

Katharina Brizić

Der Klang der Ungleichheit

Biografie, Bildung und Zusammenhalt
in der vielsprachigen Gesellschaft



WAXMANN

Katharina Brizić

Der Klang der Ungleichheit

Biografie, Bildung und Zusammenhalt
in der vielsprachigen Gesellschaft



Waxmann 2022
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4594-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-9594-4

<https://doi.org/10.31244/9783830995944>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2022
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagabbildungen: © Katharina Brizic; © maximmmum |
[shutterstock.com](https://www.shutterstock.com)

Satz: Katharina Brizic, Freiburg

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Mojim roditeljima

Meinen Eltern

Dank

Dieses Buch ist der Zuversicht verpflichtet. Das mag idealistisch klingen, hat doch keine einzige Partei, Gesellschaft oder Forschungsrichtung umfängliche Antworten auf die großen Fragen, Konflikte und Ungleichheiten unserer Zeit. Doch Wissenschaft bedeutet Kommunikation, gemeinsames Nachdenken und Streiten bis in die Nacht. So entsteht, Schritt für Schritt, auch gemeinsame Handlungsmacht.

Das Schreiben an diesem Buch hat fünf Jahre gedauert und war von zahlreichen und langen Unterbrechungen gekennzeichnet. Umso größer ist die Gemeinschaft, die aus dieser Zeit hervorgegangen ist, und die Erkenntnis, dass es gar nicht wenige Menschen sind, denen soziale Gerechtigkeit über alles geht; Aussagen wie „Da kann man nichts machen“ und „Uns sind die Hände gebunden“ haben sie durch eigene Verantwortlichkeit ersetzt. Lange gemeinsame Gespräche haben denn auch für dieses Buch schon vieles vorausformuliert. Und doch möge man sich nicht täuschen: Die große *Community of Discourse*, die da entstanden ist, ist keineswegs einhelliger Ansicht, gerade wenn es um die Kernfragen meines Buches geht. Sämtliche Schlussfolgerungen und auch Irrtümer, die das Buch enthalten mag, gehen daher allein auf mich zurück.

Unter den zahlreichen Personen, die zu dieser Arbeit beigetragen haben, sind Verena Blaschitz, Necle Bulut, Claudia Lo Hufnagl, Yazgül Şimşek, Lena Krause und Özgül Bendes besonders hervorzuheben, ebenso wie alle an meiner Studie beteiligten Wiener Schulbezirke, Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern und Kinder, gemeinsam mit einem großen, einzigartigen Erhebungsteam und einer ebenso einzigartigen Supervision. Und auch die Liste der unterstützenden, inspirierenden Kolleginnen und Kollegen würde fast schon wieder ein eigenes Buch füllen. Sie alle, die hier trotz kollegialer, fachlicher und persönlicher Verbundenheit nicht namentlich genannt sind, mögen mir, so hoffe ich, verzeihen.

Die Orte, die zu dieser Arbeit geführt und sie damit maßgeblich geprägt haben, waren die Universität Wien (*Institut für Sprachwissenschaft*), wo der allererste Anstoß zum Buch gegeben wurde; die Österreichische Akademie der Wissenschaften (*Institut Dinamlex*), wo ich für den initialen Teil der Datenerhebung angesiedelt war; die Universität Duisburg-Essen (*Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*), wo ich meine erste Gastprofessur innehatte; die Dortmunder Doktorandenschule EduCap (*Education and Capabilities*) mit ihren kritischen, inspirierenden Diskussionen; die Berliner Humboldt-Universität (*Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung*) sowie die WU Wien (*Wittgenstein Centre for Demography and Global Human Capital*), wo ich ein Mercator-Fellowship verbringen durfte; und die University of California/Berkeley (das *Berkeley Language Center*), wo ich eine so weitblickende, menschliche und zugleich freie Forschung erlebte, wie ich sie nie mehr missen möchte. Dass aber diese Freiheit des Forschens, Schreibens und Sprechens noch lange nicht für uns alle verwirklicht ist, bleibt eine der großen Verantwortungen unserer Zeit und damit auch meiner eigenen Arbeit.

Wien, im Winter 2021/22

Inhalt

Vorwort	11
1. Einleitung	
1.1 Thema	14
1.2 Zentrale Begriffe und Ziele	17
1.3 Räume, Menschen, Methoden	25
1.4 Ethik und Datenschutz	53
2. Erzählungen aus Biografien: (Flucht-)Migration, Soziale Herkunft und Voice	
Fallstudien	
Widerstand: Ach, unser Dorf war schön	
2.1 Einleitung	55
2.2 Gesprächsteil 1: Istanbul	56
2.3 Überleitung	64
2.4 Gesprächsteil 2: Das Dorf	66
2.5 Überleitung	83
2.6 Gesprächsteil 3: Der Sohn	85
2.7 Zusammenfassung	90
Gipfelsturm: Die Lichter von Armenien	
2.8 Einleitung	97
2.9 Gesprächsteil 1: Herkunft	98
2.10 Gesprächsteil 2: Die Mutter	103
2.11 Überleitung	120
2.12 Gesprächsteil 3: Die Tochter	122
2.13 Zusammenfassung	131
Zwischenhalt: Zwei Meter hoher Schnee	
2.14 Einleitung	134
2.15 Gesprächsteil 1: Kindheit	135
2.16 Überleitung	140
2.17 Gesprächsteil 2: Der Lehrer	141
2.18 Gesprächsteil 3: Die Sprache	153
2.19 Zusammenfassung	159
Brücke: So wie wir die Dörfer lieben	
2.20 Einleitung	162
2.21 Gesprächsteil 1: Die Sprache	163
2.22 Gesprächsteil 2: Die Schulzeit	165
2.23 Überleitung	169
2.24 Gesprächsteil 3: Wien	170
2.25 Zusammenfassung	175
Statistik	
2.26 Einleitung	178
2.27 Soziale Herkunft und Voice	183
2.28 Zusammenfassung	190

3. Narrative der Bildung: Schule, Kompetenz und Hearing

Fallstudien

3.1	Einleitung	198
3.2	Der Untergang	199
3.3	Die Störung	202
3.4	Die Hilfe	206
3.5	Die Kunst des Seins	207
3.6	Zusammenfassung	209

Statistik

3.7	Einleitung	213
3.8	Soziale Herkunft und Kompetenz	216
3.9	Soziale Herkunft und Hearing	219
3.10	Zusammenfassung	223

4. Diskurse des Zusammenhalts? Ungleichheit, Bildungserfolg und Polyphonie

Fallstudien

4.1	Einleitung	229
4.2	Reibung: Laut und unerhört	230
4.3	Einklang: Bunt, verbündet	232
4.4	Spannung: Schön, nicht männlich	234
4.5	Lösung: Stark, gewinnend	235
4.6	Zusammenfassung	236

Statistik

4.7	Einleitung	240
4.8	Soziale Herkunft und Polyphonie	245
4.9	Soziale Herkunft und Bildungserfolg	261
4.10	Zusammenfassung	270

5. Rückblick und Ausblick

5.1	Der Klang von Ungleichheit und Spaltung	276
5.2	Wie klingt Zusammenhalt?	289

6. Literatur 294

7. Erhebungsinstrumente 311

8. Transkriptionszeichen 312

Vorwort

Es gab im Jahr 2005 ein Ereignis, dem ich mit diesem Buch eine Erinnerung setzen möchte: Wir befinden uns an einer Grundschule in Wien, an der die Zahl geflüchteter Schülerinnen und Schüler binnen kurzer Zeit erheblich zugenommen hat. Viele von ihnen sind mit ihren Eltern aus Russlands Teilrepublik Tschetschenien geflohen, um dem Krieg und massiven Menschenrechtsverletzungen zu entkommen (Politkovskaja, 2006; Schmidinger, 2009, S. 89). In Wien und auch anderswo in Europa finden die Familien Aufnahme, manche erhalten Asyl.

Dennoch „drohen wir an diesen Kindern zu scheitern“, wie es eine Lehrerin der genannten Wiener Grundschule formuliert. Andere stimmen ein. Die „Kinder aus dem Krieg“ werden von manch einer Lehrkraft als hochgradig belastet, ja „gewaltbereit“ (vgl. Aslan et al., 2018, S. 109), ihre Eltern hingegen als „abwesend“ wahrgenommen. Und obwohl die Kinder rasch Deutsch lernen, finden die Lehrkräfte schwer Zugang zu ihnen. Vor allem die Art, wie sich die Emotionen der Kinder Bahn brechen, „überfordert uns restlos“, und: „Wir haben schon mehrfach um Hilfe gebeten, sonst kann das böse enden.“

Als unerfahrene Wissenschaftlerin, die ich war, schien es mir allein schon angesichts meiner eigenen geringen Reichweite notwendig, für den expliziten Hilferuf der Lehrkräfte (und den impliziten der Kinder und Eltern) weitere Ansprechpersonen zu gewinnen. Die Schulen waren schließlich knapp an Mitteln, und die Problematik reichte ganz klar über die einzelne Schule, das einzelne europäische Land hinaus. Gemeinsam mit anderen Interessierten wurde deshalb eine Petition an das Europäische Parlament adressiert, um auf die Lage in den Schulen aufmerksam zu machen und auch konkrete politische Maßnahmen zur Durchsetzung von Menschenrechten in Tschetschenien zu fordern.¹

Und hier endete das Unterfangen auch schon wieder: Wie andere Proteste, so erzielte auch unsere Petition kaum mehr als eine Aktennotiz; und die europäische Politik gegenüber Russlands Vorgehen in Tschetschenien blieb so verhalten wie zuvor. Erfahrenere Personen als ich dürften von diesem Ausgang kaum überrascht worden sein.

Es überraschte aber wohl auch die Erfahrenen unter uns, wie die Geschichte weiterging, und damit kehren wir in die Gegenwart zurück. Denn seit den Ereignissen der Jahre 2014/2015 wissen wir, was aus manchen jener „Kinder aus dem Krieg“ wurde, die ihre Lehrkräfte 2005 zu solcher Sorge veranlasst hatten: Einige von ihnen haben sich im jungen Erwachsenenalter der Terrormiliz „Islamischer Staat“ angeschlossen – darunter auch einstige Kinder aus jener Grundschule in Wien (Hofinger & Schmidinger, 2020, S. 287–288).

Nun sind es vergleichsweise wenige, die mit dem „Islamischen Staat“ in den Krieg gezogen sind. Die allermeisten dieser Kinder haben sich *nicht* der Gewalt verschrieben. Aber auch diese wenigen sind zu viele. Und auch diese wenigen waren als Kinder Teil

1 Die Petition mit der Nr. 711/2004 ist verzeichnet unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=CELEX:C2005/140E/01> [30.03.2021].

des österreichischen Bildungswesens, Teil österreichischer und europäischer Verantwortung. Ihr Erleben von politischer Gewalt hätte unter keinen Umständen in neue politische Gewalt einfließen dürfen. Die Chance, das zu verhindern, hätten wir gehabt.

Dies belegt auch die einschlägige Forschung. Hier besteht Einigkeit darüber, dass es keinerlei zwingende Verbindung zwischen frühen Kriegs- und Traumaerfahrungen und späteren Gewalttaten gibt (vgl. auch traumapsychologische Erkenntnisse, z.B. Huber, 2013). Keineswegs führt erlebtes Unrecht ausweglos zu Radikalisierung (vgl. Aslan et al., 2018, S. 27–32; Hofinger & Schmidinger, 2017, S. 29–43). Selbst ideologische Radikalisierung führt noch nicht zwangsläufig zu physischer Brutalisierung (vgl. Hofinger & Schmidinger, 2017, S. 18–19; Meiring et al., 2018, S. 3).

Auch andersherum gilt dieselbe Komplexität: Es können sich auch Personen radikalisieren, die selbst niemals Krieg erfahren haben, nie vor politischer Gewalt geflüchtet sind. Vielmehr können Menschen die Erfahrungen Anderer gleichsam zu ihren eigenen machen, indem sie sich mit einer Schicksalsgemeinschaft identifizieren (vgl. z.B. Aslan et al., 2018, ab S. 99; 176–177; Meiring et al., 2018, S. 6). Mit anderen Worten: Erlebtes Unrecht kann sich von denen, die es erlebt haben, durchaus auch lösen, um als Erzählung, als Narrativ, als Diskurs ganz neue Stimmen und Reichweiten zu gewinnen. Und so haben sich auch Menschen ganz ohne Kriegs- und Fluchterfahrung der Gewalt des „Islamischen Staates“ angeschlossen (Hofinger & Schmidinger, 2017, S. 22).

Erzählungen können also – auch jenseits der Erzählenden selbst – Macht entfalten. Sie können eine kollektive Dynamik, Wut und Anziehungskraft entwickeln, die nicht mehr lokal oder sozial eingrenzbare ist (Foroutan, 2013; vgl. Meiring et al., 2018). Aus den Erzählungen des einen Krieges – jenes in Tschetschenien – haben sich solcherart neue Narrative, neue Diskurse genährt, die nun neue Kriege befeuern, etwa im Irak, in Syrien, in Afghanistan: Überall dort operiert auch die Terrormiliz „Islamischer Staat“ (Hofinger & Schmidinger, 2020, S. 292), und in ihren Reihen finden sich junge Erwachsene nicht nur aus Tschetschenien, sondern auch aus anderen europäischen Ländern und Bildungssystemen, darunter gerade auch Österreich (Hofinger & Schmidinger, 2017, S. 22).

Und so hören wir seit 2015 erneut Stimmen aus dem Krieg: Jetzt sind es die Stimmen jener Menschen, die vor der Gewalt des „Islamischen Staates“ flüchten (Brizić et al., 2016). Wieder sind Eltern unter den Geflüchteten; und wieder sind deren Kinder in den Wiener Grundschulen zu finden – auch in jener Schule, die ich schon mehrfach nannte. Es kann also durchaus sein, dass eines der Kinder von damals die Flucht eines Kindes von heute mit zu verantworten hat. Denkbar ist auch, dass ihre Lehrkraft damals und heute ein und dieselbe ist, denn zwischen 2005 und heute liegen nur eineinhalb Jahrzehnte. Hätte jedoch ein Kind von damals einem Kind von heute rechtzeitig begegnen können, vielleicht hätten sie sich gut verstanden. Und hätten wir die Stimmen der Lehrkräfte laut genug gehört und ernst genug genommen, ja die Stimmen der Eltern überhaupt wahrgenommen, vielleicht hätten wir etwas gerettet, die Geschichte nur ein wenig gedreht – vielleicht. Wir wissen es nicht.

Gewiss ist jedoch: Die Chance ist vertan. Heute wird eine „tschetschenische Herkunft“ manch einem Unschuldigen zum Stigma, ja sogar zum „Synonym für Gewalt“

stilisiert (Aslan et al., 2018, S. 225) und von rechtsgerichteter europäischer Politik missbraucht, um einen Zusammenhang zwischen „Zuwanderung“ und „Gewalt“ zu suggerieren (Wodak & Köhler, 2010, S. 47). Für die Opfer der Gewalt aber, die vom „Islamischen Staat“ Verfolgten², hat sich eine neue Ära der Verfolgung ins kollektive Gedächtnis eingeschrieben (Schmidinger, 2019; Tagay & Ortaç, 2016, 29 ff.). Innerhalb eines kurzen Abschnitts nur eines einzigen beruflichen Lebens, nämlich meines eigenen, hat sich vor unser aller Augen Schritt für Schritt ein Kreis von fatalem Ausmaß geschlossen. Und schon während dieses Buch beendet wird, hat ein neuer Krieg begonnen.

Am Beginn des 21. Jahrhunderts bleibt die alte, neue Frage: Wer wird gehört, wer nicht? Wessen Stimme dringt laut, verständlich und zwingend genug an ihr Ziel, um die Dinge rechtzeitig zu wenden? Die Kinder von 2005 waren akustisch laut, ja sogar zwingend genug, aber für ihre Lehrkräfte nur schwer zu „verstehen“ und zu „erreichen“. Die Lehrkräfte wiederum waren laut und verständlich genug für die Wissenschaft, nicht aber für Politik und Öffentlichkeit. Und die Eltern der Kinder blieben in der öffentlichen wie auch politischen Wahrnehmung praktisch zur Gänze ungehört. Die alte, neue Frage ist somit auch eine der Macht, an Diskursen teilzuhaben oder ausgeschlossen zu sein, gehört zu werden oder nicht, verstanden zu werden oder nicht und ernst genommen zu werden oder nicht (vgl. Bartel et al., 2008, S. 54; Foucault, 1991, S. 11). Was können und müssen wir also hören, damit sich kein Kreis je wieder schließt wie der oben genannte?

Mich interessiert in diesem Buch, wen wir als Gesellschaft noch nicht hören können, aber doch hören sollten, und wie dies gelingen kann. Mich interessiert die Bedeutung und Kraft dieser Stimmen. Mich interessieren die Bedingungen und Folgen des Erhebens der Stimme, des Hörens oder Nicht-Hörens, und ganz insgesamt die Vielstimmigkeit, die Reibung und Polyphonie unserer Zeit. Was ermöglicht, was eröffnet diese Vielstimmigkeit? Welchen Weitblick verlangt sie uns ab? Wie kann, in einer Welt zutiefst ungleicher Erfahrungen, diese Vielfalt dennoch in Zusammenhalt münden?

Entsprechend vielfältig sind deshalb auch die Leserinnen und Leser, die ich mit diesen Fragen adressiere: Es sind Fragen von sozialer Ungleichheit ebenso wie Fragen von Bildung und Biografie in Zeiten von Migration und Flucht. Verbunden sind diese Ebenen stets durch den Blick auf das sprachliche Handeln, wie es in Erzählungen, Narrativen und Diskursen wirksam wird. Der Blick wird angeleitet von den befragten Eltern, von Lehrkräften und Kindern ganz unterschiedlicher sozialer Herkunft sowie von einem großen und vielsprachigen Erhebungsteam. Daraus sind etwa 200 Gespräche und viele andere Formate in rund zehn verschiedenen Sprachen entstanden.

Die folgenden Kapitel mögen einen Einblick in die enorme Stimmenvielfalt geben, die sich hier versammelt hat. Die Darstellung möge aber auch, so hoffe ich, manch eine weitere Stimme, manch eine weitere Erfahrungswelt erreichen, die nicht in diesem Buch, aber vielleicht ja in seiner Leserschaft vertreten ist.

2 Vor allem kurdische, ezidische, christliche und andere Minderheiten im Nahen Osten; jüdische Menschen in Europa; u.a. (vgl. z.B. Sevdeen & Schmidinger, 2019).

1. Einleitung

1.1 Thema

Der soziale Zusammenhalt ist das Rahmenthema dieses Buches und meint „die Fähigkeit einer Gesellschaft, das Wohlergehen all ihrer Mitglieder zu sichern“ (Europarat, 2010, S. 2). Dafür ist ein grundsätzliches Vertrauen der Menschen in ihre Gesellschaft vonnöten; dieses ist immer wieder neu herzustellen, um Spaltung zu verhindern (Hartmann, 2015, S. 21). Wohlergehen und Sozialvertrauen gewährleisten, dass Menschen an Gesellschaft und Politik teilhaben können und auch wollen. In dieser Teilhabe liegt eines der Fundamente für das Funktionieren von Demokratien (Europarat, 2010, S. 2).

Gesellschaftliche Spaltung hat demgegenüber kaum eine einheitliche Definition, dafür aber viele Gesichter. Sie kann im Extremfall in kollektive Gewalt (vgl. Knittel et al., 2018, S. 33) bzw. Vernichtungsabsichten gegenüber ganzen Bevölkerungsgruppen münden. Oben wurde ein solches Ereignis angesprochen: der Vernichtungsangriff der Terrormiliz „Islamischer Staat“ gegen Minderheiten des Nahen Ostens (vgl. Ortaç, 2016). Die Zeit um die letzte Jahrtausendwende ist erschreckend reich an weiteren Ereignissen, die die Definition von „Vernichtungsabsicht“ bzw. „Genozid“ erfüllen oder ihr wenigstens nahekommen (vgl. UN, 1948, Artikel II). Im europäischen Raum etwa gehört dazu einer der Gipfelpunkte des Krieges im ehemaligen Jugoslawien, das Massaker von Srebrenica.³

Diesen und anderen Extremereignissen unserer Zeit gehen in der Regel bereits historisch gewachsene Spaltungen voraus,⁴ nicht selten verknüpft mit einer Geschichte der Verfolgung politischer, religiöser und sprachlicher Minderheiten infolge nationalstaatlicher oder kolonialistischer Ideologien (vgl. z.B. Shahabuddin, 2021). Zudem verlaufen viele weitere, geradezu „alltägliche“ Bruchlinien durch unsere Gesellschaft, etwa hinsichtlich Herkunft, Geschlecht und sexueller Orientierung, Bildung, Alter, Beruf, Einkommen und Vermögen, Zugang zu Arbeit, Gesundheit u.v.m. (Hellmann et al., 2019, S. 19). Die Brüche, die Gesellschaften spalten können, sind mannigfaltig – lange vor jeder kollektiven Gewalt. Der Zusammenhalt in einer Gesellschaft ist deshalb alles andere als selbstverständlich. Er ist eine soziale Errungenschaft (Hartmann, 2015, S. 21).

Aber schon das Beispiel im Vorwort hat gezeigt, dass diese Errungenschaft Vertrauen braucht: Jene Eltern, die mit ihren Kindern aus Tschetschenien geflüchtet waren, vertrauten darauf, dass ein Leben in Österreich möglich sei; und die Lehrkräfte vertrauten darauf, die Kinder auf dieses Leben vorbereiten zu können – andernfalls hätten sie nicht Alarm geschlagen, als sie ihre eigene Hilflosigkeit erkannten. Jedoch war die Reichweite der Lehrkräfte zu begrenzt, als dass sie politische Aufmerksamkeit erzielt hätten. Die eine oder andere Lehrkraft berichtet, dass sie damals einen guten Teil ihres Vertrauens in die

3 Zu den genannten Ereignissen gibt es zahlreiche Analysen (z.B. Grünfeld & Vermeulen, 2009).

4 So nährte sich der Bruch des ehemaligen Jugoslawien auch aus den Verbrechen des Nationalsozialismus und aus deren Erinnern oder auch Leugnen; vgl. z.B. Đureinović (2020b, 2020a).

Bildungspolitik verloren habe. Um zu vertrauen, hätte sie ein gewisses Maß an Chancengleichheit benötigt – etwa die Chance auf die wertvolle Ressource „öffentliches Gehör“ und „politische Aufmerksamkeit“, um die Schulen bedarfsgerecht auszustatten. Lehrkräfte aber gehören im deutschsprachigen Raum⁵ nicht zu den einfluss- und prestigereichsten Berufsgruppen (vgl. z.B. KMK, 2003, S. 16–17). Und wenn eine bestimmte Gruppe aufgrund ihrer sozialen Stellung von den wertvollen Ressourcen der Gesellschaft regelmäßig weniger erhält als andere Gruppen, dann spricht man von sozialer Ungleichheit⁶ (Berreman, 2001, S. 7377; Hradil & Schiener, 2001, S. 30). Dies verträgt sich mit Vertrauen schlecht. Soziale Ungleichheit zehrt deshalb erheblich am Zusammenhalt in einer Gesellschaft.

Lehrkräfte haben aber in ihrer eigenen Institution, der Schule, immerhin mehr Reichweite als die Eltern, wie das Beispiel im Vorwort gezeigt hat. Lehrkräfte können sich hier Gehör verschaffen, indem sie äußern, dass ihre Schule im Umgang mit kriegsgeprägten Kindern Hilfe braucht. Zur Rolle der Lehrkraft gehört also das „Hören“ und „Übersetzen“ des kindlichen Verhaltens in die konkreten Möglichkeiten und Grenzen der Schule (Gomolla & Radtke, 2002, S. 11–12; 29; 59). Das ist jedoch ein neuralgischer Punkt. Denn gerade in ihren Möglichkeiten und Grenzen sind die einzelnen Schulen höchst ungleich ausgestattet (BMASGK, 2019, S. 47–48; OECD, 2020c, Kapitel 4–5). Das erzeugt sehr unterschiedliche Voraussetzungen dafür, *wie* Lehrkräfte ihre Schülerschaft „hören“, d.h. interpretieren, und in Möglichkeiten und Grenzen „übersetzen“. So wird die Lehrerwahrnehmung zum zentralen Bindeglied zwischen der sozialen Ungleichheit (hier: der ungleichen Ausstattung der Schulen) und der Bildungslaufbahn eines Kindes.

Damit sind wir auf der Ebene mit der geringsten Reichweite angelangt: beim Eltern- und besonders beim Kind, das nicht im Namen einer Gesellschaft oder Institution, sondern nur für sich selbst die Stimme erheben kann. Auch für Kinder mit Kriegs-, Flucht- und Migrationsbiografien oder Ungleichheitserfahrungen bedeutet das, dass sie ihre Geschichte irgendwie verständlich machen müssen – und zwar nicht etwa mit auffälligem Verhalten (das für die Lehrkräfte schwierig zu integrieren ist und aus vielen Gründen im Sozialraum Schule wenig Duldung erfährt; vgl. z.B. Kiehl & Schnerch, 2018, S. 113).⁷ Um innerhalb der Möglichkeiten und Grenzen einer Schule zu bleiben, müssten also auch Kinder mit Kriegserfahrungen ihre Stimme gleichsam „verständlich“ und „nachvollziehbar“ erheben. Das Beispiel im Vorwort macht deutlich, wie unrealistisch dieser Anspruch ist. Erneut geht die Sache daher zurück an die Lehrkräfte, die das kindliche Verhalten für die schulischen Möglichkeiten – und Grenzen – „übersetzen“ müssen. So wird, neben dem Können der Kinder, ausgerechnet ihr Verhalten zu einem kritischen Element in der Bildungslaufbahn. Je nach Ausstattung der jeweiligen Schule sind daher Kinder mit einer (verhaltens-)belastenden Flucht- oder Migrationsbiografie besonders gefährdet, als „Grenzen überschreitend“ wahrgenommen zu werden.

5 Gemeint ist stets der *amtlich*-deutschsprachige Raum, der ja ansonsten mehrsprachig ist.

6 Aufgrund der Vielfalt an Besser- und Schlechterstellungen (Geschlecht, Einkommen usw., siehe oben) spricht man auch von Ungleichheiten (im Plural).

7 Der ausgrenzende Umgang der Schule mit konflikthaftem Verhalten wird u.a. deshalb kritisiert, weil dies das Erlernen von Demokratiekompetenz erschwert (Kiehl & Schnerch, 2018).

(Flucht-)Migration, Schule und Ungleichheit sind also eng verflochtene Themenbereiche, anhand derer dieses Buch den sozialen Zusammenhalt behandeln wird. Anstoß dafür ist jenes Ereignis vor eineinhalb Jahrzehnten, das ich beispielhaft dargestellt habe: die Flucht tschetschenischer Eltern nach Österreich und die Schullaufbahn ihrer Kinder in Wien. Im Erwachsenenalter haben sich manche von ihnen, gemeinsam mit anderen jungen Menschen, der kollektiven Wut und Gewalt verschrieben und so den Zusammenhalt in diversitätsgeprägten Gesellschaften auf lange Zeit geschädigt.⁸ Die Verantwortung liegt auf vielen Ebenen, doch mich interessiert ganz konkret *unsere* Verantwortung als Bildungsgesellschaft; und schon die geschichtlichen Ursachen sind komplex, aber mich interessiert ganz konkret der von *uns* beeinflussbare Zeitraum, als die Jugendlichen noch Kinder in Wiener Grundschulen waren. Wo lagen die Ansatzpunkte, die „Stellschrauben“, an denen sich vielleicht hätte mitbestimmen lassen, welche Richtung die Geschichte nimmt?

Ich werde diese Fragen allerdings nicht anhand der genannten Eltern, Kinder und Lehrkräfte behandeln. Die Kinder von damals sind erwachsen, und viele von ihnen sind für uns nicht mehr erreichbar; ihre Lebensverläufe sind anderswo nachzulesen (z.B. Aslan et al., 2018; Hofinger & Schmidinger, 2017, 2020). Hinzu kommt, dass mich ja interessiert, welche Möglichkeiten wir haben, *bevor* eine Geschichte sich so oder anders fatal wendet: Welche Handlungsmacht haben wir, um das Potenzial der Spaltung schon in seinen alltäglichen Anfängen zu erkennen? Und welche Handlungsmacht haben wir daher schon frühzeitig auch in Bezug auf den sozialen Zusammenhalt?

Die Menschen, die an meiner Studie beteiligt waren, sind folglich andere als jene aus dem Vorwort. Die Kinder in meiner Studie sind deutlich später geboren und haben die Schule erst zwischen 2010 und 2020 absolviert. Sie haben keinen familiären Bezug zu Tschetschenien. Vielmehr sind sie und ihre Eltern in Österreich, der Türkei oder den Nachfolgestaaten Jugoslawiens geboren. Alle Familien haben Migrationserfahrungen; nur wenige haben auch Erfahrung mit politischer Gewalt, Krieg und Flucht. Letzteres trifft auf jene Eltern in meiner Studie zu, die das gewaltsame Ende Jugoslawiens miterlebt haben, ebenso wie auf Eltern und Kinder, die in den Grenzgebieten der Türkei zu Syrien, dem Irak oder Armenien geboren sind. Was aber zumindest die Kinder der Studie verbindet, ist ihr Alter zum Zeitpunkt der Datenerhebung (10 Jahre) und der Umstand, dass sie Wiener Grundschulkindern sind. Auch ihre Lehrkräfte sind daher Teil dieser Studie.

Mein Beispiel vom Beginn (→ [Vorwort](#)) war mithin die Grundlage dafür, das Thema und Anliegen meiner Studie⁹ zu formulieren (→ [Kapitel 1.1](#)). Dieses wird nun in den Kontext aktueller Forschung gesetzt, um die zentralen Begriffe und Ziele der Studie zu definieren (→ [Kapitel 1.2](#)). Anschließend werde ich jene Menschen, die im Zentrum stehen (Eltern, Lehrkräfte und Kinder), sowie die Orte und Untersuchungsmethoden vorstellen (→ [Kapitel 1.3](#)). Gerahmt werden die Informationen durch ethische Überlegungen (→ [Kapitel 1.4](#)), um dann zur Präsentation der Ergebnisse überzugehen (→ ab [Kapitel 2](#)).

8 Als ein Beispiel sei der Irak genannt: Das Vertrauen der verschiedenen Bevölkerungsteile zueinander hat seit 2014/2015 derart gelitten, dass der Exodus religiöser Minderheiten aus dem Irak bis heute anhält; vgl. Sevedeen & Schmidinger (2019, S. 5).

9 Finanziert durch den Österreichischen FWF, Projektnummer P20263-G03.

1.2 Zentrale Begriffe und Ziele

Zusammenhalt erweist sich als ein vulnerables Gut. Das gilt, wie im Vorwort illustriert wurde, gerade in Zeiten und Gesellschaften, in denen vielschichtige nationale und globale Problemlagen aufeinandertreffen, ineinandergreifen und zusammenwirken.¹⁰ Hier bräuchte es nicht nur ein gesamtgesellschaftliches, sondern ein geradezu globales gegenseitiges „Hören“ und Verstehen, das aber bislang Illusion geblieben ist. Vielmehr haben die 2010er und 2020er Jahre das Erstarken von Antipluralismus, Nationalismus und Autoritarismus mit sich gebracht (vgl. Borsuk & Levin, 2021, S. 1; van Dyk, 2019, S. 1), verbunden mit einer wachsenden, auch politisch geschürten Angst und Abschottung vor dem jeweils „Anderen“ (vgl. Wodak, 2015).

Gesellschaften, die von Globalisierung und Migration geprägt sind, bestehen aber aus allen gemeinsam: aus den „Einen“ und den „Anderen“, aus den „Einheimischen“ und den „Fremden“ – immer abhängig davon, wer all diese Gruppen wie und warum definiert (Brodén & Mecheril, 2007, S. 9). Daraus ergeben sich neue Fragen von „Herkunft“, von „Zugehörigkeit“ und „Grenzen“, denn Migration und Flucht sind ja Phänomene, die Grenzen *überschreiten*. Wer also sind „die Anderen“, und wer sind dann „wir selbst“? Wer „gehört dazu“? Und wer wird folglich „gehört“, wer nicht? Soll man sich nun von der weltweiten Migration „überrannt“ oder mit ihr „solidarisch“ fühlen? Solche Fragen lassen sich durch Abschottung nicht klären, diese verstärkt nur das Auseinanderdriften der verschiedenen Bevölkerungsteile. Es betrifft also den Zusammenhalt ganz direkt, wie Fragen von Herkunft, Migration und Flucht ausgehandelt werden.

Flucht und Migration sind in diesem Sinne konstitutiv für Gesellschaften wie die österreichische und viele andere. Es hat sich deshalb der Begriff „Migrationsgesellschaft“ etabliert, der Menschen mit und ohne Migrationsgeschichte gleichermaßen umfasst (Brodén & Mecheril, 2007, S. 7–11).¹¹ Diese Gemeinsamkeit ist allerdings längst nicht umgesetzt – zu ungleich sind die sozialen Möglichkeiten und Chancen (vgl. z.B. Vogel & Zajak, 2020). Mich interessiert dabei besonders die Chance, „die eigene Stimme zu erheben“, also die eigenen Bedürfnisse darzustellen und sich selbst erfolgreich Gehör zu verschaffen (vgl. Blommaert, 2010, S. 1–27). Das Beispiel im Vorwort hat die hier bestehende tiefe Ungleichheit deutlich gemacht (vgl. auch Brodén & Mecheril, 2007, S. 10): Die Schule konnte sich mit ihren Bedürfnissen in der Öffentlichkeit nicht durchsetzen; die Kinder konnten sich nicht einmal ihren Lehrkräften gegenüber problemlos verständlich machen, geschweige denn die Öffentlichkeit erreichen; und ausgerechnet die Stimmen der Eltern fehlten praktisch zur Gänze, sowohl in der Schule als auch in der Öffentlichkeit.

10 Siehe dazu den Begriff der *multiplen Krise* bei Demirović et al. (2010), verstanden als eine Entwicklung, die sich nicht nur aus einer einzigen lokalen, sondern aus mehreren globalen Problematiken speist; vgl. auch Schwirtz & Ratfisch (2015).

11 Hierher gehört auch der Begriff der *postmigrantischen Gesellschaft*, der Migration als gesellschaftliche Normalität versteht; vgl. Coşkun & Foroutan (2016, S. 12–13).

Das soziolinguistische Konzept der „Stimme“ oder VOICE kann daher als Dreh- und Angelpunkt für den Zusammenhalt in der Migrationsgesellschaft gelten: „Voice stands for the way in which people manage to make themselves understood or fail to do so“ (Blommaert, 2005, S. 4; Hymes, 2003, S. 11). Eine Voice zu entwickeln, die gehört wird, ist Voraussetzung dafür, dass auch die Bedürfnisse eines Menschen in der Gesellschaft gehört werden (Busch, 2020; vgl. bereits Hymes, 1996, S. 64). Ob das gelingt, hängt u.a. von der Position ab, die man innehat (z.B. als Lehrkraft), und von der sozialen Herkunft, auf die man aufbaut (z.B. als geflüchtete Eltern, als Kind geflüchteter Eltern, als Kind mehrsprachiger Eltern usw.).¹² Die soziale Herkunft kann sich zudem in der Voice machtvoll Ausdruck verschaffen, wie das Beispiel im Vorwort gezeigt hat: Denn ihre Herkunft aus einem Kriegsgebiet hätten viele der Eltern und Kinder wohl gern hinter sich gelassen; doch wurde ebendiese Erfahrung den Kindern in ihrer Voice erneut zum Verhängnis (z.B. in ihrem Verhalten und wie dieses in der Schule wahrgenommen wurde).¹³ SOZIALE HERKUNFT und VOICE können also zu spannungsgeladenen Gegenspielerinnen werden; das kann den Erfolg eines Menschen und seiner Anliegen erheblich begrenzen.

In der aktuellen Forschung erhält deshalb nicht nur die soziale Herkunft, sondern auch das Konzept der Voice viel Beachtung. Besonders Fluchtforschung, Politik- und Geschichtswissenschaft, Memory und Gender Studies widmen sich jenen Voices, deren Reichweite durch soziale Herkunft und Ungleichheit begrenzt ist, z.B. den Voices von Frauen, Geflüchteten oder Angehörigen sprachlicher Minderheiten. Die Arbeiten dazu sind reichhaltig (z.B. Ghaderi et al., 2021; Mahmoud, 2021; Santacana & Vilanova, 2016; Sigona, 2014; Şimşek & Jongerden, 2018 u.v.m.).¹⁴ Jedoch fehlt das Konzept der Voice noch weitgehend in der Forschung zu Migration, Schule und Ungleichheit. Wenn Forschung mit Eltern bzw. Kindern aus mehrsprachigen Familien arbeitet, liegt der Fokus weniger auf Voice als vielmehr auf Sprache, z.B. auf der Kompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch (vgl. zwecks Überblick Gogolin & Maaz, 2019). Ebenso wird auch zu Sprache und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen geforscht, etwa zu der Frage, ob sprachliche und physische Gewalt einander beeinflussen (z.B. Krämer, 2005; Leiser et al., 2017). Das Konzept der Voice umfasst aber gerade nicht nur das sprachliche Können und Tun eines Menschen, sondern auch die Frage, wie soziale Herkunft und kollektive Erfahrung darin Ausdruck finden – siehe oben.

Zusammenfassend meint Voice also den zutiefst menschlichen Wunsch sowie die Möglichkeiten und Grenzen, sich selbst zu artikulieren, das heißt: der eigenen Herkunft und Biografie, aber auch Zukunftsvisionen und Kompetenzen Ausdruck zu verleihen. Das

12 Vgl. das Konzept des *Sprachlichen Marktes* bei Pierre Bourdieu: „Sprache ist so viel wert, wie die Sprecher wert sind, die sie sprechen“, so fasst es Dittmar (1997, S. 128) zusammen.

13 Es besteht breiter Konsens darüber, dass die in Tschetschenien erlebte Gewalt zumindest mit verantwortlich ist für das schulische Scheitern vieler dieser Kinder, aber auch für den späteren Extremismus einiger von ihnen; vgl. UNODC (2016, S. 59); Hofinger & Schmidinger (2017, S. 22; 2009, S. 87 und 89).

14 Vgl. dazu u.a. auch den *Mutter-Tochter-Biografie-Workshop* der Heinrich-Böll-Stiftung unter <https://calendar.boell.de/de/event/muttertochter-biographie-workshop-fuer-frauen> oder das Projekt *Frauenstimmen* der Arbeiterkammer Wien unter https://wien.arbeiterkammer.at/frauenstimmen#heading_Projekt__Frauenstimmen_ [21.01.2022].

geschieht nicht nur sprachlich, sondern auch künstlerisch, im Verhalten, im Auftreten u.v.m. – sei es verbal oder nonverbal, explizit oder implizit.¹⁵ Zur Voice gehört daher auch, ob man sich Gehör verschaffen, verständlich machen, das Gegenüber erfolgreich erreichen kann oder nicht. Gerade das interessiert mich, denn gerade hinsichtlich Migration, Schule und Ungleichheit ist die Voice ein ohnmächtiges oder machtvolles, sich durchaus auch *widersetzendes* Instrument¹⁶, wie das Vorwort gezeigt hat. Im Begriff der Voice fließen Kompetenzen und Zukunft mit Geschichte und Herkunft zusammen: „In effect, we enter each relationship as polyvocal – carrying with us numerous voices appropriated from the past“ (Gergen, 2009, S. 6; vgl. auch Holland & Lave, 2001). Dies hat Relevanz sowohl für die einzelne Schulkarriere als auch für den weiteren Lebensverlauf. Sowohl SOZIALE HERKUNFT als auch VOICE sind daher zentrale Begriffe meiner Studie.

Die Schule ist nun der Austragungsort, der soziale Raum, in dem die genannten Stimmen mit all ihren Kompetenzen, aber auch all ihren Erfahrungen und Spannungen aufeinandertreffen. Die Klassenzimmer unserer Zeit sind also nicht nur vielsprachig, sondern auch *vieltimmig* – eine globale „Gesellschaft im Kleinen“ (Kiehl & Schnerch, 2018, S. 113). Schule vereint Eltern und Kinder mit und ohne Migrations- bzw. Kriegserfahrung, und die Lehrkräfte müssen diese Voices hören und interpretieren. Sie müssen die Voices also „übersetzen“, und zwar in die konkreten Möglichkeiten und Grenzen der einzelnen Schule. In unserem Beispiel hieß das: Die Lehrkräfte „übersetzten“ das Verhalten der Kinder (und die „Absenz“ der Eltern) in die Erkenntnis, dass die Schule Hilfe benötige.

Analog zum Begriff der Voice möchte ich deshalb das „Hören“ und „Übersetzen“ als HEARING bezeichnen (orientiert an Doerr, 2011; Inoue, 2006; Mossman Riva, 2015, S. 253). Wenn also Voice der Wunsch und die (Un-)Möglichkeit ist, sich Gehör zu verschaffen, dann ist Hearing die Antwort darauf: Es ist die Art und Weise, wie einer Voice Gehör geschenkt wird. Es ist die Art, in der eine Voice interpretiert und für den schulischen Rahmen „übersetzt“ wird. Hearing ist damit ein wesentlicher Teil des professionellen Handelns von Lehrkräften (vgl. Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 19). Dieses „Hören“ ist jedoch komplex: Die Voice, die gehört werden will, umfasst ja nicht nur das Verhalten eines Menschen, sondern *alle* Möglichkeiten des Ausdrucks (siehe oben). Dazu gehören auch alle Sprachen und Kompetenzen eines Kindes. Es stellt sich daher immer auch die Frage, was denn für die Lehrkräfte „hörbar“ ist bzw. überhaupt „zugelassen“ wird (vgl. auch Thomauske, 2015): Richtet sich das Hearing einer Lehrkraft eher auf das Verhalten oder eher auf die Kompetenzen eines Kindes? Und auf welche Kompetenzen? Was definiert die Institution Schule überhaupt als „Kompetenz“ (vgl. Gergen, 2009) und als „förderlich“ für den Schulerfolg? Und wann richtet sich das Hearing einer Lehrkraft eher auf Verhaltensweisen, die hinderlich wirken? In unserem Beispiel etwa gerieten die Kompetenzen ganz in den Hintergrund, da die Lehrkräfte vorrangig mit dem Verhalten

15 Vgl. das Konzept des *Habitus* bei Pierre Bourdieu, der damit einen auch durch soziale Herkunft geprägten „situational verfügbaren Pool von Handlungsstrategien“ meint (Reiser 1997, S. 229). Das *Voice*-Konzept beinhaltet hingegen gerade auch das *Sich-Widersetzen*.

16 Vgl. dazu auch das *Agency*-Konzept (diskutiert z.B. in Bethmann et al. 2012); da es hier aber zentral um das Gehört-Werden geht, ziehe ich das *Voice*-Konzept vor.

der Kinder befasst waren. Es fehlten der Schule zeitliche, personelle und andere Ressourcen, um kriegs- und traumageprägtes Verhalten sinnvoll in den Unterricht zu integrieren und sich wieder den Kompetenzen der Kinder zuzuwenden. KOMPETENZ und HEARING sind also Konstrukte, die von den Möglichkeiten und Grenzen der Institution Schule ganz wesentlich geprägt sind.¹⁷ So kann zwischen den Kompetenzen von Kindern und dem Hearing der Lehrkräfte ein erhebliches Spannungsverhältnis entstehen.

Das, was ich Hearing nenne, hat – unter diversen Bezeichnungen – in vielen Studien Raum erhalten. Längst ist in der Forschung bekannt, welche Relevanz die Wahrnehmung und das sprachliche Handeln von Lehrkräften hat. Die Folgerungen sind ebenso unterschiedlich wie die Forschungsgebiete. Zunächst lag der Schwerpunkt eher darauf, eine gewisse Passung zwischen Kindern und lehrerseitigen Erwartungen herzustellen, indem man Schülerinnen und Schüler entsprechend förderte (siehe bereits Bernstein & Bernstein, 1958; in Teilen der Psycholinguistik und der Bildungsforschung ist dieser Ansatz bis heute präsent; z.B. Edele et al., 2021; Gagarina et al., 2019).¹⁸ Auch die Frage der Passung zwischen Eltern und Schule ist ausführlich im Blick (z.B. Frank & Sliwka, 2016, S. 10; siehe bereits Heath, 1983). Da Eltern ihre soziale Ausgangsposition jedoch kaum selbst ausgleichen können, stehen zunehmend die Lehrkräfte und die Interaktion im Unterricht im Fokus (z.B. Kotthoff & Heller, 2020), gemeinsam mit Deutsch als Bildungssprache (z.B. Morek & Heller, 2012), Deutsch als Zweitsprache (z.B. Benholz et al., 2015) und Mehrsprachigkeit (z.B. Lange, 2019). Gleichzeitig wächst das Bewusstsein dafür, dass Lehrkräfte stets als Mitglieder ihrer Institution handeln, geleitet und begrenzt von den Möglichkeiten der jeweiligen Schule und ihrem institutionellen Habitus (Ehlich & Rehbein, 1986; Gogolin, 2008; Gomolla & Radtke, 2002). Schulen sind wiederum Teil des Machtgefüges einer Gesellschaft, und so sind in der aktuellen Forschung zunehmend auch Fragen von Macht und Diskurs sowie machtkritische Arbeiten vertreten (z.B. Mecheril et al., 2010; Prediger et al., 2016; Thoma & Knappik, 2015; Wortham, 2008).

In der Forschung sehr viel seltener vertreten sind hingegen jene „Stellschrauben“, die ich vorhin nannte: all das also, was die einzelnen Beteiligten – Eltern, Lehrkräfte und Kinder – miteinander *verbindet* (z.B. Collins & Wortham, 2012; Warriner & Wortham, 2012; Wortham, 2012b). Und in der Tat ist dieses Verbindende schwer zu untersuchen, reicht es doch von den historischen Erfahrungen (sozialer Gruppen) über das individuelle Können und Tun (von Eltern und Kindern) bis hin zu dem, was die Lehrkräfte davon wahrnehmen (und in Schulerfolg „übersetzen“). Genau das ist es aber, was mich interessiert: die so schwer zu fassenden Wechselwirkungen („Stellschrauben“) zwischen „Mikro“ und „Makro“, zwischen Herkunft und Zukunft, zwischen Individuum, Familie und Schule, (Un-)Gleichheit und gesellschaftlichem Zusammenhalt.

Damit kommt auch die zeitliche Achse als wichtiger Aspekt ins Spiel (vgl. Wortham, 2012b, S. 132): Individuen organisieren ihre Entwicklung in überschaubaren Zeiträumen; Institutionen hingegen können weit über ein Menschenleben hinaus definieren, was denn

17 Zum konstruktivistischen Verständnis von *Hearing* (bzw. perception) und *Kompetenz* (bzw. knowledge) siehe z.B. Gergen (2009, S. 7).

18 Allerdings hat auch schon Bernstein und Bernstein (1958, S. 173) selbst vor der „Individualisierung des Scheiterns“ gewarnt.

unter einer erfolgreichen Entwicklung, unter „Kompetenz“ überhaupt zu verstehen sei. Obwohl also Sprachen, Kompetenzen und Voices sich stetig verändern, kann die Ungleichheit von Chancen sich hartnäckig halten. Voices sind wandlungsfähig, dialogisch und relational; Institutionen aber sind weitgehend stabil, monologisch und hierarchisch (Tseliou, 2015, S. 275). Voices offenbaren Vielfalt, doch Institutionen stehen für Ordnung. Der soziale Raum Schule besteht folglich aus beidem: aus individueller Bewegung und institutionell vorgegebener Richtung. Schule ist also die Relation zwischen Vielfalt und Ordnung (Bourdieu, 1982, 2015, S. 365), die auch auf Machtunterschiede aufbaut (Foucault, 1999, S. 42–49, 2015; zusammenfassend in Langner & Mannewitz, 2017). Genau diese Beziehung zwischen Vielfalt und Ordnung, Individuum und Institution, Herkunft, Geschichte und Zukunft ist für meine Studie relevant. Deshalb braucht es auch die zeitliche, geschichtliche Achse, um Schule zu verstehen (Wortham, 2012b, S. 131–134).

Zusammenfassend definiere ich Hearing als etwas, das unterschiedliche Zeiten und Geschichte(n) miteinander verbindet und ineinander „übersetzt“: Die sich stetig wandelnden Voices von Eltern und Kindern mit ihren individuellen Kompetenzen und ihrer kollektiven Geschichte werden vom Hearing der Lehrkräfte „übersetzt“ in stabil angelegte schulische Ordnung. Hearing meint somit nicht nur das Hören von Kompetenz, sondern auch das Wahrnehmen von sozialer Erfahrung. Hearing meint also durchaus auch das „Hören von Geschichte“.

Daraus resultiert folgende Frage: Nehmen Lehrkräfte tatsächlich auch so etwas wie kollektive Geschichte wahr? Das Vorwort hat ein Beispiel dafür gezeigt, dass Lehrkräfte in den Voices der Kinder wohl auch Herkunft und Geschichte, z.B. Kriegserfahrungen, wahrnehmen können – hier in Form der Interpretation des Verhaltens der Kinder. Allerdings handelte es sich in diesem Fall um die extremen Erfahrungen aus dem russisch-tschechischen Krieg. Kinder mit derart traumatisierenden Erlebnissen stellen glücklicherweise immer noch die Minderheit dar, während die meisten Kinder in Wiener Grundschulklassen von politischer Gewalt und Verfolgung verschont geblieben sind (vgl. BMB, 2017, S. 5). Das führt jedoch zu einer anderen Frage weiter: „Hören“ Lehrkräfte denn kollektive Erfahrungen auch dann noch, wenn es sich *nicht* um Extremerfahrungen handelt? Sind soziale Herkunft und kollektive Erfahrung dann überhaupt noch wahrnehmbar? Und falls ja, wie äußert sich das im lehrerseitigen Interpretieren und „Übersetzen“, d.h. im Beurteilen der Kinder und ihrer Kompetenzen? Und was nehmen Lehrkräfte denn eigentlich „lauter“ wahr, wenn sie die vielen Stimmen im Klassenraum hören: die individuelle Kompetenz oder die kollektive Geschichte? Angesichts dieser Fragen sind KOMPETENZ und HEARING zwei weitere zentrale Begriffe meiner Studie.

Ungleichheit scheint vor diesem Hintergrund eine fast schon banale Angelegenheit zu sein. Vielleicht müsste man nur die Schulen mit ausreichend Personal und Zeit ausstatten, um *alle* Schülerinnen und Schüler, gleich welcher Herkunft, zu „hören“. Interessanterweise geschieht genau das aber nicht. Ganz im Gegenteil wird seit 2020 in einer weiteren, diesmal pandemiebedingten Krise erneut deutlich, wie knapp die Ressourcen sind, die den Grundschulen zugestanden werden (z.B. Klemm & Zorn, 2019, S. 2; siehe zwecks Überblick OECD, 2020c). Und so hat sich die ohnehin schon bestehende Ungleichheit

der Chancen (OECD, 2016) in Zeiten der Covid-Pandemie noch einmal verstärkt (UNICEF, 2021). Damit bleibt soziale Herkunft ein mächtiger Faktor (vgl. z.B. Vogel & Zajak, 2020), auch für den Schulerfolg. Jedoch könnte man dies als ein Problem der Betroffenen, und in letzter Konsequenz der Lehrkräfte, Schulen und Bildungspolitik, abtun.

Was Bildungsungleichheit aber für die gesamte Gesellschaft und deren Zusammenhalt bedeutet, das erschließt sich erst bei genauerem Hinsehen: Erwiesen ist, dass Menschen sich umso weniger *für sich selbst und ihr eigenes Wohlergehen* engagieren, je benachteiligter ihre Bildungs- und Lebensumstände sind. In schlechtergestellten Teilen der Bevölkerung ist daher die politische Partizipation besonders schwach (Hoskins & Janmaat, 2019): Man fühlt sich von „denen da oben“ nicht mehr hinreichend vertreten (van Dyk, 2019, S. 3; Wodak, 2018, S. 328). Durch Ungleichheit wächst aber auch das Desinteresse *gegenüber anderen Bevölkerungsgruppen*, und zwar quer durch die Gesellschaft. Bei wachsender Ungleichheit interessiert es also immer weniger Menschen, ob außer ihnen selbst auch noch andere ihr Auskommen finden oder nicht (Hartmann, 2013; Janmaat & Janmaat, 2013; Macchia et al., 2019). Analog zu den Begriffen Voice und Hearing könnte man sagen: Die verschiedenen Teile einer Bevölkerung verlieren einander nicht nur aus den Augen, sondern auch „aus den Ohren“. Sie können die Erzählungen, Narrative und Diskurse anderer sozialer Gruppe nicht mehr „hören“. Es ist nicht mehr ersichtlich, wie andere leben und warum. So wird es auch immer unverständlicher, was denn die Bedürfnisse anderer sind. Dieses Unverständnis für andere Bevölkerungsteile zeigt sich u.a. als „Ent-Solidarisierung“ (z.B. Bade, 2017, S. 157). Die Folge ist eine Aufsplitterung und Individualisierung von Interessen und Risiken – wiewohl einzelne Gruppen und Individuen *allein* ihre Interessen kaum durchzusetzen vermögen. So erging es auch den Lehrkräften in meinem Beispiel: Als einzelne Berufsgruppe war ihre Stimme zu schwach; die so wichtige Solidarität anderer Interessensgruppen blieb aus. So wurde die politische Ebene gar nicht erst erreicht. Ein fatales Problem blieb „unerhört“, ungelöst – und dies ist nur ein Beispiel für viele (Berufs-)Gruppen, Problem- und Lebenslagen.

In einer solchen Verdichtung von Problemlagen häufen sich konflikthafte Konkurrenzen (Bade, 2013/2014; Meiering et al., 2018, S. 5). Es häufen sich existenzielle Sorgen und das Gefühl des „Abgehängt-Seins“ (Deppisch, 2019, S. 11–19), ebenso wie rassistische Projektionen von „Schuld“ auf die jeweils „Anderen“ (sogenannte „Sündenbocktheorien“, vgl. Bade, 2017, S. 157; van Dyk, 2019, S. 5–7). Diskursiv zeigt sich dies in Äußerungen des Hasses (Gehring, 2019; Kaspar et al., 2017), etwa gegen „Flüchtlinge“ (van Dyk, 2019, S. 7–8) oder gegen einen als durchweg unfair erlebten Staatsapparat (Meiering et al., 2018, S. 6). Rechtsextremismus und Radikalisierungsbewegungen machen sich diese Phänomene zunutze (Meiering et al., 2018, S. 10–25; Wodak, 2018, S. 326–330). Gleichzeitig wachsen aber auch neoliberale Tendenzen, die die Armut und das „Abgehängt-Sein“ tatsächlich verstärken, indem sie soziale Fragen den Logiken des Marktes unterordnen. Auch dies gefährdet Demokratie und Pluralismus (van Dyk, 2019, S. 3–5). Die Stimmen, Narrative und Diskurse – und nicht nur sie – kollidieren.¹⁹

19 Gehring (2019) spricht auch von verbaler bzw. geistiger „Brandstiftung“, um zu verdeutlichen, dass aggressive Rhetorik auch physische Gewalt vorbereiten bzw. ermuntern kann.

Analog zu Voice und Hearing bezeichne ich dieses Mit- und Gegeneinander der Stimmen, Narrative und Diskurse als POLYPHONIE (orientiert an Blommaert, 2010). Der Begriff „Polyphonie“ meint also die „Vielstimmigkeit“ innerhalb globalisierter Gesellschaften²⁰, in denen massiv unterschiedliche, oft gegensätzliche Erfahrungswelten aufeinander treffen: Flucht versus Angst vor Geflüchteten, oder auch Prekarität versus wachsender Wohlstand und florierende Märkte (van Dyk, 2019, S. 3) – um nur wenige Beispiele zu nennen. Eine solche Spaltung der Erfahrungswelten erschwert das Finden von Gemeinsamkeiten. Es entstehen diverse „Sub-Sinnwelten“ mit ihren je eigenen Sprach- und Wertesystemen, ihren je eigenen Nöten und Interpretationen der Wirklichkeit (Berger & Luckmann, 2007, S. 91–93). Dies lässt sich, wenn es andauert und sich ausweitert, nur mehr schwer unter ein gemeinsames politisches Dach vereinen, was enorme Herausforderungen für demokratische Gesellschaftssysteme mit sich bringt (Denzin, 2001, S. 35; Meiering et al., 2018, S. 16; van Dyk, 2019).

Hier ist nun der Sozialraum Grundschule von herausragender Bedeutung, denn in der Grundschule – und nur dort – sind zum ersten und letzten Mal alle Teile einer Bevölkerung *gemeinsam* vertreten. Danach trennen sich in Österreich (ebenso wie z.B. in Deutschland) die Wege aller Beteiligten. Die besser eingestuftes Schülerinnen und Schüler, oft aus sozioökonomisch besser ausgestatteten Elternhäusern, setzen ihren Weg meist am Gymnasium fort, das mit der Hochschulreife endet. Die anderen treten in Schulzweige ohne abschließende Hochschulreife über. Dabei handelt es sich oft um Kinder schlechtergestellter Eltern, deren ungleich schwierigere Lebensbedingungen sich nicht in vier Grundschuljahren ausgleichen lassen (vgl. z.B. Crul et al., 2012, S. 105). Die Trennung der Kinder im Alter von nur zehn Jahren ist deshalb vielfach kritisiert worden, trennt sie doch nicht nur nach Leistung, sondern vor allem nach Herkunft der Eltern (BMASGK, 2019, S. 46; Köller et al., 2010, S. 22; Nusche et al., 2016, S. 6, u.v.m.). Und so ist es ausgerechnet die schulische Anerkennung, der BILDUNGSERFOLG am Ende der vierten Klasse, der den so besonderen Sozialraum Grundschule, diese „Gesellschaft im Kleinen“, diese so wichtige Möglichkeit der *gemeinsamen* POLYPHONIE, radikal beendet.

In der einschlägigen Forschung ist folglich kaum ein Bereich so kritisch untersucht worden wie dieser Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe des Schulwesens (z.B. Dumont, 2016). Was aber viel seltener Beachtung findet, ist die Vielstimmigkeit an diesem Übergang, und zwar nicht nur die Vielstimmigkeit der *Sprachen*, sondern gerade auch der *Stimmen*, *Narrative* und *Diskurse* wie oben beschrieben. Bekanntheit haben v.a. Arbeiten zu rechtspopulistischen Diskursen erlangt (z.B. Wodak, 2015); hinzu kommen Arbeiten zur Überschneidung zwischen rechtsextremistischen, islamistischen und anderen Diskursen der Radikalisierung (z.B. Meiering et al., 2018). Über das Mit- und Gegeneinander der verschiedenen „Diskurs-Communities“ (Kim & Vorobel, 2017) ist aber gerade für den Bereich Schule nur wenig bekannt. Es gibt v.a. Arbeiten in der Tradition der US-amerikanischen Linguistic Anthropology, meist zur diskursiven Konstruktion von

20 *Polyphonie* deckt sich hier also nicht mit dem Begriff bei Mikhail Bakhtin (der die Polyphonie innerhalb einer sprachlichen *Äußerung* meint), vgl. Bakhtin (1929), ebensowenig wie mit dem Begriff bei Nölke (der die Polyphonie innerhalb eines *Texts* meint), vgl. Nölke (2017).

Identitäten im Unterricht (z.B. Wortham et al., 2017), seltener zu deren kollektivem Aufeinandertreffen (z.B. Smalls, 2018) und noch seltener zum deutschsprachigen Raum (z.B. Altun, 2021) oder gar zum Ende der Grundschulzeit. Diese losen Fäden möchte ich aufgreifen, geht es doch um die Frage, wie sich Vielstimmigkeit in der Schule äußert, und wie sich in ihr auch Zusammenhalt finden lässt.

Zusammenfassend definiere ich also Polyphonie als das Interagieren von Erfahrungswelten im Diskurs, inklusive sozialer Folgen. Konkret interessiert mich der Sozialraum Schule und seine Vielfalt an Voices (mit ihren kollektiven und individuellen Erfahrungen, Kompetenzen und Zukunftsvisionen), ebenso wie das Mit- und Gegeneinander von Voices und Hearing. Die resultierende Polyphonie kann mehr oder weniger konflikthaft oder harmonisch sein, wobei die Frage lautet, wie sich diese Vielstimmigkeit mit dem Bildungserfolg verträgt: „Hören“ Lehrkräfte und Eltern bzw. Kinder einander? Und *wie* hören sie einander, *wie* interpretieren sie einander? Wie und wo können Ungleichheit und Spaltung entstehen? Und wie ließe sich demgegenüber die enorme Vielstimmigkeit in eine *gemeinschaftliche* Vielfalt und Ordnung, also in Zusammenhalt, „übersetzen“?

Die Grundschulen spätmoderner Großstädte wie Wien vereinen zutiefst ungleiche Erfahrungen, darunter Diskriminierung, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit, Antiziganismus u.v.m. (vgl. z.B. Knappik et al., 2013; RomnoKher, 2021; Salzborn & Kurth, 2019; Strauß, 2021). Die Polyphonie der Grundschule speist sich also aus den Verhältnissen einer Gesellschaft insgesamt – und betrifft somit die Gesellschaft insgesamt. Wir kehren ein letztes Mal zu dem Beispiel im Vorwort zurück: Hätten wir als Gesellschaft die Geschichte, die „Stimmen“ der Eltern und Kinder rechtzeitig „gehört“, und hätten wir die Wahrnehmung, das „Hören“ der Lehrkräfte ernst genommen, uns also mit dem Sozialraum Grundschule solidarisiert – wäre der Fortgang der Geschichte dann ein anderer gewesen? Denn es kann sein, dass in den Voices der Eltern und Kinder, im Hearing der Lehrenden und schließlich in der Polyphonie der Schule kollektive Erfahrungen und gesellschaftliche Brüche schon frühzeitig spürbar werden. Für den Rahmen meiner Studie, den Zusammenhalt, ist diese Perspektive essenziell. BILDUNGSERFOLG und POLYPHONIE sind daher zentrale Begriffe in einer Gesellschaft wie unserer, „...in which memories, just as much as languages, are what we do not predictably share“ (Freadman, 2014, S. 373).

Im folgenden Kapitel werden sämtliche zentralen Begriffe (Soziale Herkunft und Voice, Kompetenz und Hearing, Bildungserfolg und Polyphonie) in Untersuchungsmethoden umgesetzt. Dabei werden auch die beteiligten Menschen – Eltern, Lehrkräfte, Kinder – und die Orte der Studie vorgestellt. Das Ziel ist es, Voice, Hearing und Polyphonie in Erzählungen, Narrativen und Diskursen aufzuspüren, um die Weite und Vielfalt sozialer Erfahrungen zu ermessen, und zwar auch ganz ohne kriegstraumatisierte Kinder. Denn mir scheint, was diese Kinder, ihre Eltern und Lehrkräfte uns lehren, ist schlicht die Verantwortung des Hinhörens, beginnend schon mit den leisen Tönen. Meine Studie wird fragen: Wer erhebt die Stimme, und wie? Wer wird gehört, wer nicht? Welche Erfahrungen und Stimmen harmonisieren, welche kollidieren, und welche verlieren einander ganz aus den Augen und Ohren? Wo lässt sich also der Klang von Ungleichheit und Spaltung, wo der Klang von Zusammenhalt finden?

1.3 Räume, Menschen, Methoden

Als ein **Raum potenziellen Zusammenhalts** steht die Grundschule im Zentrum meiner Studie. Das Ziel ist es, dieser „Gesellschaft im Kleinen“ bereits in ihren feinen Rissen, in ihren leisen Tönen zu lauschen: Welche kollektiven Erfahrungen treffen hier aufeinander, und wie verschaffen sie sich Ausdruck in den individuellen Stimmen? Wer artikuliert sich wie und mit welchen Folgen? Welche Erzählungen, Narrative und Diskurse, welche Reibung und Polyphonie lässt sich zwischen Eltern, Lehrkräften und Kindern wahrnehmen, während die Grundschulzeit eines Jahrgangs zu Ende geht? Welche Brüche kündigen sich darin an? Wird diese „Gesellschaft im Kleinen“ auch über die Grundschule hinaus halten oder – mindestens in Teilen – getrennte Wege gehen? Welche Spannungen, welche Risse legt der Bildungsweg der Kinder schon zu diesem frühen Zeitpunkt frei? Und was wäre andererseits möglich und geboten, um den Zusammenhalt an diesem Punkt nicht zu verlieren?

Den Zusammenhalt nicht zu verlieren, das würde bedeuten: die soziale Gemischtheit der Grundschule auch in die höheren Schulstufen hinein beizubehalten. Es würde also bedeuten, dass sich die Wege der Familien gerade nicht je nach sozialer Herkunft und kollektiver Erfahrung trennen. Für das Beispiel im Vorwort hätte das bedeutet: Weder die Kinder aus den tschetschenischen Kriegsgebieten noch ihre Wiener Lehrkräfte hätten derart „kollektiv“ scheitern dürfen – die Kinder in ihrer Schullaufbahn, die Lehrkräfte in ihren schulischen Möglichkeiten. Zusammenhalt hätte also bedeutet, dass die Stimmen der Lehrkräfte ebenso wie die der Kinder und Eltern gesellschaftlich Gehör gefunden hätten, und dass der Sozialraum Schule auch für diese Kinder ein Zugehörigkeitsraum²¹ geworden wäre. So hätten die Narrative ihrer Kriegserfahrung weder in Diskurse der Radikalisierung einfließen (vgl. UNODC, 2016, S. 59) noch von rechtsgerichteter österreichischer Politik missbraucht werden dürfen.²² Nicht etwa die extremen kollektiven Kriegserfahrungen der Eltern und Kinder, sondern die individuellen Kompetenzen der Kinder wie auch der Lehrkräfte hätten für den Bildungsweg entscheidend sein müssen.

Zusammenhalt sei deshalb für meine Studie definiert als die Möglichkeit, dass Schulerfolg sich aus jeglicher Herkunft und Erfahrung rekrutiert. Dass aber ungleiche soziale Herkunft noch immer in ungleichen Schulerfolg mündet, ist hinlänglich bekannt (→ [S. 23](#)). Viel weniger wissen wir darüber, *wie* sich denn diese Herkunft in lehrerseitige Wahrnehmung, und damit auch in Schulnoten, übersetzt. Und noch weniger wissen wir, ob denn tatsächlich auch *kollektive Erfahrung* (und nicht nur soziale Herkunft) von den Lehrkräften wahrgenommen (und benotet) wird. Hier liegt daher der Dreh- und Angelpunkt meiner Untersuchung: Was wird von den Lehrkräften wahrgenommen, und wie? Wird auch ungleiche kollektive Erfahrung im Schulerfolg reproduziert, und wie ließe sich der Kreislauf durchbrechen? Viel entscheidender als jede soziale und kollektive Vergangenheit müssten ja die individuellen, gegenwärtigen Kompetenzen aller Beteiligten sein.

21 Vgl. Dausien et al. (2020, S. 7) sowie Mecheril (2003).

22 Siehe die bereits weiter oben erwähnten „Szenarios der Bedrohung“, auf die rechtsgerichtete Diskurse häufig Bezug nehmen, z.B. besprochen in Wodak & Köhler (2010, S. 47).

Damit verdient nun ein Kompetenzbereich ganz besondere Aufmerksamkeit, geht es doch um die österreichische Grundschule: die Kompetenz in Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache. Sie ist nicht nur für das Erheben der eigenen Stimme, sondern auch für deren *Gehört-Werden* im Sozialraum Grundschule entscheidend (vgl. Busch, 2020), kurz: für deren Beurteilung, und damit für den gesamten weiteren Bildungsweg (vgl. Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 11). Der Druck, der auf dem Fach Deutsch liegt, hat sich mit der Verschiebung der politischen Landschaft ins rechtsgerichtete Spektrum weiter verstärkt: Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Migrationsgeschichte stehen zunehmend in dem Verdacht, das österreichische Bildungswesen zu „belasten“ (Ajanović et al., 2018; Wodak, 2018, S. 324); auch ein politischer Kontext wie dieser prägt den Deutschunterricht ganz erheblich (vgl. Kiehl & Schnerch, 2018, S. 113).

Entsprechendes Gewicht hat in der österreichischen Grundschule der Allgemeine Lehrplan für Deutsch²³, der zwischen deutscher und nichtdeutscher Muttersprache differenziert.²⁴ Die Deutschkompetenz (bzw. Deutsch-„Muttersprachlichkeit“) ist also ein wichtiges Unterscheidungskriterium mit dem Ziel, die ungehinderte Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler am Unterricht zu fördern.²⁵ Diese zentrale Position von Deutsch zeigt sich im Lehrplan einerseits explizit (durch ausführlich Regelungen), andererseits aber auch implizit, indem nämlich „Deutschkompetenz“ und „Sprachfähigkeit“ oft als Synonyme auftreten (vgl. auch Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 16–18).²⁶

Diese Zentriertheit um eine (einzige) Sprache herum wird als die monolinguale Verfasstheit von Schule bezeichnet (vgl. Gogolin, 2008) und ist für viele Bildungssysteme belegt. Deutliche Gemeinsamkeiten zeigen sich v.a. zwischen dem österreichischen und dem deutschen Schulwesen. Für beide gilt: Eine hohe Deutschkompetenz ist nicht nur für die Note im Fach Deutsch entscheidend, sondern auch für die Frage, in welchen Sekundarschultyp ein Kind nach der Grundschule übertreten kann (vgl. Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 11–12). An die Position einer bestimmten Sprache (hier: Deutsch) ist somit auch die Position der Sprecherinnen und Sprecher (hier: der Schulerfolg) geknüpft. Damit zentriert sich Schule nicht nur um eine bestimmte *Sprache*, sondern auch um ganz bestimmte *Stimmen*: um jene mit der bestbenoteten Deutschkompetenz. Die Struktur des Sozialraums Schule bezeichne ich deshalb nicht nur als monolingual oder *einsprachig*, sondern auch als monologisch oder *einstimmig* (vgl. Tseliou, 2015, S. 275).

In der nachfolgenden Abbildung ist der Sozialraum Schule symbolisch in Form einer kreisenden Galaxie dargestellt.²⁷ Im Zentrum dieser Galaxie befindet sich Deutsch als Sprache der Bildung und zentrales Kriterium des Schulerfolgs. Deutsch ist hier also die „Achse“, um die die Galaxie Schule kreist:

23 Vgl. die *Allgemeinen Bestimmungen* des österreichischen Bildungsministeriums unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html#heading 9.4.2021.

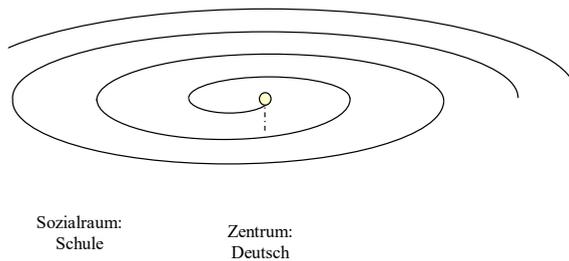
24 Vgl. auf genannter Website des Ministeriums den Absatz „Allgemeine Bestimmungen“.

25 Zu Modellen der Deutschförderung siehe z.B. Becker-Mrotzek et al. (2017, S. 110–111).

26 Vgl. den *Gesamten Volksschullehrplan*, ebenfalls unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html#heading [10.04.2021].

27 Die Darstellung in Form einer Spiralgalaxie orientiert sich am Modell der „Milchstraße“ (jener Galaxie, in der sich auch die Erde befindet); siehe z.B. <https://astronomy.com/magazine/2019/08/the-milky-way-earths-home-galaxy> [10.04.2021].

Abbildung 1. Der Sozialraum Schule



Eine Galaxie besteht aber nicht nur aus dem Zentrum (bzw. der Achse) und der davon abhängigen Ordnung. Sozialer Raum besteht auch aus Unordnung und Vielfalt. Diese Vielfalt wird in der Abbildung symbolisiert durch die unendlichen Spiralen der Galaxie: Bei solchen Spiralen ist es schwierig festzustellen, wo sie beginnen oder enden, und ob überhaupt; sie sind deshalb ein geeignetes Symbol auch für die Vielfalt der Sprachen mit ihren kaum abgrenzbaren Varietäten, Registern und Stilen, mit ihren fließenden Übergängen und gegenseitigen Einflüssen, ihrer Veränderlichkeit und Beweglichkeit. „Sprache“ wird hier also – ähnlich wie „Stimme“ – keineswegs als vorgegebene Entität verstanden, sondern als eine Vielzahl an Praktiken in vielfältigen lokalen, zeitlichen und sozialen Räumen (Pennycook, 2010; vgl. auch den Begriff Superdiversity bei Vertovec, 2007). Anders gesagt: Das *Zentrum* des Sozialen Raumes Grundschule ist zwar Deutsch, geprägt durch seine bildungssprachliche Funktion²⁸, aber die *Vielfalt* dieses Sozialraums umfasst auch alle anderen Sprachen und sprachlichen Praktiken, ebenso wie sämtliche vorhandenen Stimmen, sowohl die der Lehrkräfte als auch die der Kinder und Eltern mit ihrem Umfeld, ihren Netzwerken, ihren Erfahrungs- und Lebenswelten.

Daraus ergibt sich allerdings ein Spannungsverhältnis zwischen dem galaktischen Zentrum einerseits und den Spiralen andererseits: Die Spiralen (Sprachen, Stimmen) offenbaren Vielfalt, wohingegen das Zentrum eine monolinguale, monologische Ordnung erzeugt (vgl. Gomolla & Radtke, 2002, S. 152). Diese Relation zwischen Vielfalt und Ordnung ist charakteristisch für Institutionen wie die Schule (vgl. Bourdieu, 1982, 1992, 2015, S. 365; Kroskrity, 2010). Die Frage ist nur: *Wie* wird diese Ordnung hergestellt, und mit welchem (un)gleichen bzw. sozial (un)gerechten Ergebnis? *Wie* erhalten also die vielen Sprachen und Stimmen ihre „Position“, d.h. ihren Erfolg und ihr Prestige, innerhalb dieser Galaxie Schule? Oder, um zur Ausgangsfrage zurückzukehren: Welche Ungleichheiten, welche Bruchlinien entstehen bereits am Ende der Grundschulzeit, obwohl diese Bruchlinien eigentlich niemand will? Wer erreicht das Zentrum, wer erreicht trotz Kompetenz nur die Peripherie (vgl. Blommaert, 2010, S. 63–101)? Und was bedeutet das für den Zusammenhalt? Bislang wissen wir deutlich zu wenig über dieses *Wie* des institutionellen Handelns, diese „Stellschraube“ zwischen Individuum und Gesellschaft, Vielfalt und Ordnung, Herkunft und Zukunft. Der Sozialraum Grundschule ist deshalb ein neuralgischer Kreuzungspunkt zutiefst ungleicher Geschichten und ihrer Fortgänge.

28 Vgl. den Begriff *Bildungssprache/bildungssprachliche Praktiken* (Morek & Heller, 2012).

Die **Menschen, die an meiner Studie mitwirkten**, sind eng mit diesem Sozialraum Grundschule verbunden. Verteilt auf 17 Wiener Grundschulen (und zusätzlich zu den beteiligten behördlichen Stellen und Schuldirektionen) waren insgesamt rund 500 Personen einbezogen. Diese Gesamtzahl beinhaltet zuvorderst 40 Lehrkräfte sowie 160 Kinder und deren Mütter und/oder Väter, oft auch Großeltern und weitere Familienmitglieder. Bei den 160 Familien bzw. Kindern handelt es sich aber nicht mehr um die tschetschenische Gruppe aus dem Vorwort. Vielmehr gehören die Eltern und Kinder meiner Studie einer späteren Generation mit anderen Sprachen und anderen familiären Migrationen an. Nur einige der 40 Lehrkräfte sind noch dieselben wie in meinem Beispiel aus dem Vorwort.

Die 17 Grundschulen meiner Studie sind auf mehrere Wiener Bezirke verteilt; diese Bezirke unterscheiden sich sowohl nach politischen Mehrheitsverhältnissen (von rechts über konservativ bis links) als auch nach Bevölkerungszusammensetzungen (migrationsgeschichtlich, ökonomisch u.a.). Es finden sich daher unter den 17 Schulen auch zwei Privatschulen; alle anderen sind in öffentlicher Hand. Für alle gilt aber unterschiedslos der verpflichtende Lehrplan wie oben besprochen.²⁹

Wie die Schulen, so sind auch die beteiligten Lehrkräfte, Eltern und Kinder beispielhaft für die sozioökonomische, sprachliche und sonstige Vielfalt, wie sie das Wien des 21. Jahrhunderts charakterisiert: Sie alle sind unterschiedlich wohlhabend, unterschiedlich bildungserfolgreich und unterschiedlich mehrsprachig.

Beginnen wir mit den 40 Lehrkräften, die sich über die 17 Schulen verteilen: Alle sind in Österreich geboren und sprechen im Alltag zumeist Deutsch, oft auch in einer dialektnahen Wiener Varietät. Nur eine einzige Lehrkraft ist familiär mehrsprachig, und nur eine Lehrkraft ist männlich. Sämtliche Lehrkräfte aber verbindet, dass sie zum Zeitpunkt der Studie (genauer: der Datenerhebung) eine vierte Grundschulklasse leiten.

Auf diese 40 Lehrkräfte bzw. Grundschulklassen verteilen sich nun die 160 Studienkinder, zum Zeitpunkt der Datenerhebung 10 Jahre alt. Wie ihre Lehrkräfte, so sind auch die Kinder (fast) alle in Österreich geboren und aufgewachsen. Ihre Eltern oder Großeltern hingegen sind meist in der Türkei oder im Raum des früheren Jugoslawien geboren und aufgewachsen. Damit entspricht die Zusammensetzung des Samples einem bedeutenden Prozentsatz der Wiener Grundschulkinde insgesamt (siehe Zahlen zu Wien in: Brizić & Hufnagl, 2011). Dies bringt eine Fülle an Sprachen mit sich, die zusätzlich zu Deutsch in den Familien gesprochen werden: Türkisch, Yörük³⁰, Kurdisch-Kurmançî,

29 Für private Grundschulen gilt der Lehrplan ebenso wie für öffentliche Grundschulen; vgl. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009266> [09.04.2021].

30 Der Begriff *Yörük* bezeichnet in der Literatur sehr unterschiedliche Varietäten des Türkischen. Im Zusammenhang mit meiner Studie handelt es sich jedoch um eine Selbstbezeichnung von Sprecherinnen und Sprechern eines Dialekts der westlichen Schwarzmeerküste (Region um Karasu). Diese Selbstbezeichnung wurde von den Befragten auch zur Abgrenzung vom Türkischen benutzt, weshalb sie hier als eigene Varietät angeführt ist.

(Kurdisch-)Zazakî³¹, Kurdisch-Bezeynî, Tscherkessisch, Tschetschenisch³², Lasisch, Georgisch, Armenisch³³, Griechisch, Aramäisch³⁴, Arabisch, Albanisch, Romani-Arli, Romani-Gurbet, Romani-Kalderaš, Rumänisch, Bulgarisch und Mazedonisch sowie Bosnisch, Kroatisch und Serbisch.³⁵ Insgesamt sind also, je nach Zählweise, rund 20 Sprachen in dieser Studie vertreten.

Nun ist es aber nicht so, dass mit der Nennung dieser Sprachen irgendetwas geklärt wäre. Denn erstens ergeben sich anhand der Sprachen fast unbegrenzte Kombinationsmöglichkeiten: Zum Beispiel spricht unter den 160 Familien niemand *nur* Kurdisch, *nur* Georgisch oder *nur* Lasisch, sondern immer auch Türkisch sowie Deutsch; und keine der Familien verwendet *nur* Romani, sondern immer auch Serbisch sowie Deutsch. Die Reihe ließe sich beliebig fortsetzen sowie um Dialekte bzw. Jugendsprachen ergänzen u.v.m.

Und zweitens – das ist für diese Studie besonders wichtig – gehen mit Sprachen und Zugehörigkeiten stets auch geschichtliche Erfahrungen einher, wie es bereits im Vorwort beispielhaft dargestellt wurde: Dort waren es die jüngsten Ereignisse tschetschenischer Geschichte, die mit einer bereits Jahrhunderte dauernden Reihe von Kriegen und Massakern zu einer traumatisierten tschetschenischen Gesellschaft führten (Hofinger & Schmiding, 2017, S. 22). Im Fall meiner Studie wiederum sind andere historische Entwicklungen relevant, die das Selbstverständnis der Eltern und Kinder und das Sprechen der Familiensprachen bis heute prägen. Als Beispiel sei das Kurdische genannt, das aus den Bildungssystemen des Nahen Ostens vielfach ausgeschlossen blieb und dessen Sprechen sogar unter Strafe stand, sodass man kurdische Zugehörigkeiten und Sprachen nicht immer, und nicht leichthin, offen zeigt (Amnesty International, 2018, 367 ff.; Brzić, 2007; Coşkun et al., 2011; Gourlay, 2020; Öpengin, 2012; Zeydanlioğlu, 2012). Ein wieder anders gelagertes Beispiel ist das Romani, das ebenfalls in einigen Familien meiner Studie gesprochen wird: Hier sind die Vernichtung von Roma und Sinti während des Nationalsozialismus (vgl. z.B. Zimmermann, 1996, S. 381) und die auch danach nicht endende Diskriminierung (SVR, 2013, S. 132–133) bis heute in unterschiedlichem Maß präsent, sodass Menschen ihre Zugehörigkeit und das Sprechen des Romani durchaus auch verbergen, um bildungserfolgreich zu sein (SVR, 2013, S. 131).³⁶ Im Übrigen hat sich in der

31 Die Bezeichnung *Zazakî* ist umstritten; ich verwende sie hier, weil die befragten Sprecherinnen und Sprecher sie benutzt haben. Ebenfalls umstritten ist die engere oder weitere Zugehörigkeit des *Zazakî* zu den kurdischen Sprachen, weshalb ich hier *Kurdisch* in Klammern setze; vgl. dazu Haig & Öpengin (2014, S. 111); Haig & Öpengin (2018, S. 159).

32 Hier handelt es sich um das *seit dem 19. Jahrhundert in der Türkei gesprochene* Tschetschenische; es besteht also kein Zusammenhang zum Tschetschenien des 20. und 21. Jahrhunderts.

33 Gemeint ist *Westarmenisch* in der Türkei, nicht das in Armenien gesprochene Ostarmenische.

34 Der Begriff *Aramäisch* umfasst in der Türkei das *Turoyo* (auch „Surayt“ oder Nordwest-Aramäisch) und das *Assyrische* (auch „Surit“, „Süret“, „Suryoye“ oder Nordost-Aramäisch); vgl. Zentrum für Türkeistudien Essen (1998) sowie aktuell das Surayt-Aramaic Online Project, das u.a. an der Berliner Humboldt-Universität angesiedelt ist (<https://www.geschkult.fu-berlin.de/e/semiarab/semistitik/forschung/saop/index.html>).

35 Wie für *Zazakî* und *Yörük*, so gilt auch für die Bezeichnung *Bosnisch-Kroatisch-Serbisch*: Mir geht es hier nicht um eine linguistische Definition oder gar politische Abgrenzung, sondern allein darum, wie *die Befragten selbst* diese Bezeichnungen verwendet und definiert haben.

36 Zur Bildungssituation vgl. z.B. Strauß (2011).

Gegenwart das Klima gegenüber Minderheiten, Migration und Mehrsprachigkeit erneut verschärft. Migration und Flucht wird im Mitteleuropa des 21. Jahrhunderts zunehmend mit einer „Gefährdung der inneren Sicherheit“ in Verbindung gebracht (Pilkington et al., 2020; Scheibelhofer, 2012) – ein Generalverdacht, von dem besonders muslimische bzw. türkischsprachige Bevölkerungsgruppen betroffen sind (Ajanović et al., 2018; Wodak, 2018, S. 324). Diese politische Stimmungslage gesellt sich zu einem ohnehin relativ niedrigen Prestige sogenannter „Migrantensprachen“ – nicht nur in Österreich.³⁷ Gleichzeitig wächst aber auch das Wissen und die Erfahrung von Lehrkräften im Umgang mit Mehrsprachigkeit (vgl. z.B. Wernicke et al., 2021), sodass Kompetenzen in den „Migrantensprachen“ in einigen Schulkontexten durchaus auch an Prestige gewinnen.

Der unermesslichen Vielfalt an individuellen und kollektiven sprachlichen Erfahrungen ist damit natürlich nicht Genüge getan. Das hier Angeführte kann nur beispielhaft zeigen, welche Komplexität in einer Studie zu erwarten ist, in der rund 20 Sprachen in verschiedensten Kombinationen auf 160 Familien und deren Kinder in 40 Schulklassen verteilt sind. Das inkludiert nicht nur gegenwärtige, sondern auch historische Verflechtungen zwischen den Sprachen und Zugehörigkeiten der Mütter, Väter, Kinder und Lehrkräfte, deren Stimmen einander alle im Sozialraum Grundschule unter mannigfaltigen, oft ungleichen Bedingungen begegnen.

Die hier skizzierte Vielfalt nicht nur der Sprachen, sondern besonders der Stimmen ist so grundlegend für meine Studie, dass sie auch zur Basis für die Zusammenstellung des Forschungsteams wurde: Auch unter den rund 100 Mitwirkenden der Datenerhebung und -aufbereitung sind alle oben genannten Sprachen vertreten. Besonders aber wurde darauf geachtet, dass nicht nur Sprachen, sondern auch „Stimmen“, also soziale und sprachliche Erfahrungen, in großer Bandbreite im Team vertreten sind. Ziel war es, der Vielfalt unter den Eltern, Kindern und Lehrkräften mit einer ähnlichen Vielfalt unter uns Forschenden zu begegnen. *Alle* Beteiligten – Befragte wie Fragende, Teilnehmende wie Forschende – werden somit verstanden als konstitutive Teile dieser Studie. Alle sind wir beteiligt an vielfältigen Erzählungen, Narrativen und Diskursen und sind somit Teil verschiedenster Communities of Discourse (→ [S. 190](#)), in denen wir Erfahrungen und auch Kompetenzen tradieren und erhoffte Zukunft antizipieren (vgl. Rosenthal, 2005, S. 311; UNODC, 2016, S. 59). Diese Erfahrungen, Kompetenzen und Zukunftsvisionen fließen in das soziale Klima einer Gesellschaft ein – gerade auch über die Bildung der Kinder. Es ist daher von zentralem Interesse, ob und wie sich die Vielfalt an Erzählungen, Narrativen und Diskursen letztlich in sozial gerechten Bildungserfolg übersetzt.

Zusammenhalt sei vor diesem Hintergrund nochmals konkreter definiert, und zwar als die Chance, dass sich am Ende der Grundschulzeit der Bildungserfolg der Kinder *nicht* je nach kollektiven Erfahrungen, also nach Communities of Discourse, „spaltet“. Unterschiede im Bildungserfolg sind zwar zu erwarten, sollten sich aber an individueller (z.B. sprachlicher) Kompetenz orientieren, und nicht an kollektiver (z.B. sozial-, bildungs- und sprachenpolitischer) Erfahrung, Geschichte und Herkunft der Eltern.

37 Der Begriff der *Migrantensprachen* meint die Sprachen von z.B. in Österreich lebenden „Ausländer[n], Migranten [und] Personen mit Migrationshintergrund“; zur Definition sowie zur Kritik am Begriff siehe Adler (2018, S. 7).

Die **Methoden der Studie** richten daher ihren Blick ganz auf den Zusammenhalt, wie er sich am Ende der Grundschulzeit und am Beispiel eines Jahrgangs von Schülerinnen und Schülern darstellt. Von den mannigfaltigen Ebenen, die für den Zusammenhalt relevant sind, wird sich diese Studie allein auf die Ebene sprachlichen Handelns konzentrieren. Das hat einen einfachen Grund, wie bereits in den vorangehenden Kapiteln besprochen: Schon die alltäglichen Erzählungen von Menschen haben Macht – unter Umständen auch weit über die Erzählenden hinaus. Sie können Gehör finden oder nicht, können verstanden werden oder nicht, und können sich auch zu breiteren Solidaritäten, zu breiterer Betroffenheit oder sogar Wut, und schließlich zu umfassenderen, spaltenden oder versöhnlichen Narrativen zusammenschließen, die wiederum Diskurse und gesellschaftliche Stimmungen beeinflussen. Damit ist eine sehr grundlegende Ebene angesprochen, an der wir *alle* teilhaben: die alltägliche Versprachlichung von Erfahrung, das sprachliche Solidarisieren, und schließlich das Hören und Gehört-Werden-Wollen in den maßgeblichen Diskursen unserer Zeit. Die konkreten Eltern, Kinder und Lehrkräfte sind hier also beispielhaft gewählt, um die gesellschaftliche Bedeutung sowie die Macht und Ohnmacht sprachlichen Handelns betrachten zu können. In der Tat liegt diese Macht und Ohnmacht aber in unser aller Verantwortung, da sprachliches Handeln, Hören und Tradieren uns allen zugänglich ist. Und so möchte diese Studie nicht nur professionelle Kontexte, z.B. die Schule, informieren, sondern eine viel breitere, grundsätzlichere Macht oder Ohnmacht ansprechen, wie sie sich in unser aller sprachlichem Handeln entfalten kann.

In der vorliegenden Studie umfasst dieses sprachliche Handeln nun all jene Fragen von Voice, Hearing und Polyphonie, wie sie bereits weiter oben dargestellt wurden: Welche Erfahrungen von Flucht, Migration oder Ungleichheit werden in Familien tradiert? Wie verschaffen sich kollektive Erfahrungen Ausdruck in individuellen Kompetenzen und Stimmen des Sozialraums Grundschule? Wer artikuliert sich wie und mit welchen Folgen? Wer wird gehört, wer nicht? Welche Narrative können sich unter den Eltern bzw. Lehrkräften etablieren, und welche Polyphonie, welche Reibungen oder gar Brüche kündigen sich in den Diskursen schließlich an, während die Grundschulzeit der Kinder zu Ende geht? Welche Erfahrungen und Stimmen harmonisieren, welche kollidieren, und welche drohen einander ganz aus den Augen und „aus den Ohren“ zu verlieren, sodass sie einander nur mehr verzerrt oder gar nicht mehr hören? Welche gesellschaftlichen Risse legt der Bildungsweg der Kinder schon zu diesem frühen Zeitpunkt frei? Und was wäre andererseits möglich und geboten, um den Zusammenhalt zwischen Menschen ungleicher Herkunft und Erfahrung dennoch nicht zu verlieren? Wo sind die Ansatzpunkte, die „Stellschrauben“, an denen sich vielleicht schon hier beeinflussen ließe, welche Richtung die Diskurse unserer Zeit nehmen?

Um diese Fragen empirisch zu untersuchen, braucht es die Operationalisierung der zentralen Begriffe dieser Studie: erstens VOICE und SOZIALE HERKUNFT, hier am Beispiel von Eltern mit Flucht- bzw. Migrationserfahrungen; zweitens HEARING und KOMPETENZ, hier am Beispiel der Kinder und ihrer Lehrkräfte im Sozialraum Schule; und drittens POLYPHONIE und BILDUNGSERFOLG, hier am Beispiel systematischer Ungleichheiten, die sich am Ende der Grundschule möglicherweise zeigen und die für den Zusammenhalt von Bedeutung sind. Diese Begriffe werden nun in konkrete Methoden umgesetzt.

VOICE – um mit diesem so grundlegenden menschlichen Bedürfnis zu beginnen – Voice meint das Ausdrücken sozialer Herkunft inklusive kollektiver Geschichte, aber auch gegenwärtiger Kompetenz und erhoffter Zukunft. Die Ausführungen weiter oben haben gezeigt, wie tief sich dieses menschliche Bedürfnis in vielen Forschungszweigen bereits spiegelt, und wie sehr es gleichzeitig in Studien zu (Flucht-)Migration, Schule und Ungleichheit immer noch fehlt. In meiner Studie spielt Voice daher eine zentrale Rolle.

SOZIALE HERKUNFT, und mit ihr auch kollektive geschichtliche Erfahrung, steht also in engem Zusammenhang mit der Voice: Die Voice eines Menschen kann sich zu dieser Herkunft und Geschichte sehr unterschiedlich positionieren, zum Beispiel auch durch Ablehnung oder Auflehnung, wenn man stark belastende Erfahrungen hinter sich lassen will. Ein Beispiel waren im Vorwort die Wiener Kinder aus Tschetschenien, deren Voice als kriegsbedingt „gewaltbereit“ wahrgenommen wurde – was psychologisch durchaus als „Auflehnung“ oder auch „Hilferuf“ von Kindern bezeichnet werden kann (ausführlich z.B. in Huber et al., 2019). Unter Erwachsenen finden sich ebenfalls viele Belege für ein spannungsgeladenes Verhältnis zwischen Voice und sozialer Herkunft, etwa unter den Angehörigen von Minderheiten mit einer Geschichte der Verfolgung: Hier ist u.a. das Verbergen von sozialer Herkunft belegt, um sich selbst oder die Kinder zu schützen und sich so der Diskriminierung zu widersetzen. In der Forschung spricht man daher auch von der „Unsichtbarkeit“ marginalisierter Gruppen (Holgate et al., 2012; King et al., 2008, S. 11–12). Ebenso kann eine Voice Indifferenz gegenüber einer Herkunft oder positive Identifikation ausdrücken. Das Verhältnis zwischen sozialer Erfahrung und Voice ist aber nicht nur gesellschaftlich-sozial, sondern auch situativ sowie konstruktivistisch zu verstehen: Während gesellschaftliche Bedingungen das Handeln restringieren und den einzelnen Menschen durchaus auch „ohnmächtig“ zurücklassen können, dienen individuelle sprachliche Praktiken der Selbstverständigung und Sinnstiftung. Was also die Voice eines Menschen jeweils konkret zum Ausdruck bringt, das wird nicht nur vom größeren gesellschaftlichen Rahmen abhängen, sondern auch vom einzelnen Kontext, z.B. von der Kommunikationssituation und vom Gegenüber. Hier kann das Erzählen, Darstellen und Deuten der eigenen Erfahrung auch verlorene Handlungsmacht (wieder) herstellen (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 56).

Das ist für meine Studie umso bedeutender, als es hier ja um Menschen mit Flucht- bzw. Migrationserfahrungen geht. Insbesondere Flucht, aber auch Migration kann als Ohnmachtserfahrung oder gar als Bruch in der Lebensgeschichte wahrgenommen werden, wenn sie mit massiver sozialer Ungleichheit, politischer oder physischer Verfolgung verknüpft ist (z.B. Müller Mirza & Dos Santos Mamed, 2019; Özbek, 2017). Die sprachliche Bearbeitung, etwa durch das Erzählen, kann hier eine herausragende Rolle spielen (vgl. u.a. Albrecht, 2018; Daser, 2013; Eastmond & Eastmond, 2007; Gwozdziewycs et al., 2013; Pearlman, 2016; Pelz, 2020; Rosenthal, 2002; Rosenthal et al., 2016). Allerdings geht es in meiner Studie nicht darum, Flucht- oder Migrationserfahrungen *per se* zu bearbeiten, sondern vielmehr darum, solche Erfahrungen in Zukunftsvisionen zu überführen. Schließlich lautet die Rahmenfrage ja, ob und wie die vielfältigen Erfahrungen, die die einzelnen Befragten äußern, letztlich in Bildungserfolg und Zusammenhalt in der Migrationsgesellschaft einfließen können.

Fallstudien (Kapitel 2.1 bis 2.25) bilden deshalb den Beginn der empirischen Untersuchung von VOICE und SOZIALER HERKUNFT im Kontext von Flucht bzw. Migration. Die Frage lautet: Welche Voices finden wir unter den vielsprachigen, vielstimmigen Familien dieser Studie? Wer erhebt die Stimme, und wie? Wie artikuliert sich soziale Herkunft und kollektive Geschichte, ebenso wie erhoffte Zukunft?

Die Datenerhebung zu den Fallstudien stand im Zeichen dieser Fragen. Zur Beantwortung braucht es die biografische Gesamtsicht³⁸ der befragten Menschen, da im Lichte erhoffter Zukunft auch Vergangenheit interpretiert und reflektiert werden kann.

Um diesem biografischen Verständnis von Voice Rechnung zu tragen, war das umfassende Paradigma³⁹ meiner Datenerhebung die *qualitative Biografieforschung*: Nicht das einzelne Individuum, sondern das soziale Konstrukt „Biografie“ ist hier Gegenstand der Forschung (Dausien, 2015, S. 166–167; Originalzitat in: Fischer & Kohli, 1987, S. 26). Dementsprechend ist VOICE in meiner Studie operationalisiert als jene inhaltlich-sprachliche Gestalt des Erzählens, mit der die Befragten ihre Biografie im Gespräch rekonstruieren und reflektieren. Auf diese Weise orientieren wir uns als Individuen in der sozialen Welt. Wir tun das gerade auch angesichts großer globaler Veränderung – und fragen uns auch unter den Bedingungen von Migration und Flucht: „Wie soll/kann ich leben? Worauf kann ich bauen? Woran soll ich mich halten, wenn die Erfahrungen der Vorgeneration nicht mehr ‚passen‘? Welche Pläne kann ich machen, um in dieser mir unbekanntem ‚neuen Welt‘ zurechtzukommen, gar Erfolg zu haben?“ (Dausien, 2015, S. 167). Biografie dient also als sozialweltliches Orientierungsmuster (Dausien, 2015; Originalzitat in: Fischer & Kohli, 1987, S. 26).

Daraus resultierte eine zentrale Frage für meine Studie, nämlich wer denn befragt werden sollte: Kinder oder Erwachsene? In Anbetracht der biografischen Gesamtsicht, um die es hier geht – Herkunft im Lichte der Zukunft – konnten es in der Tat nur Erwachsene sein, also Personen, bei denen diese Gesamtsicht als eine rück- und vorausblickende Reflexion der eigenen Biografie bereits möglich ist (vgl. dazu z.B. Rosenthal et al., 2006). Der Blick eines Erwachsenen kann „weit zurück“ reichen, z.B. in eine als kollektiv verstandene Geschichte, oder auch einfach in die Familiengeschichte. Hingegen Kinder, die sich am Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe befinden und erst 10 Jahre alt sind, können in diesem frühen Lebensabschnitt noch keine solche Gesamtsicht leisten (vgl. Rosenthal, 1995, 104 ff.). Noch wichtiger: Es sind eher Angehörige der ersten Flucht- bzw. Migrationsgeneration (in meiner Studie: die Eltern, fallweise die Großeltern), die die Familiengeschichte überhaupt in ihre Gesamtsicht mit einbeziehen – und das ist für meine Fragestellung unverzichtbar; hingegen Angehörige der zweiten Generation (in meiner Studie: die Kinder) tun das deutlich seltener (und zwar selbst dann, wenn sie schon älter sind; vgl. Rosenthal et al., 1999, 52 ff.). Es wurden deshalb nicht die Voices der 160 Kinder erhoben, sondern die Voices der Mütter und Väter (sowie fallweise der Großeltern) dieser Kinder.

38 Der Begriff der *biografischen Gesamtsicht* wird von Rosenthal (1995, S. 13) übernommen.

39 *Paradigma* meint eine größere Perspektive auf soziale Wirklichkeit mit einem entsprechenden Forschungsrahmen, „der ein Kernproblem bearbeitet und zu dieser Bearbeitung methodologische und methodische Strategien entwickelt hat“; zitiert aus Dausien (2015, S. 166).

Die gewählte Methode, um die elterliche Voice und ihren Blick auf Herkunft und Zukunft zu erheben, war das *narrativ-biografische Interview* (orientiert an Betten & Dounour, 1995; Franceschini, 2002; Rosenthal, 1995; ausführlich z.B. auch in Rosenthal et al., 2006, S. 22–29; entwickelt in Anlehnung an Schütze, 1983). Das erforderte indes eine gewisse Vertrauensbasis, die zwischen fast 500 Teilnehmenden (Eltern, Lehrkräften, Kindern) und rund 100 Mitgliedern des Forschungsteams nicht selbstverständlich gegeben sein konnte. Von Bedeutung war deshalb bereits der allererste Schritt: das Einholen aller nötigen Bewilligungen (seitens des Stadtschulrats für Wien, der Schulräte für die beteiligten Wiener Bezirke und schließlich der Schuldirektionen aller 17 Grundschulen). Dieser erste Schritt bot auch die Gelegenheit zum Kennenlernen der in Frage kommenden Lehrkräfte, die alle zum Zeitpunkt der Studie eine vierte Grundschulklasse leiteten. Die Lehrkräfte waren also die ersten Ansprechpersonen, die auch selbst in die Studie involviert sein würden; und erst über die Lehrkräfte wurden mögliche weitere Teilnehmende (Eltern und Kinder) überlegt, die Eltern vom Forschungsteam telefonisch kontaktiert und über die Details des Vorhabens informiert, inklusive der schriftlichen Zusicherung von Anonymität. Die freiwillige, informierte Entscheidung zur Teilnahme bildete die Voraussetzung für das gesamte weitere Vorgehen (vgl. dazu Rosenthal et al., 2006, S. 18–19).

Um vor allem Migrations- und Fluchtbiografien zu erfassen, wie sie in der Großstadt Wien und ihrer Bevölkerung häufig vertreten sind (zu Zahlen vgl. Brizic & Hufnagl, 2011 → [S. 311, Punkt A](#)), beschränkte sich die Auswahl auf solche Eltern, deren Geburtsorte in der Türkei oder auf dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawien liegen. Innerhalb dieser Migrations- oder Fluchtbiografien sollte wiederum eine große Vielfalt an Voices, Herkunft und Geschichte zu finden sein. Deshalb wurde bei der Auswahl der Eltern auf drei Aspekte geachtet: Erstens wurden Eltern mit unterschiedlichem sozioökonomischem Status einbezogen (orientiert u.a. an ihrem Beruf und ihrer Bildung); zweitens handelte es sich etwa zur Hälfte um Eltern von 10-jährigen Mädchen und zur anderen Hälfte um Eltern von 10-jährigen Jungen⁴⁰ (sodass unter den Studienkindern beide Geschlechter ausgeglichen vertreten waren); und drittens wurde darauf geachtet, dass die elterlichen Geburtsorte breit gestreut waren (West-, Zentral-, Nord-, Ost- und Südosttürkei; alle Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien; fallweise Wien), sodass verschiedenste Konstellationen von Mehrsprachigkeit und sprachlichen Erfahrungen zu erwarten waren.

Zugleich mit dem persönlichen Kontaktieren der Familien wurden Mitglieder des Forschungsteams bestimmten Familien zugeordnet. Besonders wurde darauf geachtet, dass sich der sozioökonomische Status nicht zu sehr unterschied, und dass die mehrsprachigen Kompetenzen möglichst zueinander passten. Das gelang indes nicht immer, denn v.a. stigmatisierte Sprachen können kaum vorab am Telefon, sondern oft erst im vertraulichen Gespräch thematisiert werden. Entscheidend war deshalb die sensibilisierende Vorbereitung aller Mitglieder des Forschungsteams auf einen respektvollen, wertschätzenden Dialog im Interview, gepaart mit dem fortwährenden Kontakthalten im Team, dem Erörtern von Problemen und dem gemeinsamen Reflektieren der Datenerhebung.

40 Die Eltern hatten meist auch noch weitere (an dieser Studie aber nicht beteiligte) Kinder.

Insgesamt beteiligten sich 160 Familien, d.h. Mütter und/oder Väter (bzw. fallweise Großeltern), an den narrativ-biografischen Interviews; für eine der Familien konnte die Datenerhebung jedoch nicht abgeschlossen werden, weshalb die Vollständigkeit letztlich nur für 159 Familien gegeben ist. Bei den Interviews anwesend waren eine meist weibliche Interviewerin sowie mindestens ein Elternteil, meist die Mutter; in einigen Fällen kamen auch beide Elternteile, seltener nur der Vater, und noch seltener (bei fehlenden Elternteilen) die Großeltern. In jedem Fall wurde auch die Biografie abwesender Elternteile ausführlich thematisiert.

Es darf aber nie vergessen werden: Biografie thematisiert sich nicht einfach so, schon gar nicht die eigene, spricht man doch über nichts Geringeres als „about self and society“ (Denzin, 2001, S. 24), das heißt: Man spricht auch über Visionen, die gescheitert sind, ja vielleicht sogar über großes, zutiefst verletzendes Unrecht, über soziale Differenz und schließlich Entfremdung von dem, was man erträumt hat. Es gab deshalb einen Anspruch an diese Datenerhebung, der – wenngleich nicht immer erreicht – doch das Herzstück der Herangehensweise darstellt: „I want a performative social science [...] that embraces [...] social difference [...]. This social science asks: Who has the right to ask whom what questions? [...] Who has the right to see what?“ (Denzin, 2001, S. 26). Es ist genau dieses niemals gesicherte Recht, diese niemals gegebene Selbstverständlichkeit, mit der wir Forschenden uns in die Rolle der Zuhörenden begeben, und diese „Bühne“ des Erzählens und Darstellens (vgl. bereits Goffman, 1973), die wir den Erzählenden bereiten möchten, um deren solidarisch zuhörendes Publikum zu sein (vgl. Denzin, 2001, 25 ff.): Das ist es, was die narrativ-biografischen Gespräche dieser Studie ausmachen sollte und oft auch ausgemacht hat. So haben sich da und dort auch besondere „Ereignisse des Erzählens“ entfalten können, die ich so nicht erwartet hätte (→ [Kapitel 2.4](#) sowie [2.10](#) und [2.17](#)).

Hier schließt das Konzept der konsequent offenen narrativen Gesprächsführung an, wie sie bereits in zahlreichen, auch vulnerablen Kontexten zur Basis des Erzählens der Lebensgeschichte wurde (z.B. Rosenthal et al., 2006, S. 17): Diesem Konzept folgend wurden am Gesprächsbeginn lediglich Grundfragen der Studie angesprochen – nämlich der Bildungserfolg der Kindergeneration vor dem Hintergrund elterlicher Biografien –, aber es wurde vonseiten der Forschenden keinerlei sonstige Einschränkung vorgenommen. Um den weiten und freien Rahmen zu bestärken, wurde den befragten Eltern klar gesagt, dass *ihre* Wahrnehmung von Herkunft und Zukunft, von Sozialem, Bildung und Sprache(n) das Wesentliche in diesem gemeinsamen Gespräch sei und bis zum Schluss auch bleiben würde. Darauf folgte dann die eigentliche Eröffnungsfrage zum Gespräch, nämlich: „Was bedeutet denn *für Sie* das Wort ‚Muttersprache‘?“ Mit dieser Frage und dem essenzialistischen Begriff „Muttersprache“ – zu dem alle Befragten auch tatsächlich eine Meinung hatten – wurde die Definitionsmacht gleich zu Beginn in die Hand der Befragten gelegt. Dies wiederum diente als Anknüpfungspunkt, um nun in die Vergangenheit zu gehen, und zwar „so weit zurück in Ihrer Erinnerung, wie es Ihnen möglich ist“.

Erst dann, wenn diese offene Aufforderung (Rosenthal, 1995; Schütze, 1983) die Erzählenden zu Kindheitserlebnissen zurückgeführt hatte und von dort weiter zur persönlichen Entwicklung, zu Sprachen, Schulbildung und schließlich zu Migration oder Flucht; und erst wenn die Erzählenden einen gewissen Abschluss erkennen ließen, wenn also „die

Struktur der gesamten Lebensgeschichte“ bereits erfasst war (vgl. Rosenthal et al., 2006, S. 17) – erst dann wurden von den Interviewenden Nachfragen gestellt, sofern nötig (vgl. Rosenthal et al., 2006, S. 23–24). Das Ende schließlich war so definiert, dass ein für die erzählende Person „sicherer innerer Ort“ erreicht werden sollte, also ein Themenbereich, der mit positiven Erinnerungen und Handlungsmacht für die erzählende Person verbunden ist (vgl. Rosenthal et al., 2006, S. 27).

Die gesammelten Daten umfassen die Aufnahmen von 159 *Elterngesprächen*, die entweder daheim bei der jeweiligen Familie oder in ruhigen Räumen der Grundschulen stattfanden. Die einzelnen Gespräche haben einen Umfang von 45 Minuten bis zu zwei Stunden. Sie wurden in fast 10 Sprachen, inklusive Mischungen und Code-Switching, abgehalten: in Türkisch, Kurdisch-Kurmancî, Armenisch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, Mazedonisch, Rumänisch, Romani-Gurbet und Deutsch.

Die Datenanalyse zu den Fallstudien diente nun der Beantwortung der Frage, welche Voices unter den vielsprachigen und vielstimmigen Befragten zu finden sind. In keiner Weise war von vornherein festgelegt worden, worin denn die sprachliche Realisierung einer solchen Voice – oder auch der Unterschied zwischen einzelnen Voices – bestehen könnte. Das Verständnis von Voice sollte sich erst aus den empirischen Daten heraus entwickeln, das heißt: aus der jeweils einzigartigen Gesprächssituation.

Das größere Paradigma der Datenanalyse ist deshalb die *qualitative Sozialforschung*, genauer: die *Ethnomethodologie* (Garfinkel, 1967; Garfinkel & Sacks, 1976 [1970]), liegt doch der Fokus auf der Interaktion, mittels derer Menschen ihre soziale Wirklichkeit in sprachliche Realität gießen. Entsprechend wurde die VOICE analysiert als jene inhaltlich-sprachliche Gestalt, mit der die befragten Mütter und Väter ihre Biografie im Gespräch rekonstruieren und reflektieren. Voice ist in diesem Sinn ausschließlich zu verstehen als ein sprachliches Handeln, das untrennbar mit der einzelnen Gesprächssituation, ebenso wie mit dem Kontext dieser Studie, verbunden ist.

Die Methode der Analyse ist, dem Erzähl-Fokus entsprechend, die *Rekonstruktion narrativer Identität*, verstanden als eine „ständig in Veränderung und Arbeit begriffene sprachlich-symbolische Struktur [...], mit der wir uns in verschiedenen Lebensbereichen selbst zu verstehen und zu verständigen suchen, um handlungs- und orientierungsfähig zu sein“ (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 51). Zu diesem Zweck wurden zuerst alle 159 Elterngespräche auszugsweise transkribiert und einer Globalanalyse unterzogen, um Inhalte und sprachliche Merkmale zu vergleichen und Kontraste sowie Gemeinsamkeiten zu identifizieren (vgl. Rosenthal et al., 2006, S. 20). Daraus ließen sich vier inhaltlich und sprachlich sehr unterschiedliche Gruppen von Gesprächen bilden; aus jeder wurde ein Gespräch ausgewählt, das die Charakteristiken seiner Gruppe am deutlichsten erkennen ließ. Von diesen vier Gesprächen wurden GAT-2-Basistranskripte in den Originalsprachen erstellt, einer sequenziellen Analyse unterzogen (orientiert an Lucius-Hoene & Deppermann, 2004; Rosenthal et al., 2006, S. 29) und ins Deutsche übersetzt.

Als Ergebnis liegen aus 159 Elterngesprächen *insgesamt vier narrativ-biografische „Typen“* vor, von denen jeder inhaltlich und sprachlich eine spezifische Gestalt hat. Sie wurden als *Profile elterlicher Voice* definiert und dienten anschließend als Grundlage für die ergänzende quantitative Betrachtung.

Statistiken (Kapitel 2.26 bis 2.28) folgten somit auf die Fallstudien und ergänzten diese. *Aufgrund der kleinen Fallzahl (n=159) können die Auswertungen keinerlei Geltung über das Sample hinaus oder gar Repräsentativität beanspruchen.* Die quantitative Auswertung dient folglich allein dem Zweck, die vier VOICES auf ihre Verteilung im Sample hin zu überprüfen: Lassen sich die qualitativ erarbeiteten Profile auch in den Gesprächen mit anderen als diesen vier Eltern wiederfinden? Wie versprachlichen also die restlichen Mütter und Väter ihre Biografie angesichts der jeweiligen **SOZIALEN HERKUNFT**?

Die Datenerhebung für die Statistiken erforderte umfangreiche Ergänzungen zu den oben genannten Fallstudien, um die soziale Herkunft der Mütter und Väter nicht nur aus der sehr persönlichen jeweiligen Voice-Perspektive zu betrachten. Hinzu kamen daher ein gemeinsam ausgefüllter Eltern- sowie Kinderfragebogen und amtliche Datenquellen.⁴¹ Auf diese Weise konnten im Übrigen auch Fehler, Missverständnisse und Lücken aus den Interviews geklärt werden – oder, um es mit Rosenthal (1995) zu formulieren: Der „erzählten Lebensgeschichte“ aus den Fallstudien konnte die „erlebte Lebensgeschichte“ anhand quantifizierbarer Informationen zur Seite gestellt werden.

Damit bewegt sich der statistische Teil, anders als die Fallstudien, im Paradigma der *quantitativen Bildungsforschung*, orientiert an aktuellen Schulleistungsstudien (z.B. OECD, 2020b) und mit Fokus auf Faktoren, die für ungleiche Chancen in der Bildung maßgeblich verantwortlich sind (z.B. OECD, 2016; SVR, 2016). Als mächtige Faktoren gelten traditionell drei Bereiche: erstens die Verfügbarkeit sozioökonomischen Kapitals, zweitens das Geschlecht bzw. Gender, und drittens die familiäre Migration bzw. Mehrsprachigkeit. All diese Faktoren werden bislang in Schulsystemen, zumal im deutschen Sprachraum, nicht oder nur unzureichend ausgeglichen (LPB, 2010; OECD, 2019a, 2019b, 2019c).⁴² Das erlaubt nun für meine Studie auch eine bildungswissenschaftliche Operationalisierung von **SOZIALER HERKUNFT**, und zwar als Komplex aus sozioökonomischem Status, Gender und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. Die erste Variable, der *sozioökonomische Status*, ist für meine Studie operationalisiert als die formale Bildung und die beruflich-finanzielle Stellung der Eltern, die Anzahl ihrer Kinder sowie eventuelle gesundheitliche Herausforderungen, die für schwächer situierte Familien eine sehr viel größere Belastung darstellen können als für gut situierte Familien (vgl. für einen Überblick Grusky & Szelény, 2007, S. 6–8). Die zweite Variable, *Gender*⁴³ *im Kontext von Bildung*, ist einerseits operationalisiert als Bildungsunterschiede zwischen Müttern und Vätern, und andererseits als das Geschlecht der an der Studie teilnehmenden Kinder (erhoben anhand von Schulverwaltungsdaten, s.o.; vgl. aktuelle Befunde zur Thematik in Reiss et al., 2019). Die dritte Variable ist die migrationsbedingte *Mehrsprachigkeit*, operationalisiert als jene Sprachen, die in einer Familie gesprochen werden, sowie auch jene Sprachen, die das 10-jährige Kind der Familie zum Zeitpunkt der Studie aktiv bzw. passiv verwendete (vgl. zu allen genannten Faktoren ausführlich: Grusky & Szelény, 2007).

41 Gemeint ist die digitale Wiener Schulverwaltungs-Datenbank *SM Online*.

42 Die Kategorien gehen auf die bereits von Bourdieu (1986) definierten Kapitalformen zurück.

43 Ich verwende ab nun v.a. den Begriff *Gender*, da er die soziale Konstruiertheit von Kategorien wie „männlich“, „weiblich“ etc. hervorhebt; vgl. Garfinkel (1967), Kotthoff (2002) u.v.m.

Die gewählte Methode zur Vorbereitung der statistischen Analyse war das *Kodieren aller Daten*, sowohl der qualitativ als auch der quantitativ erhobenen. Es folgte dem Vorbild der Kodierverfahren der Grounded Theory (Berg & Milmeister, 2008; orientiert an Glaser & Strauss, 1967). Dem Verfahren liegt ein narratives Verständnis von Theorie zugrunde, weshalb es sich für meine Studie besonders eignet. Nicht nur die Befragten erzählen ja, sondern auch ich – als Forschende – frage nach, überlege und bilde die Kategorien erst im Laufe dieses (Selbst-)Gesprächs. Das lenkt immer wieder hin zur notwendigen Offenheit des Blicks (für die Vielschichtigkeit der Daten) und zurück zur notwendigen Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse (für Außenstehende). Diese prinzipielle Endlosigkeit des Kreislaufs und die bescheidene Vorläufigkeit aller Erkenntnisse wird noch dadurch verstärkt, dass induktive (aus den Daten heraus entwickelte) und deduktive (auf die Daten wiederum angewendete) Kategorienbildungen vielfach ineinander greifen müssen (Mayring, 2010, 67; 92), besonders angesichts von Widersprüchen, die solche Daten aufwerfen. Denn die qualitative Fluidität und Vielfalt der 159 Familien bzw. Datensätze ließ sich nicht restlos in kodierfähige Kategorien „gießen“. Die Suche nach adäquaten Kategorisierungen der biografisch-qualitativen und der bildungswissenschaftlich-quantitativen Daten war denn auch eine der längsten Phasen dieser Studie.

Die solcherart erhaltenen Daten beinhalten insgesamt *159 kodierte Elterngespräche, Eltern- sowie Kinderfragebögen und amtliche Informationen*. Kodiert wurde hinsichtlich der vier Profile der Voice sowie hinsichtlich der Unterschiede in der sozialen Herkunft.

Die statistische Datenanalyse kann nun auch die Frage beantworten, wie sich denn soziale Herkunft und Voices in den 159 Familien dieser Studie verteilen, und vor allem: ob und wie sich soziale Herkunft in verschiedene Voices „übersetzt“.

Damit wird das Paradigma der *quantitativen Bildungsforschung* beibehalten, allerdings bereichert um einen Aspekt, der in der Bildungsforschung bislang kaum noch vertreten ist: die VOICE (analysiert als Profile des biografischen Erzählens von Müttern und Vätern). Zu dieser Voice kann nun die SOZIALE HERKUNFT in Beziehung gesetzt werden (analysiert in Form des *sozioökonomischen Status*, der *Bildung im Zusammenhang mit Gender* und der *Mehrsprachigkeit*). Beides gemeinsam, Herkunft und Voice, erlauben auch einen neuen, ungewohnten Blick auf Biografien der Migration und Flucht, hier am Beispiel der 159 Mütter und der annähernd ebenso vielen Väter in dieser Studie. Migration und Flucht werden hier also nicht „von außen“ definiert, sondern vor allem aus den biografischen Darstellungen der beteiligten Eltern zu verstehen versucht.

Als Methode für die statistische Darstellung wurden einfache *Korrelationsanalysen* gewählt (durchgeführt mit der Software Survey Monkey). Auf multivariate Analysen wurde angesichts der für quantitative Auswertungen sehr kleinen Stichprobe verzichtet.

Die Ergebnisse erlauben eine Perspektive, die nun vom Individuum und seiner Biografie weiterführt zum Blick auf die Gesamtzahl der Mütter und Väter in dieser Studie. Die einzelnen Familien sind einander zwar zum Großteil nie begegnet, und sie nennen ganz verschiedene Sprachen und Geschichte(n) ihr Eigen. Aber es kann dennoch sein, dass sie sich in der einen oder anderen Wahrnehmung von Herkunft und Zukunft, also in den *Profilen ihrer Voice*, zu größeren Communities of Discourse verbinden, und damit auch zu *kollektiv erzählten Biografien* (Kapitel 2.1 bis 2.28).

HEARING meint nun das Wahrnehmen dieser Voices in ihren wichtigsten Aspekten: der sozialen Herkunft und kollektiven Geschichte, aber auch der Zukunftsvisionen und Kompetenzen, z.B. in einer bildungserfolgsrelevanten Sprache. Die Frage lautet konkret: Was von all dem wird im Kontext Schule tatsächlich wahrgenommen, und was davon wird vielleicht besonders deutlich – oder auch gar nicht – „gehört“?

KOMPETENZ ist deshalb in diesem Abschnitt, neben dem Hearing, der zweite zentrale Begriff. Der Zusammenhalt, wie er weiter oben definiert wurde, setzt ja voraus, dass die Schule nicht nur elterliche Herkunft und kollektive Geschichte, sondern gerade auch vorhandene Kompetenzen der Kinder klar und deutlich wahrnimmt.

Nun wissen wir, dass dem nicht so ist. Die soziale Herkunft der Eltern spielt in den Bildungssystemen des deutschen Sprachraums immer noch eine allzu dominante Rolle. Was wir aber nicht wissen, ist, ob das auch für kollektive Geschichte gilt – ob also die sozial-, bildungs- und sprachpolitische Geschichte einer ganzen Community ebenfalls stärker wahrgenommen wird als die individuelle Kompetenz des einzelnen Kindes. Was wir außerdem unzureichend wissen, ist nicht nur *ob*, sondern auch *wie* denn soziale und kollektive Geschichte im Detail in die Wahrnehmung der Lehrkräfte gelangt, und *wie* bzw. *warum* sie dabei die Wahrnehmung von Kompetenz eventuell überdeckt. Die Frage ist auch deshalb so interessant, weil sie eigentlich kontraintuitiv scheint: Wie sollte es überhaupt möglich sein, kollektive Geschichte zu „hören“, ja sie sogar „lauter“ zu hören als das, was Kinder in der Gegenwart, im Hier und Jetzt, leisten?

Und doch ist die Frage alles andere als neu. Ob und wie in der lehrerseitigen Wahrnehmung und Beurteilung sozial-kollektive Aspekte mit der individuellen Kompetenz kollidieren oder sie sogar verdecken, wird in vielen Studien untersucht. Besonders die Interaktionslinguistik und die Linguistic Anthropology haben das Lehrerhandeln im Unterricht als „Stellschraube“ detailliert unter die Lupe genommen (z.B. Heller, 2011; Kotthoff & Heller, 2020; Wortham, 2008, 212 ff.). In der Tat kann bereits hier die Reproduktion sozialer Ungleichheit festgestellt werden, umso mehr wenn es um sogenannte „sichtbare Migrantengruppen“ geht – also um Menschen, deren Kleidung, Hautfarbe usw. nicht jener der Bevölkerungsmehrheit entspricht, sodass solche Menschen besonders diskriminierungsgefährdet sein können.⁴⁴ Ein wiederum ganz anderes Beispiel für „Sichtbarkeit“ war die tschetschenische Gruppe in meinem Vorwort: Hier wussten die Lehrkräfte, dass es sich um Kinder mit Kriegserfahrungen handelte, und übersetzten das „sichtbare“ Verhalten der Kinder dementsprechend in den Bedarf nach Unterstützung. „Sichtbarkeit“ meint also zunächst ganz allgemein, dass eine Bevölkerungs- oder Berufsgruppe eine „andere“ Gruppe an tatsächlich oder vermeintlich „sichtbaren“ Merkmalen festmacht (Kleidung, Hautfarbe, Traumatisierung, kriegsgeprägtes Verhalten u.v.m.). Daraus ergeben sich aber zumindest zwei weitere wichtige Überlegungen.

44 Vgl. z.B. Thoma (2020) oder Kohlbacher & Reeger (2003) zu den Erfahrungen von muslimischen Frauen in Österreich, die ein Kopftuch tragen, etwa im Lehramtsstudium; vgl. z.B. Bernstein (2018, 103 ff.) oder Zick et al. (2017) zur Erfahrung, in deutschen Schulen als jüdische Schülerin oder Schüler „sichtbar“ zu sein; vgl. z.B. Wortham (2008) zu den Erfahrungen afro-amerikanischer Schülerinnen in den USA; um nur wenige Beispiele zu nennen.

Erstens sind *nicht alle sozialen Gruppen sichtbar*, d.h. als Gruppe (tatsächlich oder vermeintlich) überhaupt erkennbar. Ein gut belegtes Beispiel dafür findet sich in jenen Bevölkerungsgruppen, die schon historisch immer wieder der Verfolgung ausgesetzt waren: Dort wird „Sichtbarkeit“ von den Betroffenen oft vermieden, um der „Ethnisierungsfalle“ und der damit verbundenen Diskriminierung zu entgehen (vgl. Jonuz, 2009).⁴⁵ Im Sample meiner Studie wäre es also durchaus möglich, dass z.B. Menschen, die sich der Bevölkerung der Roma und Sinti zugehörig fühlen, dies nicht nach außen erkennen lassen (vgl. SVR, 2013, S. 154). Auch in einer weiteren Gruppe der Studie kann es das „Unsichtbar-Machen“ geben, nämlich in der kurdischsprachigen, die so auf eine Geschichte der Verfolgung und der Sprachverbote reagiert (z.B. Çağlayan, 2014, 102 ff.; Coşkun et al., 2011, 11 ff.; Derince, 2012, S. 27). In solchen Kontexten kann Zugehörigkeit, Sprache und Geschichte folglich auch *unsichtbar* sein, und so verwundert es nicht, dass österreichische Schulstatistiken Kinder mit der Familiensprache Kurdisch oft nur als türkischsprachig verzeichnen. Die Lehrkräfte wissen also in aller Regel gar nicht, ob eine Familie „aus der Türkei“ zu Hause Türkisch und/oder auch Kurdisch spricht (vgl. Derince, 2020 für Deutschland; King et al., 2008 für Großbritannien). Dasselbe gilt für Kinder mit der Familiensprache Romani, die oft als „aus dem ehemaligen Jugoslawien stammend“ wahrgenommen und als serbischsprachig verzeichnet werden (oder als bosnisch- bzw. kroatischsprachig; vgl. Brizić, 2007). Und nicht nur Sprachen, sondern auch familiäre Kriegstraumata können „unsichtbar“ sein; denn anders als im Beispiel aus dem Vorwort haben in meiner Studie nicht die Kinder, wohl aber manche Eltern politische Gewalt erlebt – was wiederum den Lehrkräften völlig unbekannt ist. Es stellt sich also die Frage: Sind „unsichtbare“ Gruppen (hier: Kinder, deren familiäre Erfahrungen die Lehrkraft nicht kennt) vielleicht vor Ungleichbehandlung besser geschützt? Oder aber kann die sozialkollektive Herkunft und Geschichte zwar nicht „gesehen“, jedoch sehr wohl „gehört“ werden? Wie sichtbar und benachteiligbar ist also selbst unsichtbare Herkunft? Wie hörbar sind vielleicht selbst unhörbare Voices?

Und zweitens läuft *nicht alle Ungleichbehandlung über die Unterrichtsinteraktion*. Vielmehr spielen auch institutionelle Diskurse jenseits des Unterrichts eine gewichtige Rolle für Beurteilungsentscheidungen. Selbst dann, wenn Lehrkräfte persönlich keinerlei Ungleichbehandlung befürworten, müssen sie dennoch das öffentliche Gut Bildung nach institutionell definierten Möglichkeiten und Grenzen zuteilen und ihre Entscheidungen innerhalb der Diskurse ihrer Institution rechtfertigen (Gomolla & Radtke, 2002, 13; 106–107). Da aber solche Rechtfertigungen *innerhalb* des institutionellen Raumes situiert sind, greifen Lehrkräfte oft auf Ursachen *außerhalb* der Institution zurück (z.B. auf das Elternhaus; die Kultur; usw.), um schlechte Beurteilungen zu begründen (Gomolla & Radtke, 2002, 155 ff.; 239). Eine Lehrkraft „hört“ also nicht nur als jenes Individuum, das sie ist, sondern auch als Mitglied der Institution Schule. So funktioniert (bzw. „hört“) die Institution Schule „in ihren Mitgliedern“ und „durch diese hindurch“ (Gomolla & Radtke, 2002, 21; 149-151; 276).

45 Aber auch für Menschen, die von Armut betroffen sind, belegen z.B. Hölcher (2003) und Laubstein et al. (2016, S. 13) das Bestreben, die eigene Armut „nach außen ‚unsichtbar‘ zu machen und damit dem Grundbedürfnis nach Anerkennung nachzugehen“.

Fallstudien (Kapitel 3.1 bis 3.6) eröffnen hier erneut den empirischen Blick, diesmal auf das HEARING (der Lehrkräfte) und die KOMPETENZ (der Kinder). Wessen Kompetenz wird gehört? Wie wird sie wahrgenommen? Und was ist dominanter: die sicht- und hörbare individuelle Kompetenz eines Kindes oder die (in meiner Studie meist) unsichtbare, unhörbare Herkunft einer Familie und die Geschichte einer Community? Da sich die Kinder am Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe des österreichischen Schulwesens befinden, ist es entscheidend für ihre Zukunft, wie sie jetzt wahrgenommen und wonach sie beurteilt werden.

Die Datenerhebung zu den Fallstudien dient dem Erfassen dieser Wahrnehmung, in anderen Worten: dem Erfassen des Hearings als institutionell situierter Strategie des Beurteilens und Begründens, wie es die Lehrkräfte bei jeder Benotung, und ganz besonders am Ende der Grundschule, leisten müssen. Dieses Hearing, wie ich es nenne, ist ein wesentlicher Teil des professionellen Handelns von Lehrkräften. Es dient zum Interpretieren der jeweiligen Wahrnehmung und zum „Übersetzen“ des Wahrgenommenen in den vorgegebenen schulischen Rahmen sowie in dessen Möglichkeiten und Grenzen.

Um diesem institutionellen Verständnis von Hearing Rechnung zu tragen, war das Paradigma der Datenerhebung die *qualitative Bildungsforschung*. Nicht die einzelne Lehrkraft mit ihren ganz persönlichen Haltungen steht also hier im Fokus, sondern das sprachliche Handeln von Lehrkräften als Mitglieder ihrer Institution. Entsprechend ist das HEARING operationalisiert als die institutionelle Wahrnehmung und Beurteilung von Kindern durch ihre Lehrkräfte. Im Zentrum steht die Prognose der Lehrkraft, wie ein Kind am Ende der Grundschule abschneiden wird. Dazu gehört auch die Frage, wie das Kind die Möglichkeiten der Institution Grundschule für sich genutzt hat, inklusive aller Begründungen für den voraussichtlichen (Miss)Erfolg. Folglich erhalten die Schülerinnen und Schüler hier nicht nur eine (voraussichtliche) Note, sondern auch eine institutionelle Rolle zugewiesen: die Rolle der „Passung“ mit dem schulischen Rahmen und Angebot, oder aber die Rolle des „Überschreitens“ der schulischen Möglichkeiten und Grenzen⁴⁶ (siehe auch das Beispiel im Vorwort). Zu dieser institutionellen kommt die persönliche Sicht hinzu, weshalb auch persönliche Erlebnisse, kleine Geschichten und „Bilder“, die die Lehrkraft mit einem Kind assoziiert, als Teil des Hearings gelten können. Meine Studie geht an diesem Punkt also vom Individuum weiter zur Institution, vom Erzählen zum Hören, und von der Geschichte (der Familien) zur Gegenwart (des Schulerfolgs).

