel, aber andererseits hat er immer „Blödsinn im Kopf“ hat und nimmt sich nie Zeit zum Lernen. Dass sich sein Charakter verändert hat, ist aber auch auf die Pubertät zurückzuführen. Große Ziele hat er aber trotz seiner schlechten Noten. Sami möchte unbedingt studieren und bekommt hier Unterstützung von seiner Familie. Sowohl seine Eltern als auch sein älterer Bruder motivieren ihn zum Studieren. Welche Studienrichtung er studiert, ist für alle völlig gleich, „Hauptsache“ er studiert. Zu Hause ist er auch das einzige Kind, das „mit Sicherheit“ studieren wird, was auf seine Schulbildung

zurückzuführen ist. Sein Motiv für ein Studium ist der dann erworbene Bildungs- und darauf folgend der gesellschaftliche Status.

6 Kontrastiver Fallvergleich

In diesem Kapitel möchte ich einen kontrastiven Vergleich aller vier Fälle machen. Das Interview mit Sami habe ich bereits ausführlich als einen Einzelfall dargestellt und möchte nun meine anderen Interviewpartner/nnen kurz vorstellen.

6.1 Biographische Kurzportraits

Pelin

Pelin ist 14 Jahre alt und ist in A-Stadt geboren und aufgewachsen. Sie ist die zweite von drei Kindern einer Familie mit türkischem Migrationshintergrund. Pelin besucht mit ihrem Bruder, der ein Jahr älter als sie ist, die gleiche Klasse des A-Realgymnasiums. Beide sind seit der Gründung der Schule Schüler/nnen dieses Privatgymnasiums. Ihre kleine Schwester ist ein Jahr alt. Pelin beschreibt sich als eine sehr ehrgeizige und fleißige Schülerin. Einmal war sie drittbeste Schülerin der Klasse und wurde dafür von der Schule auf dem Abschlussfest beschenkt. Ihr Ehrgeiz regt und motiviert sie immer zum Lernen um besser als andere zu sein. Seit ihrer Volksschulzeit wollte sie Anwältin werden. Doch seit ein paar Jahren möchte sie lieber forschen und zielt daraufhin Forscherin zu werden, denn das interessiert sie wirklich und macht ihr Spass. Fremde Kulturen und Sprachen liegen ihr ebenfalls am Herzen. Ihre Mutter rät ihr Englisch-Lehrerin zu werden. Pelin sagt, dass ihre Eltern sie sehr unterstützen. Ihr Vater unterstützt ihren Bruder und sie vor allem finanziell. Sein Beruf ist Maler und Anstreicher und er arbeitet zusätzlich als Taxifahrer. Pelin erwähnt im Interview öfters, dass das Schulgeld hoch ist. Ihre Mutter, die in der Türkei maturiert hat, ist auch eine zeitlang arbeiten gegangen. Sie hat Deutsch-Kurse gemacht, damit sie ihren Kindern helfen kann und war in der Volksschulzeit in Sachen Hausaufgaben und Lernen sehr streng mit Pelin. Dadurch hat Pelin alle ihre Aufgaben ordentlich und rechtzeitig gemacht. Nach der Geburt ihrer kleinen Schwester blieb ihre Mutter zu Hause um sich mehr Zeit für ihre Kinder zu nehmen. Die höchste abgeschlossene Schulausbildung ihres Vaters ist ihr unbekannt. Beide Elternteile wollten unbedingt, dass ihr Bruder und sie nach der Volksschule das A-Realgymnasium besuchen.

Azra

Azra ist 15 Jahre alt, in B-Stadt aufgewachsen und wohnt seit 2 Jahren in A-Stadt. Sie ist die älteste von ihren zwei Geschwistern. Nach der Volksschule hat sie aufgrund ihrer guten Noten das Gymnasium besucht. In der ersten Klasse hatte sie jedoch Probleme, weil sie zu viel „geschwänzt“ und dadurch sich ihre Leistung in der Schule verschlechtert hat, was auch zu familiären Problemen führte. Auf ihren eigenen Wunsch hat sie die 5. Schulstufe in einer Hauptschule wiederholt. Danach verbesserten sich ihre Noten wieder, sodass sie die 8. Schulstufe im A-Realgymnasium absolvieren konnte. Einer der Gründe für den Umzug der Familie in die A-Stadt war diese Schule. Bei genauerem Nachfragen sagt Azra, dass das A-Realgymnasium eben eine Privatschule ist, ihre Eltern dafür viel Geld zahlen und hoffen, dass sie „dann“ vielleicht etwas „tut“. Die Wahl der Schule ist nicht zufällig. Die Familie hat sich schon vor dem Umzug über die Schule erkundigt und der Vater wollte unbedingt, dass Azra das A-Realgymnasium besucht. Sie spricht von der Schule mit Begeisterung und behauptet, dass sie hier eben viel mehr Unterstützung bekommt als in öffentlichen Schulen. In die 9. Schulstufe ist sie mit einer Klausel aufgestiegen und jetzt ist sie wiederum in ein paar Fächern gefährdet. Nach eigenen Angaben hat sie seit dem Kindergarten „nur eins im Kopf“, sie möchte Zahnärztin werden und dafür muss sie das Gymnasium fertig machen, das heißt, die Matura schaffen und dann will sie auf die medizinische Universität gehen. Ihr Vater hat die Matura in der Türkei gemacht und ist dann nach Österreich umgezogen. Danach hat er eine Lehre als Schweißer in B-Stadt gemacht und arbeitet in dieser Branche weiter. Ihre Mutter hat eine Lehre zur Friseurin absolviert und auch 8 bis 9 Jahre als Friseurin gearbeitet. Jetzt macht sie diverse Kurse um Bilanzbuchhalterin zu werden. Ihre Mutter ist Azras Vorbild.

