

Literalisierung als Empowerment zugewanderter junger Frauen

Roswitha Schäfer

Suggested citation:

Schäfer, Roswitha. 2021. "Literalisierung als Empowerment zugewanderter junger Frauen."
Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten.

Abstract

Moderne demokratische Gesellschaften setzen Bildung als Grundlage für Teilhabe und Selbstbestimmung voraus. Dem Prozess der Literalisierung kommt dabei eine katalytische Rolle zu. Inwiefern fortschreitende Literalität ihre emanzipatorische und partizipatorische Kraft auch für junge neu zugewanderte Frauen entfalten kann, ist Gegenstand dieser Arbeit. Gefragt wird, inwiefern Literalisierungsprozesse Einfluss nehmen auf die Selbstermächtigung dieser jungen Frauen angesichts neu möglicher Zugänge zu Schriftlichkeit, Bildung und Chancengerechtigkeit. Mittels autobiographisch-narrativer Interviews wurde in sechs Portraits die Situation junger zugewanderter Frauen analysiert. Daraus wurde dann das theoretische Modelle der Literalisierung als Empowerment entwickelt. Dieses hält als zentrales Ergebnis fest: Literalisierung lässt sich als Verstärker, nicht aber als Automatismus hin zu einem Mehr an Empowerment, Urteilskraft und Teilhabe verstehen. Entwickelte Literalität und Bildung tragen wesentlich zu Selbstermächtigung bei. Verstärkende und dämpfende Faktoren treten aber auch quer zueinander auf. Empowerment ist ein vielschichtiger Prozess. Für das Anliegen einer emanzipatorischen Grundbildung bedeutet das, dass auch für neu zugewanderte junge Frauen Bildungsteilhabe zum Türöffner für ein selbstbestimmtes Leben in einer stark schriftsprachlich orientierten Gesellschaft werden kann. Sprachliche Bildung im Rahmen der Institution Schule leistet dabei einen wichtigen Beitrag. Besonders wenn sie über alle Bildungs- und Jahrgänge hinweg als durchgängig praktiziert und diskriminierungskritisch reflektiert wird.

Terms of use

CC BY-NC-ND 4.0

This document is made available under these conditions:
Creative Commons - CC BY-NC-ND - Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International
For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>



Pädagogische Hochschule Weingarten

**Literalisierung
als
EMPOWERMENT
zugewanderter junger Frauen**

Masterarbeit

im

Studiengang Alphabetisierung und Grundbildung (M.A.)

Erstgutachterin: Prof. Dr. Cordula Löffler (Pädagogische Hochschule Weingarten)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Rainer Brödel (Universität Münster)

Ravensburg, 27. März 2018

Roswitha Schäfer
Weißenauer Halde 20
88214 Ravensburg
Matrikelnummer: 7141232

Inhalt

1. Einleitung	3
2. Empowerment	5
2.1 Empowerment als Kategorie der Sozialen Arbeit	5
2.2 Empowerment, Dekolonialisierung und Feminismus	7
2.3 Empowerment und Bildung	8
a) Grundbildung	9
b) Nachhaltige Entwicklung	10
c) Verständnis dieser Arbeit	11
2.4 Problematisierung	11
3. Literalisierung – Begriffsklärungen und Konzepte	13
3.1 Literacy/ Literalität	13
3.2 Literalität als soziale Praxis	15
3.3 Alphabetisierung	17
3.4 Literalisierung	18
4. Effekte von Alphabetisierung	20
4.1 Alphabetisierungskurse in Deutschland	20
4.2 Alphabetisierung weltweit	23
5. Literalisierung und Ermächtigung	25
5.1 Schriftsprache und Bildungsteilhabe	25
a) Bildung in der Wissensgesellschaft	25
b) Sprachliche Bildung	27
c) Bildungssprache	33
5.2 Sprache und Migration	36
a) Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung	36
b) Mehrsprachigkeit	38
c) Bildungsperspektiven zugewanderter Jugendlicher	39
d) Sprache als Machtinstrument	42
5.3 Bildung und Gender: Geschlechtergerechtigkeit in Bildungsprozessen	44
a) Globaler Norden	45
b) Globaler Süden	46
6. Erhebung	48
6.1 Forschungsfrage	48
6.2 Methode	49

6.3	Kontaktaufnahme	51
6.4	Analyse	53
7.	Portraits	56
7.1	Fariba	56
	a) Formale Textanalyse.....	56
	b) Strukturelle Beschreibung	58
	c) Analytische Abstraktion	68
7.2	Rahel – Kurzportrait	74
7.3	Mariam – Kurzportrait	80
7.4	Gascho, Rozera, Sara – biographische Splitter	86
8.	Theoretisches Modell – Literalisierung als Empowerment	92
8.1	Verlaufskurvenpotenzial im Herkunftsland	92
	a) Politische und wirtschaftliche Vorbedingungen.....	92
	b) Determinierte Lernmöglichkeiten.....	93
	c) Kollektivistische Wertehierarchie.....	94
	d) Männliche Dominanzstruktur	95
8.2	Persistenz und Reorganisation weiblichen Lebens	96
8.3	Diskontinuierliche Autonomieerfahrungen in Deutschland	98
	a) Bildung und Lebenschancen.....	98
	b) Partizipation	98
	c) Persönliche Lebensführung	99
	d) Kritisches Urteil	99
	e) Identitätskonzept.....	99
8.4	Empowerment-Prozess	100
	a) Verstärker.....	100
	b) Dämpfer.....	101
9.	Schluss	104
10.	Literatur	109
11.	Anhang: Transkripte	116
	a) Fariba	116
	b) Rahel	124
	c) Mariam	134
	d) Gascho	159
	e) Rozera	165
	f) Sara	171

1. Einleitung

An der Bushaltestelle ein Plakat in Orange. Prominent in der Mitte ein Stapel Bücher im S-Schwung einer menschlichen Wirbelsäule. Brot für die Welt wirbt: „Bildung ermöglicht Menschen, sich selbst zu helfen und aufrechter durchs Leben zu gehen.“ Sie nennen es die „Würdesäule“.

Folgt man dem Werbemotiv von Brot für die Welt, so hat Schrift, so haben Bücher, so hat Bildung eine außerordentliche Macht. Diese scheint so stark zu sein, dass sie Menschen kräftigen kann. Sie werden bestärkt, Selbstfürsorge zu übernehmen und selbstbewusst zu handeln. Der aufrichtenden Wirkung von Bildungsprozessen und Literalität auf die Spur zu kommen, ist das Ansinnen dieser Arbeit. Sie entsteht aus einer beruflichen Praxis heraus, die die Vermehrung von Lebenschancen für zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene intendiert. Den Hintergrund stellt die Schaffung von Zugangsmöglichkeiten und Bildungsoptionen für junge Menschen dar, die neu sind in dieser Gesellschaft, die sich orientieren wollen und die sich dazu eine gänzlich fremde Sprache aneignen. Etliche von ihnen sind herausgefordert, dafür zunächst die literale Basis zu schaffen, indem sie sich als Zweitschriftlerner*innen¹ mit dem lateinischen Schriftsystem auseinandersetzen oder gar grundständig als totale Alphabet*innen in die Welt der Schrift eingeführt werden.

Zu den bildungspolitisch erheblichen Herausforderungen gehört es, migrierten Personen mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen Teilhabemöglichkeiten an Bildung, Arbeit und Gesellschaft bereitzustellen. Aufgrund der Begegnung verschiedener Kulturen und damit verbunden differierender Vorstellungen über den Lebensalltag, Religion, Geschlechterrollen sowie die Balance von Autonomie und Gemeinschaft kommt es zu gesellschaftlichen und individuellen Auseinandersetzungen, die im besten Fall zu persönlicher Entwicklung und gewinnbringender Nutzung der eigenen Ressourcen befähigen. Welche Rolle die durch den Besuch von Bildungsinstitutionen hinzugewonnenen schriftsprachlichen Fähigkeiten und literalen Praktiken dabei spielen, soll in dieser Masterthesis untersucht werden. Dabei bezieht sich die Arbeit sowohl auf basale Lese- und Schreibfertigkeiten als auch auf literacy als Voraussetzung zur Mitwirkung an schriftlich organisierten Gesellschaften und auf Literalität als soziale Praxis.

Im Fokus des Interesses stehen zugewanderte jungen Frauen, die aufgrund des Migrationsprozesses einen Zuwachs an literalen Fähigkeiten erfahren haben. In einem feministischen und machtkritischen Anliegen rücken Mädchen und Frauen ins Zentrum des Blickfeldes, die weltweit immer noch deutlich stärker von Bildungsdiskriminierung betroffen sind als Jungen

¹ * Gerade weil das Lesen des Textes verzögert wird, wird zur Sichtbarmachung einer Vielheit von Personen der Genderstern gewählt. Menschen, die historisch und aktuell von Marginalisierung betroffen sind, kommen so ins Licht. Dazu sind viele Sterne nötig. *

und Männer. Was dazu beitragen kann, deren Leben weiter, selbstbestimmter und gelingender zu machen, soll mithilfe dieser Arbeit untersucht werden. Dabei ist klar, dass diese Arbeit aus der Perspektive einer weißen Frau verfasst ist, die in Europa unter privilegierten Bedingungen lebt und Teil der Mehrheitsgesellschaft ist. Sollte es dabei zu Vereinnahmungen kommen, sind diese nicht beabsichtigt. Zustände kommen könnten sie aufgrund des Autonomieverständnisses westlicher Gesellschaften, das individuelle Entfaltung als kulturelles Hegemoniekonzept predigt. Des Spannungsfeldes zwischen der westlichen Idee der freiheitlichen Persönlichkeitsentfaltung und der Gefahr, dieses vermeintliche Ideal einem jeden Menschen vereinnahmend angedeihen lassen zu wollen, ist sich die Verfasserin bewusst. Daher bewegt sich die vorliegende Arbeit also zwischen den Polen Ermächtigung und Einschränkung, Freiheit und Determination. Flankiert wird sie von den Themenfeldern Anti-Diskriminierung und Feminismus auf der einen Seite, Sprache, Bildung und Chancengerechtigkeit auf der anderen.

Der Aufbau ergibt sich aus sieben Kerneinheiten. Zunächst wird geklärt werden, was unter dem Begriff des Empowerments zu verstehen ist. Das erfolgt über mehrere Schritte, ausgehend von dessen wissenschaftlicher Etablierung im Bereich der Sozialen Arbeit. Danach wird das Empowerment-Konzept in seinen dekolonialisierenden, machtkritischen und feministischen Ursprüngen beleuchtet. Zudem wird ein Zusammenhang zwischen Bildung und Empowerment hergestellt. Schließlich findet eine Problematisierung der Anwendung des Empowermentbegriffs statt. Sodann erfolgt eine Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten und Konzepten der Literalisierung. Dabei geht es um die Abgrenzung von Literalität und literacy, um Literalität als sozialer Praxis und die Bedeutung von Alphabetisierungs- und Literalisierungsarbeit. Nachdem ein Blick auf die Effekte von Alphabetisierung in Deutschland und weltweit geworfen wurde, folgt ein großes Kapitel zu Literalisierung und Ermächtigung. Darin kommen die Zusammenhänge von Schriftsprache und Bildungsteilhabe, von Sprache und Migration und von Bildung und Gender zur Anschauung.

Der anschließende empirische Teil der Arbeit wird eröffnet von den Ausführungen zur Erhebung des Datenmaterials, wobei Forschungsfrage, Methode, Kontaktaufnahme und Analysewerkzeuge vorgestellt werden. Dann folgen die Portraits der sechs Interviewpartnerinnen. Daraus ergibt sich das theoretische Modell, dass die Fragestellung der Arbeit zusammenführt. Immer im Blick sind bei allen Erwägungen Frauen, die jung sind und zugewandert, und der Komplex von Schule und Lernen.

In der Bewegung des Empowerment wird das Subjekt (wieder) handlungs- und sprachfähig. Aus diesem Grund soll am Beginn dieser Arbeit den Erlebnissen einer jungen Frau Gehör geschenkt werden. Sie veranschaulichen, was Empowerment sein kann.

2. Empowerment

Die Geschichte von Melody beginnt in einem Land im Westen Afrikas, das ein diktatorischer Herrscher in Instabilität versetzt hat. Nach dem Tod der Eltern ziehen Melody und ihre Schwester ins Haus der Tante, wo Melody für die Zubereitung der Speisen zuständig ist. Als das Haus des Nachbarn niederbrennt, muss jemand für den Verlust verantwortlich gemacht werden. Beschuldigt wird die junge Frau in der Küche der Nachbarin, die täglich mit offenem Feuer hantiert. Aus Angst davor, den Rest ihres Lebens unverschuldet unter elenden Bedingungen im Gefängnis fristen zu müssen, flieht Melody aus ihrem Land. Mit der Hilfe fremder Frauen, die ihr Geld für den Transfer zustecken, gelangt sie nach Libyen. Dort wird sie von acht Männern vergewaltigt, was zu einer Schwangerschaft führt. Melody flieht weiter. Nördlich von Libyen befindet sich nur noch Wasser. Und so folgt Melody den anderen, die den Zuständen dieses Land entkommen wollen. Sie besteigt ein Boot. In Europa angekommen findet sie sich in einer deutschen Flüchtlingsunterkunft wieder, wo sie niemanden kennt. Sie spricht weder die Sprache dieses Landes noch weiß sie über die hiesigen Gepflogenheiten Bescheid. Trotzdem stellt sie sich der Herausforderung und zieht alleine los. Sie kauft Kleidung für das Baby. Sie kauft Lebensmittel für sich selbst. Sie meldet sich bei der Behörde. Sie eröffnet ein Konto, obwohl sie noch nie zuvor eine Bank von innen gesehen hat. Sie lässt sich den komplizierten Kontoauszugsdrucker erklären. Sie informiert sich mittels englischer Flyer über die Hilfen, die ihr der deutsche Staat anbietet. Sie nimmt die in Deutschland vorgesehenen Arzttermine und Vorsorgeuntersuchungen für ihre Schwangerschaft wahr und bringt im Krankenhaus ihren Sohn zur Welt. Blickt man in das Gesicht von Melody, erkennt man neben den Schatten ihrer Geschichte ihre klugen Augen, den mutigen Mund und den liebevollen Blick, mit dem sie ihren Sohn betrachtet. Man sieht eine empowernte Frau.

2.1 Empowerment als Kategorie der Sozialen Arbeit

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Empowerment-Idee hierzulande ist noch jung. Für den deutschsprachigen Raum leistete erstmals der Soziologe Norbert Herriger (1997) eine Darstellung der Geschichte des Empowerment. Er arbeitet den Ursprung der Idee in den Neuen Sozialen Bewegungen heraus, die sich mit Feminismus, Frieden, Ökologie, Bürgerinitiativen etc. beschäftigen. Hier ist bei aller Verschiedenheit eine emanzipatorische Grundausrichtung festzustellen. Diese wendet sich gegen politische, administrative und technokratische Bemächtigungsformen von Experten und macht sich für Partizipation und Demokratie, Vielfalt und Toleranz, Individualität und bürgerschaftliches Engagement stark. Ins Blickfeld gerückt werden Personengruppen, deren Stimmen schwer vernehmbar sind und die nun aus der Marginalisierung treten.

Herriger definiert daher Empowerment als „mutmachende Prozesse der Selbstbemächtigung, in denen Menschen in Situationen des Mangels, der Benachteiligung oder der gesellschaftlichen Ausgrenzung beginnen, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, in denen sie sich ihrer Fähigkeiten bewußt werden, eigene Kräfte entwickeln und ihre individuellen und kollektiven Ressourcen zu einer selbstbestimmten Lebensführung nutzen lernen.“ (Herriger 2014, S. 20). Um den Empowerment-Begriff nicht der Beliebigkeit preiszugeben, schärft Herriger ihn in Hinblick auf vier Dimensionen: Politisch bedenkt er die Kategorie der Macht. Empowertes Handeln steht in diesem Verständnis dafür, dass Zugänge zu Entscheidungsmacht neu geordnet werden. Es geht dabei um die Überwindung von Ohnmacht und um den Zugewinn an Partizipationsmöglichkeiten. Lebensweltlich setzt Empowerment beim Kompetenzbegriff an. In diesem Sinne geht es um die Fähigkeit, die Fährnisse des persönlichen Lebens zu bewältigen, Belastungen zu bestehen und wirksames Selbstmanagement zu betreiben. Empowerment zielt demnach auf eine autonome Lebensführung im Alltag. Daneben sieht Herriger Empowerment in seiner reflexiven Funktion. Hier ist die Veränderungskraft des Empowerments gemeint, die das Individuum in Aktivität versetzt, sich (wieder) Souveränität über die Belange des Lebens anzueignen. Transitiv schließlich spricht Empowerment Helfende und Unterstützer*innen an, wie sie sich beispielsweise im Feld der Sozialen Arbeit als professionell Agierende finden. Sie fördern die Kräfte des Individuums und stiften zu Autonomie und Aktivität an (vgl. Herriger 2014, S. 14-17). Allen vier Zugängen gemeinsam ist die Aneignung von Handlungsmacht über die eigenen Umstände und der Rückgriff auf die selbststärkenden Ressourcen des Subjekts. Der Empowerment-Begriff muss daher stets in seinen emanzipatorischen Effekten verstanden werden.

Die Mobilisierung selbstermächtigender Ressourcen realisiert sich auf verschiedenen Ebenen. Mit Herriger kann zwischen der individuellen und der institutionellen Ebene sowie der Gruppen- und Gemeindeebene differenziert werden. In ihrer Konkretisierung greifen alle Ebenen des Empowerment-Vorgangs ineinander (vgl. Herriger 2014, S. 86).

Soziale Arbeit adressiert traditionell Klient*innen, die in schwierige Lebenslagen geraten oder unterstützungsbedürftig sind. Dieser Umstand prägt das Klient*innenbild insofern, dass deren Hilflosigkeit und der Blick auf Defizite raumgreifend sind. An dieser Stelle kann die Soziale Arbeit von den Sozialen Bewegungen lernen, die Selbsthilfe, Selbstorganisation und politische Bewusstseinsbildung sowie Beteiligung und Kooperation ins Zentrum ihrer Überlegungen setzen. Dieses Empowerment-Konzept der Sozialen Bewegungen wirkt sich auch auf die Soziale Arbeit aus. Simon (1994) weist darauf hin, dass sich Niederschläge aus den Sozialen Bewegungen in der reflexiven Praxis der Sozialen Arbeit finden. Mittlerweile hat sich

das berufliche Selbstverständnis insofern gewandelt, dass professionell Agierende ihren Expertenstatus zurücknehmen und konsensuell mit den Adressat*innen arbeiten. Diese neue Kultur wird als „solidarische Professionalität“ (Herriger 2014, S. 37) verstanden.

Bei all der Reflexion von Theorie und Praxis bleibt im Hinblick auf das wissenschaftliche Nachdenken über Empowerment ein Anliegen offen. Ein Desiderat stellt historische Forschung dar, die aufzeigt, wie die Geschichte der Bundesrepublik, gesellschaftliche Konflikte und Problemlösungen unter dem Fokus der Selbstermächtigung zu charakterisieren sind (vgl. Herriger 2014, S. 39). Für die USA, das Mutterland des Empowerments, leistete dies Barbara Simon (1994). Sie nimmt eine historische Darstellung der Empowerment-Tradition im Licht der Sozialen Arbeit vor. Meilensteine sind dabei die Frauenbewegungen und die Emanzipationsbewegung des Schwarzen Amerikas, eng verknüpft mit der Figur Martin Luther Kings, der Gewaltfreiheit und Schulung der persönlichen Urteilskraft für seine Bewegung reklamierte.

Migrationspolitische und diversitätspädagogische Ansätze machen die historischen Anfänge der Empowerment-Idee für ihr antirassistisches und antidiskriminierendes Anliegen stark. Sie berufen sich auf die Ursprünge des Empowerments, die bis ins Amerika des 19. Jahrhunderts und die Widerstände in den besetzten Kolonien zurückreichen.

2.2 Empowerment, Dekolonialisierung und Feminismus

In Deutschland etabliert sich Empowerment als Selbstvergewisserungs- und Handlungsstrategie durch People of Color und Feminist*innen in den 1980er Jahren. Diese nutzen den diskriminierungskritischen Ansatz, um sich unterdrückenden und rassistischen Strukturen zu erwehren, die sich durch die Privilegien der Mehrheitsgesellschaft manifestieren. Der sich formierende selbstorganisierte Widerstand setzt sich dafür ein, „plurale und kreative Narrationsräume für eigene Geschichten, Erfahrungen, Wissensressourcen und Epistemologien zu schaffen. Dabei würde das Tandem von Empowerment und Decoloniality als theoretisch-philosophische wie auch praktisch-politische Denk- und Handlungsstrategie als Katalysator für befreiende Prozesse im Sinne von People of Color und Subalternen fungieren. Denn beide politischen Konzepte und Perspektiven sind ressourcen- und prozessorientiert und gehen von der Sichtweise der Veränderbarkeit von herrschenden Verhältnissen und der Handlungsfähigkeit des Subjekts aus, sich Fremdbemächtigungen durch resiliente Praxen der Selbstbemächtigung und Befreiung zu widersetzen.“ (Meza Torres/ Can 2013, S. 30) Hier werden also Personen fokussiert, die sich durch externe Deutungskategorien wie Herkunft, Geschlecht, Klasse usw. in Abhängigkeiten und Zwängen befinden. Konsequenterweise werden Attribute wie „Migrationshintergrund“ oder Gender als von außen zugesprochen verstanden. Diese entsprechen selten dem Selbstkonzept. Daher besteht die empowernde Aktivität zunächst darin,

sich von Fremdzuschreibungen zu befreien und zu einer Selbstdefinition zu gelangen (vgl. Nassir-Shahnian 2013, S. 16f). Empowerment im Feld der Dekolonialisierung und des Feminismus bemüht sich folglich darum, Identitätsbeschreibungen der konstruierten Norm einer machtvollen Mehrheit zu entreißen und zurück in die Hände des Subjekts zu legen.

Migrationspädagogische Reflexionen verweisen in diesem Zusammenhang auch auf die Rolle der Schule als „Schaubühne des Rassismus“ (Nguyen 2013, S. 55). Die Herrschaftsstruktur der Schule lässt vielfach ein Fehlen von Anerkennung und Zugängen sichtbar werden. Die Diskriminierung durch das koloniale Motiv des Otherings versteht Nguyen als Dehumanisierung auf beiden Seiten. Durch Othering wird Zugehörigkeit festgelegt: Wir sind hier und ihr steht auf der anderen Seite, ihr gehört nicht dazu. Diese Dichotomisierung zementiert Grenzen und Ausschluss, mit Folgen für beide Gruppen. Wenn die weiße Dominanzgesellschaft Lernende of Color aus der Defizitperspektive betrachtet als diejenigen, die aufgrund kultureller Herkunft mit Mängeln ausgestattet seien, disqualifiziert sie sich vor allem selbst als Nichterfüllerin ihres eigenen aufgeklärten Anspruches (vgl. Nguyen 2013, S. 55f). Nguyen setzt dem das Community-Cultural-Wealth-Konzept als ressourcenorientiertes Programm entgegen. Er schließt sich damit Tara J. Yosso (2006) und der Critical Race Theorie an. Hier werden People of Color vor allem aus der Perspektive der Vielfalt an Kapital betrachtet, das sie in die deutsche Gesellschaft einbringen. Vom Aufstiegs- und Familienkapital über das Navigations- und Widerstandskapital bis hin zum sozialen und linguistischen Kapital eröffnen sich über alle Bereiche hinweg empowernde Effekte.

Für das Anliegen dieser Arbeit ist besonders das linguistische Kapital interessant, das sich in der multilingualen Praxis Jugendlicher of Color zeigt. Bilinguale Jugendliche leisten Übersetzungsarbeit für die Familie, sie bewegen sich ganz natürlich zwischen der Sprache der Eltern und der Sprache der Schule. Das erfordert neben den sprachlichen auch hohe soziale Kompetenzen. Daneben sind dem linguistischen Kapital auch künstlerische Formen zuzuschlagen. Man denke an Rap und HipHop als Ausdruck von Jugendkultur (vgl. Nguyen 2013, S. 59). In all diesen Ausprägungsformen agieren dekolonialisierende und feministische Empowerment-Konzepte persönlichkeitsstärkend, identitätsbildend und solidarisch.

2.3 Empowerment und Bildung

Selbstermächtigung als Befreiung von Fremdbestimmung ist die Vision des Empowerments. Empowerndes Engagement erfolgt grundsätzlich in zwei Schritten. Zunächst vollzieht sich eine Loslösung von einengenden Vorannahmen. Diese zielt auf die Überwindung von Stereotypen. Als Vorurteile legen sie Menschen auf ein Bild fest, dem diese selten entsprechen. Stereotype hemmen, reduzieren und halten klein. Sagt sich das Subjekt von solchen Projektionen los, erlebt es ein Mehr an Selbstbestimmung. Daraus ergibt sich der zweite Schritt des

Empowerments. Nach der Außerkraftsetzung stereotyper Zuschreibungen gilt es, ein selbst-definiertes Verständnis von der eigenen Identität aufzubauen. Austausch, geschützte Räume und Wissen über Identitätskonstruktionen und disempowernde Mechanismen können dabei nützlich sein (vgl. Madubuko 2016, S. 48). Hier liegt der Anknüpfungspunkt von Bildungsarbeit, die empowernd wirken möchte.

a) Grundbildung

Die Vereinten Nationen bemühen sich durch die UNESCO weltweit Bildung für alle Menschen zugänglich zu machen. Das fängt bei elementarer Bildung für Kinder an und setzt sich fort bis hin zum lebenslangen Lernen. Diese Bemühungen tun Not, ist es doch für eine zu große Zahl an Menschen immer noch nicht möglich, kontinuierlich eine Schule zu besuchen und dadurch die eigenen Lebensmöglichkeiten zu vergrößern. Lesen und schreiben zu können gilt in vielen Ländern noch als Privileg. Weltweit existieren 2016 immer noch 750 Millionen Analphabeten. Davon sind 63% Frauen. Besonders betroffen sind afrikanische Staaten der Subsahara-Regionen und Afghanistan sowie der Irak (vgl. UNESCO 2017b, S. 1-5).

Grob jede*r Zehnte weltweit verfügt also über mangelhafte literale Kompetenzen. Für Deutschland ist ein ähnlicher hoher prozentualer Anteil festzuhalten. 4% der in Deutschland lebenden erwerbsfähigen Bevölkerung unterschreiten in ihrem schriftsprachlichen Vermögen die Satzebene, 14% die Textebene (vgl. Grotlüschen/ Riekmann/ Buddeberg 2012, S. 19f). Das Geschlechterverhältnis ist hier allerdings umgekehrt. Mit 60% machen Männer hierzulande den Löwenanteil unter den funktionalen Analphabeten aus (vgl. Grotlüschen/ Riekmann/ Buddeberg 2012, S. 24). Diese Zahlen präzisieren anschaulich, inwiefern Handlungsbedarf bezüglich Basisbildung besteht.

Jene weitverbreiteten Schwierigkeiten sind in Deutschland schon lange bekannt. Aus diesem Grund hat sich innerhalb der Erwachsenenbildung der Zweig der Grundbildungsarbeit entwickelt, der sich besonders um die Implementierung solider schriftsprachlicher Fähigkeiten unter der erwachsenen Bevölkerung bemüht.

Folgt man Jens Korfkamp (2013), dann besteht zwischen Literalität und der Teilhabe an politischen Fragestellungen und politischer Willensbildung eine komplexe Relation. Korfkamp verweist auf die vergessene emanzipatorische Stoßrichtung der Alphabetisierung, die zugunsten der berufsorientierten Ausrichtung in den Hintergrund gerückt ist. Im Zentrum alphabetisierender Bemühungen steht in Deutschland das Anliegen, die Lernenden arbeitsmarktfähig zu machen, ihre Employability zu erhöhen und sie an beruflichen Prozessen teilhaben zu lassen. Sollen funktionale Analphabeten aber auch gesellschaftlich intensiver partizipieren und ihre politischen Teilhabemöglichkeiten ausschöpfen, müssen sie auf literal vermittelte

Informationen und Instrumente zurückgreifen. Diese sind für sie aufgrund ihrer eingeschränkten schriftsprachlichen Kompetenzen nur erschwert zugänglich. Darüber hinaus werden politische Fragen in der Öffentlichkeit im Register der Bildungssprache erörtert, das für diejenigen, die in konzeptioneller Schriftlichkeit nicht sehr versiert sind, als verschlossen und überfordernd erlebt wird. Hierin werden die wesentlichen Gründe dafür gesehen, dass sozial benachteiligte Personenkreise sich weniger stark politisch einbringen. So sind funktionale Analphabeten vom Ermächtigungsfeld politischer Bildung und Teilhabe in weiten Teilen exkludiert.

Als soziale Praxis bedeutet Literalität eben auch, in denjenigen Situationen des Lebens literal aktiv sein zu können, die ermächtigende Auswirkungen auf die eigene Identität und Lebensführung haben. Daraus ergibt sich Korfkamps Leitidee einer emanzipatorischen Grundbildung. Ihre Zielsetzung besteht darin „Partizipation in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern zu ermöglichen, die Emanzipation der Individuen zu fördern und diese dazu zu befähigen ihren gesellschaftlichen Standort und ihre Interessen zu erkennen, ihre Urteilskraft zu stärken und gegebenenfalls ihr politisches Engagement zu fördern.“ (Korfkamp 2013, S. 5) Ein solcher emanzipatorischer Grundbildungsansatz paraphrasiert das, was im Kontext des amerikanischen Civil-Rights-Movements, von People of Colour, Feministinnen und im Feld der Sozialen Arbeit mit dem Schlagwort Empowerment gemeint ist: „mutmachende Prozesse der Selbstermächtigung“ (vgl. Herriger 2014, S. 20). Diese Vorgänge, die emanzipatorisch wirken und eigene Ressourcen aktivieren, schließen Entscheidungskraft, kritisches Denken und soziale Mitwirkung ein. Sie basieren auf der Kraft der eigenen Person und auf produktiven Veränderungsformen.

b) Nachhaltige Entwicklung

Veränderung einzufordern ist das große Bestreben der Sustainable Development Goals (SDGs). Die Ziele nachhaltiger Entwicklung wurden im September 2015 von den Vereinten Nationen für die gesamte Staatengemeinschaft verabschiedet. Diese Vereinbarungen intendieren Maßnahmen, die Elend und Verknappung reduzieren und Gleichberechtigung, Gesundheit sowie Schutz der Lebensraums Erde erhöhen. Der Weltbildungsbericht „Accountability in education“ (UNESCO 2017a) artikuliert mit großer Klarheit die Funktion von Bildung beim Erreichen aller 17 Ziele. Solide Bildung ist wirkungsvoll dabei, Armut nicht an die nächste Generation weiterzugeben (Ziel 1). Des Lesens und Schreibens mächtige Personen verdienen im Schnitt mehr als Analphabeten. Das ermöglicht deren Kindern erneut eine gute Bildung, so dass der Teufelskreis der Armut durchbrochen wird. Höhere Löhne helfen auch dabei, dem Hunger zu entkommen (Ziel 2). Hier haben Frauen und Mütter eine Schlüssel-funktion. Wurde ihnen Bildung zuteil, können sie das Wissen über Ernährung und Hygiene

zum Wohl der Familie nützen. Gebildete Frauen tragen elementar dazu bei, dass Familie gesund bleibt und dass die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel zum Wohle aller adäquat eingesetzt werden. Diese ermächtigenden Effekte von Bildung kulminieren im Ziel 5, das sich explizit auf die Gleichstellung und Selbstbestimmung von Frauen bezieht. Durch Bildung ist eine Erhöhung der Möglichkeiten von Frauen zu verzeichnen. Gebildete Frauen setzen klarer ihre Rechte durch, sie verdienen mehr Geld und sind weniger oft Diskriminierungen ausgesetzt. „Universelle Grund- und Sekundarschulbildung, insbesondere für Mädchen, ist wesentlich für die Förderung der Autonomie von Frauen. Das Erreichen dieses Zieles würde das Bevölkerungswachstum verringern, soziale Normen und Handlungsweisen generationenübergreifend verändern und die Umweltbelastung reduzieren.“ (DNK / BMZ 2016, S. 29)

Im Zusammenhang mit den Zielen nachhaltiger Entwicklung hat Bildung also erheblich positive Auswirkungen. Durch die Bildung von Frauen werden diese Effekte noch multipliziert. Die UNESCO-Bildungsberichte dokumentieren, dass Bildung, insbesondere für Mädchen und Frauen, die Mutter aller Ermächtigung ist. Menschen erringen durch Bildung Lebenschancen, die sie stark machen. Sie verändern so ihre bedrückende Wirklichkeit der Not und Unterdrückung – Empowerment in Reinform.

c) Verständnis dieser Arbeit

Der widerständigen Tradition der People of Color und des Feminismus folgend versteht diese Arbeit Empowerment als Zueignung von Definitions- und Handlungsmacht aus der Hand Dritter. Selbstdefinition und Selbstermächtigung speisen sich aus dem Erleben innerer Stärke, die sich oft als Wut gegenüber Ungerechtigkeiten äußert und in Mut zur aktiven Auseinandersetzung mündet. Empowerment ereignet sich also handlungs- und ressourcenorientiert und stiftet zu Kritik und Solidarität an. All das ermöglicht, aus der Marginalisierung herauszutreten und das eigene Leben selbstbestimmt anzugehen. Besonders für Mädchen und Frauen, die weltweit weiterhin stark von Diskriminierung betroffen sind, spielt Bildung als emanzipatorische Ressource eine entscheidende Rolle. Die weiter unten genauer zu erläuternde Fragestellung dieser Arbeit ist dabei, inwiefern Emanzipation, Partizipation und Urteilskraft durch Literalisierungsprozesse generiert oder erweitert werden.

2.4 Problematisierung

Bereits jetzt sei darauf hingewiesen, dass gleichzeitig eine Problematisierung dieses Anliegens erfolgen sollte. Handelt es sich dabei doch um eine eurozentrische Perspektive, die im eigenen Umfeld gepflegte Werte wie Autonomie und Freiheit für universal erachtet. Daneben könnte der Vorwurf erhoben werden, dass postkoloniale Machtverhältnisse in pädagogischem Habitus stabilisiert werden.

In diesem Zusammenhang weisen Dirim/ Pokitsch (2017) auf die koloniale Verknüpfung des Bildungsanliegens hin. In einer kritischen Untersuchung von DaZ-Lehrwerken arbeiten sie die darin angelegte „Wir`-`Nicht-Wir`-Dichotomie“ (Dirim/ Pokitsch 2017, S. 102) heraus. Sie beziehen sich auf in Österreich veröffentlichte Lehrwerke, die `interkulturelle` Übungen anbieten. Diese stellen auf der einen Seite die europäische Gesellschaft als aufgeschlossen und emanzipiert dar, auf der anderen Seite werden die mitgebrachten Kulturen der Lernenden als unmodern, konservativ und wenig entwickelt entworfen. Eine solche Konstruktion reproduziert koloniale Bildungsanliegen. „War es einst die `Bürde des weißen Mannes` die Kolonialisierten aus der Barbarei in die Zivilisation zu führen, so erscheint es nun analog dazu, die Bürde der Dominanzgesellschaft zu sein, das postkoloniale Subjekt aus seiner Unaufgeklärtheit zu führen, indem es Prinzipien der Demokratie, Gleichberechtigung, Toleranz und ähnliches als konstitutive Werte (dieses Wirs) Verstandenes lehrt.“ (Dirim/ Pokitsch 2017, S. 105) Die Fragestellung dieser Arbeit impliziert, dass beispielsweise arabische und afrikanische zugewanderte junge Frauen eine ermächtigende Bewegung erfahren könnten im Umfeld einer Dominanzgesellschaft, die Bildung als zu erstrebendes Gut für jederfrau und jedermann erachtet. Dabei steht der vereinnahmende Gedanke weißer Europäer*innen in Hintergrund, dass die jeweiligen Anderen doch so werden sollten wie sie. Das wäre dann nichts Anderes als eine Literalisierungspflicht, um Assimilierung herzustellen. Es ist zu fragen, ob die jeweilige Person sich in eine solche Richtung entwickeln möchte oder ob der Status quo als bewahrenswert erfahren wird. Dem Empowermentbegriff wohnt eine autoemanzipatorische Dynamik inne. Diese kann nur vom Individuum selbst ausgehen. Das Spannungsfeld zwischen Selbstbestimmung als Konservierung mitgebrachter Lebensumstände und Empowerment als pädagogischem Anspruch muss daher mitgedacht werden.

3. Literalisierung – Begriffsklärungen und Konzepte

Was für den Menschen in der frühen Zeit seiner Geschichte die Beherrschung des Feuers und später das Betreiben von Landwirtschaft war, wird im Wimpernschlag der vergangenen 5000 Jahre der Umgang mit der in Schriftzeichen gegossenen Sprache. Seit knapp 200 Jahren schließlich stellt Schriftsprache eine – wenn nicht gar *die* – grundlegende Kulturtechnik dar. Durch Teilhabe an Schriftlichkeit partizipieren Menschen heute am sozialen Miteinander. Mit Hilfe von Schrift entwickeln sie sich persönlich und beruflich. „Schriftsprache veränderte das menschliche Bewusstsein, das soziale Gefüge und letztlich auch das Entstehen und die Legitimation von Institutionen. Schriftsprache ist somit nicht nur eine Bedingung gelingender Kommunikation in entwickelten Gesellschaften, sondern zugleich Grund und Folge der Entwicklung dieser Gesellschaften. Dies ist es, was Schriftsprache vor allem zur grundlegenden Kulturtechnik macht.“ (Nuissl/ Przybylska 2016, S. 74)

Die Aneignung und der Umgang mit Schriftlichkeit sind an Voraussetzungen geknüpft, aus denen sich Konsequenzen für die Möglichkeiten des Subjekts ergeben. Wissenschaftliche Forschung und pädagogische Praxis setzen sich seit der Mitte des 20. Jahrhunderts mit diesem Anforderungsfeld auseinander. Die dabei zu bedenkenden Termini und Annahmen sollen nun zusammengetragen werden.

3.1 Literacy/ Literalität

Das englische *literacy* sowie sein vermeintlich deutsches Pendant *Literalität* sind etymologisch vom lateinischen *littera, ae f.* (= Buchstabe, Handschrift, Schrift, Schriftstück) herzuleiten. Damit ist auch der Verwendungs- und Verweiskontext beschrieben. Wer *litterae* nutzt, bannt mündliche Sprache und flüchtige Gedanken in stofflich über die Zeit Bestehendes. In der Moderne ist daran die Nutzung von Schriftsprache in sozialen Zusammenhängen gebunden. Die dazu notwendigen schriftsprachlichen Fähigkeiten werden als `Literalität` zusammengefasst. Das Gegenteil davon ist `Illiteralität`, was in der Schweiz, in Frankreich (`illettrisme`) und im englischen Sprachraum (`illiteracy`) für `Analphabetismus` verwendet wird (vgl. Pabst/ Zeuner 2016, S. 59f). Eine Gleichsetzung der Vokabeln ist aber nicht zu empfehlen, da `Analphabetismus` mit exkludierenden und stigmatisierenden Implikationen daherkommt. Ein (funktionaler) Analphabet wird gewöhnlich als eine Person angesehen, die schriftsprachliche Standards nicht reproduzieren kann und daher Diskreditierungen ausgeliefert ist. Der Begriff der `Illiteralität` als Antonym zu `Literalität` hat eine größere Weite und umschreibt neutraler und wertschätzender die Vielfalt literaler Praxen (vgl. Pabst/ Zeuner 2016, S. 68f). Auf diesen Zusammenhang wird später noch einzugehen sein.

Der Literlitätsbegriff ist im Deutschen zunächst enger gefasst als das anglo-amerikanische Konzept der Literacy. Literalität antizipiert basale schriftsprachliche Fähigkeiten. Im Zuge der

Auseinandersetzung mit dem englischen Literacy-Konzept erfährt er allerdings eine Weitung hin zum Grundbildungsbegriff. Im Anschluss an die UNESCO formulieren Tröster/ Schrader (2016) eine limitierte und eine erweiterte Auffassung von Literacy. Im engeren Sinn werden unter Literacy die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens zuzüglich elementarer Fähigkeiten im Rechnen verstanden, die im Alltag gebraucht werden. Das weite Verständnis von Literacy schlägt auf die Kompetenzen des limitierten Konzeptes noch Fähigkeiten im Umgang mit anderen, mit kritischen Urteilen, mit Naturwissenschaften und Sprachen sowie Eigeninitiative, Regulation, Reflexion und Selbständigkeit darauf. Diese zielen auf eine kompetente Nutzung von Wissen (vgl. Tröster/ Schrader 2016, S. 51). In diesem Sinne reicht das Literacy-Konzept in die Nähe dessen, was in Deutschland unter Grundbildung verstanden wird. Letztere intendiert jedoch stärker gesellschaftliche Teilhabe und berufliche Integration als die Kompetenzen in konkreten Wissensgebieten, auf die der Literacy-Begriff angewandt wird (z.B. computer literacy, political literacy, media literacy, health literacy, food literacy usw.). Die Diversität der Literacies zeigt auf, dass die Partizipation Einzelner in hochkomplexen Gesellschaften vom Individuum eine Ausdifferenzierung von Kompetenzen fordert. Kurzum versteht sich Literacy als eine „allgemein, normativ gewendete Basiskompetenz (...), die dem Individuum als Vorbedingung zur Mitwirkung an entwickelten, schriftlich organisierten Gesellschaften auferlegt [ist]. (...) Literalität im Sinne von `literacy` bedeutet also mehr als Lesen und Schreiben und zugleich weniger als eine auf bestimmte Bereiche und Inhalte bezogene Bildung.“ (Sting 2005, S. 23)

Problematisch ist, dass die Begriffe und die damit verbundenen Konzepte in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern nicht kongruent verwendet werden. In der Wissenschaft übernehmen sie andere Funktionen als in der Politik oder in der konkreten pädagogischen Praxis. Zwischen objektiver Analyse und bildungspraktischem Einsatz klafft eine Lücke, die durch die Nutzung ein und desselben Wortes nicht immer geschlossen werden kann. Dabei kommt es auch vor, dass diskreditierende Nebenbedeutungen nicht vorsichtig genug mitbedacht werden und trotz wohlmeinender Intention eine Beschämung der Adressat*innen hervorgerufen wird (vgl. Tröster/ Schrader 2016, S. 42).

Die ursprüngliche Verwendung des Literalitätsbegriffs als Gegenpol zur Oralität (vgl. Pabst/ Zeuner 2016, S. 61) hat sich also aufgrund empirischer Befunde und wissenschaftlicher Reflexion deutlich differenziert. So lassen sich vier zentrale Dimensionen von Literalität festhalten. Zunächst kann Literalität als Beherrschen der elementaren Fähigkeiten des Lesens und Schreibens verstanden werden. Diese werden im Schriftspracherwerb traditionell in der Schule angeeignet und gelten in diesem Verständnis als obligatorisch. Zweitens kann Literalität als Mittel des reflexiven Nachdenkens über das Selbst dem Zwecke der individuellen Identitätskonstituierung dienen. Diese Perspektive integriert die Entwicklung des Individuums

in gesellschaftliche Kontexte und schriftsprachliche Erfordernisse der Gegenwart. Hierin ist auch die dritte Perspektive zu verorten. Literalität als Ausweis technologischer und sozialer Interaktionskompetenz, wie sie sich in den Formen des Digitalen und der medialen Vernetzung sedimentiert. In diesem Bereich ist das Bildungsangebot der Schulen noch immer recht flachbrüstig. Die vierte Dimension von Literalität entkoppelt sich von der Idee, dass schriftsprachliche Fähigkeiten pflichtmäßiges Kulturgut zu sein haben, innerhalb dessen jede*r standardmäßig auf einem vorgegebenen Niveau agiert. Literalität wird hier in ihrer transformatorischen Kraft als individuell angeeignete und subjektiv verwendete Praxis aufgefasst. Diese schließt Bewertungen der sozialen Praxis Literalität aus und respektiert literale Diversität (vgl. Bertschi-Kaufmann/ Rosebrock 2009, S. 8ff; Pabst/ Zeuner 2016, S. 61f).

Bilanzierend kann definiert werden: „`Literalität` bezeichnet ein voraussetzungsreiches Merkmal moderner Gesellschaften: Deren öffentliches Leben ist durch Formen schriftlicher Kommunikation wesentlich bestimmt. Das Lesen- und Schreibenkönnen ist für die Individuen deshalb in aller Regel unabdingbar, um Anschluss an solche Informations- und Austauschprozesse zu erhalten. Die Schriftkultur bestimmt also die spezifischen Anforderungen an die Lese- und Schreibkompetenz der Einzelnen; es gilt aber auch das Umgekehrte: Die Individuen gestalten und verändern als Akteure die schriftkulturelle Praxis, mit der sie die medialen Möglichkeiten für ihre Bedürfnisse und mit spezifischen Funktionalisierungen nutzen. Literale Praktiken verändern sich deshalb mit den zur Verfügung stehenden Mitteln, und es ergeben sich laufend neue Voraussetzungen für soziale Teilhabe.“ (Bertschi-Kaufmann/ Rosebrock 2009, S. 7)

Dass Literalität in sozialen Gefügen zum Tragen kommt, reflektieren seit den 1980er und 1990er Jahren die New Literacy Studies. Sie grenzen Literalität als soziale Praxis ab vom bis dahin geläufigen Verständnis von Literalität als universaler Kulturtechnik.

3.2 Literalität als soziale Praxis

Die New Literacy Studies betrachten Schriftsprachlichkeit konsequent von ihrer Funktionalität her. Sie deuten jedes Produkt und jede Aneignungsform von Schriftlichkeit urteilsfrei in Bezug auf deren individuellen Zweckdienlichkeit. „Literalität als soziale Praxis fragt danach, in welchen Lebensbereichen und -situationen Menschen Lese- und Schreibkompetenzen individuell einsetzen. (...) Diese Perspektive ist deswegen bedeutsam, weil vermieden wird, aus einer Außenperspektive kulturell und gesellschaftlich favorisierte und auch sanktionierte literale Praktiken zu bewerten.“ (Pabst/ Zeuner 2016, S. 62f) Unter einem diskriminierungskritischen Blickwinkel sehen die New Literacy Studies die schriftsprachlichen Ereignisse der Subjekte nicht als an die eine Literalität gebunden an, sondern als Multiliteracies oder Literalitäten.

Ein wichtiger Vertreter der New Literacy Studies ist der Brite Brian Street (z.B. Street 2013). Er stellt den Konstruktions- und Sozialkontext, in dem Individuen lesen und schreiben in den Fokus des Interesses. Er weiß darum, dass der Gebrauch literaler Fähigkeiten von Menschen individuell oder kollektiv gedeutet wird. Das kann sich je nach Ort, Situation oder sozialer Handlung unterschiedlich äußern. Street nennt als Beispiel dreierlei literacy practices, an denen sich die soziale und individuelle Interpretation der Lesepraxis erschließt. Sie stammen aus seiner Forschung in Dörfern des Irans: Literalitätspraktiken aus dem Umfeld der Koranschule, Literalitätspraktiken in der säkularen staatlichen Schule und Literalitätspraktiken im Zusammenhang mit Obstkäufen auf dem Markt. Entscheidend für die unterschiedliche soziale Situierung war hier das jeweilige Identitätskonzept. Als Europäer könnte man leicht den Eindruck gewinnen, dass die in der Schule erworbene Literalität am ehesten auch in kommerziellen Zusammenhängen zum Einsatz kommt. Mitnichten im iranischen Dorf. Durch den Besuch der Koranschule bezieht man hier eine soziale Identität, die mit Status und Vertrauenswürdigkeit einhergeht. So sind nur solche Personen, die über Koranliteralität verfügen, mit einem solchen Ansehen behaftet, das sich ihre Literalitätskompetenz auf dem Markt für ökonomische Zwecke einsetzen lässt. Dieses Literalitätsereignis ist also klar an die soziale Situation und die Deutung der Beteiligten gebunden. Wer die moderne staatliche Schule besucht hat, wird als jemand verstanden, der*die sich aus dem Zentrum des sozialen Lebens herausbewegt hat. Aus diesem Grund ist deren Literalität auf dem Markt nicht tragfähig. Der Vertrauensverlust bedingt die Literalitätspraxis. Das hängt zusammen mit der kollektiven und individuellen Deutung des konkreten literalen Ereignisses. Dieses ist von außen nicht auf Anhieb fassbar, sondern bedarf der intrinsischen Interpretation. Street geht es daher mit seiner Fokussierung auf Literalität als sozialer Praxis darum, zu zeigen, welche Rolle die subjektive Deutung des Literalitätsereignisses spielt. Er integriert dabei grundständig, „wie Menschen in ihrem Alltag tatsächlich lesen und schreiben.“ (Street 2013, S. 163) So hebt er sich von einer rein akademischen Diskussion ab und respektiert, womit und wie konkret schriftsprachlich agiert wird.

Auch in Deutschland wurde das Konzept der New Literacy Studies rezipiert. Hier gibt es Beispiele, die zeigen, wie Literalität an frei zugänglichen Orten zum Tragen kommt (z.B. durch Schilder, Werbung, Fahrpläne, Graffiti, Aufkleber, Aushänge usw.). „Über Literalität im öffentlichen Raum als Kommunikationsmedium und Gestaltungsmittel wird Einfluss auf Gesellschaft, Lebenswelt und Biografie genommen. Viele literale Artefakte des öffentlichen Raums stellen Angebote und Optionen für Handlungs- und Interaktionsmöglichkeiten dar. Inwiefern diese umgesetzt werden, ist abhängig von weiteren Bedingungs- und Bedeutungsstrukturen auf der Ebene der Subjekte und sozialen Akteure. Die Unterscheidung in dominante und all-

tagsweltliche literale Praktiken weist zudem auf die Nuancen sozialer Akzeptanz sowie differenzierter Einbindung in hegemoniale gesellschaftliche Bezüge hin.“ (Pabst/ Zeuner 2013, S. 68) Ein solcher soziokultureller Zugang zur Literalitätsforschung ist im Sinne des Empowermentkonzeptes direkt anschlussfähig. Er macht die Diversität alltäglicher Literalitäten transparent und begegnet jedem lesenden oder schreibenden Subjekt mit Anerkennung. Dabei eröffnet er die Möglichkeit, schriftsprachliche Produkte außerhalb der Defizitperspektive identitätsstabilisierend zu betrachten. Marginalisierungen und Stigmatisierungen können so vermieden und Ressourcen genutzt werden. Das ist ein genuines Anliegen des Empowerments.

3.3 Alphabetisierung

Über Ländergrenzen hinweg macht sich seit Ende des Zweiten Weltkrieges die UNESCO für internationale Alphabetisierung stark. Besonders im Blick sind Länder des globalen Südens, weil Alphabetisierung als Basis für Entwicklung verstanden wird. In den Industriestaaten wird seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts in der Öffentlichkeit über das Vorkommen von Analphabetismus gesprochen. Leider erfolgt das jedoch nicht in einer der Dringlichkeit des Phänomens gerecht werdenden Form. Im Hintergrund steht die Erkenntnis, dass trotz etablierter Schulpflicht Teile der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland dem Minimalniveau der gesellschaftlich erforderlichen Lese- und Schreibkompetenzen nicht entsprechen. Das hängt auch mit gestiegenen schriftsprachlichen Anforderungen zusammen, die durch die ökonomische und technische Entwicklung von Arbeitswelt und Gesellschaft zustande kommen. Unter Alphabetisierung wird in Deutschland also der nachholende und konsolidierende Erwerb schriftsprachlicher Fähigkeiten von Erwachsenen verstanden (vgl. Tröster/ Schrader 2016, S. 43). Das beschriebene Phänomen wird als funktionaler Analphabetismus bezeichnet.

„Analphabetismus ist ein relativer Begriff. Ob eine Person als Analphabet gilt, hängt nicht nur von ihren individuellen Lese- und Schreibkenntnissen ab. Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, welcher Grad an Schriftsprachbeherrschung innerhalb der konkreten Gesellschaft, in der diese Person lebt, erwartet wird. Wenn die individuellen Kenntnisse niedriger sind als die erforderlichen und als selbstverständlich vorausgesetzten Kenntnisse, liegt funktionaler Analphabetismus vor. Der Begriff des funktionalen Analphabetismus trägt der Relation zwischen dem vorhanden und dem notwendigen bzw. erwarteten Grad von Schriftsprachbeherrschung in seinem historisch-gesellschaftlichen Bezug Rechnung.“ (Hubertus 1991, S.5) Funktionaler Analphabetismus muss also sowohl in seiner subjektiven als auch in seiner soziologischen Dimension betrachtet werden.

Darüber hinaus geht mit dem Begriff des funktionalen Analphabetismus ein Potpourri an Schwierigkeiten einher. Zunächst führt er schnell zu stigmatisierenden Zuschreibungen.

Wenn es einen allgemein erwartbaren Grad an schriftsprachlichen Fähigkeiten geben soll, dann wird das Nichterreichen des Standards kurzerhand als persönliches Versagen gedeutet. Da man aber um die Vielzahl der Faktoren weiß, die zu funktionalem Analphabetismus führen (vgl. zusammenfassend Nuissl/ Przybylska 2016, S. 75f), tut es Not, die Betroffenen in ihrer Entwicklung zu unterstützen, statt sie zu diskreditieren. Daneben suggeriert das Prädikat `Analphabet` oder `nicht alphabetisiert` die Existenz einer eindeutigen Trennlinie zwischen zwei Bereichen. Auf der einen Seite diejenigen, die lesen und schreiben können, auf der anderen die Unkundigen. Die Diskussion um Literalität als soziale Praxis und Multiliteracies zeigt jedoch anschaulich, dass es eine solche Dichotomie nicht besteht. Stattdessen ist von einem Kontinuum an Kompetenzen und von multiplen Literalitäten auszugehen (vgl. Fickler-Stang 2011, S. 113).

In Deutschland konstituiert die Alphabetisierung Erwachsener einen wichtigen Bereich der Erwachsenenbildung. Hier gibt es langjährige praktische Erfahrungen, die wissenschaftlich reflektiert werden, und es existieren Bemühungen, das Arbeitsfeld Alphabetisierung zu professionalisieren (wie der Masterstudiengang Alphabetisierung und Grundbildung zeigt). Im Feld formaler Bildung hingegen wird das Anliegen der Alphabetisierung bislang vernachlässigt. Die Schule kümmert sich zwar im Primarbereich um die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen unter Kindern. Wachsen diese jedoch in die Sekundarschulen auf, verlieren sich Einsatz und Qualifikation der Lehrkräfte hinsichtlich der Lese- und Schreibentwicklung. Die Ausbildung der Lehrer*innen für die beruflichen Schulen beispielsweise kennt keinerlei Auseinandersetzung mit Schriftspracherwerb oder der fortgesetzten Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen. Das ist angesichts der Zahlen zum funktionalen Analphabetismus und der Ergebnisse einschlägiger Schulleistungsstudien nicht nur ernüchternd, sondern fahrlässig. Lesen und schreiben an sich ist ein Prozess und die Ausbildung der dafür notwendigen Fähigkeiten erfolgt ebenfalls über einen längeren Zeitraum und in den seltensten Fällen spontan. Mit professioneller Unterstützung gelingt beides leichter.

3.4 Literalisierung

Im Anschluss an den Literalitätsbegriff fasst diese Arbeit Literalisierung in ihrem Prozesscharakter auf. Auf eine prägnante Formel gebracht ist Literalisierung der Prozess, der Literalität ermöglicht und fortentwickelt.

Literalisierung ist demnach der Vorgang der Aneignung und kompetenten Verwendung schriftsprachlicher Fähigkeiten, der seinen Ausgang nimmt bei der Alphabetisierung.

Alphabetisierung versteht sich als Prozess, der in die Welt der Schriftlichkeit einführt, mit Zeichen, Bedeutungen und Verwendungskonventionen vertraut macht, diese einübt und sich um deren Stabilisierung bemüht. Literalisierung bleibt aber bei Alphabetisierung nicht stehen,

sondern wird in dieser Arbeit im Sinne eines progredienten Vorankommens in Fragen der Bildung und der Erkenntnis betrachtet. Diese fokussieren in exponierender Art und Weise rezeptive und produktive Fähigkeiten im Umgang mit Texten. Dabei leisten sie einen Beitrag zur Inanspruchnahme von Wissen, zur Qualifizierung des Individuums und zur Konstituierung von Identität. Somit ermöglichen sie Orientierung in der Welt, gesellschaftliche und politische Partizipation sowie das Erreichen eigener Ziele.

Literalisierung zielt des Weiteren in modernen Gesellschaften auf erfolgreiche mediale Kommunikation und Verständigung. Das trägt im Informations- und Medienzeitalter zur sozialen Teilhabe und Interaktionsfähigkeit bei.

Besonders hervorzuheben ist die Rolle der Literalisierung im Beruf und in der Arbeitswelt. In entwickelten Wissensgesellschaften sind breit angelegte literale Kompetenzen unverzichtbar. Sie ermöglichen höhere Bildung und berufliche Qualifikation. Von diesen hängt die Höhe des Einkommens und die Stabilität finanzieller Sicherheiten ab. Von daher ist Literalisierung in der Moderne ein wichtiger Baustein für den Zuwachs von Lebensmöglichkeiten. Literalisierung teils also ein wichtiges Anliegen mit Prozessen des Empowerments.

4. Effekte von Alphabetisierung

Unbenommen handelt es sich um ein erstrebenswertes Ansinnen, Illiteralität zu überwinden. Weltweit werden dafür finanzielle Anstrengungen unternommen, möglichst allen Kindern und Jugendlichen universelle Grund- und Sekundarschulbildung zukommen zu lassen. In Deutschland wurde angesichts von 7,5 Millionen erwachsenen funktionalen Analphabeten für 2016 bis 2026 die „Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ (AlphaDekade) ausgerufen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung/ Kultusministerkonferenz 2016). Im Hintergrund dieser politischen und ökonomischen Anstrengungen steht die Idee der Teilhabe an Gesellschaft und Wirtschaft. Wissenschaftliche Forschung zu den Effekten von Alphabetisierung fördert drei Kategorien von Resultaten zutage. Auf der Hand liegt, dass *Lese- und Schreibkompetenzen* geschult werden. Daraus ergibt sich eine Erhöhung von *Selbständigkeit* und die gesteigerte Möglichkeit zur *gesellschaftlichen Integration*, zu der auch das Finden einer Arbeit zu zählen ist.

4.1 Alphabetisierungskurse in Deutschland

Die Zielsetzung von Alphabetisierungskursen liegt explizit darin, das Lesen und Schreiben zu entwickeln. Dabei soll es aber nicht bleiben. Intendiert ist außerdem „eine aufgrund fehlender oder mangelhafter Lese- und Schreibfähigkeiten und deren Konsequenzen bis dahin oft als prekär erlebte Lebenssituation zu stabilisieren oder zu verbessern und damit gesellschaftliche Integration aufrechtzuerhalten bzw. zu ermöglichen“ (Egloff/ Jochim/ Schimpf 2009, S. 13). Hier treffen sich Anliegen der Erwachsenenbildung und der Sozialen Arbeit. Beide setzen beim autonomen Subjekt an, das seine Entscheidungen und Handlungen selbstwirksam steuern möchte. Aus diesem Grund ist zur Beantwortung der Frage nach den Wirkweisen von Alphabetisierung auch das andere Ende des Lernprozesses in Betracht zu ziehen. Der Weg in den Alphabetisierungskurs beginnt mit der Entscheidung der künftigen Teilnehmer*innen, im Erwachsenenalter nochmals zu lernen. Die Motive zur Kursteilnahme sind nicht monokausal, sondern sie differenzieren sich in eine Reihe von Erwartungen aus. Aufschlüsse darüber gibt das AlphaPanel (Rosenblatt/ Bilger 2011). Dieses nennt drei Motivationskategorien der Lernenden. Dazu gehören qualifizierungs- und arbeitsbezogene Gründe wie „auf der Arbeit besser zurechtkommen“ (65%), „Arbeit finden“ (35%) eine berufliche Weiterbildung machen“ (25 %) oder „einen Schulabschluss nachholen“ (17%). Daneben existieren Veranlassungen, die sich auf Handlungskompetenz im täglichen Leben beziehen. „Im Alltag besser zurechtkommen“ erstrebt beinahe jede*r Teilnehmende (94%). 90% möchten sich „selbst beweisen, dass [sie] das noch lernen [können]“, dicht gefolgt von dem Motiv „Unabhängig sein oder unabhängiger werden“ (84 %). Auch das Überwinden von Isolierung und Erleben von Solidarität zählt zu den häufigen Kurserwartungen: „Keine Angst mehr haben,

dass jemand entdeckt, dass ich nicht so gut lesen und schreiben kann“ (64 %) oder „Menschen kennen lernen, denen es genauso geht wie mir“ (63 %). Schließlich geben Teilnehmende Gründe an, die sich konkret auf die Umsetzung der Lese- und Schreibkompetenzen beziehen. Der Großteil der Lernenden will „ohne Hilfe Briefe und Postkarten schreiben können“ (84 %), „Formulare lesen und ausfüllen können“ (79 %) oder „Bücher und Zeitschriften lesen können“ (78 %). Mediale Kompetenz wird hier mitbedacht. Immer noch mehr als die Hälfte der Teilnehmenden hat das Ziel, „mit dem Computer und dem Internet besser umgehen können“ (59 %) und „auf dem Handy SMS lesen und schreiben können“ (54 %) (vgl. Rosenblatt/ Bilger 2011, S. 45f). Die Kursteilnahme ist also mit großen Erwartungen verknüpft. Diese reichen durchweg in Richtung Emanzipation, Selbständigkeit und soziale sowie berufliche Integration. Von daher handelt es sich um Motivlagen, die einem empowernden Impetus folgen.

Ob sich diese Erwartungen schließlich erfüllen, schätzen Teilnehmende und testbasierte Messungen stark divergierend ein. Die Selbstwahrnehmung hinsichtlich der Erfolge der Kursteilnahme konzentriert sich auf Verbesserungen im Lesen (51%) und Schreiben (35%). Unter den frei zu formulierenden Veränderungen finden sich auch solche, die sich auf das Zurechtkommen im Leben beziehen (im Alltag 7%, im Beruf 6%, bei Behördengängen 5%) (vgl. Rosenblatt/ Bilger 2011, S. 48f). Die Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenzen wird im Nachhinein also als vordergründig und subjektiv positiv bewertet.

Messungen mithilfe standardisierter Tests ergeben allerdings bezüglich des schriftsprachlichen Lernfortschritts einen ernüchternden Befund. In Anlehnung an die „leo. – Level One“-Studie wurden in der Studie von Rosenblatt/Lehmann (2013) Lese- und Schreibtests durchgeführt, die den Outcome von Alphabetisierungskursen eruieren sollten. Die funktionalen Analphabeten waren vor dem Eintritt in den Kurs zur Hälfte in der Lage, maximal auf der Wortebene zu lesen. Die andere Hälfte konnte zum Teil kurze Texte verlangsamt lesen oder sie konnte lesen, aber nicht zufriedenstellend schreiben. Zum Zeitpunkt der Erhebung zeigt sich dann folgendes Ergebnis. Auf den Niveaus der Alpha-Level 1 und 2 verbleibt ein Drittel der Lernenden. Sie erreichen nicht die Textebene im Schreiben und Lesen. Das muss bedeuten, dass die Lernfortschritte ausblieben oder nur marginal zu verzeichnen sind. Weitere 25% sind auf dem Alpha-Level 3 zu verorten. Sie lesen und schreiben leichte Texte, verlangsamt und mitunter mit Fehlern. Zusammengenommen sind also fast zwei Drittel weiterhin als funktionale Analphabeten anzusehen. Lediglich dem letzten Drittel war es möglich, die Alpha-Levels 4 und 5 zu realisieren. Die damit beschriebenen Fähigkeiten entsprechen dem Minimum, was in entwickelten Informationsgesellschaften von Nöten ist. Dahinter bleiben aber die meisten Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse zurück.

Zusammengefasst bedeutet diese Bilanz, dass die intendierten Wirkungen für einen Großteil der Lernenden nicht zur Erfüllung gekommen sind. Offenbar sind die Effekte auf der Ebene

der schriftsprachlichen Kompetenzen also eingeschränkt. Nichtsdestotrotz haben die Befragten aber ein persönlich nutzbringendes Bild vom Kursbesuch. Dieses bezieht sich auf ihr stärkeres Selbstbewusstsein und das Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten, was sich durch den Kursbesuch ergeben hat. Auch wenn die gewünschte Unabhängigkeit von Außenstehenden nicht in dem erhofften Maß realisiert wurde, schätzen die Befragten den Kursbesuch als gewinnbringend ein (vgl. Rosenblatt/Lehmann 2013, S. 5-9). Für das Anliegen des Empowerments ist diese Selbstwahrnehmung, die emotional-zuversichtliche Situierung und das Empfinden innerer Bestärkung, ein großer Erfolg. Sie stellt eine Grundlage dar, auf der weitere empowernde Schritte folgen können.

Die biografisch-narrative Forschung (Egloff/ Grotlüschen 2011; Egloff 2016) bestätigt den bislang referierten Befund. Ein wichtiger Antrieb für den Kursbesuch ist der Wunsch nach Unabhängigkeit und Selbständigkeit. Dabei erlangt der Kurs selbst eine biografisch und lebensweltlich große Bedeutung für die*den Einzelnen. Die Teilnehmenden füllen diese Bedeutung je unterschiedlich. Es gibt Personen, die durch den Kurs mehr Freiheit und Stabilität erfahren. „Der Kurs stellt eine Art `Oase` dar die gleichzeitig die Möglichkeit des Lernens bzw. Dazulernens eröffnet, ein Ort der Freizeitgestaltung und des geselligen Austauschs, aber auch des Rückzugs und der biografischen Selbstvergewisserung und Reflexion ist.“ (Egloff 2016, S. 195)

Daneben finden sich Teilnehmende, die durch den Kursbesuch in eine Bewegung der Emanzipation geraten. „Sie werden zu Botschaftern und Multiplikatoren oder gründen Selbsthilfegruppen und treten in diesen Rollen in der Öffentlichkeit auf.“ (Egloff 2016, S. 196) Dazu zählen auch Lernende, die sich aufgrund der Kursteilnahme weiter persönlich und beruflich bilden wollen. Sie schmieden Pläne über das eigene berufliche Fortkommen und suchen sich alsbald weiterqualifizierende Bildungsangebote. Diese in narrativ-biografischen Interviews festgehaltenen Deutungen der Kursteilnahme beschäftigen sich nicht mit den effektiv ausgebildeten schriftsprachlichen Fähigkeiten (vgl. Egloff 2016, S. 196). Sie sind aber wegen ihrer subjektiven Einschätzung und aufgrund ihrer ermächtigenden Effekt als Bestandteile empowernden Reflektierens und Agierens gehaltvoll.

In Deutschland hat sich auch durch die leo. – Level-One Studie (2011) die Sensibilität für die Belange und Notwendigkeiten der Alphabetisierung erhöht. Im Zuge dessen ist der Begriff des funktionalen Analphabetismus etabliert worden. Er weist darauf hin, „dass es auch in entwickelten Industrie- und Wissensgesellschaften nicht gelingt, allen Mitgliedern ein Minimum an basalen schriftsprachlichen (...) Kompetenzen zu garantieren und diese über den Lebenslauf zu stabilisieren.“ (Tröster/ Schrader 2016, S. 42) International ist dieser Kontext aber nicht im Blickfeld. Das liegt daran, dass sich funktionaler Analphabetismus am Grad der

schriftsprachlichen Anforderungen der umgebenden Gesellschaft bemisst. Daher lässt er sich kulturübergreifend nicht einfangen. Weltweit ist aber im Hinblick auf entwicklungspolitische Fragen Schulbildung und lebenslanges Lernen im Zentrum der Aufmerksamkeit (vgl. Tröster/ Schrader 2016, S. 42). Aus diesem Grund soll es nun darum gehen, welche Resultate globale Bemühungen um das Anliegen der Alphabetisierung aufweisen. Das ist auch deshalb von Belang, weil die im empirischen Teil fokussierte Adressat*innengruppe international ist.

4.2 Alphabetisierung weltweit

Kehrt man die Ausgangsfrage nach den Erfolgen von Alphabetisierungsarbeit um und fragt nach den Konsequenzen von Illiteralität, erschließt sich anderweitig die ermächtigende Bedeutung von Lese- und Schreibkompetenzen. Nuissl/ Przybylska (2016) fassen die breite Erkenntnislage dazu zusammen. Analog zu den Gründen für Illiteralität sind deren Resultate vieldimensional und vernetzt. Unterscheiden kann man zwischen exkludierenden, persönlichen und gesellschaftlichen Folgen. „Es besteht die große Gefahr einer sozialen Exklusion, wozu der Ausschluss aus dem Arbeitsleben, aus Bildungsgängen und aus dem gesellschaftlichen Leben gehören, aber auch geringe politische Partizipation und ein soziales Stigma. Eingeschlossen sind hier Probleme im Umgang mit Behörden, mit Finanzen, mit Verträgen und vielem mehr.“ (Nuissl/ Przybylska 2016, S. 77) Auf der psychosozialen Ebene können Ängste des Versagens und des Offenbarwerdens der schriftsprachlichen Defizite auftreten, welche das Sozialleben stark dezimieren. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und das Selbstbewusstsein sind außerdem oft gering. Von Illiteralität Betroffene kämpfen daher auch mit psychischen und gesundheitlichen Belastungen. Diese können sich auf familiäre und partnerschaftliche Beziehungen auswirken. In diesem Zusammenhang kann es auch zu Unfreiheit und Bevormundung kommen. Konflikte und Krisen sowie Unehrllichkeit und Abschottung drohen. Hieran schließen sich gesellschaftliche Auswirkungen an. Wer nicht zuverlässig lesen und schreiben kann, sucht oft vergeblich nach einem passenden Arbeitsplatz. Auch die politische Teilhabe ist gefährdet. Um dem entgegenzuwirken, sind umfangreiche Unterstützungsmaßnahmen, sozialpädagogische Begleitung und spezielle Bildungsangebote erforderlich. All das kostet Geld. Unzureichend ausgebildete schriftsprachliche Fähigkeiten sind demnach ein persönlicher, sozialer, wirtschaftlicher und politischer Belastungsfaktor (vgl. Nuissl/ Przybylska 2016, S. 77f). Zu den Effekten von Alphabetisierung muss dementsprechend die Reduktion vielfältiger Aufwendungen, Kosten und Belastungen gezählt werden.