Die gewählte Methode, um die Wahrnehmung der Lehrkräfte zu erheben, war eine Form des Leitfaden-Interviews, die ich als *Sensemaking-Expertinnen*⁴⁷-Interview bezeichnen möchte (orientiert an Gomolla & Radtke, 2002, 149 ff.). Dem liegt jenes Verständnis institutioneller Entscheidungsprozesse zugrunde, wie es bereits im Standardwerk von Gomolla und Radtke (2002) erfasst worden ist: Ausgegangen wird davon, dass die eigentliche Entscheidung (z.B. für eine bestimmte Note, für eine Übertrittsempfehlung usw.) weder beobachtet noch nachträglich zuverlässig rekonstruiert werden kann.

46 Ich orientiere mich hier am Begriff der *Passung* bzw. *Divergenz*, siehe Heller (2011).

47 Da insgesamt 39 von den 40 befragten Lehrkräfte weiblich sind, verwende ich den Begriff *Expertinnen* in der weiblichen Form; ebenso mitgemeint und angesprochen ist aber selbstverständlich auch die einzige männliche Lehrkraft in meiner Studie.

Was aber sehr wohl rekonstruiert werden kann, ist die *Strukturierung* einer Entscheidung, z.B. für oder gegen eine gute Beurteilung, für oder gegen eine Übertrittsempfehlung ins Gymnasium. Es geht also darum, im Gespräch mit einer Lehrkraft festzustellen, „was überhaupt möglich war [bzw. ist], welche organisatorischen Optionen für die Lösung eines Problems vorhanden und welche Deutung des Problems durch den institutionellen Wissenshaushalt [...] und individuelle Präferenzen vorgegeben waren“ (Gomolla & Radtke, 2002, S. 149). So entsteht in der Institution „ein eigenes Ordnungssystem, das der ‚Wirklichkeit‘ und der darauffolgenden Praxis der Entscheidung seine Struktur aufprägt“ (Gomolla & Radtke, 2002, S. 149). Diese „Wirklichkeit“ des weiteren Bildungsweges ist damit zwar nicht endgültig vorbestimmt, denn Eltern und Kinder können sich der Übertrittsempfehlung einer Lehrkraft auch entgegenstellen. Die Noten, die man am Ende der Grundschule erhält, insbesondere in Deutsch, befördern oder begrenzen jedoch in hohem Maß die weiteren Möglichkeiten. So etwa setzt die Aufnahme in ein Gymnasium in Österreich voraus, „dass die Schülerin/der Schüler im Jahreszeugnis in Deutsch, Lesen und Mathematik keine schlechtere Note als ‚Gut‘⁴⁸ und alle anderen Pflichtgegenstände positiv abgeschlossen hat“.⁴⁹ Ausnahmen sind nur möglich, wenn die Grundschule trotz schlechterer Noten die Gymnasialempfehlung ausspricht.

Diese institutionellen Begrenzungen „reiben“ sich nicht selten mit der ganz persönlichen Einschätzung einer Lehrkraft, die eher das einzelne Kind, seine Förderung und den geleisteten Fortschritt vor Augen hat.⁵⁰ Allerdings liegt das Funktionieren von Institutionen gerade darin, dass nicht jede Lehrkraft jede einzelne Entscheidung immer wieder neu und ganz allein treffen muss. Vielmehr sind institutionelle Vorgaben darauf ausgerichtet, dass hohe Komplexitäten reduziert und Abläufe durch Wiederholung beschleunigt werden können (Gomolla & Radtke, 2002, S. 25) – und man bedenke, wie wichtig Reduktion und Beschleunigung vor dem Hintergrund knapper Ressourcen sind. Wenn also ganze soziale Gruppen regelmäßig schlechtere Beurteilungen erhalten als andere Gruppen, dann spricht man nicht von *individueller* Diskriminierung (durch die einzelne Lehrkraft), sondern von sozialer Ungleichheit, die durch *institutionelle* Diskriminierung – also durch Wirkweisen der Institution – entsteht (vgl. u.a. Gomolla, 2010).

Genau diese Dominanz gesellschaftlich-institutioneller Ungleichheit über die persönliche, individuelle Sicht ist das Spannungsfeld, in dem sich Lehrkräfte in der Regel bewegen, wenn sie beurteilen. In diesem Sinn ist das Begründen und Rechtfertigen – kurz: Sensemaking – durchaus auch eine krisenhafte Situation für Lehrkräfte (Gomolla & Radtke, 2002, S. 149), gerade wenn persönliche und institutionelle Sicht nicht übereinstimmen. Das Sensemaking im Expertinnen-Interview meiner Studie hatte den Zweck, genau diese Krisenhaftigkeit in den Blick zu nehmen. Thematisiert wurden deshalb jene beiden zentralen Beurteilungen, die die Lehrkräfte am Ende der Grundschule leisten müssen: erstens die Note im Fach Deutsch, und zweitens die Sekundarschulempfehlung.

48 Die Note *Gut* ist die zweitbeste von fünf möglichen Noten im österreichischen Schulsystem.

49 Zitiert aus den Richtlinien des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, zu finden unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/schulinfo/aufnahme_ahs.html [08.09.2021].

50 Vgl. dazu eine aktuelle Befragung in den OECD-Staaten, nachzulesen in OECD (2019d).

In den Gesprächen mit den Lehrkräften wurde zunächst aber nicht in erwartbarer Weise nach diesen Beurteilungen gefragt. Vielmehr wurde erst auf ein Überraschungsmoment gebaut: Ein entscheidendes Element der Gesprächsführung war es, für jedes der 159 Kinder ein blitzlichtartiges „Bild“⁵¹, eine Assoziation oder kleine Geschichte von der betreffenden Lehrkraft zu erfragen. Damit sollte zum einen die persönliche Sicht der Lehrkraft angesprochen werden; zum anderen wurde mit der Bitte um eine möglichst schnelle, kurze Antwort darauf abgezielt, nicht nur explizite, sondern auch implizite Deutungsmuster und als „typisch“ empfundene Bilder zu erhalten (ausführlich in: Denessen et al., 2022, 2 ff.). Mit einem solchen bildhaften oder narrativen Kurzresümee waren die Lehrkräfte außerdem gefordert, das Spannungsfeld zwischen persönlicher Ansicht und institutionell bereitgestellter Rechtfertigung auszuloten; so sollte also auch der institutionelle „Deutungshaushalt“ versprachlicht werden (Gomolla & Radtke, 2002, S. 149–150). Hinzu kam das ausführliche, explizite Gespräch dazu, wie jedes der Kinder den schulischen Rahmen genutzt hatte (d.h. welche „Rolle“ es hinsichtlich Möglichkeiten und Grenzen der Institution spielte), sowie zur professionellen Biografie der Lehrkraft (angefangen mit dem Wunsch und den Beweggründen, Grundschullehrkraft zu werden).

Die gesammelten Daten umfassen Aufnahmen von 40 *Lehrerinnengesprächen*⁵², die meist in ruhigen Räumen der Grundschulen, in zwei Fällen auch in einem ruhigen Kaffeehaus in Schulumnähe stattfanden. Die einzelnen Gespräche haben einen Umfang von ein bis drei Stunden. Die besondere Länge mancher Gespräche erklärt sich aus dem Engagement der befragten Lehrkräfte, die – ähnlich wie die befragten Eltern – ein hohes Interesse an der Thematik zeigten. Die Sprache der Interviews war Deutsch, teilweise in einer dialektnahen Wiener Varietät.

Die Datenanalyse zu den Fallstudien dient nun zur Beantwortung der Frage, welche Formen von Hearing unter den 40 befragten Lehrkräften zu finden sind. Dabei war von vornherein in keiner Weise festgelegt, worin die sprachliche Realisierung eines solchen Hearings bestehen würde. Das Verständnis von Hearing sollte sich erst aus den empirischen Daten heraus entwickeln, genauer: aus den im Gespräch dargestellten Verläufen und Prognosen, und besonders aus den institutionellen Rollen und den metaphorischen Bildern, die die Lehrkräfte für die einzelnen Kinder benannten.

Das größere Paradigma der Datenanalyse ist erneut die *qualitative Sozialforschung*, nun aber in Form der *funktional-pragmatischen Diskursanalyse* (orientiert an Ehlich & Rehbein, 1986; vgl. auch Grießhaber, 2001; Januscek et al., 2012; Weber & Becker-Mrotzek, 2012). Der sequenzielle Zugang, wie er noch für die Elterngespräche gewählt worden ist, wird hier also aufgebrochen zugunsten eines Fokus, der jetzt auf der institutionellen Bedingtheit sprachlichen Handelns liegt. Das HEARING der Lehrkräfte wurde dementsprechend analysiert als jene institutionellen Rollen und persönlichen Bilder, die die Lehrkräfte für ihre Schülerinnen und Schüler benannten, um die voraussichtliche Note (in Deutsch) und die Übertrittsempfehlung (in einen bestimmten Sekundarschultyp) zu begründen. Der Begriff „Rolle“ bezieht sich dabei auf die Passung eines Kindes mit den

51 Nach Ehlich & Rehbein (1977, S. 50) ist ein solches *Bild* ein Wissensstrukturtyp, der dann entsteht, wenn mehrere Einschätzungen in ein Interpretationsraster zusammenfließen.

52 Unter den Lehrerinnen befindet sich auch eine männliche Lehrkraft, wie schon beschrieben.

Möglichkeiten und Grenzen der konkreten Schule, während der Begriff „Bild“ sich auf persönliche Assoziationen bezieht, die eine Lehrkraft mit dem jeweiligen Kind und seiner Leistung verbindet. Beides eröffnet den Blick zwar nicht auf die Entscheidungsfindung selbst, wohl aber auf institutionelle Muster jener Entscheidung, die am Ende des letzten Grundschuljahres getroffen werden muss.

Die Methode der Analyse ist die *Rekonstruktion dieser institutionellen Beurteilungsmuster*, die so kurz vor dem Übertritt der Kinder in die Sekundarstufe ein besonderes Gewicht haben. Viele Lehrkräfte erleben deshalb die bevorstehenden Beurteilungen auch als eine Belastung, ja sogar als problematisch. Die Funktionale Pragmatik geht nun von der Annahme aus, dass Handlungen zur Lösung offener Fragen keinesfalls jedes einzelne Mal neu erdacht werden (können), sondern dass Individuen, um Abläufe zu erleichtern, auch auf bereits vorhandene, vorab schon organisierte Strukturen zurückgreifen (Brünner & Graefen, 1994, S. 13). Institutionell bereitgestellte Deutungs- und Begründungsstrukturen bieten hierfür die Grundlage. Es ist also davon auszugehen, dass die Lehrkräfte – obwohl sie an ganz verschiedenen Schulen tätig sind und ganz verschiedene Kinder unterrichten – durchaus auch ähnliche Begründungen für den voraussichtlichen Erfolg oder Misserfolg der Kinder ins Rennen führen. So lassen sich in den Begründungen (konkretisiert vor allem als „Rollen“, siehe oben) möglicherweise auch institutionelle Muster erkennen (vgl. Ehlich & Rehbein, 1972; Rehbein & Kameyama, 2004, S. 561), durch die die Lehrkräfte diskursiv miteinander verbunden sind. So wie vorhin bei den Elterninterviews, so wird nun auch bei den Lehrerinnengesprächen nach Kontrasten, besonders aber nach Gemeinsamkeiten Ausschau gehalten, da ihr Rahmen ja ein und derselbe ist: die österreichische Grundschule und ihre gesellschaftlich konventionalisierte Aufgabe, das öffentliche Gut Bildungserfolg zuzuteilen. Zum Zweck dieser Überprüfung der Interviews wurde das Material zum erheblichen Teil als GAT-2-Minimaltranskripte aufbereitet; Passagen, die für die Fragen der Studie nicht relevant waren, wurden weggelassen.

Als Ergebnis sind aus 40 Lehrerinnengesprächen *insgesamt fünf verschiedene institutionelle Rollen und vierzehn verschiedene persönliche Bilder* hervorgegangen, die ich als *Profile des lehrerseitigen Hearings* definiere. Mit diesen Profilen, realisiert in Rollen und Bildern, haben die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler in blitzlichtartigen Assoziationen, teils auch im Rahmen kleiner Geschichten charakterisiert. So wurde nicht nur in die Schullaufbahn der einzelnen Kinder Einblick gegeben, sondern auch in Entscheidungsstrukturen der Grundschule. Diese Entscheidungen gaben nun, am Ende des letzten Grundschuljahres, entweder grünes Licht für das Gymnasium mit abschließender Hochschulreife, oder sie befürworteten eher den Übertritt in einen Schulzweig ohne Hochschulreife. Überaus deutlich wurde hier, dass die bevorstehenden Entscheidungen von vielen Lehrkräften als krisenhaft erlebt wurden. Das Spannungsverhältnis zwischen persönlichem Ermessen einerseits und institutionellen Grenzen andererseits machte die Entscheidung zu einer Belastung für viele Lehrkräfte, ebenso wie es die Kommunikation mit den Eltern und Kindern beeinträchtigte, wenn die Familien bessere Beurteilungen erwartet oder erhofft hatten. Die reichhaltigen qualitativ-persönlichen Darstellungen der Lehrkräfte bildeten nun wiederum die Grundlage, um auch einen quantitativen Blick auf das Hearing in dieser Studie zu werfen.

Statistiken (Kapitel 3.7 bis 3.10) folgen deshalb erneut auf die Fallstudien. *Aufgrund der kleinen Fallzahl wird auch hier wieder keinerlei Geltung über das Sample hinaus beansprucht.* Das Ziel ist es vielmehr zu überprüfen, in welchem Ausmaß die befragten Lehrkräfte die verschiedenen Profile des HEARINGS (v.a. als Rollen und Bilder) auf die 159 Kinder dieser Studie angewendet haben, und ob sich ein Zusammenhang zwischen dem Hearing der Lehrkräfte und der KOMPETENZ der Kinder erkennen lässt: Wird Kompetenz „gehört“? Und *wie* wird sie gehört, also wahrgenommen, beurteilt und begründet?

Die Datenerhebung für die Statistiken erforderte somit eine umfangreiche Ergänzung: Die „Kompetenz“ der Kinder – hier: in Deutsch – ist ja zunächst allein aus der Perspektive der Lehrkräfte betrachtet worden. Um das Hearing der Lehrkräfte aber aus einer weiteren Perspektive zu ergänzen, wird nun auch der linguistische Blick auf die Kinder und ihre Deutschkompetenz mit einbezogen.

Damit verlässt der statistische Teil an dieser Stelle das quantitative Spektrum und kehrt noch einmal ins Paradigma der *Funktionalen Pragmatik* zurück. Hierfür ist zunächst eine grundlegende Sicht relevant, wonach „Kompetenz“ nicht nur auf Schülerinnen und Schüler, sondern auch auf Lehrkräfte bezogen wird, definiert als „Komponente der Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen. Professionelle Kompetenz verlangt für ihre Realisierung eine Transmission der Dimensionen Wissen und Fähigkeiten in pädagogische Handlungen“ (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 19). Diese Definition entspricht der engen Verbindung zwischen Kompetenz und Hearing, wie sie auch in meiner Studie im Zentrum steht. Damit verbunden ist ein Verständnis von Mehrsprachigkeit, das ebenfalls hier relevant ist: „Die Einbindung vorhandener Sprachkenntnisse steht keineswegs im Widerspruch zur Notwendigkeit, die Landessprache Deutsch zu erlernen, um das Recht auf Bildung im vollen Umfang in Anspruch zu nehmen“ (Becker-Mrotzek et al., 2017, S. 110). In meiner Studie konnte es allerdings nicht darum gehen, die mehrsprachigen Kompetenzen der Kinder – oder auch nur ihre Deutschkompetenzen – darzustellen. Das hätte nicht nur den Rahmen gesprengt, sondern auch vom Fokus weggeführt, der ja auf den „Stellschrauben“, auf dem „Dazwischen“ liegt, auf der Wahrnehmung der Kinder durch die Lehrkräfte sowie auf der Relevanz dieser Wahrnehmung für den Bildungserfolg.

Infolge der Teamstruktur und Anlage der Studie waren jedoch auch Daten und Analysen aus einem anderen, kooperierenden Projektteil nutzbar – eine Möglichkeit, von der nun Gebrauch gemacht wurde. Der kooperierende, ansonsten aber autonome Projektteil wurde von Blaschitz (2014) geleitet, konzipiert und durchgeführt sowie als Dissertationsprojekt erfolgreich abgeschlossen. Das Sample bestand aus denselben 159 Kindern, die auch im Zentrum der Gesamtstudie standen.⁵³ Der Projektteil zur Deutschkompetenz der Kinder wird im Folgenden kurz dargestellt.

53 Die kooperierenden Studienteile bildeten schon von Beginn an ein gemeinsamen Unterfangen, das vom österreichischen Wissenschaftsfonds FWF begutachtet, bewilligt und unter der Projektnummer P20263-G03 finanziert wurde. Die Inhalte und Ziele waren aber personell aufgeteilt, um diverse größere und kleinere Teilprojekte sowie voneinander unabhängige Schwerpunkte und Ergebnisse zu ermöglichen. Das weitaus größte Teilprojekt unter meiner Gesamtleitung war die hier beschriebene Studie von Blaschitz (2014).

Blaschitz (2014) hatte bereits lange vor der Hauptstudie umfangreiche Pilotstudien zur Deutschkompetenz (nicht nur mehrsprachiger) 10-jähriger Kinder durchgeführt. So konnten zunächst die Ansprüche an die geplante Datenerhebung konkretisiert und die Erhebungsinstrumente entwickelt werden. Die Pilotstudien fanden in verschiedenen Wiener Grundschulen sowie in diversen weiteren Altersgruppen statt, um später auf einer breiten empirischen Basis an die 159 Kinder der Hauptstudie herantreten zu können. Als grundlegendes Ziel wurde schließlich definiert, dass solche Teilaspekte der Deutschkompetenz⁵⁴ der Kinder ausgewählt werden sollten, die auch schulerfolgsrelevant sind.

Schon während der Pilotstudien und noch deutlicher im Gespräch mit den 40 Lehrkräften meiner Studie kristallisierte sich heraus, dass das *Erzählen*, v.a. das *schriftliche* Erzählen, in der Schule besonders oft zur Leistungsbeurteilung herangezogen wird (vgl. auch Bredel, 2001, S. 4; Dannerer, 2016; Ehlich, 2007, S. 405; Guckelsberger, 2008, S. 126). Erzähltexte gehören damit zu den wichtigsten Anforderungen am Übergang in die Sekundarstufe. Das Untersuchen schriftlicher Erzählungen kann also über bildungserfolgsrelevante Kompetenzen informieren, ebenso wie es über Förderbedarf Aufschluss geben kann (Reich et al., 2009a, S. 2, 2009b). Eine typisch schulische, zumeist schriftliche⁵⁵ Aufgabenstellung ist in diesem Zusammenhang das *Nacherzählen* (auch: reproduktives Erzählen oder Handlungsablaufsbeschreibung; vgl. Becker, 2001, S. 65; Redder, 1994, S. 241).

Zu beachten ist dabei, dass das Nacherzählen im schulischen Kontext wenig mit dem Nacherzählen im Alltag gemeinsam hat. Anders als in der Alltagsinteraktion mit ihrer charakteristischen Spontaneität steht in der Schule vielmehr die korrekte Darstellung der Ereignisse im Zentrum. Ein „echtes“ Publikum und das damit einhergehende spontane Erzählbedürfnis sind im Schulunterricht ja nicht unbedingt gegeben (Fienemann & Kügelgen, 2003; Guckelsberger, 2008, S. 125–126; Hausendorf & Quasthoff, 1996, S. 337). Für die Datenerhebung bedeutete das, den Fokus nicht auf das „prototypische“ freie (Nach)Erzählen von Kindern zu richten, sondern auf elizitierte Nacherzählungen, wie sie für die Schule und die Beurteilung Bedeutung haben. Des Weiteren ging es uns nicht um etwaig noch „zu Förderndes“. Vielmehr ging es, entsprechend den Fragestellungen meiner Studie, um bereits Gekonntes und Vorhandenes, also um die „sichtbare“ Kompetenz der Kinder (vgl. den Begriff der „Sichtbarkeit“ weiter oben).

Daraus ergab sich, dass die kommunikative Handlungsfähigkeit im Zentrum stehen sollte, und dabei wiederum produktive (im Unterschied zu rezeptiven) Kompetenzen. Um auf die Produktion zu fokussieren und das rezeptive Sprachverstehen auszuklammern, wurde der ungefähr zweiminütige Stummfilm „The Lost Envelope“ eingesetzt.⁵⁶

54 Auch andere Sprachen der Kinder wurden in diesem Projekt erhoben und ausführlich analysiert; dazu gehörten Türkisch, Kurdisch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch und Romani. Es kann an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen werden, weshalb nochmals auf die Ausführungen in Blaschitz (2014) verwiesen sei.

55 Diese *mediale Schriftlichkeit* ist nicht zu verwechseln mit dem *schrift- bzw. bildungssprachlichen Register*. Letzteres ist aber besonders stark durch die soziale Herkunft der Eltern geprägt, weshalb wir uns auf die *medial schriftliche* Sprachproduktion beschränkten.

56 Mein Dank geht an das Projekt L.A.S., aus dem der Film stammt, und besonders an Michael Bommes †, Christoph Schröder, Yazgül Şimşek und Inken Sürig; siehe Sürig et al. (2016).

In diesem Stummfilm ist eine junge Frau zu sehen, die auf der Treppe in einem nicht näher bezeichneten Gebäude einen kleinen weißen Umschlag verliert. Eine andere junge Frau und ein Mann kommen vorbei, finden den Umschlag, öffnen ihn – und stellen fest, dass er mehrere Geldscheine enthält. In der Folge beginnen die beiden zu streiten. Aus Mimik und Gestik wird im Stummfilm erkennbar, dass der junge Mann sich mit dem Geld auf und davon machen möchte, während die Frau ihn zurechtweist. Der Mann gibt schließlich nach, und beide machen sich auf die Suche nach der rechtmäßigen Besitzerin des Umschlags bzw. des Inhalts. Die Besitzerin wird auch tatsächlich gefunden, und der Film endet mit ihrer sichtlichen Freude über das wiedererlangte Geld.

Der Stummfilm wurde zunächst den Kindern und Erwachsenen der Pilotstudie, später auch den 159 Kindern der Hauptstudie vorgeführt. Sie durften ihn zweimal ansehen. Dann folgte die Aufforderung, in schriftlicher Form den Film als Geschichte nachzuerzählen. Aus den späteren Analysen wurde deutlich, dass die Kinder auch tatsächlich beide Aspekte erfasst hatten, so wie sie in der Aufforderung gemeint waren: nämlich einerseits eine Handlungsablaufsbeschreibung anzufertigen, die der filmischen Vorlage folgte, und andererseits das Ganze auch als eine Geschichte, eine Narration, zu gestalten. Daraus ergab sich letztlich die Operationalisierung des Begriffs der KOMPETENZ für meine Studie, nämlich als *schriftliches Realisieren einer Stummfilmvorlage*, zu gestalten als Nacherzählung, so wie sie im schulischen Kontext häufig verlangt ist. Besonders wichtig waren dabei die zwei oben genannten Aspekte: erstens die Wiedergabe der Handlungsstruktur des Stummfilms, und zweitens besonders auch die narrative Umsetzung der Filmvorlage, jeweils beurteilt anhand linguistischer, funktional-pragmatischer Analysen.

Die einzelnen Kriterien, die Blaschitz (2014) für die Analysen entwickelt hatte, umfassten u.a. das Setzen einer Überschrift, die Ersteinführung und Charakterisierung der Personen des Films, die kontinuierliche Identifizierbarkeit dieser Personen, die temporale Situierung der Handlung, das Erzähltempus, die Organisation der Szenenabfolge, das Benennen von Motivationsstrukturen, den Einsatz geschichtenstrukturierender Elemente, die Äußerungsverkettung, das Verwenden evaluativer und expressiver Ausdrücke, das Setzen narrativer Gewichtung, die Markierung von Umschlagspunkten, die Fokussierung auf das jeweils Wesentliche, die Realisierung der Pointe, die Wiedergabe einer Maxime in der Art von „Gefundenes muss zurückgegeben werden“, das Verständnis der Handlungszusammenhänge und Vieles mehr (ausführlich anhand der empirischen Daten besprochen und analysiert in Blaschitz, 2014).

Damit kehren wir nun zu meiner Studie zurück, denn genau hier zeigt sich eine zentrale Verbindung zwischen allen Ebenen: die Narration, sei es als schriftliches Erzählen der Kinder, als mündliches Erzählen der Eltern oder auch als mein eigenes „erzählendes Kodieren“ in der Aufbereitung der Daten. Dieses Element ist bewusst gewählt, geht es mir doch um ein Verstehen nicht allein dessen, was die Ebenen trennt, sondern besonders dessen, was sie verbindet. Dabei war die Narration als Verbindungselement naheliegend, da die Fähigkeiten des kindlichen Erzählens bereits in den Familien und deren Sprachen grundgelegt werden (vgl. z.B. Rösch, 2009, S. 92). Die Erzählfähigkeiten von Kindern könnten vielleicht gerade deshalb relativ robust gegenüber sozialer Ungleichheit sein

(vgl. Sürig et al., 2016). Zugleich kehren wir damit auch zum Paradigma der statistischen Teile meiner Studie, zur *quantitativen Bildungsforschung*, zurück.

Die gewählte Methode zur Vorbereitung der statistischen Analyse ist das *Kodieren aller Daten*, die nun neu hinzugekommen sind. Hier liegt ebenfalls wieder das narrative Verständnis des Kodierens zugrunde, wie es bereits weiter oben besprochen wurde.

Die solcherart erhaltenen Daten beinhalten erstens die *Kodierung der funktional-pragmatischen linguistischen Analyse von Teilaspekten der Deutschkompetenz der 159 Kinder*, und zweitens die *Kodierung des in Lehrerinnengesprächen erhobenen Hearings, wie es zu den 159 Kindern und ihrer Deutschkompetenz geäußert wurde*.

Die statistische Datenanalyse kann nun mehrere Fragen beantworten: erstens, wie sich Kompetenz und Hearing unter den 40 Lehrkräften in Bezug auf die 159 Kinder verteilen; zweitens, ob und wie sich soziale Herkunft in der Kompetenz der Kinder abbildet; und drittens, ob und wie sich soziale Herkunft im Hearing der Lehrkräfte abbildet. Hinzu kommt aber vor allem noch eine vierte Frage: Was ist nun eigentlich „abhängiger“ oder „unabhängiger“ von der sozialen Herkunft – die Kompetenz der Kinder oder das Hearing ihrer Lehrkräfte? „Hört“ das institutionell situierte Hearing eher die soziale bzw. kollektive Herkunft oder aber die individuelle Kompetenz, oder vielleicht beides gleichermaßen? Wie verhalten sich also Kompetenz, Hearing und Herkunft zueinander?

Damit wird das Paradigma der *quantitativen Bildungsforschung* beibehalten, allerdings angereichert um einen Aspekt, den es in der Bildungsforschung in dieser spezifischen Form bislang nicht gibt: das HEARING (analysiert als Profile des schulischen Beurteilens und Begründens in Form von Rollen und Bildern, die die Lehrkräfte den Kindern zuordnen). Diesem Hearing steht die KOMPETENZ der Kinder gegenüber, hier erfasst und analysiert als *schriftliches Realisieren einer Stummfilmvorlage* (jedoch nicht schulisch, sondern linguistisch beurteilt). Zu beidem, also Kompetenz und Hearing, wird nun auch die SOZIALE HERKUNFT in Beziehung gesetzt (analysiert in Form des *sozioökonomischen Status, der Bildung im Zusammenhang mit Gender und der Mehrsprachigkeit*).

Als Methode für die statistische Darstellung wurden erneut aufgrund des recht kleinen Samples einfache *Korrelationsanalysen* gewählt.

Die Ergebnisse erlauben eine Perspektive, die vom einzelnen Kind und der einzelnen Lehrkraft nun bereits weiterführt zur Gesamtheit der Bildungsverläufe in dieser Studie. Während also zum großen Teil weder die Lehrkräfte einander kennen noch ihre Schülerinnen und Schüler dieselben sind, wird es maßgeblich sein, ob sich die Lehrkräfte in ihrer Wahrnehmung dennoch ähneln, sich also in den *Profilen ihres Hearings* zu größeren institutionellen Narrativen verbinden. Erst hier mag es möglich werden, auch *umfassenderen Narrativen in der Bildungsinstitution Schule* zu lauschen. Diese können machtvoll sein. Die Muster, die ihnen zugrunde liegen, können zu Ungleichheiten und Verallgemeinerungen weiterführen (vgl. Ehlich & Rehbein, 1977, S. 44); sie können aber auch, wenn sie soziale Herkunft nicht reproduzieren, zu gesellschaftlichen Diskursen der Chancengleichheit beitragen (Kapitel 3.1 bis 3.10).

POLYPHONIE meint zum Abschluss ebendiese Diskurse. In ihnen treffen nun die biografischen Voices der Eltern (u.a. als Erzählungen größerer Communities of Discourse) auf das professionelle Hearing der Lehrkräfte (das in die Narrative der Institution einfließt).

BILDUNGSERFOLG ist jenes umkämpfte Gut, um das es in den Diskursen (auch) geht. Aber die Stimmen welcher Eltern, die Kompetenzen welcher Kinder können sich behaupten? Wer wird gehört, wer nicht, und mit welchen Folgen? Welche Polyphonien, Reibungen oder Brüche entstehen in diesem sicher nicht konfliktfreien, weil auch gesellschaftlich-institutionell keineswegs „freien“, jedoch so vielstimmigen Raum?

Fallstudien (Kapitel 4.1 bis 4.6) machen erneut den Anfang der empirischen Untersuchung, hier nun zu POLYPHONIE und BILDUNGSERFOLG. Der Kontext ist die diskursive Entstehung von Ungleichheit oder von zusammenhaltsrelevanter Chancengleichheit.

Die Datenerhebung zu den Fallstudien hatte daher das Ziel, die Vielstimmigkeit der Beteiligten in ihrer Gesamtheit, also in ihrem diskursiven Zusammenspiel, zu erfassen. Dazu brauchte es nun nicht noch mehr Daten, sondern vielmehr das Zusammenführen alles Vorhandenen.

Das Paradigma dieser Gesamt-Sicht ist die *qualitative Sozialforschung*, denn im Fokus steht das Beobachtungsfeld „Sozialwelt“ (Flick, 2009, S. 26–30; Strauss & Corbin, S. 3–19). In meiner Studie ist dies der schulische Diskurs zum begehrten Gut Bildungserfolg, inklusive möglicher Auswirkungen auf das Leben der Beteiligten. Entsprechend ist der Begriff POLYPHONIE operationalisiert als jene Diskurs-Konfigurationen zwischen Voice und Hearing, die für den Bildungserfolg tatsächlich relevant sein könnten. Darin liegt im Übrigen auch der Grund dafür, dass die Voices der Eltern und das Hearing der Lehrkräfte schon erhoben worden waren, noch bevor die Grundschulzeit der Kinder endete, also bevor die Entscheidung über den weiteren Weg gefällt war.

Als Methode folgte nun das *Definieren relevanter Diskurs-Konfigurationen zwischen Voices und Hearing*, d.h. zwischen Eltern- und Lehrerinnen-Interviews (orientiert an Wortham & Reyes, 2021, S. 12–14). Ich spreche jetzt also nicht mehr von „Gesprächs-Interaktionen“, denn es handelt sich ja nicht um ein Zusammentreffen von Personen (d.h. Eltern und Lehrkräften). Vielmehr nenne ich es „Diskurs-Konfigurationen“, denn jetzt handelt es sich um ein Zusammentreffen von Texten (einerseits aus den Elterngesprächen, andererseits aus den Lehrerinnengesprächen). Wer hier also in der Tat zusammentrifft und sich „konfiguriert“, das sind die Fragmente oder Spuren von Diskursen (Bartel et al., 2008, S. 57). Diese Spuren zu „lesen“ ermöglicht auch den Einblick in größere, viel schwerer zu fassende gesamtgesellschaftliche Diskurse.⁵⁷ Es ist dies ein Weg, der zunehmend als methodische Verbindung zwischen „Mikro“ und „Makro“ genutzt wird (vgl. Deppermann, 2015, S. 383–384; Spitzmüller et al., 2017, 7 ff.).

Die auf diese Art neu zusammengestellten Daten umfassen *Diskurs-Konfigurationen aus sämtlichen 159 Eltern- und 40 Lehrerinnengesprächen*.

57 Diese größeren Diskurse (auch *D-Discourses*) definiert Gee (1996, S. 131) als translokale Bedeutungskonstitutionen; ähnlich die Kritische Diskursanalyse nach Foucault: Diskurse sind „überindividuelle, institutionalisierte und geregelte Redeweisen, die mit Handlungen verknüpft sind und Macht ausüben“; Link (1986, S. 71), zitiert nach Bartel et al. (2008, S. 54).

Die Datenanalyse zu den Fallstudien geht nun der Frage nach, welche Konfigurationen sich konkret zwischen Eltern und Lehrkräften, zwischen Voices und Hearing ergeben, während die Grundschulzeit der Kinder zu Ende geht.

Das größere Paradigma der Datenanalyse bleibt weiterhin die *qualitative Sozialforschung*, hier konkret die *Linguistic Anthropology* mit ihrer *Discourse Analysis Beyond the Speech Event* (Wortham, 2008, 2012a; Wortham & Reyes, 2021). Die POLYPHONIE meiner Studie wurde dementsprechend analysiert als jene Diskurs-Konfigurationen, die zwischen den Voices der Eltern und dem Hearing der Lehrkräfte wahrnehmbar waren und sich auf den Bildungserfolg der Kinder bezogen.

Die Methode der Analyse war die *Rekonstruktion von Diskurs-Konfigurationen*, die sich an oben genannter Linguistic Anthropology orientierte (Agha et al., 2005; Agha, 2007; Wortham & Reyes, 2021). Dazu wurden alle bereits geleisteten Schritte (siehe vorige Abschnitte) herangezogen, um nun auch übergreifende (gegensätzliche oder gemeinsame) Visionen, Beurteilungen usw. von Eltern und Lehrkräften einander gegenüberzustellen, sie als konkrete „Speech Events“ abzugrenzen und zu kontextualisieren (Wortham & Reyes, 2021, 3-4; 12-14). Die so entstandenen diskursiven Konfigurationen zwischen den Eltern- und Lehrerinnengesprächen wurden dann in zweierlei Hinsicht geprüft: Erstens, ob sie inhaltlich bzw. begrifflich nur einmalig oder auch öfter im Datenmaterial vorkamen (Wortham & Reyes, 2021, S. 21–22), und zweitens, ob sie sich im Fall des wiederholten Auftretens möglicherweise auch verfestigten, „such that participants and analysts can treat a given action as accomplished and routinely presupposable“ (diese Stabilisierung, Verfestigung oder „Entextualization“ ist orientiert an Silverstein, 1993; zitiert aus Wortham & Reyes, 2021, S. 13). Solche Stabilisierungen oder Verfestigungen treten keineswegs immer ein. Die Bewertung, die eine Lehrkraft abgibt, kann sich ja auch wandeln, gerade wenn es um etwas so Wichtiges geht wie den Übertritt in die Sekundarstufe. Um also überhaupt eine Unterscheidung zwischen Wandel und Stabilisierung treffen zu können, pochen die diversen Schulen der Diskursanalyse auf Historizität (Reisigl, 2018, S. 168–169; Reisigl & Wodak, 2017, S. 95; Wortham & Reyes, 2021, S. 19): Nur wenn etwas über mehrere Speech Events, also auch über die Zeit hinweg, erkennbar wird, und erst wenn es gleichsam zu einem „Register“, zu einer eigenen „Sprache der Bewertung“ wird, erst dann kann es diskursiv als eine relativ stabile Konfiguration bezeichnet werden (Wortham & Reyes, 2021, S. 20–26).

Als Ergebnis liegen aus 159 Eltern- und 40 Lehrerinnengesprächen *insgesamt vier diskursive Konfigurationen* vor, die ich als *Profile schulischer Polyphonie* definiere. Jedes der Profile zeigt ein bestimmtes Verhältnis, eine Relation zwischen dem, was Mütter und Väter erhoffen, und dem, was Lehrkräfte innerhalb der Institution Schule als realistisch betrachten. Hier spielen viele Aspekte herein, sodass das Ergebnis von Harmonien über Indifferenzen bis hin zu Spannungen reicht. Zu bedenken ist dabei immer, dass es sich ja nicht um reale persönliche Zusammentreffen handelt, sondern um Rekonstruktionen eines diskursiven, also überindividuellen Raumes. Die Frage ist, welche Bedeutung diese Konstellationen, Harmonien oder Spannungen haben: Wie relevant sind sie für den Schulerfolg der Kinder? Die erzielten qualitativen Antworten werden erneut auch einer quantitativen Betrachtung unterzogen.

Statistiken (Kapitel 4.7 bis 4.10) werden somit die Fallstudien ergänzen und zugleich auch abschließen. Das Ziel dieser Studie ist fast erreicht: zu überprüfen, ob die herausgearbeitete POLYPHONIE auch einen Zusammenhang zum BILDUNGSERFOLG zeigt. Denn welche Rolle spielen die elterlichen Voices und ihre sozial-kollektive Geschichte überhaupt noch, wo es doch bereits um den Erfolg der nächsten Generation – der Kinder – geht? *Der Geltungsanspruch der Auswertungen geht auch an dieser Stelle nicht über das Sample der Studie hinaus, da die Fallzahlen (n=159) dafür zu klein sind.*

Die Datenerhebung zu den Statistiken erforderte erneut eine Ergänzung: Zusätzlich zur Prognose der Lehrkräfte bezüglich Bildungserfolg der Kinder wurde nun auch der tatsächliche Bildungserfolg erhoben. Dazu wurde erstens die Deutschnote im Abschlusszeugnis ermittelt, und zwar ein halbes Jahr nach Ende der Grundschulzeit (wo sich diese Benotung also nicht mehr ändern konnte). Zweitens wurde auch der Sekundarschultyp ermittelt, in den ein Kind tatsächlich übergetreten war; dies geschah erst ganze zwei Jahre nach Abschluss der Grundschulzeit (um zu berücksichtigen, dass Kinder bis zum zweiten Jahr der Sekundarstufe den Schultyp durchaus noch wechseln können⁵⁸). Für alle die Kinder betreffenden Informationen wurden zusätzlich amtliche Datenquellen⁵⁹ konsultiert. Hinzu kamen sämtliche Datenquellen, die schon früher besprochen wurden: jene zu den Eltern (159 Elterngespräche, Fragebögen, amtliche Datenquellen) und jene zu den Lehrkräften (40 Lehrerinnengespräche und 159 linguistische Analysen der Kindertexte).

Das Paradigma des statistischen Teils ist damit wieder die *quantitative Bildungsforschung*. Der BILDUNGSERFOLG ist, wie oben dargestellt, auf zwei Arten operationalisiert: erstens als ein Aspekt *vor Übertritt in die Sekundarstufe*, konkretisiert als jene Deutschnote, die ein Kind im Zeugnis am Ende der Grundschule erhalten hat; und zweitens als ein Aspekt *nach Übertritt in die Sekundarstufe*, konkretisiert als jener Schultyp, in den ein Kind übergetreten ist (und in dem es sich auch noch zwei Jahre später befand).

Die gewählte Methode zur Vorbereitung der statistischen Analyse ist das *Kodieren aller Daten*, die nun neu hinzugekommen sind. Das narrative Verständnis des Kodierens, wie es bereits weiter oben besprochen wurde, bleibt das Mittel der Wahl.

Die solcherart gewonnenen Daten umfassen: erstens alle Informationen zu Voices und sozialer Herkunft (159 kodierte Elterngespräche; Eltern- und Kinderfragebögen; amtliche Daten); zweitens alle Informationen zu Hearing und Kompetenz (40 kodierte Lehrerinnengespräche; 159 kodierte Analysen von Kindertexten); und drittens alle Informationen zu Polyphonie und Bildungserfolg (159 Diskurs-Konfigurationen; amtliche Daten zu Deutschnote und Sekundarschultyp).

Die statistische Datenanalyse soll nun die letzten noch offenen Fragen dieser Studie beantworten: erstens, wie sich Polyphonie und Bildungserfolg im Sample dieser Studie verteilen; zweitens, ob und wie sich sozial-kollektive Herkunft oder gar Geschichte in der Polyphonie abbilden; und drittens, ob und wie sich sozial-kollektive Herkunft und Geschichte auch im Schulerfolg der Kinder spiegeln – und ob der Bildungserfolg somit eher

58 Siehe dazu die Hinweise des Österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ms.html>, Abschnitt „Übertritt von der AHS-Unterstufe in die Mittelschule“ [11.09.2021].

59 Gemeint ist auch hier wieder die digitale Wiener Schulverwaltungs-Datenbank *SM Online*.

die individuelle Gegenwart, die soziale Herkunft oder gar die kollektive Geschichte honoriert. Zuletzt aber stellt sich der wichtigste Fragenkomplex: Was trägt die Polyphonie aus Voices und Hearing konkret zum Verständnis der Lage bei? Ist das Hearing der Lehrkräfte tatsächlich eine wichtige „Stellschraube“ in dieser Polyphonie? Und haben bestimmte Eltern-Lehrkräfte-Kinder-Konstellationen mehr Erfolg als andere?

Damit wird hier das Paradigma der *quantitativen Bildungsforschung* beibehalten, allerdings bereichert um einen Aspekt, den es in der Bildungsforschung bislang so nicht gibt: die POLYPHONIE (analysiert als Diskurs-Konfigurationen im sozialen Raum Schule). Zu dieser Polyphonie wird nun der BILDUNGSERFOLG in Bezug gesetzt (analysiert *vor Übertritt in die Sekundarstufe* als Deutschnote, die ein Kind im Zeugnis des letzten Grundschuljahres erhalten hat, und *nach Übertritt in die Sekundarstufe* als Schultyp, in den ein Kind übergetreten ist). Zu beidem, Polyphonie und Bildungserfolg, wird auch die SOZIALE HERKUNFT in Beziehung gesetzt (analysiert in Form des *sozioökonomischen Status*, der *Bildung im Zusammenhang mit Gender*, und der *Mehrsprachigkeit*).

Als Methode für die statistische Darstellung wurden erneut einfache *Korrelationsanalysen* gewählt, um die Aussagekraft der 159 Fälle nicht zu überdehnen.

Die Ergebnisse sind dazu gedacht, nicht mehr nur einzelne Bildungserfolge sowie Fragmente von Diskursen zu betrachten, sondern auch die Genese eines größeren Ganzen zu verstehen. Hier wird es maßgeblich sein, welche Konstellationen sich verfestigen oder lösen, sich bekämpfen oder harmonisieren, und mit welchen Folgen sie das tun: Werden die *Profile der Polyphonie* dazu beitragen, dass man sich nach der Grundschule in ungleiche Gruppen und Chancen zerstreut, sich aus den Augen und Ohren verliert? Oder können aus dem sozialen Raum Grundschule auch gemeinsame Polyphonien, also *Diskurse des Zusammenhalts in der Migrationsgesellschaft*, hervorgehen? (Kapitel 4.1 bis 4.10).

Zusammenfassend soll die Darstellung der Räume, Menschen und Methoden und die Triangulation⁶⁰ mehrerer Herangehensweisen meine Studie nachvollziehbar, transparent und offen für Diskussion gestalten. Damit hat diese Studie nicht nur den sozialen Zusammenhalt, sondern gewissermaßen auch einen „wissenschaftlichen Zusammenhalt“ im Sinn: Sie migriert durch einen weiten Raum, von der Ethnografie über die Funktionale Pragmatik bis zur Linguistic Anthropology, von der Biografie- über Bildungs- und Sozialforschung, von Eltern über Lehrkräfte zu Kindern, von Erzählungen über Narrative zu Diskursen, und von Biografien der Migration und Flucht über die Schule bis hin zu dem, was vielleicht die meisten von uns möchten: „Freedom to have one’s voice heard, freedom to develop a voice worth hearing“ (Hymes, 1996, S. 64).

Nachfolgend werden ethische Überlegungen angestellt (→ [Kapitel 1.4](#)), um dann zur Präsentation der Ergebnisse überzugehen. Den Anfang bilden Biografien der Migration und Flucht von Müttern und Vätern (→ [Kapitel 2](#)), gefolgt von der Wahrnehmung der Lehrkräfte (→ [Kapitel 3](#)) und der Polyphonie ihres Zusammentreffens am Ende der Grundschulzeit der Kinder, die für den Bildungserfolg so entscheidend ist (→ [Kapitel 4](#)).

60 In meiner Studie handelt es sich um die *Data triangulation* (Verwendung unterschiedlicher Quellen), die *Investigator triangulation* (Einsatz verschiedener Forschender) und die *Between-method triangulation* (Verbindung mehrerer Methoden); vgl. Denzin (1970); Flick (2008).

1.4 Ethik und Datenschutz

Der Klang vieler Sprachen war Geborgenheit. Aus der Kindheit erinnere ich kaum einen Mittagstisch, kaum einen Abendspaziergang mit weniger als zwei, drei Sprachen. Hinzu kam: Man lernte die Sprachen der Menschen, die man mochte – nicht in Schulnoten messbar, doch mit der Messlatte der Freundschaft, der Nachbarschaft. Sogar Feindessprachen gab es da: Als mir die Kolonialgeschichte bewusst wurde, da konnte ich plötzlich nicht mehr Englisch sprechen und wollte auch Deutsch verweigern; Spanisch hingegen behielt meine Gunst. Logisch war diese Welt nicht, doch voller Leben.

Sie fuhr in den 1990er Jahren gegen die Wand. Nicht nur ein Land, Jugoslawien, sondern auch die Sprachen der Kindheit verstummten. Da lernte kaum jemand mehr die Sprachen der Nachbarschaft; und wer sie konnte, vergaß sie wieder. Solche Macht haben Erzählung, Narrativ und Diskurs. Und bei vielen von uns bleibt ein Gefühl der Schuld, dies nicht verhindert zu haben.

Es mag dieser Riss durch die Welt gewesen sein, der auch andere Risse bewusster machte: dass erlebte Flucht und Verfolgung dem Schweigen unterliegen; dass selbst flüsternde Stimmen Ohren betäuben können; dass man so, wie die Eltern gekleidet sind und sprechen, nur einen schlechten Tisch im Restaurant bekommt; dass ein vertrauter Name Spott erfährt; dass Stimmen „laut“ oder „leise“ genannt werden, auch wenn sie gleich laut sind; dass weibliche Stimmen oft ganz fehlen; dass migrantische Stimmen in Eliten fehlen⁶¹; dass nicht *mit*, sondern *über* sie der Diskurs verläuft; und dass Stimme zutiefst ohnmächtig sein kann, auch im Frieden, ohne Krieg.

Bei viel Betroffenheit braucht es Distanz; mindestens aber braucht es das Ringen um einen Zugang, der Betroffenheit und Distanz vereint. Die eigene biografische Position offenzulegen (vgl. Jäger, 2012, S. 8) bedeutet daher, auch offenzulegen, was man *nicht* unmittelbar selbst erlebt hat, wenngleich es Angehörigen widerfahren ist. In meinem Fall ist das vor allem Flucht. Doch auch wenn ich nicht erlebte, was manche meiner Angehörigen und manche meiner Befragten erlebten, wird es immer meine eigene Stimme sein, die hier spricht. Nicht einmal das genaueste Transkript, nicht einmal die detailreichste Analyse eines Gesprächs darf darüber hinwegtäuschen, dass die Befragten selbst es vielleicht anders interpretiert hätten (vgl. bereits Denzin, 1996, S. 132).⁶² Und so scheint mir, der autobiografische Dialog mit den Befragten geht immer weiter, auch noch während dieses Buch geschrieben wird, denn:

I seek an interpretive social science that is simultaneously autoethnographic, vulnerable, performative and critical. This is a social science that refuses abstractions and high theory. It is a way of being in the world, a way of writing, hearing and listening. Viewing culture as a complex performative process, it seeks to understand how people enact and construct meaning in their daily lives. This is a return to narrative as a political act; a social science that has learned how to

61 Vgl. z.B. Vogel & Zajak (2020).

62 Vgl. auch Klüger (2011, S. 5) zu Respekt und Respektlosigkeit gegenüber Autobiografien.

critically use the reflexive, dialogical interview. This social science inserts itself in the world in an empowering way. It uses narrated words and stories to fashion performance texts that imagine new worlds, worlds where humans can become who they wish to be, free of prejudice, repression and discrimination (Denzin, 2001, S. 43).

Zusammenhalt, verstanden als Chancengerechtigkeit und Solidarität, ist daher alles andere als eine objektive Themenwahl. Sie ist subjektiv, ist verletzlich und kann verletzen. Hier ist Forschung „nicht nur Beobachterin, sondern auch Akteurin und Mittäterin“ (Dausien, 2015, S. 174), denn auch als Forschende können wir uns nicht außerhalb unserer Erfahrungen, unserer Welt und ihrer Machtverhältnisse stellen (Jäger, 2012, S. 10; Mayring, 2016, S. 25). Dieses Bewusstsein der Notwendigkeit von Selbstkritik begleitete den gesamten Forschungs- und Schreibprozess (vgl. Wodak, 2016, S. 7). Gleichzeitig ist auch Kritik „nach außen“, also gegenüber bestehenden gesellschaftlichen Ungleichheiten, vonnöten (Pennycook, 1997, S. 170). Die kritische Perspektive und die resultierenden Erkenntnisse dienen dem Ziel, Veränderungen anzustoßen, die für möglichst vielfältige Kontexte und Lebensbedingungen Relevanz haben können (Pennycook, 1997, S. 175–176; Watts & Hodgson, 2019, S. 97). Meine Arbeit positioniert sich damit in der Kritischen Angewandten Linguistik (Pennycook, 1997) sowie im großen Bereich Kritischer Sozialforschung (Watts & Hodgson, 2019, S. 99–100).

Hinsichtlich Anonymisierung und Datenschutz folgt diese Studie den Richtlinien der American Anthropological Association (AAA Committee on Ethics, 2000)⁶³ sowie der Datenschutz-Grundverordnung der Europäischen Union.⁶⁴ In diesem Sinn sind alle Daten auf eine Art anonymisiert, die keine Rückschlüsse auf einzelne Personen erlaubt. Insbesondere Personen-, Orts- und Institutionsnamen sowie geografische Angaben wurden zur Gänze weggelassen⁶⁵ bzw. durch Kürzel ersetzt; aber auch andere Informationen in den Interviews (z.B. zu Angehörigen, zu beruflichen oder sonstigen möglicherweise wiedererkennbaren Kontexten) wurden gezielt abgeändert. Auskünfte zu beteiligten Personen werden auch außerhalb dieses Buches nicht gegeben. Nicht nur die Verfasserin, sondern alle an der Datenerhebung Beteiligten haben sich durch die Unterzeichnung entsprechender Erklärungen zur Geheimhaltung verpflichtet.

Flucht, Migration und Ungleichheit sind Themen, über die man nicht unbedingt leicht spricht. Dass dieses Buch sich trotzdem dem Erheben der Stimme gegen Ungleichheit widmet, mag die Darstellungen der hier befragten Menschen (→ ab [Kapitel 2](#))⁶⁶ in ihrer Eindrücklichkeit unterstreichen.

63 Vgl. auch die Hinweise unter <https://www.americananthro.org/ParticipateAndAdvocate/Content.aspx?ItemNumber=13144&RDtoken=13233&userID> [12.10.2021].

64 Vgl. dazu <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex%3A32016R0679> [12.10.2021].

65 Nur Haupt- und Verwaltungsstädte, die keine Rückschlüsse auf Individuen ermöglichen (z.B. Wien, Istanbul, Mardin), sind zur Orientierung genannt.

66 Die Daten werden in diesem Buch erstmals in großem Umfang und Gesamtzusammenhang präsentiert; kleinere Auszüge davon wurden bereits in anderen Kontexten besprochen; vgl.

2. Erzählungen aus Biografien: (Flucht-)Migration, Soziale Herkunft und Voice

Fallstudien

Widerstand: Ach, unser Dorf war schön

2.1 Einleitung

Der Ort, an dem wir uns befinden, ist zunächst nicht Wien, sondern – aufgrund transnationaler Familienstrukturen – die Metropole Istanbul. In einem dicht besiedelten Stadtviertel direkt im Zentrum hat eine Sozial- und Lernhilfeeinrichtung ihre Räumlichkeiten für meine Studie geöffnet. Hier findet auch das Interview mit einer Mutter statt, das nun vorgestellt wird. In den kleinen Raum dringen Straßenlärm, Gebetsrufe aus einer nahen Moschee, das Spielen von Kindern und die Unterhaltung vorübergehender Menschen.

Die Personen, die das Gespräch führen, sind eine Interviewerin sowie die befragte Mutter: Frau W. Beide Frauen sind in kurdischsprachigen Dörfern der Türkei aufgewachsen und sind etwa gleich alt, leben aber heute in ganz unterschiedlichen sozialen Verhältnissen. Die Interviewerin ist schon im jungen Alter nach Österreich migriert und hat dort höhere Bildungsabschlüsse erworben; Frau W dagegen hat nie eine Schule besucht.

Geboren ist Frau W in einem kurdischen Dorf an der türkisch-syrischen Grenze. Ihre Kindheit ist geprägt vom Krieg der 1980er und 1990er Jahre zwischen dem türkischen Militär und der im kurdischen Widerstand gegründeten PKK.⁶⁷ Im Zuge dieses Krieges wurden tausende Dörfer vom Militär zerstört, teils verbrannt, da man die Dörfer der Kollaboration mit der PKK verdächtigte (ausführlich z.B. in Çelik, 2005; Kaczorowski, 2015; van Bruinessen, 1995). Auch Frau Ws Dorf gibt es nicht mehr, wie wir im Gespräch erfahren werden. Im Alter von zehn Jahren floh sie deshalb mit ihrer Familie in den Westen der Türkei. Heute lebt Frau W in Istanbul, ist etwas über dreißig Jahre alt und selbst Mutter von sechs Kindern. Ein Teil der Familie ging weiter nach Österreich.⁶⁸

Brizić (2013, S. 236–238), Brizić (2015, 2017); Brizić (2019, S. 20–28); Brizić & Hufnagl (2016, S. 26–29); Brizić et al. (2021, S. 37–51); Brizić et al. (im Ersch., S. 269–277).

67 Arbeiterpartei Kurdistans; in ihrer Selbstdefinition reicht die PKK allerdings über den Kampf für kurdische Anliegen deutlich hinaus; vgl. Ercan (2013, 2019); Jongerden & Akkaya (2015).

68 Es handelt sich auch im Sinne der Genfer Flüchtlingskonvention um eine Flucht, da die Familie die „begründete Furcht vor Verfolgung wegen ihrer [...] Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe“ hatte; vgl. <https://www.unhcr.org/dach/de/services/faq/faq-fluechtlinge>; da die Familie aber zunächst die Türkei nicht verließ, fällt sie nicht unter „internationale Flucht“.

Die Interview-Methode ist das narrativ-biografische Gespräch (→ S. 34); die Analyse orientiert sich an der Rekonstruktion narrativer Identität (→ S. 36). Als Sprache des Interviews wählt Frau W das *Kurdische* (in der Varietät Kurmancî, gesprochen im Dialekt ihres Dorfes). Im Alltag spricht sie auch *Arabisch* (als Lingua Franca ihrer Geburtsregion an der syrischen Grenze) sowie etwas *Türkisch* (als Amtssprache der Türkei); und in der Generation von Frau Ws Kindern kommt das österreichische *Deutsch* hinzu. Keine der Sprachen beherrscht Frau W schriftlich. Ein Schulbesuch war für sie damals im Dorf nicht möglich, und selbst wenn, dann hätte sie dort einzig in Türkisch schreiben gelernt.

Das Interview ist als Basistranskript nach GAT-2 transkribiert⁶⁹ (siehe Selting et al., 2009, 369 ff. → [Zeichenerklärung siehe S. 312](#)). Die Transkripte enthalten die Originalversion (in Kurdisch-Kurmancî) sowie die Übersetzung (ins Deutsche, hellgrau hinterlegt). Anonymisierte Orts- und Personennamen sind durch ein großes X gekennzeichnet.

Drei ausgewählte Gesprächsteile werden nun genauer betrachtet: 1. *Istanbul*; 2. *Das Dorf*; 3. *Der Sohn*. Die Darstellung erfolgt in derselben Reihenfolge, wie sie auch im Interview stattfand. Jeder Gesprächsteil wird in kleinen Schritten präsentiert: Zuerst ist stets das Transkript abgebildet, und unmittelbar darauf folgt die Besprechung. So soll gesichert sein, dass das Originalgespräch mit Frau W beim Lesen möglichst präsent ist.

2.2 Gesprächsteil 1: Istanbul

Zunächst fragt die Interviewerin nach dem Geburtsort von Frau W:

Transkript 1. *Frau W: Istanbul (Zeilen 001–011)*
Sprache: *Kurdisch-Kurmancî, dialektal⁷⁰, türkisch und arabisch beeinflusst*
Übersetzung: *Deutsch (grau hinterlegt)*
Interviewerin: *INT (zur besseren Unterscheidung fett gedruckt)*

001 **INT:** **bi kurdi ÇIya nave xwa?**
 wie ist auf kurdisch der name {des dorfes}?

002 W: (-) (bi) kurmanCî y=e: X e.
 (-) (auf) kurmanCî i=äh ist es X.

003 **INT:** **X e.**
 X ist es.

004 W: e:-
 ja:-

sondern gilt als „binnenvertrieben“ <https://www.unhcr.org/dach/de/ueber-uns/wem-wir-helfen/binnenvertriebene> [13.09.2021].

69 Die Transkriptgrundlage stammt von Necle Bulut und Yazgöl Şimşek; vgl. Brizić et al. (2021).

70 Wir haben aufgrund von Frau Ws ausgeprägt dialektaler Sprache entschieden, die Vokalqualitäten im Kurdischen großteils nicht wiederzugeben; sonst hätten wir jene kurdische Schriftsprache zugrundegelegt, die Frau W nie erlernt hat und von der sie folglich stark abweicht.

005 INT: ha,
ja,

006 W: (---) e: gunde me şawutanDIN;
(---) ja: unser dorf haben sie verBRANNT;

007 (1.8) hukumate gunde ma şawUtand u::--
(1.8) die regierung hat unser dorf verBRANNT u::nd-

008 (---) u milate ma kuşTIN,
(---) und unsere leute geTötet,

009 di HERB de çebu,
im KRIEG ist es passiert,

010 em reviyān-
wir sind WEGgelaufen-

011 em hatina STANbule, (--)
wir sind nach IStanbul gekommen, (--)

Auf die Frage der Interviewerin nennt Frau W den Namen ihres Dorfes (Zeilen 001–005), und schon jetzt, nur wenige Sekunden nach Beginn des Gesprächs, geht Frau W unmittelbar weiter zur vielleicht fundamentalsten Erfahrung ihres Lebens: *Ja, unser Dorf haben sie verbrannt* (Zeile 006). Dass mit dem Verbrennen des Dorfes auch ihr selbst, der Erzählerin, etwas geschah, zeigt sie anhand der Possessivpronomina: Es ist *unser* Dorf (*gunde me*), das verbrannt, und *unsere* Leute (*milate ma*), die getötet wurden. Als Täterin wird *die Regierung* sogleich explizit gemacht. Das Ereignis ist von Ausnahmebedingungen gerahmt: *Im Krieg ist es passiert* (Zeilen 007–009). Dass man aus dem verbrannten Dorf *weg*lief, ohne Nennung von Richtung oder Ziel, lässt an eine Flucht denken und macht die Unmittelbarkeit spürbar. Zugleich schwingen Ungesteuertheit und Unversorgt-heit mit: Ob man für den Weggang mit dem Notwendigsten ausgestattet war, oder ob man sich darauf überhaupt vorbereiten konnte, bleibt offen (Zeile 010).

Der neue Ort, an den man in der Folge kam, liegt am anderen Ende der Türkei: Istanbul. Ob dieser Ort einer bewussten Wahl entsprang oder Zufällen und Zwängen folgte, bleibt ebenfalls offen (Zeile 011).

Schon an dieser Stelle würde sich im Übrigen eine Gelegenheit zur Meinungsverschiedenheit bieten: dort nämlich, wo Frau W *die Regierung* als Urheberin ungeheurer Taten benennt (*Dorf verbrannt, Menschen getötet*). Unausgesprochen lässt Frau W, was als geteiltes Weltwissen gelten kann: dass solche Taten unmoralisch sind. Die Unmoral wird auch dadurch markiert, dass Frau W *die Regierung* als Täterin benennt, widerspricht dies doch der Rolle von Regierungen, für das Wohlergehen der Bevölkerung zu sorgen.

Es wäre also an dieser Stelle durchaus denkbar, dass die Interviewerin zumindest nachfragt oder gar widerspricht. Es könnte eine Kontroverse zwischen der Interviewerin und Frau W entbrennen, ob das alles wirklich so geschehen ist, und ob mit Recht oder Unrecht. Dass aber vonseiten unserer Interviewerin Einspruch und Nachfrage völlig ausbleiben, sagt etwas über die Interviewerin selbst aus: Sie positioniert sich damit als jemand, der nach dem *Wie* und *Warum* gar nicht fragen muss. Sie ist mit den Umständen vertraut.

Transkript 1. Frau W: Istanbul (Zeilen 012–017)

- 012 INT: ÇI wexte;=
WANN;=
- 013 =Kİjan sale bu hun hatine;
=WELches jahr war es wo ihr gekommen seid;
- 014 W: ex/ YIRmi sene em hatine,
eh/ {vor} ZWANzig jahre{n} sind wir gekommen,
- 015 INT: bist SAL [bun.]
zwanzig JAHre [sind es geworden.]
- 016 W: [e:-]
[ja:-]
- 017 bist SAL bun qediya em hatine istanbule,
es sind zwanzig JAHre geworden seit wir nach istanbul
gekommen sind,

Auch als die Interviewerin schließlich doch nachfragt, geht es ihr nicht darum, ob dies alles wirklich so geschah, sondern wann es geschah: *Wann, welches Jahr war es, wo ihr gekommen seid?* Der Darstellung von Frau W wird dadurch ohne Umschweife Glaubwürdigkeit zugestanden (Zeilen 012–013). Aus ihrem zerstörten Dorf ist also Frau W vor mittlerweile zwei Jahrzehnten⁷¹ nach Istanbul gekommen, wie sie sowohl auf Türkisch als auch auf Kurdisch ausführt (Zeilen 014–015). Auf diese Weise erfahren wir, dass Frau W zum Zeitpunkt des *Weglaufens* ein Kind von etwa zehn Jahren war (Zeilen 014–017).

Transkript 1. Frau W: Istanbul (Zeilen 018–036)

- 018 W: (-) lê e:/ li wir ji idaRE mecburî-
(-) aber äh/ auch hier mussten wir AUSkommen-
- 019 ŞEŞ zarke min in.
ich habe SECHS kinder.
- 020 INT: U[:;;]=
U[:;;]=
- 021 W: =[du] laWIK in,
=[zwei] JUNgen sind es,
- 022 (-) u ÇAR keçik in.
(-) und VIER mädchen.
- 023 (--) e(z) li BEND e:: lawik a bum pir
((unv., ca. 0.2 Sek.))
(--) ich habe LANge auf jungen gewartet

71 Zur zeitlichen Orientierung: Frau W wurde Ende der 1970er oder Anfang der 1980er Jahren geboren. Das Verbrennen des Dorfes und das *Weglaufen* seiner Bevölkerung erfolgte in den frühen 1990er Jahren. Schon bald danach, spätestens Mitte der 1990er Jahre, dürfte Frau W mit ihrer Mutter, den Geschwistern und weiteren Verwandten nach Istanbul gekommen sein. Damit sind zur Zeit unserer Interviews (durchgeführt bis Mitte der 2010er Jahre) ziemlich genau zwei Jahrzehnte vergangen.

024 di lawka (te) dizaNI,
auf jungen (du) WEISST {ja},

025 INT: m_hm-
m_hm-

026 W: her (benda) lawKA bum/ (benda) lawKA bum,=
jedesmal hab ich (gewartet) auf JUNgen/
(gewartet) auf JUNgen,=
027 =xwede tehalA ÇAR keçik dan min;
={doch} der {all}mächtige gott wollte es {und} gab mir
VIER mädchen;
028 HAMdullah şukur <<lachend>[(dan min),]>
GOTTseidank <<lachend>[(gab er {sie} mir),]>

029 INT: [((lacht kurz))]
[((lacht kurz))]

030 W: behra min bu xewda du
laWIK ji [dan min.]
das war mir zugeteilt gott hat mir {dann} auch zwei
JUNgen [gegeben.]

031 INT: <<lachend>[ma] kecik daha BAŞ ninin?>
<<lachend>[na] sind mädchen nicht BESSer?>

032 W: e BAŞ in;=
ja {ob} GUT;=
033 =na BAŞ in ((unv., ca. 0.2 Sek.)) m:-
={oder} nicht GUT ((unv., ca. 0.2 Sek.)) m:-
034 (-- zilame min yeki TAnE bu-
(-- mein mann war der EINzige {junge}-
035 şeş xweYE wi bun,
sechs SCHWESTern hatte er,
036 (1.0) ew ji laWIK dixast;
(1.0) auch er wollte JUNgen;

Frau W kommt nun auf die ökonomische Seite des Lebens in Istanbul zu sprechen: *Aber auch hier mussten wir auskommen.* Das ökonomische Auskommen wiederum verknüpft sie nahtlos mit der Anzahl ihrer Kinder: Es sind sechs. Dass sechs Kinder aber eine ganze Menge sind, das signalisiert jetzt die Interviewerin ihrerseits mit einem langegezogenen vokalischen Ausruf (*u:*) im Sinne einer gewissen Bestürzung (Zeilen 018–020). Viel Zeit bleibt der Interviewerin allerdings nicht für ihre Bestürzung, denn schon wendet sich Frau W der Geschlechterverteilung unter ihren Kindern zu: *Zwei Jungen sind es und vier Mädchen* (Zeilen 021–022).

Dass sie insgesamt vier Mädchen zur Welt brachte, stellt Frau W der Tatsache gegenüber, dass sie eigentlich die ganze Zeit auf Jungen hoffte: *Ich habe lange auf Jungen gewartet....* Für ihre Hoffnung auf männlichen Nachwuchs erwartet Frau W Verständnis: *...du weisst ja.* Jedoch erfüllt die Interviewerin diese Erwartung nur zögerlich, und zwar mit dem neutral intonierten Hörersignal *Mhm* (Zeilen 023–025).

Frau W bleibt trotzdem unbeirrt bei ihrer Hoffnung auf männlichen Nachwuchs; dies tut sie eindringlich durch Wiederholen des Wunsches (026, wie schon in 023) und durch Kontrastieren mit der vorläufigen Nicht-Erfüllung des Wunsches: Vier Mal hat Frau W gewartet, und jedes Mal hat sie anstelle eines Jungen ein Mädchen zur Welt gebracht (Zeilen 026–027). Allerdings stellt Frau W die vielen Töchter nicht nur als schweres Schicksal dar: Ihre positive Bewertung *Gottseidank* (*hamdullah şukur*) und das lachende *gab er sie mir* lassen ein negatives Resümee zumindest nicht direkt zu.⁷² Die vier Mädchen waren eben gottgegeben. Auch ist *Gott* hier keineswegs nur Teil einer bloßen Phrase. In Frau Ws Darstellung ist *Gott* ein Akteur, der mit den Menschen interagiert, ein Akteur, der *will* oder nicht *will* (027), *gibt* oder nicht *gibt* (027, 028, 030). *Gott* hat damit eine Machtposition, und Frau W beugt sich zunächst: Sie sagt *Dank* bzw. *Lobpreisung* (*şukur*) für die vier Mädchen, die *Gott gab*. Dem entspricht das nachfolgende *Das war mir zugeteilt* (*behra min bu*, 030), das im Kurdischen schlicht alltäglich-hinnehmende Bedeutung hat, etwa so, wie einem auch der Anteil an einer gemeinsamen Arbeit zugeteilt sein kann. Im Übrigen ist Frau Ws Wunsch nach Söhnen dann doch noch in Erfüllung gegangen: *Gott hat mir dann auch zwei Jungen gegeben* (Zeilen 028–030).

Zusammenfassend zeigt sich seitens Frau W also ein gewisser Wertungsunterschied zwischen Söhnen und Töchtern. Diesen Unterschied transportiert Frau W im Gesprächsverlauf nicht nur explizit, sondern auch implizit: Die Söhne werden in der Aufzählung an erster Stelle genannt (021). Die Söhne sind es, auf die gewartet wird (023, 026). Und auch wenn man die vier Töchter durchaus als gottgewollt annimmt, so hofft man doch *jedesmal* (*her*, 026) erneut auf Söhne. Es wird so lange gewartet und gehofft, bis *Gott* nach den Töchtern endlich auch Söhne schenkt. Auch wenn sich also Frau W als eine Person präsentiert, die sich dem Willen Gottes fügt, so hat es doch am Ende fast den Anschein, als hätte sich *Gott* dem Willen von Frau W gefügt.

Und auch bei der Interviewerin zeigen sich wiederkehrende Merkmale der Gesprächsführung: Der Darstellung von Zerstörung und Flucht hat die Interviewerin vorbehaltlos Glauben geschenkt (012–013); sie hat Aufmerksamkeit signalisiert (003, 005, 015) und lediglich Detaillierungsfragen gestellt (001, 012, 013). Angesichts des heiklen und hochkontroversen Themas verhält sich die Interviewerin also hochgradig konsensuell: Sie glaubt Frau W und ihrer Darstellung. Doch dieser Konsens verändert sich beim Thema *Töchter* versus *Söhne*. Als nämlich Frau W endlich bei der Geburt ihrer langersehnten Söhne angelangt ist, erhebt erstmals die Interviewerin Einspruch: Einspruch dagegen, dass man Söhne dermaßen herbeisehnt. Den Einspruch schwächt die Interviewerin allerdings etwas ab, denn nicht mit ernster, sondern mit lachender Stimme fragt sie: *Na sind Mädchen nicht besser?* (Zeile 031). Weder bejaht noch verneint Frau W diese Frage nach den eventuell höheren Qualitäten von Mädchen: *Gut, nicht gut...* Die ausweichende Floskel mag vor allem der Höflichkeit gegenüber der Interviewerin geschuldet sein (Zeilen 032–033), denn nachdem der Höflichkeit Genüge getan ist, kehrt Frau W sogleich zu ihrem Wunsch nach Söhnen zurück.

72 Vgl. zu dieser Interpretation Ballweg (2007, S. 550).

Damit hat Frau W der Interviewerin nun doch noch widersprochen – übrigens erstmals im Interview. Als Beleg, dass sie im Recht ist, bringt Frau W ihren Ehemann ins Spiel. Auch er hat sich als Kind Brüder gewünscht, und als Vater dann Söhne: *Auch er wollte Jungen* (Zeilen 034–036). Damit ist Frau W mit ihrem Wunsch nach Söhnen nicht mehr allein. Vielmehr ist es nun auf einmal die Interviewerin, die mit ihrer Bevorzugung der Mädchen allein dasteht. Ganz ähnlich also wie vorhin gegenüber *Gott*, so hat Frau W jetzt auch gegenüber der Interviewerin ihre Position behauptet.

Transkript 1. Frau W: Istanbul (Zeilen 037–054)

037 W: u: me::/ em hatin n/ we dare istanBULE,
u:nd u::ns/ wir kamen n/ hierher nach istanBUL,

038 (---) SEYyar satıcı bu,=
(---) er war STRassenverkäufer,=
039 =derdiKET e midya-
=er ging hinaus um muscheln zu verkaufen-

040 INT: m_m,
m_m,

041 W: idare idaRE,
auskommen AUSkommen,

042 hatani ane KU,
bis zu dem zeitpunkt ALS,

043 ane ku (.) tûp pe taqiya deste WI saqat bu;
bis zu dem zeitpunkt als (.) der kanister
explodiert ist und seine hand verletzt wurde;

044 INT: <<emphatisch> WIŞ,>=
<<emphatisch> ACH,>=
045 =çi taqiYE?
=was ist exploDIERT?

046 W: top qahwe ye tiq/ taqiYE,=
der kocher für kaffee ist ex/ exploDIERT,=
047 =deste WI saqat bu;
seine hand wurde verletzt;

048 INT: RA::ST;
WI::RKlich;

049 W: ane ku keçike mine GIR ji ((unv., 0.5 Sek.)),
jetzt wo meine GROSse tochter ((unv., 0.5 Sek.))
050 (--) u YEK di ji je mastir e,
(--) und eine andere die grösser ist als sie,
051 herdu dişxuLIN,
beide ARbeiten,

052 (di bar we de) idaRE dikin.=
(deswegen) kommen wir AUS.=

- 053 INT: =idaRE dikin.
=kommen AUS.
- 054 e kure te çi diKIN?
ja was machen deine söhne?

Der Ehemann von Frau W, der vorerst nur zur Stützung des Wunsches nach Söhnen diente, wird nun nochmals relevant: für das ökonomische Auskommen der Familie. Mit diesem *Auskommen* hat Frau W schon das Söhne-Töchter-Thema eingeleitet (018) und nun kehrt sie dazu zurück (038, 041). Konkret erzählt sie vom Leben in Istanbul, das der Ehemann durch seine Arbeit als Straßenverkäufer sicherte – bis ihm eines Tages ein Unfall geschah: *bis zu dem Zeitpunkt, als der Kocher explodiert ist und seine Hand verletzt wurde*. Dieser Unfall hat Frau Ws Ehemann arbeitsunfähig gemacht. An seiner Stelle sind es gegenwärtig zwei Töchter, die den Unterhalt der Familie sichern, indem sie arbeiten gehen. Das *Auskommen* der Familie bleibt damit das dominante Thema, verglichen mit dem relativ kurz abgehandelten Unfall des Ehemannes (Zeilen 037–053).

Auch die Interviewerin behält ihre charakteristische Gesprächsführung bei. Einerseits ist sie emphatische, konsensuelle ZuhörerIn: Noch bevor sie genau verstanden hat, was eigentlich passiert ist, drückt sie ohne Umschweife ihr Mitgefühl zum Unfall aus (044–045). Aber sie zeigt sich erneut nicht einverstanden, wenn es um das Thema Töchter versus Söhne geht. Angesichts der arbeitenden Töchter hakt sie nach und fragt: *Ja und was machen deine Söhne?* – im Sinne von: Arbeiten deine Söhne etwa *nicht?* (Zeile 054).

Transkript 1. Frau W: Istanbul (Zeilen 055–078)

- 055 W: ÇUçuk in;
sie sind KLEIN;
- 056 INT: we: piÇUki[na:-]
a:ch sie sind [KLEI:N-]
- 057 W: [A::-] [YEke şe-]
[JA::-] [Einer sechs-]
- 058 INT: [e maZIN]keçik in;
[die Älteren]sind die tÖchter;
((...))⁷³
- 059 W: mi hardu keçik je derXISTin/ ji okule derXISTin-
ich habe beide mädchen heRAUSgenommen/ aus der
schule heRAUSgenommen
- 060 min go LI wen-
ich habe ihnen gesagt-
- 061 (-) bave we nikayne buşxuLE,
(-) euer vater kann nicht ARbeiten,
- 062 [me]jbur HUN e buşxulun.
[not]gedrungen müsst IHR arbeiten.

73 Kurze Auslassungen aufgrund von Lärmstörungen oder Irrelevantem sind als ((...)) markiert.

063 INT: [a A-]
[ja-]

064 W: (-- min je darXISTin:/ u min derXISTin-
(-- ich habe sie heRAUSgenommen:/ und habe
heRAUSgenommen

065 min ber Mıdye danin-
//ich habe sie vor die MUscheln gesetzt-//
//sie sollten MUscheln verkaufen- //

066 min darXISTin-
ich habe {sie} heRAUSgenommen

067 (-) NIKaynin ((unv., 0.5 Sek.)) zêde bişxulun;=
(-) sie KÖNNEN nicht ((unv.,0.5 Sek.)) viel arbeiten;=

068 =BIçuk in;
=sie sind {noch} KLEIN;

069 INT: Are;
jA;

070 W: ((unv., 1.0 Sek.)) (aw SUye ana),
((unv., 1.0 Sek.)) (dank IHrer mühe),

071 (.) alHAMdullilah.
(.) GOTTseidank.

072 idaRE (dibin),
kommen wir AUS,

073 INT: idaRE (dibin)-
kommen AUS-

((...))

074 haRE he[he-]
jaJA ja[ja-]

075 W: [bi] çe hawi we idaRE me fikir,
[des]wegen mit dieser hilfe konnten wir
AUSkommen,

076 hattani ana ka (ma/min) idaRE kir-
bis zum jetzigen zeitpunkt konnte(n) (wir/ich)
AUSkommen-

077 hamdullah (.)
duruma ma idaRE[ye.]
gottseidank (.)
ist unsere situation AUS[zuhalten.]

078 INT: <<lachend> [id]aRE ye.>
<<lachend> [ist AUS]zuhalten.>

Frau W berichtet daraufhin, dass ihre beiden Söhne – ebenso wie zwei weitere, jüngere Töchter – noch zu klein sind, um zum Familieneinkommen beizutragen (055, 057). So bleibt es die alleinige Aufgabe der beiden älteren Töchter, durch den Verkauf von Muscheln das Auskommen der Familie in Istanbul zu sichern. Um arbeiten zu gehen, wurden die beiden älteren Töchter aus der Schule genommen. Frau W rechtfertigt dies mehrfach

(051–052, 061–062, 070–072, 075–077). Einmal stellt sie sogar in wörtlicher Rede dar, wie sie ihren Töchtern gegenüber begründet hat, warum sie sie aus der Schule nehmen musste: *Euer Vater kann nicht arbeiten, notgedrungen müsst ihr arbeiten* (061–062). Insgesamt widmet sich Frau W also ausführlich der Erklärung und Rechtfertigung, warum die älteren Töchter arbeiten gehen müssen, anstatt ihren Bildungsweg fortzusetzen.

Zusammenfassend ist Frau Ws hoher Rechtfertigungsaufwand durchaus auch eine Reaktion auf die Interviewerin und deren Einsatz für die Mädchen (siehe bereits 025, 031, 054). Die Interviewerin mag ausgelöst haben, dass Frau W sich nun bemüht, ihr Bild zurechtzurücken. Sichtlich will Frau W vor der Interviewerin nicht so dastehen, als benachteilige sie ihre Töchter völlig grundlos, und so bemüht sie sich, die Beweggründe verständlich zu machen. Auch das verweist im Übrigen auf die konsensuelle, herzliche Atmosphäre des Gesprächs.

Insgesamt scheinen die Töchter und ihre Schulbildung eher Themen zu sein, die auf die Initiative der Interviewerin zurückgehen. Hätte die Interviewerin nicht nachgehakt, dann hätte Frau W die Schulbildung der Töchter vielleicht gar nicht thematisiert (Zeilen 055–069). Für Frau W liegt das Schwergewicht deutlich anderswo, nämlich auf dem ökonomischen *Auskommen* der Familie. Dieses Auskommen ist es wiederholt, mit dem Frau W die anderen Inhalte (Geschlechterverteilung, Schulbildung) vorbereitet (018–019; 041–059) und auch wieder abschließt (036–041; 070–072). Es bildet solcherart die Rahmung und Rechtfertigung für die anderen Themen und schließlich auch den Ausklang: Mit mehreren Wiederholungen nimmt Frau W abschließend noch einmal Bezug auf die Erwerbsarbeit ihrer beiden älteren Töchter: *Dank ihrer Mühe gottseidank kommen wir aus; deswegen mit dieser Hilfe konnten wir auskommen; bis zum jetzigen Zeitpunkt konnten wir auskommen; gottseidank ist unsere Situation auszuhalten* (Zeilen 070–078). Das ökonomische Auskommen hat im vorliegenden Gesprächsteil das letzte Wort. Danach wenden sich Frau W und die Interviewerin anderen Themen zu.

2.3 Überleitung

Ausgehend von den ökonomischen Lebensbedingungen führt das Gespräch nun weiter zum Thema Sprache.⁷⁴ Zuerst geht es zentral um das Türkische, das für die Erwerbsarbeit und fürs tägliche Leben in Istanbul benötigt wird. Frau W hat in ihrer Kindheit ausschließlich Kurdisch und auch etwas Arabisch gesprochen. Sie berichtet daher von anfänglichen Schwierigkeiten, als sie vor rund zwanzig Jahren nach Istanbul kam und noch nicht Türkisch sprechen konnte. Unter anderem erzählt sie von Verständigungsschwierigkeiten beim Einkaufen auf dem Markt. Und auch wenn sie gegenwärtig in ihrem Wohnviertel in Istanbul einen Türkischkurs besucht, so gibt es doch Kontexte, die ihr Probleme machen.

74 Diese Abschnitte des Interviews werden aus Material- und Platzgründen ohne Transkript und Analyse wiedergegeben. Sie dienen dem besseren Verständnis des Gesamtzusammenhangs.

Dazu gehören vor allem Amtswege, so wie sie auch kürzlich einen erledigen musste: *Niemanden, der Kurdisch war, gab es dort (kesi kurmanc te tuna bu). Sie schimpften mit uns, sie waren Türken (bi me dixeyidin, tirk bun).* Die hier kurz charakterisierte Darstellung weckt Assoziationen zu Gesprächsteil 1: Genau wie vorhin, so kommen auch hier wieder Fragen des Verhaltens, im weitesten Sinne der Moral, zur Sprache. Diesmal geht es aber nicht um eine Militäroperation, sondern um einen Amtsweg.

Was ist der Grund, dass Frau W solcher Unfreundlichkeit begegnet? Sie nennt ihre Zugehörigkeit als Grund. Die entsprechenden Kategorien der Zugehörigkeit (vgl. Deppermann, 2013, S. 67) nennt Frau W ebenfalls direkt, nämlich *türkisch* (für die Angestellten auf dem Amt) versus *kurdisch* (für Frau W, die Bittstellerin). *Sie schimpften mit uns, sie waren Türken* – das impliziert aufgrund der unmittelbaren Abfolge auch Kausalität: Sie schimpften mit uns, weil sie Türken (und wir Kurden) sind. Die Opposition *türkisch* versus *kurdisch*, die Frau W hier bildet, ist uns auch schon in Gesprächsteil 1 begegnet. Dort war es *die (türkische) Regierung* versus *unser Dorf, unsere (kurdischen) Leute*.

Die Tendenz zu Kollektivausdrücken bleibt also erhalten, jetzt sind diese Kollektiva aber explizit „ethnisch“ markiert. Das wird noch deutlicher angesichts des Umstands, dass Frau W ja eigentlich nicht als Teil einer (kurdischsprachigen) Gruppe auf dem Amt vorsprach, sondern als Einzelperson. Dementsprechend ist sie auf dem Amt wohl jeweils nur *einem* (türkischsprachigen) Angestellten gegenübergestanden. In Frau Ws Darstellung sind es jedoch mehrere: *Sie, die schimpften* – und zwar nicht bloß mit Frau W, sondern *mit uns*. Hier erlebt sich Frau W nicht als Individuum, sondern als Teil einer ganzen Gruppe, einer kollektiven Entität, die benachteiligt wird.

Die Ämter machen Frau W denn auch weiter zu schaffen, bis sie eines Tages einem Angestellten begegnet, der seine kurdische Herkunft zu erkennen gibt. Er ist Frau W mit administrativen Vorgängen behilflich. Mehrfach artikuliert Frau W dies als einen Moment größter Freude: *Meine ganze Freude kam zurück. Als er sagte, ich bin Kurde, war es, als ob ich meinem Sohn begegne. ((...)) Ich trete vor seine Augen, und das ist so, als erblickte ich meinen Sohn (gelki keyfa min hat. go çe ez kurmancim, ez çe li lawki xwe katim ... ez çave wi dikawem wek go ez çav li lawki xwe dikavem).*

Im Gegensatz zu weiter oben spricht Frau W hier nun in der ersten Person Singular. Hier ist sie ein Individuum: *Ich*. Aber auch Verwandtschaft und Familie werden als Konnotation aufgerufen: Im Moment der Freude ist Frau W, als sähe sie nicht einen Fremden, sondern ihren eigenen Sohn vor sich. Hinzu kommt erneut das Aufrufen ethnisch-sprachlicher Zugehörigkeit (*Kurde*). So ist Frau W erneut nicht allein, sondern in etwas Größeres, in eine Entität eingebettet – diesmal aber zu ihrem Vorteil.

Die vielen Hürden des Alltags in Istanbul fasst Frau W schließlich in einem Halbsatz zusammen, den sie seufzend äußert: *Und wir hier an diesem Ort ... (u em li wir derke ...)*. Und dann beendet sie das Thema *Istanbul* relativ plötzlich.

2.4 Gesprächsteil 2: Das Dorf

In einem abrupten Perspektivwechsel lässt nun Frau W die Metropole Istanbul hinter sich. Sie ist mit einem Mal gedanklich weit fort vom Ort des Interviews, zurück in der Vergangenheit, zurück in ihrem Dorf an der türkisch-syrischen Grenze. Dieses Dorf ist zerstört, wie Frau W eingangs berichtete, aber zu jener Zeit in der Vergangenheit, die Frau W jetzt aufruft, ist der Ort noch in seiner vollen Blüte:

Transkript 2. Frau W: Das Dorf (Zeilen 001–009)

001 W: (---) <<tief, ruhig> a:/gunde ma XWEŞ bu;>
(---) <<tief, ruhig> ah/unser dorf war SCHÖN;>

002 (1.0) ji:=e: <<all, hoch, rhythm> ÇI tişt xwade daye-
(1.0) von=äh <<all, hoch, rhythm> WAS auch immer
gott alles gegeben hat-

003 HEmu te da hebun-
ALLes gab es dort-

004 xurMA te tune bun,
DATTelN gab es nicht dort,

005 portaQAL te tune bun,
orANGen gab es nicht dort,

006 (.) sev ji ew ê ŞINeKe;=
(.) auch äpfel diese GRÜNlichen;=

007 =ew ê HURik bun,
=diese KLEInen waren es,

008 (.) ew TEne te da tune bun.
(.) EINzig diese {davor genannten dinge} gab es
dort nicht.

009 (.) çi ku/ hemu xwade daYI te da bun;
(.) alles das/ alles was gott geGEBen hat gab es dort;

Ah unser Dorf war schön (ah, gunde ma xweş bu). Mit diesem immensen Sprung durch Zeit und Raum beginnt die Erzählerin ganz unvermittelt und – nach kurzer Atempause – mit stark veränderter, tiefer, ruhiger Stimme einen Lobgesang. Den Einschnitt markiert Frau W auch noch durch weitere stilistische Mittel: Zur Atempause, dem Wechsel von Stimmlage und Perspektive kommt das Etablieren eines Rhythmus hinzu. Es scheint, als habe Frau W die Entscheidung gefällt, dass es nun soweit sei, über das Dorf ihrer Kindheit zu sprechen: jetzt oder nie. Das tiefe Atemholen am Beginn kann Frau Ws Suche nach einem Anfang sein, vielleicht auch ein Seufzen. Insgesamt entsteht Erwartung: Ein neues Kapitel beginnt (Zeile 001).

Gleich nach dem ersten Wechsel zur ruhigeren, tieferen Stimmlage wechselt Frau W die Stimmlage erneut. Diese häufigen Wechsel werden für den vorliegenden, äußerst bewegten Gesprächsteil bestimmend bleiben. Für den Moment wird die Stimme erst einmal

hoch und Frau W skandiert rhythmisch, als wäre dies ein Gedicht über ihr Dorf (Zeilen 002–003):

Was auch immer Gott gegeben / çi tişt xwade daye /
Alles gab es dort / hemu te da hebun /

Die Aufzählung, was es in dem Dorf alles gab, beginnt Frau W zunächst mit dem, was es alles *nicht* gab: Einzig Datteln, Orangen und grüne Äpfel gab es nicht. Stilistisch ist dies ein meisterhafter Griff der Erzählerin: Wenn es in ihrem Dorf *alles* gab, und wenn schon das *Einzige, was es nicht gab* (008), so reichhaltig war, wie reichhaltig muss dann erst das tatsächlich Vorhandene gewesen sein!

Die Früchte, die es in dem so schönen Dorf nicht gab, beschwören somit allein schon durch ihre Erwähnung den Reichtum der Landschaft herauf. Datteln, Orangen und Äpfel lenken den Blick sogleich auf das Schöne, Fruchtbare in der heißen, trockenen Landschaft des türkisch-syrischen Grenzgebiets. Diese erste Passage endet denn auch in dem Wissen, dass das Dorf von einer höheren Instanz beschenkt war, sodass es wirklich an nichts fehlte: *Alles, was Gott gegeben hat, gab es dort* (Zeilen 004–009).

Transkript 2. Frau W: Das Dorf (Zeilen 010–019)

010 W: şet e ave TE da bu,
 einen fluss mit wasser gab es dort,
011 (.) çeşme ave TE da bu,>
 (.) einen brunnen mit wasser gab es dort,>
012 (.) <<acc> çi çawuşeki diHAT giriYA diçu,=
 (.) <<acc> jeder offizier der KAM ging WEInend,=
013 =çi alimeki diHAT giriYA diçu==
 =jeder lehrer der KAM ging WEInend==
014 =digo wî gunde halo XWEŞ==
 ={er} sagte dieses so SCHÖne dorf==
015 =ame çiTO je harin.>
 =WIE können wir es verlassen.>
016 (1.2) hinki <<p, len, tief> AZEni şerif (xxx)->
 (1.2) jetzt <<p, len, tief> der heilige
 gebetsruf (xxx)->
017 <<cresc, bewegt> hingî welatekî !GEL!kî xweş bu;=>
 <<cresc, bewegt> also es war ein SEHR schönes
 zuhause;=>
018 INT: =aRE==
 =jA==
019 W: weLAtE me.
 unser zuHAUse.

Die klangvollen Früchte verheißen mehr, und in der zweiten Passage dieses „Liedes“ an das Dorf wird die Erwartung nicht enttäuscht: *Einen Fluss mit Wasser gab es dort, einen*

Brunnen mit Wasser gab es dort... (Zeilen 010–011). Selbst Offiziere und Lehrer, als Fremde aus der Westtürkei in dem Dorf stationiert, wären am liebsten für immer geblieben. Implizit wird hier die starke Präsenz des türkischen Militärs in den kurdischen Gebieten der Osttürkei deutlich. Jener Gegensatz *türkisch* versus *kurdisch*, den Frau W an anderer Stelle so deutlich markierte, spielt hier jedoch noch gar keine Rolle. *Alle* wären gern für immer geblieben in dieser paradiesischen Zeit, als es das Dorf noch gab.

So hat zu jener Zeit die Schönheit des Dorfes Menschen jeder Herkunft begeistert: *Weinend* sind sie alle wieder gegangen, weiß Frau W zu berichten. Die Abschiednehmenden lässt sie sagen: *Dieses so schöne Dorf, wie können wir es verlassen* – und sie zitiert die Offiziere und Lehrer nicht etwa in Türkisch, sondern bleibt im Kurdischen. Während Frau W über all das spricht, ist sie nicht nur rhythmisch-prosodisch äußerst markant, sondern wird noch dazu immer schneller und schneller bis fast zur Unverständlichkeit. Die Intensität der Darstellung wird solcherart noch gesteigert. Wenn selbst Fremde belegen, wie schön dieses Dorf war, wie muss es dann erst gewesen sein für die, die dort zuhause waren: Diesen Gedanken weckt Frau W ganz implizit. Einer weiteren Zeugenschaft bedarf sie nicht. Gerade damit lässt sie keine Zweifel aufkommen: Es ist so und nicht anders gewesen (Zeilen 012–015).

Ausgerechnet in diesem Moment dringt der Ruf zum Gebet aus einer nahegelegenen Moschee in den Raum. Das kommt Frau W sichtlich gelegen: Nachdem sie kurz gelauscht hat, nimmt sie Bezug auf den *heiligen Gebetsruf* (*azeni şerif*). Auch passt sie ihre eigene Stimme der tiefen, rufenden Stimme von draußen an. Sie verbindet solcherart ihre bisher so bewegte Darstellung der Vergangenheit mit dem ruhigen Klang des Gebetsrufs aus der Gegenwart. Für einen kurzen Moment entsteht der Eindruck, als wären der Gebetsruf und Frau W in einer Art Einklang verbunden – so als würde nicht nur Frau W selbst, sondern auch eine höhere Instanz die Geschichte vom Dorf erzählen (Zeile 016).

Gleich darauf aber kehrt Frau W zur emotionalen Bewegtheit ihrer Darstellung zurück, um auch diese zweite Passage des Gesangs an ihr Dorf zu vollenden. Anders aber als vorhin, wo Göttliches gepriesen wurden, besingt sie nun die menschliche Verbundenheit mit dem Ort: *Also es war ein sehr schönes Zuhause*, sagt sie mit lauter werdender, bewegter Stimme (Zeile 017).

Dass die beiden bisherigen Passagen tatsächlich als zwei „Strophen“ eines „Liedes“ gelesen werden können, liegt nicht nur an ihrem rhythmisch-prosodisch ähnlichen Aufbau. Auch die Anfänge und Abschlüsse haben Ähnlichkeit: Beide Male hat der Anfang der Strophe (1. *Ach, unser Dorf war schön* und 2. *Einen Fluss mit Wasser gab es dort*) einen ähnlichen Lobpreisungs-Charakter wie der Schluss der Strophe (1. *Alles, was Gott gegeben hat, gab es dort* und 2. *Also es war ein sehr schönes Zuhause*). Beide Schlüsse dulden gleichsam keinen Widerspruch. Der Aufbau der Strophen in Prosodie und Inhalt fordert vielmehr die ungeteilte Zustimmung des Publikums. Dem entspricht die Interviewerin umgehend mit einem *Ja (are)* (Zeile 018).

Die Zustimmung der Interviewerin ist für die Erzählerin wiederum Gelegenheit, dem Strophenschluss *Es war ein sehr schönes Zuhause...* noch einen endgültigen Abschluss hinzuzufügen: *...unser Zuhause*. Die stark abfallende Intonation zeigt: Erst jetzt ist auch diese zweite Strophe wirklich zu Ende (Zeile 019).

Transkript 2. Frau W: Das Dorf (Zeilen 020–024)

- 020 INT: [ÇU waxt (xxx xxx)-]
[WANN (xxx xxx)-]
- 021 W: [hami dari BER,]
[drumherum alles voller BÄUme,]
- 022 INT: (--) ha HA,
(--) ja JA,
- 023 W: û şet ê ave TE da bu,
und es gab einen fluss mit wasser dort,
- 024 (1.0) !GEL!kî xweş bu.
(1.0) es war !SEHR! schön.

Es war dies aber noch lange nicht das eigentliche Ende. Vielmehr hat Frau W jetzt volle Fahrt aufgenommen. Das wird unter anderem deutlich, als nun die Interviewerin – mit keineswegs leiser Stimme – eine Zwischenfrage zu stellen beginnt (Zeile 020). Sie kommt trotz angemessener Lautstärke nicht weit, denn Frau W spricht genau gleichzeitig weiter, als hätte die Interviewerin gar nichts gesagt. Frau W wiederholt sogar bereits Gesagtes – den Fluss mit Wasser – und stellt damit deutlich ihr Rederecht klar (Zeile 021).

Hierin liegt ein markanter Unterschied zu allen davorliegenden Interview-Teilen: Frau W ist davor stets auf Nachfragen bereitwillig eingegangen; jetzt aber, wo sie das Dorf besingt, nimmt sie von ihrem Publikum keine Nachfragen entgegen. Was Frau W einzig und allein erwartet, ist Zustimmung zu ihrer Darstellung des Überflusses und der überwältigenden Schönheit: *...und es gab einen Fluss mit Wasser dort, es war sehr schön.* Und die Interviewerin? Sie akzeptiert, dass ihr bis auf Weiteres die Rolle des lauschenden Publikums zugeteilt ist (Zeilen 022–024).

Transkript 2. Frau W: Das Dorf (Zeilen 025–044)

- 025 W: <<pres> û ÇOLe wê HEbû li çile EZinge xwe bine beleş;>
<<pres> und {das dorf} hatte steppengebiet
im herbst holte man sich BRENNholz kostenlos;>
- 026 haVine jî:: dabare mirov pê dibu,
auch im SOMMER war der bedarf des menschen gedeckt,
- 027 (.) u:: çILE jî dabare mirov pê dibu.
(.) und im HERBST war der bedarf des menschen gedeckt.
- 028 (.) te piwaZEN biçandana;
(.) du konntest ZWIEbeln anpflanzen;
- 029 te giZER biçandana-
du konntest MÖHren anpflanzen-
- 030 te: biber BIçandanaya,
du konntest paprika anpflanzen,
- 031 te banye dev e deRI ye xwe,
du hast {alles} vor deine TÜR geholt,

032 °h (1.3) te bifuruTaya,
°h (1.3) du konntest verKAUFen,

033 te: gute xwe wiDERxista;
du konntest dein AUSkommen sichern;

034 tê ew pivaz bevetana ser dolmişê her siBEH çû merdinê;
du warfst diese zwiebeln auf den lastwagen
jeden MORgen fuhr der nach mardin;

035 tê bevête biçuye merdiNE-
du warfst {auf den wagen} er fuhr nach MARDin-

036 şifêr wê biFRote û perê te texiste destê te-
der fahrer verKAUFte und drückte dir dein geld in die
hand-

037 te bideye ((unv., 2.5 Sek.));
{das} konntest du ausgeben für ((unv., 2.5 Sek.));

038 INT: m_m,
m_m,

039 W: ((unv., ca. 1.5 Sek.)) çILE jî tişti hebu,
((unv., ca. 1.5 Sek.)) im HERBST gab es dinge,
KOMM: Bei „Herbst“ klatscht Frau W in die Hände.

040 haVÎne jî tişti hebu;
und auch im SOMMer gab es dinge;

041 tiş(t)i li ber deriye TE bun-
alles war vor deiner TÜR-

042 (çar bizin li ber deriye TE bun),
(du hattest vier ziegen vor deiner tür stehen),

043 ave ta BOL bu,
dein wasser war im ÜBerfluss da,

044 (.) di qaDIye.
(.) du hattest dein AUSkommen.

Frau W wendet sich nun in einer dritten Strophe der lebenserhaltenden ökonomischen Perspektive zu. Es geht um Brennholz, das man im Dorf sammeln, und Gemüse, das man im Sommer wie im Herbst ernten und in der Provinzhauptstadt Mardin verkaufen konnte: *Alles war vor deiner Tür* (041). Auch Haustiere gab es und, erneut nicht wegzudenken, *Wasser im Überfluss* (043). Im Dorf war das ökonomische Auskommen gesichert. Wieder gestaltet Frau W den Redefluss auf vielfältige Weise, etwa durch extreme Unterschiede im Redetempo bis hin zur Unverständlichkeit an den raschesten Stellen (037, 039). Vor allem aber markiert sie die betonten Silben sehr deutlich und verleiht dem Gesagten durch Wiederholungen zusätzlich Rhythmus und Gewicht.

Eine der markantesten Wiederholungen betrifft die Angabe der Jahreszeiten: *Auch im Sommer... und im Herbst... (havine jî... u çile jî...)*. Beide Jahreszeiten werden sowohl zu Beginn dieser Strophe wie auch gegen Ende aufgerufen (026–027 und 039–040); beim zweiten Mal untermalt die Erzählerin das Gesagte mit einem Händeklatschen. Den Reim (auf *jî*) verstärkt die Erzählerin noch, indem sie jeweils bei *im Sommer* und bei *im Herbst*

eine neue Intonationseinheit beginnt. Außerdem lässt sie bei *im Sommer* die Intonation stark ansteigen, bei *im Herbst* die Intonation stark abfallen. So malt sie mit den verschiedensten Stilmitteln das Bild der unablässigen Wiederkehr, das Auf und Ab der Jahreszeiten und eine nie versiegende Fülle an lebenserhaltender Natur.

Die Interviewerin hat während der gesamten letzten Passage nur ein einziges Hörersignal von sich gegeben (038) und ansonsten nichts mehr verlauten lassen. Selbst als die Gelegenheit dazu bestand, weil Frau W eine Atempause einlegte, hat die Interviewerin sich nicht zu Wort gemeldet (032). Frau W hat damit nun tatsächlich die Bühne ganz für sich, mit einem allenfalls zustimmenden, vor allem aber still lauschenden Publikum in Gestalt der Interviewerin (Zeilen 025–044).

Transkript 2. Frau W: Das Dorf (Zeilen 045–051)

- 045 W: (1.5) e: ew derik e wan te girtIN
 (1.5) aber bei ihnen geht die tür ZU;
 046 hukumate male MA xerab kir.
 die regierung zerstörte unser haus.
 047 INT: hukumatê aRE-
 die regierung JA-
 048 W: A:.
 ja:.
 ((...))
 049 xaNI me-
 unser HAUS-
 050 (ew) d/ e/ xaniye diYA min;
 das haus meiner MUTTER;
 051 mala me xaMIti,=
 unser zerSTÖRtes haus,=

Die ersten drei Strophen haben von lebensspendender Schönheit und natürlichem Reichtum erzählt, die das Auskommen im Dorf sicherten. Doch nun wechselt die Szenerie. Eine ganz andere Atmosphäre wird von Frau W aufgerufen, etwas ändert oder verschließt sich: *Aber bei ihnen geht die Tür zu*. Diese Phrase hat im Kurdischen etwa die Bedeutung von: *Es interessiert die Betreffenden nicht, es kümmert sie keinen Deut* (Zeile 045).

Wer hier gemeint ist, zeigt sich jetzt: die *Regierung*. Was es ist, worum die Regierung sich nicht kümmert, wird aus dem Satz davor verständlich: das so reiche *Auskommen* im Dorf. Es gerät jetzt in Gefahr: *Die Regierung zerstörte unser Haus* (046). Nachdem die Interviewerin zustimmt, wiederholt Frau W noch drei Mal, jeweils variiert, das Objekt der Zerstörung (049–051): *Unser Haus, das Haus meiner Mutter, unser zerstörtes Haus* (Zeilen 046–051). Dass Frau W es als das *Haus meiner Mutter* bezeichnet, deutet darauf hin, dass der andere Elternteil – der Vater – zu der Zeit schon verstorben war.⁷⁵ Frau W

75 Ansonsten wäre es im vorliegenden Kontext als das *Haus meines Vaters* bezeichnet worden.

spricht hier also nur implizit an, wie vulnerabel die Situation der Familie damals war: *Unser zerstörtes Haus* war in der Tat das Haus einer Frau, die allein mit ihren Kindern lebte. Eines dieser Kinder war die erst zehnjährige Frau W.

Transkript 2. Frau W: Das Dorf (Zeilen 052–066)

- 052 W: =du cam HATE we darke.
={er/sie} ist hierhin gekommen.
- 053 (-- ha wilo danin ser sindoqekê
belkî <<tief> tu zanê sindoq çiye sindoq evê BERi.>=
(-- sie legten das so auf eine truhe
vielleicht <<tief> weißt du was {so} eine truhe ist
truhen von FRÜher.>=
- 054 INT: =sindoq evê BERi ez zanim;
=truhen von FRÜher ich weiß;
- 055 W: ezing danin SER? (-)
sie haben brennholz drauf gelegt? (-)
- 056 INT: m hm,
m hm,
- 057 W: u ev textê diye min î DAR hebû,
und meine mutter hatte so ein bett aus HOLZ,
- 058 INT: m hm,
m hm,
- 059 W: hemu dane ser hevDU,
sie legten alles aufeinander,
- 060 <<tief> u benzIN le kir li xaniye ↓diYA MIN
şewitandin.=
<<tief> und sie haben benzin darauf gegossen und
das haus ↓meiner MUTTer verbrannt.=
- 061 =↑DU ↓qat.
=↑ZWEI ↓stockwerke.
- 062 (.) û le kuli askeRIya hat li xaniye diYA MIN
şewitandin.>
(.) und das miliTÄR kam und verbrannte das haus
MEIner MUTTer.>
- 063 <<all, hoch> ka çi na ↑GOT (k)û kas li wir ↓tune.>
<<all, hoch> sie ↑FRAGten nicht einmal ob dort
jemand ↓drinnen ist oder nicht.>
- 064 <<bewegt> darîyê ↑diya min ↓peQANdin.
<<bewegt> die tür meiner ↑mutter ↓SPRENGten sie.
- 065 (---) !HA!tin ↓şau!TAN!din.> (---)
(---) sie !KA!men und ↓ver!BRANN!ten.> (---)
- 066 INT: m:-
m:-

Es folgt eine zweite Strophe der Zerstörung: die Verbrennung des Hauses im Detail. Jemand kam und stapelte Brennholz, Truhen und andere Einrichtungsgegenstände aus Holz aufeinander: *Sie legten das so auf eine Truhe ... sie haben Brennholz draufgelegt ... und meine Mutter hatte so ein Bett aus Holz ... jemand legte alles aufeinander*. Was hier aber gestapelt wurde, das waren die Ressourcen des Dorfes (Brennholz) und des Haushalts (Truhen), ja sogar Dinge geschütztester Privatheit (das Bett) (Zeilen 052–059).

Mit Benzin übergossen verbrannte nicht nur das Aufeinandergetürmte, sondern das ganze Haus, ein stattliches Haus mit zwei Stockwerken: *Und sie haben Benzin darauf gegossen und das Haus meiner Mutter verbrannt – zwei Stockwerke. Und das Militär kam und verbrannte das Haus meiner Mutter*. Jenes Militär, dessen Offiziere ein paar Strophen zuvor noch die Schönheit des Dorfes gepriesen hatten, bringen nun die Zerstörung. Schließlich wird nicht nur Schönheit und Lebensgrundlage vernichtet, sondern sogar Leben wird in dem brennenden Haus gefährdet: *Sie fragten nicht einmal, ob dort jemand drinnen ist oder nicht* (Zeilen 060–063).

Die Akzentuierungen der Erzählerin sind hier besonders stark (*BenZIN, MEIner MUTTer, ZWEI Stockwerke, MiliTÄR, MEIner MUTTer, sie FRAGten nicht einmal*). Noch auffälliger sind aber die Tonhöhenunterschiede: Der erste Satz beginnt in durchschnittlicher Tonhöhe (*jemand legte alles aufeinander*), aber die Stimme wird danach abrupt sehr tief (*und sie haben BenZIN drauf gegossen und das Haus ...*) und noch tiefer (*...MEIner MUTTer verbrannt*). Im nächsten Satz wird das allererste Wort sehr hoch intoniert (*ZWEI*), das zweite Wort sehr tief (*Stockwerke*). Es folgen statt eines einzigen betonten Satzakkzents gleich mehrere (*und das MiliTÄR kam und verbrannte das Haus MEIner MUTTer*). Im nächsten Satz wird die Erzählerin zudem noch schneller und geht mit einem starken Tonhöhen sprung hinauf (*sie FRAGten nicht einmal, ob dort jemand...*) und mit einem zweiten Sprung tief hinunter (*...drinnen ist ...*). Bis jetzt hat Frau W in dieser zweiten Zerstörungs-Strophe das Verbrennen zwei Mal wiederholt (060, 062). Die Strophe kulminiert in einer dritten Wiederholung: *Die Tür meiner Mutter sprengten sie. Sie kamen und verbrannten* (Zeilen 064–065).

Wieder ist die Akzentuierung besonders stark (*SPRENGten, KAmEn, verBRANNten*). Ebenso groß und abrupt sind auch wieder die Tonhöhen sprünge: Die Erzählerin beginnt auf durchschnittlicher Höhe (*das Haus...*), geht aber sofort mit einem großen Sprung nach oben (*...meiner Mutter...*), dann tief nach unten (*...SPRENGten sie*) und – nach einer deutlichen Pause – direkt in einen starken Akzent (*KAmEn...*) sowie erneut tief nach unten (*...und verBRANNten*). Die Stille, die nach *Sie kamen und verbrannten* eintritt, wird auch von der Interviewerin nicht unterbrochen. Dass in der Dorf-Passage die Interviewerin ausnahmslos zustimmende Signale gegeben hat (047, 054, 056, 058), jetzt aber sogar die zustimmende Bewertung unterlässt, gibt dem Moment etwas Markiertes, Besonderes: Die Zustimmung der Interviewerin scheint sich hier zu erübrigen; sie versteht sich von selbst.

Das einzige Signal, das die Interviewerin nach kurzer Pause gibt, ist in seiner Intonation offen und langgezogen (*m:-*), als halle das Erzählte wortlos nach (Zeile 066).

Transkript 2. Frau W: Das Dorf (Zeilen 067–073)

067 W: <<hoch, bewegt> haqaniye xwede ↑NE
 [wilo ye-]>=
 <<hoch, bewegt> dies ist ↑NICHT gottes
 [wille-]>=
 068 INT: =[hare RASTE-]
 =[ja das ist WAHR-]
 069 [ew naha-]//⁷⁶
 [sie jetzt-]/
 070 W: [VALLah,]
 [ich SCHWÖre,]
 071 pi me ra ha/ bê haqi!YE! dikin.
 sie tun uns u/ !UN!recht an.
 072 INT: are bê haqiYE dikin.=
 ja sie tun UNrecht.=
 073 W: =bê haqi!YE! dikin.
 =sie tun !UN!recht.

Die explizite Verurteilung der Verbrennung des Hauses erfolgt also durch die Erzählerin selbst, und zwar mit erhobener, bewegter Stimme und starkem Akzent auf der Verneinung: *Dies ist NICHT Gottes Wille (haqaniye xwede NE wilo ye)* (067). Erst danach macht die Interviewerin ihre Zustimmung deutlich (068–069). Dass sie damit gewartet hat und die Gesamtbewertung zunächst Frau W überließ, zeigt, wie eingespielt hier bereits die Rollenverteilung ist: In der gesamten Dorf-Passage gehört die Bühne allein Frau W. Nur sie allein ist es, die darstellt und bewertet. Die Interviewerin hingegen hat die Aufgabe zu hören, zu verstehen und beizupflichten (Zeilen 067–069). Mit einem Schwur – *Bei Gott (Vallah)* – eröffnet Frau W nun eine dreiteilige, stark akzentuierte Wiederholung ihres Urteils. Den ersten Teil leistet sie selbst: *Sie tun uns UNrecht an (pi me ra bê haqiYE dikin)*, den zweiten Teil die Interviewerin: *Ja sie tun UNrecht (are bê haqiYE dikin)*, und den Abschluss wieder Frau W: *Sie tun UNrecht (bê haqiYE dikin)* (Zeilen 070–073).

Transkript 2. Frau W: Das Dorf (Zeilen 074–081)

074 W: (-) na haqaniye xwaDE bu,=
 (-) das war nicht im sinne GOTTEs,=
 075 =u ciye min li stanBUL'e-
 =und meine mutter ist in IStambul-
 076 (.) Çikin male diya MIN şewitandin.
 (.) was machen sie verbrennen das haus meiner mutter
 077 ka ÇI di mala diya min da bu.
 WAS hat es schon im haus meiner mutter gegeben.

76 Hier kommt die Interviewerin mit ihrer Zustimmung etwas zu früh.

078 ma na ciceke xwe dernaXISTibun,
 sie hatte noch nichtmal ihre blumen rausgenommen,
 079 hat mevandarî bale ê BIÇwayie;
 sie war zu besuch {sie} wäre zuRÜCKgekehrt;
 080 (-- MAle (we/wer) şewitandin--
 (-- sie verbrannten ihr HAUS--
 KOMM: Frau W schlägt bei „Haus“ in die Hände.
 081 =TIŞteki we li we dere ne hiştin.
 //=nichts von ihren sachen haben sie dort gelassen.//
 //alles haben sie vernichtet. //
 KOMM: Frau W schlägt bei „nichts“ in die Hände.

Vom Unrecht – *Das war nicht im Sinne Gottes* – schlägt Frau W nun den Bogen zurück zum Akt der Zerstörung (Zeile 074). Es handelt sich nun also bereits um die dritte Strophe, die von der Zerstörung erzählt. Gegenüber der ersten und zweiten Strophe sind aber bei diesem dritten Mal die Akzente und Tonhöhen sprünge bereits abgemildert. Die Schilderung ist jetzt kürzer als davor, und der Fokus liegt auf einem anderen Aspekt: nicht mehr auf der Tat selbst, sondern auf den Betroffenen. Wo waren sie, als das Dorf verbrannte? Wir erfahren, dass Frau Ws Mutter nicht im Dorf war, sondern in Istanbul zu tun hatte – und genau da schlägt das Militär zu: *Was machen sie? Sie verbrennen das Haus meiner Mutter!*, etwa mit der Konnotation: *Sieh nur, kaum kehrt man ihnen den Rücken zu, richten sie schon Unheil an* (Zeilen 075–076). Dabei gab es im Haus der Mutter noch nicht einmal etwas zu holen. Die Mutter selbst hatte nichtsahnend ihr Haus zurückgelassen und war zu Besuch nach Istanbul gefahren. Ohnehin wollte sie rasch zurück sein: *Sie hatte noch nichtmal ihre Blumen rausgenommen* (Zeilen 077–078). Aber ehe Frau Ws Mutter ins Dorf zurückkehren konnte, war es auch schon passiert: *Sie verbrannte ihr Haus. Alles haben sie vernichtet* (Zeilen 079–081).

Transkript 2. Frau W: Das Dorf (Zeilen 082–088)

082 W: (1.3) ziLAM kete gulpe,=
 (1.3) der/ein MANN ist in die kammer,=
 083 =ku em li we deri RADike(v)tin-
 =da wo wir geSCHLAFen haben-
 084 <<tief> go> <<rufend> qurAN li we bu->
 <<tief> {und} er sagte> <<rufend> der korAN lag dort->
 085 go egir debir LIST go;
 er sagte feuer spielte drum herum sagte er;
 086 kesk u sor dore qurHane çedibu. (-)
 es ist grün und rot um den korAN herum geworden. (-)
 087 INT: ((**lacht kurz**))
 ((**lacht kurz**))
 088 W: diya min bi halalTI kiri bu,
 meine mutter hatte es REIN gekauft,

Eine längere Pause folgt; Frau W eröffnet merkbar etwas Neues (082). Das zeigt sich auch an der Reaktion der Interviewerin, die die Pause verstreichen lässt, ohne zu kommentieren. In der Tat führt Frau W jetzt einen ganz neuen Protagonisten ein: einen Augenzeugen der Zerstörung. Es ist ein Mann, der offenbar – inmitten des Feuers – in einen noch nicht verbrannten Raum ging (082), das Schlafzimmer offenbar (083). Eine rufende, tiefe Männerstimme imitierend, gibt Frau W in wörtliche Rede wieder, was der Mann dort gesehen hat: *Der Koran lag dort, sagte er, Feuer spielte drum herum, sagte er, es ist grün und rot um den Koran herum geworden* (Zeilen 082–086). Was der Mann also berichtet, ist offenbar auf das Haus der Mutter bezogen, das gerade verbrennt. Die Flammen drohen auch auf ein Buch übergreifen, das dort liegt: der Koran. Genau an dieser Stelle aber leuchten die Feuerzungen in den Farben Grün und Rot. Der Mann hat es gesehen und hat es weitererzählt.

Die Markiertheit der Darstellung erreicht hier einen neuen Höhepunkt. Markiert ist erstens, wie zeitgedehnt und kleinschrittig die Erzählperspektive hier ist. Markiert ist zweitens, dass der genannte Mann inmitten der großen Zerstörung dennoch wahrgenommen hat, was an nur einem einzigen kleinen Schauplatz vor sich ging: rund um ein Buch. Markiert ist drittens, dass Frau W den Worten des Mannes solche Bedeutung beimisst, dass sie sie (wörtlich und stimmlich) re-inszeniert. Vor allem aber ist viertens markiert, dass es ausgerechnet der Koran ist, der dort lag: Von diesem Buch ist anhand vieler früherer Stellen des Interviews anzunehmen, dass es der Erzählerin *heilig* ist.

Bei der Interviewerin wiederum bemerken wir, dass es für sie schwierig sein mag, gewisse Inhalte nachzuvollziehen. Als Reaktion auf das Erzählte lacht sie kurz, aber doch auf. Da die Situation, die Frau W schildert, dramatisch ist, kommt als Erklärung für das Lachen der Interviewerin am ehesten Ungläubigkeit⁷⁷ in Frage, etwa mit der Bedeutung: *Wie kann das sein?* oder: *Komm, das ist doch gar nicht möglich, dass die Flammen (noch dazu ausgerechnet um den Koran herum) solche Farben annehmen... Das wäre ja ein Wunder.* Und noch impliziter scheint die Interviewerin mit ihrem Lachen auszudrücken: *Wunder gibt es nicht* (Zeile 087).

Mit dieser Ungläubigkeit verfährt Frau W jedoch genauso wie mit anderen unerwünschten Reaktionen in der gesamten Dorf-Passage (siehe bereits 021): Sie lässt sich nicht beirren. Als Erzählerin der Zerstörung ihres Zuhauses darf man ihr keine Zweifel entgegenbringen. Vielmehr erwartet sie Zustimmung und Vertrauen in ihre Darstellung. Um aber auch wirklich jeden Zweifel zu zerstreuen, leistet Frau W zusätzlichen sprachlichen Aufwand. Sie führt einen Beleg dafür an, dass ein Zeichen des Himmels hier nicht ungläublich, sondern geradezu erwartbar war – die Tatsache nämlich, dass das verbrannte Haus ja ganz und gar rechtmäßiger Besitz ihrer Familie war: *Meine Mutter hat es rein gekauft* (088). Das Adjektiv *helal* (oder *halal*) trägt die Bedeutungen *rein*, *rechtmäßig* und *gerecht vor Gott*. Dass Frau Ws Mutter also *vor Gott* die rechtmäßige Besitzerin des

77 Angesichts des Erzählten könnte das Lachen der Interviewerin auch eine Reaktion der *Hilflosigkeit* sein; diese wäre jedoch neu. Hingegen haben wir schon an früherer Stelle die kritische Haltung und Ungläubigkeit der Interviewerin gegenüber Religiosität und Tradition feststellen können, weshalb dies die plausiblere Interpretation scheint.

Hauses war, macht das Verbrennen des Hauses zu einem umso größeren Unrecht: zu einem Unrecht *vor Gott* (siehe bereits 067–073). Damit wird auch verständlich, wie der Koran zu den geschilderten Vorgängen passt: Das göttliche Recht ist – in Form des heiligen Buches – selbst inmitten der Zerstörung zugegen gewesen. *Gott* hat das Unrecht gesehen, das hier geschah, und hat sich in Gestalt der Flammen gezeigt (Zeile 088).

Transkript 2. Frau W: Das Dorf (Zeilen 089–093)

- 089 W: (-) ew xani kirin di çand e wi daRE diçun;
 (-) sie machten alle häuser sie gingen dorthin;
- 090 go çun dave deri benzine wan xeLAS bu;
 er sagte sie gingen vor die tür ihr benzin ging aus;
- 091 (-) wi diKIR nakir xani we naçu,
 (-) {jemand} versuchte und verSUCHte {aber} ihr haus
 ging nicht {in flammen auf},
- 092 (-) <<hoch> bi tahbi diye min di faqiriye de kiRI bû->
 (-) <<hoch> mit mühe hatte meine mutter in armut
 das haus geKAUFT->
- 093 <<weich> male he!LAL! bu->
 <<weich> das haus war ge!RECHT! verdienter besitz->

Es wird nun im Übrigen deutlich, dass nicht nur das Haus von Frau W und ihrer Mutter von der Zerstörung betroffen war. Vielmehr sollten wohl *alle Häuser* des Dorfes mit Benzin in Brand gesteckt werden (Zeile 089). Dazu ruft Frau W erneut ihren Augenzeugen auf, als sie das geschehene Wunder ein weiteres Mal wiedergibt: den Mann von vorhin. Dieser berichtet nun explizit, dass das Anzünden (mehrerer oder auch nur eines Hauses) nicht erfolgreich war: *Er sagte, sie gingen vor die Tür, ihr Benzin ging aus* (Zeile 090). Jene Person, die das Feuer legen wollte, *versuchte und versuchte, aber das Haus der Mutter ging nicht in Flammen auf*. Das Haus von Frau Ws Mutter⁷⁸, vor Gott rechtmäßig erworben, widersteht den Flammen des Militärs. Die Abfolge suggeriert Kausalität: Das Haus konnte nur deshalb der Zerstörung durch irdische Kräfte widerstehen, weil es vor Gott rechtmäßiger Besitz war (Zeile 091).

Damit ist das Wunder, das geschah, ein zweites Mal erzählt. Am Ende wird nochmals die Rechtmäßigkeit des Hauses vor Gott beschworen. Während alle vorherigen Höhepunkte der Zerstörung und des Unrechts rhythmisch und laut markiert waren (064–065: *SPRENGten, KAMen, verBRANNTen*), ist nun dieser dritte Höhepunkt ganz anders, ganz leise. Es ist ein Höhepunkt der Gerechtigkeit. Er ist mit singenden, weichen, liebevoll-schützenden Akzenten dargestellt: *Mit Mühe hatte meine Mutter in Armut das Haus gekauft. Das Haus war geRECHT verdienter Besitz! (bi tahbi diye min di faqiriye de kiri bû. male heLAL bu!)* (Zeilen 092–093).

⁷⁸ In der Phrase *xani we (ihr Haus)* bezeichnet das Possessivpronomen *we (ihr)* eine weibliche Einzelperson als Besitzerin des Hauses. Damit wird klar, dass es tatsächlich das Haus von Frau Ws Mutter war, das dem Brand – wenigstens teilweise – widerstand (möglicherweise anders als andere Häuser des Dorfes, die vollständig verbrannten).

Transkript 2. Frau W: Das Dorf (Zeilen 094–099)

094 W: diKIR nakir==
WIE er es auch versuchte==
095 =((unv., ca. 0.3 Sek.)) we nadiçu.
=ihr((unv., ca. 0.3 Sek.)) ging nicht {in flammen auf}.
096 ((unv., ca. 1.5 Sek.)) nadiçu.=
((unv., ca. 1.5 Sek.)) ging nicht {in flammen auf}.=
097 =oDAK şewitî,=
=ein zimmer brannte,=
098 =oda din NA şewitî.
=das andere zimmer brannte NICHT.
099 ((unv., ca. 3.0 Sek.)) NA şewitî.
((unv., ca. 3.0 Sek.)) brannte nicht.

Die dritte Darstellung des Wunders zeigt nun, wo der Brand genau zum Stillstand kam, nämlich in einem der Zimmer des Hauses: *Wie (der Brandleger) es auch versuchte (...), ein Zimmer brannte, das andere Zimmer brannte nicht...* Die vielen unverständlichen Stellen zeigen die Hast, mit der Frau W hier spricht (Zeilen 094–099).

Transkript 2. Frau W: Das Dorf (Zeilen 100–110)

100 W: (1.8) go li we eZING dani SAR==
(1.8) er sagte dort schichteten sie BRENNholz drauf==
101 =benzin li BER daniye,
=gossen benzin daRAUF,
102 (-) <<pres> digo wen na dikir NAKir bi ar biye->
(-) <<pres> er sagte egal wie sie {versuchten}
sie konnten {es} NICHT in brand setzen->
103 go çubun (xxx xxx) quRAN (xxx xxx) e (dev berdiyan);
er sagte sie gingen (xxx xxx) den koran (xxx xxx)
und gaben auf;
104 kesk u sor u zer çediBU vedgeriye;
grün und rot und gelb sind entstanden
und {es} ist zurückgegangen;
105 INT: ((lacht kurz))
((lacht kurz))
106 W: ziLAMA qal dikir;=
MÄNNer erzählten das;=
107 =em NA [li gund bun,]
=wir waren NICHT [im dorf,]
108 INT: <<pp> [(a le/ aRE)-]>
<<pp> [(ja/ JA)-]>

- 109 W: <<intens> ka::/e:/kalke/ bapîre ma QAL dikirin,>
 <<intens> die ält/ äh/ älteren/ unsere
 großväter erzÄHLten davon,>
- 110 INT: m_m,
m_m,

Auch die vierte Darstellung des Wunders beruft sich auf den Augenzeugen, der alles mit angesehen hatte: *Er sagte, dort schichteten sie Brennholz darauf, gossen Benzin darauf; er sagte, egal wie, sie konnten es nicht in Brand setzen* (Zeilen 100–102). Wie so vieles Andere, so wäre wohl auch der Koran im Zuge der Zerstörung verbrannt, aber vor dem heiligen Buch mussten die Brandleger und ihre Flammen kapitulieren: *Grün und Rot und Gelb sind entstanden und es (=das Feuer) ist zurückgegangen* (Zeilen 103–104). Hier zeigt sich nun ganz explizit, wen *Gott* unterstützt und schützt: Grün, Rot und Gelb sind die Farben der kurdischen Fahne.

Als die ZuhörerIn erneut leisen Unglauben artikuliert, ruft Frau W weitere Zeugen auf. Nicht sie selbst beansprucht die Wahrheit zu kennen. Vielmehr stehen andere für die Wahrheit ein – Ältere, ja sogar Verwandte: *Männer erzählten das; wir waren nicht im Dorf. Die Älteren, unsere Großväter erzählten davon* (Zeilen 105–110).

Transkript 2. Frau W: Das Dorf (Zeilen 111–116)

- 111 W: go em ji qulpê darkatin hata em çun hundure wê
 ŞEwitîn bû==
 {er} sagte wir sind aus der kammer rausgegangen
 bis wir angekommen sind war//sein inneres//verBRANNT==
 //das hausinnere//
- 112 =xaniye biŞEwitîn,
 sie haben das haus verBRANNT,
- 113 (-) go em çun nivi ŞEwitî nivi me.=
 (-) {er} sagte: wir sind {rein}gegangen
 die hälfte war verBRANNT die hälfte war da.=
- 114 =(go agir).=
 =({er} sagte das feuer).=
- 115 =le NAdiçu.
 =breitete sich nicht darauf aus.
- 116 <<p> (-) male ha!LAL! e=alaw le nare-> (-)
 <<p> (-) das haus war ge!RECHT! verdienter besitz
 die flammen breiteten sich nicht darauf aus-> (-)

Hier ist sie ein fünftes und letztes Mal reinszeniert: die Zeugenschaft eines Augenblicks göttlicher Gerechtigkeit. Die Gerechtigkeit geschieht in einem Moment, da alles aussichtslos scheint. Die Mutter ist nicht da, und Frau W ist selbst ist noch ein Kind und ebenfalls nicht vor Ort, als ihr Haus und ihr Dorf zu verbrennen drohen. Keiner von ihnen kann eingreifen, Dinge aus dem Haus retten, das Dorf und das Haus beschützen – und so

ist jener Augenzeuge alles, was blieb. Er hat gesehen und erzählt, wie das Feuer auf wunderbare Weise innehielt (Zeilen 111–115).

Damit hat Frau W ihr Publikum ganze fünf Mal an dem geschehenen Wunder teilhaben lassen. Aus mehreren Perspektiven hat sie erzählt, wie Feuer an ihr Dorf und ihr Haus gelegt wurde und wie dieses Feuer scheiterte; wie ein Zimmer ihres Zuhauses brannte und das andere Zimmer nicht; und wie es die Täter versuchten und versuchten, aber schließlich aufgeben mussten. Das Haus der Mutter stand unter göttlichem Schutz. Auch hier kommt der Höhepunkt, jener der Gerechtigkeit, wieder leise und weich: *Das Haus war geRECHT verdienter Besitz, die Flammen breiteten sich nicht darauf aus (male HALAL e, alaw le nare)* (Zeile 116).

Längst haben sich die Wiederholungen als Merkmal der Erzählweise von Frau W etabliert. Aber die Anzahl der Wiederholungen übersteigt bei der Erzählung des Wunders alles bisher Dagewesene. Die wieder und wieder neu bemühte Erinnerung derer, die das Verbrennen des Dorfes mitansahen, die wörtliche Re-Inszenierung des Augenzeugen, die akribische Beschreibung der Details und nicht zuletzt die prosodisch so vielfältig bewegte Wiedergabe zeugen davon, dass das, was hier vor mehr als zwei Jahrzehnten geschah, von Frau W noch nicht verarbeitet wurde. Es ist präsent und das Unrecht ist so groß, dass Frau W nur Gott selbst als machtvoll genug erkennt, dem damals Geschehenen Einhalt zu gebieten. Der Größe des Unrechts steht einzig die Größe göttlicher Gerechtigkeit wirksam gegenüber. Diese höhere Instanz ist denn auch die einzige, die in das Geschehen eingreift. Mehr als das: *Gott* ergreift sogar Partei, denn das Feuer kapituliert nicht nur vor dem Koran, sondern gleichzeitig zeigt es auch die Farben der kurdischen Fahne. Damit macht Frau W ihr Publikum zu Mitwissenden eines großen, den Menschen übersteigenden Geschehens: Ein Feuer, gelegt vom Militär des (türkischen) Staates, nimmt die Farben eines (kurdischen) Dorfes an. Ein Feuer der Zerstörung, gelegt aus Unrecht, wird zu einem Feuer, das von göttlicher Gerechtigkeit zeugt.

Diese machtvolle Schilderung lässt fast vergessen, dass das Dorf die Zerstörung dennoch nicht überstanden hat: Aus dem Anfangsteil des Interviews wissen wir ja, dass der Ort danach nicht mehr bewohnbar war und die Menschen *weggelaufen* sind (siehe Gesprächsteil 1). Auch in den Augen von Frau W hat die göttliche Macht ihr Zuhause nicht gerettet, doch ist ein Zeichen der Gerechtigkeit geschehen. Frau W weiß von einer dem Menschen überlegenen Macht, die sich dem Dorf damals zuwandte, und damit endet die insgesamt fünfmalige Darstellung der Erzählerin von ihrem Dorf, das – nicht ohne Gegenwehr – unterging.

Transkript 2. Frau W: Das Dorf (Zeilen 117–122)

117 INT: **Are--**
ja--

118 **=RAST e-**
=das ist WAHR-

119 W: eh-
ja-

120 (--) vallah=GElek-
 (--) bei gott=GROSSes-

121 be haqiye bi MARE dikirin?
 unrecht haben sie uns angetan?

122 (1.0)

Auch die Interviewerin stimmt jetzt ein, und Frau W kann nun abschließen, indem sie das moralische Urteil von vorher (067–073) bekräftigt. Sie tut das mit einem einzigen Satz (*Bei Gott, großes Unrecht haben sie uns angetan*). Diesen Satz bringt Frau W allerdings nicht in einem Stück. In stark markierter Weise spaltet sie ihn vielmehr auf in zwei verschiedene Intonationseinheiten, nämlich in eine kürzere: *Bei Gott, großes...* (*vallah gelek*) und eine längere: *...Unrecht haben sie uns angetan (bê haqiye bi mar dikirin)*. Indem sie das zusammengehörige Adjektiv und Substantiv – *großes* und *Unrecht* – intonatorisch voneinander trennt, steigert sie die Appellwirkung ihres Ausrufs. Zudem beendet sie die zweite Intonationseinheit mit einer in höchstem Maße erhobenen Stimme, im Ton einer anklagenden Frage: *Bei Gott, GROSSes – Unrecht haben sie uns angetan? (bê haqiye bi MAR dikirin?)*. Danach hält sie inne, und beide Gesprächspartnerinnen schweigen (Zeilen 117–122).