Ipek

Ipek ist 14 Jahre alt und die jüngste von ihren drei Geschwistern. Sie ist in der Türkei geboren und mit 4 Jahren in die A-Stadt zugewandert. Ipek hatte bisher eine nicht unterbrochene Schulausbildung. Ihre Volksschulzeit verlief ohne Probleme bis zur vierten Klasse. Ihr Volksschullehrer war der Meinung, dass sie nicht reif für das Gymnasium wäre und wollte, dass sie die Hauptschule besucht. Mit einer Aufnahmeprüfung in Mathematik durfte sie dann doch das Gymnasium besuchen. Im Nachhinein denkt sich Ipek, ob für ihren Volksschullehrer das Kopftuch, welche sie

trägt, oder ihre Herkunft das Problem war. Von Anfang an, das heißt, seit der Gründung, ist Azra Schülerin des A-Realgymnasiums. Sie lernt sehr viel. Laut ihren Erzählungen war sie immer diejenige, die in der Schule um Rat gefragt wurde. Ihre große Schwester, die jetzt Buchhalterin ist, hat ihr früher bei den Hausaufgaben geholfen. Doch jetzt ist sie berufstätig und hat keine Zeit für Ipek. Ipek ist der Meinung, dass sie auch gar keine Hilfe mehr bei den Hausaufgaben braucht, weil sie sie in der Schule erledigt und nach Hause keine Hausaufgaben mitnimmt und wenn sie Hilfe braucht, recherchiert sie im Internet. Ihr Traumberuf ist Volksschullehrerin, weil sie Kinder gern hat und es auch mag, jemandem etwas beizubringen bzw. zu lehren. Einer ihrer Freundinnen sagte ihr einmal, dass sie Aufgaben sehr gut erklären kann. Ihr Vater möchte, dass sie wie ihre Schwester Buchhalterin wird. In erster Linie will er das, damit sie einen guten Verdienst hat. Jetzt schwankt sie zwischen diesen beiden Berufen. Dem Vater geht es aber hauptsächlich darum, dass sie studiert. Ihre Eltern sind Pensionisten und wollen in die Türkei zurückziehen. Sie bleiben aber in A-Stadt und unterstützen Ipek bis sie das Studium beendet und einen Beruf ausübt. Eine Schwester von ihr ist Zahnarztassistentin und ihr Bruder freiberuflich tätig. Alle ihre Geschwister haben die Mittelschule besucht.

6.2 Der Vergleich

In diesem Auswertungsschritt geht es darum, „sich von der Einzelfallanalyse des singulären Interviews zu lösen und kontrastierende Vergleiche unterschiedlicher Interviewtexte vorzunehmen“ (Schütze 1983: 287). Ich werde hier versuchen, bestimmte Ereignisse der Interviews in den Blickpunkt zu nehmen und dann aus allen vier Fällen Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzuzeigen.

„Deutsch als zweite Sprache“

Obwohl meinerseits keine Vorgabe über die Gestaltung der eigenen Bildungsgeschichte war, beginnen drei meiner Interviewpartner/nnen vom Kindergarten zu erzählen an und verbinden den Kindergarten mit dem Ort, wo sie mit der deutschen Sprache konfrontiert wurden. Der Kindergarten wird somit von allen Interviewpartner/nnen als die erste Bildungsinstitution im Leben gesehen. Azra konnte nicht Deutsch sprechen, weil sie „in einer türkischen Familie“ aufgewachsen ist und da „zu Hause immer Türkisch gesprochen“ wurde. Das war der Grund, weshalb sie im