Dieser Sichtweise schließt sich die UNESCO im Hinblick auf die globale Entwicklung einzelner Staaten und der darin lebenden Bevölkerung konsequent an. Die von den Vereinten Nationen ausgesprochenen Entwicklungsziele sind in enger Weise an die Etablierung breiter

und solider Bildung geknüpft (vgl. DUK/ BMZ 2016, S. 3). Die sich multiplizierenden Effekte von Bildung gründen stets in der Fähigkeit, Texte lesen und schreiben zu können. Über das Medium der Schrift wird Wissen weitergegeben und Reflektion sowie die Ausbildung beruflicher Kompetenzen angestoßen. Die UNESCO weiß, dass ökonomisches Fortkommen, Lebensqualität und Lebenserwartung in der Folge mit solchen Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden sind. Es geht bei dem Einsatz für eine weltweite Reduktion der Analphabet*innen also um nicht mehr und nicht weniger als um die Vergrößerung von Lebensmöglichkeiten für Menschen. Insofern führen Alphabetisierung und daran anschließende Literalisierungsbewegungen also zu einem Zuwachs an Freiheit. Damit ermöglichen sie Selbständigkeit und Ermächtigung.

5. Literalisierung und Ermächtigung

5.1 Schriftsprache und Bildungsteilhabe

Der Modernisierungsschub entwickelter Gesellschaften fußt auf der kompetenten Beherrschung der in Materie gebannten Sprache. Informationen und Erkenntnisse auf Papier oder heute in digitaler Form festzuhalten ermöglicht, dieses Wissen über Zeit und Raum hinweg zu nutzen. Es ist dann zunächst nicht mehr an soziale Beziehungen, wie bei der mündlichen Tradierung, gebunden. Dass das Sozialgefüge moderner Gesellschaften aber sehr wohl Einfluss nimmt auf die Zugangsmöglichkeiten zu Bildung, soll nun dargelegt werden.

a) Bildung in der Wissensgesellschaft

Der nationale Bildungsbericht 2016 erläutert in seiner Einleitung die konzeptionelle Basis, die seine Analyse lenkt. Hier wird eine Fokussierung auf die Einzelperson als wichtiges Rädchen im System der Erwerbsarbeit deutlich. „[I]ndividuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit sowie Humanressourcen“ (Autorengruppe Bildungsbericht-erstellung 2016, S. 1f) seien mit allen Bildungsbemühungen intendiert. Deutlich wird hier gezeigt, welche Rolle Bildung in einer modernen Gesellschaft wie Deutschland einnimmt. Sie ist zur Grundlage und zum Motor für Wohlstand und persönliche Entwicklung geworden. Das nimmt nicht wunder in einem Land, das sich von der Agrar- über die Industrie- zur Informations- und Wissensgesellschaft entwickelt hat.

Dass Bildung also eine herausragende Rolle im Hinblick auf die Ökonomie dieses Landes spielt, darüber besteht kein Zweifel. Dass sie gleichzeitig Einfluss nimmt auf den psychosozialen Zustand und die Qualität sowie die Dauer eines menschlichen Lebens in dieser Gesellschaft, unterstreicht ihre Bedeutung nur noch greller. Wer ein höheres Bildungsniveau erworben hat, ist seltener arbeitslos oder straffällig, erlebt sich als zufriedener, gesünder und lebt daher auch länger, wie der Deutsche Alterssurvey belegt (Motel-Klingebiel/ Tesch-Römer/ Wurm 2010). Daneben wirkt sich die persönliche Bildung in mentalen Einstellungen, der Auseinandersetzung mit tradierten Lebensmodellen und Entscheidungs- wie Handlungsfähigkeit aus. Und sie kann zu mehr Selbstbewusstsein und Autonomie führen. Das wird im empirischen Teil dieser Arbeit noch von Relevanz werden.

Theoretisch ist klar, dass jedem Menschen das Recht auf Bildung zukommt. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen formuliert in Artikel 26 den Anspruch jedes Menschen auf grundlegende Bildung und die damit einhergehenden Funktionen im Hinblick auf die Würde der*s Einzelnen und das Zusammenleben aller Menschen. Hier wird festgehalten, dass Bildungsprozesse die Entwicklung des Individuums befördern sollen und dass dabei der Grundsatz der Chancengleichheit gewahrt werden muss. Dass dieses Ideal

faktisch nicht konsequent realisiert ist, prangern zahlreiche Aktivist*innen und Autor*innen an. Exemplarisch sei hier die Kritik dreier Autoren dargestellt.

Mit Blick auf die Schule bezeichnet Hartmut Wenzel (2010) Chancengleichheit als „eine nicht abgebotene Forderung“ (Wenzel 2010, S. 57). Die seit Jahrzehnten wahrgenommene Ungleichheit im Bildungssystem wurde bisher nicht beseitigt. Im Gegenteil, die Entwicklungen in der Bildungslandschaft weisen eher darauf hin, dass sich Benachteiligungen z.B. von Migrant*innen noch verschärft hätten. Wenzel mahnt an, dass für diejenigen, die ohnehin den gesellschaftlichen Erwartungen nicht genügen, die Gefahren gestiegen seien, die Schule ohne erfolgreichen Abschluss zu verlassen. Leider trauten sich bisher die Verantwortlichen nicht, einen diesen Zuständen entgegenwirkenden strukturellen Umbau des Bildungssystems vorzunehmen.

Noch einen Schritt weiter geht Thomas Spiegler (2015). Seine Studie über erfolgreiche Bildungsmobilität geht der Frage nach, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, dass die soziale Bildungsungleichheit durchbrochen wird. Er arbeitet drei grundlegende Ressourcen heraus, die generieren, dass Kinder von Eltern ohne Hochschulabschluss selbst einen solchen erwerben können: die Ressource des Könnens, die des Wollens und die des Dürfens. Dabei macht er zwei Grundmuster des Bildungsaufstiegs aus. Der Bildungsaufstieg wegen der Familie ist möglich, da das familiäre Umfeld Einstellungen und Verhaltensweisen an den Tag legt, die als bildungsorientiert gelten. Dazu gehört die Unterstützung bei Hausaufgaben, eine Erziehung zu Schulkompatibilität und die generelle Würdigung von Lernen und Leistung als Möglichkeit, ein besseres Leben zu erlangen. Was sonst Ungleichheit produziert, ist bei diesem Typus also abwesend. Das zweite Muster wird als Bildungsaufstieg trotz der Familie angegeben. Die Eltern dieser Kinder zeichnen sich durch große Skepsis bezüglich Bildung und einem als `verkopft` wahrgenommenen Studium aus. Von ihnen werden schulische Ausbildungen bevorzugt, die rasch zu einer Anstellung führen. Unterstützung für das persönliche Bildungsanliegen wird dagegen von einem außerfamiliären Umfeld bezogen, das durch Personen beschrieben ist, die als Vorbilder dienen, die ermutigen, die ihre Kenntnisse über Bildungsmöglichkeiten einbringen, die wertschätzend zur Seite stehen und so dazu beitragen, dass Mut und Selbstbewusstsein entwickelt wird (vgl. Spiegler 2015, S. 230f). Über das biografische Verhältnis hinaus verortet Spiegler in seinem Resümee die Frage der Chancengleichheit in einem größeren soziologischen Kontext. Unter Rückgriff auf Bourdieu macht er klar, dass der mit Geld und Macht ausgestattete Teil der Gesellschaft stets dafür Sorge trägt, dass auch seinen Nachkommen ein privilegiertes Leben zukommt. Der Verteilungskampf wird für die bevorteilte Gruppe abgeschwächt durch das Vorhandensein von Ressourcen, für die benachteiligte hingegen wird er verschärft durch das Distinktionsinteresse der anderen. „Es wird oft übersehen, dass Chancengleichheit an sich, selbst wenn man sie realisieren könnte, nicht primär darauf abzielt, gesellschaftliche Ungleichheiten

zu reduzieren, sondern zuerst eine Legitimation für existierende Ungleichheit in den Ergebnissen darstellt.“ (Spiegler 2015, S. 346) Die meritokratische Gesellschaft gebiert dabei die tragische Figur der*s Nicht-Aufsteigerin*s, der*m weisgemacht wird, dass Strebsamkeit und Bemühung zu Erfolg führt. Wer nicht aufsteigt, hat sich dann einfach nicht genug angestrengt. Tragisch ist dieser Zusammenhang deshalb, weil der*m Nicht-Aufsteiger*in somit der Zugang zu Lebensmöglichkeiten verwehrt wird.

Auf der gleichen Linie argumentiert Stephan Bundschuh (2016), der die Ökonomisierung des Lebens verantwortlich sieht für den Zwang zu Leistung und Bildung. Das mit dem Bildungsangebot gegebene Versprechen, ein*e jede*r könne durch Fleiß und Anstrengung ein gutes Leben erwerben, führt zur Effizienzsteigerung des Individuums zum Preis der Selbstaussbeutung. Dabei qualifiziert Bundschuh das Bildungsversprechen als Illusion ab. Diese zeigt sich besonders in der Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte. Die Ausweitung des Personenkreises, der höhere Abschlüsse erzielt, scheint einerseits die Emanzipationsankündigung zu erfüllen. Andererseits aber wird das Subjekt diskreditiert, indem immer mehr Abschlüsse entwertet werden. Seine Conclusio entspricht Hartmut Wenzel. Auch er fordert einen strukturellen Umbau des Systems der schulischen Bildung, der konsequent alle partizipieren lässt. Dies ist durch Beendigung der frühen Separation im dreigliedrigen System und eine durchgängige inklusive Beschulung erreichbar.

Bildung in der Wissensgesellschaft ist also als Werkzeug zu verstehen, das die Lebenschancen des Individuums erhöht. Es geht dabei um monetäre Möglichkeiten ebenso wie um soziale Anerkennung, persönliche Stabilität und Gesundheit. Auch in der Diskussion um Integration wird daher der Zugang zu Bildungsoptionen für zugewanderte Menschen stark gemacht. Besonders unter Sprach- und Erziehungswissenschaftlern besteht kein Zweifel darüber, dass das Gelingen von Bildungsanstrengungen und gesellschaftliche Partizipation erheblich von den jeweiligen sprachlichen Kompetenzen abhängt (vgl. Becker-Mrotzek/ Roth 2017, S. 11). Deshalb ist es fundamental, zu klären, was unter sprachlicher Bildung zu verstehen ist und welche Realisierungsansätze bereits existieren.

b) Sprachliche Bildung

Unter Rückgriff auf die Ergebnisse der PISA-Studien (Klieme u.a. 2010) und der leo.-Level-One Studie (Grotlüschen/ Riekmann 2012) lässt sich der Bedarf an sprachlicher Bildung für Deutschland festhalten. Trotz leichter Verbesserungen zählen noch immer zu viele Jugendliche zu den schwachen Leser*innen, die lediglich kurze und leichte Texte sinnentnehmend bewältigen können. Dieser alarmierende Befund ist auch für die erwachsene Bevölkerung festzuhalten. 14,5 %, das sind 7,5 Millionen Erwachsene gelten als funktionale Analphabeten. Sie können zwar einzelne Sätze lesen, erfüllen jedoch die gesellschaftlichen und beruflichen

chen schriftsprachlichen Anforderungen nicht (vgl. Grotluschen/ Riekmann 2012, S. 19ff). Lesekompetenzen machen nicht allein den Bereich der sprachlichen Bildung aus. Sie verdeutlichen zugleich die Funktion von Sprachkompetenz als „Voraussetzung[...] für Autonomie, nicht nur bei der allgemeinen Lebensbewältigung, sondern auch beim Lernen und im Beruf“ (Becker-Mrotzek/ Roth 2017, S. 12). Das von Bund und Ländern aufgelegte Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS), das die Förderung sprachlicher Bildung wissenschaftlich begleitet, definiert daher in Anlehnung an Schneider u.a. (2012) die relevanten Begrifflichkeiten folgendermaßen:

Sprachliche Bildung kommt allen an formaler Bildung Beteiligten als systematische Aufgabe zu. Das bedeutet, sprachliche Bildung ist nicht nur im Elementarbereich oder im Deutschunterricht verortet, sondern sie ist genuine Pflicht und Herausforderung aller Lernstufen und aller Fächer. Dabei ist sprachliche Bildung planvoll organisiert und wird integrativ in alltäglichen Settings vollzogen. Sprachliche Bildung ist also mehreres gleichzeitig: ein breit angelegtes Prinzip, die maßgebende Grundlage für weitere Bildungsprozesse und eine Unterstützung für alle Lernenden.

Davon zu unterscheiden sind Sprachförderung und Sprachtherapie als Spezialmaßnahmen. Sprachförderung richtet sich nur an die Personen, für die ein spezieller Förderbedarf ermittelt wurde (z.B. aufgrund von Beeinträchtigungen in der Entwicklung oder aufgrund differierender Erstsprachen). Sie kann ein zusätzliches Angebot oder ein binnendifferenzierender Aspekt des Unterrichts sein. Ihre Zielsetzung beinhaltet, vormals diagnostisch erhobenen Defiziten entgegen zu wirken. Ein ähnliches Anliegen verfolgt Sprachtherapie. Erst nach einem von Fachpersonal erhobenen klinischen Befund können therapeutische Maßnahmen erfolgen. Diese werden von speziell dafür ausgebildeten Logopäd*innen oder Sprachtherapeut*innen durchgeführt (vgl. Schneider u.a. 2012, S. 23).

Bemerkenswert ist, dass auf höchster bildungspolitischer Ebene die Notwendigkeit sprachlicher Bildung bereits erkannt und als Forderung festgehalten wurde: „Den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen organisiert die Schule als durchgängige Aufgabe aller Schulstufen und Fächer“ (Kultusministerkonferenz 2013, S. 5). In der Fläche wird die Maßgabe der KMK bisher nur sehr zaghaft rezipiert. „Die Konsequenzen, die die Bearbeitung dieser Aufgabe – oder eben ihre Nichtbearbeitung – nach sich zieht, sind dermaßen erheblich und grundlegend, dass eine Reflexion der Rahmenbedingungen ebenso wie die aller bis ins einzelne gehenden Konsequenzen unabdingbar ist und dringlicher wird.“ (Ehlich 2017, S. 253) Gerade die demographischen Entwicklungen fordern ein Tätigwerden im Bereich sprachlicher Bildung. Lange wurde die Tatsache verkannt, dass Migration ein Faktum in Deutschland ist. Seit Jahrzehnten ist aber auch klar: Menschen, die kommen, bleiben. Mittlerweile können besonders die Bildungsinstitutionen diese Realität nicht mehr ignorieren. Aus diesem Grund

müssen auch die Grundlagen der Bildungsprozesse bedacht und neu konzipiert werden. Bislang herrscht die Annahme vor, dass Kinder notwendige Basisqualifikationen wie Literalisierung im Primarsektor erwerben. „Die weitere Entwicklung hinsichtlich der Sprache wird hingegen als implizit automatisiert und somit als selbstverständlich erfolgend vorausgesetzt.“ (Ehlich 2017, S. 252) Die Schwierigkeiten, mit denen die Lernenden in der Schule zu kämpfen haben, machen nun deutlich, dass die Bedeutung der Sprache für die schulische Bildung neu ausgelotet und in curricular gefasst werden muss. Das ist bedingt durch die sprachliche Verfasstheit von Wissen. Hinzu kommt, dass das Wissen der modernen Gesellschaft so üppig ist, dass ohne schriftsprachliche Tradierung diese Kenntnisse folgenden Generationen nicht zugänglich gemacht werden können. „Die Erweiterung, Akkomodierung, Praxisumsetzung und die Vermittlungstätigkeiten für immer größere Teile der jeweiligen Gruppen werden erst durch diese Versprachlichung handhabbar, lernbar, lehrbar. Teilhabe am gesellschaftlichen Wissen – wie fragmentiert sich diese individuell auch realisieren mag – wird durch Sprachteilhabe ermöglicht, sie wird durch deren Mangel verunmöglicht.“ (Ehlich 2017, S. 255) Das muss eine Gesellschaft, die Chancen für alle bereitstellen möchte, ernst nehmen und die fortgesetzte sprachliche Qualifizierung aller Lernenden arrangieren.

Mittlerweile liegen erste Konzepte und Ideen vor, wie dieses Anliegen als sprachliche Bildung in allen Fächern realisiert werden kann.

Josef Leisen (2013) entwickelt eine breit angelegte Konzeption des *sprachsensiblen Fachunterrichts*. Dieser intendiert eine zielgerichtete, informierte und umsichtige Verwendung von Sprache im Fach. Wesentlich hierbei ist ein fundiertes theoretisches Grundlagenwissen der Lehrenden hinsichtlich sprachlicher Kompetenzen, (Zweit-)Spracherwerb und sprachlicher Lernendenbiographien. Unterrichtende sollten sich sowohl in den Inhalten des Faches als auch in den sprachlichen Anforderungen, die sich aus dem eigenen Fach ergeben, auskennen. In diesem Kontext ist auch der enge Zusammenhang zwischen Schriftsprache und Fachsprache zu berücksichtigen. Dabei stellt der sprachensible Fachunterricht ein Instrument auf dem Weg zur Bildungssprache dar (vgl. Leisen 2013, S. 7). Besonderes Augenmerk legt Leisen auf die Aufgabenkultur. Als Steuerungselemente des unterrichtlichen Geschehens bewirken sachgemäße Aufgabenstellungen aktiv und individuell den sprachlichen und fachlichen Kompetenzaufbau. Gefordert werden Aufgabenstellungen, die auf das Üben ausgerichtet und kompetenzorientiert angelegt sind. Gut sind fachliche Aufgaben, wenn sie „Bezug auf das mündliche und schriftliche Sprachhandeln der Lerner nehmen und deren textrezeptive oder -produktive Sprachkompetenzen fördern“ (Leisen 2013, S. 14). Darüber hinaus entwickelt Leisen Hilfen für die sprachunterstützende Gesprächsführung, den Umgang mit Fehlern sowie die Förderung von Lese- und Schreibstrategien.

An drei Grundregeln richtet er seine Konzeption aus: 1. Sachbezogenes Sprachlernen ist das Geschäft des sprachsensiblen Fachunterrichts. Die Verwebung von Inhalt und Sprache wird ernst genommen. Sprachbildung erfolgt durch und anhand von Fachinhalten. 2. In einer handlungsorientierten Ausrichtung fördert der sprachensible Fachunterricht die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden. 3. Sprachsensibler Fachunterricht leistet einen Beitrag zur individuellen Förderung. Das erfolgt mittels fachliche realistischer Sprachsituationen, denen die Lernenden auch gewachsen sind. Die sprachlichen Erfordernisse befinden sich etwas über dem jeweiligen Sprachkönnen der Lernenden, um so Entwicklung zu ermöglichen. Diese können die Lernenden bewältigen, weil sie sprachliche Unterstützung erhalten – so viel wie nötig, so wenig wie möglich (vgl. Leisen 2013, S. 6). Leisen nennt das das Prinzip der kalkulierten Herausforderung. Daneben bietet er umfangreiche Praxismaterialien an, die als Methodenwerkzeuge im sprachsensiblen Fachunterricht eingesetzt werden können. Besonderen Wert legt er auf den Wechsel von Darstellungsformen, also die Unterscheidung zwischen gegenständlicher, bildlicher, symbolischer, verbaler und formelhafter Illustrierung fachlicher Inhalte. Grundgelegt ist dabei die Idee, dass derselbe Inhalt auf unterschiedlicher Art und Weise dargestellt werden kann. Was ein Lernender in der einen Form nicht versteht, erschließt sich ihr*ihm vielleicht in einer anderen besser. So verknüpft sich ein binnendifferenzierendes Angebot mit sprachlichem Lernen.

Leisens Konzeption wendet sich explizit an alle Lernenden, also an Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte ebenso wie an hier geborene sprachschwache oder sprachstarke Schüler*innen. Insofern leistet sie einen wichtigen Beitrag zur Realisierung sprachlicher Bildung.

Das lässt sich auch vom Ansatz des *sprachförderlichen Fachunterrichts* sagen (Brandt/ Gogolin 2016). Die Autorinnen nehmen den Faden auf, an dem ihre Kolleg*innen aus englischsprachige Immigrationsgesellschaften seit den 1980er Jahren knüpfen. Aus Australien, Kanada und Großbritannien sind Konzepte bekannt, die Sprache und Fach in eins denken. Daraus entstand hierzulande die Idee der durchgängigen Sprachbildung. Diese wird seit 2006 im Modellprogramm FörMig erstmals für Deutschland systematisch untersucht. Im Rahmen dieses Projektes werden Ergebnisse der Forschung und Erfahrungen aus der Praxis verknüpft, gleichzeitig erfolgt dann wieder eine Übertragung in praxiserprobte Programme und Erzeugnisse.

Als Voraussetzung für eine erfolgreiche Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen gilt für die Autorinnen zum einen überhaupt die Bereitschaft, durchgängig in allen Fächern sprachbildend zu agieren. Zum anderen ist hier die Perspektive auf Mehrsprachigkeit voraussetzungsschaffend: Mehrsprachigkeit nicht als Problem, sondern als Chance im Bereich der

sprachlichen Bildung anzusehen ermöglicht erst eine produktive Förderung. Daneben werden als Qualitätsmerkmale bildungssprachförderlichen Unterrichts sechs Kriterien festgehalten:

- „QM 1: Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen Verbindungen von Allgemein- und Bildungssprache her.
- QM 2: Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.
- QM 3: Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.
- QM 4: Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben aktiv einzusetzen und zu entwickeln.
- QM 5: Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.
- QM 6: Die Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.“ (Brandt/ Gogolin 2016, S. 11)

Die in Zusammenarbeit mit etlichen Modellschulen erprobten Materialien des FörMig-Projektes stehen zur Qualifizierung von Pädagog*innen bereit. Das Spezifikum dieses Projekts besteht darüber hinaus darin, dass die Erfahrungen und Hinweise der Rezipient*innen weiterhin integriert werden. `Durchgängig` bezieht sich in diesem Projekt also nicht nur auf den Anspruch der Sprachbildung, sondern auch auf die Fortentwicklung der Materialien. Der sprachförderliche Fachunterricht gibt dabei der Wortschatzentwicklung, dem Lesen als Schlüsselkompetenz und der Anerkennung sowie dem Nutzen von Mehrsprachigkeit großen Raum.

Brandt/ Gogolin machen unmissverständlich klar, welche Rolle die Sprache im Hinblick auf den Bildungserfolg einnimmt. „Da die Beherrschung der Unterrichtssprache und die Möglichkeiten zu lernen in enger Beziehung stehen, gelten sprachliche Bildungsvoraussetzungen neben dem sozioökonomischen Status der Schüler(innen) und der Bildungserfahrung ihrer Familien als wichtige Erklärungen für die beobachteten Leistungsdisparitäten. Hieraus erwächst den Schulen eine besondere Aufgabe.“ (Brandt/ Gogolin 2016, S. 7)

Dass sprachliche Bildung als Auftrag an Schulen und Lehrende aller Fächer ergeht, dem pflichten auch Tajmel/ Hägi-Mead (2017) bei. Sie monieren allerdings, dass diese Aufgabe derzeit noch nicht breit genug angenommen wurde. Mit ihren Überlegungen zur *sprachbewussten Unterrichtsplanung* tragen sie dazu bei, diese Lücke ein Stück weit zu schließen. In sehr konkreter Form bieten die Autorinnen Werkzeuge an, die eine sprachbewusste Unterrichtsvorbereitung ermöglichen. Was diese Methoden mit den Überlegungen Josef Leisens

vereint, ist, dass sie bei fachlichen Zielen ansetzen und daraus die sprachliche Kompetenzentwicklung resultieren lassen. Großen Wert legt dieses Konzept auf die Sprachbewusstheit der Lehrkraft. Dazu gehören linguistisches Grundlagenwissen und sprachdidaktische Kenntnisse ebenso wie Verantwortungsübernahme als Zuständige*r für die Sprachbildung der Lernenden. Kritisch-reflexive Sprachbewusstheit zeigt sich, wenn die*der Lehrer*in auch die hegemoniale Machtebene der Sprache bedenkt und darüber reflektiert, dass „Normen, Traditionen und fachkulturelle Merkmale des eigenen Unterrichtsfachs ebenfalls selektierende und exkludierende Wirkung haben können“ (Tajmel/ Hägi-Mead 2017, S. 11). Dabei wird Unterricht als soziales Feld erwogen, innerhalb dessen sich Diskriminierung und Bildungsbenachteiligung ereignen. Deshalb gehört zur sprachbewussten Professionalisierung Unterrichten der eine Sensibilisierung auf affektiver, kognitiv-linguistischer sowie rechtlich-sozialer Ebene genauso wie auf der hegemonialen Machtebene. Um das zu erwirken, bieten die Autorinnen Mittel der sprachbewussten Unterrichtsplanung an. Der Planungsrahmen verbindet die fachlichen Themen mit sprachlichen Aktivitäten, Sprachstrukturen und dem Fachvokabular. Das Konkretisierungsraaster ermöglicht eine detailgenaue Analyse sprachlicher Anforderung und nimmt die Wort-, Satz- und Textebene in den Fokus. Schlüsselworttabellen schließlich leisten eine bildungssprachliche und fachliche Präzisierung in Wortschatzbereich.

Tajmel/ Hägi-Mead zeigen auf, wie sprachbewusste Unterrichtsplanung erfolgen kann. Ihre Verfahren sind konkret, praxisorientiert und praktikabel. Sie erfordern eine intensive Beschäftigung mit Sprache im Allgemeinen und speziell mit der Sprache des jeweiligen Faches. Das beansprucht zeitlichen Aufwand, der vielen Lehrkräfte nicht zur Verfügung steht. Nichtsdestotrotz bieten Tajmel/ Hägi-Mead nützliche Unterstützung für sprachbewusstes Unterrichten in einem didaktischen Feld, das in Deutschland noch sehr jung ist.

Das Desiderat an weiteren Konzepten und begleitender Forschung ist daher groß. Auch will die Lehrer*innenaus- und -weiterbildung sowie die Schulentwicklung diesbezüglich neu ausgerichtet werden. Unterrichtende benötigen ein sprachwissenschaftliches Spezialisierungswissen und geeignete didaktische Umsetzungshinweise. Das erfordert politischen und finanziellen Einsatz. Auch werden Stimmen laut, die die Entwicklung eines Gesamtsprachencurriculums (Ehlich 2017) für die Schule fordern. Ein solches Curriculum wäre „ein wichtiger und zentraler Baustein für die Ausbildung einer gesellschaftlichen Sprachlichkeit, die den Herausforderungen von durch Migration geprägten Wissensgesellschaften entspricht“ (Ehlich 2017, S. 264). Gerade auch diese gesellschaftlichen Anforderungen im Umfeld von Migration haben dazu beigetragen, dass die oben dargestellten Konzepte der sprachlichen Bildung in allen Fächern entwickelt wurden. All diesen Konzepten ist gemein, dass sie den situationsangemessenen Umgang mit Fach- und Bildungssprache fördern.

c) Bildungssprache

Wer Bildungsgerechtigkeit herstellen will, muss sich mit der Rolle und der Funktionsweise der spezifischen Sprache in formalen Bildungskontexten auseinandersetzen. Die wissenschaftlichen Befunde dazu machen klar, dass der Entwicklung von Bildungssprache besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss und dass der kompetente Umgang mit Bildungssprache über den Erfolg von Bildungskarrieren entscheidet. „Bildungssprache ist ein sprachliches Register kontextreduzierter Sprache und gleichzeitig ein Medium der Aneignung schulischen Wissens, auf die Schule bzw. das Bildungswesen ein weitgehendes Monopol hat; das gilt insbesondere für bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler. Bildungssprache wurde – und wird – im Unterricht nur selten explizit vermittelt und ist daher im Zugang erschwert.“ (Becker-Mrotzek/ Roth 2017, S. 22) Das Versäumnis, Bildungssprache nicht systematisch und lernbegleitend aufzubauen, muss sich die Schule als Vorwurf gefallen lassen. Umso deutlicher weist die sprachdidaktische Forschung darauf hin, dies zu ändern. „Dass Bildungssprache aktuell so viel Aufmerksamkeit findet, hat einen doppelten Grund: Es ist darunter ein großer Anteil sprachlicher Formen, deren Beherrschung die Schule für das Lernen selbstverständlich voraussetzt, deren Gebrauch sie aber gar nicht lehrt, und ein zunehmender Anteil von Schülern deutscher wie nichtdeutscher Muttersprache bringt die vorausgesetzten Sprachkompetenzen aber nicht in die Schule mit.“ (Feilke 2012, S. 4) Das damit angesprochene sprachliche Register ist kognitiv und sprachlich voraussetzungsreich. Es generiert spezielle Sprachanforderung und eröffnet ein verdichtetes Netz an Abstraktionen. Dabei ermöglicht – und verschließt – es zugleich Aneignungs- und Wissensprozesse. Die aktuelle Auseinandersetzung mit dem Konzept Bildungssprache nimmt eine Konkretisierung Habermas` auf, der Bildungssprache als sprachliche Realisierung bezeichnet, über die man sich via schulischer Bildung ein Orientierungswissen aneignet (vgl. Habermas 1977, S. 40). Im Gegensatz zur Alltagssprache ist Bildungssprache konzeptionell schriftlich verfasst und verfolgt im Hinblick auf die Aussageinformation und die Sprecher*innenabsicht charakteristische Anliegen. Dabei handelt es sich um nachvollziehbare Explikation und sprachliche Verdichtung (Aussageinformation) sowie um Verallgemeinerung, Entpersonalisierung und Diskutabilität (Sprecher*innenabsicht) (vgl. Feilke 2012, S. 10). Das konkretisiert sich auf der lexikalisch-semantischen Ebene in Fachbegriffen, abstraktem Vokabular und Präpositionen, Adverbien sowie Konnektoren. Morphosyntaktisch sind Formen zu beobachten, die Faktizität und Möglichkeit zum Ausdruck bringen ebenso wie argumentative, explanative und deklarative Gehalte. Das erfolgt durch hypotaktische Konstruktionen (konditionale, kausale Nebensätze, satzwertige Infinitive) und durch die beiden Modi (Indikativ, Konjunktiv). Darüber hinaus zeichnet sich Bildungssprache auf dieser Ebene durch Nominalisierungen und Verbalphrasen aus. Schließlich geht es auf der Textebene darum, Stringenz und

Kohärenz herzustellen und Textformen der Deskription, Argumentation, Narration, Begründung und Diskussion umzusetzen (vgl. Feilke 2012, S. 8f; Becker-Mrotzek/ Roth 2017, S. 22f). Die grammatischen Phänomene machen deutlich, dass Bildungssprache bestimmte Wissensinhalte fixiert und gleichzeitig abstraktes sprachliches Deutungswissen verlangt. „Die Bildungssprache ist in diesem Sinn ein Inventar von sprachlichen Mitteln, das einerseits für Bildungsprozesse eingesetzt wird, in dem aber zugleich in erheblichem Umfang schon Vorverständnisse konserviert worden sind. Sie ist deshalb gleichermaßen ein Bildungskapital, wie sie eine Hürde für das Verstehen sein kann.“ (Feilke 2012, S. 11)

In Bezug auf die Rolle der Herkunftssprachen im Bildungsprozess legte Jim Cummins für den englischsprachigen Raum eine hilfreiche Unterscheidung zugrunde. Ihn interessiert die Frage, wie Lernende mit Englisch als Fremdsprache Literalität entwickeln und welche sprachlichen Barrieren deren Lernen einschränken. Cummins differenziert zwischen grundlegenden Kommunikationsfähigkeiten (BICS = Basic Interpersonal Communicative Skills) und akademisch-schriftsprachlichen Sprachfertigkeiten (CALP= Cognitive Academic Language Proficiency). BICS realisieren sich in Alltagskommunikation und interpersonalem Austausch. Sie sind mündlichkeitsnah. CALP dagegen beziehen sich auf die Bildungssprache und schulische sowie berufliche Sprachkompetenzen und weisen daher eine Nähe zur Schriftlichkeit auf. Cummins veranschlagt für den Erwerb der alltagssprachlichen Kompetenzen (BICS) ungefähr eine Dauer von zwei Jahren. Für die bildungssprachlichen (CALP) rechnet er mit mindestens sechs Jahren (vgl. Cummins 1979; Cummins 2000). Für die Arbeit mit zugewanderten Jugendlichen bedeutet dies, dass bei mündlich zufriedenstellenden Sprachkompetenzen nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Lernenden ebenso mühelos mit den schriftsprachlichen Anforderungen in der Schule zurechtkommen. Hier setzt Sprachbildung im Fachunterricht an (siehe oben). Dem Vorwurf einer Hierarchisierung der sprachlichen Register kann in der Beschäftigung mit Bildungssprache entgegengewirkt werden. Es ist ebenso anspruchsvoll, sich in der von Flüchtigkeit geprägten mündlichen Kommunikation des Alltags sicher zu bewegen. Diese ist auch Teil schulischer Interaktion, sie ereignet sich sowohl zuhause, unter Freunden und auf der Straße als auch im Unterricht. Gleichzeitig setzen Schulbücher und Prüfungstexte aber das kompetente Beherrschen von Bildungssprache voraus. Diese beiden Sprachformen nehmen jeweils unterschiedliche Aufgaben wahr, daher legen sie differierende Ausprägungen an den Tag (vgl. Brandt/ Gogolin 2016, S. 8).

Das Wissen um die entscheidende Rolle der Bildungssprache im Hinblick auf erfolgreiche Schulkarrieren führt dazu, dass das Beherrschen dieses sprachlichen Registers als Standard betrachtet wird in den Zusammenhängen von Ermöglichung und persönlicher Entwicklung. Migrationspädagogische Perspektiven beleuchten dieses Verhältnis jedoch in einem anderen

Licht (vgl. Mecheril/ Quehl 2015). Im Anschluss an die systemisch-funktionale Linguistik wird hier Sprache konsequent in Verbindung mit ihrer Funktion aufgefasst. Sprache ereignet sich in Interaktion. Sprache im Kontext ist also stets innerhalb sozialer Zusammenhänge zu verstehen. Sozial in mehrfacher Hinsicht: Durch Sprache tritt das Individuum in Kontakt mit anderen und kann dabei Resonanz erfahren. Gleichzeitig findet das Individuum Sprache vor. In der Aneignung von Sprache und damit verbundenen sozialen Schemata und Konnotationen wird die*der Einzelne handlungsfähig. Sprache integriert den Menschen in zeitliche und gemeinschaftliche Gefüge. Darin ermöglicht Sprache Partizipation. Vice versa ist die Teilnahme an sozialer Interaktion auch Bedingung, um überhaupt Sprachfähigkeit zu erwerben. Im Interaktionsfeld Schule wird nun von Bildungssprache als notwendiger Bedingung gesprochen. Die Aufforderung, sich Bildungssprache anzueignen, um schulisch erfolgreich zu sein, wird jedoch von migrationspädagogischer Seite kritisiert. Die Forderung wird indirekt von einem vereinfachten Bild begleitet. Wer den Schlüssel bildungssprachliches Deutsch im Schloss Bildung umdreht, der*dem eröffnen sich automatisch weite Räume der Teilhabe, des beruflichen Erfolgs und der sozialen Anerkennung. Autor*innen wie Paul Mecheril und Thomas Quehl charakterisieren diese Verheißung als illusionäre Reduktion (vgl. Mecheril/ Quehl 2015, S. 159). Sie wollen Diskriminierungsstrukturen und kapitalistische Dominanzverhältnisse mitbedacht wissen. Im Zuge dessen kritisieren sie die Dichotomisierung Lernender in diejenigen mit deutscher Familiensprache und diejenigen, die andere Sprachen zuhause praktizieren, also Migrant*innen und Zugewanderte. Damit einher geht eine Abwertung der mitgebrachten Erfahrungen und Kenntnisse, die sich außerhalb des über das Mittel der Bildungssprache tradierten schulischen Curriculums befinden. Mit einer solchen Unterscheidung kommt eine Diskriminierung der Zugehörigkeitsverhältnisse zustande, die institutionell reproduziert wird. Deshalb möchten Mecheril/ Quehl die Problematik bedacht wissen, dass „die gegenwärtige Fokussierung auf Bildungssprache [...] in nicht unerheblichem Maße mit dem Risiko verbunden [ist], diese anderen `außersprachlichen` Möglichkeiten zur Überwindung bildungsinstitutionell strukturierter Ungleichheiten auszublenden.“ (Mecheril/ Quehl 2015, S. 163) Zu denken ist dabei an die Mechanismen der Selektion, an die Verteidigung von Privilegien, an die utilitaristische Nutzbarmachung von Zuwanderung und überhaupt an die Einbindung des funktionierenden Individuums in ein System monetärer Verwertbarkeit. Innerhalb dieses Feldes kommt auch der Teilhabe an Bildungssprache eine ungleichheitsstabilisierende Funktion zu.

Dessen ungeachtet bleibt in modernen, hochentwickelten Gesellschaften passiv und eingeschränkt, wer nicht über bildungssprachliche – und das sind stets auch schriftsprachliche – Fähigkeiten verfügt. Und gänzlich stumm und ungehört bleibt, wer keinen Anteil am Wortbestand der umgebenden Gesellschaft hat.

5.2 Sprache und Migration

Als Medium der Verständigung ist Sprache in zwischenmenschlichen Situationen gleichzeitig hilfreich und hinderlich. Gesellschaftlich besteht dabei Konsens darüber, dass Menschen, die in Deutschland leben, auch der Sprache des Landes mächtig sein sollten. Was das im Einzelnen heißt, ist aber damit noch nicht thematisiert. Inwiefern sind Personen unterschiedlichen Alters, mit differierenden Bildungsbiographien und in belastenden psychischen Umständen auch in der Lage dazu, eine fremde Sprache in den Augen der aufnehmenden Gesellschaft zufriedenstellend zu lernen? Für junge Zugewanderte scheint völlig klar zu sein, dass sie die deutsche Sprache beherrschen wollen. Der Alltag wird leichter, das Leben wird organisierbar, handhabbar, gestaltbar. Und die Zukunft liegt noch in weiten Zügen vor ihnen. So ermöglicht ihnen vor allem die Dynamik der Jugend den Deutschspracherwerb.

a) Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung

Die Gruppe der jungen Zugewanderten, die diese Arbeit in den Blick nimmt, bringt in der Regel bereits mehrere Sprachen mit. Dazu gehört die Erst- oder Familiensprache, sie ist in besonderen Fällen zu unterscheiden von der Verkehrssprache eines Landes. Beispielsweise spricht eine kurdische Familie, die in Damaskus lebt, zuhause Kurmancî, in der Schule und je nach Umfeld bei der Arbeit oder in der Begegnung mit anderen Syrern wird Arabisch gesprochen. Noch differenzierter kann es sich bei einer*in in Gambia geborenen multilingualen Jugendlichen verhalten, die*der mit dem Vater Mandinka, mit der Mutter aber Wolof spricht, die Verkehrssprache Englisch beherrscht und in der Koranschule zusätzlich Arabisch gelernt hat. Auf den Wegen nach Europa erwerben viele der jungen Zugewanderten noch weitere Sprachen wie z.B. Türkisch oder Italienisch, je nachdem wie lange sie sich unterwegs in anderen Ländern aufhalten. In Deutschland treten sie dann in einen neuerlichen Sprachlernprozess ein.

Die Spracherwerbsforschung differenziert klassischerweise zwischen gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb. Der Kontext des ungesteuerten Spracherwerbs ist die ungeplante Aneignung im Zielsprachland, quasi nebenbei wird Deutsch als Zweitsprache erworben. Gesteuert dagegen wird Sprache in institutionellen Kontexten wie Schule oder Sprachkurs gelernt. Dann heißt sie Fremdsprache. Zweit- und Fremdsprache wird gerne als L2 zusammengefasst (vgl. Koeppel 2013, S. 3f), auch wenn es sich für die oben dargestellten Lernenden in den selteneren Fällen um die „zweite“ Sprache handelt. Da sie im Zielland lebt und gleichzeitig schulpflichtig ist, nimmt die fokussierte Zielgruppe an beiden Aneignungsprozessen teil. Es hat sich aber in der Praxis eingebürgert, den Kontext des Ziellandes als maßgebend zu betrachten, und so den Namen Deutsch als Zweitsprache zu verwenden.

Eine Sprache zu erlernen umfasst vier Grundfertigkeiten: hören, sprechen, lesen und schreiben. Die letzten beiden Fähigkeiten siedeln sich auch für Laien offensichtlich innerhalb der Schriftlichkeit an. Die Schriftspracherwerbsforschung weiß darüber hinaus, dass mündliche Kenntnisse und an das Hören gebundene wie die phonologische Bewusstheit Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb sind (vgl. Feick/ Schramm 2016, S. 217f). In einem Land mit allgemeiner Schulpflicht wie Deutschland ist es schwer vorstellbar, dass hier lebenden Personen die grundlegende Kulturtechnik des Lesens und Schreibens gar völlig fremd oder nur schemenhaft vertraut sein könnte. Die Beherrschung dieser Basiskompetenz, den kontrollierten und flüssigen Umgang mit Schriftsprache, setzt man hierzulande gemeinhin voraus. Davon kann aber bei Neuzugewanderten, besonders aus dem außereuropäischen Ausland, nicht generell die Rede sein.

Ähnlich divers ist die Ausgangslage beim Sprachenportfolio. Das Spektrum reicht vom totalen Analphabeten aus Afghanistan, der mit 19 Jahren nun zum ersten Mal in seinem Leben eine Schule besucht, bis hin zum gleichaltrigen Syrer, der in Damaskus 11 Klassen absolviert und währenddessen neben der arabischen Schrift noch Englisch und Französisch und damit das lateinische Schriftsystem gelernt hat. Dazwischen finden sich reine Zweitschriftler z.B. aus Eritrea oder aus anderen arabischen Ländern. Und es gibt etliche Jugendliche, die zwar in ein Schriftsystem eingeführt wurden, wegen Krieg, Diktatur oder Vertreibung aber nur kurz die Schule besucht haben und sich de facto nicht länger als ein deutscher Zweitklässler systematisch mit Schriftlichkeit auseinandergesetzt haben. Zu nennen sind auch Beispiele wie der 20jährige Gambier, der zwar über acht Jahre hinweg in seiner Heimat zur Schule ging, allerdings immer nur dann, wenn die Familie das Schulgeld aufbringen konnte, oft über Monate nicht. – Oder der kurdische Jugendliche, dessen arabische Lehrerin die Tests für die kurdische Minderheit in der Klasse immer mit der Bestnote bewertete, den einzelnen aber kein authentische Rückmeldung anbot, weil sie sich pädagogisch und fachlich lieber um die arabischen Schüler*innen bemühte. Diese Fälle gelten bei ihrer Anlandung in der deutschen Schule als funktionale Analphabeten. Dementsprechend ist es erforderlich, entweder die Grundlagen für schriftsprachliche Fähigkeiten zu legen oder sie auszubauen.

Zu erfassen, wie groß genau der Bedarf an Alphabetisierung und weiterführender Unterstützung schriftsprachlicher Kompetenzen unter den Zugewanderten im Allgemeinen und unter den Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Besonderen ist, ist schwierig. Das liegt einerseits an der Sprachhürde selbst, andererseits auch an der statistischen Datenerhebung. Das statistische Bundesamt erfasst Daten nach Alter, Aufenthaltsdauer, Schutzstatus, Geschlecht und regionaler Verteilung. Um in den Bereich der Bildung vorzustoßen, helfen die Daten zur Schulpflicht Zugewanderte weiter (vgl. Statistisches Bundesamt 2016). Die Frage nach dem Bildungsstand zugewanderter Jugendlicher wird damit aber nicht beantwortet.

Auch die Schulstatistiken der Länder sind wenig hilfreich, weil sie zwar Ausländeranteile und Verteilung in Schul- und Abschlussarten aufzeigen, nicht aber die mitgebrachten Bedingungen beim Eingang in die Schule. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge veröffentlicht regelmäßig die Zahlen zu den Integrationskursen. Für das Jahr 2016 lassen sich bundesweit 62.688 Neuteilnehmende an Alphabetisierungskursen feststellen (2015: 22.089), als Kursabsolventen sind für 2016 lediglich 8.244 Teilnehmende zu verzeichnen (vgl. BAMF 2017, S. 4; 10). Offenbar gelingt es nur einem Anteil, den Anforderungen zu genügen. Dieses Bild bestätigt sich auch für jugendliche Neuzugewanderte. Für Baden-Württemberg lässt sich folgender Befund festhalten. Schulpflichtige Neuzugewanderte über 15 Jahren besuchen dort das Vorqualifizierungsjahr Arbeit/ Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (VABO). Auf Anfrage übermittelt das Kultusministerium die Erhebungsergebnisse aus den zurückliegenden Schuljahren. 2016/17 haben am Schuljahresende 5.718 Schüler*innen an der Sprachstanderhebung teilgenommen. Davon erreicht ein Viertel den Abschluss nicht. Circa 30 Prozent wiederholen das VABO, im Vorjahr waren es sogar 50 Prozent Wiederholende (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2017). Diese Zahlen sagen noch nichts über den Alphabetisierungsstand der Schüler*innen aus, geben aber Hinweise darauf, dass sich darunter diejenigen befinden, die schriftsprachlichen Unterstützungsbedarf haben.

Die Erfahrungen aus der Praxis zeigen außerdem, dass Lernende aus schulischen Alphabetisierungsklassen nach Beendigung der einjährigen Schulform nur unter allerhöchsten Anstrengungen (ihrerseits, der Lehrerschaft und ehrenamtlicher Helfer) in der Lage sind, weiterführende Schularten zu besuchen. Auch das macht klar: Die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen benötigt Zeit. Gleichzeitig bewegen sich diese jungen Menschen nun in einer Gesellschaft, die Bildung einfordert, um am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilzunehmen. Wird ihnen aber nicht ermöglicht, die dafür notwendigen basalen Kompetenzen zufriedenstellend auszubilden, bleiben sie oft in Abhängigkeitsverhältnissen verhaftet.

b) Mehrsprachigkeit

Ingrid Gogolin (1994) ist es zu verdanken, dass in der wissenschaftlichen Diskussion – und zaghafte auch in der pädagogischen Praxis – die Realität der Plurilingualität in der Bundesrepublik anerkannt wird. Es geht dabei um die Tatsache, dass in einem Einwanderungsland wie Deutschland unter den Bewohner*innen nicht einfach eine Sprache, die Nationalsprache, existiert, sondern dass mitgebrachte und tradierte Sprachen in verschiedensten Praxen gepflegt werden (vgl. Oomen-Welke 2017). Leider herrscht in Schule und Gesellschaft aber noch ein „monolingualer Habitus“ (Gogolin 1994) vor, der routinisiert als Denk- und Verhaltensmuster sprachliche Normalitätserwartungen generiert. Angenommen wird dabei, dass es in Deutschland gebräuchlicher Standard ist, die dem Namen des Landes inhärente Sprache

zu praktizieren. Daraus entstehen diskriminierende An- und Aberkennungsverhältnisse. Die legitime Sprache in der Bundesrepublik ist unter dem monolingualen Habitus Deutsch. Andere Sprachen werden nur als anerkennungswürdig angesehen, wenn sie sich auf der Richtschnur der schulischen Fremdsprachen befinden. Infolgedessen werden die Sprachen Zugewanderter als illegitime Sprachen disqualifiziert. Dabei wird ignoriert, welche Effekte die Handhabung mehr als einer Sprache im Alltag, in Fragen der Identität und in Bezug auf das Lernen hat. Neben der Bedeutsamkeit eines bestärkenden, von negativen Emotionen freien Lernklimas für den Erfolg schulischer Bemühungen ist das Versäumnis zu nennen, die sich bietende fachliche und sprachliche Lerngelegenheit zu nutzen (vgl. Gogolin 2006).

Außerdem sind handfeste didaktische Konsequenzen zu ziehen. Sprachliche Diversität führt dazu, dass viele Lernende Schriftsprache nicht den Anforderungen entsprechend entwickeln. Das liegt aber nicht an Mehrsprachigkeit als solcher, sondern an ausbleibenden Sprachbildungskonzepten, die die notwendigen bildungssprachlichen Kompetenzen schulen. Lernende „mit Minderheitensprachen sind in sogenannten Regelklassen nach wie vor einem Unterricht ausgesetzt, der für sie nicht vorgesehen ist, weil beim Unterricht in der Mehrheitsprache die sprachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse vorausgesetzt werden, die eigentlich vermittelt werden müssen (...). Wenn ein Teil der nachwachsenden Generation die Mehrheitssprache als Zweitsprache neben anderen Sprachen erwirbt, kann die Sprachdidaktik nicht monolingual bleiben und säuberlich zwischen Mutter- und Fremdsprachendidaktik unterscheiden.“ (Belke 2006, S. 300)

Die Konsequenz müsste also sein, dass der pluralen Lebensrealität zugewanderter junger Menschen Rechnung getragen wird, indem Migration zum Unterrichtsthema gemacht, strukturell auf Vielsprachigkeit reagiert und interkulturelle Partizipation ermöglicht wird (vgl. Yildiz 2006, S. 132). Besonders virulent ist das, da in zahlreichen Klassen des Landes die Lernenden mit Zuwanderungsgeschichte und sprachlicher Heterogenität nicht nur einen Anteil, sondern die Mehrheit bilden. Am Leben vorbei zu unterrichten ist dagegen weder effizient noch pädagogisch sinnvoll.

c) Bildungsperspektiven zugewanderter Jugendlicher

Der erforderliche „Multilingual turn“ (Panagiatopoulou 2017, S. 242f) der Schule könnte dazu beitragen, die bereits diskutierten Zusammenhänge von Bildungsbenachteiligung auszugleichen. Im Hintergrund steht dabei die Frage, inwiefern die „mehrsprachige Sozialisation und Alltagspraxis von Kindern und Jugendlichen als Ressource anerkannt, oder im Gegenteil als individuelle Schwäche gedeutet wird“ (Panagiatopoulou 2017, S. 244). Jahrzehntelang war letzteres der Fall. Das ist ein Grund dafür, dass junge Lernende mit Zuwanderungsgeschichte im deutschen Bildungssystem defizitär abschneiden. Das betrifft „Jugendliche und

junge Erwachsene, die maximal einen Hauptschulabschluss erwerben oder ohne eine berufliche Qualifikation in das Erwerbsleben starten. Diese Gruppen sind trotz positiver Entwicklungen weiterhin zu groß und steigen in jüngster Zeit aufgrund der von Zuwanderung von Schutz- und Asylsuchenden auch wieder an. Hinzu kommt, dass Personen aus sozial weniger begünstigten Familien sowie junge Menschen mit Migrationshintergrund in der Gruppe der formal gering oder nicht Qualifizierten überdurchschnittlich stark vertreten sind. An den Effekten steigender Bildungsbeteiligung partizipieren demnach nicht alle gleichermaßen.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 13)

Seit langem bekannt ist die im internationalen Vergleich hohe Selektivität des deutschen Bildungssystems. Dieser Separierung Lernender in drei Schulformen liegt eine fälschliche Annahme zugrunde. Nämlich die, dass es drei natürliche Begabungen unter den Menschen gäbe. Dabei fällt auf, dass in der Hauptschule, die am wenigsten Prestige verspricht und die geringsten Ausbildungs- und Lebenschancen bereitstellt, die höchste Zahl an Lernenden mit Zuwanderungsgeschichte zu verzeichnen ist. Diese „soziale Auslese mit Ethnisierungseffekten“ (Auernheimer 2006, S. 115) ist in erster Linie an die soziale Herkunft gebunden. Zu unterscheiden ist dabei zwischen primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft. Als primär werden die erfolgreiche Bildungskarrieren unterstützenden sozialen Eigenschaften der Eltern verstanden. Darunter sind das finanzielle Rüstzeug, die Bereitstellung von Nachhilfe- und Fördermöglichkeiten und die positive Haltung hinsichtlich des Lernens zu subsumieren. Diese führen dazu, dass Kinder und Jugendliche Einstellungen und Kompetenzen entwickeln, die dem Schulerfolg zuträglich sind. Nicht zu unterschätzen ist außerdem die Wahl, die Eltern in Bezug auf das schulische Fortkommen des Nachwuchses treffen. Höhere soziale Schichten streben einen anspruchsvollen Bildungsweg der Kinder an und aktivieren auch hier ihre Ressourcen, um diesen zu realisieren. Diese sekundären Effekte, die sich auf die Entscheidungsfindung beziehen, sind extrem wirkungsvoll. Das wird noch stabilisiert durch einen institutionellen Rahmen, der zu einem sehr frühen Zeitpunkt am Ende der vierten Klasse eine schulische Weichenstellung einfordert (vgl. Becker 2006, S. 136ff).

Hinzu kommen die sprachlichen Voraussetzungen, mit denen die deutsche Schule unprofessionell und diskriminierend, statt ressourcenorientiert und ausgleichend umgeht. So ergibt sich ein unrühmlicher Befund: Das deutsche Bildungssystem ist für die Einwanderungsgesellschaft disfunktional (vgl. Auernheimer 2006). Zu den Gründen hierfür zählt die systemimmanente Benachteiligung beim Eintritt in den Sekundarbereich. Hier werden Kinder mit Migrationsgeschichte trotz gleicher Leistungen ungleich behandelt im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund. Erstere erhalten weniger oft die Möglichkeit, in höhere Schulformen überzutreten, auch weil die Eltern sich wegen geringer Sprachkenntnisse und eingeschränkter Einsicht in das Bildungssystem weniger für das Vorankommen der Kinder engagieren können.

Darüber hinaus ist die mangelnde Förderung innerhalb der Schule zu nennen, die nötig wäre, um Nachteile der sozialen Herkunft und der Sprachkompetenzen auszugleichen. Hinzu kommt das berufliche Selbstverständnis der Unterrichtenden, die aufgrund der Mechanismen der Dreigliedrigkeit und der Auslese dazu verführt werden, unterstützungsbedürftige oder problematische Lernende nach unten weiterzureichen. In einem System, das alle gemeinsam unterrichtet, wäre die Lehrkraft dazu gezwungen, für die Entwicklung jeder*s Schülerin*s Verantwortung zu übernehmen, Lernstände zu erheben und individuell zu fördern (vgl. Auernheimer 2006, S. 120f). So ergibt sich im deutschen Schulsystem eine defizitäre Situation von Lernenden mit Zuwanderungsgeschichte.

Die Benachteiligung erfolgt also manifest auf institutioneller und sozialer Ebene. Teil dieser strukturellen Benachteiligung ist auch die sprachliche Diskriminierung. Deutsche Sprachkenntnisse, die nicht dem Niveau und der Flüssigkeit der Mehrheitsgesellschaft entsprechen, werden irrationalerweise mit kognitivem (Un-)Vermögen korreliert. Mehrsprachigkeit, die nicht die Schulfremdsprachen einschließt, sondern Sprachen, die in wirtschaftlich weniger erfolgreichen Ländern praktiziert werden, gilt dann auch als Makel oder Lerneinschränkung. Solche Exklusionserlebnisse bleiben nicht folgenlos. „Es sind vielfach Ausgrenzungserfahrungen aufgrund unterschiedlicher gegebener oder zugeschriebener Merkmale, die dafür herhalten müssen, diese Jugendlichen als irgendwie verschieden, anders als die anderen oder nicht zugehörig zu kennzeichnen. Diese Erfahrungen teilen die Jugendlichen, in deren Familiengeschichte Migration als Erfahrung noch sehr präsent ist, mit denjenigen Jugendlichen, bei denen eine solche nicht mehr Teil der erzählten Geschichte ist, die aber aufgrund ihres Aussehens als `schwarz`, `dunkelhäutig` ähnlichen Mechanismen des Anders-Gemachtwerdens ausgesetzt sind.“ (Pohl/ Foitzik 2016, S. 94)

Das elementare Bedürfnis des Menschen nach Zugehörigkeit und Anerkennung wird dabei gekränkt, was Konsequenzen für die Identität und Leistungsfähigkeit nach sich zieht. Die Sozialpsychologie nennt das stereotype threat. Wer früh und anhaltend Exklusionserfahrungen erleidet, verinnerlicht diese Schemata. Soll nun Leistung erbracht werden, wird versucht, diesem Stereotyp gerade nicht gleichzukommen. Durch die Konzentration auf diese Vermeidung wird allerdings das eigene Potenzial eingeschränkt. So ist das Ergebnis, dass indirekt sehr wohl dem Stereotyp des verminderten Leistungsvermögens entsprochen wird. Der Fluch des Vorurteils erfüllt sich sozusagen. Über die Zeit hinweg entsteht daraus oft die Strategie, sich gegen das Stigma zu schützen, indem schulische Misserfolge als irrelevant für den eigenen Selbstwert eingeordnet werden. Mit der Auswirkung, dass Lernen und Leistung als solche abgewertet werden, was zu Nichterreichen von Abschlüssen und Schulabbrüchen führt. Ein Korrektiv könnte hingegen sein, im Zusammenhang mit Zuwanderung das Können und die Reserven in den Blick zu nehmen, die im Zuge der veränderten Lebensumstände

angewendet werden. Sich auf die Anforderungen in der neuen Heimat einzulassen, Themenfelder wie das Rollenverhältnis, Tradition und Herrschaft neu zu ordnen und sich eine fremde Sprache anzueignen, erfordert Anstrengungen und zeugt von eigenen Ressourcen. Es kann vorkommen, dass dabei die Kinder Aufgaben der Organisation und Kommunikation übernehmen, weil sie die Sprache leichter lernen. Oder dass Frauen schneller gesellschaftlich partizipieren als der Mann, was die bekannten Geschlechterbilder infrage stellt. Das familiäre Zusammenspiel muss also in eine neue Balance gebracht werden. All dies sind spezifische Kompetenzen, die sich aus dem Komplex Migration ergeben (vgl. Pohl/ Foitzik 2016, S. 94-97).

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die bundesrepublikanische Wirklichkeit im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit und Entwicklungschancen ein ambivalentes Bild abgibt. In der differenzierten Wissensgesellschaft ist formale Bildung sozial erwünscht, im Grunde sogar obligatorisch. Gleichzeitig weist die deutsche Gesellschaft Mechanismen auf, die die defizitäre Situation zugewanderter junger Menschen konsolidiert.

d) Sprache als Machtinstrument

Im Mechanismus Sprache fallen individuelle Entfaltungsoptionen und gesellschaftliche Ausgrenzung ineinander. Im Zusammenspiel der Kräfte entpuppt sich Sprache als Modulator von Integration und Exklusion.

Zu den unrühmlichen Seiten der Sprache gehört ihr Manipulationscharakter. Sprache kann locken, sie kann verführen und verblenden. Das ist aus Werbung und Politik hinlänglich bekannt. Darüber hinaus gelangt die Art der Sprachbeherrschung schmähslich ins Blickfeld. Die „fehlende, eingeschränkte oder gekonnte und von der Mehrheit anerkannte Beherrschung der Sprache kann selbst zum Mittel der Macht werden“ (Aygün-Sagdic/ Bajenaru / Melter 2015, S. 110). Das hängt damit zusammen, dass der vermeintliche Grad der Sprachbeherrschung dazu verwendet wird, Sprecher*innen Teilhabechancen zu gewähren oder zu entziehen. Sichtbar wird das beispielsweise beim Zugang zu Wohnraum. Die*der mit Akzent Deutsch sprechende Interessent*in wird von Vermieter*innen weniger gern gewählt, weil mutmaßlich fehlende Liquidität oder mangelnde Ordentlichkeit unterstellt wird. Ein scheinbarer Mangel in einem Feld wird generalisiert und auf allgemeine Eigenschaften übertragen: Akzent in der Sprache gleich Akzent im Hinblick auf Zuverlässigkeit. Hierbei handelt es sich schlicht und ergreifend um ein Vorurteil. So transportiert eine Gesellschaft Zugehörigkeit und Ausschluss vermittelt über die Sprache.

Auch geflüchtete Kinder und Jugendliche werden solchen Mechanismen unterworfen. Vielerorts werden sie zunächst in separaten Klassen unterrichtet. Dort sollen sie sich das Maß an

Sprachbeherrschung aneignen, das als Voraussetzung für Teilhabe und Integration angesehen wird. Das lässt sich auch im Elementarbereich beobachten. Wenn eine Sprachpädagogin wohlmeinend die „Sprachkinder“ um sich schart, um sie im Nebenraum zu fördern, generiert die Separation ein Bewusstsein der Differenz. Es handelt sich dabei um eine Stigmatisierung unter dem Motto: Ihr seid diejenigen, die unsere Sprache nicht so beherrschen, dass wir euch als gleichwertig ansehen. Das wird für alle anderen Kinder durch den Weggang der Sprachfördergruppe in ein anderes Zimmer sichtbar. Außerdem erleben sich die im Hauptraum Verbleibenden als der Majorität zugehörig, die scheinbar über alle Fähigkeiten bereits verfügt. Wohingegen die Kinder mit Zuwanderungsgeschichte als anders und förderbedürftig ausgewiesen werden. Unter migrationspädagogischen Gesichtspunkten wird diese pädagogische Praxis als diskriminierende und linguizistische Vorgehensweise eingeschätzt (vgl. Aygün-Sagdic/ Bajenaru / Melter 2015, S. 117f).

Der Linguizismus ist als Spielart des Rassismus zu verstehen. Hierbei werden Vorbehalte und Einschränkungen gegenüber bestimmten Sprechern zum Ausdruck gebracht. Wer eine Sprache in einer durch die Erstsprache beeinflussten Form praktiziert, wird von den Sprecher*innen der Mehrheitssprache gesondert behandelt. „Linguizismus erscheint als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung. Die Sprache einer Elite wird dabei zur Norm erhoben; die sprachlichen Merkmale der darunter platzierten gesellschaftlichen Gruppe abgewertet.“ (Dirim 2010, S. 91f) Das hat zur Folge, dass andere Sprachen und deren Sprecher*innen entwertet werden. Hinter all dem steht ein standardmäßiges Verständnis des Deutschen. Die Mehrheitssprache muss quasi blitzsauber praktiziert werden, sonst wird die*der Sprecher*in als fremd und anders identifiziert. Die dahinterstehende Reinheitssymbolik entlarvt die Diskreditierung anderer Sprache als Herabwürdigung. Da Sprachen immer von Menschen gesprochen werden, demaskiert ein solches Reinheitsgebot auch die Missachtung der Menschen, die die Sprache nicht in der vermeintlich tadellosen Form praktizieren. Um mit Heine zu sprechen: Das ist leider eine alte Geschichte, doch bleibt sie immer neu.

Alt ist sie, weil die Exklusion von Menschen gerade in Deutschland eine traurige Tradition hat. Alt ist sie auch, weil sie koloniales Hegemoniestreben reproduziert. „In wenigen Bereichen bestehen postkoloniale Machtverhältnisse, Logiken und Legitimationsfiguren so unhinterfragt wie im Kontext Sprache fort.“ (Knappik/ Thoma 2015, S. 9) Migrationspädagogische und rassismuskritische Stimmen sehen Analogien zwischen kolonialen Klassifizierungen und der Art, wie europäische Mächte Sprache und Integration politisch betrachten. Das Tertium comparationis ist dabei die Konstruktion von Differenz. Durch Othering bleiben die `Anderen` unterschieden vom Eigenen. Damit sind Hierarchisierungen auch legitimiert. Knappik/ Thoma

charakterisieren solches Sprechen und Handeln als „prekariertes Verhältnis, weil die Abwertung von Sprecher*innen durch postkoloniale und nationale Hierarchisierungen von Sprachen in Migrationsgesellschaften nicht naturgegeben und nicht durch Sprachen oder die Sprachenvielfalt problematisch ist. Bildungseinrichtungen, Behörden und politische Vertretungen könnten auch so transformiert werden, dass das Menschenrecht auf Bildung (sowohl in der derzeit legitimen als auch in weiteren für Individuen relevanten Sprachen) und freie Berufswahl für alle Menschen sichergestellt sind.“ (Knappik/ Thoma 2015, S. 11)

Was also ist zu tun? Interkulturelle Pädagogik macht dazu einige Vorschläge (Mineva/ Salgado 2015; Özaly/ Ortner 2015). Zunächst gilt für die mit Mehrsprachigkeit konfrontierten Akteur*innen, eine professionelle Reflexionshaltung zu entwickeln. Reflektierte Migrationspädagog*innen können das eigene Handeln im Hinblick auf ihr persönliches Eingespanntsein in Dominanzbezüge bedenken. Daraus ergeben sich dann auch neue und vielfältigere Handlungsmöglichkeiten. Die Genese der Sprache im Lernenden erhält dabei ebenfalls mehr Raum. Es gilt, „nicht norm-gerechte Artikulationen anzuerkennen, denn dadurch wird handelnde Teilhabe ermöglicht“ (Özaly/ Ortner 2015, S. 217). Dazu gehört auch, das Pädagog*innen deutlich machen, dass auch das, was sie nicht versehen, bedeutungsvoll ist. Es hat Bedeutung, weil es gesagt wurde. So kommen die Sprechenden, die sich ausdrücken wollen, zu neuer Anerkennung.

Daneben fordern machtkritische Texte eine „dekonstruktive[...] Problematisierung identitärer Zuschreibungen“ (Mineva/ Salgado 2015, S. 260). Das hätte zur Folge, dass dominierende Gesetzmäßigkeiten aufgebrochen würden und Mechanismen der In- und Exkludierung ausgehebelt würden. Verwirklicht werden könnte das durch die Anerkennung der plurilingualen Gesellschaft.

Bei allen aufgezeigten Veränderungsoptionen geht es letztlich immer um das Zusammenspiel von Macht und Ohnmacht, Ausschluss und Einschluss, Anerkennung und Missachtung. Das wird über Sprache nadelstichartig reproduziert. Will frau*man zur Selbstermächtigung mobilisieren, müssen sprachliche Gegebenheiten als qualifiziert anerkannt werden. Jegliche Differenzierung in diskreditierender Form verbietet sich.

5.3 Bildung und Gender: Geschlechtergerechtigkeit in Bildungsprozessen

Mathematikunterricht in der Seiteneinsteigerklasse. Die Jugendlichen multiplizieren und dividieren. Nicht allen geht das leicht von der Hand. Manche nehmen zum ersten Mal in ihrem Leben an einem Mathematikunterricht teil. Habib aber ist schnell. Muhamed überlegt noch. Basirou darf an die Tafel. Er schreibt das Ergebnis an. Kibra meldet sich schon lange. Sie

will auch zeigen, was sie kann. Sie reckt und streckt den Finger in die Höhe. „Also gut Kibra, jetzt darf auch mal ein Mädchen“, erlaubt der Lehrer.

a) Globaler Norden

Sexismus im Klassenzimmer: Was überkommen anmutet, ist leider noch immer aktuelle Wirklichkeit. Dabei läuft solch marginalisierendes Verhalten dem faktischen Bildungserfolg von Frauen und Mädchen völlig zuwider. Galt vor Jahrzehnten noch das katholische Arbeitermädchen vom Lande als Inbegriff der Benachteiligung im Bildungsprozess, so sind Mädchen heute klar auf der Gewinnerseite und haben die Jungs mit Leichtigkeit überflügelt. Mädchen besuchen seltener Hauptschulen, sie drehen weniger häufig Ehrenrunden und wechseln öfters ins Gymnasium als Jungen. Im Gesamten legen sie auch ein höheres Tempo vor und sind so beim Verlassen der Schule eher jünger als die Vertreter des anderen Geschlechts. Obwohl sie schulisch erfolgreicher sind, können junge Frauen dann ihre Möglichkeiten in Studium und Beruf nicht mehr so aussichtsreich einlösen. Sie wählen beispielsweise seltener die zukunftssichereren Ingenieurs- und Naturwissenschaften als Studienfächer (vgl. Wenzel 2010, S. 62f).

Und sie geben häufig Karrieren zugunsten der Sorgearbeit in der Familie auf oder treten sie erst gar nicht an. Insgesamt wählen sie Berufe in geschlechterstereotyper Weise. Sie führen Arbeiten aus, die schlechter bezahlt und anstrengend sind. Somit verwirklichen sie nicht die Chancen, die ihnen kraft ihrer schulischen Leistungen bereitstünden. „Die Zurücknahme der eigenen Person durch eine `Verkleinerung` der eigenen Wünsche ist eine immer wieder zu beobachtende Bewältigungsreaktion von jungen Frauen auf die ihnen abverlangte Vereinbarkeitsleistung von Beruf und Familie.“ (Sammet 2016, S. 104)

Der OECD-Bericht „The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle“ (OECD 2017) bestätigt dieses Bild global. Mutter zu werden hat negative Folgen für das Berufsleben. Frauen arbeiten dann weltweit weniger, meist sind sie in Teilzeit tätig. Dadurch sind ihre Verdienste auch geringer. Im Allgemeinen sind sie auch, was Führungspositionen betrifft, den Männern zahlenmäßig stark unterlegen.