Die sprachliche Gestaltung, die die Erzählerin leistet, ist ganz in den Dienst der Würdigung gestellt, mit der sie ihres Dorfes gedenkt: Frau Ws Erzählung hat lyrische Dimension (analysiert nach Hymes, 1996). Dies zeigt sich besonders in *Form, Prosodie* und Aspekten der *Interaktion*.

Die Form kann als ein Lied in Strophen bezeichnet werden. Je nach Zählung kommt man auf etwa zwölf Strophen plus ein Strophenfragment. *Die ersten drei Strophen* sind dem Leben und Auskommen im Dorf gewidmet. *Die zweiten drei Strophen* erzählen von der Zerstörung des Dorfes, mit anschließender moralischer Verurteilung der Tat. *Die dritten, nun aber insgesamt sechs Strophen* umfassen nochmals die Dorfzerstörung, aber auch etwas ganz Unerwartetes, das zum Höhepunkt der Darstellung wird: das Eingreifen Gottes wider das Unrecht. Dieses göttliche Eingreifen wird viele Male wiederholt. Am Ende kehrt die moralische Verurteilung der Dorfzerstörung in Form einer appellierenden Anklage wieder.

Der Höhepunkt, das Eingreifen Gottes, ist auffallend anders gestaltet als der Rest der Dorf-Passage: Alle anderen Themen (Auskommen, Zerstörung und Urteil) wechseln einander ab, wohingegen das Eingreifen Gottes an keiner einzigen Stelle durch andere Themen unterbrochen wird. Es wird mit allen seinen Wiederholungen kompakt in einem einzigen Stück präsentiert. Durch diese gekonnte Dramaturgie erhält Gottes Eingreifen eine besonders wichtige Position innerhalb der Gesamterzählung. Platziert ist es genau zwischen der Zerstörung und deren moralischer Verurteilung. Die Verurteilung der Zerstörung wird dadurch noch zusätzlich untermauert, denn gerade Gottes Eingreifen belegt, wie groß das Unrecht war. In Gestalt züngelnder Flammen in den Farben der kurdischen Fahne ist dieses Eingreifen also der krönende Abschluss der Erzählung und zugleich das Zentrum der Darstellung. Es zeigt, dass das zerstörte Dorf einen mächtigen Mitstreiter

hatte. Von allen Themen nimmt dies daher den größten Raum ein. Dass Gott die Täter hinderte, ihre Zerstörung zu vollenden, ist für die Erzählerin so bedeutend, dass sie es ganze fünf Mal – und immer wieder etwas anders – darstellt.

Die Wiederholung ist denn auch das auffälligste Moment der formalen Gestaltung in der gesamten Dorf-Passage. Dass derselbe Inhalt wieder und wieder kommt, verleiht den Strophen den Charakter eines Gebets oder einer Beschwörung, die mit jeder Wiederholung stärker wird.

Die prosodischen Mittel, derer sich Frau W bedient, bieten reiche Gegensätze. Zunächst bestimmt das Dorf, jener wunderschöne Ort, den Ton: Die Stimmlage wechselt von tief und ruhig hinüber zu hoch und rhythmisch und wieder zurück. Mit einem ebenso wellenartigen Auf und Ab des Sprechtempos wird die große Bandbreite an Schönheit untermalt. Hinzu kommen das Auf und Ab der Intonation, Reimeffekte und das reichliche Nennen von Früchten und Wasser, die den Kreislauf der Jahreszeiten spiegeln. Und jede der Strophen mündet in einem vorbehaltlosen Rühmen der Schönheit und Fülle im Dorf.

Ganz anders wird die Stimmlage der Erzählerin, als schließlich die Zerstörung des Dorfes beginnt. Die Stimme wird durch markante Akzente hart. Die Tonhöhenunterschiede, die hinzukommen, sind nun nicht mehr wie vorher Wellen des Auf und Ab, sondern ein abruptes Springen von ganz unten nach oben und wieder ganz hinunter. Als das Dorf in seine Teile zertrümmert wird, Holz geschichtet und Kisten zum Brand zerhackt werden, da scheint sich auch sprachlich alles „Verbindende“ aufzulösen, zertrümmert zwischen den streng getrennten Tonhöhen wie auch zwischen den hart gegeneinandergesetzten Akzenten. Das moralische Urteil schließlich spricht Frau W mit erhobener, bewegter Stimme und stark betont, auch hier mit Wiederholung um Wiederholung.

Aber dann, mit dem Wunder, als Gott sich dem leidenden Dorf zuwendet, wendet sich alles erneut. Jetzt reinszeniert Frau W die Stimme jenes Mannes, der alles mit ansah und alles bezeugt, der gesehen hat, dass der Koran dem Feuer widerstand, und der gesehen hat, dass das Feuer die kurdischen Farben annahm. Vorüber ist jetzt die zerhackte, von Sprüngen gezeichnete Intonation. Dieser Höhepunkt, der ja gottgegeben ist, kommt weich und singend; sein Ton ist schützend und leise.

Am Ende wechselt Frau W die Intonation ein letztes Mal, um das moralische Urteil zu wiederholen. In Form eines gespaltenen, geradezu auseinandergerissenen Ausrufs klagt die Erzählerin mit hoch erhobener Stimme das Geschehene als Unrecht an. Es krönt dieser Anklageruf die rund zwölf Strophen an das Dorf. Er stellt der Zerstörung und dem Untergang ein Denkmal von Schönheit und Gerechtigkeit entgegen.

Auch die Interaktion zwischen Erzählerin und Interviewerin ist in der Dorf-Passage besonders markant. Ganz anders als sonst duldet es Frau W hier nicht, dass ihr Publikum, die Interviewerin, nachfragt oder gar zweifelt. Einzig und allein empathisches Zuhören ist erwünscht, denn sichtlich hat Frau W von Anfang an mit ihrer Geschichte vom Dorf ein Gesamtwerk im Blick. Seine Form ist bis zum Ende durchdacht. Die Interviewerin scheint allerdings dieses Gesamtwerk nicht gleich zu erkennen – woraufhin Frau W ihr Publikum „erzucht“: Sie unterbindet unerwünschte Nachfragen und entkräftet jeden Zweifel, bis die Interviewerin sich schließlich genau so verhält, wie Frau W es sich für ihre Dorferzählung wünscht.

Frau W macht die Interviewerin sogar zur Mitspielerin ihres wesentlichsten Stilmerkmals, nämlich der Wiederholung: Man beachte, wie Frau W zuerst ihr zentrales moralisches Urteil über die Zerstörung ausruft (070–071: *Sie tun uns Unrecht an*), dann die Interviewerin das Urteil wiederholen lässt (072: *Ja, sie tun Unrecht*), und abschließend selbst das Urteil wiederholt, um es ein drittes und letztes Mal auszusprechen (073: *Sie tun Unrecht!*). Es entsteht dadurch etwas Gemeinsames zwischen Frau W und der Interviewerin, gleichwohl eindeutig geleitet von Frau W. Die Interviewerin hat Frau Ws Rhythmus „gelernt“. Die Dorf-Passage ist von da an ein Zusammenspiel zwischen der Erzählerin und ihrem Publikum.

Die Dorf-Passage erweist sich damit als Schlüsselpassage in Frau Ws autobiografischer Darstellung, denn sie ist unter allen Teilen des Gesprächs deutlich hervorgehoben. Die – im Vergleich zum restlichen Interview – starke Verdichtung aller genannten Mittel, die Stringenz und Gekontheit des Aufbaus der Dorf-Passage legen außerdem nahe, dass Frau W sie nicht zum ersten Mal darbietet. Zugleich lassen die vielen kleinteiligen Wiederholungen erkennen, dass das Geschehen für Frau W bis heute gegenwärtig, vielleicht sogar unbewältigt geblieben ist, auch wenn sie es schon viele Male erzählt haben mag. Das Dorf, das nicht wehrlos unterging, nimmt einen besonderen Platz in dieser Autobiografie ein.

2.5 Überleitung

Nach der großen Dorferzählung legt sich Ruhe über das Gespräch. Der Duktus wird langsamer, die Inhalte allgemeiner, das Rederecht wird nun wieder freier gehandhabt. Es scheint wie ein Ausruhen von der Schrecklichkeit, eine Phase, in der man sich austauscht und zu alltäglicheren Dingen zurückkehrt.⁷⁹

So kommen die beiden Frauen auf Frau Ws Bildungserfahrungen zu sprechen: Frau W ist nie zur Schule gegangen. Als Ursache dafür gibt sie an, wie die Leute im Dorf über Mädchen und Schulbildung dachten: *In der Heimat sagten sie: Es ist eine Schande (=unschicklich), dass Mädchen in der Schule sind; die Mädchen sollen nicht gehen (li welate digotin: ayib, digotin, keçik li maktabe bin; bila keçik narin)*. Frau W und ihre ältere Schwester haben deshalb nie Schulbildung erhalten. Diese gab es erst für die jüngeren Schwestern infolge der Initiative eines neuen Lehrers im Dorf: *Der Lehrer hat gesagt, sagte er, bringt eure Mädchen; sie sollen kommen (mualim go, digo, kaçke wa behaninin; balaqa bën)*. Hier setzte sich nun die damals selbst noch sehr junge Frau W für ihre jüngeren Schwestern ein – gegen den Widerstand der Mutter, die ihre Töchter zur Hilfe bei der täglichen Arbeit zu Hause behalten wollte. Frau W aber widersprach der Mutter.

79 Diese Abschnitte des Interviews werden aus Material- und Platzgründen ohne Transkript und Analyse wiedergegeben. Ihre Darstellung in Kurzform dient lediglich dem besseren Verständnis des Gesamtzusammenhangs.

Im Interview beschreibt sie, wie sie der jüngeren Schwester auf dem Weg in die Schule behilflich war und sich um das Gerede der Leute nicht kümmerte: *Ich habe sie (= meine jüngere Schwester) am frühen Morgen vorbereitet. Ich sagte: Geh, geh mit! Soll es doch eine Schande sein (min sare sibe tamiz kir. min go: har pe hare! bilo ka barmarin).*

Bald darauf wurde das Dorf vom Militär zerstört, wie schon ausführlich berichtet; die etwa zehnjährige Frau W und ihre Familie verließen das Dorf und die Osttürkei und kamen nach Istanbul. Hier war es für die zugewanderte kurdische Bevölkerung schwer, Arbeit zu finden, und bis heute gestalten sich die Lebensbedingungen in Istanbul schwierig: *Na, wir Kurden, niemand von uns hat Arbeit (e em kurmanc kesî ji/ îş deste ma tune ye). Arbeit und Wohlstand, sagt Frau W, sind in türkischer Hand: Die aus der Türkei (=Menschen türkischer Herkunft) haben die Taschen voller Geld. Alles heben sie für die Ihren auf (e tirkîye berike wan tije pereye. hamu ji e xwe ra talinin).* Auch hier wieder sehen wir die explizite Opposition (*wir* versus *die*; *kurdisch* versus *türkisch*), welche bei Frau W besonders zum Einsatz zu kommen scheint, wenn es um Fragen des ökonomischen Überlebens geht.

Ganz anders dagegen, wenn es um sonstige Fragen geht: Dann dienen die ethnischsprachlichen Kategorien keineswegs nur zum Darstellen eines Machtgefälles. Vielmehr beschreibt Frau W dann auch ein kurdisch-türkisches Miteinander im Alltag. Über eine Nachbarin beispielsweise erzählt sie: *Meine Tochter war noch ein Baby. Sie (=die Nachbarin) sagte (zu mir): ‚Du bist von der Arbeit in Anspruch genommen.‘ Sie kam, wickelte das Baby, machte auf, bereitete seine Milch und sein Essen zu und gab es ihm. Die Türkin. Ja natürlich, wir mochten einander. Wir mochten einander sehr. Wir waren auch zu ihnen gut, sie waren auch gut zu uns (keçike min di daste min da bu. digo: ‚tu pi îş de dikavi. ‚ dihat, dipeça, vadikir, şîr u mame we da çedikir, didaye. e tirk. e em tebi me ji hevdu haz dikir. ma pir ji hevdu haz dikir. me ji wen ra baş bun, ew ji ji ma ra baş bun).*

Den Sprachgebrauch innerhalb der Familie, also mit Ehemann und Kindern, beschreibt Frau W so: *Unsere Kinder verwenden zu Hause nicht Türkisch. Wir sprechen Kurdisch. Solche Sachen gibt es bei uns nicht. Wenn ihr Vater (=mein Ehemann) zu Hause auf Türkisch anfängt, schimpfe ich mit ihm (zarûye ma bi tirkî li hundur nabin. em kurdi diştaxilin. îş e wer ji me tune ye. bave ana ji li hundur bi tirkî pewsand le dikuşim).* Außerhalb der Familie ist im Istanbuler Leben ohnehin alles auf Türkisch zu erledigen, deshalb sollen die Kinder wenigstens zu Hause Kurdisch sprechen. Das hat Frau W so entschieden: *Wir sagen, sie sollen unser Kurdisch lernen – ihr Kurdisch (em diben bila hukin kurdiye me – kurdiye xwe).* Frau W präsentiert also die Sprachwahl als eine explizite Entscheidung und als kollektives Unterfangen: *wir, bei uns.* Der Ehemann scheint sich allerdings nicht immer daran zu halten. Er spricht offenbar ab und an auch Türkisch. Frau W gibt an, in solchen Fällen mit dem Ehemann zu schimpfen. So stellt sie die Ordnung wieder her. Frau Ws *Wir* in der Entscheidung, dass die Kinder Kurdisch sprechen sollen, kann sich also durchaus auch auf Frau W ganz allein beziehen.⁸⁰

80 Im Kurdischen wie auch im dialektalen Türkischen spricht man von sich selbst öfter auch in der 1. Person Plural: *wir* (statt *ich*).

In jedem Fall lässt Frau W bezüglich der familiären Sprachwahl keine Zweifel aufkommen. Es ist *unser* Kurdisch und auch *ihr* Kurdisch: das der Kinder. Frau W hat außerdem Verwandte, die neben Kurdisch und Türkisch auch Arabisch sprechen, bedingt durch die multilinguale Herkunftsregion direkt an der türkisch-syrischen Grenze. Arabisch ebenso wie Türkisch nennt Frau W aber immer nur als Sprachen, die dem ökonomischen Auskommen dienen; als Familiensprachen kommen sie nicht in Betracht.

Nach diesem ruhigeren Gesprächsabschnitt setzt Frau W nun zu einer letzten emotionalen Phase, zu einem letzten Höhepunkt des Interviews an. Wir lernen im dritten und letzten Gesprächsteil eine neue Protagonistin kennen: die Schwiegermutter.

2.6 Gesprächsteil 3: Der Sohn

Bekanntlich hat Frau W sehnlichst auf die Geburt ihrer beiden Söhne gewartet – und nicht nur sie, sondern auch ihre Schwiegermutter. Die Hauptperson in Gesprächsteil 3 ist deshalb besagte Schwiegermutter. Aber auch Frau W selbst und ihr erstgeborener Sohn spielen eine wichtige Rolle.

Transkript 3. Frau W: Der Sohn (Zeilen 001–008)

- 001 W: pir ji min HAZ dikir.
 sie mochte mich sehr.
- 002 (--) XEsuwam na-/
 (--) meine SCHWIEGERmutter {wollte} nicht-/
 003 (-) go war a bi ez biBInem;
 (-) sie sagte hauptsache dass ich SEhe;
 004 lawek ji lawe min re ÇEbibie u ez bimirim;
 dass meinem sohn ein sohn geboren wird
 und dann kann ich sterben;
 005 lawe mi(n) ÇEbu,
 mein sohn wurde geBOren,
 006 li ber serî neXWAŞ ket u ra nebû.
 am kopf ihres enkels wurde sie KRANK und ist
 nicht {mehr} aufgestanden.
- 007 INT: RAST?
 WIRKlich?
- 008 (-) hm: -=
 (-) hm: -=

Sie mochte mich sehr, so beginnt Frau W diesen neuen Abschnitt. Die Person, von der Frau W so gern gemocht wird, ist ihre Schwiegermutter. Die Zuneigung zwischen der Schwiegermutter und Frau W ist im Übrigen nicht allein freundschaftlicher Art. Vielmehr

hat die Schwiegermutter nur einen einzigen Sohn: den Ehemann von Frau W (vgl. bereits Gesprächsteil 1). Und als Ehefrau dieses einzigen Sohnes ist auch Frau W einzigartig. Diesen Umstand hebt sie im Interview mehrfach hervor. Interessant ist daran, dass Frau W ja durchaus als *Frau* eine Sonderposition reklamiert; auch wird diese Sonderposition von einer Frau vergeben, nämlich von der Schwiegermutter. Gleichwohl begründet sich dies ausschließlich auf dem Umweg über einen Mann (Frau Ws Ehemann). Ob es sonst noch Gründe für die Sympathie zwischen Schwiegermutter und Frau W gegeben haben mag, bleibt offen (Zeile 001).

Als die Schwiegermutter schließlich ihr Lebensende herannahen sieht, wird die Nähe zu Frau W besonders bedeutsam. Die Schwiegermutter hat nämlich einen letzten großen Wunsch – einen Enkelsohn: *Meine Schwiegermutter (...) sagte, Hauptsache, dass ich sehe, dass meinem Sohn ein Sohn geboren wird, und dann kann ich sterben* (Zeilen 002–004). Und tatsächlich erlebt die Schwiegermutter noch die Geburt ihres Enkelsohnes, denn Frau W schenkt einem Jungen das Leben: *Mein Sohn wurde geboren* (Zeile 005).

Und die Schwiegermutter? *Am Kopf ihres Enkels wurde sie krank und ist nicht mehr aufgestanden*. Der *Kopf* steht hier für den wertvollsten Teil des Menschen. Die Schwiegermutter hat also ihren ersehnten Enkelsohn noch mit ganzer Wertschätzung wahrgenommen. Erst dann ist sie erkrankt und nicht mehr gesundet (Zeile 006).

Die Interviewerin ihrerseits würdigt es als etwas ganz und gar nicht Alltägliches, dass der letzte Wunsch der Schwiegermutter so prompt erfüllt wurde. Aber auch jener kleine Zweifel, den die Interviewerin angesichts wundersamer Begebenheiten schon früher hegte, ist erneut erkennbar: *Wirklich? Hm...* (Zeilen 007–008).

Transkript 3. Frau W: Der Sohn (Zeilen 009–014)

009 W: =EW ma e: ((unv., ca. 0.2 Sek.));
 =sie {hat} uns äh ((unv., ca. 0.2 Sek.))

010 (1.0) ma (-) li ber serî neXWAŞ ket,
 (1.0) na (-) am kopf ihres enkels wurde sie KRANK,

011 (u) se meha qedi YA,
 (und) es dauerte drei monate,

012 u jinik MIR,=
 und die frau starb,=

013 =ew (le)/ NIfir e we le kabili.
 =ihr WUNSCH hat sich erfüllt.

014 INT: hm;
 hm;

Vielleicht ist gerade der kleine Zweifel der Interviewerin für Frau W willkommener Anlass, die ganze Geschichte gleich nochmals zu erzählen. Gleichzeitig statet sie das Geschehen nun mit einem zusätzlichen Detail aus. Wir erfahren nämlich, dass zwischen der Geburt des ersehnten Jungen und dem Tod der Schwiegermutter nur drei Monate lagen (Zeilen 009–012).

Dieses Detail scheint Frau W sehr wichtig, denn damit wurden das Gebet (bzw. der *Wunsch oder Fluch*) der Schwiegermutter durchaus rasch erhört: *Dieser Wunsch ging ihr in Erfüllung*. Die Interviewerin reagiert erneut mit einem gedehnten *hm* (Zeilen 013–014).

Transkript 3. Frau W: Der Sohn (Zeilen 015–026)

015 W: TIM nifir dikir:==
sie äusserte IMMer diesen wunsch:==

016 =ya rabi ez himma beri [mirna-]
=oh lieber gott wenn ich nur vor meinem [tod-]

017 INT: [ki]
=jina WI (mi);
[wer]
=seine frau;

018 W: xesiYE min digo;
meine SCHWIEgermutter sagte das;

019 go lawek ji lawi min ra ÇEbibi,=
sie sagte meinem sohn soll ein sohn geboren werden,=

020 =lawek ji min ra ÇEbu,
=mir wurde ein sohn geboren,

021 INT: ha ha,
m hm,

022 W: go/ go ez bibinim ÇEbubu,
sie sagte/ sagte wenn ich sehe dass er geBOren ist,

023 bila ez bimiRIM.
dann soll ich ich STERben.

024 INT: HA:u;
ACH:je;

025 W: BEri mirina XWE ez bibinim.=
wenn ich ihn {nur} VOR meinem tod sehe.=

026 INT: =min FAM kir;
=ich verSTEhe;

Nun mag die Reaktion der Interviewerin (*hm* in Zeile 014) für Frau Ws Geschmack allzu bescheiden ausgefallen sein. Vielleicht befürchtet Frau W auch, die Interviewerin könnte die Pointe der Geschichte noch nicht richtig erfasst haben – in jedem Fall holt Frau W zu einer zweiten Wiederholung aus. Erneut zitiert sie ihre Schwiegermutter. Auch wird das Geschehen dramaturgisch ausgebaut, indem die Schwiegermutter ihren Wunsch nach einem Enkel nun direkt an Gott richtet: *Oh lieber Gott, wenn ich nur vor meinem Tod...* (Zeilen 015–016). Die Interviewerin hat sich jetzt allerdings in der Verwandtschaft verirrt und fragt nach, um wen genau es geht (017). Frau W bekräftigt, dass sie von ihrer Schwiegermutter spricht, und zitiert diese nochmals: *Sie sagte, meinem Sohn soll ein Sohn geboren werden; ((...)) sie sagte, wenn ich sehe, dass er geboren ist, (erst) dann soll ich sterben* (Zeilen 017–023).

Offenbar überbewertet nun aber die Interviewerin die Bedeutung des Sterbens in dieser Geschichte – und hat somit die Pointe noch immer nicht erfasst, denn anstatt über die Wunscherfüllung begeistert zu sein, reagiert sie mit der bedauernden Interjektion *Ach je!* (Zeile 024). Frau W lenkt daraufhin den Fokus vom Sterben weg und wieder hin zu dem, worum es ihr ja eigentlich geht: um die Wunscherfüllung *vor* dem Sterben. Erneut zitiert sie ihre Schwiegermutter, die einfach erst sterben wollte, nachdem sie ihren männlichen Enkel leibhaftig erblickt hatte: *Wenn ich ihn nur vor meinem Tod sehe* (Zeile 025). Jetzt signalisiert die Interviewerin ausdrücklich, dass sie verstanden hat (Zeile 026).

Transkript 3. Frau W: Der Sohn (Zeilen 027–044)

- 027 W: jINike sewi xwedî kiri bun,
die FRAU hatte waisen großgezogen,
- 028 jinike faQIR bu,
eine ARme frau war sie,
- 029 INT: hm-
hm-
- 030 W: nifire WE qabul bun;
ihre wünsche gingen in erfüllung;
- 031 (---) ew niFIR digo-=
(---) sie sagte den WUNSCH-=
- 032 =digo ez harim e bar kijan evliYA yi,=
=sagte zu WELchem heiligen soll ich gehen,=
- 033 =ya rabi ez bibinim lawek ji LAwe min ra çebu,
lieber gott damit ich noch erleben kann
dass meinem sohn ein SOHN geboren wird,
- 034 EZ bimirim.
{dann} kann ich sterben.
- 035 INT: <<leicht lachend> hm hm->
<<leicht lachend> hm hm->
- 036 W: ÇEbu,
er wurde geBOren,
- 037 xesuwam li ber serî wi neXWAŞ ket,
meine schwiegermutter wurde daraufhin KRANK,
- 038 (-- u (liwiRA).
(-- und dort.
- 039 (-- se mahan MA u mir;
(-- ist sie drei monate geBLIEben und starb;
- 040 INT: RAST?
WIRKlich?
- 041 W: Are.
ja.
- 042 INT: O::;
OH:;

043 **due xwe qaBUL bune dema a?**
ihre gebete sind also erhÖRT worden ja?

044 W: E:;
 ja;

Der Erzählstil von Frau W lässt eine weitere Wiederholung erwarten, die auch sogleich folgt. Und auch diese nunmehr dritte Wiederholung der Geschichte wird mit neuen Informationen ausgestattet. Wir erfahren, dass die Schwiegermutter eine wohlthätige Frau war und aus armen Verhältnissen stammte (Zeilen 027–029). Die Erzählreihenfolge suggeriert, dass sie gerade *wegen* ihrer Armut und ihres entbehrungsreichen Lebens ihren Wunsch nach einem Enkelsohn erfüllt bekam (Zeile 030). Erfüllende Instanz ist hier, wie auch schon zuvor, die für Frau W höchste moralische Stelle: *Gott*. Dass Gott einer armen Frau ihren letzten Wunsch erfüllt, spricht für zweierlei: erstens dafür, dass die Schwiegermutter trotz oder gerade wegen ihrer Armut ein moralisches Leben geführt hat, und zweitens dafür, dass der Wunsch nach einem männlichen Nachkommen tatsächlich würdig ist, erfüllt zu werden. Erneut zitiert also Frau W ihre Schwiegermutter, wie sie sich an Gott selbst wendet: *Lieber Gott, zu welchem Heiligen soll ich gehen, damit ich noch erleben kann, dass meinem Sohn ein Sohn geboren wird...* (Zeilen 031–034).

Die Interviewerin gibt sich – wie schon an anderer Stelle – weiterhin skeptisch, indem sie leicht lachend reagiert. Offen bleibt, ob die Skepsis der Bevorzugung der Söhne gilt oder aber dem wundersamen Eingreifen durch Gott (Zeile 035). Doch nicht nur die Interviewerin, sondern auch Frau W bleibt ihrer Strategie ganz klar treu. Sie lässt sich nicht beirren und berichtet erneut, dass ihre Schwiegermutter erst starb – und vielleicht überhaupt nur deswegen sterben *konnte* –, weil der männliche Nachwuchs kam: *Er wurde geboren, meine Schwiegermutter wurde daraufhin krank, dann blieb sie noch drei Monate am Leben und starb* (Zeilen 036–039). Selbst wenn also die Interviewerin schon wieder zweifelt, ändert Frau W an ihrer Darstellung nicht das Geringste. Sie wird damit zur Vollstreckerin des schwiegermütterlichen (und indirekt auch des göttlichen) Willens.

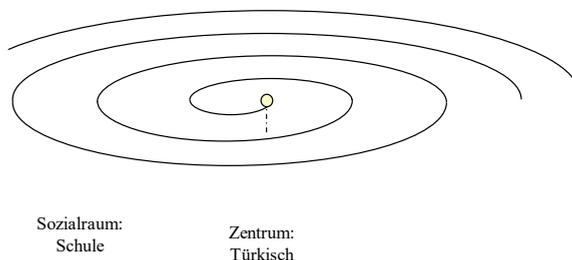
Die Interviewerin fügt sich daraufhin und würdigt das Dargestellte ausführlich. Sie macht auch explizit, dass ihr die Pointe der Geschichte nun nicht mehr entgangen ist: *Wirklich? Oh ... ihre Gebete sind also erhört worden, ja?* Frau W kann deshalb mit Bestimmtheit und ohne weitere Umschweife abschließen (Zeilen 040–044). Ein weiteres Mal hat sie ihre biografischen Anliegen erfolgreich transportiert. Sie hat mittels eines moralisch über alle Zweifel erhabenen Menschen, ihrer Schwiegermutter, belegt, dass der Wunsch nach einem männlichen Nachkommen berechtigt ist, insbesondere auch vor Gott. Sie hat anschaulich gemacht, wie Menschen in Bedürftigkeit auf das Eingreifen der höheren Instanz hoffen dürfen, und sie hat belegt, wie beide, Mensch und Gott, zu einem glücklichen Ausgang zusammenwirken können.

2.7 Zusammenfassung

Der Raum, in dem sich ein narrativ-biografisches Interview bewegt, ist nicht nur ein interaktionaler, sondern immer auch ein sozialer, geprägt von historischen und präsenten Gesellschaftsverhältnissen sowie der persönlichen Position und Positionierung darin. Über Positionierung wiederum wird narrative Identität hergestellt (Lucius-Hoene & Depermann, 2004, S. 75). Das oben präsentierte Gespräch mag ein gutes Beispiel dafür sein: Zwei Frauen, unter ganz ähnlichen Bedingungen aufgewachsen und auch in ihren Solidaritäten durchaus übereinstimmend, sind dennoch verschiedene Wege gegangen und positionieren sich entsprechend unterschiedlich. Die eine (die Interviewerin) setzt auf weltliche Gerechtigkeit, die andere (die Erzählerin) auf Gott; die eine setzt auf Geschlechtergerechtigkeit, die andere auf männliche Nachkommen. In einer Hinsicht sind sie dennoch einig: in der Verbundenheit mit der kurdischen Sprache und dem Schicksal der Menschen.

Dies ist alles andere als selbstverständlich. In Frau Ws engerem Umfeld mag zwar das Kurdische überwiegen, aber jenseits dieses Radius, etwa auf Ämtern, ist das Kurdische nicht erwünscht. In einem solchen Umfeld, einem von Armut geprägten Istanbuler Stadtteil, will Frau W im Übrigen ohnehin nicht sein. Ihr Leben ist anderswo.⁸¹ Dieses Leben in Fülle – das Dorf – ist vergangen, und nicht einmal das lag in der Hand seiner Einwohnerschaft, sondern in der des Staates Türkei. Ziehen wir nun wieder die Darstellung des sozialen Raumes als Galaxie heran (→ S. 27), dann ist – im Kontext von Frau Ws Biografie – das Zentrum der Macht Türkisch, die Sprache des Militärs, der Ämter und vor allem auch des Bildungssystems der Türkei:

Abbildung 2. Der Sozialraum Schule als kontextspezifischer Raum



Für Frau W, die Erzählerin, ist das letzte Wort aber nicht gesprochen. Denn dieses Zentrum erkennt sie nicht an.

Betrachten wir das zuerst aus sozioökonomischer Sicht: aus der Perspektive des *Auskommens* versus der Zerstörung. Frau W hat als Kind den Verlust jeglicher Lebensgrundlage, jeglicher Planbarkeit und Vorsorge erlebt; mit der Dorfzerstörung ging jede Sicherheit verloren. Das Dorf war alles, was man hatte. Entsprechend wird es beschrieben als ein Ort voller Wasser und voller Nahrung (und Schönheit!): *Alles war vor deiner Tür.*

⁸¹ *Das Leben ist anderswo* lautet auch der Titel einer einschlägigen Arbeit von Lammer (2004).

Diesem Bild ökonomischer Fülle dient auch die Schönheit der sprachlichen Darstellung: So wird die Zuhörerschaft in den Bann gezogen, und so wird auch das materielle, das ökonomische Auskommen mit tiefer Emotion erfüllt. Hinzu kommt Idealisierung: Das Dorf wird zu einem Ort ohne jeden Makel. Für alle, die es je gesehen oder auch nur davon gehört haben, wird es solcherart zu einem Ort der Sehnsucht. In der Tat ist es kein Ort der Wirklichkeit mehr, sondern nur noch einer der Sehnsucht. Die Zerstörung wird als endgültig erzählt. Sie wird folglich nicht nur als bedrohlich erlebt, sondern als ein Angriff auf das Leben selbst. Was darauf folgt, ist die Flucht nach Istanbul und ein Leben in Armut. Siegen soll die Zerstörung indes nicht, denn aller Bedrohtheit zum Trotz war das Dorf nicht völlig wehrlos. In Frau Ws Schilderung hat es bis zur letzten Kammer des (letzten?) Hauses den Flammen Widerstand geleistet. Dieses Leben, dieser Widerstand sind so heilig – und die Zerstörung so verwerflich –, dass auch die höchste Instanz, die Frau W benennen kann, Widerstand leistet: *Gott*. Aus der materiellen Wirklichkeit ist das Dorf dennoch verschwunden. Dass es nur mehr in der Erinnerung existiert, macht seine Erhabenheit, seine Rechtmäßigkeit *vor Gott* umso klarer. So hat das Dorf in Frau Ws Erzählung die Bedeutung göttlicher, nunmehr unantastbarer Wirklichkeit erlangt. Es ist das Symbol des *Rechts* auf ein Auskommen. Dieses ist für Frau W in seinem Wert unverhandelbar – genau so, wie auch ihr Gesang an das Dorf in seiner sprachlichen Darbietung ununterbrechbar, unhinterfragbar ist. In der autobiografischen Darbietung wird so das Dorf zum Topos des Lebens.

Die schulische Bildung erweist sich dagegen als verhandelbarer, relativer. Frau Ws Positionierungen sind hier zudem widersprüchlich. Direkte Bewertungen zum Thema Bildung fehlen ganz. Sehr wohl sind jedoch Bewertungen und Wünsche in Bezug auf die Kategorie Gender vorhanden: Frau W lässt nämlich einen Gegensatz zwischen *Jungen* und *Mädchen* erkennen. Erst auf diesem Umweg erreichen die – durchaus widersprüchlichen – Positionierungen auch das Thema der schulischen Bildung. Die Widersprüche beginnen schon in Frau Ws eigener Kindheit im Dorf. Sie selbst hat keine Schule besucht, wohl aber ihre jüngere Schwester. Dem standen damals erhebliche Bedenken gegenüber. Es galt im Dorf als hochgradig unangebracht (*eine Schande*), Mädchen zur Schule zu schicken. Frau W half ihrer jüngeren Schwester trotzdem und bereitete sie sogar auf den Schulgang vor: *Soll es doch eine Schande sein!* Sie widersetzte sich damit aus damaliger Perspektive nicht nur ihrer eigenen Mutter, sondern auch dem gesamten Dorf und seinen Traditionen. Aber der Lebensunterhalt war ja gesichert; warum also nicht auch die Mädchen zur Schule schicken? Für Frau W scheint es jedenfalls kein Problem zu sein, dass zwischen ihr selbst und der Tradition des Dorfes damals ein markanter Widerspruch bestand. Erst nach der Dorfzerstörung und Flucht ist das Auskommen der Familie in Gefahr, und die Armut dominiert. Erst hier scheint für Frau W der Schulbesuch für Mädchen an Berechtigung zu verlieren.⁸² Das kollektive Auskommen der Familie ist jetzt wichtiger. Frau W nähert sich in der Folge den Traditionen ihres Dorfes wieder an, auch wenn sie bereits in Istanbul lebt: Sie nimmt ihre beiden ältesten Töchter aus der Schule.

82 Und vielleicht gilt das auch für den Schulbesuch der Jungen; wir wissen es nicht, da Frau Ws Söhne zum Zeitpunkt des Interviews noch zu klein sind, um arbeiten zu gehen.

Die Töchter gehen nun arbeiten. Im Interview ist die Gesprächsatmosphäre unterdessen so vertraut geworden, dass die Interviewerin sich nicht scheut, ihre kontroverse Meinung kundzutun: Sie ergreift – wenn auch lachend und höflich – Partei für die Töchter und deren Schulbildung (*Und was machen deine Söhne? Arbeiten sie denn nicht?*). Diese Kontroverse tut der guten Gesprächsatmosphäre keinen Abbruch, interessant ist sie aber allemal. Frau W räumt nämlich dem Einspruch der Interviewerin durchaus Raum ein. Erkennbar ist dies daran, dass sie einen erheblichen Rechtfertigungsaufwand betreibt, um die Interviewerin doch noch davon zu überzeugen, dass die Mädchen nur zur Sicherung des Lebensunterhalts aus der Schule genommen wurden. Untermuert wird dies mit jenem Unfall, durch den Frau Ws Ehemann erwerbsunfähig wurde. Insgesamt bleibt also das *Auskommen* dominant; die schulische Bildung ist demgegenüber klar nachrangig. Es bleibt in diesem Sinne zumindest denkbar, dass bei gesichertem familiärem Auskommen Frau W ihre Töchter weiter zur Schule hätte gehen lassen. Auch hier zeigt sich also ein Widerspruch; diesmal betrifft er Frau Ws eigene Positionierungen, und zwar *vor* der Dorfzerstörung (als sie den Schulbesuch von Mädchen unterstützte) versus *nach* der Dorfzerstörung (als sie den Schulbesuch von Mädchen nicht mehr unterstützt).

Gegen Ende des Interviews wird noch eine letzte Widersprüchlichkeit deutlich. Man betrachte dazu jene Passage im Gespräch, wo Frau W ihrer Schwiegermutter den Wunsch nach einem männlichen Nachkommen erfüllen möchte. In der Tat geht es hier aber nicht nur um die Schwiegermutter, sondern um niemand Geringeren als *Gott* – jene Instanz, die schon für das Dorf so machtvoll Partei ergriffen hatte; denn die religiöse Tradition untermuert den Wunsch nach einem Sohn. Indem Frau W sich also einen Sohn wünscht, positioniert sie sich ganz auf Seiten der Tradition ihres Dorfes, ihrer Vergangenheit, ihrer Herkunft. Sie folgt der Sehnsucht ihrer Schwiegermutter nach einem männlichen Nachkommen und markiert dies als berechtigt, ja indirekt als heilig. Das ist allerdings erneut ein Widerspruch zu früher, als Frau W sich als Jugendliche den Traditionen ihres Dorfes sehr wohl widersetzte (s.o.). Eine Interpretation dafür könnte lauten, dass Frau W schlicht *vor* der Zerstörung ihres Dorfes andere Dinge für möglich hielt als *nach* der Zerstörung. *Davor* und *danach* galten andere Regeln.

Damit wird die Dorfzerstörung im Gespräch immer wieder zu einem nicht mehr umkehrbaren Bruch: Es gibt nur ein *Davor* und ein *Danach* – aber keine Vermittlung zwischen beidem, kein Zurück. Was damals im Dorf alles möglich war (Leben in Gemeinschaft, Auskommen, Bildung), ist unwiederbringlich verloren. Dieser Bruch wirkt sich auf Frau Ws gesamten Lebensentwurf aus (vgl. dazu auch Analysen in Rosenthal, 1995). Mit der Dorfzerstörung und der nachfolgenden Not scheint in Frau Ws Biografie all das an Gewicht verloren zu haben, was dem individuellen Vorankommen dient (z.B. Bildung). Hingegen scheint an Gewicht gewonnen zu haben, was dem kollektiven Auskommen dient (Familie, Dorf, Schicksalsgemeinschaft, Gott). Dem schützenden, aber auch reglementierenden Kollektiv ist folglich die Bildung, und damit der Aspekt Gender, untergeordnet. Beide sind abhängig von der jeweils herrschenden Not oder Fülle. Bildung und Gleichstellung der Geschlechter sind in Frau Ws Lebensgeschichte also keine absoluten, sondern verhandelbare, durchaus widersprüchlich bewertete Güter.

Ganz ähnlich ist es auch beim Thema Sprache: Frau Ws Bewertungen sind klar an der Dorfzerstörung orientiert. Denn zunächst sind sowohl Kurdisch (als Familien- und Wohnumgebungssprache) als auch Türkisch (als Sprache des Istanbulers Alltags, aber auch als Bildungssprache der Kinder) gleichermaßen bestimmend im Alltag der Familie. Arabisch spielt ebenfalls eine gewisse Rolle, aber im Interview misst Frau W dem kaum Bedeutung bei.⁸³ Zwischen all den Sprachen ihres multilingualen Alltags verortet sich Frau W jedoch klar als Sprecherin des Kurdischen. Kurdisch-Kurmancî ist nicht nur die Sprache, die sie am besten spricht, sondern es ist auch die Sprache des so schmerzlich vermissten Dorfes. Das Türkische nimmt demgegenüber eine weit abgeschlagene Position ein. Frau W besucht zwar einen Türkischkurs und pflegt in ihrer Istanbul Umgebung durchaus gute türkischsprachige Nachbarschaftsbeziehungen. Gleichzeitig aber verbindet sie mit dem Türkischen Diskriminierungserlebnisse auf Amtswegen, Verständigungsprobleme und – nicht zuletzt – den türkischen Staat selbst, auf dessen Konto die Dorfzerstörung geht. Frau Ws Verhältnis zur türkischen Sprache ist damit äußerst durchwachsen.

Das Kurdische siegt deshalb, jedenfalls innerhalb der Familie. Daran lässt Frau W keinen Zweifel. Zwar mag sich der Ehemann nicht immer an Frau Ws Sprachenpolitik halten und manchmal auch Türkisch verwenden, aber Frau W sucht das zu verhindern und *schimpft* dann mit ihrem Ehemann. Sie selbst spricht in der Familie jedenfalls nur Kurdisch: *unser Kurdisch*, wie sie sagt. Kurdisch ist also nicht verlorengegangen, sondern Teil der Realität geblieben – ganz anders als das zerstörte Dorf. Auch daran mag es liegen, dass der Gegensatz zwischen dem Auskommen (im Dorf) und der Not (in Istanbul) äußerst scharf gezeichnet ist (s.o.). Demgegenüber ist der Gegensatz zwischen Kurdisch und Türkisch viel schattierungsreicher. Der Türkischkurs und die türkischsprachigen Nachbarschaftsbeziehungen in Istanbul werden von Frau W ja nicht als bedrohlich markiert. Außerdem sind türkische Offiziere und kurdische Bevölkerung damals, als das Dorf noch existierte, sogar geeint in ihrer Zuneigung zum Dorf: Die Fülle des Lebens, die Schönheit dieses Dorfes zu erkennen – darin waren für Frau W alle Menschen gleich.

So dominiert also auch beim Thema Sprache die so machvolle Erfahrung, dass das Dorf nicht mehr existiert. Diese Erfahrung hat das Leben in zwei Teile geteilt. Davor waren die Menschen sich einig, und das hätte vielleicht so bleiben können, wäre das Dorf noch da. Nach der Zerstörung hingegen weht, noch im brennenden Dorf, die kurdische Fahne, gehisst von einer höheren Instanz; auf einem Amt in Istanbul schimpfen türkischsprachige Menschen; und es herrscht Armut und Ungerechtigkeit. Erst hier markiert Frau W das Türkische als bedrohlich. Damit erweist sich auch der Gegensatz Türkisch-Kurdisch als veränderlich: So wie Bildung und Gender, so ist auch die Bewertung der Sprachen bei Frau W nicht absolut, sondern relativ, jeweils abhängig von der Not oder Fülle des Lebens. Dieser zentralen Stellung des Dorfes entspricht die höchst kunstvolle sprachliche Darbietung, wie sie in der „Schlüsselpassage“ (→ [Kapitel 2.4](#)) besprochen worden ist.

83 Das mag daran liegen, dass Arabisch vor allem in der südöstlichen Türkei, und damit in Frau Ws Kindheit, eine Rolle spielte, z.B. als Verkehrssprache auf dem Markt.

Die Methoden der Datenerhebung und Analyse hatten zum Ziel, ebendieser sprachlichen Gestalt Raum zu geben. Ich habe sie als VOICE definiert, also jene Art und Weise, wie Mütter und Väter ihrem persönlichen Blick auf Herkunft und Geschichte, Gegenwart und Zukunft Ausdruck verleihen.

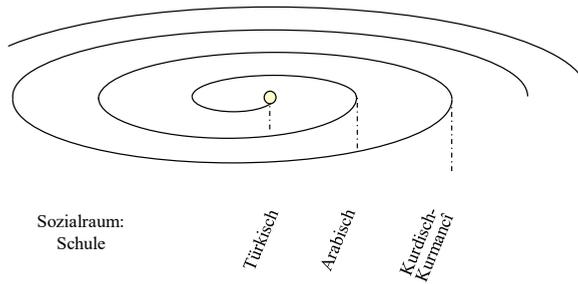
Damit ist auch die soziale Herkunft angesprochen, so wie sie für diese Studie im Zentrum steht, nämlich als sozioökonomisches Auskommen, als Bildung im Kontext von Gender und als Mehrsprachigkeit. Allerdings geht es (noch) nicht um eine quantitativ-bildungswissenschaftliche Analyse, sondern erst um die Perspektive qualitativer Biografieforschung: Wie versprachlicht, interpretiert bzw. reflektiert der befragte Mensch *selbst* dieses umfassende Konzept, das ich hier „Soziale Herkunft“ nenne? Wie bewertet also Frau W selbst im narrativ-biografischen Gespräch ihre soziale Herkunft?

In diesem Sinn ist Voice nur in Bezug zum jeweiligen sozialen Raum sinnvoll analysierbar. Voice ist kein statisches, sondern ein relationales Konzept, und als solches so vielfältig und wandelbar wie auch die Sprachen und Kompetenzen, die in ihr Ausdruck finden (→ [S. 18–24, 32](#)). Der für meine Studie gewählte soziale Bezugsraum ist nun die Schule bzw. das Bildungssystem, und mit ihm auch das jeweilige Zentrum, das die Vielfalt an Stimmen und Sprachen „ordnet“, also institutionell organisiert. In Ländern wie Österreich oder der Türkei sieht diese Ordnung ein klar definiertes sprachliches Zentrum vor: die Sprache des Unterrichts und der Bildung.

Im Fall von Frau W, ihrem Ehemann und den zwei älteren Töchtern, die ja in Istanbul leben⁸⁴, ist dies Türkisch: Ohne Türkischkompetenz ist kein Bildungserfolg zu erreichen. In nachfolgender Abbildung liegt daher *Türkisch* im Zentrum der „Galaxie Schulsystem“. Hinzu kommt im Leben von Frau W das *Arabische*, symbolisiert durch die zweite vertikale Linie in der Galaxie: Diese Linie befindet sich nicht mehr ganz im Zentrum, wohl aber in der Nähe, denn Arabisch hat zwar nicht für den Bildungserfolg, wohl aber für den sozialen Erfolg im persönlichen Umfeld eine gewisse Bedeutung. In kurdischsprachigen Kontexten, v.a. in der südöstlichen Türkei, dient es zum Beispiel als Lingua Franca. Es wird also eher außerhalb des engsten familiären Umfelds verwendet (z.B. auf dem Markt) und erreicht fallweise auch Formalität (z.B. beim Handel) sowie überregionale Reichweite (z.B. in der Moschee). Hinzu kommt, dass Arabisch als Sprache des Koran auch in illiteraten Familien einen gewissen Zugang zur Schriftlichkeit eröffnet (vgl. Hassanpour, 1993; Koçbaşı Demir, 2016; Yüksel, 2011). Erst danach folgt die dritte Sprache, hier *Kurdisch-Kurmancî*: Sie ist vom Zentrum der Galaxie am weitesten entfernt. Zwar existiert ein reiches kurdischsprachiges Schrifttum in mehreren kurdischen Varietäten, aber Frau W und ihre Familie haben dazu keinerlei Zugang. Hinzu kommt, dass mit dem Kurdischen in Bildungssystemen wie dem der Türkei *kein Bildungserfolg* erlangt werden kann. In der folgenden Abbildung befindet sich deshalb von allen drei Sprachen das Kurdische am entferntesten vom Zentrum, relativ weit „draußen“ in den Spiralen der „Galaxie“, die hier das türkische Bildungssystem symbolisiert:

84 Auf den in Österreich lebenden Teil der Familie wird an dieser Stelle noch nicht eingegangen.

Abbildung 3. Frau W und ihre Sprachen im Sozialraum Schule



Wie positioniert sich nun Frau W zu dieser „Ordnung der Sprachen“? Es handelt sich ja zugleich auch um eine „Ordnung der Menschen“, sei es nach Geburtsort, Armut oder Wohlstand, Bildung und Geschlecht. Kurz: Wie positioniert sich Frau W gegenüber dem Zentrum, das da „ordnet“ und auch ihr eine Position, eine soziale Herkunft, „zuteilt“?

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich Frau W alles andere als unterordnet. Sie wendet sich keineswegs zum Zentrum *hin*, sondern vielmehr von diesem *ab*. Angesichts der sozial-, sprachen- und bildungspolitischen Machtverhältnisse könnte man auch sagen: Frau W leistet *Widerstand*. Sie tut das nicht nur aus der kollektiv-sozialen Perspektive, indem sie *Gott* an der Seite ihres kurdischen Dorfes sieht, und sie tut es nicht nur sprachpolitisch, indem sie das Türkische aus der Familie fernhält, sondern sie tut es auch bezogen auf die Schulbildung der Kindergeneration: Ihre beiden älteren Töchter nimmt sie aus der Schule.

Ob sie diesen Schritt aufgrund existenzbedrohender Armut oder auch aus anderen Gründen setzt, ist in keiner Weise Gegenstand der Bewertung durch meine Studie. Die Biografieforschung bewertet nicht – und sie könnte es auch gar nicht. Sie hört vielmehr zu und nimmt ernst.

Dabei tritt ein weiteres Merkmal zutage, wie es für meine Forschung wichtig ist: Der hier so bezeichnete *Widerstand* von Frau W (oder auch jede andere Kategorisierung) ist keineswegs eine Selbstdefinition durch die Erzählerin. Vielmehr ist es *meine* Kategorisierung, durchgeführt in der Rolle der Forschenden. *Widerstand* (oder auch jede andere Kategorisierung) kann also einzig und allein eine Perspektive *auf den jeweils spezifisch betrachteten Studienkontext* sein. Denn es ist ja nicht so, dass Frau W einfach gegen alles und jeden Widerstand leisten würde. Beispielsweise fügt sie sich durchaus selbstbewusst in die Traditionen ihrer Familie ein und leistet dort gar keinen Widerstand. Im Kontext der Familie oder des Dorfes würde obige „Galaxie“ also ganz anders aussehen; hier stünde vermutlich Kurdisch im Zentrum, und Türkisch käme erst ganz zuletzt.

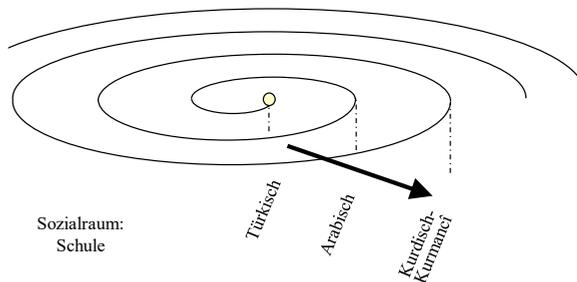
WIDERSTAND lautet daher das Bild, das ich für Frau Ws Profil elterlicher VOICE im Kontext meiner Studie wähle. „Widerstand“ ist also definiert als eine von vielen verschiedenen Möglichkeiten, die Stimme im narrativ-biografischen Interview meiner Studie zu erheben. „Widerstand“ ist außerdem immer als ein relationaler Begriff zu verstehen. Denn die Bezugsgröße der Definition ist, neben Zukunftswünschen und Kompetenzen, stets auch das Konstrukt soziale Herkunft.

In der nachfolgenden Abbildung ist nun Frau Ws Voice, der Widerstand, als Pfeil in der Galaxie Bildungssystem dargestellt. Dieser Pfeil richtet sich nicht nach den bestehenden sozial-, bildungs- und sprachenpolitischen Machtordnungen. Er geht vielmehr in die entgegengesetzte Richtung: Frau W kehrt für sich die Machtverhältnisse um und stellt das Türkische ganz weit hinten.

Was die zweite Sprache, Arabisch, betrifft, so ist diese für Frau W schon etwas näher an ihrer Lebensrealität, am ökonomischen Auskommen, wie sie es nennt: Arabisch hat man immerhin noch daheim im Dorf verwendet, etwa wenn man auf den Markt in Mardin fuhr, um die eingebrachte Ernte zu verkaufen.

Die absolute Vorrangposition aber kommt für Frau W allein dem Kurdischen zu, der Sprache jenes mit Leben erfüllten Zuhauses an der syrischen Grenze, das es nicht mehr gibt: *Ach, unser Dorf war schön...* Es ist denn auch dieses Zuhause und diese Vergangenheit, die im Gespräch mit Frau W viel präsenter und lebensvoller ist als die Gegenwart, oder gar als irgendeine Zukunft, die man – vielleicht aufgrund der herrschenden Armut – kaum zu prognostizieren wagt. Es ist die Vergangenheit, die ein Leben in Fülle bedeutete.

Abbildung 4. Widerstand als VOICE im Sozialraum Schule



Frau W war die erste von insgesamt vier Erzählenden, die hier beispielhaft vorgestellt werden. Im nächsten Kapitel folgt Frau G, und auch sie wird ihre Stimme in ganz persönlicher, individueller Weise erheben.

Gipfelsturm: Die Lichter von Armenien

2.8 Einleitung

Der Ort, an dem wir uns befinden, ist auch hier aufgrund der transnationalen Familienstruktur nicht Wien, sondern Istanbul. Wir treffen die befragte Mutter, Frau G, in genau derselben Sozial- und Lernhilfeeinrichtung im Zentrum Istanbuls, wo einige Tage zuvor das Gespräch mit Frau W stattgefunden hat. Der Straßenlärm dringt wieder deutlich in unseren Raum, der nahe einer großen Einkaufs- und Durchzugsstraße liegt.

Die Personen im Gespräch sind Frau G sowie eine Interviewerin (eine andere als zuvor bei Frau W). Auch hier haben die befragte Frau und die Interviewerin manche Gemeinsamkeit, da beide in der östlichen Türkei in mehrsprachigen Verhältnissen aufgewachsen sind. Frau Gs Geburtsort befindet sich im äußersten Osten, an der türkisch-armenischen Grenze. Der Ort ist kurdischsprachig und war vom Krieg der 1980er und 1990er Jahre zwischen dem türkischen Militär und der PKK ebenfalls stark in Mitleidenschaft gezogen (allerdings nicht wie Frau Ws Dorf, das ja zerstört wurde). Auch Frau G ist daher bereits als Kind mit ihrer Familie nach Istanbul gekommen. Eine Flucht im Sinne politisch erzwungener Migration war dies nicht; allerdings zwang die Armut zur Migration. Heute ist Frau G fünfunddreißig Jahre alt und Mutter von zwei Kindern. Mit ihnen und dem Ehemann lebt sie in Istanbul; ein Teil der Familie ging weiter nach Österreich.

Die Methode des Interviews ist weiterhin das narrativ-biografische Gespräch (→ [S. 34](#)); die Analyse orientiert sich erneut an der Rekonstruktion narrativer Identität (→ [S. 36](#)). Für das Interview wählt Frau G aber nicht *Kurdisch*, die Sprache ihrer Kindheit, sondern sie möchte das Gespräch auf *Türkisch* führen. In ihrem Alltag kommt als Sprache des Koran das *Arabische* hinzu, und in der Kindergeneration wird auch *Deutsch* eine zentrale Rolle spielen. Von allen genannten Sprachen kann Frau G nur auf Türkisch ein wenig schreiben und lesen; sie hat als Jugendliche für sehr kurze Zeit die Schule besucht.

Das Interview ist als Basistranskript nach GAT-2 transkribiert⁸⁵ (→ [Zeichenerklärung siehe S. 312](#)). Die Transkripte enthalten sowohl die Originalversion (in Türkisch) als auch die Übersetzung (ins Deutsche, hellgrau hinterlegt). Anonymisierte Orts- und Personennamen sind durch ein großes X gekennzeichnet.

Drei ausgewählte Gesprächsteile werden nun genauer betrachtet: 1. *Herkunft*; 2. *Die Mutter*; 3. *Die Tochter*. Die Darstellung erfolgt in derselben Reihenfolge, wie sie auch im Interview stattfand. Jeder Gesprächsteil wird in kleinen Schritten präsentiert: Zuerst ist stets das Transkript abgebildet; unmittelbar darauf folgt jeweils die Besprechung. So soll gesichert sein, dass das Originalgespräch mit Frau G beim Lesen möglichst präsent ist.

85 Die Grundlage für das Transkript wurde von Iskender Doğanalp sowie mit späterer Unterstützung durch Anne Gladitz erstellt, denen ich meinen größten Dank ausdrücken möchte.

2.9 Gesprächsteil 1: Herkunft

Das Gespräch beginnt damit, dass die Interviewerin detailliert erklärt, worum es gehen wird. Als zentrale Anliegen nennt sie die Themen Biografie, Bildung und Sprache, eine Information, die den Teilnehmenden auch schon vorab gegeben worden war. Während es aber in anderen Interviews leicht war, von da aus zum Thema Familiensprachen überzugehen, ist es bei Frau G ganz anders: Sie steigt auf das Thema Sprache lange gar nicht ein. Deshalb fragt die Interviewerin schließlich explizit nach: *Frau G, Sie sind doch in X im Dorf auf die Welt gekommen. Das heißt, Ihre Muttersprache ist Kurdisch oder Türkisch? (G hanım, siz X'ta köyde doğdunuz. peki anadiliniz kürtçe mi, türkçe?)*. Nun hätte die Antwort ganz einfach lauten können: *Meine Muttersprache ist Kurdisch bzw. Meine Muttersprache ist Türkisch*. Damit wären auch alle Konnotationen aufrechterhalten, die mit dem Begriff *Muttersprache (anadil)* einhergehen, etwa Vertrautheit oder Verbundenheit. Stattdessen aber antwortet Frau G schlicht: *Ich kann Kurdisch (kürtçe biliyorum)*. Sie übernimmt also den Begriff der *Muttersprache* nicht und scheint damit eine Distanz zwischen sich und das Kurdische zu setzen: Das Modalverb *können* konnotiert weder emotionale Verbundenheit noch aktive Verwendung.

Kurz darauf wird die Distanz zum Kurdischen erneut hörbar. Im Zuge des Themas Kindererziehung und Schule erzählt Frau G, dass die Familiensprache Kurdisch aus ihrer Sicht nicht sonderlich wichtig sei: *Für mich ist Türkisch viel wichtiger (benim için türkçe daha çok bi önemli)*. Was die Sprachverwendung in der Familie angeht, hat sie deshalb eindeutig entschieden: *Ich spreche immer Türkisch (ben hep türkçe konuşuyorum)*. Türkisch spricht Frau G sowohl mit dem Ehemann als auch mit den Kindern. Als Begründung führt sie an, dass ihre Kinder in der Schule keine Probleme bekommen sollen; für die Istanbuler Schulen sind die Kinder mit Türkisch eben viel besser gerüstet. Außerdem, so sagt Frau G, interessieren sich die Kinder ohnehin nicht für Kurdisch: *Meine Kinder machen sich nichts daraus (çocuklarım çok ta önemsemiyo)*.

Wie Frau G, so stammt auch der Ehemann aus einem Dorf in der Osttürkei und beherrscht Kurdisch. Aber Frau G. stellt sofort klar: Ihr Kurdisch und das ihres Mannes sind ganz verschieden. An dieser Stelle beginnt nun der erste Transkriptausschnitt:

Transkript 4. Frau G: Herkunft (Zeilen 001–006)
Sprache: Türkisch, standardnah⁸⁶
Übersetzung: Deutsch (grau hinterlegt)
Interviewerin: INT (zur besseren Unterscheidung fett gedruckt)

001 INT: **sizinki ne kürtçesi eşinizinki NE kürtçesi?**
 was ist ihr kurdisch {und} was ist das ihres mannes?

002 G: ya BİZdekisi- (2.0)
 naja UNseres- (2.0)

86 Charakteristika der Aussprache werden, wenn sie deutlich hörbar waren, auch im Transkript wiedergegeben (beispielsweise wird *bir* oft als *bi* ausgesprochen).

003 <<dezidiert> aslımız kürt DEyil babamın
 anlattığına göre.=
 <<dezidiert> an sich sind wir gar keine kurden
 nach auskunft meines vaters.=

004 =BAŞka yerden oraya göçmüşler,
 =sie sind von woANDers nach X eingewandert,

005 orda öyle KALmışlar,>
 dann dort so geBLIEben,>

006 a:m=türkçeylen ÇOK yakın birşey yani.
 ahm=es ist dem türkischen SEHR nah.

Das Kurdisch von Frau G und das Kurdisch ihres Mannes sind also ganz verschieden. Diesen Unterschied will die Interviewerin genauer verstehen und fragt nach: *Was ist Ihr Kurdisch, was ist das Kurdisch Ihres Mannes?* Darauf geht Frau G aber nicht ein. Vielmehr antwortet sie: *Na ja, unseres...* (Zeilen 001–002). Mit dem Partikel *na ja (ya)* legt sie höflich, aber doch Widerspruch ein. Außerdem spricht sie jetzt von sich im Plural. Auf diese Weise kann sie im Folgesatz nicht nur für sich selbst, sondern gleich für eine gesamte Wir-Gruppe in Abrede stellen, dass es eine Verbindung zum Kurdischen gäbe: *An sich sind wir gar keine Kurden, nach Auskunft meines Vaters.* Frau Gs Botschaft lautet also: Auch wenn die Leute es aufgrund unseres Kurdisch-Sprechens glauben, so haben wir damit dennoch nichts zu tun; wir *sprechen* zwar Kurdisch, aber wir *sind* nicht kurdisch (Zeile 003). Weiter berichtet Frau G: *Sie sind von woanders nach X (Ort in der Osttürkei) eingewandert, dann dort geblieben.* Hier spricht sie offenbar über die Vorfahren der genannten Wir-Gruppe. Die mehrheitlich kurdischsprachige Osttürkei, in der Frau G geboren wurde, wird damit zu einem migrationsbedingten, zufälligen Geburtsort. Die Botschaft von vorhin – *Wir sprechen zwar Kurdisch, sind es aber nicht* – wird damit weiter gestützt: *Wir sind zwar dort geboren, wo man Kurdisch spricht, aber wir sind gar nicht von dort* (Zeilen 004–005). Damit liefert Frau G eine vollständige Argumentation gegen jegliche kurdische Herkunft: Die These *Wir sind keine Kurden* wird belegt durch Evidenz (*weil wir von woanders sind*), und die unausgesprochene Schlussregel liefert die allgemeine Rechtfertigung (*Wenn man von woanders ist, gehört man der Bevölkerung vor Ort nicht an. Wenn man also nicht aus der Osttürkei ist, sondern von woanders zuwanderte, dann kann man auch nicht kurdischer Herkunft sein*). Gestützt wird die Botschaft durch einen vertrauenswürdigen Zeugen, den Vater, der es so erzählt hat (*nach Auskunft meines Vaters*). Die Berührung mit der kurdischen Sprache und Bevölkerung der Osttürkei wird zu einer notgedrungenen Folgeerscheinung. Eine kurdische Herkunft ist damit vom Tisch, eine Herkunft übrigens, nach der die Interviewerin gar nicht gefragt hatte (sie hatte nach der Sprache gefragt).

Dass Frau G damit auch schon ihre zentrale Botschaft überbracht hat, zeigt sich gleich im nächsten Redezug: Nachdem das Nicht-Kurdisch-Sein geklärt ist, hat es nur mehr wenig Bedeutung, was denn sonst die Herkunft bzw. Sprache der Vorfahren gewesen sein könnte. *Es ist dem Türkischen sehr nah* ist das Einzige, was Frau G dazu sagt (Zeile 006).

Transkript 4. Frau G: Herkunft (Zeilen 007–012)

- 007 INT: **ama NE?=
aber WAS?=
=BİLmiyosunuz yani.
=also sie WISSen es nicht.**
- 009 G: BİLmiyorum-
ich WEISS es nicht-
- 010 HAYır hayır.
NEIN nein.
- 011 INT: **m hm, m hm,
m hm, m hm,**
- 012 G: **asıl kürt BEyimin tarafıdır,
die eigentlichen kurden sind die familie
meines MANNes,**

Auch auf Nachfrage verneint Frau G entschieden, mehr über Sprache oder Herkunft der Vorfahren zu wissen (Zeilen 007–010). Vielmehr kommt sie zu dem zurück, worum es ihr im Kern hier geht: *Die eigentlichen Kurden sind die Familie meines Mannes*. Damit bekräftigt sie erneut, dass sie selbst jedenfalls *keine* Kurdin ist (Zeile 012).

Transkript 4. Frau G: Herkunft (Zeilen 013–019)

- 013 G: **yani biz (---) GÖÇmen olarak,
also wir (---) sind als EINwanderer,**
- 014 **babamın tarafı da daha çok kürtçe BİLmiyo,
die familie meines vaters kann auch KAUM kurdisch,**
- 015 **dedem (---) hiç kürtçe bilMEZdi mesela babamın
babası.=
mein großvater (---) der vater meines vaters hat
zum beispiel überhaupt KEIN kurdisch gekonnt.=**
- 016 **<<dezidiert> =hayır HEP TÜRKçe konuşurdu o.>
<<dezidiert> =nein {d}er sprach IMMER TÜrkisch.>**
- 017 INT: **!HA:::!.
!AH:::!.
yani babanız SONradan kürtçe öğrendi.
ach so das heißt ihr vater hat erst SPÄter
kurdisch gelernt.**
- 019 G: **yani=onlar ÇOK sonradan-
also=sie {haben} erst VIEL später-**

Die familiäre Geschichte hält weitere Belege bereit: Je weiter Frau G in den Generationen zurückgeht, desto weniger Kurdisch-Sprechen war vorhanden. Zusätzlich transportiert allein schon das Zugewandertsein, dass man im kurdischen Sprachraum *eigentlich* fremd ist. Der Großvater sprach deshalb überhaupt noch kein Kurdisch (Zeilen 013–016).

Dass man es erst *später* lernte, wird von Frau G noch verstärkt zu einem *VIEL später*. Was die Vorfahren bis dahin sprachen, bleibt unbekannt (Zeilen 018–019).

Transkript 4. Frau G: Herkunft (Zeilen 020–025)

- 020 INT: peki onlar NERden göç etmişler?=
und WOher sind sie nun eingewandert?=
021 =Bİliyo munuz?
=Wissen sie es?
022 G: (2.0) e:m-
(2.0) ähm-
023 INT: NERden X'a göç etmişler?
woHER sind sie nach X eingewandert?
024 G: (2.0) zannedersem (6.0) <<p> ermenistan'da Öyle
bi yerden->
(2.0) ich vermute (6.0) <<p> aus so einem ort in
armenien->
025 <<cresc> duyDUM;>
<<cresc> habe ich geHÖRT;>

Die Interviewerin interessiert sich aber noch immer für die Geschichte von Frau G Vorfahren: *Woher sind sie nun eingewandert? Wissen Sie es?* Und auch die recht lange Nachdenkpause von Frau G hält die Interviewerin nicht davon ab nachzufragen: *Woher sind sie nach X (Ort in der Osttürkei) eingewandert?* (Zeilen 020–023). Erneut macht Frau G daraufhin eine deutliche Pause, beginnt mit *Ich vermute...* und lässt dann ganze sechs Sekunden vergehen. Diese Pause ist so lang, dass es ungewiss scheint, ob Frau G überhaupt noch etwas sagen wird. Warum sie derart lange pausiert, ist unklar. Vielleicht versucht sie sich zu erinnern, was man ihr über die Herkunft ihrer Familie erzählt hat. Das Thema scheint aber keines zu sein, das zur Gesprächigkeit anregt. Wichtig mag es sein, an dieser Stelle noch einmal daran zu erinnern, dass Frau G schon vor dem Gespräch wusste, was die Themen sein würden, darunter insbesondere auch Sprache. Es mag also durchaus Interesse von ihrer Seite bestehen – unklar ist aber bis jetzt, woran.

Schließlich setzt Frau G den begonnenen Satz doch noch fort, spricht jedoch auffällig leise: *...aus so einem Ort in Armenien*. Wesentlich lauter fügt sie hinzu: *...habe ich gehört* (Zeilen 024–025). Gemessen daran, dass Frau G mit der Antwort derart lange gezögert hat, ist die Benennung von Armenien nun doch überraschend konkret. Als Erklärung für die vorangehende Pause kommt deshalb kaum mehr eine bloße Erinnerungslücke in Frage. Vielmehr kann es sein, dass Frau G zunächst befürchtete, Armenien könne im Kontext der türkischen Geschichte eine sozial unerwünschte Antwort sein; vielleicht zögerte sie deshalb. Oder aber Frau G hat überhaupt erst in der konkreten Gesprächssituation die Idee geboren, Armenien als das Land ihrer Vorfahren zu benennen, sei es aufgrund überlieferter Erzählungen oder aufgrund der Nähe ihres Dorfes zur türkisch-armenischen Grenze.

Transkript 4. Frau G: Herkunft (Zeilen 026–035)

- 026 G: zaten ermenistan bize ÇOK yakın bir şey.
sowieso ist armenien ein uns SEHR nahes ding.
- 027 babam ondan bahsediyO,
mein vater erzÄHLT davon,
- 028 bizim diyo onların ışıkları yanınca
biz görü (.) GÖRüyoZ yani biz,
unser sagt er wenn ihre lichter brennen
seh (.) SEhen wir sie also,
- 029 köyümüz karşı KARŞıya oluy.
unser dorf liegt direkt gegenÜber.
- 030 INT: ha::;
ah::;
- 031 G: sınIR,
die GRENze,
- 032 yani biz sınırın TAM bişiyiz,
wir sind GANZ nah an der grenze,
- 033 karşı (.) karşı KARŞıya kalıyoZ;
direkt (.) direkt gegenÜber wohnen wir;
- 034 (---) e:m o BÖLgeyle.
(---) ähm von diesem gebIET.
- 035 INT: ha::; ha::.
ah::; ah::.

Die geografische Nähe zu Armenien ist nun tatsächlich benannt, und die Interviewerin bietet durch ihr Schweigen Raum zum Weitersprechen. Frau G setzt denn erneut dazu an, ihre These – *Wir sind keine Kurden* – ausführlich zu untermauern. Das nun Folgende wirkt dezidiert, so als habe Frau G jetzt an Sicherheit gewonnen. Immerhin wurde die Herkunft aus Armenien von der Interviewerin anstandslos akzeptiert. Verglichen mit dem bloß Gehörten von vorhin befindet sich Frau G jetzt auf festem Terrain: Sie spricht nun von weithin sichtbaren geografischen Gegebenheiten. Armenien ist Frau Gs Geburtsort nahe. Ihr Dorf liegt direkt an der türkisch-armenischen Grenze. Wenn also drüben die Lichter angehen, so sieht man sie im Dorf. So nahe ist Armenien: *Sowieso ist Armenien ein uns sehr nahes Ding. Mein Vater erzählt davon. Er sagt, wenn ihre Lichter brennen, sehen wir sie, unser Dorf liegt direkt gegenüber* (Zeilen 026–030). Durch die herüberleuchtenden Lichter wird die Nähe auch optisch greifbar. Gestützt wird dies durch die Staatsgrenze: *Die Grenze, wir sind ganz nah an der Grenze. Direkt gegenüber von diesem Gebiet wohnen wir* (Zeilen 031–035).

Damit ist die Hauptthese (*Wir sind keine Kurden*) erneut gut gestützt: erstens durch Evidenz (*Unser Dorf gehört sowieso nicht mehr so ganz zur kurdischen Osttürkei, sondern es liegt eigentlich an der Grenze zu Armenien*); zweitens durch weitere Evidenz (*Unser Dorf ist so nahe an Armenien, dass wir ihre Lichter sehen*); und drittens durch einen vertrauenswürdigen Zeugen (*Mein Vater erzählt davon*).

Genau wie vorhin die Sprache der Vorfahren, so bleibt jetzt auch der Herkunfts- oder Bezugsort der Vorfahren im Dunklen. All das scheint Frau G nicht so wichtig. Wichtig ist nur, dass die Ahnen von *anderswo* kamen. Die Herkunft von Frau G und ihrer Familie erhält dadurch etwas Unbekanntes, Sagenhaftes, Mythisches: *Wir sind von anderswo*.

Transkript 4. Frau G: Herkunft (Zeilen 036–039)

036 G: <<cresc> ya öyle babam on(dan) çok ta kürtçe BİLmez.>
 <<cresc> ja und aus die(sem) grund
 kann mein vater auch nicht viel kurdisch.>

037 INT: ha::; hm-
 ah::; hm-

038 G: tabi biliYORlar yani;
 also natürlich KÖNnen sie es;

039 sonuçta KOnuşuyorlar.
 letztendlich SPREchen sie es.

Hier schließt sich der Kreis der Argumentation: *Ja und aus diesem Grund kann mein Vater auch nicht viel Kurdisch*, resümiert Frau G, jetzt wieder mit lauterer Stimme. Und nicht nur der Vater, auch andere Personen der Familie sind hier angesprochen: Natürlich können sie Kurdisch, denn sie haben es bei ihrer Ansiedlung später gelernt. Aber sie sprechen es gerade *nicht* schon seit jeher, sondern bloß *letztendlich*, als Folge ihrer Migration, die im Übrigen Generationen zurückliegt (Zeilen 036–039).

2.10 Gesprächsteil 2: Die Mutter

Gesprächsteil 2 führt uns erneut in die Osttürkei, jedoch nicht zu den Vorfahren, sondern in die Kindheit von Frau G. Wir befinden uns in eben jenem Dorf, das direkt an der türkisch-armenischen Grenze liegt. Die Hauptpersonen der geschilderten Ereignisse sind jetzt Frau G selbst (damals noch ein Kind) sowie ihr achtjähriger Bruder, ihre Mutter, und schließlich die Großmutter (väterlicherseits).

Transkript 5. Frau G: Die Mutter (Zeilen 001–008)

001 G: benim ağbimin ŞÖyle bi problemi vardı,
 mein bruder hatte FOLgendes problem,

002 o babaannemin yanınDA kalıyodu.
 er wohnte bei meiner großmutter {väterlicherseits}.

003 annemi istEmiyodu, (--)
 er wollte meine mutter nicht, (--)

004 [babaANNem-]
 [meine GROSSmutter-]

005 INT: [çocukKEN de] istemiyodu?
[schon als KIND] wollte er sie nicht?

006 G: evet evet sekiz dokuz yaşından sonRA=
ja ja AB so ungefähr acht neun jahren==

007 [=babaANNem-]
[=meine GROSSmutter-]

008 INT: [Niye istemi]yodu?]
[waRUM wollte er sie nicht?]

Mein Bruder hatte folgendes Problem: So eröffnet Frau G nun ein neues Kapitel ihrer autobiografischen Darstellung. Thematisch ist das ziemlich abrupt, denn der Bruder ist im Gespräch bisher nicht vorgekommen. Warum möchte sie gerade jetzt über ihren Bruder sprechen? Noch dazu führt Frau G ihn ganz ohne Namen ein. Der Bruder betritt die Bühne als eine Person ohne Konturen. Bis jetzt wissen wir nur: Er hatte ein Problem (Zeile 001). Und das Problem erweist sich sofort als speziell. Frau Gs Bruder war nämlich bei der Großmutter (väterlicherseits) untergebracht; seine Mutter dagegen – die auch Frau Gs Mutter ist –, diese seine Mutter mochte er nicht.

Auffällig ist hier, dass sich Frau G von Anfang an an die Seite ihrer Mutter stellt: Mein Bruder mochte *meine* Mutter nicht (siehe die Possessivendung *-m-* in *annemi*). So vermittelt sie Nähe zur Mutter, aber vor allem auch die Distanz zwischen Bruder und Mutter: *Er wohnte bei meiner Großmutter. Er mochte meine Mutter nicht* (Zeilen 002–003). Auch der Sachverhalt insgesamt, dass ein Kind seine eigene Mutter ablehnt, scheint hochgradig markiert und keineswegs alltäglich. Das zeigt sich sofort an der Reaktion der Interviewerin, die hier unterbricht und gleich nachfragt: *Schon als Kind wollte er sie nicht?* Frau G bestätigt, dass ihr damals achtjähriger Bruder bereits in diesem jungen Alter die eigene Mutter ablehnte: *Ja ja, ab so ungefähr acht, neun Jahren* (Zeilen 004–006).

Während die Interviewerin mit stark steigender Intonation hörbar Erstaunen ausdrückt, bleibt es bisher völlig unklar, wie denn Frau G eigentlich zu dem Ganzen steht. Warum spricht sie an dieser Stelle überhaupt über ihren Bruder und über so lange zurückliegende familiäre Ereignisse? Die Frage nach dem Grund bleibt offen. Zudem fehlen bislang jegliche Ausdrücke, an denen Frau Gs Emotionen erkennbar würden; auch fehlen intonatorische Markierungen. Die Stimmlage bleibt auffallend gleichmütig.

Ebenso auffällig ist, dass Frau G es vorzieht, nicht weiter über die Mutter, sondern zunächst über ihre Großmutter zu sprechen. Für die zuhörende Interviewerin bleibt damit aber zu Vieles unklar. Vor allem fehlt noch immer jede Information zur Rolle der Mutter in dem Geschehen. Die Interviewerin zeigt dies auch hier wieder sofort an, indem sie Frau G unterbricht und fragt, warum denn eigentlich ihr Bruder die gemeinsame Mutter ablehnte: *Warum wollte er sie nicht?* (Zeilen 007–008).

Transkript 5. Frau G: Die Mutter (Zeilen 009–022)

- 009 G: ya benim annem önce evlen beraBERdik diyo,
meine mutter sagt am anfang waren wir alle
in einem haus zuSAMMen,
010 AYrıldım,
ich bin {dann} WEGgegangen,
011 babaannem onu ÇOK seviyomuş.
meine großmutter mochte ihn SEHR.
- 012 INT: hm:;;
hm:;;
- 013 G: onu ALdı diyo.
sie hat ihn beHALten sagt sie.
014 ben de çok şey yaşATmadım yani.
also ich habe mir nicht viel daraus geMACHT.
015 evlerimiz de YAkındı görüyodum diyo,
unsere häuser waren ja NAH beieinander
ich habe ihn gesehen sagt sie,
- 016 INT: hm: ,
hm: ,
- 017 G: VERdim diyo ona,
ich habe ihn ihr geGEben sagt sie,
018 annem diyo ben ayrıldİM diyo,=
meine mutter sagt ich bin geGANgen sagt sie,=
019 =tabi o zaman yokLUKtu;
=natürlich herrschte damals ARmut;
020 (anam da) çok ta bişey VERmedi diyo,=
(meine mutter) hat mir auch nicht
sehr viel geGEben sagt sie,=
021 =kendi çabalarımla bi yere GELdim.
=ich bin durch meine eigenen anstrengungen
weitergekommen.
022 gene de diyo;=
trotz allem sagt sie;=

Ob Frau G das Folgende ohne die Nachfrage der Interviewerin überhaupt erzählt hätte, ist fraglich. So aber nimmt sie die Aufforderung an und erklärt, was mit ihrem Bruder war. Dieser Abschnitt des Transkripts (009–022) ist einigermäßen schwierig zu lesen, da Frau G mehrmals die Perspektive wechselt: Einmal spricht sie aus ihrer eigenen, einmal aus der Perspektive ihrer Mutter. Insgesamt überwiegt die Mutter; Frau G zitiert sie wörtlich, sodass gleichsam *die Mutter selbst* in der Ich-Form spricht: *Am Anfang waren wir alle in einem Haus zusammen; ich bin dann weggegangen; die Großmutter hat ihn (=den achtjährigen Jungen) behalten; also ich habe mir nicht viel daraus gemacht; unsere Häuser waren ja nah beieinander, ich habe ihn gesehen; ich habe ihn ihr gegeben.*

Ich bin gegangen (018); meine eigene Mutter hat mir auch nicht sehr viel gegeben, ich bin durch meine eigenen Anstrengungen weitergekommen, trotz allem (020–022).

Die Mutter von Frau G hat also die Familie verlassen und ist weggegangen; dies geschah vor vielen Jahren im Dorf in der Osttürkei. Frau Gs Mutter ließ dabei auch ihre Kinder zurück, zumindest den damals achtjährigen Bruder von Frau G. Er wurde von der Großmutter aufgenommen, wo er weiterhin lebte. Die Mutter hingegen war fort.

Viel aufschlussreicher als dieses Grundgerüst ist aber die Form der Darbietung: Sich selbst stellt Frau G weit hinten an; vielmehr spricht sie fast ausschließlich „mit der Stimme ihrer Mutter“. Die Mutter, obgleich ja im Interview nicht anwesend, hat solcherart die Bühne für sich. Und so kann sie, die Abwesende, „aus ihrer eigenen Perspektive erzählen“, wie alles war: Wie sie als Mutter das gemeinsame Zuhause verließ; wie sie den kleinen Sohn, Frau Gs Bruder, bei der Großmutter zurückließ; wie sie sich als Mutter dennoch nicht sorgte, weil sie ihn ohnehin regelmäßig sehen konnte; und wie auch sie selbst sich stets ohne viel Unterstützung hatte durchschlagen müssen. Insgesamt ist also diese Mutter eine Person, die ihre Familie zwar verließ, aber sichtlich nicht weit weg ging. Zudem klingt vage durch, dass die Mutter zeitlebens unter schwierigen Umständen lebte, und dass sie den schwierigen Umständen erfolgreich trotzte. Das alles erfahren wir, indem Frau G ihre Mutter „sprechen“ und „sich rechtfertigen“ lässt.

Nur zweimal unterbricht sie die Mutter-Perspektive, um schnell auch „mit ihrer eigenen Stimme“ etwas hinzuzufügen: Erstmals ist das der Fall, als vom Weggang der Mutter die Rede ist (010); dabei blieb Frau Gs achtjähriger Bruder ja bei der Großmutter zurück. Genau da schaltet nun Frau G ihre eigene Sicht, ihre eigene Stimme dazwischen: Sie sagt, dass die Großmutter den Achtjährigen ohnehin sehr mochte (011). Der Einwurf ist interessant, denn er liefert einen wichtigen Hinweis: Wenn die Großmutter den zurückgelassenen Jungen ohnehin so sehr mochte, dann ist es ihm dort sicher nicht schlecht ergangen. Dass Frau Gs Mutter also einen Achtjährigen zurückließ, erscheint ab sofort in einem milderen Licht. Die weggegangene Mutter wirkt nun nicht mehr „verlassend“ und „nachlässig“, sondern verantwortungsvoll. Sie ließ den kleinen Sohn ja in guter Obhut zurück. Ihr Verhalten wird emotional etwas nachvollziehbarer.

Und noch ein zweites Mal steht Frau G ihrer Mutter argumentativ zur Seite: dort nämlich, wo erneut vom Weggang die Rede ist (018). Frau G schaltet auch hier ihre eigene Stimme dazwischen. Aus der Jetzt-Zeit des Interviews blickt sie zurück auf die Kindheit in der Osttürkei und sagt: *Natürlich herrschte damals Armut (019)*. Auch damit liefert sie einen wichtigen Hinweis: Wenn Armut herrschte, so ging die Mutter wohl weg, um der Not durch Geldverdienen abzuhelfen. So kann der Weggang sogar positiv interpretiert werden: Die Mutter ging nicht einfach, sondern sie ging mit gutem Grund.

So setzt sich Frau G hier für ihre Mutter ein und spricht aus beider Perspektive. Manchmal ist nicht einmal ganz klar, welche Perspektive Frau G gerade einnimmt: Die Grenze zwischen den beiden Frauen verschwimmt (siehe 010–011 und 019–020). So wie schon an früherer Stelle, so entsteht auch hier wieder der Eindruck, dass Frau G ihrer Mutter sehr nahe steht (Zeilen 009–022).

Transkript 5. Frau G: Die Mutter (Zeilen 023–025)

- 023 G: gene de diyo=yalnız ağbim anneme çok ters TEPKİ gösteriyodu.=
trotz allem sagt sie=nur mein bruder reagierte meiner mutter gegenüber mit viel WIderstand.=
- 024 =artık babaannem mi öğREtiyomuş,
=ob ihn das jetzt meine großmutter lehrte,
- 025 biLEmiyorum ama.
WEISS ich aber nicht.

Nur⁸⁷ *mein Bruder reagierte meiner Mutter gegenüber mit viel Widerstand*, erzählt Frau G weiter (Zeile 023). Dem insgesamt so positiven Bild der Mutter wird nun also Frau Gs damals achtjähriger Bruder gegenübergestellt. Angesichts so viel mütterlicher Weitsicht scheint es jetzt geradezu unverständlich, dass der Bruder das Ganze nicht verkraftete. Denkbar wäre allerdings, dass Frau Gs Bruder mit nur acht Jahren einfach noch zu jung war, um rationalen Argumenten etwas abzugewinnen. Und dennoch – das ist erneut interessant – ergreift Frau G mit keinem Wort seine Partei. Gerade dadurch aber öffnet sie einer negativen Bewertung des widerspenstigen Bruders Tür und Tor, und tatsächlich wird die negative Bewertung schon im nächsten Satz greifbarer.

Hier stellt sich nämlich nicht mehr nur die Frage, warum der Bruder gegen die Mutter opponierte, sondern ob er vielleicht sogar dazu angestiftet worden war: *Ob er das jetzt von meiner Großmutter hatte...* (Zeile 024). Zwar fügt Frau G sofort hinzu: *...das weiß ich aber nicht*, jedoch ist die Vermutung nun in die Welt gesetzt. Von jetzt an steht Frau Gs Großmutter väterlicherseits unter Verdacht, den Achtjährigen gegen die eigene Mutter aufgewiegelt zu haben (Zeile 025).

Transkript 5. Frau G: Die Mutter (Zeilen 026–031)

- 026 G: bazen diyo baban evde yokKEN geliyodu,
manchmal sagt sie wenn dein vater nicht zu hause war kam er,
- 027 onlan TEYZemin oğlu bir oluyodu,
und gemeinsam mit dem sohn meiner TANTE,
- 028 beni taşLARDılar diyo;
haben sie mich mit steinen beworfen sagt sie;
- 029 beni döverdi kaçır giDERdi.
er hat mich geschlagen und ist WEGgelaufen.
- 030 INT: (1.0) KAÇ yaşındaydı o zaman?
(1.0) wie ALT war er damals?
- 031 G: SEKiz dokuz işte o araları,
ACHT neun herum,

87 *Yalnız* kann auch in der Bedeutung von *allerdings* gelesen werden. Jedoch würde sich dadurch die Interpretation, dass Frau G den Widerstand des Bruders falsch findet, nicht verändern.

Und es kommt noch schlimmer: Der Bruder richtet sich mit seinen damals acht Jahren nicht nur emotional, sondern auch physisch gegen die eigene Mutter. Frau G beschreibt jetzt im Detail, was ihr noch so junger Bruder der gemeinsamen Mutter antat. Auch hier stellt Frau G sich hinter ihre Mutter, indem sie sie in direkter Rede „sprechen“ lässt: *Manchmal, wenn dein Vater nicht zu Hause war, kam er, und gemeinsam mit dem Sohn meiner Tante haben sie mich mit Steinen beworfen. Er hat mich geschlagen und ist weggelaufen* (Zeilen 026–029). Frau Gs achtjähriger Bruder hat also, noch dazu mit Verstärkung, die eigene Mutter misshandelt. Dass ein Kind so etwas tut, ist hochgradig ungewöhnlich. Das Bild einer Frau, die von einer männlichen (wenngleich kindlichen) Übermacht mit Steinen beworfen wird, gerät zudem in die Nähe der Bilder von extremistischen Exzessen (z.B. Steinigungen). Fast ebenso verstörend ist, dass die Tat des Achtjährigen ja Planung voraussetzte. Das Steinewerfen, Schlagen und anschließende Davonlaufen konnotiert außerdem Feigheit. Ein Gesamtbild von Amoral, Verrohung und nackter Gewalt drängt sich auf. Frau G kann es sicher nicht entgangen sein, dass sie hier ein schockierendes Bild dessen bietet, was sich vor vielen Jahren in ihrem Dorf und in ihrer Familie zugetragen hat.

Dass sie sich dessen bewusst ist, wird deutlich, als sie der Interviewerin Gelegenheit zu einer Reaktion gibt (siehe die Pause in 030). Und in der Tat bringt die Interviewerin ihre Bestürzung zum Ausdruck, indem sie zum wiederholten Male nachfragt, wie alt Frau Gs Bruder denn war, als er solche Gewalttaten beging: *Wie alt war er damals?* Frau G bestätigt das vorhin genannte Alter ihres Bruders: *Acht, neun herum* (Zeilen 030–031). Und Frau Gs Mutter, die derart misshandelt wurde? Sie hat sich nicht einmal gewehrt. So wie Frau G es darstellt, ließ ihre Mutter alles über sich ergehen. Selbst Frau Gs Vater schützte die Mutter nicht – er war ja nicht zu Hause. *Eine* Verbündete hatte und hat die Mutter aber doch: Frau G, die Erzählerin des Geschehenen, die unverbrüchlich an der Seite ihrer Mutter steht. Denn was sie hier als die Worte ihrer Mutter wiedergibt, impliziert, dass die Mutter selbst es ihr erzählt hat. Das wird an kleinen deiktischen Verweisen deutlich, z.B. in *Manchmal, wenn dein Vater nicht zu Hause war...*: Hier lässt Frau G erkennen, dass die Mutter direkt zu ihr, der Tochter, sprach, und dass es ein vertrautes Gespräch war. Erneut wird die Nähe zwischen Frau G und ihrer Mutter spürbar.

Transkript 5. Frau G: Die Mutter (Zeilen 032–048)

- 032 G: ANNem işte sonra dedi,
danach halt erzählte meine MUTTER,
- 033 babaannesini kaybettikTEN sonra,
nachdem er seine großmutter verLOren hatte,
- 034 (2.0) TEYZemin yanına buraya istanbul'a geldi.
(2.0) ist er zu meiner TANTE hierher nach
istanbul gekommen.
- 035 INT: hm:-
hm:-
- 036 G: BAzen şu an annemle tartıştığı zaman,
MANCHmal wenn er jetzt mit meiner mutter streit hat,

037 sen benim annem DEğilsin;
 {sagt er} du bist nicht meine mutter;

038 benim (2.0) annem ÖLmüş.
 meine (2.0) mutter ist ja geSTORben.

039 ve babaannem öl/öldükTEN sonra da, (---)
 und auch nachdem meine großmutter geSTORben ist, (---)

040 e:m=evlendikTEN sonra ağbim,
 ähm=nachdem mein bruder geHEIratet hat,

041 kızının adını da o babamın/babaannemin adını VERdi,
 und {nachdem er} eine tochter bekommen hat
 hat er sie nach der großmutter genannt,

042 <<dim> ÇOK seviyodu onu,> (1.5)
 <<dim> er liebte sie SEHR,> (1.5)

043 annemle öyle bir probLEM de yaşıyolar onlar,
 sie haben mit meiner mutter halt so ein probLEM,

044 INT: hm: ,
 hm: ,

045 **KAÇ yaşındaydı kardeşiniz babaanne öldüğünde?
 wie ALT war ihr bruder als die großmutter starb?**

046 G: sekiz dokuz ondan sonra İstanbul'a geldi zaten.=
 acht neun und dann ist er ja nach Istanbul gekommen.=

047 =annem orayı da HİÇ görmedi,
 =meine mutter hat auch den ort hier überHAUPT
 nicht gesehen,

048 INT: hm:-
 hm:-

So, wie einander Frau G und ihre Mutter nahestehen, so sind einander auf der anderen Seite Bruder und Großmutter verbunden: Der Bruder, der als Achtjähriger von der Großmutter aufgenommen wurde, ist ihr für immer zugetan. Auch jetzt noch, im Erwachsenenalter, kommt die Großmutter für ihn an erster Stelle. Zu seiner Mutter hingegen kehrt er nicht mehr zurück (Zeilen 032–034). Der Bruder liebt die Großmutter sogar so sehr (und seine Mutter so wenig), dass er der Mutter im Streit entgegenschleudert: *Du bist nicht meine Mutter* (Zeilen 036–037). Diese Stelle nimmt vielmehr die Großmutter ein. Als diese schließlich stirbt, sagt der Bruder: *Meine Mutter ist gestorben*. Auch das wirft er seiner leiblichen Mutter ins Gesicht. Damit fasst er als Erwachsener in Worte, was er als Kind mit Gewalt artikulierte: dass er seine Mutter nicht anerkennt (Zeile 038). Später gründet er selbst eine Familie; dem Kind gibt er den Namen der Großmutter. Resümierend sagt Frau G: *Er liebte sie sehr* (Zeilen 039–042).

Dass Bruder und Mutter sich je wieder vertragen, scheint aussichtslos. Überraschend spricht Frau G jetzt sogar von mehreren Personen, die gegen die Mutter eingestellt sind: *Sie haben halt so ein Problem mit meiner Mutter*. Wer „sie“ sind, erschließt sich nicht näher; außer dem Bruder scheinen weitere Verwandte väterlicherseits gemeint zu sein (Zeile 043).

Aus Sicht von Frau G spaltet sich damit ihre Familie in zwei Lager. Auf der einen Seite stehen Bruder und Großmutter väterlicherseits, unterstützt von wahrscheinlich väterlicher Verwandtschaft. Dieses väterliche Lager grenzt die Mutter völlig aus. Die Mutter steht völlig allein. Dieselbe weibliche Individualität der Mutter klingt schon vorhin an, als zwei Jungen sie vor vielen Jahren mit Steinen bewarfen, und auch jetzt ist die Mutter porträtiert als Einsame, Einzelne, allein gegen mehrere (männliche bzw. väterliche) Verwandte (vgl. z.B. Zeilen 046–047).

Auf welcher Seite Frau G selbst steht, hat sie bis jetzt nie explizit gesagt. Aus der Art ihrer Darstellung wird es trotzdem deutlich: Sie steht fest auf Seiten ihrer Mutter. Hier könnte die Darstellung im Übrigen zu Ende sein. Die tiefe Spaltung einer Familie wurde anschaulich gemacht, die Schuldigen sind benannt: die väterliche bzw. männliche Seite der Familie. Demgegenüber ist Frau Gs Mutter die positive Heldin. Trotz aller Misshandlungen kam aus ihrem Mund kein schlechtes Wort. Würde die Erzählung hier enden, so wären die Fronten klar. Würde die Erzählung hier enden, bliebe allerdings auch die Spaltung der Familie bestehen. Das macht eine Fortsetzung wahrscheinlich.

Transkript 5. Frau G: Die Mutter (Zeilen 049–056)

049 G: (2.5) <<dim> ağBİM->
(2.5) <<dim> mein BRUder->

050 (2.0) <<akz, cresc> ASkere gıtmişti çAnakkale->
(2.0) <<akz, cresc> ging zum HEER {in} çanakkale->

051 e:m (3.0) ilk acemi şeyinde birliğinDE,
ähm (3.0) {er war} in der ersten grundausbildungsding
in der EINheit,

052 annem de KARS'tan onun yanına gidince herhalde
yemin törenini ((unv., ca. 1.5 Sek.)) diye,
meine mutter ist aus KARS zu ihm hingefahren
wahrscheinlich wollte sie der vereidigung beiwohnen,
((unv., ca. 1.5 Sek.))

053 oraya gitmiş yemin töreniNE,
sie fuhr dorthin zur vereIDigung,

054 sormuşlar ha ↑neyin oluyo fiLAN?
man fragte ↑wer ist das und so WEIter?

055 ↑ANNem ↓demiş.
↑meine MUTTer ↓sagte er.

056 INT: hm:-
hm:-

Dass eine Fortsetzung wahrscheinlich ist, scheint auch die Interviewerin zu merken. Sie schweigt und signalisiert damit, dass sie lauscht. Tatsächlich Frau G beginnt wieder zu sprechen. Ihre jetzt viel leisere Stimme markiert, dass etwas ganz Neues seinen Anfang nimmt: *Mein Bruder... (ağbim...)* (Zeile 049).

Dann pausiert sie, ehe sie weiterspricht und deutlich lauter, mit vier starken Akzenten, skandiert: ...*WAR beim HEER in ÇAnakkaLE...* (...*ASKere Ğİtmişti ÇAnakkaLE...*). Das Nachfolgende ist wieder weniger laut, hat nur einen einzigen Akzent und damit den Charakter eines Nachsatzes: ...*in der ersten Grundausbildungs-Dings in der EINheit (...ilk acemi şeyinde birliğinDE)*. Der markante Akzentrhythmus – vier plus eins – gibt dem Gesagten den Charakter von Verszeilen in militärischer Art (Zeilen 050–051).

Dann wechselt der Fokus weg vom Bruder und hin zu Frau Gs Mutter. Diese macht sich auf den Weg aus dem Dorf in die Provinzhauptstadt Kars und von dort weiter auf eine lange Reise, um ihren so schwierigen Sohn zu besuchen: *Meine Mutter ist aus Kars zu ihm hingefahren, wahrscheinlich wollte sie der Vereidigung beiwohnen*. Während sie das sagt, wird Frau G immer schneller und leiser bis zur Unverständlichkeit. Gegenüber den streng markierten Bruder-Zeilen wirken die Zeilen über die Mutter deutlich stiller, geduckter, aber auch fließender (Zeile 052). Das untermalt die unglaublich weite Reise, die die Mutter da unternimmt. Immerhin liegt Kars ganz im Osten, die Militärbasis Çanakkale dagegen ganz im Westen der Türkei: *Sie fuhr dorthin zur Vereidigung* (Zeile 053).

Entsprechend neugierig ist man am Militärstützpunkt im Westen, als die Mutter so weit aus dem Osten angereist kommt: *Man fragte: Wer ist das? und so weiter* (Zeile 054). Denkbar wäre jetzt, dass Frau Gs Bruder seine Mutter weiterhin verleugnet, ganz im Stil von vorhin: *Du bist nicht meine Mutter* (vgl. 037). Aber die Geschichte nimmt eine vollkommen andere Wendung. Auf die Frage *Wer ist das?* antwortet der Bruder schlicht: *Sie ist meine Mutter*. Die fragenden Soldaten und den antwortenden Bruder imitiert Frau G mit deutlich erhöhter Stimmlage und starker Frage-Antwort-Intonation. Die lebendige, authentische Reinszenierung der neugierigen Soldaten und des Bruders scheint Frau G sehr wichtig zu sein. Und in der Tat handelt es sich um eine bedeutsame Wendung. Jener Bruder, der als Kind die Mutter mit Steinen beworfen und geschlagen hat, jener Bruder, der im Streit gerufen hat: *Du bist nicht meine Mutter!* – dieser Bruder bekennt sich nun vor allen Leuten zu ihr (Zeile 055). Das Überraschende an dieser Wendung entgeht auch der Interviewerin nicht; die offene Intonation ihres Signals zeigt, dass sie gespannt ist, wie es nun weitergeht (Zeile 056).

Transkript 5. Frau G: Die Mutter (Zeilen 057–068)

057 G: (1.5) e:m ANNeme sormuşlar;
(1.5) ähm sie fragten meine MUTTER;

058 tabi annem de o zaMAN-
natürlich weil meine mutter DAMals-

059 e:m (1.5) e:=köyün kadını olduĞU için; (2.0)
ähm (1.5) äh=eine frau aus dem dorf war; (2.0)

060 <<hoch> †TEYze †demiş senin bi tek o zaman=>
<<hoch> †TANte †sagte man ist es jetzt dein einziger=>

061 =<<sachlich> belki daha da türkçe de iyi
konuşmayı BİLmeyebilir de yani,>
=<<sachlich> vielleicht hat sie auch nicht gut

türkisch gekonnt also,>

062 e:m=<<hoch> NEyin oluyo oğlun filan tek
bi oğlun mu var=hani->
ähm=<<hoch> wer IST das dein sohn hast du nur
einen sohn=also->

063 (---) <<tief> kars baya bi uZAK bir ülke->
(---) <<tief> kars ist ja ein ganz schön WEIT
entferntes gebiet->

064 <<erklärend> †YOK †demiş benim başka çocuklarım
da var demiş.=>
<<erklärend> †NEIN †sagte sie ich habe schon
auch noch andere kinder sagte sie.=>

065 =ordan buraya NAsıl gelmiş felan-
((unv., ca. 0.5 Sek.))
=wie sie von dort hierhergekommen ist und so-
((unv., ca. 0.5 Sek.))

066 <<dim> soru fiLAN sormuşlar.>
<<dim> {so} fragten sie {sie}.>

067 INT: hm:-
hm:-

068 G: <<akz, sanft> annem oğ†LUMdur demiş.>
<<akz, sanft> es ist mein †SOHN sagte meine mutter.>

Mit einer deutlichen Pause und einem Füllwort markiert Frau G jetzt den Anfang eines neuen Abschnitts. Während aber der vorherige Abschnitt mit dem Bruder begann, beginnt dieser nun mit der Mutter: *Sie fragten meine Mutter... (anneme sormuşlar...)* (Zeile 057). Wieder fließender und im Tonfall einer bescheidenen Randbemerkung charakterisiert Frau G rückblickend die Mutter: *Natürlich, weil meine Mutter damals äh eine Frau aus dem Dorf war.* Damit illustriert Frau G, wie im westtürkisch-städtischen, männlich dominierten Militärkontext ihre Mutter gewirkt haben muss: als eine Person vom Land, aus ärmlichen Verhältnissen, weit aus dem Osten und eine Frau noch dazu, wohl die einzige unter lauter Männern am Stützpunkt (Zeilen 058–059). Dann wechselt der Fokus hinüber zur Beziehung zwischen Mutter und Sohn, denn die Soldaten wollten mehr darüber wissen: *Gute Frau, sagte man, ist es jetzt dein einziger...?* Die Soldaten dachten wohl, dass die Mutter diese enorme Reise auf sich genommen hatte, da es sich um ihren einzigen Sohn handelte. Wieder wird hier die geografische Distanz greifbar, die die Mutter überwunden hat: So weit von Ost nach West kann man nur gefahren sein, wenn es wirklich wichtig ist; zum Beispiel für den einzigen Sohn (Zeile 060).

Aber noch eine andere Distanz musste Frau Gs Mutter überwinden. Sie ist sozialer Natur: Die Anrede der Soldaten gegenüber der Mutter lautet *teyze* (wörtlich: *Tante*, freier übersetzt: *gute Frau*). Wenn aber Erwachsene zu einer fremden Frau *teyze* sagen, deutet das darauf hin, dass sie eine bestehende soziale Distanz (z.B. gegenüber weniger gebildeten Personen) auf höfliche Weise überwinden möchten (Kartari, 1995, S. 113). Frau Gs Mutter, angesprochen als *teyze*, wird solcherart von den Anwesenden implizit als sozial schwächer eingestuft. Damit wird zugleich deutlich, welchen Mut dies alles die Mutter

gekostet haben muss: Als Frau aus dem von Armut geprägten Osten, aus dem Dorf, tritt sie nun in diesen militärisch-männlichen, noch dazu offiziellen westtürkischen Kontext, in einen Kontext also, in dem sie geradezu auffallen *muss*.

Frau G fährt indes fort, ihre Mutter zu charakterisieren, und kommt nun zu den sprachlichen Aspekten: *Vielleicht hat sie auch noch nicht gut Türkisch gekonnt*. In sachlichem Tonfall liefert Frau G hier tatsächlich den einzigen Hinweis darauf, dass ihre Mutter wohl besser Kurdisch konnte als Türkisch. Nirgends sonst im gesamten Interview setzt Frau G das Kurdische in einen Zusammenhang zu ihrer Mutter. Man erinnere an dieser Stelle außerdem die Vehemenz, mit der Frau G jede kurdische Herkunft und Sprache von sich gewiesen hat (vgl. Transkript 4). Dass hier nun aber auf das schlechte Türkisch der Mutter angespielt wird, macht deutlich: Die kurdischsprachige Osttürkei war Frau Gs Mutter jedenfalls anzumerken. Eines der Merkmale ist ein als „schlecht“ wahrgenommenes Türkisch (vgl. z.B. Eppler & Benedikt, 2017, S. 92), vielleicht auch ein „Akzent“. Hinzu kommen Armut und Unbildung (siehe die Anrede *teyze*) als soziostrukturelle Merkmale der Osttürkei (vgl. Eppler & Benedikt, 2017, S. 95), wobei sich all das gegenseitig bedingt: Türkisch spricht man in der Türkei nur dann so schlecht, wenn man nicht in der Schule war. Mit der Auskunft *Vielleicht konnte meine Mutter noch nicht gut Türkisch* offenbart Frau G also sehr viel mehr als nur die Sprachkenntnisse ihrer Mutter. Genau diese Schlüsse zogen wohl auch die Soldaten, als Frau Gs Mutter vor ihnen stand, und so fragten sie sich: Wie kann diese Frau, vielleicht eine Kurdin aus der Osttürkei, ohne Geld und ohne Bildung den weiten Weg bis hierher geschafft haben? (Zeile 061).

Um den Grund der enormen Reise zu verstehen, vermuteten die Soldaten folgerichtig eine besondere Beziehung zwischen Mutter und Sohn: *Wer ist das, ist das dein Sohn, hast du nur einen Sohn? also....* Die Soldaten konnten sich gar nicht genug wundern über die weitgereiste Mutter. Frau G imitiert auch hier wieder die Fragenden mit einer lebhaften Prosodie (Zeile 062). Eine Randbemerkung folgt zudem mit tieferer Stimme: *Kars ist ja ganz schön weit entfernt....* Ganz im Stil der vorigen Randbemerkungen illustriert Frau G damit erneut, warum ihre Mutter auf dem Stützpunkt so auffällig war. Wie sehr musste sie in Kleidung, Habitus und Sprache sozial aus dem Rahmen gefallen sein, wenn man aus ihrer Anreise ein derartiges Aufsehen machte (Zeile 063). Nach all den Fragen lässt Frau G nun endlich ihre Mutter antworten. Mit erklärender, fast erziehend-geduldiger Stimme lässt sie sie sagen: *Nein, ich habe schon auch noch andere Kinder*. Frau Gs Bruder ist also keineswegs der einzige Sohn der Mutter. Und doch ist diese Frau den weiten Weg durchs ganze Land zu ihm gekommen (Zeile 064).

Wie sie aber von dort hierher gekommen ist und so. Die Soldaten hören und hören nicht auf zu fragen. Die Ortsdeixis *von dort hierher* unterstreicht die weite Reise erneut. Besonders aber durch die ungläubig Fragenden wird das Verdienst der Mutter hervorgehoben: So weit ist sie gereist, wie hat sie das nur gemacht (Zeile 065). *So fragten sie sie*. Dieses Resümee allen Fragens weist darauf hin, dass jetzt doch bald eine Antwort zu erwarten ist; das ist auch am Hörersignal der Interviewerin zu erkennen (Zeilen 066–067). Und tatsächlich erfolgt mit sanfter Stimme die schlichte Antwort der Mutter zum Warum dieser ganzen Reise: *Er ist mein Sohn, sagte meine Mutter (annem oğlumdur demiş)* (Zeile 068).

Frau G imitiert ihre Mutter weich und doch bestimmt. Sie markiert damit eine Kernaussage zum Wesen ihrer Mutter: Diese ist so sehr Mutter, dass sie ihren Sohn eben aufsucht, *weil er ihr Sohn ist*. Er muss nicht der einzige sein, ja er muss nicht einmal ein besonders guter Sohn sein – er ist ihr Kind, und das genügt. Das rechtfertigt selbst den Weg einer Frau ganz allein in eine männliche Domäne, und es rechtfertigt selbst den weitesten Weg aus dem Dorf in die Stadt, aus dem Osten in den Westen, aus einem Kontext von dörflicher Not und Streit in ein Zentrum militärischer Macht und Ordnung.

Transkript 5. Frau G: Die Mutter (Zeilen 069–071)

069 G: başka oğLUM da var †ama->=
 ich hab auch {noch} ANDere söhne †aber->=
 070 =demiş tabi sonuçTA çocukTUR (TRENle) †GELdim deDI,=
 =sagte sie am ENde ist er halt doch {m}ein KIND
 (mit dem ZUG) bin ich ge†KOMMen SAGte sie,=
 071 =e:m (2.0) <<p> yani annem SE†viyodu onu.=>
 =ähm (2.0) <<p> also meine mutter hat ihn schon
 ge†LIEBT.=>

Die eindrucksvolle Erzählung von Frau G über ihre Mutter mündet hier in eine letzte Ehrung. Denn fast alles, was jetzt noch kommt, ist eine Wiederholung dessen, was die Mutter den Soldaten bereits gesagt hat: *Ich habe auch noch andere Söhne, aber am Ende ist er halt doch mein Kind, mit dem Zug bin ich gekommen*. Alle zentralen Aspekte sind enthalten: dass die Mutter so sehr Mutter ist, dass ihr Kind unter allen Umständen ihr Kind bleibt, und dass sie so sehr Mutter ist, dass ihr kein Weg zu weit ist. Einzig neu ist die Antwort auf das Wie: *Mit dem Zug* hat die Mutter die gewaltige Reise bewältigt. Frau G imitiert ihre Mutter hier mit äußerst bewegter Stimme (Zeilen 069–070).

Nach einer Pause und sehr leise schließt Frau G mit einem Resümee: *Also meine Mutter hat ihn schon geliebt*. Dass der Bruder als Achtjähriger Steine auf seine Mutter warf, und dass der Bruder als Erwachsener sagte: *Du bist nicht meine Mutter!*, all das hat die Mutter verziehen. Ihre Fähigkeit zu lieben übersteigt das Geschehene (Zeile 071). Danach folgt nur noch eine Art moralisches Resümee:

Transkript 5. Frau G: Die Mutter (Zeilen 072–076)

072 G: <<f, hoch> =†ama (---) şu an ağbimin öyle
 yapma†SI (2.0) herhangi bi sı-
 <<f, hoch> =†aber (---) jetzt wenn wir das
 ver†HALten meines bruders (2.0) irgendw-
 073 yedisi altı kardeşler arasında konuştuğumuz zaman,
 unter uns sieben sechs geschwistern besprechen jetzt,
 074 o ağbimİN ÇOK TA ağbi olarak e:m yani diğer
 ağbilerimi sevdiğim kadar,
 also meinen bruder als bruder ähm also
 SO wie ich meine anderen brüder liebe,

075 onu !HIÇ! sevmiyorum yani.>
 also so liebe ich ihn auf !GAR! keinen fall.>

076 INT: m_hm: :-
 m_hm: :-

Frau G gibt in diesem Resümee nun der Geschichte von der Mutter einen allerletzten Rahmen. Er besteht in einer Gesamtbeurteilung, insbesondere des Bruders. Er, der die Mutter misshandelte, hat für Frau G verspielt. Auch dass er sich später beim Militär öffentlich zur Mutter bekannt hat, macht für Frau G seine schlechten Taten nicht ungeschehen (Zeilen 072–076). Damit aber würdigt Frau G implizit die Mutter ein weiteres Mal: Sie ist es, die dem Übeltäter ihre Hand ausgestreckt hat. Frau G bekräftigt so ihre Zuneigung und ihre überaus große Nähe zur Mutter.

Die sprachliche Gestaltung, die die Erzählerin in *Form*, *Prosodie* und *Interaktion* leistet, steht ganz im Dienst dieser Nähe und Würdigung (analysiert nach Hymes, 1996).

Die Form des gesamten Gesprächsteils lässt sich in zwei Teile gliedern: in eine Vorgeschichte und eine zentrale Erzählung. Die Vorgeschichte (001–048) schildert, wie Frau Gs Bruder damals im Dorf gegen die Mutter rebellierte. Außerdem erzählt vom späteren Erwachsenenleben und der Ablehnung, die der Mutter entgegenschlug. Im Wesentlichen nimmt Frau G dabei die Perspektive ihrer Mutter ein. Dialoge hingegen werden nicht reinszeniert, es werden keine Stimmen imitiert. Die Erzählprosodie ist neutral und wenig bewegt. Die Vorgeschichte mag also lediglich zur Orientierung der zuhörenden Interviewerin dienen. Die Mutter wird als umsichtiger, sanfter und weitblickender Menschen dargestellt, zu Unrecht verfermt von der männlich-väterlichen Seite der Familie. Die Vorgeschichte endet mit der Spaltung der Familie in Feindschaft.

Die zentrale Erzählung (049–071) spielt hingegen nicht mehr im Dorf in der Osttürkei, sondern beim Militär im Westen. Ganz anders als die Vorgeschichte ist die zentrale Erzählung nun von einer Vielfalt verschiedenster Stimmen geprägt. Der Bruder, die Mutter, die Soldaten, sie alle werden von Frau G imitiert und lebendig reinszeniert; in ihren Dialogen werden die Personen anschaulich und greifbar. Es geht Frau G nun nicht mehr um Informationen, sondern um persönliche Perspektiven, Eindrücke, Wertungen und Emotionen. Die Prosodie ist mit ihren Tempo- und Tonhöhenprüngen äußerst bewegt, einmal rhythmisch und marschartig, dann still und verhalten, einmal neugierig fragend, dann geduldig erklärend. Im Übrigen ist es im Türkischen auch grammatisch markiert, ob man bei den geschilderten Ereignissen selbst dabei war oder nicht; Frau G war bei den Ereignissen sichtlich nicht dabei, sondern gibt nur Gehörtes wieder.⁸⁸ Dennoch imitiert und reinszeniert Frau G, als hätte sie alles selbst miterlebt. Nur die Hauptperson, ihre Mutter, kann ihr die Ereignisse so detailgetreu weitererzählt haben. Frau G vermittelt also mit ihrer lebendigen Darstellung auch, dass sie die enge Vertraute ihrer Mutter ist und dass sie alles aus deren Mund weiß. Ein weiteres Mal wird die große Nähe zwischen Frau G und ihrer Mutter deutlich.

88 Erkennbar am unbestimmten Präteritum (Verbalsuffix -miş), siehe z.B. Zeilen 053–055.

Die zuhörende Interviewerin stellt nun, ganz anders als sonst, keine einzige Nachfrage; sie zeigt gespannte Aufmerksamkeit und schweigt. Die Bühne ist Frau G überlassen. Diese steigert in ihrer Erzählung die Spannung kontinuierlich bis zum Höhepunkt: bis zu dem Moment, als die Hauptfigur, die Mutter, unter großem persönlichem Einsatz und über alle Hindernisse hinweg die Feindschaft in der Familie besiegt.

Die zentrale Geschichte hat im Übrigen ein besonderes Formmerkmal: Sie besteht aus zwei Strophen. Die erste nenne ich die Bruder-Strophe, die zweite die Mutter-Strophe. Die erste Strophe fängt mit Frau Gs Bruder an (A). Der Bruder wird charakterisiert: Er ist Soldat (B). Es folgt die Beziehung – oder vielmehr Entfernung – zwischen Bruder und Mutter (C). Die Mutter unternimmt daraufhin eine weite Reise zu ihm zum Militär (D). Dort aber fragt man den Bruder, wer diese Frau denn sei, und der Bruder bekennt sich überraschenderweise zu ihr, seiner Mutter (E). Schematisiert dargestellt besteht also diese erste Strophe aus fünf Inhaltseinheiten (A bis E) beziehungsweise aus sieben Intonationseinheiten oder „Zeilen“ (049 bis 055):⁸⁹

A - <i>Mein Bruder</i>	Zeile 49
B - <i>war beim Heer in Çanakkale in der Grundausbildung</i>	Zeile 50–51
C - <i>Meine Mutter wollte aus dem Dorf zu ihm</i>	Zeile 52
D - <i>Sie fuhr den weiten Weg dorthin</i>	Zeile 53
E - <i>Man fragte den Bruder: Wer ist das? - Meine Mutter, sagte er.</i>	Zeile 54–55

Die anschließende zweite Strophe fängt nun mit Frau Gs Mutter an (A'). Wie oben der Bruder, so wird jetzt die Mutter charakterisiert, und zwar als Frau aus dem Dorf, die nicht gut Türkisch konnte und aus dem weit entfernten Osten der Türkei stammt (B'). So wie oben, so folgt auch hier wieder die Bruder-Mutter-Beziehung, diesmal dargestellt im Dialog zwischen Soldaten und Mutter: Gute Frau, ist das dein einziger Sohn? Nein, ich habe auch andere Kinder (C'). Genau wie oben, so wird auch hier wieder die weite Reise der Mutter hervorgehoben (D'). Und so wie man oben den Bruder befragte, so befragt man jetzt die Mutter, und sie bekennt sich zu ihm, ihrem Sohn (E'). Schematisiert dargestellt besteht also diese zweite Strophe ebenfalls aus fünf Inhaltseinheiten (A' bis E'); aber der Inhalt ist jetzt auf wesentlich mehr Intonationseinheiten oder „Zeilen“ verteilt, nämlich insgesamt elf (057 bis 068):

A' - <i>Meine Mutter</i>	Zeile 57
B' - <i>war eine Frau aus dem Dorf sie konnte nicht gut Türkisch und Kars ist ganz schön weit entfernt</i>	Zeile 58–59 Zeile 61 Zeile 63
C' - <i>Gute Frau ist das dein einziger Sohn?</i>	Zeile 60 Zeile 62
D' - <i>Aber wie ist sie von dort hergelangt?</i>	Zeile 64
E' - <i>So fragten sie sie. - Er ist mein Sohn, sagte sie.</i>	Zeile 65 Zeile 66–68

89 Die Zeile mit dem Hörersignal der Interviewerin ist in dieser Schematisierung nicht mitgezählt.

Die Parallelen zwischen beiden Strophen sind augenfällig, sodass die Bezeichnung „Strophen“ (und darin „Zeilen“) tatsächlich angebracht scheint: Jede der beiden Strophen präsentiert zuerst eine der zwei Hauptpersonen, dann die Beziehung zwischen den beiden, dann die Reise zueinander und schließlich das Bekenntnis zueinander.

Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen beiden Strophen ist ästhetischer Art: Die Intonationseinheiten oder Zeilen sind - im türkischen Original! - am Anfang jeder Strophe kurz, in der Strophenmitte länger und zum Ende hin wieder kürzer. Dies gibt jeder Strophe einen deutlich erkennbaren Aufbau, der spannungserzeugend vom Anfang über die Mitte bis zum Ende hinleitet. Auch wird damit für Zuhörende ganz klar, wann die erste Strophe endet und die zweite beginnt.

Aber auch die Unterschiede zwischen beiden Strophen sind deutlich: Während die Bruder-Strophe sieben Zeilen umfasst, sind es in der Mutter-Strophe elf Zeilen, also fast doppelt so viele. Frau G widmet damit der Mutter wesentlich mehr Raum als dem Bruder. Über den Bruder erfährt man zwar, dass er beim Militär war, aber nicht, ob er je an die Mutter dachte; wir erfahren praktisch nichts über ihn als soziales Wesen.

Die Mutter hingegen wird detailliert dargestellt, insbesondere auch in ihrem sozialen Kontrast zur Westtürkei. Das Verdienst der Mutter ist es denn auch, diese und andere Kontraste überwunden zu haben. Das spiegelt sich allein schon in der Länge der Mutter-Strophe. Auch weist fast jede Zeile dieser Strophe explizit auf die weite Reise der Mutter hin (und sogar in der Bruder-Strophe sind der Reise der Mutter mehrere Zeilen gewidmet).

Erst auf den zweiten Blick fällt noch ein weiterer, versteckterer Unterschied zwischen Bruder- und Mutter-Strophe auf: Es ist die Anordnung der Zeilen, die sich systematisch unterscheidet. Im Fall der Bruder-Strophe ist die Anordnung wie folgt: Hauptperson (A) – Charakterisierung (B) – Beziehung (C) – Reise (D) – und Bekenntnis zueinander (E).

Im Fall der Mutter-Strophe ist die Reihenfolge zwar dieselbe, aber die Mittelteile sind ineinandergreifend und daher abwechselnd angeordnet: Hauptperson (A') – Charakterisierung (B') – Beziehung (C') – Fortsetzung Charakterisierung (B') – Fortsetzung Beziehung (C') – Fortsetzung Charakterisierung (B') – Fortsetzung Beziehung (C') – Reise (D') – und Bekenntnis zueinander (E'). Anstatt also Teil B' und Teil C' jeweils als eigene Einheiten zu belassen (*Sie war eine Frau aus dem Dorf* (B'), *konnte nicht gut Türkisch* (B') usw.), präsentiert Frau G die Teile B' und C' in der Mutter-Strophe lieber abwechselnd: *Sie war eine Frau aus dem Dorf* (B') - *Gute Frau...* (C') - *Sie konnte nicht gut Türkisch* (B') - *Ist das dein einziger Sohn?* (C') usw. Solcherart wechseln einander die Teile B' und C', also die Schilderungen und die direkten Reden, konsequent ab.

Vereinfacht ausgedrückt: Die ganz besondere Abwechslung der Inhalte dynamisiert die Mutter-Strophe ausgesprochen und macht sie besonders lebendig. Zur Veranschaulichung seien die Mutter- und die Bruder-Strophe einander Zeile für Zeile gegenübergestellt (wieder mit schematisiertem Kurztext):

A - *Mein Bruder*
B - *war beim Heer in Çanakkale*
in der Grundausbildung.

C - *Meine Mutter wollte aus dem Dorf zu ihm.*
D - *Sie fuhr den weiten Weg dorthin.*
E - *Man fragte den Bruder: Wer ist das?*
Meine Mutter, sagte er.

A' - *Meine Mutter*
B' - *war eine Frau*
aus dem Dorf.

C' - *...Gute Frau...*
B' - *Sie konnte nicht gut Türkisch.*
C' - *...ist das dein einziger Sohn?...*
B' - *Und Kars ist ganz schön weit weg.*
C' - *...nein, ich habe noch andere Kinder*
D' - *Aber wie ist sie von dort hergelangt?*
E' - *So fragten sie sie.*
Er ist mein Sohn, sagte sie.

All diese Formaspekte verweisen gestalterisch auf das Hauptanliegen der Erzählerin: ihre Mutter in deren ganzer Menschlichkeit zu porträtieren. Die Mutter ist dargestellt als eine Person von hoher Moral, geleitet von einem Wunsch, von dem sie sich durch nichts abbringen lässt. So hätte es ohne die Mutter auch kein Wiedersehen, keine Versöhnung gegeben. Der Refrain (054–055, 066–068) ist deshalb der vielleicht stärkste Moment in allen beiden Strophen. Hier findet die Familie zueinander und man spricht es auch aus – erst der Bruder: *Das ist meine Mutter*; dann die Mutter: *Das ist mein Sohn*.

In einer Coda (069–071) finden schließlich beide Strophen ihren Abschluss. Diese Coda besteht aus drei Zeilen und wiederholt nochmals alle zentralen Elemente: die Mutter-Bruder-Beziehung bzw. Entfernung (C''); das Überwinden der Entfernung (D''); und das Bekenntnis zueinander (E''). Die Coda schließt mit einem Resümee (R) der Erzählerin, Frau G. Schematisiert ergeben sich für die Coda folgende drei Zeilen:

C'' - <i>Ich habe auch andere Söhne.</i>	<i>Zeile 69</i>
E'' - <i>Aber er ist mein Kind &</i>	
D'' - <i>Mit dem Zug bin ich gekommen.</i>	<i>Zeile 70</i>
R - <i>Also meine Mutter liebte ihn.</i>	<i>Zeile 71</i>

Die Prosodie, derer sich Frau G bedient, ist mit der soeben beschriebenen Form eng verknüpft. Es wurde oben schon erwähnt: Mittels einer Vorgeschichte leitet Frau G ihre zentrale Erzählung erst ein. Dass man diese Zweiteilung aber überhaupt erkennen kann, ist bedingt durch einen hochgradig unterschiedlichen Einsatz prosodischer Mittel. Denn in der Vorgeschichte (001–048) wird lediglich informiert; es wird daher in neutralem, wenig bewegtem Ton gesprochen. Doch bereits direkt am Übergang zur zentralen Erzählung ändern sich sowohl das Sprechtempo als auch die Lautstärke sowie tonalen Bewegungen: Frau G leitet mit einer langen Pause – der längsten bisher – und mit merklich veränderter, leiser Stimme die zwei Strophen ihrer zentralen Erzählung ein: *Mein Bruder...* (049). In der zentralen Geschichte (049–071) herrscht nun, im Unterschied zur Vorgeschichte, eine anhaltende Bewegung in Lautstärke, Tempo und Tonhöhe. Die großen Sprünge im Tempo wie auch in der Tonhöhe verleihen der Erzählung Emotionalität. Die dargestellten Personen werden wörtlich, aber auch stimmlich imitiert und damit lebendig reinszeniert. Das bedingt eine erst rhythmisch-marschierende, dann wieder neugierig-fragende, dann geduldig-antwortende Sprechmelodie.

Die Pausen unterstützen die prosodische Gestaltung: Die Pause am Beginn der ersten Strophe findet ihre Parallele in der Pause am Beginn der zweiten Strophe. Und der leise, verhaltene Beginn der ersten Strophe (*Mein Bruder...*) findet seine Parallele im leisen Schluss der zweiten Strophe (*Er ist mein Sohn...*) und im leisen Schluss der Coda (*Also meine Mutter liebte ihn*). Die sprachlichen Mittel, die in der zentralen Geschichte Anwendung finden, übersteigen damit an Menge und Unterschiedlichkeit alle anderen Teile dieses Interviews erheblich. Es handelt sich um eine enorme Verdichtung sprachlicher Mittel auf einem tatsächlich nur sehr kleinen Raum, nämlich innerhalb von zwei Strophen (*Mein Bruder... / Meine Mutter...*) und einer Coda (*...liebte ihn*).

Die Interaktion zwischen Erzählerin und Interviewerin ist hier ebenfalls auffällig anders als im restlichen Interview. Während nämlich sonst die Interviewerin der Erzählerin oft Fragen stellt, tut sie das in der zentralen Geschichte kein einziges Mal; auch unterbricht sie kein einziges Mal. Sie beschränkt sich völlig aufs Zuhören. Noch bemerkenswerter ist, dass die Interviewerin beim Zuhören sogar die Strophenform richtig mitvollzieht, obwohl sie das Erzählte ja nie zuvor gehört hat. Das mag daran liegen, wie gekonnt die Erzählerin die Länge der Intonationseinheiten (Zeilen) gestaltet: Die Intonationseinheiten sind – nur im türkischen Original! – am Strophenanfang kurz, werden in der Mitte länger und am Ende wieder kurz, und zwar sowohl in der ersten als auch in der zweiten Strophe. Schon allein durch diese Zeilenlänge wird für die zuhörende Interviewerin intuitiv spürbar, wann und wo eine Strophe endet. Dementsprechend gibt die Interviewerin ihr Hörsignal tatsächlich genau am jeweiligen Strophenende (056 bzw. 067) – wohl ohne das überhaupt bewusst zu registrieren. Ihr Hörsignal folgt also exakt während bzw. nach dem Refrain der Erzählerin. Deshalb klingt das Hörsignal der Interviewerin fast wie eine klangliche Fortsetzung des Refrains.

Das lässt sich in der deutschen Übersetzung nur annäherungsweise nachvollziehen, weshalb auf das türkischsprachige Original verwiesen werden muss – zum Beispiel am Ende der ersten Strophe: Die letzte Zeile ist rhythmisch in vier gleich lange Silben gegliedert wie ein Vierertakt (*ann-em de-miş*). Das nachfolgende Signal der Interviewerin (*hm:-*) ist nun genau so lang wie die Hälfte von Frau Gs Vierertakt, und es erfolgt exakt auf dem ersten Schlag eines neuen Vierertakts:

055 G: †ANNem †demış.
056 INT: hm:-

So entsteht im Refrain der Strophen tatsächlich der Eindruck einer rhythmischen Dramaturgie, in der Erzählerin und Interviewerin zusammenwirken – und das, obwohl sie einander hier zum ersten Mal begegnen. Das Zusammenspiel wird daher, zumindest vonseiten der Interviewerin, ganz unbewusst erfolgt sein. Es spricht für die Geübtheit der Erzählerin, Frau G. Denn erneut wird hier deutlich, wie ungemein zwingend die Erzählerin ihre Geschichte gestaltet hat: so zwingend, dass auch die Interviewerin sich dem Rhythmus der Strophen nicht entziehen kann.

Der Abschnitt zur Würdigung der Mutter erweist sich damit als Schlüsselpassage in Frau Gs autobiografischer Darstellung. Die starke Verdichtung in Form und Prosodie und die besondere Interaktion deuten insgesamt darauf hin, dass dieser Gesprächsteil Frau G wichtiger ist als alle anderen Gesprächsteile. Sie hat sich der Gestaltung mit viel Aufmerksamkeit gewidmet, und sie hat es verstanden, bei der Interviewerin Interesse, Spannung und Empathie zu erzeugen. Es ist im Übrigen nicht davon auszugehen, dass Frau G ihre Würdigung an die Mutter hier zum ersten Mal dargeboten hat. Die Erzählung ist derart gekonnt in Strophen und Verszeilen gestaltet, dass sich diese Form wohl nach und nach in mehrfachen Darbietungen herausgebildet hat. All das deutet darauf hin, dass Frau G hier etwas vermittelt, das für ihr Leben zentrale Bedeutung hat – etwas, von dem sie möchte, dass es die Zuhörenden auf keinen Fall unbeteiligt lassen soll.

2.11 Überleitung

Ihre Nähe zur Mutter wird Frau G auch im Folgenden immer wieder ansprechen. Dies gilt besonders hinsichtlich zweier Themen: einerseits geht es um das Thema Schulbesuch, andererseits um Frau Gs Beziehung zu ihrem Ehemann.⁹⁰

Ein Schulbesuch war für Frau G keine Selbstverständlichkeit. Im Dorf war ein Schulbesuch aus vielerlei, vor allem ökonomischen Gründen nicht möglich, und auch als Frau G mit den Eltern nach Istanbul kam, gestaltete sich die Sache schwierig. Ihr Vater fand Arbeit als Hausmeister in einem wohlhabenden Istanbul Stadtteil: *Das war dort ja eine ziemliche Luxusgegend (orası da hayli lüks bi yerdi)*, erinnert sich Frau G. Auch sich selbst empfand sie dort als aus dem Rahmen fallend: *Mein Zustand und Aussehen hat zu dieser Gegend kaum gepasst (benim hal ve hayalim oraya çok ta uygun bişey değildi)*. Frau G ist damals bereits seit einiger Zeit im schulpflichtigen Alter. Als sie in besagtem Istanbuler Nobelviertel in die Schule eingeschrieben wird, gibt es allerdings Probleme. Die Schulleitung erkennt, dass es sich um eine Familie aus armen Verhältnissen handelt, und so befürchtet man, dass Frau Gs Familie den hygienischen Standards der Schule nicht genügt: *Weil ich aus dem Dorf bin, werden die Haare nicht gepflegt, sagte die Schulleitung (köylü olduğum için bakamaz, dedi)*. Frau G, damals ein Mädchen mit sehr langen Haaren, wird aufgefordert, die Haare schneiden zu lassen, damit sie kein Ungeziefer in die Schule bringt. Frau G verwahrt sich an dieser Stelle dagegen, dass ihre Haare jemals ungepflegt gewesen seien, *...weil meine Mutter als erstes morgens in der Früh aufgestanden ist und meine Haare gewaschen hat (çünkü annem ilk önce sabah erkenden kalkardı saçımı başımı yıkar tarardı)*. Trotzdem will sie der Schuldirektion Folge leisten und ihre Haare schneiden lassen, um den Schulbesuch nicht zu gefährden.