Kindergarten „nicht so gut Deutsch sprechen“ konnte. Sie führt ihre schlechten Deutschkenntnisse im Kindergarten auf die Bedingungen zu Hause, nämlich das Aufwachsen in einer türkischen Familie, wo nur Türkisch gesprochen worden ist, zurück. Folgen hatte es für sie insofern, da sie sich „sehr schwer“ getan hat, mit „Österreichern“ zu kommunizieren und sich Freunde zu machen. Pelin hingegen berichtet, dass im Kindergarten ihr „das Deutsch sprechen beigebracht“ wurde. Sie stellt den Erwerb der deutschen Sprachen als eine Gegebenheit dar. Pelin meint, dass sie Deutsch nicht gelernt hat, sondern es wurde ihr explizit „beigebracht“. Ipek hat „zuerst“ mit ihrer Schwester zu Hause Deutsch gesprochen und im Kindergarten „hat jeder Deutsch gesprochen“, also „musste“ sie bzw. „konnte [die deutsche Sprache] besser lernen“. Ab diesem Zeitpunkt hat Ipek „angefangen“ Deutsch zu sprechen. Sami ist der Einzige, der nicht erzählt, wie er Deutsch gelernt hat. Er erwähnt nur, dass er im Kindergarten war und springt dann in seinem Erzählen in seine Volksschulzeit über. Aus diesem Verhalten lässt sich erklären, dass es für ihn keine Besonderheit trägt wie er der deutschen Sprache gewachsen ist. Während Azra und Ipek das Deutsch sprechen lernen mussten, wurde es Pelin „beigebracht“ und für Sami ist es nicht erwähnenswert.

„Bildungswege“

Alle meine vier Interviewpartner/nnen sind aufgrund ihrer guten Leistungen nach der Volksschule ins Gymnasium gegangen. Ihre Eltern haben hierbei eine wesentliche Rolle gespielt. Pelin und Ipek sind seit der ersten Klasse im A-Realgymnasium, das heißt, ihre Bildungswege sind bisher linear verlaufen. Azra und Sami waren nach der Volksschule in anderen öffentlichen Schulen und haben beide die erste Klasse negativ abgeschlossen. Wo Sami die erste Klasse im Gymnasium wiederholt hat, hat Azra die Schule gewechselt. Sami hat trotz viel Mühe und Fleiß die Herbstprüfung in einem Fach nicht bestanden und hat in derselben Schule die Klasse wiederholt. Im Gegensatz zu Sami hat Azra, die in mehreren Fächern negativ beurteilt wurde, in die Hauptschule gewechselt und blieb dort bis zum Abschluss der 7. Schulstufe dort. Aufgrund ihrer guten Leistungen in der 7. Schulstufe war sie berechtigt ins Gymnasium zu wechseln. Mit dieser Umorientierung begann sie ihre Bildung im A-Realgymnasium fortzusetzen. An dieser Stelle ist die Bruchstelle mit dem Schulwechsel ersichtlich. Diese Bruchstellen im Lebenslauf sind nicht unüblich und können sowohl positive als auch negative Veränderungen in sich bergen. Ob diese Umorientierung für Azra positiv oder negativ war, lässt sich aus dem Interview nicht erkennen. Trotz ihrer

unterschiedlichen Bildungswege haben alle vier Jugendlichen jetzt die selben Bedingungen zum Erwerb der Matura.

„Zukunftsperspektiven“

Mein Hauptanliegen war zu wissen, welche Zukunftsperspektiven meine Interviewpartner/nnen entwickeln und wie sie dazu kommen? Nicht ungewöhnlich möchte alle vier nach der Matura unbedingt eine Hochschule besuchen. Im Folgenden sind die Interviewausschnitte.

„Mein Ziel ist es demnächst in die Uni zu gehen.“ (Sami 1:36)

„5 Jahre Universität, dann bin ich Magister.“ (Ipek 6:25-26)

„nach der Matura will ich ins medizinische Universität gehen“ (Azra 4:5)

„bevor ich zur Uni gehe, möchte ich mal eine kurze Pause machen“ (Pelin 17:19)