Für Deutschland prangert die OECD noch weitere Ungleichheiten an. Frauen sind mit 18 Prozentpunkten weniger häufig erwerbstätig als Männer. Immerhin arbeiten 70% der Frauen in Deutschland, davon aber mehr als ein Drittel in Teilzeit. Das hat hauptsächlich mit der unbezahlten Sorgearbeit zu tun, die Frauen für Kinder, Alte und Kranke leisten, und ist nicht immer selbst gewählt. Eine Konsequenz der verbreiteten Teilzeitbeschäftigung ist, dass Frauen durchschnittlich 17% weniger verdienen als Männer. Obwohl der weibliche Teil der Bevölkerung die Hälfte der Arbeitskraft zur Verfügung stellt und an flächendeckender Bildung partizipiert, werden dessen Fähigkeiten und Qualifizierungen auf dem Arbeitsmarkt nicht nachhaltig genutzt (vgl. OECD 2017).

b) Globaler Süden

Erhöht man die Brennweite erneut und blickt auf globale Gegebenheiten hinsichtlich Bildung, und zwar nicht nur im globalen Norden, sondern auch in Ländern des globalen Südens, zeichnet sich ein Bild mit höherer Auflösung ab. In hochentwickelten Industrieländern ist die Forderung nach geschlechtergerechter Bildung weitestgehend eingelöst. Durch eine allgemeine Schulpflicht stehen für Mädchen und Jungen gleichermaßen Zugänge zu Bildung bereit. Diese steigern die generellen Lebenschancen. In den Ländern des globalen Südens ist das aber keineswegs gegeben.

Derzeit hat eine schwindelerregende Zahl von 264 Millionen Kindern und Jugendlichen überhaupt keine Möglichkeit, an Bildung zu partizipieren, weil sie keine Schule besuchen. Unter den anderen, denen diese Chance bereitsteht, erreichen bei weitem nicht alle einen Abschluss. 83% schaffen das im Primarbereich, im unteren Sekundarschulbereich (12-14 Jahre) 69% und unter den 15-17-Jährigen weniger als die Hälfte. Gebührenlose frühkindliche Bildung stellen nur 17% der Länder zur Verfügung. Das ist erheblich, da hier das Fundament nachhaltiger Bildung grundgelegt wird.

Um die Chancengerechtigkeit ist es auch zwischen weiblichen und männlichen Lernenden nicht gut bestellt. Immerhin in zwei Dritteln der Länder schätzt die UNESCO die Grundschulbildung als geschlechtergerecht ein. Das bedeutet, dass Mädchen und Jungen gleichermaßen in die Schule gehen können. Was sich dort inhaltlich und interpersonell abspielt, ist damit noch nicht abgebildet. In den aufwachsenden Bildungsgängen verwässert sich die Chancengerechtigkeit weltweit immer mehr. Im unteren Sekundarschulbereich besteht Geschlechtergerechtigkeit in 45% der Länder, im oberen Sekundarschulsegment dann nur noch in einem Viertel. Nach Maßgabe der UNESCO liegen die Gründe dafür auch in mangelnder finanzieller Zuteilung durch die Länder. Jedes Jahr müssten global 39 Milliarden US-Dollar mehr für eine hochwertige und chancengerechte Bildung bereitgestellt werden. Es gilt also, aktiv zu werden, auch um die Globalen Nachhaltigkeitsziele (SDGs) bis zum Jahr 2030 zu erreichen. Hier haben sich die Staaten verpflichtet, bis 2030 für alle diskriminierungsfreie und qualifizierte Bildung zu gewährleisten (vgl. UNESCO 2017a).

Die Ungleichbehandlung von Mädchen hinsichtlich des generellen Zugangs zu Bildung weltweit macht klar, dass das Problem der Geschlechtergerechtigkeit in Bildungsfragen weiterhin groß ist.

Addiert werden zu den strukturellen Disparitäten müssen die interpersonellen und systemischen Diskriminierungen, denen Frauen auch im Bereich der Bildung ausgesetzt sind. Das Eingangsbeispiel zeigt das paradigmatisch in einem deutschen Klassenzimmer. Es ist davon

auszugehen, dass Deutschland da kein Einzelfall ist. Patriarchale, traditionelle und hierarchisch straffer organisierten Gesellschaften sind bislang nicht dafür bekannt, die Wahlmöglichkeiten und Lebenschancen von Mädchen und Frauen auszuweiten.

In dieser Arbeit wird zu überprüfen sein, inwiefern die statistischen Belege auf die ausgewählte Gruppe zugewanderter junger Frauen zutreffen. Sie befinden sich zum Datum der Interviewsituation an einem besonderen Schnittpunkt. Größtenteils sind sie in Ländern des globalen Südens aufgewachsen und haben in unterschiedlicher Weise an den dort angebotenen Bildungsmöglichkeiten teilgenommen. Sie sind noch jung genug, um nun nach der Migration Schulen im globalen Norden zu besuchen. Dabei werden sie mit den hiesigen Bildungsbedingungen für Mädchen und Frauen konfrontiert.

6. Erhebung

6.1 Forschungsfrage

Die Fragestellung dieser Arbeit ergibt sich aus einem Phänomen, das mit der Verwendung von konkreten Sprachen einhergeht. „Die beherrschende Eigenschaft der Sprache liegt in der Vermittlung, Nahelegung und Durchsetzung von Einstellungen, Handlungsweisen und der Positionierung innerhalb von umkämpften Diskursen und deren Verbindung zu strukturellen Gesellschaftsverhältnissen.“ (Aygün-Sagdic/ Bajenaru/ Melter 2015, S. 113) Für das Deutsche wird angenommen, dass seine Praktizierung im Umfeld der deutschen Gesellschaft Denkweisen, Werte und Ideen von sozialem Miteinander reproduziert, die in einer demokratischen Gesellschaft von Belang sind.

Im Zielland stehen zugewanderte junge Frauen vor der Aufgabe, sich eine neue Sprache und die damit transportierten Haltungen, Diskurse und Wissenskonzepte anzueignen. Daneben kommt für etliche herausfordernd hinzu, dass zeitgleich Alphabetisierungsarbeit geleistet werden muss oder die angelegten schriftsprachlichen Fähigkeiten weiterentwickelt werden sollen. In Deutschland werden mit (Schrift-)Sprache und in Bildungssettings im Allgemeinen implizit Konzepte von Freiheit, Menschenwürde, Bewusstwerdung und Autonomie befördert, die sich aus den Ideen der Aufklärung speisen und Grundlage für demokratische Haltungen bilden.

Das zeigt sich auch in den konzeptionellen Überlegungen hinsichtlich Grundbildung. Korfkamp (2013) formuliert eine explizit emanzipatorische Ausrichtung der Grundbildungsidee. Sie umfasst drei Dimensionen: Grundbildung will zu gesellschaftlicher Partizipation befähigen, sie will individuelle Emanzipation ermöglichen und die*den Einzelne*n dabei unterstützen, eigene Bedürfnisse und Positionen wahrzunehmen sowie Urteilskraft zu entwickeln. Dieses partizipative Verständnis von Grundbildung trägt klare empowernde Züge. Es stiftet an zu „mutmachende[n] Prozesse[n] der Selbstermächtigung“ (vgl. Herriger 2014, S. 20). Ein solcher Akt der Autonomie fußt auf den Selbstverfügungskräften, den Potenzialen und dem kritischen Bewusstsein des Individuums. Von daher will diese Masterarbeit die Bemühungen im Zusammenhang mit Grundbildung und Literalisierung konkret auf deren empowernde Wirkweisen hin untersuchen. Gefragt wird demnach, inwiefern Emanzipation, Partizipation und Urteilskraft durch Literalisierungsprozesse generiert werden.

Die zugrundeliegende Forschungsfrage lässt sich also folgendermaßen zusammenfassen: Inwiefern nehmen Literalisierungsprozesse Einfluss auf die Selbstermächtigung zugewanderter junger Frauen angesichts neu möglicher Zugänge zu Schriftlichkeit, Bildung und Chancengerechtigkeit? Kommt es zu einer Aneignung von Autonomie und wenn ja, in welchen Feldern wird Autonomie subjektiv erlebt?

6.2 Methode

Die Vorgehensweise ergibt sich aus den Implikationen des Empowerment-Begriffs. Wenn autoemanzipatorische Prozesse und selbstermächtigte Effekte untersucht werden sollen, spielt die Innensicht der Subjekte auf die Geschehnisse und deren individuelle Deutungen eine erhebliche Rolle. Aus diesem Grund fällt die Wahl der Mittel auf eine qualitative Herangehensweise. Das von Fritz Schütze (1983) eingeführte autobiographisch-narrative Interview ermöglicht, was Empowerment intendiert: Das Individuum erzählt selbstermächtigt seine Geschichte mit subjektiver Schwerpunktsetzung und Strukturierung der Ereignisabläufe. Die Erzählenden artikulieren die eigenen Positionen und beurteilen Geschehnisse und Zusammenhänge. „Das autobiographische narrative Interview erzeugt Datentexte, welche die Ereignisverstrickungen und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers so lückenlos reproduzieren, wie das im Rahmen systematischer sozialwissenschaftlicher Forschung überhaupt nur möglich ist. Nicht nur der ‚äußerliche‘ Ereignisablauf, sondern auch die ‚inneren Reaktionen‘, die Erfahrungen des Biographieträgers mit den Ereignissen und ihre interpretative Verarbeitung in Deutungsmustern, gelangen zu eingehender Darstellung“ (Schütze 1983, S. 285f). Das autobiographisch-narrative Interview bringt also die subjektive Konstruktion von Wirklichkeit zum Ausdruck und gibt den Befragten eine eigene Stimme, so wie es die Empowerment-Idee vorsieht.

Diese Annahmen korrelieren mit Entwicklungen in der Erwachsenenbildungs- und Alphabetisierungsforschung. Als Konsequenz der seit den 1980er Jahren anhaltenden subjektorientierten Wende in der Praxis und Forschung der Erwachsenenbildung etabliert Birte Egloff (1997) den autobiographisch-narrativen Zugang auf dem Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Sie legt Wert auf eine selbstermächtigende Herangehensweise. „Als `Experten` ihres eigenen Lebens ermöglichten die Betroffenen eine Sicht von `innen`“ (Egloff 1997, S. 15). Die empowernde Bewegung des narrativen Interviews liegt außerdem in der Freiheit des Erzählens. Diese lässt gleichzeitig zu, dass Interviewende an subjektive Bedeutungsstrukturen gelangen, die mittels systematischer Frageabläufe nicht eruierbar sind (vgl. Mayring 2016, S. 73).

Narrative Interviews folgen einem geregelten Ablauf. Auf die offene Erzählaufforderung durch die*den Interviewende*n schließt sich der Hauptteil der Erzählung an, den die*der Befragte weitestgehend selbständig bestreitet. Es geht dabei darum, den Erzählfluss möglichst nicht zu unterbrechen, um an die kognitiven Figuren des Stegreiferzählens zu gelangen. „Die kognitiven Figuren des Stegreiferzählens sind die elementarsten Orientierungs- und Darstellungsraster für das, was in der Welt an Ereignissen und entsprechenden Erfahrungen aus der Sicht persönlichen Erlebens der Fall sein kann und was sich die Interaktionspartner als Plattform gemeinsamen Welterlebens wechselseitig als selbstverständlich unterstellen.“

(Schütze 1984, S.80) Kognitive Figuren haben eine ordnende Funktion, sie tragen dazu bei, dass die*der Erzählende das Vergangene sinnvoll und abstrakt rekonstruieren kann. Dabei finden sich in der Regel vier kognitive Figuren:

- Biographieträger*in und andere Ereignisträger*innen, samt den sozialen Beziehungen zwischen ihnen;
- Erfahrungs- und Ereignisverkettung;
- Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten (innerhalb dieser Konstituenten vollziehen sich die Veränderungen der*s Biographieträgers*in);
- Gesamtgestalt der Lebensgeschichte.

Daneben ist die Stegreiferzählung gelenkt durch sogenannte Zugzwänge des Erzählens. Sie führen dazu, dass sich die*der Befragte „bei der Rekonstruktion seiner Lebensgeschichte noch einmal in die Rolle des Handelnden zurückversetzt, seine Geschichte gewissermaßen nochmals durchlebt und sich dabei im Wesentlichen an der authentischen Abfolge der Ereignisse orientiert“ (Egloff 1997, S. 20). Die*der Erzählende ist dem Gestaltschließungszwang, dem Kondensierungs- und dem Detaillierungszwang ausgesetzt. Sie führen dazu, dass so viel, so genau und so plausibel wie nötig erzählt wird (vgl. Schütze 1982, S. 571f).

Den Hauptteil beendet die*der Befragte mit einer Erzählkoda (z.B. „So ist meine Geschichte fertig.“) und macht gleichzeitig deutlich, dass das Wort wieder an die*den Interviewende*n geht. Nun schließen sich im dritten Interviewteil Nachfragen erzählgenerierender Art (Wie-Fragen) an, die an den Erzählzapfen der Haupterzählung ansetzen. Diese sollen zu weiteren Erzählungen motivieren, etwa wenn Lücken gelassen wurden oder Inhalte noch nicht ganz plausibel sind. Darauf folgen argumentative Nachfragen (Warum-Fragen), die subjektive Deutungen, Motive und Erklärungen sowie abstrakte Zusammenhänge erheben sollen. Das Interview wird mit einer Danksagung beschlossen (vgl. Seltrecht/ Thielen 2013, S. 23).

Der von Schütze vorgegebene klare Ablauf des autobiographisch-narrativen Interviews war in den konkreten Interviewsituationen mit zugewanderten jungen Frauen nicht in aller Konsequenz durchhaltbar. Das liegt an sprachlichen und interkulturellen Herausforderungen. Etliche Befragte brauchten während des Interviews Worthilfen, sie stellten mimisch und gestisch dar, wofür ihnen die deutschen Worte fehlten, oder sie fragten nach, wie das gesuchte deutsche Wort heißt. Außerdem ließ sich eine kulturelle Besonderheit ausmachen, die den Erzählfluss deutlich restringierte. Aus Gründen der Höflichkeit gegenüber einer älteren Person, die auch aufgrund des kommunikativen Settings als Autorität wahrgenommen wurde, hielten sich manche Befragten im Hauptteil des Interviews deutlich zurück. Das ließ sich auch durch vorige Erklärungen und wiederholte Ermutigungen nicht aus dem Weg räumen. So kommt es dazu, dass die vermeintliche Stegreiferzählung oft auf wenige Sätze reduziert ist und mehr-

malige Impulse, Nachfragen oder Erklärungen notwendig waren, um an die Essenz des Erlebten und Gedeuteten zu gelangen. Nichtsdestotrotz zeigten sich die Interviewpartnerinnen sehr kooperationsbereit. Einige waren auch von der Fremdheit der Situation eingeschüchtert, sie fragten während und nach dem Interview nach, ob sie denn alles richtiggemacht hätten. Diese Besonderheiten und die daraus resultierenden Lücken müssen bei der Einordnung der Ergebnisse berücksichtigt werden.

6.3 Kontaktaufnahme

Im Fokus des empirischen Interesses stehen zugewanderte junge Frauen, die aufgrund des Migrationsprozesses einen Zuwachs an literalen Fähigkeiten erfahren haben. Die Fragestellung bedingt dabei den Personenkreis. In den Blick genommen werden solche jungen Frauen, die neu in Deutschland sind. Sie befinden sich also einerseits im Prozess der Sprachaneignung, andererseits nehmen sie auch erst seit kurzem an den in Deutschland institutionell organisierten Bildungsabläufen teil, die sich vom Herkunftsland in Bezug auf Zugangsmöglichkeiten für das weibliche Geschlecht und allgemeiner Schulpflicht unterscheiden. Von daher handelte es sich bei den interviewten Personen um Frauen, die zwischen 16 und 20 Jahre alt sind und aus dem außereuropäischen Ausland stammen, in dem Schriftlichkeit gesamtgesellschaftlich wenig ausgeprägt ist oder aufgrund desolater politischer und struktureller Umstände nur defizitär grundgelegt wird. Diese Differenzierung musste vorgenommen werden, um anhand der Kontrastierung eine Entwicklung herausarbeiten zu können. Die Auswahl der Interviewpartnerinnen erfolgte also anhand von fünf Merkmalen:

- **Geschlecht:** Im feministischen Anliegen war das Kriterium Geschlecht vorgegeben. Junge Frauen und deren Literalisierungsentwicklungen sollten untersucht werden. Der Grund dafür liegt auch in der globalen Besonderheit, dass es Frauen sind, die in Bildungsfragen weiterhin diskriminiert werden.
- **Herkunft:** Aus der Forschungsfrage resultiert das Merkmal Herkunft. Deren Konstellation bedingt es, dass die Interviewpartnerinnen aus dem außereuropäischen Ausland zugewandert sein mussten. Dabei waren Länder im Fokus, die ein weniger breites und intensives Bildungsangebot für Mädchen als Deutschland zur Verfügung stellen. Außerdem wurde versucht, die geographische Einschätzung der UNESCO mitabzubilden. Besonders betroffen von Analphabetismus sind afrikanische Staaten der Sub-Sahara-Regionen und Afghanistan sowie der Irak (vgl. UNESCO 2017b, S. 1-5).
- **Alter:** Die Methode des narrativen Interviews erforderte eine Gesprächspartnerin, die zu reflexiven Darstellungen in der Lage ist. Darüber hinaus kamen nur solche Personen in Betracht, die so alt waren, dass sie in ihrer Heimat bereits (teilweise) an schulischer Bildung teilgenommen hatten, gleichzeitig aber noch so jung, dass sie in

Deutschland unter das Kriterium der Schulpflicht fielen. Daraus ergab sich die Altersspanne zwischen 16 und 20 Jahren.

- Schulbesuch: Aus den Merkmalen Herkunft und Alter entstand das Kriterium des Schulbesuchs. Die Jugend der Interviewpartnerinnen stellte sicher, dass sie noch an formaler Bildung in Deutschland teilhatten. Das ist bedeutsam, um Antworten auf die Frage zu erhalten, inwiefern Bildungsprozesse Einfluss nehmen auf ein mögliches Empowerment.
- Aufenthaltsdauer in Deutschland: Das letzte Kriterium entwickelte sich inhärent aus den beiden zuvor genannten. Wenn die Bedingung Alter und Schulbesuch realisiert wurden, konnten sich die Befragten erst kurze Zeit, circa 1,5 bis drei Jahre, in Deutschland aufhalten. Die Aufenthaltsdauer von mindestens anderthalb Jahren gewährleistete auch, dass überhaupt ein Interview in der Sprache Deutsch geführt werden konnte.

An dieser Stelle fallen Forschungsinteresse und gesellschaftlich-politische Entwicklungen in eins. Besonders wegen der Merkmale Kürze des Aufenthalts und Herkunft rekrutierte sich der Personenkreis in erster Linie aus in der Bundesrepublik Schutzsuchenden. Diese stammen aus Ländern, die entweder aufgrund von Krieg oder aufgrund politisch desolater Verhältnisse keine ausreichende schulische Bildung zur Verfügung stellen. Daraus ergab sich die Herkunftsländerauswahl Syrien, Afghanistan, Irak und Eritrea.

Wenn Zusammenhänge und Wirkweisen von Literalisierungs- bzw. Bildungsbemühungen geprüft werden sollen, ist es naheliegend, die Interviewpartnerinnen am Lernort Schule zu suchen. Da die internationalen Schutzsuchenden nach ihrer Ankunft in Deutschland weitestgehend zufällig verteilt werden, wurde eine breite lokale Streuung nicht für relevant erachtet. Über Lehrer*innen, die in Willkommensklassen unterrichten, wurden mögliche Interviewpartnerinnen erhoben. Die Kontaktaufnahme lief jeweils so ab, dass diesen Gatekeeper*innen das Anliegen der Arbeit und die Auswahlmerkmale erläutert wurde. Daraufhin sprachen die Lehrer*innen mit möglichen Kandidatinnen ihrer Klasse. Bei Zustimmung wurde ein Interviewtermin vereinbart. Weil fast alle Befragten mit ihren Familien auf engem Raum lebten, oft noch in einer Flüchtlingsunterkunft, fanden drei Interviews an einem ruhigen Ort in der Schule statt. Eine junge Frau bat darum, sich in einem Café zu treffen, zwei weitere luden die Interviewerin zu sich nach Hause ein.

Die Interviews gingen stets ähnlich vonstatten. Nach einer kurzen Phase der nochmaligen Erklärung, weshalb man sich trifft und wie das Gespräch abläuft, stellten die Befragten noch einige Verständnisfragen. Danach wurde das Tonbandgerät eingeschaltet und der Eröffnungsimpuls gegeben („Heute ist der... wir sind in...N.N. schön, dass Sie heute Zeit haben.

Erzählen Sie Ihre Geschichte“). Hilfreich war bei der Durchführung und Auswertung der Interviews, dass die Interviewerin beruflich vertraut ist mit dem Lebenskontext und dem sprachlichen Entwicklungsstand neu zugewanderter junger Frauen. So konnte auf die kommunikativen Herausforderungen Rücksicht genommen und den Interviewpartnerinnen sprachliche Unterstützung angeboten werden. Das garantierte in vielen Fällen, dass überhaupt ein ergiebiges Interview zustande kam. Insgesamt zeigten sich die Befragten motiviert und erfreut darüber, dass jemand ihrem Leben in der Heimat und den aktuellen Veränderungen gegenüber Interesse bekundet. Trotz der bereits dargestellten Hindernisse während der Haupterzählung (Sprache, Unsicherheit, Höflichkeit) stellte sich bei fast allen Interviews ein Fluss des Erzählens ein und die von Schütze benannten Zugzwänge des Erzählens ereigneten sich.

Im Ganzen wurden sechs Interviews mit weiblichen Lernenden aus beruflichen Schulen in Baden-Württemberg geführt. Alle Befragten besuchten schon länger als ein Jahr eine deutsche Schule, drei strebten im selben Schuljahr den Hauptschulabschluss an, zwei waren auf dem Weg zur Mittleren Reife. Die Interviews umfassten eine Dauer von 20 bis 80 Minuten. Zum Schutz der Personen wurden Orte und Namen so verändert, dass die Anonymisierung gewahrt werden kann.

6.4 Analyse

Die Auswertung der Interviews folgt den von Fritz Schütze entwickelten Vorgaben (vgl. Schütze 1983). Schütze legt der Analyse zugrunde, dass in allen biographischen Rekonstruktionen sogenannte Prozessstrukturen vorherrschen, die die Erzählung sowie die Deutung des Erlebten überformen. „Wichtig ist es also, von Anfang an die zeitliche, die »sequentielle« Struktur der Lebensgeschichte des Biographieträgers im Auge zu haben. Die Lebensgeschichte ist eine sequentiell geordnete Aufschichtung größerer und kleinerer in sich sequentiell geordneter Prozeßstrukturen. Mit dem Wechsel der dominanten Prozeßstruktur im Fortschreiten der Lebenszeit ändert sich auch die jeweilige Gesamtdeutung der Lebensgeschichte durch den Biographieträger.“ (Schütze 1983, S. 284) Diese Annahme hat zur Folge, dass die Auswertung auf der Eruierung der sequentiellen Abfolge beruht.

Die dabei zu unternehmenden Schritte lauten wie folgt: Zunächst wird eine formale Analyse des Interviews, inklusive Interviewkritik unternommen. „In ihr werden die Kontaktaufnahme und die Interviewsituation beschrieben, die einzelnen Abschnitte des Interviews werden identifiziert (Haupterzählung und Nachfrageteil), ebenso die erzählenden, argumentativen und beschreibenden Passagen.“ (Egloff 1997, S. 23) Hier erfolgt auch eine Segmentierung des Interviewtextes unter Zuhilfenahme von Rahmenschaltelemente („und dann“). Dadurch wird

die Grundlage für alle weiteren Analyseschritte geschaffen. Die sich anschließende strukturelle Beschreibung umfasst eine Auseinandersetzung mit Inhalt und Form des Textes auf der Basis der oben beschriebenen kognitiven Figuren des Stehgreiferzählens. Diese sind als Ordnungsprinzipien des Erzählens zu verstehen. Die detailgenaue Analyse der strukturellen Beschreibung zielt darauf ab, den Prozessstrukturen des erzählten Lebens auf die Spur zu kommen. „Prozeßstrukturen des Lebensablaufs sind mithin die systematischen elementaren Aggregatzustände der Verknüpfungen der Ereigniserfahrungen, die in der Erzählkette berücksichtigt werden – Aggregatzustände der Erfahrungs- und Aktivitätswelt des Biographieträgers, die in der Stehgreiferzählung voneinander durch geordnete Verfahren der Einleitung und Ausleitung abgetrennt sind und komplexe Binnenstrukturierungen aufweisen“ (Schütze 1984, S.93). Schütze hält vier Arten davon fest:

- ▷ Institutionelle Ablauf- und Erwartungsmuster beziehen sich auf gesellschaftlich und institutionell absehbare Ereignisse des individuellen Lebens wie z.B. Partnerwahl, Ausbildung, Familiengründung. „Die Erwartungen des Biographieträgers und seiner Interaktionspartner sind auf den Vollzug dieser lebenszyklischen Einschnitte gerichtet.“ (Egloff 1997, S. 24)
- ▷ Biographische Handlungsschemata sind intentional vorgenommene Veränderungen des Lebenslaufs wie Umzug, Migration, Scheidung usw.
- ▷ Verlaufskurven, die sich nach Schütze in Prozessen des Erleidens realisieren, stellen das gegenteilige Prinzip dar. Gemeint sind vom Individuum nicht steuerbare Ereigniszusammenhänge, die das Leben beeinflussen und Ohnmacht auslösen können. Verlaufskurven können negativ oder positiv ablaufen, je nachdem wie gut es dem Subjekt gelingt, die Situation des Erleidens zu bewältigen. Prozesse des Empowerments können eine Befreiung aus einem negativen Verlauf ermöglichen.
- ▷ Biographische Wandlungsprozesse schließlich hängen ebenfalls mit nichtintentionalen Handlungen zusammen. Sie bringen allerdings die individuellen Veränderungsstrukturen im Hinblick auf Identität, Weltbild und Interpretation von Wirklichkeit zum Ausdruck.

Die in der strukturellen Beschreibung gewonnenen Erkenntnisse werden in einer analytischen Abstraktion systematisch verbunden. Es ergibt sich eine „biographische Gesamtformung, d.h. die lebensgeschichtliche Abfolge der erfahrungsdominanten Prozeßstrukturen in den einzelnen Lebensabschnitten bis hin zur gegenwärtig dominanten Prozeßstruktur [wird] herausgearbeitet“ (Schütze 1983, S. 286).

Hernach wird in der Wissensanalyse die Deckung der Lebensereignisse mit den Erklärungen und Deutungen des Subjekts abgeglichen. Hier geschieht also eine Auswertung der Warum-Aspekte des Interviews.

Die bisher dargestellten Analyseschritte beziehen sich jeweils auf *ein* konkretes autobiographisch-narratives Interview. Die nachfolgenden jedoch öffnen nun den Forschungsraum hin zu einer Gesamtschau der Ergebnisse.

Nach der Einzelanalyse werden weitere Interviews mit den ersten Auswertungsergebnissen in Beziehung gesetzt. Dieser kontrastive Vergleich nimmt minimale und maximale Analogien vor. Gemeinsames und Verschiedenes wird herausgearbeitet um eine Basis für den letzten Schritt zu schaffen: die Konstruktion eines theoretischen Modells. Die Ergebnisse aus der Analyse und deren Kontrast werden abschließend systematisch aufeinander bezogen. So entsteht ein Prozessmodell spezifischer Lebensläufe, das Phasen, Bedingungen und Problembereiche im Hinblick auf die Forschungsfrage aufzeigt (vgl. Seltrecht/ Thielen 2013, S. 24-27).

7. Portraits

7.1 Fariba

„Ich möchte ein Buch schreiben...über das Leben im Iran, wie es wirklich ist.“

a) Formale Textanalyse

Das Interview mit Fariba ist ein biographisch-narratives Interview unter den Einschränkungen der fremden Sprache und Kultur. Das bedeutet, dass der Erzählfluss immer wieder unterbrochen wird von der Suche nach deutschen Worten und die Interviewerin als Hilfestellung herangezogen wird. Nichtsdestotrotz lässt sich die klassische Struktur des biographisch-narrativen Interviews ausmachen. Die Haupterzählung (00:00:00-00:23:10) endet mit der ungewöhnlichen Erzählkoda „...und alles ist gut einfach. Ja. Ich bin aufgeregt.“ (00:23:10). Daran schließt sich der Nachfrageteil (00:23:10-01:00:32 (Schluss)) an. Hier spezifiziert Fariba Inhalte aus der Haupterzählung, liefert aber auch neue Aspekte der Erfahrungskette und biographische Handlungsschemata. Auffallend ist, dass erzählende oder beschreibende Passagen, die durch die Rahmenschaltelemente „und“, „und ja“ sowie „als“ identifizierbar sind, stets begleitet werden von argumentativen Einlassungen. Das gibt den ersten Hinweis auf die intellektuelle Ausstattung der Befragten. Fariba ist eine kluge, kritische und reflektierte junge Frau.

Das Interview findet in der Wohnung der Familie, die der Interviewerin bei der Ankunft komplett vorgestellt wird, in Faribas Zimmer statt. Fariba bewohnt den Raum mit ihrer ein Jahr jüngeren Schwester, er strahlt Ruhe aus und ist gemütlich eingerichtet. An den Wänden hängen Fotos, Merkkästen mit Schulstoff und Sinnsprüche wie „Ohne Fleiß kein Preis“ auf Deutsch und Persisch. Fariba ist ein wenig aufgeregt wegen des Interviews. Nach 20 Minuten tritt die Mutter zaghaft ins Zimmer und bringt Tee für den Gast.

Nach Beendigung des Interviews lädt Fariba die Interviewerin wie in ihrer Heimat üblich zum Essen ein. Bei duftenden persischen Speisen kommen weitere Gespräche zustande, die nicht aufgezeichnet wurden, deren Inhalte aber aufschlussreich sind, weshalb sie hier als Erinnerungsprotokoll dargestellt werden. Es geht um Freizeitgestaltung und die Lebensleistung der Mutter. Fariba erzählt von ihren Hobbys. Im Iran gab es keine Zeit dafür, in Deutschland hingegen hat sie klettern und schwimmen gelernt und sie verbringt gerne Zeit im Internet. Fariba ist sehr euphorisch darüber, dass sie zum ersten Mal in ihrem Leben Zeit zur eigenen Verfügung hat. „Ich habe jetzt verstanden, was wirklich Leben ist. Man hat Freizeit, man hat Arbeit. Mit wenig Geld kann man kaum leben.“ Später beschreibt sie, inwiefern ihr die Mutter zum Vorbild wurde. „Wenn man Schlechtes erlebt hat, das macht stark. Leider hat sie nie die Schule besucht, aber sie hat viele Fähigkeiten. Sie musste immer arbeiten.“ Fariba berichtet von den Plänen der Mutter, ein persisches Restaurant zu eröffnen. „Ich will ihr helfen.“ Daraufhin fließen Tränen über Faribas Gesicht.

Beide Ausschnitte spiegeln elementare Ordnungsprinzipien im Leben der Biographieträgerin. Die Ermutigung durch das bestärkende Beispiel der Mutter und der Zugewinn an konkret erlebter Freiheit spielen daher im Interview selbst auch eine entscheidende Rolle.

Sprachlich auffällig sind die zahlreichen klaren Einschätzungen und Bewertungen gegenwärtiger und vergangener Lebenssituationen. Sie durchziehen jedes Segment des Interviews und öffnen beschreibende oder erzählende Passagen hin zu einer Metaebene des Nachdenkens. Diese Reflexionsfähigkeit charakterisiert die Biographieträgerin in besonderer Weise und reicht bis hin zu dialektischer Auseinandersetzung (z.B. „aber auf der anderen Seite“). Wie intensiv der Reflexionsprozess ist, das bringt die Befragte an einer Stelle markant durch eine Repetitio zum Ausdruck. Die Anfangszeit im fremden Deutschland war schwer, Fariba meisterte sie durch intellektuelle Erwägungen. „Und ich war nur im Bett und habe überlegt, überlegt, überlegt, wie soll ich weiterleben, was passiert und von wo muss ich anfangen.“ (00:18:45) Auffallend dabei ist, dass die Biographieträgerin in Situationen besonderer persönlicher Relevanz vom identifizierenden Personalpronomen der ersten Person Singular „ich“ zum distanzierteren „man“ wechselt. „Man muss immer nach vorne schauen und man muss ein Ziel haben und man muss immer sagen: Ja, ich kämpfe.“ (00:20:01) Das vollzieht sich auch, wenn sie die Unterschiede des iranischen und deutschen Schul- und Ausbildungssystems darstellt (z.B. „Hier in Deutschland arbeitet man in Teams in der Klasse und man kann einfach seine Meinung sagen und man muss nicht alles auswendig lernen.“ (0:21:41)) oder die Vorzüge der deutschen Lernkultur lobt (z.B. „Aber hier in Deutschland kann man einfach, wenn man will, kann man einfach lernen.“(00:22:26)). Dieses Phänomen weist auf ein changierendes Verhältnis von emotionaler Involvierung und kritischer Distanzierung hin. Pronominale Fährten legt die Biographieträgerin auch in den Schilderungen des Fluchtweges. Hier waren der Zusammenhalt des Kollektivs, die Bindungen innerhalb der Familie sowie die kumulativen Kompetenzen einzelner Mitglieder für das Weiterkommen besonders erheblich. Daher spricht Fariba in der inklusiven „Wir“-Form, z.B. „...da kommt Polizei in Österreich und hat gesagt: Wer kann Englisch? Und wir haben gesagt, wir können.“ (00:16:16) Konsequenterweise muss eine überlegte junge Frau wie die Biographieträgerin schließlich in ihren Reflexionen auch zu Sinnfragen des menschlichen Daseins gelangen. „Ja, manchmal denke ich, warum bin ich afghanisch geboren? Obwohl ich Afghanistan nie gesehen habe. Muss ich akzeptieren.“ (00:45:00) Auch auf solche philosophischen, fast schon theologischen Fragestellungen ihrer Existenz findet sie eine eigene Antwort.

Daneben durchzieht eine Formel den Interviewtext, die Hinweise auf ein weiteres dominantes Handlungsschema und die Zusammenhänge von Bildungsbemühungen in der Biographie der Befragten gibt. Bemerkenswert häufig konstatiert Fariba „man muss alles perfekt kön-

nen“. Diese Leistungsorientierung bezieht sich jeweils auf die von ihr gesprochenen Fremdsprachen, auf schulisches Lernen und schriftsprachliche Fähigkeiten (z.B. „wenn ich perfekt Deutsch kann, will ich ein Buch schreiben“ (00:35:48)).

Der Interviewtext umfasst drei Teile, die sich jeweils formal sowie inhaltlich weiter untergliedern lassen. Die Haupterzählung besteht aus vier Segmenten. Segment 1 (0:00:00-00:07:03), das die Erzählaufforderung beinhaltet („Fariba, wir treffen uns heute zum Interview. Schön, dass Sie Zeit haben, erzählen Sie Ihre Geschichte.“ (00:00:08)), setzt bei der afghanisch-iranischen Herkunft der Familie an. Über die in Segment 2 geleistete Beschreibung des abenteuerlichen Fluchtweges (00:07:03-00:16:16) gelangt die Erzählung zu den schwierigen Anfängen in Deutschland im dritten Segment (00:16:16-00:20:01). Das vierte Segment der Haupterzählung vergleicht schließlich den Iran und Deutschland in Bezug auf Lernkultur und Bildungsmöglichkeiten (00:20:01-00:23:10).

Im Nachfrageteil wird die konkrete schulische Situation der Biographieträgerin in Deutschland (00:23:10-00:31:49) und Details der politischen und sozialen Systeme (00:31:49-00:39:22) näher beleuchtet. Das veranlasst die Befragte, einen persönlichen Wunsch darzulegen. Fariba möchte gerne ein Buch über die Verhältnisse im Iran verfassen.

Die Warum-Fragen in den folgenden Interviewpassagen führen dazu, dass Details und Zusammenhänge ausgeführt werden. Fariba erzählt von Diskriminierungen im Iran und von der Selbstermächtigung der Mutter, die auch das Empowerment der Tochter evoziert (00:39:22-00:47:04). Außerdem reflektiert Fariba ihre multilinguale Praxis, die sprachliche Ausstattung des kleinen Bruders und die daraus resultierenden Konsequenzen (00:47:04-00:53:44). In den Schlussüberlegungen formuliert die Befragte eine imposante feministische Aufforderung an die Frauen im Iran sowie einen umfassenden Dank an die Mutter (00:53:44-01:00:32).

Der Volltexte dieses und aller anderen transkribierten Interviews findet sich im Anhang der Masterarbeit. Die Transkripte sind sprachlich leicht geglättet, jedoch nur in solchen Fällen, die das Verständnis verunmöglichen würden. Daher repräsentieren die Interviewtexte den sprachlichen Entwicklungsstand der Interviewpartnerinnen und geben authentische Sprechsituationen wider.

b) Strukturelle Beschreibung

Die Ordnungsprinzipien des Erzählens und die dahinter liegenden Erfahrungshaltungen werden in der strukturellen Beschreibung anhand von übergeordneten Themenbereichen ergründet. Die Situation der Familie, Überlegungen zur Bildung und zur Ich-Identität der Biographieträgerin strukturieren die Analyse.

Situation der Familie

Die Erzählung nimmt ihren Ausgang bei der Herkunft der Familie. Interessanterweise beginnt Fariba ihre eigene Geschichte mit der Geschichte der Eltern, die als afghanische Flüchtlinge lange vor Faribas Geburt in den Iran gekommen sind („Okay, also mein Vater war 17 Jahre alt, als er in den Iran geflüchtet ist, aus politischen Gründen.“ (00:00:30)). Das geschieht nicht ohne Grund, wird doch die Verlaufskurve von den Migrationsbewegungen der Eltern in Gang gesetzt.

Im Iran realisiert sich ein institutionelles Ablauf- u. Erwartungsmuster für afghanische Flüchtlinge. Ohne staatliche Unterstützung ist die Familie harter Arbeit, Geldsorgen und Entbehrung ausgesetzt. Die soziale Welt ist bestimmt von Diskriminierung und Not der Afghanen, die sich auf die Felder Bildung und Arbeit beziehen. „Arbeit im Iran ist sehr hart und man muss immer über 18 Stunden am Tag arbeiten. Dafür verdient man auch wenig Geld.“ (00:07:03). Die Bedingungen der sozialen Welt führen zu einer Verschlechterung der Verlaufskurve. Wegen der schweren körperlichen Arbeit, die der Vater zur Versorgung der Familie verrichten muss, ist sein körperlicher Zustand in Mitleidenschaft gezogen. „Und mein Vater hat Operation gemacht und dafür hat er sehr viel Geld bezahlt, weil die Operation hat viel Geld gebraucht und dafür konnte ich nicht an die Uni. Und ich war noch zu Hause und habe mit meiner Mutter gearbeitet als Schneider.“ (00:04:28)

Die Verlaufskurve verschärft sich zunächst weiter, als die Mutter eine weitreichende Entscheidung trifft. Selbige wird aber längerfristig zu einer Abschwächung der Verlaufskurve führen. „Und wir haben ein Jahr zu Hause gearbeitet und meine Mutter hat gesagt: Ich will nicht mehr im Iran leben. Aber mein Vater war dagegen. Und hat gesagt: Wir bleiben im Iran und wir gehen nicht. Und meine Mutter hat gesagt: Wenn du nicht kommst, dann gehen wir alleine.“ (00:07:03)

Diese führt zur Flucht der Familie nach Europa, welche im zweiten Erzählsegment der Haupterzählung dargestellt wird (00:07:03-00:16:16). Die Ereignis- und Erfahrungskette wird nun dominiert von den Erfordernissen und Turbulenzen des langen Fluchtweges. „Und wenn man vom Iran nach die Türkei kommt, muss man über 18 Stunden von dem Berg laufen. Wir fangen um 5 Uhr an bis 2 Uhr in der Nacht. Ohne Trinken und ohne Essen, man muss nur laufen.“ (00:10:05) An der Küste der Türkei wird die Situation der Familie prekär. Das von den vielen nach Europa Flüchtenden geteilte Ablauf- und Erwartungsmuster, sich in die Hände von Schleppern auf unsichere Schlauchboote begeben und um das eigene Leben fürchten zu müssen, tritt ein. „Und da hatte ich viel Angst, weil ich nicht schwimmen konnte und ich habe geweint und meine Mutter gesagt: Ich will nicht weiterkommen. Wenn ich weiterkomme, dann sterbe ich. (lacht) Ja, wir waren in Izmir und da waren viele Leute und die Männer, die haben das kleine Boot vorbereitet und ja, die haben gesagt, dass wir jetzt ein-

steigen müssen und wir waren bis zum Hals im Wasser und ich habe wieder geweint, geweint, ja, wieso müssen wir das machen? Das macht keinen Sinn, alle sterben und wir waren 50 Leute, ein kleines Boot und die Familien waren unter dem Boot und die anderen Leute, die keine Familie haben, die waren am Rand.“ (00:10:05) Bei der Anlandung auf griechischem Boden verändert sich die Situation. Von nun an erfährt die Familie wohlwollende Hilfe. „Wir waren in Griechenland und da waren viele Leute, also griechische Leute und die haben uns viel geholfen und die haben die Schwimmwesten abgenommen und uns Decken gegeben und die haben uns etwas Heißes zu trinken gegeben und die waren also sehr nett.“ (00:13:07) Diese Einschätzung der Biographieträgerin setzt sich fort in Bezug auf Solidarität unter afghanischen Landsleuten und besonders hinsichtlich der Rolle der europäischen Polizei („die waren auch sehr nett“, „Die haben uns viel geholfen von Griechenland bis hier.“ (00:16:16)).

Die Beziehungen innerhalb der Familie erwiesen sich während des langen Weges als stabiles Ordnungsprinzip. Teil der Gruppe sein bietet gegenseitige Unterstützung. „Wir waren in Athen im Park Victoria, da haben wir jemanden kennengelernt, also afghanisch, und die hat gesagt: Ja, wenn wir ein Zimmer brauchen, müssen wir irgendwas bezahlen und also er war auch sehr nett und meine Mutter hat gesagt: Kein Problem, wir können das bezahlen und du kannst uns das Zimmer geben.“ (00:13:07)

Das biographische Handlungsschema, dass Fariba ihre Bildung einzusetzen weiß, kommt der Familie auf der Flucht zu Gute. „Und da kommt Polizei in Österreich und hat gesagt: Wer kann Englisch? Und wir haben gesagt, wir können.“ (00:16:16). Die Sprachkenntnisse der Tochter erleichtern den weiteren Weg für alle. Interessanterweise legt die Biographieträgerin die ihr eigene Kompetenz auf die ganze Familie um („wir können“). Damit kommt zum Ausdruck, welche hohe Bedeutung die kognitive Figur der Beziehungen untereinander hat. Im Verlauf des Interviews zeigt sich das auch an zwei weiteren Stellen. Als Fariba die Sprachkenntnisse des kleinen Bruders reflektiert, bedauert sie den Verlust einer wichtigen Familiensprache und damit einer familiären Identität, die nun den Bruder von den anderen trennt. „Mein Bruder weiß nicht viele Worte auf Persisch. Ich habe einmal mit ihm gesprochen und habe eine Frage gestellt und habe gesagt: Weißt du, was das auf Persisch ist? Und er hat gesagt: Nein, ich weiß nicht, aber ich weiß es auf Deutsch. Das ist sehr interessant. Aber auf der anderen Seite ist es auch nicht gut, weil man muss unbedingt seine Sprache, seine Muttersprache auch können und das denke ich, das ist schade.“ (00:53:25) Die Verlaufskurve hat also zu biographischen Wandlungsprozessen unter den Familienmitgliedern geführt, die auch einen größeren Abstand zwischen einzelnen Personen markieren. Solche Wandlungsprozesse betreffen nicht nur den Bruder und Fariba selbst, sondern auch die Mutter. „Wenn man mit einem Jungen redet oder Freundschaft hat und die sagen: Oha,

warum hast du mit Jungs geredet, das ist haram, bei uns ist das nicht üblich. Und meine Mutter hat auch so gedacht, als wir im Iran waren. Die hat auch mir gesagt: Du darfst nicht immer den ganzen Tag draußen sein oder mit Jungs reden oder Make Up machen oder so was, aber die hat auch hier in Deutschland vieles gesehen und die hat auch jetzt verstanden, dass alles im Iran falsch war und die hat jetzt mir gesagt: Du kannst leben wie du willst.“

(00:42:31) Das Milieu des neuen Lebensmittelpunktes stößt Änderungen an, die moralische Überzeugungen und Einstellungen betreffen. Sie lassen sich als biographische Wandlungsprozesse charakterisieren. Auffallend ist, dass dies nicht nur die noch junge Biographieträgerin selbst, sondern auch die deutlich ältere Mutter betrifft.

Die Beziehung zur Mutter hat insgesamt eine mildernde Wirkung auf die Verlaufskurve. Ihr Vorbild trägt sogar dazu bei, dass sich die Prozesse des Erleidens nahezu auflösen. Die autonome Kraft der Mutter hatte die Flucht in Gang gesetzt, ihre liebevolle Nähe gab der Biographieträgerin während des aufreibenden Weges nach Europa Halt. In Deutschland angekommen erlauben die Umstände das Voranschreiten der inneren Emanzipation. Mutter und Tochter durchlaufen hier gleichzeitig biographische Wandlungsprozesse, die sie die Gesamtheit ihres Lebens in neuem Licht betrachten lassen.

Bildung

Formale Bildung ist Teil des institutionellen Ablauf- u. Erwartungsmusters, dieses sieht den Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen vor. Fariba geht im Iran zur Schule. Dabei kommt ihr die Verlaufskurve in die Quere, die sich aufgrund des Milieus verschärft. Sie beschreibt ihre wegen der Herkunft eingeschränkte Situation als junge Schülerin in Teheran „Und ich habe mit Schule aufgehört, weil ich konnte nicht weiter Schule machen.“ (00:04:28)

Die Gründe dafür liegen in der Diskriminierung afghanischer Flüchtlinge im Iran und in der finanziell dürftigen Ausstattung der Familie.

Hier kommt zum ersten Mal die Leistungsorientierung der Biographieträgerin als zentrales Handlungsschema zum Ausdruck. „Ich war gut in der Schule und hatte eine Prüfung gemacht, weil ich in eine andere Schule gehen wollte, in die Schule, wo die Leute gut sind.“ (00:03:43) Das Streben zu lernen kann schulisch im Iran nicht zur vollen Verwirklichung kommen, weil Afghanen dort Reglementierungen ausgesetzt sind („Und die haben mir gesagt: Weil du afghanisch bist und du kannst nicht einfach hier kommen.“ (00:03:43)). Fariba unterstützt stattdessen die Mutter bei Schneiderarbeiten.

Bis zu diesem Zeitpunkt war sie zehn Jahre lang im Iran in der Schule. Dort hat sie das Persisch der sozialen Umwelt schriftsprachlich unterfüttert sowie weitere Sprachkenntnisse erworben. „Ja, ich habe auch Fremdsprache gelernt im Iran, also einmal Englisch und einmal auch Arabisch, weil wenn man Koran lesen will, muss man unbedingt im Iran Arabisch können. Und die haben gesagt, in der Schule muss man Arabisch unbedingt lernen.“ (00:29:31)

Ihre formale Bildung ist geprägt vom Milieu, in dem sie lebt. Das belegt Fariba zum Zeitpunkt des Interviews mit kritischen Bewertungen. Sie lässt kein gutes Haar am Zustand der iranischen Schule. „Die Lehrerin kommt in die Klasse und die hat einfach erzählt auf Englisch, wie sie heißt und warum sie in unserer Klasse ist und sowas. Die hat nur fünf Minuten im Iran Englisch gesprochen und alle haben gesagt: Warum haben Sie auf Englisch gesprochen, wir verstehen gar nichts. Und sie hat weiter auf Persisch geredet, wenn sie englische Grammatik sagt und die hat das auf Persisch gesagt, nicht auf Englisch. Und ich habe alles auf Persisch übersetzt, also Englisch auf Persisch. Und da habe ich nur Grammatik gelernt, gelernt, gelernt. Und wenn ich jetzt nach Deutschland komme und die haben alle auf Englisch gesprochen, weil Englisch ist wie Muttersprache hier in Deutschland, man muss unbedingt lernen. Weil es gibt viele Touristen, man geht ins Ausland. Aber im Iran lernt man Englisch, aber man geht nicht ins Ausland, es gibt keine Touristen, mit wem soll man Englisch reden, es gibt keinen.“ (00:50:29) Der Wechsel der sozialen Situation, vom Iran nach Deutschland, ermöglicht der Biographieträgerin eine Beurteilung der Bildungssysteme und der didaktischen Herangehensweise. Das Handlungsschema des kritischen Urteils wird durch die Kontrasterfahrung noch profiliert.

Auch zur aufgrund der religiösen Umwelt erworbenen Bildung hat Fariba nach der Flucht eine differenzierte Meinung. „Arabisch habe ich auch perfekt gelernt, also richtige Grammatik und so, aber ich kann es schreiben und auch lesen, aber ich weiß nicht, warum ich nicht reden kann. Wie gesagt, im Iran lernt man alles falsch. Ich habe eine Freundin, die kann Arabisch und wenn ich mit ihr Arabisch rede, die sagt: Du sagst alles falsch.“ (00:33:35) In der Auseinandersetzung mit ihrer Bildungsbiographie kommt ein elementares Handlungsschema der Befragten zum Tragen. Faribas blickt auf ihr vergangenes und gegenwärtiges Leben mithilfe einer großen Reflexionsfähigkeit. Diese führt dazu, dass Fariba überlegte Entscheidungen trifft, die die Verlaufskurve positiv verändern und die Möglichkeit bergen, das Verlaufskurvenpotential aufzuheben.

Auch während der Flucht wirkt Faribas formale Bildung auf die Verlaufskurve lindernd ein. Im zweiten Segment der Haupterzählung (00:07:03-00:16:16) beschreibt Fariba den Weg vom Iran nach Deutschland. Die sprachliche Bildung der Biographieträgerin erweist sich dabei als Katalysator des Vorankommens. „Und da kommt Polizei in Österreich und hat gesagt: Wer kann Englisch? Und wir haben gesagt, wir können. Und er hat gesprochen und gesprochen und wir haben gesagt, wir wollen nach Germany.“ (00:16:16) Faribas Kompetenzen in der englischen Sprache ermöglichen es der Familie, mit relevanten Personen zu kommunizieren und das Ablaufmuster Flucht günstig zu beeinflussen.

Dazu gehört auch, dass die Befragte klar verstanden hat, welche Bedeutung Sprachkenntnisse in einem neuen Land haben. „Und wenn ich auf die Straße laufe und ich habe gesehen, dass die Leute anders sind. Und ich habe mich gefühlt, dass ich hier in Deutschland fremd bin. Weil eine neue Sprache und eine neue Kultur und neues Wetter, alles, alles war für mich neu. Und ich war wieder traurig und ich war nur zu Hause und irgendwie hatte ich Depressionen und wie soll ich jetzt wieder anfangen? Und ich war nur im Bett und habe überlegt, überlegt, überlegt, wie soll ich weiterleben, was passiert und von wo muss ich anfangen? Und ich habe gesagt: Ich muss unbedingt mit der Sprache anfangen. Weil ich glaube, wenn man Deutsch kann hier in Deutschland, kann man alles erreichen. Und ich denke, die deutsche Sprache ist wie ein Schlüssel. Und wenn man einen Schlüssel hat, kann man alle Türen öffnen.“ (00:18:45) Diesen Schlüssel eignet sich die Befragte in mühevoller Arbeit an. „Man muss immer nach vorne schauen und man muss ein Ziel haben und man muss immer sagen: Ja, ich kämpfe. Immer positiv denken. Ich habe angefangen, Deutsch zu lernen und ja, von letztem Jahr bis jetzt, letztes Jahr mit jetzt verglichen, sehe ich alles einfach und irgendwie habe ich mich jetzt daran gewöhnt und ich denke, die Leute hier in Deutschland sind sehr nett und die sind einfach wie wir“ (00:20:01). Die Erfahrungskette des Ankommens in Deutschland verschärft also zunächst die Verlaufskurve. Die Biographieträgerin kann jedoch über das Handlungsschema, dass sie gelernt hat zu lernen und zu reflektieren, den Prozess des Erleidens deutlich mildern. Das führt sogar zu einer Identifizierung mit den zunächst als fremd wahrgenommenen Anderen.

Nach Abschluss der Haupterzählung reflektiert die Befragte die von ihr erlebte Situation der formalen Bildung in Deutschland. In Segment 5 (00:23:10-00:31:49) stellt sie konkrete Probleme dar, mit denen sie in der Schule im neuen Land konfrontiert ist. „Ich bin auf der Realschule und da lerne ich Englisch und Deutsch und Bio und Sport und alles, was man braucht. Und ich werde auch traurig, weil Deutsch ist nicht einfach, ich denke, ich bin gut in der Schule, ich bekomme auch gute Noten, aber manchmal wenn ich schwierige Aufgaben bekomme werde ich auch traurig, das ist auch klar, weil ich verstehe die Aufgabe nicht, entweder verstehe ich die Aufgabe nicht, oder es gibt ein paar Sachen, das habe ich nie in meinem Leben gesehen, zum Beispiel wenn man über Alkoholkonsum redet.“ (00:24:50) Am Beispiel des Themas `Alkohol und Jugendliche`, das im Deutschunterricht gerne für Erörterungen herangezogen wird, zeigt Fariba, mit welchen interkulturellen Herausforderungen sie sich zusätzlich auseinandersetzen muss. „Ja, das Thema habe ich null Ahnung, weil im Iran darf man kein Alkohol trinken, das ist überhaupt verboten.“ (00:25:03) Nichtsdestotrotz gelingt es ihr dank zweier biographischer Handlungsschemata die schulischen Anforderungen

zu bewältigen. Die Biographieträgerin kann Lerntechniken und ihre bisherige Bildung zielgerichtet einsetzen. Durch Strategien der Anpassung meistert sie so die Erfordernisse des Milieus Schule und wird Herrin der eigenen Verlaufskurve.

Das lässt sich auch angesichts der herausfordernden Mehrsprachigkeit der Schule aufweisen. „Wenn ich auf Deutsch übersetze, verstehe ich besser als Persisch und manchmal, wenn ich über ein Thema rede, dann kommt immer das deutsche Wort.“ (00:30:42) Das Handlungsschema, sprachliche Kompetenzen zielgerichtet einzusetzen, führt bedingt durch die Multilingualität zu sprachlichen Verschiebungen.

Daneben ist Fariba mit der Synchronität sprachlichen Lernens konfrontiert. „Muss ich zwei Sprachen gleichzeitig lernen, also Englisch und Deutsch, das ist mein großes Problem und wenn ich mit meiner Klassenlehrerin spreche, ich denke, die versteht mich gar nicht, weil die sagt, wenn man auf der Realschule ist, muss man unbedingt lernen.“ (00:28:25) Trotz der fehlenden Unterstützung von Seiten der Lehrerin kann die Biographieträgerin Problemlösestrategien anwenden und die erworbenen schriftsprachlichen Fähigkeiten zielführend verwenden, sogar über Schriftsysteme hinweg. „Wir schreiben von rechts nach links und wenn man sieht, sagt man: Ja, das ist wie Zeichnen. Weil das ist anders als Buchstaben auf Englisch oder Deutsch. Ich glaube deswegen, die Leute haben viele Probleme damit, die deutsche Sprache zu lernen, weil wir haben immer von rechts nach links geschrieben. Aber Gott sei Dank habe ich Englisch im Iran gelernt und dafür habe ich jetzt kein Problem mit Schreiben hier in Deutschland.“ (00:51:53) Faribas schriftsprachliche Kenntnisse lindern also die Verlaufskurve. Gepaart mit einer hohen Anpassungs- und Übertragungsfähigkeit machen sie die Befragte in schulischen Belangen erfolgreich. Das ist bemerkenswert, da in Deutschland doch häufig ein institutionelles Ablauf- und Erwartungsmuster der schulischen Benachteiligung eintritt, das sich auf Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte bezieht.

Im Ganzen erweist sich Faribas Literalisierung als Ressource, die die Verlaufskurve zum Positiven wendet. Fariba verfügt über die Fähigkeit, die Inhalte und Kompetenzen, die in Prozessen der formalen Bildung angeeignet wurden, gewinnbringend einzusetzen. „Ich muss neben der Schule meine eigene... Also ich muss viel lernen, viele verschiedene Bücher, damit ich viele Informationen bekomme.“ (00:27:22) Diese Literalisierungseffekte beziehen sich sogar auf übergreifende Fähigkeiten wie die Anwendung von Lerntechniken sowie Lernmanagementstrategien und die Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess. All das wirkt sich positiv auf die Biographie aus, sogar in der Hinsicht, dass sich dadurch biographische Wandlungsprozesse in Gang setzen, die die Selbstidentität dekonstruieren.

Ich-Identität

Im Feld der Identität hat die Prozessstruktur biographische Handlungsschemata besonderes Gewicht. Für Fariba sind besonders die Handlungsschemata der Leistungs- und Lernorientierung sowie der Reflexionsfähigkeit von Belang.

Die Befragte schätzt ihre schulischen Leistungen einerseits positiv ein („ich bin gut in der Schule, ich bekomme auch gute Noten“ (00:24:50)), andererseits ist sie von einem großen Leistungsdrang motiviert. „Arabisch, also kann ich nicht so perfekt und Englisch und jetzt Deutsch. Aber nachher will ich Türkisch lernen und mein Arabisch perfekt machen.“

(01:00:18) Die Zielsetzung etwas „perfekt können“ durchzieht als formelhafte Wendung den vollständigen Interviewtext wie ein Roter Faden. Das ist ein Aufweis der hohen Leistungsorientierung der Befragten. Von selbiger profitiert sie, indem sich die Verlaufskurve abschwächt, und diese ist wichtiger Bestandteil der Selbst-Identität der Biographieträgerin.

Den zweiten Roten Faden der Identität webt das kritische Urteil der Befragten. Dieses kommt zunächst in der Beurteilung der schulischen Milieus zum Tragen, z. B. wenn Fariba über den Iran spricht. „Ich glaube, die lernen alles falsch. Ich habe seit vier Jahren glaube ich im Iran Englisch gelernt, aber ich denke, ich kann gar nicht Englisch. Und ich habe in Deutschland wieder von null angefangen, Englisch zu lernen.“ (00:29:55) Die Urteilskraft der Biographieträgerin bezieht sich auf Lerninhalte, auf Unterrichtsstile und Lernmethoden. „Hier in Deutschland arbeitet man in Teams in der Klasse und man kann einfach seine Meinung sagen und man muss nicht alles auswendig lernen. Aber im Iran, die sagen einfach: Ja, das Buch musst du alles auswendig lernen und der Lehrer steht zwei Stunden vor der Tafel und redet, redet, redet, ohne, dass die anderen irgendwas sagen. Und dann geht die und sagt: Das Buch, alles auswendig lernen. Aber ich finde, das ist nicht gut, weil man kann nicht kreativ denken.“ (00:21:41)

Gleichzeitig führt Faribas kritisches Urteil auch dazu, dass sie die Lebensverhältnisse in ihrer Diskrepanz wahrnimmt. Sie stellt die Situation im Iran folgendermaßen dar. „Man verdient auch wenig Geld. Wenn man älter wird, man hat keine Rente, man bekommt auch schwierige Krankheiten wie mein Vater.“ (00:34:42) Besonders schwer ist es für afghanische Flüchtlinge im Iran. „Die haben kein Leben. Die arbeiten damit sie nicht sterben, einfach so. Und die haben keine Freizeit, die haben kein Hobby, die müssen nur arbeiten. Also schwierige Arbeit, auf der Straße oder... im Iran gibt es keine Maschinen wie hier in Deutschland, man muss immer mit Menschen arbeiten“. (00:34:11) Die Einsicht in die Gleichzeitigkeit der Ungerechtigkeit bringt Fariba zu einem harten Urteil. „Und ich sage immer: Die Leute, also die afghanischen Leute, die im Iran leben, also ich glaube, drei Millionen afghanische Leute im Iran, die einfach ihr Leben verschwenden.“ (00:33:35)

Folgerichtig muss sie daher auch zu einer Infragestellung des eigenen Schicksals gelangen. „Ja, manchmal denke ich, warum bin ich afghanisch geboren? Obwohl ich Afghanistan nie gesehen habe. Muss ich akzeptieren. Ja.“ (00:45:00) Die Ereignis- und Erfahrungskette hat dazu geführt, dass die Biographieträgerin angesichts der veränderten Lebenssituation im neuen Land die Divergenz der Milieus Deutschland und Iran realisiert. Das bringt sie sowohl zu einer philosophischen Infragestellung der eigenen Geschicke als auch zu einem Zukunftswunsch, der als empowert einzuschätzen ist. „Ich habe einen Wunsch, mein Wunsch ist, wenn ich perfekt Deutsch kann, will ich ein Buch schreiben über den Iran, also alles, alles was im Iran passiert und ja, also nicht alles lügen.“ (00:35:48) Fariba fühlt sich einem Aufklärungsanspruch verpflichtet, der aus dem Handlungsschema des kritischen Urteils resultiert. Daher konstatiert sie wiederholt hinsichtlich iranischer Propaganda „Aber das ist nicht so“ (z.B. 00:37:39). Die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte ordnet sich durch den reflektierenden Blick auf die Vergangenheit neu.

Ihre eigenen Umstände als im Iran geborene Afghanin, die niemals das Land der Eltern mit eigenen Augen gesehen hat und vom Iran dorthin geschickt werden soll, diskutiert die Biographieträgerin mit Nachdruck. „Wenn ich perfekt Persisch kann und ich habe die persische Kultur gelernt und ich habe nie Afghanistan gesehen. Wie kann ich da leben? Und die haben wieder gesagt: Ja, wir haben für euch... wir haben mit Präsident von Afghanistan geredet und die haben gesagt: Ja, wir haben alles für euch gemacht, vorbereitet, Wohnung und Schule, aber das stimmt auch nicht. Alle wissen, Afghanistan ist nicht sicher, aber die sagen: Afghanistan ist sicher, wir brauchen junge Leute, warum gehen die einfach nach Europa? Ja. Aber das ist nicht richtig. Und ich will alles in mein Buch schreiben.“ (00:38:57) Hier nimmt die Erfahrungskette eine für die Fragestellung dieser Arbeit spannenden Wendung. Literalität soll dem Wunsch der Befragten gemäß eingesetzt werden für Emanzipation und Aufklärung. Das zu verfassende Buch plant Fariba sogar in mehreren ihr aufgrund ihrer Lern- und Leistungsorientierung zur Verfügung stehenden Sprachen. „Ich will einerseits auf Deutsch schreiben und einerseits auf Persisch. Vielleicht auch Englisch, ich will, dass alle Leute lesen, was im Buch steht. Und nicht nur afghanische oder deutsche Leute, sondern alle Leute.“ (00:46:49) Der Kontrast der neuen Erfahrungen generiert Einschätzungen, die Widerstand und ein Aufklärungsziel auslösen. Dabei nützt das biographische Handlungsschema, die erworbene Bildung zielgerichtet einzusetzen, und die Ressource Literalität.

Darüber hinaus kommen in Faribas Reflexionen tiefer reichende Fragen der Identität zum Ausdruck. Auf die Frage, ob sich die Biographieträgerin als Afghanin fühle – da sie doch niemals in Afghanistan war – entgegnet sie: „Einige Male doch, aber alles gemischt, also ich habe iranische Kultur gelernt und auch meine Kultur und jetzt deutsche Kultur. Aber wenn ich

Deutsch perfekt kann, sage ich nie zu den Leuten, ich bin Afghane oder ich bin Iraner. Ich sage einfach: Ich bin seit 20 Jahren hier.“ (00:45:49) Hier trifft der durch die Verlaufskurve bestimmte Wechsel des sozialen Milieus (Iran - Deutschland) auf ein Ablauf- u. Erwartungsmuster der deutschen Gesellschaft. Fariba möchte sich am Ort des Lebensmittelpunktes als zugehörig verstanden wissen, weshalb sie plant, die hybride Identität zu glätten. Das Handlungsschema des kritischen Urteils ermöglicht ihr dieses Agieren, weil sie Vor- und Nachteil der identitären Zuschreibungen abwägen kann.

Natürlich ist auch im Sprachenprofil der Befragten Multikulturalität von tragender Bedeutung. „Also ich würde sagen, ich habe zwei Muttersprachen, also Persisch und Dari, weil ich habe Persisch im Iran gelernt und Dari ist meine Muttersprache. Wenn ich jetzt mit meiner Mutter oder Schwester oder Familie rede, also ich habe einen richtigen Akzent, weil manchmal denke ich, ich habe auf Persisch geredet oder auf Dari, aber das ist nicht Dari, das ist nicht Persisch, also das ist Akzent. Aber wenn ich mit afghanischen Leuten rede, dann habe ich keinen Akzent. Oder mit iranischen Leuten auch, weil die beiden kann ich perfekt.“

(00:48:32) Eine multilinguale Praxis und die Aushandlung kultureller Zugehörigkeiten sind Ausweise biographischer Wandlungsprozesse und typisch für das Ablauf- und Erwartungsschemas der Migration.

An weiteren Stellen des Interviewtextes zeigen sich solche Einflüsse des Ablauf- und Erwartungsschemas Migration. Besonders auch dann, wenn die Biographieträgerin einen kritischen Blick auf die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte wirft. Nicht zuletzt kommen bei solchen Reflektionen auch emanzipatorische Aspekte zum Tragen. Das bezieht sich auf den Umgang mit dem anderen Geschlecht („ich war hier in Deutschland mit Jungs in einer Klasse und ich konnte nicht einfach frei halten, weil ich habe mich daran gewöhnt, immer mit den Mädchen... und nach ein paar Monaten habe ich gedacht: Das ist kein Problem, die Jungen sind auch wie Mädchen“ (00:42:31)) und auf das Bedecken des Haars. „Und wir mussten unbedingt das Kopftuch tragen, egal ob man will oder nicht“ (00:40:02) Auf die Feststellung der Interviewerin, dass Fariba jetzt kein Kopftuch mehr trage, entgegnet diese: „Ja, seit einem Jahr. Wenn ich jetzt auf die Straße laufe oder so, jetzt denke ich, habe ich kein Problem, wenn ich Leuten etwas frage, die sind freundlich und die helfen mir. Ja. Besser als letztes Jahr.“ (00:43:10) Das soziale Milieu der Demokratie in Deutschland wirkt sich auf die Sicht der Gesamtgestalt der Lebensgeschichte aus. Im Sinne eines biographischen Wandlungsprozesses kommt es zu grundsätzlichen Verhaltens- und Wertänderungen.

Das kulminiert in Faribas Schlussappell. Die Befragte plädiert leidenschaftlich für die Selbstermächtigung von Frauen. „Ich will, dass alle Frauen im Iran wach werden, nicht immer im Haus bleiben und akzeptieren, was die Leute sagen. Und die nur das machen, weil nur die einfachen Frauen, die haben kein Recht, das ist nicht gut. Die müssen einfach wach werden

und ihre Meinung einfach sagen.“ (00:54:50) Das Handlungsschema des kritischen Urteilens bündelt sich in dieser Aussage feministischer Autonomie.

Die Grundzüge solchen emanzipatorischen Denkens und Handelns sind der Biographieträgerin aus der Familie bekannt. Die Mutter erweist sich noch im Iran als eine Frau, die ebenfalls vom biographischen Handlungsschema Urteilskraft und Handlungsfähigkeit motiviert ist. Für die Identität der Befragten ist die Beziehung zur Mutter von stabilisierender und empowernder Bedeutung.

Die relevante selbstermächtigende Rolle der Mutter findet direkt im ersten Interviewsegment eine Erwähnung, als Fariba die von der Mutter gegen die Überzeugung des Vaters getroffene Emigrationsentscheidung darstellt („...meine Mutter hat gesagt: Ich will nicht mehr im Iran leben.“ 00:07:03). Der das Interview begleitende kritische Geist der Biographieträgerin hat also sein Vorbild in der Entscheidungs- und Tatkraft der Mutter. Fariba weiß um die Kraft der lebensverändernden Entscheidung der Mutter und beschließt ihre Ausführungen mit den Worten „Wenn meine Mutter nicht dabei sein und ich denke, ich war immer im Iran. Aber jetzt bedanke ich mich bei meiner Mutter. Für alles.“ (00:56:00)

c) Analytische Abstraktion

Biographische Gesamtformung

Fariba wird 1999 in Teheran als ältestes Kind einer aus Afghanistan stammenden Familie geboren. Die Eltern leben schon mehrere Jahrzehnte als Flüchtlinge im Iran. Fariba hat eine ein Jahr jüngere Schwester und einen elf Jahre jüngeren kleinen Bruder. Faribas Geburt fügt sich in die kollektive Verlaufskurve der afghanischen Bevölkerung ein, die aus politisch desolaten Umständen in Afghanistan in die Nachbarländer emigrieren. Die Verlaufskurve türmt sich kollektiv weiter auf durch Lebenssituation von Migrant*innen im Iran.

In Teheran besucht Fariba fünf Jahre die Grundschule, drei Jahre eine der Realschule vergleichbare Bildungsinstitution und zwei Jahre ein Gymnasium. Ohne iranischen Pass und mit geringen monetären Mitteln kann sie daraufhin nicht länger an höherer formaler Bildung teilnehmen. Die Verlaufskurve verdichtet sich durch eine die Ersparnisse der Familie verschlingende Operation des Vaters. Dieser war bisher im Iran zu harter körperlicher Arbeit gezwungen, um die Familie zu ernähren. Fariba bessert nun von Zuhause aus gemeinsam mit der Mutter die Kasse der Familie durch aufwändige Schneiderarbeiten aus. Die kollektive Verlaufskurve sieht vor, dass afghanische Migrant*innen im Iran sowohl diskriminiert als auch bar jeglicher Versorgungssysteme sind. So kommt es dazu, dass Fariba bis zu 18 Stunden am Tag mit Nadeln, Schere und Faden verbringt.