90 Diese Abschnitte des Interviews werden aus Material- und Platzgründen ohne Transkript und Analyse wiedergegeben. Ihre Darstellung in Kurzform dient lediglich dem besseren Verständnis des Gesamtzusammenhangs.

Doch da kommt unerwarteter Gegenwind: Frau Gs Vater weigert sich. Statt ihr die Haare schneiden zu lassen, zieht er es vor, sie dann eben nicht in die Schule zu schicken. Und genau hier tritt Frau Gs Mutter auf den Plan, macht kurzen Prozess und entscheidet, dass Frau G die Haare geschnitten werden: *Meine Mutter hat gesagt, soll sein. Soll sie sie halt schneiden lassen. Ich werde sie zur Schule schicken (annem dedi, olsun. kessin, dedi. göndericem, dedi)*. Die Mutter rettet damit Frau Gs Schulbesuch: *Eines Tages haben wir die Haare schneiden lassen, und ich bin letztendlich gegangen (kestirdik saçları bi gün e gittim yani sonuçta)*. So konnte auch Frau G als Kind aus armen Verhältnissen in den Genuss von Schulbildung gelangen – wenn auch nur insgesamt ein Jahr lang.

Interessant ist hier, dass Frau G sich mit keinem Wort gegen die Schuldirektion richtet, obwohl das durchaus plausibel gewesen wäre. Immerhin hat diese Schuldirektion Frau G und ihre Familie zu Unrecht der Unsauberkeit bezichtigt. In Frau Gs Darstellung ist es jedoch einzig ihr Vater, der negativ porträtiert wird: als ein autoritärer Mann, dem Äußerlichkeiten wichtiger sind als der Schulbesuch der Tochter. Die positive Gestalt der Geschichte ist auch hier wieder die Mutter: Sie ist es, die initiativ wird; sie ist es, die Bildung möglich macht.

Einige Jahre später soll Frau G heiraten. Es interessiert sich für sie ein Mann, dessen Familie aus der Südosttürkei nach Istanbul kam. Die Familie des Mannes ist kurdischer Herkunft. Darauf reagiert Frau G mit heftiger Ablehnung: *Ich habe gesagt, nie im Leben will ich das, sagte ich. Ich heirate keine Kurden. Nie im Leben heirate ich sie, auf gar keinen Fall. Ich, ich will sie nicht, sagte ich. Also ich habe ziemlich abweisend reagiert (ben dedim hayatta istemiyorum dedim. ben kürtlerlen evlenmem. hayatta evlenmem kesinlikle. ben, ben istemiyorum diyerekten. yani bayaa tepki verdim orda bi)*. Die Interviewerin fragt nach dem Grund. Darauf erzählt Frau G, dass sie einmal in Istanbul auf Arbeitssuche war und in einer Fabrik vorstellig wurde. Dort sagte man ihr aber, dass man sie nicht anstellen wolle, weil sie Kurdin sei: *Sie haben mich als Kurdin nicht angestellt (kürt olduğum için beni almadılar işe)*. Es hatte nämlich in der Fabrik einige Fälle von Diebstahl gegeben, die man den kurdischen Angestellten anlastete, und deshalb wolle man sie nicht mehr. Frau G kommentiert das so: *Sind etwa, sagte ich, die Kurden derart schlechte Menschen, dass man sie nicht anstellt (acaba dedim kürtler bu kadar kötü bir insan mıdır da onlarda da hırsızlık bi olay olmuş artık)*.

Implizit wird hier auch deutlich, wie hart es Frau G in Istanbul zu spüren bekam, dass sie aus der Osttürkei war. In aller Augen war und ist sie *Kurdin*, und das auch noch mit allen möglichen diskriminierenden Zuschreibungen samt Folgen. Dass Frau G also derart vehement darauf besteht, selbst *nicht* kurdischer Herkunft zu sein, wird an dieser Stelle nachvollziehbar. Bemerkenswert ist dennoch – wie schon oben beim Schulbesuch –, dass Frau G sich mit keinem Wort gegen jene richtet, die tatsächlich diskriminieren und pauschalisieren: Weder gegen die Schulleitung, siehe oben, noch gegen die Fabrik äußert Frau G irgendeine Kritik, irgendeine Verletztheit oder Ärger. Ganz im Gegenteil zieht sie in Betracht, dass kurdische Angestellte vielleicht wirklich zum Diebstahl neigen und dass sie also *schlechte Menschen* sind. Auf gar keinen Fall möchte Frau G denn auch selbst als eine von ihnen gelten, noch möchte sie einen Mann solcher Herkunft heiraten.

Derselben Meinung wie Frau G ist im Übrigen auch die Mutter: Auch sie möchte keinen kurdischen Mann für ihre Tochter. Sie warnt sogar: *Wenn du da hin gehst, kommst du nicht klar. Geh nicht!* (*sen gidersin orda yapamazsin. gitme!*). Warum Frau G der Heirat dann doch zustimmt, bleibt etwas unklar. Offenbar war noch ein anderer Bewerber im Spiel, der Frau G sogar noch mehr missfiel. Es mag aber auch ökonomische Gründe gegeben haben, denn an der Armut der Familie hat sich nicht viel geändert.

Tatsächlich gibt es im Zusammenleben von Frau G und ihrem Ehemann bald große Schwierigkeiten. Frau Gs Mutter sieht sich in ihrer Warnung bestätigt: *Meine Tochter, sagte sie, siehst du jetzt, dass ich recht hatte? Geh nicht, habe ich zu dir gesagt. Mach es nicht, habe ich gesagt. Du hast es dir selbst eingebrockt, sagte sie, es kümmert mich nicht* (*kızım, dedi, sen şimdi beni haklı çıkarıyo musun? ben sana gitme dedim. yapma dedim. sen kendin yaptın, dedi, beni ilgilendirmez*). Dass die Familie von Frau Gs Ehemann arm ist, ist dabei nicht das einzige und auch nicht das größte Problem. Frau G betont, dass ihre Mutter sie auf das Leben in Armut sehr gut vorbereitet hat. Vielmehr ist für Frau G das Hauptproblem, dass sie und ihr Ehemann eben verschiedener Herkunft sind. Der Ehemann ist Kurde (vgl. Gesprächsteil 1: *Die eigentlichen Kurden sind die Familie meines Mannes*), wohingegen Frau G und ihre Familie ihre Herkunft als *dem Türkischen sehr nahe* definieren (vgl. ebenfalls Gesprächsteil 1). Und genau deshalb, so sagt Frau G, habe ihre Familie ganz andere, feinere Sitten. Ihre Ehe resümiert sie so: *Aus diesem Grund, weil jeder seine eigene Tradition gut findet, finde auch ich meine eigene Tradition gut. Und da er (=der Ehemann) seine eigene Tradition gut findet, ist das ein wenig problematisch* (*o yönden, herkes kendi yöresini beyendiği için ben de kendi yöremi beyeniyorum. o da kendi yöresini beyendiği için, biraz problemlı oluyo*). Zusammenfassend begegnen wir bei Frau G immer wieder einer Spaltung, die quer durch die Familie geht. Zuerst ging ein profunder Riss von Frau Gs Bruder aus. Dann war es Frau Gs Vater, der Streit verursachte. Jetzt ist es der Ehemann, der den Idealen von Frau G und ihrer Mutter nicht entspricht. Sie alle richten sich entweder gegen Frau G selbst, oder gegen ihre Mutter, oder gegen beide. Neben der Trennung in *kurdisch* versus *nicht-kurdisch* wird hier also eine weitere Linie zum wiederholten Male sichtbar: die zwischen *männlich* und *weiblich*.

2.12 Gesprächsteil 3: Die Tochter

Gesprächsteil 3 führt uns in die Gegenwart. Vor allem aufgrund der Armut stellen sich für die Zukunft von Frau Gs Kindern – einem Sohn und einer Tochter – wichtige Fragen. Die Interviewerin beginnt mit Frau Gs Sohn und fragt nach seiner Zukunft:

Transkript 6. Frau G: Die Tochter (Zeilen 001–017)

001 INT: **peki çocuğunuzdan neLER beklersiniz;=
WAS erwarten sie von ihrem kind;=**

002 <<pp> =mesela X'den neLER beklersiniz;=
<<pp> =zum beispiel WAS erwarten sie von {ihrem sohn}
X;=

003 =ne NE yapmasını;
=was WAS {sollte} er tun;

004 NASı yapmasını (istersiniz);>
WIE (sollte) er {es} machen;>

005 G: <<dezidiert> ben X'de şöyle bişey DEĞil de-
<<dezidiert> ich bei ihm {=meinem sohn} gibts
sowas NICHT aber-

006 kızımın okumasını ÇOK istiyordum;
für meine tochter will ich UNbedingt dass sie
eine ausbildung macht;

007 benim kızım Bİ tanedir,>
meine tochter ist mein EIN und alles,>

008 ben onu (-) ihm (3.0) yani <<singend> babasının
Aİlesine sÜlalesine göre içimde bi tek benim
kızım yani->
ich sie (-) ähm (3.0) also <<singend> im vergleich
zur faMILie zur verwandtschaft ihres vaters
gibt es in mir einzig meine tochter also-

009 İYi şartlarda-
in GÜten verhältnissen-

010 İYi şeylerde-
in GÜten dings-

011 İYi (.) iyi giyisi olsun yemek olsun-
GÜte (.) sei es gute kleidung sei es essen-

012 GEZme tarzları- (---)>
die art des spaZIErens- (---)>

013 HERşeyden benim (---) kızım daha iyi
(3.0) olduğu için=-
{weil} in ALLEN dingen ist meine (---) tochter besser
(3.0) deshalb=-

014 =ben çünkü biraz da istanbul'da (.)
<<singend> çok ZENgin ailelerin içine girdiğim
çıktığım zaman->
=weil ich ja ein wenig in istanbul auch (.)
<<singend> bei sehr WOHLhabenden familien ein und aus
gegangen bin->

((...))

015 <<dezidiert> ez bi kızımın daHA çok isterim
okumasını.>
<<dezidiert> ich will NOCH mehr {die} ausbildung
für meine tochter.>
KOMM: kurdisch: „ez“ (statt türkisch „ben“) für „ich“.

016 INT: DAha çok;
NOCH mehr;

017 G: kızımı DAha çok istiyorum.
ich will {es} //NOCH mehr// {für} meine tochter.
//vor ALLeM//

Auf die Frage der Interviewerin nach Frau Gs Sohn antwortet diese dezidiert, dass sie für ihren Sohn keinen Berufswunsch habe: *Ich, bei X gibt es so ein Dings nicht, aber...* Der abgebrochene Satzbeginn mit *Ich* deutet darauf hin, dass die Frage nach dem Sohn bei Frau G keinen klaren Redeplan abgerufen hat. Die Wortwahl für das, was Frau G für den Sohn (nicht) will, ist entsprechend unspezifisch: *so ein Dings (şöyle bişey)* (Zeile 005). Erst als Frau G den Fokus auf die Tochter verlagert hat, ist auch der Redeplan wieder da und der Tonfall fokussiert: *Ich wollte unbedingt, dass meine Tochter eine Ausbildung macht...* Ohne Pause schließt Frau G die Begründung an: *...meine Tochter ist mein Ein und Alles* (Zeilen 006–007). Hier gerät Frau G allerdings kurz ins Stocken. Sie beginnt zunächst zu sprechen, legt aber ein Verzögerungssignal und eine ausgesprochen lange Pause ein, ehe sie weiterspricht: *also...* Und als hätte die vorangehende lange Pause und das *also* nur dazu gedient, erst den richtigen Tonfall zu finden, wechselt Frau G nun in eine ganz neue, auffallend hohe, singende Stimmlage: *...im Vergleich zur Familie, zur Verwandtschaft ihres Vaters gibt es in mir einzig meine Tochter also...* Bemerkenswert ist hier die direkte Gegenüberstellung von Frau Gs Tochter einerseits und der Seite des Ehemanns andererseits. Die Tochter ist einzigartig, ganz im Gegensatz zum Ehemann und seiner Verwandtschaft; ja allein schon aufgrund ihrer „kollektiven“ Natur scheint diese Verwandtschaft jeder Einzigartigkeit entgegenzustehen (Zeile 008).

Der auffallend singende Tonfall hält nun über mehrere Intonationseinheiten an, in denen Frau G weiter über ihre Tochter spricht: *In guten Verhältnissen, in guten Dings, gute – sei es gute Kleidung, sei es Essen, die Art des Spazierens, in allen Dingen ist meine Tochter besser - deshalb...* Diese Aufzählung liest sich wie ein Kompendium des Habitus bessergestellter Mitglieder der Gesellschaft: In allem und jedem ist Frau Gs Tochter überlegen – besser wohl als die gesamte Verwandtschaft von Frau Gs Ehemann zusammengenommen (Zeilen 009–013). Wie aber konnte es der Tochter gelingen, so besonders zu werden? Frau G beantwortet dies ungefragt: *Weil ich ja ein wenig in Istanbul auch bei sehr wohlhabenden Familien ein und aus gegangen bin.* Implizit wird hier deutlich, dass Frau G dort die Umgangsformen wohlhabender Menschen gelernt und schließlich auch an ihre Tochter weitergegeben hat (Zeile 014). Aber warum nicht auch an den Sohn? Die Erklärung könnte, ebenfalls implizit, weiter oben schon gegeben worden sein: Vielleicht *wollte* Frau G das Erlernte nur an ihre Tochter weitergeben (*meine Tochter ist mein Ein und Alles*), oder sie hielt einzig die Tochter für *fähig genug*, um zu lernen: *Ich will noch mehr die (Aus)Bildung meiner Tochter.* In diesem Abschnitt, den Frau G sehr zügig, dezidiert und in fast einstudiert wirkendem Tonfall spricht, verwendet sie das erste und einzige Mal statt eines türkischen Wortes ein kurdisches (das kurdische *ez* statt des türkischen *ben* für das Personalpronomen *ich*) – vermutlich ohne sich dessen bewusst zu sein (Zeile 015).

Das eindringliche *noch mehr (daha çok)*, das Frau G für ihre Tochter will, wird von der Interviewerin wiederholt und von Frau G bekräftigt (Zeilen 016–017).

Transkript 6. Frau G: Die Tochter (Zeilen 018–029)

- 018 INT: **peki NEden?**
und waRUM?
- 019 G: ben (.) çünkü benim kızım Bİ tanedir;
ich (.) weil meine tochter mein EIN und alles ist;
- 020 okumasını ÇOK istiyorum,
will ich UNbedingt dass sie eine ausbildung erhält,
- 021 e:==ailede sülelede öyle bişey OLMadıği için,
äh:==weil es in der familie in der verwandtschaft
so etwas nicht GIBT,
- 022 INT: **İLK olsun diyosunuz.**
sie möchten dass sie die ERste ist.
- 023 G: İLK olsun,
sie soll die ERste sein,
- 024 belki benim kızıma özenir de BAŞkaları da yaPAR;
vielleicht werden auch ANdere meine tochter NACHahmen;
- 025 aynı çabayı GÖSterirLER,
sich genauso ANstrengen,
- 026 ben (---) ÇAlışan bi anneyim;
ich (---) bin eine erWERBStätige mutter;
- 027 yani ÇAlışmayı da çalışırım-
also ich SCHEUe die arbeit nicht-
- 028 ev ev temizliği <<bewegt> HERşeye gelinen bi
insanım yani,>
haus{halt} putzen <<bewegt> also ich bin ein
mensch der ALLes macht,>
- 029 INT: **hm:-**
hm:-

Die Interviewerin scheint nicht nachvollziehen zu können, wie Frau G einen derart großen Unterschied zwischen ihrem Sohn und ihrer Tochter machen kann: Für den Sohn will sie nichts, für die Tochter alles. *Aber warum?* (Zeile 018). Frau G wiederholt, dass ihre Tochter ihr Ein und Alles ist, und weil es in der Verwandtschaft so etwas – wohl die Bildung (eines Mädchens?) – bis jetzt noch nie gegeben hat. Den Formulierungsvorschlag der Interviewerin, dass die Tochter also die erste Gebildete in der Familie sein soll, greift Frau G bereitwillig auf: *Sie soll die erste sein, vielleicht werden auch andere meine Tochter nachahmen, sich genauso anstrengen* (Zeilen 019–025). Die Ausbildung der Tochter wirft für Frau G im Übrigen noch eine ganz handfeste Frage auf, nämlich die der Finanzierung. In diesem Punkt sieht Frau G sich selbst in der Pflicht: *Ich bin eine erwerbstätige Mutter, also ich scheue die Arbeit nicht. Haushalt, Putzen, also ich bin ein Mensch, der alles macht.* Dort, wo Frau G davon spricht, dass sie *alles (herşeye)* macht, wird ihre Stimme emotional und sehr bewegt. Sie findet Bestätigung im Hörsignal der Interviewerin (Zeilen 026–029).

Transkript 6. Frau G: Die Tochter (Zeilen 030–041)

- 030 INT: NE istersiniz peki,
und WAS möchten sie,
- 031 okuyup NE olmasını istersiniz;
zu WELchem berufsziel soll die ausbildung führen;
- 032 G: okul (-) benim kızıma (---) ya hemşirelik ya da
polislik ÇOK yakışıyo benim kızım iri yapılıdır;
ausbildung (-) für meine tochter (---) sind
krankenschwester oder polizistin am PASSendsten
meine tochter ist kräftig gebaut;
- 033 onüç yaşında ama onyedi onsekiz yaşındaki bi
GENÇ kız gibidir.
sie ist dreizehn aber sie ist wie ein
siebzehn achtzehnjähriges junges mädchen.
- 034 INT: MAşallah-
WUNderbar-
- 035 İNşallah-
HOFFentlich-
- 036 G: Öyle olmasını ÇOK istiyorum.
ich möchte SEHR dass sie das wird.
- 037 INT: İNşallah;
HOFFentlich;
- 038 G: <<stolz> YAni,>
<<stolz> ALso,>
- 039 kendisi de şey (2.0) olsam da diyo güvenlik
olmayı da istERim anne diyo.
auch dings (2.0) könnte ich auch sagt sie
security würde ich auch gern werden mama sagt sie.
- 040 INT: m hm m hm m hm,
m hm m hm m hm,
- 041 İNşallah;
HOFFentlich;

Konkret fragt nun die Interviewerin nach einem Berufswunsch für die so sehr geliebte Tochter: Was wünscht Frau G, was soll sich aus der Ausbildung der Tochter schließlich ergeben? (Zeilen 030–031). Frau G nennt daraufhin Krankenschwester oder Polizistin als die passendsten Berufe. Aber nicht die entsprechend zu wählende Ausbildung, sondern vielmehr die Merkmale der Tochter selbst sind hier entscheidend: *...meine Tochter ist kräftig gebaut. Sie ist dreizehn, aber sie ist wie ein siebzehn-, achtzehnjähriges junges Mädchen.* Die Charakteristik, gleichsam das „Wesen“ der Tochter bedingt also die Visionen (Zeilen 032–033). Dies gemahnt an weiter oben, wo bereits derselbe Essentialismus anklang (vgl. 009–014): Die Tochter ist in allen Dingen voraus. Sie ist es entweder deshalb, weil sie lernfähiger ist als der Sohn, oder aber einfach deshalb, weil sie eine *Tochter* ist, weil sie ein *Mädchen* ist, weil sie *weiblich* ist.

Die Interviewerin gratuliert zu diesen Plänen und wünscht Gelingen. Frau G bestätigt ihre Vision. Die Interviewerin wiederholt den Gelingenswunsch (Zeilen 034–037). Mit Stolz in der Stimme fühlt Frau G sich ermuntert, ihre Visionen weiter auszubauen. Hier reinszeniert Frau G, wie die Tochter ihr anvertraut, was sie werden möchte: *Security würde ich auch gern werden, Mama, sagt sie*. Erneut wiederholt die Interviewerin ihre Hoffnung, dass dies wahr werden möge (Zeilen 038–041).

Transkript 6. Frau G: Die Tochter (Zeilen 042–058)

- 042 INT: peki X'nin ne olurdu bu dersiniz?
und was soll aus X werden würden sie sagen?
- 043 G: X kendisi ya öğretMEN diyo,
X {=mein sohn} möchte entweder LEHrer sagt er,
044 ya da polis olmayı ÇOK istiy o da.
oder auch polizist SEHR gern werden.
045 öğretmenle polisi İStiy o,
er will lehrer oder polizist werden,
046 bazen benim çocuklarım ,tek türkiye` var
ONu izliyolar.=
manchmal meine kinder da gibts ,allein die türkei`
DAS schauen sie an.=
047 =,ölümsüz kahramanlar`a ÇOK takılıyo çocuklarım,
=,unsterbliche helden` verfolgen meine kinder
SEHR intensiv,
- 048 INT: hm: ,
hm: ,
- 049 G: bilmem iyi midir kötü müdür biLEmiyorum, (1.0)
ich weiß nicht ob es gut ist oder schlecht ist
ich WEISS es einfach nicht, (1.0)
- 050 INT: hm:-
hm:-
- 051 G: orda (2.0) <<dim> KÜçük oğlum da hatta diyo baba
diyo ben polis olucam diyo onları hepsini
öldürücüem diyo,>
dort (2.0) <<dim> mein KLEIner sohn sagt sogar
papa sagt er ich werde polizist werden sagt er
und werde sie alle umbringen sagt er,>
052 böyle bi şeyleri DE konuşuyo, (1.0)
solche sachen sagt er AUCH, (1.0)
053 (1.0) babaları TEPki gösteriy o tabi;
(1.0) natürlich gefällt ihrem vater das
überHAUPT nicht;
054 orayı da çok izLETmiyo,
er lässt sie das auch nicht oft anschauen,
055 kaynım hatta O kanalları silmiş kızı izlemesin diye,
mein schwager hat DIEse kanäle sogar entfernt

- damit seine tochter sie nicht verfolgen kann,
- 056 <<f, akzentuiert> ben onu ((unv., ca. 0.5 Sek.))
izlesin burda çocuğum haklı haksızı öğrenmiş
oluyo en azından,
<<f, akzentuiert> ich das ((unv., ca. 0.5 Sek.))
sie sollen das anschauen da LERNen meine kinder
wenigstens wer recht hat und wer unrecht,
- 057 e:m=tabi çok ta seyr et/etTIRmıyorum kafaya
takılır diye-
ähm=natürlich lasse ich sie {das} nicht sehr oft
anschauen damit sie sich nicht dauernd damit
beschäftigen-
- 058 arada birde bunlara şey yapTIRıyorum,
ab und zu lasse ich sie dings machen,

Aber auch was Frau Gs Sohn betrifft, hat die Interviewerin noch nicht aufgegeben:⁹¹ Was soll aus dem Sohn nun werden? (Zeile 042). Hier erfolgt ein interessanter Redezug von Frau G: *Der Sohn möchte entweder Lehrer, sagt er, oder auch Polizist sehr gern werden.* Interessant ist dies insofern, als sie ihren Sohn nicht so wie vorhin die Tochter in direkter Rede zitiert, sondern nur indirekt. Auch will der Sohn nur wenig Neues, nämlich Lehrer werden. Genau wie die Tochter aber will er Polizist werden. Sein Wunsch wirkt daher nicht mehr so originell wie vorhin derselbe Wunsch der Tochter. Originalität und Individualität des Sohnes scheinen gegenüber der Tochter eingeschränkt (Zeilen 043–044). Frau G wiederholt: *Er will Lehrer oder Polizist werden (öğretmenle polisi istiyö).* Diese zusammenfassende Wiederholung wirkt, als wären Frau G die Berufswünsche für ihren Sohn schon wieder ausgegangen. Dies wiederum verstärkt den Eindruck einer gewissen Planlosigkeit bei Frau G, wenn es um ihren Sohn geht (Zeile 045).

Die Aussage *Er will Lehrer oder Polizist werden* beendet Frau G mit steigender Intonation, sodass das nun Folgende auch gleich noch zum selben Satz zu gehören scheint: zwei Fernsehserien nämlich, die die Kinder anschauen. Beide Titel der TV-Serien lassen einen türkisch-nationalistisch orientierten Inhalt vermuten. Die zweite Serie aber, *Unsterbliche Helden (ölümsüz kahramanlar)*, sehen Frau Gs Kinder sogar sehr intensiv. Beide Serien deuten auf Kampf oder Polizeieinsatz hin und stehen gewissermaßen in Zusammenhang mit dem Berufswunsch *Polizist* (Zeilen 046–047). Die Interviewerin reagiert mit einem unbestimmten Hörsignal, dessen steigende Intonation fragend klingt. Frau G relativiert daraufhin die beiden nationalistischen TV-Serien ein wenig: *Ich weiß nicht, ob es gut ist oder schlecht ist, ich weiß es einfach nicht.* Die zweimalige Erwähnung, dass sie die Qualität nicht einschätzen kann, vermittelt jetzt plötzlich eine gewisse Unsicherheit von Frau G – möglicherweise eine Folge der unbestimmten Reaktion der Interviewerin. Auch die Pause, die Frau G anschließend verstreichen lässt, vermittelt, dass Frau G auf eine Bestätigung der Interviewerin wartet (Zeilen 048–049). Die Interviewerin reagiert aber wieder nur mit einem Hörsignal, nicht mit einer Einschätzung zum Wert der nationalistischen Serien.

⁹¹ Auch deshalb, weil der zehnjährige Sohn eines der teilnehmenden Kinder der Studie ist.

Nachdem also die Zustimmung der Interviewerin weiterhin ausbleibt, beginnt Frau G erneut zu sprechen, jedoch leiser: *Mein kleiner Sohn sagt sogar, Papa, sagt er, ich werde Polizist werden, sagt er, und werde sie alle umbringen, sagt er, solche Sachen sagt er auch.* Dies äußert Frau G mit deutlich fragender Intonation und einer Pause, als warte sie noch immer auf Bestätigung durch die Interviewerin (Zeilen 050–052). Von der Interviewerin kommt jedoch weiterhin keine Zustimmung. Es kann davon ausgegangen werden, dass sie hier gesichtswahrend agiert; eine Ablehnung der nationalistischen TV-Serien würde die Interviewerin nicht offen äußern, da Frau G die Serien ja zu mögen scheint. So schweigt sie lieber. Frau G rudert daraufhin erneut zurück und schränkt die Begeisterung für die genannten TV-Serien weiter ein: *Natürlich gefällt ihrem Vater das überhaupt nicht, er lässt sie das auch nicht oft anschauen; mein Schwager hat diese Fernsehkanäle sogar entfernt, damit seine Tochter sie nicht verfolgen kann* (Zeilen 053–055). Frau G präsentiert hier also ihren Ehemann (und ihren Schwager) als Gegner der türkisch-nationalistischen Serien; und man erinnere an dieser Stelle noch eine weitere Kategorisierung des Ehemanns und seiner Verwandtschaft, nämlich *Die eigentlichen Kurden sind die Familie meines Mannes* (Transkript 1, Zeile 012). Dass nun also der Ehemann als *eigentlicher Kurde* die türkisch-nationalistischen TV-Serien für seine Kinder ablehnt, scheint vor dem soziopolitischen Hintergrund verständlich. Ebenso verständlich scheint, dass es dem Ehemann *überhaupt nicht gefällt*, dass sein Kind Dinge sagt wie: *Papa, ich werde Polizist werden und sie alle umbringen* – dass also sein Kind im Dienst des türkischen Staates alle Subversiven, d.h. wohl auch die kurdischen, töten will (s.o.).

Frau Gs Positionierung hingegen ist auch hier wieder eindeutig: Sie stellt sich nicht auf die Seite des kurdischen Ehemanns, sondern auf die Seite ihrer Kinder und der türkischen Serien: *Sie sollen das anschauen, da lernen meine Kinder wenigstens, wer Recht hat und wer Unrecht.* In sehr bestimmtem Ton impliziert Frau G hier vor allem, dass *sie selbst* weiß, wer Recht hat und wer nicht, und dass sie selbst auf der Seite des *Rechts* (hier: des türkischen Staates) steht, ihr Ehemann dagegen auf der Seite des *Unrechts* (hier: des kurdischen Widerstands). Offenbar hat Frau G, nachdem sie zuvor noch zurückruderte, jetzt doch beschlossen, Stellung zu beziehen, ob es der Interviewerin gefällt oder nicht (Zeile 056). Da aber die Zustimmung der Interviewerin die ganze Zeit ausblieb und auch weiterhin ausbleibt, wirkt Frau Gs Monolog wie eine Diskussion mit sich selbst, die einmal vorprescht, dann wieder zurückrudert, weil sie sich der Reaktion des Publikums unsicher ist. Die Passage endet schließlich in demselben Stil: Auf den dezidierten Ton folgen ein Verzögerungslaut und eine Einschränkung: *Ähm, natürlich lasse ich sie das nicht sehr oft anschauen, damit sie sich nicht dauernd damit beschäftigen; ab und zu lasse ich sie Dinge machen* (Zeilen 057–058).

Transkript 6. Frau G: Die Tochter (Zeilen 059–073)

- 059 G: ama kızımın okumasını ÇOK istiyorum yalnız;>
aber dass meine tochter eine ausbildung macht
einzig und allein das möchte ich SEHR;>
- 060 İNşallah öyle bişey [yapar;]
HOFFentlich wird sie in diese richtung [gehen;]

061 INT: [İNşallah.]
[HOFFentlich.]

062 G: yapmasa da bile ona söylemişim seni kur'an
kursuna vereCEM,
auch wenn sie das nicht machen kann
habe ich ihr schon angekündigt
<<zitierend> ich werde dich in den korankurs schicken,
063 evde TUTmuyorum!=
ich werde dich NICHT zu hause lassen!=
064 =işe gönDERmiycem;
=arbeiten schicke ich dich {auch} NICHT;
065 ASla ve ASla;
NIE und NIMMer;
066 BİRinci okuldur okulunu okursan,
als ERstes kommt die schule wenn du eine
ausbildung machen kannst,
067 ikinci yatılı kur'AN kursuna gidiceksin,
als zweite {option} wirst du in die korANSchule gehen,
068 ORdan (da) diploma alacaksın.
von DORT bekommst du (auch) einen abschluss.>
069 bu tepkiyi de VERmişim çocuğuma.
diese haltung habe ich auch meinem kind MITgeteilt.
070 zaten yazın Oraya gidiyo o Kur'an'a gidiyo,
sie geht ohnehin im sommer dortHIN in den korankurs,
071 <<dim> kışın da okuluna gidiYO,>
<<dim> im winter geht sie in ihre schule,>
072 <<pp> BÖYle yani.>
<<pp> SO {ist es} also.>
073 INT: <<pp> haydi HAYırlısı.>
<<pp> so soll es KOMMen.>

Frau G begibt sich jetzt weg von den heiklen TV-Serien und zurück auf sicheres Terrain: *Aber dass meine Tochter eine Ausbildung macht,*⁹² *einzig und allein das möchte ich sehr. Hoffentlich wird sie in diese Richtung gehen.* Mit dieser Thematik erzielte Frau G schon weiter oben die ungeteilte Zustimmung der Interviewerin (vgl. 034–041), und so ist es auch hier: *Hoffentlich*, so bestärkt die Interviewerin (Zeilen 059–061). Das Mädchen soll auf keinen Fall den Haushalt führen oder arbeiten gehen, sondern sich weiterbilden können. Frau G reinszeniert diesen ihr so wichtigen Punkt stark akzentuiert und richtet sich in wörtlicher Rede direkt an ihre (hier abwesende) Tochter: *Ich lasse dich*⁹³ *nicht zu Hause! Und arbeiten schicke ich dich ebenfalls nicht, nie und nimmer!* (Zeilen 062–065).

92 Das Verb *okumak* kann sowohl *eine Ausbildung machen* als auch *lernen* oder *studieren* bedeuten.

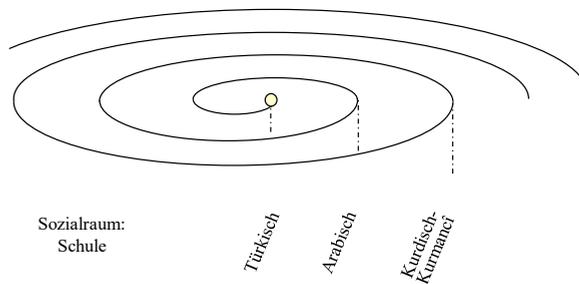
93 Das *dich* ist im Original nicht enthalten; Frau G reinszeniert aber hier, wie sie ihre Tochter anspricht, weshalb in der Übersetzung das *dich* ergänzt wurde.

Frau G ist darin sehr bestimmt: *Diese Haltung habe ich auch meinem Kind mitgeteilt.* Jetzt aber, gegen Ende, wird Frau G immer leiser und leiser und beschließt ihre Ausführungen zuletzt beinahe flüsternd: *Also so ist es* (Zeilen 066–072). *So soll es kommen*, schließt sich mit ebenso flüsternder Stimme die Interviewerin an (Zeile 073).

2.13 Zusammenfassung

Der Raum, der den größeren gesellschaftlichen Kontext für Frau Gs Lebenswelt bildet, ist derselbe wie für Frau W. Das Zentrum der Galaxie – und vor allem der Bildung – ist *Türkisch*. An zweiter Stelle kommt *Arabisch* als Sprache der Religionsausübung, und an äußerster Stelle der offiziellen Türkei steht *Kurdisch*:

Abbildung 5. Frau G und ihre Sprachen im Sozialraum Schule



Für Frau G, die Erzählerin, ist diese Ordnung der Dinge zugleich eine Ordnung des Rechts und der Gerechtigkeit. Das Zentrum der Ordnung ist auch ihr eigenes Zentrum, zu dem sie ihre Voice in Beziehung setzt.

Die Methoden der Datenerhebung und Analyse dienen dem Herausarbeiten dieser VOICE, definiert als jene Art und Weise, wie individuelle Mütter und Väter ihrem Blick auf Herkunft, Geschichte, Gegenwart und Zukunft Ausdruck verleihen.

Die soziale Herkunft (als sozioökonomisches Auskommen, Bildung im Kontext von Gender, und Mehrsprachigkeit) wird hier also zunächst allein aus Sicht des jeweils befragten Menschen betrachtet. Wie positioniert sich nun Frau G gegenüber der größeren gesellschaftlichen Ordnung? Es zeigt sich: Sie ist mit der Machtordnung im Einklang.

Sozioökonomisch hat Frau G zwar ein Leben in massiver Armut zu meistern, doch räumt sie dem kaum Bedeutung ein, denn schon ihre Mutter hat sie darauf vorbereitet, wie sie sagt. Außerdem ist Frau G ohnehin ein Mensch, der keine Arbeit scheut. Gegenüber dem obersten Ziel, der Bildung ihrer Tochter, ist Arbeit und Armut bedeutungslos.

Schulische Bildung erweist sich also als absolutes und unverhandelbares Gut für Frau G, zumal wenn es um ihre Tochter geht. Schon ihre eigene Mutter hat fast übermenschliche Hindernisse überwunden, hat sich als Frau ohne Schulbildung auf eine mutige Reise begeben und damit das Dorf, die Benachteiligung, die notgedrungene Unbildung auch symbolisch hinter sich gelassen. Sogar die Sprache des Dorfes, Kurdisch, ließ sie zurück und begab sich geradezu in ihr Gegenteil: zum Militär, dem Symbol der Ausübung türkischer Staatsgewalt, auch gegen die kurdische Sprache. Es ist wohl ein Überschreiten sämtlicher Grenzen, die man historisch in diesem Kontext nur aufrufen kann. Weiblichkeit, Individualität, türkische Sprache und Bildung repräsentieren für Frau G den sozialen Aufstieg. Und jetzt, wo sie selbst Mutter ist, will sie es ihrer Mutter gleichtun und für die eigene kleine Tochter sorgen: *Sie soll die erste sein*. Diese Weiblichkeit stellt Frau G der Männlichkeit gegenüber, die sie mit Kollektivität, kurdischer Sprache, Unbildung, ja sogar mit physischer Gewalt assoziiert. An mehreren Stellen wird im Übrigen deutlich, dass auch Frau G selbst physische Gewalt erlebt haben mag; wir wissen es nicht. Die Art und Weise der autobiografischen Darstellung könnte auf potenziell Traumatisierendes verweisen,⁹⁴ aber auch ohne physische Gewalt ist Frau Gs Leben reich an diskriminierenden Erfahrungen. Mehr als einmal erlebt sie, was es heißt, aus der Osttürkei und „kurdischer Herkunft“ zu sein oder auch nur dafür gehalten zu werden. Und Frau G leistet klaren Widerstand. Man könnte also auch ihr Profil, so wie vorhin das von Frau W, als „Widerstand“ bezeichnen. Doch es gibt einen radikalen Unterschied: Während Frau W sich dem *Zentrum* widersetzte, tut Frau G das Gegenteil – sie widersetzt sich der *Peripherie*, der sozialen Herkunft, die die Gesellschaft ihr so gerne zuschreiben möchte. Frau G wendet sich also nicht etwa gegen jene, die diskriminieren, sondern gegen die, die man diskriminiert. Frau Gs Widerstand richtet sich gegen das so schmerzhaft erlebte „Unten-Sein“ und gegen die, die „unten sind“ – und so ist Frau G das genaue Gegenteil von Frau W, die sich ja mit dem „Unten“ kraftvoll identifiziert hat.

Das Thema Sprache orientiert Frau G folglich ganz auf das *Türkische* hin. Auch darin folgt sie ihrer Mutter nach, die den Weg vorausgegangen ist: Der Aufstieg ist Sache der Frauen. So ist auch die lyrische, überaus kunstvoll komponierte Schlüsselpassage des Gesprächs (→ [Kapitel 2.10](#)) ganz der Mutter von Frau G, ihrem großen Vorbild und Schutz, gewidmet. Das *Arabische* spielt ebenfalls eine gewisse Rolle für Frau G, allerdings nur in einer Ersatzfunktion: Nur falls die Laufbahn der Tochter in der öffentlichen Schule scheitert, wäre die zweite Option der Korankurs. Dort würde dann auch das Arabische gelehrt, wodurch sich ebenfalls ein Zugang zur Schriftlichkeit böte. Das *Kurdische* dagegen ist die weit abgeschlagene Sprache im Leben von Frau G; man könnte fast sagen: Sie stört. Dargestellt wird es als eine gehasste, ja fast „unberührbare“ Sprache, und die Ablehnung trifft sogar die Menschen, die sie sprechen. Mit ihr scheint Frau G alles Schlechte zu verbinden, das ihr je widerfahren ist. Vom Kurdischen hat sie sich abgewendet, und zu ihm führt kein Weg zurück. *Wir sind von anderswo – aus Armenien, habe ich gehört. Armenien ist uns sehr nahe: Wenn ihre Lichter brennen, sehen wir sie*. Die Lichter von

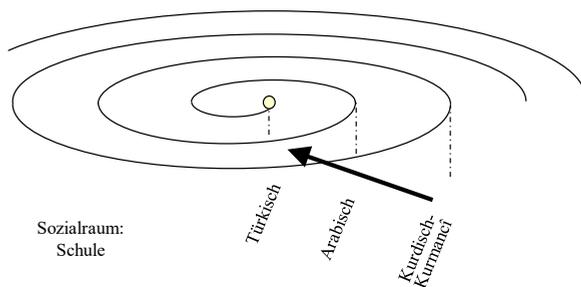
94 Dazu gehören das emotionslose Erzählen dramatischer Situationen, die Verknüpfung mehrerer bedrohlicher Situationen zu einer umfassenden Geschichte u.a. Vgl. Rosenthal (2003).

Armenien wirken wie leuchtende Zeichen, die Frau G den Weg zum Gipfel weisen: vom Dorf zur Stadt, vom Unwissen zur Bildung, und aus einer verachteten Sprache und Gruppe „hinauf“ zur türkischen Nation.

GIPFELSTURM ist daher die Metapher, mit der ich Frau Gs Profil elterlicher VOICE im Kontext meiner Studie umschreibe. Es ist ein Bild, das auch Frau Gs Willenskraft, ihren unerbittlichen Drang zum sozialen „Oben“ ausdrückt, ebenso wie es ihre tiefe Verachtung des „Unten“ symbolisiert. Auch hier ist der Begriff stets als ein relationaler, niemals als ein absoluter zu verstehen. Die gewählte Bezugsgröße ist ja, neben Zukunftswünschen und Kompetenzen, stets auch das Konstrukt der sozialen Herkunft, und damit die Frage, wie man sich zu diesem Konstrukt in Relation setzt.

In der nachfolgenden Abbildung ist Frau Gs Voice, der Gipfelsturm, als Pfeil in der Galaxie Bildungssystem dargestellt. Der Pfeil spiegelt die bestehenden sozial-, bildungs- und sprachpolitischen Machtordnungen: Er führt von der Peripherie, dem „Unten“, auf direktem Weg „hinauf“ ins Zentrum sprachlich-sozialer Ordnung. Nicht die Peripherie und nicht die Vergangenheit, sondern die Zukunft zählt hier.

Abbildung 6. Gipfelsturm als VOICE im Sozialraum Schule



Frau G war die zweite von insgesamt vier Erzählenden, die hier beispielhaft vorgestellt werden. Nach dem Widerstand von Frau W und dem Gipfelsturm von Frau G folgt im nächsten Kapitel ein neuer Erzähler: Herr Z. Auch er ist Elternteil und hat Schulkinder. Auch seine narrativ-biografische Darstellung wird wieder einen ganz neuen Zugang zu den Machtordnungen im Bildungssystem eröffnen.

Zwischenhalt: Zwei Meter hoher Schnee

2.14 Einleitung

Der Ort, an dem wir uns befinden, ist diesmal Wien. Wir treffen Herrn Z in jener Schule, in der seine zehnjährige Tochter gerade das letzte Grundschuljahr absolviert. Die Schule liegt in einem ökonomisch schlechtergestellten, dicht besiedelten Stadtteil. Der Raum des Interviews ist von der Straße abgewandt und daher ruhig.

Die Personen, die das Gespräch führen, sind Herr Z sowie eine Interviewerin (es ist dieselbe wie vorhin bei Frau G). Herr Z und die Interviewerin sind beide etwa 45 Jahre alt und gehören damit derselben Generation an. Geboren ist Herr Z, wie auch die Interviewerin, in der Osttürkei. Das Dorf, in dem Herr Z aufwuchs, liegt in der gebirgigen Region rund um die Provinz Erzincan, eine an Sprachen reiche und ökonomisch arme Gegend. Von den Kämpfen zwischen Militär und PKK war auch sie stark betroffen, bis hin zur Zerstörung von Dörfern und Umsiedlung ganzer Landstriche; hinzu kommt, dass es sich um ein Erdbebengebiet handelt (ausführlich z.B. in van Bruinessen, 1995). Trotz Armut gelang es Herrn Z, die Schule mit dem Abitur abzuschließen; auch das haben er und die Interviewerin gemeinsam, ebenso wie ihre Migration nach Österreich etwa im selben Alter (in ihren Zwanzigern), um hier zu arbeiten bzw. zu studieren. Der Definition nach war dies also eine freiwillige Migration bzw. Arbeitsmigration⁹⁵; im Gespräch wird sich jedoch einmal mehr zeigen, wie fließend für die Beteiligten selbst die Grenzen zwischen „freiwilliger“ und „erzwungener“ Migration oder Flucht sein können. Heute ist Herr Z Vater von vier Kindern; mit ihnen und der Ehefrau lebt er in Wien.

Die Methode des Interviews bleibt das narrativ-biografische Gespräch (→ S. 34); die Analyse orientiert sich an der Rekonstruktion narrativer Identität (→ S. 36). Als Sprache wählt Herr Z das *Türkische*, das seinen gesamten Bildungsweg in der Türkei geprägt hat. Sprache der Kindheit ist aber das *Kurdisch-Kurmanci*. In der Gegenwart gewinnt im Übrigen *Deutsch* an Bedeutung, ganz besonders in der Generation von Herrn Zs Kindern.

Das Interview ist als Basistranskript nach GAT-2 transkribiert (→ S. 312).⁹⁶ Es beinhaltet die Originalversion (Türkisch) mit Übersetzung (ins Deutsche, hellgrau hinterlegt). Anonymisierte Orts- und Personennamen sind durch ein großes X gekennzeichnet.

Die drei zur Besprechung ausgewählten Teile des Interviews sind: 1. *Kindheit*; 2. *Der Lehrer*; 3. *Die Sprache*. Es werden wieder Transkript und Besprechung einander Schritt für Schritt abwechseln.

95 Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration-ALT/56542/arbeitsmigration> [15.09.2021].

96 Für die Erstellung der Grundlage zu meinem GAT-Transkript danke ich Yazgül Şimşek sehr.

2.15 Gesprächsteil 1: Kindheit

Transkript 7. Herr Z: Kindheit (Zeilen 001–015)
Sprache: Türkisch, standardnah
Übersetzung: Deutsch (grau hinterlegt)
Interviewerin: INT (zur besseren Unterscheidung fett gedruckt)

- 001 INT: **konumuz dediğim gibi DİL,**
unser thema ist wie ich {schon} sagte die SPRACHE,
- 002 **ana DİLi,**
die muttersprache,
- 003 **(--):e:: mesela (.) sizce ana dil NE demek;**
(--):ä:h zum beispiel(.) WAS heisst muttersprache für sie;
- 004 Z: **(--): y/ e: ana dil insanın e: ş/DOĞduğu zaman**
ge:/ (--): ki ŞEY yani.
(--): al/ äh die muttersprache ist des menschen
äh ding/ vom zeitpunkt seiner gebURT an/ (--):
DINGS also.
- 005 **(1.3)doğduğu zamanki=:e:: konuştuğu (-) DİL.=**
(1.3) die SPRACHE die er vom zeitpunkt seiner
geburt an=ä:h spricht.=
- 006 **=konuştuğu ŞEY.**
=DINGS die er spricht.
- 007 INT: **m hm m hm-**
m hm m hm-
- 008 Z: **DİL.**
SPRACHE.
- 009 INT: **m hm-**
m hm-
- 010 **taMAM.**
oKAY.
- 011 **(---) e::m (-) o zaman çocukluğunuza gidcek oLURsak;**
(---) ä:hm (-) dann wenn wir jetzt zu ihrer
kindheit zurückgehen;
- 012 **siz okula başladığınızda okula (g)/NASıldı sizin için;**
als sie mit der schule angefangen haben
zur schule (zu g)/ WIE war das für sie;
- 013 Z: **şimdi:: (--): e: (-) BEN e: tabi./**
nu::n (--): äh (-) ICH äh natürlich./
- 014 **(---) e::h başladığımda bizim (bu) okul şeyimiz**
çok ZORdu;
(---) ä:h als ich angefangen habe war dieses
schuldings sehr SCHWER für uns;
- 015 INT: **(-) m hm,**
(-) m hm,

Nachdem die Interviewerin detailliert dargestellt hat, worum es im Gespräch gehen wird, bringt sie den Begriff *Muttersprache* ein. Der Essentialismus ist gewollt, denn zur *Muttersprache* äußerten fast alle Befragten eine Meinung, eine Ideologie oder Emotionen, was sich oft als gesprächsförderlich erwies. Da Herr Z im Übrigen aus einem kurdischsprachigen Dorf in Ostanatolien kommt, liegt es nahe, dass es in seinem Leben außer Türkisch auch das Kurdische gibt. Herrn Z wird also die Möglichkeit eröffnet, Mehrsprachigkeit zu thematisieren: *Zum Beispiel, was heißt Muttersprache für Sie?* (Zeilen 001–003). Herr Z antwortet darauf aber mit gleich zwei Verzögerungssignalen (*äh*), mit zweimal dem Füllwort *Dings* (*şey*, einmal begonnen als *ş...*), außerdem mit drei Wortabbrüchen (*y/ ş/ und ge/*) und zwei merklichen Pausen. Nach einer weiteren Pause reformuliert Herr Z das bereits Gesagte schließlich mit nur mehr einem Verzögerungssignal: *Die Sprache, die er vom Zeitpunkt seiner Geburt an äh spricht*. Daran schließt er eine Ellipse an: *Dings, die er spricht*, um schließlich, nach unbestimmter Reaktion der Interviewerin, mit einem einzigen Wort zu enden: *Sprache* (Zeilen 004–008). Die Art, wie Herr Z hier die Frage nach der Muttersprache zu beantworten sucht, vermittelt eine gewisse Unsicherheit. Diese kann daher rühren, dass Herr Z sich gegenüber der Interviewerin keine Blöße geben möchte und nach einer gut gewählten Antwort sucht. Abgesehen davon ist auch auffallend, dass Herr Zs Definition sich nur auf die Spezies Mensch ganz allgemein bezieht (*Dings des Menschen von Geburt an*). Hingegen lässt er den persönlichen Aspekt der Frage (*...für Sie?*) völlig beiseite. Auch nennt er keine konkrete Sprache. Seine Antwort wirkt deshalb vage, möglicherweise unsicher und sehr allgemein.

Die Interviewerin deutet nun mit einem unbestimmt intonierten Hörersignal an, dass sie es gern genauer wissen würde (009). Sie lenkt den Fokus weg von der allgemeinen Definition und hin zur konkreten Kindheit von Herrn Z (010–011). Ein Ankerpunkt ist Herrn Zs Schuleintritt (012): Dieser fand ja in der Osttürkei statt, wo man Türkisch oft erst in der Schule erlernte:⁹⁷ *Wie war das für Sie?* (Zeilen 009–012). *Nun äh ich, äh, natürlich, äh, als ich angefangen habe, war dieses Schuldings sehr schwer für uns*, beginnt Herr Z seine Antwort. Diese ist zunächst ebenfalls wieder von Verzögerungssignalen, Satzabbrüchen und einer gewissen Vagheit gekennzeichnet (Zeilen 013–015).

Transkript 7. Herr Z: Kindheit (Zeilen 016–031)

016 Z: (-) e: o zaman okumak ÇOĞ zordu;
(-) äh damals war es SEHR schwer eine
schulbildung zu kriegen;

017 kalem defter kitap falan YOKtu.
stift heft buch und so GAB es nicht.

018 INT: m_m [hm-]
m_m [hm-]

97 In den 1970er und 1980er Jahren – Herrn Zs Kindheit und Jugend – war in den Dörfern der Osttürkei kaum noch mediale Anbindung (Fernsehen etc.) gegeben; viele kurdischsprachige Kinder hatten daher erst mit Schuleintritt Kontakt zur türkischen Sprache. Aufgrund der medialen Versorgung ist die Situation heute anders: Kinder in der Osttürkei lernen umgangssprachliches Türkisch meist auch schon vor dem Schuleintritt.

019 Z: [hatta] (---) e:: yiyeCEK bile e: yani
o zaman,=
[hinzu kommt] (---)äh sogar etwas zu ESSen äh also
{war} damals,=
020 =tabi DEPrem (-) böl[gesiydi,]
=es war natürlich ERDbegen(-)ge[biet,]

021 INT: [m hm] m hm,
[m hm] m hm,

022 Z: hatta: e: yani yiyecek bile ŞEY(den)?
hinzu: kommt äh also {dass} sogar etwas zu essen
(von) DINGS?
023 o zaman [e:] ZORdu ya/ yaşama şey,
damals [äh] war es SCHWER al/das Dings Leben,

024 INT: [m hm-]
[m hm-]

025 Z: (1.0) ((unv., ca. 0.3 Sek.)) bir kalem bir
defter buLAmiyorduk.
(1.0) ((unv., ca. 0.3 Sek.)) wir konnten keinen
stift kein heft finden.
026 bazen öyle oLUyordu ki,
manchmal wurde es sogar so dass,
027 (-- diyelim birinci sınıfta defteri/ kullandığımız
defteri ikinci sene Yİne kull[anıyor]duk.
(-- wir ein heft das wir in der ersten klasse/
benutzt hatten im zweiten jahr WIEder be[nutz]ten.

028 INT: [m hm-]
[m hm-]

029 m hm-
m hm-

030 Z: (yani) o zaman !ZOR!du;
(also) damals war es !SCHWER!;

031 INT: m hm-
m hm-

Nachdem die Interviewerin mit einem steigend intonierten Hörsignal zum Weitersprechen ermuntert hat, kommt Herr Z zunehmend in Fahrt: Verzögerungssignale, Pausen und Satzabbrüche werden weniger. Er erzählt über seine Schulzeit und die Armut damals in seinem Dorf: *Äh damals war es sehr schwer, eine Schulbildung zu kriegen. Stift, Heft, Buch und so gab es nicht. Hinzu kommt, äh, sogar etwas zu essen äh war also damals – es war natürlich Erdbebengebiet – hinzu kommt äh also, dass sogar etwas zu essen Dings... Damals äh war es schwer, das Dings, Leben* (Zeilen 016–024). Manchmal musste sogar ein schon benutztes Heft im nächsten Schuljahr erneut benutzt werden. *Also damals war es schwer!*, so resümiert Herr Z die Grundschulzeit mit einer emotionalen Betonung auf *schwer* (Zeilen 025–031).

Transkript 7. Herr Z: Kindheit (Zeilen 032–040)

- 032 Z: (---) işte (---) e: başarıLI <<leicht lachend>
bi öğrenci olduğum için bizim ilçe(ye) X'ye,>
(---) also (---) äh weil ich ein GÜter
<<leicht lachend> schüler war
{bin ich} in unsere kreisstadt nach X,>
- 033 INT: hm-
hm-
- 034 Z: °h gittik iki sene e: baş/ başka bi aiLEnin
yanında kaldık.=
°h wir sind gegangen und sind zwei jahre äh
bei einer an/ anderen faMILie untergekommen.=
- 035 INT: =Öyle mi;=
=WIRKlich;=
- 036 =taNIdığınız bi aile miydi yoksa?
=es war eine familie die sie KANnten oder?
- 037 Z: e taNIdık [bir aile.]
ja eine beKANnte [familie.]
- 038 INT: [m_hm,] m_hm,
[m_hm,] m_hm,
- 039 Z: ORda kaldık;=
DA waren wir untergebracht;=
- 040 =ondan sonra (-) baktık olacak {gibi} DEğil.
=dann (-) haben wir gesehen dass es so nicht geht.

Trotz Armut scheint aber eine positive Wendung zu folgen: *Also weil ich ein guter Schüler war, bin ich in unsere Kreisstadt nach X.* Auffällig ist, dass Herr Z dieses *Weil ich ein guter Schüler war* leicht lachend ausspricht; das Lachen scheint das Positive des Schulerfolgs zu unterstreichen. Ebenso könnte es aber auch bescheidene Relativierung ausdrücken. In jedem Fall waren es die guten Leistungen, die es Herrn Z ermöglichten, zur Mittelschule in die Kreisstadt zu gehen. Die gewisse Bescheidenheit des Ausdrucks zeigt auch, dass ihm an diesem Erfolg viel gelegen haben muss (Zeile 032).

Durch das aufmerksam-aktive Zuhören der Interviewerin bestärkt (033), setzt Herr Z in der Erinnerung seinen Weg aus dem Dorf in die Kreisstadt fort. Um in der Stadt zur Mittelschule zu gehen, musste er als Untermieter bei einer befreundeten Familie wohnen. Es ist an dieser Stelle noch nicht klar, ob er dort allein oder zusammen mit seinen Geschwistern untergebracht war, denn häufig verwendet Herr Z den Plural, auch wenn er nur über sich selbst spricht:⁹⁸ *Wir sind gegangen und sind zwei Jahre bei einer anderen Familie untergekommen* (034). Die Interviewerin würdigt die Leistung, in so jungem Alter schon bei anderen Leuten und in fremder Umgebung gelebt zu haben: *Wirklich? War es eine Familie, die Sie kannten, oder?* (035–036). Herr Z bejaht (Zeilen 033–039).

98 Das ist im Türkischen in der Alltagssprache und im Dialekt häufig. Es wird deshalb erst an späterer Stelle klar, dass Herr Z hier nicht nur sich selbst, sondern auch seine Brüder meint.

Und doch endet alles schon bald in einer lapidaren Erkenntnis: *Dann haben wir gesehen, dass es so nicht geht* (Zeile 040). An anderer Stelle im Interview erklärt Herr Z, was die Gründe dafür waren: Er und seine Brüder mussten an jedem Wochenende den weiten Weg ins Dorf zurückkehren, von dort Nahrungsmittel holen und wieder in die Kreisstadt fahren. Hier lebten sie dann von dem Mitgebrachten, da das Geld für mehr nicht reichte – um anschließend wieder fürs Wochenende ins Dorf zurückzugehen. Das dauernde Hin und Her, die weiten Wege, die Kosten, die Entfernung von den Eltern und vom Dorf und die damit verbundene Anstrengung machten das Unterfangen unleistbar. Herrn Zs Lachen vorhin (vgl. 032) scheint vor diesem Hintergrund nicht nur ein Ausdruck der Bescheidenheit gewesen zu sein. Vielmehr war es (auch) ein resignierendes bzw. selbstironisches Lachen (vgl. Üngör & Verkerke, 2015, S. 87): Der zuerst so erfolgreiche Aufstieg in die Mittelschule mündete ja in eine Niederlage. Das Lachen bei *Weil ich ein guter Schüler war* scheint bereits die Vorahnung des Scheiterns zu tragen – als wäre der kindliche Wunsch, die Mittelschule zu schaffen, aus späterer Sicht naiv, ja lächerlich gewesen.

Transkript 7. Herr Z: Kindheit (Zeilen 041–043)

- 041 Z: (---) işte orta okulu bitirdik (-) ZAR zor,
 (---) also wir machten die mittelschule fertig (-)
 mit Mühe,
 042 liseyi bitirdik (-) <<lachend> ZAR zor,> (--)
 machten das gymnasium fertig (-) <<lachend>
 mit Mühe,> (--)
 043 INT: hm: ,
 hm: ,

Dass Herr Z seinen Wunsch nach guter Schulbildung rückblickend selbstironisch belächelt, sehen wir nicht nur an seinem Lachen. Auch die Art, wie er nun die *Mühe* betont, macht spürbar, wie fern der Erfolg war. Zwar hatte man wohl einen Weg gefunden, die Schule dann doch noch abzuschließen; aber nicht mit Erfolg, sondern *mit Mühe* gelang der Abschluss. Auch dieses Urteil spricht er wieder lachend aus. Es mag vorhin ein Lachen vorausahnender Schwere gewesen sein (032); hier ist es jetzt ein Lachen der rückblickenden Erkenntnis von Vergeblichkeit. Zudem mag Herr Z die Zuhörerin davor schützen wollen, Mitleid zeigen zu müssen. Indem er sich selbst belächelt, vermittelt er souveräne Distanz, und das, obwohl es ihm immer noch nahegeht – siehe Bescheidenheit und Stolz angesichts der früheren Grundschulerfolge. Genau so, wie er jene ersten Erfolge in Bescheidenheit hüllt (032), so kleidet er also die späteren Misserfolge in Souveränität (042). Das Lachen nimmt Schärfe heraus, macht es der Zuhörerin leichter und stellt den Erzähler selbst zuweilen über die Dinge: Es hat bei Herrn Z viele Funktionen, und so wird es uns in diesem Interview weiter begegnen (Zeilen 041–043).

Nachdem also Herr Z *mit Mühe* Mittelschule und Gymnasium abgeschlossen hatte, wollte er sich an einer Universität in einem anderen Teil der Türkei für ein Studium bewerben. Er tat dies auch tatsächlich und nahm an den Aufnahmeprüfungen teil. Weil es ihm aber an Kenntnis des Bildungssystems fehlte und ihn niemand in seinem Umkreis

beraten konnte, legte er strategisch alles falsch an. Er bewarb sich für ein Fach, für das es schon massenhaft andere Bewerberinnen und Bewerber gab (Medizin), und in den Aufnahmetests erreichte er nicht einmal die notwendige Mindestpunktzahl. Als Herr Z im Interview darüber spricht, hat er auch jetzt noch, fast dreißig Jahre später, die Punktzahl im Kopf. Sein Scheitern und Nichtbelegen des Medizinstudiums beschäftigt ihn bis heute. Er hat es danach noch mehrmals versucht, etwa nach dem Militärdienst in der Türkei in Form eines Fernstudiums, doch nichts davon gelang. Nach der Migration aus der Türkei nach Österreich versuchte Herr Z, diverse Zeugnisse übersetzen und nostrifizieren zu lassen, doch auch das funktionierte nicht. Heute arbeitet er als Bauarbeiter in Wien.

2.16 Überleitung

Seinen Bildungsweg oder vielmehr das Scheitern desselben hat Herr Z nun detailliert dargestellt. Was hingegen überhaupt nicht angesprochen wurde, war das Thema Sprache; aufgegriffen hat er lediglich das Thema Schule. Offen ist deshalb weiterhin die Frage der Familiensprache. Um darauf zurückzukommen, bedient sich im Folgenden⁹⁹ die Interviewerin einer anderen Strategie und wechselt von der indirekten nun zur direkten Nachfrage: *Zu Hause sprechen Sie Türkisch oder Kurdisch? (evde türkçe mi konuşuyosunuz kürtçe mi?)*. Herr Z antwortet darauf, dass die Familie Türkisch spricht. Aber die Situation entpuppt sich als komplizierter: Wenn Herrn Zs Eltern oder die seiner Frau zu Besuch sind, wird Kurdisch gesprochen, da die ältere Generation seit jeher Kurdisch spricht und nur diese Sprache gut beherrscht. Herrn Zs Eltern leben außerdem nach wie vor in der Osttürkei im Dorf.

In der Kindheit haben Herr Z und auch seine Frau als erste Sprache Kurdisch gelernt. Durch die Schulzeit in der Türkei wurde mit der Zeit dann Türkisch ihre stärkste Sprache. Seit der Migration nach Österreich kam auch ein wenig Deutsch dazu. Und die Kinder? Lachend antwortet darauf Herr Z: *Nun, die Kinder, also die Kinder sind noch etwas mehr, zum Beispiel mehr zum Deutschen hin. Deutsch zu sprechen bemühen sie sich (şimdi çocuklar, işte çocuklar biraz daha çok/ mesela daha çok almanca'ya. almanca konuşmaya çalışıyorlar)*. Und wie positionieren sich die Kinder zwischen allen drei Sprachen – Kurdisch, Türkisch, Deutsch? Darauf sagt Herr Z nach einigem Nachdenken dezidiert: *Also die Kinder sind in der Mitte also (yani çocuklar ortada yani)*. Diese Aussage führt Herr Z näher aus: Die Kinder sind in Wien geboren und gehen auch hier zur Schule, wodurch das Deutsche allein schon zeitlich stark vertreten ist. Die Kinder schauen jedoch auch türkischsprachiges Fernsehen und sprechen Türkisch mit den Eltern, wodurch Türkisch nach Herrn Zs Eindruck die stärkste Sprache der Kinder ist; gleich dahinter kommt Deutsch. Das Kurdische aber können die Kinder nicht sprechen, nur verstehen.

99 Dieser Abschnitt des Interviews wird aus Material- und Platzgründen ohne Transkript und Analyse wiedergegeben. Die Darstellung dient dem besseren Gesamtverständnis.

Die Großeltern in Ostanatolien, dann Herr Z und seine Frau, und schließlich die Kinder in Wien: Über drei Generationen hinweg hat der Sprachgebrauch seinen Schwerpunkt in der Familie stetig verschoben. Zuerst ging man vom Kurdischen zum Türkischen über, dann vom Türkischen zum Deutschen. Der Prozess ist noch immer in Gang, denn die Kinder befinden sich ja *in der Mitte*, wie Herr Z es ausdrückt. Sie sind nicht etwa „angekommen“, sondern noch „unterwegs“. In ihrer Kompetenz sind sie eher beim Türkischen, in ihrem Interesse sind sie eher beim Deutschen, und auch das Kurdische haben sie noch nicht vergessen.

Jetzt will Herr Z aber vor allem eines: den Schulerfolg der Kinder in Wien: *Wir bemühen uns also, so gut es möglich ist, dass die Kinder richtig – weil wir hier leben – dass die Kinder wirklich äh ein richtiges äh Deutsch lernen, das wollen wir. Ein echtes also, mit Allem. Also wir wollen, dass sie sich entwickeln (biz çalışıyoz yani, mümkün olduğu kadar, yani çocukların gerçek – burda yaşadığımız için – çocukların gerçekten/ e gerçek bir e almanca öğrenmesini istiyoruz. gerçek yani bi herşeyiyle. yani kendilerini yetiştirmelerini istiyoruz)*. Damit die Kinder diese Deutschkompetenz erreichen, hat Herr Z sie in einer Wiener Bibliothek eingeschrieben, deutschsprachiges Telekabel-TV in die Wohnung einleiten lassen und nicht nur eine, sondern gleich zwei österreichische Zeitungen abonniert: *Diese Dinge sind also wirklich ein großes Glück! Also diese Dinge sind ein sehr großes Dings; also für die Bildung sind sie sehr wichtig (bunlar büyük bir şans yani gerçekten! yani bunlar çok büyük şey; yani eğitim için bunlar çok önemli)*, so resümiert er die Reihe seiner Maßnahmen, um für den Schul- und Deutschlernerfolg seiner Kinder zu sorgen. Er sagt dies sehr emotional.

2.17 Gesprächsteil 2: Der Lehrer

Mittlerweile hat die Interviewerin an insgesamt drei Stellen – direkt und indirekt – nach den Sprachen, und auch nach dem Kurdischen, in Herrn Zs Leben gefragt. Doch nie ist er darauf ausführlicher eingegangen. Deshalb leitet sie nun über zur Generation der Kinder von Herrn Z: *Gut, wollen sie auch Kurdisch lernen? (peki kürçe öğrenmek de istiyolar mı?)*. Dies führt zunächst zu einer klaren Bejahung: *Natürlich wollen sie Kurdisch lernen (tabi kürçe öğrenmeyi de istiyolar)*. Die Antwort kommt einigermaßen überraschend, denn bislang hat Herr Z über Kurdisch kaum gesprochen. So *natürlich* ist es also gar nicht, dass die Kinder mit der Sprache etwas anfangen können. Und doch ist es so, denn: *Wenn die Kinder sich selbst Dings gemacht haben, sagen sie zum Beispiel: Was sind wir? Woher sind wir gekommen? (çocuklar kendilerini şey yaptıktan sonra, biz neyiz? mesela diyor, nerden geldik?)*. Die Frage nach der Sprache hat zu Fragen der Identität weitergeführt. Und wie sich nun zeigt, ist es genau diese Frage – *Woher sind wir gekommen?* –, die in die längste, emotionalste Erzählung, die Schlüsselgeschichte in Herrn Zs autobiografischer Darstellung, mündet:

Transkript 8. Herr Z: Der Lehrer (Zeilen 001–017)

001 Z: (---) mesela ben (-) e:h (--) çocuklarla HER
zaman (-) konuşuyorum.=
(---) zum beispiel ich (-) äh (--) rede IMMer
(-) mit den kindern.=

002 =HER zaman anlatıyorum mesela (-) nasıl/ n/
NERden geldik.=
=IMMer erzähle ich zum beispiel (-) wie/ w/
WO sind wir hergekommen.=

003 <<all> =mesela biz (-) biraz önce anlattIK,>
<<all> =zum beispiel (-) wir wir haben es vorhin
erZÄHLT,>

004 (---) (mesela) bir kaleMİ,
(---) zum beispiel einen STIFT,

005 (-) yani kalemimiz bu kadar
[KAlıyordu.]
(-) also von unserem stift
[blieb nur noch so viel {Übrig}.]

006 INT: [m hm] m hm,
[m hm] m hm,

007 Z: (-) bu kadar KAlıyordu yani [kalem] yani-
(-) {nur noch} so viel BLIEB also {vom} [stift] also-

008 INT: [hm-]
[hm-]

009 Z: [silgi] milgi YOKdu.=
[radiergummi] oder sowas GAB es nicht.=

010 INT: [m hm-]
[m hm-]

011 Z: =böyle elimiz(nen/len) Sİliyorduk yani.
=so mit unserer hand haben wir raDIERT also.

012 INT: m: m hm-=
m: m hm- =

013 Z: <<bewegt> =NE şartlardan geldik.>
<<bewegt> =aus WAS für verhältnissen sind wir
gekommen.>

014 INT: TAbi;
naTÜrlIch;

015 Z: (--) mesela insanLAR,
(--) zum beispiel die MENschen,

016 (-) bir şeyi e: a/ (-) <<leicht lachend> anımı
ANlatım istersen?> (--)
(-) ein dings äh er/ (-) <<leicht lachend> eines
meiner erlebnisse erZÄHLE ich wenn du willst?> (--)

017 INT: hm,
hm,

Die Frage *Woher sind wir gekommen?* beschäftigt Herrn Z sehr. Auch mit seinen Kindern erörtert er oft, was er in der Kindheit erlebt hat: *Zum Beispiel – wir haben es vorhin erzählt – zum Beispiel einen Stift, also von unserem Stift blieb nur so viel übrig. Nur so viel blieb also von dem Stift. Also Radiergummi oder sowas gab es nicht. So mit unserer Hand haben wir radiert also* (Zeilen 001–012). Während die Intonationseinheiten bisher schnell und rasch aufeinanderfolgten, ist es jetzt nur ein einziger bewegter Ausruf, mit dem Herr Z zusammenfasst: *Aus was für Verhältnissen sind wir gekommen!* (Zeile 013). Die empathische Zustimmung der Interviewerin lässt Herrn Z das Thema vertiefen: *Zum Beispiel die Menschen... Ein Dings äh erzähl...* Um der Höflichkeit Genüge zu tun, versichert er sich, dass sein Gegenüber die Geschichte überhaupt hören will: *Eines meiner Erlebnisse erzähle ich, wenn du willst?* Der Wechsel zum „Du“ ist im Alltagssprachlichen Türkisch durchaus gebräuchlich, zeigt allerdings auch, dass Erzähler und Interviewerin einen gewissen Grad an Vertrautheit im Gespräch erlangt haben (Zeilen 014–016); und dass Herr Z überhaupt nachfragt, lässt eine längere Erzählung erwarten. Dass er die Nachfrage aber *lachend* stellt, lässt ahnen, dass es sich vielleicht erneut um eine wehmütige Erfahrung handeln könnte. Die Interviewerin antwortet deutlich bestärkend, sodass Herr Z zu erzählen beginnen kann (Zeile 017).

Transkript 8. Herr Z: Der Lehrer (Zeilen 018–023)

018 Z: şimdi ben liseyi bitirdikTEN sonra,
nun als ich das gymnasium ABgeschlossen hatte,

019 (--) o zaMAN,
(--) DAmals,

020 (1.3) e:: (--) okuma yazma seferberliĖi vardı
(bu) / büyükler için,
(1.3) ä:h (--) gab es eine alphabetisiERungs-
kampagne für e/ erwachsene,

021 INT: m_hm,
m_hm,

022 Z: belki <<all, lachend> bilmiyorum hatırlARmısın
[hatırlamazmısın-]>
vielleicht <<all, lachend> ich weiß nicht ob du
dich erINNern kannst [oder nicht-]>

023 INT: [HAtır(lıyorum) -]
[ich kann mich erINNern-]

Es beginnt mit der geschichtlichen Rahmung: Damals, zu der Zeit, von der er spricht, hatte er selbst – mit Mühe – gerade das Gymnasium geschafft. Zu ebendieser Zeit in den 1980er Jahren gab es in der Türkei eine Alphabetisierungskampagne für Erwachsene. Besonders in den kurdischen Gebieten Ostanatoliens konnten viele Erwachsene nicht schreiben und lesen. Mit der Kampagne wollte man staatlicherseits sowohl die Türkischkompetenz als auch die Literalität der Menschen fördern (Zeilen 018–021). Bevor er aber weitererzählt, versichert sich Herr Z, dass sein Gegenüber im Bilde ist (Zeilen 022–023).

Transkript 8. Herr Z: Der Lehrer (Zeilen 024–027)

- 024 Z: he (--) şimdi beni bir Yere verdiler,
ja (--) nun sie verwiesen mich an einen ORT,
- 025 (1.3) e: (-) bir/ bir
MEZraya ver[diler] daha doğrusu.
(1.3) äh (-) an eine/ eine SIEDlung haben sie
mich ver[wiesen] um ehrlich zu sein.
- 026 INT: [m hm,]
[m hm,]
- 027 Z: (1.0) mezra bizim köye biraz uZAKtı,
(1.0) die siedlung war etwas WEIter weg von
unserem dorf,

Ja – nun, sie verwiesen mich an einen Ort. So beginnt jetzt Herrn Zs Erzählung. Eine Pause folgt, dann zoomt er näher an diesen Ort heran: *Äh, an ein/ eine Siedlung verwiesen sie mich, um ehrlich zu sein.* Er ging dorthin also nicht von sich aus, sondern *sie* schickten ihn; gemeint sind wohl staatliche Stellen, die die Kampagne organisierten. Und die Siedlung, in die er ging, lag offenbar in derselben Region wie sein eigenes Dorf – wenn auch etwas davon entfernt (Zeilen 024–027).

Transkript 8. Herr Z: Der Lehrer (Zeilen 028–033)

- 028 Z: (---) ((lacht kurz)) <<all, lachend> e: okutMAN
diyolardı-=>
(---) ((lacht kurz)) <<all, lachend> äh
alphabetisiSIerer sagten sie dazu==>
- 029 =biz de GiTTik,
=wir sind auch geGANgen,
- 030 e nasıl(1) olsa üniverste şeyi/ daha şey yaPAmadık;=
ja wir haben sowieso die universität dings/ noch
nicht dings gemacht;=
- 031 =gidek hiç olmazsa m:/ [(-) bi]raz PArA kazanalım.
=gehen wir wenigstens m:/ [(-) et]was GELD verdienen.
- 032 INT: [m hm,]
[m hm,]
- 033 Z: (---) ÜÇ aylık bir oku/ ok/ okuma yazma kursuna
verdiler,=
(---) einen DREImonatigen al/ alphabetisierungs-
kurs haben sie mir übertragen,=

Das Lachen kennen wir schon: Es hat wehmütige Erkenntnis angekündigt oder auf Erfahrungen des Scheiterns zurückgeblickt. Es hat jedoch auch den Dingen die Schärfe genommen und der Interviewerin das Mitleid erspart, und es hat den Erzähler zuweilen über den Dingen stehen lassen, sei es in Selbstironie, sei es in Bescheidenheit.

Hier finden wir nun Herrn Zs Lachen wieder. Lachend und schnell verrät er nämlich, wie man die Lehrenden der Kampagne damals nannte: *Alphabetisierer sagten sie dazu*. Die Ahnung drängt sich auf, dass auch hier wieder etwas scheitert (Zeile 028). Aber noch ist jedes Scheitern fern; was das Lachen hier ankündigt, wissen wir nicht. Vielmehr verweilt jetzt Herr Z am Beginn seiner Alphabetisierungstätigkeit, denn wenn man schon die Aufnahme an die Universität nicht geschafft hatte, so sagten er und andere sich damals: *Gehen wir wenigstens etwas Geld verdienen*. Allerdings klingt durch, dass diese Art der Lehrtätigkeit an Prestige weit unter einem Universitätsstudium war und dass Herr Z die Hoffnung auf ein solches Studium vielleicht noch nicht ganz aufgegeben hatte (Zeilen 029–032). *Einen dreimonatigen Alphabetisierungskurs haben sie mir übertragen*, erfahren wir dann. Damit endet die Einleitung zur Erzählung (Zeile 033).

Transkript 8. Herr Z: Der Lehrer (Zeilen 034–040)

034 Z: =oraya GİTTİğimde,
=als ich dort ANkam,

035 (---) BENim GİTiğim KÖYde,
(---) in dem DORF wo ich HİNgegangen BIN,

036 (1.2) <<p> İKi metre kar vardı.>
(1.2) <<p> gab es ZWEI meter hohen schnee.>

037 INT: hm;
hm;

038 Z: (-- <<pp> iki metre KAR vardı,
(-- <<pp> zwei meter hohen SCHNEE gab es,

039 (2.0) °h şimdi=GİTTİK->
(2.0) °h nun=wir sind geGANGen->

040 (-- yani (-- <<p> kimse şey yapmak>
<<pp> iSTEMiyor yani.>
(-- also (-- <<p> NIEmand hat dings machen>
<<pp> wollen also.>

Als ich dort ankam, sagt Herr Z, macht eine Pause und betont im Folgenden jedes einzelne Wort:¹⁰⁰ *in dem DORF, wo ich HİNgegangen BIN*. Dann macht er eine noch längere Pause und fährt äußerst leise und betont fort: *gab es ZWEI Meter hohen Schnee*. Die stark sinkende Intonation des Erzählers bei *Schnee* übernimmt nun auch die Interviewerin in ihrem Hörersignal, sodass sich die aufgebaute Erzählatmosphäre ganz und gar fortsetzt (Zeilen 034–037). Sehr, sehr leise geht der Erzähler nun weiter und wiederholt, diesmal mit der Betonung auf *Schnee*: *Zwei Meter hohen SCHNEE gab es*; hier macht er eine lange Pause, atmet tief ein – *Nun, wir sind gegangen* – macht wieder eine Pause – *Also* – und wieder eine Pause, um schließlich mit äußerst leiser Stimme zu enden: *Niemand hat Dings machen wollen also*. Es kam kein einziger Mensch in Herrn Zs Alphabetisierungskurs (Zeilen 038–040).

100 Siehe das türkische Original; in der Übersetzung nur annäherungsweise abbildbar.

Transkript 8. Herr Z: Der Lehrer (Zeilen 041–052)

041 Z: (-- şimdi bu okuma yazma kursu
dedi(ği)m [DE] büyükler için [yani.=]
(-- jetzt dieser alphabetisierungskurs
den ich MEI[ne] ist für erwachsene [also.=])

042 INT: [hm-] [hm-]
[hm-] [hm-]

043 Z: =böyle çocuk[lar] için DEğil.
=NICHT so für [kin]der.

044 INT: [m_m-]
[m_m-]

045 m_hm,
m_hm,

046 Z: (1.0) şimdi neyse muhtar bize bir YER verdi,
(1.0)jetzt wie auch immer der dorfvorsteher
gab uns einen PLATZ,

047 (-- işte burda (-) okuma YAZma şey yapacaksınız.
(-- also hier (-) werden sie lesen und SCHREIben
dings machen.)

048 (-) <<bewegt> !HER! şeyimi götürdüm
<<tief> ben !TA!bi.=>>
(-) <<bewegt> !ALL!e meine sachen habe ich mitgenommen
<<tief> !KLAR!.=>>

049 [=öyle] şey yapmışız
gidecez (-- [DERS] verecez==
[=so] haben wir dings gemacht wir werden gehen
wir werden gehen (--) und unter[RICH]ten==

050 INT: [m_hm,] [hm-]
[m_hm,] [hm-]

051 Z: <<lachend>=OKuma yazma ((unv., ca. 0.3 Sek.);>
<<lachend>=LEsen und schreiben ((unv.,ca. 0.3 Sek.);>

052 INT: m_hm,
m_hm,

Herr Z ist ein geübter Erzähler. Die Pointe, die jetzt eigentlich folgen müsste, enthält er dem Publikum nämlich vor und steigert damit die Spannung: Anstatt zu erzählen, warum um alles in der Welt niemand in seinen Kurs kam, geht er jetzt nochmals ganz an den Anfang der Geschichte zurück und wiederholt, was wir eigentlich schon wissen – dass der Kurs nämlich nicht für Kinder, sondern für Erwachsene war. Dazu folgt eine im Grunde nebensächliche Aussage des Dorfvorstehers: *Also hier werden Sie lesen und schreiben Dings machen* (Zeilen 041–047). Damit steigt die Spannung an, und aus dem Abschweifen wird immerhin ersichtlich, dass die Alphabetisierungskampagne gut geplant und organisiert worden war. Der Raum, die Lehrenden, alles war da.

Vor allem hatte Herr Z sich selbst hervorragend vorbereitet. Mit bewegter, erst höherer, dann tieferer Stimme ruft er hochemotional: *Alle meine Sachen habe ich mitgenommen, klar!* Es waren also nicht nur der Raum und der Lehrkräfte vorhanden, sondern auch *alle meine Sachen*, Bücher vielleicht, die Herr Z aus seinem so mühsam erkämpften Bildungsweg noch besaß, oder Übungen, die er zusammengestellt hatte. Es war ihm sehr ernst damit, Lehrer zu sein. Die starke Emotion, die hier mitschwingt, schlägt eine Brücke zurück zu Herrn Zs unbedingtem Lernen-Wollen als Kind (Zeile 048). *So haben wir Dings gemacht, wir werden gehen und unterrichten! Lesen und Schreiben*, ruft er aus, und das *Lesen und Schreiben* sagt er lachend, in einem Murmeln endend. Das letzte Mal lachte er, als er berichtete, dass man ihn *Alphabetisierer* nannte (vgl. 011). Sein Lachen trifft also ihn als Lehrer, ihn, der unterrichten sollte, ihn, der Erwachsene Lesen und Schreiben lehren sollte (Zeilen 049–052).

Transkript 8. Herr Z: Der Lehrer (Zeilen 053–058)

053 Z: benim on dö/ on dört tane Öğrencim [vardı.]
 ich hatte vie/ vierzehn SCHÜler. []

054 INT: [m hm,]
 [m hm,]

055 Z: (---) ON dört tane öğrenci(m) vardı,
 (---) VIERzehn schüler hatte ich,

056 (1.4) !HIÇ! birisi gelmedi.
 (1.4) kein !EIN!ziger ist gekommen.

057 INT: hm: .
 hm: .

058 Z: <<leicht lachend> hı Nİye gelmedi?>
 <<leicht lachend> ja waRUM sind sie nicht gekommen?

Ab jetzt geht die Erzählung voran, zumal sie ja schon vorhin fast bis zur Pointe gediehen war (vgl. 034–040). Der Erzähler detailliert: Er sollte vierzehn Erwachsene unterrichten. Die Information scheint so wichtig, dass er sie gleich zweimal bringt (Zeilen 053–055). Und doch wird sie sofort wieder bedeutungslos: *Kein EINziger ist gekommen!* Dieser Ruf kommt äußerst akzentuiert, und die ZuhörerIn folgt ihm mit einem lang gedehnten empathischen Signal (Zeilen 056–057). Genau hier begegnet uns erneut das Lachen von Herrn Z: *Ja warum sind sie nicht gekommen?* fragt er lachend, fast scherzhaft (Zeile 058).

Transkript 8. Herr Z: Der Lehrer (Zeilen 059–068)

059 Z: <<akz> (---) Şimdi (--) İMkanlar (-) GELmesini
 ZORlaştıriyodu.>
 <<akz> (---) NUN (--) die UMstände (-)
 erSCHWERTen ihr KOMMEN.>

060 INT: hm;=
 hm;=

- 061 Z: =hepsinin evleri (-) BAŞka bir yerde.
=die häuser von allen (-) sind an einem ANderen ort.
- 062 INT: hm,
hm,
- 063 Z: (-- e hepsinin de ÇOuklari var,
(-- ja alle haben auch KINder,
- 064 INT: hm;
hm;
- 065 Z: (---) üstelik (-- s/ e: şey/ soğuktAN dolayı
kardan dolayı,
(---) hinzu kommt (-- d/ äh dings/ aufgrund
von kälte aufgrund von schnee,
- 066 (1.5) <<p> VALLahi yan/ üç ay içİNDE,
(1.5) <<p> bei GOTT also/ INNerhalb von drei monaten,
- 067 (-- yani belki DOKuz on tane ÇOuk öldü.>
(-- also starben vielleicht NEUN zehn KINder.>
- 068 INT: <<emphatisch, pp> !YA:!=
<<emphatisch, pp> !A:CH!>=

Auf jeder einzelnen Silbe betont, mit einer Pause vor und nach jedem Wort, setzt der Erzähler fort, so als wäre es gar nicht anders möglich, als dies hier schwer und durchbrochen zu sprechen: *NUN – die UMstände – erSCHWERTen – ihr KOMMen*. So wie der Satzrhythmus schweres Atmen vermittelt, so scheint auch das Kommen jener Erwachsenen von etwas sehr Schwerem behindert worden zu sein (Zeile 059). Die Interviewerin ist hochpräsent (060, 062, 064), ebenso wie der Erzähler. Seine ohnehin schon hohe Spannung steigert er noch, indem er nahtlos an das Hörsignal der Interviewerin anschließt und aus dem Präteritum ins Präsens wechselt: *Die Häuser von allen sind an einem anderen Ort – ja, alle haben auch Kinder*. Jene Erwachsenen also, die bei Herrn Z hätten schreiben lernen sollen, wohnten weit verstreut in jener entlegenen Siedlung. Sie hatten weite Wege zurückzulegen – man denke an den zwei Meter hohen Schnee – und Kinder hatten sie auch (Zeilen 060–064). Der Erzähler pausiert kurz und fährt gleich darauf fort: *Hinzu kommt* – er pausiert – *Dings, aufgrund von Kälte, aufgrund von Schnee* – und hier pausiert er so lange, dass man meint, der Satz wäre zu Ende (Zeile 065).

Aber es ist nicht so. Der Höhepunkt kommt fast flüsternd: *Bei Gott, also innerhalb von drei Monaten... also starben vielleicht neun, zehn Kinder*. Hier endet der Höhepunkt ebenso leise, wie er begann (Zeile 066–067). So leise, dass man es kaum noch hört, und doch unüberhörbar nachdrücklich zollt nun auch die Interviewerin den toten Kindern ihren Tribut: *Ach!* (Zeile 068).

Transkript 8. Herr Z: Der Lehrer (Zeilen 069–075)

- 069 Z: <<hoch, akz> =niYE?>
<<hoch, akz> =waRUM?>

070 (1.3) e: (--) yani (m)/ gıRİPtEn yani.=
 (1.3) äh (--) also / an der GRIPPE also.=

071 =gıripten SOğuk
 [şeyinden,]
 =an der grippe der KÄLte
 [an dings,]

072 INT: [BASit hastalık][lar(dan);]
 [an EINFachen krank][heiten;]

073 Z: [he bu] başit/
 BASit şeylerden. [ja an diesen] einfachen/
 EINFachen dingen.

074 (---) <<cresc> adam e: çocuğunu alıp şeye
 giDEMi[yor.]>
 (---) <<cresc> der mann äh kann sein kind
 nicht nehmen und zu dings
 [gehen.]>

075 INT: <<p> [tabi] (canım)> <<pp> (ÇOK zor-)>
 <<p> [klar](mein lieber)> <<pp> (SEHR schwer-)>

Hoch, scharf und akzentuiert stellt nun Herr Z die Frage, die im Gefolge des Höhepunkts kommen muss: *Warum?* Was war der Grund für den Tod? *An der Grippe also. An der Grippe, an der Kälte Dings* (Zeilen 069–071). *An einfachen Krankheiten*, fasst die Interviewerin betroffen zusammen, und Herr Z bestätigt, noch während sie spricht, als dürfe die Bestätigung keinen einzigen Moment warten: *Ja, an diesen einfachen Dingen*. Seine Stimme wird lauter, als er das Bild eines Vaters heraufbeschwört, der sein Kind nicht zum Arzt bringen kann, und empathisch pflichtet die Interviewerin bei: *So ist es, mein Lieber, sehr schwer* (Zeilen 072–075).

Transkript 8. Herr Z: Der Lehrer (Zeilen 076–084)

076 Z: yani e: kasabaya giDEMiyor.
 also äh er kann nicht in die kreisstadt gehen.

077 (-) <<rhythm> yani DOKtor yok-
 (-) <<rhythm> also kein ARZT-

078 ŞEY yok-> (--)
 kein DINGS-> (--)

079 INT: <<ironisch> (onlarda) okuMAYla mı ilgilensin;>
 <<ironisch> sollen (sie sich da auch noch)
 um alphabetisierung kümmern;>

080 Z: <<lachend> [(kim arAR yani-)]>
 <<lachend> [(wer SCHERT sich drum also-)]>

081 INT: [Dİ mi] yani;
 [NICHT wahr] also;

082 Z: <<leicht lachend> şimdi (-) yani !ZOR!
 [oluyor yani.]>
 <<leicht lachend> jetzt (-) also !SCHWER!
 [ist es also.]>

083 INT: [ta!Bİ! ki.]
 [und !WIE!.]

084 Z: <<leicht lachend> yani ZOR olu;/=>
 <<leicht lachend> also SCHWER is;/=>

Herr Z setzt das Bild jenes Vaters fort, der sein Kind nicht zum Arzt bringen kann, weil er nicht in die Kreisstadt fahren kann. *Also kein Arzt, kein Dings*, endet Herr Z jetzt rhythmisch, und die Interviewerin stimmt ebenso rhythmisch zu. Mit seinem Lachen des bitteren Rückblicks bestätigt Herr Z, dass angesichts solchen Elends jede Alphabetisierung unwichtig wird: *Wer schert sich darum also?* (Zeilen 076–080). Nach wiederkehrender und intensiver Bestätigung durch seine ZuhörerIn endet der Erzähler schließlich mit jenem Resümee, das er schon einmal zog, damals zur eigenen Schulzeit, und jetzt zu dem Dorf mit den toten Kindern: *Jetzt also SCHWER ist es also! Also schwer*. Auch hier spricht er lachend (Zeilen 081–084); auch sein Lehredasein ist damit gescheitert, noch dazu an denselben Umständen wie damals, als er selbst noch Schüler war: an den zu weiten Wegen, an der zu großen Armut.

Und wegen dieser Geschichte, so schließt er, will seine älteste Tochter Ärztin werden (im Transkript ist diese Passage aus Platzgründen weggelassen). Der Wunsch von Herrn Z, Medizin zu studieren, kann sich also nicht mehr für ihn, aber vielleicht ja für die nächste Generation erfüllen.

Transkript 8. Herr Z: Der Lehrer (Zeilen 085–087)

085 INT: <<cresc> yani anlattıklarınız çok/ (-)
 ÇOK ilginç.=>
 <<cresc> also was sie erzählen ist sehr/ (-)
 SEHR interessant.=>

086 Z: he:-
 ja:-

087 INT: =böyle SAATlerce dinleyebilirim,
 =STUNdenlang könnte ich so zuhören,

Die Interviewerin zollt Tribut. Sie hat Herrn Zs Erzählung durch Hoch und Tief unterstützt, und ihr ist auch nicht entgangen, dass er ein fesselnder Erzähler ist. Beides, Inhalt und Darstellung, würdigt sie jetzt mit Nachdruck: *Also was Sie erzählen, ist sehr, sehr interessant. Stundenlang könnte ich so zuhören* (Zeilen 085–087).

Die sprachliche Gestaltung zeigt, warum der Erzähler so fesselt: die erzählerische *Form*, die Intensivierungen mittels *Prosodie* und nicht zuletzt die hohe Qualität der *Interaktion* spielen in diesem Gesamteindruck zusammen (analysiert nach Hymes, 1996).

Die Form von Gesprächsteil 2 zeigt zunächst den üblichen Aufbau einer auf Spannung bauenden mündlichen Erzählung. Ihre Spannung bezieht sie aber nicht nur aus sich selbst, sondern auch aus der Art und Weise, wie sie in ein größeres Lebensthema eingebettet ist: Schon als Kind sehnt Herr Z sich nach Bildung, doch die Suche misslingt. Als Erwachsener sucht er wieder, jetzt als Lehrer. Wird es diesmal gelingen? Eingebettet in diese große Suche findet auch eine kleinräumigere statt: die Suche nach einem Ort und seinen Menschen, irgendwo im Nirgendwo, im Schnee. *Sie verwiesen mich an einen Ort*: Schon in dieser kurzen Eröffnung legt Herr Z auch seine Einsamkeit auf der Reise offen, denn die Institution, die ihn ausgesendet hat, ist nicht näher personifiziert, und an dem Ort, an den Herr Z gesendet wird, ist er noch nie gewesen.

Doch es geschieht auch Vertrautes an diesem fremden Ort, denn er liegt ja bloß *etwas weiter weg von unserem Dorf*. Es ist ein Ort ganz so wie das eigene Dorf, und genau hier nimmt die Erzählung ihren eigentlichen Beginn: *Als ich dort ankam, in dem Dorf (...), gab es zwei Meter hohen Schnee*. Die große Suche nach Bildung (001–017), die konkrete Suche nach einem fremden Ort (024–027) und dann das Finden von Vertrautem (034–039) sind also die ersten drei Schritte der Erzählung. Sie münden zunächst allerdings in ein konkretes Nicht-Finden bzw. Scheitern, denn die Leute des Dorfes sind nicht gekommen. Um die Spannung zu steigern, löst Herr Z das Warum aber nicht auf. Die ersten Schritte der Erzählung – große und kleine Suche, Finden und Nichtfinden – werden vielmehr gekonnt intermittiert durch geradezu trockene Daten und Fakten: Alphabetisierungskampagne (018–023), Kursdauer (028–033) und Örtlichkeit (041–052). Dies nur, um sofort zurückzukehren zum *Scheitern*, um es zu wiederholen und zu insistieren: *Ich hatte vierzehn Schüler. Kein einziger ist gekommen!* Mit einer rhetorischen Frage nach dem Grund (*Ja warum ...?*) leitet Herr Z schließlich zur Auflösung über (053–058), und jetzt gibt es auch kein Halten mehr: Keine Daten und Fakten stören mehr den machtvollen Ausgang der Dinge: Viele Kinder des Dorfes sind gestorben; das also war der Grund. Nicht im Entferntesten haben die Eltern dieser Kinder an Herrn Zs sorgfältig vorbereiteten Kurs gedacht. Weder konnten sie Bildung genießen, noch konnte Herr Z Bildung vermitteln. Stattdessen herrscht die blanke Not, weit von der rettenden Kreisstadt entfernt. Was Herr Z hier findet, ist seine eigene Kindheit: ein Dorf in Not, weit von der Kreisstadt entfernt (059–084).

Damit ist der Rahmen, die lebenslange Suche nach Bildung, zu Ende erzählt. Der Erzähler ist nicht nur konkret, sondern auch umfassend gescheitert. Die zirkuläre Form der Erzählung von ihm als Lehrer und von den toten Kindern spiegelt die im Kreis laufende Suche nach Bildung wider. Auch erweckt sie den Eindruck einer Schicksalshaftigkeit, die nicht durchbrochen werden kann. Das Ende und der Anfang sind eins. Man erinnere zudem, dass diese Erzählung die Antwort auf eine Frage war: *Wollen Ihre Kinder auch Kurdisch lernen?* Herr Z hat das bejaht – und dann nie mehr vom Kurdischen gesprochen. Vielmehr spricht er von Identität: *Woher sind wir gekommen?* Die kurdische Sprache entpuppt sich als der Rahmen, der alles verbindet. Erst aus dem Wissen um die Frage *Woher sind wir gekommen?* wird die Sehnsucht nach Bildung generationenübergreifend: Jetzt sind es seine Kinder, die Bildung wollen, und besonders seine Tochter, die – unter dem Eindruck der gestorbenen Kinder – Ärztin werden will.

Die Prosodie unterscheidet diesen Gesprächsteil ebenfalls deutlich von den anderen Teilen des Interviews. So etwa waren zu Beginn des Interviews Verzögerungslaute, Wort- und Satzabbrüche recht häufig, sind aber hier nun völlig verschwunden. Die Redepausen, die Herr Z jetzt macht, dienen nicht mehr der Wortsuche, sondern sind zumeist gezielt eingesetzt (siehe z.B. 036–040; 056; 059). Da, wo schließlich die Spannung ihrem Höhepunkt nahekommmt, fließen viele Gestaltungsmittel zusammen. Hier finden sich Wiederholungen, jedoch immer mit variiertem Betonung, sodass keine Zeile der anderen gleicht (*Gab es ZWEI Meter hohen Schnee; gab es zwei Meter hohen SCHNEE*; 036, 038). Hinzu kommen starke Fokusakzente, sowohl einzeln (*Kein EINZIGER ist gekommen!*, 056) als auch in einer Abfolge, die Mühsal und Schwere vermittelt (*NUN, die UMstände erschWERten ihr KOMMen*, 059). Und als die Erzählung den Gipfel erreicht hat, prägen plötzlich markante Lautstärken- und Tonhöhenunterschiede die Schärfe des Geschehens: Das sehr leise, schmerzvolle Piano beim Tod der vielen Kinder wird scharf kontrastiert durch die erschreckend hohe Stimme des Erzählers, als er fragt: *Warum?* (066–069).

Lachend erzählt er trotz allem seine Geschichte. Dieses Lachen kann täuschen; es ist nur selten, vielleicht nie eines aus Heiterkeit. Der an Heiterkeit am ehesten herankommende Kontext ist Höflichkeit (022). Meist aber lässt das Lachen den Erzähler in Distanz zum Erzählten treten; und das Lachen vermittelt Selbstironie, wenn es eine Hoffnung begleitet, die sich nicht erfüllt (028; 051; 058) – was im Übrigen für die meisten Hoffnungen zutrifft, von denen Herr Z hier erzählt.

Die Interaktion mit der Interviewerin ist Herrn Z sehr wichtig. Das mag nicht nur der Mann-Frau-Konstellation geschuldet sein. Denn als sichtlich geübter Erzähler weiß er, dass eine gute Erzählung nur gemeinsam gelingen kann. Gekonnt bezieht er deshalb die Interviewerin ein (*Wenn du willst, erzähle ich eins meiner Erlebnisse?*, 016; *Ich weiß nicht, ob du dich erinnern kannst oder nicht?*, 022). Hierher gehören auch rhetorische Fragen, die Aufmerksamkeit und Spannung erzeugen (*Ja warum sind sie nicht gekommen?*, 058) oder resümieren (*Aus was für Verhältnissen sind wir gekommen!*, 013). Dass die Spannung auch noch stetig steigt, ist dem zweimaligen Hinauszögern des Höhepunkts zu verdanken (040; 058). Dass die Interviewerin stets „am Ball“ bleibt, dafür sorgt Herr Z. mit kontextualisierenden Strategien (*Ich weiß nicht, ob du dich erinnern kannst oder nicht?*, 022). Und anders als zuvor lässt er sich nicht lange bitten; er bietet eine Erzählung an und beginnt sie sogleich (016–018). Auch ist *er* es, der die Akzente setzt; man könnte fast meinen, dass er ihre Reaktionen schon vorausahnt, so melodisch passt er diese in seinen eigenen Duktus ein (068–069; 072–073; 079–080; 082–084). Dass er diese Erzählung nicht zum ersten Mal darbietet, daraus macht Herr Z ohnehin kein Geheimnis (siehe z.B. 001–002). Sein Ausdruck tiefer Empathie an so vielen Stellen, sein Bemühen um die rechte Wirkung seiner Erzählkunst in Inhalt und Form und die starke Verdichtung der Stilmittel lassen das Unterfangen meisterlich gelingen.

Die Erzählung in Gesprächsteil 2 lässt sich in diesem Sinne als Schlüsselpassage in der autobiografischen Darstellung von Herrn Z bezeichnen. Dabei spielt gerade auch das, was *nicht* besprochen wird, eine zentrale Rolle: das Kurdische. Die Sprache seiner Kindheit nennt Herr Z nur, wenn er direkt danach gefragt wird – sonst nie. Und doch ist Kurdisch Anlass und Rahmung dafür, warum die Geschichte überhaupt erzählt wurde. Es ist

eine Geschichte von sozialen Verhältnissen und Erfahrungen, die denen widerfahren, die diese Sprache sprechen. Das Kurdische ist die sprachliche Seite dieser sozialen Verhältnisse. Das Kurdische ist vielleicht nicht mehr dominant sichtbar in Herrn Zs Familie, aber es ist die Antwort auf eine zentrale Frage des Selbstverständnisses: *Woher sind wir gekommen?*

2.18 Gesprächsteil 3: Die Sprache

Transkript 9. Herr Z: Die Sprache (Zeilen 001–015)

- 001 INT: **siz şive HAKKında ne [düşünüyorsunuz.]**
über den dialekt - was [denken sie {da}].
- 002 Z: [ya şimdi şive]
 NAsıl bili!YOR!musun?
 [ja nun dialekt]
 WEISST du wie er ist?
- 003 (-) şive=bir ağaCI düşün?
 (-) dialekt=denk an einen BAUM?
- 004 INT: **m_hm,**
m_hm,
- 005 Z: (1.0) e:: (-) yani e: (-) ağacIN DALLaRI gibi
 bir ŞEYdir yani.
 (1.0) ä:h (-) also äh (-) es ist so ETwas wie
 die ÄSte eines BAUMes also.
- 006 (--) bir zenginLİktir yani.=
 (--) also es ist eine beREICHerung.=
- 007 =dir/ bir/ bir zengin/ zenginLİktir yani bence
 yani gerçekten,
 =ei/ein/ wirklich eine bereich/ beREICHerung
 also meiner meinung nach also,
- 008 INT: **m_hm-**
m_hm-
- 009 Z: (--) yani (1.3) şiveler (-) yasakLANma'malı.
 (--) also (1.3) dialekte (-) sollten nicht
 verBöten werden.
- 010 INT: **m_hm,**
m_hm,
- 011 Z: yani serBESTçe [konuşula]bilinmeli.
 also sie sollten FREI [gesprochen] werden dürfen.
- 012 INT: [m_hm,] m_hm,
 [m_hm,] m_hm,
- 013 Z: yani insan (-) şiveleri hor GÖRmemeli.
 also der mensch(-)sollte die dialekte nicht verurteilen.

014 INT: m hm- [m hm-]
 m hm- [m hm-]
 015 Z: [he;]
 [he;]

Die Sprachenlandschaft der Türkei ist nicht nur durch den Gegensatz zwischen der Staatssprache Türkisch und Nicht-Staatssprachen wie Kurdisch gekennzeichnet. Auch dialektal bilden sich gesellschaftliche Unterschiede ab, wie zum Beispiel zwischen dem Standardtürkischen und den anatolischen Dialekten. Die Interviewerin leitet zum Abschluss auf diesen Bereich über, zumal Herr Z sich als ein generell an Dialog und Reflexion interessierter Gesprächspartner gezeigt hat: *Was denken Sie über Dialekt?* (Zeile 001). Herr Z wirkt nicht erst durch diese Frage, sondern wohl bereits durch das gesamte vorangegangene Gespräch animiert, denn er beginnt ohne Zögern zu sprechen. Zudem mag es sein, dass er sich auf dieser allgemeineren Betrachtungsebene wohler fühlt (man erinnere dagegen seinen unsicheren Beginn zum Thema *Muttersprache* am Anfang des Interviews). Mit einer rhetorischen Frage eröffnet er also zunächst seine Antwort: *Ja nun, Dialekt – weißt du, wie er ist? Dialekt – denk an einen Baum!* (Zeilen 002–003).

Durch ein aufmunterndes Hörsignal erneut animiert, entwickelt Herr Z sein Bild vom Baum weiter. Die Dialekte einer Sprache setzt er den Ästen gleich, und nachdem die Interviewerin nichts entgegnet, fährt er fort und qualifiziert Dialekte als Bereicherung. Von hier gelangt er weiter zur Problematik von Sprachverboten: *Dialekte sollten nicht verboten werden. Also sie sollten frei gesprochen werden dürfen. Also der Mensch sollte die Dialekte nicht verurteilen* (Zeilen 004–015). Interessant ist: Bereits hier ist nicht mehr klar, ob Herr Z wirklich von Dialekten (des Türkischen oder anderer Sprachen) spricht oder ob er bereits bestimmte Sprachen meint. Für türkische Dialekte wäre die Assoziation zu einem regelrechten Verbot nicht plausibel: Die Dialekte des Türkischen haben zwar vielfach ein niedriges Prestige, aber verboten waren sie nie. Hingegen das Kurdische hat in der Türkei lange Phasen des Verbots und der „Unsichtbarmachung“ durchlaufen (vgl. z.B. Haig, 2004). Meint Herr Z also noch die Dialekte oder spricht er bereits vom Kurdischen?

Transkript 9. Herr Z: Die Sprache (Zeilen 016–026)

016 Z: (--) ya (1.2) e: bu dil DE,
 (--) ja (1.2) äh AUCH diese sprache,
 017 (-) yani dil de bir inSAN gibidir.
 (-) also auch die sprache ist wie ein MENSCH.
 018 INT: m hm==
 m hm==
 019 Z: =yani (.) HOŞGÖRÜ (.) HOŞGÖRÜ.
 =also (.) toleRANZ (.) toleRANZ.
 020 hoşgörüye ÇOK e: ihtiyaç var.
 es gibt einen GROSSen äh bedarf an toleranz.

021 °h yani insan (--) eğer (---) e: (--) bu lehçeye
hoşgörü(lü) DAVranmazsan-
°h also der mensch (--) wenn (---) äh (--)
du dieser mundart nicht mit toleranz beGEGnest-

022 ona ı: e: eğer kötü İŞ yaparsan,
wenn du ihr äh ein schlechtes DING antust,

023 e: yani (-) gelişMEZ ki.
äh also (-) kann sie sich NICHT entwickeln.

024 INT: hm;
hm;

025 Z: he;
ja;

026 INT: hm; °h
hm; °h

Ja – äh, auch diese Sprache – also auch die Sprache ist wie ein Mensch. Hier wird noch nicht klarer, ob Herr Z nun eine Lanze für die Dialekte bricht, oder ob er vielleicht doch das Kurdische meint (Zeilen 016–018). Seine Ausführungen münden jedenfalls in ein Plädoyer für Toleranz. Dieses wirkt ein wenig unvermittelt, da nicht klar ist, wodurch es herausgefordert worden sein könnte. Das Thema *Toleranz* kann aber natürlich der Thematik *Sprache* insgesamt entspringen sein, zusätzlich animiert durch die fortwährend ermutigende, aktiv zuhörende Interviewerin. Und auch hier stellt sich wieder die Frage, ob Herr Z überhaupt noch von Dialekten spricht: *Wenn äh du dieser Mundart nicht mit Toleranz begegnest, wenn du ihr ein schlechtes Ding antust, äh also kann sie sich nicht entwickeln* (Zeilen 019–026).

Transkript 9. Herr Z: Die Sprache (Zeilen 027–042)

027 INT: dil hakkında çok kafa YORduğunuz belli
[söylediklerinizden-=]
dass sie sich über sprache viel den KOPF
zerbrochen haben wird offensichtlich
[aus dem was sie sagen-=]

028 Z: [(lacht)]
[(lacht)]

029 INT: [= (xxx) şey-]
[= (xxx) ding-]

030 Z: <<lachend> [şimdi] konuşulacak dil ÇOK
önemlidir yani.=>
<<lachend> [nun] die sprache die
gesprochen werden soll ist SEHR wichtig also.=>

031 =dil ÇOK önemlidir.=
=die sprache ist SEHR wichtig.=

032 =yani bir şeyi DÜşün <<all> (dediğim gibi),>
=also DENK an ein dings <<all> wie ich schon sagte,>

033 °h mesela e: sana ŞEYyi söyliyim?
 °h zum beispiel äh lass mich dir DINGS sagen?

034 (1.4) e:h (--)<<cresc> bir elma ağaCInı düşün;>
 (1.4) äh (--)<<cresc> denk an einen APFfelbaum;>

035 INT: hm,
 hm,

036 Z: (1.3) e: (-) YAprakları be/
 (1.3) äh (-) BLÄTter wei/
 [şey/] YAprak açmış [beyaz] beyaz [böyle,]
 [ding/] BLÄTter//BLÜten hat er gerade gekriegt
 so [weiß]farbene [,]

038 INT: [hm;] [m hm,] [m: ,]
 [hm;] [m hm,] [m: ,]

039 [hm,]
 [hm,]

040 Z: [yani] <<f, all> bu da şeydir yani/onUN gibidir yani;>
 [also] <<f, all> das ist auch dings also/ es ist
 geNAUso also;>

041 INT: DOğru;
 STIMMT;

042 Z: he: ,
 ja: ,

Es ist die Interviewerin, die die Unklarheit jetzt auflöst: Sie führt das Gesagte explizit auf persönliche Erfahrung zurück. Damit würdigt sie auch die Überlegungen, die Herr Z in dieses Gespräch einbrachte: *Dass Sie sich über Sprache viel den Kopf zerbrochen haben, wird offensichtlich aus dem, was Sie sagen* (Zeile 027). Der Angesprochene lacht, und es kann angenommen werden, dass dies nun nicht das Lachen eines des wehmütigen Rückblicks ist, sondern dass er sich auch geehrt fühlt (Zeile 028). Erneut entwickelt er seine Sprache-Baum-Analogie weiter. Und in der Tat spricht er jetzt nicht mehr von Dialekten, sondern von Sprache allgemein: *Die Sprache ist sehr wichtig*. Der imaginierte Baum gerät zu einem Apfelbaum, und diesem wachsen nun weiße Blätter, vielleicht Blüten, *so weißfarbene*. Hierin gleichen sich also alle beide, die Sprache und der Baum, treiben sie doch beide wunderschöne Blütenblätter (Zeilen 029–042).

Transkript 9. Herr Z: Die Sprache (Zeilen 043–054)

043 Z: (---) şimdi EĞer,
 (---) jetzt WENN,

044 (---) yani n/ n/ eğer dile hoşgörüyle bağlanma/
 e: şey YAPmasan;
 (---) also n/ n/ wenn du der sprache nicht mit
 toleranz beegn/ äh nicht dings machst;

045 (-) mesela (--)<<cresc> KÖtülesen;=
 (-) zum beispiel (--)<<cresc> sie SCHLECHT machst;=

046 <<cresc> =ya (bu) ne biçim KOnuşuyorsun dersen;>
<<cresc> =oder wenn du sagst ja wie REdest du denn;>

047 INT: m hm m hm,
m hm m hm,

048 Z: he.
ja.

049 (--) e: dilini e: DÜzelt dersen,
(--) äh wenn du sagst äh verBESSere deine sprache,

050 (---) (ya) o küSER,=
(---) (dann) wird sie beLEIdigt sein,=
=yani o dil gelişMEZ yani;
=also diese sprache entwickelt sich also nicht;

052 INT: Dİ mi-
NICHT wahr-

053 Z: he;
ja;

054 (---) ((lacht))
(---) ((lacht))

Von seiner Analogie zwischen Sprache und Baum wendet sich Herr Z nun wieder der der Sprache und ihrer Wertschätzung zu: *Wenn du der Sprache nicht mit Toleranz begegnest, äh nicht Dings machst, zum Beispiel sie schlecht machst; oder wenn du sagst: Ja wie redest du denn?, wenn du sagst: Verbessere deine Sprache!, dann ist sie beleidigt. Also diese Sprache entwickelt sich nicht* (Zeilen 043–054).

Transkript 9. Herr Z: Die Sprache (Zeilen 055–066)

055 INT: başınızdán böyle şeyler geçtiği nasıl BELLi;=
wie {gut} es erKENNbar wird dass sie solche dinge
selbst erlebt haben;=

056 = [Dİ mi?]
= [NICHT wahr?]

057 Z: <<lächelnd> [ya] ya [Bİliyosun yani;=]>
<<lächelnd> [ja] ja [du WEISST es also;=]>

058 INT: [((lacht))]
[((lacht))]

059 Z: <<lächelnd>=biz ZOR [YERden geldik;]>
<<lächelnd>=wir sind von einem
SCHWIERigen [ORT gekommen;]>

060 INT: [Dİ mi ya: -=]
[NICHT wahr ja: -=]

061 =Bİliyorum biliyorum;
=ich WEISS ich weiß;

062 [(bilmez olurmuyum);]
[(wie sollte ich es nicht wissen);]

063 Z: [((lacht)) <<lachend> dağLARdan geldik]
 [biz.]>
 [((lacht)) <<lachend> von den BERgen sind]
 [wir gekommen.]>

064 INT: [bilmez] [oLURmuyum;]
 [wie SOLLte ich es] [nicht wissen;]

065 Z: [((lacht))]
 [((lacht))]

066 INT: <<p> bilmez oLURmuyum> (.) <<pp> haklısınız->
 <<p> wie SOLLte ich es nicht wissen> (.)
 <<pp> sie haben recht->

Wie gut es erkennbar wird, dass Sie solche Dinge selbst erlebt haben, nicht wahr?, würdigt erneut die Interviewerin die Ausführungen (Zeilen 055–056). Und hier geschieht etwas Interessantes: *Ja, du weißt es also*, antwortet Herr Z mit einem Lachen in der Stimme. Auch die Interviewerin lacht jetzt. Aber was soll es sein, das die Interviewerin weiß? (Zeilen 057–058). *Wir sind von einem schwierigen Ort gekommen*, spricht Herr Z lächelnd weiter. Das ist es also, was die Interviewerin weiß (Zeile 059), und sie bestätigt auch umgehend: *Nicht wahr, ja, ich weiß, ich weiß*. Ihre Bestätigung dieses Wissens bekräftigt sie zudem: *Wie sollte ich es nicht wissen* (Zeilen 060–062).

Lachend, während die Interviewerin noch am Zug ist, spricht es Herr Z nun selbst aus, jenes Wissen, das er und die Interviewerin teilen: *Von den Bergen sind wir gekommen*. – *Wie sollte ich es nicht wissen*, stimmt die Interviewerin ein. *Wie sollte ich es nicht wissen*, wiederholt sie sehr leise; und noch viel leiser schließt sie: *Sie haben recht* – während Herr Z lacht (Zeilen 063–066).

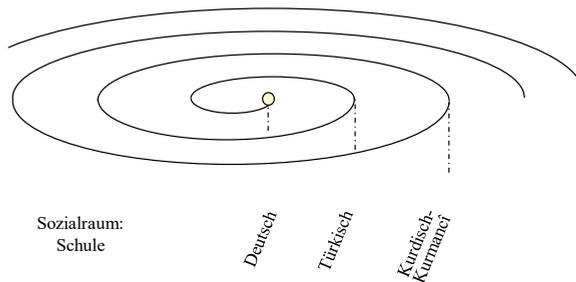
Es ist gerade dieser Schluss des gesamten Interviews, der tiefe Einblicke in die Thematik des Kurdischen gibt. Denn was ist die Offenbarung, die Herr Z hier so feierlich einbringt? Der Ort, von dem er kam, ist ja längst klar, die sozialen Umstände sind klar, und selbst die Sprache des Dorfes, Kurdisch, ist längst bekannt. Nur eines hat er im gesamten Interview nicht thematisiert: die Erfahrungen als Kurdischsprecher in der Türkei. Er hat sie sorgsam ausgeklammert. Zum Beispiel hat er trotz Nachfrage nichts darüber erzählt, wie sein Schuleintritt denn in *sprachlicher* Hinsicht war; einzig die ökonomisch-sozialen Bedingungen hat er akribisch ausgeführt. Ebenso wenig haben andere sprachliche Erfahrungen Eingang ins Gespräch gefunden, bis zu diesem Schluss, wo Herr Z plötzlich von Sprachen spricht, die wie Lebewesen sind, wie Bäume und ihre Zweige, und die der Toleranz bedürfen. Und selbst da noch thematisiert er das Kurdische nur implizit; der *schwierige Ort* dient als Platzhalter, ebenso wie die *Berge*, eine für das Kurdische häufig gebrauchte Metapher (z.B. Glavin, 2015). Eine weniger informierte Interviewerin hätte womöglich gar nicht gewusst, wovon Herr Z denn eigentlich spricht. Aber es war ihm im Gesprächsverlauf wohl klar geworden, dass er es ruhig dieser Interviewerin überlassen konnte, seine weit gefassten Analogien zusammenzuführen. Und so hat auch nicht er, sondern sie das immer Offensichtlichere ausgesprochen: dass Herr Z jetzt tatsächlich über sein eigenes Leben, über seine eigene sprachliche Erfahrung erzählt.

Wenn Herr Z also sagt: *Aus den Bergen sind wir gekommen*, so sagt er auch: Ich bin Kurde. *Aus den Bergen sind wir gekommen* ist denn auch die größte Explizitheit, die er sich in dieser Hinsicht gestattet.

2.19 Zusammenfassung

Der Raum, der den größeren Kontext für Herrn Zs Autobiografie bildet, ist der des österreichischen Bildungswesens – jenes Bildungswesens, dessen Teil er so gerne geworden wäre, wenn es mit der Nostrifizierung seiner Zeugnisse geklappt hätte. Den Weg fortzusetzen, das liegt nun bei seinen Kindern. Im Zentrum steht also *Deutsch*, die Unterrichts- und Bildungssprache. Das *Türkische*, das noch zuvor in der Türkei im Zentrum stand, wird damit auf den zweiten Platz verdrängt (→ S. 26 zur monolingual-deutschsprachigen Verfasstheit des österreichischen Schulsystems). An der Position aber, die am weitesten außen liegt, kreist *Kurdisch* in seiner Bahn, das im Vergleich zum Türkischen in den Wiener Schulen vergleichsweise „unsichtbar“ ist:

Abbildung 7. Herr Z und seine Sprachen im Sozialraum Schule



Für Herrn Z, den Erzähler, lässt sich eine Positionierung, eine Voice, gegenüber dieser Ordnung viel weniger klar ausmachen als bei den beiden vorigen Erzählerinnen.

Die Methoden waren dem Herausarbeiten dieser VOICE gewidmet, definiert als jene Art und Weise, wie Mütter und Väter in dieser Studie ihrer sozialen Herkunft und Geschichte, Gegenwart und Zukunft Ausdruck verleihen.

Die soziale Herkunft (als sozioökonomisches Auskommen, Bildung im Kontext von Gender, und Mehrsprachigkeit) wird somit auch hier wieder zunächst als ein Konstrukt des jeweils befragten Menschen betrachtet. Wie sieht dieses Konstrukt nun bei Herrn Z aus, und wie positioniert er sich dazu?

Sozioökonomische Not wird von Herrn Z tatsächlich ausführlich thematisiert, jedoch nicht so fokussiert wie z.B. bei Frau W (die das *Auskommen* für sich genommen bespricht). Vielmehr ist Armut bei Herrn Z entweder Teil der Frage *Woher sind wir gekommen?* oder aber – und zwar zu allermeist – Teil des Lebensthemas Bildung.

Bildung, oder vielmehr die Sehnsucht danach, erweist sich damit als Herrn Zs dominante Ressource. Er hat stets Bildung gewollt und gesucht, und seine Kinder sollen das Begonnene fortführen. Der Bereich Gender klingt hier nur insofern an, als seine Tochter Ärztin werden will und damit in direkten Bezug zu Herrn Zs Schlüsselgeschichte gesetzt wird; allerdings finden keinerlei Vergleiche zwischen Töchtern und Söhnen, Frauen und Männern statt. Das mag vor allem daran liegen, dass Herr Z als Mann die Thematik ganz anders und weniger intensiv oder sogar bedrohlich erlebt hat als Frau G und auch Frau W. Immerhin konnte er, im Gegensatz zu ihnen, Schulbildung erhalten. Trotzdem wäre es natürlich denkbar, dass auch Herr Z irgendeine Präferenz oder Haltung zum Thema hat; dazu gibt uns aber das Gespräch keine Hinweise.

Das Thema Sprache ist unterdessen das komplexeste in dieser autobiografischen Darstellung. Sprachen werden fast nie (oder nur auf Nachfrage) beim Namen genannt, ganz anders als Krankheit und Tod, Bildung und Scheitern. Vielmehr bleibt Sprache hinter der sozialen Herkunft verborgen. So führt eine kurze Nachfrage nach dem Kurdischen geradewegs in die Schlüsselpassage des Interviews hinein: *Zwei Meter hoher Schnee...* (→ [Kapitel 2.17](#)). Deutlich wird, dass das *Wer sind wir eigentlich?* eng an der Sprache hängt, und diese hängt ihrerseits an Leben und Tod. Aber bei Herrn Z muss man es verstehen, in Metaphern zu lesen.

Es mag auch an dieser sprachlichen Gestaltung liegen, dass ein fast schwebender Eindruck entsteht. *Türkisch* hat in dieser Konstruktion gewissermaßen eine „mittlere Position“, weil es die Sprache ist, derer sich Herr Z mit der Familie gegenwärtig am intensivsten bedient. Sie ist außerdem die Sprache jener Schulbildung gewesen, die er so gerne fortgesetzt hätte. In dieser Sprache – und nur in ihr – kann er sich deshalb auch bildungssprachlich ausdrücken. Das mag dazu beigetragen haben, dass er Türkisch als Interviewsprache wählte.

Deutsch wird aber schon bald den Platz des Türkischen einnehmen. Herrn Zs Kinder tendieren eindeutig dorthin, zumal sie in Wien geboren und aufgewachsen sind und immer hier gelebt haben. Deutsch wird außerdem auch von Herrn Z deutlich gegenüber dem Türkischen präferiert. Es zeichnet sich ab, dass das Zentrum der Bildungssprachlichkeit sich in dieser Familie zum Deutschen hin verlagern wird. Die Konstruktion ist im Fließen.

Kurdisch wiederum war einst die stärkste und ist bis heute die intimste Sprache von Herrn Z. Und doch ist sie in der Familie fast schon verloren gegangen. Herr Z beschreibt dies als das Ergebnis seiner Schulzeit in der Türkei. Mit Wehmut erinnert er, wie der Gewinn an Bildung zugleich den Verlust des Kurdischen bedeutete. Dennoch ist es seine Bezugsgröße geblieben: *der schwierige Ort, die Kälte, der Schnee; der Ort, von dem wir gekommen sind*. Kurdisch ist in dieser Funktion von keiner anderen Sprache ersetzbar. Aber im Alltag ist es fast nicht mehr da.

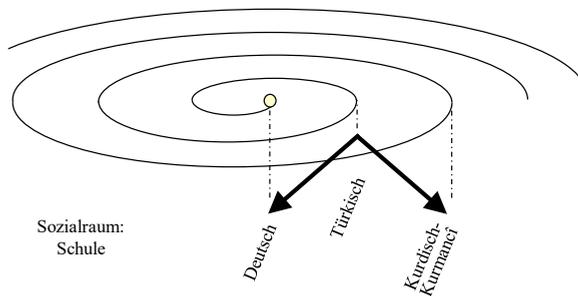
ZWISCHENHALT ist daher die Metapher, die ich für Herrn Zs VOICE im Kontext meiner Studie wähle. Wie „Widerstand“ und „Gipfelsturm“, so ist auch „Zwischenhalt“ immer nur als ein relationaler Begriff zu verstehen und auch nur in Bezug auf das zweite Konstrukt, die soziale Herkunft, sinnvoll zu analysieren.

In nachfolgender Abbildung ist Herrn Zs Voice als Pfeil in der Galaxie Bildungssystem dargestellt. Der bildhafte Begriff Zwischenhalt versteht sich als eine schwebende Konstruktion. Ihre „Aufhängung“ ist das Türkische, in dem ein Großteil des Alltags – zumindest der Eltern – stattfindet. Doch Deutsch wird mit jedem Tag wichtiger. In der nachfolgenden Abbildung weist deshalb der linke Pfeil weg vom Türkischen, hin zum Deutschen.

Und doch: Alle Sprachen sind gut, sind schön. Deutsch ist wohl am wichtigsten – für jetzt. Türkisch war am wichtigsten – für damals. Und Kurdisch bleibt am wichtigsten – für immer. In nachfolgender Abbildung weist deshalb auch der rechte Pfeil weg vom Türkischen, diesmal hin zum Kurdischen.

Man ist unterwegs. Und nicht nur Herr Z, sondern die ganze Familie ist es. Wenn überhaupt, so lässt man sich nur für einen Zwischenhalt nieder. Ein solcher scheint auch das Gespräch zu sein, das hier geführt wurde: ein kurzer Halt, um zu reflektieren und zwischen Vergangenheit, Zukunft und Gegenwart zu wandern. Herrn Zs „Zwischenhalt“-Konstruktion hat also ein bloß momentanes Zentrum, dafür aber zwei links und rechts des Zentrums gelegene starke Bezugspunkte. Die Gewichtung ist insgesamt uneindeutig. Sie ruht nicht, sondern „hängt“ an einem einzigen Punkt. Sie schwebt, mit offenem Ausgang.

Abbildung 8. Zwischenhalt als VOICE im Sozialraum Schule



Herr Z war der dritte von insgesamt vier Erzählenden, die hier beispielhaft vorgestellt werden. Im nächsten Kapitel folgt Frau B. Auch sie ist Elternteil und hat Schulkinder in Wien. Auch ihre Strategien des Umgangs mit sozialen Ordnungen werden einen eigenen Charakter entfalten, der sich von den anderen Voices unterscheidet.

Brücke: So wie wir die Dörfer lieben

2.20 Einleitung

Der Ort, an dem wir uns befinden, ist auch hier wieder Wien. Wir treffen Frau B in jener Schule, in der ihre zehnjährige Tochter gerade das letzte Grundschuljahr absolviert. Die Schule liegt in einem Stadtteil mit einer Bevölkerung, die man als unteren Mittelstand bezeichnen könnte. Der Raum des Interviews ist ruhig, man sieht in einen Innenhof.

Die Personen, die das Gespräch führen, sind Frau B, die etwa fünfunddreißig Jahre alt ist, und eine etwa zehn Jahre ältere Interviewerin. Beide Frauen sind in der Türkei geboren, aber die Geburtsorte und Bildungserfahrungen unterscheiden sich erheblich: Die Interviewerin, die ein Studium absolviert hat, ist in der städtischen Westtürkei aufgewachsen, während Frau B in der Osttürkei aufwuchs und dort die Grundschule absolviert hat. Frau Bs Dorf ist im Übrigen in derselben Gegend gelegen wie das von Herrn Z, und beider Migration nach Österreich kann als freiwillige (Arbeits)Migration kategorisiert werden. Die rechtliche Definition steht aber im Hintergrund gegenüber der Selbstdefinition der Befragten. Frau B lebt heute mit ihrem Mann und Kindern in Wien.

Die Methode des Interviews ist weiterhin das narrativ-biografische Gespräch (→ [S. 34](#)), und die Analyse orientiert sich an der Rekonstruktion narrativer Identität (→ [S. 36](#)). Als Sprache des Interviews wird das *Türkische* gewählt, was u.a. der Tatsache geschuldet ist, dass die Interviewerin jenes Kurdisch, das Frau B spricht, nicht beherrscht. Es handelt sich dabei um (*Kurdisch-*)*Zazakî*.¹⁰¹ In der Gegenwart gewinnt das *Deutsche* auch in dieser Familie an Bedeutung, besonders in der Generation von Frau Bs Kindern.

Das Interview ist als GAT-2-Basistranskript transkribiert (→ [S. 312](#)).¹⁰² Es beinhaltet die Originalversion (in Türkisch) und die Übersetzung (ins Deutsche, hellgrau hinterlegt). Anonymisierte Orts- und Personennamen sind durch ein großes X gekennzeichnet.

Die drei zur Besprechung ausgewählten Teile des Interviews sind: 1. *Die Sprache*; 2. *Die Schulzeit*; 3. *Wien*. Es werden wieder Transkript und Besprechung einander Schritt für Schritt abwechseln.

101 Die Bezeichnung *Zazakî* ist umstritten; ich verwende sie, weil Frau B die Sprache so bezeichnet hat (weitere Bezeichnungen sind: *Kirmancki*, *Kirdki*, *Dimilki*, *Dimli* u.v.m.). Auch die Zugehörigkeit des *Zazakî* zu den kurdischen Sprachen ist mancherorts umstritten; auch hier richte ich mich deshalb nach der Selbstdefinition von Frau B, die ihre Sprache als *Zazakî* oder auch als Kurdisch (bzw. Kurdisch-Zazakî) bezeichnet hat.

102 Für die Erstellung der Grundlage zu meinem GAT-Transkript danke ich Ali Askar Demirel sehr.

2.21 Gesprächsteil 1: Die Sprache

Transkript 10. Frau B: Die Sprache (Zeilen 001–007)
Sprache: Türkisch, standardnah
Übersetzung: Deutsch (grau hinterlegt)
Interviewerin: INT (zur besseren Unterscheidung fett gedruckt)

001 INT: =e:: (1.5) İLK, (---)
=äh: (1.5) die ERste, (---)
002 konuştüğünüz DİL, (--)
SPRache die sie gesprochen haben, (--)
003 HANgi dildi.
war WELche sprache.
004 B: bizİM? (.)
UNsere? (.)
005 ZAzaca. (.)
ZAzakî. (.)
006 ZAzaca.=
ZAzakî.=
007 INT: m hm-
m hm-

Um sich über die Sprachenbiografie von Frau B ein Bild zu machen, fragt die Interviewerin gleich zu Beginn geradeheraus: *Die erste Sprache, die Sie gesprochen haben, war welche Sprache?* (Zeilen 001–003). Und nach einer ganz kurzen Rückversicherung – *Unsere?* – antwortet Frau B ebenso geradeheraus: *Zazakî*.

Da darauf die Reaktion der Interviewerin nicht schnell genug erfolgt, wiederholt Frau B nochmals: *Zazakî* (Zeilen 004–006).

Jetzt reagiert auch die Interviewerin mit einem Hörersignal. Dass sie leicht verspätet reagiert, mag durchaus daran liegen, dass sie mit einer so schnellen und direkten Antwort gar nicht gerechnet hat. In zahlreichen Gesprächen war ja das Thema der kurdischen Sprachen kein leicht zu besprechendes; man erinnere etwa, wie Herr Z zunächst auf die Frage nach der *Muttersprache* reagiert hat.

Transkript 10. Frau B: Die Sprache (Zeilen 008–021)

- 008 INT: =e yani doğduğunuzDA,
=ä das heißt als sie geBOren wurden,
- 009 anneniz babanIZ sizinLE ZAzaca konuştular.
haben ihre mutter und ihr VAtter mit IHnen
ZAzakî gesprochen.
- 010 B: Evet.=
ja.=
- 011 =annemle babam hiç e: türkçe BİLmiyorlardı.
=meine mutter und mein vater haben
überhaupt nicht äh türkisch geKONNT.
- 012 mesela onlar doğu'DA büyüdükleri için,
weil sie {ja} im OSten aufgewachsen sind,
- 013 X' [DA,]
im Ort X[]
- 014 INT: [m_hm,]
[m_hm,]
- 015 B: BİZ de bilmiyoduk,
WIR konnten {es} auch nicht,
- 016 mesela biz okula başladığımız zaman,
zum beispiel als wir mit der schule begonnen haben,
- 017 biz hiç türkçe BİLmiyoduk.
haben wir überhaupt nicht türkisch gekonnt.
- 018 INT: okula kadar HİÇ türkçe
[konuşmadınız.]
bis zur schule haben sie türkisch GAR
[nicht gesprochen.]
- 019 B: [HİÇ bilmiyoduk.]
[GAR nicht konnten wir es.]
- 020 mesela biz okula GİTtik,
zum beispiel als wir in die schule gegangen sind,
- 021 öğretmenimiz adımızı soyadımızı soruyo (bi de) onu
BİLmiyoruz.
und unsere lehrkraft nach unseren vor- und nachnamen
gefragt hat haben wir nicht einmal das verstanden.