Meine Interviewpartner/nnen wissen zwar, dass die Matura die Bedingung für die Aufnahme an einer Hochschule ist, doch sehen diese nicht als ein Ziel, sondern eher als eine Hürde, die sie zu bewältigen haben, um studieren zu können. Laut Wintersteller (2007: 56) wechseln rund 61% der Schüler/nnen nach der 8. Schulstufe von der AHS-Unterstufe in die AHS-Oberstufe. Das heißt, dass meine Interviewpartner/nnen in den 61% vertreten sind, denn außer Sami hatte niemand Gedanken die Oberstufe in einer anderen Schule zu absolvieren. Nun möchte ich einzeln auf die Jugendlichen eingehen. Wie auch in der Einzelfallanalyse ausführlich beschrieben, interessiert sich Sami eigentlich mehr für Technik und hat den Anmeldetermin für die Oberstufe in einer technischen Schule verpasst. Nun sitze er in der falschen Schule und das sei der Grund, warum er desinteressiert am Unterricht ist. Sami möchte Jus oder Informatik studieren. Der Wunsch des Jus-Studiums, was er am Anfang des Interviews erwähnt hat, ist überraschend, da er im Laufe des Interviews nur von seiner Begeisterung zur Technik erzählt. Ipeks Vater wünscht sich, dass Ipek Buchhalterin wird. Ihre große Schwester ist ebenfalls Buchhalterin. Der Grund für diesen Wunschberuf seitens ihres Vaters ist, dass sie viel Geld verdienen würde. Obwohl Ipeks Wunschberuf Lehrerin ist, lässt sie sich von ihrem Vater beeinflussen. Sie berichtet, dass sie den „Magister“ auf der Universität machen möchte um in eine höhere Position als ihre Schwester, die eine Lehre gemacht hat, zu gelangen. Ihr Vater lässt ihr zwar die Freiheit, dass sie studieren kann, was sie will, doch redet ihr immer wieder ein, dass es ihr finanziell besser gehen würde, wenn sie Buchhalterin wird. Pelin hat noch keine klaren Vorstellungen über ihre Zukunft. Sie ist jetzt in der Phase,

wo sie versucht herauszufinden, was ihre Interessensgebiete sein können. Ihre Mutter hat ihr vorgeschlagen, dass sie Englisch-Lehrerin werden könnte, da Pelin die englische Sprache liebt. Azra möchte Zahnärztin werden. Ihr Ziel hat sie gleich am Anfang des Interviews erwähnt, da es ihr Wunschberuf von klein auf ist. Ihre Leistungen bzw. Noten in der Schule sind negativ, sodass sie die 9. Schulstufe wiederholen muss. Aus allen Interviews geht hervor, dass meine Interviewpartner/nnen ein Studium anstreben. Dieser Wunsch ist nicht unüblich, da viele Gymnasiasten die Hochschule besuchen, da im Gymnasium kein Beruf gelehrt wird wie zum Beispiel in der Handelsakademie oder in der Höheren Technischen Lehranstalt. Außer eine Interviewpartnerin, die sich schon eine Studienrichtung ausgesucht hat, sind sich die anderen noch unschlüssig bei der Studienwahl. Zwei Interviewpartner/nnen schwanken zwischen zwei Studienrichtungen und eine ist auf der Suche nach ihrem Interessensgebiet. Doch für die Wahl eines Studiums haben sie noch einige Jahre vor sich. Alle meine Gesprächspartner/nnen werden zu Hause auf ihrem Bildungsweg unterstützt.

„Unterstützung“

Ein Anliegen von mir war auch zu sehen wie die Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund von zu Hause, das heißt, von der Familie unterstützt werden. Neben der großen finanziellen Unterstützung (Schulgeld) wollte ich wissen, wie die Eltern ihre Kinder noch unterstützen. Ipek, Azra und Pelin haben im Gespräch das Schulgeld angesprochen. Alle meine Interviewpartner/nnen sind sich bewusst, dass ihre Eltern in ihre Ausbildung investieren. Aus den Gesprächen kristallisierte sich heraus, dass alle Eltern als Arbeiter und Alleinverdiener erwerbstätig sind und trotz der Möglichkeit einer kostenlosen Ausbildung in Österreich ihre Kinder in eine Privatschule schicken. Doch die seelische Unterstützung von den Eltern überwiegt den finanziellen Aspekt. Auch bei negativen schulischen Leistungen werden sie zu Hause motiviert und zu besseren Noten ermutigt. Nicht nur Eltern stehen ihnen zur Seite, sondern auch ihre Geschwister. Alle meine vier Interviewpartner/nnen werden zu Hause zu einer universitären Ausbildung forciert.