Die Mutter erkennt die Perspektivlosigkeit und Härte des Lebens im Iran und setzt gegen den Willen des Vaters die Ausreise in die Türkei durch. Dort erhofft sie sich mit finanzieller Hilfe

ihres in England lebenden Bruders einen Neustart für die Familie, besonders für die Kinder, weil in der Türkei mit ihrer Arbeit mehr Geld zu verdienen ist.

Die Verlaufskurve findet eine weitere Aufschichtung des Erleidenspotenzials aufgrund der Emigrationsentscheidung der Familie. Längerfristig wird sie sich aber deshalb eher abschwächen. Die entbehrungsreiche Flucht verortet die Familie erneut in einer kollektiven Verlaufskurve der in fremden Ländern Zufluchtsuchenden. Entgegen der ursprünglichen Idee, in der Türkei zu arbeiten, reist die Familie dem Strom der Flüchtenden folgend nach Europa. Die kollektive Fluchtverlaufskurve findet ihren dramatischen Höhepunkt in einem dürrtig seetüchtig gemachten Boot inmitten 50 weiterer Geflüchteter auf dem Mittelmeer. Fariba ist im Wasser mit großer Angst und Verzweiflung konfrontiert. Die Prozessstruktur der Flucht ist auch trotz Erleichterung dank der Landung in Griechenland noch nicht beendet. Allerdings schwächt sich die kollektive Fluchtverlaufskurve individuell für Fariba und ihre Familie nun ab. Das hängt zusammen mit unterstützender Hilfe von außen (z.B. durch unterwegs ange-troffene afghanische Landsleute und wohlwollendes Verhalten der europäischen Grenzpoli-zisten). Auch kommt hier zum ersten Mal ein biographisches Handlungsschema zum Tragen, das zum Fallen der Verlaufskurve beiträgt. Faribas aufgrund ihrer Bildung erworbene sprachliche Kompetenzen in Englisch erleichtern den Fluchtweg in Europa.

Zum Zeitpunkt des Interviews lebt Fariba mit ihrer Familie seit zwei Jahren in Deutschland. Der Familie steht in einem als Unterkunft für Geflüchtete ausgewiesenen Gebäude eine komplette Wohnung zur eigenen Verfügung. Das schwächt die kollektive Migrationsverlaufskurve erheblich ab, weil die eigene Wohnung Freiheit und Privatsphäre gewährleistet. Neben den Eltern und den beiden Geschwistern lebt auch der höchst betagte Großvater in der Wohnung. Er wird von Faribas Mutter gepflegt. Die Eltern besuchen zwar einen Deutschkurs, besonders die Mutter hat aber Schwierigkeiten mit dem Erwerb der neuen Sprache, weil sie nie eine Schule besucht hatte. Daraus müsste eigentlich für die Kinder eine Verdichtung des Verlaufskurvenpotentials der Migration resultieren. Faribas Entwicklung lässt ein solche aber keineswegs erkennen. Das bedeutet, dass individuelle Handlungsschemata auch hier die Verlaufskurve zur Stagnation, wenn nicht sogar zum Ausklingen bringen. Dafür sind Faribas Bildung, die damit verbundenen übergreifenden Fähigkeiten wie der zielgerichtete Einsatz von Lerntechniken oder Lernmanagementstrategien sowie ihre hohe Reflexionsfähigkeit essentiell.

In diesem Zusammenhang ist auch ihre rasche und erfolgreiche Schulkarriere in Deutschland zu nennen. Die Biographieträgerin besucht seit ihrer Ankunft in Deutschland eine berufliche Schule. Dem Zeitpunkt der Ankunft in der Bundesrepublik ist es geschuldet, dass sie im laufenden Schuljahr erst zu einer Vorbereitungsklasse stoßen konnte. Das bedeutet, dass Fariba sich dem Tempo der Klasse anpassen und die bereits durchgenommenen Inhalten nacharbeiten musste. Das gelang ihr mühelos und sie konnte nach nur sechs Monaten die

Sprachprüfung auf A2-Niveau absolvieren. Hier zeigt sich eine gelungene Realisierung des Handlungsschemas zielgerichteten Lernens. Aufgrund ihrer guten Leistungen konnte Fariba im Anschluss direkt eine zweijährige Berufsfachschule besuchen, die sie fünf Monate nach dem Interviewtermin mit einem Mittleren Abschluss abschließen wird.

Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich die Biographieträgerin in einer Konsolidierungsphase nach der unübersichtlichen Zeit des Ankommens im neuen Land. Die damit eingelebte Ruhe ermöglicht ihr, sowohl einen Blick zurück auf das vergangene Leben und dessen Umstände als auch nach vorn auf ihre Zukunft zu werfen. Die deutliche Kritik am Milieu Iran und der sozialen Situation der Afghanen dort münden in den Wunsch, ein Buch über die erlebten Verhältnisse zu verfassen. Diesem liegt ein biographisches Handlungsschema zugrunde, das eine Aufklärungsintention zu realisieren versucht. Im Interview ist die Bedeutung dieses Handlungsschemas durch eine Steigerung in der Nachdrücklichkeit und der Intensität der eigenen Position wahrnehmbar. Das hat sogar die Wirkung, dass die Biographieträgerin emanzipatorische Empfehlungen an andere Frauen im Iran ausspricht.

Insgesamt offenbaren sich dadurch deutlich biographische Wandlungsprozesse. Diese kommen durch die kollektive Verlaufskurve der Flucht und Migration, aber auch durch individuelle Prozesse des Erleidens und die intellektuelle Anlage Faribas zustande. Sicherlich ist ein solcher biographischer Wandlungsprozess auch der Jugend der Erzählerin zuzurechnen. Daneben trägt die in Deutschland vorherrschende freiheitlich-demokratische Umgebung auch zur radikalen Neuinterpretation des vergangenen Lebens bei.

Wissensanalyse

Inwiefern die Biographieträgerin Autonomie erfährt und wie sie ihre Selbstermächtigung deutet, erschließt sich aus den Reflexionen und Eigentheorien der Befragten. Faribas Selbstbild ist geprägt von drei Komponenten: ihrer Herkunft aus einer in den Iran geflüchteten afghanischen Familie, ihrer Orientierung an Bildung und Leistung sowie ihrem Nachdenken über die Umstände ihres Lebens, die sich auf die Felder Politik und Migration fokussieren.

Von der Eröffnung des Interviews an integriert die Befragte argumentative Einlassungen in ihre Ausführungen. Daran ist erkennbar, dass sie bereits eine reflektierte Distanz erreicht hat, die aus ihrer Bildung und der Kontrasterfahrung durch die Migration rührt. „Und ja, ich bin in der Hauptstadt vom Iran geboren, Teheran und da bin ich geboren, aber hatte ich keinen Pass von Iran und ich hatte viele Probleme, das große Problem war, ich war nie frei und ich konnte nicht einfach meine Meinung sagen.“ (00:01:27) Bereits der erste Satz über sie selbst ist von der Eigentheorie geprägt, dass die Umstände der Herkunft das eigene Geschick verkomplizieren. Das bezieht sich auf die erfahrenen Einschränkungen und die sozialen und politischen Bedingungen. Zwischen den Polen Freiheit und Determination bewegen sich daher auch die Eigentheorien der Biographieträgerin. Auffällig ist, dass die Erklärungen

und Deutungen des Lebens im Hauptteil der Erzählung deutlicher zur Seite der Beschränkung und des Eingezwängtseins in ein Schicksal ausschlagen (z.B. „wieso müssen wir das machen? Das macht keinen Sinn“ (00:10:05)). Dieser Interviewteil beschäftigt sich mit der Herkunft der Familie, mit dem Leben im Iran und der Flucht. Nicht ohne Grund interpretiert die Biographieträgerin diesen Teil des Lebens als beschwerlich und eingeschränkt. Fariba erlebte sich dort den Zwängen der Umgebung, dem engen Radius der Diskriminierung und den Hindernissen der Migration unterworfen.

Von daher ist es nicht verwunderlich, dass Fariba das Leben in Deutschland mit Erleichterung und Befreiung verbindet („Und jetzt sind Sie hier.“ (00:16:25) - „Ja, zum Glück“ (00:18:45)). Gestützt wird diese Bewegung hin zu mehr Freiheit auch von der inneren Haltung der Befragten. „Man muss immer nach vorne schauen und man muss ein Ziel haben und man muss immer sagen: Ja, ich kämpfe. Immer positiv denken.“ (00:20:01) Eine solche Einstellung weist den Weg aus den einschränkenden Lebensumständen hinaus. Sie zeigt auch auf, dass die Befragte sich das Mehr an Autonomie ihres gegenwärtigen Lebens mitunter aus ihrer eigenen mentalen Kraft erklärt. Die zweite Begründung, die sie für den Zuegewinn an Freiheit liefert, liegt im freiheitlich-demokratischen Umfeld. „Aber hier in Deutschland ist das nicht so, man hat Recht und alles ist gut einfach.“ (00:23:10)

Dieses neue Umfeld hat aber auch Schattenseiten, die Fariba klar wahrnimmt. Eine Einschränkung kommt durch die Herausforderung der Mehrsprachigkeit zustande. „Muss ich zwei Sprachen gleichzeitig lernen, also Englisch und Deutsch, das ist mein großes Problem und wenn ich mit meiner Klassenlehrerin spreche, ich denke, die versteht mich gar nicht, weil die sagt, wenn man auf der Realschule ist, muss man unbedingt lernen.“ (00:28:25) Interessant ist, dass die Biographieträgerin die Multilingualität in doppelter Weise bewertet. Einerseits nimmt sie die verschiedenen Anforderungen der Mehrsprachigkeit als zusätzliche Bürde wahr. Diese wird noch verstärkt von der mangelnden Unterstützung der der Mehrheitsgesellschaft angehörenden Lehrerin, die mit Mehrsprachigkeit nicht produktiv umzugehen weiß. Demgegenüber zieht Fariba ihre breiten Sprachkenntnisse aber auch als Grundlage für die Umsetzung zukünftiger Pläne heran: das Verfassen eines Buches über die Verhältnisse im Iran. „Und ich will einerseits auf Deutsch schreiben und einerseits auf Persisch. Vielleicht auch Englisch, ich will, dass alle Leute lesen, was im Buch steht. Und nicht nur afghanische oder deutsche Leute, sondern alle Leute.“ (00:46:49)

Der Wunsch zu schreiben rührt daher, dass Fariba eine Differenzenerfahrung im freien Deutschland macht, die sie intensiv reflektiert. „Und ich wusste nicht, dass das Leben hier in Deutschland anders ist als im Iran, also es ist wie Tag und Nacht.“ (00:18:45) Sie lebt nun in

einer Demokratie, sie hat in der Schule von Menschenrechten gehört und sie kann mit Erklärungen belegen, was in der alten Heimat ihrer Ansicht nach falsch läuft. „Weil die Politik im Iran ist alles falsch und die sagen einfach nicht die Wahrheit, sondern alles Lügen.“

(00:36:00)

Die Biographieträgerin bedenkt nicht nur ihre eigenen inneren Wandlungsprozesse, sondern auch die der Mutter. Diese ist emotional und emanzipatorisch von großer Bedeutung für Fariba. „Und meine Mutter hat auch so gedacht, (...) aber die hat auch hier in Deutschland vieles gesehen und die hat auch jetzt verstanden, dass alles im Iran falsch war und die hat jetzt mir gesagt: Du kannst leben wie du willst. Wir können dir helfen. Aber im Iran, die haben immer gesagt, was ich machen muss. Hier kann ich machen, was ich will.“ (00:42:31) Im Gegensatz zu anderen aus traditionellen Gesellschaften stammenden Eltern vollzieht die Mutter der Biographieträgerin einen raschen Einstellungswandel im neuen Umfeld. Fariba spricht es nicht direkt aus, es ist aber davon auszugehen, dass sie deutlich strikteres Denken bei zugewanderten Eltern in ihrer Umgebung erlebt. Ihre emphatischen Worte machen klar, dass sie sich den Zuwachs an persönlicher Freiheit neben den Einflüssen der Demokratie auch aus dem Wohlwollen der eigenen Eltern herleitet. Dieses ermöglicht es ihr beispielsweise, das Kopftuch abzulegen.

Während der Anfangszeit im neuen Land bedeckte Fariba wie gewohnt ihr Haar. Darin unterschied sie sich in Deutschland von anderen Frauen in der Schule oder auf der Straße. „Und da habe ich auch gewusst: Ich bin fremd wie im Iran. Das will ich nicht. Wenn ich weiter so leben, habe ich mein Leben wie im Iran. Ich bin jetzt in Deutschland und ich habe ein neues Leben angefangen. Ich muss wie die Leute sein. Und ich habe alles vergessen und jetzt habe ich ein neues Leben. Ja.“ (00:43:46) Sensible Wahrnehmung gepaart mit ihrer Fähigkeit zum abstrahierenden Denken ermöglichen der Biographieträgerin Verhaltensänderungen, die sie in ihrer Tragweite bewusst benennen kann. Dadurch kommen ihr in der deutschen Gesellschaft neue Möglichkeiten zu.

Gleichzeitig weiß die Befragte sehr genau um politischen Auswirkungen, die ihr Leben prägen. Sie deutet daher ihre Situation als ihrer eigenen Einflussosphäre entzogen. „Aber ich denke manchmal sind es nicht die Leute, sondern die Politik. Afghanische Leute, ich verstehe nicht, die haben Arbeit und die haben die Sprache gelernt, also Ausbildung meine ich, aber sie haben keinen Aufenthalt hier. Und das denke ich, das ist ungerecht.“ (00:44:26) Fariba kehrt während des gesamten Interviews immer wieder zurück zu den politischen Bedingungen. Das Leben im Iran versieht sie in ihren Eigentheorien mit starken externen politischen Einflüssen. Obwohl sie in Deutschland mehr Freiheit erfährt, ist ihr klar, dass sie auch

hier dem fremden politischen Willen unterworfen bleibt. Sie bangt darum, mit ihrer Familie in Deutschland bleiben zu dürfen.

Darüber hinaus weisen die Reflexionen der Befragten durchgängig auf die Effekte der erfahrenen Bildung hin. Beispielsweise erläutert sie, welche Erleichterungen sie erlebt, da sie bereits im Iran mit dem lateinischen Schriftsystem vertraut war. „Ich glaube deswegen, die Leute haben viele Probleme damit, die deutsche Sprache zu lernen, weil wir haben immer von rechts nach links geschrieben. Aber Gott sei Dank habe ich Englisch im Iran gelernt und dafür habe ich jetzt kein Problem mit Schreiben hier in Deutschland.“ (00:51:53) Die Biographieträgerin nutzt nicht nur das erworbene Wissen und die ausgebildeten Kompetenzen gewinnbringend, sondern sie überdenkt auch deren Rolle im Prozess der Migration und Integration. Sie erkennt, von welchem großem Wert Bildung für ihr persönliches Leben ist.

Zu den einflussreichen Eigentheorien der Interviewpartnerin zählt auch, wie Fariba die Verlaufskurve als solche deutet. Sie erfährt eine Abschwächung am Ort des neuen Lebensmittelpunktes. Fariba bringt konsequent ihre Zufriedenheit darüber zum Ausdruck, nun in Deutschland leben zu können (vgl. „Ja, zum Glück“ (00:18:45)). Dabei überträgt sie der Mutter eine maßgebliche Funktion. „Ich bin dankbar, dass... Also ich bedanke mich bei meiner Mutter, das war die einzige Person in der Familie, die gesagt hat: Im Iran ist es nicht gut, wir müssen unbedingt vom Iran gehen.“ (00:55:35)

Zusammenfassend sei also festgehalten, dass das Selbstbild der Befragten getragen wird von mehreren Säulen. Fariba versteht sich als eine im Iran aufgewachsene Afghanin, die von einem Hunger nach Bildung angetrieben wird und der das Lernen stets leichtfiel. Die schwierigen Umstände der Herkunft und Migration rufen in ihr politische und philosophische Fragestellungen wach. In diesen äußeren Lebensbedingungen sieht sie die Gründe dafür, dass die Verlaufskurve des Erleidens im Iran und auf der Flucht answoll. Das neue Leben in Deutschland interpretiert die Biographieträgerin zwar nicht als sorgenfrei, aber als von einem enormen Zuwachs an Freiheiten geprägt.

Diese Deutung des eigenen Lebens bildet auch der Aufbau der Interviewerzählung ab. Nach dem ersten Drittel gelangt der Interviewtext inhaltlich in der Gegenwart der Befragten an. Das lässt ihr den Spielraum der physischen und emotionalen Distanz zu den Geschehnissen im Iran und auf der Flucht. Daher scharft sich die autobiographische Theorieproduktion hier um die Bereiche Autonomie, kritisches Urteil und Selbstermächtigung im Gegensatz zur Haupterzählung, die Ereignisse aus der beengt erlebten Vergangenheit rekapituliert.

7.2 Rahel – Kurzportrait

Das Interview mit Rahel kommt durch die Vermittlung über ihre Klassenlehrerin zustande. Es findet in einem ruhigen Raum von Rahels Schule statt. Rahel ist motiviert und fröhlich. Das Interview steht unter dem Eindruck der sprachlichen und kulturellen Differenz. Daher kommt es zu etlichen Nachfragen und Interaktionen zwischen der Befragten und der Interviewerin. Nach der Erzählaufforderung folgt die kurze Haupterzählung (00:00:00-00:03:29), daran schließt sich ein langer Nachfrageteil an.

Sprachlich ist zunächst bemerkenswert, dass Rahel die Worte „Freedom“ und „Frieden“ nicht trennscharf verwendet. Auch wegen der klanglichen Ähnlichkeit mit dem englischen Wort ist in etlichen Fällen nicht eindeutig auszumachen, ob Rahel nun von Freiheit oder Frieden spricht. Das könnte auch daher rühren, dass für sie das Konzept Freiheit mit Abwesenheit von Gewalt und Repression einhergeht und sie tatsächlich inhaltlich nicht zwischen „Frieden“ und „Freedom“ unterscheidet.

Außerdem fällt der intensive Gebrauch von Modalverben auf. Dabei konzentriert sich die Verwendung zunächst auf den Bereich der Einschränkung. „Als Mädchen darf man keine Freunde oder Lieben haben. Der Vater macht alles. Wenn der Vater sagt, dass du diesen Mann heiraten musst, da kannst du nicht entscheiden und kannst nur okay sagen.“

(00:02:08) Rahel nutzt diese Verben, um das von Zwängen geprägte Leben als Frau in Eritrea zu beschreiben. Diese nehmen eine andere Gestalt an, wenn die Befragte den Alltag in Deutschland beschreibt. „Du kannst jeden Tag in die Schule gehen. Wenn du willst, kannst du weiter zur Schule gehen oder eine Ausbildung machen.“ (00:03:53) Aus „Nicht dürfen/ müssen/ nicht können“ wird dann „wollen/ können/ möchten“. Besonders ins Auge sticht das Antonym zum Zwang des Müssens. „Jetzt möchte ich keine Kinder bekommen, denn ich möchte weiter zur Schule gehen oder ich möchte gut lernen. Ich möchte eine Ausbildung machen.“ (00:04:25) Rahel erlebt offenbar zum ersten Mal, was es bedeutet, eine Option auf einen eigenen Willen zu haben. Daher nimmt es nicht wunder, dass sie ihre Wünsche offen und freudig formuliert.

Die geänderten Umstände führen daher auch zu Momenten nachdrücklicher Selbstaussprache. „Es ist immer Frieden/ Freedom. Ich bin immer glücklich. Wissen Sie, ich habe alles.“ (00:14:22) Das kulminiert emotional, als Rahel von ihrem Ausbildungsplatz erzählt. Körpersprachlich unbefangen zeigt die Befragte der Interviewerin das Glück ihres Erfolgs. Die Interviewerin bringt ihre Wahrnehmung wie folgt zum Ausdruck: „Sie strahlen. Sie freuen sich.“ (00:18:37) Bemerkenswert ist nicht nur die ungehemmte Offenheit der Befragten, sondern auch die Tatsache, dass hier für Rahel lebensgeschichtlich ein erster Höhepunkt erreicht ist. So selbstbestimmt und selbstwirksam hatte sie sich bisher noch nie erlebt.

Analog dazu verläuft der Gebrauch von Pronomen. Die soziale Situation in Deutschland versieht die Befragte mit dem generalisierenden „Man“. In der Demokratie gilt für jede*n, dass

sie*er von ihrer*seiner Entscheidungsfreiheit Gebrauch machen kann. Das hat für Rahel die Folge, dass sie sich persönlich als frei erlebt. Daher muss sie zum Personalpronomen der ersten Person Singular wechseln. „In Deutschland kann man leben, kann man alles machen. Wenn du willst, kannst du alles machen. Das liegt nur Ihre oder meine Entscheidung. Ich kann alles machen. Wenn ich will, kann ich etwas sprechen, aber wenn du etwas in Eritrea willst, bekommst du zu hören, dass das nicht gut ist. Wenn Sie nicht das machen, was sie sagen, gibt es viele Probleme.“ (00:11:21) Im Gegensatz zur Freiheit des Individuums in Deutschland sind die Menschen im repressiven Eritrea mit Zwängen belegt. Diese Einschränkungen werden vom unpersönlichen Gegenüber des Staates (vgl. „sie“) an die Menschen herangetragen. Die*er Einzelne wird nur angesprochen, wenn Verbote übermittelt werden sollen, so Rahels Wahrnehmung.

„Die Frauen kochen oder putzen, passen auf die Kinder auf. Nur das.“

Rahel ist eines von fünf Kindern einer eritreischen Familie, die abgelegen in dörflichen Strukturen inmitten des Großfamilienverbands lebt. Mit dem Jahr 2000 fällt ihre Geburt nicht nur auf das Datum der westlichen Jahrtausendwende, sondern liegt auch inmitten der Zeit des Grenzkrieges Eritreas mit Äthiopien. Wie bei Fariba kommt es auch in Rahels Familie zu Fluchtbewegungen. Diese nehmen ihren Ausgang beim Vater, der Militärdienst leisten soll und daher nach Israel migriert. Weil Rahel mit den Geschwistern und der Mutter im Land bleibt, kennt sie den Vater kaum. Hinzu kommt, dass weitere Familienmitglieder ebenfalls das Land verlassen. „Mein Vater war nicht da. Jetzt sind meine Oma und mein Opa schon gestorben. Jetzt ist alles weg. Jetzt sind alle getrennt. Manche sind nach Europa.“ (00:31:02) Das Verlaufskurvenpotenzial verstärkt sich also in der Kindheit durch unsichere politische Zustände und die Auflösung des ursprünglichen Familienverbandes.

Ähnlich wie bei Fariba ist Rahels Schulbesuch in der alten Heimat Einschränkungen unterworfen. Diese rühren aber in diesem Fall nicht von der Diskriminierung einer ausländischen Minderheit her. „Und die meisten Frauen oder Mädchen dürfen nicht in die Schule gehen.“ (00:05:19) Hinzu kommt, dass Bildung aufgrund mangelnder Infrastruktur nur sehr schwer erreichbar ist. „Man muss zwei oder drei Stunden zu Fuß laufen.“ (00:05:37) „Das kann man nicht jeden Tag laufen“ (00:05:38) Innerhalb des Schulhauses sind die Lernbedingungen keineswegs günstiger. „Und, ja in einem Klassenraum sind es 55 oder 65 Leute.“ (00:09:31) Das institutionelle Ablauf- und Erwartungsmuster in Eritrea sieht also vor, dass nicht allen Kindern in gleichem Maße Bildung zuteilwird. Ländliche Abgeschiedenheit, strukturelle und monetäre Armut sowie die Diskriminierung von Mädchen führen dazu, dass sich Rahels Verlaufskurvenpotential dramatisch verdichtet.

Diese Verdichtung hängt auch mit den unzuverlässigen sozialen Beziehungen zusammen. Es ist sehr auffällig, dass Rahel im Interview von keinerlei wichtigen Beziehungen oder für sie bedeutsamen Personen erzählt. Zu überdenken ist, woher diese Tatsache rührt. Einerseits verlassen etliche Familienmitglieder das Land, was zu Instabilität im Mikrokosmos Familie führt. Andererseits lässt die repressive Vorgehensweise der Regierung Vertrauen in andere Menschen schwinden. Daneben stärkt das patriarchale System traditionelle Strukturen, unterbindet emotionale Authentizität und Eigenständigkeit. „Wenn der Vater sagt, dass du diesen Mann heiraten musst, da kannst du nicht entscheiden und kannst nur okay sagen. Das ist so. In Eritrea gibt es viele Probleme, die Mädchen haben. Und als ich 14 Jahre alt und in Eritrea war, bin ich nach Äthiopien gegangen... 2014.“ (00:02:08) Im Unterschied zu Fariba erlebt Rahel familiäre Beziehungen nicht als Unterstützung in den Schwierigkeiten der Ereignis- und Erfahrungskette. Im Gegenteil, diese intensivieren die Prozesse des Erleidens. So erreicht die Verlaufskurve der Abhängigkeit und Diskriminierung einen dramatischen Höhepunkt, an dem sich Rahel entscheidet, fortzugehen. Das muss für ein 14jähriges Mädchen, das den dominanten Strukturen des sozialen Milieus unterworfen ist und deren Welt an der Tür des Vaterhauses endet, als empowernde Leistung gewürdigt werden. Rahel erweist sich hier als selbstermächtigt und autonom, indem sie sich dem Disempowerment ihrer Umwelt entgegenstellt. Tradition, Militärdienst, vorgefertigte Rollenbilder für Frauen und fehlende Geburtenregulation hätten für sie ein enges Leben in Abhängigkeit vorgesehen. Dem entkommt Rahel, indem sie weggeht. Anders als Fariba muss sie das ganz auf sich allein gestellt tun.

Es ist davon auszugehen, dass sich die Verlaufskurve auf dem Weg der Flucht weiter aufschichtet. Rahel erzählt nur formal von den Stationen des Weges. „Ich war ein Jahr in Äthiopien, anschließend im Sudan, dann in Libyen, dann in Italien und dann in Deutschland.“ (0:12:58) Details spart sie aus. Im Gegensatz zur Fariba lässt sie diese Ereignisse auch im Rückblick nicht an sich herankommen. Im gesamten Interviewtext zeigt sich, dass die äußere Entfernung von den Orten des Geschehens nur ein gewisses Maß an innerer Distanzierung erlaubt. Das wird auch an Rahels Reflektionen klar, die deutlich weniger ausgeprägt sind als bei Fariba. Im Gegensatz zu Fariba sind quasi keine eigenaktiven biografischen Handlungsschemata sichtbar, stattdessen eine starke Unterwerfung unter institutionelle Ablauf- u. Erwartungsmuster. Das kommt sicherlich auch durch das repressive Milieu Eritreas und die traditionelle Gesellschaftsordnung zustande. Diese sehen für Mädchen eine nachrangige Position vor und weisen Frauen einen klaren Platz in der Sorgearbeit zu. Das führt dazu, dass sie das Haus kaum verlassen und mit der Aufzucht der Kinder sowie der Versorgung des Haushaltes beschäftigt bleiben. Daher dominiert die Verlaufskurve der eritreischen Gesellschaft die Ereignisfolge.

Das ändert sich durch das Weggehen nur insofern, dass nun differierende äußere Einflüsse die Verlaufskurve bestimmen. Die Zusammenhänge der Flucht beschreibt Rahel nicht, hier lässt sie eine Lücke, was das genauere Zustandekommen und den Verlauf betrifft. Es ist aber davon auszugehen, dass auch hier ein Ablauf- und Erwartungsmuster greift, das durch die Agierenden der Fluchtsysteme – zu denen ein junges eritreisches Mädchen kaum zählt – und durch die komplexen Umstände der Flucht bestimmt ist. So wird Rahel sich auch hier den Umständen unterworfen haben.

Am Ort des neuen Lebensmittelpunktes setzt sich diese Ereignis- und Erfahrungskette mit geänderten äußeren Vorzeichen fort. Rahel lebt nun in einem freiheitlich-demokratischen Umfeld. Diese soziale Situation verschafft ihr ungeahnte Freiheiten. „Die Frauen gehen genauso wie die Männer in die Schule. Nicht, dass nur Männer das machen dürfen. Man kann auch mit einem Jungen zusammen sein.“ (00:21:41) Die soziale Welt Deutschlands hält für Rahel als Frau einen Zuwachs an Möglichkeiten und Autonomie bereit. Auch als Jugendliche in einer deutschen Pflegefamilie erlebt sie einen nicht gekannten Schonraum. „Und am Wochenende räume ich mein Zimmer auf. Ich räume nur mein Zimmer auf. Die Küche macht meine Gastfamilie. Die Mama oder so.“ (00:28:04) Dass sie als Mädchen zu keinerlei Arbeiten im Haushalt herangezogen wird, ist für die Biographieträgerin ein nicht gekanntes Konzept. „Ich koche nicht. Manchmal. Ich gehe nur in die Schule. (lacht) Ja, in Deutschland sind die Menschen ganz anders. Das finde ich sehr sehr toll.“ (00:28:10) Das Ablauf- und Erwartungsschema in Deutschland, das Kindheit, Jugend und Bildung unter besonderen Schutz stellt, führt also zu einem starken Abflauen der Verlaufskurve. Die Biographieträgerin macht zudem eine neue Erfahrung im Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen. Diese sind von Fürsorge, Vertrauen und Freundlichkeit geprägt.

Besonders ins Auge sticht dabei, dass Rahel Freundlichkeit, Freiheit und Frieden in einen klaren Zusammenhang stellt. „Deutsche Menschen oder deutsche Leute sind nett. Es gibt Frieden/ Freedom. Wenn du willst, kannst du alles machen. Das ist so.“ (00:28:15) Damit bringt sie zum Ausdruck, dass ihr auf der Erfahrungsebene die Effekte von Demokratie im Alltag vertraut sind. Sie verwendet die Konzepte Freundlichkeit, Frieden und Freiheit fast kongruent, sicherlich auch in Abgrenzung zu den Erlebnissen in ihrem Herkunftsland.

In Deutschland beginnt die langsame Auflösung der Verlaufskurve. Rahel füllt das hierzulande übliche institutionelle Ablauf- und Erwartungsmuster vollumfänglich aus. „(...) wenn ich in Deutschland leben will, dann muss ich in die Schule gehen. Wenn ich in die Schule gehe und nicht gut Deutsch kann, dann habe ich keine gute Arbeit.“ (00:22:50) Einen biographischen Höhepunkt erlebt sie, als sie eine Ausbildungsstelle findet. Während eines Praktikums in der Hotellerie ergreift Rahel die Chance zur beruflichen Partizipation. „Gut, kennst

du Gasthaus Traube? Traube A-Stadt. Ja. Die Arbeit gefällt mir. Ist gut und dann habe ich mit dem Chef gesprochen und fange nächstes Jahr mit der Ausbildung an.“ (00:18:24)

„Es gibt keinen Frieden/ Freedom. Wenn du etwas machen willst, darfst du es nicht.“

Rahels spärlichen eigentheoretischen Äußerungen deuten darauf hin, dass sie zwar zu Empörung über erfahrenes Unrecht in der Lage ist, sich aber eher im Fluss der umgebenden Ablaufmuster treiben lässt. Die nur schemenhaft umschriebene Entscheidung, Eritrea zu verlassen, war womöglich eine der wenigen, aber die weitreichendste aktive Beeinflussung der Verlaufskurve.

Die Erklärungen, die die Biographieträgerin bezüglich der Gesamtgestalt des eigenen Lebens anbietet, sind nicht so explizit wie in Faribas Fall. Gegenüber der sehr reflektierten Fariba bleiben die wenigen Reflexionen Rahels farbloser („Ja. Deutschland gefällt mir. Ich finde das alles sehr gut. Ja.“ (00:03:29)). Ob die Einschränkung der Reflexionen auch mit Erinnerungslücken, Traumatisierungen oder Ängsten aufgrund erlebter Repressionen zu tun haben, lässt sich nicht abschließend beantworten. Formulierungen wie „Ich kann viel erzählen. Manches wollte ich/ ich weiß auch nicht. Ich weiß nicht genau. (lacht)“ (00:05:02) deuten auf solche Hintergründe hin.

Als Erklärung für ihre Flucht gibt Rahel ein allgemeines Phänomen an. „Alle sind sie nach Deutschland gekommen aus Eritrea, weil hier Frieden herrscht. In Eritrea ist zwar/ das ist schlecht. Wenn man über 18 ist, muss man zum Militär gehen.“ (00:23:48) Nicht nur den Wunsch nach einer sicheren stabilen Umgebung, sondern auch die Zwänge der eritreischen Gesellschaft zieht die Biographieträgerin als Fluchtgründe heran. „In Eritrea gibt es viele Probleme, die Mädchen haben. Und als ich 14 Jahre alt und in Eritrea war, bin ich nach Äthiopien gegangen.“ (00:02:08)

Das Motiv, sich als junge Frau aus der Unterdrückung zu befreien, findet einen Wiederhall in den zahlreichen Ausführungen zum weiblichen Alltag in Eritrea. „Die Frauen müssen immer den ganzen Tag zu Hause bleiben. Das ist ein Frauenhaus. Sie räumen dann immer zu Hause auf oder so, weil sie können nicht etwas lernen oder so. Wenn sie arbeiten möchten, können sie es nicht, weil das geht nicht, weil sie nichts gelernt hat.“ (00:06:20) Auf das Frauenleben in Eritrea legt Rahel einen starken Fokus. Bereits in den ersten Minuten des Interviews verweist sie schon auf die Eingeschränktheit weiblichen Lebens und bringt ihre Empörung darüber zum Ausdruck.

Die Diskriminierung von Mädchen in Fragen der Bildung ordnet Rahel als Geringschätzung weiblichen Lebens ein, die in Eritrea an der Tagesordnung ist. „Und ich bin bis zur achten Klasse in die Schule gegangen. Aber das ist immer so, dass die Frauen eben bei uns in mei-

ner Heimat zu Hause bleiben, aber wenn du zur Schule gegangen bist und mit der Schule fertig bist, das ist von der Familie egal. Die Frauen bleiben immer zu Hause. Wenn die Frauen 15 oder 17 Jahre alt sind, heiraten sie.“ (00:01:04) Zur allgemeinen Norm in Eritrea gehört es laut Rahel, dass Frauen in der Determiniertheit verbleiben.

Daneben fügt sie eine interessante Eigentheorie bezüglich der Rolle der Frau ein. „Und die Mädchen haben keinen Frieden/ Freedom. Zum Beispiel, wenn sie größer sind/ also mit 14 und 15 Jahren, muss das Mädchen heiraten.“ (00:01:24) Der Einschätzung der Befragten zufolge, versetzt das traditionelle Denken und der Zwang zur Ehe Frauen in gefechtsähnliche Zustände der Unruhe. Von daher bewundert Rahel auch Frauen in Deutschland. „Ich finde die Frauen haben Frieden/ Freedom.“ (00:21:06)

Dieser Annahme folgend führt die Biographieträgerin zudem die eigene Entwicklung auf Frieden und Freiheit im neuen Umfeld zurück. Eritrea wird von ihr global als einschränkend und diskriminierend erlebt. Das benennt sie wörtlich nicht so, umschreibt es aber mittels der Unterschiede und Unfreiheiten. „Die Menschen aus Eritrea wollten immer in die Schule gehen. Das ist bei uns ein bisschen schwierig, (...) weil wenn du in die Schule gehen möchtest, dann musst du in der Hauptstadt eine Wohnung finden. Die meisten Menschen können aber nicht in der Hauptstadt leben, da sie arm sind. Sie haben kein Geld. Die Wohnung ist so teuer.“ (00:24:54) In Deutschland erlebt Rahel nun gänzlich andere Umstände. „Wenn ich sage, dass ich etwas möchte, haben sie gesagt: `Ja. Kann man machen. Wir gehen zusammen und machen das.´“ (00:14:42) Rahel wird in Deutschland ein großes Maß an Unterstützung zuteil, das sie so nicht gekannt hatte.

Insgesamt ist Rahel im Unterschied zu Fariba mit weniger Schulerfolg, weniger Bildung und geringeren Sprachkenntnissen versehen. Gleichzeitig erlebt sie aufgrund der veränderten sozialen Welt die Vorzüge der Demokratie. Diese sind für Rahel wie für Fariba auch deshalb so ersichtlich, weil sie eine klare Differenzenerfahrung im Gegensatz zu ihren Heimatländern machen. Ähnlich wie Fariba erfährt Rahel einen Zuwachs an Autonomie auf den Feldern Bildung und Lebenschancen sowie persönlicher Lebensführung.

Für Rahel lässt sich zudem festhalten, dass sie an Deutschland in besonderer Weise die Freiheiten für Frauen schätzt. Diese ermöglichen ihr, zu lernen, eine eigene Wohnung zu haben, zu arbeiten und nicht dem Diktat des Vaters oder der Mutterschaft unterworfen zu sein. Autonomie kommt ihr also durch die demokratischen Umstände zu. Daraus generiert sich auch eine zarte neue Identität: Rahel möchte so leben wie deutsche Frauen, ausgestattet mit Entscheidungsfreiheit und Partizipation durch das Ausüben eines Berufs.

7.3 Mariam – Kurzportrait

Das autobiographisch-narrative Interview mit Mariam findet auf ihren Wunsch in einem öffentlichen Café statt. Unsicher äußert sie sich im Vorhinein über das Aufnahmegerät. Mariam stellt klar, dass ihre Eltern nichts vom Interview wissen dürfen. Diese Befürchtung kann ihr genommen werden. Die Atmosphäre im Café ist belebt, was Mariam aber eher ermutigt, sich zu öffnen und Details der Lebensgeschichte preiszugeben. Mit 80 Minuten handelt es sich um das längste der Interviews. Auch hier kam der Kontakt über die Schule zustande.

Zunächst fällt formal auf, dass Mariam das höchste Sprachniveau aller Interviewpartnerinnen aufweist. Das zeigt sich an der Verwendung von Redensarten, an der Flüssigkeit der Sprachproduktion und am differenzierten Wortschatz. Daraus wird die Begabung der Befragten im Sprachenlernen erkennbar. Das stellt eine wichtige Ressource der Biographieträgerin dar. Sie erkundigt sich während des Gesprächs auch nach der korrekten Aussprache oder der richtigen grammatischen Form (vgl. „...angekommen sind. Richtig? (00:12:44)).

Daneben arbeiten Mariams Darstellungen oft mit Qualitätsbeschreibungen. „Wir haben keine gute Arbeit und ich war auch in einer der besten Schulen und ich wollte auch in der besten Schule im Iran lernen.“ (00:05:01) Ob etwas „normal“, „gut“ oder gar „das Beste“ ist, ist der Befragten sehr wichtig. Das weist auf den inneren Antreiber Perfektionismus hin. Ihr Streben nach besten Standards und optimalen Ergebnissen repräsentiert ein zentrales Handlungsschema der Biographieträgerin.

Außerdem wird die erzählerische Darbietung der Inhalte in einer strukturierten Form vorgenommen. „So. Das waren die Gründe, dass wir nach Europa gehen möchten.“ (00:06:07)

Eine solche sprachliche Darstellung gibt Aufschluss über das Reflexions- und Abstraktionsniveau der Befragten. Auch dieses kann als Ressource verstanden werden, die die Verlaufskurve abmildert. Daneben ermöglicht es empowernde Haltungen oder Handlungen wie die Situation zu bedenken, Kritik zu üben und Veränderungen vorzunehmen.

„Ich war (...) immer die Beste in der Klasse.“

Die 18jährige Mariam kommt als älteste Tochter irakischer Akademiker im persischen Abbas zur Welt. Wie Faribas Eltern sind auch Mariams Mutter und Vater in den Iran geflohen. Trotz einer wirtschaftlich sicheren Lage entschließt sich die Familie, die Kriegssituation zu verlassen. „Unsere Familie hatten keine Probleme mit Geld. Wir hatten eine gute Arbeit dort, aber wir sind geflüchtet.“ (00:34:09) Im Iran erleben sie widrige Umstände aufgrund der Tatsache, dass sie keine iranischen Pässe vorweisen können. Mariam besucht neun Jahre lang die Schule, ihr wird aber genau wie Fariba der Zugang zu qualitativ hochwertigeren Schulen verwehrt. Das Verlaufskurvenpotenzial häuft sich auch in Mariams Biographie aufgrund von Krieg, Flucht und Diskriminierung nachteilsmäßig an. Das Erwartungs- und Ablaufschema

der Flüchtlinge im Iran bringt die Familie dazu, eine weitere Fluchtbewegung vorzunehmen. Drei Ursachen nennt Mariam für die Migration: Die Eltern haben finden keine gute Arbeit, weil sie als Ausländer benachteiligt sind. Mariam kann aus denselben Gründen keine höhere Schule besuchen und die Familie hat wegen der Arbeitslosigkeit zu wenig Geld. Daher wird ein Neubeginn in der alten Heimat Irak versucht. „Und ich war sehr traurig, dass es nicht weitergeht, weil ich kein (lachend) Irakisch kenne. So. Das war das schlimmste Jahr in meinem Leben.“ (00:06:35) Auffällig ist, dass die Biographieträgerin mehrere Situationen gleichzeitig als dramatischen Höhepunkt ihrer Geschichte charakterisiert. Neben dem Irakaufenthalt ist das noch die Unterbringung in einer deutschen Turnhalle. In beiden Konstellationen erlebt sich Mariam ohnmächtig, fremd und beschämt. Diese Effekte der Ereignis- und Erfahrungskette Flucht führen zu einer Verschärfung der Prozesse des Erleidens.

Sie werden auf dem Weg nach Europa intensiviert durch widrige Umstände. Mit einem Schnellboot will die Familie von der Türkei übersetzen nach Griechenland. „Aber das haben wir vier Mal nicht geschafft. So. Nach dem einen Monat in der Türkei sind wir noch mal in den Irak zurückgekehrt.“ (00:06:57) Als die Ankunft auf dem Boden der EU doch gelingt, beschleunigt die finanzielle Ausstattung der Familie die Ereigniskette. Mit dem Flugzeug gelangen sie von Athen nach Italien und schließlich nach Berlin. Dort greift das Netz der familiären Bande, ein Cousin holt sie mit dem Auto ab und bringt sie nach Süddeutschland, wo ein Teil der mütterlichen Verwandtschaft lebt. „Alles war sehr cool. Und nach einem Tag sind wir nach Karlsruhe gefahren, um zu sagen: "Ja. Wir sind Flüchtlinge in Deutschland und so." Ja. Und wir haben in Karlsruhe auch einen Tag/ nee. Am gleichen Tag sind wir nach Mannheim geschickt worden.“ (00:11:29)

Das institutionelle Ablaufschema der Verteilung von Geflüchteten nach dem Königsteiner Schlüssel spült die Familie nach Klein-A-Stadt, wo eine Notunterkunft auf sie wartet. „Das war die schlimmste Zeit in meinem Leben. (lacht) Wissen Sie die Turnhalle. Wir sind zuerst an der Turnhalle ausgestiegen und das war die schlimmste Zeit in meinem Leben und ich habe gesagt, ich wollte nicht in einen Raum, der keine Wand hat, leben.“ (00:13:06) Die äußeren Bedingungen verschärfen die Verlaufskurve also ein weiteres Mal.

Gleichzeitig zeigt sich seit der Ankunft in der Bundesrepublik ein biographisches Handlungsschema, das sich auf die Gesamtgestalt des Lebens der Befragten förderlich auswirkt. Mariam unternimmt von Beginn an Anstrengungen, die fremde Sprache zu lernen. „Und ich habe davor in diesen drei Wochen mit meiner Mutter nach einem Deutschkurs gegangen. Also ich war dort nicht angemeldet, aber ich wollte nur ein bisschen Wörter lernen.“ (0:14:21) Mariams großer Drang zu lernen, ihr Fleiß und Ehrgeiz führen an allen Lebensorten zu beträchtlichen Erfolgen. Besonders ins Auge stechen ihre breiten Sprachkenntnisse. Daraus speist sich auch in erheblichem Maße ihre Identität. „Also ich bin halb Iranisch, halb Irakisch,

halb Deutsch (lachend) halb (unv.) (00:47:26). Ich weiß es nicht. Also ich habe jetzt Englisch, Persisch, Arabisch und Deutsch.“ (00:47:32) Dieses Mehrsprachigkeitsportfolio durchkreuzt zudem gleich zwei unterschiedliche Schriftsysteme, das arabisch-persische und das lateinische. An dieser Stelle wird ein Effekt der entwickelten Literalität der Biographieträgerin greifbar. Mariams Bildung verhilft ihr dazu, sich grundständig neue Sprachen aneignen zu können. Gleichzeitig flaut dadurch die Verlaufskurve deutlich ab, weil die sprachliche Bildung zur Bewältigung des Alltags beiträgt und weiterführende schulische Bildung ermöglicht. Mariam besucht eine deutsche Regelschule und strebt nach nur 1,5 Jahren in Deutschland einen Mittleren Abschluss an. Sie selbst nimmt diese Leistung aber nicht als solche wahr, sondern fokussiert stattdessen die Beschwerden ihrer Situation. „Also ich habe nicht so viel Zeit für mich. Also sofort nach der Schule gehe ich nach Hause ein bisschen essen und trinken. Vielleicht nur eine Stunde für mich/ also, dass ich mich ausruhen kann oder so. Danach fange ich an zu lernen/ also meine Hausaufgabe, was ich heute gelernt habe und/ ja. Manchmal habe ich auch keine Zeit die Hausaufgabe zu machen.“ (00:19:48) Fast erscheint es so, als stünde der Biographieträgerin ihr Ehrgeiz und Leistungswille mitunter im Weg.

Gleichwohl hadert Mariam mit den erschwerten Bedingungen des Lernens und der sozialen Situation, die sie als zugewanderte junge Frau betreffen. „Es ist ein bisschen schwierig, weil ich weiß jetzt nicht ich muss viel zu viele Blätter für die Prüfung lernen.“ (00:51:23) Das große Lernpensum und die fehlende Empathie der deutschen Mitschüler*innen führen zu einem erneuten Anstieg der Verlaufskurve. Die anderen Jugendlichen in der Klasse sind laut Mariam nicht dazu bereit, sie als Ausländerin in Gruppenarbeiten zu integrieren. „Und ich denke, sie sind so kalt, haben kalte Herzen und so und ich verstehe das nicht. Also ich weiß es nicht, ob alle Deutschen so sind (lachend) oder nur unsere Klasse. Ich verstehe das nicht.“ (00:50:09) Mariams Urteilsfähigkeit erweist sich nicht nur in der Einschätzung der Mitschüler*innen als überlegt, sondern macht auch vor ihren Lehrer*innen nicht Halt. Besonders das Verhalten der Englischlehrerin beurteilt Mariam als wenig lernförderlich. „Und ich habe ihr gesagt, dass Englisch meine Lieblingssprache ist und ich höre mir YouTube oder so auf Englisch an. Also von allem kann ich 90 Prozent verstehen. Vielleicht verstehe ich besser Englisch als Deutsch, aber sie versteht das nicht, dass ich das Wort auf Englisch weiß, (...) aber nicht auf Deutsch.“ (00:53:19) Die Verlaufskurve verdichtet sich also aufgrund von Diskriminierungserfahrungen und dem monolingualen Habitus der deutschen Schule. Das Umfeld kann Mariams sprachliches, lebensgeschichtliches und kulturelles Kapital nicht würdigen. Umso bemerkenswerter ist es, dass Mariam, was das Lernen betrifft, so erfolgreich ist. Zu ihren selbstermächtigenden Strategien gehört es, dass die Biographieträgerin in kritischer Distanz und unter Rückgriff auf die eigenen Ressourcen zu einer Handlungs- und Urteilsfähigkeit gelangt, die das institutionelle Ablauf- und Erwartungsschema abfedert. Zugewan-

derte Jugendliche müssen in der deutschen Bildungslandschaft in größerem Maße mit Misserfolg rechnen. Genauso wie Fariba gelingt es der Befragten, sich dessen zu erwehren. Mariam kann Lerntechniken einsetzen, sie übernimmt Verantwortung für den eigenen Lernprozess und entwickelt vorhandene Kompetenzen eigenständig weiter.

Überdies leisten Mariams Beziehungen einen Beitrag zur Reduzierung des Verlaufskurvenpotenzials. Auffällig ist, dass besonders Frauen im sozialen Milieu der Biographieträgerin die Rolle der Unterstützerinnen übernehmen. Zunächst ist dabei die Freundin Farah zu nennen, die mit Mariam in die gleiche Klasse geht und mit der sie eine noch junge Zuwanderungsgeschichte teilt. Gemeinsam trotzen sie den Herausforderungen des neuen schulischen Umfelds. Daneben erzählt Mariam wiederholt von der Schulsozialarbeiterin Frau Bernhard. Diese sucht die Befragte bereits in der Notunterkunft auf, die als Turnhalle zur Schule gehört. Frau Bernhard organisiert Mariams Schulbesuch und stellt Kontakte zur neuen Klassenlehrerin her. So erweist sie sich als Brückenbauerin zur deutschen Gesellschaft.

Schließlich fungiert die Mutter wie bei Fariba als Vorbild für die Biographieträgerin. „Also meine Mutter ist eine richtig kluge Frau und sie hat in einer arabischen Universität in meiner Stadt weitergemacht.“ (00:24:54) Dem Bildungserfolg der Mutter eifert Mariam nach, von ihr hat sie die intellektuelle Ausstattung und die Zielstrebigkeit geerbt. Darin hebt sich die Mutter von den Frauen des Herkunftslandes ab. „Nur zuhause bleiben, kochen, putzen, sich um das Baby kümmern oder so. Ja. Also es gibt wenig Frauen, die in meiner Stadt im Iran arbeiten, aber meine Mutter war eine dieser Frauen, die gearbeitet hat.“ (00:24:36) Mariam würdigt die Emanzipationsleistung der Mutter. Zugleich tritt sie in Sachen Bildung und Leistung in die Fußstapfen der Mutter.

Die Werte der Eltern hindern die Biographieträgerin aber auch dabei, sich ihren Bedürfnissen gemäß zu entfalten. Im Unterschied zu Faribas Eltern fordert Mariams Familie von der Tochter, sich an die mitgebrachten Moralvorstellungen und Verhaltensnormen für junge Frauen zu halten. „Also ich hasse meine Eltern nicht, aber sie sagen, dass ich ein Kopftuch tragen muss. So. Ich darf nicht mein Kopftuch entfernen. Vielleicht ist das jetzt noch ein Problem, aber/ (...) also es ist kein großes Problem, sondern eigentlich ein kleines Problem.“

(00:30:03) Mariam schwächt die Einschränkung im Interview ab. Das hängt auch damit zusammen, dass sie sich in Teilen darüber hinwegsetzt. Beim Verlassen des Cafés erzählt sie der Interviewerin, dass sie nun ins Fitnessstudio gehe, wo sie ohne Kopftuch trainieren werde. Das dürfe die Mutter aber nicht wissen. Der arabische Verhaltenskatalog für junge Frauen sieht zudem eine Beschränkung des räumlichen Radius und der Sozialkontakte vor. „Und ich möchte zum Beispiel bis 21 oder 22 Uhr draußen bleiben, aber ich darf das nicht und/ ja. Ich würde das auch machen und ich darf keinen Freund haben.“ (01:09:49) Auch

hier lässt Mariam im Verborgenen die Regeln hinter sich. In Deutschland hatte sie bislang bereits zwei Beziehungen zu jungen Männern. Auch wenn sie diese nicht offen lebt, deutet solches Verhalten auf biographische Wandlungsprozesse hin. Die Befragte emanzipiert sich von den Werten der Familie und des Islams und nimmt im demokratischen Umfeld kennengelernte Rechte und Freiheiten wahr. „Warum eine Frau nicht mit einem Mann reden darf. Also das ist mein Recht, dass ich mit einem Mann rede und verstehe, wie ich mit einem Mann reden kann.“ (00:17:01) Von diesem Recht hat die Befragte in der Schule erfahren, sie sieht es in der freiheitlich-demokratischen Umwelt verwirklicht. Das Ablaufschema, das auf den mitgebrachten Moralvorstellungen der Eltern fußt, durchbricht Mariam also mittels eines neuen Handlungsschemas der Autonomie.

Nach den Wünschen für ihre Zukunft gefragt, konstatiert Mariam: „Also zuerst möchte ich kein Kopftuch mehr und das zweite Problem ist, dass ich ein bisschen mehr zu/ ich möchte mit meinen Freundinnen rausgehen, ins Kino/ also ins Theater und keine Ahnung.“ (01:09:34) Selbstermächtigung vollzieht die Biographieträgerin einerseits gegen den Willen der Eltern, andererseits auch mit deren Unterstützung. Dass Mariam Zuwächse an Freiheit und Lebensmöglichkeiten erfährt, akzeptieren die Eltern auf den Feldern der Bildung und der Arbeit. Mariam verdient in den Ferien Geld in einem Freizeitpark. Damit will sie ihren Führerschein finanzieren. Auch bei den beruflichen Plänen, eine Ausbildung zur Grafikdesignerin zu absolvieren oder ein Studium anzustreben, erhält Mariam von der Familie Rückhalt. So kann abschließend festgehalten werden, dass das Streben nach Autonomie ein biographisches Handlungsschema darstellt, das Mariam motiviert. Zudem realisiert sie es in vielen Teilen bereits und setzt sich dabei über Widerstände hinweg. Damit kommt die Verlaufskurve wie bei Fariba zu einer Verflachung und Mariam erweist sich als mutig und inmitten eines Prozesses der Selbstermächtigung.

„Und ich habe jetzt kein Problem, weil meine Freiheit mehr als vorher ist.“

Die Ereignis- und Ablaufkette der Biographie interpretiert die Befragte anhand von Externalisierungen. Das zeigt sich an mehreren Punkten.

Zunächst deutet die Befragte die Hindernisse und Schwierigkeiten ihrer Biographie als grundgelegt in ungerechten Umständen. Das zeigt sich an der mehrmaligen Wiederholung superlativer Bewertungen. Beispielsweise schätzt Mariam die Tatsache, dass die Familie aus dem Irak fliehen musste, als dramatisch ein: „Und das war vielleicht das Schlimmste, was in unserer Familie passiert ist.“ (00:34:17) Auch die Hintergründe des Fluchtwegs und der Ankunft in Deutschland, die Unterbringung in einer Notunterkunft, versteht die Befragte als äußere Konstellationen, die ihr eigenes Geschick unglücklich beeinflussen. Wegen politischer Verstrickungen in Notsituationen oder Zwänge zu geraten, ist der eine Aspekt.

Ein anderer ist in Mariams Augen das ungerechte Verhalten von Mitmenschen. „Und das ist mein Grund, dass ich kein Kopftuch möchte, aber es ist nicht wegen meiner Haare und so. Ich will schön aussehen. Nee. Es ist nur wegen der Leute, dass sie sich mir gegenüber besser verhalten.“ (00:31:06) Die Biographieträgerin erklärt an unterschiedlichen Stellen des Interviews ihre missliche Lage durch unschönes Verhalten anderer. Neben einer islamophoben Umwelt in Deutschland benennt sie die ausgrenzenden Mitschüler*innen und die strikte Lehrerin, die nicht in der Lage dazu ist, die Mehrsprachigkeit der Schülerin produktiv zu nutzen. Zu ungerechtem zwischenmenschlichen Verhalten zählt Mariam auch die Rollenbilder und Wertvorstellungen der Gesellschaft, in der sie aufwuchs. In der persischen Schule beispielsweise war Mariam gezwungen, ihr Haar zu bedecken, weil unter all den Frauen ein einziger Mann arbeitete – der Hausmeister. „Wir haben alle (lachend) Kopftuch nur wegen eines Mannes getragen und das finde ich so unrecht und warum ist es so. Im Irak ist es nicht so. Also meine Mutter hat gesagt, dass es im Irak tragen die Frauen in der Schule kein Kopftuch, weil keine Männer da sind.“ (00:23:49) Diese als unfair bewerteten Situationen entlocken der Biographieträgerin deutliche Worte der Kritik. Diese äußert sie jedoch lediglich im geschützten Rahmen des Interviews. Gleichzeitig zementiert die Befragte durch solche Erklärungsmuster das eigen Hineingeworfensein in die äußeren Umstände. Mariams Eigentheorien lassen also den Schluss zu, dass sie sich als Opfer – des Krieges, der Flucht, der Gesellschaft – versteht. Wenn das zutrifft, kann sie nur in der Tatenlosigkeit verharren. Diese bezieht sich auf erfahrenes Unrecht, nicht aber auf alle Bereiche ihres Lebens.

Dazu passt auch, wie die Befragte den Zuwachs an eigenen Möglichkeiten im Land des neuen Lebensmittelpunktes einschätzt. „Das jetzt, weil ich mehr Freiheit habe, mehr Rechte habe. Ich habe keine Rechte, keine Rechte in meiner Heimat. Es ist hier ein bisschen mehr.“ (01:10:57) Im Unterschied zu Fariba und Rahel bewertet Mariam die freiheitlichen Einflüsse des demokratischen Umfeldes als marginaler. Deshalb muss sie auch nicht in die Auseinandersetzung und das aktive Einstehen für mehr Bewegungsfreiheit z.B. gegenüber den Mitschüler*innn oder den Eltern gehen.

Was die Biographieträgerin allerdings als Motor für die Erweiterung von Lebenschancen interpretiert, ist ihre eigene Leistungsfähigkeit. „Und ich war auch in diesen drei Wochen die beste (lachend) Schülerin in der Klasse und so.“ (00:15:12) Mariams Intelligenz, ihr Studierwille und ihre Lernbiographie ermöglichen ihr, Wissen anzuhäufen und ihre Kompetenzen zu erweitern. Das führt dazu, dass sich ihr Handlungs- und Entscheidungsspielraum erweitert. Schließlich verändert sich dadurch, gepaart mit einem freiheitlichen Umfeld, auch das Denken und Urteilen der Befragten. „Im Iran habe ich nicht gedacht und so und auch, dass wir/ also mit meinen Freundinnen rausgehen. Das darf ich auch nicht. Nee. Ich habe nicht so gedacht. Hier doch.“ (01:10:40)

Im Ganzen präsentiert sich Mariam als nachdenkliche, fleißige junge Frau, die mit Hilfe ihres Ehrgeizes und Lernwillens nach vorne gelangen möchte. Dabei kommen ihr bestärkende Beziehungen wie die zu einer Gleichaltrigen mit ähnlicher Geschichte und das Vorbild ihrer Mutter zu Gute. Auch ihre schrift- und fremdsprachlichen Fähigkeiten leisten einen wichtigen Beitrag zum Projekt der Selbstentwicklung. Im Gegensatz zu Fariba, die sich solidarisch zeigt mit anderen Benachteiligten und äußerst kritisch in der Einschätzung von Ungerechtigkeiten, oder zu Rahel, die sich empört von der Enge der Herkunft emanzipiert, agiert Mariam den Möglichkeitsraum der Autonomie nicht so selbstbewusst aus. Ihr Abstraktionsvermögen und ihre intellektuelle Eigenständigkeit lassen sie zwar Diskriminierung und Differenzenerfahrungen reflektieren. Das mündet aber nicht in ein engagiertes Eintreten für ihre Rechte und Bedürfnisse. Angesichts elterlicher, gesellschaftlicher oder schulischer Autorität bleibt Mariam defensiv.

7.4 Gascho, Rozera, Sara – biographische Splitter

Das theoretische Modell kann nach der Analyse der Interviews mit Fariba, Rahel und Mariam als gesättigt betrachtet werden. Diese drei sind als zugewanderte junge Frauen zu verstehen, die einen Anstieg an Freiheiten in Deutschland wahrnehmen. Um ein breiteres Spektrum der Selbstaussprache zu erreichen, wurden weitere Interviews mit neu zugewanderten jungen Frauen geführt. Sie sind auf der Ebene des Kontrasts im Hinblick auf den Empowermentprozess als maximale Vergleiche anzusehen.

Gascho: „Ich war frei und hier auch.“

Die 18jährige Kurdin Gascho wächst im Irak in einem Haus mit großem Garten auf. Der Vater kann sich finanziell eine Vielehe leisten und so lebt Gascho mit zwei Müttern und sieben Geschwistern zusammen. Gascho besucht neun Jahre lang die Schule, wo sie kurdisch alphabetisiert wird. Daneben lernt sie in der Schule Arabisch und Englisch. Sie formuliert, dass sie in diesen Sprachen lesen und schreiben könne, sie verstehe sie, sie könne sie aber nicht sprechen.

Wegen des Krieges und der akuten Bedrohung durch die Terroristen des IS flieht die Familie überstürzt zu Verwandten. Dort können sie aber nicht bleiben und so entscheidet der Vater, dass man sich per Zug, Schiff und zu Fuß nach Deutschland aufmacht. „In Deutschland ist alles gut. Wir haben kein Problem.“ (00:14:15)

Die Familie lebt nun seit knapp zwei Jahren in der Bundesrepublik. Der Aufenthalt ist von zwei Widrigkeiten geprägt: Die jüngere Ehefrau und ihre Kinder haben einen Abschiebebescheid erhalten, das belastet die gesamte Familie. Und der Vater musste zurück in den Irak,

weil die Großmutter erkrankte. Daher übernimmt Gascho als Älteste viele Aufgaben des Vaters. „Ja, und mein Vater sagt ich bin die Erste, ich muss aufpassen auf alle, was bekommen wenn Post oder was. Ich muss aufpassen.“ (00:19:32)

Dazu gehört ganz wesentlich die Kommunikation mit den Ämtern und der Umgang mit Briefen und Dokumenten. Die Mutter steht dafür nicht zur Verfügung, weil sie Analphabetin ist. „Ich mache und mein Bruder auch und meine Schwester. Weil meine Mutter versteht nicht so gut Deutsch. Wir verstehen auch nicht, aber ist besser als meine Mutter. Und meine Mutter hat vier Kinder und drei Kinder gehen in den Kindergarten und jeden Morgen sie geht und abholen. Ohne meinen Vater ist es schwer.“ (00:09:35) Gascho bringt wiederholt zum Ausdruck, dass die Abwesenheit des Vaters eine Belastung ist. In ihren Augen ist er für die kompletten Belange der Familie zuständig. Dazu gehört das Einkaufen, zu Ämtern zu gehen, Entscheidungen zu treffen usw. Nun müssen die Kinder diese Aufgaben übernehmen.

Daher rührt auch, dass Gascho nachmittags keinerlei Zeit zum Lernen aufwenden kann. Sie ist komplett involviert in das häusliche Geschehen. „Zu Hause manchmal arbeiten und einkaufen mit meiner Mutter, dann, wenn wir reden mit meinem Vater oder Verwandte, manchmal eine Stunde oder zwei dauert. Und manchmal haben wir auch, ich sehe von meiner Mutter, was sie lernt. Sie geht auch in einen Deutschkurs. Und mein kleiner Bruder und andere Kinder sind zusammen, ist schwer.“ (00:18:50) Hieran zeigt sich, dass das Kollektiv für Gascho und ihre Familie über dem Individuum steht. Von daher ist die Biographieträgerin in erster Linie dem Wohl der familiären Gemeinschaft verpflichtet.

Im Gegensatz zu Fariba, Rahel und Mariam, die Individualisierungstendenzen an den Tag legen, bleibt Gascho vollständig in der Wertehierarchie der Herkunft verhaftet. So kommt auch zustande, dass sie kein Autonomiestreben entwickelt oder kritische Einschätzungen vornimmt. Ihre Solidarität und ihr Fokus gilt dem Gesamtwohl der Familie.

Befreit fühlt sich die Befragte lediglich von der Sozialkontrolle des traditionell gesinnten Umfelds. „Wenn wir waren im Irak und andere Personen reden über eine Familie, die Familie ist so und andere so. Aber in Deutschland niemand sagen über die andere. Hier alles ist frei.“ (00:08:29)

Den normierenden Blicken entzogen ist in Deutschland in den Augen der Biographieträgerin besonders weibliches Verhalten. So kommt es zustande, dass Gascho sich hier frei fühlt. Bestärkt wird diese Wahrnehmung durch die in dieser Hinsicht liberale Haltung der Eltern. „Ja, ich habe Kopftuch. Mein Vater sagt, du kannst das wegmachen. Aber ich mache und manchmal so.“ (00:12:32) Aus diesem Grund erlebt die Befragte, was die persönliche Lebensführung betrifft, keine Veränderung angesichts eines demokratisch-freiheitlichen Lebenskontextes. „Ich war frei und hier auch.“ (00:12:58)

Rozera: „*Ich spreche Deutsch, dann nicht verstehen mir.*“

Das Interview mit Rozera ist aufgrund dürftiger Sprachkenntnisse wenig flüssig. Rozera sucht nach Worten, sie zeigt das meiste gestisch oder mimisch und sie stockt häufig. Daher braucht sie viele Interaktion mit der Interviewerin, um Inhalte zum Ausdruck zu bringen. Auch Rozera wird vor 18 Jahren in einer kurdischen Familie geboren. Die Familie lebt in Syrien. Die Mutter ist Analphabetin. Rozera ist die mittlere von fünf Geschwistern. Sie besucht neun Jahre lang die Schule, wo sie auf Arabisch unterrichtet wird. Sie lernt lesen und schreiben, Mathematik und Englisch. Daneben wird auch Französisch unterrichtet, was Rozera ihren Angaben gemäß überhaupt nicht versteht. Rozera wird also im Zuge der schulischen Bildung genauso wie Fariba und Mariam mit zwei verschiedenen Schriftsystemen (Arabisch und Latein) vertraut gemacht. Und sie lernt über eine Sprache, das Arabische, die nicht der Familiensprache entspricht. Diese multilinguale Basis führt bei Rozera aber nicht dazu, dass eine weitere Sprache leicht angeeignet wird. Rozeras Deutschkenntnisse sind unter den Interviewpartnerinnen am schwächsten ausgebildet. „Deutsch sprechen ist schwer.“ (00:02:15) Auch ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten bedürfen der Konsolidierung. „Ich weiß sprechen Kurdisch, aber ich weiß nicht schreiben.“ (00:26:33) Aus diesem Grund bereitet ihr auch die deutsche Schule Schwierigkeiten. Rozera besucht zum wiederholten Mal eine Vorbereitungsklasse.

Womöglich liegt das auch am Analphabetismus der Mutter. Im Gegensatz zu Fariba kann Rozera der schriftsprachlichen Armut daheim aus eigener Kraft nicht viel entgegensetzen. Umso bemerkenswerter ist es, dass die Biographieträgerin in Deutschland mit den Geschwistern die neue Sprache übt und sogar dem jüngeren Bruder Gutenachtgeschichten auf Arabisch vorliest.

Als die Befragte 16 Jahre alt ist, verlässt die Familie Syrien aufgrund des Krieges in Richtung Türkei. Sie leben einige Jahre in Istanbul, wo Rozera in einem Café arbeitet. Schließlich geht es weiter nach Deutschland. Hier wohnt die Familie in einer Flüchtlingsunterkunft.

Rozera versteht genau, welche Bedeutung Sprachkenntnisse haben. „Meine Mutter nicht weiß sprechen Deutsch. Geht zum Arzt, nicht verstehe.“ (00:14:11) Der Befragten ist klar, dass der Alltag leichter fällt, wenn sie die Sprache des Landes beherrscht. Sie erzählt von einer Episode am Bahnhof einer deutschen Großstadt. Rozera erlebt, wie sehr die Mutter auf Hilfe angewiesen ist. All die fremden Schilder müssen die Kinder für sie lesen. Weil sie weder lesen noch schreiben, noch die deutsche Sprache sprechen kann, ist sie ohne Orientierung in der Fremde.

Wie in Gaschos Familie übernehmen auch bei Rozera die männlichen Familienmitglieder die Organisation des Alltags. Den Schriftverkehr mit dem Jobcenter beispielsweise regelt der

große Bruder für die ganze Familie. „Ja, mein Bruder spricht Deutsch sehr gut. Und lesen und schreiben.“ (00:16:09)

Im Unterschied zu Gascho ist es Rozera möglich, zuhause zu lernen. Nachmittags beschäftigt sich Rozera mit den Inhalten aus der Schule. „Hausaufgaben, lernen, schreiben. Ich und meine Schwester sprechen über dieses Buch.“ (00:20:10) Hier wirkt die Familie als Unterstützerin im Prozess des Spracherwerbs und der schulischen Bildung.

Als Differenz zum Leben in der syrischen Heimat formuliert Rozera drei Aspekte. Sie muss sehr früh aufstehen, um zur Schule zu gelangen. Im Bus erlebt sie regelmäßig die Ablehnung von Fahrgästen, wenn sie sich auf einen freien Platz setzen möchte. Rozera deutet das als Fremdenfeindlichkeit. Die Schule hingegen verläuft friedlicher und weniger restriktiv für sie. Im Unterschied zu Syrien gibt es dort keine körperlichen Züchtigungen.

Im Ganzen erlebt die Befragte also einen Zuwachs an Herausforderungen in Deutschland. Diese beziehen sich auf soziale Begegnungen mit Deutschen, auf das schulische Vorankommen und den Spracherwerb. Unterstützend wirkt das familiäre System ein und Rozeras Bereitschaft, sich auch selbständig mit Lerninhalten zu beschäftigen. In Fragen des Empowerments ist das Interview mit Rozera insofern aufschlussreich, dass ein freiheitliches Umfeld und Zugang zu demokratischer Bildung nicht zwangsläufig zu Selbstbestimmtheit führen. Klar wird lediglich, welche erhebliche Rolle schriftsprachliche Fähigkeiten und das Beherrschen der Umgebungssprache für ein Leben in Autonomie und Partizipation spielen.