Zazakî lernte Frau B von ihren Eltern. Ohne viel Nachfrage berichtet sie, dass ihre Eltern damals überhaupt nicht Türkisch sprechen konnten. Sie sprachen nur Zazakî, weil sie ja im Osten aufgewachsen sind. Damit verweist Frau B implizit auf die Bildungssituation in ihrer Kindheit in der Osttürkei, wo die Elterngeneration oft keine Schulbildung hatte; deshalb konnten sie auch kein Türkisch (Zeilen 008–014). Freimütig fügt Frau B hinzu, dass auch sie selbst vor Schuleintritt überhaupt nicht Türkisch sprechen konnte: *Zum Beispiel als wir in die Schule gegangen sind und unsere Lehrkraft nach unseren Vor- und Nachnamen gefragt hat, haben wir nicht einmal das verstanden* (Zeilen 015–021).

2.22 Gesprächsteil 2: Die Schulzeit

Transkript 11. Frau B: Die Schulzeit (Zeilen 001–008)

- 001 INT: **yani sizden önce birisi daHA okula GİTmişTi.=**
das heißt vor ihnen ist SCHON eine {schwester}
in die schule geGANgen.=
- 002 B: =he he GİTmişTi.
=ja ja {schon vor mir ist eine} geGANgen.
- 003 o da işte üç dört (3.0) ay fela/fazla KALmamış yani.
aber länger als drei vier (3.0) monate so/halt
ist auch sie nicht geBLIEben.
- 004 çünkü (---) İŞ var evde.=
weil es (---) ARbeit gab zu hause.=
- 005 INT: =AN [lıyorum.]
=ver[STEhe.]
- 006 B: [mecbur] davara gitmesi LAzım yani.
[zwangsläufig] musste sie ja das vieh hüten.
- 007 INT: p[ek-]
n[un-]
- 008 B: [ve]yahut ta anneye YARdım etmesi lazım;(2.0)
[od]er auch musste sie der mutter HELfen; (2.0)

Dieser Gesprächsteil bezieht sich, wie der vorige, auf Frau Bs Kindheit im Dorf. Frau B erzählte zuvor noch, dass es ihr Vater war, der darauf bestand, seine Töchter zur Schule zu schicken (diese Passage ist nicht im Transkript enthalten). Insgesamt waren es drei Töchter, und Frau B als zweitälteste war daher das zweite Mädchen der Familie, das zur Schule geschickt wurde. Frau Bs ältere Schwester hingegen bekam die damaligen Bedingungen am härtesten zu spüren. Auch sie wurde zwar zur Schule geschickt, ...*aber länger als drei, vier Monate sowas ist auch sie nicht geblieben, weil es Arbeit gab zu Hause. Zwangsläufig musste sie das Vieh hüten oder der Mutter helfen* (Zeilen 001–008).

Transkript 11. Frau B: Die Schulzeit (Zeilen 009–022)

- 009 B: **yani o kadar ki biraz işte ADını SOYadını-**
also nur um halt den {eigenen} VORnamen und
faMiliennamen-
- 010 **yani KIZ çocuğu.**
also ein MÄDchen.
- 011 o[kuyup] ta NE yapıcak;
d[as zur schule geht] WAS soll sie schon damit anfangen;
- 012 INT: [m hm,]
[m hm,]

- 013 **ANlıyorum.=**
ich verSTEhe.=
- 014 B: =mesela köylerDE hep öyle oluyo;=
=ın den dörf fern ist es eben immer so;=
- 015 =e:= [kız ço]cuğu okuyup NE yapıcak yani.
=äh= [ein mäd]chen also WAS soll das mit der schule
anfangen.
- 016 INT: [m_hm,]
 [m_hm,]
- 017 B: o kadar ki işte adını SOYadını bilse;
es reicht wenn sie ihren vor- und NACHnamen schreiben
kann;
- 018 veyahut ta bi yere GİTti mi-
oder auch wenn sie irgendwo HINfährt-
- 019 bi arabanın üstünü feLAN okusun,
{dass} sie die schilder an den fahrzeugen
und so lesen kann,
- 020 o düşünCEyle vermişler bizi okula yani.
mit solchen überLEgungen haben sie uns also in die
schule geschickt.
- 021 okumak için DEğil.
das war NICHT wegen der (aus)bildung.
- 022 INT: **ANladım.**
ich verSTEhe.

In der damals vorherrschenden Einstellung zu Mädchen und Bildung sieht Frau B die Ursache dafür, dass ihre ältere Schwester nur so kurz in der Schule war: *Also ein Mädchen, das zur Schule geht – was soll sie schon damit anfangen*, so sprach man damals im Dorf. Diese Einstellung diagnostiziert Frau B allerdings nicht nur für ihr eigenes Dorf und ihre eigene Kindheit, sondern generell für die ländlichen Gebiete, mit denen sie vertraut ist: *In den Dörfern ist es eben immer so. Äh, ein Mädchen, also was soll das mit der Schule anfangen. Es reicht, wenn sie ihren Vor- und Nachnamen schreiben kann...* (Zeilen 009–019).

Nur diese Grundkenntnisse sind die Motivation in den Dörfern, dass man Mädchen überhaupt zur Schule schickt, meint Frau B. Ihrer Erfahrung nach geht es nicht um Bildung oder Berufsausbildung, sondern vielmehr darum, den Mädchen rasch eine alltagspraktische Lese- und Schreibkompetenz beizubringen (Zeilen 020–022).

Transkript 11. Frau B: Die Schulzeit (Zeilen 023–036)

- 023 B: =ben okumayı ÇOK seviyodum.
=ich habe das lernen SEHR gemocht
- 024 INT: o:: ne güZE:L;=
 oh: wie SCHÖ:N;=

025 B: =HE:==
=JA:==

026 =beş yıl bittiktEN sonra, (.)
=NACH den fünf jahren , (.)

027 köyde okul YOK yani.
gab es im dorf KEIne schule also.

028 sade İLKokul var.
es gab nur die GRUNDSchule.

029 e başka şehire de (---) göndermediLER,
ä und in eine andere stadt (---) haben sie mich
auch nicht geschickt,

030 INT: m [hm m] hm,
m [hm m] hm,

031 B: [KIZ çocuğu diye,]
[als MÄDchen halt,]

032 veyahut bi AKrabanın yanına yahut da bi-
oder zu einem verWANDten beziehungsweise auch zu-

033 (---) e: BÖLge okuluna felan;
(---) äh so einer regioNAlen schule;

034 YAAtılı bölge okulları vardı,
es gab regionale interNATSSchulen,

035 bize yakın ama GÖNdermediler;
bei uns in der nähe
aber sie haben {mich} nicht HINGeschickt;

036 ben de o yüzden çok istiyodum ki çocuklarım okuSUN.=
aus diesem grund wollte ich unbedingt dass
meine kinder LERNen.=

Ganz im Gegensatz zu dieser instrumentellen, lebenspraktischen Einstellung im Dorf liebte Frau B das Lernen *an sich*, ohne irgendeinen Verwendungszweck zu nennen (Zeilen 023–025). Von der Interviewerin bestärkt fährt Frau B fort zu berichten, wie schließlich trotz ihres großen Lerneifers ihr Schulbesuch endete: *Nach den fünf Jahren (Grundschule) gab es im Dorf keine (weiterführende) Schule, es gab nur die Grundschule. Und in eine andere Stadt haben sie mich auch nicht geschickt* (Zeilen 026–030). Dieses frühe Ende nach nur fünf Grundschuljahren war eben jener dörflichen Einstellung gegenüber Mädchen geschuldet: *Als Mädchen halt...*, sagt Frau B nur und vollendet den Satz nicht (Zeile 031).

Ihr ist wohl bewusst, dass die Eltern sie in eine regionale weiterführende Schule hätten schicken können; sie hätte dann entweder im Internat oder bei Verwandten wohnen und solcherart weiterlernen können, aber: *Sie haben mich nicht hingeschickt* (Zeilen 032–035). Ein Gefühl des Ärgers, das sie gegenüber ihren Eltern hätte empfinden können, erwähnt Frau B nicht. Ihren Wunsch zu lernen hat sie auf die nächste Generation, ihre Kinder, übertragen, wenn schon sie selbst keine umfassende Bildung erhalten konnte: *Aus diesem Grund wollte ich unbedingt, dass meine Kinder lernen* (Zeilen 036).

Transkript 11. Frau B: Die Schulzeit (Zeilen 037–051)

037 INT: =yani siz gitmek istERdiniz aslı[nda.]
=also weitermachen WOLLten sie an [sich {SCHON}.]

038 B: [ÇOK]
istiyodum.=
[SEHR]
wollte ich {das}.=

039 INT: =m_hm,
=m_hm,=

040 B: =mesela doktor olmayı ÇOK istiyodum.=
=zum beispiel ärztin wäre ich SEHR gern geworden.=

041 INT: =O: ne güzel--
=OH wie schön==

042 B: =tek hayaLİM,
=mein einziger WUNSCHtraum war es,
043 mesela DOKtor olmak.
zum beispiel ÄRZtin zu werden.
044 o yüzDEN şimdi büyük kızıma diyom ki,
DEShalb sage ich jetzt zu meiner älteren tochter,
045 kızım ben okumaDIM,
meine tochter ich habe NICHT studiert,
046 ve e: içimDE KALdı,
und äh das ist für mich {UNerfüllt} geblieben,
047 sen <<lachend> bu mesleği SEN söz vereceksin,>
du <<lachend> diesen beruf musst DU mir versprechen,>
048 (.) kızım da sağolsun OKuyo yani.
(.) meine tochter gottseidank also sie LERNT.
049 çocuk ELinden geleni yapıyo.
das kind tut sein MÖglichstes.

050 INT: ÇOK güzel.=
SEHR schön.=

051 B: =Evet.
=ja.

Hätte Frau B aber weiter zur Schule gehen können – und das hätte sie über die Maßen gewollt –, dann wäre sie Ärztin geworden. Das war und ist Frau Bs *einzigster Wunschtraum* (*tek hayalim*) (Zeilen 037–043). Diesen gibt sie nun an ihre Tochter weiter. Hier reinszeniert Frau B, wie sie zu ihrer Tochter spricht: *Meine Tochter, ich habe nicht studiert, das ist für mich unerfüllt geblieben. Diesen Beruf musst du mir versprechen!* Den letzten Satz spricht sie lachend; so lockert sie den impliziten Druck auf ihre zehnjährige Tochter ein wenig auf (Zeilen 044–047). Und nach Darstellung von Frau B scheint ihre Tochter dem Wunsch der Mutter nicht abgeneigt zu sein und lernt vielleicht gerade auch deshalb: *Das Kind tut sein Möglichstes* (Zeilen 048–051).

2.23 Überleitung

Vom Bildungsweg geht das Gespräch zurück zu den Sprachen.¹⁰³ Auch für Frau B, wie für alle, deren Schulbildung in der Türkei stattfand, war die Bildungssprache Türkisch. Doch was spricht sie gegenwärtig besser: Türkisch oder Zazakî? *Natürlich Zazakî (tabi ki zazaca)*, antwortet Frau B ohne zu zögern. Sie führt das darauf zurück, dass sie ja bis zum siebenten Lebensjahr ausschließlich Zazakî gesprochen hat. Bisweilen, wenn sie Türkisch spricht, *dann merke ich, dass meine Sprache augenblicklich ins Zazakî hinübergeht (bi bakıyom ki dilim hemen zazaca'ya gidiyo)*. Warum das so ist? Darauf hat Frau B eine schlichte Antwort: *Weil der Mensch nicht vergisst (çünki insan unutmuyo)*.

Türkisch kommt für uns immer zuletzt (türkçe hep son plana geliyo bizim için), ergänzt sie dann in Bezug darauf, zu welcher Sprache sie in emotionalen Situationen neigt. Ihr Türkisch, so konstatiert Frau B eindeutig, sei wesentlich schwächer als ihr Zazakî, und dasselbe gelte für ihren Mann. Deutsch spricht Frau B ebenfalls; sie hätte sich jedoch rückblickend gewünscht, Deutsch noch wesentlich besser gelernt zu haben, um ihren Kindern schulisch besser behilflich sein zu können. Das bringt das Gespräch auf die Kindergeneration und zu der Frage, wie sich die Kinder zwischen den drei Sprachen Zazakî, Türkisch und Deutsch bewegen. *Zum Beispiel meine Zärtlichkeiten gebe ich ihnen in Zazakî. Wenn ich die Kinder sehr lieb habe, tue ich sie immer in Zazakî liebkosen (mesela sevince zazaca seviyodum ben. çocuklar çok sevince, hep bele zazaca seviyodum ben onları)*, erzählt Frau B und lacht dabei. Die Kinder lernen Zazakî zudem auch von den Großeltern.

Türkisch wird ebenfalls in der Familie benutzt, aber der emotionale Bezug scheint nicht in demselben Ausmaß vorhanden zu sein wie in Bezug auf Zazakî. Frau Bs Kinder können also Türkisch, aber: *Natürlich mit der Zeit, weil sie dann viel mehr Deutsch sprechen, vergessen sie Türkisch also (tabi zaman geçtikçe, onlar almanca'yı çok konuştukları için o zaman, türkçeyi unutuyolar yani)*. Der absehbare Verlust des Türkischen in der Familie stellt für Frau B keinen Umstand dar, den sie bedauert; sie wünscht ihn aber auch nicht herbei. Das Türkische ist in der Familie jetzt eben vorhanden, und eines Tages wird es das nicht mehr sein – nicht mehr und auch nicht weniger.

Deutsch hingegen spielt für Frau Bs Kinder eine zentrale Rolle, und auch Frau Bs Bemühungen sind in dieser Hinsicht besonders ausgeprägt. Zu den Lehrkräften ihrer Kinder in der Grundschule hat Frau B eine ausgesprochen positive Meinung. Die Anerkennung erstreckt sich sowohl auf die (deutschsprachigen) Klassenlehrerinnen als auch auf jene Lehrerin, die an der Schule Türkischunterricht gibt. Auch Frau Bs Kinder besuchen diesen Unterricht; und hier begegnen wir wieder Frau Bs gelassen positiver Beziehung zum Türkischen: Es ist gut, dass die Kinder es lernen und sprechen, aber Frau Bs emotionale Verbindung besteht zu keiner anderen Sprache so sehr wie zum Zazakî, und ihre Liebe zur Bildung verbindet Frau B mit keiner anderen Sprache so sehr wie mit dem Deutschen.

103 Dieser Abschnitt wird aus Material- und Platzgründen ohne Transkript und Analyse wiedergegeben. Die Darstellung in Kurzform dient lediglich dem besseren Gesamtverständnis.

2.24 Gesprächsteil 3: Wien

Transkript 12. Frau B: Wien (Zeilen 001–009)

- 001 INT: İLKokula başladığı(-)nda durumu nasıldı?
als er mit der GRUNDSchule bego(-)nnen hat
wie war die lage?
- 002 B: işte öğretmen diyodu ki HİÇ DERSlen bi-
also die lehrerin sagte halt dass er für den UNterricht
GAR-
- 003 alâkası YOK diyodu.=
KEIN interesse hat sagte sie.=
- 004 =fazla DERSle ilgili değil diyodu.=
=sehr viel interesse für den UNterricht
ist nicht vorhanden sagte sie.=
- 005 =kız KARdeşi,
=seine SCHWester,
- 006 (--) İKizler onlar.
(--) sie sind ZWILLinge.
- 007 bi oğlan bi KIZ, (-)
ein junge ein MÄDchen, (-)
- 008 neyse kız kardeşi daha ÇOK böyle (-)derse düşkün yani;
wie dem auch sei seine schwester ist VIEL mehr so
(-) also am unterricht interessiert;
- 009 daHA düzenli diyodu,
sie ist ORDentlicher sagte sie,

Das Gespräch ist nun beim Bildungserfolg der Kinder angelangt. Frau B hat drei Kinder, zwei davon sind Zwillinge: ein Sohn und eine Tochter von zehn Jahren. Was den Sohn betrifft, ist die Klassenlehrerin allerdings unzufrieden: *Also die Lehrerin sagt halt, dass er für den Unterricht gar kein interesse hat* (Zeilen 001–004). Die Tochter hingegen ist interessierter, ordentlicher, ganz anders als der Sohn (Zeilen 005–009).

Transkript 12. Frau B: Wien (Zeilen 010–027)

- 010 B: bu biraz daha şey YAııyo.
er macht ein wenig mehr dings.
- 011 yani böyle önemSEmiyo dersi.
also er kümmert sich NICHT so um den unterricht.
- 012 yani oğlan ((unv.)) sen onu ÇOK seviyosun-
also weil er ein junge ist ((unv.)) liebst du ihn SEHR-
- 013 onDAN mı diyodu; (.)
ist es etwa DEShalb sagte sie; (.)
- 014 <<bewegt> ben ben gerçekten çocuklarım(ın) üçüsünü HİÇ
[ayırmadım yani-]>
<<bewegt> ich ich habe wirklich meine drei kinder GAR

[nicht unterschieden also-]>

015 INT: **[((lacht leise, 1 sek))]**
[((lacht leise, 1 sek))]

016 B: <<ernst> oğlan bi (.) bişey YOK yani.>
<<ernst> dass es ein junge ist (.)
also sowas GIBT es nicht.>

017 tamam BELki bizim oğlan kardeşimiz yok==
gut vielLEICHT weil wir keine brüder hatten==

018 =oğlanları DAha fazla sevmiş olabilirim AMA?
=möglich dass ich jungen MEHR gemocht habe ABer?

019 <<hoch> şimdi biz ben küçükken hep heVES ederdim ki,>
<<hoch> jetzt wir als ich klein war habe ich immer
davon geTRÄUMT,>

020 <<liebevoll> ya benim AĞbim olsun;
<<liebevoll> einen BRUder zu haben;

021 ya da KARdeşim olsun;=>
oder ein {männliches} geSCHWISterchen zu haben;=>

022 INT: <<lachend> =BEN d[e öyle. ((lacht))]>
<<lachend> =ICH a[uch. ((lacht))]>

023 B: [oğlanları SEviyodum yani.]
[ich LIEBte die jungen also.]

024 INT: **((beendet lachen))**
((beendet lachen))

025 B: ((lacht, ca. 0.5 sek))
((lacht, ca. 0.5 sek))

026 INT: <<lachend> BEN de öyle;=>
<<lachend> ICH auch;=>

027 B: =he:.=
=ja:.=

Frau Bs Sohn ist also der schulisch schwierigere der Zwillinge. Der Unterricht kümmert ihn einfach nicht genug. Das hat die Klassenlehrerin Frau B auch mitgeteilt, und weil es bereits das vierte Schuljahr ist, dürften sich Lehrkraft und Mutter darüber schon mehrfach unterhalten haben (Zeilen 010–011). Bei einer dieser Gelegenheiten äußerte die Klassenlehrerin auch Kritik an Frau B als Mutter: *Also weil er ein Junge ist, liebst du ihn sehr – ist es etwa deswegen? sagt sie* (Zeilen 012–013). Die Kritik der Lehrerin, Frau B habe ihren Sohn lieber, weil er ein Junge ist, unterstellt zweierlei: erstens, dass Frau B Söhne mehr mag als Töchter, und zweitens, dass ihr Sohn gerade wegen dieser unverhältnismäßig großen Mutterliebe zu locker erzogen und schulisch unzuverlässig geworden sei. Frau B aber verwahrt sich dagegen mit bewegter Stimme, der auch die Verletztheit anzuhören ist: *Ich – ich habe wirklich meine drei Kinder überhaupt nicht unterschieden also – dass es ein Junge ist, also sowas gibt es nicht*. Die Meinungsverschiedenheit hat bei Frau B merkbare Aufregung ausgelöst; das mag z.B. auch an der sonst nirgends auftretenden, aufgeregt wirkenden Wortwiederholung (*ich – ich*, Zeile 014) deutlich werden.

Dass sich Frau B so sehr gegen eine Bevorzugung des Sohnes verwahrt, mag außerdem offenbaren, dass die Lehrkraft mehr berührt hat als nur einen persönlichen Erziehungsstil. Vielmehr hat sie ein gängiges Vorurteil reproduziert: dass nämlich Familien „mit türkischem Hintergrund“ Söhne generell über die Töchter stellen. Und so könnte sich auch die in der Türkei geborene Interviewerin vom Vorurteil der Lehrkraft betroffen fühlen. Sie empört sich jedoch nicht, wie vielleicht zu erwarten wäre. Vielmehr lacht sie leise (015). Damit zeigt die Interviewerin an, dass ihr das Klischee nicht fremd ist, und vermittelt außerdem eine gewisse Lockerheit im Umgang mit Vorurteilen, etwa in dem Sinn, dass diese im Grunde nicht so ernstzunehmen seien (Zeilen 014–016).

Vielleicht will sich Frau B der Lockerheit der Interviewerin nun ein wenig anschließen, denn sie lenkt ein: *Gut, vielleicht weil wir keine Brüder hatten – möglich, dass ich Jungen mehr gemocht habe... aber...* Und dann reinszeniert sie sich selbst, wie sie als kleines Mädchen mit hoher, liebevoller Stimme einen Bruder herbeigewünscht hat: *Jetzt, wir, als ich klein war, habe ich immer davon geträumt, einen Bruder zu haben... oder ein Brüderchen zu haben!* (Zeilen 017–021). In diese liebevolle Vision stimmt die Interviewerin lachend mit ein: *Ich auch!* Frau B bestätigt und lacht ebenfalls, und die Interviewerin tut es ihr gleich. Das Lachen der beiden rahmt ihre Sehnsucht nach einem Brüderchen als etwas, das einer kindlichen, vergangenen Phase zugehörig war (Zeilen 022–027).

Transkript 12. Frau B: Wien (Zeilen 028–041)

- 028 INT: =bi tane erkek kardeşim oLUNca dokuz yaş son[ra,]
=als ich einen bruder beKAM nach neun jah[ren,]
- 029 B: [he:-]
[ja:-]
- 030 INT: e:: (2.0) bütün Aİlenin GÖZleri kaBARMıştı-
äh: (2.0) war die ganze faMİlie voller beGEİsterung-
- 031 İLK (2.0) YİLLar boyunca-
der ERste (2.0) nachdem es JAHrelang-
- 032 erkek kardeş GELmediği zaman,
keinen männlichen Nachwuchs geGEben hatte,
- 033 ondan sonra onun üzerine BAyağı çok düştüler.
((lacht, 1 sek))
und dann halten sie ihn sehr HOCH
((lacht, 1 sek))
- 034 B: <<ernst> e: ben o aYIRmıyorum yani mesela- (-)
<<ernst> äh ich mache KEİne unterscheidung an sich-(-)
- 035 ve ben hakkaten HİÇbi zaman,
und ich habe wirklich NIEmals,
- 036 aYIRmadım yani çünkü; (-)
also unterSCHIEden weil; (-)
- 037 X daha akıLLIYdı;
X {=die tochter} war KLÜger;

038 daha sessizdi yani;=
 sie war ruhiger also;=
 039 =akıllılığında sessizdi;
 =ihre Ruhe kam von ihrer Klugheit;
 040 ne desen onu yapıyo;
 was wir auch sagten das machte sie;
 041 çocuk hiçbi problem yapmıyo;>
 das Kind hat überhaupt keine Probleme gemacht;>

Im Zuge dieser nicht ganz so ernsten Befassung mit der Thematik steuert die Interviewerin auch aus ihrer Kindheit eine Anekdote bei: *Als ich einen Bruder bekam nach neun Jahren, war die ganze Familie voller Begeisterung. Der Erste – nachdem es jahrelang keinen männlichen Nachwuchs gegeben hatte. Und dann halten sie ihn sehr hoch. Mit einem Lachen schließt sie ihren kurzen Einwurf ab (Zeilen 028–033). Ihren letzten Satz (und dann halten sie ihn sehr hoch) hat die Interviewerin nicht mehr im Präteritum, sondern im Präsens gebracht.*

Es mag nun sein, dass dies für Frau B bereits zu sehr in die Gegenwart greift, denn wichtig ist ihr ja, dass sie *damals als Kind*, aber sicher nicht mehr *jetzt als Erwachsene* irgendeine Vorliebe für männliche Kinder hatte. Oder vielleicht möchte Frau B das Thema einfach nicht zu lange auf der heiteren Ebene belassen. Es ist ihr viel zu ernst. Schließlich steht noch immer im Raum, was die Lehrkraft Frau B unterstellte: dass sie den Sohn lieber hat.

Und so lenkt sie das Gespräch zurück zu dem, was ihr so grundlegend wichtig ist, und sagt sehr ernst: *Ich mache keine Unterscheidung an sich. Und ich habe wirklich niemals also unterschieden* (Zeilen 034–036). Die Unterschiede sucht sie eher in der Klugheit ihrer Tochter; diese ist einfach deshalb besser, weil sie seit jeher *klüger war, also sie war ruhiger. Ihre Ruhe kam von ihrer Klugheit. Was wir auch sagten, das machte sie. Das Kind hat überhaupt keine Probleme gemacht* (Zeilen 037–041).

Transkript 12. Frau B: Wien (Zeilen 042–050)

042 INT: ikisinin almancaı arasında,
 zwischen den Deutschkenntnissen der beiden,
 043 (-) bi fark var şu anda diyosunuz yani;
 (-) gibt es jetzt einen Unterschied meinen sie also;
 044 X'la İKizinin arasında.
 zwischen X {=dem Jungen} und seiner ZWILLINGSSchwester.
 045 B: yok almancada farkı yok,
 nein in deutsch gibt es KEInen unterschied,
 046 sadece DERS- (-)
 nur der Unterricht- (-)
 047 INT: DERSi dinleme [açısından.]
 die Unterrichtsteilnahme [betreffend.]

048 B: [he DERS]
 dinleme şeyinde,=
 [ja die UNterrichts]
 teilnahme betreffend,=
 049 =o biraz oyunu daha ÇOK seviyo,
 =er liebt das spielen ein bisschen MEHR,
 050 INT: mh_m,
 mh_m,

Die Interviewerin folgt Frau B zurück in den ersten Gesprächsmodus und fragt, ob es denn in den Deutschkenntnissen irgendeinen Unterschied zwischen Sohn und Tochter gibt. Das verneint Frau B ohne Zögern. Der Sohn ist allerdings noch ein wenig verspielt, im Gegensatz zur Tochter (Zeilen 042–050).

Transkript 12. Frau B: Wien (Zeilen 051–058)

051 INT: e:m (4.0) peki sizin için e:: (---) EN önemli dil
 hangisi;=
 ähm (4.0) gut für sie äh: (---) die WICHTIGste sprache
 ist welche;=
 052 =çocuğunuzun HANgi dili-
 =WELche sprache sollte ihr kind-
 053 gerçekten İYi bilmesini isterdiniz.=
 wirklich GUT können.=
 054 B: =İstiyorum ki ALmanca bilmeleri lâzım,
 =ich möchte dass sie DEUTSCH sprechen,
 055 çünkü burda Büyüyolar yani onları,
 weil sie hier AUFwachsen also,
 056 nasıl biz KÖYleri seviyoz;
 so wie wir die DÖRfer lieben;
 057 onlar bu viYana'yı seviyolar.
 lieben sie dieses WIEN.
 058 INT: hm,
 hm,

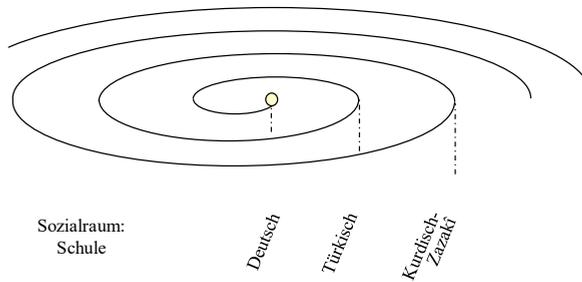
Und von den drei zur Verfügung stehenden Sprachen in der Familie – Zazakî, Türkisch und Deutsch – hat nun welche Sprache Priorität für die Kinder? Ohne Umschweife gibt Frau B Deutsch als die wichtigste Sprache an. Deutsch sollen die Kinder wirklich gut können, weil sie ja in Österreich aufwachsen (Zeilen 051–055). Frau Bs Resümee lautet schließlich: *So wie wir die Dörfer lieben, lieben sie dieses Wien*. Die Dörfer, die für Frau B mit Zazakî, der Sprache ihrer Zärtlichkeiten, verbunden sind, diese Dörfer stellt sie der Stadt Wien gegenüber, der Stadt ihrer Kinder und der Bildungssprache Deutsch. Von der Osttürkei spannt Frau B damit den Bogen geradewegs hinüber zum Wien ihrer Kinder.

Und sollten jemals Zwischenstationen – auch sprachlicher Art – im Familienleben eine Rolle gespielt haben, so scheinen sie unwesentlich angesichts dieser klaren, direkten Brücke, mit der Frau B ihre eigene Generation, Verortung und Sprache mit der ihrer Kinder verbindet (Zeilen 056–058).

2.25 Zusammenfassung

Der Raum, der den größeren Kontext für das Gespräch mit Frau B bildet, ist der des österreichischen Bildungswesens. *Deutsch* liegt im Zentrum dieser Galaxie, gefolgt von *Türkisch* und – weiter außen – das nicht so leicht „sichtbare“ *Kurdisch* (siehe bereits die Ausführungen zu Herrn Z):

Abbildung 9. Frau B und ihre Sprachen im Sozialraum Schule



Bei Frau B, der Erzählerin, scheint die Voice sehr viel klarer bzw. direkter hörbar, als es vorhin bei Herrn Z der Fall war, trotz des in vieler Hinsicht vergleichbaren Kontexts.

Die Methoden dienten dem Herausarbeiten dieser VOICE, definiert als die Art und Weise des Erhebens der Stimme, wie es die Mütter und Väter in dieser Studie, und ganz konkret im narrativ-biografischen Gespräch, getan haben. Die Bezugsgröße war die soziale Herkunft und Geschichte, ebenso wie die Gegenwart und Zukunft, vor allem anderen der Kindergeneration.

Die soziale Herkunft (als sozioökonomisches Auskommen, Bildung im Kontext von Gender, und Mehrsprachigkeit) steht also auch hier wieder als ein Konstrukt des jeweils befragten Menschen im Fokus. Und wie positioniert sich nun Frau B dazu?

Sozioökonomische Not wird von Frau B interessanter Weise kaum thematisiert. Dabei hat sich ihre Kindheit im Dorf ganz ähnlich wie die der vorigen Erzählerinnen (Frau W, Frau G) gestaltet, und zwar aus den gleichen Gründen: Die Töchter mussten zu Hause bei der Arbeit helfen, und eine schulische Laufbahn wurde für sie oft nicht als sinnvoll erachtet.

Das Thema *Bildung* konnte davon nicht unbetroffen bleiben. So wie andere Mädchen auch, so wurden Frau B und ihre Schwestern gar nicht, oder nicht sehr lange, in die Schule geschickt. Dennoch finden wir bei Frau B keinen Zorn, so wie etwa bei Frau G.

Viel eher entsteht der Eindruck, Frau B habe mit der Schullaufbahn ihrer Tochter so viel Freude, dass man es fast als eine nachträgliche Erfüllung der eigenen Bildungswünsche ansehen könnte. Den Unterschied zwischen den Geschlechtern hat Frau B selbst ja deutlich zu spüren bekommen; ihren eigenen Kindern gegenüber vermeidet sie gerade deshalb, so betont sie, jede unterschiedliche Behandlung. Sie scheint es sogar als ziemlich kränkend zu empfinden, dass ihr die Lehrerin der Kinder genau das unterstellt.

Auch hier hat also Frau B einen ganz anderen Weg eingeschlagen als Frau W (die die Söhne zu bevorzugen scheint) und auch als Frau G (die die Tochter über alles stellt).

Das Thema *Sprache* zeigt dieselbe Ausgewogenheit, wie sie für Frau B charakteristisch ist. Sie äußert keinerlei Abneigung, Vorbehalte oder Gleichgültigkeit gegen das Türkische, obwohl es ihr, als sie in der Türkei zur Schule ging, ganz ähnlich erging wie Herrn Z: Türkisch verdrängte das Kurdische. Trotzdem ist Türkisch für sie und ihre Familie eine Ressource, die nur nützen kann und von der man gerne Gebrauch macht.

Mit der Sprache ihres Dorfes aber fühlt sich Frau B innig verbunden. Das bringt sie auch ohne Umschweife zum Ausdruck: *unsere Sprache, Zazakî*. Schon anders verhält es sich in der Kindergeneration: Obwohl die Kinder auch Zazakî und Türkisch beherrschen, nimmt Frau B an, dass sie bereits viel mehr im Deutschen zuhause sind.

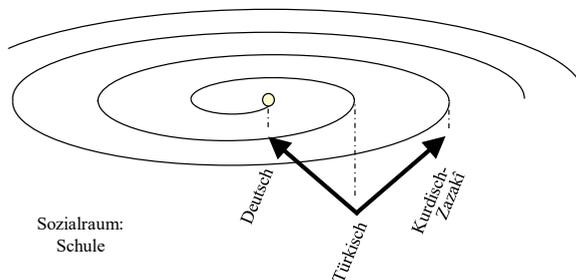
Und so gehört das Resümee sowohl dem Dorf von Frau B (*So wie wir die Dörfer lieben...*) als auch der Stadt, in der die Kinder zu Hause sind (*...so lieben sie dieses Wien*). Frau B schlägt sichtbar, hörbar eine Brücke zwischen Vergangenheit und Zukunft sowie zwischen (Kurdisch-)Zazakî und Deutsch, wobei Zazakî und Deutsch die beiden starken Eckpfeiler, die Verankerungen dieser Konstruktion sind. Was die Brückenkonstruktion zusätzlich stärkt, ist der dritte, mittlere „Pfeiler“: Auch das Türkische findet in dieser Ordnung Raum, Verwendung und Wertschätzung.

BRÜCKE lautet daher das Bild für jenes Profil elterlicher VOICE, wie es Frau B im Gespräch zum Ausdruck gebracht hat. Wie „Widerstand“, „Gipfelsturm“ und „Zwischenhalt“, so ist auch die „Brücke“ immer als ein relationaler Begriff zu verstehen und nur sinnvoll analysierbar in Bezug zu den anderen Konstrukten dieser Studie, insbesondere zur sozialen Herkunft.

In nachfolgender Abbildung ist Frau Bs Voice als Pfeil in der Galaxie Bildungssystem dargestellt. Der bildhafte Begriff der Brücke versteht sich als eine stabile Konstruktion, die allen ihren Teilen bzw. Sprachen einen legitimen Platz einräumt. Auch in dieser Familie verschiebt sich die Sprachverwendung von Generation zu Generation, ähnlich wie bei Herrn Z. Ganz anders aber ist Frau Bs *Umgang* damit, der sich als zielgerichtet darstellt und auch sprachlich mit großer Explizitheit vertreten wird. Hinzu kommt: Anders als Herr Z *bewertet* Frau B ihre Sprachen (z.B. *Türkisch kommt für uns immer zuletzt*); darin ist sie Frau W und Frau G sehr ähnlich. Doch anders als beide Frauen (Frau W, Frau G) spricht Frau B von allen ihren Sprachen mit Zuwendung, selbst von jener Sprache, die nicht zentral für sie ist. Die Brücke ist das Profil der versöhnlichen Töne.

Zum Abschluss sei aber noch eine ganz andere Perspektive auf Frau Bs so ausgewogene Voice gerichtet: Hält man sich die politisch aufgeladene, in vieler Hinsicht auch gefährdete Situation der kurdischen Sprachen im Nahen Osten vor Augen (hier: die schwierige Lage des Zazakî in der Türkei; vgl. z.B. Arslan et al., 2017), dann ist Frau Bs Voice als geradezu kühner Brückenschlag zu betrachten. Frau B tut etwas, das wenige wagen: Das Zazakî, die Sprache einer politisch vulnerablen Gruppe, stellt sie in ihrer Wertung gleichauf mit Deutsch, einer Staats- und Bildungssprache. Und sie tut das für alle sichtbar, hörbar und ganz ohne zu zögern: *Unsere? Zazakî!*

Abbildung 10. Brücke als VOICE im Sozialraum Schule



Frau B war die letzte der vier Erzählenden, die hier beispielhaft vorgestellt wurden. Im nächsten Kapitel werden wir sehen, ob sich Voices wie der Widerstand, der Gipfelsturm, der Zwischenhalt und die Brücke auch in den Gesprächen mit den anderen Eltern dieser Studie wiederfinden lassen.

Statistik

2.26 Einleitung

Der Raum der Betrachtung ist jetzt nicht mehr das einzelne, beispielhaft vorgestellte Elterngespräch, sondern das gesamte Sample der Studie. Der Fokus bleibt auf den Eltern, deren Kinder gerade ihr letztes Grundschuljahr absolvieren.

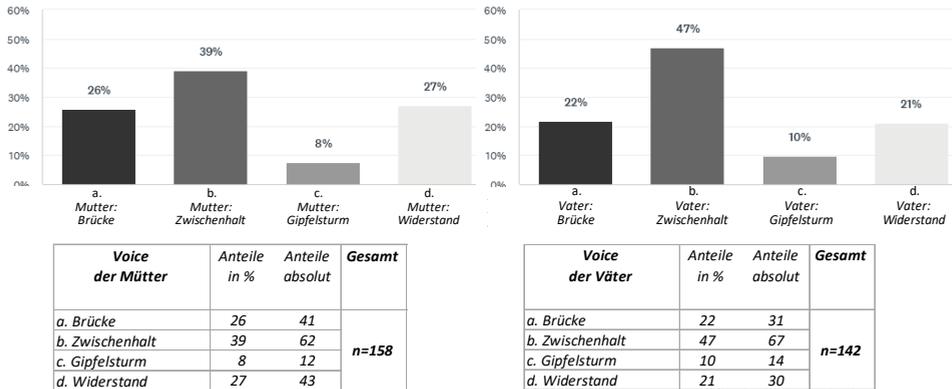
Die Personen, die im Zentrum stehen, sind damit nicht mehr nur die vier Elternteile aus dem vorigen Abschnitt, sondern sämtliche Mütter und Väter der 159 Kinder dieser Studie, befragt innerhalb des letzten Halbjahrs der Grundschulzeit ihrer Kinder. Nach Möglichkeit wurden jeweils beide Elternteile in die narrativ-biografischen Gespräche mit einbezogen.¹⁰⁴ In Fällen, wo nur ein Elternteil zur Verfügung stand, wurde auch über den abwesenden Partner bzw. die Partnerin ausführlich gesprochen. Die Erfahrung zeigt, dass sich der im Gespräch anwesende Elternteil (meist die Mutter) keineswegs scheute, auch zum abwesenden Elternteil (meist dem Vater) kontroverse Themen anzusprechen. Förderlich mag gewesen sein, dass es in den Gesprächen ja nicht um Fragen des Familienlebens insgesamt ging, sondern um Sprache und sprachbezogenen Konsens bzw. Kontroverse; mithin musste niemand die Sorge haben, allzu Vertrauliches aus der Familie preiszugeben. Hinzu kam die wahrnehmbare Freude vieler Mütter und Väter, über Sprache und Kindheit sowie Zukunftswünsche zu sprechen. Dies wurde durch gemeinsam ausgefüllte Eltern- und Kinderfragebögen sowie durch Daten aus amtlichen Quellen ergänzt. Fragen und Antworten bezogen sich stets auf jenes Kind der Familie, das an dieser Studie teilnahm; weitere Kinder derselben Eltern sind nicht (bzw. nur punktuell) berücksichtigt.

Die Methoden der quantitativen Datenverarbeitung dienen nun der Frage möglicher Zusammenhänge zwischen VOICE und SOZIALER HERKUNFT (→ ausführlich ab [S. 37](#)).

Die Methode zur Vorbereitung der quantitativen Analyse war das Kodieren, und zwar zunächst der qualitativen Daten zur VOICE der Mütter und Väter. Dazu wurden inhaltliche und sprachliche Charakteristiken aus den vier Fallstudien (Frau W, Frau G, Herr Z, Frau B) in induktiver Vorgehensweise in ein Kodiersystem überführt. Relevant waren in erster Linie die narrativen Unterschiede hinsichtlich sozioökonomischer, bildungs- bzw. genderbezogener und sprachlicher Erfahrungen sowie konkreter Zukunftswünsche. Auf diese Weise entstanden aus den Fallstudien schließlich vier Profile elterlicher Voice (WIDERSTAND, GIPFELSTURM, ZWISCHENHALT und BRÜCKE). Die so gewonnenen Kodes wurden anschließend in einem Kreislauf aus deduktivem und induktivem Vorgehen auch auf alle übrigen der 159 Elterngespräche angewendet. Das Ergebnis – die Verteilung der vier Profile unter den Eltern dieser Studie – ist in nachfolgendem Diagramm dargestellt:

¹⁰⁴ In den seltenen Fällen, in denen kein Elternteil zur Verfügung stand, wurden jene Personen einbezogen, bei denen das Kind zur Zeit der Datenerhebung lebte, meist die Großeltern.

Diagramm 1. VOICE der Eltern: Mütter und Väter



Stichprobe:

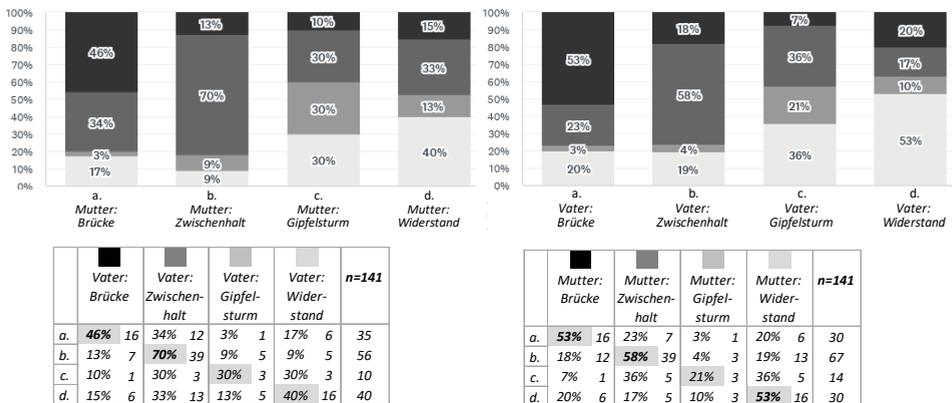
Links: n=158 Mütter; eine Mutter ist verstorben.

Rechts: n=142 Väter; die übrigen 17 Väter haben keinen oder kaum Kontakt zur Familie, sodass ihre Voice nicht erhoben werden konnte.

Quelle: Eigene Berechnungen. Prozentanteile auf ganze Zahlen gerundet.

Diagramm 1 zeigt in den Grafiken: Die häufigste Voice unter den Eltern der Studie ist der Zwischenhalt (kodiert am Vorbild von Herrn Z: *Zwei Meter hoher Schnee*); er erreicht unter den Müttern rund 40%, unter den Vätern fast 50%. Im Mittelfeld liegen der Widerstand (vgl. Frau W: *Ach unser Dorf war schön*) und die Brücke (vgl. Frau B: *So wie wir die Dörfer lieben*). Am seltensten ist der Gipfelsturm (vgl. Frau G: *Die Lichter von Armenien*); er erreicht unter Müttern wie Vätern kaum 10%. Ob aber in Elternpaaren häufig ähnliche Voices zu finden sind oder nicht, beantwortet das nachfolgende Diagramm:

Diagramm 2. VOICE der Eltern: zusammengehörige Mütter und Väter



Stichprobe:

Links: n=141 Paare aus Mutter und Vater, nach Voices der Mütter angeordnet.

Rechts: n=141 Paare (ebenso, jedoch nach Voices der Väter angeordnet).

In den übrigen 18 Fällen konnte die Voice nur von einem Elternteil erhoben werden, da der andere Elternteil entweder verstorben ist (1 Mutter) oder keinen bzw. kaum Kontakt zur Familie hat (17 Väter); vgl. Diagramm 1.

Diagramm 2 zeigt: Nicht selten finden sich bei Elternpaaren auch ähnliche Voices. So ist etwa der ohnehin bereits häufige Zwischenhalt signifikant öfter mit einem Zwischenhalt liiert als mit irgendeiner anderen Voice. Danach folgen Widerstand und Brücke: Auch hier finden sich gleiche Voices gern in Elternpaaren wieder. Der Gipfelsturm dagegen fällt aus dem Rahmen: Gipfelsturm-Mütter finden sich in Konstellationen mit (Ehe-)Männern *aller* Voices – außer mit der Brücke. Und bei Gipfelsturm-Vätern ist es ebenso: Auch sie bilden kaum je ein Paar mit einer Brücke. Es scheint also, dass der vehement zur Prestige-Sprache strebende Gipfelsturm nicht so leicht mit der ausgleichenden Brücke zusammenfindet. Und bedenkt man, dass die Brücke ja die Dörfer *liebt*, der Gipfelsturm aber die dörfliche Herkunft zurücklassen möchte, so erscheint dieses Ergebnis plausibel.

Betrachten wir nun obenstehendes Diagramm aber andersherum: Es gibt auch viele gemischte Voice-Konstellationen. Beispielsweise haben Brücke-Mütter in mehr als der Hälfte aller Fälle *keinen* Brücke-(Ehe-)Partner. Dasselbe gilt für Widerstand-Mütter. Aber auch Brücke- und Widerstand-Väter haben in fast der Hälfte aller Fälle *nicht* das gleiche Voice-Profil wie ihre (Ehe-)Partnerin. Kombinationen unterschiedlicher Voices kommen also in Elternpaaren durchaus vor.

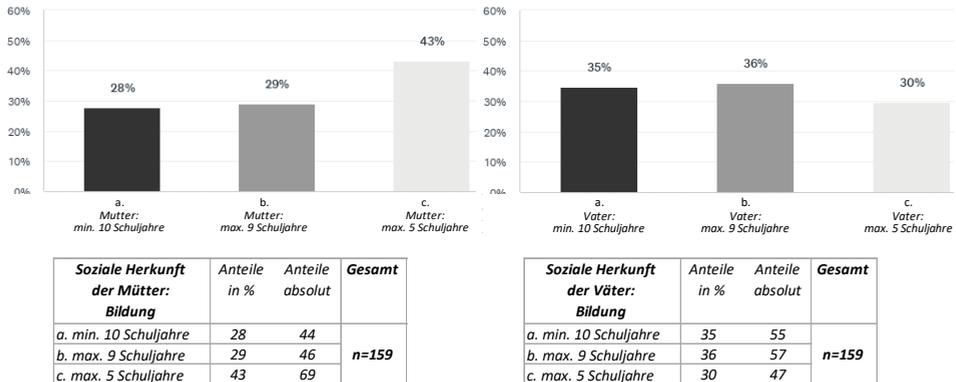
Vor allem aber lautet das Resultat, dass die vier Profile der Voice keine Einzelfälle sind; sie ließen sich in allen 159 Elterngesprächen relativ klar zuordnen. Auch ist die Voice bzw. ihr Profil keinesfalls an „ethnische“ Kategorien gebunden, seien sie selbst- oder fremdzugeschrieben. Schon die Fallstudien haben gezeigt: Menschen bringen auch bei gleicher Familiensprache sehr verschiedene Voices zum Ausdruck.

Damit rücken nun soziale Faktoren, v.a. Lebensbedingungen, in den Fokus. Das führt uns weiter zum zweiten zentralen Konzept, der SOZIALEN HERKUNFT der Familien. Diese wurde in drei Formen operationalisiert: erstens als *sozioökonomischer Status* (Bildung sowie beruflich-finanzielle Stellung der Eltern; Anzahl der Kinder; gesundheitliche Herausforderungen in der Familie); zweitens als *Bildung im Kontext von Gender* (Bildungsunterschiede zwischen Müttern und Vätern; Geschlecht der Kinder, die an der Studie teilnahmen); und drittens als migrationsbedingte *Mehrsprachigkeit* (Anzahl der Sprachen in den Familien sowie Anzahl der Sprachen, die die teilnehmenden Kinder aktiv oder passiv nützen). Die Informationen aus den Elterninterviews wurden hierfür durch Eltern- und Kinderfragebögen sowie durch amtliche Datenquellen ergänzt (→ [S. 37](#)).

Die Verteilung der genannten Faktoren unter den 159 Familien bzw. Elternpaaren ist nachfolgend dargestellt. Den Beginn bildet der sozioökonomische Status, operationalisiert als Bildung der Eltern.¹⁰⁵ Da die meisten Mütter und Väter ihren Bildungsweg im Geburtsland absolviert haben, und da sich die hier beteiligten Geburtsländer (Türkei und ehemaliges Jugoslawien bzw. Nachfolgestaaten) in ihren Bildungssystemen unterscheiden, werden nachfolgend nicht die Bildungsabschlüsse, sondern die Anzahl der Schuljahre angegeben, um eine gemeinsame Betrachtung zu ermöglichen: In beiden Geburtsländern liegt das 5. Schuljahr am Ende bzw. nach dem Ende der Grundschule; das 9. Schuljahr liegt am Ende der Pflichtschule; und danach ist man auf dem Weg zum Abitur.

105 Die Kategorien zum Erfassen der formalen Bildung sind orientiert an der International Standard Classification of Education (ISCED), siehe UIS (2012).

Diagramm 3. SOZIALE HERKUNFT der Familien: Bildung der Mütter und Väter



Stichprobe:

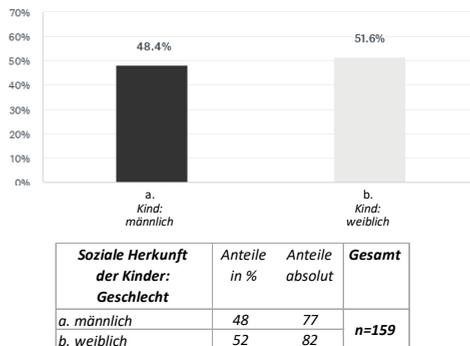
Links: n=159 Mütter; auch die verstorbene Mutter (vgl. Diagramm 1) wurde hinsichtlich ihrer Bildung berücksichtigt.

Rechts: n=159 Väter; auch Väter mit keinem oder kaum Kontakt zur Familie wurden hinsichtlich ihrer Bildung berücksichtigt.

Diagramm 3 zeigt: Von den 159 Müttern (linke Grafik) haben relativ viele, nämlich fast die Hälfte, nur 5 Jahre oder noch kürzer bzw. gar nicht die Schule besucht. Lediglich annähernd 30% der Mütter blicken auf etwas mehr Schuljahre zurück (max. 9 Jahre), und noch weniger haben eine deutlich längere Schulbildung absolviert (min. 10 Jahre).

Bei den Vätern (rechte Grafik) ist der Bildungsweg im Schnitt länger, die Verteilung ausgeglichener: Rund 35% der Väter haben eine lange Schulbildung absolviert (min. 10 Jahre), und ebenso viele Väter blicken auf eine mittlere Schulbildung zurück (max. 9 Jahre); etwas weniger als ein Drittel der Väter fällt in die Gruppe mit der kürzesten Bildung (5 Jahre oder weniger bzw. keine Schulbildung).

Diagramm 4. SOZIALE HERKUNFT der Familien: Geschlecht der Kinder

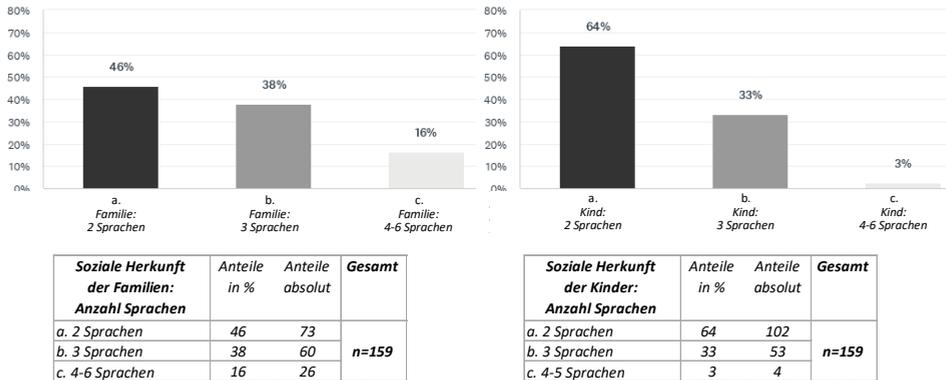


Stichprobe:

n=159 Kinder.

Diagramm 4 zeigt die Geschlechterverteilung unter den 159 Studienkindern: Knapp mehr als die Hälfte sind weiblich, knapp weniger als die Hälfte sind männlich.

Diagramm 5. SOZIALE HERKUNFT der Familien: Anzahl der Sprachen der Familien und Kinder



Stichprobe:

Links: n=159 Familien, einschließlich des gesamten für die Kinder sozial-sprachlich relevanten Umfelds (z.B. auch Großeltern). Rechts: n=159 Kinder; berücksichtigt sind hier ausschließlich die Sprachen, die das an der Studie teilnehmende Kind aktiv oder passiv verwendet.

Diagramm 5 zeigt: Von den Familien (linke Grafik) benützt rund die Hälfte (46%) zwei Sprachen im Alltag; fast ebenso viele verwenden drei Sprachen (rund 40%). Die kleinste Gruppe bilden jene 26 Familien (16%), die vier, fünf oder sechs Sprachen im Alltag benützen. Eine der Sprachen des Alltags ist in jedem Fall Deutsch.

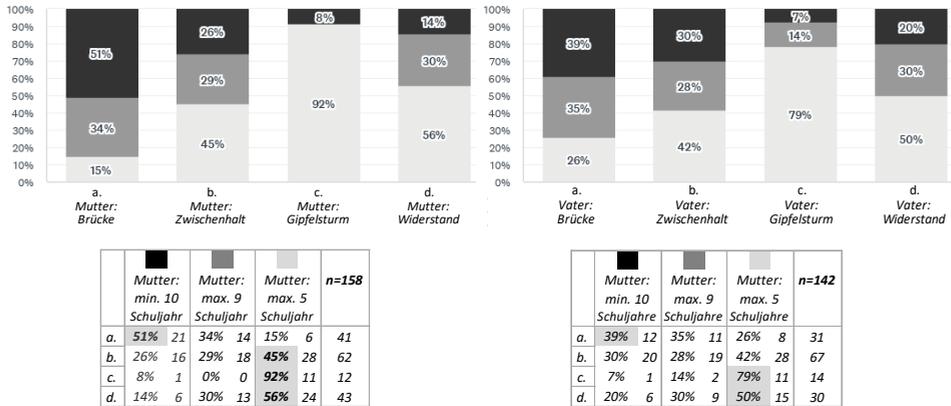
Die Kindergeneration dagegen (rechte Grafik) benützt nicht mehr alle Familiensprachen, wie die Übersicht zeigt. Aus jenen 26 Familien, die vier bis sechs Sprachen verwenden, sind nur mehr 4 der Kinder genauso vielsprachig wie ihre Eltern und Großeltern. Auch die dreisprachige Gruppe ist in der Kindergeneration kleiner geworden (ein Drittel der Studienkinder). Die zweisprachige Gruppe ist dementsprechend gewachsen: Rund zwei Drittel der Kinder sind zweisprachig. Eine der Sprachen der Kinder ist stets Deutsch. An dieser Stelle sei dran erinnert, dass sämtliche Angaben zu den Familiensprachen erst nach Herstellung eines vertrauensvollen Gesprächsklimas erhoben wurden; bei den Kindern kam auch ein vorab an der Altersgruppe erprobter Fragebogen zum Einsatz.

Nach dieser Übersicht zu den 159 Familien der Studie kehren wir zur Eingangsfrage zurück: Gibt es einen Zusammenhang zwischen elterlicher VOICE (Widerstand, Gipfelform, Zwischenhalt, Brücke) und SOZIALER HERKUNFT? Steht also die Voice nicht nur mit persönlichen Erfahrungen und Visionen, sondern auch mit quantifizierbaren Sozialfaktoren in Wechselwirkung?

Die Methode der Analyse umfasst aufgrund des kleinen Samples lediglich einfache Korrelationen, die mit der Software Survey Monkey durchgeführt wurden. Die Darstellung erfolgt erneut anhand von sozioökonomischem Status, Bildung im Kontext von Gender und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. Alle drei Faktoren haben sich als hochgradig relevant für den Schulerfolg erwiesen; dieser wiederum ist entscheidend dafür, ob man die eigene Stimme in den Diskursen einer Gesellschaft erfolgreich erheben können (→ Kapitel 1.2 und 1.3). Die Hypothese für die folgenden Abschnitte lautet daher, dass soziale Herkunft und Voice tatsächlich in Zusammenhang miteinander stehen.

2.27 Soziale Herkunft und Voice

Diagramm 6. VOICE der Eltern: Auswertung nach Bildung der Mutter



Stichprobe:

Links: n=158 Mütter; vgl. Diagramm 1.

Rechts: n=142 Väter; vgl. Diagramm 1.

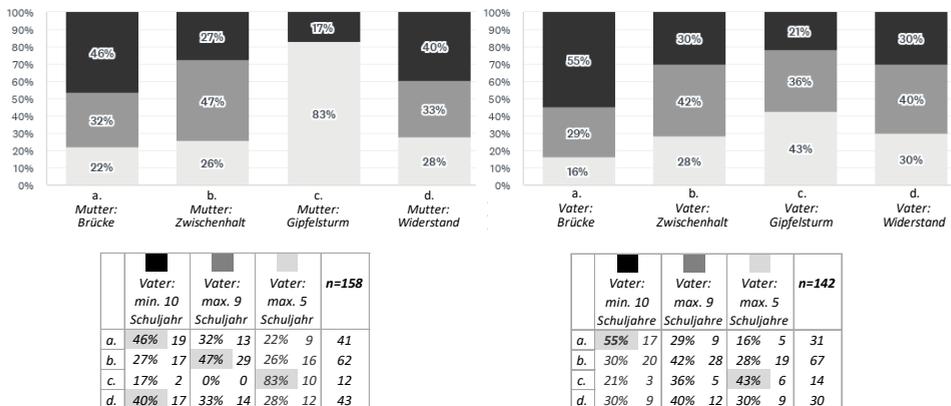
Auswertung nach Bildung der Mutter.

Werte, die signifikant höher liegen als andere, sind in allen Tabellen grau unterlegt und fett gedruckt.

Werte, die ebenfalls deutlich höher sind, ohne signifikant zu sein, sind nur grau unterlegt.

Ziel ist die übersichtlichen Darstellung sozialer Ordnungen, sofern sich diese aus den Daten ergeben bzw. andeuten.

Diagramm 7. VOICE der Eltern: Auswertung nach Bildung des Vaters



Stichprobe:

Links: n=158 Mütter; vgl. Diagramm 1.

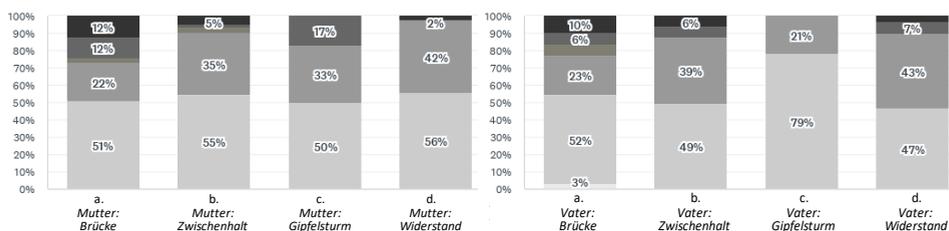
Rechts: n=142 Väter; vgl. Diagramm 1.

Auswertung nach Bildung des Vaters.

Diagramm 6 (ganz oben) zeigt: Die Voices der Mütter (linke Grafik) unterscheiden sich signifikant *nach Bildung der Mütter*: Brücke-Mütter haben im Schnitt die längste Schulbildung absolviert. Zwischenhalt- und Widerstand-Mütter befinden sich im Mittelfeld (der Zwischenhalt im besseren, der Widerstand im schlechteren Mittelfeld). Gipfelsturm-Mütter hingegen – also jene Frauen mit der höchsten Bildungsaspiration – haben fast durchwegs nur eine kurze oder keine Schulbildung erhalten; sie stellen gleichsam den Gegenpol zu den Brücke-Müttern dar. Die Unterschiede in der mütterlichen Voice je nach Schulbildung sind statistisch signifikant. Für die Voices der Väter (rechte Grafik) gilt eine ähnliche Verteilung *nach Bildung der Mütter*: Oft haben Brücke-Väter eine (Ehe-)Partnerin mit langer Schulbildung. Gipfelsturm-Väter haben dagegen häufig eine (Ehe-)Partnerin mit wenig oder keiner Schulbildung. Die Unterschiede in der Voice der Väter sind allerdings nicht signifikant, anders als in der Voice der Mütter.

Diagramm 7 zeigt nun, ob sich die Voices der Mütter (links) und der Väter (rechts) auch *nach Schuljahren der Väter* unterscheiden. Und in der Tat finden sich die meisten Brücke-Profile dort, wo die Väter mindestens 10 Schuljahre absolviert haben. Brücke-Eltern tendieren außerdem zu Partnern bzw. Partnerinnen mit ebenso vielen Schuljahren. Zwischenhalt und Widerstand liegen im Mittelfeld. Der Gipfelsturm befindet sich erneut am sozial unteren Ende. Allerdings ergeben die Schuljahre der Väter (Diagramm 7) weniger deutliche Unterschiede als die *Schuljahre der Mütter* (Diagramm 6), und zwar insbesondere für die *Voice der Mütter* (jeweils linke Grafik der Diagramme).

Diagramm 8. *Voice der Eltern: Auswertung nach beruflich-finanzieller Stellung der Mutter*



Mutter: Beamtin/Vertragsbed./Angestellt	Mutter: Selbstständig	Mutter: Facharbeiterin	Mutter: Arbeiterin (un- oder angelernt)	Mutter: kein Einkommen/Rente	n=158	Mutter: Beamtin/Vertragsbed./Angestellt	Mutter: Selbstständig	Mutter: Facharbeiterin	Mutter: Arbeiterin (un- oder angelernt)	Mutter: kein Einkommen/Rente	Mutter: verstorben	n=142
a. 12%	5	12%	5	2%	1	22%	9	51%	21			41
b. 5%	3	2%	1	3%	2	35%	22	55%	34			62
c. 0%	0	17%	2	0%	0	33%	4	50%	6			12
d. 2%	1	0%	0	0%	0	42%	18	56%	24			43
a. 10%	3	6%	2	6%	2	23%	7	52%	16	3%	1	
b. 6%	4	6%	4	0%	0	39%	26	49%	33	0%	0	
c. 0%	0	0%	0	0%	0	21%	3	79%	11	0%	0	
d. 3%	1	7%	2	0%	0	43%	13	47%	14	0%	0	

Stichprobe:

Links: n=158 Mütter; vgl. Diagramm 1.

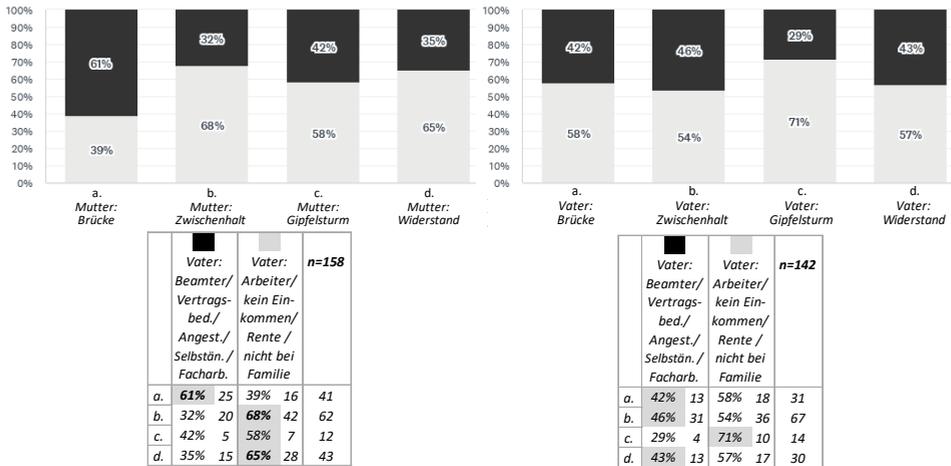
Rechts: n=142 Väter; vgl. Diagramm 1.

Auswertung nach beruflich-finanzieller Stellung der Mutter.

Die befragten Mütter sind mehrheitlich im Niedriglohnsektor vertreten. Um dennoch ein differenziertes Bild ihres finanziell-beruflichen Status zu bieten, wird dieser genauer aufgeschlüsselt als bei den Vätern (vgl. zu den Vätern Diagramm 9).

Diagramm 8 zeigt: Die beruflich-finanzielle Stellung der Mütter bringt keine auffälligen Unterschiede der Voice mit sich, bei Vätern (rechts) noch weniger als bei Müttern (links).

Diagramm 9. VOICE der Eltern: Auswertung nach beruflich-finanzieller Stellung des Vaters



Stichprobe:

Links: n=158 Mütter; vgl. Diagramm 1.

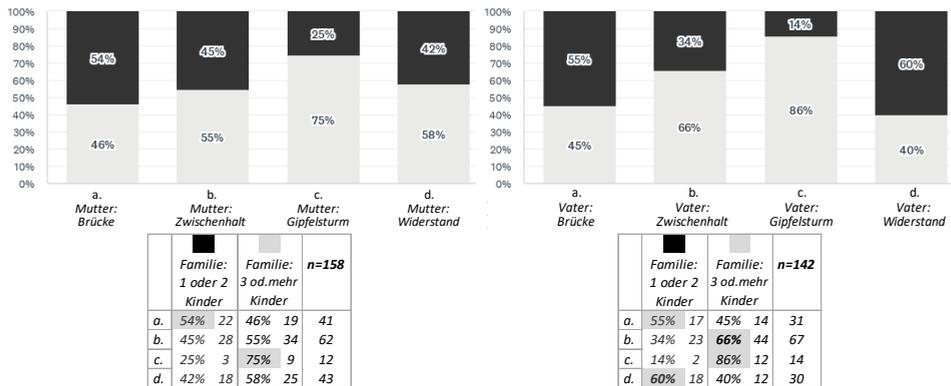
Rechts: n=142 Väter; vgl. Diagramm 1.

Auswertung nach beruflich-finanzieller Stellung des Vaters.

Diagramm 9 zeigt: Im Gegensatz zur Stellung der Mütter macht die beruflich-finanzielle Stellung der Väter sehr wohl einen Unterschied, besonders für die Voice der Mütter: Brücke-Mütter haben signifikant öfter einen gut situierten (Ehe-)Partner als andere Mütter.

Berufliche Stellung und finanzielle Ausstattung wurden in dieser Auswertung kombiniert, da sich die finanzielle Ausstattung im Studiensample stets mit der beruflichen Stellung deckt bzw. auf diese zurückzuführen ist; nur Elternteile, die nach einer Trennung keinen finanziellen Beitrag zum Unterhalt des Kindes leisten, wurden – unabhängig vom Beruf – als „nicht mehr bei der Familie“ kategorisiert (vgl. Tabelle zu Diagramm 9).

Diagramm 10. VOICE der Eltern: Auswertung nach Anzahl der Kinder in der Familie



Stichprobe:

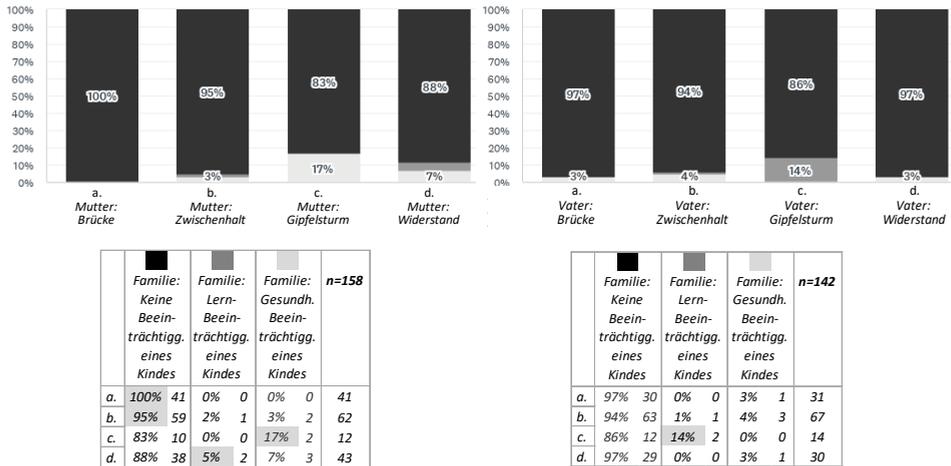
Links: n=158 Mütter; vgl. Diagramm 1.

Rechts: n=142 Väter; vgl. Diagramm 1.

Auswertung nach Anzahl der Kinder in der Familie.

Diagramm 10 zeigt: Brücke-Mütter (linke Grafik) und Brücke-Väter (rechte Grafik) haben häufig nur ein oder zwei Kinder, während Gipfelsturm-Eltern die meisten Kinder haben. Etwas deutlicher als für die Voice der Mütter (links) fällt der Zusammenhang zwischen Kinderzahl und *Voice der Väter* aus (rechts): Widerstand-Väter finden sich öfter in Familien mit nur zwei Kindern; Zwischenhalt- und Gipfelsturm-Väter hingegen sind deutlich öfter in Familien mit drei oder mehr Kindern zu finden.

Diagramm 11. *VOICE der Eltern: Auswertung nach gesundheitl. Herausforderungen in der Familie*



Stichprobe:

Links: n=158 Mütter; vgl. Diagramm 1.

Rechts: n=142 Väter; vgl. Diagramm 1.

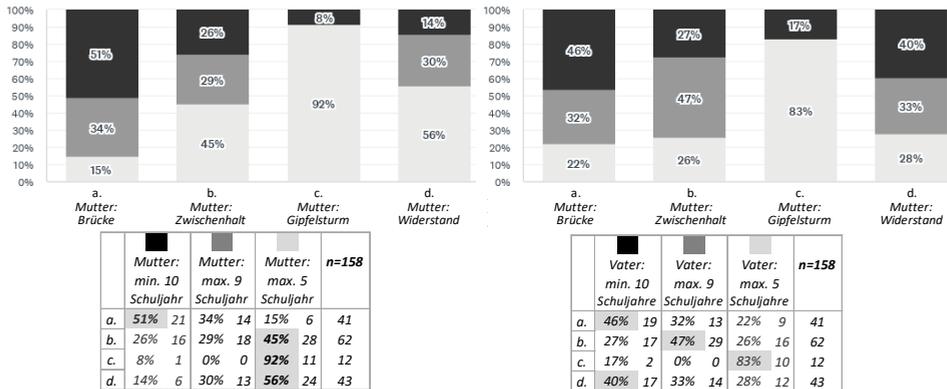
Auswertung nach diagnostizierter Beeinträchtigung bei mindestens einem Kind in der Familie.

Diagramm 11 zeigt wichtige, wenngleich nicht signifikante Unterschiede, v.a. für die *Voices der Mütter* (linke Grafik): Brücke-Mütter haben in keinem einzigen Fall unter ihren Kindern eines, bei dem eine Beeinträchtigung des Lernens oder eine gesundheitliche Beeinträchtigung diagnostiziert worden wäre. Das unterscheidet sie von allen anderen Müttern im Sample, besonders von Widerstand- und Gipfelsturm-Müttern.

Zur Betrachtung von Lern- und Gesundheitsbeeinträchtigungen wurden nicht nur die 159 Studienkinder, sondern sämtliche Kinder der Familien einbezogen, um die daraus resultierenden Belastungen für die Familien abzubilden. Als *Beeinträchtigung*¹⁰⁶ wurden in dieser Studie im Übrigen nur schulbehördlich bzw. ärztlich *diagnostizierte* Beeinträchtigungen definiert.

106 Zu unterscheiden von *Behinderungen*, von der UN-Behindertenrechtskonvention definiert als „langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen“, die an der Teilhabe an der Gesellschaft hindern können. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/definition-von-behinderung-3121/> [17.09.2021]. Im Sinne der sozioökonomischen Belastung sind für meine Studie jedoch auch Beeinträchtigungen relevant, die *nicht unter den Begriff der Behinderung* fallen, aber den Alltag maßgeblich beeinflussen, z.B. schwere längerfristige Erkrankungen und schulisch diagnostizierte Lernbeeinträchtigungen.

Diagramm 12. VOICE der Mütter: Vergleich der Bildung von Mutter und Vater



Stichprobe:

n=158 Mütter; vgl. Diagramm 1.

Auswertung nach Bildung der Eltern.

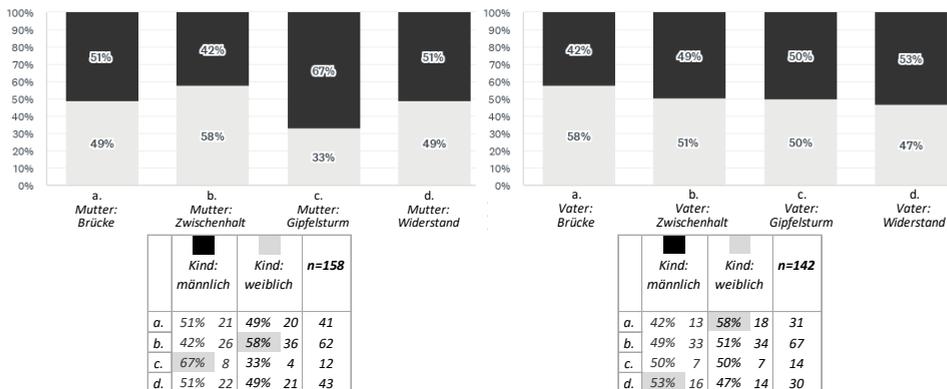
Links: Bildung der Mutter;

Rechts: Bildung des Vaters.

Um zusammengehörige Elternpaare zu erfassen, dient die VOICE der Mütter für die Schulbildung beider Eltern als Bezugsgröße.

Diagramm 12 (vgl. auch 6, 7) zeigt: Brücke-Mütter (links) sind die einzigen Frauen, die im Schnitt einen höheren Bildungsstand haben als ihre männlichen Partner (rechts); die Unterschiede sind aber nicht groß. Damit sind *Brücke-Mütter* in zweierlei Hinsicht die Ausnahme. Erstens sind bei anderen Paaren die Mann-Frau-Unterschiede größer, und zweitens liegen die Unterschiede bei den anderen Paaren umgekehrt, also ganz traditionell zu Ungunsten der Frauen: Es sind nicht die Väter, sondern die Mütter, die weniger Bildung haben. Die kürzeste Bildung haben *Gipfelsturm-Mütter* und ihre (Ehe-)Partner.

Diagramm 13. VOICE der Eltern: Auswertung nach Geschlecht des Kindes



Stichprobe:

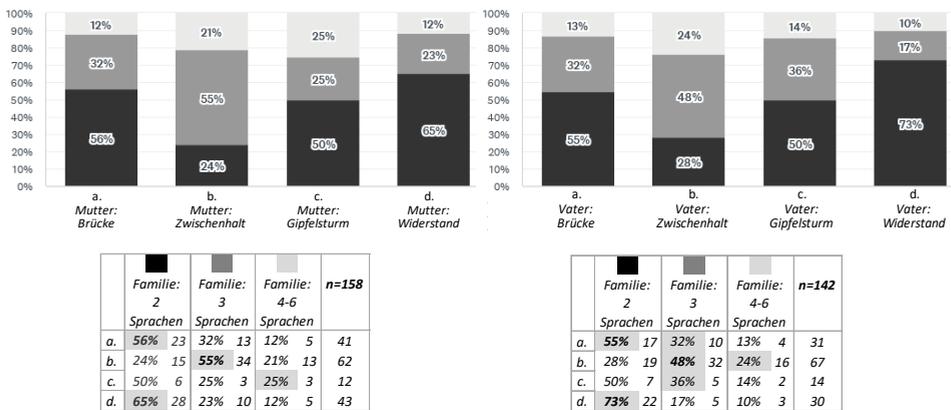
Links: n=158 Mütter; vgl. Diagramm 1.

Rechts: n=142 Väter; vgl. Diagramm 1.

Auswertung nach Geschlecht des Kindes.

Diagramm 13 zeigt nun die Voice-Profile der Mütter (links) und Väter (rechts) im Zusammenhang mit dem Geschlecht des Kindes, das an der Studie teilnahm. Wenn also die Eltern in den Interviews gefragt wurden, welche Zukunftswünsche sie für ihr Kind haben, dann bezogen sich die Angaben auf dieses eine 10-jährige Kind; andere Kinder derselben Familien sind nicht berücksichtigt (→ S. 178). Die Auswertung zeigt nun, dass die Voices der Eltern nur wenig je nach Geschlecht ihres Kindes variieren. Tendenziell deutet sich lediglich an, dass *Väter*, wenn sie über ihre *Töchter* sprechen, zum Brücke-Profil neigen. Im Gegensatz dazu tendieren die *Mütter*, wenn sie über ihre *Töchter* sprechen, zum Zwischenhalt-Profil. Sprechen hingegen *Mütter* über ihre *Söhne*, dann neigen sie zum ehrgeizigen Gipfelsturm.¹⁰⁷ Die Unterschiede zwischen Müttern und Vätern bezüglich ihrer Töchter und Söhne sind aber nicht signifikant – und damit auch geringer bzw. anders, als es lehrerseitig teils angenommen wird (→ vgl. beispielsweise S. 170–173).

Diagramm 14. VOICE der Eltern: Auswertung nach Anzahl der Sprachen in der Familie



Stichprobe:

Links: n=158 Mütter; vgl. Diagramm 1.

Rechts: n=142 Väter; vgl. Diagramm 1.

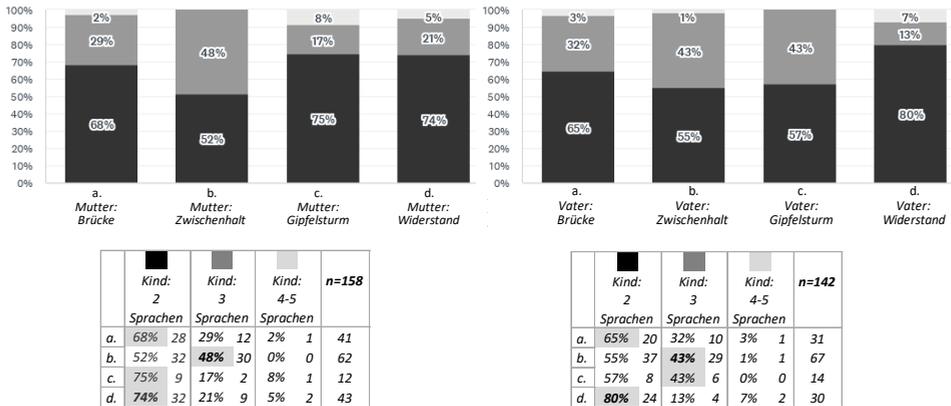
Auswertung nach Anzahl der Sprachen in der Familie.

Berücksichtigt ist das gesamte für die Kinder sozial-sprachlich relevante Umfeld (z.B. auch Großeltern).

Diagramm 14 gibt einen Überblick zu familiärer Mehrsprachigkeit und elterlicher Voice: Bei den zweisprachigen Familien haben Brücke- und Widerstand-Mütter die größten Anteile; in dreisprachigen Familien sind es Zwischenhalt-Mütter. Und ausgerechnet in den vielsprachigsten Familien führen (mit einem Viertel ihrer Gesamtzahl) die Gipfelsturm-Mütter – jene Frauen also, die so gern einsprachig wären (und zwar in der Sprache der Bildung: Deutsch). Die *Voice der Mütter* (links) bildet damit eine deutlichere soziale Ordnung als die *Voice der Väter* (rechts): In zweisprachigen Familien dominieren zwar auch bei den Vätern Widerstand und Brücke; doch in drei- und vielsprachigen Familien sind die Dominanzen bereits unklarer und unterscheiden sich zudem kaum voneinander.

107 Frau G, die ja eigentlich „der Gipfelsturm schlechthin“ ist und als Vorlage für die Kodierung diente, ist in dieser Hinsicht eine Ausnahme: Ihr Ehrgeiz gilt der Tochter, nicht dem Sohn.

Diagramm 15. VOICE der Eltern: Auswertung nach Anzahl der Sprachen des Kindes



Stichprobe:

Links: n=158 Mütter; vgl. Diagramm 1.

Rechts: n=142 Väter; vgl. Diagramm 1.

Auswertung nach Anzahl der Sprachen des Kindes.

Berücksichtigt sind hier ausschließlich die Sprachen, die das an der Studie teilnehmende Kind aktiv oder passiv verwendet.

Diagramm 15 bietet einen Überblick zur Anzahl der Sprachen der Kinder in Relation zur Voice ihrer Eltern. Wie sich zeigt, hinterlässt die Mehrsprachigkeit der Kinder keine klare soziale Ordnung in der Voice ihrer Eltern, bzw. eine, die sich nicht sinnvoll interpretieren lässt. Das steht im Gegensatz zur vorhin besprochenen *Anzahl der Sprachen in der Familie* (siehe Diagramm 14): Der Grad der familiären Mehrsprachigkeit hinterlässt etwas deutlichere Spuren in den Voices der Eltern, und zwar erneut vor allem in der *Voice der Mütter*.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Es scheint weniger die Mehrsprachigkeit der *Kindergeneration* (und somit der schulischen *Gegenwart*), sondern eher die Mehrsprachigkeit der *Elterngeneration* (und damit auch der familiären *Vergangenheit*) zu sein, die sich in der Voice der Eltern niederschlägt. Das Erheben der Stimme der Eltern zeigt also einen gewissen Zusammenhang zur biografischen Mehrsprachigkeit der Eltern.

2.28 Zusammenfassung

Der Raum der Betrachtung war in diesem Kapitel das gesamte Studiensample. Im Fokus standen nicht nur die Sprachen, sondern besonders auch die Erfahrungen und Zukunftsvisionen, wie sie im Sample vertreten sind.

Die befragten Personen waren zum Zeitpunkt dieser Studie Mütter und Väter von Grundschulkindern. Vier dieser Eltern (Frau W, Frau G, Herr Z und Frau B) bildeten den Ausgangspunkt, um vier Profile elterlicher VOICE herauszuarbeiten. Diese Profile unterscheiden sich grundlegend in ihren narrativ-biografischen Perspektiven, besonders hinsichtlich der eigenen sozialen Herkunft sowie der Zukunftswünsche für die Kinder.

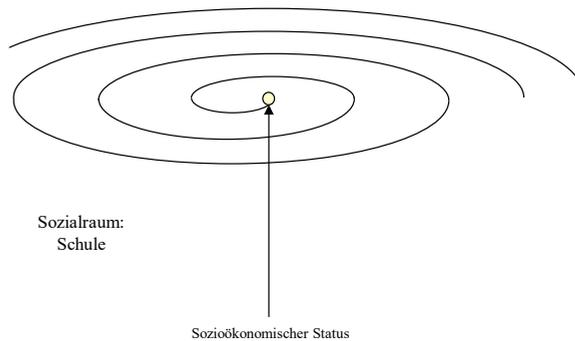
Die vier Profile wurden anschließend daraufhin überprüft, ob sie sich auch auf die anderen der 159 Elterngespräche übertragen lassen. Das Ergebnis hat gezeigt, dass WIDERSTAND, GIPFELSTURM, ZWISCHENHALT und BRÜCKE ausreichend trennscharfe Konzepte sind, um sich auf alle 159 Elterngespräche anwenden zu lassen. Aus den vier individuellen Voices wurden auf diese Weise vier größere Gruppen definiert, die in der Art ihres autobiografischen Erzählens – trotz verschiedener Sprachen, Geburtsorte, Migrationen und Lebensumstände – Vieles gemeinsam haben. Da diese Personen einander zum Großteil nie begegnet sind, definiere ich den Raum, den sie teilen, nicht als einen Interaktionsraum, sondern als einen Diskursraum. Personen, die sich einen bestimmten Diskursraum teilen (zum Beispiel unter dem Profil des Widerstands), definiere ich als *Community of Discourse*. Damit ist auch die Historizität von Diskursen angesprochen; denn das, was ich hier Communities of Discourse nenne, ist aus biografischen Gesprächen entstanden, in denen Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit nicht voneinander zu trennen sind. Für den Sozialraum Schule bedeutet das aber, dass einander hier nicht nur verschiedene Voices, sondern auch *kollektiv erzählte Biografien* begegnen: Erzählungen also, die über die einzelne Person und ihre Voice durchaus auch weit hinausgehen können (→ vgl. bereits [Vorwort](#) und [S. 38](#)).

Die Methoden der quantitativen Auswertung haben nun die Frage vertieft, ob denn die Profile der Voice – und damit auch der größeren Communities of Discourse – mit sozialen Bedingungen zusammenhängen, oder ob sie rein zufällig entstehen. Letzteres würde bedeuten, dass eine Voice ihre Gestalt je nach Situation und Mikrobedingungen verändert (z.B. weil sich der Erzählkontext mehr oder weniger gut eignet, oder weil sich die Erzählkünste ja auch von Person zu Person unterscheiden). Sind VOICE und SOZIALE HERKUNFT also ganz unabhängig voneinander, oder prägen auch größere soziale und geschichtliche, d.h. kollektive Erfahrungen die Voice des einzelnen Menschen?

Die quantitative Auswertung hat ergeben, dass die Profile der Voice von sozialer Erfahrung tatsächlich nicht unabhängig zu sein scheinen. Das Ergebnis ist teils statistisch signifikant. Die Voice eines Menschen ist also keinesfalls nur mit situativen Kompetenzen und Präferenzen zu erklären, sondern auch abhängig davon, worauf man biografisch (als Individuum) und geschichtlich (als Teil einer sozialen Gruppe) zurückblickt.

Der sozioökonomische Status, über den man im Verlauf des Lebens verfügen konnte, ist dabei von großer Bedeutung. Je höher er war bzw. ist, desto näher konnte man dem sozialen Zentrum kommen und so an die begehrten Güter einer Gesellschaft gelangen: Prestige, öffentliches Gehör, materielle oder soziale Ressourcen, Bildung u.v.m. (→ vgl. bereits [S. 15](#), [17](#), [23](#)). In der nachfolgenden Abbildung symbolisiert der nach oben zum Zentrum hin weisende Pfeil diese Bedeutung des sozioökonomischen Status:

Abbildung 11. Sozioökonomischer Status

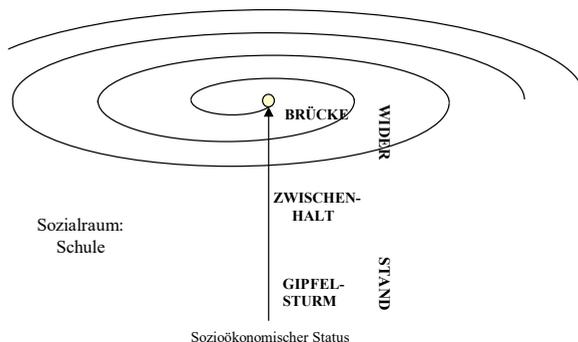


Unter den 159 Familien dieser Studie sind nun die größten sozialen Unterschiede in den Schuljahren der Mütter zu finden. Je nachdem, wie viel Bildung die Mütter in ihrer Jugend erhalten konnten, variieren auch die Voices der Eltern. Weniger deutlich in ihrer Wirkung sind dagegen die Schuljahre der Väter, die Anzahl der Kinder sowie gesundheitliche oder andere Beeinträchtigungen; auch diese Variablen zeigen Zusammenhänge zur elterlichen Voice, aber nicht so deutlich wie die Schulbildung der Mütter. Zudem sind die Mütter noch in einer weiteren Hinsicht zentral: Es sind nicht nur ihre *Variablen*, die die größte Wirkung zeigen (absolvierte Schuljahre), sondern es sind auch ihre *Voices*, die sich stärker betroffen zeigen (als die der Väter). Anhand dieser Ergebnisse scheint es, als spürten die Mütter den Druck sozialer Ungleichheit stärker als die Väter; in jedem Fall bringen sie diesen Druck in den biografischen Gesprächen deutlicher zum Ausdruck. Nun darf aber nicht vergessen werden, dass gerade die Schuljahre der Eltern ein Umstand *der Vergangenheit* sind; in der Gegenwart sind sie nicht mehr nachzuholen, jedenfalls nicht in Form des kindlichen Schulbesuchs, und schon gar nicht unter den Lebensbedingungen, die die meisten der Mütter zu bewältigen haben. Umso interessanter ist also das Ergebnis, dass die Voices der Eltern (v.a. der Mütter) *in der Gegenwart dieser Studie* besonders stark von einem Umstand geprägt sind, der bereits *in der Vergangenheit* liegt.

Auf dieser Grundlage ergibt sich eine regelhafte Verteilung im sozialen Raum, und zwar je nach sozioökonomischem Status: Die Profile der Voice unterscheiden sich deutlich nach diesem Status, und vor allem nach dem Bildungsgrad der Mütter. Die Brücke (*So wie wir die Dörfer lieben*) ist die am höchsten gebildete und am besten situierte Voice; sie ist darin dem sozialen Zentrum am nächsten. Der Zwischenhalt (*Zwei Meter hoher Schnee*) liegt in der Mitte, der Gipfelsturm dagegen weit im sozialen „Unten“ (*Die Lichter*

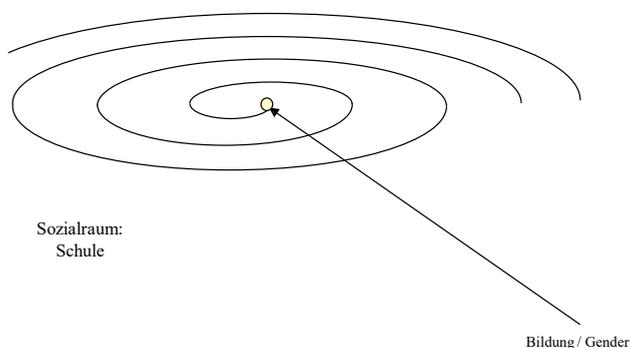
von Armenien). Anders der Widerstand (*Ach, unser Dorf war schön*), der sich in zwei Abschnitte aufteilt: Teils liegt er im sozialen „Oben“ nahe dem Brücke-Profil, teils auch im schwächeren Mittelfeld bzw. im sozial schwachen „Unten“ (immer betrachtet vom hier definierten Zentrum aus). Die nachfolgende Abbildung symbolisiert diese Verteilung der elterlichen, v.a. der mütterlichen, Voices je nach sozioökonomischem Status:

Abbildung 12. Sozioökonomischer Status und VOICE



Auch der Bildungsgrad ist damit angesprochen, besonders in Verbindung mit der Kategorie Gender, wie schon die obenstehenden Ergebnisse zeigen. In der folgenden Abbildung symbolisiert der von rechts unten hinauf zum Zentrum gerichtete Pfeil den ungleichen Zugang zu Bildung im Kontext von Gender, zunächst noch ganz allgemein:

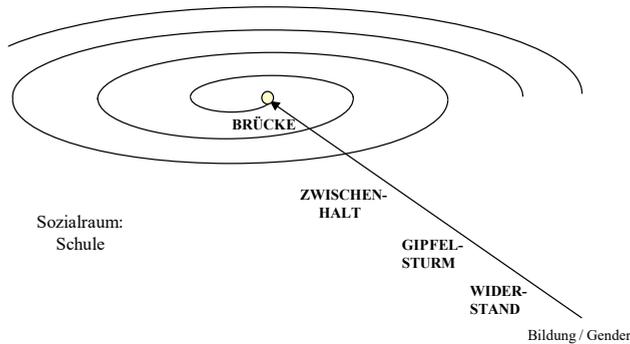
Abbildung 13. Bildung und Gender



Im Studiensample spielen nun Gender und Bildung wie folgt zusammen: Brücke-Mütter haben die höchste formale Bildung. Noch dazu kehren sie die traditionelle Mann-Frau-Ordnung um, denn sie haben im Schnitt mehr Schuljahre absolviert als ihre (Ehe-)Männer; die Unterschiede zwischen den Müttern und Vätern sind im Übrigen gering. Anders das Zwischenhalt-Profil, wo nicht die Mütter, sondern die Väter im Schnitt mehr Bildung erhalten haben; zudem sind die Geschlechterunterschiede bereits größer. Der Gipfelsturm

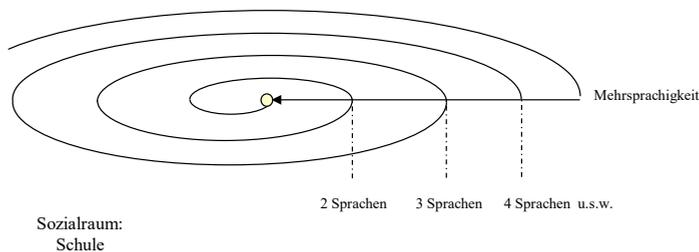
schließlich bildet das Gegenteil zur Brücke: Hier haben Mütter und Väter zwar ähnliche, allerdings ähnlich niedrige Bildungsabschlüsse. Damit ist der Gipfelsturm aber egalitärer als der Widerstand, wo die Bildungsunterschiede zwischen Müttern und Vätern besonders groß sind. Hinsichtlich Gender und Zugang zu Bildung belegt also der Widerstand mit seiner Ungleichheit die vom Zentrum am weitesten entfernte Position:

Abbildung 14. Bildung, Gender und VOICE



Der Bereich Mehrsprachigkeit erweist sich ebenfalls als relevant, zunächst im Sozialraum Schule ganz allgemein. Hier geht es aber noch nicht um bestimmte Sprachen, sondern vorerst nur um die Anzahl der Sprachen. Der Grund für diese Konzeption liegt im „monolingualen Habitus“, also in der starken Ausgerichtetheit des österreichischen Schulsystems auf eine *einzig*e Sprache (Deutsch; → vgl. [S. 26](#) zur Unterscheidung von „Muttersprachlichkeit“ und „Nichtmuttersprachlichkeit“). Je „einsprachiger“ also eine Familie ist (oder wirkt), desto eher mag sie dem monolingualen Habitus des Schulsystems entsprechen. In diesem Sinn bedeutet Monolingualität eine gewisse Nähe zum Habitus bzw. Zentrum des Sozialraums Schule. Nachfolgend wird dies symbolisiert durch den Pfeil, der von ganz außen nach ganz innen zum Zentrum hin weist. Ganz draußen in den Spiralen der Galaxie befindet sich die höchste Mehrsprachigkeit, während zum Zentrum hin die Anzahl der Sprachen immer weiter abnimmt, bis nur mehr eine einzige (hier: Deutsch) übrig ist:

Abbildung 15. Mehrsprachigkeit

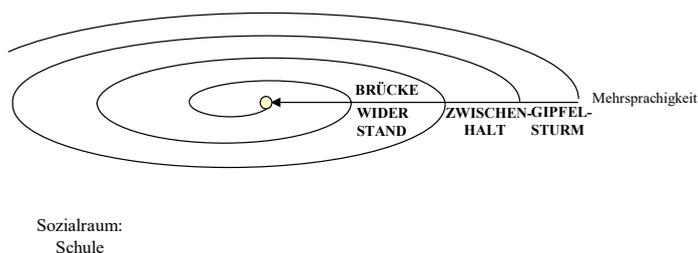


Im Studiensample ist es nun nicht so sehr die Mehrsprachigkeit der Kinder, wohl aber die Mehrsprachigkeit der Familien, die Spuren hinterlässt: Die familiäre Mehrsprachigkeit zeigt einen Zusammenhang zur Art und Weise, wie die Eltern über ihre Biografie sprechen. Das mag zunächst einleuchten, denn mehrsprachige Familien machen in monolingualen Bildungssystemen sicher andere Erfahrungen als Menschen, die „einsprachig“ sind. Erstaunlich ist hier aber etwas Anderes: So wie der Schulbesuch, so ist ja auch die Mehrsprachigkeit einer Familie nicht allein Sache der Gegenwart, sondern oft auch bereits der *Vergangenheit*. Es wurde ja schon weiter oben festgestellt, dass die Sprachen der 159 Familien sich nicht immer bis in die Kindergeneration hinein erhalten haben. Von der Gesamtzahl an Familiensprachen (die teilweise sehr hoch ist) können also auch Sprachen aus dem Alltag verschwunden sein, *und trotzdem prägt diese Anzahl der Sprachen* – auch dann, wenn es eine vergangene Anzahl ist – *immer noch die Voices der Eltern*. Um die Rolle des Vergangenen anschaulicher zu machen, sei Herr Z als Beispiel genannt: Aus seinem Leben ist das Kurdische fast verschwunden, und doch prägt die Dreisprachigkeit zwischen Kurdisch, Türkisch und Deutsch diese Voice ganz enorm. Gerade das Kurdische bietet ihm Antworten auch auf gegenwärtige Grundfragen des Lebens. Dabei ist Herr Z als Vater im Sample eher die Ausnahme, denn es sind erneut vor allem die *Mütter*, in deren Voice sich die jeweilige Anzahl an Sprachen abbildet.

Dem monolingualen „Zentrum“ am nächsten liegen jene Familien, die sich auf genau zwei Sprachen konzentrieren – entweder weil sie „nur“ zwei Familiensprachen haben, oder weil sie zwei ihrer Sprachen bevorzugen und andere eher weglassen. Brücke-Eltern gehören in diese Kategorie (vgl. Frau B, die das Kurdische und das Deutsche ins Zentrum der Familie stellt). Aber auch der Widerstand liegt in dieser Hinsicht ganz nah beim Zentrum, ist er doch ein Profil, das überhaupt nur eine einzige Sprache bevorzugt (vgl. Frau W, die das Kurdische über alles andere stellt; ob es einen Unterschied macht, *welches* die eine Sprache ist, die im Zentrum steht, werden wir an späterer Stelle sehen). Auf Brücke und Widerstand folgt der Zwischenhalt, ein Profil, in dem häufig drei Familiensprachen vorhanden sind. Zuletzt, ganz außen und weit entfernt vom monolingualen Zentrum, folgt der Gipfelsturm, der oft in Familien mit drei und noch mehr Sprachen vertreten ist.

Die genannte Verteilung unter den 159 Familien ist nachfolgend symbolisiert:

Abbildung 16. Mehrsprachigkeit und Voice



Und es gibt noch eine vielleicht sogar besonders wichtige Beobachtung, die sich im Vergleich der 159 narrativ-biografischen Gespräche zeigt: Auch die kunstvolle lyrische Gestaltung von sogenannten „Schlüsselpassagen“ (→ [Kapitel 2.4](#) sowie [2.10](#) und [2.17](#); analysiert nach Hymes, 1996) ist nicht etwa zufällig, sondern auffallend regelhaft im sozialen Raum verteilt. Denn in der Tat gab es das kunstvolle Erzählen in Strophen, Rhythmen und Reimen *ausschließlich bei illiteraten Personen im Sample*, die im Übrigen fast alle Frauen waren¹⁰⁸ (vgl. Frau W und Frau G). Demgegenüber hat *niemand mit mehrjähriger Schulbildung* eine derartige Schlüsselpassage produziert (oder besser: komponiert). Eine mehrjährige Schulbildung bedeutet also offenbar auch den Verlust solch mündlicher Erzählkunst. Die besondere Komplexität des Erzählens illiterater Eltern könnte wiederum von großer Bedeutung sein, wenn es um den Erwerb komplexer Strukturen in der Kindergeneration geht, z.B. um den Erwerb bildungssprachlicher Strukturen in der Schule.

Diese Betrachtung illiterater Erzählkunst steht der so häufigen Stigmatisierung illiterater Eltern ganz klar entgegen: Hier „hindert“ Illiteratheit gerade *nicht* den Bildungsspracherwerb der Kinder, sondern sie fördert ihn sogar. Allerdings ist die „mündliche Literatur“¹⁰⁹ illiterater Eltern und ihre Bedeutung für die Bildung der Kinder noch kaum untersucht (vgl. Brzić et al., im Ersch.).¹¹⁰ Und so haben Frau W und Frau G ganz unbenutzt von jeder Öffentlichkeit ihr Publikum in den Bann gezogen. Ob es aber angemessen ist, die Erzählerinnen überhaupt als „illiterat“ zu bezeichnen, wird zu diskutieren sein.

Die einzige Ausnahme von der Regel war Herr Z. Anders als Frau W und Frau G hat er tatsächlich einen längeren Bildungsweg durchlaufen, ist also keineswegs illiterat. Trotzdem hat er eine kunstvolle Schlüsselgeschichte präsentiert, wenngleich nicht in Strophenform. Seine Art zu erzählen mag daher rühren, dass Herr Z sich selbst ganz klar als ein Mensch aus einem abgelegenen Dorf ohne Zugang zu Bildung definiert (*Was sind wir? Woher sind wir gekommen?*). Diese Selbstdefinition mag dazu beigetragen haben, dass sein Erzählen dem kunstvollen Stil von Menschen ohne Schulbildung mehr ähnelt als dem schlichten Stil schulisch gebildeter Menschen.

Zusammenfassend erweisen sich die vier Profile der VOICE (der Widerstand, der Gipfelsturm, der Zwischenhalt und die Brücke) als sichtbare bzw. hörbare Größen, wenn es darum geht, die Ordnungs- und Machtstrukturen des sozialen Raums zu verstehen. Es zeigt sich hier einerseits die Macht sozialer Lebensbedingungen, die bis in die kleinteilige sprachliche Struktur einer Voice hineinwirkt. Es zeigt sich andererseits aber auch die Kraft der Voice selbst, und zwar darin, wie sie sich den Ordnungs- und Machtstrukturen widersetzt oder auch fügt, indem sie ihr ganz eigenes Konzept von SOZIALER HERKUNFT entwirft, ebenso wie auch von der Zukunft ihrer Kinder.

108 Von dieser Analyse ausgenommen sind jene Interviews, in denen eine solche Schlüsselpassage eventuell aus anderen (z.B. zeitlichen) Gründen nicht zustande gekommen ist.

109 Vgl. den Begriff der *Mündlichen Literatur* z.B. bei Kreyenbroek & Marzolph (2010).

110 Gegenüber dieser kaum untersuchten Bedeutung der Mündlichkeit *illiterater Menschen* (in der Familiensprache) für die Schriftlichkeit (in der Bildungssprache) ist das Zusammenspiel der Kompetenzen *literater* Menschen wesentlich besser untersucht; vgl. z.B. Riehl (2021).

Dabei liegt die Kraft, die Unterschiedlichkeit der Voices, aber auch der soziale Druck, der sie prägt, vor allem bei den Müttern. Ihre vorhandene oder fehlende Schulbildung hinterlässt von allen Faktoren die deutlichsten Spuren. Hinzu kommt: Kraft und sozialer Druck kommen nicht nur aus der Gegenwart und Zukunft, sondern sind auch historisch gewachsen. Die Schulbildung in der Kindheit, ebenso wie die Sprachen der familiären Geschichte sind in den Voices nicht vergessen, sondern sind auch Bestandteil der Gegenwart. Hier treffen und überschneiden sich also *Mehrsprachigkeit* und *Mehrstimmigkeit*, und in den Voices erhält diese Überschneidung in vielfältiger Weise Gestalt:

Der WIDERSTAND (*Ach, unser Dorf war schön*) ist der Literat unter den (sogenannten illiteraten) Voices. Nur in Autobiografien ohne formale Bildungserfahrung entfaltet sich eine solche epische Kraft. Aber auch am anderen Ende des sozialen Spektrums, nämlich im sozialen „Oben“, kommt der Widerstand vor. Zusammenfassend ergibt das ein interessantes Bild: Einerseits scheint es, als könne man sich nur „ganz oben“ überhaupt den Widerstand leisten. Und andererseits scheint es, als würde man sich im sozialen „Unten“ den Widerstand schon aus Prinzip heraus leisten wollen, weil man „sowieso nicht nach oben kommt“ (siehe Frau W, die den Glauben an irdische Gerechtigkeit und Egalität verloren hat; vgl. auch bereits Willis, 1977). Gerade im sozialen „Unten“ ist der Widerstand allerdings auch ein gewagtes Profil. Immerhin handelt es sich dabei um ein Leben mit einem völlig eigenen sprachlichen Zentrum (z.B. Kurdisch). Damit widersetzt man sich dem „von oben“ verordneten Zentrum (Türkisch in der Türkei, Deutsch in Österreich), und zwar durchaus auch kompromisslos.

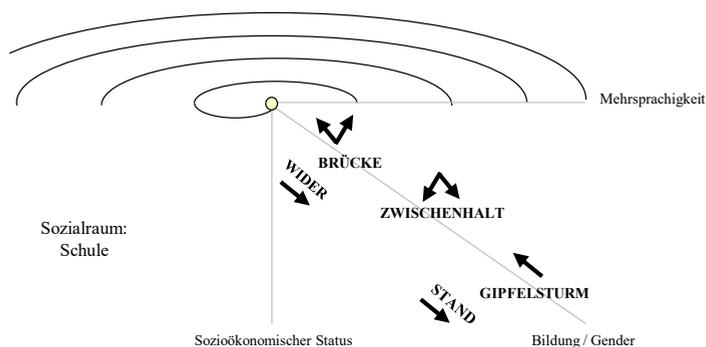
Der GIPFELSTURM hingegen (*Die Lichter von Armenien*) will genau dorthin: ins verordnete (sprachliche) Zentrum. So wirft er die soziale Vergangenheit ab. Der Gipfelsturm ist das Profil der unverzeihlichen Töne. Das verwundert nicht, wenn man bedenkt, wie weit diese Voice vom sozialen Zentrum entfernt ist und wie unendlich weit der Weg ins Zentrum noch ist: Gipfelsturm-Mütter sind ökonomisch arm und haben keine oder nur sehr wenig formale Bildung erhalten. Manch ein Gipfelsturm versteht daher seine eigene Mehrsprachigkeit auch als „Gefahr“ gegenüber dem eigenen sozialen Aufstieg. Der Gipfelsturm kennt nur eine einzige Richtung: nach oben, zu einem besseren Leben, zur Bildung, und natürlich zur Sprache der Bildung, vor allem für die Kindergeneration.

Auch der ZWISCHENHALT (*Zwei Meter hoher Schnee*) hatte es schwer und kämpft. Er tut das aber eher auf einer Meta-Ebene, sei es durch Vergleiche oder durch Erzählen, meist über die Vergangenheit. Der Zwischenhalt ist das Profil der wehmütigen Töne. Den Müttern und Vätern dieser Community of Discourse scheint das Verordnen jedweder Regeln nicht leicht zu fallen. Viel eher liegt es dem Zwischenhalt, zwischen den Welten und Sprachen zu wandern, zu wechseln und an vertraute Orte oftmals zurückzukehren.

Die BRÜCKE ist die „glückliche“ unter den Voices (*So wie wir die Dörfer lieben*). Sie ist das Profil der versöhnlichen Töne. Die Bedingungen haben es ihr möglich gemacht, in vieler Hinsicht nahe dem Zentrum der Galaxie zu wohnen. Damit ist die Brücke das Gegenteil des Gipfelsturms, aber auch Widerstand und Zwischenhalt hat sie weit hinter sich gelassen. Menschen der Brücken-Community of Discourse besitzen oftmals formale Bildung, und damit wohl auch die Gelassenheit und Ausgeglichenheit, um ihre Orte, Zeiten und Sprachen als bleibende, ruhende Pfeiler zu bauen.

Die nachfolgende Abbildung fasst das Gesagte zusammen: die Profile der Voice und die sozialen Bedingungen ihres Lebens. Und so ruht die Brücke nahe dem Zentrum; in der Mitte wandert der Zwischenhalt, vielleicht noch unentschlossen über die Richtung; und ganz unten, weit vom Zentrum entfernt, strebt der Gipfelsturm mit aller Kraft nach oben. Der Widerstand hingegen leistet sich sein ganz eigenes Ziel und schwimmt genau gegen den Strom – nicht in jeder Hinsicht zwar, aber sprachlich auf jeden Fall.

Abbildung 17. *VOICE im Sozialraum Schule*



Gemeinsam mit den Voices wird sich als nächstes die Frage stellen, ob auch die Schule als Institution diese Stimmen hört, und wenn ja, in welcher Weise. Wird der hohe Ehrgeiz der Gipfelsturm-Eltern für die Schullaufbahn ihrer Kinder nützlich sein? Und wird der Zwischenhalt seiner so ersehnten Bildung näherkommen, wenigstens jetzt, in der Kindergeneration? Wie wird sich die Ausgeglichenheit der Brücke im Sozialraum Schule bewähren? Und wie wird es dem Widerstand weiter ergehen, jetzt, wo die Kinder an ihrem schulischen Scheideweg stehen? Was wird von all den Stimmen und von der ihnen eigenen Widersprüchlichkeit bleiben: die ungleichen Erfahrungen der Vergangenheit, die individuellen Kompetenzen der Gegenwart, oder die Visionen für die Zukunft?

3. Narrative der Bildung: Schule, Kompetenz und Hearing

Fallstudien

3.1 Einleitung

Der Raum des Geschehens ist jetzt das österreichische Schulsystem. An meiner Studie haben sich 17 Wiener Grundschulen beteiligt. Wir befinden uns daher nun auf dem Weg durch diverse Klassenzimmer, um Lehrkräfte zu suchen und zum vereinbarten Gespräch abzuholen. Anschließend sitzen wir gemeinsam in (meistens) ruhigen Aufenthaltsräumen der jeweiligen Schule, um mit den Lehrkräften zu sprechen und ihnen zuzuhören.

Die Personen in den Gesprächen sind jeweils eine Interviewerin sowie eine Lehrkraft, selten auch zwei Lehrerinnen gemeinsam. Das Gespräch beginnt mit persönlichen Rückblicken auf den beruflichen Werdegang, führt weiter zu allgemeinen schulischen Fragen und landet schließlich bei den Schülerinnen und Schülern, die an der Studie teilnehmen und bald die Grundschule verlassen. Auf jede der 40 befragten Lehrkräfte kommen im Schnitt vier Studienkinder. Und während die rund 160 Kinder jeweils zur Hälfte beiden Geschlechtern angehören, sind alle 40 Lehrkräfte – mit nur einer Ausnahme – weiblich.

Die Methode des Gesprächs, um die Wahrnehmungen der Lehrkräfte zu erheben, ist eine Form des Leitfaden-Interviews, die ich Sensemaking-Expertinnen-Interview nenne (→ [S. 41](#)); die Methode der Analyse ist die Rekonstruktion von Mustern institutioneller Beurteilung und Begründung (→ [S. 44](#)). Die Lehrkräfte werden hier also einerseits in ihrer institutionellen Funktion befragt, und andererseits wird auch das Spannungsverhältnis zwischen institutioneller Funktion und persönlicher Einschätzung betrachtet.

Die Interviews sind als Minimaltranskripte nach GAT-2 transkribiert (siehe Selting et al., 2009, 359 ff.). Alle Lehrerinnengespräche fanden auf Deutsch statt. Anonymisierte Namen sind in den Transkripten durch ein großes X markiert.

Nachfolgend werden vier verschiedene, in den Gesprächen besonders oft wiederkehrende Kontexte anhand von Beispielen betrachtet. Zur Übersicht trägt jeder Kontext einen von mir gewählten metaphorischen Titel: 1. *Der Untergang*; 2. *Die Störung*; 3. *Die Hilfe*; 4. *Die Kunst des Seins*. Die Darstellung erfolgt nun nicht mehr sequenziell (so wie noch vorhin bei den Elterngesprächen), sondern kontextualisierend: Aus den verschiedenen Gesprächen werden jeweils Auszüge mit gemeinsamem Bezugskontext vorgestellt, um dem übergeordneten, gemeinsamen institutionellen Bezugsrahmen Rechnung zu tragen.

3.2 Der Untergang

ich wollte das IMMER; egal in welchem alter man mich das gefragt hat: ich wollte IMMER grund-schullehrerin werden. ich glaube SCHON, dass man als klassenlehrer eine gewisse MACHT (...) hat, und zwar auf der soziALen basis (...). Jedem kind DAS bieten, was es BRAUCHT (-) und einfach VIELen kindern gerecht werden. und eben dieses „es ein BISSchen ANders machen können... WOLLen!“ eben GRAD diese UN-EN-dliche VIELfalt, also DER in ihrem GAN-zen spektrum nachzukommen–

Lehrkraft L-1 sagt das mit Leidenschaft, während um sie herum, auf dem Gang und direkt vor den Klassenzimmern, der Lärm des schulischen Alltags tobt. Die Begeisterung teilen viele der Befragten und so auch Lehrkraft L-2: *Was mich glücklich macht? Was mir Energie gibt?*¹¹¹, greift sie eine Frage der Interviewerin auf und fährt fort:

VIEL energie gibt es mir eigentlich, wenn die kinder NACHfragen. da BLÜHT man auf. da denk ich mir dann: DAS is eigentlich das was ich machen wollt. (...) ein paar sind dabei, die wissen SELber irrsinnig viel, stellen intelliGENTE fragen, (-) also da könnte man ECHT ALLES verges-sen und (.) e:wig weitermachen. DAS wär irgendwo so ein TRAUM. und das gibts wie gesagt MANchesmal. (...) das brauchen auch ANdere kinder! REDen. ich setz mich dann einfach in die MITTE und sag: KOMM, RED ma mal. VIEL MEHR bräuchten sie das.

Sie schildert, wie sie geradezu belagert wird, wenn sie morgens in die Klasse kommt:

ich bin IMMER die ERste=und dann kommen die Kinder herEIN=und sie reden zu FÜNFT auf einen ein. es würde einen JEder von denen UNunterbrochen BRAUchen.

Einen Grund dafür vermutet L-2 in der Arbeitswelt der Eltern:

die eltern gehen frühmorgens aus dem HAUS, haben oft auch SCHICHT- und NACHTdienste; und die kinder brauchen ANsprache, ZUwendung, das gefühl, dass einem jemand ZUHört.

Aber das funktioniert im Schulbetrieb nicht oft. Und manche Kinder kommen auch gar nicht erst mit Fragen auf die Lehrkraft zu, jene nämlich, die *mit anderen Sorgen, mit anderen Sachen beschäftigt* sind: Kinder aus Familien *mit schweren Hintergründen*. So wie Kind M-1, ein Mädchen, das von seiner Lehrkraft L-3 als still beschrieben wird:

ein sehr RUhiges kind. GU:tmütig, folgsam, hilfsbereit, SEHR zuvorkommend, wie auch AN-dere mädchen der klasse.

Und doch: *ein schwieriger Fall*, sagt die Lehrkraft. Das Mädchen ist in einer notleidenden Familie zuhause, *muss daheim im Haushalt mithelfen* und kann also wohl *sicher nicht* viel Zeit mit den Schulaufgaben verbringen:

also IRgendwie (--) das sind andere WELTen, mit denen sie da fertig werden müssen.

111 Weniger zentrale Zitate werden nicht als eigener Absatz, sondern *kursiv* im Fließtext gebracht.

Und so mutmaßt die Lehrkraft, dass auch die Eltern des Kindes wohl ganz andere Sorgen haben als die Schulbildung: *Die Eltern nehmen das eher so hin*. In diesem Kontext hat der Deutscherwerb des Kindes nicht so funktioniert, *wie es sein sollte*. Es wurde schließlich sogar eine Lernbehinderung diagnostiziert und der Sonderpädagogische Förderbedarf (SPF)¹¹² spezifisch für das Fach Deutsch attestiert. Schülerin M-1 wird nun nach Sonderschullehrplan unterrichtet. Und wie wird es nach der Grundschule weitergehen? *Würde man die Bemühungen des Kindes werten, so wäre die Note echt besser*, fasst die Lehrkraft ihre Haltung mit einem generalisierenden „man“ zusammen, das auch eine moralische Wertung erkennen lässt (im Sinn von: „Bemühungen sollte man eigentlich honorieren“). L-3 spricht hier etwas an, das auch in vielen weiteren Gesprächen anklingt: die Kluft zwischen jener Beurteilung, wie sie die Lehrkraft persönlich befürworten würde, und jener Beurteilung, wie sie die Institution Schule letztlich erfordert.

Eine nicht unähnliche Erfahrung weiß auch Lehrkraft L-4 zu berichten. Hier ist es ein Junge, der Sorgen bereitet. Kind J-1 stammt ebenfalls aus einer notleidenden Familie.¹¹³ Hinzu kommt: *Die Mutter kann weder Lesen noch Schreiben, der Vater ist immer auf Arbeit*. Wenn das Kind dann die Hausaufgaben abgibt, sind *Handschrift, Rechtschreibung und Interpunktion eine Katastrophe*. Mathematik dagegen funktioniert *wirklich sehr gut*. Am Anfang war überhaupt noch alles auf einem guten Gleis: *Wir Lehrerinnen haben uns gedacht, ah, super, den erwischen wir!* Sie erzählt, wie besagter Junge in ganz und gar *überraschender* Weise Antworten lieferte wie kein anderer in der Klasse:

das sind so moMEnte, wo er AUFmacht, das WEISS ich – und er FREUT sich auch.

Doch dann überwiegt wieder das *originelle Sozialverhalten* des Kindes. Er kommt *mit dem System* nicht zurecht:

SEHR leBENdig – steht auch oft AUF und geht heRUM... man hat das gefühl, er ist es nicht geWÖHNT, in der stadt zu leben.

Als L-4 nach einem „Bild“ zu dem Jungen gefragt wird, fasst sie zusammen:

ich seh ihn über FELder laufen. er braucht UNheimlich viel raum, UNheimlich viel freiheit.

Und das Deutschlernen? Es hat unter dem Freiheitswillen gelitten:

andere kinder REISSen sich darum, in der lerngruppe mitzumachen – aber ER sagt: NEIN, ich geh da jetzt NICHT mit. ich mach das lieber zu HAUse.

So scheint bereits jetzt, am Ende der Grundschule, eine Klassenwiederholung unvermeidlich zu sein. Kinder, die aus einem *anderen System*, aus einer *anderen Welt* kommen, bräuchten *einfach viel mehr Zeit, mehr Extrabetreuung*, darin stimmen Lehrkräfte L-3

112 Eine *Lernbehinderung* wird als gegeben betrachtet, wenn ein Kind „dem Unterricht [...] ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag“; file:///C:/Users/Brizic/AppData/Local/Temp/2008_19_beilage_17196-1.pdf [10.01.2022]; vgl. auch → [S. 186](#).

113 Hier geht es also um den *von der Lehrkraft wahrgenommenen* sozioökonomischen Status.

und L-4 überein. Dann hätte das Ergebnis vielleicht anders ausgesehen. Aber warum gibt es diese Extrabetreuung nicht? Weil es viel zu viele Kinder sind, die sie brauchen würden, lautet die Antwort. *Weil wir eine Anhäufung haben*, wie es Lehrkraft L-5 formuliert:

ich hab noch NIE in meinen dienstjahren eine solche DIChte an emotional und sozial bedürftigen kindern erlebt wie JETZT. ich hab da ein kind in der klasse gehabt, das ist IMMER auf dem BODen gelegen. das lag FÜNF STUNDen auf dem BODen. oder unser KRIEGSflüchtling. ich hab in meinem ganzen leben noch NIE so eine ANhäufung gehabt. die kinder sind für sich NETT=aber NICHT in der MASse. ich hab jetzt ein bisserl eine ANhäufung.

Was macht man da, wie geht man damit um?

also ich hab mich in der hinsicht WIRKlich zurücknehmen müssen. also ich würd mal sagen, ich MUSSte mich ändern. ich hab MAgenschmerzen gehabt. da hab ich gesagt, das KANNS nicht sein, weil das geht auf meine geSUNDheit. ich MUSS gewisse dinge einfach ANders sehen.

Und was bedeutet das für den Ausgang des vierten Schuljahres? Die Kinder stehen direkt vor dem Übertritt von der Grundschule in die Sekundarschule – und brauchen die Unterstützung somit ganz besonders. Wie schafft man es da, sich zurückzunehmen und gleichzeitig die Kinder doch möglichst gut zu fördern? Die Lehrkraft holt aus:

also allein nur im geschichtschreiben haben wir VIER neigungsgruppen. der eine KANN schon schreiben, der andere noch NICHT, die dritten sind schon super im AUSdruck, die vierten wandern durch die KLASSE- (.) und wir sind nur ZWEI lehrer! es wird dann einfach zu VIEL. und ich sag auch GANZ ehrlich, ich hacke auf meinen gymnasiASTen herum; ich fördere in der vierten klasse DIE, die ins gymNASium gehen wollen, UND die ganz schwachen, die gefahr laufen, das jahr zu wiederholen.

Das bedeutet: Kinder, die weder „sehr gut“ noch „sehr schwach“ sind – also Kinder, die in der Mitte liegen – bleiben außen vor? Ja, bestätigt die Lehrkraft. Und doch bedeutet das auch für J-1, den als „sehr schwach“ eingestuften Jungen, nichts Gutes:

ich MUSS differenZIERen. ((...)) und man muss dann irgendwann eben die HÄRte bekommen, kinder wie XJ-1 auf der strecke zu lassen, so GERN man ihn auch mittragen würde und ihm DAS bieten würde, was er braucht. das ist (--) BITTer.

Der Junge mit dem Freiheitsdrang sieht also keinem guten Ausgang entgegen. Noch dazu kam es ausgerechnet jetzt, im vierten Grundschuljahr, zum *Einbruch* aller seiner bisherigen Leistungen:

der ist uns SO durch die FINger gerutscht. den haben wir EINFach verLOren.

Erfahrungen wie diese sind es, die auch eingangs zitierter Lehrkraft L-1 schwer zu schaffen machen:

es hat mich HÄRter gemacht. also man macht dann sehr viel schneller ZU, weil man merkt, da erWARTet man dann auch teilweise einfach zu VIEL von sich SELBST. man muss sich an schulen wie DIEsen einfach auch zuRÜCKnehmen und sich mit GANZ wenig zufriedengeben.

Würden Sie noch einmal Lehrerin werden?

NEin.

3.3 Die Störung

Einen irrsinnigen Lärmpegel haben wir hier!, weiß Lehrkraft L-6 zu berichten, auch um die Interviewerin auf den Geräuschpegel vorzubereiten. Doch das Angebot, das Gespräch weg vom Klassenzimmer zu verlegen, lehnt die Lehrerin ab. Denn:

wer WEISS, was passiert, wenn ich außer Sichtweite bin.

Und dass etwas passieren kann, weiß sie nur zu gut:

z.B. wenn ich da so viele drinnen sitzen habe, die konFLIKte nicht miteinander lösen können – und ich steh aber ALLEINe drinnen!

Genau so ist es auch unlängst wieder gewesen:

am mittwochnachmittag, da bin ich mit SIEben buben dagestanden, und die haben zu streiten begonnen, und ich habs NICHT STOPPEN können. sie haben NICHT aufgehört, und IMMER wieder - und ich konnte ihnen nicht einmal was SAGEN, weil sie mir ABSolut nicht ZUGehört haben. weil sie mit ihren ELgenen geschichten SO (--) also da sind kinder dabei, die haben krieg und ALLES erlebt. und ich bin Ü:-BER-HAUPT-NICHT REINGekommen.

Auch Kind J-2 ist einer aus dieser Gruppe:

ein speziELLer fall. einer der UNmöglichsten. der KENNT kein NEIN. ein rebELL, ein ex-TREM. löst probleme, indem er ZUSchlägt. er ist der ANführer und ist einer, der jeden anstiftet zu möglichst viel BLÖDsinn. also von DEM werden wir irgendwo (--) noch hören.

Im Zuge seiner *Rebellion* hat Kind J-2 auch seinen Cousin angestiftet, und so wurden schließlich beide Kinder gemeinsam zum Ausgangspunkt gewaltsamer, ja *zerstörerischer* Konflikte in der Klasse. Das Lernen nicht nur der beiden *Rebellen*, sondern der gesamten Klasse litt darunter. Kind J-2 wurde schließlich in eine andere Klasse versetzt, weit weg vom alten Klassenverband, und auch weit weg von seinem Cousin. Das Ziel war es, die beiden zu trennen, um ihnen solcherart die Chance auf einen Neuanfang zu geben.

Im neuen Klassenverband war es indes unmöglich, mit den vorhandenen Ressourcen (und v.a. mit nur einer einzigen Lehrkraft) auch noch dieses neue, so herausfordernde Kind J-2 zu versorgen. Da die Lernerfolge ebenfalls litten, wurde dem *Rebellen* schließlich ein Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) attestiert. Solcherart konnte das Kind jetzt wieder einer neuen Klasse – diesmal einer so genannten Integrationsklasse – zugeteilt werden. Doch was sagten die Eltern zur Einstufung ihres Kindes als „lernbehindert“? *Sie machten einen Aufstand*, wie Lehrkraft L-7 sich noch sehr gut erinnert:

weil die eltern nämlich gemeint haben: „das kind IST doch gar kein spf-kind!“ wo sie vielleicht GAR nicht UNrecht haben–

Wieso hat Kind J-2 dann einen SPF attestiert bekommen, zunächst im Fach Deutsch?

naja. er ist in deutsch eigentlich NICHT schlecht. er hat von anfang an ALLES mit uns {nach „normalem“ lehrplan}¹¹⁴ MITgemacht. er hat schwierigkeiten im verHALten, (.) aber NICHT intellektuELL. und in mathematik ist er eigentlich sehr GUT.

Aber warum hat er danach dann auch noch im Fach Mathematik einen SPF erhalten?

ja DAS dürfen sie mich NICHT fragen, warum er den hat ((lacht resigniert)). da sind wir bei dem thema, warum man meistens ZWEI spf hat. man hat so durchgehört, also mit EINem spf hat man keine chance, ihn aus der „norMAlen“ klasse {mit nur einer lehrkraft} wegzubekommen in eine integriatiONSklasse {mit zwei lehrkräften}. das ist MEIne vermutung, warum manche kinder ZWEI spf haben.

Nur mit dieser doppelten Einstufung als „lernbehindert“ – also in Mathematik *und* in Deutsch – kann ein Kind in eine Integrationsklasse versetzt werden; in eine Klasse, in der nicht mehr nur *eine*, sondern *zwei* Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Aus Sicht der Schule wurde das als Entlastung im Umgang mit Schüler J-2 erlebt. Doch die Interviewerin kann es nicht fassen: Das heißt also, dem Kind wurde die Lernbehinderung (in gleich zwei Fächern) allein wegen seines *Verhaltens* attestiert?

JA.

Und so leisteten die Eltern von Kind J-2 erbitterte Gegenwehr – auch deshalb, weil die Sache inzwischen zu einer Familienangelegenheit geworden war. Denn auch der Cousin des *Rebellen* hatte mittlerweile den SPF attestiert bekommen, ebenfalls in gleich zwei Fächern. Die Interviewerin kann erneut nicht anders als nachzufragen, warum um Himmels Willen denn auch noch dem Cousin die Lernbehinderung attestiert worden sei, wo dies doch schon beim sogenannten *Rebellen* eine ziemlich unklare Sache gewesen war? Die Lehrerin glaubt, strukturelle Ursachen zu erkennen: Je mehr solcher „SPF-Kinder“ man hat, desto eher bekommt man eine weitere Lehrkraft zugeteilt – und damit auch die so bitter benötigte Unterstützung nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Lehrenden. So gesehen sei der SPF

dann ja SCHON auch ein VORteil für das Kind, weil man einen ZWEIten lehrer in der klasse hat, der mit einem ÜBT und MACHT und TUT. das haben wir auch den ELtern gesagt–

Das heißt: Sowohl Kind J-2 als auch sein Cousin – genau jene beiden also, die man eigentlich voneinander *trennen* wollte – sind jetzt wieder *zusammen* in ein und derselben (Integrations-)Klasse?

114 In geschwungenen Klammern {} stehen Ergänzungen zwecks Verständlichkeit der Zitate.

JA- (.) also das ist SCHON (-- grad bei integrationsklassen ist das leider NICHT so, dass die {schulbehörden} schauen, wer ist schon DA, und wer passt daZU. „es sind ja NUR integrationskinder“, haben wir so DURCHgehört (-) da schaut KEiner so genau.

Bleibt nur noch die Frage, ob das Verhalten der beiden Kinder – der ursprüngliche Stein des Anstoßes – denn dadurch besser geworden sei? Nicht unbedingt, lautet die Antwort der Lehrkraft. Denn *das ist der Nachteil der Integrationsklasse*, führt sie aus:

diese ANhäufung an speziellen FÄLLEN- in der letzten integrationsklasse hatten wir SIEben {kinder mit SPF aufgrund auffälligen verhaltens}. mit ZWEI solchen {kindern} wäre man schon ausgelastet. es GEHT dann irgendwann nicht mehr.

Die Geschichte des *Rebellen* und seines Cousins hinterlässt Betroffenheit und auch die Frage, wie es weitergehen wird. Die Lehrkraft bringt die Hoffnung zum Ausdruck, dass der SPF für die beiden Kinder in der Sekundarstufe *ohnehin aufgehoben* werde, denn es sei *ganz klar*, dass es sich hier nicht um lernbehinderte Kinder handle.

Von ganz anderer Art ist eine weitere „Rebellion“, nämlich die, die Kind J-3 an den Tag legt. Auch er ist ein Junge, aber er kämpft nicht *gegen*, sondern vielmehr *für* die Anerkennung durch seine Lehrerin: Er ist nämlich geradezu *verbissen ehrgeizig*, wie es Lehrkraft L-8 beschreibt. Allerdings bringt sie auch zum Ausdruck, wie schwer es ihr zunächst gefallen ist, diesen *Ehrgeiz* überhaupt als solchen zu erkennen. Das Kind hatte nämlich vor lauter Angst, Fehler zu machen,

zuerst zwei jahre lang NICHTS gesprochen. Absolut nichts. es war NICHTS aus ihm herauszubekommen. und jetzt SPRICHT er mit mir!

Aber noch immer ist das mit dem Sprechen keine ganz runde Sache, denn:

er ist TO-TAL bemüht. er zerKREUZigt sich¹¹⁵, er zerFUzelt sich¹¹⁶ in deutsch. und WENN er dann EINmal was WEISS, dann MUSS das RAUS, dann SCHREIT er das RAUS, wo ich dann immer sag: gut-gut.

Das Kind scheint einen angestregten, fast verkrampften Eindruck auf die Lehrkraft zu machen. Ein möglicher Grund kommt zur Sprache: Bei der Schwester von Kind J-3 wurde der schon mehrfach genannte SPF, d.h. eine Lernbehinderung, attestiert. Die Frage steht im Raum, ob Kind J-3 Angst hat, das Stigma seiner Schwester ebenfalls zu erleiden, und ob er vielleicht deshalb einen so *verbissenen* Erfolgswillen an den Tag legt.

Lehrkraft L-9 wiederum berichtet von einem weiblichen Pendant zu oben genanntem „Ehrgeiz“: Kind M-2 ist ein Mädchen, das

Absolut WILL. will AB-SO-LUT, arbeitet STÄNDig mit, also sie ist sogar ÜBereifrig, würd ich mal Sagen. sie hat auch so eine LAUte stimme und SCHREIT dann auch immer gleich.

115 Österreichisches Deutsch bzw. Wiener Dialekt für *Er müht sich mit aller Kraft ab*.