„Die Schulwahl“

Hier möchte ich erwähnen, warum meine Interviewpartner/nnen das A-Realgymnasium gewählt haben. Azra erzählt, dass ihre Eltern viel Geld für die Schule ausgeben und sieht ein, dass ihr Vater „irgendwie“ für sie arbeitet. Ihre Eltern haben sie in diese Schule geschickt, weil sie sich erhoffen, dass sie hier vielleicht etwas „tut“, nämlich lernt. An dieser Stelle möchte ich nochmals verdeutlichen, dass der Grund für den Umzug von B-Stadt nach A-Stadt Azras Ausbildung, genauer gesagt das A-Realgymnasium war. Ipek sollte ursprünglich das B-Gymnasium besuchen, doch ihre Mutter hat das A-Realgymnasium „gefunden“ und in Erfahrung gebracht, dass es ein türkischer Verein gegründet hat. Ihre Eltern haben sie hingeschickt, damit sie aufgrund ihres Kopftuchs nicht diskriminiert wird. Ipeks Mutter wollte, dass sie gerechte Noten bekommt, weil sie der Ansicht war, dass „Ausländer“ in öffentlichen Schulen aufgrund ihrer Herkunft diskriminiert werden und nicht die Noten bekämen, die sie verdienen würden. Pelin verbindet die Schulwahl nicht mit einem bestimmten Erlebnis oder Motiv. Ihr Vater hat sie angemeldet und seitdem besucht sie diese Schule. Der Besuch einer anderen Schule ist nie in Frage gekommen. Bei Sami war die Hilfe bei den Hausaufgaben und das Engagement der Lehrer/nnen der Hauptgrund für die Wahl der Schule. Aus diesen unterschiedlichen Gründen haben sich diese Jugendlichen bzw. ihre Eltern bewusst für diese Schule entschieden. Der Hauptgrund war aber, dass es eine Schule ist, die ein türkischer Verein gegründet hat, das den Eltern mehr Vertrauen gibt. Denn viele befürchten, wie auch Ipeks Mutter, dass ihre Kinder aufgrund ihrer Herkunft diskriminiert werden bzw. nicht gerecht benotet werden. Im Großen und Ganzen sind alle meine Interviewpartner/nnen mit der Schule zufrieden. Alle meine Interviewpartner/nnen schätzen das Engagement der Lehrer/nnen und die Unterstützung ihrer Familien.

7 Resümee

Im Hinblick auf die Forschungsfrage „Wie entwickeln sich die Bildungs- und Berufsperspektiven von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund?“ ergaben sich mehrere Unterfragen, die näher zu recherchieren galt. Um diese Frage beantworten zu können, mussten zunächst diese Fragen beantwortet werden: Wie ist der bisherige Bildungsweg verlaufen? Wie wird die aktuelle Situation (Übergang) erlebt? Welche Zukunftsperspektiven entwickeln sie? Dazu habe ich die Kapiteln „Einführung in die subjektorientierte Übergangsforschung als Forschungsperspektive“, „Der Lebenslauf“ und „Der Übergang von Jugendlichen von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II“ herausgearbeitet um einen theoretischen Einblick in diese Forschung zu verschaffen. Das Buch „Subjektorientierte Übergangsforschung – Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsene“ von Stauber, Pohl und Walther (2007) diente mir als Grundlage für die Erarbeitung des Gegenstands der Arbeit. Die subjektorientierte Übergangsforschung stellt das Individuum in den Blickpunkt, weil die biographische Perspektive in der Übergangsphase nicht wegzudenken ist. Jedes Individuum hat seine eigene Lebensgeschichte, die prägend ist für sein Handeln, seine Entscheidungen und dementsprechend seinem ausgewählten Bildungsweg. Die Aspekte der Entscheidungsfindung sind von verschiedenen Faktoren abhängig wie zum Beispiel die finanzielle Situation, der soziale Status und die soziokulturelle Umgebung, aber auch die Eltern, die Lehrer/innen und der Freundeskreis. Die Lebensgeschichte ist nicht gleich der Lebenslauf eines Individuums, der meistens an vorgegebenen institutionalisierten Normen gebunden ist. Denn im Lebenslauf sind nur Fakten, die lediglich zur Identifizierung einer Person dienen, zu finden. Der Ausbildungs- und Berufsweg steht im Lebenslauf geschrieben, doch wie es sich entwickelt hat und erlebt wurde, erfährt man in der Lebensgeschichte. Anhand Lebensgeschichten lassen sich Übergänge näher erforschen.

In meiner Arbeit habe ich mit Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund aus einem Privatgymnasium biographisch narrative Interviews durchgeführt. Die Interviews wurden dann mit Hilfe der Narrationsanalyse von Fritz Schütze ausgewertet. Mit der Analyse ihrer Bildungsgeschichten wollte ich herausfinden, ob sich meine Annahmen über ihre Zukunftsperspektiven empirisch bestätigen lassen. Ich habe eine Einzelfallanalyse gemacht, die sehr viel Zeit in Anspruch genommen hat, weil Zeile für Zeile interpretiert wurde. Die Interpretation wurde in Retrospektive, aktuelle Perspektive und Prospektive Zukunftsperspektiven unterteilt. Das gab mir einen chronologischen Überblick über seine Bildungsgeschichte. Das Interpretieren ist

gleichzeitig auch ein Zustand der Reflexion, wo ich mich mit den ganzen erhobenen Daten auseinandergesetzt habe. Beim Schreiben der analytischen Abstraktion meines Einzelfalls habe ich nach Themen für den kontrastiven Fallvergleich gesucht. Nach der Erarbeitung der fünf Kategorien für den Vergleich wurden anhand dieser nach Ähnlichkeiten und Unterschiede aller Interviews herausgearbeitet.