Sara: „Weil wenn einem Menschen was passiert, dann alle zusammen in Wohnung.“

Ebenfalls aus Syrien stammt die 20jährige Sara. Die Erhebung ihrer Geschichte findet in einem informellen Gespräch bei Sara zuhause statt. Anwesend ist auch der Vater, er hatte in Deutschland zwei Schlaganfälle und kann nicht allein gelassen werden. Der Rest der Familie ist außer Haus, daher muss Sara den verwirrten Vater betreuen, der Analphabet ist und kein Deutsch versteht.

Vor der Flucht lebt Sara mit drei älteren Geschwistern und den Eltern in Homs. Die Mutter hat ein Friseurgeschäft, der Vater arbeitet als Handwerker. Sara geht neun Jahre lang zur Schule, lernt neben den üblichen Schulfächern auch ein wenig Englisch und Französisch. Als der Krieg in Syrien ausbricht, kann sie nur noch unter Einschränkungen die Schule besuchen. Sie hat oft Angst auf dem Weg zur Schule. Daraufhin verlässt die Familie das Land. „Das war sehr schwer für uns, weil wir gehen raus aus meinem Land und haben viele Länder besucht. Und viele Kinder sterben auch und so.“ (00:01:39) Über Ägypten, Libyen und Italien gelangen sie in die Bundesrepublik. „Das war ein bisschen schwierig am Anfang, aber jetzt geht es so, geht schon. Aber am Anfang, wenn ich nach Deutschland komme, war ein bisschen schwierig, ich verstehe gar nichts. Und ich habe gelernt ein bisschen im Internet und

meine Brüder helfen mir auch ein bisschen, dann geht es besser. (00:16:18) Sara setzt bereits erworbene Lernmanagementstrategien und Studiertechniken ein, um sich die neue Sprache anzueignen. Dabei unterstützt sie das familiäre System und digitale Lernangebote. Darüber hinaus gelingt es ihr auch, kompetente Sprecher des Deutschen als Hilfestellung heranzuziehen. Das einzige gleichaltrige deutschsprachige Mädchen, das sie kennt, ist die Tochter der Chefin ihres Bruders. „Und manchmal, wenn ich habe etwas im Unterricht nicht verstanden, dann gehe ich zu diesem Mädchen und ich kann sagen: Ich verstehe das nicht, kannst du es mir erklären? Dann hilft sie mir.“ (00:24:30)

Neben dem Schulbesuch besteht Saras Hauptaufgabe wie bei Gascho in der Begleitung anderer Familienmitglieder im deutschen Alltag. „Und wenn jemand einen Termin hat, von meiner Schwester, meiner Mutter und meinem Vater, dann gehe ich mit, weil sie verstehen kein Deutsch.“ (00:27:54)

Befreit fühlt sich Sara in Deutschland von der Not des Krieges. Ohne drohende Gefahren für Leib und Leben kann sie sich hier frei bewegen. „Ich finde es hier gut, weil kein Krieg, dann du kannst machen wie du willst.“ (00:05:49) In Fragen der persönlichen Autonomie hingegen erlebt Sara eine Kontinuität zur arabischen Heimat. Besonders weibliches Leben unterscheidet sich in ihrer Wahrnehmung nicht von dem in Syrien. „Und in Syrien haben viele Frauen Arbeit und machen auch wie sie wollen.“ (00:08:46) Dass es im Rollenverständnis sehr wohl Differenzen gibt, nimmt Sara nicht wahr. Für sie ist klar, dass sie in Deutschland die mitgebrachten Dominanzverhältnisse fortsetzt. Frauen holen demnach erst beim Mann das Einverständnis zur Erwerbstätigkeit ein. „Sie reden mit Ehemann und wenn zusammen Bescheid, okay von Arbeit, dann geht die Frau arbeiten.“ (00:09:10) Ihren mittelfristigen Zielen in Deutschland steht als junge unverheiratete Frau innerhalb dieser Wertehierarchie nichts im Weg. „Ich gehe jetzt in die Schule und lerne wie ich will. Und auch wenn ich will eine Arbeit suchen, dann kann ich. Und jetzt mache ich Hauptschulabschluss, war ein bisschen schwerer aber geht so. Und ich will dieses Jahr eine Ausbildung, aber ich weiß noch nicht was. Und ich möchte eine gute Arbeit finden.“ (00:02:57) Damit erwägt Sara ein Lebensmodell, das nicht von den Vorstellungen der Familie abweicht und dem Vorbild der Mutter gleicht. Wie Rozera und Gascho ist Sara stark den Belangen der Familie verpflichtet. Auch sie bewegt sich kaum über den Radius des familiären Umfeldes hinaus, worauf sich auch fast ausschließlich ihre Sozialkontakte reduzieren.

Zusammenfassend empfinden also sowohl Gascho als auch Rozera und Sara keine Steigerung an Selbstbestimmung im neuen Lebensumfeld. Sollen sie eine Entscheidung fällen, sind bei allen dreien die männlichen Familienmitglieder involviert, wenn nicht gar die Entscheidungsträger. Dabei setzen sie die Dominanzstruktur ihrer Sozialisation fort. Alle drei

fühlen sich außerdem dem Wohlergehen der Familie verpflichtet, sie fungieren z.B. als Übersetzerinnen oder führen Sorgearbeiten aus. Diese jungen Frauen setzen also ihr soziales und linguistisches Kapital für das Funktionieren des familiären Systems ein. Weil sie letzterem verpflichtet sind oder weil sie zur Einschätzung kommen, dass weibliches Leben in Deutschland nicht von dem ihrer Heimat abweicht, erleben sie keine Autonomiegewinne. In ihrer Handlungs- und Urteilsfähigkeit nehmen sie keine kritische Distanz ein. Stattdessen greifen sie in der Deutung ihrer Lebenssituation auf tradierte und für sie bewährte Muster zurück. Das lässt sich durchaus als kompetente Nutzung von Ressourcen verstehen. Dabei handelt es sich um familiäres oder kollektives Inventar, das den jungen Frauen die Bewältigung des Alltags in der neuen sozialen Situation erleichtert.

Interessant ist, dass Gascho, Sara und Rozera die Funktion von Bildung und Sprache für Partizipation und eigenständiges Handeln sehr wohl kennen. Die Verwobenheit in ihre Ausgangsvoraussetzungen und das familiäre Kollektiv führen jedoch dazu, dass sie diese nicht für Selbstermächtigung nutzen.

Hier ist des Weiteren anzufügen, dass es unter den Eltern aller drei Frauen eine Person gibt, die nicht alphabetisiert ist. Deren Schwierigkeiten in der hiesigen Gesellschaft erkennen Sara, Rozera und Gascho klar. Sie sehen, wie hart es für die Mütter bzw. den Vater ist, sich im deutschen Alltag zurechtzufinden. Alle drei formulieren die Angewiesenheit dieser Personen auf die Hilfe anderer. Und sie stellen fest, dass die schriftsprachliche Einschränkung des Elternteils aus dazu führt, dass sie*er die neue Sprache kaum zu erlernen vermag.

8. Theoretisches Modell – Literalisierung als Empowerment

8.1 Verlaufskurvenpotenzial im Herkunftsland

Bei aller Individualität der biographischen Situation lassen sich unter den Interviewpartnerinnen Gemeinsamkeiten ausmachen. Diese betreffen den Zusammenhang von Einschränkung und Freiheit im Herkunftsland. Bezüglich der Fragestellung, inwiefern es zu einem Autonomieerleben zugewanderter junger Frauen unter den Bedingungen der stark an Schriftsprachlichkeit orientierten deutschen Gesellschaft kommt, ist die Auseinandersetzung mit dem Verlaufskurvenpotenzial entscheidend. Dieses bezieht sich auf erfahrene Determination oder gar Repressionen, die die Prozesse des Erleidens anfüllen. Hierbei ist ein Muster in allen sechs Biographien erkennbar. Dieses nimmt seinen Ausgang bei soziopolitisch-systemischen, religiös-traditionellen und damit verbunden geschlechterrollenspezifischen Gründen.

a) Politische und wirtschaftliche Vorbedingungen

Die Voraussetzungen des sozialen Milieus, die politischen Rahmenbedingungen, schichten das Verlaufskurvenpotential erheblich auf. Alle Befragten leben im Herkunftsland unter destabilisierenden Bedingungen. Bei Rahel ist es die Diktatur, die den Radius der jungen Frau deutlich einschränkt. „Es gibt keinen Frieden/ Freedom. Wenn du etwas machen willst, darfst du es nicht.“ (Rahel 00:05:02) Das repressive System des Irans enthält Mariam und Fariba Lebenschancen vor. Die Eingrenzung verstärkt sich noch durch deren Status als in den Iran Geflüchtete, weshalb sie Diskriminierungen unterworfen sind. „Ich war gut in der Schule und hatte eine Prüfung gemacht, weil ich in eine andere Schule gehen wollte, in die Schule, wo die Leute gut sind und die Lehrer auch bestimmt gut sind. Und die haben mir gesagt: Weil du afghanisch bist und du kannst nicht einfach hier kommen. Und ich war traurig und habe gesagt: Kein Problem. Und ich wollte auch (unv. 00:03:33) aber dafür muss man viel Geld haben und wenn man kein Geld hat, dann kann man nicht einfach in die Uni gehen, man muss entweder arbeiten, oder zu Hause bleiben.“ (Fariba 00:03:43) Neben Krieg und Diktatur sind es terroristische Übergriffe, Unterdrückung einer Minderheit, Korruption und Willkür, die im Herkunftsland zu Abhängigkeit und Unfreiheit führen.

Daraus ergibt sich auch, dass die Familien der jungen Frauen unter den politisch schwierigen Bedingungen mit finanzieller Not zu kämpfen haben. Armut reduziert den Handlungsspielraum ein weiteres Mal. „Wir hatten kein Geld, nicht so viel Geld, weil wir keine Arbeit hatten.“ (Mariam 00:05:38) Meist verschärft die Flüchtlingssituation – wie bei Mariam und Fariba – den wirtschaftlichen Mangel. Weil die Eltern aus dem Irak bzw. Afghanistan weggehen mussten, fehlt ihnen im Iran das soziale Netz der Großfamilie, das finanzielle Schwierigkeiten abfedert. Als Fremde finden sie auch nicht so leicht Arbeit und müssen sich mit körperlich schweren Tätigkeiten über Wasser halten. „Danach habe ich ein Jahr mit meiner Mutter zu Hause gearbeitet und meine Mutter hat gesagt: Wenn ich auch arbeite, arbeite im Iran.“

Dann irgendwann habe ich auch so Probleme wie mein Vater, also Rückenschmerzen. Arbeit im Iran ist sehr hart und man muss immer über 18 Stunden am Tag arbeiten. Dafür verdient man auch wenig Geld.“ (00:07:03)

Alle befragten jungen Frauen erfahren also in den Herkunftsländern politische und wirtschaftliche Rahmenbedingungen, die ihre Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten reduzieren. Sie erleben sich darin an größere Mächte ausgeliefert, denen sie aus eigener Kraft nichts entgegensetzen können.

b) Determinierte Lernmöglichkeiten

Zum Muster der Befragtenbiographien gehört auch der limitierte Zugang zu Bildung. Dieser ergibt sich in erster Linie aus den politischen und finanziellen Ausgangsbedingungen. Wegen Angriffen, Terror und Gewalt beispielsweise ist der Schulbesuch für Sara, Rozera und Gasho in Syrien und im Irak beschnitten. „Ich will nicht in die Schule gehen wegen Krieg, wegen immer die Bomben hören und ich habe Angst und ich habe gesagt: Nein, ich will nicht. Dann sagt meine Familie: Wir müssen in ein anderes Land gehen und besser in Deutschland Schule machen und lernen“. (Sara 00:02:11) Das betrifft den Weg zur Schule, der nicht oder nur eingeschränkt aufgenommen werden kann. Dazu gehören aber auch zerstörte schulische Gebäude, verletzte oder vermisste Lehrkräfte und mangelnde Versorgung mit Schulmaterialien aufgrund der Kriegssituation.

Fariba und Mariam hingegen können als Geflüchtete ohne Pässe im Iran nicht an qualifizierter Bildung teilhaben. „Ich wollte auch in der besten Schule im Iran lernen, aber die sagten, dass du irakisch bist und dass du keinen Pass hast und du darfst nicht in diese Schule gehen.“ (Mariam 0:05:01) Hier kommt es also zu Diskriminierung und Verweigerung von Bildungsmöglichkeiten.

Ein Vorenthalten von Lernmöglichkeiten erlebt auch Rahel in Eritrea. Einerseits wegen der Benachteiligung von Mädchen, andererseits wegen strukturellen Mangels. „Und die meisten Frauen oder Mädchen dürfen nicht in die Schule gehen. (...) Die meisten Leute wohnen in einem Dorf und da gibt es keine Schule oder so. (...) Da gibt es keinen Bus. Man muss zwei oder drei Stunden zu Fuß laufen. (...) Das kann man nicht jeden Tag laufen.“ (Rahel 00:05:38) Es ist darüber hinaus davon auszugehen, dass die schulische Bildung, an der junge Menschen in Klassen von über 40 Lernenden unterschiedlichen Alters teilnehmen, unter den Bedingungen eines wenig entwickelten Landes, sich qualitativ von dem unterscheidet, was man in Industriegesellschaften als Standard betrachtet. Eine junge Frau wie Rahel setzt daher in Deutschland ihre Bildungsbiographie unter gedrosselten Ausgangsvoraussetzungen fort. Sie muss dabei kompensieren und nachholen.

Schließlich kommt unvoreilhaft hinzu, dass es unter fast allen Eltern der befragten jungen Frauen, mindestens eine Person gibt, die nicht alphabetisiert ist. Literale Armut in der Familie verschärft also nochmals die Determination von Bildungschancen. Inhaltliche Unterstützung in Sachen Bildung ist daher von Seiten der Eltern kaum zu erwarten.

Zu den Bildungsmöglichkeiten der Herkunftsländer tritt vermindernd noch die Ereigniskette der Flucht. Während sich diese über Jahre hinzieht, besuchen die Jugendlichen selten Angebote formaler Bildung. Rozera arbeitet in Istanbul in einem Café, Sara und Rahel sind monatelang auf Reisen, bevor sie sich in Deutschland niederlassen. In dieser Zeit wird natürlich auch etwas gelernt, Sprachen beispielsweise, sich in der Fremde zurechtzufinden oder neue Reisewege aufzutun. Systematische Bildung findet aber nicht statt, was sich etwa an den mathematischen Fähigkeiten zeigt. Insgesamt gehören zum Muster des Verlaufskurvenpotenzials daher dezimierte Ausgangsbedingungen in Sachen Schule und Lernen.

c) Kollektivistische Wertehierarchie

Die Gesellschaften, aus denen die sechs Interviewpartnerinnen stammen, orientieren sich stärker als die Gesellschaft, in die sie einwandern, an Tradition und Religion. Damit einher geht eine Ausrichtung am Wohl der Gemeinschaft, wozu in erster Linie die Familie zu zählen ist. In der Natur dieser Wertehierarchie liegt es, dass individuelle Ziele, Autonomie und freie Persönlichkeitsentfaltung nicht im Zentrum des Interesses liegen. Bei Rahel wird das an ihren müden Schilderungen des weiblichen Alltags in Eritrea sichtbar. „Die Frauen kochen oder putzen, passen auf die Kinder auf. Nur das.“ (Rahel 00:26:56) „Die Frauen müssen immer den ganzen Tag zu Hause bleiben (...) Sie räumen dann immer zu Hause auf oder so, weil sie können nicht etwas lernen oder so. Wenn sie arbeiten möchten, können sie es nicht, weil das geht nicht, weil sie nichts gelernt hat.“ (Rahel 00:06:20) Für eine eritreische Frau, die nach Rahels Darstellung circa zwölf Kinder zur Welt bringt und mit deren Aufzucht befasst ist, bleibt außerhalb des häuslichen Umfeldes nicht mehr viel Raum übrig.

Zu diesem Wertesystem gehört auch, dass junge Frauen früh heiraten („In Syrien 19 Jahre alt, dann bin ich verheiratet manchmal, mit 20.“ (Sara 00:10:33)) und auch als unverheiratete Frauen viel Zeit mit der Familie verbringen. „Ich habe viele Tanten in Syrien und viele Menschen kenne ich. (...) Mittags gehen wir nach Hause und Mittagessen und dann gehen wir nach draußen zu meiner Tante oder meiner Oma oder gehen einkaufen.“ (Sara 00:14:21)

Die Ausrichtung an kollektivistischen Werten wird in der Lebensform also besonders manifest. „Wir waren elf Personen und alle wir waren in einem Haus. Und normales Leben.“ (Gasho 00:03:22) Das Individuum lebt fest verankert in einem großen sozialen Gefüge. Das zeigt sich auch daran, dass die Befragten keine Frauen kennen, die alleine leben.

Eine kollektivistische Wertehierarchie zieht nach sich, dass das Leben klaren Regeln unterworfen wird. Verhaltensnormen und Verbote geben vor, was zu tun oder zu lassen ist. „Aber im Iran ist es nicht so, wenn man mit einem Jungen redet oder Freundschaft hat und die sagen: Oha, warum hast du mit Jungs geredet, das ist haram, bei uns ist das nicht üblich.“ (Fariba 00:42:31) Interessanterweise beziehen sich fast alle Verbote für Frauen, die die zugewanderten Interviewpartnerinnen schildern, im weitesten Sinn auf Sexualität. „Also ich darf auch [einem Mann] keine Hand geben.“ (Mariam 00:16:27) Gleichzeitig steht für das Kollektiv außer Frage, dass sich die*der Einzelne diesen Moralvorstellungen unterordnet. Fariba drückt deutlich aus, dass das Regelwerk der Gemeinschaft nicht mit ihren eigenen Vorstellungen zur Deckung kommt. „Und wir mussten unbedingt das Kopftuch tragen, egal ob man will oder nicht.“ (Fariba 00:40:02)

Nicht zuletzt findet die Orientierung an den Werten des Kollektivs auch einen Niederschlag in der Art und Weise, wie formale Bildung transportiert wird. „Hier in Deutschland arbeitet man in Teams in der Klasse und man kann einfach seine Meinung sagen und man muss nicht alles auswendig lernen. Aber im Iran, die sagen einfach: Ja, das Buch musst du alles auswendig lernen und der Lehrer steht zwei Stunden vor der Tafel und redet, redet, redet, ohne, dass die anderen irgendwas sagen. Und dann geht die und sagt: Das Buch, alles auswendig lernen. Aber ich finde, das ist nicht gut, weil man kann nicht kreativ denken.“ (Fariba 00:21:41) Wenn die Interessen der*des Einzelnen ohne Belang sind, muss der Unterricht auch nicht darauf Rücksicht nehmen. Bildung zielt in diesem Verständnis darauf ab, ein funktionierender Teil des Ganzen zu werden und das Regelwerk der Gemeinschaft zu reproduzieren.

d) Männliche Dominanzstruktur

Dem Anliegen der kollektivistischen Wertehierarchie dient auch die Stabilisierung einer männlichen Dominanzstruktur. Zur klaren Aufgabenverteilung gehört, dass männliche Familienmitglieder die Herren über die Entscheidungen der Familie sind. Das beinhaltet laut Sara, dass der Mann das Geld verdient, über dessen Verwendung befindet und die Dinge im außerhäuslichen Feld regelt. „Eine Frau in Syrien, sie muss nicht arbeiten, wegen muss die Männer alle machen, arbeiten und Geld geben und Haus (unv. 00:06:41) und er muss alles machen, weil die Frau ist nur zu Hause und geht raus, wann sie will, und aufpassen auf die Kinder.“ (Sara 00:06:50) Auf die Frage nach weiblicher Erwerbsarbeit erklärt Sara:

B: Sie reden mit Ehemann und wenn zusammen Bescheid, okay von Arbeit, dann geht die Frau arbeiten.

I: Wenn der Mann sagt, das ist in Ordnung.

B: Wenn der Mann sagt nein und die Frau denkt: Ich will auch nicht. Dann bleibt sie zu Hause.

I: Aber wenn der Mann sagt: Nein. Und die Frau sagt, sie möchte aber?

B: Dann muss nein. (Sara 00:09:25)

Diese Rollenaufteilung wird nur von wenigen der Interviewpartnerinnen in Frage gestellt. Im Gegenteil: „Ohne meinen Vater ist es schwer.“ (Gascho 00:09:35) Selbst wenn der Vater abwesend ist wie bei Gascho, werden die Belange der Familie auf ihn rückbezogen.

Deutliche Kritik an der Einschränkung von Frauen üben Fariba und Mariam. „Also ich finde, im Iran ist es richtig schrecklich manchmal. Die Regeln sind so stark. Also in meiner Stadt, in der ich im Iran gelebt habe, dürfen Frauen eigentlich gar nichts machen.“ (Mariam 00:24:13) Mariam und Fariba, die für sich einen deutlichen Autonomiezuwachs in Deutschland reklamieren, reflektieren im Rückblick über die unfairen Zustände in ihrem Herkunftsland. Fariba erkennt die Ungerechtigkeit männlicher Dominanzstrukturen. „Ich will, dass alle Frauen im Iran wach werden, nicht immer im Haus bleiben und akzeptieren, was die Leute sagen. Und die nur das machen, weil nur die einfachen Frauen, die haben kein Recht, das ist nicht gut. Die müssen einfach wach werden und ihre Meinung einfach sagen.“ (Fariba 00:54:50) Hier hat das Verlaufskurvenpotenzial gepaart mit kritischer Distanz dazu geführt, dass zu Partizipation, Emanzipation und Solidarität aufgerufen wird. Das im Herkunftsland angelegte Muster des Verlaufskurvenpotenzials wird also durchbrochen zugunsten weiblicher Autonomie.

8.2 Persistenz und Reorganisation weiblichen Lebens

Alle Interviewpartnerinnen verlassen aufgrund unliebsamer Lebensumstände den Ort ihres ersten Lebensmittelpunktes. Sie sind mit ihren Familien auf der Suche nach besseren Lebenschancen. Die Flucht ermöglicht einen Wechsel der dominierenden Prozessstruktur. Bei fast allen erfährt die Verlaufskurve durch die Migration zunächst einen Anstieg der Prozesse des Erleidens. Schließlich kommt es aber zu Linderungen. Diese betreffen auch das bislang erlebte Ausmaß an Unfreiheit und Abhängigkeit. Jedoch machen nicht alle Befragten einen solchen Wandel im Autonomieerleben aus. Rozera, Gascho und Sara schätzen das ihnen zuteilwerdende Maß an Freiheit genauso ein wie in ihrem Herkunftsland. Den Äußerungen von Fatima, Mariam und Rahel hingegen ist zu entnehmen, dass ihnen die Migration in eine hochtechnisierte Wissensgesellschaft ein Plus an Selbstermächtigung ermöglicht hat. Zu fragen ist, welche Faktoren die Kontinuität oder den Wandel im Autonomieerleben bedingen.

Persistenz:

Hinsichtlich der Persistenz weiblichen Lebens lassen sich zwei zentrale Größen ausmachen. Sie sind nicht unabhängig voneinander zu betrachten, sondern nehmen wechselseitig Einfluss aufeinander.

⇒ Loyalität gegenüber traditionellen Familienstrukturen:

Sowohl Rozera als auch Sara und Gascho leben eng mit den familiären Strukturen verhaftet. Sie übernehmen wichtige Aufgaben für die Familie wie den Vater zu vertreten, die kleinen

Geschwister zu versorgen, die Mutter zu entlasten oder zu übersetzen. Diese Aufgaben binden die jungen Frauen an die Familie. Neben der Schule konzentrieren sich ihre sozialen Kontakte auf den Familienverbund. Deshalb fühlen sie sich dessen Struktur und Werteordnung verpflichtet. Gleichzeitig leistet das Eingebettetsein in die Welt der Familie auch, dass Belastungen abgefedert werden. Das erleben Gascho, Rozera und Sara kontinuierlich in der Heimat und in Deutschland. Von daher wird das Gefüge der Familie als dauerhafte Entlastung verstanden. Die von der Familie tradierten Normen sind demnach auch nicht infrage zu stellen, geben sie doch Orientierung und Halt gerade auch in der Fremde.

⇒ Kontinuität im Erleben persönlicher Freiheit:

Aus der familiären Verankerung ergibt sich auch, dass Sara, Gascho und Rozera ihre Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten als angemessen betrachten. Diese waren in ihrer Heimat richtig, daher müssen sie es auch jetzt sein. Alle drei machen diesbezüglich keine Differenzenerfahrung. Sie erleben für sich keinen Mangel an Autonomie. Die Art und Weise, wie sie über die Rolle des Vaters oder der Brüder berichten, lässt eher den Schluss zu, dass sie zufrieden sind mit der Entlastung vom Zwang des Entscheidens. Jenen nehmen ihnen die männlichen Familienmitglieder ab. Dadurch erhalten diese jungen Frauen einen Handlungsspielraum innerhalb der äußeren Grenzen. Gleichzeitig finden sich unter den Eltern auch liberal gesinnte, die den Mädchen schon im Herkunftsland Freiheiten zugestanden hatten.

Reorganisation:

Im Unterschied zu den soeben erwähnten Biographien kommt es bei Rahel, Mariam und Fariba zu einer Reorganisation von Haltungen und Handlungsweisen. Zwei Aspekte stechen dabei hervor.

⇒ Freiheitliche Umgebung:

Fariba, Rahel und Mariam stammen im Gegensatz zu den anderen Interviewpartnerinnen aus Ländern, deren politisches System dominant agiert und zu starke Repressionen gegenüber den Bewohnern des Landes in der Lage ist. Von daher machen die drei durch die Migration nach Deutschland eine intensive Differenzenerfahrung. In einer solch freiheitlichen Umgebung hatten sie bisher noch nie gelebt. Von den hier geltenden Grundrechten erfahren sie nicht nur in der Schule, sie erleben sie auch täglich im Bus, beim Einkaufen, beim Sport, im Praktikum. Daraus leiten alle drei ab, dass sie in ihrer Heimat zu Unrecht eingeschränkt waren. Ihre Wertvorstellungen, ihre Zielsetzungen und ihre Verhaltensweisen sind angesichts der demokratischen Folie einem Wandel unterworfen.

⇒ Bildungsniveau:

Dieser Wandel wird befeuert von dem Maß an Bildung, das Mariam, Rahel und Fariba in Deutschland zur Verfügung steht. Bei Fariba und Mariam können ehrgeizige Bildungsinteressen, die sie bereits vor der Migration hegten, zur Verwirklichung kommen. Die im Herkunftsland erworbene Literalität kommt ihnen dabei zu Gute. Gepaart ist der Bildungshunger mit einer Reflexionsfähigkeit, die ihnen erlaubt, im Iran erfahrene Missstände als Einschränkungen anzuprangern.

Rahel ergreift in Deutschland die für sie ungeahnte Chance, überhaupt als junge Frau weiter zur Schule gehen und lernen zu können. Dabei unterscheidet sich das ihr zuteilwerdende Maß an Bildung von allem, was sie als Kind in Eritrea erfahren hat. Rahel deutet die Teilhabe an Literalisierungsprozessen als einen Bestandteil ihrer Emanzipation.

8.3 Diskontinuierliche Autonomieerfahrungen in Deutschland

Diejenigen zugewanderten jungen Frauen, die die Ausrichtung ihres Lebens neu organisieren nehmen für sich einen Zuwachs an Selbstbestimmung, kritischer Distanz und Handlungsfähigkeit in Anspruch. In fünf unterschiedlichen Feldern wird ein solches Plus an Autonomie erlebt.

a) Bildung und Lebenschancen

Rahel, Mariam und Fariba kommen Autonomieerfahrungen zunächst im Feld der Bildung zu. Alle drei erleben, dass ein Schulbesuch in Deutschland für jede*n möglich ist. Dazu zählt auch, wie Rahel beglückt feststellt, die Bereitstellung der notwendigen Infrastruktur. „In Deutschland ist bei den Leuten alles gleich, ob man in der Hauptstadt wohnt oder auf dem Dorf, das ist egal. Alle müssen in die Schule gehen. Es gibt auch Busse.“ (Rahel 00:25:38) Zugänge zum Recht auf Bildung gewährleistet der deutsche Staat. Daneben steht er ein für den Schutz von Kindern und Jugendlichen, was Rahel daran wahrnimmt, dass sie nicht den ganzen Tag im Haus arbeiten muss, sondern zur Schule gehen und lernen kann. Fariba und Mariam erfahren Entwicklungsmöglichkeiten, indem sie nun kostenfrei an qualifizierter Bildung teilhaben können. Für alle drei erhöhen sich dadurch ihre Lebenschancen. Bei Rahel findet das einen ersten Ausschlag darin, dass sie einen Ausbildungsplatz findet. In Eritrea hätte sie als Frau niemals einer eigenen Arbeit nachgehen können.

b) Partizipation

Teilhabe an Bildung und Arbeit ist ein Pfeiler gesellschaftlicher Partizipation. Dieser realisiert sich bereits zum Zeitpunkt der Interviews für alle befragten jungen Frauen. Anteil daran zu haben wird für die zugewanderten Frauen auch durch Dritte ermöglicht. Mariam nennt die

Schulsozialarbeiterin, Rahel die Pflegefamilie, Fariba die Deutschlehrerin, die alle unterstützend zur aktiven Lebensgestaltung und zur Selbstermächtigung der Befragten beitragen. Für Rahel bedeutet Partizipation auch, dass sie eine eigene Wohnung erhält, selbst Geld verdienen und über die Art der ausgeübten Arbeit entscheiden kann. „In Deutschland kann man leben, kann man alles machen. Wenn du willst, kannst du alles machen. Das liegt nur in meiner Entscheidung.“ (Rahel 00:11:21) Mariam erkämpft sich Partizipationsmöglichkeiten im Besuch des Fitnesscenters, in einem Ferienjob und ähnlich wie Fariba im Ablegen des Kopftuchs. „Wenn ich jetzt auf die Straße laufe oder so, jetzt denke ich, habe ich kein Problem, wenn ich Leuten etwas frage, die sind freundlich und die helfen mir.“ (Fariba 00:43:10) Dazuzugehören bedeutet für sie, nicht aufzufallen oder sich optisch abzuheben.

c) Persönliche Lebensführung

Mehr Freiheit, die gleichzeitig auch Teilhabe am Leben anderer in Deutschland wohnender junger Menschen ist, realisiert sich für die jungen Frauen auch im Umgang mit dem anderen Geschlecht. „Also das ist mein Recht, dass ich mit einem Mann rede und verstehe, wie ich mit einem Mann reden kann.“ (Mariam 00:17:01) Alle drei lernen in einer Klasse mit Jungs, Fariba und Mariam haben einen Freund, sie halten sich auf öffentlichen Plätzen und in Cafés auf, wo sie unter anderen Frauen und Männern sind. Neben Liebesbeziehungen und Freundschaften gehört zum erweiterten Radius der persönlichen Lebensführung die Kleidung (Fariba trägt gar kein Kopftuch mehr, Mariam nur unter den Augen der Eltern), als Frau das Haus zu verlassen und Hobbys zu haben.

d) Kritisches Urteil

Autonomieerleben äußert sich darüber hinaus darin, dass die*er Einzelne in der Lage dazu ist, kritische Distanz zu Vergangenen und Gegenwärtigen einzunehmen. Ein Umfeld, in dem Meinungsfreiheit als demokratisches Gut gefördert wird, unterstützt das. Zusätzlich trägt dazu die Partizipation an Bildung bei und den in Deutschland dabei transportierten Werten der Aufklärung, die alle auf eine entwickelte Urteilskraft zielen. Alle drei jungen Frauen äußern sich kritisch. Fariba und Mariam thematisieren strukturelle Diskriminierung in ihrer Schulklasse, Rahel beanstandet die Unfreiheit in Eritrea, mangelnde Geburtenkontrolle, beschwerliche häusliche Arbeit, die Benachteiligung von Frauen. Die Situation im Iran bemängeln Fariba und Mariam. Dabei zählen sie Ungerechtigkeiten, die Rolle der Frau, finanzielle Not und Abwertung von Geflüchteten auf.

e) Identitätskonzept

Schließlich verändert der Zuwachs an Selbstbestimmung das Selbstverständnis der Interviewpartnerinnen. Durch das freiheitliche Umfeld und die erfahrene Bildung vergrößert sich

nicht nur die Urteils- und Handlungsfähigkeit der jungen Frauen, auch das Konzept ihrer Stärken und Interessen sowie davon, wofür sie ihr Leben verwenden möchten, verändert sich. Deutlich grenzen sich alle von der Rolle als Mutter und der Sorgearbeit für die Familie ab. Rahel, Mariam und Fariba planen einen Beruf zu erlernen und finanziell auf eigenen Beinen zu stehen. Rahel erfährt Wertschätzung bei diversen Praktika, dies gibt ihr Selbstbewusstsein und mündet schließlich in eine Ausbildungsstelle. Fariba und Mariam definieren sich über ihren Ehrgeiz, ihr Leistungsvermögen und ihre intellektuelle Kraft. Wichtig ist für sie auch die eigene multilinguale Praxis und eine hybride Identität, die ihnen gerade wegen ihrer Zuwanderungsgeschichte eigen ist. Alle drei machen deutlich, dass für sie gesellschaftliche und berufliche Partizipation erheblich ist, dass sie sich ihrer Ressourcen bewusst sind und dass sie diese gewinnbringend für ihr eigenes Vorankommen und auch zur Ermutigung anderer einsetzen wollen. Somit offenbaren Mariam, Rahel und Fariba, dass sie trotz Mangels und Benachteiligung ihre Angelegenheiten selbst in die Hände nehmen – dabei handelt es sich um nichts Anderes als empowerte Identität.

8.4 Empowerment-Prozess

Aus den Narrationen der sechs Biographieträgerinnen lassen sich Verstärker und Dämpfer des Vorgangs der Selbstermächtigung extrahieren. Bemerkenswert ist, dass sich die Verstärker nicht einfach nur in den Biographien Faribas, Rahels und Mariams finden oder die Dämpfer unter den Befragten, die für sich keine Veränderung im Freiheitserleben in Deutschland feststellen. Vielmehr können verstärkende und dämpfende Faktoren quer zueinander auftreten. Das bestätigt die Annahme, dass Empowerment ein vielschichtiger Prozess ist, der nicht automatisch und zwangsläufig vollzogen wird, wenn einzelne Aspekte gegeben sind. Als autoaktiver Vorgang braucht es stets noch die Entschlusskraft des Individuums.

a) Verstärker

Befördert werden können selbstbefähigende Abläufe durch mutmachende Beziehungen. Hier ist am Beispiel von Fariba und Mariam das matrilinäre Vorbild zu nennen. Beide haben Mütter, die ein Modell geben für Handlungsstärke und Emanzipation. Mariams Mutter stellt diese Akademikerin unter Beweis, die sich an einer Hochschule eines fremden Landes durchboxt. Faribas Mutter, die Analphabetin, trifft unter widrigen Lebensverhältnissen zukunftsweisende Entscheidungen für ihre Familie. Beide Töchter zeigen im Interview, dass sie das mütterliche Vorbild in ihrem emanzipativen Tun bestärkt.

Daneben wirkt sich Bildung bekräftigend auf Autonomiebestrebungen aus. Dazu gehört einerseits das mitgebrachte Bildungsniveau, wie an Fariba und Mariam zu sehen ist, andererseits allein auch schon die Möglichkeit, an weiteren Bildungsangeboten teilzunehmen, wie Rahel deutlich macht. Beide Aspekte ermutigen die zugewanderten jungen Frauen dazu, ihre

Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen. Bildung in Deutschland vermittelt konkrete Inhalte und Kompetenzen, die den Empowerment-Vorgang anregen können. Zu denken ist an die von Mariam erwähnten Grundrechte, mit denen sie sich im Gemeinschaftskundeunterricht auseinandersetzt, oder an Bilder von Freiheit und Individualität, die Fariba über die Beschäftigung mit Lyrik im Deutschunterricht kennenlernt. Daran schließen sich überfachliche Kompetenzen an wie Lernmanagementstrategien, Recherchevermögen oder Lerntechniken. Diese führen zu einer Eigenständigkeit im Lernen, die auf andere Bereiche des Lebens übertragen werden kann, wie es Fariba, Rahel und Mariam auch tun. Dieser gesamte Verstärkungskomplex der Bildung kann nur zustande kommen, wenn jemand mit Literalität kompetent umzugehen weiß. Ohne schriftsprachliche Kenntnisse kann kaum Selbstbemächtigung durch Bildung stattfinden.

Außerdem wirkt sich das demokratische Umfeld mobilisierend auf die subjektiven Selbstgestaltungskräfte aus. Fariba, Rahel und Mariam machen in Deutschland eine Differenz Erfahrung in Bezug auf individuelle Freiheit, Respekt und Gewährung von Lebenschancen.

Gleichzeitig sind sie in ihrem Alltag davon umgeben, dass beispielsweise die Werte der Meinungsfreiheit und der Gleichberechtigung realisiert werden. Das kann Ansprüche auf Selbstveränderung auslösen, wie es bei Rahel, Mariam und Fariba der Fall ist. An diesem Faktor zeigt sich plastisch, dass die freiheitliche Umwelt zwar verändernd einwirken kann, es aber nicht zwingend muss. Gascho, Sara und Rozera erleben diesbezüglich keine größere Diskrepanz zu ihrer Heimat. Von daher ist der empowernde Effekt des Umfeldes nicht obligatorisch gegeben.

b) Dämpfer

Eine Reduktion erfährt der Vorgang der Selbstermächtigung als erstes durch eine Bindung an die mitgebrachte Tradition. Das kann das Geschlechterverhältnis oder die Übernahme von Aufgaben in der Familie betreffen wie es Gascho, Sara und Rozera reproduzieren, oder die Pflicht, das Haar zu bedecken, wie es Mariam im Umkreis der Eltern praktiziert. Mariam ist ein interessantes Beispiel dafür, wie die tradierten Wertvorstellungen der Familie Einfluss nehmen auf das persönliche Verhalten. In einem Prozess der Selbstermächtigung hat sie sich innerlich vom Zwang der Verschleierung losgesagt. Sie schaffte es aber nicht, die neugewonnene Überzeugung gegenüber den elterlichen Vorgaben durchzufechten. Das zeigt, dass nahe familiäre Beziehungen eben auch dämpfend auf die Aneignung von Freiheitsräumen einwirken können. Gerade Loyalität gegenüber der Familie und ihren Überzeugungen können Autonomie vermindern.

Das soziale Umfeld in einem weiteren Sinn übt ebenfalls eine einschränkende Wirkung aus. Fariba, Mariam und Rozera berichten von islamophobem Verhalten Im Bus, in der Klasse

und auf der Straße. Das führt bei allen dreien dazu, dass sie nach außen nicht als Musliminnen erkennbar sein und sich so wenig wie möglich von anderen abheben möchten. Gleichzeitig berichten sie von einer Art Starre und Reaktionsunfähigkeit, in die sie durch solche Begegnungen versetzt werden. Im Regelunterricht in der Schule erleben besonders Mariam und Fariba eine Einschüchterung ihrer im Interview selbstbewusst wirkenden Persönlichkeit. Strukturelle Diskriminierung wie das didaktische Unvermögen der Lehrerin, die Multilingualität der jungen Frauen konstruktiv in das Lernarrangement einzubeziehen, fehlendes Wissen über Bildungsabläufe und -zugänge oder der wenig kultur- und sprachensible Bildungskanon der Schule reduzieren die Erfolgsmöglichkeiten der zugewanderten jungen Frauen. Zudem resultieren strukturell auch aus dem, was in den Zeitungen „Bildungsferne“ genannt wird, determinierende Effekte. Gascho beispielsweise stellt dar, wie zweitrangig die Schule und das Lernen in ihrer Prioritätenliste ist. Gegenüber den Verpflichtungen innerhalb der Familie und dem bunten Trubel zuhause schrumpfen Vokabellernen und Hausaufgaben auf ein Minimum zusammen. Interessanterweise verneinen fast alle Interviewpartnerinnen die Frage, ob sie denn in ihrer Freizeit auch läsen. Mariam, Rozera, Sara und Fariba beschäftigen sich zwar zuhause mit dem Lesen, dabei verwenden sie den Lesebegriff allerdings synonym zum „Lernen“. Lesen ist Lernen und umgekehrt. Gelesen wird also nicht aus Neugier oder zum Vergnügen, was für eine stabile Leser*innenidentität bedeutsam wäre. Hinzu kommt, dass es bis auf Mariams Eltern in jeder der Familie einen nicht alphabetisierten Elternteil gibt. Das bindet die Töchter, indem sie die Mutter oder den Vater durch die Schriftkultur Deutschlands navigieren müssen. Und es lässt sie gegenüber Kindern alphabetisierter Eltern ins Hintertreffen geraten, weil ihnen somit häusliche Unterstützungsoptionen in Sachen Lernen fehlen. All das kann sich auf die Gestaltung eigener Möglichkeitsräume, auf gesellschaftliche Partizipation und auf die Entdeckung selbstverändernder Ressourcen drohend auswirken.

Insgesamt kann also ein Orchester an Faktoren auf den Vorgang der Selbstermächtigung einwirken. Hervorsticht allerdings die Tatsache, dass Konzepte und Strategien des mündigen Individuums, die im Kontext von formaler Bildung transportiert werden, eine Unterstützung selbstbestimmten Handelns erzielen. In Deutschland wird über die Sprache und über Bildungsinhalte auch ein Wertekanon tradiert, der seinen Ausgang in den Ideen der Aufklärung nimmt. Unabhängigkeit im Denken, Verstandeskraft und das kritische Urteil sind dabei beispielhaft zu nennen. Mariam und Fariba verweisen in ihren Narrationen auf die Universalität der Menschenrechte. An der Realisierung dieses Ideals aufgeklärter, freier und gleicher Menschen beteiligen sich Bildungsprozesse in Deutschland. Entwickelte Kenntnisse der Schriftsprache sind Voraussetzung, um an solcher Bildung gewinnbringend teilzuhaben.

Ohne literale Fähigkeiten ist keine Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten oder Konzepten möglich, die stets auf schriftsprachlicher Basis vermittelt werden. Von daher leistet Literalisierung einen erheblichen Beitrag dazu, dass eine Person überhaupt in den Stand versetzt wird, sich selbstbestimmt innerhalb der Informations- und Wissensgesellschaft zu bewegen.

9. Schluss

Am Beginn dieser Arbeit steht eine Frage, die die Art des Weges und die Schritte zur Beantwortung vorgibt. Hängt individuelles Empowerment mit Literalisierung zusammen, wenn zugewanderte junge Frauen in Deutschland offene Zugänge zu Schriftlichkeit, Bildung und Chancengerechtigkeit erfahren? Kommt es zu einer Aneignung von Autonomie, Partizipation und Handlungsfähigkeit?

Nun lässt sich diese Frage beantworten: Tatsächlich ist feststellbar, dass Selbstermächtigung und Urteilsfähigkeit sich angesichts entwickelter literaler Kompetenzen und vor dem Hintergrund eines demokratischen Umfeldes ausbilden. Die Inhalte und Arbeitsformen der Schule, als Elemente formaler Bildung und Literalität, tragen zum Empowerment einzelner zugewanderter junger Frauen bei. Sie motivieren jedoch nicht zwangsläufig dazu, ein kritisches Urteil und emanzipatives Handeln aufzubauen. Wie gestaltet sich das im Einzelnen?

Aus den selbstbemächtigenden Bewegungen der People of Colour und des Feminismus erwachsend wird Empowerment als Strategie professionell von der Sozialen Arbeit und von den Menschen rezipiert, die sich ihrer selbststärkenden Ressourcen bewusstwerden und autonome Handlungsmacht sowie Souveränität über den eigenen Alltag aneignen wollen. Dazu gehört, dass Identitätsbeschreibungen nicht von außen zugesprochen, sondern vom Individuum selbst formuliert werden. Als wichtiger Schritt des Empowerments ist dieser Vorgang strikt diskriminierungs- und machtkritisch. Mariam und Fariba zeigen in ihrem Empowermentprozess, was es heißt, die eigenen Stärken wahrzunehmen und im Zuge dessen entscheidungs- und handlungsfähiger zu sein. Dazu wehren sie sich gegen Zuschreibungen von außen auf ein festes Bild von ihnen als Muslim*innen oder „Ausländer*innen“. Sie erklären selbstbewusst, wer sie sind, was sie können und wollen. Solche Fähigkeiten der Selbstbestimmung entwickeln sie unterstützt von dem, was sie sich in Bildungsprozessen der Schule aneignen. Dadurch treten sie in Deutschland ein in die Gruppe der aufgrund ihrer Literalitätskompetenzen erfolgreichen Mädchen und Frauen. Rahel ist als Beispiel anzuführen für die weltweit große Zahl an in ihrer Heimat von Bildungsbenachteiligung betroffenen Frauen. Gemeinsam führen alle drei Frauen vor, was die UNESCO mit den Zielen nachhaltiger Entwicklung intendiert: Gebildete Frauen setzen klarer ihre Rechte durch, sie verdienen mehr Geld und sind seltener Diskriminierungen ausgesetzt. Ihren Aussagen im Interview zufolge, werden Rahel, Fariba und Mariam in ihren Biographien dieses Urteil bestätigen. Sie stellen schon jetzt unter Beweis, dass sie sich gegen Ausgrenzung zur Wehr setzen, dass sie für ihre eigenen Ziele einstehen und dass sie motiviert und lernwillig sind. Rahel beginnt eine Ausbildung als Hotelfachfrau, durch die sie finanziell auf eigenen Beinen steht, und Mariam und Fariba befinden sich auf dem Weg zum Abitur, wodurch ihnen alle beruflichen Möglichkeiten offenstehen.

Wenn Literalität nicht nur basale schriftsprachliche Fähigkeiten beschreibt, sondern auch Einfluss nimmt auf reflexives Nachdenken sowie Identitätskonstruktionen und sich in technologischer und sozialer Interaktionskompetenz ausweist, dann hat sie in der modernen Informationsgesellschaft auch einen Platz in empowernden Bewegungen. Verstanden als soziale Praxis, die die Diversität alltäglicher Literalitäten wertschätzt und die Ressourcen des Individuums nutzt, leistet der Literalitätsbegriff einen großen Beitrag zum Konzept der Selbstermächtigung. Auf dieser Linie ist auch Jens Korfkamp's Idee einer emanzipatorischen Grundbildung (Korfkamp 2013) anzusiedeln. Diese macht sich stark für eine Profilierung des Grundbildungsbegriffs im Hinblick auf Partizipation, Selbstbemächtigung und Urteilskraft. Dabei handelt es sich um genuine Anliegen von Empowerment.

Als soziale Praxis realisieren die befragten jungen Frauen Literalität bevorzugt im Anforderungsfeld der Schule. Daneben thematisieren sie die Einsicht, dass sich ihre Literalitätskompetenzen auf ihre Erfolgchancen in Sachen berufliche Ausbildung und schulische Anschlüsse auswirken wird. Parallel dazu zeigen die interviewten Frauen Literalität als soziale Praxis im Handling des deutschen Alltags. Ihre Mobilität, ihr Zurechtkommen im Verkehr, beim Einkaufen, beim Arzt und besonders im Umgang mit Behörden hängt mit ihren literalen Fähigkeiten zusammen. Dabei navigieren sie nicht selten nur sich selbst, sondern auch ihre Eltern und Geschwister durch die deutschen Lebenswirklichkeiten. Hier wird klar, was Literalisierung als Prozess des progredienten Vorankommens in Fragen der Bildung und Erkenntnis bedeutet: Sie trägt zu einem Zuwachs an Lebensmöglichkeiten bei. Entsprechend der Erfahrung deutschsprachiger funktionaler Analphabeten erweist sich auch dort die soziologische Dimension der Schriftsprachbeherrschung. Der Grad an literalen Fähigkeiten innerhalb der konkreten Gesellschaft, in der eine Person lebt, entscheidet über einen möglichen Entwicklungsbedarf. Leider lassen die Aussagen der meisten Befragten den Schluss zu, dass ihnen strukturell nicht die Unterstützung zur Verfügung steht, die sie bräuchten, um sich rege im literalen Anforderungsbereich der Wissensgesellschaft bewegen zu können. Das bestätigt die Einschätzung, dass in der deutschen Bildungslandschaft die Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen zwar für Kinder im Primarbereich und für Erwachsene in Alphabetisierungskursen grundständig angelegt ist, in Sekundarbereich der Schule aber stiefkindlich vernachlässigt wird. Das bekommen zugewanderte Jugendliche als erste zu spüren. Zu hoffen ist, dass sich hier die klassischen Folgen von funktionalem Analphabetismus wie soziale und berufliche Exklusion, psychische Auswirkungen wie Versagensängste, Scham und geringes Selbstbewusstsein sowie die damit verbundenen gesellschaftlichen Kosten nicht allzu sehr anhäufen. Rahel, Fariba und Mariam zeigen schon zum jetzigen Zeitpunkt ihrer Biographie, dass ein Plus an Literalität und Bildung zu einem Zuwachs an Lebenschancen und -qualität führt.

Dass Schriftsprache in konkretem Zusammenhang mit Bildungsteilhabe steht, erleben alle Interviewpartnerinnen, weil sie täglich eine deutsche Schule besuchen. Dass bezüglich der Rolle von Bildung in der Wissensgesellschaft auch disempowernde Mechanismen am Werk sind, erkennen besonders Fariba und Mariam. Sie bestätigen darin die These von der Chancengleichheit als „eine[r] nicht abgegoltene[n] Forderung“ (Wenzel 2010, S. 57). In den Äußerungen zu ihrer schulischen Situation machen sie deutlich, dass sie sich ihrer Benachteiligung als zugewanderte junge Frauen bewusst sind. An Fariba als Tochter von Eltern ohne Hochschulabschluss werden die von Spiegler (2015) dargestellten Mechanismen des Bildungsaufstiegs transparent. Fariba ist hochmotiviert, gut in der Schule zu sein, sie bringt ein ausgeprägtes Maß an Reflexionsfähigkeit und Klugheit mit. Und sie hat Eltern, die nicht von ihr verlangen, schnell zu heiraten oder zu arbeiten, sondern sie in ihrem Bildungseifer bestärken. Daher verfügt sie über die von Spiegler herausgearbeiteten Ressourcen des Könnens, des Wollens und des Dürfens. Sie reproduziert also das Muster des Bildungsaufstiegs wegen der Familie. Die Eltern können als bildungsorientiert eingeschätzt werden, da sie die Tochter zu schulkompatiblen Verhalten erziehen und Lernen und Leistung als Möglichkeit, ein besseres Leben zu erlangen, würdigen. Obwohl die Mutter Analphabetin ist und dem Vater in Afghanistan nur wenig Bildung zuteilwurde, steht die Tochter nur zwei Jahre nach der Immigration kurz vor dem Übertritt ins Gymnasium.

Wenn von Bildungsteilhabe gesprochen wird, muss auch sprachliche Bildung thematisiert werden. Sprachteilhabe ermöglicht Partizipation am Lernen und Arbeiten. Einer Gesellschaft, die Chancen für alle bereitstellen möchte, kommt daher auch die Aufgabe zu, fortgesetzte sprachliche Qualifizierung aller Lernenden zu arrangieren. Weil das Register der Bildungssprache dasjenige ist, das als Medium der Vermittlung von Bildungsinhalten dient, gehört die Anbahnung sprachlicher Kompetenzen zum Auftrag aller Schulstufen und aller Fächer (vgl. Kultusministerkonferenz 2013, S. 5). Der Ausbau weiterführender literaler Fähigkeiten erfolgt nicht automatisch, sondern bedarf einer systematischen Konsolidierung (vgl. Ehlich 2017). Dass Sprachbildung im Fachunterricht noch lange nicht zum Alltag an deutschen Schulen gehört, stellen Faribas und Mariams Klagen über einzelne Fachlehrer*innen unter Beweis. Durchgehende Sprachbildung würde Fariba beispielsweise dabei unterstützen, das vom Sprachwandel aus ihrem Wörterbuch herausgespülte lyrische Wort `Lenz` für ihre Gedichtinterpretation zu dechiffrieren. Bildungssprache fixiert einerseits bestimmte Wissensinhalte, sie verlangt andererseits auch abstraktes sprachliches Deutungswissen, über das nicht jede*r intuitiv verfügt. In diesem Zusammenhang ist auf die selektierende und exkludierende Wirkung von Bildungssprache hinzuweisen (vgl. Tajmel/ Hägi-Mead 2017). Sollen zugewanderte junge Menschen empowernd befähigt werden, ihre eigene Urteilsfähigkeit zu schulen und unter Rückgriff auf ihre Ressourcen handlungsfähig zu werden, tut eine diskriminierungskritische Perspektive auf die Rolle von Bildungssprache in der Schule not.

Schließlich zählt zum Themenkomplex Literalisierung und Ermächtigung auch die multilinguale Praxis aller Interviewpartnerinnen. An einem normalen Tag in Deutschland wechseln alle Befragten mehrmals zwischen der Familiensprache und Deutsch. Zudem kommuniziert Mariam mit ihrer Freundin auf Persisch, Rozera spricht mit den syrischen Mitschülern Arabisch und Rahel wechselt auf der Straße auch mal ins Englische, um sich verständlich zu machen. Die praktizierte Plurilingualität trifft aber in der Mehrheitsgesellschaft auf einen monolingualen Habitus (Gogolin 1994). Auch die Schule reagiert strukturell nicht auf die Vielsprachigkeit der Lernenden. Nichtsdestotrotz behaupten sich alle sechs befragten jungen Frauen im Feld der schulischen Bildung.

Von daher ist also klar festzuhalten, dass Literalisierungsprozesse Einfluss auf die Selbstermächtigung zugewanderter junger Frauen nehmen. Diese sind aber keineswegs als Automatismus auf dem Weg zu einer Steigerung an Autonomie zu sehen. Vielmehr tragen sie als möglicher Verstärker dazu bei, dass die Rechte und Möglichkeiten des Individuums wahrgenommen und eingefordert werden. Sie können also etwas dazu beisteuern, dass im Sinne eines emanzipatorischen Grundbildungsbegriffs (Korfkamp 2013) Partizipation, Selbstbemächtigung und Urteilskraft realisiert werden.

Gleichzeitig wohnen Literalisierungsprozessen in Form formaler Bildung selbst einschränkende Einflüsse inne. Die kritische Frage nach Chancengerechtigkeit muss mit veränderten Vorzeichen gestellt werden. Das betrifft nicht unbedingt die Diskriminierung als Frau in Deutschland, was Zugang zu Literalität und Bildung betrifft. Stattdessen aber sind die zugewanderten jungen Frau Teil struktureller Benachteiligung. Diese hängt zusammen mit dem „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) der deutschen Gesellschaft. Daneben wirkt „Linguizismus“ (Dirim 2010) als Spielart des Rassismus genauso einschränkend wie das Phänomen der „sozialen Auslese mit Ethnisierungseffekt“ (Auernheimer 2006).

Die These, dass Literalisierung immer Empowerment hervorruft, wird durch Rozera, Gascho und Sara in einem monokausalen Verständnis nicht bestätigt. Alle drei nehmen wie Mariam, Rahel und Fariba an breit angelegter formaler Bildung in Deutschland teil. Dennoch artikulieren sie keine Zuwächse im Autonomieerleben oder zeigen kritische Distanzierungen im Hinblick die Lebenssituation in ihrer Heimat und in Deutschland. Das entkräftet die These nicht an sich, sondern hilft lediglich, sie zu schärfen. Im Verein mit einer Differenzenerfahrung, was beispielsweise das politische System der Umwelt betrifft, und in Abgrenzung zu Loyalitätsempfinden gegenüber der Familie und mitgebrachten Traditionen trägt eine entwickelte Literalität und Bildung zu Selbstermächtigung und emanzipativem Handeln bei. Bei Sara, Gascho und Rozera ist entscheidend, dass sie bezüglich ihrer persönlichen Freiheit durch die

Migration keine Differenz Erfahrung machen. Gleichzeitig sind alle drei stark den Werten der Familie verpflichtet. Daher kommt es nicht zu einem Zuwachs an Selbstermächtigung.

Auch wenn die Zukunft für die Interviewpartnerinnen ungewiss ist, erwecken sie alle einen frohen Eindruck, was ihre Teilnahme an schulischer Bildung und ihre Perspektiven in Deutschland betrifft. Damit bestätigen sie, was das eingangs erwähnte Plakat von Brot für die Welt zum Ausdruck bringt: Eine entwickelte Literalität führt zu einem persönlichen Gewinn in Sachen Selbstbewusstsein. Indem die „Würdesäule“ der Bildung gestärkt wird, können Menschen aufrecht durchs Leben gehen.

10. Literatur

Auernheimer, Georg (2006): Das deutsche Bildungssystem – für die Einwanderungsgesellschaft dis-funktional. In: Tanner, Albert u.a. (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten, Zürich, S. 109-122.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorenge-stützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld.

Aygün-Sagdic, Gülden/ Bajenaru, Oana/ Melter, Claus (2015): Gedanken zu Rassismus, national-sprachlicher Diskriminierung und Neolinguizismus. In: Thoma, Nadja/ Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis, Bielefeld, S. 109-129.

BAMF (2017): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2016, Abfragestand: 03.04.2017. Verfügbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2016/2016-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile (20.12.2017).

Becker, Rolf (2006): Warum gehören die Schulkinder von Migranten zu den Verlierern der Bildungsexpansion? In: Tanner, Albert u.a. (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten, Zürich, S. 135-142.

Becker-Mrotzek, Michael/ Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Dies. (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder, Münster, S. 11-36.

Belke, Gerlind (2006): Schrifterwerb und Mehrsprachigkeit. Das Sprachspiel als Grundlage eines integrativen Sprachunterrichts, In: Tanner, Albert u.a. (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten, Zürich, S. 300-313.

Bertschi-Kaufmann, Andrea/ Rosebrock, Cornelia (2009): Literalität. Bildungsaufgabe und For-schungsfeld. In: Dies. (Hrsg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld, Weinheim/ München, S. 7-17.

Brandt, Hanne/ Gogolin, Ingrid (2016): Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele. Reihe FörMig Material, Bd.8, Münster/New York.

Bundesministerium für Bildung und Forschung/ Kultusministerkonferenz (2016): Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016 – 2026. Den funktionalen Analphabe-tismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. Verfügbar unter: https://www.alphadekade.de/files/01_Grundsatzpapier%20zur%20Nationalen%20Dekade%20Alphabetisierung%20und%20Grundbildung_final.pdf (26.12.2017).

Bundschuh, Stephan (2016): Bildung als Versprechen und Illusion – zur Ambivalenz von individueller Emanzipation und struktureller Diskriminierung durch Bildungsprozesse. In: Bundschuh, Stephan/

Ghandour, Ehsan/ Herzog, Esra (Hrsg.): Bildungsförderung und Diskriminierung – marginalisierte Jugendliche zwischen Schule und Beruf, Weinheim/ Basel, S. 18-45.

Cummins, Jim (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: Review of educational research 49/2, S. 222-251.

Cummins, Jim (2000): Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire, Clevedon u.a.

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK)/ Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) (Hrsg.) (2016): Global Education Monitoring Report 2016. Summary. Deutsche Kurzfassung, Bonn.

Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-) Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung, Münster u.a., S. 91-112.

Dirim, İnci/ Pokitsch, Doris (2017): Migrationspädagogische Zugänge zu „Deutsch als Zweitsprache“. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder, Münster, S. 95-108.

Egloff, Birte (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt.

Egloff, Birte (2007): Biografieforschung und Literalität. Ursachen und Bewältigung von funktionalem Analphabetismus aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Grotlüschen, Anke/ Linde, Andrea (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion, Münster, S. 70-80.

Egloff, Birte (2016): Biografisch-narrative Forschung in der Alphabetisierung und Grundbildung. In: Löffler, Cordula/ Korfkamp, Jens (Hrsg.): Handbuch Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, Münster/ New York, S. 189-198.

Egloff, Birte/ Grotlüschen, Anke (2011) (Hrsg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch, Münster.

Egloff, Birte/ Jochim, Dana/ Schimpf, Erika (2009): Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit – Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung. In: REPORT H. 4, S. 11-22. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-01.pdf> (18.12.2017).

- Ehlich, Konrad (2017): Ein Gesamtsprachencurriculum für die deutsche Schule des frühen 21. Jahrhunderts.: Erforderliche Ziele, absehbare Risiken. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder, Münster, S. 249-271.
- Feick, Diana/ Schramm, Karen (2016): Alphabetisierung mit Migranten. In: Löffler, Cordula/ Korfkamp, Jens (Hrsg.): Handbuch Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, Münster/ New York, S. 214-225.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch, Heft 233, S. 4-13.
- Fickler-Stang, Ulrike (2011): Retrospektive Deutung von Brüchen im Schriftspracherwerb. Die Lese-rechtschreib-Störung (LRS) als eine Ursache für Analphabetismus. In: Egloff, Birte/ Grotlüschen, Anke (Hrsg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch, Münster u.a. S. 110-126.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster/ New York.
- Gogolin, Ingrid (2006): Sprachliche Heterogenität und der monolinguale Habitus der plurilingualen Schule, In: Tanner, Albert u.a. (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten, Zürich, S. S. 291-299.
- Grotlüschen, Anke/ Riekman, Wibke/ Buddeberg, Klaus (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, Anke/ Riekman, Wibke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie, Münster, S. 15-75.
- Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften, Göttingen, S. 36-51.
- Herriger, Norbert (2014): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung (5. Aufl.), Stuttgart, *erste Auflage 1997*.
- Hubertus, Peter (1991): Alphabetisierung und Analphabetismus. Eine Bibliographie, Bremen.
- Klieme, Eckhard u.a. (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster.
- Knappik, Magdalena/ Thoma, Nadja (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Eine Einführung. In: Thoma, Nadja/ Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis, Bielefeld, S. 9-23.
- Koepfel, Rolf (2013): Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis (2. Aufl.), Baltmannsweiler.

Korfkamp, Jens (2013): Literalität und politische Teilhabe: ein komplexer Zusammenhang, eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft.de 24/2013. Verfügbar unter: https://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_korfkamp_131220.pdf (11.08.2017).

Kultusministerkonferenz (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (11.10.2017).

Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Stuttgart.

Madubuko, Nkechi (2016): Empowerment als Erziehungsaufgabe. Praktisches Wissen für den Umgang mit Rassismuserfahrungen, Münster.

Marx, Nicole/ Steinhoff, Torsten (2017): Schreiben von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutschen Familiensprachen. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder, Münster, S. 175-185.

Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken (6. Aufl.), Weinheim/ Basel.

Mecheril, Paul/ Quehl, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In: Thoma, Nadja/ Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis, Bielefeld, S. 151-177.

Meza Torres, Andrea/ Can, Halil (2013): Empowerment und Powersharing als Rassismuskritik und Dekolonialitätsstrategie aus der People of Color-Perspektive und People of Color-Bewegungen in Deutschland und Europa. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Dossier Empowerment, Berlin, S. 26-42. Verfügbar unter: https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_empowerment.pdf (10.02.2018).

Mineva, Gergana/ Salgado, Rubia (2015): Mehrsprachigkeit: relevant, aber kulturalisierend? In: Thoma, Nadja/ Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis, Bielefeld, S. 245-262.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2017): Erhebung des erreichten Sprachstandniveaus sowie der Anschlussperspektiven Juli 2017, Stuttgart.

Motel-Klingebiel, Andreas/ Tesch-Römer, Clemens/ / Wurm, Susanne (2010): Altern im Wandel – Befunde des deutschen Alterssurveys, Stuttgart.

- Nassir-Shahnian, Natascha (2013): Dekolonisierung und Empowerment. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Dossier Empowerment, Berlin, S. 16-25. Verfügbar unter: https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_empowerment.pdf (10.02.2018).
- Niedrig, Heike (2015): Postkoloniale Mehrsprachigkeit und „Deutsch als Zweitsprache“. In: Thoma, Nadja/ Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis, Bielefeld, S. 69-86.
- Nuissl, Ekkehard/ Przybylska, Ewa (2016): Alphabetisierung: Forschungslinien. In: Löffler, Cordula/ Korfkamp, Jens (Hrsg.): Handbuch Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, Münster/ New York, S. 73-99.
- OECD (2017): The Pursuit of Gender Equality. An Uphill Battle, Paris. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281318-en> (14.12.2017).
- Oomen-Welke, Ingelore (2017): Mehrsprachige Praxen. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder, Münster, S. 109-123.
- Özaly, Günay/ Ortner, Rosemarie (2015): Wie über sich selbst nachdenken? Machtkritische Reflexionsperspektiven für Pädagog_innen im Kontext Mehrsprachigkeit: In: Thoma, Nadja/ Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis, Bielefeld, S.205-219.
- Pabst, Antje/ Zeuner, Christine (2016): Lesen und Schreiben – Kulturtechnik oder soziale Praxis. In: Löffler, Cordula/ Korfkamp, Jens (Hrsg.): Handbuch Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, Münster/ New York, S. 59-72.
- Panagiatopoulou, Argyro (2017): Ethnographische Zugänge zur Erforschung von Mehrsprachigkeit. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder, Münster, S. 235-248.
- Pohl, Axel/ Foitzik, Andreas (2016): Jugend in der Migrationsgesellschaft. In: Syring, Marcus/ Bohl, Thorsten/ Treptow, Rainer (Hrsg.): YOLO – Jugendliche und ihre Lebenswelten verstehen. Zugänge für die pädagogische Praxis, Weinheim/ Basel, S. 92-102.
- Rosenblatt, Bernhard von/ Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel), Bonn.
- Rosenblatt, Bernhard von/ Lehmann, Rainer (2013): Begrenzte Lernerfolge in Alphabetisierungskursen Befunde aus der Forschung – Konsequenzen für die Praxis, Reihe DIE aktuell, Bonn. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2013-alphabetisierung-01.pdf> (27.12.2017).

Sammet, Ulrike (2016): Verdeckte Widersprüchlichkeiten: Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen. In: Syring, Marcus/ Bohl, Thorsten/ Treptow, Rainer (Hrsg.): YOLO – Jugendliche und ihre Lebenswelten verstehen. Zugänge für die pädagogische Praxis, Weinheim/ Basel, S. 103-112.

Schneider, Wolfgang u.a. (2012): Expertise "Bildung durch Sprache und Schrift" (BISS), Berlin.

Schütze, Fritz (1982): Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In: Lämmert, Eberhard (Hrsg.): Erzählforschung, Stuttgart, S. 568-590.

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Heft 3/1983, S. 283-293.

Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/ Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit, Stuttgart, S. 78-117.

Seltrecht, Astrid/ Thielen, Marc (2013): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Lern- und Leidensprozesse im Kontext von Migration und lebensbedrohlicher Erkrankung. In: Friebertshäuser, Barbara/ Seichert, Sabine (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung, Weinheim/ Basel, S. 20-45.

Simon, Barbara (1994): The empowerment tradition in american social work. A history, New York.

Spiegler, Thomas (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen, Weinheim/ Basel.

Statistisches Bundesamt (2016): Schutzsuchende. Verfügbar unter: <https://service.destatis.de/DE/karten/schutzsuchende.html> (27.11.2017).

Sting, Stephan (2005): Literacy versus Schriftlichkeit. In: Ecarius, Jutta/ Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.): Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, Opladen, S. 18-38.

Street, Brian (2013): New Literacy Studies. In: Rosebrook, Cornelia/ Bertschi-Kaufman, Andrea (Hrsg.): Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell, Weinheim/ Basel, S. 149-165.

Tajmel, Tanja/ Hägi-Mead, Sara (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. Reihe FörMig Material, Bd.9, Münster/New York.

Tröster, Monika/ Schrader, Josef (2016): Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In: Löffler, Cordula/ Korfkamp, Jens (Hrsg.): Handbuch Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, Münster/ New York, S. 42-58.

UNESCO (2017a): Global Education Monitoring Report Summary 2017/8. Accountability in education: Meeting our commitments, Paris.

UNESCO (2017b): Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next. Fact Sheet No.45, FS/2017/LIT/45.

Wenzel, Hartmut (2010): Chancengleichheit in der Schule – eine nicht abgegoltene Forderung. In: Krüger, Heinz-Hermann u.a. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden, S. 57-67.

Yildiz, Erol (2006): Migrationsbedingte Vielfalt als Ressource für die Gestaltung schulischer Bildungswirklichkeit. In: Tanner, Albert u.a. (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten, Zürich, S. 123-134.

Yosso, J. Tara (2006): Whose Culture has capital? A Critical Race Theory Discussion of Community Cultural Wealth. In: Dixson, Adrienne/ Rousseau, Celia (Hrsg.): Critical Race Theory in Education. All God` s children got a song, New York, S.167-188.

11. Anhang: Transkripte

a) Fariba

I: Okay, Fariba, wir treffen uns heute zum Interview, schön, dass Sie Zeit haben, erzählen Sie Ihre Geschichte.