116 D.h. er *zerteilt* sich sozusagen *in seine Einzelteile*, um zum gewünschten Ergebnis zu kommen.

Die *laute Stimme* des Mädchens scheint also zunächst ein Zeichen höchsten Ehrgeizes zu sein. Eine etwas negativere Färbung stellt sich jedoch dort ein, wo diese Stimme der Schilderung zufolge auch noch *schreit*. Tatsächlich geht hier die Lehrkraft zu Charakteristiken über, die ihr wenig anziehend scheinen. Denn das Mädchen

STROTZT vor selbstvertrauen. ja AB-SO-LUT. das ist auch ein mensch, der gleich KEIFT¹¹⁷ und sich DURCHsetzt. sie REdet REdet UNunterbrochen=↑bl-bl-bl-bl-bl, ↓und SCHON weiß jeder, was gemeint ist, und auch wenss TÜRkisch ist, {dann} gehts TÜRkisch: ↑bl-bl-bl-bl-bl-FÜLLfeder-blblblblbl-TINtenpatrone...

Diese Reinszenierung der *lauten Stimme* des Mädchens ist durchaus anschaulich: Mit großen Tonhöhenunterschieden gibt die Lehrkraft wieder, wie schnell und wie viel die Schülerin spricht. Der Lehrerin ist allerdings daran gelegen, dass dies nicht missverstanden wird: Nicht der Ehrgeiz stört sie, sondern der *Überehrgeiz*; nicht das Lernenwollen, sondern das *Zuviel-Erreichen-Wollen*. Warum das ein Problem sei, das begründet die Lehrkraft mit schier unerreichbaren Zielen, die das Kind sich wohl selbst gesetzt hat: Enttäuschungen könnten die Folge sein, denn die Eltern haben wenig Bildung, und niemand kann dem Kind im Fall eines Gymnasialbesuchs helfen.

An dieser Stelle wird indes eine Verbundenheit deutlich, die sich zwischen Schülerin und Lehrerin etabliert hat – vielleicht ja gerade wegen der allzu ehrgeizigen Träume:

sie geht sehr GERne in die schule, ja, und sie hat MICH sehr gerne. ihr TRAUMberuf ist auch LEHrerin (.) aber das wird nicht zu SCHAFFen sein.

Kämpfe der Eltern gegen den Abstieg, Kämpfe der Kinder gegen den SPF, so scheint es, dominieren die Erfahrungen der Lehrkräfte. Weitere Assoziationen werden genannt, wenn es um *schwierige Fälle* geht: Jungen etwa, die in die Rolle des *Klassenclowns* oder *Kasperls* schlüpfen (Kind J-4), oder Mädchen und Jungen gleichermaßen, die eine gewisse *Bauernschläue* entwickeln, um nicht an den Rand des Abgrunds – ins soziale Abseits, die Lernbehinderung, den SPF – zu geraten (Kind M-3).

Die Kämpfe der Lehrkräfte selbst aber richten sich gegen Überforderung, Überlastung und gesundheitliche Folgen. Nicht wenige der Befragten gestehen, dass sie das *SO* nie gewollt haben, und dass die Bedürfnisse der Kinder und Lehrkräfte einerseits, die vorhandenen Ressourcen und Abläufe andererseits einander nicht selten ausschließen. Auch solche Gegensätze entfalten, so sagen manche, eine *zerstörerische* Kraft.

Würden Sie wieder Lehrerin werden?, fragen wir Lehrkraft L-6 von vorhin (siehe oben: *Einen IRRsinnigen Lärmpegel haben wir hier*). Und siehe da, sie sagt:

ICH schon!

Und wenn Sie nicht Lehrerin wären, was dann? Auf diese Frage entwirft die Befragte nun eine Vision von Frieden und Stille, weitab vom Lärm in der Schule:

117 Österreichisches Deutsch bzw. Wiener Dialekt für *zankt* bzw. *zetert*.

dann würde ich IRRsinnig gern SCHWAMMerl¹¹⁸ suchen gehen. oder IRgendwas mit BLU-merl¹¹⁹ pflanzen. da seh ich diese GÄRTner vor mir, wie sie die PFLANzerln einsetzen – ge-NAU: du hast RU::HE. DEIN ziel ist es, LOCH in die erde, BLUme hinein. straßenkehrer hab ich mir AUCh schon manchmal gedacht (--) obwohl, was DER wieder alles WEGkehren muss manchmal=ABer: er ist für sich alleINE!

3.4 Die Hilfe

Dass den Lehrkräften Unterstützung willkommen ist, verwundert anhand der Gespräche nicht. Das gilt selbst für Unterstützung, die aus den Reihen der Kinder kommt:

dieses kind ist SEHR hilfsbereit, verSTÄNDnisvoll, erWACHsen, auch soziA:L sehr bemüht, und zwar in einer MITfühlenden weise.

So charakterisiert Lehrerin L-10 ihre Freude angesichts von Kind M-4, einer Schülerin, die in der Klasse immer wieder vermittelnd eingreift, wenn Konflikte hochkochen. Die Hilfsbereitschaft des Mädchens kippt allerdings auch hinüber in aufopfernde *Selbstlosigkeit* und eine allzu frühe *Mutterrolle*, die vielleicht aus dem Elternhaus herrührt:

sie muss zu hause SEHR viel arbeiten. (--) sie kann ALLES, ist HILFSbereit, sehr lieb, sehr soziA:L bis zur AUFopferung. wenn es heißt, wie siehts denn hier aus!, dann ist sie IMMer die erste, die aufräumt. für ihren kleinen BRUder ist sie ELternersatz. will IMMer ALLen ALLES recht machen, was natürlich ein WAHNSinn ist. sie ist STÄNDig besorgt, sie könnte was FALSCH machen.

Selbstlosigkeit, *Ängstlichkeit* und auch *Lobbedürftigkeit* sind in diesem Zusammenhang Bilder, die immer wieder genannt werden und durchaus ineinanderfließen, wenn es um besonders engagierte Mädchen (und im Fall des *Lobbedarfs* auch um Jungen) geht.

Definitiv stärker davon abgegrenzt ist das Bedürfnis nach Aufmerksamkeit im Sinn von *Nähe*, so wie im Fall von Kind M-5, einem Mädchen:

sie hat so die ART, zum beispiel wenn eine ÜBung zu machen ist, dann macht sie sie PRINzipiell IMMer zuerst FALSCH. und KAUM stelle ich mich zu ihr, macht sie es RIChtig. sie will, dass man sich KÜMMert. sie BRAUCHT diese nähe.

Noch positiver schneidet das Bild der *Reife* ab: Als *reif* werden in der Regel Kinder bezeichnet, die *Einsicht* zeigen, zum Beispiel die Einsicht, dass manche Ziele unerreichbar sind. Ein in diesem Sinn *reifes Kind* widersetzt sich einer schlechten Note nicht; es fügt sich vielmehr in die Entscheidung. Etwas weniger positiv wird Reife allerdings dann vermerkt, wenn sie zu *Frühreife* wird, wie im Fall von Schülerin M-6:

118 Österreichisches Deutsch für *Pilze*.

119 Diminutiv von *Blumen*.

dieses mädchen ist ein sehr RElfes kind, ein sehr WEIT entwickelter junger mensch, mit TANzen wie ein GO-go-girl. die mutter ist alLEINerzieherin, da gibt es GROße probleme. der vater hat schon wieder zwei kinder mit einer ANderen. und da gibts auch geFÄNGnisbesuche. und so hat das kind IMMER schon alles SELBständig machen müssen, VIEL zu früh für ihr alter.

Nicht wenige Lehrkräfte berichten, dass die Lebensumstände einiger ihrer Schülerinnen und Schüler sie anfangs schockiert haben,

weil ich einfach mit GANZ anderen VORstellungen an den beruf herANgegangen bin!

Würden Sie sich dennoch wieder für den Lehrberuf entscheiden?

JA! und auch für diese SCHUle!

Das so klare *Ja* von Lehrkraft L-11 wäre allerdings nicht vollständig, würde nicht auch ihr dringender Wunsch erwähnt, dass das System Schule den sozialen Umständen und damit verbundenen Aufgaben mit sehr viel mehr Respekt und Offenheit begegnen sollte:

ich hab zum beispiel ein SPRACHbuch gemacht, ein DEUTSCHbuch. und hab das von der kommission zuRÜCKbekommen, ganz emPÖRT, weil es so „lehrplan-überSCHREitend“ war! wo ich mir geDACHT hab: wie GIBTS das? weil ich ja SCHON von meinen kindern {in meiner klasse} ausgegangen bin! aber sie {die kommissionsmitglieder} haben beANstandet, also man darf NUR subjekt und prädikat machen. und also, da denk ich mir, da ist das system schon ein bisserl abSURD.

Absurd scheint auch der Kollegin¹²⁰ von Lehrkraft L-11 der richtige Begriff zu sein:

diese systeME, die einfach so funktionIERen (-) es gibt DIEse vorgabe und DIEse und DIEse; und NIEmanden interessiert es, wie es wirklich AUSSchaut (-) ob ich zweiundzwanzig KINder hier habe, die aus KRIEGSgebieten kommen, die SCHWER traumatisiert sind oder miss-BRAUCHT {wurden}. aber nein, der EINzige AUftrag ist, dass das LE:se:scree:ning passt! und auf DAS wird dann WERT gelegt, auf DAS schaut man dann. und DANach wird man dann {als schule} beWERTet!

3.5 Die Kunst des Seins

Haben sich die vorangehenden Ausschnitte eher mit systemischen Aspekten – mit den Lebensbedingungen der Kinder und knappen Ressourcen der Schulen – befasst, so sind es im Folgenden die Eigenschaften der Kinder selbst, die in den Fokus rücken. Hier begegnen wir dem *Künstlertum*, dem *In-sich-Ruhen* und der *Ähnlichkeit*.

120 Beide Lehrerinnen waren gemeinsam im Gespräch mit der Interviewerin.

Das Bild des *Künstlertums* ist zunächst eher eines, das oft mit Chaos, Unvermögen und Kränkung verbunden wird. Kind M-7 zum Beispiel kommt aus einer Familie, in der einfach *nichts* funktioniert und *das blanke Chaos* herrscht; das hat auch Lehrerin L-12 zu spüren bekommen:

PAUsenlos sterben bei dem kind irgendwelche ANgehörigen, und dann ist da immer irgendwie ein kleiner BRUder im hintergrund, der ist KRANK oder geSTORben, und da dürften halt WILde sachen im hintergrund sein. und jetzt haben sie keine WOHNung, aber der PApa weiß es SELber nicht... und auf den AUSflug hat sie nicht MITfahren können, weil der PApa die organisaTION nicht hingekriegt hat. ICH hab sogar ANgesucht für sie. ich hab ALLES für sie organiSIERT, und sie ist EINFach NICHT geKOMMen. der vater hat mir verSICHert, dass sie in der früh {zur abfahrt} kommt, und sie ist EINFach nicht geKOMMen.

Die Lehrkraft, die sogar finanzielle Hilfe für das Kind organisiert hatte, beschreibt die Vergeblichkeit ihrer Mühen durchaus als eine verletzende Kränkung; diese führt sie aber eher auf die Eltern zurück. Das Kind selbst wird von der Lehrkraft mit wesentlich positiveren Vorzeichen beschrieben:

sie ist eine SCHRÄge perSÖNlichkeit. eine schräge KÜNStlerin. sie erfindet sachen NEU: „ui=SCHAU, was da jetzt draus geWORDen ist!“

Als nicht weniger originell wird Kind J-5, ein Junge, charakterisiert. Er erfindet allerdings nichts Neues, sondern er ist – ganz im Gegenteil – das personifizierte *In-sich-Ruhen*, das *mit sich und der Welt zufrieden* ist, wie es Lehrkraft L-13 nicht ohne Ironie beschreibt:

ja: (-) das ist jetzt KEIN schnelles, KEIN herausleuchtendes kind. er ist entweder zu FAUL oder zu arroGANT, um aufzuzeigen.¹²¹ er hat jetzt NICHT das, was man landläufig unter MITarbeit versteht. NUR kein übereifer. wenn er WÄHLen kann, macht er die KLEInere aufgabe. er beschäftigt sich lieber STILL, als wo RAUSzuschreien. minimalISTisch veranlagt. REdefault.

Das sind Eigenschaften, so vermutet die Lehrkraft, die von den Eltern des Jungen auch noch gefördert werden: nur keine Anstrengung, nur keine Qual. Und auch schon bei den kleinsten gesundheitlichen Beschwerden bleibt das Kind der Schule fern, wie die Lehrerin mit amüsiertes Intonation in der Stimme darstellt:

als PFLANze hätte ich gesagt: eine miMOse. bei EINmal HUSTen bleiben wir schon zuHAUse.

Dem solcherart charakterisierten Schüler ist aber die Lehrerin durchaus auch wohlgesonnen, und zwar schlicht aufgrund einer gewissen Vertrautheit, ja sogar *Ähnlichkeit*:

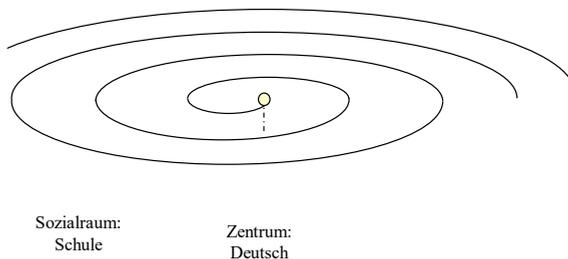
er ist die exAKte kopie von meinem SCHWAger!

121 Österreichisches Deutsch für: *im Unterricht die Hand heben, um etwas zu sagen.*

3.6 Zusammenfassung

Der Raum, in dessen Kontext die Lehrerinnengespräche stattfanden, ist das österreichische Schulsystem, genauer: 17 Wiener Grundschulen, und darin 40 Schulklassen, die zur Zeit der Gespräche kurz vor Abschluss ihrer Grundschulzeit standen. Wie sich in den Gesprächen zeigte, ist die Spezifik dieses institutionellen Kontexts der hohe Druck, der auf der bevorstehenden Entscheidung lastet – vor allem auf der Frage, welcher Sekundarschultyp für welches Kind in Frage kommen wird. Dafür wiederum spielt die Benotung im Fach Deutsch eine herausragende Rolle, wie nachfolgende Abbildung symbolisiert:

Abbildung 18. Der Sozialraum Schule als institutionsspezifischer Raum



Die Personen, um deren Entscheidung es hier geht, sind die Lehrkräfte oben genannter Schulklassen. Es liegt in ihrer Verantwortung, den geeigneten Sekundarschultyp für ihre Schülerinnen und Schüler zu empfehlen. Damit rückt die voraussichtliche Note im Fach Deutsch in den Fokus, da sie den Spielraum erheblich einengen kann. So stehen die Lehrkräfte nicht nur in einem potenziellen Spannungsverhältnis zu den Kindern und Eltern sowie deren Zukunftsvisionen, sondern oft auch im Spannungsverhältnis zwischen der eigenen persönlichen Einschätzung und den institutionell vorgegebenen Möglichkeiten und Grenzen. Letztere sind in der Regel so dominant, dass sie sich noch bis hinein ins individuelle sprachliche Handeln der Lehrkräfte – und damit bis in die „Muster des Beurteilens“ – nachverfolgen lassen.

Die Methoden der Erhebung und Analyse dienten dem Herausarbeiten dieser Muster, hier als HEARING definiert. Operationalisiert wurde das Hearing als jene institutionellen „Rollen“ sowie persönlichen Assoziationen oder „Bilder“, die die Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern explizit oder implizit zusprechen. Der maßgebliche Bezugsrahmen war dabei immer die bevorstehende Beurteilung der Kinder im Fach Deutsch.

Die Kompetenzen der Kinder in Deutsch wurden also zunächst allein aus Sicht der Lehrkräfte betrachtet. In den Gesprächen wurden v.a. solche Aspekte thematisiert, deren Bedeutung für die Deutschnote gut belegt ist: Orthografie (mit Interpunktion), Grammatik, Wortschatz und Textsortenwissen, angewendet im Sprechen, Schreiben und Lesen (ausführlich z.B. in Breit et al., 2012; Bremerich-Vos et al., 2009). Von den befragten Lehrkräften wurde die Orthografie besonders hervorgehoben, gefolgt von der Grammatik; hinzu kam oft auch der Aspekt der Handschrift (im Sinne von Leserlichkeit). Insgesamt handelt es sich also um *erlernbare* kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten für das Fach Deutsch (Breit et al., 2012, S. 6–7; Bremerich-Vos, 2009, S. 14).

Daraus resultierte jene Fragestellung, die alle Gespräche mit den Lehrkräften rahmte: Wie hat das einzelne Kind beim Erlernen der genannten Fähigkeiten von den schulischen Angeboten Gebrauch gemacht? Wie stand es also um die Passung bzw. Divergenz¹²² mit dem institutionellen Rahmen? Und wie weit hat die Lehrkraft sich selbst als erfolgreich erlebt? Kurzum: Welche „Rolle“ hat das Kind eingenommen, bezogen auf die institutionellen Möglichkeiten? Und welche Spannung hat sich ergeben, wenn die Möglichkeiten der Schule von der Lehrkraft als ganz und gar unzureichend erlebt wurden?

Sozioökonomische Not hat sich dabei als jener Aspekt herausgestellt, der den institutionellen Rahmen am deutlichsten herausfordert. Die Lehrkräfte thematisieren sowohl, dass Kinder aus ärmeren Familien (zu) oft im Haushalt mithelfen müssen, als auch die kommunikativ-soziale Bedürftigkeit der Kinder aufgrund (zu) langer Arbeitszeiten ihrer Eltern. Besonders an Schulen mit vielen ökonomisch armen Familien (*An Schulen wie diesen...*) thematisieren die Befragten ein enormes Spannungsverhältnis zwischen dem, was Schule leistet (*Das gibts manchesmal...*), und dem, was man als Lehrkraft eigentlich leisten möchte (*Dieser Vielfalt in ihrem ganzen Spektrum nachzukommen...*), aber nicht kann (*Man muss dann irgendwann eben die Härte bekommen... Das ist bitter*).

Bildung und Gender sind ebenfalls explizit problematisierte Bereiche, wenngleich die Lehrkräfte hier weniger die Grenzen der Schule als vielmehr die Grenzen der Eltern thematisieren: Fast immer sind es Kinder weiblichen Geschlechts, die *zu Hause sehr viel arbeiten* müssen, bis hin zur allzu frühen Mutterrolle (*Für ihren kleinen Bruder ist sie Elternersatz...*). Die in der Familie verortete Problematik scheint gleichwohl auch aufs Klassenzimmer überzugreifen (*Wenn es heißt: „Ja wie siehst denn hier aus?“, dann ist sie immer die erste, die aufräumt*) – eine Dynamik, die nicht wenigen Lehrenden Sorge bereitet (*...was natürlich ein Wahnsinn ist*) und sie durchaus auch ratlos zurücklässt (*...weil ich einfach mit ganz anderen Vorstellungen an den Beruf herangegangen bin*).

Mehrsprachigkeit wird sehr viel weniger explizit thematisiert. Den Lehrkräften ist das Ausmaß der Mehrsprachigkeit in den Familien auch kaum bekannt. So wusste zum

122 *Passung und Divergenz* sind orientiert an Heller (2011) und Altun (2021); → vgl. [S. 41–44](#).

Beispiel nur eine einzige Lehrkraft über einen ihrer Schüler, dass dieser daheim zusätzlich zu Türkisch auch Kurdisch spricht und somit (inklusive Deutsch) nicht zweisprachig, sondern dreisprachig ist. Ebenso wenig etabliert scheint der Zugang zu konkreten didaktischen Wegen und Mitteln, um die Kompetenzen von mehrsprachigen Kindern für den Erwerb des Deutschen zu nützen (vgl. auch Herzog-Punzenberger et al., 2017). Es überwiegt damit in den Gesprächen das Thema der (mangelnden) Deutschkompetenz, doch bietet gerade diese Deutschkompetenz oft genug Anlass zum Engagement der Lehrkräfte (*Ich hab zum Beispiel ein Sprachbuch gemacht, ein Deutschbuch*) sowie zur Freude am gemeinsamen Erfolg (*Das ist ein Mädchen, das absolut will; Würde man die Bemühungen des Kindes werten, so wäre die Note echt besser; Das sind so Momente, wo er aufmacht, das weiß ich – und er freut sich auch; Er ist in Deutsch eigentlich nicht schlecht; Er ist total bemüht; Und jetzt spricht er mit mir!; Die sind schon super im Ausdruck; Das ist eigentlich das, was ich machen wollt; Also da könnte man echt alles vergessen und ewig weitermachen*). Und genau diese Freude wird auch völlig getrennt von Passungen und Divergenzen ökonomischer oder geschlechterspezifischer Art geäußert.

Anhand der genannten Spannungsfelder konnten nun „Rollen“ identifiziert werden, die die Lehrkräfte den Kindern zuordnen – je nachdem, ob zwischen einem Kind, seiner Herkunft und dem schulischen Rahmen eher eine „Passung“, eine „Divergenz“ oder gar das „Überschreiten von Grenzen“ wahrgenommen wird. Die aus den Gesprächen erarbeiteten Rollen lassen sich in fünf klar unterschiedene Gruppen gliedern (nachfolgend durch Kapitälchen markiert): In die erste Gruppe fallen jene Kinder, von denen die Lehrkräfte wahrnehmen, dass sie im System Schule UNTERGEHEN, weil sie viel mehr Betreuung bräuchten, welche aber nicht leistbar ist. In die zweite Gruppe gehören jene Kinder, die durch ihr (ZER-)STÖRENDES Verhalten das System Schule fast zum Kippen bringen, da sie dessen Grenzen regelmäßig überschreiten. In der dritten Gruppe befinden sich solche Kinder, die das angeschlagene System durch ihr HELFENDES, stark beziehungsorientiertes Tun für die Lehrerinnen erträglicher machen. Die vierte Gruppe beinhaltet Kinder, die mit ihrer Originalität, ihrer KUNST manch ein Problem auch ausgleichen können. Und in die fünfte und letzte Gruppe fallen die, die einfach nur *sind* und durch ihr SEIN auch schon genügen – stets bezogen auf die Wahrnehmung der Lehrkräfte und ihr Versprachlichung.

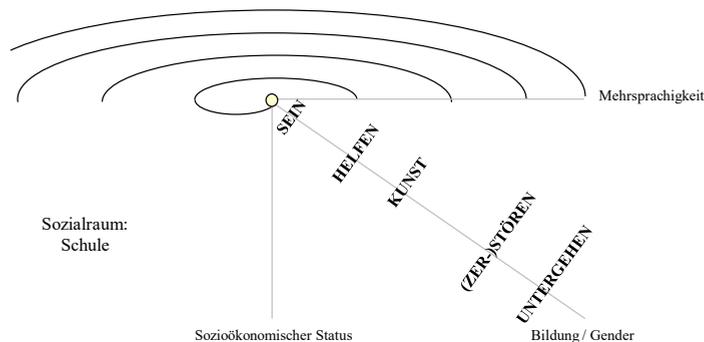
Diesen fünf explizit im Gespräch erarbeiteten „Rollen“ stehen Assoziationen bzw. „Bilder“ gegenüber, die die Lehrkräfte im schnellen Frage-Antwort-Abtausch äußerten. Sie dienen dazu, die Kinder in ihrem Werdegang, ihren Kompetenzen und ihrem Verhalten bildhaft-intuitiv – und damit auch zusammenfassend – zu charakterisieren. Anders als bei den Rollen wurde daher für die insgesamt vierzehn Bilder der genaue Wortlaut der Lehrkräfte beibehalten¹²³ (nachfolgend durch Kapitälchen markiert): die ANDERE WELT (→ [Kapitel 3.2](#)); das KASPERLTUM, die BAUERNSCHLÄUE, die REBELLION, die LAUTE STIMME, der EHRGEIZ (→ [Kapitel 3.3](#)); die REIFE, die ÄNGSTLICHKEIT, die NÄHE, die SELBSTLOSIGKEIT, der LOBBEDARF (→ [Kapitel 3.4](#)); das KÜNSTLERTUM (→ [Kapitel 3.5](#)); und schließlich das IN-SICH-RUHEN und die ÄHNLICHKEIT (→ ebenfalls [Kapitel 3.5](#)).

123 Änderungen gab es nur insofern, als Konkreta (*Kasperl, Künstlerin* etc.) zu Abstrakta (*Kasperltum, Künstlertum* etc.) und Adjektiva (*bauernschlau, ehrgeizig* etc.) zu Substantiva wurden (*Bauernschläue, Ehrgeiz* etc.), um Gegenständlichkeit und Wortart zu vereinheitlichen.

Beides – die fünf Rollen und vierzehn Bilder – definiere ich als Formen jenes HEARINGS, mit dem die Lehrkräfte Werdegang, Leistung und Benotung der Kinder darstellten und begründeten. Dieses Hearing der Lehrkräfte ist aber – so wie bereits die Voices der Eltern – in keiner Weise Gegenstand wissenschaftlicher (oder gar moralischer) „Bewertung“. Das ist schon deshalb ausgeschlossen, weil von den Lehrkräften ja ausdrücklich keine wohlüberlegten, vorkonzipierten Aussagen erbeten worden waren, sondern spontane, gerade in ihrer Subjektivität relevante Wahrnehmungen. Die Rollen und Bilder wurden daher ausschließlich *im konkreten Kontext* betrachtet und als diskursive Muster identifiziert. Als Beispiel nehme man den „Ehrgeiz“, der sich erst im konkreten Kontext als „übertriebener Ehrgeiz“ verstehen lässt, oder auch den Umstand, dass keinerlei einfache Gegenüberstellung von „positiven“ und „negativen“ Bildern möglich ist.

Möglich ist es jedoch, an dieser Stelle ein erstes Ergebnis zu formulieren: dass nämlich Schule das Versprachlichen von Rollen und Bildern nicht bloß erlaubt, sondern vielleicht sogar verlangt. Schule scheint hier einem Theaterstück vergleichbar (vgl. Goffman, 1973), wo Rollen nicht nur besetzt sein *können*, sondern besetzt sein *müssen*: Tatsächlich waren nämlich Sein, Helfen, Kunst, (Zer-)Stören und Untergehen in *jedem* der 40 Lehrerinnengespräche, und damit auch für *jede* der 40 Schulklassen, vorhanden. Das mag wiederum erklären, warum ähnliche Phänomene, z.B. ein schweigsames Kind, dennoch zu verschiedenen Rollenbesetzungen führen: Im einen Fall ist das Schweigen ein störendes *Wollen, aber nicht Können*, im anderen Fall ist es ein zufriedenes *Können, aber nicht Wollen* (vgl. auch Heller, 2011, S. 303). Das lässt sich besonders dann feststellen, wenn Lehrkräfte die Ressourcen an ihrer Schule als sehr knapp erleben. Somit besteht sogar ein zweifacher Bezug zwischen den von Lehrkräften wahrgenommenen „Rollen“ und den Ressourcen (hier: sozioökonomisch, genderbezogen und sprachlich): erstens zu den Ressourcen der jeweiligen Schule, und zweitens zu denen der Kinder bzw. ihrer Familien. Die nachfolgende Abbildung fasst dieses Ergebnis symbolisiert zusammen:

Abbildung 19. HEARING im Sozialraum Schule



Das Hearing der Lehrkräfte, das hier zunächst beispielhaft vorgestellt wurde, wird im nächsten Kapitel daraufhin untersucht, wie es sich auf das gesamte Sample dieser Studie verteilt – und damit auf 159 Kinder verschiedenster sozialer Herkunft und Kompetenz.

Statistik

3.7 Einleitung

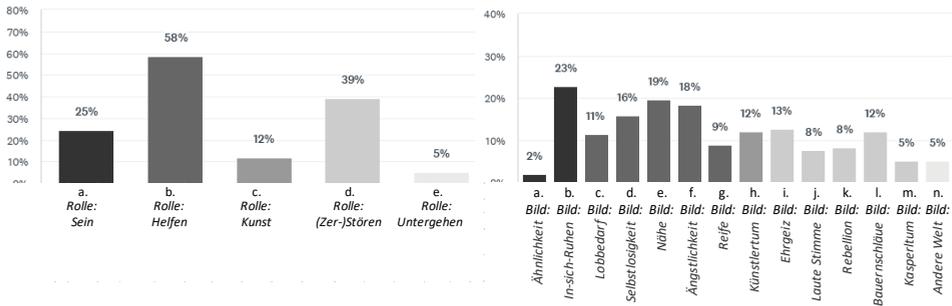
Der Raum der Betrachtung sind jetzt nicht mehr einzelne, beispielhaft vorgestellte Ausschnitte aus Lehrerinnengesprächen, sondern der Sozialraum Grundschule als ein gemeinsames Ganzes.

Die Personen im Zentrum dieses Kapitels sind die 40 Grundschullehrkräfte dieser Studie, in deren Klassen sich auch die 159 Kinder befinden. Befragt wurden die Lehrkräfte zu Beginn des letzten Halbjahrs der Grundschulzeit der Kinder. Die Gespräche drehten sich insbesondere um die Beurteilung der Deutschkompetenz der Kinder und ihren Übertritt in die Sekundarstufe. Dieses lehrerseitige Hearing wird nun für die quantitative Analyse durch eine Datenquelle linguistischer Art ergänzt.

Die Methoden der quantitativen Datenverarbeitung gehen damit über die lehrerseitige Beurteilung, d.h. über das HEARING, hinaus: Die Grundfrage lautet, ob das Hearing denn eher mit der (linguistisch betrachteten) KOMPETENZ der Kinder oder eher mit der SOZIALEN HERKUNFT der Familien zusammenhängt (→ ausführlich ab [S. 45](#)).

Die Methode zur Vorbereitung der quantitativen Analyse war das Kodieren des HEARINGS. Dazu wurde in einem induktiv-deduktiven Kreislauf in den unterschiedlichen Lehrerinnengesprächen nach wiederkehrenden Charakteristiken gesucht. Wiederkehrende schulische Bezugnahmen (d.h. von Lehrkräften wahrgenommene „Passungen“ bzw. „Überschreitungen“ institutioneller Grenzen durch die Kinder) wurden als institutionelle „Rollen“ definiert. Wiederkehrende Assoziationen der Lehrkräfte (zu den Kindern) wurden als individuelle „Bilder“ definiert. Beide wurden in ein Kodiersystem überführt, um nochmals zu prüfen, ob es sich tatsächlich um *wiederkehrende* Charakteristiken handelte, also um *Muster* sprachlichen Handelns. Maßgeblich dafür war im Fall der Rollen der institutionelle Bezug. Im Fall der Bilder wiederum war nicht nur die Semantik entscheidend, sondern der genaue Wortlaut. Das Bild „Laute Stimme“ beispielsweise wurde nur dann als solches kodiert, wenn es in *verschiedenen* Lehrerinnengesprächen in exakt *derselben* Gestalt (Adjektiv *laut* plus Substantiv *Stimme*) auftrat. Wurde hingegen über ein Kind berichtet, das „laut spricht“, dann wurde dies nicht als „Laute Stimme“ kodiert. Auf diese Weise verblieben am Ende fünf Profile lehrerseitigen Hearings, die ich als „Rollen“ definiere (UNTERGEHEN, (ZER-)STÖREN, KUNST, HELFEN, SEIN), sowie vierzehn Profile des Hearings, die ich als „Bilder“ definiere (ANDERE WELT, KASPERLTUM, BAUERNSCHLÄUE, REBELLION, LAUTE STIMME, EHRGEIZ, REIFE, ÄNGSTLICHKEIT, NÄHE, SELBSTLOSIGKEIT, LOBBEDARF, KÜNSTLERTUM, IN-SICH-RUHEN, ÄHNLICHKEIT). Das folgende Diagramm zeigt, welche Rollen und Bilder bei den verschiedenen Lehrkräften (und somit in Bezug auf ganz verschiedene Kinder) wiederholt auftraten:

Diagramm 16. HEARING der Lehrkräfte: den Kindern zugeordnete Rollen und Bilder



Hearing der Lehrkräfte: Rollen	Anteile in %	Anteile absolut	Gesamt
a. Sein	25	39	n=159
b. Helfen	58	93	
c. Kunst	12	19	
d. (Zer-)Stören	39	62	
e. Untergehen	5	8	

Hearing der Lehrkräfte: Bilder	Anteile in %	Anteile absolut	Gesamt
a. Ähnlichkeit	2	3	n=159
b. In-sich-Ruhen	23	36	
c. Lobbedarf	11	18	
d. Selbstlosigkeit	16	25	
e. Nähe	20	31	
f. Ängstlichkeit	18	29	
g. Reife	9	14	
h. Künstlertum	12	19	
i. Ehrgeiz	13	20	
j. Laute Stimme	8	12	
k. Rebellion	8	13	
l. Bauernschläue	12	19	
m. Kasperlertum	5	8	
n. Andere Welt	5	8	

Stichprobe:

Links: n=159 Kinder, hier: jene Rollen, die die Lehrkräfte den einzelnen Kindern zuordnen.

Rechts: n=159 Kinder, hier: jene Bilder, die die Lehrkräfte mit den einzelnen Kindern assoziieren.

Da meist mehrere Rollen bzw. Bilder je Kind genannt wurden, übersteigt die Summe der Nennungen die Anzahl der Kinder.

Quelle: Eigene Berechnungen. Prozentanteile auf ganze Zahlen gerundet.

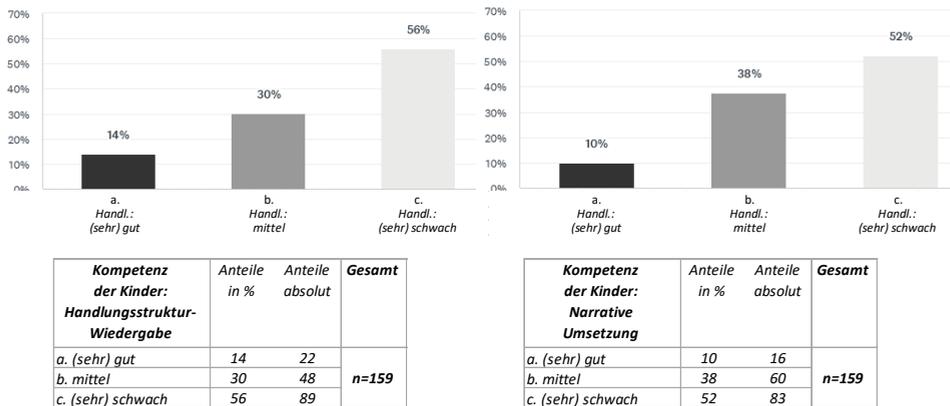
Diagramm 16 zeigt: Unter den Rollen (linke Grafik), die die Lehrkräfte den Kindern zuordnen, ist das *Helfen* am häufigsten vertreten (und damit die *Beziehungsebene*). Es folgt das *(Zer-)Stören* (und damit die *Verhaltensebene*). Seltener sind das *Sein* und die *Kunst* (mit einer gewissen *Selbstbezogenheit*, die die Lehrkräfte bei den Kindern wahrnehmen). Die kleinste Gruppe bildet das *Untergehen* (bezogen auf das *System Schule*). Unter den individuellen Bildern (rechte Grafik), die die Lehrkräfte mit den Kindern assoziieren, ist das *In-sich-Ruhen* am häufigsten, gefolgt von *Nähe*, *Ängstlichkeit* und *Selbstlosigkeit*, danach *Künstlertum*, *Ehrgeiz*, *Bauernschläue*, *Lobbedarf*, *Reife*, *Rebellion* und *Laute Stimme*. Seltener finden sich *Kasperlertum*, *Andere Welt* und *Ähnlichkeit*.

Diagramm 16 beantwortet aber auch die Frage, ob Rollen und Bilder miteinander zusammenhängen. Tatsächlich fällt jede Rolle auch mit bestimmten Bildern zusammen: z.B. wurden die Bilder *Lobbedarf*, *Selbstlosigkeit*, *Nähe*, *Ängstlichkeit* und *Reife* stets für Kinder genannt, die auch die Rolle des *Helfens* innehatten. Das ist insofern überraschend, als die Rollen einerseits und die Bilder andererseits in ganz verschiedenen Kontexten erfragt wurden: Die Rollen stammen aus dem expliziten Gespräch darüber, wie das jeweilige Kind den schulischen Rahmen genützt (oder dessen Grenzen „überschritten“) hat; die Bilder dagegen wurden in einem kurzen, schnellen Abtausch von Frage und Antwort erhoben und adressierten somit eher implizite Assoziationen der Lehrkräfte.

Dass bestimmte Rollen dennoch mit bestimmten Bildern zusammenfallen, mag daran liegen, dass beide im Kontext der der Deutschnote, erhoben wurden. Das führt vom Hearing weiter zum Konzept der KOMPETENZ der Kinder in Deutsch. Die Kompetenzen wurden aber nicht nur lehrerseitig erfragt, sondern es wurde zusätzlich auf die Ergebnisse der Studie von Blaschitz (2014) zurückgegriffen, um der lehrerseitigen Perspektive den linguistischen Blick zur Seite zu stellen. Im Zuge dessen wurde „Kompetenz“ operationalisiert als *schriftliches Realisieren einer Stummfilmvorlage*, mit der Aufgabenstellung an die Kinder, dies als Nacherzählung zu gestalten (→ S. 45–47). Zwei Aspekte standen im Zentrum: die Wiedergabe der Handlungsstruktur und die narrative Umsetzung der Stummfilmvorlage. Beides wurde anhand linguistischer, funktional-pragmatisch ausgerichteter Analysen analysiert und kodiert (ausführlich in: Blaschitz, 2014).

Wie haben nun die 159 Kinder, zur Zeit der Studie 10 Jahre alt, aus linguistischer Sicht beim schriftlichen Nacherzählen des Stummfilms abgeschnitten? Wieweit konnten sie die Handlungsstruktur des Films wiedergeben, und wieweit haben sie die Nacherzählung auch als Narration gestaltet? Das nachfolgende Diagramm gibt Auskunft zu den Ergebnissen, links bezüglich Handlungsstruktur, rechts bezüglich narrativer Umsetzung:

Diagramm 17. KOMPETENZ der Kinder: Nacherzählen – Handlungsstruktur & Narration



Stichprobe:

Links: n=159 Kinder, hier: ihre Kompetenz, die Handlungsstruktur eines Stummfilms wiederzugeben.

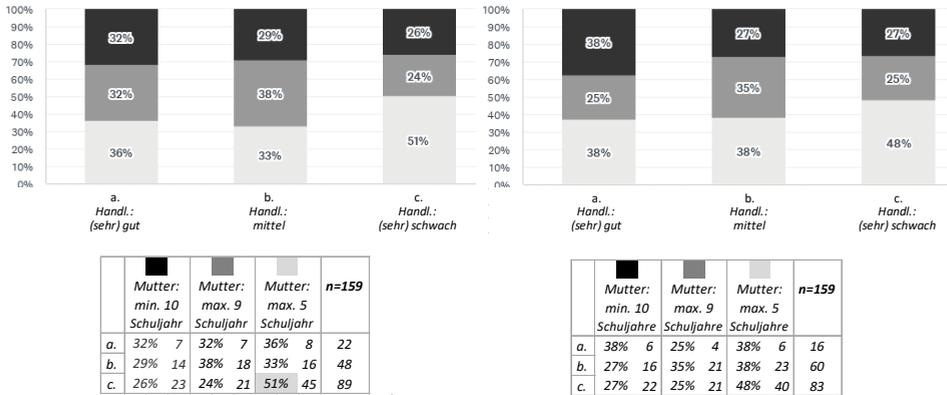
Rechts: n=159 Kinder, hier: ihre Kompetenz, die Nacherzählung des Stummfilms auch narrativ umzusetzen.

Diagramm 17 zeigt: Nur knapp 15% der Kinder erfüllten die Kriterien der Handlungsstruktur-Wiedergabe (links) bzw. der narrativen Umsetzung (rechts) sehr gut. Im Mittelfeld (30-40%) und im schwächsten Feld (50-56%) befinden sich wesentlich mehr Kinder.

Nach dieser Übersicht zu den 159 Kindern und ihren Lehrkräften lautet die zentrale Frage: Haben die (linguistisch gemessene) KOMPETENZ der Kinder und das HEARING der Lehrkräfte mit der SOZIALEN HERKUNFT zu tun – oder nicht? Berücksichtigt sind im Folgenden nur mehr jene Variablen aus *sozioökonomischem Status, Bildung/Gender* und *Mehrsprachigkeit*, die für die Fragestellung bereits relevante Ergebnisse brachten (→ S. 191–194).

3.8 Soziale Herkunft und Kompetenz

Diagramm 18. KOMPETENZ der Kinder: Auswertung nach Bildung der Mutter



Stichprobe:

Links: n=159 Kinder, hier: ihre Kompetenz der Handlungsstruktur-Wiedergabe; vgl. Diagramm 17.

Rechts: n=159 Kinder, hier: ihre Kompetenz der Narrativen Umsetzung; vgl. Diagramm 17.

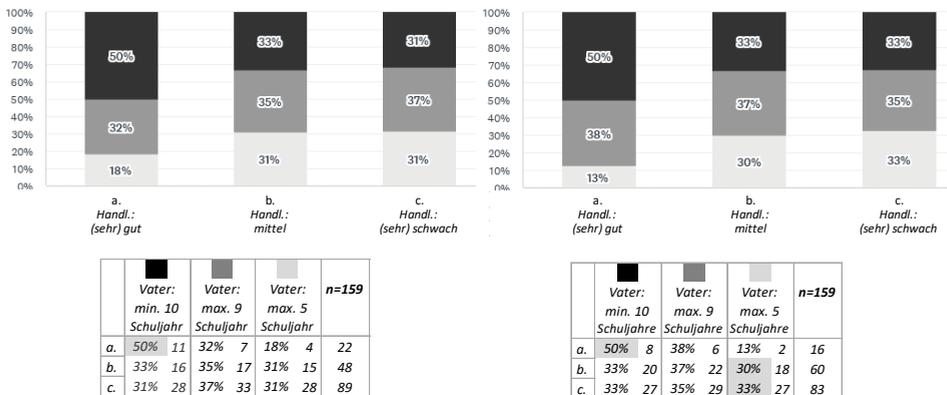
Auswertung nach Bildung der Mutter.

Werte, die signifikant höher liegen als andere, sind in allen Tabellen grau unterlegt und fett gedruckt.

Werte, die ebenfalls deutlich höher sind, ohne signifikant zu sein, sind nur grau unterlegt.

Ziel ist die übersichtlichen Darstellung sozialer Ordnungen, sofern sich diese aus den Daten ergeben bzw. andeuten.

Diagramm 19. KOMPETENZ der Kinder: Auswertung nach Bildung des Vaters



Stichprobe:

Links: n=159 Kinder, hier: ihre Kompetenz der Handlungsstruktur-Wiedergabe; vgl. Diagramm 17.

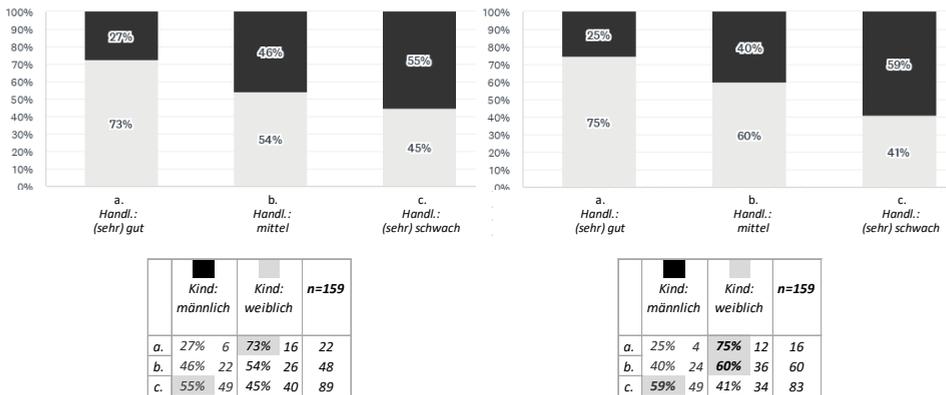
Rechts: n=159 Kinder, hier: ihre Kompetenz der Narrativen Umsetzung; vgl. Diagramm 17.

Auswertung nach Bildung des Vaters.

Diagramm 18 (ganz oben) zeigt: Die 159 Studienkinder unterscheiden sich in ihrer Nacherzählung des Stummfilms (nach linguistischer Auswertung) kaum nach dem Bildungsstand ihrer Mütter. Auch Kinder von Müttern mit höherer Bildung befinden sich mehrheitlich in der schwächsten, selten in der besten Gruppe. Dasselbe gilt für Kinder von Müttern mit mittlerer Schulbildung. Bei wenig oder keiner Schulbildung der Mütter schneiden die Kinder etwas schwächer ab, sind also in der schwächsten Gruppe etwas stärker vertreten. Die sozialen Unterschiede sind jedoch nicht ausgeprägt. Noch mehr als für die Handlungsstruktur-Wiedergabe (linke Grafik) gilt das für die narrative Kompetenz der Kinder (rechte Grafik): Diese scheint sich gegen soziale Unterschiede relativ robust zu behaupten.

Diagramm 19 zeigt hingegen: Die Schulbildung der Väter bildet sich in der Kompetenz der Kinder etwas deutlicher ab. Kinder von höher gebildeten Vätern sind in der höchsten Kompetenzstufe besser vertreten als andere Kinder. In den übrigen beiden Kompetenzstufen flachen die Unterschiede nach Bildung der Väter ab. Das Gesagte gilt sowohl für die Wiedergabe der Handlungsstruktur (linke Grafik) als auch für die narrative Umsetzung (rechte Grafik) der Stummfilmvorlage. Die Unterschiede in der Leistung der Kinder sind auch nach Bildung der Väter nicht signifikant.

Diagramm 20. KOMPETENZ der Kinder: Auswertung nach Geschlecht des Kindes



Stichprobe:

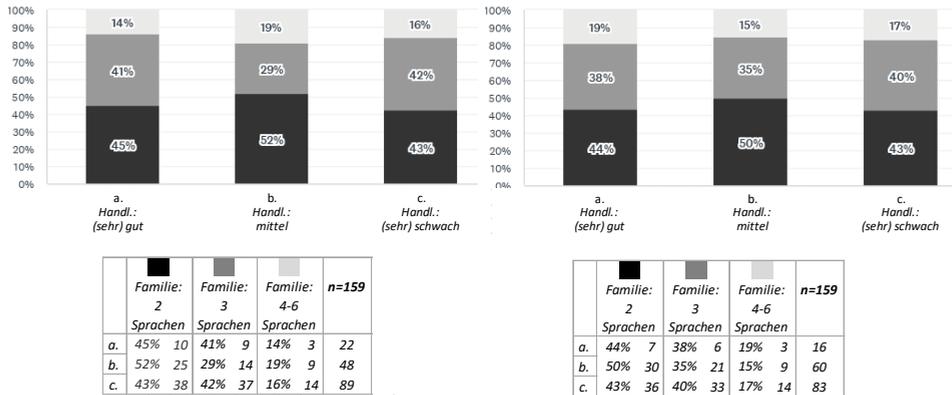
Links: n=159 Kinder, hier: ihre Kompetenz der Handlungsstruktur-Wiedergabe; vgl. Diagramm 17.

Rechts: n=159 Kinder, hier: ihre Kompetenz der Narrativen Umsetzung; vgl. Diagramm 17.

Auswertung nach Geschlecht des Kindes.

Diagramm 20 zeigt ein deutlicheres Ergebnis als die Diagramme 18 und 19: Denn während die Schulbildung der Eltern kaum eine erkennbare soziale Ordnung in der linguistisch gemessenen Kompetenz der Kinder hinterließ, tut es nun die Variable Gender umso mehr. Die Mädchen schneiden in der Wiedergabe der Handlungsstruktur (linke Grafik) deutlich besser, in der narrativen Umsetzung (rechte Grafik) sogar signifikant besser ab als die Jungen.

Diagramm 21. KOMPETENZ der Kinder: Auswertung nach Anzahl der Sprachen in der Familie



Stichprobe:

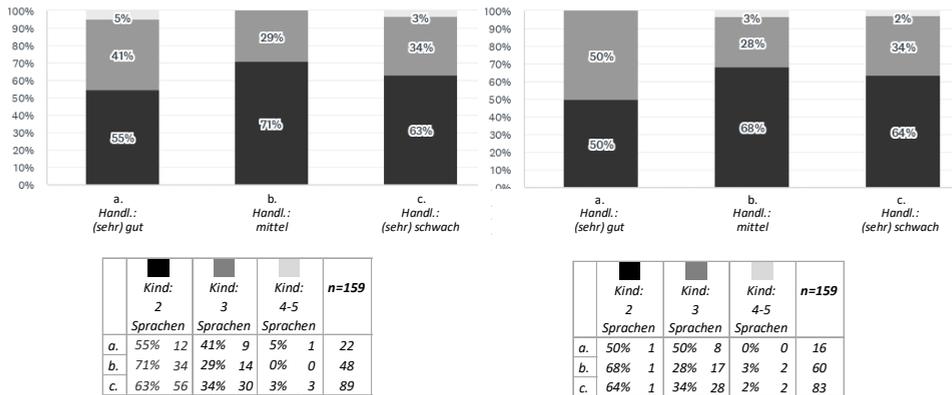
Links: n=159 Kinder, hier: ihre Kompetenz der Handlungsstruktur-Wiedergabe; vgl. Diagramm 17.

Rechts: n=159 Kinder, hier: ihre Kompetenz der Narrativen Umsetzung; vgl. Diagramm 17.

Auswertung nach Anzahl der Sprachen in der Familie.

Berücksichtigt ist das gesamte für die Kinder sozial-sprachlich relevante Umfeld (z. B. auch Großeltern).

Diagramm 22. KOMPETENZ der Kinder: Auswertung nach Anzahl der Sprachen des Kindes



Stichprobe:

Links: n=159 Kinder, hier: ihre Kompetenz der Handlungsstruktur-Wiedergabe; vgl. Diagramm 17.

Rechts: n=159 Kinder, hier: ihre Kompetenz der Narrativen Umsetzung; vgl. Diagramm 17.

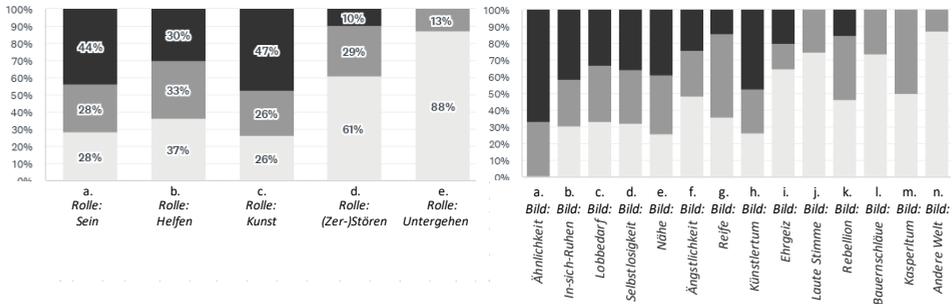
Auswertung nach Anzahl der Sprachen des Kindes.

Berücksichtigt sind hier ausschließlich die Sprachen, die das an der Studie teilnehmende Kind aktiv oder passiv verwendet.

Diagramm 21 und 22 zeigen: In der Deutschkompetenz der Kinder, so wie sie hier gemessen wurde, zeigen sich keine Unterschiede nach Mehrsprachigkeit – weder nach Mehrsprachigkeit der Familie noch des Kindes. Zwei-, drei- und vielsprachige Kinder verteilen sich in ähnlicher Weise über die verschiedenen Kompetenzstufen, sei es hinsichtlich der Handlungsstruktur-Wiedergabe (linke Grafik) oder der narrativen Umsetzung (rechte Grafik).

3.9 Soziale Herkunft und Hearing

Diagramm 23. HEARING der Lehrkräfte: Auswertung nach Bildung der Mutter



	Mutter: min. 10 Schuljahre	Mutter: max. 9 Schuljahre	Mutter: max. 5 Schuljahre	n=159
a. Rolle: Sein	44%	28%	28%	39
b. Rolle: Helfen	30%	33%	37%	93
c. Rolle: Kunst	47%	26%	26%	19
d. Rolle: (Zer-)Stören	10%	29%	61%	62
e. Rolle: Untergehen	0%	13%	88%	8

	Mutter: min. 10 Schuljahre	Mutter: max. 9 Schuljahre	Mutter: max. 5 Schuljahre	n=159
a. Ähnlichkeit	67%	33%	0%	3
b. In-sich-Ruhig	42%	28%	31%	36
c. Lobbedarf	33%	33%	33%	18
d. Bild: Selbstlosigkeit	36%	32%	32%	25
e. Bild: Nähe	39%	35%	26%	31
f. Bild: Ängstlichkeit	24%	28%	48%	29
g. Bild: Reife	14%	50%	36%	14
h. Bild: Künstlertum	47%	26%	26%	19
i. Bild: Ehrgeiz	20%	15%	65%	20
j. Bild: Laute Stimme	0%	25%	75%	12
k. Bild: Rebellion	15%	38%	46%	13
l. Bild: Bauernschläue	0%	26%	74%	19
m. Bild: Kasperlertum	0%	50%	50%	8
n. Bild: Andere Welt	0%	13%	88%	8

Stichprobe:

Links: n=159 Kinder, hier: die von den Lehrkräften zugeordneten Rollen; vgl. Diagramm 16.

Rechts: n=159 Kinder, hier: die von den Lehrkräften assoziierten Bilder; vgl. Diagramm 16.

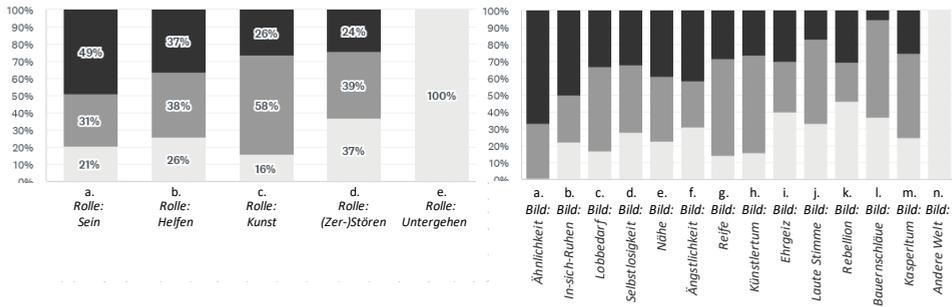
Da meist mehrere Rollen bzw. Bilder je Kind genannt wurden, übersteigt die Summe der Nennungen die Anzahl der Kinder.

Auswertung nach Bildung der Mutter.

Die Verteilung der 159 Kinder auf insgesamt 14 Bilder führt zu Feldern mit sehr kleinen Zahlen. Die statistische Aussagekraft dieser Zahlen wie auch der Prozentanteile ist äußerst gering. Die Darstellung dient folglich keinem rechnerischen Zweck, sondern der Veranschaulichung, in welcher Form sich lehrerseitige Assoziationen durch das Sample hindurch je nach sozialen Faktoren verändern. Dies gilt auch für die nachfolgenden Diagramme 24 bis 27.

Diagramm 23 zeigt: Die Rollen (linke Grafik) und damit auch die Bilder (rechte Grafik), die die Lehrkräfte den Kindern zuordnen, bilden eine klare soziale Ordnung nach Schulbildung der Mütter: Kinder höher gebildeter Mütter erhalten signifikant öfter die Rollen *Sein*, *Helfen* und *Kunst* zugeschrieben. Kinder von Müttern mit kürzerer oder keiner Schulbildung erhalten signifikant häufiger die Rollen des *(Zer-)Störens* oder des *im Schulsystem Untergehens* zugeschrieben.

Diagramm 24. HEARING der Lehrkräfte: Auswertung nach Bildung des Vaters



	Vater: min. 10 Schuljahre		Vater: max. 9 Schuljahre		Vater: max. 5 Schuljahre		n=159
a. Rolle: Sein	49%	19	31%	12	21%	8	
b. Rolle: Helfen	37%	34	38%	35	26%	24	93
c. Rolle: Kunst	26%	5	58%	11	16%	3	19
d. Rolle: (Zer-)Stören	24%	15	39%	24	37%	23	62
e. Rolle: Untergehen	0%	0	0%	0	100%	8	8

	Vater: min. 10 Schuljahre		Vater: max. 9 Schuljahre		Vater: max. 5 Schuljahre		n=159
a. Ähnlichkeit	67%	2	33%	1	0%	0	
b. Bild: In-sich-Ruhen	50%	18	28%	10	22%	8	36
c. Bild: Lobbedarf	33%	6	50%	9	17%	3	18
d. Bild: Selbstlosigkeit	32%	8	40%	10	28%	7	25
e. Bild: Nähe	39%	12	39%	12	23%	7	31
f. Bild: Ängstlichkeit	41%	12	28%	8	31%	9	29
g. Bild: Reife	29%	4	57%	8	14%	2	14
h. Bild: Künstlerium	26%	5	58%	11	16%	3	19
i. Bild: Ehrgeiz	30%	6	30%	6	40%	8	20
j. Bild: Laute Stimme	17%	2	50%	6	33%	4	12
k. Bild: Rebellion	31%	4	23%	3	46%	6	13
l. Bild: Bauernschluppe	5%	1	58%	11	37%	7	19
m. Bild: Kasperl	25%	2	50%	4	25%	2	8
n. Bild: Andere Welt	0%	0	0%	0	100%	8	8

Stichprobe:

Links: n=159 Kinder, hier: die von den Lehrkräften zugeordneten Rollen; vgl. Diagramm 16.

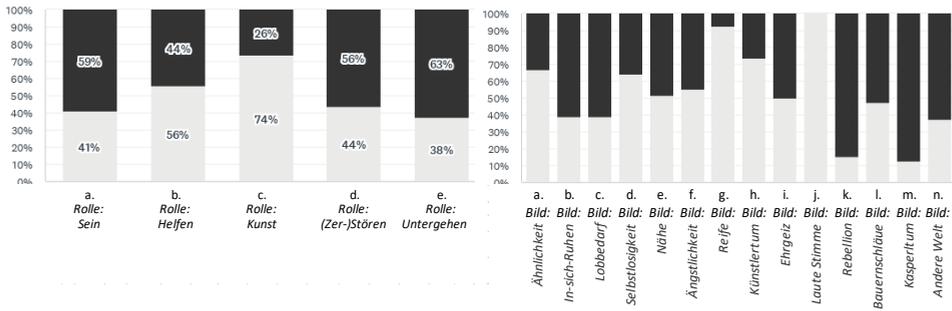
Rechts: n=159 Kinder, hier: die von den Lehrkräften assoziierten Bilder; vgl. Diagramm 16.

Die Summe der Nennungen übersteigt die Anzahl der Kinder; vgl. Diagramm 16.

Auswertung nach Bildung des Vaters.

Diagramm 24 zeigt: Die Rollen (linke Grafik) und damit auch die Bilder (rechte Grafik), die die Lehrkräfte den Kindern zuordnen, bilden auch nach Schulbildung der Väter eine klare soziale Ordnung: Kinder höher gebildeter Väter erhalten signifikant öfter die Rollen *Sein* und *Helfen* (sowie die entsprechenden Bilder) zugeschrieben. Allerdings sind die Spuren der väterlichen Schulbildung etwas weniger deutlich, verglichen mit der sozialen Ordnung, wie sie *die Schulbildung der Mütter* im Hearing der Lehrkräfte hinterlässt (vgl. Diagramm 23).

Diagramm 25. HEARING der Lehrkräfte: Auswertung nach Geschlecht des Kindes



	Kind: männlich	Kind: weiblich	n=159
a.	59%	41%	39
b.	44%	56%	93
c.	26%	74%	19
d.	56%	44%	62
e.	63%	38%	8

	Kind: männlich	Kind: weiblich	n=159
a.	33%	67%	3
b.	61%	39%	36
c.	61%	39%	18
d.	36%	64%	25
e.	48%	52%	31
f.	45%	55%	29
g.	7%	93%	14
h.	26%	74%	19
i.	50%	50%	20
j.	0%	100%	12
k.	85%	15%	13
l.	53%	47%	19
m.	88%	13%	8
n.	63%	38%	8

Stichprobe:

Links: n=159 Kinder, hier: die von den Lehrkräften zugeordneten Rollen; vgl. Diagramm 16.

Rechts: n=159 Kinder, hier: die von den Lehrkräften assoziierten Bilder; vgl. Diagramm 16.

Die Summe der Nennungen übersteigt die Anzahl der Kinder; vgl. Diagramm 16.

Auswertung nach Geschlecht des Kindes.

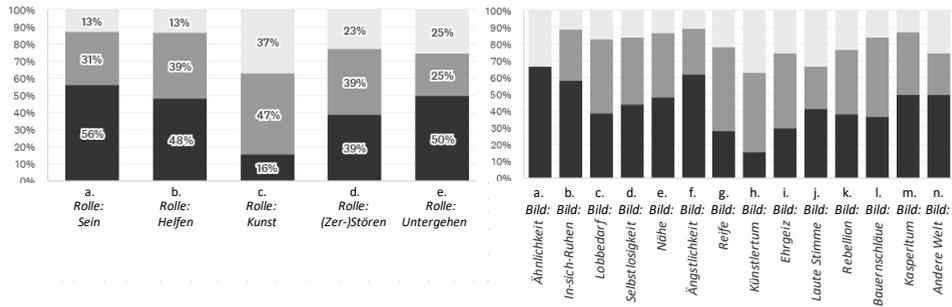
Diagramm 25 zeigt einen bemerkenswerten Unterschied zwischen Mädchen und Jungen: Die befragten Lehrkräfte ordnen den Mädchen deutlich öfter die Rolle der *Kunst* zu, gefolgt vom *Helfen* (und hier werden besonders häufig die Bilder *Reife*, *Selbstlosigkeit* und *Ängstlichkeit* genannt).

Dagegen sind die Jungen einerseits stark in den Rollen (*Zer-*)*Stören* und *Untergehen* vertreten (siehe die Bilder *Rebellion*, *Kasperltum* und *Andere Welt*); andererseits sind sie aber auch in der Rolle des *Seins* in der Mehrheit (siehe das Bild des *In-sich-Ruhens*).

Es gibt allerdings zwei wichtige Ausnahmen von dieser Verteilung. Die erste Ausnahme betrifft die Rolle des *Seins*: Hier ist das *In-sich-Ruhens* (auch: *Sich-selbst-Genügen*) mehrheitlich Jungen zugeordnet, während das Bild der *Ähnlichkeit* eines Kindes mit der Lehrkraft eher Mädchen zugeteilt wird.

Die zweite Ausnahme betrifft die Rolle des (*Zer-*)*Stören*s: Zwar ist das Bild des *Ehrgeizes* (im Sinn von verbissenem Ehrgeiz) zwischen Mädchen und Jungen genau gleich verteilt – doch das Bild *Laute Stimme* wird von den Lehrkräften *ausschließlich für weibliche Schülerinnen genannt*.

Diagramm 26. HEARING der Lehrkräfte: Auswertung nach Anzahl der Sprachen in der Familie



	Familie: 2 Sprachen		Familie: 3 Sprachen		Familie: 4-6 Sprachen		n=159
a. Rolle: Sein	56%	22	31%	12	13%	5	
b. Rolle: Helfen	48%	45	39%	36	13%	12	93
c. Rolle: Kunst	16%	3	47%	9	37%	7	19
d. Rolle: (Zer-)Stören	39%	24	39%	24	23%	14	62
e. Rolle: Untergehen	50%	4	25%	2	25%	2	8

	Familie: 2 Sprachen		Familie: 3 Sprachen		Familie: 4-6 Sprachen		n=159
a. Ähnlichkeit	67%	2	0%	0	33%	1	
b. In-sich-Ruh	58%	21	31%	11	11%	4	36
c. Lobbedarf	39%	7	44%	8	17%	3	18
d. Selbstlosigkeit	44%	11	40%	10	16%	4	25
e. Nähe	48%	15	39%	12	13%	4	31
f. Ängstlichkeit	62%	18	28%	8	10%	3	29
g. Refle	29%	4	50%	7	21%	3	14
h. Künstlertum	16%	3	47%	9	37%	7	19
i. Ehrgeiz	30%	6	45%	9	25%	5	20
j. Laute Stimme	42%	5	25%	3	33%	4	12
k. Rebellion	38%	5	38%	5	23%	3	13
l. Bauernschlue	37%	7	47%	9	16%	3	19
m. Kasperlum	50%	4	38%	3	13%	1	8
n. Andere Welt	50%	4	25%	2	25%	2	8

Stichprobe:

Links: n=159 Kinder, hier: die von den Lehrkräften zugeordneten Rollen; vgl. Diagramm 16.

Rechts: n=159 Kinder, hier: die von den Lehrkräften assoziierten Bilder; vgl. Diagramm 16.

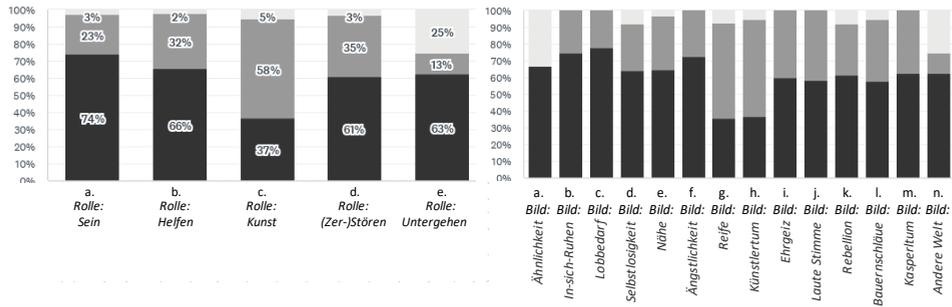
Die Summe der Nennungen übersteigt die Anzahl der Kinder; vgl. Diagramm 16.

Auswertung nach Anzahl der Sprachen in der Familie.

Berücksichtigt ist das gesamte für die Kinder sozial-sprachlich relevante Umfeld (z.B. auch Großeltern).

Diagramm 26 zeigt: Auch nach familiärer Mehrsprachigkeit gibt es klare Unterschiede im Hearing der Lehrkräfte. Kinder aus zweisprachigen Familien sind stark im *Sein* und *Helfen* vertreten (insgesamt 67 Nennungen, d.h. rund 70% der für diese Gruppe genannten Rollen). Für Kinder aus dreisprachigen Familien gestaltet sich die Verteilung gleichmäßiger über sämtliche Rollen hinweg. Dagegen ist der Anteil von Kindern aus besonders vielsprachigen Familien (vier, fünf oder sechs Sprachen) in der *Kunst*, im *(Zer-)Stören* und *Untergehen* höher als in anderen Rollen. Ruft man sich an dieser Stelle die Voices der Eltern in Erinnerung, so ergab sich dort eine ähnliche soziale Ordnung wie hier: Auch hier ist es wieder eine ganze soziale Gruppe (Kinder aus zweisprachigen Familien), die dazu tendiert, in der Rolle des *Seins* und *Helfens* gesehen zu werden – während die vielsprachige Gruppe oft in den Rollen des *(Zer-)Störens* und *Untergehens* wahrgenommen wird. Die genannten Unterschiede im Hearing der Lehrkräfte sind nicht signifikant, und doch verdienen sie Beachtung. Denn immerhin ist den allermeisten Lehrkräften gar nicht bekannt, wie viele (oder gar welche) Sprachen in den Familien der Kinder gesprochen werden. Wie erklären sich also die Unterschiede in der Wahrnehmung der Lehrkräfte je nach familiärer Mehrsprachigkeit? Wir werden später darauf zurückkommen.

Diagramm 27. HEARING der Lehrkräfte: Auswertung nach Anzahl der Sprachen des Kindes



	Kind: 2 Sprachen	Kind: 3 Sprachen	Kind: 4-5 Sprachen	n=159
a.	74% 29	23% 9	3% 1	39
b.	66% 61	32% 30	2% 2	93
c.	37% 7	58% 11	5% 1	19
d.	61% 38	35% 22	3% 2	62
e.	63% 5	13% 1	25% 2	8

	Kind: 2 Sprachen	Kind: 3 Sprachen	Kind: 4-5 Sprachen	n=159
a.	67% 2	0% 0	33% 1	3
b.	75% 27	25% 9	0% 0	36
c.	78% 14	22% 4	0% 0	18
d.	64% 16	28% 7	8% 2	25
e.	65% 20	32% 10	3% 1	31
f.	72% 21	28% 8	0% 0	29
g.	36% 5	57% 8	7% 1	14
h.	37% 7	58% 11	5% 1	19
i.	60% 12	40% 8	0% 0	20
j.	58% 7	42% 5	0% 0	12
k.	62% 8	31% 4	8% 1	13
l.	58% 11	37% 7	5% 1	19
m.	63% 5	38% 3	0% 0	8
n.	63% 5	13% 1	25% 2	8

Stichprobe:

Links: n=159 Kinder, hier: die von den Lehrkräften zugeordneten Rollen; vgl. Diagramm 16.

Rechts: n=159 Kinder, hier: die von den Lehrkräften assoziierten Bilder; vgl. Diagramm 16.

Die Summe der Nennungen übersteigt die Anzahl der Kinder; vgl. Diagramm 16.

Auswertung nach Anzahl der Sprachen des Kindes.

Berücksichtigt sind hier ausschließlich die Sprachen, die das an der Studie teilnehmende Kind aktiv oder passiv verwendet.

Diagramm 27 zeigt: Je vielsprachiger die Kinder, desto eher tendiert das Hearing der Lehrkräfte zur *Kunst*, zum *(Zer-)Stören* und *Untergehen*. Die Unterschiede sind zwar nicht signifikant, verdienen aber Beachtung. Denn die genaue Anzahl der Sprachen der Kinder ist den wenigsten Lehrkräften bekannt, zumal wenn es sich um besonders vielsprachige Kinder handelt. Wir werden später darauf zurückkommen.

3.10 Zusammenfassung

Der Raum der Betrachtung war in diesem Kapitel der Sozialraum Grundschule. In Zeiten globaler Ungleichheiten, Migration und Flucht treffen hier nicht nur Sprachen, sondern auch Wahrnehmungen und Zukunftsprognosen in wachsender Ungleichheit aufeinander.

Die Personen im Fokus waren zur Zeit der Studie Lehrkräfte von Wiener Grundschulkindern; ihre Wahrnehmungen und Prognosen (in Form von Benotungen) sind für den bevorstehenden Übertritt der Kinder besonders wichtig. Aus den Gesprächen mit den Lehrkräften wurden deshalb fünf Profile lehrerseitigen Wahrnehmens oder HEARINGS erarbeitet, die ich als „Rollen“ definiere (SEIN, HELFEN, KUNST, (ZER-)STÖREN, UNTERGEHEN). Hinzu kommen vierzehn Profile lehrerseitigen Assoziierens oder HEARINGS, die ich als „Bilder“ definiere (ÄHNLICHKEIT, IN-SICH-RUHEN, LOBBEDARF, SELBSTLOSIGKEIT, NÄHE, ÄNGSTLICHKEIT, REIFE, KÜNSTLERTUM, EHRGEIZ, LAUTE STIMME, REBELLION, BAUERNSCHLÄUE, KASPERLTUM und ANDERE WELT). Die Rollen und Bilder wurden anschließend daraufhin überprüft, wie sie sich über das gesamte Sample dieser Studie verteilen. Die Analyse zeigt: Selbst in sehr unterschiedlichen Lehrerinnengesprächen finden sich immer wieder ähnliche Bezugnahmen auf den schulischen Rahmen – hier: „Rollen“, die den Kindern zugeordnet werden; und es finden sich nicht nur semantisch ähnliche, sondern sogar *wortgleiche* Assoziationen für gleichwohl ganz verschiedene Schülerinnen und Schüler – hier: wortgleiche „Bilder“. Lehrkräfte scheinen also in vieler Hinsicht miteinander verbunden, wenn sie über ihre Schülerinnen und Schüler sprechen, obgleich weder die Lehrkräfte einander kennen noch ihre Schülerinnen und Schüler ein und dieselben sind. Den Raum, den die Lehrkräfte im sprachlichen Handeln miteinander teilen, bezeichne ich daher nicht als Interaktionsraum, sondern als Diskursraum der Institution Schule. Und die Rollen bzw. Bilder, die bei mehr als nur einer Lehrkraft auftreten, bezeichne ich nicht (nur) als persönliches, sondern als institutionelles sprachliches Handeln. Dieses kann sich, da es über die einzelne Lehrkraft deutlich hinausgeht, auch zu *umfassenderen Narrativen in der Bildungsinstitution Schule* verbinden. Narrative sind diesem Verständnis nach also Rollen und Bilder, die von mehr als nur einer Lehrkraft – und für mehr als nur ein Kind – geäußert werden (→ vgl. bereits [Vorwort](#) sowie [S. 48](#)).

Die Methoden der quantitativen Auswertung dienen nun der Frage, ob die Profile des Hearings – und somit auch die Narrative der Bildungsinstitution Schule – eher mit den Kompetenzen der Kinder oder eher mit ihrer sozialen Herkunft zusammenhängen, oder ob sie gar mehr oder weniger zufällig im sozialen Raum verteilt sind. Letzteres würde bedeuten, dass sich das Hearing der Lehrkräfte nicht je nach Herkunft, sondern je nach konkreten Mikrobedingungen verändert (z.B. je nachdem, wie leistungsfähig ein Kind in einer bestimmten Phase ist). Ist also das HEARING der Lehrkräfte unabhängig von der SOZIALEN HERKUNFT einer Familie, oder gibt es Zusammenhänge? Und wie steht es um die KOMPETENZ von Kindern verschiedener sozialer Herkunft?

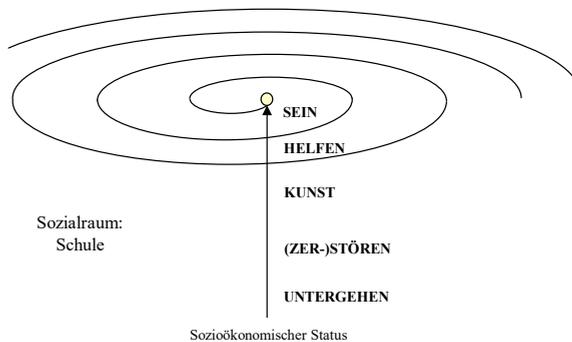
Der sozioökonomische Status sei auch hier wieder als erster Aspekt der sozialen Herkunft genannt, hat er sich doch schon vorhin bei den Voices der Eltern als relevant erwiesen. Vor allem die Schulbildung der Mütter zeigte Zusammenhänge zur Art und Weise, wie Mütter und Väter ihre Biografie versprachlichen (→ [S. 184](#)). Nun könnte man meinen: Was für die Eltern und ihr sprachliches Handeln gilt, das mag auch für die Kinder und ihr sprachliches Können relevant sein. Doch dem ist nicht so. Die Deutschkompetenz der Kinder (in den hier untersuchten Aspekten) unterscheidet sich nämlich wenig oder gar nicht nach Bildungsstand der Mütter. Etwas deutlicher dürfte sich die Bildung der

Väter auswirken – aber auch dieser Zusammenhang ist schwach. Es scheint also, als hätte die Kompetenz der Kinder (immer bezogen auf die hier gemessenen Aspekte) die soziale Herkunft und Vergangenheit bereits ein Stück weit hinter sich gelassen.

Ganz anders das Hearing der Lehrkräfte: Hier ist die soziale Herkunft der Familien immer noch präsent. Und ausgerechnet die Bildung der Mütter – die für die Kompetenz der Kinder kaum eine Rolle spielt – hinterlässt im Hearing der Lehrkräfte besonders deutliche Spuren.

Hier scheinen sich also die Wege vorerst zu trennen: Die Kompetenz der Kinder einerseits und das lehrerseitige Hearing andererseits „hören“ auf völlig unterschiedliche Faktoren. Und so lässt das Hearing der Lehrkräfte, anders als die Kompetenz der Kinder, eine klare soziale Ordnung erkennen; diese orientiert sich an den Eltern, besonders an den *Müttern*, und an deren Schulbildung, d.h. an etwas *Vergangenem*:

Abbildung 20. Sozioökonomischer Status und HEARING

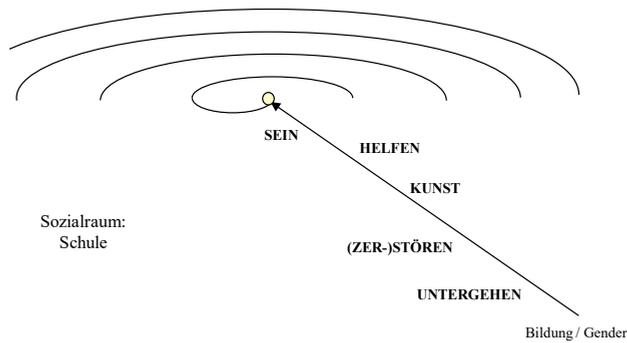


Auch Bildung und Gender sind damit angesprochen, wie das Gewicht auf den Schuljahren der Mütter zeigt. Doch findet sich im Bereich Gender auch eine Überschneidung zwischen Kompetenz und Hearing.

In der Kompetenz (so wie sie hier erhoben wurde) liegen die Mädchen nämlich klar vorn – und zwar vor allem in der narrativen, also der erzählerischen, Umsetzung der Stummfilmvorlage.

Im Hearing der Lehrkräfte wiederum sind es die Mädchen, denen besonders oft die Rolle der *Kunst* bzw. des *Helfens* zugeordnet wird; die zugehörigen Bilder der *Reife*, der *Selbstlosigkeit* und der *Ängstlichkeit* scheinen ebenfalls besonders „weiblich“ konnotiert zu sein. Auch werden Mädchen häufig als *der Lehrkraft (oder ihren Verwandten) ähnlich* wahrgenommen, wohingegen Jungen eher das *In-sich-Ruhen* verkörpern – beides Bilder der selbstgenügsamen Rolle des *Seins*. Demgegenüber tauchen Jungen, anders als Mädchen, kaum in der Rolle des *Helfens* auf (Ausnahme: der *Lobbedarf*). Viel häufiger sind männliche Kinder in der Rolle des *(Zer-)Störens (Rebellion, Kasperltum)* und des *Untergehens (Andere Welt)* zu finden. Wie die Kompetenz der Kinder, so lässt also auch die Wahrnehmung der Lehrkräfte klare Unterschiede je nach Geschlecht der Schülerinnen und Schüler erkennen. Die nachfolgende Abbildung stellt das Ergebnis symbolisch dar:

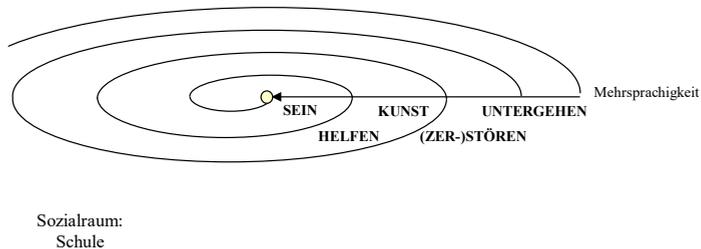
Abbildung 21. Bildung, Gender und HEARING



Doch schon hinsichtlich Mehrsprachigkeit trennen sich die Wege wieder. Die Deutschkompetenz der Kinder (in den hier erhobenen Aspekten) unterscheidet sich nämlich nicht nach Anzahl der Sprachen, die eine Familie bzw. ein Kind im Alltag spricht.

Anders verhält es sich mit dem Hearing der Lehrkräfte: Mit der Anzahl der Sprachen im Leben eines Kindes wächst auch die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind in der Rolle des (Zer-)Störens oder Untergehens wahrgenommen wird. Damit unterscheidet sich das Hearing der Lehrkräfte zwar nicht signifikant, aber doch deutlich von der Kompetenz der Kinder: Für das „Hören“ der Lehrkräfte spielt die Mehrsprachigkeit offenbar eine gewisse Rolle. Die nachfolgende Abbildung stellt das Ergebnis symbolisiert dar:

Abbildung 22. Mehrsprachigkeit und HEARING



Aber es gibt noch eine weitere wichtige Beobachtung, die sich im Vergleich der 40 Lehrerinnengespräche zeigt: Die Rollen und Bilder sind sehr viel leichter, rascher und direkter an jenen Schulen zu erfragen gewesen, wo die Ressourcen als besonders knapp erlebt wurden. Hingegen an Schulen, wo etwas mehr Freiraum, Zeit und Unterstützung wahrgenommen wurde, fällt es den Lehrkräften sichtlich schwer, den Kindern überhaupt Rollen und Bilder zuzuordnen. Schulen mit mehr Raum und Zeit scheinen also viel weniger „zuteilen“ und „ordnen“ zu müssen – und sei es auch nur sprachlich. Schulen mit mehr Raum und Zeit sind aber zugleich die große Ausnahme in dieser Studie; die meisten der beteiligten 17 Grundschulen, und damit die meisten der 40 Lehrkräfte, lassen tatsächlich einen hohen Druck, vor allem bezüglich Zeit und Personal, erkennen.

Zusammenfassend sind daher die Profile des HEARINGS (fünf Rollen, vierzehn Bilder) sichtbare bzw. hörbare Größen, wenn es darum geht, die Ordnungsstrukturen des sozialen Raums zu verstehen: Das Hearing der Lehrkräfte erweist sich als sprachliches Handeln, das knappe Ressourcen trotz allem zu ordnen und zuzuteilen hilft. Im Zuge dessen scheint das Hearing besonders auf die Mütter bzw. auf deren SOZIALE HERKUNFT zu „hören“.

Dieses Ergebnis produziert allerdings mehr Fragen als Antworten. Denn hier handelt es sich ja, so scheint es, um ein von Frauen dominiertes Geschehen: Die Lehrkräfte, fast alle weiblich, „hören“ in ihrem Hearing vor allem die Mütter, ebenfalls weiblich, bzw. deren lange vergangene Schulzeit. Aber warum ist das so? Und was bedeutet es für die Kinder? Bedeutet es für Mädchen etwas Anderes als für Jungen? Angesichts der Fragen, Anliegen und Ziele meiner Studie lässt sich schon hier erkennen, dass es Relevanz hat, welche sprachliche Gestalt das Hearing von Lehrkräften annehmen kann. Die verschiedenen Gestalten, d.h. Rollen und Bilder, seien abschließend nochmals zusammengefasst:

Da gibt es zunächst jene Rolle, die ich als SEIN bezeichnet habe. Sie ist von den fünf Rollen die einzige, die nicht auf das System Schule und seine Ressourcen, sondern einzig und allein auf Eigenschaften des betreffenden Kindes referiert: Das Kind *ist einfach da*. In der Wahrnehmung der Lehrkräfte sind solche Kinder wenig aktiv, wobei dem aber eine gewisse Freiwilligkeit anhaftet – das Kind *kann* zwar vielleicht, aber es *will* eben nicht. Von den assoziativen Bildern gehören hierher die ÄHNLICHKEIT (v.a. für weibliche Kinder) und das IN-SICH-RUHEN (v.a. für männliche Kinder; hier wurde auch das Sich-selbst-Genügen als Bild genannt und für die Analyse als In-sich-Ruhen kodiert).

Eine zweite, zugleich sehr häufige Rolle ist das HELFEN. Von den fünf Rollen ist es jene, die von den Lehrkräften als am deutlichsten beziehungsorientiert beschrieben wird: Das Kind *will allen alles recht machen*, selbst wenn es dabei – *bis zur Aufopferung* – auf der Strecke bleibt. Dass eine solche Rolle vor allem weiblichen Kindern zuteil wird, überrascht nicht, wenn man bedenkt, wie zahlreich schon in der deutschsprachigen dramatischen Literatur die „leidenden Heldinnen“ waren (vgl. z.B. bereits Huyssen, 1977). Von den Bildern, die zur Rolle *Helfen* gehören, ist denn auch nur ein einziges, der LOBBEDARF, eher den Jungen zugeordnet: *Sein Lobbedarf ist riesig. Ohne Lob würde er verwelken wie eine Blume*. Und nur ein einziges Bild, die NÄHE, wird beiden Geschlechtern gleichermaßen zuteil: *Er/Sie braucht diese Nähe. Er/Sie will, dass man sich kümmert*. Die ÄNGSTLICHKEIT dagegen wird von den Lehrkräften viel eher bei weiblichen Kindern wahrgenommen: *Ängstlich, unsicher, verschreckt. Sie war anfangs wie ein ängstliches, verwundetes Reh. Versucht, bei Problemen unsichtbar zu sein. Ein „Rühr-mich-nicht-An“. Ein Mäuschen. Würde nie auf einem Standpunkt beharren. Hebt die Hand, möchte etwas sagen – schaut sich um und verstummt. Sie steht den Druck nicht durch. Ohne Unterstützung würde sie in zwei Minuten aufgeben*. Und noch sehr viel deutlicher auf Seiten der weiblichen Kinder liegt das Bild der SELBSTLOSIGKEIT: *Ein sehr bemühter, selbstloser Mensch. Kümmert sich um alle, nur nicht um sich selbst*. Fast zur Gänze aber den weiblichen Kindern vorbehalten ist das Bild der REIFE: *Sie versucht, eine tüchtige, gute Tochter zu sein. Sehr reif, weit entwickelt, schon älter als die anderen. Erwachsen, sehr sozial; sehr freundlich, verlässlich, willig. Auch so ein bisschen eine Vermittlerin. Hat akzeptiert, was sie kann und was nicht*.

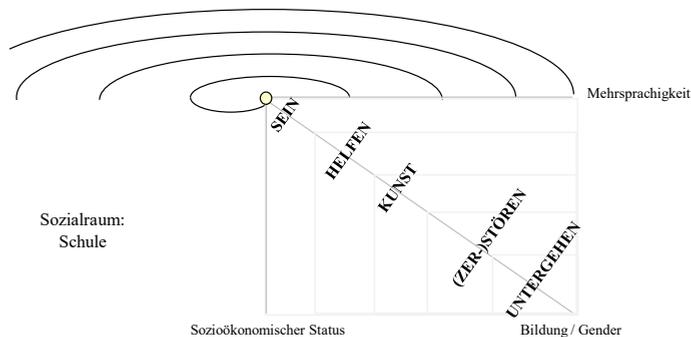
Als dritte Rolle ist die KUNST zu nennen. Sie schien zunächst zum *Sein* (siehe oben) zu gehören, da die Lehrkräfte eher auf Eigenschaften der Kinder (und weniger auf ihre Passung mit dem System) Bezug nahmen. In späteren Analyserunden stellte sich aber heraus, dass die *Kunst*, wenngleich implizit, doch auch als *systemstörend* wahrgenommen wird; damit passte sie nicht mehr zum *Sein* und wurde als eigene Rolle definiert. Das Bild des KÜNSTLERTUMS spiegelt diese Eigenart: *Sie/er ist sprunghaft, vergesslich und regelresistent; unbeständig; nimmt das Leben leicht; findet nicht so ihre/seine Linie im System; aber unglaublich kreativ; künstlerisch. Ein Maler. Eine Eisprinzessin. Ein Star.*

Die vierte Rolle, das (ZER-)STÖREN, ist die Rolle der Extreme. Sie ist rein verhaltensbezogen und sprengt das System. Hier ist nur ein einziges Bild weiblich, und das ganz und gar: die LAUTE STIMME. Der verbissene EHRGEIZ hingegen ist beiden Geschlechtern eigen. Doch schon bei der BAUERNSCHLÄUE verschiebt sich die Wahrnehmung der Lehrkräfte in Richtung der Jungen: *Er/Sie ist bauernschlau, lebenserfahren, straßenerfahren; er/sie weiß, wo man sich holt, was man braucht.* Die REBELLION ist bereits fast nur mehr männlich; und das KASPERTUM – eine Art „freundlich-linkischer Rebellion“ – ist es ebenfalls: *Ein Clown. Ein Kasperl. Ein Äffchen. Wenn er etwas nicht weiß, verfällt er in Lachanfälle; krabbelt freundlich und meist gutgelaunt auf allen Vieren durch die Klasse.*

Als die fünfte Rolle wurde das UNTERGEHEN definiert; es umfasst Kinder aus einer ANDEREN WELT: *Man hat das Gefühl, er ist es nicht gewöhnt, in einer Stadt zu leben. Ich seh ihn über Felder laufen. Das sind andere Welten. Den haben wir einfach verloren.*

Die Profile des Hearings, mit ihrem engen Bezug zu Ressourcen der Schulen sowie der Schülerinnen und Schüler, sind nachfolgend in symbolisierter Form dargestellt:

Abbildung 23. HEARING im Sozialraum Schule



Ausgehend vom Hearing stellt sich die Frage, wie es nun für die Beteiligten weitergeht: Wenn sich schon jetzt eine besondere Verbindung zwischen Müttern und Lehrkräften zeigt, wird dann auch die mütterliche Voice bevorzugt „gehört“? Welche elterlichen Voices stehen überhaupt hinter den „seienden“, „helfenden“, „künstlerischen“, „störenden“ oder „untergehenden“ Kindern? Wie werden die Kinder des Gipfelsturms „gehört“, und werden sie es aufwärts schaffen? Wohin hat sich der Widerstand bewegt? Wer hat das Gymnasium erreicht, wer nicht? Und werden die Töchter von Frau B und Herrn Z tatsächlich Ärztinnen werden können? Das Folgekapitel ist diesem Gesamtbild gewidmet.

4. Diskurse des Zusammenhalts? Ungleichheit, Bildungserfolg und Polyphonie

Fallstudien

4.1 Einleitung

Der Raum des Geschehens ist jetzt nicht mehr die Schule im lokal-interaktionalen Sinn. Aus den Aufenthaltsräumen, Wohnzimmern, Cafés und Büros, in denen die Interviews stattfanden, bewegen wir uns nunmehr endgültig weiter in den diskursiven Raum, und zwar nicht nur in den Bereich elterlicher Voices oder lehrerseitigen Hearings, sondern in jenen Diskursraum „Gesellschaft“, zu dem alle gemeinsam gehören.

Die Personen, um deren diskursiven Raum es geht, sind sämtliche Lehrkräfte, Mütter und Väter dieser Studie. Im Zentrum stehen die 159 Kinder in ihrer Rolle als Schülerinnen und Schüler, und dabei besonders ihr bevorstehender Übertritt von der Grundschule in die Sekundarschule.

Die Methode, um den gemeinsamen Diskursraum zu betrachten, ist das Rekonstruieren relevanter Diskurs-Konfigurationen zwischen Voices und Hearing (→ [S. 49](#)). Hier fließen alle 200 Eltern- und Lehrerinnengespräche ein, die im Laufe der Studie geführt wurden. Herangezogen werden nicht nur die erhobenen Daten (Aufnahmen der narrativ-biografischen Elterngespräche und der Sensemaking-Expertinnen-Interviews mit den Lehrkräften), sondern auch alle Analysen, wie sie in den vorangehenden Kapiteln besprochen wurden (Rekonstruktionen von narrativen Identitäten bzw. Voices sowie von Mustern institutionell-sprachlichen Handelns bzw. Hearings → [S. 50](#)).

Es stehen somit nicht mehr reale Gespräche im Zentrum, sondern Konfigurationen *zwischen* diesen Gesprächen: Konfigurationen aus dem, was Eltern für ihr Kind erhoffen, und dem, was die Lehrkraft für das Kind prognostiziert, immer bezogen auf die Deutschnote, den Übertritt und die Zukunft des Kindes. Aus diesem Grund werden jetzt auch keine Transkripte mehr präsentiert, sondern nur mehr beispielhafte Äußerungen aus den Gesprächen gebracht (*im Fließtext kursiv gesetzt*) – Äußerungen, die sich für bestimmte Eltern-Lehrkraft-Konfigurationen als charakteristisch erwiesen haben.

Vier Konfigurationen, die besonders häufig auftreten, werden im Folgenden näher vorgestellt. Zur Übersicht trägt jede Konfiguration einen von mir gewählten metaphorschen Titel: 1. *Reibung: laut und unerhört*; 2. *Einklang: bunt, verbündet*; 3. *Spannung: schön, nicht männlich*; 4. *Lösung: stark, gewinnend*.

4.2 Reibung: Laut und unerhört

Lehrerinnengespräche wie diese beginnen mit Armut: mit einer Schülerin, die daheim mithelfen muss; einem pflegebedürftigen Geschwisterkind; und *Eltern, die sicher ganz andere Sorgen haben als die Bildung der Kinder*. Die Lehrkraft, die dies erzählt, ist hin- und hergerissen: *Dieses Kind ist so bescheiden, so still, und immer fleißig. Würde man seine Bemühungen werten, dann wäre die Note echt besser*. Aber die Noten sind schlecht. Es folgt das scheinbar Unvermeidliche: der Sonderpädagogische Förderbedarf (SPF).

Im Gespräch erfolgt der Versuch, mit der Lehrkraft gemeinsam zu rekonstruieren, woran es gelegen hat. Zwei Dinge stellen sich heraus. Erstens wurde das Mädchen, um seine Lernprobleme abzuklären, nicht nur in Deutsch, sondern auch in Türkisch – seiner vermeintlichen „Muttersprache“ – getestet. Türkisch ist aber weder Muttersprache noch Familiensprache des Kindes; lediglich der Geburtsort der Eltern liegt in der Türkei. Die Familiensprache Kurdisch wiederum ist der Schule nicht bekannt. Der Test in Türkisch fiel daher schlecht aus: *Das Kind kann nicht einmal seine Muttersprache*. Zweitens kommt hinzu: Die Schülerin hat eine schwere Erkrankung des Gehörs. Schon ab dem ersten Schuljahr musste sie beinahe wöchentlich ins Krankenhaus. Erst jetzt, im vierten Schuljahr, erzählt die Schülerin, es gehe *ein bisschen besser mit dem Hören*. Aber so wie viele andere Kinder mit schwachem Gehör, so hat auch sie weiterhin große Probleme, dem Unterricht lückenlos zu folgen. Eine gebärdensprachliche oder andere Förderung für schwerhörige bzw. gehörlose Schülerinnen und Schüler hat sie nicht erhalten; weder die Eltern noch die Schule hatten von solchen Möglichkeiten gewusst oder darum angesucht. Auch unsere Studie – in der das Kind sich als kognitiv-sprachlich hervorragend aufgestellt erwies (es lag in der Mitte → Übersicht [S. 215](#)) – kommt in diesem Fall zu spät.

Zusammenfassend bleibt die Frage: Ab welchem Punkt ging die Sache schief? Der Sonderpädagogische Förderbedarf (SPF) wurde ja gerade *nicht* infolge Erkrankung des Gehörs attestiert (sonst wäre es wohl zur nötigen *hör- und sprechbezogenen* Förderung gekommen). Vielmehr wurde dem Mädchen eine *kognitive, sprachbezogene* Behinderung attestiert (mit darauffolgender Förderung in Deutsch). Wie konnte das geschehen? Wie ist im administrativen Ablauf aus einer *physischen Beeinträchtigung* (der wahrscheinlichen Ursache für die Lernprobleme) eine *kognitive Beeinträchtigung* geworden? Die Frage bleibt offen und hochrelevant. Denn bezogen auf den Schulerfolg sind die Folgen einer attestierten kognitiven Störung – noch dazu im so zentralen Fach Deutsch – viel gravierender als die Folgen einer physischen Beeinträchtigung. So blieb und bleibt verborgen, was das als *still* beschriebene Kind im Bildungssystem zu sagen gehabt hätte. Weder die (physische) Beeinträchtigung noch die (kurdische) Sprache wurden je relevant gesetzt, ja überhaupt „gehört“. Mit attestierter Lernschwäche ist der Weg in der Sonderpädagogik verortet. *Wir haben dieses Kind unterwegs verloren*, sagt die Lehrkraft – und meint damit auch den Druck, die Zeitnot, die Enge der Abläufe in der Institution Schule.

Und allen meinen Kindern ist es so ergangen, sagt der Vater – und meint damit den Sonderpädagogischen Förderbedarf, das Ende aller Träume von höherer Bildung in der Familie und Teilhabe an den relevanten Diskursen der Gesellschaft.

Aber es gibt Kinder, die aufbegehren: Sie gehen in den Widerstand. Jungen werden in dem Kontext oft als *Rebellen* beschrieben, die das System mit Gewalt verspotten. Andere kleiden ihren Widerstand in die sympathischere Gestalt des *Kasperls*, des Clowns, der sich selbst verspottet – so wie es diese Lehrkraft bei einem ihrer Schüler wahrnimmt: *Immer, wenn er etwas nicht kann, dann verwandelt er sich in ein viereinhalbjähriges Kind, das freundlich, lustig, meist gutgelaunt auf allen Vieren durch die Klasse krabbelt.*

Mädchen dagegen erheben die Stimme, nicht die Faust. Lehrkräfte charakterisieren dies oft als *akustisch nicht zu überhören* und im positiven Sinn als eine *Power-Stimme*. Es überwiegt jedoch die Reibung zwischen diesen *lauten, resoluten* Mädchen und ihren Lehrerinnen, und für die Lehrerinnen reicht die Reibung sogar noch weiter: *Das ist auch das, was die anderen Kinder abschreckt, dass sie {die Schülerin} GAR so resolut und laut ist.* Das hier gemeinte Mädchen will studieren. *Aber das wird nicht zu schaffen sein,* sagt die Lehrerin. *Mein Kind hat Angst vor der Lehrerin,* sagt jedoch die Mutter.¹²⁴ *Das Mädchen hat mich gern,* sagt hingegen die Lehrerin, aber: *Sie will einfach zu viel.*

Auch die Mutter des Mädchens hat hohen Ehrgeiz. Obwohl sie illiterat ist und wenig Deutsch kann, hat sie den Führerschein geschafft – und zwar auf Deutsch, noch dazu gegen das Veto des Schwiegervaters: *Der Schwiegervater hat geschrien, getobt: „Das wird viel Geld kosten!“ Aber das war mir egal.*¹²⁵ Diese Mutter ist ein kraftvoller Gipfelsturm. Den Deutschkurs besucht sie mit Leidenschaft. Und ihre Tochter, das Mädchen mit der *Lauten Stimme*, zeigt denselben Willen. Die Lehrkraft aber nimmt es anders wahr: *Zu Hause kümmert sich kein Mensch um das Kind. Ich habe das Gefühl, das Kind ist ihnen egal.* Und die Eltern, was sagen sie? *Wir haben immer für unsere Kinder gearbeitet. Nichts haben wir für uns selbst gemacht, sondern alles nur für unsere Kinder getan.*¹²⁶

Das Zerwürfnis, das Nicht-Voneinander-Wissen entzündet sich auch im nächsten Fall am *Ehrgeiz*. Diesmal ist es aber ein Junge, der als *verbissen* wahrgenommen wird. Sein Vater und er wollen Bildung, Aufstieg – unbedingt. Um das zu erwirken, haben Vater und Sohn beschlossen, dass die Familie ab sofort nur mehr Deutsch sprechen soll. Doch dem hochgesteckten Ziel können nicht alle folgen. Die Mutter zum Beispiel kann kein Deutsch und kaum Türkisch – sie spricht nur Kurdisch. Das wiederum passt weder dem Sohn noch dem Vater: *Sie spricht mit den Kindern Kurdisch und die Kinder ärgern sich darüber. Sie sagen: „Wir verstehen nicht! Wir verstehen nicht!“ Weil sie ja jetzt hier leben, sagen die Kinder zu uns: „Bitte sprecht Deutsch mit uns“, sagen sie. „Wir benötigen Deutsch“. (...) Wenn das Kind Kurdisch, Türkisch, Deutsch miteinander vermischt, dann hat es Schwierigkeiten. Er {der zehnjährige Sohn} ärgert sich über uns {die Eltern}. Er fragt: „Was ist das? Soll ich jetzt das eine lernen oder soll ich das andere lernen?“, sagt er. „Zuerst brauchen wir eine Sprache!“, sagt er.*¹²⁷

124 Im Original: *Benim çocuğum çok korkuyor, şeyiden, öğretmeniden çok korkuyor.*

125 Im Original: *Kayın attam çok bağırdı, çağırdı, „çok para gidecek ya!“ Hiç umrumda bile değil.*

126 Im Original: *Biz hep çocuklarımız için çalıştık. Kendimiz için hiç bir şey yapmatık, hep çocuklarımız için bir şey yaptık.*

127 Im Original: *Çocuklarla Kürtçe konuşuyor, çocuklar da kızıyorlar, „Biz anlamıyoh!“ diyo, „Biz anlamıyoh!“ Çocuklar şu an da burda yaşadığı için, „bize,“ diyo, „lütfen Almanca konusunuz“, diyo. „Bize Almanca lazım“, diyo. (...) Çocuk bi Kürtçe’yi, bi Türkçe’yi karıştırınca,*

Die familiäre Kommunikation ist hochkomplex; sie oszilliert zwischen der Kurdisch-sprechenden Mutter und den Kurdisch-vermeidenden Gipfelstürmern: Vater und Sohn. Einig sind sich jedoch alle, dass die familiäre Kommunikation leidet: *Wir verstehen nicht! Wir verstehen nicht!*, so reinszeniert der Vater den sprachlichen Alltag der Familie. Und, war es das Opfer wert, die Familienkommunikation des Kurdischen zu entledigen und auf das Deutsche hin zu trimmen? Hat die Lehrkraft den Gipfelsturm vernommen?

Es sind nicht gerade leuchtende Farben, in denen die Lehrkraft den Jungen beschreibt. Auch dieses Kind, so scheint es, will viel zu viel: *Er ist über-ehrgeizig, rasend, und dann weiß er nicht, wovon überhaupt die Rede ist. (...) Man muss ihn bremsen. Einerseits hat er wenig Selbstbewusstsein, andererseits überschätzt er sich oft.*

Zu laut die Stimmen, zu ungehört die Sprachen, und mit ihnen die Kompetenzen: Es sind Kontexte wie diese, in denen die schwersten Kämpfe ausgefochten werden. Da finden sich Lehrkräfte, die um Ressourcen und um ihre Gesundheit bangen, und da finden sich Eltern und Kinder, die um ihre Zukunft bangen.

Ausnahmen gibt es aber auch. Hier kommt ein weiteres Mädchen, und schon wieder eines mit lauter Stimme: *Dieses Mädchen KANN nicht leise sprechen. Ist einfach so. Und genug Fehler {macht sie}*. Doch jetzt haben wir es mit einer Lehrkraft zu tun, die zu einem außergewöhnlichen, seltenen Schluss gelangt. Sie interpretiert die laute Stimme nämlich positiv: *Allein schon der Wille! Die hat sich SO in die Aufgabe verbissen, dass ich ihr jetzt dann im Zeugnis den EINser geb!*¹²⁸ Damit aber nicht genug; nicht nur die Lehrerin, sondern auch die Schülerin zeigt eine bemerkenswerte Entwicklung. Als nämlich der Druck der Lehrerin nachlässt, und als dem Mädchen die gute Deutschnote und damit der Übertritt ins Gymnasium sicher ist – da entsinnt sie sich jener Sprachen, die sie *außer* Deutsch ja auch noch kann. Etwas Seltenes ist die Folge: In einem sozialen Raum der verzweifelten Kämpfe, wo Gipfelsturm und Widerstand so häufig sind, da entsteht vor aller Augen eine Brücke (siehe Frau B, Kapitel 2.20 bis 2.25) – eine Person also, die Deutsch *und* ihre Familiensprachen über alles liebt.¹²⁹

4.3 Einklang: Bunt, verbündet

Und auch in der nun folgenden Konfiguration leben viele Familien unter benachteiligten Bedingungen. Die Not besteht allerdings weniger in ökonomischem Mangel als viel öfter in der Trennung der Eltern: *Der Vater dieses Mädchens war nie da. Die Mutter ist eine ganz kleine, ausgemergelte, abgearbeitete Frau. Ein behindertes Kind gibt es auch, und die Mutter trägt es herum, obwohl sie selbst kaum 50 Kilo hat.*

bi Almanca 'yı biraz karıştırınca, çocuk zorluk çekiyor. Yani kızıyo bize. „Bu ne?“, diyo. „Bunu mu öğreniyim, bunu mu öğreniyim?“, diyo. „İlkönce bir dil bize lazım“, diyo.

128 Österreichisches Deutsch für die *Note Eins*, die bestmögliche Beurteilung.

129 Die betreffende Schülerin begann zu der Zeit, einen Kurdischkurs zu besuchen.

Mädchen in diesen Konstellationen werden von den Lehrkräften häufig als *scheu*, als *ängstlich* wahrgenommen – vielleicht auch, *weil sie sich schützend vor ihre Mütter stellen wollen*, vermutet eine Lehrkraft. Warum schützend? *Weil die familiäre Situation sehr unzuverlässig ist und das Kind sich vielleicht für die Mutter schämt. Die Mutter wechselt ständig den Beruf, und das Kind muss es mittragen.*

In einem anderen Fall wechseln die Eltern zwar nicht den Beruf, dafür aber häufig die Wohnadresse: *Und dann wohnt das Kind einmal bei der Oma, einmal beim Papa. In der Schule hat sie dann oft ihre Sachen nicht mit, weil die in einer anderen Wohnung liegen.* Unter der *Diskontinuität*, der *Unstetigkeit* leidet auch der Schulerfolg. Das Resümee lautet oft: *Die haben daheim ein Durcheinander.* Damit scheint eine gewisse Chaotik im Lernen einherzugehen, wie es diese Lehrkraft für eine Schülerin beschreibt: *Sie ist komplett zerstreut, kann sich kaum konzentrieren. Die Fantasie geht mit ihr durch.*

Ein anderes Bild ist das des reifen, erfahrenen Mädchens: *Sie sagt sogar ihrer Mutter, wo's langgeht.* Mütter werden in diesem Kontext oft als *sehr jung*, ihre zehnjährigen Töchter dafür als *lebenserfahren, bauernschlau* wahrgenommen – sie *wurschteln sich durch*. Soll heißen: Sie wissen, wo sie finden, was sie brauchen, und durchaus auch *mit Tricks*. Demgegenüber werden die Jungen als viel weniger selbständig charakterisiert.

Beide aber, Mädchen wie Jungen in dieser Gruppe, werden von den Lehrkräften immer wieder als *künstlerische Begabungen* wahrgenommen. So auch in dieser Begebenheit, die eine Lehrkraft erzählt: *Im Schaukasten der Schule hängt ein Bild von einem Baum, das er {Schüler X} gemalt hat. Eine meiner Kolleginnen sieht das und sagt: Wow, wer hat DAS gemalt, das ist ja ein Aquarell!* Einen anderen Jungen aus der Klasse beschreibt die Lehrerin sogar charakterlich wie ein Gemälde: *Er ist ein abstraktes, buntes Bild!* Kinder wie diese werden nicht nur, aber relativ oft in Berufsfeldern wie Musik, Malerei und Tanz verortet. Nur der Schulerfolg leidet. Zwischen Reife, Lebenserfahrung und Künstlertum scheint aus Sicht mancher Lehrkraft (zu) viel Gewicht auf den Schultern der Kinder zu liegen und (zu) wenig Hilfe von den Eltern zu kommen.

Die Eltern aber sind im Schichtdienst, im Nachtdienst und im Niedriglohnssektor beschäftigt; sie berichten von einem Leben, in dem man selten Tageslicht sieht. Hinzu kommt die eigene fehlende Bildung, so wie es diese Mutter formuliert: *Wenn ich mit ihr {meiner Tochter} lerne, zum Beispiel, dann hab ich Angst, dass ich Fehler mache, dass ich... du weißt schon. Und deshalb hab ich das nicht {gemacht}... Weil ich glaube, dass ich das nicht kann. Damit sich nicht am Ende alles vermischt.*¹³⁰

Auch dieser soziale Raum bringt *Rebellen* hervor, die den Lehrkräften zu schaffen machen – nur dass es in diesem Fall weniger die Jungen als vielmehr die Mädchen sind, die rebellieren: *Dieses Mädchen hasst die Schule und mich abgrundtief. Und es ist völlig unklar, warum. Mich macht diese Situation exakt genauso machtlos wie die Eltern,* erzählt eine Lehrkraft. Interessant ist im Übrigen nicht nur, dass die *Rebellion* hier weiblich ist, sondern auch, dass sie sich oft gegen die Schule *und* gegen die Eltern richtet.

130 Im Original: *Kad je učim na primer, ja se plašim da ne bi napravila grešku, da... znaš. I zato ja nisam to... Ipak ja mislim da ja to ne znam. Da se ne bi posle pomešalo sve.*

Reibung wird hier also kaum zwischen Lehrkräften und Eltern, sondern viel eher zwischen Erwachsenen und Kindern verortet: Auf der einen Seite steht ein Kind, auf der anderen Seite Mutter und Lehrkraft, die über das Verhalten des Kindes rätseln. Es mag sein, dass dies die Beziehung der Lehrkräfte zu den Eltern stärkt – vor allem zu den Müttern: *Mit der Mutter verstehe ich mich super!* Das sehen auch viele Mütter so, die im Übrigen oft alleinerziehend sind und auch private Sorgen mit der Lehrerin besprechen. Ganz in diesem Sinne antwortet im folgenden Beispiel eine Mutter auf die Frage, was sie der Lehrerin denn gerne zum Abschluss sagen würde: *Ich würde der Lehrerin sagen, dass sie eine einzigartige Lehrerin ist!* Eine andere Mutter führt es noch detaillierter aus: *Ich will mich bei der Lehrerin herzlich bedanken. Ich will sie umarmen und ihr einen Kuss geben! Sie hat uns sehr glücklich gemacht und meinem Kind sehr geholfen. Ich will sie umarmen nach unseren Traditionen, aber in Österreich geht das nicht, wir geben nur die Hand und sagen „Grüß Gott“. Das hätte ich gern gemacht, absolut, das habe ich noch immer in meinem Herzen.*¹³¹

4.4 Spannung: Schön, nicht männlich

Wir bewegen uns in der sozialen Leiter aufwärts, und so ändern auch die Reibungen ihren Charakter. Jetzt haben wir es durchweg mit Eltern zu tun, die zwar nicht wohlhabend, aber finanziell und beruflich soweit abgesichert sind, dass sie im Voraus planen können.

In diesem Sektor des sozialen Raumes begegnen wir Kindern – und insbesondere Mädchen –, die von ihren Lehrkräften als *ausgesprochen sozial* beschrieben werden: *Das ist eine ganz Liebe, Soziale.* Manchmal fällt auch der Begriff *Nesthäkchen*. Zumeist aber hat das Kind eine gewichtigere Rolle inne: *Sie ist sozial, hilfsbereit, empathisch, oft auch eine Vermittlerin, eine Friedensstifterin bei Konflikten in der Klasse.*

Eine weniger günstige Schattierung nimmt das Bild an, wenn Mädchen dermaßen *selbstlos* sind, dass man sie glatt übersieht: *Dieses Mädchen ist eine sehr Zurückhaltende, wird nie auf dem Tisch tanzen. Sie ist eine, die man leicht übersieht – obwohl fraglich ist, warum eigentlich. Sie hat ja wirklich nur Vorzüge, ist hübsch, mit Glitzerhaarreifen und Masche, und doch geht sie immer wieder unter.*

Den Gegenpol bilden jene Mädchen, denen das Auffallen durchaus gelingt: *Sie ist „die Schöne“, „Blonde“, hat immer ein Lächeln auf den Lippen. Bequem ist sie auch und Bewegung ist für sie der Horror. Aber Selbstvertrauen hat sie! Jetzt hat sie sich mit den Buben zusammengetan und wird sich fürs Fußballspielen einsetzen. Sie ist ausgesprochen eloquent. Nur wenn es ums Hinsetzen und Arbeiten geht, ist sie die „Vermeiderin“.*

131 An dieser Stelle lautete die Frage an die Eltern: *Wenn Sie der Lehrkraft jetzt in einer entspannten Atmosphäre gegenüber säßen, was würden Sie ihr abschließend gerne sagen?* Und obwohl die Elterngespräche in Türkisch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, Kurdisch, Armenisch und anderen Sprachen stattfanden, haben die Eltern an dieser Stelle häufig ins Deutsche gewechselt, da sie sich in die Situation eines direkten Gesprächs mit der Lehrerin hineinversetzten.

Bemerkenswert ist in dieser Gruppe, dass die männlichen Kinder beinahe etwas untergehen; viel öfter, ja fast immer, ist in den Lehrerinnengesprächen nur von den Mädchen die Rede.

Entsprechend finden sich die Reibungen nicht so sehr zwischen den Lehrkräften und den Eltern allgemein, sondern zwischen den Lehrkräften und den Eltern von *Jungen*. Die Jungen werden, so lautet die Kritik der Eltern, von der Lehrkraft nicht genügend wahrgenommen, nicht genügend gefördert, dafür aber allzu oft ermahnt und bestraft. *Ich warte nur, bis das vorüber ist*,¹³² resümiert eine Mutter.

Insgesamt wird die Eltern-Lehrerinnen-Beziehung von den Beteiligten in dieser Gruppe deutlich weniger harmonisch wahrgenommen als in der vorigen Gruppe (→ s.o. [Kapitel 4.3](#)); und auch der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen ist hier – in der Wahrnehmung der Lehrkräfte ebenso wie in der Reaktion der Eltern – spürbar größer, fallweise konflikthaft. Damit bleibt das *Soziale, Hilfsbereite, Empathische* eine Sache der Mädchen; für Jungen versprachlichen die Lehrkräfte diese Eigenschaften viel seltener.

4.5 Lösung: Stark, gewinnend

So ein starker, in sich ruhender Typ – so lautet ein Prädikat, das wir in der nunmehr letzten Gruppe von den Lehrkräften oft hören. Gemeint sind meist Jungen, die *leider faul sind*, aber dennoch *eigentlich alles können*. Vielleicht ein bisschen wie *Balu der Bär, gemütlich und rededfaul*, wie es eine Lehrkraft schmunzelnd umschreibt.¹³³

Dass hier die Jungen überwiegen, soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass es auch weibliche Kinder sind, die von den Lehrkräften als sehr gewinnend beschrieben werden. Bei den Mädchen wird jedoch nicht so sehr ein *In-sich-Ruhen*, sondern eine *Ähnlichkeit*, und zwar mit der Lehrerin, wahrgenommen – und ein strahlendes Auftreten: *Das ist ein springlebendiges kleines Wesen, das immer lächelt. Und wenn sie lächelt, ist das echt gewinnend. Da kann man ihr kaum widerstehen. Sie hat einmal im Unterricht von einem Buch erzählt, mit ihrem strahlenden Wesen, und die anderen Kinder sind mit SOLCHEN Augen dagesessen und haben zugehört, und sie hat gelacht und erzählt... Sagenhaft!*

Zu gelingen scheinen selbst jene Konstellationen, in denen ein Kind gesundheitliche Probleme hat, wie zum Beispiel in diesem Fall: *Das Kind hat eine Wahnsinnsgeschichte. Konnte zu Beginn überhaupt nicht ruhig sitzen, sondern musste die ganze Zeit in der Klasse herummarschieren und andere ärgern... Keine Arbeit wurde fertiggestellt... Nach ärztlicher Behandlung war es dann um hundert Prozent besser. Es ist noch immer eine Herausforderung – aber nicht, wenn man bedenkt, wie es einmal war...*

132 Im Original: *Jož, jedva čekam da se ovo završi*. Anders als andere Eltern (mit positiven Lehrerbeziehungen) switcht diese Mutter also nicht ins Deutsche, als sie von ihrer (schlechten) Beziehung zur Lehrerin ihres Sohnes berichtet.

133 *Balu der Bär* ist eine Figur aus dem *Dschungelbuch* von Rudyard Kipling. Darin singt der Bär unter anderem den Song *Probiers mal mit Gemütlichkeit*.

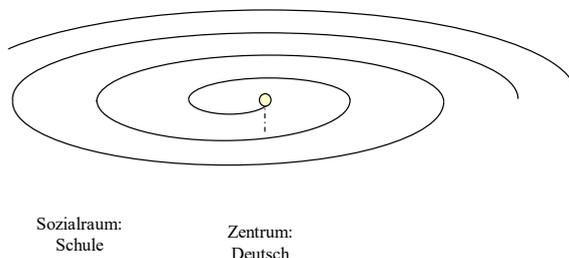
Die Erfahrungsberichte der Lehrkräfte lassen in dieser Gruppe auf viel mehr gute als schlechte Eltern-Lehrerinnen-Beziehungen schließen; allerdings werden auch die guten Beziehungen bei Weitem nicht so enthusiastisch beschrieben wie in anderen Gruppen. Sowohl Lehrkräfte als auch Eltern beschreiben ihren Umgang eher zurückhaltend, vergleichbar einem Leben-und-leben-Lassen: *Ich weiß nicht. Bin eigentlich zufrieden mit der Lehrerin. Und solange mein Kind mit ihr zufrieden ist, bin ich es auch*, schließt eine Mutter nach längerer Überlegung. Wieder eine andere Mutter fasst trocken zusammen: *Ich bin zur Lehrerin gegangen, und sie hat mich höflich empfangen*. Und eine dritte formuliert es noch karger: *Lernen tun sie genug*.

So überrascht es nicht, dass Entscheidungen hier autark getroffen werden; man fragt nicht nach, sondern macht. So schildert es auch diese Mutter, der die Lehrkraft empfohlen hatte, das Kind lieber nicht fürs Gymnasium anzumelden. *Aber diese Empfehlung habe ich mit Selbstbewusstsein zurückgewiesen*, erzählt die Mutter lachend. Man bleibt einander nichts schuldig in diesem Sektor des sozialen Raumes; es scheint zwar, man spricht nicht allzu oft miteinander, dafür aber mit Distanz und auf Augenhöhe.

4.6 Zusammenfassung

Der Raum des Geschehens war in diesem Kapitel nicht mehr die lokale Interaktion im jeweiligen Gespräch und der jeweiligen Schule, sondern die translokale Herstellung von Bildungserfolg im Diskurs. Auch für diesen spezifischen diskursiven Raum behielt, angesichts der gewählten Thematik, die Unterrichtssprache Deutsch ihre zentrale Rolle bei:

Abbildung 24. Der Sozialraum Schule als diskursspezifischer Raum



Die Personen, um deren diskursiven Raum es geht, sind die Lehrkräfte und Eltern aller 159 Kinder dieser Studie. Der bevorstehende Übertritt der Kinder in die Sekundarschule bereitet den Eltern häufig Sorgen, und den Lehrkräften macht er Druck. Das Spannungsverhältnis, das schon an früherer Stelle im Hearing der Lehrkräfte anklang, wird nun auch in der Eltern-Lehrerinnen-Beziehung spürbar. Auf dem Umweg über die Erwachsenen erfahren wir zudem, welche Spannungen auch an den Kindern angesichts des Übertritts wahrgenommen werden.

Die Methoden der Analyse dienten dem Herausarbeiten dieser Spannungen oder auch Harmonien, in jedem Fall aber der Vielstimmigkeit, die ich als POLYPHONIE definiere. Operationalisiert wurde sie als jene Diskurs-Konfigurationen, die sich zwischen Lehrkräften (bzw. Hearing) und Eltern (bzw. Voices) an diesem neuralgischen Punkt zeigten. Daraus ergibt sich noch kein Rückschluss darauf, welche Deutschnote die Kinder erhalten oder in welchen Sekundarschultyp sie es schaffen; es lässt sich lediglich feststellen, wie die diskursive „Stimmung“ zwischen Lehrenden und Eltern kurz vor Ende der Grundschulzeit war. Der Bildungserfolg ist also hier zunächst ein rein diskursives Konstrukt.

Der sozioökonomische Status – Armut, vor allem in Verbindung mit Gesundheit – hat sich dabei als hochgradig relevant erwiesen. Eine Beeinträchtigung kann einem Kind zum Vorteil ebenso wie auch zum Nachteil geraten. So etwa wird es einem Kind hoch angerechnet, dass sich seine Aufmerksamkeitsstörung *um hundert Prozent* gebessert hat, schon gar verglichen damit, *wie schlimm es einmal war*. Die kognitive Beeinträchtigung wird so zu einer Leistung, nämlich zu der des Überwindens, hinaufgestuft. Sie mündet in Schulerfolg – auch deshalb, weil man den Umgang von Eltern und Kind mit dieser Belastung würdigen möchte (→ [Kapitel 4.5](#)). In einem anderen Fall aber (→ [Kapitel 4.2](#)) ist es genau umgekehrt: Eine eigentlich nicht bildungshinderliche (weil physische) Beeinträchtigung wird dennoch als kognitive Beeinträchtigung attestiert. Und das ist in der Tat bildungshinderlich; es bedeutet für das Kind und seine schulischen Chancen eine fundamentale Herabstufung. Die Bemühungen des Kindes, die Hindernisse zu überwinden, ergeben keine bessere Note (*Würde man die Bemühungen werten, dann wäre die Note echt besser*). Die Schule scheint hier also nicht auf engagierte Eltern (*die sicher ganz andere Sorgen haben*) oder gar auf das Überwinden der Probleme gebaut zu haben.

Auch Bildung und Gender behalten ihre Relevanz. Sie unterscheiden sich nämlich deutlich je nach Diskurs-Konfiguration. Im einen Fall (→ [Kapitel 4.5](#)) sind beide Geschlechter positiv belegt; auch die wahrgenommene *Faulheit* manch eines Jungen wird als ein *In-sich-Ruhen* interpretiert. Im zweiten Fall (→ [Kapitel 4.4](#)) sind es bereits mehr weibliche – und deutlich weniger männliche – Kinder, die das Prädikat *sozial* und *selbstlos* erhalten. Im dritten Fall (→ [Kapitel 4.3](#)) verschiebt sich das Gewicht weiter zugunsten der Mädchen, die in einer emanzipierten Rolle wahrgenommen werden, ja sich sogar *schützend vor ihre Mütter stellen*. Und im vierten Fall schließlich (→ [Kapitel 4.2](#)) sind einfach alle Kinder *schwierige Fälle*, die Mädchen wie die Jungen, mit einem feinen Unterschied: Auf das laute Erheben der *Stimme* wird nur bei Mädchen Bezug genommen. Es scheint, als würden in dieser Gruppe ausgerechnet die weiblichen Kinder und ihre (ebenfalls weiblichen) Lehrkräfte besonders konflikthaft, aber eben auch gemeinsam, scheitern. Und die Jungen scheitern als *Rebellen*.

Mehrsprachigkeit wird kaum explizit thematisiert, weder von Lehrkräften noch von Eltern. Vielen Lehrkräften ist das Ausmaß der Mehrsprachigkeit in den Familien kaum bekannt; vielen Familien aber ist das fehlende Prestige ihrer Sprachen sehr bewusst. Nicht nur dagegen rebelliert manch ein Kind, und je mehr man ökonomisch abgesichert ist, desto eher rebellieren auch die Eltern: Das Prestige ist dann egal – denn es ist *unsere Sprache* (→ [Kapitel 2.21](#)). Die harten Kämpfe aber finden anderswo statt: dort nämlich, wo viele Sprachen, mindestens drei, zu „verwalten“ sind, erneut gepaart mit Armut.

REIBUNG (→ [Kapitel 4.2](#): *Laut und unerhört*) ist demnach eine Diskurs-Konfiguration mit hohem Konfliktpotenzial. Eltern, Lehrkräfte und Kinder stehen einander ohne Lösung gegenüber; und oft weiß man nur wenig voneinander. *Gipfelsturm* und *Widerstand* sind hier häufige Voices unter den Eltern. Gleichzeitig wird vielen Kindern in der Schule die Rolle des (*Zer-*)*Störens* oder *Im-System-Untergehens* zugeordnet (mit *Rebellion*, *Lauter Stimme*, *Anderer Welt* usw. als Bild). Verkürzt ließe sich sagen: Es scheint, als würde der Gipfelsturm „viel zu vehement“, „viel zu ehrgeizig“ für den Erfolg seiner Kinder kämpfen, und als wäre der Widerstand ohnehin schon verloren. Dabei sind Widerstand-Eltern meist nur *sprachlich* in einer *Anderen Welt* als dem Deutschen zu Hause. Aber auch sie wollen ein besseres Leben für die Kinder – und dass *alle meine Kinder* gerade *nicht* untergehen.

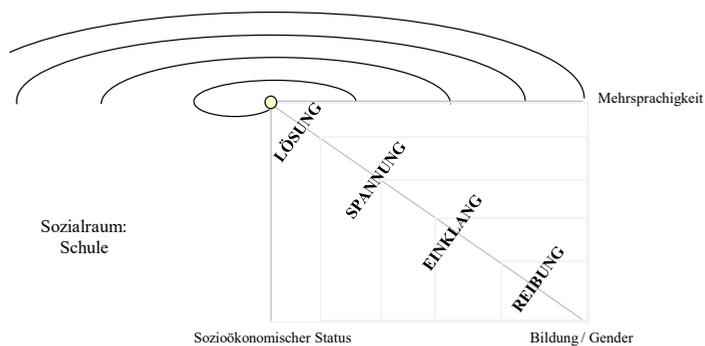
EINKLANG (→ [Kapitel 4.3](#): *Bunt, verbündet*) ist dagegen eine Konfiguration, in der allseits Freude herrscht – zumindest was Eltern und Lehrkräfte betrifft. Die Kinder aber tragen ihre Kämpfe mit den Erwachsenen aus. Hier übernehmen (weibliche) Kinder auch Elternrollen, und Eltern verbünden sich mit Lehrerinnen, denen sie vertrauen. Es scheint, als wären *Zwischenhalt*-Eltern in der Mehrheit; mit ihrer fließenden Vielsprachigkeit erscheinen sie der Schule als *Chaos*, als *Diskontinuität*, im besten Fall als *Kunst*. Hinzu kommen *reife* Kinder, und ganz besonders: Mädchen. Sie vermitteln bei Konflikten daheim und auch in der Klasse anhand ihrer erwachsen wirkenden Einsichtigkeit.

SPANNUNG (→ [Kapitel 4.4](#): *Schön, nicht männlich*) ist ebenfalls eine Konfiguration, in der Eltern und Lehrerinnen sich gut verstehen – nur dann nicht, wenn es um Jungen geht. Den Lehrkräften kommt hier die Rolle des Kritisierens, den Eltern die Rolle der Defensive zu: Das Verhalten der Jungen ist Dauerthema. Mädchen fallen dagegen kaum negativ ins Gewicht; sie scheinen vielmehr als *helfend* und als besonders *selbstlos* wahrgenommen zu werden: *ausgesprochen sozial, eine Friedensstifterin bei Konflikten in der Klasse*. Diese stark soziale Rolle der Mädchen scheint sogar das Verhalten anderer (männlicher) Kinder im Klassenverband in die Schranken zu weisen.

LÖSUNG (→ [Kapitel 4.5](#): *Stark, gewinnend*) ist die vierte und letzte häufig auftretende Konfiguration. Sie scheint auf der Gewinnerseite zu liegen. Weder wird von Kämpfen berichtet, noch stehen einander Lehrkräfte und Eltern unbedingt nahe. Doch die Beziehung wird – vielleicht gerade deswegen – als reibungsfrei wahrgenommen, und die Eltern halten sich weitgehend heraus: *Wenn mein Kind zufrieden ist, bin ich es auch*. Diese ausgeglichene Gelassenheit von (oftmals) Brücke-Eltern scheint auch auf die Kinder abzufärben: Lehrkräfte nehmen die Kinder als *in sich ruhend* wahr, ja sogar als *ähnlich* mit sich selbst (oder mit anderen, nahestehenden Menschen). Wer in dieser Konfiguration „wohnt“, hat es gut getroffen.

Dass all die Konstellationen, Wertungen, Spannungen und Harmonien durchaus auch tiefe Risse offenbaren, macht sie umso wichtiger, um den sozialen Raum Schule und seine globalisierte Vielstimmigkeit zu verstehen. Die vier Diskurs-Konfigurationen, die hier besprochen wurden, habe ich daher als vier Ausformungen von Vielstimmigkeit oder POLYPHONIE definiert. Ihr enges Verhältnis zu sozioökonomischen, gender- und sprachbezogenen Fragen fasst die folgende Abbildung symbolisch zusammen:

Abbildung 25. POLYPHONIE im Sozialraum Schule



Was bedeutet diese Polyphonie zwischen Eltern, Lehrkräften und Kindern? Welche Aussagekraft hat es, ob sich Voices und Hearing laut oder leise, klischeehaft oder humorvoll, konflikthaft oder harmonisch begegnen? Sind es nur diskursive Spannungsverhältnisse, die wir hier sehen, oder kündigen sich auch Brüche und Ungleichheiten im gesamtgesellschaftlichen Raum an? Hat der diskursive Verlauf also auch für den messbaren, materiellen Verlauf der Dinge Bedeutung? Das nächste Kapitel wird nach quantifizierbaren Antworten suchen. Dabei wird nun der tatsächlich erreichte Bildungserfolg der 159 Kinder ausschlaggebend sein.

Statistik

4.7 Einleitung

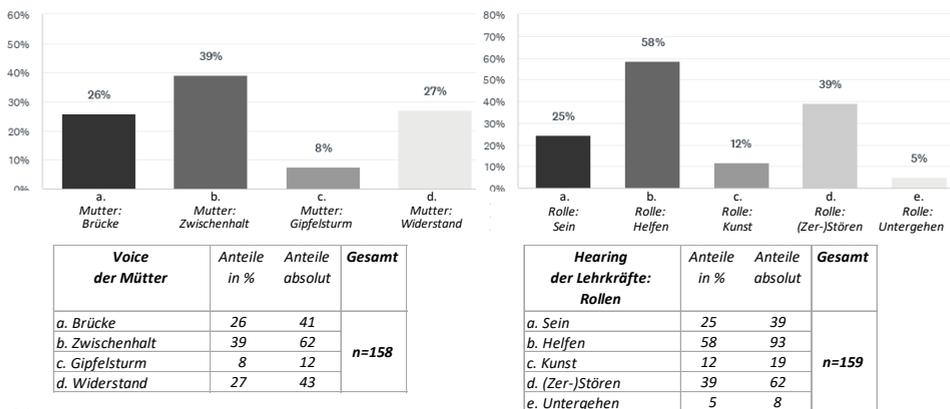
Der Raum des Geschehens sind jetzt nicht mehr beispielhafte Diskurskonfigurationen, sondern der Sozialraum Grundschule als Ganzes sowie als Teil größerer gesellschaftlicher Zusammenhänge. Die Betrachtung führt daher alle Eltern, Lehrkräfte und Kinder dieser Studie zusammen.

Die Personen, die im Fokus stehen, sind jetzt vor allem die 159 Kinder hinsichtlich ihres Bildungserfolgs. Überprüft wird, ob die Diskurs-Konfigurationen der Polyphonie (erhoben ein halbes Jahr *vor* Abschluss der Grundschule) und der Bildungserfolg (erhoben zwei Jahre *nach* Abschluss der Grundschule) miteinander zusammenhängen.

Die Methoden umfassen daher, stets im Kontext der POLYPHONIE, Auswertungen zum BILDUNGSERFOLG und zur SOZIALEN HERKUNFT (→ ausführlich ab [S. 51](#)).

Den Anfang machen die Profile der POLYPHONIE, definiert als Konfigurationen zwischen Voices und Hearing. Konkret sind es Profile schulischer Polyphonie, und somit *institutionelle* Konfigurationen, denn jedes Profil (REIBUNG, EINKLANG, SPANNUNG, LÖSUNG) steht für eine bestimmte diskursive Relation zwischen dem, was Mütter für ihre Kinder erhoffen (Voices), und dem, was Lehrkräfte als schulisch erreichbar einschätzen (Hearing). Diagramm 28 gibt einen Überblick, wie sich diese Polyphonie über die 159 Studienkinder verteilt: links nach Voices der Mütter, rechts nach Hearing der Lehrkräfte.