Wie ich bereit zu Beginn meiner Forschung angenommen habe, ist die Bildung sowohl für die Eltern meiner Interviewpartner/innen als auch für die Interviewpartner/innen selbst von großer Bedeutung. Diese Annahme bestätigt sich schon in der Tatsache, dass die Jugendlichen und ihre Eltern eine Privatschule bevorzugen. Obwohl der Großteil der Eltern die Pflichtschule abgeschlossen hat, sind sie dennoch bildungsorientiert und unterstützen ihre Kinder auf dem Weg zu einer akademischen Ausbildung. Allein der Besuch eines Privatgymnasiums, gegründet von einem türkischen Verein, deutet daraufhin, dass die Kinder von allen Seiten, nämlich dieser Bildungseinrichtung und den Lehrer/innen, die sich sehr um die Schüler/innen kümmern, unterstützt werden. Einer der Gründe der Eltern für die Wahl dieser Schule ist, dass sie obwohl sie keine Erfahrungen damit gemacht haben, die Befürchtung hatten, dass ihre Kinder aufgrund ihrem Migrationshintergrund in öffentlichen Schulen diskriminiert werden und keine verdienten Noten bekommen würden. Ein weiterer Grund war die „sichere“ Umgebung in der Schule, das heißt, dass obwohl es keine konfessionelle Schule ist, besuchen überwiegend Schüler/innen mit islamischer Religionsbekenntnis diese Schule. Das nimmt den Eltern die Besorgnis ab, dass die Kinder ihre Kultur und Religion in der Schule weiter ausleben können. Der Besuch dieser Bildungseinrichtung ist womöglich für viele Eltern auch eine Entlastung, die ihnen ein wichtiger Teil ihrer Elternarbeit abnimmt, da das österreichische Schulsystem stark auf die elterliche Initiative basiert. Diese kommt vor allem in der Übergangsphase stark zum Ausdruck, wo die Kinder bereits in jungen Jahren über ihren Bildungsweg entscheiden müssen. Genau an dieser Stelle spielen die „Gatekeepers“ eine wichtige Rolle. Aus den Interviews geht hervor, dass das A-Realgymnasium diese „Gatekeeper“-Rolle übernimmt. Diese Umstände prägen die Kinder bei der Gestaltung ihrer Zukunftsperspektive, weshalb sie alle eine akademische Ausbildung anstreben mit der Hoffnung vielleicht zu einem besseren sozialen Status als ihre Eltern zu gelangen.

Die Motive zum Besuch einer Hochschule sind unterschiedlich. Für Sami ist der soziale Aufstieg und der damit verbundene gesellschaftliche Status der größte Beweggrund zu studieren. Für Ipek hingegen sind es die ökonomischen Gründe, das heißt, sie erhofft

sich hohe Verdienstmöglichkeiten mit einem akademischen Abschluss. Azra verbindet das Studium mit ihrem Berufswunsch, denn Zahnärztin zu werden verlangt Hochschulabschluss. Nach der Matura eine Hochschule zu besuchen ist für Pelin eine Selbstverständlichkeit. Dies hängt womöglich damit zusammen, dass sie noch am Suchen ihrer Interessensgebiete ist und keine genaueren Berufsvorstellungen hat.

Die Entwicklung ihrer Zukunftsperspektiven ist ein langjähriger Prozess, die von verschiedenen Faktoren abhängig ist und diese sich am Individuum überschneiden. Die Umgebung, das heißt, die Eltern, die Schule, die Lehrer/nnen, der Freundeskreis, die Umstände, die Erfolge und Misserfolge in der Schule und die Erfahrungen haben einen enormen Einfluss auf die Entwicklung einer Person. Die Übergangsphase stellt einen Wendepunkt in der Lebensgeschichte eines Jugendlichen dar, wo Entscheidungen für die Zukunft getroffen werden. Im österreichischen Bildungssystem ist, ohne Rücksicht auf den biographischen Aspekt, die Übergangsphase vorgegeben. Das folgende Zitat zeigt noch einmal die Wichtigkeit des biographischen Aspekts in der Übergangsphase.

„Das Schlimmste, was einem passieren kann, ist sicherlich [...] Stichwort Übergang Schule-Beruf, den Einstieg zu verpassen [...] das ist eine Schnittstelle, wenn das nicht klappt, dann gerät die ganze Biographie ins Wanken und die Schwierigkeiten sind groß, aus diesem nicht gelungenen Übergang heraus wieder in eine Normalbiographie reinzukommen.“ (Vertreter des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, zit. n. Stauber u.a. 2007: 88)