00:00:08

B: Okay, also mein Vater war 17 Jahre alt, als er in den Iran geflüchtet ist, aus politischen Gründen. Meine Eltern waren ein Jahr, als sie nach Iran geflüchtet sind. Ihre Familie (*zeigt gestisch*). 00:00:30

I: Ihre Mutter? 00:00:33

B: Ja. Und da hat sie gelebt und mein Vater hat meine Mutter kennengelernt und seit 26 Jahren haben sie miteinander gelebt. Und ja, ich bin in der Hauptstadt vom Iran geboren, Teheran und da bin ich geboren, aber hatte ich keinen Pass von Iran und ich hatte viele Probleme, das große Problem war, ich war nie frei und ich konnte nicht einfach meine Meinung sagen. 00:01:27

I: Und Ihre Eltern sind in Afghanistan geboren? 00:01:31

B: Ja. Und ich war fünf Jahre in der Grundschule im Iran und drei Jahre in der Realschule und zwei Jahre am Gymnasium, aber die Schulen im Iran sind nicht so wie hier in Deutschland, es gibt verschiedene Schulen, also es gibt einmal die Schule für die Leute, die intelligent sind, also ich weiß nicht, wie die heißt und einmal für normale Leute und einmal die Leute, die einfach gut sind in der Schule. Ja. Und wir waren in der normalen Schule und dafür müssen wir bezahlen, also für ein Jahr zum Beispiel irgendwas, also ja. Ich war gut in der Schule und hatte eine Prüfung gemacht, weil ich in eine andere Schule gehen wollte, in die Schule, wo die Leute gut sind und die Lehrer auch bestimmt gut sind. Und die haben mir gesagt: Weil du afghanisch bist und du kannst nicht einfach hier kommen. Und ich war traurig und habe gesagt: Kein Problem. Und ich wollte auch (unv. 00:03:33) aber dafür muss man viel Geld haben und wenn man kein Geld hat, dann kann man nicht einfach in die Uni gehen, man muss entweder arbeiten, oder zu Hause bleiben. 00:03:43

I: Und Sie wollten studieren? 00:03:47

B: mhm (bejahend) 00:03:47

I: An der Universität. 00:03:47

B: mhm (bejahend) Und mein Vater hat Operation gemacht und dafür hat er sehr viel Geld bezahlt, weil die Operation hat viel Geld gebraucht und dafür konnte ich nicht an die Uni. Und ich war noch zu Hause und habe mit meiner Mutter gearbeitet als Schneider. Und ich habe mit Schule aufgehört, weil ich konnte nicht weiter Schule machen und auch in die Uni gehen. 00:04:28

I: Wie alt waren Sie da? 00:04:32

B: 16. Danach habe ich ein Jahr mit meiner Mutter zu Hause gearbeitet und meine Mutter hat gesagt: Wenn ich auch arbeite, arbeite im Iran. Dann irgendwann habe ich auch so Probleme wie mein Vater, also Rückenschmerzen, Arbeit im Iran ist sehr hart und man muss immer über 18 Stunden am Tag arbeiten. Dafür verdient man auch wenig Geld. Und wir haben ein Jahr zu Hause gearbeitet und meine Mutter hat gesagt: Ich will nicht mehr im Iran leben. Aber mein Vater war dagegen. Und hat gesagt: Wir bleiben im Iran und wir gehen nicht. Und meine Mutter hat gesagt: Wenn du nicht kommst, dann gehen wir alleine. Ohne meinen Vater. (lacht) Wir wollten in der Türkei bleiben, weil wir hatten nicht so viel Geld und meine Mutter hat gesagt: Wir bleiben in der Türkei, da können wir auch als Schneider arbeiten und verdient man auch gut, besser als Iran. Und ja, wir kommen vom Iran in die Türkei und ich habe einen Onkel und er lebt in England seit 22 Jahren und hat meiner Mutter gesagt: Wenn du Geld brauchst, kann ich dir geben und du kannst weiterkommen, also entweder nach Deutschland oder Österreich, irgendwo. Und ja, meine Mutter hat gesagt: Ja, wenn du mir Geld gibst, dann kann ich weiterkommen. Und ja, wir kommen und wir sind jetzt in Deutschland nach schwieriger Flucht. Soll ich auch erzählen? 00:07:03

I: Ja, erzählen Sie gerne, wenn Sie möchten. 00:07:07

B: Von der Hauptstadt nach (unv. 00:07:12), (unv.) ist eine Stadt in der Nähe, wie nennt man... (*zeigt mit Gesten*) 00:07:18

I: Von der Grenze? 00:07:21

B: Ja. Wir waren da drei Tage und wenn man vom Iran nach die Türkei kommt, muss man über 18 Stunden von dem Berg laufen. Wir fangen um 5 Uhr an bis 2 Uhr in der Nacht. Ohne Trinken und ohne Essen, man muss nur laufen. Wir waren um 2 Uhr (unv. 00:07:58) und da kommen viele Autos und wir fahren nach Ankara mit dem Bus und von Ankara nach Istanbul, nochmal mit dem Bus, da haben wir auch gewartet, gewartet, wegen einem kleinen Schiff, wir wollten von der Türkei nach Griechenland kommen. Und da hatte ich viel Angst, weil ich nicht schwimmen konnte und ich habe geweint und meine Mutter gesagt: Ich will nicht weiterkommen. Wenn ich weiterkomme, dann sterbe ich. (lacht) Ja, wir waren in Izmir und da waren viele Leute und die Männer, die haben das kleine Boot vorbereitet und ja, die haben gesagt, dass wir jetzt einsteigen müssen und wir waren bis zum Hals im Wasser und ich habe wieder geweint, geweint, ja, wieso müssen wir das machen? Das macht keinen Sinn, alle sterben und wir waren 50 Leute, ein kleines Boot und die Familien waren unter dem Boot und die anderen Leute, die keine Familie haben, die waren am Rand. *(zeigt mit Gesten)* 00:10:05

I: Okay, und das Boot hatte ein Deck oben und ein Deck unten? 00:10:09

B: Ja, die waren am Rand und die kleinen Kinder und die anderen haben geweint und geweint, weil das Boot war sehr eng und die Leute waren auch zu viele. Und wir waren glaube ich zwei Stunden oder mehr im Boot und endlich von der Türkei, wir waren in Griechenland und da waren viele Leute, also griechische Leute und die haben uns viel geholfen und die haben die Schwimmwesten abgenommen und uns Decken gegeben und die haben uns etwas Heißes zu Trinken gegeben und die waren also sehr nett. Und die haben auch für uns einen Platz gemacht, weil wir sehr müde waren und die haben gesagt, dass für eine Nacht oder wenn man mehr will, kann man hier bleiben. Und wir waren da und meine Mutter und mein Vater hat ein Ticket gekauft, also für das große Schiff, wir wollten nach Athen gehen. Und wir waren vier Tage auf einer kleinen Insel in Griechenland und ich weiß nicht, wie die heißt, vielleicht... Irgendwas mit S, wir waren da und es hat sehr geregnet, also starker Regen und wir wollten ein Papier nehmen, also wenn man kein Papier hat, konnte man nicht von der kleinen Insel nach Athen gehen, man muss unbedingt das Papier haben. Und wir haben vier Tage auf das Papier gewartet und endlich hatten wir das erreicht und vielleicht einen Tag waren wir im großen Schiff, weil wir haben gewartet auf das große Schiff mit vie-len Leuten, also voll sein, ich glaube mit 2.000 Leute, sowas *(zeigt mit Gesten)* 00:13:07

I: Und dann sind immer mehr Leute gekommen? 00:13:11

B: mhm *(bejahend)* Wir waren in Athen im Park Victoria, da haben wir jemanden kennengelernt, also afghanisch, und die hat gesagt: Ja, wenn wir ein Zimmer brauchen, müssen wir irgendwas bezahlen und also er war auch sehr nett und meine Mutter hat gesagt: Kein Problem, wir können das bezahlen und du kannst uns das Zimmer geben. Und wir waren drei Tage in Athen und von Athen... Jetzt muss ich nachdenken (lacht). 00:14:20

I: Von Griechenland sind Sie vielleicht nach Italien oder Mazedonien? 00:14:36

B: Genau, da kamen wir mit dem Bus an, da hat uns die Polizei geholfen und die waren auch sehr nett und in dem Zug waren auch zu viele Leute, wir waren im Gang, weil im Zug war kein Platz mehr und war auch nachts und ich weiß nicht, wie lange es gedauert hat, bis wir endlich in Mazedonien angekommen sind und von da nochmal mit dem Bus, glaube ich, nach Slowenien und von Slowenien nochmal mit dem Bus in die Slowakei, von der Slowakei nach Österreich mit dem Zug und da kommt Polizei in Österreich und hat gesagt: Wer kann Englisch? Und wir haben gesagt, wir können. Und er hat gesprochen und gesprochen und wir haben gesagt, wir wollen nach Germany. Jemand hat gesagt: Hier ist Germany, wohin willst du weiter? Und die hat gesagt, es kommen viele Busse und es gibt kein Problem mehr und ja. Die haben uns viel geholfen von Griechenland bis hier *(sucht das Wort)*. 00:16:16

I: In Europa. 00:16:19

B: Ja, wir hatten kein Problem *(zeigt gestisch)*. 00:16:21

I: Und jetzt sind Sie hier. 00:16:25

B: Ja, zum Glück. Und ich wusste nicht, dass das Leben hier in Deutschland anders ist als im Iran, also es ist wie Tag und Nacht. Und wenn ich auf die Straße laufe und ich habe gesehen, dass die Leute anders sind. Und ich

habe mich gefühlt, dass ich hier in Deutschland fremd bin. Weil eine neue Sprache und eine neue Kultur und neues Wetter, alles, alles war für mich neu. Und ich war wieder traurig und ich war nur zu Hause und irgendwie hatte ich Depressionen und wie soll ich jetzt wieder anfangen? Und ich war nur im Bett und habe überlegt, überlegt, überlegt, wie soll ich weiterleben, was passiert und von wo muss ich anfangen? Und ich habe gesagt: Ich muss unbedingt mit der Sprache anfangen. Weil ich glaube, wenn man Deutsch kann hier in Deutschland, kann man alles erreichen. Und ich denke, die deutsche Sprache ist wie ein Schlüssel. Und wenn man einen Schlüssel hat, kann man alle Türen öffnen. Es gibt kein Problem, glaube ich. Aber das ist auch nicht einfach (*zeigt mit Gesten*). 00:18:45

I: Den Schlüssel zu bekommen. 00:18:48

B: Ja. Man muss immer nach vorne schauen und man muss ein Ziel haben und man muss immer sagen: Ja, ich kämpfe. Immer positiv denken. Ich habe angefangen, Deutsch zu lernen und ja, von letztem Jahr bis jetzt, letztes Jahr mit jetzt verglichen, sehe ich alles einfach und irgendwie habe ich mich jetzt daran gewöhnt und ich denke, die Leute hier in Deutschland sind sehr nett und die sind einfach wie wir und besser als die Leute im Iran und man kann einfach seine Meinung sagen und... (*Mutter kommt ins Zimmer und bringt Tee*) 00:20:01

I: Sie überlegen gerade wie das Leben im Iran war und wie das Leben in Deutschland ist. 00:20:15

B: Ich meine von der Schule, ich bin seit fast zwei Jahren hier in Deutschland in der Schule, ich war zehn Jahre im Iran. In zwei Jahren habe ich viel gelernt. Hier in Deutschland arbeitet man in Teams in der Klasse und man kann einfach seine Meinung sagen und man muss nicht alles auswendig lernen. Aber im Iran, die sagen ein-fach: Ja, das Buch musst du alles auswendig lernen und der Lehrer steht zwei Stunden vor der Tafel und redet, redet, redet, ohne, dass die anderen irgendwas sagen. Und dann geht die und sagt: Das Buch, alles auswendig lernen. Aber ich finde, das ist nicht gut, weil man kann nicht kreativ denken, also... (*sucht nach Worten*) 00:21:41

I: Also nicht kreativ, keine eigenen Ideen. 00:21:46

B: Ja. Aber hier in Deutschland kann man einfach, wenn man will, kann man einfach lernen. Also es gibt keine Gewalt oder sowas. Wenn man in der Schule gut ist, kann man einfach weiter Schule machen oder es gibt auch verschiedene Wege, also wenn man schlecht in der Schule ist, kann man Ausbildung machen oder arbeiten, aber im Iran ist es nicht so, im Iran hat man... (*zeigt gestisch*) 00:22:26

I: Brauchen Sie Geld um die Schule zu bezahlen, das haben Sie erzählt? 00:22:32

B: mhm (*bejahend*) Aber im Iran ist es so, man hat seine Uni beendet, aber man hat keine Arbeit. (*zeigt anhand von Gesten*) 00:22:46

I: Okay, wenn Sie studiert haben, ist das nicht klar, dass Sie danach Arbeit bekommen. 00:22:50

B: Man arbeitet als Taxifahrer oder sowas. Aber hier in Deutschland ist das nicht so, man hat Recht und alles ist gut einfach. Ja. Ich bin aufgeregt. (*lacht*) 00:23:10

I: Was lernen Sie denn gerade in der Schule? 00:23:25

B: Ich bin auf der Realschule und da lerne ich Englisch und Deutsch und Bio und Sport und alles, was man braucht. Und ich werde auch traurig, weil Deutsch ist nicht einfach, ich denke, ich bin gut in der Schule, ich bekomme auch gute Noten, aber manchmal wenn ich schwierige Aufgaben bekomme werde ich auch traurig, das ist auch klar, weil ich verstehe die Aufgabe nicht, entweder verstehe ich die Aufgabe nicht, oder es gibt ein paar (unv. 00:24:32) das habe ich nie in meinem Leben gesehen, zum Beispiel wenn man über Alkoholkonsum redet. 00:24:50

I: In der Schule? 00:24:53

B: Ja, das Thema habe ich null Ahnung, weil im Iran darf man kein Alkohol trinken, das ist überhaupt verboten. Und ja... (*zeigt gestisch*) 00:25:03

I: In der Schule ist manchmal die Aufgabe, dass Sie über Alkoholkonsum sprechen? 00:25:07

B: Ja, muss ich entweder einen Aufsatz schreiben oder... zum Beispiel wie finden wir wenn man Alkohol getrunken oder sowas... Gibt es auch verschiedene Themen, mir fällt nichts ein (*lacht*). 00:25:38

I: Also Alkohol sagen Sie ist ein schwieriges Thema, weil Sie sagen, Sie haben keine Erfahrung damit und wissen nicht, was man dazu schreiben soll. 00:25:49

B: Ja. Neben der Schule muss ich meine, wie sagt man... darf ich? (zeigt auf ihr Handy) 00:26:15

I: Klar, schauen Sie in der Übersetzung, nehmen Sie das Handy gerne. 00:26:19

B: Macht keinen Sinn, glaube ich. (*zeigt das Display*) 00:26:56

I: Was sagt der Übersetzer? (*liest*) Meine eigenen wissenschaftlichen Bücher, ja, und was wollen Sie mit den Büchern machen? 00:27:03

B: Nein, ich wollte sagen, ich muss neben der Schule meine eigene... Also ich muss viel lernen, viele verschiedene Bücher, damit ich viele Informationen bekomme. 00:27:22

I: Weil es um Themen geht, die Sie nicht kennen. (*sucht nach Worten*) 00:27:25

B: Ja. Und... Ja. 00:27:30

I: Deshalb ist die Schule anstrengend wahrscheinlich. 00:27:51

B: Jeden Tag, ja. Muss ich zwei Sprachen gleichzeitig lernen, also Englisch und Deutsch, das ist mein großes Problem und wenn ich mit meiner Klassenlehrerin spreche, ich denke, die versteht mich gar nicht, weil die sagt, wenn man auf der Real-schule ist, muss man unbedingt lernen. 00:28:25

I: Dann muss man unbedingt Englisch lernen. 00:28:27

B: Ja, gibt es keine Ausnahme. 00:28:30

I: Und haben Sie im Iran Englisch gelernt? 00:28:36

B: Ja, ich habe auch Fremdsprache gelernt im Iran, also einmal Englisch und einmal auch Arabisch, weil wenn man Koran lesen will, muss man unbedingt im Iran Arabisch können. Und die haben gesagt, in der Schule muss man Arabisch unbedingt lernen. Und wir haben Arabisch gelernt, mit viel Akzent im Iran (*lacht*), weil ich glaube, im Iran, wenn man eine Sprache lernt, man lernt immer mit Akzent, weil es gibt keine echten Leute, die einfach die Sprache... (*zeigt gestisch*) 00:29:31

I: Keine Muttersprachler. 00:29:34

B: Ja. Ich glaube, die lernen alles falsch. Ich habe seit vier Jahren glaube ich im Iran Englisch gelernt, aber ich denke, ich kann gar nicht Englisch. Und ich habe in Deutschland wieder von null angefangen, Englisch zu lernen. 00:29:55

I: Wie lernen Sie denn Englisch hier? 00:30:00

B: Ich mache Englisch auf Deutsch übersetzen, nicht auf Persisch, sondern eher auf Deutsch. Wenn ich auf Deutsch übersetze, verstehe ich besser als Persisch und manchmal, wenn ich über ein Thema rede, dann kommt immer das deutsche Wort. 00:30:42

I: Anstelle des englischen Wortes? 00:30:45

B: mhm (*bejahend*) Ich denke, wenn man eine Sprache lernt, braucht man viel Zeit, weil Sprache hat vier Teile, also einmal Lesen, Schreiben, Hören und Lesen, man muss alles perfekt können. Dann kann man sagen: Ja... (*lacht*) 00:31:30

I: Sie meinen, man muss alle vier Teile können, um auch die Sprache auch... 00:31:46

B: Perfekt können, genau. Und was noch? 00:31:49

I: Vielleicht können wir kurz über die Sprachen sprechen, Sie können Persisch und Sie sagen, Sie haben Englisch gelernt im Iran und auch hier und dann haben Sie im Iran Englisch auch schreiben und lesen gelernt wahrscheinlich? 00:32:22

B: Arabisch. Arabisch habe ich auch perfekt gelernt, also richtige Grammatik und so, aber ich kann es schreiben und auch lesen, aber ich weiß nicht, warum ich nicht reden kann. Wie gesagt, im Iran lernt man alles falsch. Ich habe eine Freundin, die kann Arabisch und wenn ich mit ihr Arabisch rede, die sagt: Du sagst alles falsch (unv. 00:33:07) ich kann es nicht, weil ich alles falsch gelernt habe. Und ich sage immer: Die Leute, also die afghanischen Leute, die im Iran leben, also ich glaube, drei Millionen afghanische Leute im Iran, die einfach ihr Leben verschwenden. 00:33:35

I: Im Iran? 00:33:38

B: Ja. Die haben kein Leben. Die arbeiten damit sie nicht sterben, einfach so. Und die haben keine Freizeit, die haben kein Hobby, die müssen nur arbeiten. Also schwierige Arbeit, auf der Straße oder... im Iran gibt es keine Maschinen wie hier in Deutschland, man muss immer mit Menschen arbeiten. 00:34:11

I: Körperlich arbeiten. 00:34:15

B: Auch mit heißem Wetter, draußen. Man verdient auch wenig Geld. Wenn man älter wird, man hat keine Rente, man bekommt auch schwierige Krankheiten wie mein Vater. 00:34:42

I: Und es gibt dann keine Hilfe wahrscheinlich. 00:34:46

B: Ja. Aber hier in Deutschland ist es nicht so, wenn man arbeitet, muss man Steuern bezahlen, wenn man älter wird, kein Problem und wenn man krank ist. 00:35:09

I: Dann gibt es die Versicherung, die das bezahlt. 00:35:14

B: Ja. Ich habe einen Wunsch, mein Wunsch ist, wenn ich perfekt Deutsch kann, will ich ein Buch schreiben über den Iran, also alles, alles was im Iran passiert und ja, also nicht alles lügen, sondern...00:35:48

I: Wie es wirklich ist. 00:35:50

B: Ja. Weil die Politik im Iran ist alles falsch und die sagen einfach nicht die Wahrheit, sondern alles Lügen. 00:36:00

I: Können Sie ein Beispiel nennen für so eine Lüge? 00:36:04

B: Zum Beispiel was heißt... ich muss wieder kucken. (*sucht im Übersetzungsprogramm*) Das ist richtig? 00:36:29

I: Vereinte Nationen, ja. 00:36:32

B: Ja, wenn die sagen zum Iran: Was hast du mit den afghanischen Leuten gemacht? Und die im Iran sagen: Ja, wir haben alles gemacht, die haben kein Problem und die gehen in die Schule und sowas. Aber das ist nicht so. Und ja, die sagen, die gehen in die Schule, ohne etwas zu bezahlen und die haben alle Rechte wie die iranischen Leute. Aber das ist nicht so. Wenn afghanische Leute etwas sagen oder die sagen: Wenn sie nicht hierbleiben, müssen sie wieder nach Afghanistan gehen. Die sagen immer: Die afghanischen Leute sind wie Gäste im Iran, die müssen irgendwann Iran verlassen. 00:37:39

I: Gäste kommen und gehen wieder. 00:37:41

B: Ja, egal, wenn man im Iran geboren und die Sprache lernt, egal. Und ich habe immer gesagt: Wenn ich perfekt Persisch kann und ich habe die persische Kultur gelernt und ich habe nie Afghanistan gesehen. Wie kann ich da leben? Und die haben wieder gesagt: Ja, wir haben für euch... wir haben mit Präsident von Afghanistan geredet und die haben gesagt: Ja, wir haben alles für euch gemacht, vorbereitet, Wohnung und Schule, aber das stimmt auch nicht. Alle wissen, Afghanistan ist nicht sicher, aber die sagen: Afghanistan ist sicher, wir brauchen junge Leute, warum gehen die einfach nach Europa? Ja. Aber das ist nicht richtig. Und ich will alles in mein Buch schreiben. 00:38:57

I: Wie es ist im Iran und was die Leute sagen. Und in Afghanistan. Aber Sie waren gar nie in Afghanistan, habe ich das richtig verstanden? 00:39:07

B: Ich will, wenn ich ein paar Jahre in Deutschland gelebt habe, einmal nach Afghanistan fliegen. 00:39:15

I: Dass Sie das kennenlernen. 00:39:19

B: mhm (*bejahend*) 00:39:22

I: Jetzt haben Sie vorher gesagt, das Leben in Deutschland im Vergleich zu Iran ist wie Tag und Nacht. Können Sie noch ein paar Beispiele nennen, was ist jetzt anders an Ihrem Leben hier? 00:39:36

B: Im Iran ist Jungen und Mädchen nicht in einer Klasse...

I: Die Mädchen sind getrennt in der Schule? 00:39:52

B: mhm (*bejahend*) Und wir mussten unbedingt das Kopftuch tragen, egal ob man will oder nicht. 00:40:02

I: Überall, in der Schule, draußen. 00:40:05

B: Ja. Und was noch? Und ich war hier in Deutschland mit Jungs in einer Klasse und ich konnte nicht einfach frei halten, weil ich habe mich daran gewöhnt, immer mit den Mädchen... und nach ein paar Monaten habe ich gedacht: Das ist kein Problem, die Jungen sind auch wie Mädchen und man kann einfach mit Jungs auch wie mit Mädchen reden. Aber im Iran ist es nicht so, wenn man mit einem Jungen redet oder Freundschaft hat und die sagen: Oha, warum hast du mit Jungs geredet, das ist haram, bei uns ist das nicht üblich. Und meine Mutter hat auch so gedacht, als wir im Iran waren. Die hat auch mir gesagt: Du darfst nicht immer den ganzen Tag draußen sein oder mit Jungs reden oder Make Up machen oder sowas, aber die hat auch hier in Deutschland vieles gesehen und die hat auch jetzt verstanden, dass alles im Iran falsch war und die hat jetzt mir gesagt: Du kannst leben wie du willst. Wir können dir helfen. Aber im Iran, die haben immer gesagt, was ich machen muss. Hier kann ich machen, was ich will. 00:42:31

I: Und Ihre Mutter unterstützt Sie auch dabei jetzt. 00:42:33

B: Ja. 00:42:35

I: Das heißt, Ihre Mutter hat sich auch ein bisschen verändert? 00:42:37

B: mhm (*bejahend*) viel. (*lacht*) Ja. 00:42:41

I: Und ich sehe, Sie tragen kein Kopftuch? 00:42:45

B: Ja, seit einem Jahr. Wenn ich jetzt auf die Straße laufe oder so, jetzt denke ich, habe ich kein Problem, wenn ich Leuten etwas frage, die sind freundlich und die helfen mir. Ja. Besser als letztes Jahr. 00:43:10

I: Und letztes Jahr haben Sie das Kopftuch getragen und da waren die Leute nicht so freundlich? 00:43:16

B: Und da habe ich auch gewusst: Ich bin fremd wie im Iran. Das will ich nicht. Wenn ich weiter so leben, habe ich mein Leben wie im Iran. Ich bin jetzt in Deutschland und ich habe ein neues Leben angefangen. Ich muss wie die Leute sein. Und ich habe alles vergessen und jetzt habe ich ein neues Leben. Ja. 00:43:46

I: Und das kann man sogar von außen sehen, dass Sie ein neues Leben angefangen haben. 00:43:52

B: Ja. Aber ich denke manchmal sind es nicht die Leute, sondern die Politik. Afghanische Leute. Ich verstehe nicht, die haben Arbeit und die haben die Sprache gelernt, also Ausbildung meine ich, aber sie haben keinen Aufenthalt hier. Und das denke ich, das ist ungerecht. 00:44:26

I: Sie meinen weil Leute, die einen Pass haben aus Afghanistan, die dürfen nicht unbedingt hierbleiben. Obwohl sie hier arbeiten oder die Sprache sprechen. 00:44:42

B: Ja, manchmal denke ich, warum bin ich afghanisch geboren? Obwohl ich Afghanistan nie gesehen habe. Muss ich akzeptieren. Ja. 00:45:00

I: Das hört sich an, als würden die Leute zu Ihnen sagen, Sie sind Afghanin, aber Sie fühlen sich gar nicht als Afghanin. 00:45:15

B: Einige Male doch, aber alles gemischt, also ich habe iranische Kultur gelernt und auch meine Kultur und jetzt deutsche Kultur. Aber wenn ich Deutsch perfekt kann, sage ich nie zu den Leuten, ich bin Afghane oder ich bin Iraner. Ich sage einfach: Ich bin seit 20 Jahren hier. 00:45:49

I: (unv. 00:45:55) Was sind denn Ihre Wünsche für die Zukunft? Sie haben gesagt, Sie möchten ein Buch schreiben. 00:46:00

B: Ja, das ist mein großer Traum. Und ich will einerseits auf Deutsch schreiben und einerseits auf Persisch. Vielleicht auch Englisch, ich will, dass alle Leute lesen, was im Buch steht. Und nicht nur afghanische oder deutsche Leute, sondern alle Leute. Und ich will, wenn es geht, weiter Schule machen und wenn es nicht geht, eine gute Ausbildung. 00:46:49

I: Also Sie möchten gerne Abitur machen. 00:46:52

B: Ja. Wenn ich dieses Jahr bestehe. 00:46:58

I: Dieses Jahr machen Sie den Abschluss. 00:47:02

B: Genau. 00:47:04

I: Vielleicht können wir nochmal über die Sprache sprechen. Also mich interessiert, welche Sprache sprechen Sie denn in Ihrer Familie? 00:47:25

B: Also ich würde sagen, ich habe zwei Muttersprachen, also Persisch und Dari weil ich habe Persisch im Iran gelernt und Dari ist meine Muttersprache. Wenn ich jetzt mit meiner Mutter oder Schwester oder Familie rede, also ich habe einen richtigen Akzent, weil manchmal denke ich, ich habe auf Persisch geredet oder auf Dari, aber das ist nicht Dari, das ist nicht Persisch, also das ist Akzent. Aber wenn ich mit afghanischen Leuten rede, dann habe ich keinen Akzent. Oder mit iranischen Leuten auch, weil die beiden kann ich perfekt. 00:48:32

I: Jetzt haben Sie vorher erzählt, in der Schule in Teheran haben Sie Englisch gelernt ein bisschen, zu sprechen wahrscheinlich und zu verstehen, zu hören. 00:48:50

B: Nur hören. 00:48:53

I: Sie haben nicht gesprochen? 00:48:55

B: Die Lehrerin kommt in die Klasse und die hat einfach erzählt auf Englisch, wie sie heißt und warum sie in unserer Klasse ist und sowas. Die hat nur fünf Minuten im Iran Englisch gesprochen und alle haben gesagt: Warum haben Sie auf Englisch gesprochen, wir verstehen gar nichts. Und sie hat weiter auf Persisch geredet, wenn sie englische Grammatik sagt und die hat das auf Persisch gesagt, nicht auf Englisch. Und ich habe alles auf Persisch übersetzt, also Englisch auf Persisch. Und da habe ich nur Grammatik gelernt, gelernt, gelernt und wenn ich jetzt nach Deutschland komme und die haben alle auf Englisch gesprochen, weil Englisch ist wie Muttersprache hier in Deutschland, man muss unbedingt lernen. Weil es gibt viele Touristen, man geht ins Ausland. Aber im Iran lernt man Englisch, aber man geht nicht ins Ausland, es gibt keine Touristen, mit wem soll man Englisch reden, es gibt keinen. Man redet nur Persisch. 00:50:29

I: Und die persische Schrift ist anders als die englische Schrift. 00:50:36

B: Ja, wir schreiben von rechts nach links und wenn man sieht, sagt man: Ja, das ist wie Zeichnen. Weil das ist anders als Buchstaben auf Englisch oder Deutsch. Ich glaube deswegen, die Leute haben viele Probleme damit, die deutsche Sprache zu lernen, weil wir haben immer von rechts nach links geschrieben. Aber Gott sei Dank habe ich Englisch im Iran gelernt und dafür habe ich jetzt kein Problem mit Schreiben hier in Deutschland. Mein Bruder ist acht Jahre, er hat nur Alphabet, persisches Alphabet im Iran gelernt, aber er kann lesen und schreiben. 00:51:53

I: Auf Persisch? 00:51:57

B: Ja. Und ich möchte ihm beibringen, also ich will ihm auch Persisch lernen. 00:52:15

I: Dass er es auch sprechen kann und verstehen kann. Er geht jetzt hier wahrscheinlich in die deutsche Schule? 00:52:23

B: Ja, aber mein Bruder weiß nicht viele Worte auf Persisch. Ich habe einmal mit ihm gesprochen und habe eine Frage gestellt und habe gesagt: Weißt du, was das auf Persisch ist? Und er hat gesagt: Nein, ich weiß nicht, aber ich weiß es auf Deutsch. Das ist sehr interessant. Aber auf der anderen Seite ist es auch nicht gut, weil man muss unbedingt seine Sprache, seine Muttersprache auch können und das denke ich, das ist schade, wenn man... Ja. Für die Kinder ist es einfach. Aber für mich ist es ein bisschen zu spät. 00:53:25

I: Wofür ist es zu spät? 00:53:28

B: Eine Sprache lernen. 00:53:31

I: Wir sind am Ende, oder? Möchten Sie noch etwas sagen zum Schluss? 00:53:44

B: Zum Schluss? Ich will, dass alle Frauen im Iran wach werden, nicht immer im Haus bleiben und akzeptieren, was die Leute sagen. Und die nur das machen, weil nur die einfachen Frauen, die haben kein Recht, das ist nicht gut. Die müssen einfach wach werden und ihre Meinung einfach sagen. Und ja, ich denke, in Teheran hauptsächlich jetzt alle wach werden und die haben jetzt mit dem Staat gekämpft, aber die andere Stadt, die ist immer... 00:54:50

I: Da sind die Frauen zu Hause, sagen Sie? 00:54:54

B: Ja. 00:54:59

I: Und das finden Sie nicht gut? 00:55:00

B: mhm (*verneinend*) 00:55:00

I: Wie sind Sie denn wachgeworden? 00:55:00

B: Als ich hier nach Deutschland gekommen bin. Ich bin dankbar, dass... Also ich bedanke mich bei meiner Mutter, das war die einzige Person in der Familie, die gesagt hat: Im Iran ist es nicht gut, wir müssen unbedingt vom Iran gehen. 00:55:35

I: Und Ihre Mutter wollte sogar ohne Ihren Vater gehen, wenn er nicht zugestimmt hätte. 00:55:38

B: Ja. Wenn meine Mutter nicht dabei sein und ich denke, ich war immer im Iran. Aber jetzt bedanke ich mich bei meiner Mutter. Für alles. 00:56:00

I: Das ist ein schöner Schluss. Ich habe zum Schluss noch ein paar kleine Fragen, wir müssen so allgemeine Daten quasi nochmal abfragen: Fariba, können Sie sagen, wie alt Sie sind, in welchem Jahr Sie geboren wurden? 00:56:16

B: Ich bin 18, in zwei Monaten werde ich 19 und ich bin seit zwei Jahren in Deutschland. Und in zwei Jahren habe ich jeden Tag Deutsch gelernt, jeden Tag. Und ich empfehle den Leuten auch, wenn die hier in Deutschland wohnen bleiben, die müssen, die sollen einfach Deutsch lernen. Und die müssen vergessen, was in der Vergangenheit passiert ist. Und die müssen ein neues Leben anfangen. Ja. 00:57:08

I: Die anderen Fragen sind Ihr Geburtsort und das Geburtsland, das haben Sie vorher schon gesagt. 00:57:14

B: Ich bin in Teheran geboren, Teheran ist Hauptstadt vom Iran, aber meine Eltern kommen aus Afghanistan. Die haben seit über 30 Jahre im Iran gelebt. Und jetzt sind sie hier in Deutschland. Und ich glaube, für meine Eltern ist es sehr schwierig, weil sie haben drei Länder gesehen und auch die haben jedes Mal von null angefangen und immer nicht aufgegeben. 00:58:09

I: Jetzt leben Sie mit Ihrer Familie hier zusammen, Sie haben vorher, als ich gekommen bin, erzählt mit Ihren Eltern, Ihrer jüngeren Schwester. 00:58:17

B: Und mein Bruder und mein Großvater. 00:58:21

I: Sie leben alle zusammen hier in der Wohnung. 00:58:25

B: Ja. 00:58:23

I: Und was ist denn ihr rechtlicher Status, was steht denn in Ihrem Pass hier in Deutschland? 00:58:29

B: Wir haben noch keinen Aufenthalt... wir haben für fünf Monate eine negative Antwort bekommen und wir haben auf neues Interview gewartet. 00:58:54

I: Und jetzt warten Sie wahrscheinlich. Eine Frage ist immer, wie ist Ihre finanzielle Situation, haben Sie den Eindruck, das Geld, das Sie bekommen, das ist okay oder es ist zu wenig? 00:59:12

B: Ich glaube, das Geld, das wir bekommen, das ist nicht so viel, aber das ist auch nicht sehr wenig. Damit kann man einfach leben. Und dafür bin ich sehr zufrieden und ich habe kein Problem. Ja. 00:59:35

I: Sie haben vorher erzählt, Sie haben die Schule besucht in Teheran, zehn Jahre lang waren Sie in der Schule und dort haben Sie Lesen und Schreiben gelernt? 00:59:46

B: Ja. 00:59:49

I: Auf Persisch. 00:59:49

B: mhm (*bejahend*) 00:59:47

I: Und ein bisschen Englisch haben Sie auch gelernt, zu lesen und zu schreiben. Und die Sprachen die Sie können, das sind Dari, haben Sie gesagt? Persisch? 01:00:02

B: Arabisch, also nicht so perfekt und Englisch und jetzt Deutsch. Aber nachher will ich Türkisch lernen und mein Arabisch perfekt machen. 01:00:18

I: Wir sind fertig, Fariba, vielen Dank für das Interview. Jetzt können wir vielleicht einen Schluck Tee trinken, den Ihre Mutter gerichtet hat. 01:00:32

B: Der ist jetzt kalt. 01:00:34

b) Rahel

I: Heute ist der 14. November 2017 und das ist das Interview mit Rahel. So, liebe Rahel. Erzählen Sie Ihre Geschichte! 00:00:11

B: Ich heiße Rahel. Ich komme aus Eritrea. Ich bin 17 Jahre alt und ich bin geboren in Eritrea 00:00:19

I: Ja. 00:00:20

B: in einer kleinen Stadt. Ich wohne mit meiner Familie in einem kleinen Haus 00:00:27

I: Ja. 00:00:28

B: und ich habe vier Geschwister. 00:00:31

I: Ja. 00:00:32

B: Und ich bin bis zur achten Klasse in die Schule gegangen. Aber das ist immer so, dass die Frauen eben bei uns in meiner Heimat zu Hause bleiben, aber wenn du zur Schule gegangen bist und mit der Schule fertig bist, das ist von der Familie egal. Die Frauen bleiben immer zu Hause. Wenn die Frauen 15 oder 17 Jahre alt sind, heiraten sie. 00:01:04

I: Okay. Okay. Also sie gehen in die Schule? 00:01:09

B: Ja. Und die Mädchen haben keinen Freedom. Zum Beispiel, wenn sie größer sind/ also mit 14 und 15 Jahren, muss das Mädchen heiraten. 00:01:24

I: Ja, ja. 00:01:28

B: Als Mädchen darf man keine Freunde oder Lieben haben. Der Vater macht alles. Wenn der Vater sagt, dass du diesen Mann heiraten musst, da kannst du nicht entscheiden und kannst nur okay sagen. Das ist so. In Eritrea gibt es viele Probleme, die Mädchen haben. Und als ich 14 Jahre alt und in Eritrea war, bin ich nach Äthiopien gegangen ... 2014 00:02:08

I: Ja. 00:02:09

B: ... und ich bin ein Jahr in Äthiopien geblieben. Das war 2015. Und ich bin ein Jahr in Äthiopien die Schule gegangen und die Schule war gut, 00:02:26

I: Ja. 00:02:27

B: Aber/ ja. Ich war in einem Heimhaus. 00:02:36

I: In Äthiopien? 00:02:36

B: Ja. Aber die helfen nur Mädchen aus Äthiopien oder so. 00:02:42

I: Okay. 00:02:45

B: Und die haben dann auch Essen. Mittagessen gegeben oder so. 00:02:52

I: Das haben Sie bekommen? 00:02:51

B: Ja, klar. Es gibt viele Ausländer oder Flüchtlinge, die nur aus Eritrea sind. 00:03:03

I: Ah! Ja. Okay. 00:03:04

B: Es gibt kein anderes Land oder so. 00:03:05

I: Nur Eritrea. 00:03:06

B: Nur Eritrea. Ja. Und im Oktober 2015 bin ich nach Deutschland gekommen ... 00:03:16

I: Ja. 00:03:17

B: ... und ich bin jetzt zwei Jahren in Deutschland. 00:03:24

I: Ja. 00:03:25

B: Ja. Deutschland gefällt mir. Ich finde das alles sehr gut. Ja. 00:03:29

I: Ja. Was gefällt Ihnen denn? 00:03:30

B: Ich habe Menschen kennengelernt: Die sind sehr nett und es gibt viel Freedom. Du kannst fast alles machen. 00:03:45

I: Ja. 00:03:46

B: Du kannst jeden Tag in die Schule gehen. Wenn du willst, kannst du weiter zur Schule gehen oder eine Ausbildung machen. 00:03:53

I: Ja. 00:03:54

B: Das ist so. Jetzt möchte ich keine Kinder bekommen, denn ich möchte weiter zur Schule gehen oder ich möchte gut lernen. Ich möchte eine Ausbildung machen. Ich will in Deutschland eine Wohnung haben. Ja. Ich möchte immer mit anderen Leuten oder mit anderen Menschen Kontakt haben. Ja. Das ist so. In Eritrea ist das Leben ganz anders. 00:04:25

I: Ja? 00:04:26

B: Ganz anders. In Eritrea ist es so, die Frauen heiraten, dann bekommen sie ein Baby und bleiben dann zu Hause. 00:04:36

I: Ja. 00:04:37

B: Sie gehen nicht arbeiten oder so. 00:04:38

I: Ja. 00:04:39

B: Nicht. Es gibt keinen Freedom. Wenn du etwas machen willst, darfst du es nicht. (...) Ja. Ich kann viel erzählen. Manches wollte ich/ ich weiß auch nicht. Ich weiß nicht genau. (lacht) 00:05:02

I: Ja. Erzählen Sie ruhig. Das ist sehr spannend. 00:05:05

B: Ja. (lacht) 00:05:07

I: Ja. 00:05:08

B: Und die meisten Frauen oder Mädchen dürfen nicht in die Schule gehen. 00:05:19

I: Ja. 00:05:20

B: Die meisten Leute wohnen in einem Dorf und da gibt es keine Schule oder so. 00:05:29

I: Ja. 00:05:30

B: Da gibt es keinen Bus. 00:05:33

I: Okay. 00:05:35

B: Man muss zwei oder drei Stunden zu Fuß laufen. 00:05:37

I: Ja. 00:05:38

B: Das kann man nicht jeden Tag laufen. 00:05:38-5

I: Ja. 00:05:39

B: Drei Stunden oder vier Stunden. 00:05:42

I: Das ist zu weit. 00:05:41

B: Das ist zu weit. 00:05:44

I: Ja. Ich verstehe. 00:05:48

B: Es gibt viele Menschen in einer Dorfwohnung. Die Frauen müssen immer den ganzen Tag zu Hause bleiben. Das ist ein Frauenhaus. Sie räumen dann immer zu Hause auf oder so, weil sie können nicht etwas lernen oder so. Wenn sie arbeiten möchten, können sie es nicht, weil das geht nicht, weil sie nichts gelernt hat. 00:06:20

I: Okay. 00:06:21

B: Einfach zu Hause bleiben, dann ein Baby bekommen ... 00:06:25

I: Ja. 00:06:26

B: ... und mit dem Baby auch so wie die Mutter zu Hause bleiben. 00:06:29

I: Ja. Okay. Können Sie das noch ein bisschen beschreiben, wie ist das Leben für Männer in Eritrea und wie ist das Leben für Frauen in Eritrea? 00:06:39

B: Ja, klar. Wenn die Männer mit der Schule fertig sind, gehen sie zum Militär. Oder? 00:07:00

I: Ah! Beim Militär? 00:07:00

B: Ja. Militär. 00:07:02

I: Und sie müssen kämpfen? 00:07:02

B: Ja. 00:07:03

I: Ja. 00:07:04

B: Bei den meisten ist das so. Wenn die Jungen mit der Schule fertig sind, gehen sie später zum Militär. 00:07:22

I: Dann gehen sie zum Militär? 00:07:24

B: Ja. 00:07:25

I: Okay. Alle Jungs? 00:07:27

B: Alle Jungs. 00:07:27

I: Okay. Und die Mädchen? 00:07:28

B: Die Mädchen sind Zuhause. 00:07:29

I: Okay. Und die Mädchen gehen zur Schule? 00:07:34

B: Ja. Sie gehen zur Schule. Mädchen, die mit der Schule fertig sind und gut gearbeitet haben, gibt es nur für die, die in der Hauptstadt wohnen. In den Dörfern ist es noch nicht so. 00:07:50

I: Da können sie nicht in die Schule gehen und nicht arbeiten? 00:07:53

B: Nein. 00:07:54

I: Okay. 00:07:54

B: Weil in der Hauptstadt gibt es eine Schule und das ist klar, dass du auf diese Schule gehen kannst. In Dörfern ist das nicht so. 00:08:00

I: Nicht? Und Sie haben in einer kleinen Stadt gewohnt? 00:08:03

B: Ja. 00:08:04

I: Okay. Und waren Sie in der Schule? 00:08:09

B: Ich war bis zur siebten Klasse in der Schule. 00:08:11

I: Okay. Also sieben Jahre lang? 00:08:12

B: Ja. 00:08:20

I: Und was haben Sie denn gelernt in der Schule? 00:08:16

B: Mathe. Nur meine Sprache. 00:08:19

I: Okay. Und Tigrinya. 00:08:22

B: Ja. (lacht) 00:08:23

I: Okay. Und Mathematik, Rechnen haben Sie gesagt. 00:08:27

B: Ja. 00:08:28

I: Und in Ihrer Sprache in Tigrinya. Können Sie das ein bisschen beschreiben, was haben Sie da gemacht in der Schule? Auch lesen und schreiben. 00:08:38

B: Lesen und Schreiben, einfache Sätze schreiben oder etwas (...) so Handarbeiten, lesen oder nur diese/ 00:08:52

I: Und es gibt es andere Schulfächer? Also hier in der Schule haben Sie ja auch Kochen oder Kunst. 00:09:00

B: Noch nicht. 00:09:02

I: Kunst, Sport. Das gibt es nicht? 00:09:02

B: Das gibt es nicht. 00:09:05

I: Okay. 00:09:04

B: In der Hauptstadt gibt es das auch nicht. 00:09:07

I: Okay. Also es gibt nur Tigrinya und Mathematik? 00:09:09

B: Ja. 00:09:10

I: Okay. 00:09:11

B: Und wenn du in der zehnten oder elften Klasse bist, gibt es auch englisch. 00:09:18

I: Ah! Ja. Aber nur wenn Sie schon älter sind? 00:09:20

B: Ja. Und/ ja in einem Klassenraum sind es 55 oder 65 Leute. 00:09:31

I: Viele Leute immer? 00:09:32

B: Da es so viele Leute sind, sitzen drei Menschen an einem Tisch zusammen. 00:09:39

I: Okay. Aber sehr eng wahrscheinlich? 00:09:40

B: Ja. Es gibt keinen Platz. 00:09:44

I: Und sind die Schüler/ sind die alle gleich alt? Alle 55 in einer Klasse, sind die alle ungefähr zwölf? 00:09:50

B: Nein. Manche sind zwölf, aber es gibt auch welche, die 20 Jahre alt sind. 00:09:54

I: Okay. Alles gemischt? 00:09:55

B: Ja. Alles gemischt. 00:09:57

I: Okay. Und können Sie erzählen, wie die Lehrer waren? Wie haben die Lehrer sich verhalten? Was haben die gemacht? 00:10:07

B: Ja. Es gibt nur eine Frau. Die anderen sind junge Männer. 00:10:18

I: Okay. 00:10:23

B: Ja. Das gefiel mir nicht. 00:10:28

I: Es war nicht gut in der Schule? 00:10:27

B: Nein. Das war nicht gut. (lacht) 00:10:32

I: Und wie ist die Schule hier in Deutschland? 00:10:35

B: Sehr sehr toll. 00:10:38

I: Ja? 00:10:40

B: Ja. In Deutschland kann man leben, kann man alles machen. Wenn du willst, kannst du alles machen. Das liegt nur Ihre oder meine Entscheidung. Ich kann alles machen. Wenn ich will kann ich etwas sprechen, aber wenn du etwas in Eritrea willst, bekommst du zu hören, dass das nicht gut ist. Wenn Sie nicht das machen, was sie sagen, gibt es viele Probleme. 00:11:21

I: Okay. 00:11:21

B: Sie müssen einfach die Schule sofort verlassen. 00:11:24

I: Okay. Wenn Sie etwas falsch machen, dann dürfen Sie nicht mehr und in/ 00:11:27

B: Ja. Kannst du nicht etwas lesen/ reden. Wenn du sagst: „Nein, das Fach in der Schule gefällt mir nicht. Bitte das ist nicht.“ Wenn du einfach sprichst, das ist gefährlich. 00:11:43

I: Ja? 00:11:45

B: Du darfst nichts sagen, wenn du möchtest. Nein. 00:11:46

I: Das geht nicht. 00:11:51

B: Das geht nicht. Besser ruhig sein oder ruhig leben. 00:11:54

I: Okay. In der Schule? 00:11:55

B: In der Schule. Ja. Wenn du sagst: „Das ist Krieg, das ist kein Frieden/ Freedom“, das ist Scheiße. 00:12:04

I: Das dürfen Sie nicht sagen? 00:12:04

B: Nein. Das darf ich nicht sagen. 00:12:06

I: Okay. Und wollten Sie das gerne sagen in der Schule oder vielleicht Zuhause? 00:12:18

B: Zuhause? (lacht) 00:12:15

I: Zuhause geht das? 00:12:18

B: Ja. In der Schule geht das nicht. Nein. Das ist verboten. 00:12:26

I: Okay, okay. 00:12:28

B: Weil bei uns gibt es viele Probleme. Es gibt viele (unv.) das jemand konnte nicht/ 00:12:32

I: (...) Und dann haben Sie entschieden Sie gehen weg aus Eritrea? Und Sie haben gesagt, Sie waren in Äthiopien 00:12:4

B: Ja. 00:12:46

I: Zuerst und dann sind Sie nach Deutschland gekommen? 00:12:47

B: Ja. Ich war ein Jahr in Äthiopien, anschließend im Sudan, dann in Libyen, dann in Italien und dann in Deutschland. 00:12:58

I: Okay. 00:12:59

B: Die Zeit in Libyen waren sechs und im Sudan vier Monate oder so, die ich da war. 00:13:09

I: Und jetzt gehen Sie hier schon eine Weile in die Schule, oder? 00:13:12

B: Ja. 00:13:12

I: Wie lange sind Sie schon in Deutschland in der Schule? 00:13:14

B: In der Schule? Fast zwei Jahre. 00:13:16

I: Okay. Also seit Sie hier angekommen sind, 00:13:19

B: Ja. 00:13:19

I: gehen Sie auch in die Schule? 00:13:20

B: Ja. 00:13:21

I: Okay. Und können Sie ein bisschen erzählen, wie war das hier in der Schule zu sein, als Sie ganz neu hier waren? 00:13:28

B: Ja. Ich war glaube ich sechs oder sieben Monate hier und dann habe ich ein bisschen gelernt, habe einen Test geschrieben. Den habe ich nicht bestanden und dann bin ich in eine andere Schule gegangen. 00:13:46

I: Okay. 00:13:47

B: Und dann habe ich eins aus zwei gemacht und dann habe ich das bei denen geschafft. 00:13:53

I: In der anderen Schule haben Sie die Sprache gelernt auf A1-Niveau und A2? 00:13:57

B: A1, A2. (unv.) 00:13:59-9 00:14:03

I: Ja, ja, ja. 00:14:04

B: Und dann bin ich wieder in der/ (lacht) 00:14:06

I: Jetzt sind Sie wieder hier in der Schule? Okay. Okay. Okay. 00:14:08

B: Ja. Es ist immer Frieden/ Freedom. Ich bin immer glücklich. Wissen Sie, ich habe alles. 00:14:22

I: Was haben Sie denn jetzt? 00:14:25

B: Ich habe zwei Jahre bei einer Gastfamilie gewohnt. 00:14:28

I: Ja. 00:14:29

B: Die Familie hat mir viel geholfen. 00:14:32

I: Ja, ja. 00:14:35

B: Ja. Wenn ich sage, dass ich etwas möchte, haben sie gesagt: „Ja. Kann man machen. Wir gehen zusammen und machen das.“ 00:14:42

I: Okay. Also es gab viel Unterstützung? 00:14:45

B: Ja. In Eritrea gibt es das nicht. 00:14:50

I: Wenn Sie dort gesagt haben: „Ich möchte das machen“, dann ging das nicht. 00:14:56

B: (unv.) 00:14:57

I: Ja. 00:15:00

B: Wenn Sie einmal fragen und sie sagt: „Nein. Das kann man nicht. Das darfst du nicht machen“, dann sagst du einfach: „Okay.“ 00:15:08

I: Okay. Ist das für Mädchen und Jungs gleich in Eritrea? 00:15:14

B: Ja. Das ist gleich. 00:15:17

I: Okay. Aber Sie haben gesagt die Jungs, die könnten was arbeiten oder die gehen zur Schule, länger zur Schule. 00:15:27

B: Ja. Die Jungen gehen bis zur zwölften Klasse oder so. 00:15:32

I: Ah! Ja. Okay. 00:15:34

B: Und wenn die zu Ende ist, 00:15:37

I: Dann gehen sie zum Militär. 00:15:39

B: Dann gehen sie zum Militär oder so. 00:15:40

I: Und die Mädchen heiraten? 00:15:45

B: Die Mädchen heiraten, bekommen ein Baby und bleiben zu Hause. 00:15:46

I: Okay. Also wie viele Kinder bekommt eine Frau in Eritrea? 00:15:50
B: Bis zwölf oder so. 00:15:55
I: Ja. Also ein Baby nach dem anderen? 00:15:57
B: Ja. 00:15:58
I: Okay. (...) Was wünschen Sie sich denn für Ihr Leben für Ihre Zukunft? 00:16:08
B: Zukünftig will ich immer in Deutschland leben und dann möchte ich eine gute Arbeit haben. 00:16:22
I: Ja. 00:16:23
B: Das ist so. 00:16:25
I: Das heißt, Sie möchten arbeiten? 00:16:26
B: Ja. Gerne. 00:16:28
I: Okay. Und möchten Sie heiraten? 00:16:32
B: Vielleicht später. 00:16:33
I: Okay. Zuerst möchte Sie eine Arbeit haben. 00:16:35
B: Nach Arbeit und Schule wird immer geheiratet. Die Hochzeit ist immer nach Schule oder Arbeit. 00:16:45
I: Okay. 00:16:47
B: Ich kann gut deutsch. Wenn ich eine gute Arbeit habe, dann kann ich das nachher. 00:16:54
I: Okay. 00:16:56
B: Aber zuerst in die Schule gehen. 00:16:58
I: Wieso ist das für Sie wichtig, dass Sie in die Schule gehen? Sie sagen immer: „Das ist schön hier. Hier ist Freiheit.“ 00:17:06
B: Ja. Wenn ich gut deutsch kann, kann ich alles allein machen oder so. (...) Nicht immer mit Übersetzer. 00:17:23
I: Ja. Und dann können Sie selbstständig entscheiden, was Sie machen möchten. 00:17:28
B: Ja. 00:17:29
I: Ja. Wissen Sie schon, was für einen Beruf Sie lernen möchten? Haben Sie schon da Wünsche? 00:17:35
B: Ja. (...) Vor einem Jahr habe ich ein Praktikum in Altenpflege in A-stadt gemacht. Und in diesem Jahr war ich vier Monate einmal die Woche in der Altenpflege tätig in (unv.) 00:17:52
I: Ah! Ja. Okay. Gehen Sie auch ins Praktikum? 00:17:53
B: Ja. Und im September habe ich zwei Wochen gearbeitet und dann habe ich ein Praktikum gemacht eine Woche in A-Stadt als Hotelfachfrau. 00:18:08
I: Ah! Ja. Okay. Schön. 00:18:11
B: Gut, kennst du Gasthaus Traube? Traube A-Stadt. Ja. Die Arbeit gefällt mir. Ist gut und dann habe ich mit dem Chef gesprochen und fange nächstes Jahr mit der Ausbildung an. 00:18:24
I: Oh! Wie schön. 00:18:25
B: Ja. (lacht) 00:18:26
I: Herzlichen Glückwunsch. Ja. Okay. Also Sie möchten eine Ausbildung zur Hotelfachfrau machen? 00:18:30
B: Ja. Hotelfachfrau. 00:18:32
I: Okay. Schön. 00:18:35
B: Ja. (lacht) 00:18:37
I: Sie strahlen. Sie freuen sich. 00:18:37
B: Ja. Ich habe einen netten Chef. Ich habe nette Kollegen. Dann kann ich immer neue Leute kennenlernen. Das ist so. 00:18:52
I: Das gefällt Ihnen? 00:18:53
B: Ja. (lacht) 00:19:00
I: (...) Und jetzt haben Sie vorher erzählt auf dem Weg hierher, Sie ziehen jetzt bald um. Sie ziehen in eine neue Wohnung. 00:19:06

B: Ja. Ich habe eine Wohnung in A-stadt gefunden. 00:19:10
I: Ja. 00:19:11
B: Und gestern war ich da und habe sie mir angeschaut. Ja. Die Wohnung gefällt mir gut. Es gibt zwei Mädchen aus Deutschland mit Seniye und ich. Da haben wir jeder ein Zimmer. Die Küche ist zusammen. 00:19:34
I: Also eine WG ist das mit einem eritreischen Mädchen, Sie und noch zwei deutschen Mädchen? 00:19:38
B: Ja. Das ist so. Seniye zieht morgen um und in einer Woche oder so ziehe ich auch um. 00:19:49
I: Da kommen Sie auch dorthin? 00:19:50
B: Ja, klar. Ich habe keine Möbel. 00:19:53
I: Ach. Keine Möbel. Okay. 00:19:54
B: Ja. Ich kaufe Neue. Ja. (lacht) Ja. Das ist nicht so weit von meiner Arbeitsstätte entfernt. 00:20:07
I: Ganz nah an der Arbeit. 00:20:10
B: Ja. Ich gehe immer zu Fuß. 00:20:11
I: Ja. Das ist zwei Straßen entfernt wahrscheinlich. 00:20:16
B: Fünf oder sechs Minuten. Ja. (lacht) 00:20:18
I: Ja, ja. Ganz schnell. 00:20:19
B: Ja. (lacht) Ja. 00:20:21
I: Das ist gut. Jetzt haben Sie vorher beschrieben, wie Frauen leben in Ihrer Heimat 00:20:28
B: Ja. 00:20:29
I: in Eritrea. Und dann haben Sie auch beschrieben, was Ihnen gefällt am Leben in Deutschland und jetzt erleben Sie ja auch ganz viele deutsche Frauen auch oder Frauen auch aus anderen Ländern, die in anderen Ländern geboren wurden und jetzt hier in Deutschland leben. 00:20:43
B: Ja. 00:20:44
I: Können Sie mal beschreiben wie leben denn Frauen in Deutschland? Wie erleben Sie das? Wie sind die Frauen hier? 00:20:51
B: Soll ich erzählen? 00:20:53
I: Ja, genau. Erzählen Sie! Ja. Erzählen Sie! 00:20:56
B: Ja. Ich finde die Frauen haben Frieden/ Freedom. 00:21:06
I: Sie sind frei. 00:21:07
B: Sie sind frei. 00:21:08
I: Ja. 00:21:09
B: Die Frauen gehen arbeiten und bleiben nicht zu Hause. 00:21:17
I: Ja. 00:21:20
B: Die Frauen gehen genauso wie die Männer in die Schule. Nicht, dass nur Männer das machen dürfen. Man kann auch mit einem Jungen zusammen sein. 00:21:41
I: Ja, ja. Sie können einen Freund haben. 00:21:44
B: Ja. Sie können einen Freund haben. Dabei ist das Alter egal, ob mit 14 oder 15. Ja. In Deutschland finde ich so toll, dass man als 14-jähriges Mädchen arbeiten gehen kann. 00:22:03
I: Ja. 00:22:04
B: Ja. In Deutschland müssen die jungen Frauen in die Schule gehen. 00:22:12
I: Ja. Alle müssen in die Schule gehen. 00:22:15
B: Bei uns ist das egal. 00:22:16
I: Ah! Okay. Wenn sie nicht gehen, ist es egal in Eritrea. 00:22:19
B: Ja. Da muss ich nicht in die Schule gehen oder so. 00:22:25
I: In Deutschland gibt es viele Jugendliche, die sagen: „Das ist schlecht, wenn ich in die Schule gehen muss.“ Die wollen nicht in die Schule gehen. 00:22:35
B: Das ist komisch. (lacht) 00:22:39

I: Sie gehen gerne in die Schule? 00:22:40

B: Ja. Weil wenn ich in Deutschland leben will, dann muss ich in die Schule gehen. Wenn ich in die Schule gehe und nicht gut deutsch kann, dann habe ich keine gute Arbeit. 00:22:50

I: Ja. 00:22:53

B: Es ist gut für mich, wenn ich in die Schule gehe. 00:22:58

I: Also in Deutschland in die Schule gehen ist gut, weil Sie dann die Sprache lernen? 00:23:02

B: Ja. 00:23:02

I: Okay. Und ist noch etwas Anderes gut, wenn Sie in die Schule gehen in Deutschland? 00:23:09

B: Ja. Dass ich dann eine gute Arbeit habe. 00:23:14

I: Okay. 00:23:18

B: In Deutschland gibt es keinen Krieg, nur Frieden/ Freedom. 00:23:24

I: Ja, ja. 00:23:25

B: Alle sind sie nach Deutschland gekommen aus Eritrea, weil hier Frieden/ Freedom herrscht. (...) In Eritrea ist zwar/ das ist schlecht. Wenn man über 18 ist, muss man zum Militär gehen. 00:23:48

I: Zum Militär? 00:23:50

B: Ja. Auch die Frauen. 00:23:55

I: Die gehen auch zum Militär? 00:23:56

B: Ja. 00:23:57

I: Ja. 00:23:58

B: Wenn man jung ist, hat man keine Ruhe und kann lange schlafen, das kann man nicht. 00:24:14

I: Das geht nicht? 00:24:16

B: Ja. Ich gehe heute. Ich gehe morgen oder wann da Stress machen. 00:24:20

I: Da machen sie sich Sorgen dann, wenn man zum Militär muss. 00:24:25

B: Ja, ja. Die Menschen aus Eritrea wollten immer in die Schule gehen. Das ist bei uns ein bisschen schwierig, (...) weil wenn du in die Schule gehen möchtest, dann musst du in der Hauptstadt eine Wohnung finden. Die meisten Menschen können aber nicht in der Hauptstadt leben, da sie arm sind. Sie haben kein Geld. Die Wohnung ist so teuer. 00:24:54

I: Ja. 00:24:56

B: Das kann man nicht bezahlen. 00:24:59

I: Ja. 00:25:02

B: Deshalb bleibt man dann in den Dörfern. 00:25:05

I: Ja. Und deswegen gefällt Ihnen das Leben hier und die Schule, weil Sie in die Schule gehen dürfen? 00:25:13

B: Ja. Das gefällt mir. Ist sehr gut. In Deutschland ist bei den Leuten alles gleich, ob man in der Hauptstadt wohnt oder auf dem Dorf, das ist egal. Alle müssen in die Schule gehen. Es gibt auch Busse. Zwei oder drei Stunden mit dem Bus, das ist egal. (...) Ich fahre fast immer eine Stunde 00:25:38

I: Mit dem Bus zur Schule? 00:25:39

B: mit dem Bus. Das ist mir egal. Weil ich immer mit dem Bus fahre. 00:25:44

I: Weil Sie wissen, wie es anders sein kann, wenn es keinen Bus gibt und wenn Sie nicht zur Schule gehen können? 00:25:49

B: (...) Das ist so. 00:26:01

I: Können Sie einen typischen Tag beschreiben? Wie sah Ihr Tag aus in Eritrea? Wann sind Sie aufgestanden? Was haben Sie morgens gemacht, mittags, am Nachmittag, am Abend? 00:26:14

B: In Eritrea? 00:26:16

I: In Eritrea. Zuerst in Eritrea und danach noch in Deutschland. 00:26:18

B: (lacht) (...) In Eritrea (...) was soll ich sagen? (...) Die Frauen kochen oder putzen, passen auf die Kinder auf. Nur das. 00:26:56

I: Das ist da? 00:26:58

B: Ja. 00:26:59

I: Okay. Und wie sieht Ihr Tag in Deutschland aus? Was machen Sie den ganzen Tag? 00:27:07

B: Ja. Die Leute gehen den ganzen Tag arbeiten. Die Leute gehen den ganzen Tag in die Schule. Dann geht es nach Hause, Hausaufgaben machen, dann nachher schlafen, dann früh aufstehen und dann arbeiten gehen. 00:27:28

I: Okay. 00:27:28

B: Ich bin die ganze Woche den ganzen Tag in der Schule. 00:27:31

I: Ja, ja. 00:27:33

B: Bis 15 Uhr. 00:27:34

I: Okay. So lange haben Sie Schule und danach fahren Sie eine Stunde nach Hause? 00:27:39

B: Ja. Und wenn ich Hausaufgaben habe, mache ich die. Wenn nicht, wiederhole ich das Wissen oder ich sehe fern. Ja. 00:27:42

I: Sehen Sie deutsches Fernsehen? 00:27:48

B: Ja. Mit ihrer Freundin und meiner Freundin. 00:27:55

I: Okay. Sie gucken zusammen dann Fernsehen? 00:27:58

B: Ja. 00:27:59

I: Mit der Ganzen/ 00:28:01

B: Ja. Und am Wochenende räume ich mein Zimmer auf. Ich räume nur mein Zimmer auf. Die Küche macht meine Gastfamilie. Die Mama oder so. 00:28:04

I: Sie müssen sich um nichts kümmern? 00:28:06

B: Nein. Ich koche nicht. Manchmal. Ich gehe nur in die Schule. (lacht) (...) Ja, in Deutschland sind die Menschen ganz anders. Das finde ich sehr sehr toll. 00:28:10

I: Das habe ich nicht verstanden. Was finden Sie toll? 00:28:12

B: Deutsche Menschen oder deutsche Leute sind nett. (...) Es gibt Frieden/ Freedom. Wenn du willst, kannst du alles machen. (...) Das ist so. 00:28:15

I: Gut, Rahel. Wir sind am Ende vom Interview. 00:28:17

B: Ja. 00:28:18

I: Ich würde Ihnen zum Abschluss ein paar allgemeine Fragen noch stellen. Manche haben Sie schon beantwortet, aber, dass die noch mal alle zusammen sind. 00:28:25

B: Okay. 00:28:27

I: Wann sind Sie denn geboren? Wie alt sind Sie? 00:28:32

B: Ich bin 17 Jahre alt. 00:28:35

I: Im Jahr 2000. 00:28:39

B: 2000. Februar. 00:28:42

I: Okay. Und Ihr Geburtsort? 00:28:45

B: In (unv.). 00:28:46

I: In Eritrea? 00:28:46

B: In Eritrea. Die Stadt heißt (unv.) 00:29:47

I: Okay. Okay. Und Eritrea haben Sie wahrscheinlich mit Ihrer Familie gelebt? 00:29:53

B: Ja. Mit meiner Familie. 00:29:55

I: Wer gehört da zu Ihrer Familie? Mit wem haben Sie zusammengelebt? Wahrscheinlich Ihr Vater und Ihre Mutter. 00:30:02

B: Ja. Mit meiner Mutter, mit meinen Geschwistern. 00:30:08

I: Wie viele Geschwister haben Sie denn? 00:30:12

B: Vier. Meinen Vater kenne ich nicht. 00:30:15

I: Ah! Okay. 00:30:16

B: Ich war Kind und mein Vater war beim Militär. 00:30:18

I: Beim Militär. 00:30:20

B: ... und nachher ist er nach Israel gegangen. 00:30:23

I: Ah! Okay. Das heißt haben Sie ihn mal kennengelernt oder kennen Sie ihn gar nicht? 00:30:27

B: Ja. Aber nicht so viel. 00:30:30

I: Nur kurz. Okay. Das heißt, Sie haben allein gelebt mit Ihrer Mutter und Geschwistern? 00:30:34

B: Ja. 00:30:36

I: Und hat noch jemand anders dort gelebt? Ihre Großeltern oder die Tante oder/ 00:30:41

B: Ja. Meine Tante und mein Onkel. Meine Cousine, meine Oma, mein Opa. 00:30:44

I: Die sind alle auch dort gewesen in Ihrem Dorf? 00:30:49

B: Ja. Die waren auch alle in meinem Dorf. 00:30:53

I: Okay. Okay. Aber Ihr Vater war nicht da? 00:30:55

B: Ja. Mein Vater war nicht da. Jetzt sind meine Oma und mein Opa schon gestorben. Jetzt ist alles weg. Jetzt sind alle getrennt. Manche sind nach Europa, 00:31:02

I: Ah! Okay. 00:31:03

B: Manche sind nach Äthiopien oder so. 00:31:09

I: Und Ihr Vater ist in Israel? 00:31:11

B: Ja. 00:31:12

I: Okay. Und jetzt leben Sie gerade in einer Gastfamilie in Deutschland? 00:31:20

B: Ja. 00:32:22

I: Und dann ziehen Sie um in eine WG? 00:32:25

B: Mhm. (bejahend) 00:32:26

I: Okay. Und wissen Sie, was in Ihrem Ausweis steht, was Ihr Status ist? Dürfen Sie in Deutschland bleiben? Haben Sie vielleicht eine Duldung? Wissen Sie das, was in Ihrem Ausweis steht? 00:32:31

B: Ja. Ich habe einen Pass bekommen und ich darf in Deutschland bleiben. 00:32:37

I: Okay. Und steht dort für ein Jahr oder... 00:32:40

B: Dort steht für ein Jahr und dann kann ich wechseln auf zwei Jahre und so weiter. 00:32:50

I: Okay. Okay. Dann geht es weiter? 00:32:53

B: Ja. 0:32:56

I: Okay. Und Sie bekommen ein bisschen Geld wahrscheinlich jeden Monat? 0:33:00

B: Taschengeld oder was? 00:33:05

I: Also irgendwie müssen Sie ja Sachen einkaufen, Kleidung einkaufen. 00:33:09

B: Ja, klar. Ich bekomme jeden Monat 140 Euro. Ja. 00:33:13

I: Und ist das okay? Reicht Ihnen das? 00:33:21

B: Doch. Das reicht schon. 00:33:26

I: Ja? 00:33:28

B: Ja. 00:33:29

I: Okay. 00:33:31

B: Das ist mit Frieden/ Freedom. Das reicht schon. (lacht) Die Sachen in Deutschland sind alle so teuer. Wenn ich will, kann ich alles kaufen. 00:33:52

I: Okay. 00:33:53

B: Es ist nicht so wie in Eritrea. 00:33:55

I: Ja. Ja. Hier können Sie alles kaufen? 00:33:58

B: Ja. 00:34:00

I: In Eritrea waren Sie in der Schule, haben Sie gesagt sieben Jahre. 00:34:08

B: Mhm. (bejahend) 00:34:09

I: Und dort haben Sie lesen und schreiben gelernt in Eritrea? 00:34:12

B: Ja. 00:34:14

I: Auf Tigrinya? 00:34:15

B: Auf Tigrinya. 00:34:18

I: Okay. Und waren Sie dort auch/ manchmal gibt es auch eine Schule von der Kirche oder Unterricht, weil Sie haben gesagt bevor wir hierhergekommen sind Sie sind Christin. 00:34:27

B: Ja. 00:34:29

I: Und manchmal/ die Muslime die haben manchmal Schule, in der lernen sie etwas über ihre Religion. Hatten Sie so was auch Schule für Ihre Religion? 00:34:33

B: Ja. 00:34:34

I: Ja? 00:34:37

B: Das gibt es. Das ist aber nicht in der Schule, sondern in der Kirche. 00:34:42

I: Okay. 00:34:44

B: Etwas über Gott lernen oder so. 00:34:49

I: Ja. Und dort waren Sie auch? 00:34:54

B: Manchmal. 00:34:58

I: Manchmal. Okay. 00:35:01

B: Ja. Nicht alle Leute sind dort hingegangen. Einmal in der Woche. 00:35:06

I: Okay. 00:35:08

B: oder zwei Mal oder so. 00:35:11

I: Okay. Und haben Sie dort eine andere Sprache gelernt? 00:35:15

B: Nein. 00:35:17

I: Das war auch in Tigrinya? 00:35:20

B: Ja. 00:35:21

I: Okay. Können Sie noch andere Sprachen? 00:35:23

B: Ich kann nur Tigrinya und Deutsch. (lacht) 00:35:28

I: Okay. Und jetzt in der Schule lernen Sie noch Englisch, oder? 00:35:36

B: Ja. Ich habe jetzt gerade in diesem Jahr angefangen. Ja. 00:35:40

I: Okay. Okay. Gut. Wir sind fertig. Dankeschön. 00:35:44

B: Bitte, gern. (lacht) 00:35:47

I: Schalten wir das aus. 00:35:52

c) Mariam

I: Heute ist der 29. November 2017. Wir sind in Klein-A-Stadt und das ist das Interview mit Mariam. Mariam, erzählen Sie Ihre Geschichte! 00:00:16