Diagramm 28. POLYPHONIE aus Voice und Hearing: Mütter und Lehrkräfte



Stichprobe:

Links: n=158 Mütter; eine Mutter ist verstorben; vgl. Diagramm 1.

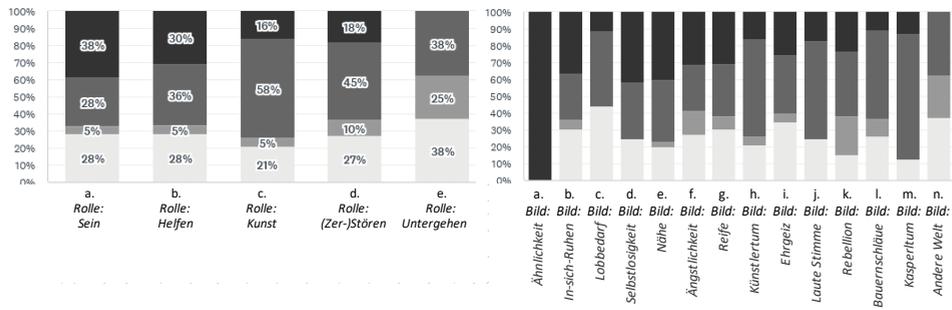
Rechts: n=159 Kinder, hier: jene Rollen, die die Lehrkräfte den einzelnen Kindern zuordnen; da meist mehrere Rollen je Kind genannt wurden, übersteigt die Summe der Nennungen die Anzahl der Kinder; vgl. Diagramm 16.

Quelle: Eigene Berechnungen. Prozentanteile auf ganze Zahlen gerundet.

Diagramm 28 zeigt zunächst eine Übereinstimmung zwischen den Voice-Profilen der Mütter (linke Grafik) und dem Hearing der Lehrkräfte (rechte Grafik): Bei beiden gibt es deutliche Unterschiede in der prozentuellen Verteilung der Profile. Den größten Anteil an den Voices der Mütter hat das Profil *Zwischenhalt*; im Hearing der Lehrkräfte ist es die Rolle des *Helfens*, die am häufigsten auftritt. An zweiter Stelle folgt bei den Voices der *Widerstand*, beim Hearing das (*Zer-*)*Stören*. An dritter Stelle steht bei den Voices die *Brücke*, beim Hearing das *Sein*. Den geringsten Anteil hat bei den Voices der *Gipfelsturm*, beim Hearing die *Kunst* und das *im Schulsystem Untergehen*.

Das nächste Diagramm korreliert nun Voice und Hearing miteinander. Auf diese Weise wird der Frage nachgegangen, ob eine bestimmte mütterliche Voice mit einem bestimmten lehrerseitigen Hearing zusammenfällt – obwohl sich das Hearing ja eigentlich auf das Kind bezieht. Anders gesagt: „Hört“ eine Lehrkraft die Voice der Mutter, wenn sie an ein bestimmtes Kind denkt? Nehmen also Lehrkräfte auch den Ehrgeiz oder die Ausgeglichenheit *der Mütter* wahr, wenn sie die Leistung *der Kinder* beurteilen?

Diagramm 29. POLYPHONIE aus Voice und Hearing: Konfigurationen



	Mutter: Brücke	Mutter: Zwischenhalt	Mutter: Gipfelsturm	Mutter: Widerstand	n=158
a.	38% 15	28% 11	5% 2	28% 11	39
b.	30% 28	36% 33	5% 5	28% 26	92
c.	16% 3	58% 11	5% 1	21% 4	19
d.	18% 11	45% 28	10% 6	27% 17	62
e.	0% 0	38% 3	25% 2	38% 3	8

	Mutter: Brücke	Mutter: Zwischenhalt	Mutter: Gipfelsturm	Mutter: Widerstand	n=158
a.	100% 3	0% 0	0% 0	0% 0	3
b.	36% 13	28% 10	6% 2	31% 11	36
c.	11% 2	44% 8	0% 0	44% 8	18
d.	42% 10	33% 8	0% 0	25% 6	24
e.	40% 12	37% 11	3% 1	20% 6	30
f.	31% 9	28% 8	14% 4	28% 8	29
g.	31% 4	31% 4	8% 1	31% 4	13
h.	16% 3	58% 11	5% 1	21% 4	19
i.	25% 5	35% 7	5% 1	35% 7	20
j.	17% 2	58% 7	0% 0	25% 3	12
k.	23% 3	38% 5	23% 3	15% 2	13
l.	11% 2	53% 10	11% 2	26% 5	19
m.	13% 1	75% 6	0% 0	13% 1	8
n.	0% 0	38% 3	25% 2	38% 3	8

Stichprobe:

Links: n=158 Konfigurationen aus Hearing der Lehrkräfte (hier: Rollen) und Voice der Mütter.

Rechts: n=158 Konfigurationen aus Hearing der Lehrkräfte (hier: Bilder) und Voice der Mütter.

Eine Mutter ist verstorben, weshalb eine Lehrkraft-Mutter-Konfiguration fehlt; vgl. Diagramm 1.

Die Summe der für die Kinder genannten Rollen und Bilder übersteigt die Anzahl der Kinder; vgl. Diagramm 16.

Diagramm 29 zeigt: Kinder, die von der Lehrkraft in der Rolle des *Seins* wahrgenommen werden, haben oft Brücke-Mütter. Kinder in der Rolle der *Kunst*, aber auch des *Helfens*, (*Zer-*)*Störens* und *Untergehens* haben oft Zwischenhalt-Mütter. Kinder in der Rolle des

Untergehens haben niemals eine Brücke-Mutter; dafür sind die Anteile an Gipfelsturm-Müttern im *(Zer-)Stören* und *Untergehen* relativ hoch. In allen fünf Rollen aber, in denen die Kinder von den Lehrkräften wahrgenommen werden – mit anteiligem Schwergewicht im *Untergehen* – finden sich Mütter mit der Voice Widerstand.

Andersherum betrachtet haben also *Brücke*-Mütter oft Kinder, die in der Rolle des Seins bzw. Helfens (in sich ruhend oder beziehungsorientiert) gesehen werden. *Zwischenhalt*-Mütter haben Kinder, die sich über alle Lehrerwahrnehmungen verteilen und anteilig besonders die Kunst besetzen (wo die Beurteilung von kreativ bis chaotisch oszilliert). *Gipfelsturm*-Mütter haben ebenfalls Kinder im ganzen Spektrum, aber einen relativ hohen Anteil am Untergehen und *(Zer-)Stören* (wo das vehemente Verhalten der Kinder im Fokus steht). Und Widerstand-Mütter haben ebenfalls Kinder in allen Rollen, mit einer leichten Betonung des Untergehens und *(Zer-)Störens*, aber auch des Helfens und Seins.

Dieses Ergebnis wirft mehrere Fragen auf. Erstens war die Voice der Eltern in vertraulichen Gesprächen allein mit den Eltern erhoben worden. Den Lehrkräften waren die Voice-Profile der Eltern also zu keinem Zeitpunkt bekannt. Wie konnten sie trotzdem Eingang in die Wahrnehmung der Lehrkräfte finden? Eine mögliche Antwort wäre, dass nach vier Grundschuljahren Lehrkräfte und Mütter einander gut genug kannten, um sich ein Bild voneinander zu machen. Allerdings war in mehreren Fällen der Kontakt zwischen Lehrkräften und Müttern gar nicht vorhanden, u.a. wenn die Mütter ihre Deutschkompetenz als unzureichend einschätzten oder wenn die Arbeitszeiten der Eltern den Kontakt mit der Schule erschwerten. Wie ist es zu erklären, dass die Mütter in den Lehrerinnengesprächen trotzdem so „präsent“ sind, selbst wenn sie in der Schule physisch kaum anwesend waren? Die ausgeglichene Brücke, der schwebende Zwischenhalt oder der vehemente, oft als *zu* vehement empfundene Ehrgeiz des Gipfelsturms: All diese Profile der Mütter zeigen Parallelen zum Hearing der Lehrkräfte. Die Lehrkräfte scheinen also auch bei wenig Kontakt zumindest Hypothesen über die Mütter zu bilden. Allerdings wäre auch dann eine zufällige Verteilung zu erwarten – und nicht das hier vorgefundene systematische Zusammentreffen von Lehrerwahrnehmung und mütterlichen Voice-Profilen.

Das wiederum wäre für diese Studie nur dann von Bedeutung, wenn es auch für den Bildungserfolg der Kinder Bedeutung hätte. Das Konzept BILDUNGSERFOLG rückt daher jetzt in den Fokus, operationalisiert in zwei Formen:

Die erste Form, Bildungserfolg zu erfassen, liegt *vor dem Übertritt in die Sekundarstufe* und besteht in der Deutschnote, die ein Kind am Ende der Grundschulzeit erhalten hat. In Österreich stehen für das Fach Deutsch (so wie für andere Fächer) fünf Beurteilungsstufen zu Auswahl: *sehr gut (1)*, *gut (2)*, *befriedigend (3)*, *genügend (4)* und *nicht genügend (5)*. Erhoben wurde die Deutschnote erst, nachdem die 159 Kinder die Grundschule tatsächlich abgeschlossen hatten, die Note sich also nicht mehr ändern konnte.

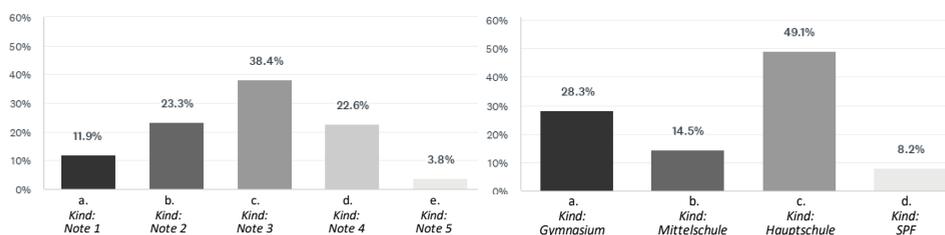
Die zweite Form, Bildungserfolg zu erfassen, liegt hingegen *nach Übertritt in die Sekundarstufe* und besteht in dem Schultyp, den ein Kind nun erreicht hat. In Österreich stehen vier zentrale Schultypen bzw. Schulungsformen zur Auswahl: erstens das *Gymnasium (GYM)*, das zur Hochschulreife führt¹³⁴; zweitens die *Mittelschule (MS)*, die bei

134 Vgl. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ahs.html> [01.10.2021].

entsprechenden Noten einen nachträglichen Übertritt ins Gymnasium ermöglicht, jedoch in der Regel auf eine Berufsausbildung vorbereitet¹³⁵; drittens die *Hauptschule (HS)*, die für eine Berufsausbildung qualifiziert und den Schultyp mit dem niedrigsten gesellschaftlichen Prestige darstellt¹³⁶; und viertens die *Sonderpädagogische Förderung (SPF)*, eine integrative Beschulungsform für Kinder, die infolge einer diagnostizierten Beeinträchtigung dem Regelunterricht nicht folgen können.¹³⁷ Erhoben wurde der Sekundarschultyp (bzw. die Beschulungsform) erst zwei Jahre nach Ende der Grundschulzeit; so konnte berücksichtigt werden, dass Kinder den Schultyp oft auch noch wechseln, bis sich letztlich entschieden hat, wo sie ihren Bildungsweg fortsetzen.

Das folgende Diagramm bietet einen Überblick zu beiden Aspekten: links zur Deutschnote, die die Kinder am Ende der Grundschule erhalten haben, und rechts zum Sekundarschultyp, in den die Kinder nach der Grundschule übergetreten sind:

Diagramm 30. BILDUNGSERFOLG der Kinder: Deutschnote und Schultyp der Kinder



Bildungserfolg der Kinder: Deutschnote	Anteile in %	Anteile absolut	Gesamt
a. Note 1	12	19	n=159
b. Note 2	23	37	
c. Note 3	38	61	
d. Note 4	23	36	
e. Note 5	4	6	

Bildungserfolg der Kinder: Schultyp	Anteile in %	Anteile absolut	Gesamt
a. Gymnasium	28	45	n=159
b. Mittelschule	14	23	
c. Hauptschule	49	78	
d. SPF	8	13	

Stichprobe:

Links: n=159 Kinder, hier: die Deutschnote, die sie vor Übertritt in die Sekundarstufe erhalten haben.

Rechts: n=159 Kinder, hier: der Schultyp, den sie nach Übertritt in die Sekundarstufe besuchen.

Diagramm 30 zeigt: In *Deutsch* haben nur wenige Kinder die beste Note (1, sehr gut) bzw. die schlechteste Note (5, nicht genügend) erhalten. Deutlich mehr Kinder erhielten die zweitbeste (2, gut) oder die zweitschlechteste Note (4, genügend). Die meisten liegen im Bereich des Mittelfelds (Note 3, befriedigend).

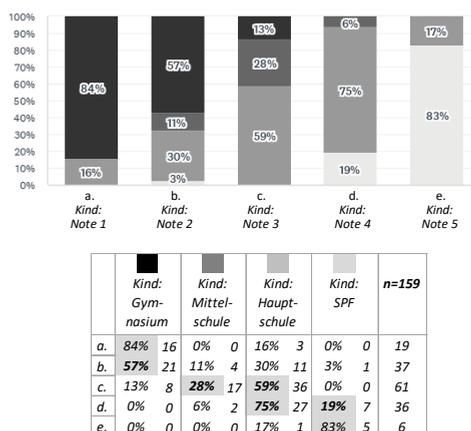
135 Vgl. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ms.html> [01.10.2021]; zur Zeit meiner Studie hieß dieser Schultyp *Neue Mittelschule*, jetzt nur mehr *Mittelschule*.

136 Vgl. <https://www.bildung-wien.gv.at/schulen/Oesterreichisches-Schulsystem/Allgemeinbildende-Pflichtschulen--APS-/Hauptschule-Kooperative-Mittelschule--KMS-.html> [01.10.2021]. Dieser Schultyp hieß zur Zeit meiner Studie *Kooperative Mittelschule*; er unterliegt Reformen und wird im Lauf der 2020er Jahre in die *Mittelschule* (s.o.) integriert.

137 Siehe <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp.html> [01.10.2021].

Was den *Sekundarschul*typ betrifft, so ist die weitaus größte Anzahl der Kinder dieser Studie in die Hauptschule übergetreten. Anteilig folgt das Gymnasium, in das fast 30% der Kinder gelangten. Eine kleinere Zahl befindet sich in der Mittelschule, jenem Schul-*typ*, der im Prestige zwischen Gymnasium und Hauptschule angesiedelt ist. Die kleinste Zahl an Kindern – jedoch immerhin fast 10% des Samples – wird nach Sonderpädagogischem Lehrplan beschult (auch: Sonderpädagogische Förderung, SPF). Dass im Übrigen der Sekundarschul*typ* eng damit zusammenhängt, welche Deutschnote man zuvor erhalten hat, wird im folgenden Diagramm dargestellt:

Diagramm 31. BILDUNGSERFOLG der Kinder: Deutschnote und Schul*typ* der Kinder



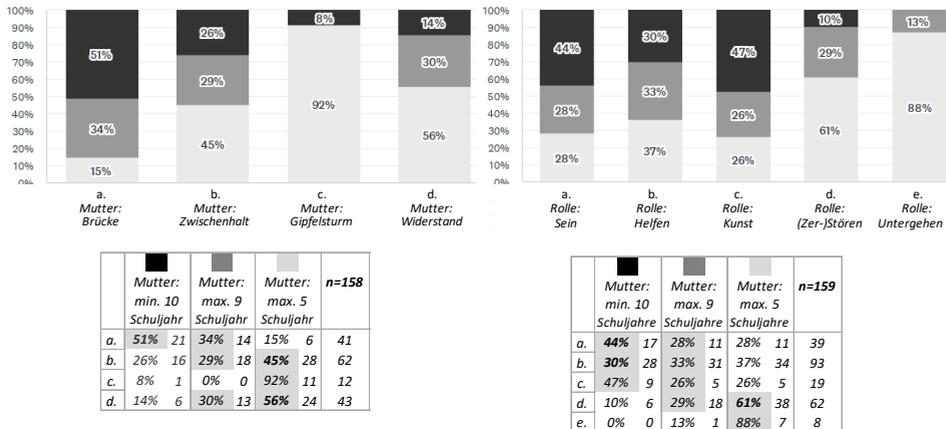
Stichprobe:
n=159 Kinder.

Diagramm 31 zeigt: Kinder mit der *Note 1* in Deutsch setzen zu rund 85% ihren Bildungsweg im *Gymnasium* fort, das mit der Hochschulreife endet. Mit der *Note 2* gelingt der Weg ins Gymnasium nur mehr zu 57%. Mit der *Note 3* und noch mehr mit der *Note 4* ist fallweise die *Mittelschule*, meist aber die *Hauptschule* der Schul*typ*, in den man am wahrscheinlichsten übertritt. Und Kinder mit den *Noten 4* bzw. *5* machen den Hauptanteil an der *Sonderpädagogischen Förderung (SPF)* aus. Der Zusammenhang zwischen Deutschnote und Sekundarschul*typ* ist signifikant. Damit reihen sich die Resultate dieser Studie in eine Vielzahl ähnlich lautender Forschungsergebnisse ein (→ vgl. bereits [Kapitel 1.2](#) und [1.3](#)).

Nach dieser Übersicht zu den 159 Kindern kehren wir zur zentralen Frage zurück: Gibt es Zusammenhänge zwischen dem BILDUNGSERFOLG der Kinder einerseits und der POLYPHONIE von Voice und Hearing andererseits? Spielen die diskursiven Reibungen oder Übereinstimmungen zwischen Lehrkräften und Eltern, insbesondere Müttern, überhaupt eine Rolle? Ist nicht vielleicht die aktuelle KOMPETENZ der Kinder in Deutsch (so wie sie in dieser Studie untersucht wurde) ohnehin entscheidender? Und wie schwer wiegt demgegenüber – am anderen Ende des zeitlichen Spektrums – die SOZIALE HERKUNFT der Familien (*sozioökonomischer Status, Bildung/Gender und Mehrsprachigkeit*)?

4.8 Soziale Herkunft und Polyphonie

Diagramm 32. POLYPHONIE aus Voice und Hearing: Vergleich nach Bildung der Mutter



Stichprobe:

Links: n=158 Mütter; eine Mutter ist verstorben; vgl. Diagramm 1.

Rechts: n=159 Kinder, hier: jene Rollen, die die Lehrkräfte den einzelnen Kindern zuordnen; da meist mehrere Rollen je Kind genannt wurden, übersteigt die Summe der Nennungen die Anzahl der Kinder; vgl. Diagramm 16.

Auswertung nach Bildung der Mutter.

Werte, die signifikant höher liegen als andere, sind in allen Tabellen grau unterlegt und fett gedruckt.

Werte, die ebenfalls deutlich höher sind, ohne signifikant zu sein, sind nur grau unterlegt.

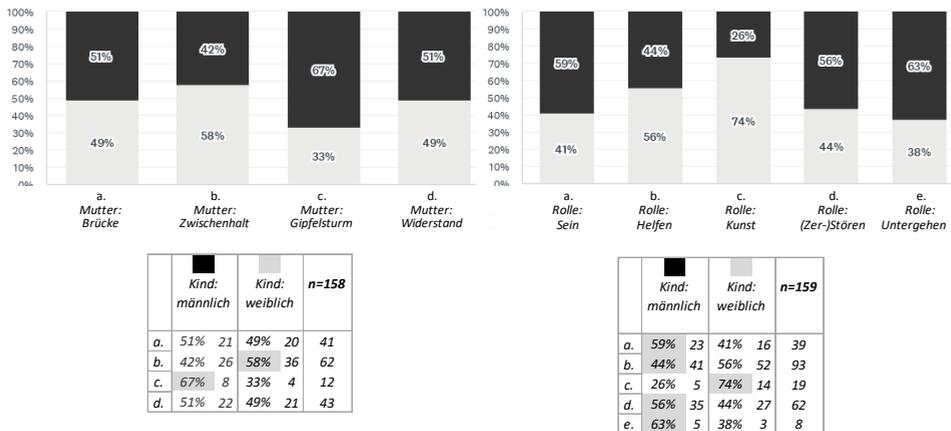
Ziel ist die übersichtlichen Darstellung sozialer Ordnungen, sofern sich diese aus den Daten ergeben bzw. andeuten.

Diagramm 32 zeigt in der linken Grafik die Voices der Mütter. Diese unterscheiden sich deutlich nach dem Bildungsstand der Mütter (→ vgl. bereits [Kapitel 2.27](#)): Brücke-Mütter haben durchschnittlich die längste, Gipfelsturm-Mütter die kürzeste Schulbildung erhalten; Zwischenhalt und Widerstand liegen in der Mitte. Dass die *Schuljahre der Mütter* deutlichere Spuren hinterlassen als die der Väter, und dass die *Voices der Mütter* diese Spuren deutlicher zeigen als die der Väter, wurde bereits in Kapitel 2.27 (Diagramme 6 bis 12) dargestellt; es wird daher hier und im Folgenden darauf verzichtet, auch die Väter nochmals abzubilden.

Das Hearing der Lehrkräfte, d.h. ihre Wahrnehmung von den Kindern (rechte Grafik) unterscheidet sich ebenfalls nach Schulbildung der Mütter: Die Rollen des *Seins*, teils auch des *Helfens* und der *Kunst* werden eher Kindern von Müttern mit längerer Bildung zugeordnet. Hingegen finden sich im *(Zer-)Stören* wenige, im *Untergehen* keine Kinder von Müttern mit längerer Schulbildung. Das *(Zer-)Stören* und *Untergehen* scheint für jene Kinder reserviert, deren Mütter nur kurz oder gar nicht die Schule besuchen konnten. Diese Ergebnisse wurden bereits in Kapitel 3.9 (Diagramme 23 bis 27) besprochen; hier und im Folgenden werden daher nur mehr die Rollen (ohne Bilder) nochmals abgebildet.

Das nächste Diagramm fragt nach dem Zusammenhang zwischen Polyphonie und Geschlecht der Kinder:

Diagramm 33. POLYPHONIE aus Voice und Hearing: Vergleich nach Geschlecht des Kindes



Stichprobe:

Links: n=158 Mütter; eine Mutter ist verstorben; vgl. Diagramm 1.

Rechts: n=159 Kinder, hier: jene Rollen, die die Lehrkräfte den einzelnen Kindern zuordnen; da meist mehrere Rollen je Kind genannt wurden, übersteigt die Summe der Nennungen die Anzahl der Kinder; vgl. Diagramm 16.

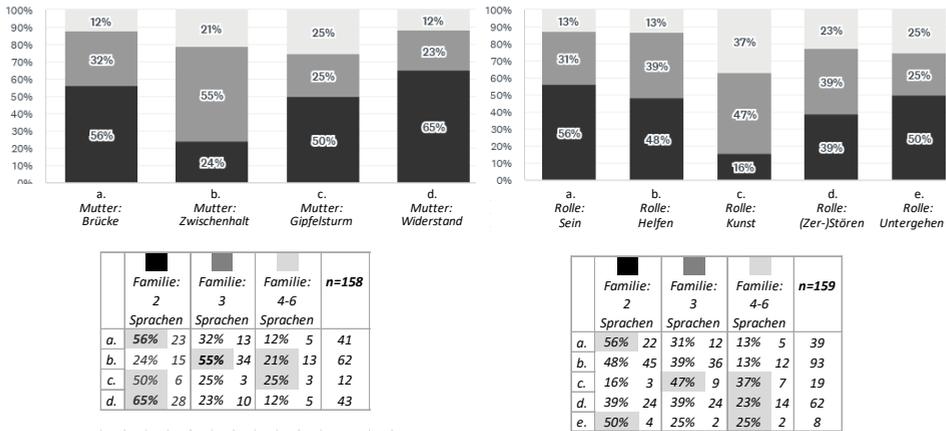
Auswertung nach Geschlecht des Kindes.

Diagramm 33 zeigt: Wenn die *Mütter* (links) über ihre Söhne sprechen, dann neigen sie etwas mehr zum Ehrgeiz des *Gipfelsturms*. Sprechen aber die *Lehrkräfte* (rechts) über die Jungen, so tendieren sie dazu, ihnen die Rolle des (*Zer-*)*Störens* oder *Untergehens* zuzuordnen (Bilder v.a.: *Rebellion*, *Kasperltum*, *Andere Welt*). Ebenso überwiegen auch am anderen Ende des Spektrums, im ausgeglichenen *Sein* (*In-sich-Ruhen*), die Jungen.

Sprechen die *Mütter* (links) hingegen über ihre Töchter, dann ist die Tendenz zum „weicheren“, beweglicheren, *Zwischenhalt*-Profil erkennbar. Und sprechen die *Lehrkräfte* (rechts) über die Mädchen, dann überwiegt die Rolle des *Helfens* (Bilder v.a.: *Selbstlosigkeit*, *Ängstlichkeit*, *Reife*) und noch mehr die Rolle der *Kunst*. Insgesamt sind jedoch die Unterscheidungen nach Gender bei den Lehrkräften deutlicher ausgeprägt als bei den Müttern (→ vgl. bereits Kapitel 2.27 und 3.9, [Diagramm 13](#) und [25](#)).

Von Interesse ist hier: Sowohl bei den Müttern als auch bei den (fast ausschließlich weiblichen) Lehrkräften zeichnet sich eine Charakterisierung der Mädchen ab, die die *helfenden*, *selbstlosen*, *schüchternen* sowie *einsichtigen*, *reifen* und *aktiv-selbständigen* Aspekte betont. Angesichts dieser gewissen Nähe zwischen Müttern und Lehrkräften ergibt sich in Bezug auf Mädchen oft das Polyphonie-Profil *Einklang* bzw. *Lösung* (→ vgl. [Kapitel 4.3](#) und [4.5](#)). Von den Jungen entsteht dagegen ein kantigeres Bild: Die Mütter äußern oft *Ehrgeiz*, die Lehrkräfte aber berichten von *Rebellion* und *Störung*, bis hin zum Abdriften und *Untergehen* der Jungen (mehr als der Mädchen) im System Schule. Hier zeigen sich zwischen Müttern und Lehrkräften die Polyphonie-Profile *Spannung* und *Reibung* (→ vgl. [Kapitel 4.4](#) und [4.3](#)). Am anderen Ende des Spektrums wiederum trifft bei den Jungen die Lehrerwahrnehmung des *Seins* auf das Voice-Profil *Brücke*, sodass die Konfiguration zwischen Lehrkräften und Müttern eine gewissermaßen „einhellige Gelassenheit“ aufweist (Polyphonie-Profil *Lösung* → vgl. [Kapitel 4.5](#)).

Diagramm 34. POLYPHONIE aus Voice und Hearing: Vergleich nach Anzahl Sprachen i.d. Familie



Stichprobe:

Links: n=158 Mütter; eine Mutter ist verstorben; vgl. Diagramm 1.

Rechts: n=159 Kinder, hier: jene Rollen, die die Lehrkräfte den einzelnen Kindern zuordnen; da meist mehrere Rollen je Kind genannt wurden, übersteigt die Summe der Nennungen die Anzahl der Kinder; vgl. Diagramm 16.

Auswertung nach Anzahl der Sprachen in der Familie.

Berücksichtigt ist das gesamte für die Kinder sozial-sprachlich relevante Umfeld (z.B. auch Großeltern).

Diagramm 34 setzt nun die Polyphonie in den Kontext der familiären Mehrsprachigkeit; die Mütter bzw. Voice-Profile sind auch hier auf der linken Seite, die Lehrkräfte bzw. das Hearing auf der rechten Seite zu sehen:

Mütter mit der Voice *Brücke* kommen oft in zweisprachigen Familien vor; das Gleiche gilt für *Widerstand*-Mütter. Kinder wiederum, die von ihren Lehrkräften die Rolle des *Seins* zugeordnet erhalten (Bilder: *Ähnlichkeit, In-sich-Ruhen*), sind zu fast 60% aus ebendiesen zweisprachigen Familien. Häufig kommt hier auch die Rolle des *Helfens* vor (Bilder: *Lobbedarf, Selbstlosigkeit, Nähe, Ängstlichkeit, Reife*).

Mütter mit der Voice *Zwischenhalt* sind mehrheitlich in dreisprachigen Familien vertreten. Kinder wiederum, die von ihren Lehrkräften die Rolle der *Kunst* zugeordnet bekommen, sind ebenfalls öfter aus dreisprachigen als aus anderen Familien. Häufig sind hier außerdem die Rollen des *Helfens* und des *(Zer-)Störens* vertreten (Bilder: *Ehrgeiz, Laute Stimme, Rebellion, Bauernschläue, Kasperltum*).

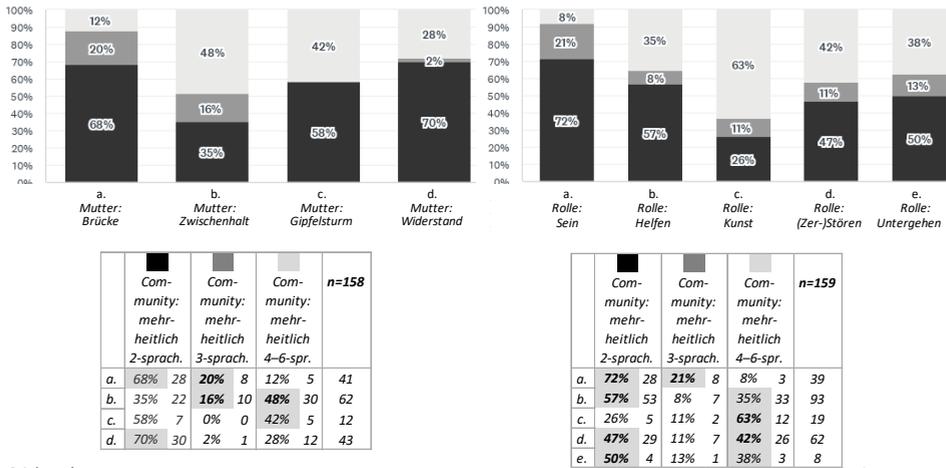
Mütter schließlich mit der Voice *Gipfelsturm* sind zur Hälfte in zweisprachigen, zur anderen Hälfte in drei-, vier-, fünf- und sechsprachigen Familien vertreten; sie verteilen sich damit mehr als andere Mütter über besonders vielsprachige Familien. Von den Kindern wiederum, die die Lehrkräfte als *im Schulsystem untergehend* wahrnehmen (Bild: *Andere Welt*), ist ein Viertel aus ebendiesen vielsprachigen Familien, obwohl die Anzahl dieser Kinder insgesamt nur ein Siebentel des Samples ausmacht. Mehr als die Hälfte der Kinder aus den vielsprachigen Familien bekommt im Übrigen die Rolle des *(Zer-)Störens* zugeordnet; so groß ist der Anteil an dieser Rolle weder bei Kindern aus zweisprachigen noch aus dreisprachigen Familien.

Bereits anhand der bisherigen Auswertungen lässt sich ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Polyphonie erkennen: Wenn die Mütter gebildeter sind; wenn es sich bei den Kindern eher um Mädchen handelt; und wenn in der Familie „nur“ zwei Sprachen gesprochen werden – dann scheinen Lehrkräfte und Mütter sich diskursiv eher im *Einklang* zu befinden, was die Wahrnehmung der Kinder angeht. Und auch das Profil *Lösung* (im Sinn von Selbständigkeit, Unabhängigkeit) klingt hier an. Wenn aber die Mütter weniger Bildung haben; wenn es sich bei den Kindern eher um Jungen handelt; und/oder wenn in der Familie drei oder noch mehr Sprachen vorhanden sind – dann scheint zwischen Lehrkräften und Müttern eine diskursive *Spannung* oder gar *Reibung* zu bestehen. Dies gilt nicht ausnahmslos, sondern gestaltet sich komplex, wie die vorangehenden Diagramme bzw. Tabellen gezeigt haben; so sind auch Mädchen in der Rolle der *Reibung* zu finden (siehe *Ehrgeiz* und *Bauernschläue*; und die *Laute Stimme* wird sogar ausschließlich für Mädchen genannt). Trotz Schattierungsreichtum lässt sich aber eine Tendenz erkennen: Die Polyphonie zwischen Hearing und Voice zeigt einen klaren Zusammenhang erstens zu schulischen Ressourcen (→ vgl. [S. 226](#)) sowie zweitens zur sozial-sprachlichen Herkunft der Eltern – und damit zur Vergangenheit der Familien.

Hier wird zugleich deutlich, wie sehr Eltern und Lehrkräfte in dieser Studie bisher auf verschiedenen Ebenen betrachtet wurden: Während die Lehrkräfte als Mitglieder einer Institution befragt wurden, waren die Eltern v.a. als Individuen angesprochen. Doch schon an früherer Stelle (→ [Kapitel 2.28](#)) wurde gezeigt, dass auch die Eltern nicht nur als Individuen, sondern ebenso als Mitglieder diverser Communities of Discourse handeln, wenn sie ihre Biografien versprachen. Auch eine Community entsteht also, ähnlich wie eine Institution, zunächst aus den Erfahrungen innerhalb lokaler Gegebenheiten und Betroffenheiten, auf deren Basis sich im Zeitverlauf gemeinsame Erzählungen, geteilte Geschichts- und Selbstverständnisse entwickeln können (vgl. zum Community-Begriff z.B. Shopes, 2002, S. 588). Hier geht es also nicht nur um geteilte Sprachen, sondern gerade auch um geteilte Erfahrungen. Der Terminus „Community“ geht hier über die „Sprach-Community“ weit hinaus (vgl. zu letzterer z.B. Morgan, 2014).

Die Eltern dieser Studie sind also jetzt auch auf kollektiver Ebene angesprochen: auf der Ebene geteilter Erfahrung, Erinnerung und Erzählung von Geschichte. Das folgende Diagramm operationalisiert nun diese Communities am Beispiel ihrer Mehrsprachigkeit. Mithin geht es jetzt nicht mehr um die Anzahl der Sprachen einer *Familie*, sondern um die Mehrsprachigkeit einer *Community*, in der die jeweilige Familie im Alltag verkehrt bzw. sich mehr oder weniger zugehörig fühlt. Das Konzept der Mehrsprachigkeit wird damit erweitert zu *Mehrstimmigkeit*; denn die bloße numerische Anzahl von Sprachen inkludiert nun auch die Tiefe und Diversität kollektiver Erfahrung, wie sie mit Sprachen und sprachlichen Praktiken einhergehen kann. Polyphonie ist damit nicht mehr nur zwischen Lehrkräften und Müttern anzusiedeln, sondern wesentlich umfassender zu verstehen, nämlich *zwischen Schulen auf der einen Seite* (als monolingual sowie einstimmig orientierte Institutionen → vgl. [S. 26](#)) *und Communities auf der anderen Seite* (als mehrsprachige sowie mehrstimmige Erfahrungsgemeinschaften → vgl. [S. 190](#)). Nachfolgend ist für jedes Elternpaar je eine Community angegeben, da sich der Alltag in den allermeisten Fällen nicht um mehrere, sondern um je eine Community herum zentriert:

Diagramm 35. POLYPHONIE aus Voice und Hearing: Vergleich nach Anzahl Sprachen i.d. Community



Stichprobe:

Links: n=158 Mütter; eine Mutter ist verstorben; vgl. Diagramm 1.

Rechts: n=159 Kinder, hier: jene Rollen, die die Lehrkräfte den einzelnen Kindern zuordnen; da meist mehrere Rollen je Kind genannt wurden, übersteigt die Summe der Nennungen die Anzahl der Kinder; vgl. Diagramm 16.

Auswertung nach Community der Familie.

Berücksichtigt ist jetzt **nicht mehr** das familiäre Umfeld, sondern der größere Kontext einer (z.B. migrantischen) Community sowie kollektive Erfahrungen, die mit der Teilhabe an einer Community verbunden sein können. Eine Familie kann also selbst „nur“ zwei Sprachen im Alltag verwenden (z.B. Serbisch und Deutsch, oder Türkisch und Deutsch), sich aber einer dreisprachigen Community zugehörig fühlen (z.B. der rumänischen, der kurdischen, usw.). Der Begriff „Community“ umfasst hier also nicht etwa den Sprachgebrauch, sondern geteilte Geschichte.

Die befragten Elternpaare sind im Übrigen zu allermeist in gemeinsamen Communities zugange, weshalb nur eine Community je Familie angegeben ist.

Diagramm 35 ordnet also die Voices der Mütter (links) und das Hearing der Lehrkräfte (rechts) erneut nach Mehrsprachigkeit. Es handelt sich jedoch nicht mehr, wie noch in Diagramm 34, um die Mehrsprachigkeit der Familien, sondern um die sprachlichen Erfahrungen von Communities, hier definiert als *soziale Räume, in denen soziale, sprachliche, aber auch politische Erfahrungen geteilt und gemeinsame Erzählungen, Geschichts- und Selbstverständnisse entwickelt werden können* (s.o.). Im Sample der Studie sind dies jene Wiener migrantischen Communities, die bereits ab Mitte des 20. Jahrhunderts mit der Migration aus der Türkei bzw. dem ehemaligen Jugoslawien entstanden und heute Teil des Wiener Alltags sind. Entsprechend gaben 87 der befragten Eltern(teile) an, vorrangig mit türkischsprachigen oder bosnisch-kroatisch-serbischsprachigen Communities verbunden zu sein; beide Communities sind *mehrheitlich zweisprachig* (Türkisch und Deutsch; oder Bosnisch-Kroatisch-Serbisch und Deutsch). 19 Eltern(teile) gaben an, sich als Teil der kurdisch-zakaisprachigen oder der rumänischsprachigen Community zu definieren, die *mehrheitlich dreisprachig* sind (Zazakî, Türkisch und Deutsch; oder Rumänisch, Serbisch und Deutsch). Und 52 Eltern(teile) definierten sich als Teil von Romani-sprachigen bzw. kurdischsprachigen Communities; es sind dies die vielsprachigsten Kontexte dieser Studie, da *mindestens vier Sprachen* im Alltag eine Rolle spielen (min. eine Varietät des Romani, zudem z.B. Rumänisch sowie Serbisch und Deutsch; oder min. eine Varietät des Kurdischen plus z.B. eine kaukasische Sprache der

Zentraltürkei sowie Türkisch und Deutsch). In Summe ergibt sich daraus ein umfassendes Bild der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von alteingesessenen Wiener Communities. Dabei ist aber zu beachten, dass die Sprachen solcher Communities nicht unbedingt identisch sind mit den Sprachen jeder einzelnen Familie oder gar Person, die sich den Communities zurechnet. Als Familie, Elternteil oder Kind kann man durchaus „nur“ zwei Sprachen im Alltag verwenden (z.B. Serbisch und Deutsch, oder Türkisch und Deutsch), sich aber einer dreisprachigen Community zurechnen (z.B. der rumänischen, der kurdischen, usw.; vgl. auch die Unterschiede zwischen Diagramm 34 und 35). Der Begriff „Community“ umfasst hier also ausdrücklich nicht den konkreten Sprachgebrauch, sondern geteilte (z.B. sprachbezogene) Geschichte und geteilte Geschichtsverständnisse.

Mit diesem Schritt von der Familie zur Community ist ein weiterer wichtiger Perspektivwechsel verbunden: der Übergang zu einem auch historischen Verständnis des Untersuchungsgegenstands. Dies trägt der Ausgangsfrage dieser Studie Rechnung, die ja lautete: Welche Sprachen und Stimmen, welche Erfahrungen und Narrative finden in einer Gesellschaft und ihren Diskursen Gehör, welche nicht? Diese Frage lässt sich nun konkretisieren, indem überprüft wird, ob geteilte Geschichte bzw. „Community“ auch in der Voice der Mütter – und dann auch im Hearing der Lehrkräfte – wahrnehmbar ist.

Diagramm 35 (linke Grafik) zeigt nun deutlich, dass „Community“, operationalisiert als Mehrsprachigkeit, in den Voices der Mütter, d.h. in ihrem biografischen Erzählen, Spuren hinterlässt: Die *Brücke* findet sich überwiegend bei Müttern aus zweisprachigen Communities; der *Zwischenhalt* findet sich in zweisprachigen ebenso wie in drei- und viersprachigen Communities; und Ähnliches gilt für den *Gipfelsturm* und den *Widerstand*. Was schon zuvor deutlich wurde (→ [Kapitel 2.28](#)), zeigt sich hier nochmals zugespitzt: dass nicht nur persönlich-biografische, sondern auch kollektive Erfahrungen und Sprachen sich in der Art des Darstellens der eigenen Biografie äußern, und zwar keineswegs nur inhaltlich, sondern auch in der konkreten sprachlichen Ausgestaltung im Interview (→ vgl. z.B. [S. 195](#)).

Wie steht es demgegenüber um das lehrerseitige Hearing (Diagramm 35, rechte Grafik)? Können Lehrkräfte kollektive Geschichte „hören“? In der Wahrnehmung der Lehrkräfte überwiegt in der Tat für Kinder aus zweisprachigen Communities klar die Rolle des *Seins*. Die Rolle des *Helfens* ist breiter gestreut und wird auch für Kinder aus viersprachigen Communities genannt. Die *Kunst* betrifft hingegen deutlich mehr vielsprachige als zweisprachige Communities. Ähnliches gilt für das (*Zer-*)*Stören* und *Untergehen*, wo die vergleichsweise kleine Gruppe der Kinder aus drei- bzw. viersprachigen Communities dennoch ebenso oft vertreten ist wie Kinder aus anderen Gruppen. Es zeigt also das Hearing der Lehrkräfte deutliche, zum Teil signifikante Parallelen zu den familiären Communities und zu *deren* Mehrsprachigkeit – wohlgemerkt unabhängig davon, wie mehrsprachig das jeweilige Kind oder die jeweilige Familie ist. Das lehrerseitige Hearing „hört“ also nicht nur soziale Herkunft (Diagramm 34), sondern vielleicht auch geschichtlich gewachsene kollektive Erfahrung (Diagramm 35).

Geschichte kann man aber wohl kaum in dieser wörtlichen Bedeutung „hören“. Was Lehrkräfte jedoch wahrnehmen können, ist: *Reibung*, *Einklang*, *Spannung* oder *Lösung*. Für eine Schule mit knappen Ressourcen mag es wie Reibung klingen, wenn jemand „von

ganz außen in der Galaxie“ (z.B. wenig gebildet, vielsprachig) nach innen zum Zentrum hin möchte (das sich als gebildet und einsprachig versteht). Aus Sicht der zeitlich-personellen Knappheit der Schulen wollen solche Eltern „viel zu viel“, und sie oder die Kinder wollen es „viel zu vehement“, mit einer „viel zu lauten Stimme“. Und um Solches zu „hören“ – verbissenen Ehrgeiz, Laute Stimme, Rebellion, Gipfelsturm – muss eine Lehrkraft dann auch gar nicht wissen, wo jemand geboren ist, wie viele Sprachen die Familie spricht oder wie viel sie materiell besitzt; allenfalls weiß eine Lehrkraft, wie gebildet die Eltern eines Kindes sind. Doch selbst das müsste sie nicht wissen. *Reibung* lässt sich trotzdem sehr klar wahrnehmen, wenn die geschichtlich gewachsene Vielstimmigkeit der Galaxie mit der Einstimmigkeit eines allzu knapp gehaltenen Schulsystems kollidiert.

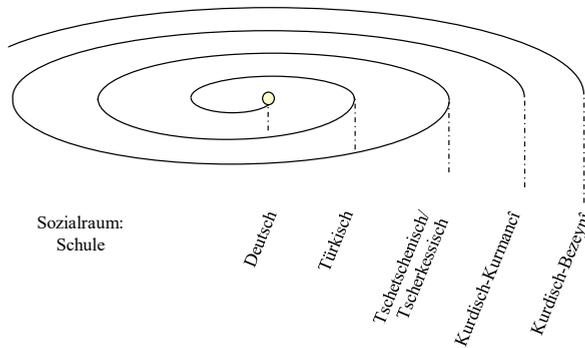
Und so will der Gipfelsturm unbedingt, dass es der Tochter, dem Sohn einst viel besser geht; die Stimmen der Kinder sollen Gehör finden in der Gesellschaft. Für die Lehrkraft aber (die ganz *allein* in der Klasse steht → [S. 202–203](#)) klingt das wie *Rebellion*. Und wenn jemand dann noch in den Widerstand geht, weil man ohnehin keine Chance, keine irdische Gerechtigkeit mehr sieht (vgl. *Ach, unser Dorf war schön*), dann mag das für die Lehrkraft wie aus einer anderen Zeit, aus einer anderen Welt kommen: *Die Eltern nehmen das eher so hin* (→ [S. 200](#)). Zwischen den Spiralen weit draußen und dem Zentrum ganz drinnen liegt ein weiter Weg. Und so kann dieses *Wollen* draußen in der Galaxie von jenen Lehrkräften im Zentrum, die nicht mehr *können*, als geradezu *grenzüberschreitend* wahrgenommen werden – wiewohl es hier gerade nicht um kriegstraumatisierte Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten geht (→ vgl. [Vorwort](#)). Geschichtlich gewachsene Vielfalt verwandelt sich hier in eine Reise, in einen mehr oder weniger weiten Weg ins „Zentrum“ der Gesellschaft.

Um die angesprochenen „weiten Wege“ zu visualisieren, werden im Folgenden alle Konstellationen sozialer-sprachlicher, geschichtlich gewachsener Vielfalt dargestellt, so wie sie im Sample dieser Studie vertreten sind, kurz: alle jene Wiener Communities, denen sich die befragten Familien bzw. Eltern zurechnen. Dabei wird zunächst von den Sprachen ausgegangen, die im Zentrum der einzelnen Communities stehen. In meiner Studie sind dies: das Türkische der Westtürkei, Zentralanatoliens und der Schwarzmeerküste sowie das zentralanatolische Kurdisch und das (süd-)ostanatolische Zazakî, jeweils in Familien mit Geburtsorten in der Türkei; außerdem das Bosnisch-Kroatisch-Serbische, Rumänische und Romani in Familien mit Geburtsorten im Raum des ehemaligen Jugoslawien. Hinzu kommen alle weiteren Sprachen, die in den Communities Bedeutung haben. Es werden also *nicht alle abgebildeten Sprachen* in jeder einzelnen Familie gesprochen; vielmehr hat jede Familie ihr individuelles Profil. Aber alle abgebildeten Sprachen sind in einem Teil der Familien vertreten und haben im größeren Kontext der jeweiligen Community für alle beteiligten Familien Bedeutung.

Dass der Weg ins „Zentrum“ nicht für alle gleich ist, wird in den nachfolgenden Abbildungen ebenfalls symbolisch dargestellt. Das ordnende Zentrum ist auch hier wieder die Unterrichtssprache Deutsch im Rahmen eines Schulsystems, das ich als einsprachig bzw. einstimmig definiert habe (→ [S. 26](#)). In den Spiralen der Galaxie liegen die vielen „anderen“ Sprachen, angeordnet nach sozialer, politischer und geschichtlicher Nähe oder Ferne zum hier definierten „Zentrum“. Die Darstellung beginnt mit den vielsprachigsten

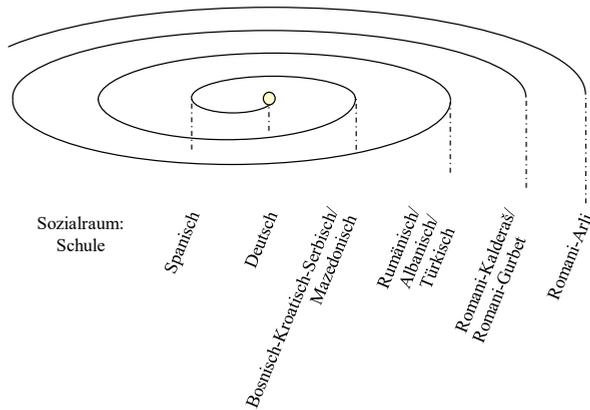
Communities im Sample und erfolgt nach dem Muster der „Galaxie“, wie bereits an früherer Stelle herausgearbeitet (→ [S. 26](#); [90](#); [95](#); [131](#); [159](#); [175](#); [193](#); [209](#); [236](#)):

Abbildung 26. Mehrstimmigkeit: Wiener zentralanatolisches Kurdisch



Dass der Weg weit sein kann, zeigt sich in Abbildung 26 schon auf den ersten Blick: Das Wiener zentralanatolische Kurdisch ist der Boden, auf dem die Sprachen gedeihen – weit entfernt vom einsprachigen Zentrum des österreichischen Schulsystems. Die Eltern und Kinder dieser Community sprechen vier, manchmal sogar fünf oder sechs Sprachen im Alltag. Dazu gehört zunächst eine Familiensprache, die nicht nur gesellschaftlich, sondern auch in der Forschung bislang kaum „Gehör“ fand: das *Kurdisch-Bezeynî* (Brizić et al., 2021, S. 55; Çelebi, 2017). Spricht aber eine Familie Kurdisch-Bezeynî, dann spricht sie praktisch immer auch *Kurdisch-Kurmançî*, das weiter verbreitet ist und als überregionale Lingua Franca fungiert. In den betreffenden zentralanatolischen Regionen werden zudem kaukasische Sprachen gesprochen, vor allem *Tschetschenisch* und *Tscherkessisch* (vgl. z.B. Gingeras, 2011); kurdischsprachige Familien können nicht selten wenigstens eine dieser Sprachen aus der Nachbarschaft. Hinzu kommt *Türkisch*, die Sprache der Bildung und der Verwaltung in der Türkei, und damit auch der Kindheit der Eltern. In Wien ist *Deutsch* mit dabei. Man bewegt sich also durch die gesamte sprachliche Hierarchie hindurch, von ganz außen in der Galaxie bis ganz innen. Diese „weiten Wege“ sind der Boden, auf dem der *Gipfelsturm* gedeiht, und wo man, nach Wahrnehmung manch einer Lehrkraft, mit allzu *Lauter Stimme*, mit allzu verbissenem *Ehrgeiz* oder gar *Rebellion* die Dinge zu wenden versucht. Doch allzu weite Wege, allzu große Ungleichheiten können auch erschöpfen, wie der gleichwohl energiegeladene *Widerstand* zeigt – der aber, nach Wahrnehmung mancher Lehrkraft, ohnehin schon aufgegeben hat, weil da *ganz andere Sorgen* und *schwere Hintergründe* überwiegen (→ [S. 199](#)). Armut ist hier keine Seltenheit, und damit verbunden ein benachteiligter Zugang zu Gesundheit, wie mehrere Fälle schwerer Beeinträchtigung in den Familien zeigen. Auch das *stille Mädchen* mit der Höorerkrankung (→ [S. 230](#)) kommt aus der Lebenswelt dieser Community: *aus einer Anderen Welt*, wie es der Lehrkraft scheint. Aber es ist keine andere Welt, sondern eine gewichtige Bevölkerungsgruppe Wiens: Fast 20% der Familien meiner Studie teilen die Sprachen bzw. Erfahrungen dieser Community.

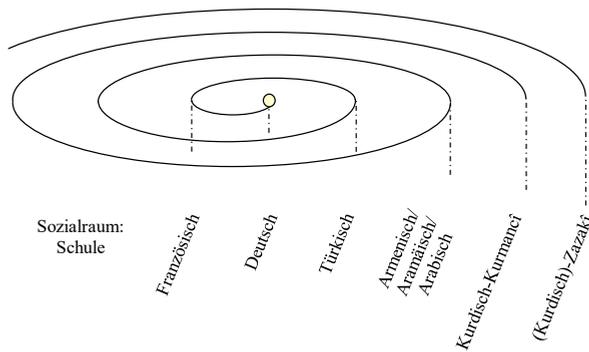
Abbildung 27. Mehrstimmigkeit: Wiener ex-jug. Romani



Mit Vielsprachigkeit geht es weiter, wie Abbildung 27 zeigt. Nicht selten sprechen Wiener Roma-Familien vier bis sechs Sprachen. Schon die Familiensprache Romani ist in vielen Varietäten vertreten, hier: als *Romani-Arli* (in Familien mit mazedonischem Herkunftsgebiet) bzw. *Romani-Gurbet* oder *Romani-Kalderaš* (in Familien mit Geburtsorten in Bosnien, Kroatien und/oder Serbien). Und in Familien mit einer langen Migrationsgeschichte sind es alle Varietäten gemeinsam. Hinzu kommt als Lingua Franca oft eine weitere Minderheitensprache Serbiens, Makedoniens oder des Kosovo, etwa *Türkisch* bzw. *Albanisch* (im Kosovo und heutigen Nordmazedonien) oder *Rumänisch* (in Serbien).¹³⁸ Und dass man die Amtssprachen *Mazedonisch* bzw. *Bosnisch-Kroatisch-Serbisch* ebenfalls spricht, versteht sich gleichsam von selbst. In Wien kommt *Deutsch* dazu, und ein Kind dieser Studie spricht auch etwas *Spanisch*, das der Vater in die Familie mitgebracht hat. Das Profil der elterlichen Voice ist damit oft ein *Zwischenhalt*, der alle Sprachen auf seinem Weg integriert: *Meine Muttersprache ist Rumänisch, Serbisch, aber ich rede mehr Deutsch. Ja ne mogu Srpski, neznam, mene to nije interesiralo als Kind, samo Deutsch.*¹³⁹ *Mit Mutter hab ich Deutsch, ein wenig Serbisch, immer so gemischt. Ein Wort Rumänisch, ein Wort Serbisch. Meine Schwester war älter, normAL, dass ich von ihr Deutsch gelernt hab. (...) Und von meiner Schwägerin lern ich jetzt Türkisch. ALLES gemischt. Wenn wir wohin gehn: Serbisch – Rumänisch – Deutsch reden wir ein bisschen. Und manchmal lachen wir: „Was haben wir jetzt geredet?!“* Nicht nur die Vielsprachigkeit, sondern auch eine prekäre ökonomische und gesundheitliche Situation verbindet viele dieser Familien mit der vorhin genannten zentralanatolisch-kurdischen Community. Doch die Wahrnehmung der Lehrkräfte gestaltet sich hier anders: Es überwiegen *Chaos* und *Unstetheit* – Lebensbedingungen, die (aus Sicht der Lehrkräfte) von den Kindern durch *Widerstand* oder *Rebellion*, oft aber auch durch (*Früh-)*Reife oder *Kreativität* bewältigt werden.

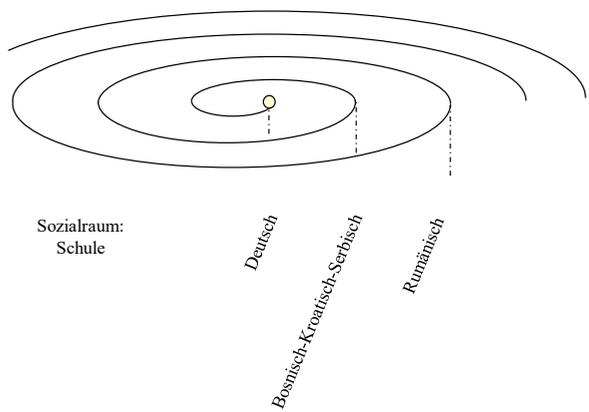
138 In manchen Familien hat Rumänisch die frühere Familiensprache Romani ersetzt.
 139 Übersetzung: *Ich kann nicht Serbisch, ich weiß nicht, mich hat das als Kind nicht interessiert, nur Deutsch.* Die Erzählerin schildert also auf Serbisch, dass sie nicht Serbisch kann.

Abbildung 28. Mehrstimmigkeit: Wiener (süd-)ostanatolisches Zazakî



In Familien mit einem ost- oder südostanatolischem Geburtsort (Abbildung 28) hat das *(Kurdisch)-Zazakî* eine starke Position; nebenbei wird auch *Kurdisch-Kurmançî* verwendet. Geschichtlich spielen in diesen Communities außerdem *Armenisch* bzw. *Aramäisch* und *Arabisch* und eine wichtige Rolle; auch sie sind in meiner Studie in wenigen Fällen präsent. Immer jedoch wird *Türkisch* gekannt. In Wien kommt *Deutsch* hinzu, in einem Fall auch *Französisch*¹⁴⁰, bedingt durch die Migrationsgeschichte der Familie. Mit *(Kurdisch)-Zazakî*, *Türkisch* und *Deutsch* ist die Mehrheit der Familien dreisprachig. Bei drei Sprachen aber scheint – anders als in den vielsprachigen Communities weiter oben – die *Brücke* als Profil nahezuliegen: Die Eckpfeiler sind *Zazakî* und *Deutsch*. Auch der durchwegs etwas höhere sozioökonomische Status in dieser Community scheint die bewusste Gewichtung der Sprachen zu fördern. Lehrerseitig wird hier die *Reibung* schon leiser; sie weicht den Polyphonie-Profilen *Spannung* und *Einklang*, teils auch *Lösung*.

Abbildung 29. Mehrstimmigkeit: Wiener ex-jug. Rumänisch



140 Wie Spanisch in Abbildung 27, so steht jetzt auch Französisch nahe dem „Zentrum“, da beide Sprachen im Fremdsprachencurriculum österreichischer Schulen einen festen Platz haben.

In den Familien mit Geburtsorten in Ostserbien oder der Vojvodina (Abbildung 29) überwiegen die Sprachen *Rumänisch*, *Serbisch* und *Deutsch*. Das Profil dieser Communities ähnelt der ebenfalls dreisprachigen *Zazakî*-Community: Auch hier zeigt sich, dass drei Sprachen bzw. ökonomische Absicherung die *Brücke* als Profil fördert. Die Eckpfeiler der *Brücke* sind in diesem Fall Rumänisch und Deutsch. Und auch hier beruht die lehrerseitige Wahrnehmung der Kinder eher auf den Polyphonie-Profilen *Spannung* sowie *Ein-klung* und *Lösung*.

Abbildung 30. Mehrstimmigkeit: Wiener Schwarzmeer-Türkisch

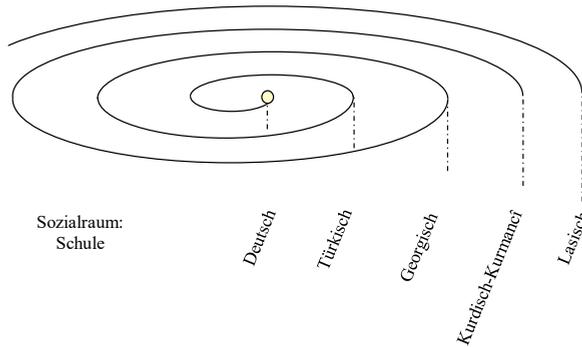
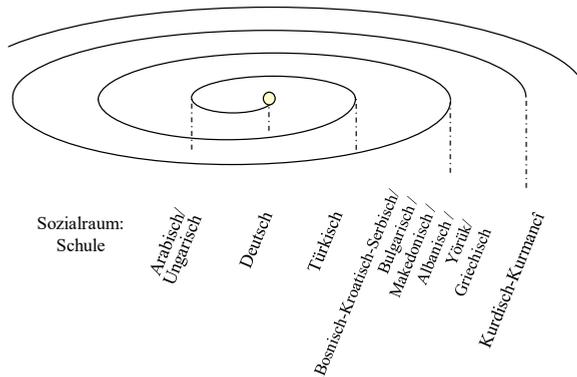


Abbildung 31. Mehrstimmigkeit: Wiener westanatolisches Türkisch



Familien mit Geburtsorten an der Schwarzmeerküste (Abbildung 30) oder in der Westtürkei (Marmara- und Ägäis-Region, Abbildung 31) sind in aller Regel zweisprachig: Zu *Türkisch* kommt in Wien *Deutsch* hinzu. Doch auch die vielsprachige Geschichte spiegelt sich hier:

In Familien mit Bezug zur Schwarzmeerküste werden da und dort die kaukasischen Sprachen *Lasisch* oder *Georgisch* gesprochen, fallweise auch *Kurdisch-Kurmançî*, meist in der Elterngeneration. In den Familien mit Bezug zur Westtürkei gibt es vereinzelt *Kurdisch-Kurmançî* oder Sprachen wie *Griechisch*, *Albanisch*, *Mazedonisch*, *Bulgarisch*

bzw. *Bosnisch*, die die Türkei bereits geschichtlich mit dem Balkan verbinden. Recht häufig wird zudem von Eltern dieser Communities angegeben, dass man in der Familie eine eigene Varietät des Türkischen spricht, denn: *Wir sind Yörük*. Im Zug der Religionsausübung oder aufgrund von Eheschließungen sind außerdem *Arabisch* oder *Ungarisch* vertreten.¹⁴¹ Als Voice-Profil ist hier der Zwischenhalt nicht selten. Aber es besteht auch ein wichtiger Unterschied zwischen Westtürkei und Schwarzmeerküste: Das Türkische der Westtürkei wird als prestigeträchtiger betrachtet als das der Schwarzmeerküste, welches als „vom Lasischen beeinflusst“ gilt.¹⁴² Die beiden Communities unterscheiden sich außerdem im sozioökonomischen Status, der in den Familien mit westtürkischem Geburtsort höher ist als in den Familien mit der Geburtsregion Schwarzmeerküste.

Abbildung 32. Mehrstimmigkeit: Wiener zentralanatolisches Türkisch

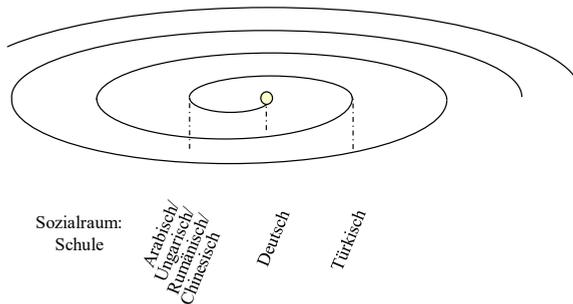
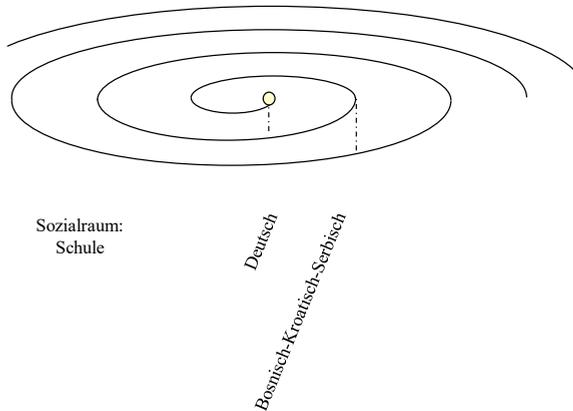


Abbildung 33. Mehrstimmigkeit: Wiener ex-jug. Bosnisch-Kroatisch-Serbisch



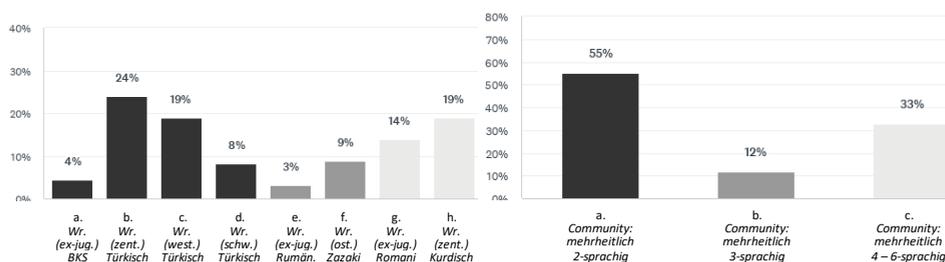
141 Das Ungarische hat als anerkannte Minderheitensprache, das Arabische als Sprache der Religionsausübung einen offiziellen Status; beide liegen daher nahe dem Zentrum der Galaxie.

142 Eltern geben die Sprache Lasisch auch deshalb nicht oft an die Kinder weiter, um einen „lasischen Akzent im Türkischen“ zu vermeiden; vgl. <http://www.cidles.eu/events/conference-ele-2013/language-fair/programme-1/laz/> [03.10.2021].

Die beiden letzten Communities sind überwiegend zweisprachig: Im Fall von Wiener Familien mit Bezug zu Zentralanatolien (Abbildung 32) sind die Familiensprachen mehrheitlich *Türkisch* und *Deutsch*. Im Fall von Wiener Familien mit Geburtsorten in den Nachfolgestaaten Jugoslawiens (Abbildung 33) sind die Familiensprachen mehrheitlich *Bosnisch-Kroatisch-Serbisch* und *Deutsch*. Beide Communities gehören zu den – relativ zum Gesamtstichprobe – gut situierten Gruppen. Dabei lassen sich zwei wichtige Beobachtungen machen: Erstens ist das Voice-Profil häufig die *Brücke*; und zweitens scheint es, als würde in diesem relativ gut gestellten sozialen „Oben“ auch eine Voice wiederkehren, die es zuvor nur im sozialen „Unten“ gab: der *Widerstand*, jenes Profil, das sich ganz auf die Familiensprache besinnt. Günstige Bedingungen verleihen also auch den Familiensprachen Auftrieb: Man kann es sich gleichsam leisten, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch bzw. Türkisch zu pflegen oder, neben Deutsch, sogar darauf zu fokussieren. Aufgrund von Eheschließungen ist in manchen Familien noch eine weitere Sprache (*Chinesisch*, *Rumänisch* oder *Ungarisch*) hinzugekommen; ebenso ist das *Arabische* als Sprache der Religionsausübung vertreten. Es scheint, als würde man dazu tendieren, bei „nur“ zwei Familiensprachen dann eben neue Sprachen ins Boot zu holen. Das mag ein eindrucksvolles empirisches Abbild jenes Postulats sein, demzufolge Menschen in ihrem Dasein immer mehrsprachig waren und sind (vgl. z.B. Zarobe & Zarobe, 2015, S. 393).

Welchen Anteil die einzelnen Wiener Communities am Sample dieser Studie haben, wird unten dargestellt – links die acht Communities wie oben besprochen, und rechts dieselben Communities, zusammengefasst nach Ausmaß ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit.

Diagramm 36. Mehrstimmigkeit: Wiener Communities im Studiensample



Soziale Herkunft der Familien: Communities	Anteile in %	Anteile absolut	Gesamt	Soziale Herkunft der Familien: Communities	Anteile in %	Anteile absolut	Gesamt
a. Wr. (ex-jug.) Bosn.-Kroat.-Serbisch	4	7	n=159	a. mehrheitlich 2-sprachig	55	88	n=159
b. Wr. (zentral-anatolisches) Türkisch	24	38					
c. Wr. (west-anatolisches) Türkisch	19	30					
d. Wr. (Schwarzmeer-)Türkisch	8	13		b. mehrheitlich 3-sprachig	12	19	
e. Wr. (ex-jug.) Rumänisch	3	5					
f. Wr. (ost-anatolisches) Zazaki	9	14		c. mehrheitlich 4-6-sprachig	33	52	
g. Wr. (ex-jug.) Romani	14	22					
h. Wr. (zentral-anatolisches) Kurdisch	19	30					

Stichprobe:

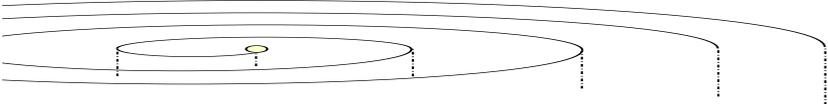
n=159 Familien.

Die Herkunftsbezeichnungen „ex-jugoslawisch“, „zentralanatolisch“ usw. stehen deshalb in Klammern, weil sie sich auf die Vergangenheit (Geburtsorte) der Eltern beziehen; wichtiger für die Gegenwart scheint mir, dass die genannten Communities Wiener Bevölkerungsgruppen sind, weshalb das Attribut „Wiener“ (Wr.) jeder Community vorangestellt ist.

Damit kehren wir zurück zu den einzelnen Familien und zur Frage, ob die besprochene Verbundenheit mit historisch gewachsenen Communities und deren vielsprachigen, vielstimmigen Erfahrungen denn irgendeine Bedeutung für den Schulerfolg der Kinder hat. Wäre dem so, dann würde es für die Institution Schule nicht nur einen Unterschied machen, ob ein Kind mehrsprachig ist oder nicht, sondern auch, *welche* historisch gewachsenen Mehrsprachigkeitsprofile – und somit: *welche Sprachen genau* – in den einzelnen Familien existieren. Um dieser Frage nachzugehen, wird nachfolgend für die 159 Familien des Studiensamples der konkrete Sprachgebrauch dargestellt, wieder orientiert an der sozialen Ordnung der „Galaxie Schule“.

Da alle Familien mehrsprachig (min. zweisprachig) sind, übersteigt die Zahl der Sprachnennungen deutlich die Gesamtzahl der Familien. Zur besseren Übersicht ist direkt neben jeder Sprache auch die Zahl der Familien angegeben, die die betreffende Sprache in ihrem Alltag verwenden, sei es in der Großeltern-, Eltern- und/oder Kindergeneration:

Abbildung 34. Mehrstimmigkeit: Wiener Sprachen im Studiensample¹⁴³



Sozialraum Schule	1 Familien- sprache zugleich schulischer/ religiöses/ Status in Österreich	0 Bildungs- sprache der Kinder in Österreich	2 Familien- sprache zugleich Unterrichts- und Staatsprache in Geburtsland	3 Familien- sprache zugleich Unterrichts- und Staatsprache (nicht i. Geburtsld.)	4 Familien- sprache zugleich Lingua Franca, Minderheitensprache in Geburtsland	5 Familien- sprache zugleich Minderheitensprache in Geburtsland
Familien mit Bezug zur Türkei (n=123)	Arabisch 4 Französisch 1 Ungarisch 3 Rumänisch 1 Chinesisch 1	Deutsch 159	Türkisch 123	Albanisch 1 BKS 3 Mazedonisch 1 Bulgarisch 1 Yörük 7 Griechisch 1 Armenisch 1 Aramäisch 1 Arabisch 1 Georgisch 1 Tschetschenisch 3 Tscherkessisch 3	Kurdisch-Kurmanji 53 (Kurdisch)-Zazaki 6	Kurdisch-Bezeyni 10 Lasisch 4
Familien mit Bezug z. ehem. Jugosl. (n=36)	Spanisch 1		BKS 34 Mazedonisch 3	Rumänisch 16 Albanisch 1 Türkisch 5	Romani-Kalderaš 6 Romani-Gurbet 13	Romani-Arli 2
159 Familien	27 Sprachen					

143 Sprachen werden hier nicht als vorgegebene Entitäten verstanden (→ S. 27). Trotzdem wird mit vermeintlich klar begrenzten Sprachnamen operiert, da diese Begrifflichkeiten „als Ergebnisse historischer Prozesse wichtig gemacht und wirksam sind“; vgl. Bilden (2006, S. 56).

Obenstehende Abbildung 34 enthält sämtliche Familiensprachen, die im Rahmen dieser Studie von den Eltern (im Interview, → S. 33–36 und 311) sowie Kindern (im Kinderfragebogen, → S. 37 und 311) genannt wurden.

Dabei darf nicht übersehen werden – auch das zeigt die tabellarische Übersicht –, dass ein und dieselbe Sprache in einem Kontext prestigereich sein kann, in einem anderen Kontext hingegen marginalisiert wurde; siehe etwa das Türkische, das einerseits als Staatssprache der Türkei, andererseits als Minderheitensprache des ehemaligen Jugoslawien im Sample dieser Studie vertreten ist (ebenso Arabisch: einerseits als Minderheitensprache der Türkei, andererseits als hocharabische Sprache des Koran; ebenso Bosnisch-Kroatisch-Serbisch bzw. BKS: einerseits als Staatssprachen im Kontext der jugoslawischen Nachfolgestaaten, andererseits als Minderheitensprachen in der Türkei; usw.). Aus diesem Grund sind einige Sprachen mehrmals angegeben, stehen also an mehreren unterschiedlichen hierarchischen „Positionen“ in der Tabelle. Die Darstellung orientiert sich damit erneut an historisch gewachsenen Hierarchien, immer bezogen auf die Geburtsländer der Eltern sowie auf das österreichische Schulsystem und die Gegenwart der Kinder. In der Mitte liegt somit weiterhin die Unterrichts- und Bildungssprache *Deutsch* als das „sozial ordnende Zentrum“ des Bildungssystems (siehe Abbildung 34, Spalte 0).

In relativer Nähe zum Zentrum befinden sich jene Familiensprachen, die in Österreich auch den Status einer Fremdsprache genießen (*Französisch*, *Spanisch*), als Abiturfach wählbar sind (*Chinesisch*) oder auch als Sprachen anerkannter Religionsgemeinschaften präsent sind (*Arabisch*¹⁴⁴ für die Islamische Glaubensgemeinschaft; *Rumänisch* für die Rumänisch-orthodoxe Kirche); hinzu kommt die Familiensprache *Ungarisch*, die auch Sprache einer anerkannten österreichischen Volksgruppe ist (Abbildung 34, Spalte 1: Familiensprachen mit schulischem bzw. religionsbedingtem Status in Österreich).

Darauf folgen Familiensprachen, die nicht in Österreich, wohl aber in den Geburtsländern der Eltern Unterrichts- und Staatssprachen darstellen. Das sind *Türkisch*, *Bosnisch-Kroatisch-Serbisch* und *Mazedonisch* (Abbildung 34, Spalte 2: Familiensprachen, die zugleich Unterrichts- und Staatssprachen im Geburtsland der Eltern sind).

Bereits weiter vom Zentrum entfernt liegen jene Familiensprachen, die ebenfalls in einigen Staaten den Rang von Unterrichts- und Staatssprachen innehaben, nicht aber in den Geburtsländern der Eltern. Das sind *Rumänisch*, *Albanisch* und *Türkisch* (als Minderheitensprachen auf dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawien), *Albanisch*, *Bosnisch*, *Mazedonisch*, *Bulgarisch*, *Griechisch*, *Armenisch*, *Aramäisch*, *Arabisch*, *Georgisch*, *Tschetschenisch* und *Tscherkessisch* (als Minderheitensprachen in der Türkei); und *Yörük* als Sonderfall, da es als Dialekt des Türkischen gelten kann, aber von mehreren Familien eigens als Familiensprache angegeben wurde (insgesamt siehe Abbildung 34, Spalte 3: Familiensprachen in der Position von Minderheitensprachen im Geburtsland der Eltern; Unterrichts- und Staatssprachen nicht im Geburtsland, aber in anderen Staaten).

144 Es handelt sich beim Hocharabischen als Sprache des Koran um ein anderes Arabisch als jenes, das in dieser Studie als Familiensprache vorkommt; dasselbe gilt fürs Rumänische. Beide Sprachen sind daher einerseits in Spalte 1, andererseits in Spalte 3 der Tabelle angeführt.

Noch weiter vom hier gesetzten Zentrum entfernt liegen solche Sprachen, die keinen Status als Unterrichts- bzw. Staatssprache genießen, aber in einigen Kontexten als Lingua Franca fungieren: *Kurdisch-Kurmancî*, (*Kurdisch*)-*Zazakî*, *Romani-Kalderaš* und *Romani-Gurbet*¹⁴⁵ (Abbildung 34, Spalte 4: Familiensprachen, die im Geburtsland Minderheitensprachen sind, aber für die befragten Familien auch als Lingua Franca fungieren).

Am weitesten „draußen“ liegen Sprachen, die weder den Status von Unterrichts- und Staatssprachen innehaben noch für die Familien als Lingua Franca fungieren: *Kurdisch-Bezeynî*, *Romani-Arli* und *Lasisch* (Abbildung 34, Spalte 5: Familiensprachen, die im Geburtsland Minderheitensprachen sind und keinen Lingua-Franca-Status haben).

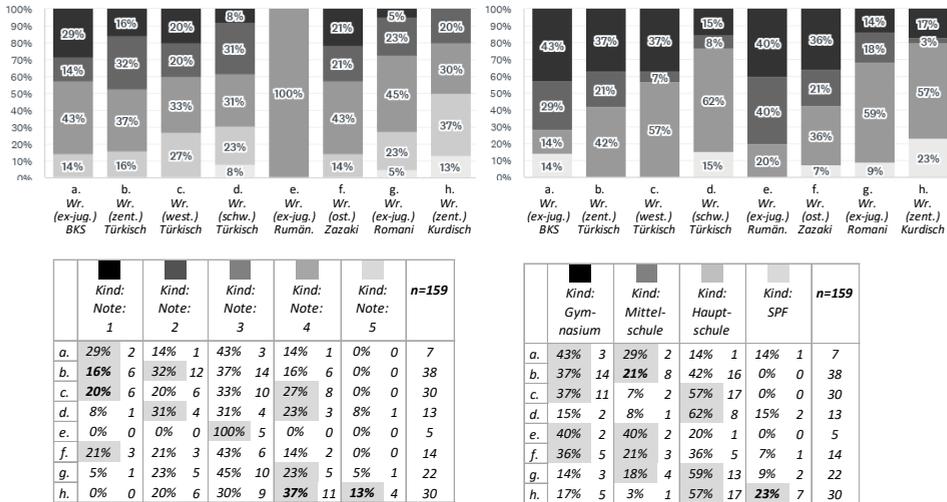
Von der fluiden Vielfalt, mit der die sprachlichen Praktiken der Communities, Familien und Kinder im Alltag ineinanderfließen (→ vgl. [S. 27](#); [S. 252–257](#), Abbildungen 26 bis 33), haben wir uns jetzt also bereits weit entfernt: In der sozialen Ordnung nationalstaatlicher Sprachenpolitik fließen z.B. Kurdisch und Türkisch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch und Romani nicht mehr ineinander, sondern besetzen ganz getrennte, oft geradezu gegensätzliche Positionen. Sprachen sind hier nicht mehr vorrangig Praktiken, sondern Ergebnisse historischer Ordnungs-, Zuteilungs- und (Ab-)Wertungsprozesse (vgl. auch Bilden, 2006, S. 56). Erst jetzt erscheinen sie als vermeintlich „vorgegebene“ Entitäten, von denen jede scheinbar eine bestimmte soziale Position, einen mehr oder weniger großen „Wert“ besitzt. Ob diese historisch entstandene „Ordnung“ bzw. „Ungleichheit der Sprachen“ auch bis in den Bildungserfolg der Kinder hinein wirksam ist, wird im nächsten Abschnitt untersucht werden.

Zusammenfassend wurde in diesem Abschnitt *soziale Herkunft* auch als *kollektive Geschichte* verstanden. Communities sind somit (auch) historisch gewachsene Knotenpunkte sozial-, bildungs- und sprachenpolitischer Erfahrungen (→ [S. 249](#)). Entsprechend wurden die Voices der Befragten nicht nur als *mehrsprachig*, sondern auch als *mehrstimmig* verstanden: Sie artikulieren nicht nur individuell-sprachliches Wissen, sondern auch die Tiefe und Diversität kollektiver Erfahrungen, etwa die Erfahrung des Erhebens der Stimme oder des Schweigens. Beide – Mehrsprachigkeit (als ein Aspekt sozialer Herkunft) und Mehrstimmigkeit (als ein Aspekt kollektiver Geschichte) – fließen im Sozialraum Schule zusammen und bilden dort mit dem Hearing der Lehrkräfte die Polyphonie des Bildungswesens. Wenn aber soziale Herkunft auch mit kollektiver Geschichte zusammenhängt; und wenn das Hearing der Lehrkräfte nicht nur die soziale Herkunft (Sprachen, Mehrsprachigkeit), sondern auch kollektive Geschichte (Stimme, Mehrstimmigkeit) „hört“ – welche Rolle spielt dies dann für den Bildungserfolg der Kindergeneration, und damit auch für die österreichische Bildungslandschaft?

145 Diese vier Sprachen befinden sich heute in unterschiedlichen Stadien der Anerkennung. In der Kindheit der Eltern aber war das noch nicht der Fall. Ähnliches gilt für das Romani-Arli.

4.9 Soziale Herkunft und Bildungserfolg

Diagramm 37. SOZIALE HERKUNFT der Familien: Auswertung nach BILDUNGSERFOLG der Kinder



Stichprobe:

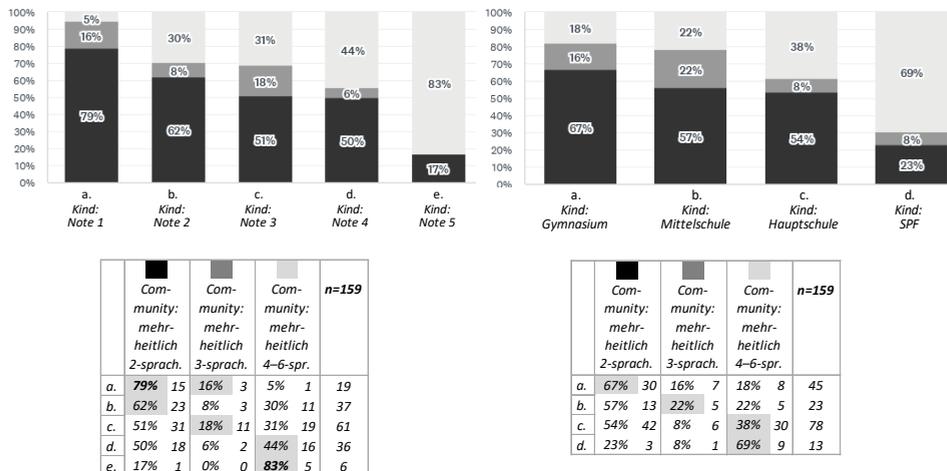
n=159 Elternpaare und alleinerziehende Elternteile hinsichtlich Communities; vgl. Diagramm 36.

Auswertung nach Bildungserfolg des Kindes.

Links: Deutschnote, die ein Kind vor Übertritt in die Sekundarstufe erhalten hat;

Rechts: Schultyp, den das Kind nach Übertritt in die Sekundarstufe besucht.

Diagramm 38. BILDUNGSERFOLG der Kinder: Auswertung nach SOZIALER HERKUNFT der Familien



Stichprobe:

Links: n=159 Kinder, hier: die Deutschnote, die sie vor Übertritt in die Sekundarstufe erhalten haben; vgl. Diagramm 30.

Rechts: n=159 Kinder, hier: der Schultyp, den sie nach Übertritt in die Sekundarstufe besuchen; vgl. Diagramm 30.

Auswertung nach Community der Familie.

Da die Familien meist gemeinsam in den Communities verkehren, ist jeweils nur eine Community je Familie angegeben.

Tatsächlich zeigt sich in Diagramm 37 zunächst, was auch unzählige anderen Studien belegt haben: Das österreichische Schulsystem löst die sozialen Unterschiede der Herkunft nicht auf. Über die soziale Herkunft hinaus zeigt sich hier aber auch, dass sogar historisch gewachsene Communities mit ihrer Mehrstimmigkeit bis in den Schulerfolg der Kinder hinein Spuren hinterlassen.

Das wird zunächst an den *Deutschnoten* ersichtlich (Diagramm 37, linke Tabelle): Kinder von Eltern, die sich den mehrheitlich *türkischsprachigen Communities Zentralanatoliens*, den mehrheitlich *bosnisch-kroatisch-serbischsprachigen Communities des ehemaligen Jugoslawien* oder auch den mehrheitlich *türkischsprachigen Communities der Westtürkei* zurechnen, haben am Ende der Grundschulzeit im Schnitt die besten Deutschnoten erhalten. Kinder von Eltern, die sich den *türkischsprachigen Communities der Schwarzmeerküste* zurechnen, liegen dahinter. Im weiteren Verlauf werden die Communities immer vielsprachiger: Kinder, deren Eltern sich den *zazakisprachigen Communities (Süd-)Ostanatoliens* oder den *rumänischsprachigen Communities des ehemaligen Jugoslawien* zugehörig fühlen, folgen mit einem mittleren Notenschnitt. Erst danach kommen Kinder von Familien der *romanisprachigen Communities des ehemaligen Jugoslawien*: Sie schneiden im Schnitt schwächer ab als alle zuvor genannten Kinder. Am schwächsten schneiden Kinder ab, deren Eltern sich den mehrheitlich *kurdischsprachigen Communities Zentralanatoliens* zurechnen.

Der *Schultyp*, in den die Kinder nach der Grundschule übergetreten sind (Diagramm 37, rechte Tabelle), ergibt ein ähnliches Ergebnis: Je prestigereicher der Schultyp ist (Gymnasium oder Mittelschule), desto eher überwiegen Kinder aus Communities mit den Mehrheitssprachen *Bosnisch-Kroatisch-Serbisch* bzw. *Türkisch*. Je weniger angesehen der Schultyp ist (Hauptschule), desto eher handelt es sich um Kinder aus dialektalen, weniger prestigereichen Communities (*Türkisch der Schwarzmeerküste*) oder um Kinder mit Minderheitensprachen, hier: *Romani* und *zentralanatolisches Kurdisch*. Besonders in der Sonderpädagogischen Förderung (SPF) sind Kinder der zentralanatolisch-kurdischen Community überproportional häufig zu finden.

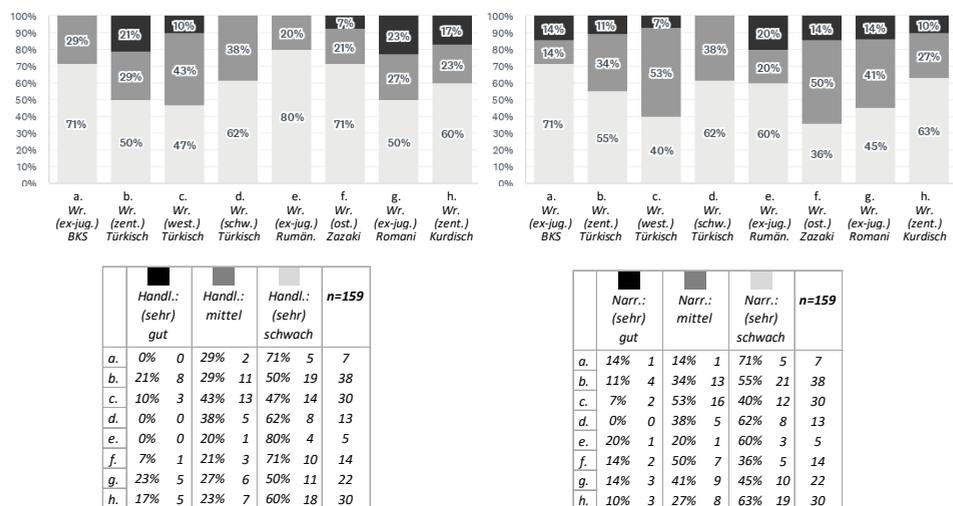
Zwei Ausnahmen gibt es jedoch: Die Communities mit den Minderheitensprachen *Rumänisch* bzw. *Zazakî* sind vergleichsweise erfolgreicher im Gymnasium vertreten. Man beachte hier allerdings, dass in der rumänischsprachigen Gruppe kein einziges Kind die offiziell geltende Voraussetzung für das Gymnasium erfüllt hat (nämlich die Note 1 oder 2 in Deutsch) – und trotzdem ist der Übertritt gelungen. Das steht in markantem Gegensatz zur zentralanatolisch-kurdischsprachigen Gruppe, wo sechs der Kinder die Voraussetzung erfüllt haben und trotzdem nur fünf von ihnen ins Gymnasium gehen; und es steht auch im Gegensatz zur romanisprachigen Gruppe, wo ebenfalls sechs Kinder die Voraussetzungen erfüllt haben, aber nur drei von ihnen ins Gymnasium gehen. Es wird später noch darauf einzugehen sein.

Diagramm 38 stellt dasselbe Ergebnis dar, fasst aber die Communities nach dem Ausmaß ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit (zwei-, drei-, vielsprachig) zusammen. Das Ergebnis fällt nun noch deutlicher aus: Die zweisprachigen Communities schneiden signifikant besser ab als die dreisprachigen, und insbesondere auch besser als die vielsprachigen Communities.

Insgesamt spiegelt damit der Bildungserfolg der Kindergeneration dieser Studie jene Bedingungen wider, unter denen bereits die Eltern der Kinder aufgewachsen sind, ja sogar jene Bedingungen, die bereits ganze Communities bzw. elterliche Geburtsregionen in sozialer, sprachlicher und bildungspolitischer Hinsicht geprägt haben.

Welche Rolle spielt dann aber die Kompetenz der Kinder, und damit die Gegenwart, wenn die Vergangenheit so stark präsent ist? Diese Frage macht einen Abgleich des Bildungserfolgs mit der Deutschkompetenz der Kinder notwendig, wie sie in dieser Studie betrachtet wurde: am Beispiel des schriftlichen Nacherzählens eines Stummfilms. Linguistisch ausgewertet wurde, wie die Kinder die Handlungsstruktur des Stummfilms wiedergegeben und die Nacherzählung narrativ gestaltet haben (→ ausführlich in [Kapitel 1.3](#) sowie [3.7](#) und [3.8](#)).

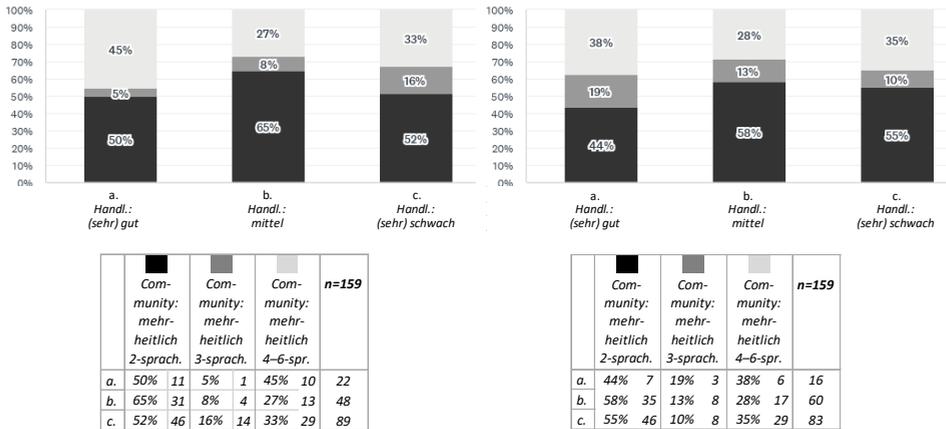
Diagramm 39. SOZIALE HERKUNFT der Familien: Auswertung nach KOMPETENZ der Kinder



Stichprobe: n=159 Elternpaare und alleinerziehende Elternteile hinsichtlich Communities; vgl. Diagramm 36.

Auswertung nach Kompetenz des Kindes.
 Links: Kompetenz, die Handlungsstruktur eines Stummfilms wiederzugeben;
 Rechts: Kompetenz, die Nacherzählung des Stummfilms auch narrativ umzusetzen.

Diagramm 40. KOMPETENZ der Kinder: Auswertung nach SOZIALER HERKUNFT der Familien



Stichprobe:

Links: n=159 Kinder, hier: ihre Kompetenz, die Handlungsstruktur eines Stummfilms wiederzugeben; vgl. Diagramm 17.

Rechts: n=159 Kinder, hier: ihre Kompetenz, die Nacherzählung des Stummfilms auch narrativ umzusetzen; vgl. Diagramm 17.

Auswertung nach Community der Familie.

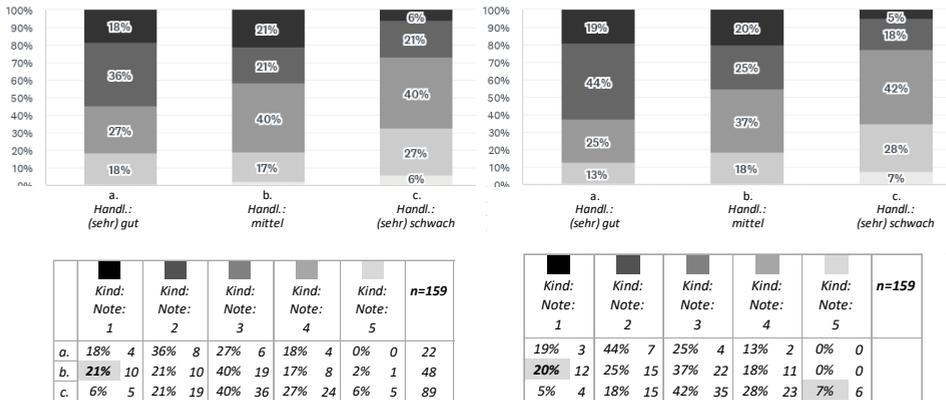
Da die Familien meist gemeinsam in den Communities verkehren, ist jeweils nur eine Community je Familie angegeben.

Diagramm 39 zeigt: In der *narrativen Umsetzung* der Stummfilm-Nacherzählung (rechte Grafik) sind Kinder aus vielsprachigen Communities (Romani, Kurdisch) etwa gleichauf mit anderen Kindern. Darin besteht also ein wichtiger Unterschied zur Deutschnote. Und hinsichtlich *Wiedergabe der Handlungsstruktur* (linke Grafik) schneiden die vielsprachigen Communities sogar besser ab als andere Kinder. Das ist umso bemerkenswerter, als ja die Deutschnote vorhin (Diagramm 37 und 38) das umgekehrte Ergebnis brachte: Sie fiel für Kinder der Romani- und Kurdisch-sprachigen Communities besonders schlecht aus.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Deutschkompetenz der Kinder (so wie sie in dieser Studie erhoben wurden) spiegelt sich umso weniger in der Deutschnote und auch im Bildungserfolg wieder, je sozial benachteiligter bereits die Eltern aufgewachsen bzw. die Communities in ihrer Erfahrung geprägt sind. Das bedeutet auch: Je mehrsprachiger ein Kind, seine Eltern und deren historisch gewachsene Community ist, desto eher stellt die Deutschnote *nicht der Kompetenz und Gegenwart des Kindes, sondern der Herkunft und Vergangenheit der Familie bzw. Community* ein Zeugnis aus. Hohe Mehrsprachigkeit (der Kinder) und Mehrstimmigkeit (der Communities bzw. der Schülerpopulation insgesamt) scheint damit im Bildungssystem geradezu eine negative Würdigung zu erfahren.

Diagramm 40 stellt dasselbe Ergebnis dar, fasst aber erneut die Communities auch nach Anzahl ihrer Sprachen (zwei-, drei-, vielsprachig) zusammen. Auch nach dieser Auswertung zeigt sich, dass Kinder jeglicher lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in der hier erfassten Deutschkompetenz gleichauf liegen; in der Tat liegen die dreisprachigen und vielsprachigen Gruppen sogar etwas vorn.

Diagramm 41. KOMPETENZ der Kinder: Auswertung nach BILDUNGSERFOLG der Kinder



Stichprobe:

Links: n=159 Kinder, hier: ihre Kompetenz, die Handlungsstruktur eines Stummfilms wiederzugeben; vgl. Diagramm 17.

Rechts: n=159 Kinder, hier: ihre Kompetenz, die Nacherzählung des Stummfilms auch narrativ umzusetzen; vgl. Diagramm 17.

Auswertung nach Bildungserfolg des Kindes.

Hier: Deutschnote, die ein Kind vor Übertritt in die Sekundarstufe erhalten hat.

Diagramm 41 bringt nun die direkte Gegenüberstellung zwischen der Deutschkompetenz, wie sie linguistisch (in der schriftlichen Nacherzählung des Stummfilms) erfasst wurde, und der Deutschnote (wie sie schulisch vergeben wurde). Im Ergebnis zeigt sich, dass ein stringenter Zusammenhang zwischen linguistisch erfasster Deutschkompetenz und schulischer Deutschnote *nicht* gegeben ist.

Beginnend mit der *Handlungsstruktur-Wiedergabe* (Diagramm 41, linke Grafik) finden sich Zusammenhänge nur bei einem Teil der Kinder: erstens bei den Kindern, die *linguistisch* sehr schwach oder schwach abgeschnitten haben und auch *schulisch* in Deutsch die Note 4 oder 5 erhalten haben; zweitens bei den Kindern, die *linguistisch* im Mittelfeld liegen und auch *schulisch* eine Note im Mittelfeld (Note 2 oder 3) erhalten haben; und drittens bei Kindern, die *linguistisch* gut oder sehr gut abgeschnitten haben und auch *schulisch* die Note 2 oder 1 erhalten haben.

Übrig bleiben jene Kinder, bei denen die linguistische Analyse (Aspekt Handlungsstruktur) und die Deutschnote keine Überschneidungen zeigen. Hierher gehören erstens alle, die *linguistisch* schwach oder sehr schwach waren, *schulisch* hingegen (viel) besser beurteilt wurden (Note 3, Note 2 oder sogar Note 1); das sind insgesamt 60 Kinder; zweitens alle, die *linguistisch* im Mittelfeld liegen, *schulisch* hingegen deutlich besser (Note 1) oder schlechter (Note 4 oder Note 5) beurteilt wurden; das sind insgesamt 19 Kinder; und drittens alle, die *linguistisch* gut oder sehr gut waren, *schulisch* hingegen (viel) schlechter beurteilt wurden (Note 3 oder Note 4); das sind insgesamt 10 Kinder. Damit haben insgesamt 44% eine schulische Note erhalten, die besser ausfällt als die linguistische Bewertung, und 12% haben eine schulische Note in Deutsch erhalten, die schlechter ausfällt als die linguistische Bewertung (Aspekt Handlungsstruktur).

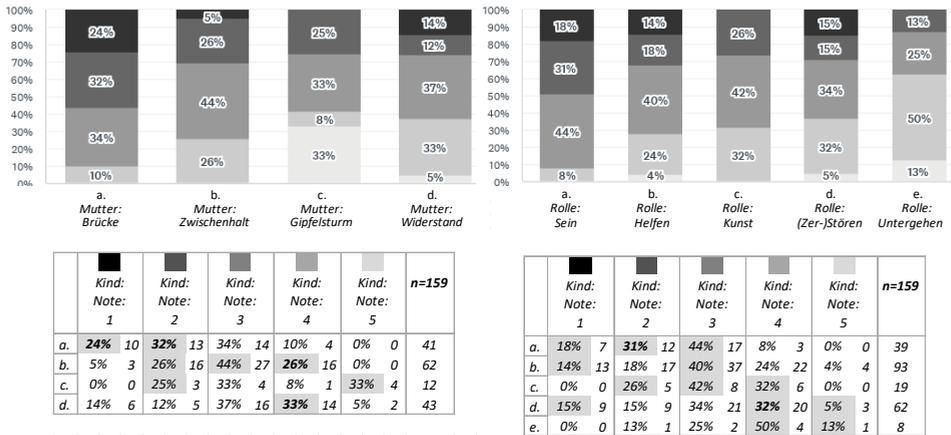
Hinsichtlich der narrativen Umsetzung (Diagramm 41, rechte Grafik) fällt das Resultat ähnlich aus: Ein Zusammenhang zwischen linguistischer und schulischer Beurteilung ist nur bei einem Teil der Kinder erkennbar.

Übrig bleiben alle jene Kinder, bei denen die linguistische Analyse (Aspekt narrative Umsetzung) und die Deutschnote keine Überschneidungen zeigen. Das sind erstens alle, die *linguistisch* schwach oder sehr schwach waren, *schulisch* hingegen (viel) besser beurteilt wurden (Note 3, Note 2 oder sogar Note 1); das sind insgesamt 54 Kinder; zweitens alle, die *linguistisch* im Mittelfeld liegen, *schulisch* hingegen deutlich besser (Note 1) oder schlechter (Note 4 oder Note 5) beurteilt wurden; das sind insgesamt 23 Kinder; und drittens alle, die *linguistisch* gut oder sehr gut waren, *schulisch* hingegen (viel) schlechter beurteilt wurden (Note 3 oder Note 4); das sind 6 Kinder. Damit haben insgesamt 42% des Samples eine schulische Note erhalten, die besser ausfällt als die linguistische Bewertung, und 11% haben eine Note in Deutsch erhalten, die schlechter ausfällt als die linguistische Bewertung (Aspekt narrative Umsetzung).

Der Gegensatz zwischen linguistisch bewerteter Leistung und Deutschnote gestaltete sich in einigen Fällen sogar besonders folgenschwer: Von den *linguistisch als sehr gut oder gut* beurteilten Kindern erhielt eines *schulisch* infolge der Note 5 in Deutsch eine *Lernbehinderung* attestiert (und damit den Sonderpädagogischen Förderbedarf, SPF). Umgekehrt gab es aber auch *linguistisch als mittel oder schwach* eingestufte Kinder, denen dennoch aufgrund *sehr guter Deutschnoten* der Übertritt in die Sekundarschultypen mit den *strengsten Aufnahmekriterien* möglich war (Gymnasium und Mittelschule).

Die Ergebnisse lenken den Blick zurück auf das Hearing der Lehrkräfte und auf die Frage, ob das lehrerseitige „Hören“ von „Herkunft“ – über die Voice der Mütter – eine Stellschraube des Herstellens der genannten Reibungen und Widersprüche ist. Schon an früherer Stelle (→ Kapitel 4.7, [Diagramm 29](#)) wurde ja festgestellt, dass das Hearing der Lehrkräfte und die Voices der Mütter nicht nur zufällige Zusammenhänge zeigen. Zum Beispiel haben Kinder, die von der Lehrkraft in der Rolle des *Seins* wahrgenommen werden, oft Mütter mit der Voice *Brücke*. Je weiter aber die Wahrnehmung der Lehrkräfte in die Rollen des *Helfens*, der *Kunst* und dann auch des *(Zer-)Störens* und *Untergehens* hineinreicht, desto mehr stehen im Hintergrund Mütter mit *Zwischenhalt-*, *Widerstand-* und *Gipfelsturm-*Profil. Das ergibt für das obere soziale Spektrum eine eher einhellige, harmonische Polyphonie, ja sogar entspannte Distanz zwischen Lehrkräften und Müttern; und es ergibt wachsende diskursive Spannungen bzw. Reibungen im unteren Teil der sozialen Hierarchie. Die „Stellschraube lehrerseitige Wahrnehmung“ kann also in der Tat beim Verstehen des Sozialraums Schule helfen, ja sogar für das Verstehen von Ungleichheits(re)produktion hilfreich sein. Das ist nun in den nachfolgenden Diagrammen konkretisiert:

Diagramm 42. POLYPHONIE aus Voice und Hearing: Auswertung nach BILDUNGSERFOLG der Kinder



Stichprobe:

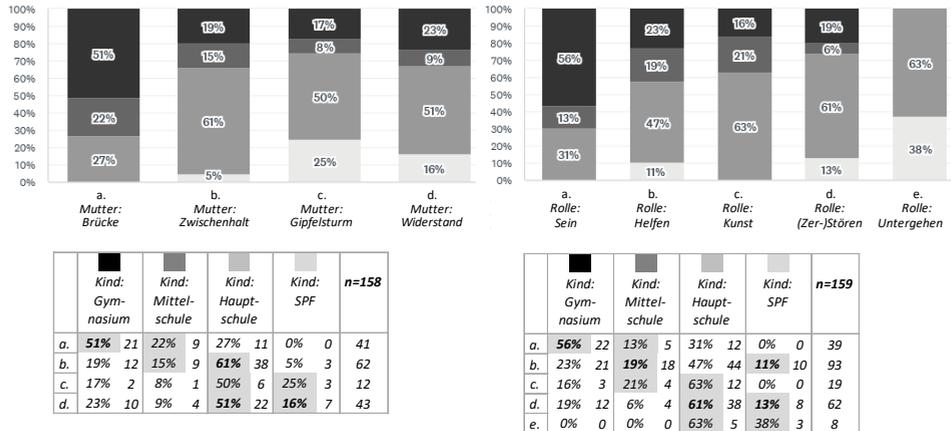
Links: n=158 Mütter; eine Mutter ist verstorben; vgl. Diagramm 1.

Rechts: n=159 Kinder, hier: jene Rollen, die die Lehrkräfte den einzelnen Kindern zuordnen; da meist mehrere Rollen je Kind genannt wurden, übersteigt die Summe der Nennungen die Anzahl der Kinder; vgl. Diagramm 16.

Auswertung nach Bildungserfolg des Kindes.

Hier: Deutschnote, die ein Kind vor Übertritt in die Sekundarstufe erhalten hat.

Diagramm 43. POLYPHONIE aus Voice und Hearing: Auswertung nach BILDUNGSERFOLG der Kinder



Stichprobe:

Links: n=158 Mütter; eine Mutter ist verstorben; vgl. Diagramm 1.

Rechts: n=159 Kinder, hier: jene Rollen, die die Lehrkräfte den einzelnen Kindern zuordnen; da meist mehrere Rollen je Kind genannt wurden, übersteigt die Summe der Nennungen die Anzahl der Kinder; vgl. Diagramm 16.

Auswertung nach Bildungserfolg des Kindes.

Hier: Schultyp, den ein Kind nach Übertritt in die Sekundarstufe besucht.

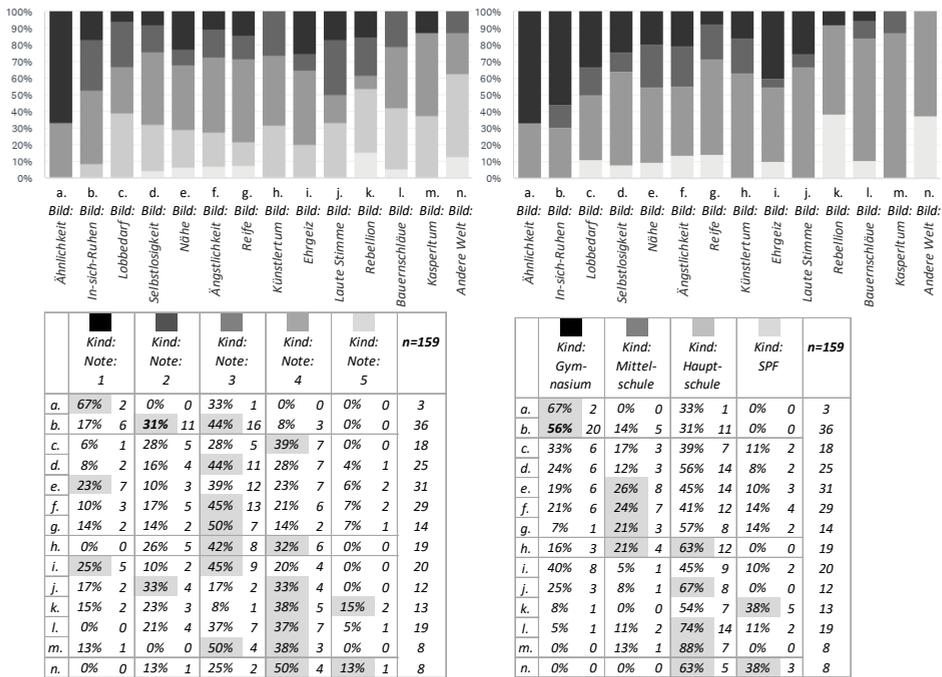
Diagramm 42 gibt Auskunft zur Deutschnote am Ende der Grundschule, und Diagramm 43 zeigt den anschließend erreichten Sekundarschultyp. Beides wird jeweils im Zusammenhang mit der Voice (linke Grafik) und dem Hearing (rechte Grafik) betrachtet. Die Auswertung lässt sich wie folgt zusammenfassen:

Dort, wo die Polyphonie Distanz, Selbständigkeit und *Lösung* vermittelt (oft *Brücke* oder sozial besser gestellter *Widerstand* bei den Müttern sowie Rolle des *Seins* in der Wahrnehmung der Lehrkräfte), dort finden wir die besten Deutschnoten und den besten schulischen Erfolg insgesamt. Auch *Einklang* und *Spannung* (oft *Zwischenhalt* bei den Müttern sowie Wahrnehmung des *Helfens* oder der *Kunst* bei den Lehrkräften) können gute bis durchschnittliche Ergebnisse im Schulerfolg der Kinder erbringen.

Doch dort, wo zu viel *Einklang* herrscht und sich mit dem Scheitern abgefunden wird (oft *Zwischenhalt* bei den Müttern sowie lehrerseitige Wahrnehmung des einsichtigen *Helfens* und der (früh)reifen *Kreativität*), dort werden die Ergebnisse schlechter. Und wo die Polyphonie von *Spannung* oder *Einklang* zu *Reibung* übergeht (oft *Gipfelsturm* oder sozial schlechter gestellter *Widerstand* bei den Müttern und Wahrnehmung des (Zer-)Störens und *Untergehens* bei den Lehrkräften), dort sind die Ergebnisse in der Deutschnote und im Schulerfolg der Kinder am schwächsten.

Es wurde schon an anderer Stelle dargestellt, wie stark hier die vorhandenen oder fehlenden Ressourcen ins Geschehen einwirken (→ [S. 212](#)). Sehr viel mehr als irgendeine einzelne Lehrperson „spricht“ hier also die Institution, deren knappe Ressourcen nicht herausgefordert werden dürfen oder können. Das, was ich als Polyphonie bezeichne, mag einen tieferen Einblick erlauben in die Frage, *wie* es denn konkret geschieht und möglich ist, dass die Institution *in ihren Mitgliedern und durch diese hindurch* spricht und handelt (Gomolla & Radtke, 2002, 21; 149-151; 276), und wie es daher möglich ist, dass die Schule ihre Schülerinnen und Schüler tatsächlich *nach sozialer Herkunft*, ja sogar *nach kollektiver Geschichte* verwaltet – ohne dass dies wohl irgendjemand, schon gar eine Lehrkraft, als Mensch, als Individuum möchte. Das letzte Diagramm fokussiert daher auf das Hören der Lehrkräfte, so wie es in dieser Studie verstanden wird: ein Hören, das die Funktion erfüllt, *Teil der Institution Schule* zu sein.

Diagramm 44. HEARING der Lehrkräfte: Auswertung nach BILDUNGSERFOLG der Kinder



Stichprobe:

n=159 Kinder, hier: jene Bilder, die die Lehrkräfte mit den einzelnen Kindern assoziieren; da meist mehrere Bilder je Kind genannt wurden, übersteigt die Summe der Nennungen die Anzahl der Kinder; vgl. Diagramm 16.

Auswertung nach Bildungserfolg des Kindes.

Links: Deutschnote, die ein Kind vor Übertritt in die Sekundarstufe erhalten hat;

Rechts: Schultyp, den das Kind nach Übertritt in die Sekundarstufe besucht.

Diagramm 44 zeigt zur Deutschnote und zum Sekundarschultyp, in den die Kinder nach der Grundschule übergetreten sind: Das lehrerseitige Hearing (erhoben etwas mehr als ein halbes Jahr vor Ende der Grundschule) hängt in der Tat signifikant mit den Deutschnoten zusammen (vergeben am Ende der Grundschulzeit). Kinder, denen die Rolle des *Seins* zugeordnet wurde, haben einen deutlich höheren Anteil an guten Deutschnoten erhalten und sind signifikant häufiger ins Gymnasium übergetreten als andere Kinder. Kinder mit der Rolle des *Helfens* befinden sich eher im mittleren und schwächeren Deutschnoten-Bereich, gehen aber immer noch signifikant häufiger in die Mittelschule als z.B. Kinder mit der Rolle des *(Zer-)Störens*. Letztere finden sich im noch schwächeren Bereich und sind signifikant öfter in die Hauptschule übergetreten als *helfende* und *seiende* Kinder. Und Kinder mit der Rolle des *Untergehens* befinden sich im schwachen bzw. sehr schwachen Bereich; sie haben zudem einen deutlich höheren Anteil an sonderpädagogischer Einstufung (SPF) als andere Kinder. Analog zu den Rollen zeigt sich auch an den Bildern: Von der *Ähnlichkeit* und dem *In-sich-Ruhen* über die *Selbstlosigkeit* und das *Künstlertum* bis hin zu *Ehrgeiz*, *Lauter Stimme*, *Rebellion* und *Anderer Welt* nimmt der Bildungserfolg Schritt für Schritt ab. Das Hearing der Lehrkräfte ist also in Form der Rollen wie auch der Bilder schulerfolgsrelevant.

4.10 Zusammenfassung

Der Raum des Geschehens war in diesem Kapitel der Sozialraum Grundschule als Teil größerer gesellschaftlicher Zusammenhänge. In einer Zeit globaler Ungleichheiten sowie Migrations- und Fluchtbewegungen kann dieser soziale Raum eine lokale Keimzelle für den Zusammenhalt in der Migrationsgesellschaft sein.

Die Personen, die im Zentrum standen, waren die 159 Kinder und ihr Bildungserfolg. Überprüft wurde, ob die Diskurs-Konfigurationen zwischen den Lehrkräften und Eltern (erhoben ein halbes Jahr *vor* Abschluss der Grundschule) und der Schulerfolg der Kinder (erhoben zwei Jahre *nach* Abschluss der Grundschule) miteinander zusammenhängen.

Aus den Gesprächen mit Lehrkräften und Eltern wurden daher zuerst vier diskursive Konfigurationen, also Profile der Polyphonie, herausgearbeitet (REIBUNG, EINKLANG, SPANNUNG, LÖSUNG). Diese wurden anschließend daraufhin überprüft, wie sie sich über sämtliche Eltern-Lehrerinnen-Konstellationen in meiner Studie verteilen. Die Analyse zeigt, dass sich die genannten Profile im Sample vielfach zuordnen lassen; es treten also zwischen den Lehrkräften und Eltern – nicht face-to-face, sondern diskursiv – wiederholt ähnliche Konfigurationen auf. Sie werden in dieser Studie als Teil größerer Diskurse verstanden, die zur Vielstimmigkeit des sozialen Raums Schule beitragen. Ob sich darin aber auch *Diskurse des Zusammenhalts in der Migrationsgesellschaft* erkennen lassen, wurde im nächsten Schritt überprüft (→ vgl. [S. 52](#)).

Die Methode der quantitativen Auswertung diente genau dieser Frage: Lassen sich in der POLYPHONIE von HEARING und VOICE auch Entwicklungen ablesen, die zum Zusammenhalt beitragen können? Dann dürfte diese Polyphonie allerdings nicht von der SOZIALEN HERKUNFT der Familien abhängen, und schon gar nicht von der kollektiven Geschichte ganzer „Erfahrungsgemeinschaften“ bzw. Communities. Vielmehr sollten die aktuellen, individuellen (hier: sprachlichen) KOMPETENZEN der Kinder ausschlaggebend dafür sein, wie sich die Diskurse im Sozialraum Schule gestalten. Dasselbe gilt auch für den BILDUNGSERFOLG: Keinesfalls sollten hier elterliche Herkunft und kollektive Vergangenheit ausschlaggebend sein, da sonst am Ende der Grundschulzeit ganze Bevölkerungsgruppen systematisch voneinander getrennt würden.

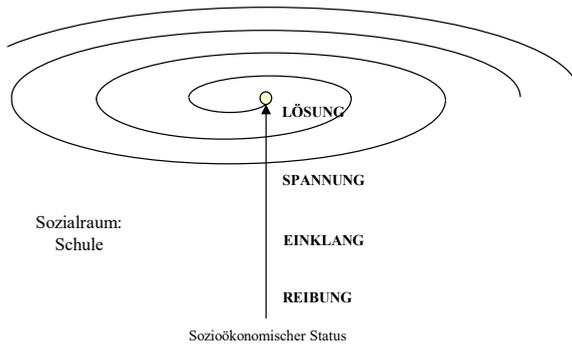
Der sozioökonomische Status ist demnach gleich der erste Aspekt, der weder für den Schulerfolg noch für die Polyphonie zwischen Lehrkräften und Eltern eine Rolle spielen sollte. Allerdings ist längst erwiesen, dass im deutschsprachigen Raum sozioökonomischer Status und Schulerfolg eng zusammenhängen, da soziale Faktoren von den Schulen nur unzureichend ausgeglichen werden (→ [S. 37](#)). Deshalb rückte in meiner Untersuchung die Polyphonie in den Fokus: Erzählungen, Narrative und Diskurse haben Macht, und auch in solchem sprachlichen Handeln kann ein Gegengewicht zu sozialer Ungleichheit entstehen – oder aber Ungleichheit (d.h. auch sozioökonomischer Status) reproduziert werden.

In der Analyse der Daten zeigt sich in der Tat, dass der sozioökonomische Status nicht nur für den Bildungserfolg der Kinder, sondern überraschend deutlich auch für die Polyphonie zwischen Lehrkräften und Eltern verantwortlich ist. Besonders die Schulbildung der Mütter macht einen Unterschied: Sie prägt sowohl die Voices der Mütter als auch das Hearing der Lehrkräfte. Dass Mütter und Lehrkräfte darin (wohl unbewusst) übereinstimmen, bedeutet jedoch keinerlei sonstige Übereinstimmung zwischen ihnen. Vielmehr sind die diskursiven Konfigurationen inhaltlich sehr ambivalent, wohl gerade wegen der übereinstimmenden Orientierung an sozialer Ungleichheit:

Denn nur im sozialen „Oben“ gestaltet sich auch die diskursive Konfiguration zwischen Mutter und Lehrkraft gelöst, konfliktfrei und von Unabhängigkeit geprägt (Polyphonie-Profil: *Lösung*). Die Mütter haben hier meist eine höhere Schulbildung als andere Mütter des Samples und neigen zu einer auffallend versöhnlichen Wahrnehmung ihrer Biografie (Voice-Profil: *Brücke*) bzw. zur Rückbesinnung auf Vertrautes (Voice-Profil: *Widerstand*). Und auch die Kinder werden von den Lehrkräften oft als ausgeglichen wahrgenommen (Hearing-Profil bzw. Rolle: *Sein*; Bilder: *Ähnlichkeit, In-sich-Ruhen*), was mit erfolgreichen Bildungsverläufen Hand in Hand geht. Günstige sozioökonomische Bedingungen in den Familien kulminieren hier also mit einer günstigen Mutter-Lehrkraft-Konfiguration und einem erfolgreichen Ausgang für das Kind.

Je weiter im sozialen „Unten“ sich eine Mutter befindet, desto weniger zuträglich gestaltet sich auch die diskursive Konfiguration mit der Lehrkraft. Einerseits sind Spannungen zwischen Müttern und Lehrerinnen wahrnehmbar, vor allem wenn es um Jungen geht (Polyphonie-Profil: *Spannung*). Andererseits gibt es auch Einhelligkeit, jedoch oft in Form eines einhelligen Sich-mit-weniger-Zufriedengebens (Polyphonie-Profil: *Einklang*). Und dann gibt es noch die konfliktbeladenen Diskurse, bei denen man sich sogar ganz aus den Augen verlieren kann (Polyphonie-Profil: *Reibung*). Die Schulbildung der Mütter reicht hier von höherer und mittlerer Reife über die Grundschule bis zum völligen Fehlen eines Schulbesuchs. In der sozial oberen bis unteren Mitte finden sich vor allem Voices, die man als suchend charakterisieren könnte (Voice-Profil: *Zwischenhalt*); in der unteren Mitte begegnen wir der Rückbesinnung wieder, diesmal mit schwacher ökonomischer Ausstattung (Voice-Profil: *Widerstand*); und die kürzeste Schulbildung haben jene Mütter, bei denen sich zugleich der höchste Ehrgeiz für die Zukunft der Kinder äußert (Voice-Profil: *Gipfelsturm*). Ebenso wie die Voice der Mütter ist erneut auch das Hearing der Lehrkräfte nach den Schuljahren der Mütter ausgerichtet: Kinder von Müttern mit etwas mehr Schulbildung werden entweder als beziehungsorientiert und/oder künstlerisch-kreativ wahrgenommen (Rolle: *Helfen, Kunst*; Bilder: *Lobbedarf, Selbstlosigkeit, Nähe, Ängstlichkeit, Reife, Künstlertum*); mit absteigender mütterlicher Schulbildung aber werden die Kinder eher auf der Verhaltensebene, und dort als problematisch, verortet (Rolle: *(Zer-)Stören*; Bilder: *Ehrgeiz, Laute Stimme, Rebellion, Bauernschläue, Kasperltum*); und ganz unten verliert man sich völlig aus den Augen und „aus den Ohren“ (Rolle: *Untergehen*; Bild: *Andere Welt*). Die Bildungserfolge der Kinder sind entsprechend von Helfen und Kunst bis *(Zer-)Stören* und *Untergehen* absteigend gestaffelt. Die nachfolgende Abbildung fasst die Ergebnisse symbolisch in Form der „Galaxie Schule“ zusammen:

Abbildung 35. Sozioökonomischer Status und POLYPHONIE

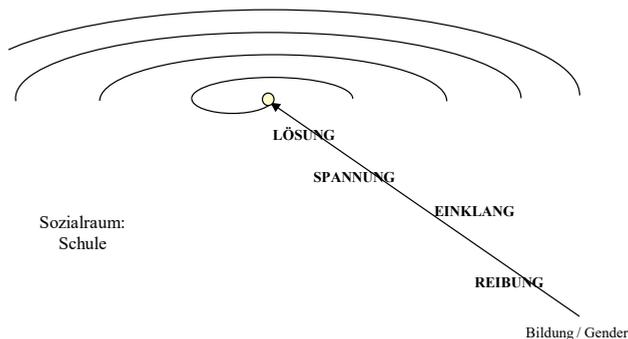


Auch der Kontext Bildung und Gender zieht systematische Bruchlinien durch das Sample. Sowohl Mütter als auch Lehrkräfte unterscheiden zwischen den Geschlechtern, wenngleich nicht unbedingt explizit. Erneut aber wird diese Gemeinsamkeit nur am oberen sozialen Rand zum Vorteil: Da, wo Eltern zur *Brücke* tendieren und Lehrkräfte bei den Kindern die Rolle des *Seins* verorten, da herrscht als Polyphonie-Profil die *Lösung* vor. Jedoch dort, wo elterlicher *Zwischenhalt* und schulisches *Helpen* oder *Kunst* aufeinander treffen, da kann das Polyphonie-Profil *Einklang* (im Sinn resignierender Einsicht) einen schwachen Schulerfolg für das Kind durchaus begünstigen.

Die schulische Rolle des (*Zer-*)*Störens* schließlich nehmen nur wenige Eltern für ihr Kind in Kauf: Hier entsteht das Polyphonie-Profil *Spannung*, vor allem im Zusammenhang mit Jungen – oder aber mit Mädchen, die ihre Stimme im wörtlichen Sinn erheben. Noch mehr gilt das für den *Gipfelsturm*, der mit Mut und auch Verzweiflung für den Sohn oder die Tochter kämpft, wenn das Kind als (*zer-*)*störend* angeprangert, ja gar als *untergehend* aufgegeben wird. Doch gerade der Ehrgeiz, der unbedingte Wille der Mütter und auch Väter kommt bei den Lehrkräften nicht gut an: Das Polyphonie-Profil der *Reibung* ist das konfliktbeladenste von allen, und es führt nur selten zum Erfolg.

Die nachfolgende Abbildung fasst auch diese Ergebnisse symbolisiert zusammen:

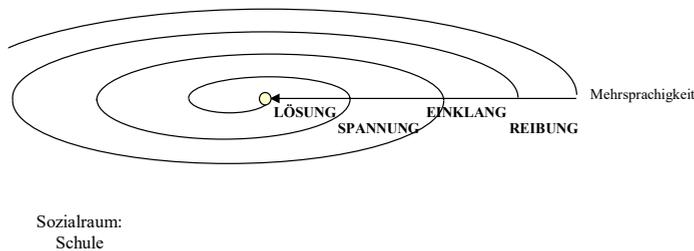
Abbildung 36. Bildung, Gender und POLYPHONIE



Mehrsprachigkeit ist der dritte im Bunde der Faktoren, hinsichtlich derer die Mütter und Lehrkräfte einander nicht unähnlich sind – und sich doch nur im sozialen „Oben“ einig werden. Auch hier finden wir die schon besprochenen Harmonien, diesmal bezogen auf Familien mit insgesamt zwei Sprachen in ihrem Alltag. *Brücke* oder *Widerstand* (in der Voice) treffen in diesem Segment auf das *Sein* oder *Helfen* (im Hearing).

Doch bereits im drei- und vielsprachigen Segment treffen *Zwischenhalt*, *Widerstand* und *Gipfelsturm* (in der Voice) nicht nur auf *Helfen* und *Kunst*, sondern ebenso auf die *(Zer-)Störung* und das *Untergehen* (im Hearing der Lehrkraft). Häufig kommt es hier zur Gegenwehr der Kinder gegen die ihnen zugeteilten Rollen. Diese Kulmination von benachteiligtem sozioökonomischem Status, weiten Wegen durch die Galaxie und vielen Sprachen ohne Prestige – von denen die Schule außerdem meist nichts weiß – führt am Ende nur selten zum Bildungserfolg für das betreffende Kind.

Abbildung 37. Mehrsprachigkeit und POLYPHONIE



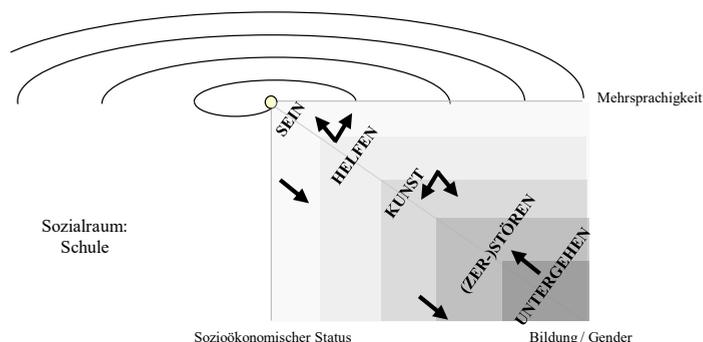
Eine weitere wichtige Beobachtung, die jedoch nicht quantifizierbar ist, sei an den Schluss gestellt: Die Profile der Polyphonie hängen (so wie schon das Hearing) eng mit den Ressourcen der jeweiligen Schule zusammen. Wo diese Ressourcen von den Lehrkräften als besonders knapp erlebt werden – vor allem zeitlich und personell –, da sind *Spannung*, resignierter *Einklang* und *Reibung* auffallend dominant.

An Schulen aber, wo sich die Lehrkräfte als unterstützt und gut ausgestattet wahrnehmen, da finden auch Ausnahmen von der Regel statt. Da gibt es dann auch Mädchen in Rollen und Bildern, die sonst eher Jungen zugeordnet werden, und umgekehrt (→ z.B. S. 221, [Diagramm 25](#) rechts: zwei Mädchen, charakterisiert mit dem Bild der *Rebellion*, und ein Junge, charakterisiert mit dem Bild der *Reife*); da gibt es keine Benachteiligung nach Mehrsprachigkeit (→ S. 223, [Diagramm 27](#) links: auch ein vielsprachiges Kind wird in der Rolle des *Seins* wahrgenommen); und da gibt es Kinder aus Elternhäusern mit wenig Bildung, u.a. Kinder von Gipfelsturm-Müttern, die aber entspannt-positiv wahrgenommen werden (→ S. 241, [Diagramm 29](#) links: zwei Kinder von Gipfelsturm-Müttern, charakterisiert in der Rolle des *Seins*). Und selbst wenn die Bilder ähnlich wie an anderen Schulen zugeteilt werden, dann werden sie doch ganz anders interpretiert (→ S. 269, [Diagramm 44](#) rechts: Kinder in der Rolle des *(Zer-)Störens*, die aber fürs Gymnasium als geeignet erachtet wurden). Es wurde schon an früherer Stelle erwähnt: Das Vorhandensein oder Fehlen von Ressourcen, sei es bei Lehrkräften oder Eltern, ist so wichtig, dass es auch den Klang der Polyphonie, den Klang der Ungleichheit beeinflusst.

Zusammenfassend bedeutet das aber: Die POLYPHONIE (*Lösung, Spannung, Einklang, Reibung*) steht in derart engem Zusammenhang zur SOZIALEN HERKUNFT der Familien, ja sogar zur kollektiven Geschichte von Communities ebenso wie zu den Ressourcen der Schulen, dass eine Auflösung systematischer Bildungsungleichheiten hier nicht zu erwarten ist. Im Gegenteil: Die Polyphonie scheint den späteren Bildungserfolg in seiner sozial bedingten Ordnung geradezu anzukündigen. Polyphonie und Bildungserfolg spielen also in einer Weise zusammen, die keine „Keimzelle für Diskurse des Zusammenhalts“ (s.o.) erkennen lässt. Viel eher scheinen ohnehin schon vorhandene Vorteile zusätzlich noch positiv verstärkt zu werden (v.a. im Polyphonie-Profil *Lösung*, das sich oft aus der Voice *Brücke* und dem Hearing *Sein* ergibt). Dort aber, wo die Ressourcen fehlen, wirkt sich die Polyphonie des sozialen Raums Schule zusätzlich destabilisierend aus.

Die Profile der Polyphonie sind nachfolgend symbolisiert, so wie sie sich in dieser Studie zeigten: als enges Zusammenspiel zwischen Voices und Hearing, und damit stets in enger Verbindung mit den Ressourcen der Familien einerseits, der Schulen andererseits. Die dunkle Markierung, weit entfernt vom Zentrum, symbolisiert die größte Reibung; der helle Bereich, der nahe dem Zentrum liegt, steht für gelöste Gelassenheit.

Abbildung 38. POLYPHONIE im Sozialraum Schule



Wie die Polyphonie, so auch der Bildungserfolg: Jene Voices, die nahe dem Zentrum sind, wurden „am besten gehört“ und sind am weitesten gekommen. Um die Symbolik fortzusetzen, könnte man sagen: Ihre Stimmen wurden im Schulsystem als angenehm, als ausgeglichen und „passend“ empfunden.

Aber schon mit größerer Entfernung vom Zentrum verzerren sich die Stimmen, oder besser: die Wahrnehmung von ihnen. Denn obwohl auch hier gute und sehr gute Leistungen in Deutsch erbracht wurden, sind die Noten und der Schulerfolg deutlich schwächer.

Die größte Reibung, die lautesten Störgeräusche und auch die größte Entfernung sind dann zu überbrücken, wenn man ganz unten geboren wurde, weit weg vom Zentrum der vorherrschenden sozialen Ordnung. Stimmen, die von dort aus rufen, werden oft als unangenehm laut und störend beschrieben, oder sie werden gar nicht erst gehört. Sie sind viel zu weit draußen.

Nicht die Entfernung ist aber das Problem. Ebenso wenig ist es die zu große oder zu kleine Lautstärke irgendeiner Stimme oder aber das Hören der Lehrkräfte selbst. Vielmehr sind es die *Bedingungen des Hörens in der Institution Schule*, die nicht passend, nicht geeignet sind, um eine Keimzelle für Diskurse des Zusammenhalts zu bilden. Nur so ist es zu erklären, dass sich die Ergebnisse durch das gesamte Sample ziehen – und nicht etwa auf einige wenige der 159 Fälle beschränkt sind.