Literaturverzeichnis

- Alheit, P.; Dausien, B. (1990): Biographie. In: Sandkühler, H.J. (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Bd. 1, Hamburg: Felix Meiner Verlag
- Alheit, P.; Dausien, B.: (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. In: Hoerning, E. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius und Lucius, S. 257-283
- Alheit, P. (2004): Biographie-/Lebenslaufforschung. In: Krüger, H.-H.; Grunert, C. (2004): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 90-95
- Alheit, P.; Dausien, B. (2009): ‚Biographie‘ in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: Fetz, B. (Hrsg.): Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 285-315
- Allmendinger, J. (1999): Bildungsarmut: Zur Verstärkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: Soziale Welt, 50(1), S. 35-50
- Biggart, A.; Walther, A. (2006): Coping with Yo-yo Transitions: Young Adults Struggle for Support, between Family and State in Comparative Perspective. In: Leccardi, S.; Ruspini, E. (Hrsg.): A New Youth? Youth People, Generations and Family Life. Aldershot: Ashgate, S. 41-62
- Böttcher, W. (2004): Hängen bleiben, runter und raus: Latente „Rückwärtsgänge“ im Schulsystem. In: Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 213-232
- Brock, D. (1991): Übergangsforschung. In: Brock, D. u.a. (Hrsg.): Übergänge in den Beruf. Zum Stand der Forschung. Weinheim, München: DJI, S. 9-27
- Dausien, B. (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat

- Dausien, B. (1999): Geschlechtsspezifische Sozialisation. Konstruktiv(istisch)e Gedanken zu Karriere und Kritik eines Konzepts. In: Dausien, B. u.a. (Hrsg.): Erkenntnisprojekt Geschlecht, Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 216-249
- Dausien, B.; Kelle, H.: (2003): Von der Frauen- zur Geschlechterforschung. Entwicklungen und Irritationen. In: *Betrifft Mädchen*, (4), S. 4-9
- Fend, H. (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim: Beltz
- Gillis, J. R. (1980): Geschichte der Jugend: Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen in Europa von der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Weinheim, Basel: Beltz
- Glaser, B. G; Strauss, A. L. (1971): *Status Passage*. London: Taylor & Francis
- Goffman, E. (1962): On cooling the mark out: Some aspects of adaptation and failure. In: Rose, A. L. (Hrsg.): *Human Behavior and Social Processes*. Boston: Houghton Mifflin Comp.
- Hahn, A. (2000): Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Heinz, W. (2000): Selbstsozialisation im Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim, München: Juventa
- Hopf, C. (2000): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Kardorff, Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 349-359.
- IARD (Hrsg.) (1998): *Dropping out in secondary education in Europe*. Milano: IARD
- Kannonier-Finster, W.; Ziegler, M. (1996): *Frauen-Leben im Exil. Biographische Fallgeschichten*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag
- Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37 (Heft 1), S. 1-29

- Krüger, H. (1991): Doing Gender – Geschlecht als Statuszuweisung im Berufsbildungssystem. In: Brock, D. u. (Hrsg.): Übergänge in den Beruf – Zwischenbilanz zum Forschungsstand. Weinheim, München: DJI, S. 139-169
- Krüger, H.H.; Grunert, Cathleen (Hrsg.) (2004): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Lassnig, L; Vogtenhuber, S. (2009): Tabellenteil zum Indikatorenteil B. In: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam Verlag, S. 52-55
- Mariak, V.; Seus, L. (1993): Stolpersteine an der ersten Schwelle. Selektion Aspiration und Abkühlung in Schule und Berufsausbildung. In: Leisering, L. (Hrsg.): Moderne Lebensläufe im Wandel. Beruf, Familie, Soziale Hilfe, Krankheit. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 27-45
- Mückenberger, U. (1990): Normalarbeitsverhältnis: Lohnarbeit als normativer Horizont sozialer Sicherheit? In: Sachße, C; Engelhart, T. H. (Hrsg.): Sicherheit und Freiheit. Zur Ethik des Wohlfahrtsstaates. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 158-178
- Musgrove, F. (1964): Youth and Social Order. London: Routledge & Kegan Paul
- Muuss, R. (1971): Adoleszenz. Eine Einführung in die Theorien zur Psychologie des Jugendalters. Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- Paul, S. (1979): Zur Geschichte persönlicher Dokumente in Ethnologie, Soziologie und Psychologie. 2 Bde. Hohenschäftlarn: Renner Verlag
- Przyborski, A.; Wohlrab-Sahr, M. (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Oldenbourg Verlag: München
- Rosenthal, Gabriele (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Rosenthal, G.; Köttig, M.; Witte, N.; Blezinger, A. (2006): Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen. Opladen: Verlag Barbara Budrich