B: Also ich komme aus dem Irak, habe aber habe eigentlich im Iran 15 Jahre gelebt und ich bin nur ein Jahr im Irak geblieben und ich habe mit sechs Jahren Schule angefangen. Also das war erst einmal ein Jahr nicht Grundschule, vor der Grundschule. Also/ 00:00:51

I: Okay. So was wie Kindergarten. 00:00:51

B: Ja. Kindergarten. Aber nicht Kindergarten. Das war ein islamischer Kindergarten und dort habe ich angefangen den Koran zu lernen und die Buchstaben kennenzulernen, zu reden oder zu schreiben. Also ich habe mit sechs Jahren den Koran angefangen zu beschreiben und zu reden/ also alles. Also der Koran ist ein dickes Buch, wissen Sie, und ich habe eigentlich, glaube ich, 30 Seiten/ also ich erinnere mich. 00:01:37

I: Auswendig? 00:01:37

B: Ja. Auswendig sagen. Und/ ja. Und das war alles gut, bis ich in der Grundschule angefangen habe mit sieben Jahren. (...) Also unsere Grundschule ist in meiner Generation fünf Jahre. Drei Jahre Realschule und drei Jahre Gymnasium. Also in meiner Generation das waren fünf Jahre Grundschule, aber jetzt ist es, glaube ich, sieben oder acht Jahre Grundschule. Ja. Ich weiß es nicht wie es jetzt ist das System und so, aber/ ja also ich habe angefangen mit sieben Jahren und glaube ich und ich habe die Grundschule mit 12 Jahren abgeschlossen und/ ja ich habe auch drei Jahre Realschule gemacht und ich war auch ein Jahr auf dem Gymnasium gewesen. 00:02:53

I: Okay. 00:02:54

B: Und dann bin ich aus dem Irak geflohen. 00:03:02

I: Geflohen. 00:03:04

B: Ja. Und ich war auch ein Jahr im Irak, aber ohne studieren, ohne lernen, ohne gar nichts. 00:03:13

I: Also gar nicht in der Schule? 00:03:15

B: Ja. Und das war ein bisschen blöd, weil ich hatte noch immer keinen iranischen oder irakischen Pass. So. Das war ein bisschen blöd. Und/ ja im Irak sagen alle: "Ja. Du bist ein iranischer Mensch und du redest persisch und so." Und mein Irakisch war auch nicht so gut, weil (lachend) ich habe eigentlich im Iran gelebt. Mein Irakisch war nur: Hallo. Wie geht es dir? Also ich kann es verstehen, aber ich kann nicht so viel reden. Aber ich habe Zuhause/ also bei meiner Tante. Ich bin mit meiner Tante ein Jahr geblieben. 00:03:58

I: Im Irak? 00:04:00

B: Im Irak. Ja. Und ich habe mit ihr und meinen Cousinen geredet und dann ist mein Arabisch besser geworden 00:04:08

I: Ja. 00:04:10

B: In einem Jahr. Genau. Also haben wir versucht in die Türkei zu gehen und danach wollten wir nach Europa gehen. Also der erste Grund, dass wir nach Europa gehen wollten. Also im Iran hatten wir nicht so gute Arbeit, weil wir Iraki (lachend) sind. 00:04:43

I: Ja. 00:04:44

B: Wir haben keine gute Arbeit und ich war auch in einer der besten Schulen und ich wollte auch in der besten Schule im Iran lernen, aber die sagten, dass du irakisch bist und dass du keinen Pass hast und du darfst nicht in diese Schule gehen. 00:05:01

I: Ja. 00:05:02

B: Und du musst in eine normale Schule mit normalen Schülern gehen. 00:05:05

I: Ja. 00:05:06

B: Und das war richtig blöd für mich und ich war drei Tage richtig traurig und ich habe viel zu viel geweint, aber ich konnte gar nichts machen. Also ich habe weiter Schule gemacht ein bisschen (unv.) 00:05:22-5 so. Und das war der zweite Grund und der dritte Grund wir hatten kein Geld, nicht so viel Geld, weil wir keine Arbeit hatten, weil wir keine Arbeit hatten. 00:05:38

I: Ja. Ja. 00:05:40

B: Und wir hatten nur eine normale Arbeit, dass wir nur ein bisschen Geld für Essen und Trinken hatten. 00:05:46

I: Okay. 00:05:49

B: So. Das waren die Gründe, dass wir nach Europa gehen möchten. So. Das eine Jahr im Irak war das schlimmste Jahr in meinem Leben. (lacht) Ja. Also wir hatten noch keine Arbeit und ich hatte keine Schule 00:06:07

I: Ja. 00:06:08

B: Und ich war sehr traurig, dass es nicht weitergeht, weil ich kein (lachend) Irakisch kenne. So. Das war das schlimmste Jahr in meinem Leben und dann sind wir in die Türkei geflohen und dort sind wir einen Monat geblieben und wir wurden nach Griechenland mit einem kleinen Schiff, nicht Schiff. Das war ein Schnellschiff oder/ 00:06:35

I: Ja. So ein Schnellboot. 00:06:39

B: Genau. Und wir wurden dann (unv.) 00:06:41, aber das haben wir vier Mal nicht geschafft. So. Nach dem einen Monat in der Türkei sind wir noch mal in den Irak zurückgekehrt. 00:06:57

I: Ah! Sie sind zurückgekehrt. 00:06:58

B: Ja. Weil wir es nicht geschafft haben und nach zwei Monaten und so haben wir es noch mal versucht, dass wir in die Türkei gehen und noch mal versucht, noch mal. Wir sind einen Monat dort geblieben und wir hatten es mit viel zu viel Schwierigkeiten geschafft, dass wir nach Griechenland gehen. Und/ ja. Und mit dem Schiff sind wir auf ein Eiland/ 00:07:28

I: Eine Insel. 00:07:28

B: (lacht) eine Insel gegangen und diese Insel war die kleine Insel in Griechenland und die Leute, dass wir mit Schiff nach Griechenland zurück wir haben/ das war die kleine Insel und die Leute, die auf der Insel leben, 00:07:58

I: ja. 00:07:56

B: die waren hier und wir sind hier ausgestiegen. 00:08:02

I: Auf der Insel? 00:08:02

B: Genau. Und sind alles von hier aus gelaufen und das war genau ein Tag. 00:08:09

I: Ja, ja. Okay. 00:08:13

B: Und wir hatten kein Wasser und kein Essen. 00:08:14

I: Ja. 00:08:15

B: Ja. Und das war alles mit/ also Höhe/ 00:08:19

I: Auf dem Berg, oder? 00:08:21

B: Auf den Berg gehen und kommen und gehen 00:08:24

I: Ah! Okay. Nach oben und unten. 00:08:25

B: nach oben und unten. Das war auch sehr schwierig und so. 00:08:30

I: Das denke ich mir. 00:08:30

B: Ja. (...) So. Dann sind wir glaube ich um fünf Uhr abends/ also nicht abends/ also Mittag, Nachmittag, 00:08:50

I: Ja, Nachmittag. 00:08:50

B: waren wir bei den Leuten, die auf der Insel leben 00:08:56

I: Ja. 00:08:56

B: Und wir haben uns dort einen Tag durchgeschlagen und/ ja. Also am nächsten Tag sind wir mit einem großen Schiff/ einem sehr großen Schiff 00:09:07

I: Ja. 00:09:09

B: Nach Griechenland gefahren. Also genau in die Hauptstadt. 00:09:16

I: Nach Athen. 00:09:15

B: Genau. Und wir sind sieben Tage in Athen geblieben. In diesen sieben Tagen haben wir keinen Weg gefunden, dass wir nach Deutschland oder irgendwohin gehen konnten. So. Meine Mutter war nicht so fit. 00:09:42

I: Ja. 00:09:42

B: Also wir hatten nur gedacht, dass wir nicht in Griechenland bleiben möchten, 00:09:47

I: Ja. 00:09:47

B: weil Griechenland wollte nicht so viele Flüchtlinge in ihrem Land. So haben wir nach sieben Tagen einen Weg gefunden mit einem Flugzeug nach Italien und wir haben in Italien nur eine Nacht geschlafen und genau um vier Uhr morgens sind wir mit dem Flugzeug nach Berlin geflogen. Und wir sind, ich glaube, um acht oder neun Uhr morgens in Berlin ausgestiegen. 00:10:23

I: Okay. 00:10:24

B: Ja. Und dort haben wir unseren Cousin getroffen. Ja. Und er hat uns mit seinem Auto nach Heilbronn gefahren. 00:10:38

I: Hat der ein Auto? 00:10:38

B: Ja. 00:10:40

I: Okay. 00:10:40

B: Und er hat uns nach Heilbronn gefahren und dort sind meine Tante und alle Cousinen/ unsere ganze Familie ist dort. Also ich habe meine Familie nie gesehen. (lacht) 00:10:54

I: Ah! Vorher nicht. 00:10:54

B: Und/ ja. Und meine Mutter hat sie 15 Jahre nicht gesehen. 00:10:57

I: Ja. 00:10:57

B: Ja. Und das war richtig/ also wir haben alle geweint. 00:11:03

I: Das war sehr emotional. 00:11:04

B: Ja. Alles war sehr cool. Und nach einem Tag sind wir nach Karlsruhe gefahren, um zu sagen: "Ja. Wir sind Flüchtlinge in Deutschland und so." Ja. Und wir haben in Karlsruhe auch einen Tag/ nee. Am gleichen Tag sind wir nach Mannheim geschickt worden. 00:11:29

I: Ja. 00:11:30

B: So. In Mannheim sind wir, glaube ich, einen Monat/ nee. Zwei Monate geblieben. Genau. Und ich hatte in diesen zwei Monaten keinen Deutschkurs/ also gar nichts gehabt. Und das war auch ein bisschen blöd. Ich weiß jetzt nicht warum, aber sie haben keinen Kurs für mich gefunden. 00:11:54

I: Ja. 00:11:54

B: Ich war 15 Jahre alt/ nee. Nicht 15, 16. Ja. Doch. 16 Jahre alt und sie haben keinen Kurs gefunden für Mädchen in meinem Alter. Alle waren junge Männer oder/ also alte Männer. 00:12:16

I: Okay. 00:12:18

B: Alte Männer. Also Mädchen sehr wenige in Deutschland. (lacht) 00:12:21

I: Ja. 00:12:21

B: Ja. Und nach diesen zwei Monaten sind wir nach Klein-A-Stadt (unv.) 00:12:29. (lacht) 00:12:31

I: Ja. 00:12:32

B: Ja. Also als wir in Klein-A-Stadt angekommen sind. Richtig? 00:12:44

I: Angekommen sind. 00:12:44

B: Ja. Das war die schlimmste Zeit in meinem Leben. (lacht) Wissen Sie die Turnhalle. Wir sind zuerst an der Turnhalle ausgestiegen und das war die schlimmste Zeit in meinem (unv.) 00:12:59-8 und ich habe gesagt, ich wollte nicht in einen Raum, der keine Wand hat, leben. 00:13:06

I: Ja. Ja. 00:13:06

B: Ja. 00:13:08

I: In der Turnhalle war das. 00:13:09

B: Genau. In einer Turnhalle. Das war nicht normal für mich, weil ich habe eigentlich immer in einer Wohnung gelebt 00:13:15

I: Ja. 00:13:16

B: Und ich war erst 16 Jahre alt und ich habe das nicht verstanden, warum das so ist. 00:13:22

I: Ja. 00:13:25

B: So. Und ich habe am ersten Tag viel zu viel geweint und ich habe eine Woche mit niemandem geredet, (lacht) weil ich traurig war. So. Nach den, glaube ich, zwei oder drei Wochen, keine Ahnung. Also die Frau Bernhard hat mir gesagt, dass du an diesem Tag Schule hast/ also am Montag. 00:13:56

I: Ja. 00:13:56

B: Ich weiß es nicht. Und/ ja ich war ein bisschen nervös, dass ich in einer Schule bin mit/ also ich weiß jetzt nicht mit Ausländern oder mit Deutschen. 00:14:05

I: Ja, ja. 00:14:07

B: So. Ich war richtig nervös und so. Und ich habe davor in diesen drei Wochen mit meiner Mutter nach einem Deutschkurs (unv.) 00:14:16-0. Also ich war dort nicht angemeldet, aber ich wollte nur ein bisschen Wörter lernen 00:14:21

I: Okay. 00:14:21

B: Und das war (unv.) 00:14:24-3 richtig. Also ich wollte nur Worte Wasser oder so lernen. (lacht) 00:14:27

I: Und Sie waren dort mit Ihrer Mutter? 00:14:28?

B: Ja. Meine Mutter hat ihrer Lehrerin gesagt, dass ihre Tochter auch Deutsch lernen will und sie hat gesagt: "Ja. Kein Problem." 00:14:38

I: Okay. 00:14:38

B: Ja. Und ich war auch in diesen drei Wochen die beste (lachend) Schülerin in der Klasse und so, weil alle sind alte Frauen und so. Ja. Und danach habe ich am Montag, ich weiß jetzt nicht am wievielten, aber nach der A-Schule mit Frau Bernhard, also mit Farah. Also ich habe mich mit Frau Bernhard mit Farah getroffen. (lacht) Ja. Also ich habe Frau (unv.) 00:15:12 schon zwei oder drei Mal gesehen, aber ich habe nie mit ihr geredet. So. Und ich habe mich auch mit Frau Bernhard getroffen. Sie war glaube ich Sozialarbeiterin in der A-Schule. 00:15:20

I: Ja. 00:15:21

B: Und die Turnhalle war die Turnhalle von der A-Schule und ich habe genau an diesem Tag verstanden, dass wir in dieser Turnhalle der A-Schule/ 00:15:33

I: Ja. 00:15:33

B: Also ich schäme mich zu sagen, dass ich in einer Turnhalle lebe und so. 00:15:38

I: Ja. 00:15:39

B: Ich habe es eigentlich niemandem gesagt, dass ich dort lebe. 00:15:42

I: Ja, ja. 00:15:44

B: So. Und am ersten Tag habe ich mich mit Ihnen getroffen (lacht) (unv.) 00:15:51. Also ich war richtig nervös/ also die Ausländer waren in der Klasse und eigentlich war ich in meiner Schule im Iran mit keinen Männern in einer Klasse. So. Ich war richtig richtig nervös, wegen der Männer in meiner Klasse. Also ich rede nicht so viel mit Männern oder was heißt das? 00:16:23

I: Die Hand geben. 00:16:23

B: Also ich darf auch keine Hand geben. 00:16:27

I: Ja. 00:16:27

B: Also ich durfte, (lachend), aber jetzt nicht mehr. 00:16:31

I: Okay. 00:16:31

B: Ja. Und hier/ also das ist das Verhalten in unseren Ländern und ich denke jetzt, das hasse ich in unseren Ländern. 00:16:44

I: Ja. 00:16:44

B: Warum eine Frau nicht mit einem Mann reden darf. Also das ist mein Recht, dass ich mit einem Mann rede und verstehe, wie ich mit einem Mann reden kann. Also wie kann eine Frau mit einem Mann reden. 00:17:01

I: Ja. 00:17:03

B: Also ich habe vorher nicht gewusst, wie man mit einem Mann redet. 00:17:09

I: Ja. 00:17:09

B: Also ich habe in meinem Kopf gedacht, dass Männer eine andere Person sind. 00:17:17

I: Ja. 00:17:18

B: Sind nicht mit Frauen gleichzusetzen. 00:17:20

I: Ja, ja. 00:17:21

B: Also ich denke jetzt, das war richtig terrible. Was heißt/ 00:17:29

I: Ganz schrecklich. 00:17:29

B: Ganz schrecklich, dass ich nicht mit Männern reden kann. 00:17:33

I: Ja. 00:17:35

B: Also jetzt nach zwei Jahren in Deutschland kann ich viel besser mit Männern (lachend) reden. Richtig. Das war vor zwei Jahren schrecklich. So. Und ich habe mit Ihnen geredet und ich konnte auch nicht so viel Deutsch nur kleine Wörter. So. Hallo. Und wie geht es Ihnen? 00:17:58

I: Ja. 00:17:59

B: So. Sie haben am ersten Tag gesagt, dass wir uns an einem Platz treffen können und ich habe das nicht verstanden. So. Ich wollte sagen: "Nein. Ich gehe nicht." Ja. Und danach habe ich sechs Monate mit der Lehrerin geredet und gelernt und das waren die besten sechs Monate in 2016. Ja. Das waren die besten sechs Monate mit der Lehrerin. Und danach ist es ein bisschen schwieriger, aber diese sechs Monate mit der Lehrerin das waren die Besten in der A-Schule. 00:18:42

I: Also Sie meinen die Zeit, die Sie dann dort gelernt haben? 00:18:45

B: Ja. Also das war nicht so stressig und schwierig und ich lerne, dass alle Leute in meiner Klasse lernen, aber jetzt im zweiten Jahr, 00:18:58

I: Ja. 00:18:58

B: Ich lerne mehr/ also zwei oder drei Mal mehr als die Schule die Klasse lehrt. 00:19:03

I: Ja, ja. 00:19:05

B: Also sie lehren gar nichts. Und ich lerne mehr als die Stunde in der Schule. 00:19:10

I: Sie sagen Sie lernen mehr. Lernen Sie mehr Zuhause? 00:19:14

B: Ja. Also ich habe nicht so viel Zeit für mich. Also sofort nach der Schule gehe ich nach Hause ein bisschen essen und trinken. Vielleicht nur eine Stunde für mich/ also, dass ich mich ausruhen kann oder so. Danach fange ich an zu lernen/ also meine Hausaufgabe, was ich heute gelernt habe und/ ja. Manchmal habe ich auch keine Zeit die Hausaufgabe zu machen. Also/ ja. 00:19:48

I: Weil es so viel zu tun gibt. 00:19:51

B: Ich verstehe auch die Deutschen in unserer Klasse nicht. (lacht) 00:19:55

I: Ja. 00:19:55

B: Sie lernen gar nichts. Sie lernen überhaupt gar nichts. Also ich verstehe in der Klasse mehr als sie. Also ich habe in Mathe die Note 1,3 und sie haben alle vier, drei, zwei. Und das finde ich gar nicht gut. (lacht) Also in unserer Heimat lernen mehrere Schüler viel zu viel im Iran. Lernen. Also man findet vielleicht nur drei, vier Personen, die nicht lernen. 00:20:25

I: Ja. 00:20:27

B: Aber die 00:20:29

I: Die Meisten. 00:20:29

B: Die Meisten 00:20:31

I: Ja. 00:20:31

B: Lernen viel. Lernen viel zu viel. 00:20:33

I: Ja. 00:20:34

B: Also (unv.) 00:20:34

I: Ja. 00:20:36

B: Nicht nur in Mathe, 00:20:41

I: Rechnen. 00:20:43

B: Geografie. 00:20:43

I: Geografie, ja, Erdkunde. 00:20:44

B: Geografie und in Physik und Chemie und/ also alle Fächer. Also ich war in meiner Heimat eigentlich in persischer Grammatik (lachend) nicht so gut. Arabisch ist auch gut oder so. Ich weiß jetzt nicht, warum, also Grammatik mag, ich nicht zu kompliziert. Ja. Im Persischen, Arabischen war ich nicht so gut. Also auch hier in Deutschland ist meine schlechteste Note Deutsch jetzt. Ja. Aber die anderen Fächer verstehe ich alle. Ja. 00:21:22

I: Und Sie sind jetzt in Deutschland seit zwei Jahren? 00:21:26

B: Seit zwei Jahren. Also ich bin genau seit dem 9. September in Deutschland, glaube ich. Am 8. September war ich in Berlin. 00:21:39

I: Ja. 00:21:39

B: Genau. Und jetzt September/Okttober. Also zwei Jahre. Genau. Zwei Jahre und einen Monat (unv.) 00:21:47 und jetzt kann ich einfach/ also ich habe kein Problem mit einkaufen oder mit allen zu reden, aber ich habe jetzt am meisten in der Schule Probleme mit Grammatik und mit Verständnis manchmal/ also den Unterricht zu verstehen. Da habe ein bisschen Probleme, aber (unv.) 00:22:14. Also/ ja.

I: (...) Wie würden Sie denn sagen ist die Schule anders? Also Sie haben erzählt, wie die Schule im Iran war und dann haben Sie gesagt im Irak waren Sie gar nicht in der Schule 00:22:31

B: Ja. 00:22:31

I: Und wie lang gehen Sie in Deutschland in die Schule. 00:22:32

B: Ja. Also ich war neun Jahre im Iran in der Schule und hier sind es jetzt zwei Jahre. 00:22:40

I: Ja. 00:22:42

B: Ja. Eigentlich nur zehn oder elf Jahre bin ich in der Schule. 00:22:44

I: Ja. 00:22:44

B: Ja. Also ich wiederhole die Realschule. Das finde ich ein bisschen blöd, aber ich kann gar nichts machen. Also ich kann nicht aufs Gymnasium gehen. Also ich habe kein Deutsch. 00:22:57

I: Ja. 00:22:55

B: Ich habe nur sechs Monate in einer (lachend) Realschule angefangen und die Realschule ist ein bisschen schwierig. So. Gymnasium oder studieren kann ich nicht. Ja. Und ich habe doch gesagt im Irak/ also auf jeden Fall haben wir in der Schule und draußen ein Kopftuch getragen, da es keine Männer in unserer Schule gab. Also es gibt nur einen Mann, und zwar den Hausmeister oder so. 00:23:28

I: Okay. Ja. 00:23:29

B: So. Wir haben alle (lachend) Kopftuch nur wegen eines Mannes getragen und das finde ich so unrecht und warum ist es so. Im Irak ist es nicht so. Also meine Mutter hat gesagt, dass es im Irak tragen die Frauen in der Schule kein Kopftuch, weil keine Männer da sind. 00:23:49

I: Ja, ja. 00:23:50

B: Aber draußen doch. 00:23:51

I: Okay. 00:23:52

B: Ich habe gesagt: "Warum ist es nicht im Iran so?" 00:23:53

I: Ja. 00:23:54

B: Und sie hat gesagt: "Ich weiß es nicht, wie das Recht im Iran ist." Also ich finde, im Iran ist es richtig schrecklich manchmal. Die Regeln sind so stark. Also in meiner Stadt, in der ich im Iran gelebt habe, dürfen Frauen eigentlich gar nichts machen. 00:24:13

I: Ja. 00:24:15

B: Nur Zuhause bleiben, kochen, putzen, sich um das Baby kümmern oder so. Ja. Also es gibt wenig Frauen, die in meiner Stadt im Iran arbeiten, aber meine Mutter war eine dieser Frauen, die gearbeitet hat. 00:24:36

I: Sie waren ja Ausnahmen? 00:24:36

B: Ja. Also meine Mutter ist eine richtig kluge Frau und sie hat in einer arabischen Universität in meiner Stadt weitergemacht. 00:24:54

I: Jetzt verstehe ich es nicht. Im Iran? 00:24:54

B: Eine arabische Universität im Iran 00:24:57

I: Ja. Okay. 00:24:59

B: Gibt es auch so, weil manche verstehen nicht so viel Persisch und so. 00:25:02

I: Ja, ja. 00:25:03

B: Gehen auf diese Universität. 00:25:04

I: Okay. 00:25:05

B: Und meine Mutter hat, ich weiß es nicht, sieben oder sechs Jahre dort studiert. Sie hat den Bachelor gemacht und sie wollte auch nach dem Bachelor/ was ist das? 00:25:13

I: Einen Master. 00:25:16

B: Ja. Ich glaube. Sie wollte einen Master machen, aber eine der Lehrer/ also sie hat es genau wie sie es macht einen Bericht geschrieben oder so und ihr Bericht war komplett alles gut und sie hat den Test bestanden, aber einem Lehrer gefiel meine Mutter nicht. Also er mag meine Mutter nicht. So. Er hat gesagt: "Ja. Du hast nicht bestanden und kannst keinen Master machen." 00:25:48

I: Okay. 00:25:48

B: Und meine Mutter war richtig geschockt. 00:25:53

I: Ja. 00:25:54

B: Sie hat ein Jahr viel zu viel gearbeitet für diesen Master, für den Bericht. Sie hat glaube ich einen 100-seitigen Bericht geschrieben und so. Das war schrecklich, dass sie nicht bestanden hat und/ ja. Genau. Und danach hat sie die Schule nicht weitergemacht 00:26:14

I: Ja. 00:26:12

B: Und sie hat in einer anderen Universität gearbeitet. 00:26:18

I: Auch im Iran? 00:26:18

B: Ja. Gearbeitet. Aber diese Universität ist eine Online-Universität. Also sie lernt die Schule (unv.) 00:26:28-4 aus dem Internet. 00:26:29

I: Ah! Ja. Okay. 00:26:31

B: So. Sie war Lehrerin und sie war auch so wie eine Sekretärin, aber sie nicht nur im Sekretariat, sie war Chef so. Ja. Und ist nach einem Jahr/ ja, genau/ in den Irak gefahren. (lacht) Ja. 00:26:54

I: Und was hat Ihre Mutter dort studiert? Sie haben gesagt, sie hat diese Arbeit geschrieben. 00:26:59

B: Ja. Also sie hat ihre Arbeit vom Bachelor über die Frauenrechte gemacht genauso wie Sie und sie hat ein 100 oder 120 Seiten Buch/ Arbeit geschrieben und die Lehrer/ also dem Chef oder so gefiel die Arbeit meiner Mutter. Und er hat gesagt und er wollte die Arbeit in einem Buch drucken. 00:27:38

I: Ja, ja. 00:27:37

B: Und sie hat/ meine Mutter hat ein Buch geschrieben über Frauenrechte. Ja. Und/ aber auf Arabisch. 00:27:46

I: Okay. 00:27:48

B: Und das waren, glaube ich, 150 Seiten. Das war sehr gut für meine Mutter, eine Hoffnung für meine Mutter und so. 00:28:01

I: Ja, ja. 00:28:01

B: Aber er hat ihr nach einem Jahr gesagt, dass sie den Master nicht bestanden hat. 00:28:06

I: Okay. 00:28:08

B: Ja. Aber sie hat eben studiert/ also in einer islamischen Universität. Also ich weiß jetzt nicht wie das auf Deutsch heißt/ aber islamisches Thema. Ich weiß es nicht, wie es heißt, aber es ist ein islamisches Thema. 00:28:24

I: Okay. Und heißt das Theologie Islamische? 00:28:25

B: Nee, nee. 00:28:27

I: Nicht? 00:28:29

B: Also ich habe gesagt, dass diese Universität eine arabische Universität ist. 00:28:31

I: Ja. 00:28:32

B: Und das ist allgemein alles über/ 00:28:34

I: Über den Islam. Okay. Ja. 00:28:35

B: Ja. Und alle Fächer sind über den Islam und Koran und alles. Ja. 00:28:42

I: Und dort hat sie über Frauenrechte gearbeitet? 00:28:43

B: Ja. Also ihr Bericht, ihre Arbeit. Ja. 00:28:46

I: Okay. Okay. Sie haben vorhin schon gesagt im Iran war alles sehr streng für die Frauen. Sie sagen zum Beispiel mit dem Kopftuch? 00:28:54

B: Im Iran? 00:28:55

I: Ja. 00:28:56

B: Ja. 00:28:56

I: Davon haben Sie berichtet und Sie meinten/ 00:28:58

B: Also ich hatte im Iran eigentlich keine Probleme, weil alle haben das. So. Ich sage nicht: "Ja. Warum? Ich habe kein Kopftuch." Weil (lachend) ich darf eigentlich nicht. 00:29:07

I: Das war normal? 00:29:08

B: Ja. Das war eigentlich normal. Ich hatte keine Probleme, aber hier/ also es ist besser, wenn die Eltern verstehen, was du willst. 00:29:21

I: In Deutschland? 00:29:23

B: In Deutschland. Ja. 00:29:26

I: Also manche Eltern sage ich: Ja. Kein Problem. Du kannst kein Kopftuch haben oder was du willst einfach. Willst du ein Kopftuch oder willst du es nicht? 00:29:35

B: Ja. 00:29:36

I: Also ich hasse meine Eltern nicht, aber sie sagen, dass ich ein Kopftuch tragen muss. So. Ich darf nicht mein Kopftuch entfernen. Vielleicht ist das jetzt noch ein Problem, aber/ (...) also es ist kein großes Problem, sondern eigentlich ein kleines Problem. 00:30:03

B: Ein kleines Problem. 00:30:03

I: Ja. Okay. Und was möchten Sie gerne? 00:30:06

B: Also ich möchte gerne kein Kopftuch haben, aber/ also wissen Sie nicht wegen meiner Haare, dass ich meine Haare/ also zeigen möchte. Nee. Dass die Leute mehr anderes sehen. 00:30:23

I: Ah! Ja. Verstehe. 00:30:23

B: Das ist mein Problem, dass alle Leute sagen: "Ja. Sie hat ein Kopftuch. Sie ist eine Terroristin." 00:30:29

I: Ja, ja. 00:30:29

B: Und sie reden manchmal nicht so nett mit mir und so. 00:30:35

I: Ja. 00:30:34

B: Ja. Das finde ich nicht so cool. 00:30:37

I: Also Sie denken die Leute sind nicht freundlich zu Ihnen, weil sie sehen Sie tragen ein Kopftuch? 00:30:43

B: Nicht alle, aber es gibt auch manche, die so denken. Und das ist mein Grund, dass ich kein Kopftuch möchte, aber es ist nicht wegen meiner Haare und so. Ich will schön aussehen. Nee. Es ist nur wegen der Leute, dass sie sich mir gegenüber besser verhalten. Ja. 00:31:06

I: Okay. Sie haben gesagt, Ihre Mutter hat sich mit Frauenrechten beschäftigt 00:31:13

B: Ja. 00:31:13

I: Und sprechen Sie mit Ihrer Mutter manchmal darüber? 00:31:15

B: Über was? 00:31:15

I: Über Frauenleben. Ja. Alles super. Wir sind im (unv.) 00:31:21. (lacht) (...) Sprechen Sie manchmal mit Ihrer Mutter darüber, wie Frauen leben, wie Frauen hier leben, wie Sie gerne leben möchten? 00:31:37

B: Also in unserer Heimat ist es so, dass es das Frauenrecht ist, dass die Frauen arbeiten dürfen oder die Frauen/ also die Männer dürfen die Frauen nicht schlagen oder alles, was die Frauen/ nicht das die Frauen kein Kopftuch dürfen, weil es ein islamisches Thema ist. 00:32:02

I: Ja. 00:32:04

B: Und sie darf das gar nicht. Also Frauen sind nicht kleiner als Männer, nicht weniger als Männer, sondern sie sind gleich, das ist das Frauenrecht. 00:32:17

I: Ja. (...) Fangen Sie ruhig an zu essen. Wir machen eine kleine Pause. 00:32:25

B: Ja. Verstehen Sie das nicht? 00:32:30

I: Ich lasse das einfach laufen. Ich schneide es dann raus. 00:32:32

B: Okay. 00:32:33

I: Ja. Dann essen Sie einfach in Ruhe. (...) Alles ist kalt außer das Ei, oder? Das Ei ist/ 00:32:42

B: Nee. Alles gut. Die arme Frau (unv.) 00:32:52

I: (lachend) Sie war ganz überrascht. 00:32:54

B: (unv.) 00:32:55 (lacht) 00:33:18

I: (...) Welche Sprache sprechen Sie denn in Ihrer Familie? 00:33:23

B: Ich rede mit meiner Mutter persisch und mit meinem Vater arabisch, 00:33:24

I: Ah! 00:33:25

B: eil mein Vater hat/ also wie soll ich das sagen? 00:33:28

I: Ja, ja, ja, ja. 00:33:29

B: Ja. Also mein Vater hat auch so 30 Jahre im Iran gelebt und danach in den Irak geflüchtet. Weil mein Vater (unv.) 00:33:42

I: Okay. 00:33:44

B: Ja. Und die Familie von meiner Mutter ist auch so. Meine Mutter ist im Irak geboren 00:33:49

I: Ja. 00:33:53

B: Und mit zwei Jahren in den Iran geflüchtet und unsere Familie hatten keine Probleme mit Geld. Wir hatten eine gute Arbeit dort, aber wir sind geflüchtet 00:34:09

I: Okay. 00:34:09

B: Und das war vielleicht das Schlimmste, was in unserer Familie passiert ist. 00:34:17

I: Ja. 00:34:20

B: Mein Vater ist 30 Jahre im Irak geblieben. 00:34:26

I: Ja. Geblieben. Er ist dort geblieben. 00:34:23

B: Ja. Und danach in den Iran geflüchtet und er hat im Iran mit meiner Mutter/ 00:34:35

I: Die haben sich dort kennengelernt? 00:34:36

B: Also nicht kennengelernt wissen Sie. Wir haben über den Iran keinen kennengelernt und so. 00:34:42

I: Ah! Okay. 00:34:44

B: Ja. Und es ist nur/ ja, das jemand sagt: Hier gibt es eine schöne Frau und so. 00:34:47

I: Ja. Und die kann früh heiraten? 00:34:49

B: Ja. Es ist einfach zu heiraten. Ja. 00:34:53

I: Okay. 00:34:54

B: Genau. Und mein Vater kann nicht so richtig Persisch reden. Also mein Vater hat Persisch gelernt, aber es ist nicht viel mit Akzent und es ist nicht richtig. So. Rede ich mit ihm immer Arabisch, aber mit meiner Mutter Persisch. 00:35:17

I: Okay. 00:35:18

B: Ja. Mit meinem Bruder auch Persisch. 00:35:2

I: Ah! Ja. 00:35:23

B: Nur mit meinem Vater/ (lacht) 00:35:22

I: Mit dem sprechen Sie Arabisch. (...) Und Sie haben gesagt, Sie mussten dann aus dem Iran weg, weil die Leute nicht wollten, dass Sie dort sind. Deshalb sind Sie zurück in den Irak gegangen und Ihre ganze Familie. 00:35:44

B: Nee. Ich habe gesagt, wir hatten keine Arbeit 00:35:50

I: Ah! Okay. 00:35:51

B: Und ich konnte die Schule auch nicht weitermachen. Und/ nee. Es ist nicht/ also die Menschen sind richtig nett. Also ich kann 100 Prozent Persisch und die wissen gar nicht, dass ich Arabisch spreche. So. Das war kein Problem. 00:36:05

I: Okay. 00:36:06

B: Und ich habe auch ein Kopftuch und sie haben auch ein Kopftuch, sodass es keinen Unterschied zwischen uns gibt. 00:36:12

I: Ja. 00:36:13

B: Ja. 00:36:14

I: Ja. Und das ist jetzt in Deutschland anders? 00:36:22

B: Mhm. (bejahend) (lacht) (...) Hast du schon laktosefreie Milch? 00:37:30

I: In der Milch gibt es Zucker, Milchzucker und der Name des Milchzuckers ist Laktose. 00:37:38

B: Ich weiß das, aber warum essen manche Menschen laktosefrei? 00:37:43

I: Weil der Darm von manchen Menschen kann die Laktose nicht gut verarbeiten und sie bekommen Bauchschmerzen. 00:37:53

B: Ja. Ich verstehe. Aber im Iran war das gar nicht so. 00:37:56

I: Ja. 00:37:57

B: Also wir haben keine laktosefreie Milch im Supermarkt oder so. Ich verstehe das nicht, warum es in unserer Heimat keine (lachend) laktosefreie Milch oder Käse gibt. Ich habe erst hier kennengelernt, was laktosefrei ist. 00:38:11

I: Und was denken Sie darüber? 00:38:14

B: Nichts. Ich weiß es nicht. Ich habe es auch einmal gekauft und gegessen und das war kein wirklicher Unterschied. 00:38:18

I: Schmeckt genau gleich? 00:38:20

B: Ja. Genau. Schmeckt genauso. Also in (unv.) 00:38:26, wo ich gearbeitet habe/ also ich mache auch manchmal Eis. Ja. Manche sagen: "Haben Sie laktosefreies Eis?" Und ich habe gesagt: "Ja. Aber ich weiß es nicht. (lachend) Was ist der Unterschied?" (lacht) 00:38:37

I: (lachend) Ja. 00:38:41

B: Also es ist Milch da drin. Ja. 00:38:43

I: Ja. Ja. 00:38:45

B: Ja. 00:38:46

I: Man kann die Milch so behandeln, dass die Laktose draußen ist oder nur noch ganz ganz wenig drin, (...) aber das stimmt. Viele Leute hier möchten gerne laktosefreie Milch trinken. 00:39:02

B: Ich nicht. 00:39:05

I: Sie trinken (unv.) 00:39:06 (lacht)

B: (...) Nee. Also in unserer Heimat würden sie sie nehmen. Gar nichts. 00:39:23

I: Alle trinken Milch? 00:39:22

B: Ja. 00:39:24

I: Ja. 00:39:24

B: Wir haben keine (lachend) laktosefreie Milch. Weiß ich nicht. Vielleicht haben wir diese (lachend) Krankheit nicht oder so. (lacht) 00:39:33

I: Vielleicht ist es auch eine Krankheit im Kopf. (lacht) 00:39:35

B: Ja. Vielleicht. Das gibt es auch. (...) Also ich denke so, dass es im Iran bessere Ärzte und so gibt. 00:39:57

I: Ah! Ja. 00:40:00

B: Wenn ich in Deutschland zum Arzt gehe und sage: "Ich habe Bauchschmerzen", oder: "Ich fühle mich schrecklich." Dann sagt er: "Ja. Trinkst du einen Tee." Und: "Ja. Geh schlafen." Und ich denke so, dass ich das Zuhause

auch so machen kann, warum soll ich dann zum Arzt gehen und sage: "Ja. Trinkst du einen Tee und so." Aber im Iran macht er erst einmal ein Check-up. Also was hast du und was fühlst du 00:40:27

I: Ja. 00:40:28

B: Und alles. 00:40:28

I: Ja. 00:40:30

B: Dann bekommst du Tabletten verschrieben und mit diesen Tabletten bist du am nächsten Tag fit. 00:40:45

I: Okay. 00:40:45

B: Mit diesen Tabletten sind Sie in der gleichen Zeit oder in der nächsten Zeit fit. 00:40:51

I: Ja. 00:40:51

B: Also meine Mutter hat jetzt mit dem Blut oder so Probleme. 00:40:55

I: Ja. 00:40:56

B: Und meine Mutter fühlt sich jeden Tag richtig schrecklich und sie geht zum Arzt. Also der Arzt sagt: "Ja. Du hast gar nichts. Gar nichts." 00:41:14

I: Der schaut gar nicht nach. 00:41:15

B: Doch, doch. Der schaut, aber er sagt immer gar nichts. Ich weiß nicht, weil wir Ausländer sind ist er so oder was, aber in unserer Heimat gibt es Tabletten und er sagt, dass du nach ins Krankenhaus musst oder was. Also nicht so viel Arbeit wie im Iran. Aber der Unterschied ist, dass wir irakischen oder afghanischen Menschen haben keine Versicherung. 00:41:40

I: Ja. 00:41:41

B: Aber hier doch. Das ist der Unterschied. 00:41:46

I: Ja. 00:41:46

B: Ich möchte keine Versicherung. Ich möchte nur, dass meine Gesundheit besser wird. Nicht mit Tee oder (unv.) 00:41:54-7. 00:41:54

I: Ja, ja. 00:41:53

B: Und hier bekommt man auch ein Attest, aber im Iran haben wir angeblich kein (lachend) Attest. Wir müssen ja nicht zur Schule gehen oder so. Also meine Mutter schreibt nur, dass meine Tochter krank ist und so das war es. 00:42:10

I: Okay. 00:42:15

B: Das, was sie geben, ist schrecklich. Also die Ärzte hier machen gar nichts. 00:42:19

I: Ja. (...) Aber Sie bekommen ein Attest von ihm? 00:42:26

B: Ja. Aber hier ist es ein Muss, 00:42:27

I: Ja. 00:42:29

B: Dass wir ein Attest kriegen. 00:42:29

I: Ja, ja. 00:42:31

B: Aber im Iran ist das nicht so. Wenn es dir schrecklich geht, wenn du krank bist, bleibst du Zuhause und hier ist es nicht so. Es ist nur eine Entschuldigung, nur ein Attest. Also bei einer Klassenarbeit musst du ein Attest haben (lacht) und ich war genau, als wir letzten Freitag zusammen waren, 00:42:55

I: Ja. 00:42:56

B: Ich war schrecklich traurig. Ich hatte schreckliche Bauchschmerzen und ich wollte auch gar nicht zum Arzt gehen. 00:43:01

I: Ja. 00:43:02

B: Weil ich weiß, dass es mir Zuhause bessergeht. 00:43:05

I: Ja. 00:43:06

B: (unv.) 00:43:05-2. Also ich habe keine Lust zum Arzt zu gehen. Was würde ich jetzt machen? 00:43:11

I: Sie wollt im Bett liegen. 00:43:11

B: Ja. Das finde ich nicht so gut. Ja. (lacht) (...) Haben Sie in der Schule Ausflug/ also ich habe in diesen zwei Jahren nur einmal einen Ausflug gemacht und mehr nicht. (lacht). 00:43:58

I: Ja. Das ist unterschiedlich. Das kommt ein bisschen auf die Klasse an. 00:44:00

B: Also in unseren Ländern gab es auf jeden Fall fünf oder sechs Mal im Jahr einen Ausflug. 00:44:07

I: Okay. 00:44:10

B: Das war gut so. Wir haben auch einen einwöchigen Ausflug gemacht/ also in eine andere Stadt. Wir waren in (unv.) 00:44:19 und so. Ja. Aber hier findet man gar keinen Ausflug. 00:44:26

I: Ach so.. 00:44:26

B: Also in diesen zwei Jahren gab es nur einen Ausflug genau letztes Jahr am Anfang der zwei Jahre 00:44:35

I: Ja, ja. 00:44:37

B: Zum Kennenlernen. Und einmal im Theater. 00:44:40

I: Im Theater? 00:44:40

B: Ja. 00:44:45

I: Okay. 00:44:46

B: Und nichts. 00:44:49

I: Ja. Vielleicht machen Sie noch was am Ende vom Schulabschluss?. 00:44:53

B: Aber sie sagen, dass hier nicht so viel Leute gehen möchten. Wir machen keinen Ausflug. 00:45:01

I: Ah! Okay. Okay. Aber Sie wünschen sich das? Sie möchten gerne? 00:45:06

B: Ja. 00:45:10

I: Also machen Sie denn Ausflüge auch mit Ihrer Familie am Sonntag oder in den Ferien? 00:45:15

B: Also wissen Sie ich habe nicht so viel Zeit. 00:45:18

I: Ja. 00:45:20-0

B: So. Eigentlich nicht, aber zu Weihnachten und im Sommer oder so. Aber in diesem Sommer habe ich gearbeitet und in den Herbstferien auch. So. Ich habe eigentlich keine Ferien und kein Ausruhen bis Weihnachten. 00:45:37

I: Okay. 00:45:41

B: Also wahrscheinlich arbeite ich Weihnachten auch. Ich weiß es nicht. Ich mache meinen Führerschein und meine Mutter hat gesagt: "Ja. Du kannst arbeiten und du machst deinen Führerschein." 00:45:54

I: Den Führerschein? 00:45:53

B: Ja. Ich finde das gut, wenn man selbst verdient und seinen Führerschein macht. 00:46:05

I: Ja, ja, ja. 00:46:07

B: Selbstständig und das finde ich gut. 00:46:09

I: Das gefällt Ihnen. 00:46:12

B: Und nicht zu jemanden fragen zu müssen: "Ja. Ich brauche Geld für den Führerschein. Gibst du mir Geld?" 00:46:21

I: (...) Haben Ihre Eltern auch den Führerschein? 00:46:44

B: Im Iran. Erst einmal haben wir kein Geld ein Auto zu kaufen. 00:46:48

I: Ja. 00:46:49

B: Ja. Also sie sind auch irakisch. 00:46:52

I: Ja. 00:46:53

B: Wir dürfen keinen Führerschein machen. 00:46:54

I: Okay. 00:46:57

B: Also ich sage, wir haben keine Rechte, 00:46:58

I: Ja. 00:46:59

B: Weil wir Ausländer sind in allen Ländern. (lacht) Das finde ich nicht so recht, dass jeder Ausländer in jedem Land sagt: "Ja. Du bist ein Flüchtling." Ich weiß das. Ich selbst weiß nicht, von welchem Land ich bin. 00:47:17

I: Ja. 00:47:20

B: Also ich bin halb Iranisch, halb Irakisch, halb Deutsch (lachend) halb (unv.) 00:47:26. Ich weiß es nicht. Also ich habe jetzt englisch, persisch, arabisch und deutsch 00:47:32

I: Ja. 00:47:34

B: Und ich muss oft, wenn ich aufs Gymnasium gehen möchte, ich weiß es jetzt nicht, aber ich muss auch eine neue Sprache lernen, weiß ich nicht, Spanisch oder Italienisch oder was. 00:47:42

I: Ja, ja. 00:47:42

B: (unv.) 00:47:45. Also ich mag die Sprache zu lernen. Ich war nicht so/ also meine Liebessprache ist Englisch. Also ich mag Englisch mehr als meine persische oder arabische Muttersprache. 00:48:00

I: Ja. 00:48:01

B: Aber ich möchte auch in einer anderen Sprache sagen können: Hallo. Wie geht es dir? Ich möchte auch andere Sprachen lernen. 00:48:12

I: Ja, ja. 00:48:13

B: Also ich mag Spanisch und Französisch. Sie sind meine Liebessprachen. Ja. (lacht) 00:48:20

I: Das können Sie im Gymnasium lernen. 00:48:22

B: Ja. Ich weiß es nicht, ob ich (lachend) noch weiter möchte. Ja. Also diese zwei Jahre, die waren für mich so richtig schwer. 00:48:29

I: Ja. 00:48:31

B: Richtig stressig. Und jede Woche weine ich immer: Warum bin ich in dieser Schule? Warum bin ich in dieser Klasse? Weil die Schüler in dieser Klasse mich auch nicht verstehen und sie sagen: "Sie muss lernen. Warum ist sie dann in dieser Klasse, wenn sie nicht lernen möchte." 00:48:52

I: Ja. 00:48:52

B: Und die reden auch nicht mit mir 00:48:54

I: Ja. 00:48:54

B: Und mit Farah auch zum Beispiel (unv.) 00:48:58-4

I: Ja, ja. 00:48:59

B: Also ich habe die Schwierigkeit in Klassen zu gehen, wenn ich in eine Klasse komme mit vier Personen und so. Die reden nicht mit mir und sie sagen nicht, was das Thema ist. 00:49:13

I: Okay. Okay. Wenn Sie in einer Gruppe arbeiten sollen in der Schule. 00:49:15

B: Ja, ja. Und ich sitze immer und schaue, was ist. Ja. Und das finde ich ein bisschen blöd 00:49:21

I: Ja. 00:49:22

B: Mit Gruppen zu arbeiten. 00:49:23

I: Ja. 00:49:25

B: Ich hasse (lachend) das. 00:49:25

I: Ja. 00:49:24

B: Also es sind vielleicht nur zwei oder drei Personen in der Klasse, die sehr nett zu mir sind. Ja. 00:49:36

I: Und was ist mit den anderen? Wieso arbeiten die nicht mit Ihnen? 00:49:41

B: Sie denken nur an sich selbst. 00:49:49

I: An sich selbst. 00:49:50

B: Ja. Und ich denke, sie sind so kalt, haben kalte Herzen und so und ich verstehe das nicht. Also ich weiß es nicht, ob alle Deutschen so sind (lachend) oder nur unsere Klasse. Ich verstehe das nicht. Also das ist die erste deutsche Klasse, die ich kenne. 00:50:09

I: Die Sie kennen? 00:50:09

B: Ja. Und ich weiß jetzt nicht, ob alle Deutschen so sind. 00:50:12

I: Ja. 00:50:15

B: Was denken Sie? Alle Deutschen sind so. 00:50:15

- I: Was erleben Sie denn, wenn Sie sagen Sie gehen arbeiten, Sie gehen zum Einkaufen. 00:50:20
- B: Also bei meiner Arbeit reden alle mit mir und in unserer Klasse niemand. Ich verstehe das nicht. Also ich habe keine Chance in dieser Klasse und das Schlimmste ist, dass ich mit ihnen zwei Jahre und nicht nur ein Jahr (lachend) mit ihnen in einer Klasse bleiben. 00:50:47
- I: Zwei Jahre müssen Sie klarkommen. 00:50:49
- B: Also jetzt sind es glaube ich nur neun Monate. Ja. Nach der Prüfung oder so. Und ich hoffe, dass ich diese zwei Jahre überstehe (unv.) 00:51:01. Also ist mir egal, mit welchen Noten, aber ich will, dass ich diese zwei Jahre überstehen kann. Und (unv.) 00:51:15 Ernährung und so. Es ist ein bisschen schwierig, weil ich weiß jetzt nicht ich muss viel zu viele Blätter für die Prüfung lernen. 00:51:23
- I: Ja. 00:51:24
- B: Also 10 oder 15 Seiten ist mir zu viel 00:51:27
- I: Ja. 00:51:28
- B: zu lernen. 00:51:27
- I: Ja, ja. 00:51:29
- B: Ich weiß es nicht, wie soll ich bis Ende des Jahres alles lernen. Ja. Englisch ist es auch ein bisschen. Letztes Jahr war es gut, 00:51:44
- I: Ja. 00:51:44
- B: Aber jetzt in diesem Jahr ist es richtig schwierig. 00:51:47
- I: Ja. 00:51:49
- B: Und ich habe der Lehrerin gesagt, ich sage ihren Namen nicht. Unser schlimmste Lehrerin ist unsere Englischlehrerin und sie ist auch unsere Klassenlehrerin. Sie ist die schlimmste Lehrerin, die ich kenne. 00:52:05
- I: Was finden Sie denn schlimm an der Lehrerin? 00:52:06
- B: Sie versteht uns nicht. 00:52:07
- I: Ja. 00:52:08
- B: Sie fragt immer: "Was bedeutet dieses Wort auf Deutsch?" 00:52:13
- I: Ja. 00:52:14
- B: Also ich antworte dann/ also ich antworte (unv.) 00:52:20 auf Englisch die Aufgabe zu lösen. 00:52:24
- I: Ja, ja. 00:52:25
- B: Und ich habe es in Englisch gesagt und sie hat gefragt: "Was heißt das auf Deutsch?" 00:52:29-
- I: Ja. 00:52:29
- B: Ich habe einfach gesagt, dass ich das Wort auf Deutsch nicht weiß. Was willst du machen? Und sie hat mich so gesehen. Ich habe gesagt: "Ist mir egal. Gibst du mir eine schlechte Note. Was soll ich machen, wenn ich das nicht auf Deutsch weiß?" 00:52:52
- I: Ja. Sie müssen das Wort auf Persisch oder auf Arabisch sagen. 00:52:54
- B: Ja. Auf Arabisch und Persisch ist es das Gleiche 00:52:55
- I: Ja. 00:52:54
- B: Und ich habe ihr gesagt, dass Englisch meine Liebessprache ist und ich höre mir YouTube oder so auf Englisch an. Also von allem kann ich 90 Prozent verstehen. Vielleicht verstehe ich besser Englisch als Deutsch, aber sie versteht das nicht, dass ich das Wort auf Englisch weiß, (...) aber nicht auf Deutsch. 00:53:19
- I: Ja, ja. 00:53:17
- B: Also zum Beispiel challenge. Sie hat mich gefragt, was challenge auf Deutsch heißt und ich wusste nicht, was das ist. 00:53:27
- I: Ja. 00:53:27
- B: Und ich habe nur erzählt, was es heißt und sie hat gesagt: "Ja. Okay." 00:53:32
- I: Das haben Sie auf Deutsch dann gelernt. Okay. 00:53:34
- B: Nicht auf Deutsch auf Englisch. 00:53:35

I: Ah! Okay. 00:53:37

B: Also ich habe ihr gesagt, was es heißt, weiß aber nicht was es auf Deutsch heißt. 00:53:41

I: Okay. 00:53:41

B: Und ich habe jetzt (unv.) 00:53:47. Keine Ahnung. Ja. 00:53:50

I: Okay. 00:53:49

B: Ich verstehe gar nichts und in der Klassenarbeit habe ich gesagt, dass ich ein Wörterbuch brauche. 00:53:56

I: Ja. 00:53:58

B: Und sie hat gesagt: "Nee. Das dürfen Sie nicht." 00:54:00

I: Ja. Und was für ein Wörterbuch möchten Sie gerne? 00:54:06

B: (lachend) Also Englisch auf Deutsch eigentlich. 00:54:09

I: Okay. 00:54:10

B: Ich verstehe zwar, aber weiß nicht, was das auf Deutsch heißt. 00:54:14

I: Ja. 00:54:14

B: Ich weiß es nicht. 00:54:14

I: Ja. 00:54:16

B: Also man lernt Englisch, weil man das verstehen kann 00:54:17

I: Ja. 00:54:19

B: und ich weiß nicht soll das auf Deutsch oder auf Englisch was ich schreibe. So. Und die Schwierigkeit, die auch alle in der Klassenarbeit haben, ist, dass sie uns nur zwei Stunden und sie geben uns fünf Seiten. Wir müssen zwei Aufsätze schreiben und die anderen drei Blätter sind alle Grammatik oder einen Text lesen. Und ich habe den Text gelesen und ich brauchte eine halbe Stunde um diesen Text zu lesen. 00:54:51

I: Ja. Der Text war auf Englisch? 00:54:52

B: Genau. Und danach die Fragen auf Deutsch beantworten, aber ich habe dieses Mal gut geantwortet, habe aber keine Zeit eine Mediation und einen Aufsatz auf Englisch zu schreiben, sodass ich meine Mediation schrecklich geschrieben. Also wir haben keine Zeit zum Überlegen. Wir müssen nur schnell, schnell, schnell die Fragen beantworten. 00:55:18

I: Was ist das eine Mediation? 00:55:21

B: Also das ist ein Text auf Englisch 00:55:24

I: Ja. 00:55:25

B: Und die Verfassung dieses Textes soll auf Deutsch beschrieben werden. Eine deutsche Verfassung des Textes über den englischen Text. 00:55:38

I: Über den englischen Text. 00:55:39

B: Ich verstehe den Text, aber ich habe keine Zeit ihn zu verfassen. So. Was soll ich machen? Ich habe nur übersetzt. 00:55:46

I: Übersetzt. 00:55:48

B: Übersetzt. (lachend) Alles okay. Ja. Ja. Aber sie versteht das nicht, dass wir keine Zeit haben. Also ich brauche immer noch eine Stunde um die Mediation zu schreiben. 00:55:58

I: Ja, ja. 00:56:09

B: (...) Und jetzt haben wir in einem Monat einen Test. 00:56:15

I: Kann es verstehen. 00:56:15

B: Ja. 00:56:16

I: Ja. 00:56:17

B: Vielleicht habe ich kein Problem das Englisch zu verstehen. Ich habe keine Zeit für die deutsche Übersetzung. Ich brauche ein Wörterbuch. Auf Deutsch-Persisch. 00:56:29

I: Ah! Und Sie möchten ein Wörterbuch Deutsch-Persisch benutzen? 00:56:34

B: Nee. Ich darf Deutsch-Persisch benutzen, oder? 00:56:34

I: Das dürfen Sie. Ja. Ja. 00:56:35

B: Also in dem vorigen Test hatte ich keine Zeit für die Übersetzung. 00:56:41

I: Ja. 00:56:42

B: Ich muss schnell, schnell schreiben 00:56:42

I: Ja. 00:56:41

B: Und sitzen. 00:56:43

I: Ja. 00:56:44

B: und in der ganzen Zeit die Aufgabe auf Deutsch lernen. 00:56:49

I: Ja. 00:56:51

B: Ich verstehe jetzt nichts, aber ich kann nicht in dergleichen Zeit auf Deutsch übersetzen und ich habe jetzt kein Problem mit Hören, weil ich höre viel zu viel YouTube. Also ich bin traurig wegen Farah, weil sie überhaupt kein Englisch kann. So. Sie hat gar nicht gelernt, geguckt, dass sie das in Englisch vorlesen kann. So. Sie kann das gar nicht und ich bin sehr traurig. 00:57:25

I: Weil es für sie so schwer ist für Ihre Freundin. 00:57:28

B: Ja. 00:57:30

I: Ja. (...) Und können Sie noch vom Deutschunterricht ein bisschen erzählen? Sie haben über Englisch gesprochen. 00:57:48

B: Deutsch? 00:57:50

I: Ja. 00:57:51

B: Deutsch verstehe ich eigentlich gar nichts. (lacht) Also im Deutschunterricht verstehe ich gar nichts. Also in der letzten Stunde hatten wir das Thema 'Fabel' glaube ich. 00:58:05-

I: Ja. 00:58:07

B: Und es ist unsere menschliche Geschichte über Tiere und ich hatte dieses Thema auch in unserer Heimat. Sie hatten letztes Mal über die Geschichte Hase und Fuchs geredet und ich kenne diese Geschichte, sodass ich das Thema verstanden habe. Ich habe nur den Unterricht nicht verstanden 00:58:31

I: Okay. 00:58:32

B: Mnd das finde ich gut, aber ein Gedicht oder mediate oder was heißt einen Monolog schreiben. 00:58:41

I: Ja. 00:58:41

B: Keine Ahnung. 00:58:40

I: Ja. 00:58:42

B: Ich verstehe das nicht. Also den Text verstanden. Ich verstehe das nicht, dass wir eine Verfassung oder eine Interpretation schreiben. Ich verstehe das nicht. Also ich war auch krank durch die Klassenarbeit und ich habe am Freitag/ also letzten Freitag die Klassenarbeit nachgeschrieben. Sie hat mir ein Gedicht gegeben, das ich verstehen kann. 00:59:10

I: Oh! 00:59:11

B: Und das finde ich gut. Also ich denke deshalb vielleicht, weil Farah und ich zusammen nachgeschrieben haben. Deswegen hat sie die Klassenarbeit vertauscht und das finde ich gut. 00:59:23

I: Ja. 00:59:23

B: Also die Lehrerin versteht uns, 00:59:25

I: Ja. 00:59:26

B: Aber sie kann gar nichts machen, 00:59:27

I: Ja. 00:59:27-

B: Weil die Deutschen auch in unserer Klasse sind, sodass sie nicht so leichte Aufgaben geben kann. 00:59:32

I: Ja. 00:59:30

B: Die Deutschen verstehen alles und sie kann nichts zu Schwieriges geben, weil wir dann gar nichts verstehen. So. Aber sie hat uns bei der Nachschreibung der Klassenarbeit 00:59:43

I: Ja. 00:59:43
B: uns ein leichtes Gedicht gegeben. 00:59:43
I: Okay. 00:59:45
B: Und ich verstanden und habe zweieinhalb Seiten geschrieben. (lacht) Das fand ich toll. 00:59:50
I: Und das war viel? 00:59:51
B: Ja. 00:59:52
I: Ja, ja. Okay. Schön. Wie hieß das Gedicht? Wissen Sie das noch? 00:59:56
B: (...) Also das war ein Herbstgedicht. 01:00:02
I: Ja. 01:00:03
B: Ich weiß jetzt nicht, wie es heißt, aber die welken Blätter glaube ich. Falsch. 01:00:18
I: Die welken Blätter. 01:00:18
B: Ja. 01:00:19
I: Ja. 01:00:20
B: Also heißt das so? 01:00:21
I: Ja. 01:00:22
B: Und das war mit sieben Strophen und jedes zwei Teile. 01:00:26
I: Okay. 01:00:27
B: Das waren viele Zeilen. Wir hatten nur zwei Stunden. Ich wollte (lachend) auch mehr beschreiben, aber ich hatte keine Zeit, sodass ich noch alles verfasst habe. Ja. Also ich hoffe, dass ich vielleicht eine Drei bekomme. 01:00:47
I: Ja. 01:00:45
B: Also meine Grammatik ist (lachend) richtig schrecklich, aber ich habe meine Meinung geschrieben. 01:00:54
I: Okay. 01:00:54
B: Also das habe ich verstanden von diesem/ 01:00:55
I: Das konnten Sie schreiben? 01:00:56
B: Ja. 01:00:57
I: Ja. 01:00:58
B: Aber die Grammatik ist total/ ja. 01:01:06
I: (...) Jetzt haben Sie vorhin gesagt Deutsch ist zu schwer. Sie verstehen gar nichts in Deutsch, aber jetzt haben Sie ja gerade gesagt, was Sie verstanden haben, konnten Sie aufschreiben. 01:01:18
B: Also was ich verstehe? 01:01:17
I: Ja. 01:01:20
B: In der Klasse im Unterricht geben sie uns ein Gedicht, wo ich gar nichts verstehe 01:01:24
I: Ja. 01:01:25
B: Und das kann ich nicht. 01:01:27
I: Ja. 01:01:27
B: Aber ich habe gesagt, dass nur Farah und ich nachgeschrieben haben. (unv.) 01:01:31
I: Okay. Das war leichter. 01:01:33
B: Ja. Leichter. 01:01:35
I: Und können Sie denn beschreiben was ist denn so schwer am Gedicht? 01:01:40
B: Nur den Text vom Gedicht zu verstehen. 01:01:43
I: Ja. 01:01:46
B: Und wenn ich die Meinung verstehe, kann ich alles beschreiben. 01:01:46
I: Ja, ja. 01:01:48
B: Und ich brauche auch nur ein Wörterbuch. 01:01:49
I: Ja. 01:01:50

B: Ja. 01:01:51
I: Also es sind fremde Worte, die Sie nicht kennen. 01:01:54
B: Es gibt viel zu viele Wörter, die wir nicht im Wörterbuch finden können. 01:01:58
I: Ah! Okay. 01:01:59
B: Das ist auch ein Problem. Also 01:01:59
I: Ja. 01:02:00
B: Ich habe in einer Hausaufgabe Lenz gefunden 01:02:05
I: Ja. 01:02:07
B: Und ich habe ein Wörterbuch gefunden und das war nicht so/ 01:02:09
I: Im normalen Wörterbuch war das nicht? 01:02:11
B: Ja. Genau. Und ich habe noch meine Lehrerin gefragt: "Was ist das?" Und sie gesagt: "Früher hieß das Frühling." Und (lachend) ich wusste das gar nicht 01:02:22
I: Ja. 01:02:22
B: Und mit Frühling meint dieses Gedicht jugendliche Menschen. 01:02:28
I: Ah! Ja. 01:02:26
B: Und woher soll ich das wissen? 01:02:27
I: Ja. Ja. Ja. 01:02:30
B: Das finde ich schwierig dann. Ja. 01:02:38
I: (...) Lesen Sie auch etwas? Lesen Sie ein Buch? 01:02:41
B: Mhm. Mhm. (verneinend) Habe ich keine Zeit. 01:02:44
I: Und in der Schule lesen im Deutschunterricht ein Buch? 01:02:47
B: Nein. Sie druckt nur Blätter. 01:02:52
I: Sie kopiert das. 01:02:52
B: Ja. Kopiert. 01:02:52
I: Okay. Okay. 01:02:55
B: Welche Blätter und Aufgaben, die Gedichte oder Geschichte. Ja. Aber dieses Thema jetzt die Fabel finde ich etwas besser, weil ich das schon in meiner Heimat gelernt habe. 01:03:10
I: Ja. 01:03:12
B: So. Es ist das Gleiche. 01:03:12
I: Ja. Ja. 01:03:14
B: Ja. 01:03:15
I: Okay. (...) Würden Sie gerne etwas lesen? Sie haben gesagt, Sie haben keine Zeit, 01:03:23
B: Ja. 01:03:21
I: Aber vielleicht möchten Sie ja gerne, wenn Sie Zeit hätten. 01:03:24
B: Also ich möchte in meiner Freizeit mehr Wörter lernen 01:03:29
I: Ja. 01:03:30
B: Und kein Buch lesen. 01:03:34
I: Ah! Ja. 01:03:35
B: Ich möchte mehr Wörter lernen, dass ich besser werde und so. Also ich habe jetzt ein großes Problem und ich habe eigentlich die Grammatik nicht so 100 Prozent gelernt. Also die Farah hat sechs Monate einen B1-Deutschkurs gemacht und ihre Grammatik ist jetzt ein bisschen besser. 01:04:00
I: Okay. 01:04:02
B: Ich habe nicht so viel Grammatik gelernt. 01:04:06
I: Ja, ja. 01:04:08
B: So. Meine Mutter ist ein bisschen besser als ich. Also sie ist viel besser. Sie macht jetzt B2-Deutschkurs und sie ist besser als ich und das finde ich schade. Und ich wollte auch B1 machen jetzt/ also Grammatik und so, aber

es kostet zuerst und zweitens habe ich nachts vielleicht Zeit, aber ich darf nicht von 18 Uhr bis 20 oder 21 Uhr eine Klasse besuchen, weil meine Mutter und Vater sagen: "Ja. Du darfst nicht nachts studieren oder lernen." Ich darf nachts gar nicht rausgehen. 01:04:58

I: Ach so. 01:04:59

B: Ja. 01:05:00

I: Sie dürfen nicht das Haus verlassen? 01:05:00

B: Mhm. Mhm. (verneinend) Also mindestens/ nee/ nicht mindestens. 01:05:05

I: Spätestens. 01:05:08

B: Genau. Spätestens um 19 Uhr. 01:05:16

I: Da müssen Sie nach Hause. 01:05:18

B: (unv.) 01:05:18-3. 01:05:18

I: Okay. 01:05:19

B: Ja. 01:05:20

I: Okay. 01:05:20

B: Und ich gehe nicht mehr. 01:05:22

I: Und dann gibt es keine Chance, dass Sie dann (unv.) 01:05:24-6

B: Genau. Und besonders im Winter. 01:05:25

I: Ja. 01:05:26

B: Um vier Uhr ist es Nacht. Also um 16 Uhr ist es Nacht. 01:05:30

I: Okay. Und Ihre Eltern wollen, dass Sie Zuhause sind, wenn es dunkel ist? 01:05:34

B: Genau. 01:05:35

I: Wissen Sie warum? 01:05:36

B: Meine Mutter sagt: "Ja. Das ist gefährlich." Also ich verstehe sie. Also in unserer Heimat haben wir den Basar. Also einkaufen oder Shopping alle bis 12 Uhr bis zwei Uhr nachts. Es ist alles offen. 01:06:00

I: Ja. Ja. 01:06:01

B: Und wir können einfach auch bis 12 Uhr draußen bleiben. 01:06:04

I: Okay. Das könnten Sie auch Zuhause? 01:06:04

B: Ja. Aber mit meinem Vater. 01:06:06

I: Zusammen? 01:06:07

B: Ja. Meine Mutter und ich können nicht alleine gehen. 01:06:10

I: Okay. Ihr Vater muss mit dabei sein. 01:06:13

B: Dürfen wir, aber nicht so spät. Aber mit meinem Vater dürfen wir so lange bleiben. 01:06:16

I: Okay. 01:06:18

B: Ja. Aber hier hasse ich es, dass um 18 Uhr alle geschlossen haben. (lacht) 01:06:28

I: Ja. 01:06:29

B: Manchmal muss ich etwas kaufen und jetzt so wie heute am Sonntag haben alle geschlossen und das hasse ich in Deutschland. Warum in allen Ländern sind/ 01:06:46

I: Haben die Geschäfte so lange auf. 01:06:44

B: Ja. Bis 20 Uhr, bis 21. Und warum ist es hier bis 18 Uhr. Es ist so unrecht. (lacht) 01:06:57

I: Die Leute möchten gerne auch freihaben. Die möchten um 19 Uhr nach Hause und dann haben sie Freizeit 01:07:02

B: Ja. Aber/ 01:07:03

I: Die Leute, die arbeiten. 01:07:05

B: Ja. Aber ich finde, es ist besser bis 21 Uhr. 01:07:08

I: Okay. 01:07:11

B: Also vielleicht noch ein (lachend) bisschen mehr. Drei Stunden. Also so wie Aldi oder so. Das ist gut. Aber die anderen Geschäfte. Wissen Sie, ich habe bis drei Uhr Schule/ also 15 Uhr und ich habe danach auch keine Möglichkeit. Ich mache Frauenturnen. Fahren und so. Das braucht ein bisschen Zeit. 01:07:38

I: Ja. Ja. 01:07:39

B: So. Habe ich nur zwei Stunden zum Einkaufen. 01:07:41

I: Ja, ja, ja. 01:07:43

B: Das finde ich nicht gut. Ich habe nur vielleicht am Samstag Zeit zum Einkaufen, aber ich habe am Samstag keine Lust zum Einkaufen. Ich wohne jetzt in der Holbeinstraße. Jetzt seit sechs Monaten, glaube ich und das ist ein Hoch/ also meine Wohnung ist eine (unv.) 01:08:08

I: Ein hohes Haus? Ein Hochhaus? 01:08:08

B: Nicht Hochhaus. 01:08:11

I: Die Wohnung ist am Berg. 01:08:11

B: Genau. Und es ist schwierig noch mal für ein oder zwei Stunden runterzukommen 01:08:17

I: Okay. 01:08:18

B: Und das Hochlaufen ist genauso schwierig. Ja. So. Ja. Habe ich keine Lust und sage: "Ja. Ich gehe nicht einkaufen." 01:08:22

I: Da bleiben Sie lieber Zuhause. Ja. Ja. (...) Wie würden Sie denn hier leben wollen, wenn Sie ganz alleine entscheiden, wie das Leben sein soll? Wie würden Sie leben wollen? 01:08:45