So sind also, im Mangel der Ressourcen, dem Bildungssystem so manche Kinder des Widerstands (*Ach, unser Dorf war schön*) verloren gegangen. Die Kinder des Gipfelsturms wiederum (*Die Lichter von Armenien*) wurden gehört, sogar deutlich und laut genug; aber sie wurden kaum verstanden, kaum als kompetent eingeschätzt; auch aus ihren Reihen sind deshalb viele nicht mehr hinauf zur höheren Bildung gekommen. Wer es jedoch da und dort geschafft hat, das sind die Kinder des Zwischenhalts (*Zwei Meter hoher Schnee*). Herrn Zs Tochter ist allerdings nicht in jenen Schultyp (das Gymnasium) gelangt, der es ihr ermöglicht hätte, Ärztin zu werden; vielleicht holt sie den nötigen Abschluss im zweiten Bildungsweg nach, sie ist ja noch jung. Frau Bs Tochter aber, wie so viele andere Kinder der Brücke (*So wie wir die Dörfer lieben*), wird studieren können, ja vielleicht sogar Medizin, wenn sie es will; denn sie ist im Gymnasium, und damit auf der „richtigen“ Schiene.

Und wie ist es den Lehrkräften ergangen? Auch sie haben ihr Ziel, *dieser unendlichen Vielfalt in ihrem ganzen Spektrum nachzukommen*, nur sehr teilweise erreicht, oft auch verfehlt. Manche von ihnen haben eine Auszeit genommen, andere sind mit unverminderter Kraft und Begeisterung dabei – doch was sie fast alle verbindet, ist der kritische Blick auf das System Schule und auf den Zusammenhalt in der Migrationsgesellschaft.

5. Rückblick und Ausblick

5.1 Der Klang von Ungleichheit und Spaltung

Dass die Ergebnisse so sind, wie sie sind, schleudert uns schon die Bildungsforschung entgegen – und nicht erst seit PISA, aber dank PISA mit besonderer Klarheit und auch internationaler Wucht: Die Ungleichheit der Chancen ist im deutschsprachigen Raum besonders hoch, und sie wächst weiterhin an¹⁴⁶ (vgl. für Österreich z.B. BMASGK, 2019, S. 45–48; für Deutschland z.B. Reiss et al., 2019, 142 ff.; 149 ff.).¹⁴⁷ Selbst die Tatsache, dass das österreichische Bildungssystem vergleichsweise teuer ist, ändert offenbar nichts an dieser Entwicklung (vgl. bereits Schmid & Pirolt, 2004, 13 ff.): Kinder aus schlechter situierten Familien müssen mehr leisten als andere, um zum gleichen Ergebnis zu gelangen (vgl. auch Stubbe et al., 2017, S. 246). Mit so ungleichen Chancen in der Bildung schwindet aber auch die Chance, sich aus Armut und anderen Benachteiligungen zu befreien (vgl. für Deutschland z.B.: BMAS, 2021; für Österreich: Statistik Austria, 2021).¹⁴⁸ Die „da unten“ und die „da oben“ leben in immer getrennteren Welten, sehen und hören einander kaum noch, und das gegenseitige Misstrauen wächst (→ [S. 22](#)).

Einander gegenseitig zu hören ist für den Zusammenhalt entscheidend und doch nur sehr eingeschränkt möglich. So erreichen manche Anliegen die Öffentlichkeit erst dann, wenn sie zu größeren Narrativen angewachsen sind, die durchaus auch kollidieren.

Ein Narrativ, das gerade derzeit mit der Bildungspolitik kollidiert, ist das von der Häufung sonderpädagogischer Fälle. Man erinnere an dieser Stelle, was die Lehrerin aus Kapitel 3.2 sagte: *Ich hab noch nie in meinen Dienstjahren eine solche Dichte, eine solche Anhäufung an emotional und sozial bedürftigen Kindern erlebt wie jetzt* (→ [S. 201](#)). Der dringende Wunsch nach einer *zweiten Lehrkraft in der Klasse* (→ [S. 202](#)) wurde im Übrigen nicht erst in dieser Studie laut. Der Mangel an pädagogischem Personal wurde trotzdem nicht behoben (z.B. BMASGK, 2019, S. 42; Kiehl & Schnerch, 2018, S. 113).¹⁴⁹ Dass jetzt tatsächlich etwas kollidiert – etwas, das sich schon längst abzeichnete –, wird an folgender Stellungnahme deutlich, die sich auf der Website des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung findet:¹⁵⁰

146 Aufgrund der ähnlichen Bildungssysteme liegt insbesondere der Vergleich zwischen Österreich und Deutschland nahe; vgl. z.B. Schmid & Pirolt (2004, S. 5).

147 Vgl. dazu auch https://www.deutschlandfunk.de/bildungsforscher-zur-pisa-studie-die-ungleichheit-ist-das.694.de.html?dram:article_id=464962 [10.10.2021].

148 Vgl. dazu auch die Übersicht der österreichischen Armutskonferenz: <https://www.armutskonferenz.at/armut-in-oesterreich/aktuelle-armuts-und-verteilungszahlen.html> [10.10.2021].

149 Vgl. aktuell für Österreich z.B. <https://kurier.at/politik/inland/viele-wiener-pflichtschulen-erhalten-im-herbst-weniger-personal/401417922> [10.10.2021].

150 Siehe https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2016_23.html [10.10.2021; unverändert abrufbar seit mindestens 05.04.2019].

Die SPF-Quote [d.h.: die Anzahl jener Schülerinnen und Schüler, bei denen ein sonderpädagogische Förderbedarf diagnostiziert wurde] ist in den letzten Jahren österreichweit merklich gestiegen. Da weder nationale noch internationale Kennzahlen auf eine vergleichbare Zunahme von Behinderungen hinweisen, kann davon ausgegangen werden, dass dies auf die Praxis der Feststellung des SPF zurückzuführen ist. [Zuletzt abgerufen am 10.10.2021; unverändert online seit mindestens 5.4.2019]

Das Bundesministerium mahnt deshalb, dass sich „die Vergabepaxis des SPF ausschließlich nach der Intention des § 8 des Schulpflichtgesetzes richten“ dürfe. Dies setze „die Diagnose einer Behinderung (Störung)“ voraus. Doch wir erinnern, was eine Lehrkraft in dieser Studie berichtete, als ebendieser SPF an einen *Rebellen* in ihrer Klasse vergeben wurde (→ [S. 203](#)): *Er ist in Deutsch eigentlich nicht schlecht und in Mathematik sehr gut. Er hat Schwierigkeiten im Verhalten, aber nicht intellektuell.* Wo war also die Behinderung, jene vom Ministerium eingeforderte Voraussetzung für einen SPF? Eine Behinderung finden wir nicht, wohl aber die Lösung eines Problems: Denn jetzt gibt es nämlich – wegen des SPF – *endlich eine zweite Lehrkraft in der Klasse.* Wird also die Mahnung des Ministeriums eine Änderung bewirken? Es scheint doch auch das Gebot der Stunde, den Ruf der Lehrkräfte nach mehr Personal in aller Klarheit zu hören und umzusetzen.

Für das Entstehen abwertender, spaltender Diskurse tragen wir alle in diesem Sinn Verantwortung; alle außer den Kindern, die vorerst nur für sich selbst die Stimme erheben können. Aber auch die Stimmen der Eltern fehlen oft in der öffentlichen Wahrnehmung, wengleich Eltern in den Schulen da und dort doch *einen Aufstand* wagen (→ [S. 202](#)). Die Lehrkräfte wiederum sind immerhin gewerkschaftlich vertreten, aber auch für sie bleibt die breite Solidarität noch aus. Was bedeutet das nun für den Zusammenhalt?

Aus der Frage nach dem sozialen Zusammenhalt in bewegten Zeiten wie unserer, in Zeiten von Migration und Flucht, ist diese Studie entstanden. Darin hat mich interessiert, wen wir als Gesellschaft noch nicht hören können, aber doch hören sollten, und wie dies gelingen kann. Mich bewegt die Bedeutung und Kraft auch der unerhörten Stimmen einer Gesellschaft, die Bedingungen und Folgen des Hörens und Nicht-Hörens, und ganz insgesamt die Vielstimmigkeit, Reibung und Polyphonie unserer Zeit. Was ermöglicht, was eröffnet sie, und welchen Weitblick verlangt sie uns ab? Wie kann, in einer Welt zutiefst ungleicher Erfahrungen, diese Vielfalt dennoch in Zusammenhalt münden?

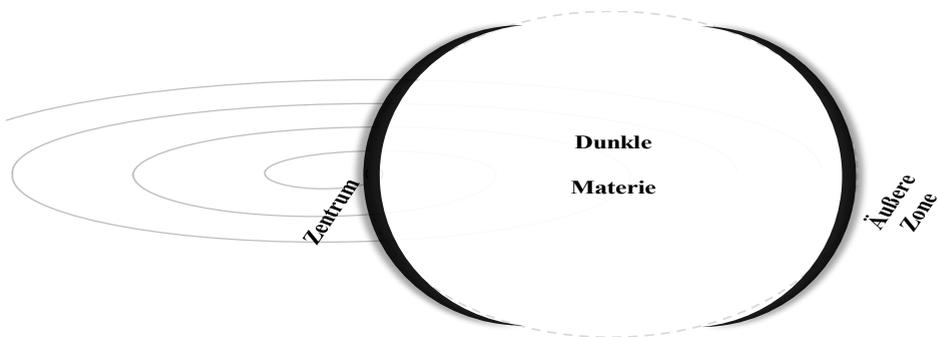
Um die Vielfalt plastisch darzustellen, diente mir eine Galaxie als Symbol.¹⁵¹ Galaxien sind nach menschlichen Maßstäben nicht nur unermesslich groß, sondern auch eine Welt der Vielfalt. In ihrem Zentrum sind sie heiß und voller Sterne. Darauf folgt die lebensfreundliche mittlere Zone, ebenfalls mit zahlreichen Sternen, aber auch Planeten wie der Erde. Weiter draußen schließlich verlieren sich die farbenprächtigen Spiralarme der Galaxie mehr und mehr im Kosmos.

151 Vgl. eine schöne Aufnahme unter folgendem Link: https://heise.cloudimg.io/v7/_www-heise-de/_imgs/18/3/1/7/1/7/8/7/51006360972_2d18346dff_k-f6dff7e35f7877bc.jpeg?q=70&width=1920 [ESA/Hubble & NASA, V. Antoniou, Acknowledgement: J. Schmidt; vgl. Martin Holland auf heise.de, 21.09.2021].

Der soziale Raum Schule besteht aber, ebenso wie die Galaxie, nicht nur aus Vielfalt, sondern repräsentiert auch Ordnung: Biografische Erfahrungen, Wege der Bildung und sogar kollektive Geschichte erhalten hier ihre „Beurteilung“, ihre Position in den Spiralarmen der Galaxie Schule. Dass es aber überhaupt Spiralarme und deren Ordnung gibt, ist – kosmisch betrachtet – ein Ergebnis von Gravitation; sie geht vom Zentrum aus, um das herum alles kreist. Das Zentrum versammelt also die Vielfalt nicht nur um sich herum, sondern es ordnet sie auch. Und so ziehen die Sterne ihre Bahnen näher am Zentrum oder weiter von ihm entfernt, heller im Licht des Zentrums oder dunkler am Rand. Diese hochdynamische und doch zwingende Ordnung diene als Symbol für den Sozialraum Schule.

Der Klang der Ungleichheit diene als Metapher, um etwas zunächst Ungreifbares zu benennen: etwas, das aus Vielfalt und Ordnung auch Spaltung erzeugen kann. Und auch dafür hält die Astronomie ein Symbol bereit: den Begriff der Dunklen Materie. Das ist „eine postulierte Form von Materie, die nicht direkt sichtbar ist“. ¹⁵² Aber man weiß, dass sie existiert, weil sie gewaltige Auswirkungen hat: Ihre Masse ist so groß, dass sie sogar das Licht verbiegt und so unsere Wahrnehmung vom Kosmos verzerrt. Dort, wo sich Dunkle Materie anhäuft, sieht man eine Galaxie nicht mehr so, wie sie eigentlich ist. Vielmehr scheint es, als würde man durch eine dicke Linse aus Glas (z.B. durch den Boden eines leeren Bierglases) schauen. Und tatsächlich hat sich die Galaxie jetzt völlig verändert: Ihre Sterne scheinen ungleich angehäuft, nämlich „links“ und „rechts“ jener unsichtbaren Materie, die sich vor unser Auge geschoben hat. Nur noch gekrümmte Umrisse sind erkennbar, verzerrt zu einem leeren, unfertigen Ring, dem die lebensfreundliche Mitte fehlt. Die Galaxie der Vielfalt, ja selbst ihre Ordnung ist jetzt so verändert und verzerrt, dass wir sie kaum noch wiedererkennen. ¹⁵³

Abbildung 39. Der kosmische Raum: Vielfalt, verzerrt durch DUNKLE MATERIE



152 Ausführlich in Sanders (2010); vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Dunkle_Materie [01.03.2022].

153 Eine durch Dunkle Materie verdeckte Spiralgalaxie sieht dann z.B. so aus: <https://www.weltderphysik.de/mediathek/podcast/gravitationslinseneffekt/> [17.10.2021]. Eine Simulation des Effekts findet sich hier: <https://de.wikipedia.org/wiki/Gravitationslinseneffekt> [17.10.2021].

Wie eine solche Verzerrung auch *sozial* entstehen kann, diese Frage stand im Fokus meiner Studie. Wie nimmt Ungleichheit Gestalt an, obwohl dies niemand beabsichtigt?

Es beginnt meist mit einer Vision: Eine Lehrkraft will *es ein bisschen anders machen*. Der Bezugspunkt – anders als *was?* – bleibt vorerst unausgesprochen. Hier steht noch das *Ich* im Zentrum: *Ich wollte das immer schon*. Keine einzige Lehrkraft bringt an diesem frühen Punkt schon konkrete Kinder, Eltern oder Beziehungsqualitäten zur Sprache. Überraschend schnell aber kommt etwas Anderes ins Spiel – das unpersönliche *man*: *Man hat uns gesagt; Man hat so durchgehört; Man hat (k)einen zweiten Lehrer in der Klasse; Man hat (k)eine Chance*. Das sind nur einige Beispiele der Adressierung von Abläufen, in denen sich die Lehrkräfte kaum Einfluss zuschreiben. Jetzt ist es nicht mehr das *Ich*, das will. Was vielmehr implizit und bald auch explizit anklingt, sind *Ressourcen*, nicht Personen; jedenfalls nicht solche, die direkt ansprechbar und erreichbar wären. Jetzt handeln ungreifbare Administrationen und Zuteilungsprozesse, die *von oben* kommen. Was sie vermitteln, ist Gleichgültigkeit, ja sogar Verächtlichkeit: *„Es sind ja nur Integrationskinder“; haben wir so durchgehört – da schaut keiner so genau*. Diese Gleichgültigkeit wird von den Lehrkräften durchaus auch als Interesselosigkeit gegenüber ihrem Beruf verstanden: *Und niemanden interessiert, wie es wirklich aussieht*.

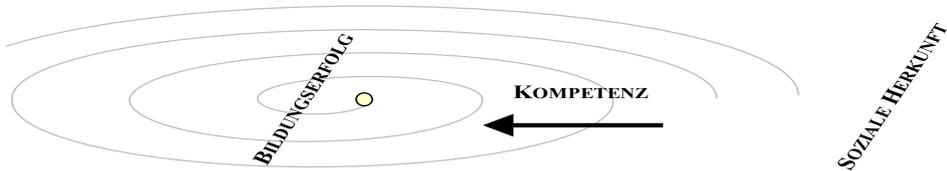
Die Ressourcen, die *nicht* vorhanden sind, häufen sich in der Folge. Es fehlt vor allem an *Zeit* – eine Erkenntnis, die als *bitter* beschrieben wird. *Ich musste mich ändern*, sagen viele der Befragten. Diese Wende in den Lehrbiografien ist auch die Phase der Modalverben: *ich MUSSTE mich zurücknehmen; Man MUSS die Härte bekommen; Man MUSS sich mit ganz wenig zufriedengeben*. Nicht selten wird die Frage schulischer Ressourcen schließlich auch zu einer Frage persönlicher, oftmals gesundheitlicher, Ressourcen.

Mit ganz wenig zufriedengeben? Hier wechseln wir nun zu den Eltern. *Nur mit Mühe*, nur durch *zwei Meter hohen Schnee*, ist Herr Z zur Bildung gelangt. Solche Not hat auch Frau W erlebt: Für sie müsste eigentlich erst ein *Auskommen* her, um an Bildung auch nur zu denken; und Krieg und Not müssten enden. Für Frau G wiederum muss erst die *Bildung* her, um den Krieg und die Not zu beenden; *sich mit ganz wenig zufriedengeben* – das wird sie bestimmt nicht tun. Frau B wird es ebenso wenig: Ihre Kinder, Tochter wie Sohn, sollen beide erfolgreich und fleißig sein. Es sind Erfahrungen von enormer Wucht, die hier zueinanderkommen. Zwar ist es nicht allen Eltern so ergangen wie Frau W, Herrn Z, Frau G oder Frau B. Aber für die allermeisten von ihnen stellt sich Bildung als essenzielle Frage dar, wenn schon nicht des *Überlebens*, so doch des *Lebens selbst*. „Bildung“ und „das Ende der Not“ sind oft Synonyme für ein und dasselbe Ziel. So wird Bildung zu einer Frage von Unrecht oder Recht, Frau oder Mann, Gesundheit oder Krankheit, und manchmal auch Tod. *Meine Tochter soll die Erste sein. Dass sie studiert, einzig das möchte ich*: Die Vehemenz manch einer autobiografische Stimme lässt sich an dieser Mutter ermessen, die schon in ihrer eigenen Kindheit um Bildung gerungen hat.

Tatsächlich zeigt die Kompetenz der Kinder (hier: in Deutsch, linguistisch erfasst) bereits ein Abkoppeln von der sozialen Herkunft. Denn so ungleich diese Herkunft auch ist, die Kinder schneiden linguistisch relativ gleichrangig ab (→ [S. 216–217](#)). Man könnte bildhaft zusammenfassen: Wie weit draußen auch immer in der Galaxie die soziale Herkunft einer Familie gelegen haben mag – die Kompetenz der Kinder hat die Herkunft

schon ein Stück weit hinter sich gelassen. Sie hat sich bereits zum Zentrum hin, Richtung Bildungserfolg, auf den Weg gemacht:

Abbildung 40. Der soziale Raum: Vielfalt, noch ohne Verzerrung durch POLYPHONIE



So bleibt es auch für Frau G ein für alle Mal dabei: *Als Erstes kommt die Schule, meine Tochter soll studieren.* Herr Z spricht über Sprache: *Am wichtigsten ist ein richtiges Deutsch, mit Allem, was dazugehört.* Die erlebte Not, Bildung zu erlangen, spornt dazu an, sie dennoch zu erlangen. Rund 10% der Mütter und Väter im Sample artikulieren die Voice eines Gipfelsturms wie Frau G. Noch wesentlich mehr, nämlich zwischen 40 und 50%, artikulieren sich als bildungsorientierter Zwischenhalt wie Herr Z. Aber quer durch alle Voices (inklusive Brücke und Widerstand) lauten die am häufigsten genannten Berufswünsche der Eltern, ganz besonders für die Töchter: *Ärztin* oder *Lehrerin*, und ganz besonders für die Söhne: *Beamter*. Sogar die Voice Widerstand entwickelt hier Gipfelsturm-Eigenschaften, sobald es um den Beruf der Kinder geht.

Die Wünsche, die die Kinder (mittels Fragebogen) äußern, sind ganz ähnlich: Mädchen wollen zur Zeit der Befragung oft *Ärztin* (z.B. *Internistin*) oder *Lehrerin* werden. Hinzu kommen *Anwältin* und *RichterIn*. Jungen nennen in überwältigender Mehrheit als Berufswunsch *Polizist* – was ja dann tatsächlich zu jenem Beamtenstatus führen würde, den die Eltern so sehr anstreben. Seltenerer Wünsche der Kinder betreffen die Bereiche Kommunikation, Kunst, Technik und Sport (*Dolmetscherin*; *Sängerin*; *Maler*; *Architekt*; *Erfinderin*; *Designerin*; *Eurofighter-Pilot*; *Wrestler*; *ein Fußballspieler wie Ronaldo*); auch gibt es mehrere Mädchen, die *Polizistin* werden wollen, sowie ein Kind, das *Bankangestellter* werden will. Insgesamt überwiegen aber der *Beamte* bzw. *Polizist*, die *Ärztin* und die *Lehrerin*. Die hohe Übereinstimmung zwischen Eltern und Kindern, zumindest hier, am Ende der Grundschule, ist augenscheinlich: Ein langes Studium ist, vor allem in Bezug auf Töchter, die allererste Option der Eltern, ebenso wie der Kinder selbst.

Mit ganz wenig zufriedengeben, antwortet indes die Lehrkraft. Was sie meint, ist der Kampf gegen den Ressourcenmangel, nicht etwa gegen das einzelne Kind. Denn *mit ganz wenig* war ja auch die Lehrkraft selbst nicht zufrieden, als sie anfang, Lehrkraft zu sein. Auch sie hat ihre aktuelle Haltung erst *bitter* erkämpfen müssen. Umso schützender hält sie die Hand darüber: *Man muss sich an Schulen wie diesen einfach auch zurücknehmen.* Aber *Meine Tochter soll die Erste sein!*, ruft der Gipfelsturm von weit draußen aus der Galaxie. *Ich will Lehrerin werden*, ergänzt die Tochter selbstbewusst. Die Vehemenz der autobiografischen Stimmen trifft auf die Resilienz institutionellen Funktionierens.

Wie sehr dies die Schule herausfordern kann, zeigt sich in der Kollision, die nun folgt. *Das ist auch ein Mensch, der gleich keift und sich durchsetzt*, so interpretiert die Lehrkraft jene vom „Zentrum“ weit entfernte Stimme des Gipfelsturms und seiner *lauten* Tochter. Erst hier wird „Kind“ zum „Problem“, und zwar zu dem der Lehrkraft, die sich doch eigentlich *zurücknehmen muss*. Das ist aber gar nicht möglich. Denn das Kind, die Mutter, der Vater haben den Kampf in der Regel alles andere als aufgegeben. Das Wollen ist umso stärker, je mehr Spiralen in der Galaxie die Familie vom Bildungserfolg trennen: Sprachen ohne offiziellen Status, fehlende Bildung und Armut befeuern diesen Ehrgeiz noch. Das familiäre *Ich WILL* prallt auf das lehrerseitige *Ich MUSS*. Der Druck, der Ehrgeiz transnationaler Biografien mag sich zudem auch mit jener akustischen Lautstärke mischen, die in den Gängen der Schulen ohnehin schon herrscht.

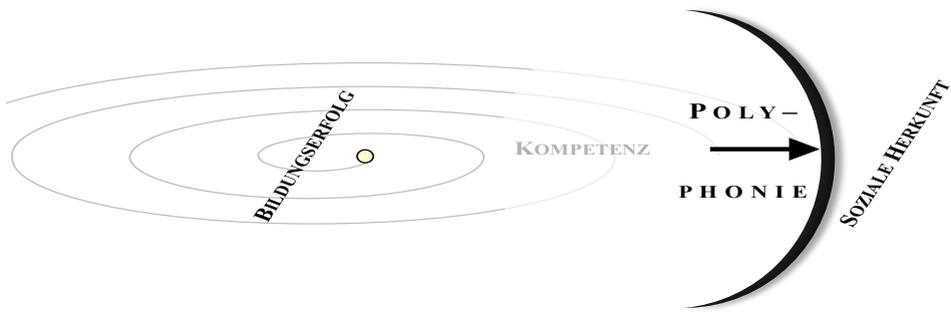
Dabei galten sowohl der Ehrgeiz (*Ich will...*) als auch die Enttäuschung (*Ich muss...*) doch eigentlich etwas ganz Anderem: den Ressourcen nämlich. Sowohl Lehrkräfte als auch Eltern hatten Bedarf, Sehnsüchte und Visionen. Dass ihr Konflikt sich an Ressourcen entzündete, ist allerdings an diesem Punkt fast schon vergessen. Die konflikthafte Polyphonie hat sich zu den Menschen hin verlagert; jetzt findet sie zwischen Hearing und Voices statt. Ob all die Stimmen laut sind oder nicht, rebellisch oder sanft, verbissen oder weich, das *hören* wir also ausschließlich durch die Lehrkraft: Für *sie* ist eine Stimme laut. Diese Einschränkung auf das subjektiv Wahrgenommene ist wichtig, denn nur so wissen wir, dass das Problem nun zu einem persönlichen wurde. Die Lehrkraft muss es ja lösen, indem sie in ihrer Klasse, ganz wider Willen und gegen besseres Wissen, *alleine drinnen* steht. Sie gestaltet nicht mehr, sondern verwaltet. Jetzt sind es die Ressourcen, die das Geschehen gestalten. Ich habe sie „Rollen“ genannt.

So verteidigt man jetzt auch nicht mehr eine Haltung (*Ich will es anders machen*) oder deren Wandel (*Ich muss mich zurücknehmen*), da es ohnehin keine Wahl zu geben scheint. Jetzt verteidigt man nur noch sich selbst; das geht bis hin zum Verteidigen der physischen Gesundheit. Es ist die Rückkehr zum *ICH*, auf das man als Lehrkraft nun gestellt ist: *Er hilft MIR; Sie mag MICH; Sie hasst MICH; Sie macht es nur für MICH*. In den selbst- und beziehungsorientierten Passagen wird auch die Verwundbarkeit eines engagierten Lehrens deutlich: *Ich hab alles für sie organisiert, und sie ist einfach nicht gekommen*. Dass sich der Konflikt nicht mehr zwischen Lehrkraft und Ressourcen, sondern zwischen Lehrkraft und Kind zusammenballt, geht vielen Befragten hart an die Substanz.

Entsprechend hart muss argumentiert werden: *Man muss dann irgendwann eben die Härte bekommen...* Erst an diesem Punkt im Gespräch geschieht es dann etwa, dass jenes Mädchen, das *wahnsinnig gern in die Schule geht*, zu einer abschreckend *Lauten Stimme* mutiert. Der Widerstand aber gegen den Abstieg wird durchaus auch als *Rebellion* wahrgenommen. Die Ressourcen, die nicht ausreichen, werden zur Schüler(in), die nicht ausreicht. Das Urteil lautet: *(zer)störend*. In dieser sprachlichen Wertung, in diesem tief verletzenden und verletzten, ja sogar unversöhnlichen, resignierten sprachlichen Moment wird die persönliche Betroffenheit der Lehrenden überdeutlich. Eine konflikthafte Polyphonie hat jetzt die Oberhand über das Geschehen, die Oberhand über das *Hören* gewonnen.

In diesem Lärm werden selbst Stimmen zu Störgeräuschen verzerrt. Sie sind nicht mehr *laut*, sondern *schreiend*; der Ehrgeiz ist nicht mehr *groß*, sondern *rasend*. Wer von ganz weit draußen kommt, der wird noch weiter hinaus, in eine *Andere Welt*, geworfen. Was von draußen kam, ist jetzt *ganz draußen*, zusammengeballt am sozial „abgehängten“ Rand (vgl. rechte Seite der Abbildung) einer vormals doch so vielfältigen Galaxie:

Abbildung 41. Der soziale Raum: Vielfalt, Sozioökonomischer Status & POLYPHONIE

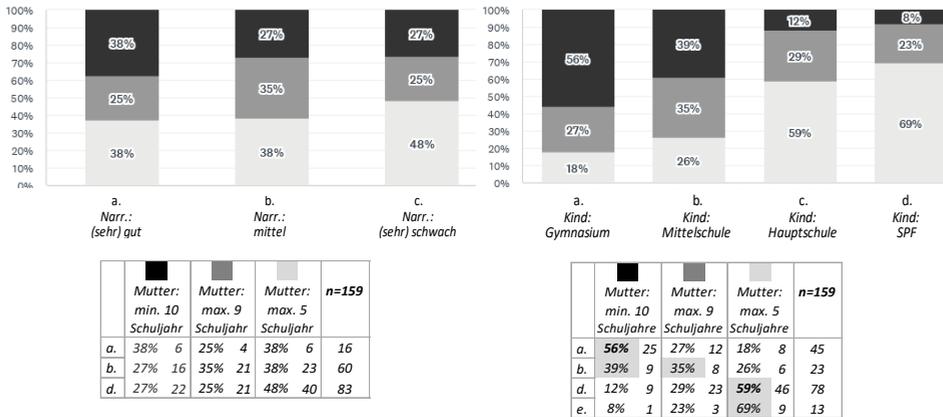


So kommt es schließlich zu dem Umstand, der in Abbildung 41 symbolisch dargestellt ist: Die Bewertungen und damit verbundenen Noten korrelieren nicht vorrangig mit der Kompetenz der Kinder, sondern viel eher mit den Voices der Mütter (→ [S. 268](#)). Die Voices der Mütter wiederum hängen mit deren sozioökonomischem Status (z.B. mit der Schulbildung) zusammen, einem Faktor also, der in der Vergangenheit liegt (→ [S. 183–184](#)). So versetzt die schulische Beurteilung die Kindergeneration gleichsam zurück: in die soziale Vergangenheit ihrer Eltern (→ vgl. auch [S. 189](#)).

Ergänzend werden die Kompetenz der Kinder und ihr Schulerfolg einander nun auch quantitativ gegenübergestellt. Das Konzept der Kompetenz ist operationalisiert als das schriftliche Realisieren einer Stummfilmvorlage, hier am Beispiel des Teilaspekts der narrativen Umsetzung (→ [S. 45–47](#); [215](#)). Der Bildungserfolg der Kinder ist operationalisiert als die Deutschnote und der damit zusammenhängende weitere Bildungsweg, hier anhand des Teilaspekts „Sekundarschultyp, in den ein Kind nach der Grundschule übergetreten ist“ (→ [S. 51–52](#); [244](#)). Die soziale Herkunft, und darin der sozioökonomische Status, wird als Einflussvariable herangezogen, hier anhand des Teilaspekts „Bildung der Mutter“ (→ [S. 37–38](#); [216](#)).

Das folgende Diagramm 45 zeigt: Die linguistisch erfasste Deutschkompetenz der Kinder ist zwar nicht gänzlich unabhängig von der sozialen Herkunft der Mütter, hat sich aber bereits ein Stückweit von dieser Herkunft entfernt. *Nicht* davon entfernt hat sich hingegen der Bildungserfolg der Kinder, der ja eng mit den Wahrnehmungen der Lehrkräfte zusammenhängt; diese Wahrnehmungen wiederum sind deutlich am sozioökonomischen Status der Mütter orientiert (→ [Kapitel 3.9](#)). *Sehr viel stärker als in der Deutschkompetenz der Kinder* (Diagramm 45, linke Grafik) *bildet sich der sozioökonomische Status daher im Bildungserfolg der Kinder ab* (Diagramm 45, rechte Grafik):

Diagramm 45. KOMPETENZ & BILDUNGSERFOLG der Kinder: Auswertung nach Sozioökonom. Status (Bildung der Mutter)



Stichprobe:

Links: n=159 Kinder, hier: ihre Kompetenz, die Nacherzählung des Stummfilms narrativ umzusetzen.

Rechts: n=159 Kinder, hier: der Schultyp, den sie nach Übertritt in die Sekundarstufe besuchen.

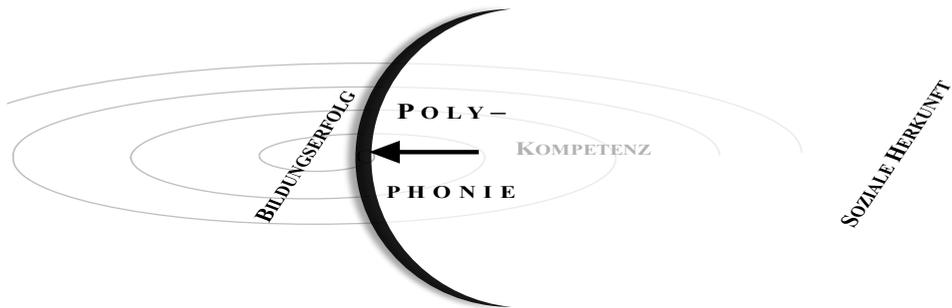
Auswertung nach Bildung der Mutter.

Nun darf man sich aber nicht täuschen: Konflikthafte Polyphonie erzeugt nicht nur Scheitern. Konflikthafte Polyphonie führt zunächst einfach zu einer „Verzerrung“. In der Hitze des Gefechts verzerrt sich der Klang der Stimmen, genauer: die *Wahrnehmung* vom Klang der Stimmen. Und wenn Verzerrung „nach unten“ stattfinden kann, sodass manche Stimmen besonders „negativ klingen“, dann kann Verzerrung auch „nach oben“ erfolgen, sodass manche Stimmen besonders positiv wirken, „angenehm klingen“, „in Ordnung“ sind. So kann also die (*Rede*)*Faulheit* eines Kindes durchaus als positives, keineswegs störendes *In-sich-Ruhen*, als Zeichen für *Minimalismus*, wahrgenommen werden.

Dabei ist die einzelne Wahrnehmung für sich genommen noch nicht „verzerrt“. Vielmehr wird erst im Kontext deutlich, warum überhaupt von einer Verzerrung gesprochen werden kann. Wir bleiben beim Beispiel von der *Redefaultheit* bzw. vom *Nicht-Sprechen* eines (meist männlichen) Kindes: Oben genannte *in sich ruhende* Kinder werden auch deshalb positiv wahrgenommen, weil ihr *Nicht-Sprechen* von der Lehrkraft als *Können, aber nicht Wollen* interpretiert wird. Dieses korreliert mit guten und sehr guten Beurteilungen. Auf der anderen Seite stehen jene Kinder, deren *Nicht-Sprechen* von der Lehrkraft als ein *Wollen, aber nicht Können*, also als Zeichen von Inkompetenz, interpretiert wird. Als Ursache nennen die Lehrkräfte den Umstand, dass diese Kinder derart verbissen bzw. *rasend ehrgeizig* sind, dass sie lieber gar nicht sprechen, als etwas Falsches zu sagen. Das korreliert mit schlechten Beurteilungen – obwohl die Leistungen dieser *rasend Ehrgeizigen* sich im Schnitt keineswegs von den Leistungen der *In-sich-Ruhenden* unterscheiden.

„Verzerrungen“ werden hier also stets im Kontext, d.h. *immer nur im Vergleich*, analysiert. Erst im Vergleich mit dem überaus negativen Kontext, der die *ehrgeizigen* Kinder umgibt (siehe Abbildung 41 oben), ist der Kontext der *in sich ruhenden* Kinder als besonders positiv zu bezeichnen (siehe Abbildung 42 unten). Auf diesem Weg wird deutlich, was ich mit „Verzerrung“ meine: Wer sozial ohnehin bereits nahe dem Zentrum war, ist jetzt *ganz drinnen, nah beim Zentrum*, zusammengeballt am erfolgreichen sozialen Rand (vgl. Zentrum der Abbildung) in einer ursprünglich doch so vielfältigen Galaxie:

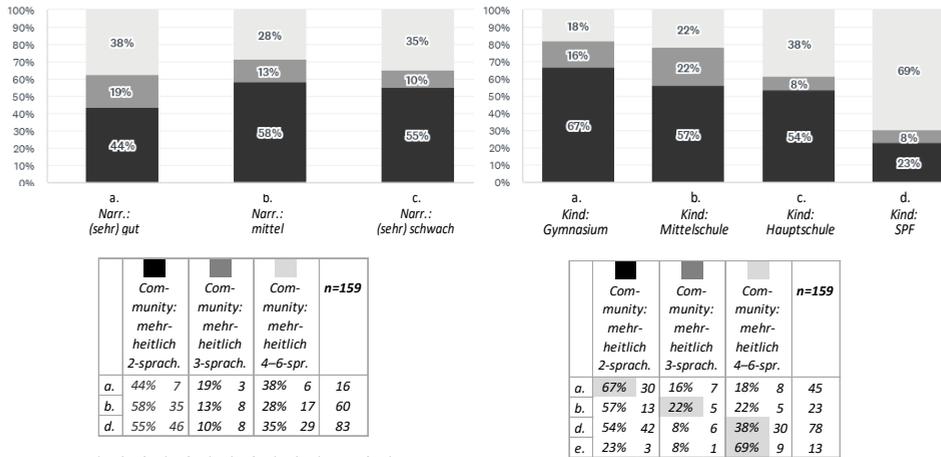
Abbildung 42. Der soziale Raum: Vielfalt, Mehrstimmigkeit & POLYPHONIE



Erneut zeigt sich (symbolisiert in obenstehender Abbildung), dass die lehrerseitigen Wahrnehmungen eher die Vergangenheit als die Gegenwart „hören“: Selbst positive Wahrnehmungen sowie der daran geknüpfte Bildungserfolg der Kinder (→ [S. 269](#)) korrelieren nicht so sehr mit der Kompetenz der Kinder, sondern mehr mit den Communities der Eltern, die ich auch als historisch gewachsene Mehrstimmigkeit bezeichnet habe (→ [S. 248](#) und [260](#)). Was aber schon für die Schuljahre der Mütter gesagt wurde, gilt für die Communities und ihre Mehrstimmigkeit umso mehr: Diese ist wesentlich kollektiver und geschichtlich bedingter, als es die konkrete kindliche Leistung je sein könnte. Dennoch dringt diese Historizität über die Zeit hinweg bis in die Gegenwart lehrerseitiger Wahrnehmung hinein. Sowohl positiv als auch negativ beurteilte Kinder werden also gleichsam in der Zeit zurück versetzt – und zwar nicht nur in die Vergangenheit ihrer Familien, sondern sogar in die Geschichte von Communities, wie sie aus umfassenden soziopolitischen Entwicklungen hervorgegangen sind. Es muss nicht erst betont werden, wie weit diese Ebene von der Gegenwart und den Kompetenzen der Kinder entfernt ist.

Das nachfolgende Diagramm 46 illustriert diese Entfernung: Die *Deutschkompetenz* der Kinder (hier: Teilaspekt narrative Umsetzung einer Stummfilm-Nacherzählung) zeigt keinen sinnvoll interpretierbaren Zusammenhang zu den Communities der Eltern (Diagramm 46, linke Grafik → vgl. auch [S. 263](#)). *Anders der Bildungserfolg: In ihm bilden sich die Communities der Eltern umso positiver ab, je weniger vielsprachig bzw. marginalisiert diese Communities sind oder durch die Geschichte hindurch waren* (Diagramm 46, rechte Grafik → vgl. auch [S. 261](#)). Dieses Ergebnis unterstreicht, wie problematisch (bzw. unbewusst und ungeschult) das lehrerseitige Hören von *Mehrstimmigkeit* sein kann:

Diagramm 46. KOMPETENZ & BILDUNGSERFOLG der Kinder: Auswertung nach Mehrstimmigkeit (Anzahl Sprachen in der Community)



Stichprobe:

Links: n=159 Kinder, hier: ihre Kompetenz, die Nacherzählung des Stummfilms narrativ umzusetzen.

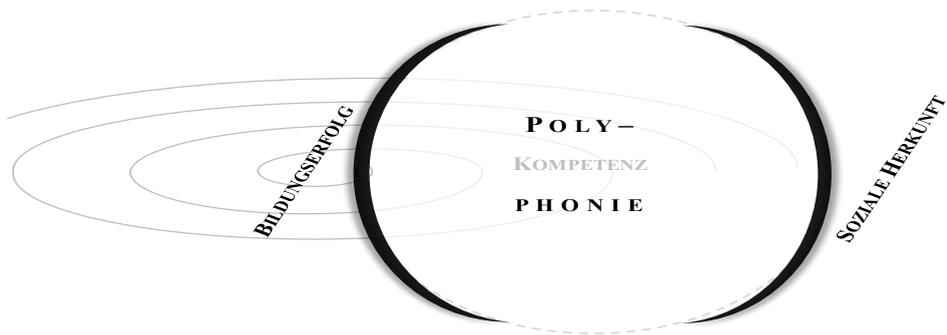
Rechts: n=159 Kinder, hier: der Schultyp, den sie nach Übertritt in die Sekundarstufe besuchen.

Auswertung nach Community der Familie.

Was bleibt jetzt noch von der Galaxie, könnte man fragen. In der Tat bleibt eine fast leere, kreisrunde Stelle, wo vorhin noch vielsprachige Spiralen zu sehen waren. Die leere Stelle ist durch Verzerrung entstanden: Links, *ganz drinnen* im sozialen Zentrum, drängen sich die im Vergleich überaus positiven Wahrnehmungen und Beurteilungen. Rechts, *ganz draußen* am Rand der Galaxie, häufen sich die im Vergleich besonders negativen Wahrnehmungen und Beurteilungen. Zwischen ihnen aber liegt die Hitze des Gefechts, die konflikthafte Polyphonie des Sozialraums Schule, so wie sie in dieser Studie erhoben wurde. Sie hat ein Loch ins Bild gerissen. Wo zuvor noch die Vielfalt der Kompetenzen und Sprachen hörbar war, hat die Polyphonie das Vorhandene verdeckt, man könnte auch sagen: übertönt. Hinter dem Lärm des konflikthaften Geschehens sind die *Kompetenzen* jetzt nur mehr schemenhaft erkennbar; viel stärker wahrgenommen wird das *Verhalten* der Kinder.¹⁵⁴ Von diesem Verhalten wiederum sind es vor allem die Extreme, die das Geschehen charakterisieren: das *Sein* ganz im Zentrum, die *Andere Welt* ganz draußen (Abbildung 43):

¹⁵⁴ Ganz ähnlich wie im Beispiel aus dem Vorwort (wo es sich allerdings um kriegstraumatisierte Kinder handelte) steht auch hier (mit einer völlig anderen, nicht kriegsgeprägten Kindergruppe) das Verhalten der Kinder im Fokus der Lerkräfte.

Abbildung 43. Der soziale Raum: Vielfalt, Gender & POLYPHONIE



Aber zwischen den zwei Extremen nun ausgerechnet die „gemäßigte Zone“ leerstehen zu lassen, auch das scheint nur bedingt möglich. Immerhin ist dies die lebensfreundlichste Region einer Galaxie.¹⁵⁵ In schulische Bedingungen übersetzt könnte man sagen: Bei der „gemäßigten Zone“ handelt es sich um eine freigewordene Ressource.

Und in der Tat finden wir insgesamt unter den Rollen und Bildern nicht etwa nur extreme, sondern auch gemäßigtere Wahrnehmungen. Nehmen wir beispielsweise die Bilder der *Selbstlosigkeit* und der *Reife*, die in den Lehrerinnengesprächen stets positiv kontextualisiert worden sind: *hilfsbereit, verständnisvoll, erwachsen, sozial*, so oder so ähnlich beziehungsorientiert lauten hier die Wahrnehmungen der Lehrkräfte. Auch das *Künstlertum* gehört in die gemäßigte Zone, selbst wenn es mit *Chaos* verbunden wird.

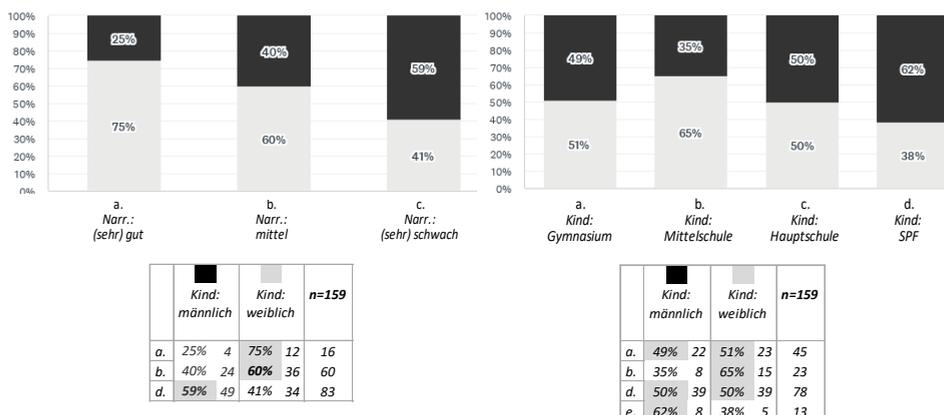
Betrachten wir nun die Verteilung im Sample, so fallen zwei Stoßrichtungen auf. Erstens sind es mit überwiegender Mehrheit Mädchen, die als *selbstlos, reif* oder auch *künstlerisch* charakterisiert werden (→ S. 221). Zweitens sind es relativ schwache Schulerfolge, die diese *selbstlosen, reifen* bzw. *künstlerischen* Kinder erzielen: Die große Mehrheit von ihnen ist nach der Grundschule *nicht* in die zwei angesehensten Schultypen (GYM, MS) übergetreten. *Selbstlosigkeit, Reife* und *Kunst* mögen also sehr positiv klingen, sind es aber nicht, was den Bildungserfolg oder die Geschlechterverteilung anlangt. Viel eher stellen die Bilder eine Begrenzung dar, nämlich einerseits nach oben (die Kinder sind im Schnitt nicht sehr erfolgreich) und andererseits nach unten (sie sind auch nicht völlig erfolglos). Daraus ergibt sich ein *In-der-Mitte-Halten* vor allem der Mädchen, auch wenn die Mädchen gerade in Deutsch die deutlich bessere Leistung erzielen.

Diagramm 47 fasst zusammen: Die linguistisch erhobene Deutschkompetenz der Kinder (Teilaspekt: narrative Umsetzung einer Stummfilm-Nacherzählung) fällt klar zugunsten der Mädchen aus (vgl. auch Stubbe et al., 2017, 183-186). Anders der Bildungserfolg: Hier liegen die Mädchen etwas mehr in der Mitte. *Die Erfolge in der Deutschkompetenz der Mädchen* (75% im guten und sehr guten Bereich sind Mädchen; Diagramm 47, linke Grafik) *spiegeln sich also nicht in der Gymnasialquote wider* (nur 51% derer, die ins Gymnasium kamen, sind Mädchen; Diagramm 47, rechte Grafik).

155 Auch in realen Galaxien trifft das zu: In unserer Milchstraße etwa liegt in der gemäßigten Zone der Planet Erde; vgl. <http://www.andromedagalaxie.de/html/milchstrasse.htm> [11.10.2021].

Die weiblichen Kinder scheinen es also nicht leicht zu haben, wenn sie *ganz nach innen*, ins Zentrum des Erfolgs, wollen. Sie scheinen andererseits aber auch nicht leicht *ganz nach außen*, an den sozialen Rand, zu geraten. An Letzterem, dem äußeren Rand, befinden sich daher deutlich mehr männliche Kinder. Dieses Ergebnis – betrachtet im Kontext fast ausschließlich weiblicher Lehrkräfte mit ihrem starken Bezug zur Voice der Mütter – hebt den Aspekt *Gender* mit großer Deutlichkeit hervor:

Diagramm 47. KOMPETENZ & BILDUNGSERFOLG der Kinder: Auswertung nach Gender (Geschlecht des Kindes)



Stichprobe:

Links: n=159 Kinder, hier: ihre Kompetenz, die Nacherzählung des Stummfilms narrativ umzusetzen.

Rechts: n=159 Kinder, hier: der Schultyp, den sie nach Übertritt in die Sekundarstufe besuchen.

Auswertung nach Geschlecht des Kindes.

Zusammenfassend bleiben soziale Kategorien also bis ins Hören der Lehrkräfte hinein, und somit bis in den Bildungserfolg der Kinder, erhalten. In Summe zeigt sich, dass das Hören vor allem daran geknüpft ist, ob die Kinder bzw. ihre Eltern näher oder weiter vom sozialen Zentrum entfernt geboren sind; am Selbstverständnis dieses Zentrums orientierte sich auch die Definition von Nähe und Ferne, hier operationalisiert als *sozioökonomischer Status*, *Bildung/Gender* und *Mehrsprachigkeit*. Aber nicht nur soziale Herkunft, sogar auch kollektive Erfahrung hat in der Schule immer noch Macht, hier operationalisiert als die *Mehrstimmigkeit* biografischer und kollektiver Erfahrung innerhalb historisch gewachsener, politisch bedingter sprachlicher Macht- und Mehrheitsverhältnisse.

Dass aber selbst diese Verhältnisse anderer politischer Systeme und Staaten sich noch im Schulerfolg der Kinder in Wien spiegeln, betont die enorme Weite der Wege, die der soziale Raum den Menschen auferlegt. Zudem betont das die Frage nach dem *Wie*, die in dieser Studie im Zentrum stand: wie es dazu kommen kann, dass Schule sogar Verhältnisse aus der Kindheit der Eltern in den Bildungserfolg der neuen Generation überträgt; und wie es möglich ist, dass Schule diese Machtverhältnisse ganz anderer Staaten und Zeiten überhaupt so stark wahrnimmt, überhaupt *hört* (→ vgl. [S. 280 ff.](#)).

Es ließ sich solcherart nachverfolgen, welche Macht das Hören hat; welche Kraft das Erheben der Stimme hat; und warum es immer auch geschichtsbezogen ist: Erzählungen schaffen Gemeinsamkeit weit über die erzählende Person hinaus; Narrative haben Reichweite weit über die einzelne Schule hinaus; und im Diskurs können sie kollidieren, selbst wenn die Beteiligten einander nie begegnet sind. Es ließ sich nachverfolgen, dass Zusammenhalt schon mit der individuellen Wahrnehmung beginnt; dass Wahrnehmungen zu Narrativen weiterführen; und dass sich im Diskurs bereits Brüche ankündigen können, noch lange *bevor* man besonders viel hört.

Denn je weiter eine Stimme, eine Erzählung vom definierten Zentrum entfernt ist, desto kraftvoller ist oft ihr Bestreben, dem Kind möge es besser ergehen. Allerdings stößt ausgerechnet solche Kraft im sozialen Zentrum auf Abwehr. Das Zentrum hört nämlich auch seinen eigenen Klang, den der ermüdend fehlenden Ressourcen. Beides zusammen – vehementes Wollen oder auch tiefes Resignieren versus Mangel an Ressourcen – ergibt sprachliche Muster, die sich institutionell etablieren, wenn andere Lösungen fehlen. So treffen, mit jeder Wiederholung immer mehr, nicht nur Stimmen auf Ohren, sondern ganze kollektive Erzählungen auf ganze institutionelle Narrative; wir erleben geradezu, wie sie diskursiv aufeinanderprallen und aneinander wachsen. Schule hört also nicht etwa die Machtverhältnisse anderer Staaten und Zeiten, sondern sie hört den resultierenden biografischen Anspruch, den Druck der Verhältnisse, ja sogar den Druck kollektiver Geschichte und Ungleichheit, wie er im Individuum Ausdruck findet; und erst gemeinsam mit dem eigenen Druck der Ressourcen *hört* Schule nun auch diskursiv und institutionell: Zumutung, Reibung, Gefecht und Zerstörung. Erst jetzt hat der Druck die Gestalt von Lärm oder auch von der Leere anderer Welten angenommen. Der verzerrende Klang der Ungleichheit hat sich zwischen die Stimmen und die Wahrnehmung gelegt. Nicht nur der Vielfalt, sondern auch der Ordnung der Institution hat er eine neue Gestalt aufgeprägt.

Der Klang der Ungleichheit und seine verzerrende Wirkweise sind allerdings von diskursiver Gestalt, und daher mitten im Geschehen nur schwer wahrnehmbar. Verzerrung zeigt sich erst in der Relation. So zum Beispiel wäre es zunächst noch kein Problem, wenn sich die Teilkompetenz „Erzählen“ in der Deutschnote kaum abbildet; die Deutschnote setzt sich ja auch noch aus anderen Aspekten zusammen. Problematisch ist jedoch, dass sich in der Note das Erzählen *weniger* abbildet als die Schuljahre und Voice der Mütter, ja sogar weniger als die Communities der Eltern. Der Bildungserfolg treibt die Familien je nach Herkunft sogar noch weiter voneinander fort; was an sozialer Staffelung in der Deutschnote fehlte, wird beim Übertritt in die Sekundarstufe gleichsam nachgeholt. Der Begriff der „ethnischen Segmentation“ (Gomolla & Radtke, 2002, S. 20–21) scheint hier fast schon zu kurz zu greifen – handelt es sich doch sogar um eine Segmentation nach Communities bzw. Geburtsregionen, also nach historisch bedingten Entitäten; selbst das Geschlecht des Menschen scheint in diesem Sinne eine „Geburtsregion“ zu sein. Die Institution Schule mit ihren Bedingungen des Hörens *erzeugt* diese Entitäten geradezu. Sie holt herauf in die Gegenwart, was vergangen ist oder so nie existiert hat. Und so kann es geradezu zum Bildungsrisiko geraten, das „lasische“ Schwarzmeertürkisch zu sprechen (statt Westtürkisch); Kurdisch zu sprechen (zusätzlich zu Türkisch); Romani zu sprechen

(zusätzlich zu Bosnisch-Kroatisch-Serbisch); eine Junge zu sein, der aufbegehrt (statt sein Verhalten unter Kontrolle zu haben); ein Mädchen zu sein, das fordert (und gerade *nicht* selbstlos-reif verzichtet); und so fort. Ja sogar benachbarte, eng miteinander verflochtene Geburtsregionen (z.B. türkisch- und kurdischsprachige Regionen der zentralen Türkei) und daraus resultierende Communities werden weit voneinander getrennt, weit auseinandergezogen. Der Klang der Ungleichheit führt in die Vergangenheit, nicht in die Zukunft.

Das *Wie* der Entstehung ungleicher Verhältnisse können also weder die biografischen Stimmen noch das Hören allein schon erklären; sie sind ja auch selbst Ausdruck dieser Verhältnisse. Vielmehr ist es der Aufprall oder die Harmonie zwischen ihnen, die *Reibung* oder *Spannung*, der *Einklang* oder die *Lösung*, die vom System Schule nicht abgefangen werden. Ganz im Gegenteil wird dieses Gefecht der Verhältnisse, das Ringen um die Ressourcen geradewegs auf die Schultern derer gelegt, die den Mangel am wenigsten zu verantworten haben: Lehrkräfte, Eltern und Kinder. Erst diese *Bedingungen des Erhebens der Stimme und des Hörens* machen das Hören zum Problem, die Eltern zum Problem und das Kind zum Problem. Alle Beteiligten haben ja Doppelrollen inne: Die Lehrkräfte müssen nicht nur lehren, sondern Ressourcen verteidigen; die Eltern müssen ihr Kind verteidigen; und das Kind, so scheint es, muss nicht allein für sich selbst, sondern sogar für Herkunft und Geschichte geradestehen. Es ist kein Zufall, dass viele Kinder ausgerechnet im letzten, entscheidenden Grundschuljahr einen Einbruch aller ihrer Leistungen verzeichnen (→ [S. 201](#)). Jene Stellschraube der Ungleichheit, jenes *Wie*, das mich hier interessiert hat, ist also nicht das Hearing, die Voice oder eine schulische Leistung, sondern die ohrenbetäubende oder sprachlose, allzu konfliktbeladene oder sich allzu sehr fügende, die Wahrnehmung verzerrende Polyphonie im Diskurs.

5.2 Wie klingt Zusammenhalt?

Dass diese Ergebnisse veränderbar sind, wissen wir ebenfalls. Dass die Kinder der Gipfelstürmerinnen, oft auch des Zwischenhalts und des Widerstands kaum die höhere Bildung erreichen; dass sie und die Kinder der Brücke einander kaum noch über den Weg laufen werden; dass die so kraftvolle Stimme des Gipfelsturms in den zentralen Diskursen unserer Gesellschaft fehlen wird; dass auch die leise Stimme des so schriftkompetenten Mädchens mit der Gehörerkrankung in Bildung und Forschung fehlen wird; dass sämtliche Kinder aus dem Sample, die in der Familie Angehörige pflegen, an entscheidungstragenden Stellen der Gesellschaft fehlen werden; dass sogar kurdisch- und türkischsprachige Wege sich am Schulerfolg oftmals scheiden, obwohl ihr Zusammenhalt weit über die Schule hinaus transnationale Bedeutung hat; ja dass sogar für Kinder der Roma und Sinti die jahrhundertelange Geschichte der Segregation hier nicht endet – all das ist zwar ein Skandal, aber kein Schicksal. Es ist veränderbar.

Vielsprachigkeit und Vielstimmigkeit in Zusammenhalt zu übersetzen, das erfordert zunächst das Wissen, dass der soziale Raum unermesslich groß, die Wege vieler Menschen fast schon unendlich weit geworden sind, und dass die Ungleichheit so übermächtig scheint wie selten zuvor. Meine Studie hatte das Ziel, die enorme Weite dieses Raums wenigstens in Ansätzen zu ermessen, von Autobiografien der Migration und Flucht bis zur Zukunft der Kinder, die auch die Zukunft unserer Gesellschaft ist. Erst das Bewusstsein um diese Weite lässt uns unser sprachliches Handeln in Relation dazu setzen.

Der Klang von Zusammenhalt scheint mir daher zuallererst das Verzerrende Schicht um Schicht abtragen zu müssen, damit überall in der Galaxie die Vielfalt und das sozial ordnende Zentrum einander ungehindert hören und erreichen können.

Als erste Schicht möchte ich die der *persönlichen Betroffenheit der Lehrenden* nennen. Sie ist nicht spürbar, solange die professionelle Eigeninitiative Lehrender dominiert, z.B.: *Ich hab ein Deutschbuch gemacht*. Aber der Eigenanteil schwindet, sobald von der Kommunikation mit Behörden berichtet wird: Jetzt sind es *Diese Systeme, die einfach so funktionieren* und meist als intransparent erlebt werden: *Man hat so durchgehört...* Kaum je wird wertschätzende Kommunikation oder gar eine Lösung erreicht: *Niemanden interessiert es, wie es wirklich aussieht*. Erst hier wird auch Verletztheit versprachlicht, z.B. durch Pauschalisierung (*niemanden*). Die Eigeninitiative schwindet, die fehlenden Ressourcen bleiben. Sie sind nun das Problem der Lehrkraft, und zwar ihr ganz persönliches, denn: *Ich steh alleine in der Klasse*. Dieser Übergang von „professionell“ zu „persönlich betroffen“ markiert aber noch eine weitere sprachliche Verschiebung: weg von jenen Ressourcen, die nicht genügen, hin zum Kind, das nicht genügt. Erst jetzt werden Rollen zugeteilt, indem das Verhalten (*Helfen, (Zer-)Stören, ...*) und die Qualität der Beziehung (*hilft mir, hasst mich, ...*) relevant gesetzt werden. Diese Muster bleiben bis in die Schulnoten hinein hochrelevant (→ vgl. [S. 267–268](#)).

Wo sich aber Lehrkräfte als gut ausgestattet und unterstützt wahrnehmen, werden Rollen viel seltener bzw. zögerlicher zugeteilt. Was hingegen auch hier erfragt werden konnte, sind Bilder und Assoziationen zu jedem der Kinder. Als Beispiel sei die *Laute Stimme* herangezogen, die ja meist als Bild für eine „übereifrige, allzu selbstbewusstzielstrebige Schülerin“ diene. Doch ab hier unterscheiden sich die Lehrkräfte erheblich. Denn in einer der Schulen, an der man sich gut ausgestattet fühlte, nannte eine Lehrkraft zwar ebenfalls das Bild der *Lauten Stimme* für ein Mädchen, doch sie interpretierte es völlig anders als alle anderen Lehrkräfte: nämlich als Indiz dafür, dass da ein starker Wille am Werk sei, und dass ein Mädchen aus ärmeren Verhältnissen ja geradezu laut sein *müsse*, um etwas zu erreichen. Der große Unterschied zwischen dieser Lehrkraft und den anderen liegt nicht nur in der sehr guten Note, die die *Laute Stimme* erhielt, sondern noch viel mehr darin, dass die Lehrkraft an keiner Stelle auf Persönliches (z.B. auf Beziehungsqualitäten, s.o.) Bezug nimmt, sondern allein auf das Kind und seine Leistung. Damit ist eine weitere „Schicht“ abgetragen: der so übermächtige *Blick auf die Vergangenheit*, besonders auf die soziale Herkunft der Familie. Die genannte Lehrkraft versprachlicht nur das Tun der Schülerin im Hier und Jetzt. Lehrkraft und Schülerin befinden sich in derselben Zeitzone: in der Gegenwart.

Von hier aus geht es unmittelbar weiter zur dritten Schicht, die sich in dieser Studie als verzerrend erwiesen hat: die so häufig auftretende, aber meist implizite *Verknüpfung der Kinder mit ihren Müttern*. Das mag ein Nebeneffekt jenes Gewichts sein, das die Schulsysteme des deutschsprachigen Raums ohnehin auf die Eltern legen, obwohl nicht alle Eltern ihre Kinder gleichermaßen fördern können (vgl. z.B. Frank & Sliwka, 2016, S. 10). Aber nicht nur das ist problematisch. Darüber hinaus korreliert auch die Benotung der Kinder eng mit der autobiografischen Voice der Mütter, d.h. nicht nur mit der Schulbildung, sondern auch mit dem sprachlichen Profil der Mütter. Doch die Kinder haben in dieser Studie oft ganz andere sprachliche Präferenzen genannt als ihre Eltern.¹⁵⁶ Besonders in ökonomisch schlechtergestellten Familien unterscheiden sich die Profile der Kinder oft sehr deutlich von den Voices ihrer Mütter. Indem sich also eine Lehrkraft (unbewusst und wohl auch ungewollt) so stark an der Mutter orientiert, wenn sie das Kind beurteilt, *hört* sie am Kind geradewegs *vorbei*; sie hört die Mutter gleichsam lauter als das Kind.¹⁵⁷ Anders ist das in ökonomisch bessergestellten Familien, und ganz besonders bei Brücke-Müttern: Da sind die Profile der Kinder und die Voices der Mütter einander oft ähnlich; und so ist die Chance höher, dass eine Lehrkraft, wenn sie die Mutter „beurteilt“, auch das Kind zumindest *mit hört* und es nicht „aus den Augen und Ohren verliert“. Die Verquickung von Mutter und Kind ergibt also eine deutliche Verzerrung, auch oder gerade wenn sie unbewusst geschieht: Sie führt zu einem Vorteil für jene, die ohnehin bereits mehr Mittel haben, und zu einem Nachteil für alle anderen.

Wenn die drei Schichten *persönliche Betroffenheit*, *Vergangenheit* und *Verquickung* abgetragen sind, mag der Blick auf die Kompetenzen der Kinder freier möglich sein. Und da zeigt sich Erstaunliches: Die Kompetenz im Nacherzählen, so wie sie für diese Studie erfasst wurde, hat nur mehr wenig mit der sozialen Herkunft zu tun. Dieses Ergebnis kann auch als ein Verdienst der Grundschuljahre gelten: Schule leistet offenbar bereits Einiges von dem, was von ihr gefordert wird, z.B. die sozialen Unterschiede auszugleichen. So kann das Beseitigen der verzerrenden Schichten dazu beitragen, dass Lehrkräfte sogar das von ihnen selbst Geleistete deutlicher *hören*. Hinzu kommt, dass auch familiär das Erzählen eine Kompetenz zu sein scheint, die sich gegenüber der Ungleichheit behauptet und diese vielleicht sogar umkehrt. Schließlich sind es in dieser Studie fast immer Mütter mit wenig oder gar keiner Schulbildung, die die höchste Erzählkunst an den Tag legen (→ [S. 195](#)); und diese Kompetenzen können von der Familiensprache auch ins Erzählen der Kinder in Deutsch einfließen (vgl. Ehlich et al., 2008, S. 20). Nicht nur von den Lehrkräften, sondern auch von den Müttern Geleistetes wird also in den Erzähltexten der Kinder ausgesprochen deutlich *hörbar*. Allerdings folgt ausgerechnet hier, wo sprachliche Kompetenz der Ungleichheit widersteht, eine vierte Verzerrung in Richtung Ungleichheit: Die bereits schwindenden sozialen Unterschiede werden in der Deutschnote nämlich wiederhergestellt. Das mag auch daran liegen, dass nicht so sehr das Erzählen, sondern vielmehr *Orthografie und Grammatik* in der Note Gewicht haben (→ vgl. [S. 210](#)) – also zwei Bereiche, die stärker mit der sozialen Herkunft und mit der Schriftkompetenz in der Familie

156 → Vgl. [S. 37](#) und [S. 51](#): Die Art und Weise, wie die Kinder ihre Sprachen gewichteten, wurde mittels eines Kinderfragebogens sowie bei der Erhebung der schriftlichen Texte erfasst.

157 Wenn ich hier von *Hören* spreche, dann natürlich weiterhin im *diskursiven* Sinn.

zusammenhängen (vgl. z.B. Köller et al., 2010, S. 29). Diese Verzerrung könnte aufgelöst werden, indem man gerade auch dem Erzählen seinen Anteil an der Note einräumt, und indem zuerst die drei Ebenen Grammatik, Orthografie und Erzählen (ebenso wie andere Textkompetenzen) *getrennt* beurteilt werden, bevor sie zu einer gemeinsamen Deutschnote zusammenfließen.

Dass in den Erzähltexten im Übrigen die Mädchen klar besser abschneiden als die Jungen, stimmt mit vielen anderen Studien überein (z.B. Bos et al., 2017, S. 20; Köller et al., 2010, S. 15–17). Dadurch wird zunächst ein Nachteil für die Jungen ersichtlich. Doch der kehrt sich in der Deutschnote wieder um: Dort bildet sich die bessere Leistung der Mädchen nämlich nicht hinreichend ab (→ vgl. [S. 287](#)). Das hängt auch mit der oft negativen Bewertung selbstbewusst wirkender weiblicher Kinder (durch die fast immer weiblichen Lehrkräfte) zusammen, und es hängt mit der engen Verquickung von lehrerseitiger Wahrnehmung und Schuljahren der Mütter zusammen – alles in Allem: mit einer deutlich *genderspezifischen* Verzerrung. Dass Lehrerinnen offenbar strenger auf Mädchen und Mütter als auf Jungen und Väter schauen, und dass sie bei Mädchen eher die Selbstlosigkeit loben und die Auflehnung abwerten, erinnert auch an die Position der Grundschullehrerinnen selbst: Ihr Anliegen egalitärer Bezahlung und Personalaufstockung (vgl. OECD, 2020a, S. 11–13) wird im deutschen Sprachraum oft abgewehrt, ja sogar abgewertet (vgl. z.B. KMK, 2003, S. 16–17); mit relativ niedriger Bezahlung und wenig Prestige bleibt der Beruf aber auch weiterhin mit großer Mehrheit auf weiblichen Schultern.¹⁵⁸

Auf eine lange Geschichte der Abwehr und Abwertung blicken auch die Sprachen der Migration zurück (vgl. z.B. Plutzar, 2010). Welche Bedeutung die familiären Sprachen aber allein schon für die Erzählkompetenzen der Kinder in Deutsch haben, wurde bereits besprochen. Diese Bedeutung verschärft sich noch, wenn es um Testungen geht, die über Wohl und Wehe entscheiden: Gleich mehrere Kinder dieser Studie ereilte das Schicksal, in der falschen „Familiensprache“ (Türkisch statt Kurdisch; Rumänisch statt Romani) getestet zu werden, mit der Folge, dass sie die Diagnose des Sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) erhielten. Dass dieselben Kinder aber in der linguistischen Erhebung in mehreren Sprachen Texte schrieben – auch in einer kurdischen Varietät, die noch gar nicht verschriftet ist! –, mag zeigen, was für Folgen ein *unreflektiertes institutionelles Feststellen, ja geradezu „Zuteilen“ von Sprachen* haben kann. So bleiben häufig ausgerechnet die vielsprachigsten Kinder in ihren sprachlichen Kompetenzen unerkannt. Ausgerechnet ihre Stimmen werden in Forschung und Politik sowie in vielen anderen zentralen Diskursen unserer globalisierten, vielsprachigen Zeit fehlen.

Das Hören von Sprachen und Stimmen muss also in der Institution Schule *leicht gemacht* werden. Dem kommt das lehrerseitige Gespür entgegen – denn Lehrkräfte hören durchaus weitreichend. Allerdings ist dies nicht ein direktes, sondern ein diskursives Hören. Daher wird oft nicht das Kind, sondern viel eher die Stimme der Mutter und/oder die kollektive Erfahrung der Familie wahrgenommen. Das trifft sogar dann zu, wenn es sich *nicht* (wie noch im Vorwort) um kriegstraumatisierte Kinder handelt; und so rückt dann

¹⁵⁸ Vgl. für Österreich <https://genderatlas.at/schule/articles/volksschullehrer.html> [20.10.2021].

auch für Kinder ohne jede Kriegserfahrung statt der Kompetenz ihr Verhalten in den Mittelpunkt. In der Terminologie meiner Studie könnte man sagen: *Mehrsprachigkeit* (inklusive Deutschkompetenz) *wird hier verwechselt oder vermischt mit Mehrstimmigkeit* (inklusive aller Aspekte von Biografie und Geschichte, wie z.B. Kriegs- und Fluchterfahrungen). Demgegenüber ist es in der Weite globalisierter Gesellschaften unermesslich wichtig geworden, Mehrstimmigkeit auch als solche zu erkennen und zu würdigen. Erst dann kann auch unter den Bedingungen größter Vielfalt unterschieden werden, ob ein Kind etwas *kann* oder sich *verhält*; ob eine Stimme dem Kind oder der Vergangenheit gehört; und ob man als Lehrkraft das eine oder das andere *hört* und beurteilt.

Das *Wie* des Veränderns spaltender Verhältnisse führt also auch über Mehrstimmigkeit und Polyphonie. Gerade die Grundschule befindet sich mitten darin: Hier fließen zutiefst ungleiche Erfahrungen zusammen, und das hat noch nicht unbedingt mit Flucht oder Migration zu tun. Viel eher scheint es, dass Menschen jeglicher Erfahrung sich mit Narrativen solidarisieren bzw. ihnen widersprechen möchten, um auf diese Weise an Diskursen teilzuhaben und auch zu globalisiertem Unrecht Stellung zu nehmen. Die Eltern und Lehrkräfte dieser Studie sind nur Beispiele für die diskursive Vielfalt, wie sie in unserer Zeit weiter wächst. In diesem Sinne ist die Grundschule nicht nur Gesellschaft im Kleinen, sondern sogar globale Gesellschaft im Kleinen. Um daran mit Handlungsmacht beteiligt zu sein, müssen Lehrkräfte nicht etwa alle Sprachen ihrer Schulklassen sprechen, sondern es geht um die *Verantwortlichkeit* und *Bewusstheit* dieser Polyphonie, und um ein *weitblickendes* Lehren und Lernen des Erhebens der Stimme und des Hörens von Mehrstimmigkeit. Dem kommt erneut das Gespür der Lehrkräfte entgegen, die oft genau das wollen – jenes Hin und Her aus Erzählen und Hören viel mehr in den Schulalltag integrieren: *REden. Ich setz mich dann einfach in die MITTE und sag: KOMM, RED ma mal. VIEL MEHR bräuchten sie das.* Oder, in den Worten der Sprachlehrforschung:

Storytelling, from personal to collective, from explicit to implied in political debate, should take a central place in our students' learning; as a result, 'story listening' should be central in their intercultural encounters. (Freadman, 2014, S. 373)

So ist die Macht des Erzählens und Hörens für den Zusammenhalt längst erkannt, wird aber vorerst eher in Konfliktregionen genutzt (z.B. in den Geburtsländern der hier befragten Eltern; vgl. Đureinović, 2018; Neyzi & Kharatyan-Araqelyan, 2010). Doch schon vor jedem politischen Konflikt, und gerade in Deutschland und Österreich, ist die Grundschule eine einzigartige Keimzelle des Zusammenhalts: Hier bewohnt ja die Polyphonie zum allerletzten Mal einen *gemeinsamen* sozialen Raum, bevor sich die Wege der Kinder trennen. In diesem so bedeutenden, aber nur vier Jahre umfassenden Raum brauchen Lehrkräfte umso mehr adäquate Ausbildung, Honorierung und Wertschätzung sowie ein hohes Maß an Zeit, um ihr Hören zu professionalisieren. Politik muss dafür die Bedingungen schaffen. Vielleicht muss aber für die Politik erst Solidarität die Grundlage legen. Und so wird es für eine unserer Zeit und Gesellschaft adäquate Schule unser aller unüberhörbare Solidarität mit den Lehrenden und Lernenden brauchen, aus welcher Erfahrungswelt, welchem Krieg oder Frieden auch immer sie kommen.

6. Literatur

- AAA Committee on Ethics. (2000). *Briefing paper on Informed Consent: Draft*. American Anthropological Association.
- Adler, A. (2018). *Die Frage zur Sprache der Bevölkerung im deutschen Mikrozensus 2017*. Institut für Deutsche Sprache.
- Agha, A. (2007). *Language and social relations*. Cambridge University Press.
- Agha, A., Wortham, S. & Irvine, J. T. (Hrsg.). (2005). Discourse across speech events: Intertextuality and interdiscursivity in social life. *Special Issue of the Journal of Linguistic Anthropology*. Wiley. <https://doi.org/10.1093/OBO/9780199766567-0012>
- Ajanović, E., Mayer, S., Sauer, B. & Ajanovic, E. (2018). Constructing ‚the people‘: An intersectional analysis of right-wing concepts of democracy and citizenship in Austria. *Journal of Language and Politics*, 17(5), 636–654. <https://doi.org/10.1075/jlp.18013.may>
- Albrecht, Y. (2018). Emotional reflexivity in contexts of migration: How the consideration of internal processes is necessary to explain agency. *Digithum*, 21, 43–53. <https://doi.org/10.7238/d.v0i21.3119>
- Altun, T. (2021). *Das Osmanische Reich in Schülervorstellungen und im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I und II: Eine rekonstruktiv-hermeneutische Analyse von Passungen und Divergenzen unter Berücksichtigung der Bedingungen der Migrationsgesellschaft*. Waxmann.
- Amnesty International. (2018). *Report 2017/18: The state of the world's human rights*. Amnesty International.
- Arslan, Z., Osztovics, C., Brizić, K., Grond, A., Schmidinger, T. & Six-Hohenbalken, M. (Hrsg.). (2017). *Wiener Jahrbuch für kurdische Studien: Bd. 5. Dêrsim 1938: Genozid, Vertreibung und die Folgen. Achtzig Jahre danach*. Praesens.
- Aslan, E., Akkılıç, E. E. & Hämmerle, M. (2018). *Islamistische Radikalisierung: Biografische Verläufe im Kontext der religiösen Sozialisation und des radikalen Milieus*. Springer.
- Bade, K. J. (2013/2014). Kritik und Gewalt: Sarrazin-Debatte, ‚Islamkritik‘ und Terror in der Einwanderungsgesellschaft. *Historical Social Research, Supplement 30*, 306–317. <https://doi.org/10.12759/hsr.suppl.30.2018.306-317>
- Bade, K. J. (2017). *Migration, Flucht, Integration: Kritische Politikbegleitung von der ‚Gastarbeiterfrage‘ bis zur ‚Flüchtlingskrise‘. Erinnerungen und Beiträge*. Von Loeper Literaturverlag.
- Bakhtin, M. (1929). *La poétique de Dostoïevski*. Seuil.
- Ballweg, J. (2007). Modalpartikel. In L. Hoffmann (Hrsg.), *De Gruyter Lexikon. Handbuch der deutschen Wortarten: De Gruyter Lexikon* (S. 547–554). de Gruyter.
- Bartel, D., Ullrich, P. & Ehrlich, K. (2008). Kritische Diskursanalyse: Darstellung anhand der Analyse der Nahostberichterstattung linker Medien. In U. Freikamp, M. Leanza, J. Mende, S. Müller, P. Ullrich & H.-J. Voß (Hrsg.), *Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik* (S. 53–72). Dietz.

- Becker, T. (2001). *Kinder lernen erzählen: Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. Schneider.
- Becker-Mrotzek, M., Bulut, N., Dewitz, N. von & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung unter Bedingungen der Neuzuwanderung. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 65(2), 108–120. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2017-2-108>
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung: Band 1. Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 7–36). Waxmann.
- Benholz, C., Frank, M. & Gürsoy, E. (2015). *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern – Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht: Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ*. Fillibach bei Klett.
- Berg, C. & Milmeister, M. (2008). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. *Forum Qualitative Social Research*, 9(2), Art. 13. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_14 [47 Absätze].
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2007). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Fischer Taschenbuch.
- Bernstein, B. & Bernstein, B. (1958). Some sociological determinants of perception: An enquiry into sub-cultural difference. *The British Journal of Sociology*, 9(2), 159–174. <https://doi.org/10.2307/587912>
- Bernstein, J. (2018). *„Mach mal keine Judenaktion!“: Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus*. Frankfurt University of Applied Sciences.
- Berreman, G. D. (2001). Inequality: Comparative aspects. In J. D. Wright, N. J. Smelser & P. B. Baltes (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (S. 7377–7382). Elsevier.
- Bethmann, S., Helfferich, C., Hoffmann, H. & Niermann, D. (Hrsg.). (2012). *Agency. Die Analyse von Handlungsfähigkeit und Handlungsmacht in qualitativer Sozialforschung und Gesellschaftstheorie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Betten, A. & Du-nour, M. (1995). *Wir sind die Letzten. Fragt und aus: Gespräche mit den Emigranten der dreissiger Jahre in Israel*. Bleicher.
- Bilden, H. (2006). Sozialisation in der Dynamik von Geschlechter- und anderen Machtverhältnissen. In H. Bilden & B. Dausien (Hrsg.), *Sozialisation und Geschlecht: Theoretische und methodologische Aspekte* (S. 45–70). Budrich.
- Blaschitz, V. (2014). *Narrative Qualifizierung: Dimensionen ihrer Erfassung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- BMAS. (2021). *Lebenslagen in Deutschland: Der sechste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Entwurf vom 18.01.2021. Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- BMASGK. (2019). *Soziale Mobilität und Vermögensverteilung: Vorläufige Version*. Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz.
- BMB. (2017). *Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen: Beilage zum Rundschreiben Nr. 21/2017*. Bundesministerium für Bildung.
- Borsuk, I. & Levin, P. T. (2021). Social coexistence and violence during Turkey’s authoritarian transition. *Southeast European and Black Sea Studies*, 21(2), 1–13. <https://doi.org/10.1080/14683857.2021.1909292>

- Bos, W., Valtin, R., Hußmann, A. & Wendt, H. (2017). IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 13–28). Waxmann.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (24. Aufl.). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Hrsg.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (S. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur, Bd. 1*. Unter Mitarbeit von J. Bolder und U. Nordmann. VSA.
- Bourdieu, P. (2015). Sozialer Raum, symbolischer Raum. In J. Dünne & S. Günzel (Hrsg.), *Raumtheorie: Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Unter Mitarbeit von Hermann Doetsch und Roger Lüdeke* (8. Aufl., S. 354–370). Suhrkamp.
- Bredel, U. (2001). Ohne Worte: Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bildergeschichten. *Didaktik Deutsch, 11*, 4–21.
- Breit, S., Bröderbauer, S., Friedl-Lucyshyn, G., Furlan, N., Kuhn, J.-T., Laimer, G., Längauer-Hohengaßner, H., Luthé, S., Haberfellner, C., Neureiter, H., Paasch, D., Pinwinkler, M., Rieß, C., Schreiner, C. & Siller, K. (2012). *Bildungsstandards in Österreich: Überprüfung und Rückmeldung*. BIFIE.
- Bremerich-Vos, A. (2009). Die Bildungsstandards Deutsch. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele – Unterrichts Anregungen – Fortbildungsideen* (S. 14–42). Cornelsen.
- Bremerich-Vos, A., Granzer, D., Behrens, U. & Köller, O. (Hrsg.). (2009). *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele – Unterrichts Anregungen – Fortbildungsideen*. Cornelsen.
- Brizić, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen: Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Waxmann.
- Brizić, K. (2013). Grenzenlose Biografien und ihr begrenzter (Bildungs-)Erfolg. Das Thema der sozialen Ungleichheit aus der Perspektive eines laufenden soziolinguistischen Forschungsprojekts. In A. Deppermann (Hrsg.), *Das Deutsch der Migranten* (S. 223–242). de Gruyter.
- Brizić, K. (2015). Sprachliche Diversität und Schule. Diskursive Strategien für und gegen Ungleichheit. In A. Redder & S. Lambert (Hrsg.), *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FiSS): Transfer-Perspektiven* (S. 42–46).
- Brizić, K. (2017). Zaza in Viennese educational and linguistic biographies: A sociolinguistic contribution to diaspora, conflict and belonging. In Z. Arslan (Hrsg.), *Zazaki – yesterday, today and tomorrow. Survival and standardization of a threatened language* (S. 111–128). Grazer Linguistische Monographien.
- Brizić, K. (2019). Ein Meer von Sprachen: Vielfalt, Institution und Ungleichheit in Wien. In U. Reeg & U. Simon (Hrsg.), *Facetten der Mehrsprachigkeit aus theoretischer und unterrichtspraktischer Sicht* (S. 17–35). Waxmann.
- Brizić, K., Bulut, N., Şimşek, Y. & Blaschitz, V. (im Ersch.). Mündliche Literatur: Zur Bildungssprachlichkeit illiterater Menschen. In K. Birkner, B. Hufeisen & P. Rosenberg (Hrsg.), *Spracharbeit mit Geflüchteten* (o.S.). Lang.

- Brizić, K., Grond, A., Osztovics, C., Schmidinger, T. & Six-Hohenbalken, M. A. (Hrsg.). (2016). *Şingal 2014: Der Angriff des ‚Islamischen Staates‘, der Genozid an den Êzîdî und die Folgen*. Caesarpres.
- Brizić, K. & Hufnagl, C. L. (2011). *Multilingual Cities Wien: Schulbericht zur Sprachen-erhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen*. ÖAW.
- Brizić, K. & Hufnagl, C. L. (2016). Profile der Vielsprachigkeit und ihr Bildungserfolg. In E. Neuland & C. Peschel (Hrsg.), *Der Deutschunterricht 6/2016: Mehrsprachigkeit* (S. 21–32). Friedrich.
- Brizić, K., Şimşek, Y. & Bulut, N. (2021). Ah, our village was beautiful: Towards a Critical Social Linguistics in times of migration and war. *The Mouth. Critical Studies on Language, Culture and Society*, 8, 29–63.
- Broden, A. & Mecheril, P. (2007). Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen: Eine Einführung. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Re-Präsentationen: Dynamiken der Migrationsgesellschaft* (S. 7–28). IDA-NRW.
- Brünner, G. & Graefen, G. (1994). Einleitung: Zur Konzeption der Funktionalen Pragmatik. In G. Brünner & G. Graefen (Hrsg.), *Texte und Diskurse: Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik* (S. 7–21). Springer.
- Busch, B. (2020). Gehört werden. Sprachrepertoire und Spracherleben im Zeichen von Prekarität. *Wiener Linguistische Gazette*, 85, 101–123.
- Çağlayan, H. (2014). *Same home, different languages. Intergenerational language shift: Tendencies, limitations, opportunities. The case of Diyarbakır*. DİSA.
- Çelebi, C. (2017). Bezeynî: Historie, Migration, Diaspora und linguistische Besonderheiten. In K. Brizić, A. Grond, C. Osztovics, T. Schmidinger & M. Six-Hohenbalken (Hrsg.), *Language – Migration – Cohesion: Kurdish and its Diaspora* (S. 63–79). Praesens.
- Çelik, A. B. (2005). ‚I Miss My Village!‘: Forced Kurdish migrants in İstanbul and their representation in associations. *New Perspectives on Turkey*, 32, 137–163.
- Collins, J. & Wortham, S. (2012). Migration, sociolinguistic scale, and educational reproduction. In S. Wortham (Hrsg.), *Beyond macro and micro in the Linguistic Anthropology of Education. Special Issue of Anthropology & Education Quarterly* (Bd. 43, S. 192–213). Wiley. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2012.01165.x>
- Coşkun, C. & Foroutan, N. (2016). *Deutschland postmigrantisch III: Migrantische Perspektiven auf deutsche Identitäten – Einstellungen von Personen mit und ohne Migrationshintergrund zu nationaler Identität in Deutschland*. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM).
- Coşkun, V., Derince, Ş. & Uçarlar, N. (2011). *Scar of Tongue: Consequences of the ban on mother tongue in education and the experiences of Kurdish students in Turkey*. DİSA.
- Crul, M., Schnell, P., Herzog-Punzenberger, B., Maren Wilmes, S. S. & Aparicio Gómez, R. (2012). School careers of second-generation youth in Europe: Which education systems provide the best chances for success? In M. Crul, J. Schneider & F. Lelie (Hrsg.), *IMISCOE Research. The European second generation compared: Does the integration context matter?* (S. 101–164). Amsterdam University Press.
- Dannerer, M. (2016). Erzählungen (und) erzählen ...: Vom Spracherwerb im Längsschnitt. In B. Hinger (Hrsg.), *Zweite ‚Tagung der Fachdidaktik‘ 2015: Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht* (S. 13–49). Innsbruck University Press.

- Daser, D. (2013). The radical habitus and agency: Refugee narrations of political activism in Turkey. *Explorations in Anthropology*, 12(1), 67–91.
- Dausien, B. (2015). ‚Biographieforschung‘: Reflexionen zu Anspruch und Wirkung eines sozialwissenschaftlichen Paradigmas. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 26(2), 163–176. <https://doi.org/10.3224/bios.v26i2.19674>
- Dausien, B., Thoma, N., Alpagu, F. & Draxl, A.-K. (2020). *ZwischenWeltenÜberSetzen: Zur Rekonstruktion biographischer Erfahrungen und Kompetenzen geflüchteter Jugendlicher im Zugehörigkeitsraum Schule*. Universität Wien.
- Demirović, A., Dück, J., Becker, F. & Bader, P. (Hrsg.). (2010). *VielfachKrise: Im finanzmarktdominierten Kapitalismus*. VSA.
- Denessen, E., Hornstra, L., van den Bergh, L. & Bijlstra, G. (2022). Implicit measures of teachers’ attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning and Instruction*, 78(3), 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101437>
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Routledge.
- Denzin, N. K. (1996). The epistemological crisis in the human disciplines: Letting the old do the work of the new. In R. Jessor, A. Colby & R. A. Shweder (Hrsg.), *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry* (S. 127–151). University of Chicago Press.
- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23–46. <https://doi.org/10.1177/146879410100100102>
- Deppermann, A. (2013). How to get a grip on identities-in-interaction: (What) Does ‚Positioning‘ offer more than ‚Membership Categorization‘? Evidence from a mock story. *Narrative Inquiry*, 23(1), 62–88. <https://doi.org/10.1075/ni.23.1.04dep>
- Deppermann, A. (2015). Positioning. In A. de Fina & A. Georgakopoulou (Hrsg.), *The handbook of narrative analysis* (S. 369–387). Wiley.
- Deppisch, L. (2019). ‚Wo sich Menschen auf dem Land abgehängt fühlen, hat der Populismus freie Bahn‘: Eine Analyse des populär-medialen Diskurses zu der Bedeutung von Infrastrukturverfall, Abstiegsangst und rechten (extremistischen) Werten für den Zuspruch zum Rechtspopulismus. Thünen-Institut.
- Derince, Ş. (2012). *Mother tongue-based multilingual and multicultural dynamic education: Models for the schooling of Kurdish students in Turkey*. Mother tongue first analysis reports. DİSA.
- Derince, Ş. (2020). *Kurdisches Leben in Berlin: Ergebnisse einer quantitativen Umfrage*. Yekmal Akademie.
- Dittmar, N. (1997). *Grundlagen der Soziolinguistik*. Niemeyer.
- Doerr, N. (2011). The disciplining of dissent and the role of empathetic listeners in deliberative publics: A ritual perspective. *Globalizations*, 8(4), 519–534. <https://doi.org/10.1080/14747731.2011.585859>
- Dumont, H. (2016). Schulentscheidungen von Eltern beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Ihre Auswirkungen auf soziale Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung. In S. Frank & A. Sliwka (Hrsg.), *Eltern und Schule: Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung* (16–26). Beltz Juventa.
- Đureinović, J. (2018). (Trans)National memories of the common past in the Post-Yugoslav space. In S. Berger & C. Tekin (Hrsg.), *History and belonging: Representations of the past in contemporary European politics* (S. 106–122). Berghahn.

- Dureinović, J. (2020a). *The politics of memory of the Second World War in contemporary Serbia: Collaboration, resistance and retribution*. Routledge.
- Dureinović, J. (Hrsg.). (2020b). *Reconciliation and official memory politics: Commemorations of the victory and of the victims of operation Storm in Croatia and Serbia*. RECOM Reconciliation Network.
- Eastmond, M. & Eastmond, M. (2007). Stories as lived experience: Narratives in forced migration research. *Journal of Refugee Studies*, 20(2), 248–264. <https://doi.org/10.1093/jrs/fem007>
- Edele, A., Kristen, C., Stanat, P. & Will, G. (2021). The education of recently arrived refugees in Germany: Conditions, processes, and outcomes. *Journal for Educational Research Online*, 13(1), 5–16. <https://doi.org/10.25656/01:22064>
- Ehlich, K. (Hrsg.). (2007). *Sprache und sprachliches Handeln: Diskurs – Narration – Text – Schrift*. Band 3. de Gruyter.
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (2008). Sprachaneignung: Prozesse und Modelle. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung: Forschungsgrundlagen* (S. 9–34). BMBF.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1972). Zur Konstruktion pragmatischer Einheiten in einer Institution: Das Speiserestaurant. In D. Wunderlich (Hrsg.), *Linguistische Pragmatik* (S. 209–254). Athenaion.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1977). Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In H. C. Goepfert (Hrsg.), *Sprachverhalten im Unterricht: Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation* (S. 36–114). Fink.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Narr.
- Eppler, E. & Benedikt, J. (2017). Perceptual dialectology applied to Turkish and Kurdish: A comparison. In K. Brizić, A. Grond, C. Osztovcics, T. Schmidinger & M. Six-Hohenbalken (Hrsg.), *Language – Migration – Cohesion: Kurdish and its Diaspora* (S. 80–98). Praesens.
- Ercan, H. (2013). Talking to the ontological other: Armed struggle and the negotiations between the Turkish state and the PKK. *Dialectical Anthropology*, 37(1), 113–122. <https://doi.org/10.1007/S10624-013-9300-7>
- Ercan, H. (2019). Is hope more precious than victory? The failed peace process and urban warfare in the Kurdish region of Turkey. *South Atlantic Quarterly*, 118(1), 111–127. <https://doi.org/10.1215/00382876-7281636>
- Europarat. (2010). *Die neue Strategie und Aktionsplan des Europarates für soziale Kohäsion*. Europarat.
- Fienemann, J. & Kügelgen, R. von. (2003). Formen mündlicher Kommunikation in Lehr- und Lernprozessen. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache* (S. 133–147). Schöningh.
- Fischer, W. & Kohli, M. (1987). Biographieforschung. In W. Voges (Hrsg.), *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung* (S. 25–39). Leske + Budrich.
- Flick, U. (2008). *Triangulation: Eine Einführung* (2. Aufl.). VS.
- Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (2. Aufl.). Rowohlt.
- Foroutan, N. (2013). The ‚New Germany‘ and its transformation process: Narrating collective identity in times of transnational mobility. In A. Salvatore, O. Schmidtke & H.-J. Trenz (Hrsg.), *Rethinking the public sphere through transnationalizing processes: Europe and beyond*. *Palgrave Studies in European Political Sociology* (S. 233–250). Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. (1991). *Die Ordnung des Diskurses*. Fischer.

- Foucault, M. (1999). *Die Geburt der Klinik: Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*. Fischer.
- Foucault, M. (2015). Von anderen Räumen. In J. Dünne & S. Günzel (Hrsg.), *Raumtheorie: Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Unter Mitarbeit von Hermann Doetsch und Roger Lüdeke (8. Aufl., S. 317–329). Suhrkamp.
- Franceschini, R. (2002). Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. *Bulletin VALS-ASLA*, 76, 19–33.
- Frank, S. & Sliwka, A. (2016). Eltern und Schule: Komplexe Zusammenhänge – maßgebliche Wirkungen. In S. Frank & A. Sliwka (Hrsg.), *Eltern und Schule: Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung* (S. 8–14). Beltz Juventa.
- Freadman, A. (2014). Fragmented memory in a global age: The place of storytelling in modern language curricula. *The Modern Language Journal*, 98(1), 373–385. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12067.x>
- Gagarina, N., Gey, S. & Sürmeli, N. (2019). Identifying early preschool bilinguals at risk of DLD: A composite profile of narrative and sentence repetition skills. *ZAS Papers in Linguistics*, 62(62), 168–189. <https://doi.org/10.21248/zaspil.-62.2019.448>
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs.
- Garfinkel, H. & Sacks, H. (1976 [1970]). Über formale Strukturen praktischer Handlungen. In F. Sack & J. Schenkein (Hrsg.), *Ethnomethodologie: Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns* (S. 130–176). Suhrkamp.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Taylor & Francis.
- Gehring, P. (2019). *Über die Körperkraft von Sprache: Studien zum Sprechakt*. Campus.
- Gergen, K. J. (2009). *Social construction and pedagogical practice*. Swarthmore College.
- Ghaderi, F., Scalbert Yücel, C., Ali, Y. H. & Harel, R. (Hrsg.). (2021). *Women's voices from Kurdistan: A selection of Kurdish poetry*. Transnational Press.
- Gingeras, R. (2011). The sons of two fatherlands: Turkey and the North Caucasian Diaspora, 1914–1923. *European Journal of Turkish Studies*, 1–21. <https://doi.org/10.4000/ejts.4424>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. de Gruyter.
- Glavin, T. (2015). No friends but the mountains: The fate of the Kurds. *World Affairs*, 177(6), 57–66.
- Goffman, E. (Hrsg.). (1973). *Wir alle spielen Theater: Die Selbstdarstellung im Alltag*. Piper.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Waxmann.
- Gogolin, I. & Maaz, K. (2019). Editorial ‚Migration und Bildungserfolg‘. *Sonderheft, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(S1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00886-0>
- Gomolla, M. (2010). Institutionelle Diskriminierung: Neue Zugänge zu einem alten Problem. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung* (S. 61–93). VS.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung von ethnischer Differenz in der Schule*. VS.
- Gourlay, W. (2020). *The Kurds in Erdoğan's Turkey: Balancing identity, resistance and citizenship*. Edinburgh University Press.

- Grießhaber, W. (2001). Verfahren und Tendenzen der funktional-pragmatischen Diskursanalyse. In Z. Iványi & A. Kertész (Hrsg.), *Gesprächsforschung: Tendenzen und Perspektiven* (S. 75–95). Lang.
- Grünfeld, F. & Vermeulen, W. (2009). Failures to prevent genocide in Rwanda (1994), Srebrenica (1995), and Darfur (since 2003). *Genocide Studies and Prevention: An International Journal*, 4(2), Article 13.
- Grusky, D. B. & Szélény, S. (2007). The rise and fall of benign narratives about inequality. In D. B. Grusky & S. Szélényi (Hrsg.), *The inequality reader: Contemporary and foundational readings in race, class, and gender* (S. 1–13). Westview Press.
- Guckelsberger, S. (2008). Diskursive Basisqualifikation. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung: Forschungsgrundlagen* (S. 103–133). BMBF.
- Güngör, D. & Strohmeier, D. (2020). *Contextualizing immigrant and refugee resilience: Cultural and acculturation perspectives* (1. Aufl.). *Advances in immigrant family research*. Springer.
- Gwozdziwycs, N., Mehl-Madrona, L. & Gwozdziwycz, N. (2013). Meta-analysis of the use of narrative exposure therapy for the effects of trauma among refugee populations. *The Permanente Journal*, 17(1), 70–76. <https://doi.org/10.7812/TPP/12-058>
- Haig, G. (2004). The invisibilisation of Kurdish: The other side of language planning in Turkey. In S. Conermann & G. Haig (Hrsg.), *Die Kurden: Studien zu ihrer Sprache, Geschichte und Kultur* (S. 121–150). EB.
- Haig, G. & Öpengin, E. (2014). Introduction to Special Issue Kurdish: A critical research overview. *Kurdish Studies*, 2(2), 99–122.
- Haig, G. & Öpengin, E. (2018). Kurmanji Kurdish in Turkey: Structure, varieties, and status. In C. Bulut (Hrsg.), *Turcologica: Band 111. Linguistic minorities in Turkey and Turkic speaking minorities of the peripheries* (S. 157–230). Harrassowitz.
- Hartmann, M. (2013). *Soziale Ungleichheit – kein Thema für die Eliten?* Campus.
- Hartmann, M. (2015). On the concept of basic trust. *BEHEMOTH – A Journal on Civilisation*, 8(1), 5–23. <https://doi.org/10.6094/behemoth.2015.8.1.850>
- Hassanpour, A. (1993). The pen and the sword: Literacy, education and revolution in Kurdistan. In A. R. Welch & P. Freebody (Hrsg.), *Knowledge, culture and power: International perspectives on literacy as policy and practice* (S. 35–54). Falmer.
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U. M. (1996). *Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Westdeutscher Verlag.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Heller, V. (2011). *Familiale Diskurspraktiken und unterrichtliche Diskursanforderungen: Die interaktive Konstitution von Passung und Divergenz am Beispiel des Argumentierens*. Dissertation.
- Hellmann, T., Schmidt, P. & Heller, S. M. (2019). *Soziale Gerechtigkeit in der EU und OECD: Index Report 2019*. Bertelsmann.
- Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon-Vorstman, E. & Siarova, H. (2017). *Multilingual education in the light of diversity: Lessons learned*. Analytical report. Publications Office of the European Union.

- Hofinger, V. & Schmidinger, T. (2017). *Deradikalisierung im Gefängnis: Endbericht zur Begleitforschung*. Institut für Rechts- und Kriminalsoziologie.
- Hofinger, V. & Schmidinger, T. (2020). ‚Muhajirun‘ from Austria: Why they left to join ISIS and why they don't return. *Journal for Deradicalization*, 22, 287–318.
- Holgate, J., Keles, J. & Kumarappan, L. (2012). Visualizing ‚community‘: An experiment in participatory photography among Kurdish diasporic workers in London. *The Sociological Review*, 60(2), 312–332. <https://doi.org/10.1111/j.1467954X.2012.02075.x>
- Holland, D. & Lave, J. (Hrsg.). (2001). *History in person: Enduring struggles, contentious practice, intimate identities*. School of American Research Press.
- Hölscher, P. (2003). *Immer musst du hingehen und praktisch betteln: Wie Jugendliche Armut erleben*. Campus.
- Hoskins, B. & Janmaat, J. G. (2019). *Education, democracy and inequality: Political engagement and citizenship education in Europe*. Palgrave Macmillan.
- Hradil, S. & Schiener, J. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (8. Aufl.). Leske + Budrich.
- Huber, M. (2013). *Der Feind im Innern. Psychotherapie mit Täterintrojekten: Wie finden wir den Weg aus Ohnmacht und Gewalt?* Junfermann.
- Huber, M., Kernen, E. & Becker, T. (2019). *Aus vielen Ichs ein Selbst? Trauma, Dissoziation und Identität*. Tagungsband zur DGTD-Tagung im September 2018 in Mainz. Junfermann Verlag.
- Huysen, A. (1977). Das leidende Weib in der dramatischen Literatur von Empfindsamkeit und Sturm und Drang: Eine Studie zur bürgerlichen Emanzipation in Deutschland. *Monatshefte*, 69, 159–173.
- Hymes, D. (1996). *Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward an understanding of voice*. Taylor & Francis.
- Hymes, D. (2003). *Now I know only so much: Essays in ethnopoetics*. University of Nebraska Press.
- Inoue, M. (2006). *Vicarious language: Gender and linguistic modernity in Japan*. University of California Press.
- Jäger, S. (2012). *Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung* (6. Aufl.). Unrast.
- Janmaat, J. G. & Janmaat, J. G. (2013). Subjective inequality: A review of international comparative studies on people's views about inequality. *European Journal of Sociology*, 54(3), 357–389. <https://doi.org/10.1017/S0003975613000209>
- Januschek, F., Redder, A. & Reissigl, M. (Hrsg.). (2012). *Kritische Diskursanalyse und Funktionale Pragmatik*. Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Jerusalem, M. & Hopf, D. (Hrsg.). (2008). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Beltz Juventa.
- Jongerden, J. & Akkaya, A. H. (2015). Kurds and the PKK. In J. Stone, D. M. Rutledge, A. D. Smith, P. S. Rizova & X. Hou (Hrsg.), *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Race, Ethnicity, and Nationalism* (S. 1–5). Blackwell.
- Jonuz, E. (2009). *Stigma Ethnizität: Wie zugewanderte Romafamilien der Ethnisierungsfalle begegnen*. Budrich UniPress.
- Kaczorowski, K. (2015). Towards the study of new Kurdish migration in Turkey. *Fritillaria Kurdica. Bulletin of Kurdish Studies*, 3(7–8), 38–55.
- Kartari, A. (1995). *Deutsch-türkische Kommunikation am Arbeitsplatz: Ein Beitrag zur interkulturellen Kommunikation zwischen türkischen Mitarbeitern und deutschen Vorgesetzten in einem deutschen Industriebetrieb*. Waxmann.

- Kaspar, K., Gräßer, L. & Riffi, A. (Hrsg.). (2017). *Online Hate Speech: Perspektiven auf eine neue Form des Hasses*. kopaed.
- Kiehl, C. & Schnerch, B. (2018). Demokratiekompetenzen auf dem Prüfstand: Schule als Erfahrungsraum für Mündigkeit und Ambiguitätstoleranz. In IDZ (Hrsg.), *Wissen schafft Demokratie: Gesellschaftlicher Zusammenhalt* (S. 111–120). Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft.
- Kim, D. & Vorobel, O. (2017). Discourse communities: From origins to social media. In S. Wortham, D. Kim & S. May (Hrsg.), *Discourse and education* (S. 1–15). Springer.
- King, R., Thomson, M., Mai, N. & Keles, J. Y. (2008). *„Turks“ in London: Shades of invisibility and the shifting relevance of policy in the migration process*. Working Paper No. 51. Sussex Centre for Migration Research.
- Klemm, K. & Zorn, D. (2019). *Steigende Zahlen im Primarbereich: Lehrkräftemangel deutlich stärker als von der KMK erwartet: Impulse, die Schule machen*. Bertelsmann.
- Klüger, R. (2011). *Parlamentsrede: Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus, 05.05.2011*. Parlament der Republik Österreich.
- KMK. (2003). *Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern*. Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK).
- Knappik, M., Dirim, İ. & Döll, M. (2013). „Sollen unsere Kinder von Kopftuchträgerinnen unterrichtet werden?“. Warum das Forschungsfeld Deutsch als Zweitsprache sehr viel mehr berücksichtigen muss als Sprachförderung – Versuch einer Klärung. *ÖDaF-Mitteilungen*, 2, 7–15.
- Knittel, S., Perra, E. & Üngör, U. Ü. (2018). Response to Christian Gudehus. *Journal of Perpetrator Research*, 2(1), 33–36.
- Koçbaşı Demir, B. D. (2016). *School literacy as a catalyst: A portrait from multilingual, low-educated homes in Turkey*. University of British Columbia.
- Kohlbacher, J. & Reeger, U. (2003). Xenophobie aus der Perspektive der „Anderen“: Erfahrungen und Bewältigungsstrategien betroffener AusländerInnen. In H. Fassmann & I. Stacher (Hrsg.), *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht: Demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen, rechtliche Rahmenbedingungen* (S. 356–366). Drava.
- Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.). (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Waxmann.
- Kotthoff, H. (2002). Was heißt eigentlich „doing gender“? In J. van Leeuwen-Turnovcová, K. Wullenweber, U. Doleschal & F. Schindler (Hrsg.), *Genderforschung in der Slawistik: Beiträge der Konferenz Gender – Sprache – Kommunikation – Kultur. Wiener Slawistischer Almanach* (S. 1–27). Friedrich Schiller-Universität Jena.
- Kotthoff, H. & Heller, V. (Hrsg.). (2020). *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld: Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Narr Francke Attempto.
- Krämer, S. (2005). *Gewalt der Sprache – Sprache der Gewalt: Vortrag anlässlich des 5. Berliner Präventionstages am 3. November 2004*. Landeskommision Berlin gegen Gewalt.
- Kreyenbroek, P. G. & Marzolph, U. (Hrsg.). (2010). *Oral literature of Iranian languages*. I.B. Tauris.

- Kroskrity, P. V. (2010). Language ideologies – evolving perspectives. In J. Jaspers, J. Verschueren & J.-O. Östman (Hrsg.), *Society and language use* (S. 192–211). John Benjamins.
- Lammer, V. (2004). Das Leben ist anderswo: Grenzbereiche der Sprachheilpädagogik in der Arbeit mit Familien aus der Türkei. In I. Bauer (Hrsg.), *Sprache(n) lernen: Chancen und Probleme bei Mehrsprachigkeit Interkulturalität und Fremdspracherwerb. Kongressbericht 15. Kongress 22.–25. Oktober in Wien* (o.S.). Edition von Freisleben.
- Lange, I. (2019). MIKS: Ein inklusives Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzept im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 1(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.20>
- Langner, A. & Mannewitz, K. (2017). Inklusion und Exklusion im sozialen Raum. *Zeitschrift für Inklusion*, 1(4).
- Laubstein, C., Holz, G. & Seddig, N. (2016). *Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche: Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland*. Bertelsmann.
- Leiser, A., Odağ, Ö. & Boehnke, K. (2017). *Gewalt im Diskurs: Soziale Medien als Radikalisierungsplattform für Proteste gegen Geflüchtete in Bremen, Halle und Stuttgart*. Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Link, J. (1986). Kleines Begriffslexikon. *kultuRRevolution*, 11, 71.
- LPB. (2010). *PISA, IGLU, OECD-Jahresberichte und Ländervergleich der KMK-Bildungsstandards*. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2004). *Rekonstruktion narrativer Identität: Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews* (2. Auflage). VS.
- Macchia, L., Plagnol, A. C. & Powdthavee, N. (2019). Why do people tolerate income inequality? *Hbrascend.Org*(28.11.2019).
- Mahmoud, H. (2021). *Kurdish women's stories* (1st ed.). Pluto Press.
- Mang, J., Ustjanzew, N., Schiepe-Tiska, A., Prenzel, M., Sälzer, C., Müller, K. & González Rodriguez, E. (2018). *PISA 2012 Skalenhandbuch: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Aufl.). Beltz.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Waxmann.
- Mecheril, P., Dirim, İ., Gomolla, M., Hornberg, S. & Stojanov, K. (Hrsg.). (2010). *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Waxmann.
- Meiering, D., Dziri, A., Foroutan, N., Teune, S., Lehnert, E. & Abou-Taam, M. (2018). *Brückennarrative – verbindende Elemente für die Radikalisierung von Gruppen: PRIF Report 7*. Peace Research Institute Frankfurt.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 2012(57), 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Morgan, M. H. (2014). *Speech communities. Key topics in linguistic anthropology*. Cambridge University Press.
- Mossman Riva, S. K. (2015). Culture change in educational contexts. In T. Dragonas, K. J. Gergen, S. McNamee & E. Tseliou (Hrsg.), *Education as social construction:*

- Contributions to theory, research and practice* (S. 242–260). Taos Institute Publications/ WorldShare Books.
- Muller Mirza, N. & Dos Santos Mamed, M. (2019). Self-narration and agency as interactive achievements: A sociocultural and interactionist analysis of migrant women's stories in a language learning setting. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21(3), 34–47. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.01.003>
- Neyzi, L. & Kharatyan-Araqelyan, H. (2010). *Speaking to one another: Personal memories of the past in Armenia and Turkey*. dvv international.
- Nølke, H. (2017). *Linguistic polyphony: The Scandinavian Approach: ScaPoLine*. Brill.
- Nusche, D., Radinger, T., Busemeyer, M. R. & Theisens, H. (2016). *OECD-Bericht zu schulischen Ressourcen: Österreich*. Zusammenfassung. OECD.
- OECD. (2016). *PISA 2015: Ergebnisse im Fokus*. OECD. <https://doi.org/10.1787/-9789264267879-de>
- OECD. (2019a). *PISA 2018. Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*. wbv Media.
- OECD. (2019b). *PISA 2018. Results: What school life means for students' lives*. OECD. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OECD. (2019c). *PISA 2018. Results: Where all students can succeed*. OECD. <https://doi.org/10.1787/888934037013>
- OECD. (2019d). *TALIS 2018 Results: Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2020a). *Bildung auf einen Blick 2020: Ländernotiz Deutschland*. OECD; OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-data-en>
- OECD. (2020b). *Education at a glance 2020*. OECD.
- OECD. (2020c). *PISA 2018 Results: Effective policies, successful schools*. OECD. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Öpengin, E. (2012). Sociolinguistic situation of Kurdish in Turkey: Sociopolitical factors and language use patterns. *International Journal for the Sociology of Language*, 217(217), 151–180. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2012-0053>
- Ortaç, S. (2016). Der Angriff auf die Ezidi in Şingal im Lichte der Genozidkonvention. In K. Brizić, A. Grond, C. Osztovics, T. Schmidinger & M. A. Six-Hohenbalken (Hrsg.), *Şingal 2014: Der Angriff des ‚Islamischen Staates‘, der Genozid an den Êzîdî und die Folgen* (S. 9–32). Caesarpress.
- Özbek, T. (2017). ‚Von denen, die auszogen...‘: Zum inneren Erleben bei Migration und Flucht. *Zeitschrift für Individualpsychologie*, 42(3), 216–228.
- Pearlman, W. (2016). Narratives of fear in Syria. *Perspectives on Politics*, 14(1), 21–37. <https://doi.org/10.1017/S1537592715003205>
- Pelz, T. (2020). *Menschen mit Fluchterfahrung: Opfer oder Experten ihrer Lebensgeschichte? Agency als zentraler Aspekt der narrativen Identitätskonstruktion in autobiografischen Erzählungen junger syrischer Männer mit Fluchterfahrung*. Masterarbeit. Universität Freiburg.
- Pennycook, A. (1997). Critical Applied Linguistics and language education. In N. H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of language and education* (2. Aufl., S. 169–181). Springer.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Routledge.
- Pilkington, H., Açıık, N. & Acik, N. (2020). Not entitled to talk: (Mis)recognition, inequality and social activism of young Muslims. *Sociology*, 54(1), 181–198. <https://doi.org/10.1177/0038038519867630>

- Plutzer, V. (2010). Sprache als ‚Schlüssel‘ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In H. Langthaler (Hrsg.), *Integration in Österreich: Sozialwissenschaftliche Befunde* (S. 123–142). Studienverlag.
- Politkovskaja, A. S. (2006). *Tschetschenien: Die Wahrheit über den Krieg* (2. Aufl.). DuMont.
- Prediger, S., Erath, K., Quasthoff, U., Heller, V. & Vogler, A.-M. (2016). Befähigung zur Teilhabe an Unterrichtsdiskursen: Die Rolle von Diskurskompetenz. In J. Menthe, D. Höttecke, T. Zabka, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschungen: Band 10. Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe: Beiträge der fachdidaktischen Forschung* (S. 285–300). Waxmann.
- Redder, A. (1994). ‚Bergungsunternehmen‘: Prozeduren des Malfeldes beim Erzählen. In G. Brünner & G. Graefen (Hrsg.), *Texte und Diskurse: Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik* (S. 238–264). Springer.
- Rehbein, J. & Kameyama, S. (2004). Pragmatics / Pragmatik. In U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier & P. Trudgill (Hrsg.), *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society: Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (S. 556–589). de Gruyter.
- Reich, H. H., Roth, H.-J. & Gantefort, C. (2009a). *Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘: Deutsch*. Vorläufige, unveröffentlichte Version.
- Reich, H. H., Roth, H.-J. & Gantefort, C. (2009b). *Schreibaufgabe und Auswertungsbogen ‚Das Tulpenbeet‘: Deutsch*. Vorläufige, unveröffentlichte Version.
- Reiser, K.-M. (1997). *Das soziopolitische Netzwerk türkisch-alevitischer Einwanderer und seine Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung der ‚Zweiten Generation‘: Eine empirische Analyse in Wien und Niederösterreich*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Reisigl, M. (2018). Kritische Diskursanalyse. In F. Liedtke & A. Tuchen (Hrsg.), *Handbuch Pragmatik* (S. 163–174). J.B. Metzler.
- Reisigl, M. & Wodak, R. (2017). The discourse-historical approach (DHA). In J. Flowerdew & J. E. Richardson (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies* (S. 87–121). Routledge.
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.). (2019). *PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Riehl, C. M. (2021). The interplay of language awareness and bilingual writing abilities in heritage language speakers. *Languages*, 6(94), 1–23. <https://doi.org/10.3390/languages6020094>
- RomnoKher. (2021). *Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland: RomnoKher-Studie 2021: Zusammenfassung*. RomnoKher.
- Rösch, H. (Hrsg.). (2009). *Deutsch als Zweitsprache: Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen*. Schroedel.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self image*. Princeton University Press.
- Rosenthal, G. (1995). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Campus.
- Rosenthal, G. (2002). Biographisch-narrative Gesprächsführung: Zu den Bedingungen heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext. *Psychotherapie und Sozialwissenschaft*, 4(3), 204–227.

- Rosenthal, G. (2003). *Spuren der Traumatisierung in biographischen Texten: Vortrag auf der Jahrestagung der Sektion Biographieforschung an der Universität zu Köln*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Rosenthal, G. (2005). Biographie und Kollektivgeschichte: Zu den Reinterpretationen der Vergangenheit bei Familien von Deutschen aus der Sowjetunion. *Sozialer Sinn*, 6(2), 311–330.
- Rosenthal, G., Bahl, E. & Worm, A. (2016). Illegalisierte Migrationsverläufe aus biographietheoretischer und figurationssoziologischer Perspektive: Die Landgrenze zwischen Spanien und Marokko. *Forum Qualitative Social Research*, 17(3), o.S. <https://doi.org/10.17169/fqs-17.3.2686>
- Rosenthal, G., Köttig, M., Witte, N. & Blezinger, A. (2006). *Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen: Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen*. Verlag Barbara Budrich.
- Rosenthal, G., Völter, B. & Gilad, N. (1999). Folgen der Zwangsemigration über drei Generationen: Israelische Familien mit Großeltern aus Deutschland. In U. Apitzsch (Hrsg.), *Migration und Traditionsbildung* (S. 45–75). Westdeutscher Verlag.
- Salzborn, S. & Kurth, A. (2019). *Antisemitismus in der Schule: Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven*. Wissenschaftliches Gutachten. TU Berlin.
- Sanders, R. H. (2010). *The dark matter problem: A historical perspective*. Cambridge University Press.
- Santacana, C. & Vilanova, M. (Hrsg.). (2016). *Many voices of oral history*. Icaria.
- Scheibelhofer, P. (2012). From health check to Muslim test: The shifting politics of governing migrant masculinity. *Journal of Intercultural Studies*, 33(3), 319–332. <https://doi.org/10.1080/07256868.2012.673474>
- Schmid, K. & Pirolt, R. (2004). *Österreichs Schulgovernance im internationalen Vergleich: Stand und Reformpotentiale*. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Schmidinger, T. (2009). ‚Und jetzt integrierts euch!‘: Tschetschenische Flüchtlinge in Österreich und die Frage der Integration. *Raison*, 3(12), 83–91.
- Schmidinger, T. (2019). ‚Die Welt hat uns vergessen.‘: *Der Genozid des ‚Islamischen Staates‘ an den JesidInnen und die Folgen*. Mandelbaum.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Schwartz, H. & Ratfisch, P. (2015). Antimigrantische Politik und der ‚Sommer der Migration‘: Rassistische Mobilisierungen, das deutsch-europäische Grenzregime und die Perspektive eines gegenhegemonialen Projekts. *Peripherie – Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt*(138–139), 327–335.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P. & Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S. Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A., Umann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- Sevdeen, B. M. & Schmidinger, T. (Hrsg.). (2019). *Beyond ISIS: History and future of religious minorities in Iraq*. Transnational Press London.
- Sevdeen, B. M. & Schmidinger, T. (2019). Introduction. In B. M. Sevdeen & T. Schmidinger (Hrsg.), *Beyond ISIS: History and future of religious minorities in Iraq* (S. 5–10). Transnational Press London.

- Shahabuddin, M. (2021). *Minorities and the making of postcolonial states in international law*. Cambridge University Press.
- Shopes, L. (2002). Oral history and the study of communities: Problems, paradoxes, and possibilities. *The Journal of American History*, 89(2), 588–598. <https://doi.org/10.2307/3092177>
- Sigona, N. (2014). The politics of refugee voices: Representations, narratives and memories. In E. Fiddian-Qasimiyeh, G. Loescher, K. Long & N. Sigona (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies* (S. 369–382). Oxford University Press.
- Silverstein, M. (1993). Metapragmatic discourse and metapragmatic function. In J. A. Lucy (Hrsg.), *Reflexive language* (S. 33–58). Cambridge University Press.
- Şimşek, B. & Jongerden, J. (2018). Gender revolution in Rojava: The voices beyond tabloid geopolitics. *Geopolitics*, 26(4), 1–23. <https://doi.org/10.1080/14650045-2018.1531283>
- Smalls, K. A. (2018). Fighting words: Antiblackness and discursive violence in an American high school. *Journal of Linguistic Anthropology*, 28(3), 356–383. <https://doi.org/10.1111/jola.12197>
- Spitzmüller, J., Flubacher, M.-C. & Bendl, C. (2017). Soziale Positionierung: Praxis und Praktik. *Wiener Linguistische Gazette*, 81, 1–18.
- Statistik Austria. (2021). *Tabellenband EU-SILC 2020 und Bundesländertabellen mit Dreijahresdurchschnitt EU-SILC 2018 bis 2020.: Einkommen, Armut und Lebensbedingungen*. Bundesanstalt Statistik Österreich.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Strauß, D. (Hrsg.). (2011). *Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma: Dokumentation und Forschungsbericht*. IVerb.de.
- Strauß, D. (Hrsg.). (2021). *Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland: RomnoKher-Studie 2021*. RomnoKher.
- Stubbe, T. C., Bos, W. & Schurig, M. (2017). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 235–250). Waxmann.
- Sürig, I., Şimşek, Y., Schroeder, C. & Boneß, A. (2016). *Literacy acquisition in schools in the context of migration and multilingualism: A binational survey*. John Benjamins.
- SVR. (2013). *Erfolgsfall Europa? Folgen und Herausforderungen der EU-Freizügigkeit für Deutschland: Jahresgutachten 2013 mit Migrationsbarometer*. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Migration und Integration.
- SVR. (2016). *Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem*. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.
- Tagay, Ş. & Ortaç, S. (2016). *Die Eziden und das Ezidentum*. Landeszentrale für Politische Bildung.
- Thoma, N. (2020). ‚I don’t want to be pushed into an islamic school‘: Biography and raciolinguistic ideologies in education. *Race Ethnicity and Education*, 33(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/13613324.2020.1798390>

- Thoma, N. & Knappik, M. (Hrsg.). (2015). *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. transcript.
- Thomasske, N. (2015). *Sprachlos gemacht in Kita und Familie*. Springer.
- Tseliou, E. (2015). Discourse analysis and educational research: Challenge and promise. In T. Dragonas, K. J. Gergen, S. McNamee & E. Tseliou (Hrsg.), *Education as social construction: Contributions to theory, research and practice* (S. 263–282). Taos Institute Publications/ WorldShare Books.
- UIS. (2012). *International standard classification of education: ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics.
- UN. (1948). *Übereinkommen über die Verhütung und Bestrafung des Völkermordes: UN Genocide Convention*. United Nations.
- Üngör, U. Ü. & Verkerke, V. A. (2015). Funny as hell: The functions of humour during and after genocide. *European Journal of Humour Research*, 3(2/3), 80–101. <https://doi.org/10.7592/EJHR2015.3.2.3>. UNGOR
- UNICEF. (2021). *COVID-19 and school closures: One year of education disruption*. UNICEF.
- UNODC. (2016). *Handbook on the management of violent extremist prisoners and the prevention of radicalization to violence in prisons*. United Nations Office on Drugs and Crime.
- van Bruinessen, M. (1995). *Forced evacuations and destruction of villages in Dersim (Tunceli), and Western Bingöl, Turkish Kurdistan: September–November 1994*. University of Utrecht Repository.
- van Dyk, S. (2019). Über den Wandel des Politischen: Die Demokratie im Zangengriff von autoritärem Populismus und autoritärem Kapitalismus. In N. Burzan (Hrsg.), *Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen: Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018*. DGS.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Vogel, L. & Zajak, S. (2020). *Teilhabe ohne Teilnahme? Wie Ostdeutsche und Menschen mit Migrationshintergrund in der bundesdeutschen Elite vertreten sind*. Dezim.
- Warriner, D. & Wortham, S. (2012). When the macro facilitates the micro: A study of regimentation and emergence in spoken interaction. In S. Wortham (Hrsg.), *Beyond macro and micro in the Linguistic Anthropology of Education. Special Issue of Anthropology & Education Quarterly* (Bd. 43, S. 173–191). Wiley. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2012.01165.x>
- Watts, L. & Hodgson, D. (Hrsg.). (2019). *Social justice theory and practice for social work: Critical and philosophical perspectives*. Springer.
- Weber, P. & Becker-Mrotzek, M. (2012). *Funktional-pragmatische Diskursanalyse als Forschungs- und Interpretationsmethode*. Online Fallarchiv Uni Kassel.
- Wernicke, M., Hammer, S., Hansen, A. & Schroedler, T. (Hrsg.). (2021). *Bilingual Education & Bilingualism: Bd. 130. Preparing teachers to work with multilingual learners*. Multilingual Matters.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Routledge.
- Wodak, R. (2015). *The politics of fear: What right-wing populist discourses mean*. Sage.

- Wodak, R. (2016). Critical discourse analysis: History, agenda, theory and methodology. In R. Wodak & M. Meyer (Hrsg.), *Methods of critical discourse analysis* (2. Aufl., S. 1–33). Sage.
- Wodak, R. (2018). Vom Rand in die Mitte: ‚Schamlose Normalisierung‘. *Politische Vierteljahresschrift/ German Political Science Quarterly*, 59(2), 323–335. <https://doi.org/10.1007/s11615-018-0079-7>
- Wodak, R. & Köhler, K. (2010). Wer oder was ist ‚fremd‘? Diskurshistorische Analyse fremdenfeindlicher Rhetorik in Österreich. *SWS-Rundschau*, 50(1), 33–55.
- Wortham, S. (2008). *Shifting identities in the classroom*. Postprint version. Reprinted from C. Caldas-Coulthard & R. Iedema (Eds.), *Identity Trouble: Critical Discourse and Contested Identities*, 2007, Palgrave Macmillan. University of Pennsylvania Repository.
- Wortham, S. (Hrsg.). (2012a). *Beyond macro and micro in the Linguistic Anthropology of Education. Special Issue of Anthropology & Education Quarterly* (Bd. 43). Wiley. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2012.01165.x>
- Wortham, S. (2012b). Introduction to the Special Issue. In S. Wortham (Hrsg.), *Beyond macro and micro in the Linguistic Anthropology of Education. Special Issue of Anthropology & Education Quarterly* (Bd. 43, S. 128–137). Wiley. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2012.01165.x>
- Wortham, S., Kim, D. & May, S. (Hrsg.). (2017). *Discourse and education*. Springer.
- Wortham, S. & Reyes, A. (2021). *Discourse analysis beyond the speech event* (2. Aufl.). Routledge.
- Yüksel, M. (2011). *Dengbej, mullah, intelligentsia: The survival and revival of Kurdish-Kurmanji language in the Middle East, 1925–1960*. Dissertation. University of Chicago.
- Zarobe, L. R. de & Zarobe, Y. R. de (2015). New perspectives on multilingualism and L2 acquisition: An introduction. *International Journal of Multilingualism*, 12(4), 393–403. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1071021>
- Zentrum für Türkeistudien Essen (Hrsg.). (1998). *Das ethnische und religiöse Mosaik der Türkei und seine Reflexionen auf Deutschland*. Lit.
- Zeydanlıoğlu, W. (2012). Turkey’s Kurdish language policy. *International Journal of the Sociology of Language*, 217(217), 99–125. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2012-0051>
- Zick, A., Hövermann, A., Jensen, S. & Bernstein, J. (2017). *Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland: Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus*. IKG, Universität Bielefeld.
- Zimmermann, M. (1996). *Rassenutopie und Genozid: Die nationalsozialistische ‚Lösung der Zigeunerfrage‘*. Christians.

7. Erhebungsinstrumente

- A. Quantitative Sprachenerhebung, 3. & 4. Wiener Grundschulklassen** (→ [S. 34](#)): Fragebogen entwickelt in Kooperation mit der Universität Tilburg, Niederlande; wienweite Ergebnisse publiziert in Brizić & Hufnagl (2011); das erhobene Wiener Gesamtbild diente zur Vorbereitung der hier präsentierten Studie.
- B. Narrativ-biografisches Interview** (→ [S. 34](#), [37–38](#), [49](#), [51–52](#), [56](#), [97](#), [134](#), [162](#)): Leitfaden weiterentwickelt nach Brizić (2007); vgl. Brizić et al. (2021). Orientiert an Rosenthal (1995), Betten & Du-nour (1995), Franceschini (2002), Lucius-Hoene & Deppermann (2004), Hymes (1996), Busch (2020).
→ VOICE: [S. 18](#), [32](#), [33](#), [36](#); → SOZIALE HERKUNFT (Mehrsprachigkeit, Mehrstimmigkeit): [S. 18](#), [32](#), [37](#), [38](#); → POLYPHONIE: [S. 23](#), [49](#), [50](#).
- C. Eltern-Fragebogen** (→ [S. 37–38](#), [51–52](#), [180](#)): Weiterentwickelt auf Grundlage von Brizić (2007). Orientiert an UIS (2012) sowie an einschlägigen PISA-Erhebungsinstrumenten; vgl. z.B. Mang et al. (2018). Ausgefüllt gemeinsam mit den Befragten nach dem narrativ-biografischen Interview.
→ SOZIALE HERKUNFT (Sozioökonomischer Status, Bildung/Gender): [S. 18](#), [32](#), [37](#), [38](#).
- D. Sensemaking-Expertinnen-Interview** (→ [S. 41](#), [45–48](#), [49](#), [51–52](#), [198](#)): Entwickelt auf Grundlage von Gomolla & Radtke (2002).
→ HEARING: [S. 19](#), [39](#), [41](#), [43](#); → POLYPHONIE: [S. 23](#), [49](#), [50](#).
- E. Stummfilmvorlage „The Lost Envelope“** (→ [S. 45–48](#), [51–52](#), [215](#)): Benützt mit freundlicher Genehmigung von Sürig et al. (2016) als Grundlage für die schriftlichen Texte der teilnehmenden Kinder. Erhebung und Analyse der Kindertexte durchgeführt und meiner Studie zur Verfügung gestellt von Blaschitz (2014).
→ KOMPETENZ (Schriftliches Realisieren einer Stummfilmvorlage): [S. 19](#), [39](#), [47](#), [48](#).
- F. Kinder-Fragebogen** (→ [S. 37–38](#), [51–52](#), [180](#)): Adaptiert in Anlehnung an Rosenberg (1965); vgl. auch Jerusalem & Hopf (2008) sowie Güngör & Strohmeier (2020). Ausgefüllt gemeinsam mit den Kindern im Zuge der Bearbeitung der Stummfilmvorlage „The Lost Envelope“.
→ SOZIALE HERKUNFT (Mehrsprachigkeit): [S. 18](#), [32](#), [37](#), [38](#).
- G. Wiener Schulverwaltungs-Datenbank SM Online** (→ [S. 37–38](#), [51–52](#), [180](#)): Einsichtnahme mit freundlicher Genehmigung des Stadtschulrats für Wien.
→ SOZIALE HERKUNFT (Sozioökonomischer Status, Bildung/Gender): [S. 18](#), [32](#), [37](#), [38](#);
→ BILDUNGSERFOLG (vor Übertritt in die Sekundarstufe: Deutschnote; nach Übertritt in die Sekundarstufe: Schultyp): [S. 23](#), [49](#), [51](#), [52](#).

8. Transkriptionszeichen

Para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse

((lacht))
((lacht leise)) Handlung, die getrennt vom Sprechen stattfindet
<<lachend> ...>
<<lächelnd> ...> sprachbegleitende Handlung (mit Reichweitenangabe)

Interpretierende Kommentare (mit Reichweitenangabe)

<<ruhig> ...> interpretierender Kommentar

Sequenzielle Struktur / Verlaufsstruktur

= schneller, unmittelbarer Anschluss eines neuen Sprecherbeitrags
[] Überlappungen bei gleichzeitigem Sprechen

Pausen und Dehnungen

(.) Mikropause bis ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(-) kurze Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--) mittlere Pause von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
(---) längere Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
(0.5) Pause von ca. 0.5 Sek. Dauer
(2.0) usw.
: Dehnung Vokal/ Konsonant, ca. 0.2-0.5 Sek.
:: Dehnung Vokal/ Konsonant, ca. 0.5-0.8 Sek.
::: Dehnung Vokal/ Konsonant, ca. 0.8-1.0 Sek.

Ein- und Ausatmen

°h / h° Ein- / Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer

Verzögerungs- und Rezeptionssignale

e:, äh Verzögerungssignale („gefüllte Pausen“)
hm, m_hm ein- oder zweisilbige Rezeptionssignale

Bewegungen und auffällige Sprünge der Tonhöhe

↑ Tonhöehensprung nach oben
↓ Tonhöehensprung nach unten

Veränderungen des Tonhöhenregisters (mit Reichweitenangabe)

<<hoch> ...> mit hoher Stimme
<<tief> ...> mit tiefer Stimme

Tonhöhenbewegungen am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
-	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Akzentuierung

akZENT	Hauptbetonung je Intonationseinheit
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Veränderungen der Lautstärke und Sprechgeschwindigkeit (mit Reichweitenangabe)

<<f>	...>	forte, laut
<<ff>	...>	fortissimo, sehr laut
<<cresc>	...>	crescendo, lauter werdend
<<p>	...>	piano, leise
<<pp>	...>	pianissimo, sehr leise
<<dim>	...>	diminuendo, leiser werdend
<<all>	...>	allegro, schnell
<<pres>	...>	presto, sehr schnell
<<acc>	...>	accelerando, schneller werdend
<<len>	...>	langsam
<<rall>	...>	rallentando, langsamer werdend

Veränderungen der Stimmqualität und Artikulationsweise (mit Reichweitenangabe)

<<sanft>	...>	mit sanfter Stimme
<<singend>	...>	in singendem Tonfall
<<rufend>	...>	mit rufender Stimme
<<flüsternd>	...>	flüsternd
<<akz>	...>	akzentuiert, jede Silbe betonend
<<rhythm>	...>	rhythmisch

Sonstige Konventionen

/	Äußerung unterbrochen oder abgebrochen
(solche)	vermuteter Wortlaut
(xxx) , (xxx xxx)	eine bzw. zwei unverständliche Silben
((unv., ca. 3 Sek.))	unverständliche Passage, Angabe der Dauer
((...))	Kurze Auslassung im Transkript

Übersetzung:

{.....}	Ergänzung zwecks Verständlichkeit der Übersetzung
//Text//	Übersetzungs-Alternativen werden zwischen doppelte Schrägstriche gesetzt