- Schulze, T. (1993): Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: Baacke, D.; Schulze, T.: Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim, München: Juventa Verlag
- Schulze, T. (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke. In: Krüger, H.; Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, 33-35
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13(3), S. 283-293.
- Shildrick, T.; MacDonald, R. (2006): In Defence of Subculture. Young People, Leisure and Social Divisions. Journal of Youth Studies, vol. 19, no. 2, S. 125-40.
- Solga, H. (2009): Biographische Sollbruchstellen. Übergänge im Lebenslauf verbergen Chancen und Risiken. In: WZB-Mitteilungen. Heft 123, S. 6-7
- Stauber, B. (1996): Biography and Gender in Youth Transitions. In: du Bois-Reymond, M.; Chisholm, L. (Hrsg.): The Modernization of Youth Transitions in Europe. San Francisco: Jossey-Bass
- Stauber, B.; Pohl, A.; Walther, A. (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, München: Juventa Verlag
- Walther, A. (2000): Spielräume im Übergang in die Arbeit: junge Erwachsene im Wandel der Arbeitsgesellschaft in Deutschland, Italien und Großbritannien. Weinheim, München: Juventa
- Walther, A.; Pohl, A. (2005): Thematic Study on Policy Measures for Disadvantaged Youth. Studie für die Europäische Kommission. Tübingen
- Walther, A.; du Bois-Reymond, M.; Biggart, A. (2006): Participation in Transition. Motivation of Young Adults in Europe for Learning and Working. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Walther, A. (2006a): Regimes of Youth Transitions. Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. In: Young, 14(1), S. 119-141

- Walther, A.; Stauber, B. (2007): Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Stauber, B.; Pohl, A.; Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 19-40
- Wintersteller, A. (2009): Bildungsströme an den Schnittstellen des österreichischen Schulsystems. In: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam Verlag, S. 56-59

Internetquellen

Kleine Zeitung online, Jobkarriere:

<http://sciencev1.orf.at/news/61606.html> [Stand 04.11.2011]

Statistik Austria online, Bildung Kultur – Formales Bildungswesen

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/index.html [Stand 02.01.2012]

Anhang

Transkriptionsnotation

<u>nein</u>	besonderes betont gesprochen
NEIN	besonders laut gesprochen
°nein°	besonders leise gesprochen
(lacht)	paraverbale Äußerungen
ja so ich	
nein ich	gleichzeitiges sprechen
.	„hörbares“ Satzende
–	kurze Pause – weniger als eine Sekunde
(2)	Pause – Sekunden in Klammer
festge_	Abbrüche im Sprechfluss
()	Satzteil unverständlich
(mitgemacht)	Transkription ist unsicher

Kurzfassung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Bildungsgeschichten von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund aus einem Privatschulsystem. Es wurden biographisch narrative Interviews mit vier Schüler/innen durchgeführt, die dann anhand der Narrationsanalyse von Fritz Schütze ausgewertet wurden. Anhand ihrer Bildungsgeschichten habe ich versucht die Entwicklung ihrer Zukunftsperspektiven zu erforschen. Dazu war es notwendig mich erst einmal mit der Übergangsforschung auseinanderzusetzen, die sich explizit auf den Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II von Schüler/innen konzentriert.

Trotz unterschiedlicher Bildungsgeschichten meiner Interviewpartner/innen ließen sich viele Gemeinsamkeiten im Hinblick auf ihre Zukunft ableiten. Eine wesentliche Gemeinsamkeit war vor allem die Unterstützung seitens der Familie, wo die Bildung eine Schlüsselrolle spielt.

Abstract

This paper examines the education stories of young people with a Turkish background from a private high school. I have made biographical narrative interviews with four students, which I have evaluated by Fritz Schütze's method of narratives analysis. By their education stories I have tried to explore the development of their future perspectives. This required me to deal with transitional research, which is focused on the transition of pupils from secondary school to upper secondary school.

In spite of the different education stories of my interviewees I evaluated similarities in regarding to their future perspectives. The fundamental common ground was the support of their families, where education plays a key role.

Lebenslauf der Autorin

Name	Savlecan Çolpan
Geburtsdatum	15.12.1985
Geburtsort	Ulukışla
Staatsbürgerschaft	Österreich

Ausbildung

1992 – 1996	Volksschule, Jagdgasse in 1100 Wien
1996 – 2000	Gymnasium, Joseph Haydn-Real-Gymnasium in 1050 Wien
2000 – 2005	Handelsakademie, International Business College Hetzendorf in 1230 Wien
2008 – 2009	Lehrgang für Sprachkursleiter/n in Deutsch und Türkisch an der Volkshochschule Wien
seit 2005	Universität Wien, Diplomstudium Pädagogik

Berufserfahrung

09/2009	Wissenschaftliches Praktikum in der Forschungseinheit Schul- und Bildungsforschung am Institut der Bildungswissenschaft der Universität Wien, Unterstützung der Organisation an der Universität Wien stattfindenden Bildungskonferenz ECER (European Conference on Educational Research)
Seit 10/2010	Lernhilfebetreuerin an zwei Volksschulen in Wien im Projekt „Lernhilfe“ bei Interface Wien GmbH
Seit 01/2012	Kursleiterin an zwei Vereinen in Wien im Projekt „Frauencollege“ bei Interface Wien GmbH