B: Wie ich leben möchte? 01:08:47

I: Ja. 01:08:48

B: Allein? 01:08:49

I: Ja. Wenn Sie entscheiden wie die Regeln sind in Deutschland, wenn Sie entscheiden, wie die anderen Leute sich verhalten. Wenn Sie entscheiden wie Sie sich kleiden, was Sie machen. Wie wäre dann/ wie würde Ihr Leben aussehen? 01:09:04

B: (unv.) 01:09:07

I: Zum Beispiel auch. Genau. Wenn Ihre Eltern keine Entscheidungen treffen. Genau. 01:09:11

B: Kein Problem haben. Also zuerst möchte ich kein Kopftuch mehr und das zweite Problem ist, dass ich ein bisschen mehr zu/ ich möchte mit meinen Freundinnen rausgehen, ins Kino/ also ins Theater und keine Ahnung. 01:09:34

I: Ja. 01:09:33

B: Ja. Und ich möchte zum Beispiel bis 21 oder 22 Uhr draußen bleiben, aber ich darf das nicht und/ ja. Ich würde das auch machen und ich darf keinen Freund haben. 01:09:49

I: Ja. 01:09:53

B: Manchmal sage ich: "Ja. Warum darf ich keinen Freund haben?" So. Das ist vielleicht auch/ ja. Das sind nur persönliche Dinge, die ich möchte. Ja. 01:10:08

I: Dachten Sie das im Iran auch Zuhause? 01:10:13

B: Nein. Im Iran ist es nur so, dass man sofort verheiratet wird. 01:10:23

I: Ja. 01:10:23

B: Ja. Im Iran habe ich nicht gedacht und so und auch, dass wir/ also mit meinen Freundinnen rausgehen. Das darf ich auch nicht. Nee. Ich habe nicht so gedacht. Hier doch. 01:10:40

I: Und was denken Sie, was ist jetzt anders? Wieso denken Sie das jetzt. 01:10:47

B: Das jetzt, weil ich mehr Freiheit habe, mehr Rechte habe. Ich habe keine Rechte, keine Rechte in meiner Heimat. Es ist hier ein bisschen mehr. 01:10:57

I: Ja. 01:10:59

B: Und ich habe jetzt kein Problem, weil meine Freiheit mehr als vorher ist. 01:11:03

I: Ja. 01:11:04

B: So. Ich sage nicht: "Das ist unrecht und ich möchte kein Kopftuch haben." Nee. Ich sage ja nichts. 01:11:09
I: Ja. 01:11:10
B: Weil es ist jetzt (unv.) 01:11:09mehr als vorher. 01:11:14
I: Das ist schon besser. 01:11:15
B: Das ist genug. 01:11:14
I: Ja. 01:11:15
B: Ja. 01:11:16
I: Ich verstehe. Ja. (...) Und welche Pläne haben Sie für die Zeit nach der Schule? 01:11:42
B: Also eigentlich weiß ich es nicht. Ich habe zwei Richtungen. Also einmal möchte ich weiter Schule machen und zum anderen möchte ich auch Geld (lachend) verdienen. 01:11:56
I: Ja. 01:11:56
B: Und ich weiß noch nicht, in welche Richtung es geht, dass ich die beiden Richtungen gleich gehe. 01:12:02
I: Ja. Dass Sie es verbinden. 01:12:02
B: Ja. Also die Ausbildung ist eine Richtung, aber ich mag eigentlich keine Ausbildung, die mir gefällt. Also ich habe gar nichts gefunden. Ich habe nur Grafikdesigner gefunden und da kann ich nichts verdienen. 01:12:20
I: Da verdienen Sie kein Geld in (unv.) 01:12:21
B: Sondern ich muss noch Geld geben. 01:12:24
I: Ja. Die Schule kostet Geld. 01:12:25
B: Ja. Genau. Und ich weiß noch nicht was ich jetzt machen soll. Ich weiß es nicht. Vielleicht mache ich Friseur oder (unv.) 01:12:37. Also ich überlege es mir noch. 01:12:40
I: Okay. Okay. (...) Jetzt kommen wir zum Ende. Ich würde gern am Ende noch ein paar allgemeine Fragen/ ein paar ganz allgemeine Sachen. Da können Sie ganz schnell antworten wahrscheinlich. Ich stelle Ihnen die Frage und Sie sagen einfach die Antwort. Also in welchem Jahr sind Sie denn geboren? Wie alt sind Sie? 01:13:04
I: 1999. 01:13:07
B: Also sind Sie jetzt 18? 01:13:09
I: Ja. 01:13:10
B: 18. Also soll ich die genaue Zeit sagen? 01:13:11
I: Ja. Das reicht. Das reicht. 01:13:14
B: Okay. 01:13:15
I: Und in welchem Land sind Sie denn geboren? 01:13:15
B: Im Iran und die Stadt Abbas. 01:13:21
I: Okay. Und wie ist Ihre Wohnsituation? Wie leben Sie heute? Wie wohnen Sie? 01:13:24
B: Heute? 01:13:24
I: Ja. Jetzt. 01:13:25
B: Also ich war vor sechs Monaten nicht so richtig/ also zusammen in einer allgemeinen Wohngemeinschaft gewohnt. Aber jetzt lebe ich in einer selbst. Also unsere Wohnung ist eine eigene Wohnung und/ ja. Und das finde so gut jetzt. 01:13:44
I: Okay. 01:13:45
B: Ja. Wir haben keine Probleme. 01:13:46
I: Sie wohnen mit Ihrer Familie zusammen? 01:13:46
B: Genau. 01:13:50
I: Okay. 01:13:50
B: Das finde ich cool. Ja. 01:13:50
I: Ja. 01:13:51
B: Und das vorher war schrecklich. 01:13:52
I: Okay. 01:13:53

B: Ja. 01:13:54

I: Jetzt haben Sie wahrscheinlich ein eigenes Zimmer, oder? 01:13:55

B: Hier? 01:13:57

I: Ja. 01:13:57

B: Mhm. (bejahend) 01:14:00

I: Und was ist denn Ihr rechtlicher Status jetzt in Deutschland? Was steht in Ihrem Ausweis? Haben Sie eine Aufenthaltsgestattung oder/ 01:14:10

B: Ich weiß es nicht. Also wir haben die meisten Rechte, aber wir haben nur ein Jahr und jetzt ist das eine Jahr vorbei. 01:14:21

I: Okay. 01:14:22

B: So. Wir warten jetzt bis zum Ersten des nächsten Monats. 01:14:28

I: Ja. 01:14:28

B: Also wir wissen noch, was ist dann noch ein Jahr oder zwei Jahre oder drei? Ich weiß es nicht. 01:14:34

I: Okay. Ja. Okay. 01:14:34

B: Ja. 01:14:36

I: Das ist da ein bisschen unsicher. 01:14:36

B: Genau. 01:14:38

I: Okay. (...) Man spricht immer auch ein bisschen über die finanzielle Situation. Eine Frage ist auch immer: Bekommen Sie Geld? Haben Sie den Eindruck Sie haben genug Geld? Wünschen Sie sich, dass Sie noch mehr Geld bekommen? 01:14:59

B: Also das wollen alle mehr Geld. 01:15:01

I: Genau. Genau. 01:15:01

B: Ja. Also jede Person hat eigentlich 250 oder 300 und das finde ich nicht genug. Also für mich ist das nicht genug. 01:15:14

I: Das ist zu wenig. 01:15:14

B: Ja. Also wir haben Essen und Kleider und 01:15:19

I: Okay. 01:15:20

B: Jetzt haben wir Wohnungen. Ja. Die Haushaltsmiete und alles ist mit 1.000 vielleicht 01:15:29

I: Okay. 01:15:29-8

B: Und wir sind vier Personen. So ist es manchmal nicht genug 01:15:32

I: Okay. 01:15:33

B: Und wir machen auch den Führerschein, so wir brauchen mehr Geld So. Ich arbeite jetzt. Meine Mutter wollte auch arbeiten, aber sie macht jetzt die Sprachkurse. Sie hat keine Zeit. So. Ja. Und mein Vater arbeitet nicht. 01:15:48

I: Nicht? 01:15:51

B: Also er macht auch B1 und meiner Mutter ist es genau erst einmal zu klein, er ist 13 Jahre alt und ist auch in der Schule so. 01:16:03

I: Ja. 01:16:04

B: Also niemand kann jetzt in der Zeit arbeiten so. Ja. Wir haben ein bisschen Geldprobleme. 01:16:11

I: Okay. Sie haben vorher schon gesagt, Sie haben im Iran die Schule besucht und Sie waren dort, wir müssen noch mal zusammenrechnen. 01:16:17

B: Neun Jahre. 01:16:20

I: Neun Jahre. 01:16:19

B: Ja. 01:16:20

I: Okay. Und dort Sie Persisch lesen und schreiben gelernt? 01:16:26

B: Mhm. (bejahend) und Englisch. Also englisch/ genau Grundwissen. 01:16:30

- I: Okay. Das haben Sie in der Schule gelernt? 01:16:32
- B: Genau. 01:16:34
- I: Auch Englisch lesen und schreiben? 01:16:35
- B: Mhm. (bejahend) 01:16:34
- I: Okay. Sprechen, lesen schreiben. 01:16:36
- B: Aber wir haben zum Beispiel kein (unv.) 01:16:39-1 oder so, es ist nur ein Studium oder so. 01:16:42
- I: Okay. 01:16:43
- B: Ja. Und wir haben nur, dass wir kleine Aufsätze schreiben, die Worte übersetzen, die wir kennen. Also zum Beispiel die Lehrerin sagt: "Ja. Wie buchstabiert man die Wörter." Keine Ahnung. Ja. Und wir sollen/ 01:17:03
- I: Beim Buchstabieren. 01:17:04
- B: Genau. Die englischen Wörter genau buchstabieren und das ist ein bisschen schwierig, weil unsere Buchstaben auf Persisch sind richtig unterschiedlich mit Englisch. 01:17:17
- I: Ja, ja. 01:17:18
- B: So. Wir lernen dieses Grundwissen. 01:17:19
- I: Ja. 01:17:20
- B: So schreibt man A? Wie schreibt man B, C, D oder so? 01:17:24
- I: Ja. 01:17:25
- B: Ja? Also ich habe da schnell (lachend) gelernt und ich mag Englisch. Im Iran haben wir kein Internet. 01:17:34
- I: Ja. Ja. 01:17:37
- B: Wir haben kein Internet. Wir haben einen Fernseher und/ ja manchmal gucke ich im Fernseher die englischen Sendungen oder so. Ich habe ein bisschen geguckt, aber ich habe mir in diesen zwei Jahren in Deutschland mein Englisch verbessert 01:18:09
- I: Okay. 01:18:01
- B: Mit YouTube und/ 01:18:00
- I: YouTube. 01:18:04
- B: (unv.) 01:18:06
- I: Und das hat/ 01:18:06
- B: Arabisch auch ein bisschen. Im Iran gibt es auch die Sprache Arabisch. Wir lernen zwei Sprachen in der Schule 01:18:13
- I: Ah! Ja. 01:18:12
- B: Englisch und Arabisch. 01:18:14
- I: Ja. 01:18:18
- B: Aber Arabisch lernen wir wegen des Korans. 01:18:19
- I: Okay. 01:18:19
- B: Ich war in Arabisch immer die Beste in der Klasse. 01:18:20
- I: Ja. 01:18:25
- B: Ja. 01:18:26
- I: Also haben Sie in der Schule Arabisch auch gelesen und geschrieben? 01:18:29
- B: Ja. 01:18:30
- I: Ja. Für den Koran halt? 01:18:33
- B: Mhm. (bejahend) 01:18:34
- I: Okay. Also das heißt Sie sprechen Persisch, Arabisch, Englisch und jetzt noch Deutsch. Das sind Ihre vier Sprachen. 01:18:42
- B: Ja. 01:18:43
- I: Und alle können Sie sprechen, hören, lesen und schreiben? 01:18:46
- B: Ja. 01:18:47

I: Wow! Schön. Gut. Vielen Dank. Dann sind wir jetzt am Ende und fertig. 01:18:57
B: Ja. 01:18:57-
I: Ich packe das mal weg. Sehr schön. 01:19:05
B: Heute habe ich viel zu viel geredet. 01:19:05
I: Nee. Das ist gut. Genau das sollen Sie ja. Darum geht es hier, dass ich ein bisschen Ihre Geschichte kennen-
lerne. 01:19:15
B: Aber Sie wussten aber ein bisschen von meiner Geschichte. 01:19:19
I: Ein bisschen. Ein paar Sachen wusste ich, aber nicht so viel. Sie haben ja so viel erzählt. 01:19:24
B: Okay. Und wann treffen Sie Farah? 01:19:27
I: Wir treffen uns morgen. 01:19:28
B: Morgen? Wo? 01:20:49
I: Farah hat mich eingeladen, ich soll zu ihr nach Hause kommen. 01:19:32
B: Ah! Schön. 01:19:35
I: Ich habe gesagt, sie kann zu mir kommen oder wir gehen ins Café. Nein. Kommen Sie zu mir. 01:19:39-6
01:19:38
B: Okay. 01:19:42
I: Für mich ist das okay. 01:19:41
B: Ja. 01:19:43
I: Denken Sie, dass das nicht so gut läuft, wenn ich zu ihr nach Hause gehe? 01:19:50
B: Nein. Aber wissen Sie meine Eltern Zuhause am Sonntag, wollte ich nicht stören, weil wir reden viel zu viel. Ich
weiß. So. Ich sage, ein Café ist besser. 01:20:02
I: Ja. 01:20:03
B: Und ich wollte Sie auch nicht stören in Ihrer Wohnung so. 01:20:07
I: Oh! Nein. (lacht) 01:20:09-6
B: Ich wollte sagen, es ist besser im Café. 01:20:09
I: Okay. Dann sind wir freier wahrscheinlich, wenn wir niemanden stören. Ja. Das ist doch gut. Ist ja auch schön
hier. Waren Sie schon mal hier? 01:20:19
B: Mit meinem Freund. Ja. 01:20:22
I: Ah! Okay. Dann waren Sie hier einen Kaffee trinken. 01:20:38
B: Aber meinen Eltern müssen wir das nicht erzählen, weil meine Eltern davon gar nichts wissen. 01:20:42
I: Ja, ja. Wir dürfen das auch nicht Ihren Eltern erzählen. 01:20:46
B: Also meine Mutter hat von einem gewusst. 01:20:51
I: Ja. 01:20:53
B: Und mit dem Zweiten war ich nur drei Wochen zusammen. 01:20:59
I: Ja. 01:21:00
B: Und ich habe gesagt, dass ich keine (lachend) keine Zeit habe und ich will das nicht mehr. 01:21:07
I: Ja. 01:21:08
B: Ja. Nur drei Wochen. Wir haben uns nur kurz kennengelernt, nicht so richtige Freund und Freundin. Ja. Und
ich war mit ihm hier. 01:21:20
I: Ah! Ja. 01:21:20
B: Es waren nur drei Wochen. So. 01:21:25
I: Und woher kennen Sie sich? Sie sagen das war der zweite Freund. 01:21:32
B: Ich glaube, ich kenne (lachend) 01:21:34-1. 01:21:34
I: Ah! Ja. Okay. (lacht) 01:21:37
B: Ja. 01:21:38
I: Den kannten Sie aus der Schule? 01:21:43

B: Der erste schreckliche Freund in meinem Leben. Ja. 01:21:47
I: Und woher kannten Sie den zweiten Freund? 01:21:49
B: Also wir sind uns immer im Bus/ 01:21:52
I: Ah! Okay. 01:21:52
B: Also wir sind den gleichen Weg immer. So. Er hat gesagt: "Ja." 01:21:59
I: Er hat Sie angesprochen? 01:21:59
B: Genau. 01:22:00
I: Ja. (...) Und das weiß Ihre Mutter nicht? Ihre Mutter darf nichts von dem Freund wissen? 01:22:16
B: Nein. Also sie hat gesagt: "Jetzt nicht." (lacht) Ich glaube, sie hat kein Problem mit einer Freundin, aber mit einem Freund nicht jetzt. 01:22:28
I: Weil Sie noch jung sind oder warum nicht? 01:22:28
B: Ja. Ich habe gesagt das ist verboten, dass wir zusammen/ die anderen Dinge. Ja. So. Deswegen will meine Mutter, dass ich jetzt keinen Freund habe. 01:22:44
I: Ja. 01:22:46
B: Dass ich keine/ gar nichts machen. 01:22:47
I: Ja. 01:22:48
B: Ja. 01:22:48
I: Und was denken Sie selber? 01:22:51
B: (lacht) Nichts. Also ich möchte nur einen Freund haben, wissen Sie nicht zum Küssen oder so. Also ich will nur, dass wir miteinander reden und so. Also Unterstützung zwischen uns. 01:23:16
I: Ja. 01:23:16
B: Das finde ich gut. 01:23:18

d) Gascho

I: Es ist Dezember 2017. Wir sind in Klein-A-Stadt und das ist das Interview mit Gascho. Können Sie uns Ihre Geschichte erzählen. 00:00:11
B: Mein Name ist Gascho. Ich komme aus Irak. Ich bin 18 Jahre alt. Wir waren im Irak gelebt und jetzt wir sind in Deutschland und ich erzähle wie wir in Irak und in Deutschland. Und ich war mit meiner Familie im Irak, und ich habe zwei Mütter und 7 Geschwister. 00:00:42
I: Sie haben zwei Mütter? 00:00:45
B: Ja. 00:00:55
I: Das müssen Sie erklären. 00:01:04
B: Meine Mutter ist erste Frau und die andere ist die Zweite. Meine Mutter hat vier Kinder und andere hat ... meine Mutter hat vier Kinder. Warum wir sind hier gekommen? Weil unsere Stadt war Krieg und in einer Nacht wir wussten nicht alle Leute haben gesagt, kommt die ... das heißt Daesch (=IS), die kommen und mein Vater sagt wir müssen schnell von hier weg. Wir haben nix mitgebracht, wir sind in eine andere Stadt gegangen zu unseren Verwandten. Wir konnten nicht in Bagdad weiter einfach leben und mein Vater hat gedacht: Was machen wir? Wir müssen nach Deutschland gehen. Und wir haben einfach gesagt: OK. Und dann wir sind hier gekommen mit den Schiffen, zu Fuß, mit dem Zug usw. 00:01:51
I: Und dann sind Sie hier angekommen, und jetzt leben Sie hier in der Stadt mit Ihrer ganzen Familie? 00:02:01
B: Mein Vater war hier, aber seine Mutter war krank. Sie hat angerufen, mein Vater musste heim. 00:02:12
I: Und Ihr Vater ist wieder im Irak? 00:02:16
B: Ja, aber wir sind alle da. 00:02:18
I: Mit Ihren Müttern und Ihren Geschwistern. Sie wohnen alle zusammen? 00:02:20
B: Wir haben zwei Wohnungen. 00:02:24

- I: Und haben Sie Kontakt zu Ihrem Vater und können Sie telefonieren? 00:02:29
- B: Ja, und bald er kommt ... 00:02:31
- I: Mit Ihrer Großmutter. 00:02:33
- B: Ja. Nein, wir sind alle da bei der Mutter. 00:02:37
- I: Ja, aber Sie haben gesagt, seine Mutter hat angerufen. 00:02:41
- B: Ja, und sie war krank. Ich glaube noch sie ist krank, aber wir können nicht hier alleine ohne meinen Vater. 00:02:48
- I: Und dann kommt er wieder. 00:02:53
- B: Ja, aber ein bisschen schwer, muss suchen wie er kommt. Seit einem ... am Februar seit ein Jahr haben wir meinen Vater nicht gesehen. 00:03:05
- I: Können Sie ein bisschen beschreiben, wie war das Leben in Irak? Hatten Sie ein Haus? 00:03:12
- B: Ja, wir waren 11 Personen und alle wir waren in einem Haus. Und normales Leben. 00:03:22
- I: Und Sie waren in der Schule wahrscheinlich? 00:03:27
- B: Ja, ich war in der Schule. Bis 9. Klasse habe ich gelernt und dann so passiert (unverständlich), und dann wir sind weg. 00:03:37
- I: Und bevor die Terroristen kamen war alles OK in Ihrem Leben? Sie sagen es war normal. 00:03:45
- B: Ja, wir waren in einer kleinen Stadt und mein Vater und wir hatten so wie heißt das auf Deutsch, großer Garten und mein Vater hat im Garten gearbeitet, und meine Mutter Hausfrau. 00:04:01
- I: Und die Schule? Wie war die Schule? Was haben Sie in der Schule gelernt? 00:04:07
- B: Ja, wir haben Kurdisch gelernt, und wir hatten auch Englisch und Mathe und Arabisch. Aber wir haben auch Arabisch und Englisch, aber haben wir immer auf Kurdisch gelernt. 00:04:22
- I: D.h., sprechen Sie in Ihrer Familie Kurdisch? 00:04:27
- B: Ja, Kurdisch. 00:04:30
- I: Und in der Schule hat man quasi Sprache in der Schule Kurdisch? 00:04:32
- B: Auch Kurdisch. 00:04:35
- I: Und Kurdisch können Sie das auch lesen und schreiben? 00:04:39
- B: Ja. 00:04:40
- I: Und das haben Sie in der Schule gelernt. Und dann haben Sie Arabisch auch in der Schule gelernt? 00:04:48
- B: Ich kann nicht Arabisch sprechen, weil ich habe immer auf Kurdisch gelernt. 00:04:55
- I: Aber dort in der Schule haben Sie auch Arabisch gelernt? 00:04:59
- B: Arabisch und Englisch. 00:50:51
- I: Und auch lesen und schreibe in Arabisch? 00:05:03
- B: Ja, ich kann schon lesen, in Englisch auch. 00:05:06
- I: Und wenn Sie das einschätzen würden welche ist Ihre beste Sprache? 00:05:12
- B: Kurdisch. Und hier Deutsch. 00:05:14
- I: Und was kommt danach? 00:05:18
- B: Ich will gerne auch Englisch lernen. 00:05:23
- I: Und das ist wie Sie am besten sprechen wahrscheinlich. Zuerst Kurdisch, dann Deutsch, und Englisch soll das Dritte werden. Und wenn Sie mal überlegen beim Lesen oder Schreiben, welches ist da Ihre beste Sprache? 00:05:39
- B: Ich kann beide sehr gut. 00:05:41
- I: Beides ist Kurdisch und ... 00:05:44
- B: Deutsch. 00:05:48
- I: Lesen Sie auch manchmal zu Hause, wenn keine Schule ist auf Deutsch? 00:05:53
- B: Auf Deutsch, ich habe ein Buch und auch Kurdisch und auch Deutsch. Ich lerne das. 00:06:02
- I: Ist das ein Wörterbuch. Und da lesen Sie und lernen. 00:06:07

B: Ja. 00:06:10

I: Können Sie die Schule noch ein bisschen beschreiben. Wie war die Schule zu Hause im Irak? Wie viele Schüler waren in einer Klasse? 00:06:18

B: Ja, wir waren vielleicht 25 Personen oder 30, mehr so. 00:06:29

I: Und Sie hatten einen Lehrer wahrscheinlich? 00:06:35

B: Lehrer und Lehrerin. 00:06:40

I: Beides. Und Sie waren in der Klasse Mädchen und Jungen zusammen. 00:06:43

B: Nein, bis 6. Klasse Mädchen und Jungen zusammen. Und dann Mädchen alleine und Jungen alleine. 00:06:48

I: Und wie fanden Sie das? War das gut oder ...? 00:06:50

B: Ja, das war gut. 00:06:53

I: Und jetzt ist das ja wieder ein bisschen anders in der Schule, jetzt sind Mädchen und Jungs wieder zusammen. 00:06:59

B: Im (unverständlich), weil Jungen mit Mädchen, wir können nicht so gut lernen, weil Jungs alleine und Mädchen. Und hier ich habe kein Problem mit Junge oder so. Ich muss Deutsch lernen egal was passiert. 00:07:15

I: Was ist denn hier in der Schule noch anders als im Irak. Sie sagen hier lernen die Jungen und Mädchen zusammen. Gibt es noch andere Unterschiede? 00:07:28

B: Ja, hier in Deutschland, wir haben Kochen (unverständlich) nur hatten wir Kunst dann. 00:07:36

I: Das hatten Sie im Irak und das haben Sie hier nicht. 00:07:40

B: Nein. 00:07:43

I: Und die Lehrer, sind die Lehrer anders hier? 00:07:46

B: Ja, im Irak die Lehrer ein bisschen böse, sagen warum lernt ihr nicht so weiter. Aber in Deutschland einfach die Lehrer und Lehrerinnen schreiben was die Schüler machen. 00:08:00

I: Ja, wie ist denn Ihr Leben hier in Deutschland? 00:08:09

B: Ja, ist alles gut. Ja, in Deutschland ist andere ... 00:08:14

I: Was ist denn anders? 00:08:16

B: Ja, hier ... Wenn wir waren in Irak und andere Personen reden über eine Familie, die Familie ist so und andere so, aber in Deutschland niemand sagen die andere. Hier alles ist frei. 00:08:29

I: Und Sie leben jetzt gerade ohne Ihren Vater haben Sie gesagt? 00:08:35

B: Ja, seit einem Jahr. 00:08:38

I: Und es gibt sicher noch ältere Geschwister? 00:08:43

B: Nein. 00:08:45

I: Ah ok, Sie sind die Älteste. Und was ist Ihre Aufgabe zu Hause? 00:08:50

B: Meine Mutter macht alles. Wenn ich will, ich tue zu Hause auch putzen, spülen, manchmal kochen. 00:09:01

I: Und wer kümmert sich um alles? Sie bekommen wahrscheinlich auch oft Post und Briefe, und Sie müssen zum Jobcenter ... 00:09:08

B: Ja, natürlich. Ich mache und mein Bruder auch und meine Schwester. Weil meine Mutter versteht nicht so gut Deutsch. Wir verstehen auch nicht, aber ist besser als meine Mutter. Und meine Mutter hat vier Kinder und drei Kinder gehen in den Kindergarten und jeden Morgen sie geht und abholen. Ohne meinen Vater ist es schwer. 00:09:35

I: Alleine ist es schwer. Wieso denn? 00:09:40

B: Ja, er war hier und kann auch einkaufen gehen und die Kinder aufpassen und mit uns sitzen. 00:09:51

I: Und jetzt müssen Sie alles alleine machen ohne ihn. Und alles ist neu und fremd. In Deutschland gibt es das ja nicht, dass ein Mann zwei Frauen hat. In Deutschland hat ein Mann eine Frau. 00:10:14

B: Ja, mein Vater hat zwei Frauen, aber in Deutschland mit eine Frau von meinem Vater und anderen Freundin. 00:10:22

I: So ist die offizielle Regelung. 00:10:26

B: Und jetzt wir haben für einen Jahr und meine andere Mutter hat Abschiebung. 00:10:33

I: Achso? 00:10:35

B: Ja. 00:10:36

I: Und wie ist das für Sie in der Familie? 00:10:39

B: Das ist auch nicht gut. 00:10:41

I: Weil Sie und Ihre Mutter dürfen 1 Jahr bleiben und die andere Mutter nicht? 00:10:45

B: Ja, weil Name von meinem Vater mit anderem meine Mutter geschrieben, und mein Vater ist weggegangen und deswegen ... 00:10:59

I: Das ist ja kompliziert. Schwierig. 00:11:06

B: Weil unsere Stadt ist Krieg und in Deutschland die wissen nicht unsere Verwandte ist andere Stadt. Und mein Vater ist andere Stadt. 00:11:16

I: Deswegen wissen Sie nicht ... ich verstehe. 00:11:26

B: Und jetzt auch Krieg, aber mein Krieg kann nicht schnell kommen. 00:11:29

I: Und wie gefällt Ihnen das Leben in Deutschland? 00:11:33

B: Gut. 00:11:35

I: Was gefällt Ihnen? Was ist gut? 00:11:37

B: Ja, hier kann man eine andere Sprache lernen. Und wie ich will kann ich alles machen. 00:11:48

I: Und im Irak geht das nicht? 00:11:51

B: Doch, auch. 00:11:53

I: Ja, da konnten Sie auch machen was Sie wollten? 00:11:56

B: Aber manchmal im Irak ein Mädchen macht so Sachen, und die anderen reden über das Mädchen. Aber hier man kann. Z.B. mein Vater und meine Mutter sagen nix, aber vielleicht von anderer Familie von einem Mädchen sagen alles. 00:12:18

I: Das ist hier auch so? Die Familie bringt das mit. 00:12:26

B: Ja, ich habe Kopftuch. Mein Vater sagt, du kannst das wegmachen. Aber ich mache und manchmal so. 00:12:32

I: Jetzt haben Sie eine Mütze auf. Aber sonst tragen Sie ein Kopftuch? 00:12:36

B: Ja. 00:12:37

I: Manchmal auch kein Kopftuch? 00:12:39

B: Ja, wenn wir haben eine Party, dann mache ich weg. 00:12:43

I: Dann sind Sie ohne Kopftuch. Und wie war es im Irak? 00:12:48

B: Auch so. 00:12:49

I: So wie Sie wollten? 00:12:51

B: Ja. Weil mein Vater und meine Mutter, ich war frei und hier auch. 00:12:58

I: Manche Leute in Deutschland sagen Sie finden es schwierig, dass Frauen ein Kopftuch tragen. Erleben Sie das auch, dass Leute was zu Ihnen sagen, wenn Sie ein Kopftuch tragen? 00:13:15

B: Manche sagen: Warum haben Sie ein Kopftuch? Das ist so normal, wenn ich war Kind, wie viele Jahre habe ich. Wenn ich mache weg, ich fühle ich habe etwas verloren. Weil es ist kein Problem ohne Kopftuch. 00:13:36

I: Weil für Sie ist es ganz normal. Dann sind wir schon mit allen Fragen durch. Mich interessiert, es gibt noch ein paar allgemeine Fragen zum Schluss. Ich stelle Ihnen die Frage und Sie geben einfach die Antwort. Können Sie nochmal sagen wie alt sind Sie? 00:13:56

B: Ich bin 18 Jahre. 00:13:59

I: Und in welchem Ort wurden Sie geboren? 00:14:02

B: In Sumar. 00:12:05

I: Das ist im Irak. Und wie leben Sie jetzt in Deutschland? 00:14:09

B: In Deutschland ist alles gut. Wir haben kein Problem. 00:14:15

- I: Und Sie leben mit Ihrer Familie zusammen, mit Ihren Geschwistern und den beiden Müttern? Und Sie haben gesagt vorher jede Mutter hat eine Wohnung mit Ihren Kindern? 00:14:20
- B: Wir sind 5 Personen in einer Wohnung. Und in anderer Wohnung (unverständlich), aber neben uns zusammen. 00:14:31
- I: Und wenn Ihr Vater kommt, wo ist er dann? 00:14:36
- B: Egal. 00:14:38
- I: In beiden. 00:14:40
- B: Vielleicht einen Tag bei denen. Einen Tag bei uns. 00:14:43
- I: Und Sie haben gesagt, Sie dürfen in Deutschland noch ein Jahr bleiben. 00:14:48
- B: Bei andere meine Mutter. Wir haben Anwalt geredet, aber keine ... 00:14:59
- I: Haben Sie den Eindruck, Sie bekommen Ihr Geld vom Jobcenter ... 00:15:07
- B: Ja, und Kindergeld. 00:15:10
- I: Und das auch noch. Ist das gut, reicht das. Denken Sie es ist zu wenig, oder zu viel? 00:15:14
- B: Ja, wenn man einen Monat vielleicht bekommen wir mehr, aber das passt schon. 00:15:21
- I: Sie kommen klar mit dem Geld. Wie lange waren Sie im Irak in der Schule. 00:15:29
- B: Ich glaube bis 9. Klasse. 00:15:32
- I: Neun Jahre. Und Sie haben lesen und schreiben gelernt dort? 00:15:38
- B: Ja. 00:15:40
- I: In welcher Sprache. 00:15:43
- B: Kurdisch. 0:15:44
- I: Auch in anderen Sprachen? 00:15:46
- B: Englisch und Arabisch. 00:15:47
- I: Auch lesen und schreiben. Und welche Sprachen können Sie? 00:15:55
- B: Kurdisch und Persisch, ich verstehe alles Arabisch und Englisch, aber ich kann nicht so gut sprechen. 00:16:03
- I: Und jetzt lernen Sie noch Deutsch. Erinnern Sie sich hier noch an den ersten Tag in der Schule in Deutschland? 00:16:12
- B: Ja (Gelächter). Wir waren in einer anderen Stadt in Karlsruhe. Das war nicht in der Schule, in einem Kurs. Zwei, ein Mädchen und ein Mann. Wir waren und ich konnte nicht erstes Mal 1,2,3. Jeden Tag bis 10 ich habe gezählt. Ich konnte nicht. Ich habe bei meinem Vater gesagt, ich konnte nicht lernen, es war sehr schwer. Dann jeden Tag wir sind diesen kleinen Kurs gegangen und langsam. Seit sechs Monaten ich war nicht in der Schule, und seit einem Jahr sieben Monaten wir sind in Deutschland. 00:16:59
- I: Und sie waren in Deutschland ein halbes Jahr nicht in der Schule. 00:17:03
- B: Ja, nicht halbes Jahr. 6 Monate. 00:17:05
- I: Dann waren Sie dort in einer Unterkunft. 00:17:09
- B: In einem Heim in Karlsruhe. 00:17:12
- I: Und dann konnten Sie erst in die Schule gehen nach den 6 Monaten. 00:17:17
- B: In Klein-A-Stadt, wir sind hier gekommen. 00:17:19
- I: Und deshalb war es schwer am Anfang in der Schule. 00:17:25
- B: Ja, aber es war gut. Ich habe einen A2. 00:17:30
- I: Haben Sie einen Kurs gemacht in der Schule? Sie waren in einer anderen Schule ... Und jetzt machen Sie hier den Hauptschulabschluss? 00:17:46
- B: Ja. 00:17:48
- I: Und funktioniert alles? Wie sind Ihre Noten? 00:17:51
- B: Nein, weil ich lerne nicht zu Hause so viel. Und dann bekomme ich nicht gute Noten. 00:18:00
- I: Und das ist Ihnen egal, oder was denken Sie über die Noten? 00:18:03

- B: Nein, das ist nicht egal. Ich muss, erst wir haben zwei Wochen Ferien und nach den Ferien ich muss wieder anfangen zu lernen. 00:18:10
- I: Wieso lernen sie nicht zu Hause? 00:18:12
- B: Weil keine Zeit. 00:18:16
- I: Was machen Sie denn? 00:18:19
- B: Zu Hause manchmal arbeiten und einkaufen mit meiner Mutter, dann, wenn wir reden mit meinem Vater oder Verwandte, manchmal eine Stunde oder zwei dauert. Und manchmal haben wir auch, ich sehe von meiner Mutter was sie lernt. Sie geht auch in einen Deutschkurs. Und mein kleiner Bruder und andere Kinder sind zusammen, ist schwer. 00:18:50
- I: Kümmern Sie sich um die anderen Kinder? 00:18:54
- B: Ja. Meine kleine Schwester ist zwei Jahre, eine drei Jahre und eine fünf Jahre. Und andere neun Jahre und andere zehn Jahre, und meine Schwester auch groß mit dreizehn Jahre, und mein Bruder sechzehn. Wir sind (unverständlich, Gelächter). 00:19:16
- I: Und Sie sind die Älteste und Sie kümmern sich um die Anderen auch? 00:19:21
- B: Ja, und mein Vater sagt ich bin die Erste, ich muss aufpassen auf alle, was bekommen wenn Post oder was. Ich muss aufpassen. 00:19:32
- I: Ich verstehe. Ihre Mutter geht auch zum Deutschkurs, und dann war Ihre Mutter auch in der Schule im Irak? 00:19:44
- B: Nein, gar nichts. Und sie hat es sehr schwer. 00:19:51
- I: Kann sie lesen oder schreiben? 00:20:54
- B: Nein. Bis jetzt sie hat ABC gelernt. Sie weiß aber wenn wir reden manchmal zu Hause Deutsch. Und sie versteht und sie kann auch fragen, aber nicht schreiben. 00:20:09
- I: Und die andere Mutter? 00:20:13
- B: Sie war schon in der Schule, aber sie geht nicht in die Schule hier. 00:20:16
- I: Weil die Kinder noch so klein sind. 00:20:19
- B: Aber sie ist schlau, kann Arabisch und unsere Sprache. Und auch ein bisschen Deutsch. 00:20:26
- I: Was wünschen Sie sich denn für die Zukunft? 00:20:30
- B: Ja, ich wünsche mir ein schönes Leben mit der Familie. Und in Deutschland bleiben und mein Hauptabschluss bestehen. Einen Ausbildungsplatz finden. 00:20:49
- I: Was möchten Sie denn machen? 00:20:53
- B: Ich habe ein Praktikum im Supermarkt gemacht, aber ich weiß noch nicht. In der Apotheke. 00:20:58
- I: Jetzt haben Sie nochmal Praktikum dieses Jahr wahrscheinlich? 00:21:07
- B: Ja, ich habe schon gemacht. 00:21:10
- I: Sie haben gesagt, Sie möchten ein gutes Leben. Was ist denn ein gutes Leben? 00:21:15
- B: Ohne Probleme, glücklich sein. 00:21:19
- I: Was braucht man dazu, um glücklich zu sein? Was brauchen Sie? 00:21:24
- B: Ja, wenn mein Vater kommt und so weiter. Ohne Probleme mit weiter meine Mutter. Manchmal die beiden einen Krieg machen. 00:21:38
- I: Sie streiten die Mütter ...? 00:21:40
- B: Ja. 00:21:42
- I: Möchten Sie auch eine eigene Familie? Dass Sie selber heiraten und Kinder kriegen? 00:21:50
- B: Ja, aber noch nicht. Ich muss noch Deutsch lernen. Später. 00:21:52
- I: Ja. Gut, vielen Dank. 00:22:00
- B: Bitteschön. 00:22:07

e) Rozera

I: Wir sind hier in Klein-A-Stadt, und das ist das Interview mit Rozera. Liebe Rozera erzählen Sie Ihre Geschichte.

00:00:14

B: Hallo ich bin Rozera. Ich komme aus Syrien. Ich bin 18 Jahre. Ich bin hier in Deutschland ein Jahr. Ich lerne Deutsch. Deutsch sehr schön. 00:00:30

I: Können Sie erzählen wie Sie wohnen? Leben Sie alleine oder mit Ihrer Familie? 00:00:41

B: Mit meiner Familie in Deutschland, meine Schwester hier nicht, in der Türkei verheiratet. 00:00:49

I: Und Sie sind mit Ihrer Familie hier, mit Ihrer Mutter, Ihrem Vater? 00:00:53

B: Ja, und eine Schwester und zwei Brüder. 00:00:56

I: Und Sie haben eine eigene Wohnung oder leben Sie im Heim? 00:00:59

B: Im Heim (zeigt gestisch). 00:01:01

I: Das Heim hat zwei Stockwerke, und Sie leben mit Ihrer Familie in einer Wohnung dort. Und Sie gehen jetzt in die Schule? Erzählen Sie mal, was machen Sie dort? 00:01:18

B: Lernen Deutsch, Mathematik. 00:01:21

I: Was lernen Sie denn in Deutsch? 00:01:34

B: Lesen, schreiben, hören, sprechen und ... 00:01:38

I: Und in Mathematik? Vielleicht machen Sie rechnen, plus oder mal? 00:01:57

B: Minus, plus. 00:02:00

I: Und wie ist die Schule? Gefällt Ihnen die Schule? Ist die Schule schwer? 00:02:07

B: Schwierig. 00:02:10

I: Was ist denn schwer? 00:02:12

B: Deutsch sprechen ist schwer. 00:02:15

I: Was sprechen Sie denn zu Hause? 00:02:19

B: Ich spreche Kurdisch und Arabisch, aber im Haus Kurdisch. 00:02:25

I: Wie war das, als Sie in Syrien gelebt haben? Sie waren dort mit Ihrer Familie und dort waren Sie wahrscheinlich auch in der Schule. Dann erzählen Sie mal von der Schule in Syrien. 00:02:44

B: Es gab Gewalt/Schläge. Und nicht so gut. 00:02:57

I: Hatten Sie auch Angst? Weil Sie sagen es gab Schläge. 00:03:04

B: Nicht so gut. 00:03:07

I: Und wie viele Schüler waren in Ihrer Klasse? 00:03:13

B: Zwölf. 00:03:16

I: Also eine kleine Gruppe. Und war es ein Lehrer oder eine Lehrerin? 00:03:24

B: Lehrer und Lehrerin. 00:03:27

I: Also beide. Und wann hat der Lehrer geschlagen. 00:03:31

B: Warum schreiben nicht Hausaufgaben, und wenn man spät kommt. 00:03:35

I: Wie war das? Mit der Hand? 00:03:39

B: Mit der Hand (zeigt gestisch). 00:03:42

I: Mit der offenen Hand, die Hände nach oben und auf das Knie? Und dann gab es Schläge auf das Knie. Und wie war der Unterricht? Wahrscheinlich Arabisch? 00:04:04

B: Arabisch und nicht Kurdisch. 00:04:07

I: Und Arabisch können Sie lesen? 00:04:11

B: Lesen und schreiben. Kein Hören. 00:04:16

I: Aber wenn Sie Arabisch hören, dann können Sie das verstehen? 00:04:21

B: Ja. 00:04:22

I: Und gab es auch Mathematik in der Schule? 00:04:25

B: Ja. 00:03:28
I: Und vielleicht auch Sport oder Kunst, Musik. 00:04:33
B: Ja, nein. Keine Musik. Kein Kochen. 00:04:40
I: Nur Arabisch und Mathematik. Und eine andere Sprache? 00:04:49
B: Ja, Kurdisch, aber in der Schule spreche ich es nicht. 00:04:54
I: Gab es in der Schule noch eine andere Sprache. Englisch vielleicht? 00:04:59
B: Englisch und Französisch auch. 00:05:03
I: Können Sie Englisch sprechen? 00:05:09
B: Nein. Es ist schwierig. 00:05:11
I: Können Sie Englisch lesen, und wenn jemand Englisch spricht. 00:05:20
B: Ja, ein bisschen verstehen Sie. 00:05:23
I: Und Französisch: Lesen und hören? 00:05:28
B: Nein, gar nicht. 00:05:31
I: Wissen Sie wie lange Sie Französisch gelernt haben in der Schule? 00:05:35
B: Ein Jahr. 00:05:37
I: Und Englisch? 00:05:41
B: Auch ein Jahr, und dann bin ich in der Türkei (unverständlich) 00:05:47
I: Wie alt waren Sie, als Sie in die Türkei gegangen sind? 00:05:50
B: Drei Jahre in der Türkei. 00:05:53
I: Und wie alt waren Sie? 00:05:56
B: 16 Jahre. Und dann nach Deutschland. 00:06:02
I: Und möchten Sie erzählen, wie es in der Türkei war. Wie haben Sie da gelebt. 00:06:09
B: Ja, Istanbul. 00:06:13
I: In Istanbul. Und was haben Sie dort gemacht. In der Schule, oder haben Sie dort gearbeitet? 00:06:16
B: Ja, ich komme dort in der Schule, da kommst du nicht 18 Jahre. 00:06:34
I: Ok, wenn Sie 18 sind dürfen Sie in die Schule gehen. Also Sie wollten gerne in die Schule gehen, aber es geht nicht. 00:06:43
B: Ja, arbeiten in der Türkei. 00:06:46
I: Was haben Sie denn gearbeitet? 00:06:48
B: Im Café. 00:06:51
I: Was mussten Sie machen? War es mit dem Geld, oder haben Sie den Kaffee gekocht? 00:07:01
B: Gibt mir Wasser. 00:07:06
I: Und dann haben Sie Kaffee gemacht und dann gegeben. 00:07:09
B: Ja. 00:07:12
I: Und Sie waren da drei Jahre mit Ihrer Familie? Alle zusammen? 00:07:18
B: Ja. 00:07:19
I: Ihre Eltern und Ihre Schwester? 00:07:21
B: Ja, auch Schwester. 00:07:22
I: Und hat Ihre Schwester mit Ihnen gearbeitet? 00:07:24
B: Nein, nur ich alleine. 00:07:27
I: Vielleicht können wir nochmal zurückgehen nach Syrien. Wie viele Jahre waren Sie denn gesamt in der Schule in Syrien? 00:07:39
B: Neun Jahre und dann ... (zeigt gestisch). 00:07:52
I: Dann sind Sie in die Türkei gegangen nach Istanbul. Und jetzt wie lange sind Sie schon in der Schule in Deutschland? 00:08:02
B: Ein Jahr. 00:08:04

- I: Und Sie haben gesagt, die Schule gefällt Ihnen? 00:08:08
- B: Ja, aber schwierig. 00:08:10
- I: Ja, es fällt Ihnen schwer. Und lernen Sie auch zu Hause? 00:08:14
- B: Ja, natürlich. 00:08:16
- I: Was machen Sie denn? 00:08:18
- B: Lernen Deutsch schreiben, sprechen ein bisschen. Ich und meine Schwester sprechen in Deutsch. 00:08:25
- I: Wie alt ist Ihre Schwester und Sie? 00:08:29
- B: 16 Jahre. Ich 18 Jahre. 00:08:32
- I: Und sie geht auch in die Schule? 00:08:34
- B: Ja. 00:38:36
- I: Wo geht sie denn hin? Wissen Sie was es für eine Schule ist. Eine Realschule oder Gymnasium. 00:08:44
- B: In (unverständlich) Ja, eine Gemeinschaftsschule. Und mein Bruder auch. 00:08:52
- I: Und Ihr Bruder ist noch jünger? 00:08:55
- B: Zwölf. 00:08:59
- I: Sprechen Sie mit dem Deutsch? 00:09:01
- B: Ja, auch Kurdisch und Arabisch. 00:09:04
- I: Und das sprechen Sie alles mit Ihrem Bruder? 00:09:06
- B: Zu Hause spreche ich mit meinem Bruder und meiner Schwester Deutsch. 00:09:08
- I: Schön. Und worüber unterhalten Sie sich denn? Worüber sprechen Sie? 00:09:16
- B: Was machen sie. Sprechen sie Deutsch gut oder nicht gut. Aber mein Bruder sprechen Deutsch sehr gut. B2. Aber meine Mutter muss sprechen Deutsch, mein Vater auch sprechen Deutsch. 00:09:40
- I: Und Ihr Vater war wahrscheinlich beim Deutschkurs? 00:09:44
- B: Ja, und mein Bruder auch. 00:09:46
- I: Und Ihr Bruder? 00:09:48
- B: Zwei Brüder. 00:09:51
- I: Und Sie haben noch einen älteren Bruder? 00:09:54
- B: Ja, 22. 00:09:57
- I: Und der war mit Ihrem Vater zusammen beim Deutschkurs. 00:10:00
- B: Nein. Mein Vater lernt A2 und mein Bruder lernt B2. 00:10:05
- I: Und Ihre Mutter? 00:10:09
- B: Geht nicht in die Schule. 00:10:12
- I: Und wieso nicht? 00:10:14
- B: Ein Jahr, nicht ein Jahr ... (zeigt gestisch). 00:10:21
- I: Hier in Deutschland oder in Syrien? 00:10:27
- B: Sie geht nicht in die Schule in Syrien. 00:10:31
- I: Sie war nie in der Schule. Und kann Sie lesen und schreiben? 00:10:34
- B: Nein. 00:10:35
- I: Und Ihr Vater? 00:10:37
- B: Ja. 00:10:39
- I: Aber in Deutschland war sie beim Deutschkurs. Und dann hat sie dort vielleicht ein bisschen lesen und schreiben gelernt. 00:10:49
- B: Ja. 00:10:50
- I: Aber Sie sagen nicht so gut. Und wieso geht sie nicht mehr zum Deutschkurs? Sie macht einen Kurs, und dann war er fertig? 00:10:59
- B: Nein, nicht fertig. Ich habe vergessen. Montag ... (zeigt gestisch) eine Woche. 00:11:19

I: Ah, nächste Woche beginnt der Kurs. Sie haben gesagt Ihre Mutter war in Syrien nicht in der Schule. Sie kann nicht lesen und schreiben. Ist das bei anderen Müttern auch so? Was denken Sie denn darüber? 00:11:46

B: Schlecht. 00:11:49

I: Warum denn? 00:11:53

B: Meine Mutter spricht Kurdisch und ein bisschen Arabisch und nicht schreiben und lesen. 00:12:01

I: Und denken Sie das ist gut, wenn man lesen und schreiben kann? Warum denn? 00:12:11

B: Ich verstehe nicht. 00:12:16

I: Lesen und schreiben ist das gut? Was ist gut? Warum? 00:12:24

B: Ich gehe nach Essen und ich lese die Schilder(zeigt gestisch). Und ich gehe mit meiner Tante. Ich weiß nicht gehen nach Essen(zeigt gestisch). 00:12:38

I: Ok, Sie haben die andere Familie besucht. Und da waren Sie am Bahnhof und konnten alle Schilder lesen. Und das war gut? 00:12:50

B: Ja. 00:12:53

I: Warum denn? Wahrscheinlich sind Sie mit dem Zug gekommen, da waren die Schilder, und dann? 00:13:11

B: Warten, wenn Bus kommt. 00:13:14

I: Und was ist, wenn Sie nicht lesen können? 00:13:19

B: Ich weiß es nicht lernen(zeigt gestisch). 00:13:23

I: Sie sind orientierungslos und Sie wissen nicht, wo Sie hingehen am Bahnhof. Das hilft, wenn Sie lesen können. Es ist einfacher. Also das ist ein Beispiel, wenn Sie ihre Familie besuchen. Sie können lesen, und es ist viel leichter für Sie? Gibt es noch ein anderes Beispiel? Beim Einkaufen? 00:13:51

B: Ich spreche Deutsch, dann nicht verstehen mir. 00:13:57

I: Und dann ist es gut, dass Sie lesen können? 00:14:02

B: Aber ich weiß. Meine Mutter nicht weiß sprechen Deutsch. Geht zum Arzt nicht verstehe (zeigt gestisch). 00:14:11

I: Das ist nicht gut. Aber wenn Sie zum Zahnarzt gehen? 00:14:20

B: Ich spreche nicht so gut (zeigt gestisch). 00:14:28

I: Dann versteht der Arzt, was Sie sagen. Aber so ein kleines bisschen. 00:14:33

B: Ja. 00:14:35

I: Und müssen Sie beim Arzt auch lesen oder schreiben? 00:14:43

B: Nein. 00:10:35

I: Also da ist es nicht wichtig. Und wenn Sie zum Einkaufen gehen, lesen Sie dort? 00:14:54

B: Ja. 00:14:55

I: Was lesen Sie da? 00:14:57

B: Apfel, Eis, Eier (zeigt gestisch). 00:15:04

I: Dann wissen Sie, was Sie brauchen und können einkaufen. Und gibt es mit dem Lesen auch Probleme? 00:15:12

B: Ja. 00:15:14

I: Welche? 00:15:17

B: Beim Lesen gibt mir ein Papier (zeigt gestisch), aber ich weiß nicht lesen, was ist das (zeigt gestisch). 00:15:34

I: Sie verstehen es nicht. Und das ist, weil Sie die Worte nicht kennen. Und es ist so viel. Und was machen Sie dann? Dann bekommen Sie das Papier vom Jobcenter? 00:15:49

B: Und ich gehe zum Jobcenter (zeigt gestisch). 00:15:52

I: ... und dann erklärt Ihnen das jemand dort. Hilft Ihnen auch Ihr Bruder oder Ihr Vater? 00:15:59

B: Ja, mein Bruder spricht Deutsch sehr gut. Und lesen und schreiben. 00:16:09

I: Und was macht Ihr Bruder, wenn der Brief kommt? 00:16:16

B: Schreiben ... (zeigt gestisch). 00:16:18

- I: Und dann schickt er es wieder weg. Und Sie kümmern sich um gar nichts? 00:16:24
- B: Nein. 00:16:25
- I: Und Ihr Bruder war auch in Syrien in der Schule? Wie lange? 00:16:31
- B: Ja. Zwölf Jahre. 00:16:38
- I: Der hat auch Englisch gelernt? 00:16:41
- B: Nein. 00:16:42
- I: Aber Arabisch, lesen und schreiben. 00:16:44
- B: Ja. 00:16:46
- I: Rozera, vielleicht können Sie ein bisschen erzählen, was Sie in Syrien gemacht haben. Wie Sie dort gelebt haben? Wie sah Ihr Tag aus? 00:16:58
- B: Am Montag ich gehe in die Schule. Dann ich komme, und ich und meine Mutter gehen in den Supermarkt kaufen, dann kochen (zeigt gestisch). 00:17:22
- I: Und Sie haben geholfen? 00:17:25
- B: Ja. 00:17:26
- I: Das gefällt Ihnen? 00:17:28
- B: Ja. Dann lernen und fernsehen. 00:17:35
- I: Und das ist jetzt in Deutschland? Oder in Syrien? 00:17:39
- B: In Syrien und Deutschland (zeigt gestisch). 00:17:43
- I: Das ist gleich. Und am Abend gucken Sie Fernsehen? Was schauen Sie denn? 00:17:49
- B: Filme. 00:17:52
- I: Sind die auf Arabisch? 00:17:55
- B: Ja. 00:17:57
- I: Was passiert dort? Ist das über Liebe? 00:18:00
- B: Ja. 00:18:02
- I: Und das haben Sie in Syrien auch gemacht? 00:18:07
- B: Ja. 00:18:09
- I: Und lesen Sie manchmal auch zu Hause in einem Buch? 00:18:13
- B: Ja. 00:18:14
- I: Was lesen Sie denn? 00:18:16
- B: Lernen, ich weiß es nicht, ... (zeigt gestisch). 00:18:36
- I: Wollen Sie es zeichnen? Wollen Sie ein Bild malen? 00:18:40
- B: Mit Kinder schlafen. Ich weiß es nicht (zeigt gestisch). 00:18:49
- I: Eine Geschichte für die Kinder bevor Sie schlafen? Eine Gutenachtgeschichte? Für sich? 00:18:58
- B: Für meinen kleinen Bruder auf Arabisch. 00:19:05
- I: Würden Sie gerne auf Deutsch ein Buch lesen? 00:19:11
- B: Ich habe keins. 00:19:13
- I: Möchten Sie das gerne? Hier gibt es Bücher auf Deutsch. Soll ich Ihnen eins mitgeben? 00:19:22
- B: ja, ich möchte. Meine Schwester immer lernen Deutsch. 00:19:26
- I: Das ist wahrscheinlich ein Buch mit einer Geschichte, wie für Ihren Bruder zum Schlafen, nur auf Deutsch. 00:19:37
- B: Ja (lacht) 00:19:40
- I: Aber Sie haben ja auch ein Buch in der Schule zum Lernen. Da sind alle Aufgaben, und Sie müssen schreiben oder hören. Und benutzen Sie das Buch auch zu Hause? Was machen Sie da? 00:19:55
- B: Hausaufgaben machen, lernen, schreiben. Ich und meine Schwester sprechen über dieses Buch. „Ich bin Lisa Vogel, du bist.“ 00:20:10
- I: Sie sprechen über die Personen im Buch? Und das macht Ihnen Spaß? 00:20:25

B: Ja. 00:20:28

I: Schön. Vielleicht können Sie zum Schluss noch beschreiben das Leben in Syrien, und das Leben in Deutschland. Was ist anders? 00:21:08

B: Nochmal bitt. 00:21:10

I: Kein Problem. Sie waren in Syrien, Sie haben Ihren Tag beschrieben, das war in Syrien und in Deutschland ist es genau gleich. Schule, Supermarkt, abends fernsehen. Das ist gleich. Aber meine Frage ist, ist das Leben in Syrien und in Deutschland gleich oder unterschiedlich? 00:21:26

B: Unterschiedlich. 00:21:30

I: Was ist unterschiedlich? 00:21:33

B: Ich stehe um 5 Uhr morgens auf. 00:21:38

I: Warum so früh? 00:21:41

B: Ich ziehe mich an und 6 Uhr in die Schule (zeigt gestisch). 00:21:48

I: Der Bus fährt schon so früh. Was ist noch anders in Deutschland? 00:21:55

B: Ich komme zurück und dann Frau sitzen und machen (zeigt mimisch). 00:22:21

I: Sie verzieht das Gesicht, und Sie möchte nicht, dass Sie da sitzen. Und was machen Sie dann? Setzen Sie sich auf einen anderen Stuhl? 00:22:33

B: Anderen Stuhl. 00:22:41

I: Ist das jeden Morgen? 00:22:44

B: Ja. 00:22:47

I: Und was denken Sie? Sie sagen Sie kommen in den Bus, und da sitzt eine Frau, die sagt, sie möchte nicht, dass Sie da sitzen. Und Sie sagen da nichts?

00:23:04

B: Ja. 00:23:09

I: Also Sie sagen, Sie müssen früh aufstehen. Und wenn Sie in den Bus gehen, dann sind die Leute nicht freundlich. Gibt es noch andere Dinge, die anders sind in Syrien?

B: (zeigt gestisch) 00:23:20

I: Sonst ist alles gleich. Das Wetter? 00:23:24

B: Immer Regen (zeigt gestisch). 00:23:26

I: Es ist kalt. Und wie sind die Leute in Deutschland? Sind die Leute so wie in Syrien? 00:23:30

B: (zeigt gestisch) 00:23:35

I: Das ist gleich? Dann gucken wir, dass wir zum Ende kommen. Also ich stelle Ihnen noch ein paar Fragen. Sie haben ein paar schon beantwortet, aber wir wiederholen das nochmal. Rozera, wie alt sind Sie? 00:24:07

B: 18 Jahre. 00:24:09

I: In welchem Jahr sind Sie geboren? 00:24:13

B: 1999 00:24:22

I: Wie heißt die Stadt, in der Sie geboren sind? 00:24:27

B: Damaskus. 00:24:31

I: Sie haben da auch gelebt? 00:24:34

B: Ja. 00:24:36

I: Ja und wie leben Sie hier in Deutschland? Mit Ihre Eltern, es gibt eine jüngere Schwester und zwei Brüder? Ein großer Bruder und ein kleiner Bruder, dann haben Sie noch eine Schwester. 00:24:56

B: Ja. Zwei Schwestern und zwei Brüder. Eine Schwester in der Türkei, verheiratet. 00:25:09

I: Und die ist älter als Sie? 00:25:11

B: Ja. 00:25:13

I: Und haben Sie Ihren Ausweis dabei? 00:25:15

B: Ja, aber zu Hause. 00:25:18

I: Und was steht in Ihrem Ausweis? Dürfen Sie in Deutschland bleiben? Was steht da? 00:25:28

B: Ich bleibe hier. 00:25:32

I: Wie lange? 00:25:35

B: Ein Jahr. 00:25:37

I: Manchmal muss man über das Geld auch sprechen. Sie bekommen hier ja Geld vom Jobcenter. Ist das genug, ist das ok, oder ist das zu wenig? 00:25:54

B: Das ist ok. 00:25:57

I: Zu Hause in Syrien waren Sie in der Schule bis Sie 16 waren? 00:26:07

B: Ja. 00:26:09

I: Und es gab Arabisch, lesen und schreiben, Mathematik und Englisch. Aber Sie sprechen in Ihrer Familie Kurdisch. Und lesen und schreiben in welcher Sprache? 00:26:29

B: Ich weiß sprechen Kurdisch, aber ich weiß nicht schreiben. 00:26:33

I: Das können Sie nicht auf Kurdisch, aber in Arabisch? Und in Deutsch? 00:26:36

B: Ja. 00:26:39

I: Und in Englisch? 00:26:42

B: Ja. Ein bisschen. 00:26:46

I: Ok, dann haben wir schon alles. Wir sind fertig. Dankeschön. 00:26:56

f) Sara

I: Heute ist der 3. Dezember 2017, wir sind in Klein-C-Stadt und das ist das Gespräch mit Sara. Erzähle uns deine Geschichte. 00:00:13

B: Ich heiße Sara, ich komme aus Syrien, ich bin 20 Jahre alt und ich bin geboren in Syrien in Homs, Stadt ist Homs. Und ich bin jetzt in Deutschland seit drei Jahren und ich mache jetzt Hauptschulabschluss und ich war in Syrien auch in der Schule und bin neun Jahre gegangen. Dann kommt Krieg und ich kann nicht jeden Tag in die Schule gehen, dann sind wir gereist nach Ägypten und Ägypten nach Libyen und Libyen bis nach Italien und von Italien nach Deutschland. Das war sehr schwer für uns, weil wir gehen raus aus meinem Land und haben viele Länder besucht. Und viele Kinder sterben auch und so. Und ich habe keine Lust für (unv. 00:01:38) und ich habe gesagt, ich gehe nicht in die Schule. 00:01:39

I: Also du warst dann in Deutschland? 00:01:45

B: Nein, in Syrien. Ich habe die Schule fertiggemacht, ich habe meiner Familie gesagt: Ich will nicht in die Schule gehen wegen Krieg, wegen immer die Bomben hören und ich habe Angst und ich habe gesagt: Nein, ich will nicht. Dann sagt meine Familie: Wir müssen in ein anderes Land gehen und besser in Deutschland Schule machen und lernen. 00:02:11

I: Das war der Grund, dass ihr weggegangen seid, weil du nicht in die Schule... 00:02:15

B: Ja. Und wir sind hier (unv. 00:02:18) ich gehe jetzt in die Schule und lerne wie ich will. Und auch wenn ich will eine Arbeit suchen, dann kann ich. Und jetzt mache ich Hauptschulabschluss, war ein bisschen schwerer aber geht so. Und ich will dieses Jahr eine Ausbildung, aber ich weiß noch nicht was. Und ich möchte eine gute Arbeit finden. 00:02:57

I: Also gibt es schon irgendwelche Ideen, was du arbeiten möchtest oder was für eine Ausbildung es sein kann? 00:03:02

B: Noch nicht, aber ich glaube Verkäuferin, an der Kasse oder so. 00:03:12

I: Okay. War das auch schon dein Wunsch in Syrien, dass du eine Ausbildung machen und arbeiten möchtest? 00:03:19

B: Es gibt in Syrien keine Ausbildung, nur einfach so arbeiten. Dann kann jeder Mensch Arbeit finden oder arbeiten. 00:03:30

- I: Und wolltest du das auch in Syrien, als Verkäuferin arbeiten? 00:03:35
- B: Ich kann andere Arbeiten in Syrien wegen meiner Sprache, das ist für mich leicht. Aber hier ein bisschen schwieriger. Wegen der Sprache ein bisschen schwierig. 00:03:46
- I: Und was waren deine Wünsche in Syrien? 00:03:48
- B: Friseur. 00:03:51
- I: Okay. Wie die Mama. 00:03:53
- B: Ja, meine Mutter war in Syrien Friseurin seit 13 Jahren. 13 Jahre arbeitet sie. 00:04:06
- I: Und sie hat gearbeitet, bevor die Kinder gekommen sind? 00:04:09
- B: Nein, danach. Nach den Kindern. Sie hat auch einen Laden eröffnet und sie arbeitet 13 Jahre. 00:04:22
- I: Und ihr wart schon groß? 00:04:24
- B: Nein, nicht so groß. Mitte. 00:04:25
- I: Aber das hat alles funktioniert, dass die Mutter gearbeitet hat? 00:04:29
- B: Ja. Und sie macht alle in Syrien Kinder aufpassen und nach Arbeit gehen, sie macht alles. 00:04:40
- I: Beides. 00:04:42
- B: Ja. 00:04:42
- I: Okay. Und hattest du schon Vorstellungen, was für einen Beruf du, als du noch in Syrien warst, da warst du natürlich auch noch jünger, aber hattest du da schon Vorstellungen, was du mal arbeiten möchtest? 00:04:57
- B: Nein. 00:04:58
- I: Das ist auch schon eine Weile her. 00:05:02
- B: Ja. Aber ich wünsche mir, dass ich nach diesem Jahr eine gute Arbeit finde und dann (unv.) 00:05:08
- I: Hier? 00:05:09
- B: Ja. Weil in Syrien glaube ich ist der Krieg nicht fertig, muss viele Jahre noch warten. 00:05:26
- I: Und deshalb denkst du ist es gut, hier eine Arbeit zu finden und eine Ausbildung zu machen, dass du hier bleiben kannst. 00:05:32
- B: Ja, natürlich. Ja. Ich finde es hier gut, weil kein Krieg (unv. 00:05:42) dann du kannst machen wie du willst. 00:05:49
- I: Das verstehe ich nicht. 00:05:47
- B: Kann man machen, wie man will, Arbeit, welche Arbeit, irgendetwas. 00:05:58
- I: Man hat eine freie Wahl. 00:06:02
- B: Ja. 00:06:02
- I: Und in Syrien ist das nicht so? 00:06:02
- B: Auch so, aber muss nicht die Frauen alle machen, haben Beruf Frauen und Beruf Männer. 00:06:11
- I: Ah, das ist so getrennt voneinander. 00:06:16
- B: Ja. 00:06:17
- I: Vielleicht kannst du ein bisschen erzählen, wie ist das Leben für eine Frau in Syrien? 00:06:23
- B: Eine Frau in Syrien, sie muss... nicht muss... arbeiten, wegen muss die Männer alle machen, arbeiten und Geld geben und Haus (unv. 00:06:41) und er muss alles machen, weil die Frau sitzt nur zu Hause und geht raus wann sie will und aufpassen auf die Kinder. 00:06:50
- I: Das ist so vorgesehen für die Frau und der Mann macht die Arbeit. 00:06:54
- B: Ja. Dann sitzt die Frau einfach zu Hause und macht was sie will und Geld und Kleidung, die Männer machen alles. 00:07:04
- I: Die Männer kaufen auch Kleidung, alles für die Frauen? 00:07:07
- B: Ja, die Kleidung und Gold und Mobile und Handy, alles. Die Frauen passen auf auf die Kinder und wenn sie (unv. 00:07:21) 00:07:22
- I: Und was denkst du darüber? Wie findest du das? 00:07:23

B: Ich finde Arbeit gut. Weil nicht jeder Tag ist wie der letzte, dann hast du diese Woche Arbeit und nächste Woche oder Ferien. Nicht immer zu Hause sitzen und so. 00:07:43

I: Das findest du besser. 00:07:45

B: Ja, aber ich finde auch für viele Frauen (unv. 00:07:51) weil sie in Syrien nicht gearbeitet haben. Dann wollen sie weiter so... 00:08:00

I: Sie wollen, wenn sie nach Deutschland kommen, das auch so machen wie dort. 00:08:04

B: Ja. 00:08:04

I: Aber du möchtest das nicht? 00:08:04

B: Mhm (verneinend) Ich will weitermachen. Das ist besser, ich kann ein Auto kaufen und gute Arbeit finden und (unv. 00:08:17) und auch ein bisschen gut für Kontakt immer mit Menschen, mit deutschen Menschen. 00:08:27

I: Dann lernst du die Sprache auch nochmal mehr. 00:08:29

B: Ja, natürlich. Muss immer sprechen und muss immer Kontakt machen mit Menschen wegen Sprache. Und in Syrien haben viele Frauen Arbeit und machen auch wie sie wollen. 00:08:46

I: Also es gibt beides, Frauen sind zu Hause und Frauen gehen arbeiten. 00:08:50

B: Ja. 00:08:51

I: Und du sagst, die Frau, die arbeiten geht, die kann selber entscheiden, wie sie es machen möchte. 00:08:59

B: Ja. Sie reden mit Ehemann und wenn zusammen Bescheid, okay von Arbeit, dann geht die Frau arbeiten.

00:09:10

I: Wenn der Mann sagt, das ist in Ordnung. 00:09:12

B: Wenn der Mann sagt nein und die Frau denkt: Ich will auch nicht. Dann bleibt sie zu Hause. 00:09:20

I: Aber wenn der Mann sagt: Nein. Und die Frau sagt, sie möchte aber? 00:09:21

B: Dann muss nein. 00:09:25

I: Dann muss sie es machen wie der Mann es sagt. 00:09:28

B: Ja. 00:09:26

I: Okay. 00:09:29

B: Ja, in Syrien so. 00:09:32

I: Also das heißt, deine Mutter die gearbeitet hatte oder die einen eigenen Laden hatte, das war auch normal.

00:09:42

B: Ja. (unv.) 00:09:44

I: Genau, dein Vater hat zugestimmt. 00:09:45

B: Ja, weil muss in Syrien auch viel arbeiten, weil du bekommst Geld. 00:09:52

I: Und dann gibt es Geld vom Vater und von der Mutter, beide verdienen Geld. 00:09:57

B: Ja. 00:09:59

I: Und gibt es auch Frauen, die nicht verheiratet sind? 00:10:00

B: Ja, aber nicht viele. Gibt es, aber nicht viele. Wenn viele Frauen nicht verheiratet sind, dann will sie es so. Sie will nicht verheiratet sein. 00:10:15

I: Ja, genau. 00:10:19

B: Aber nicht viele, nein. 00:10:21

I: Nur wenige. 00:10:22

B: Ja. In Syrien 19 Jahre alt, dann bin ich verheiratet manchmal, mit 20... 00:10:33

I: Dann wird geheiratet als Frau. 00:10:32

B: Ja. 00:10:35

I: Und was denkt man über Frauen, die nicht heiraten, was denken da die anderen Leute oder was sagen sie? 00:10:45

B: Weil die Männer nicht immer lügen... 00:10:48

I: Nicht lügen? 00:10:50

B: Ja. Manchmal gibt es Männer, sozusagen „du bist schön“ und so und so und dann ganz einfach bye bye sagen. Und wegen denen hat nicht Männer und nur arbeiten und ein Haus und ein Auto, ja. Oder manchmal sagen Menschen: Ich will jetzt nicht, ich will arbeiten, ein gutes Haus und ein gutes Auto finden und dann verheiraten.

00:11:25

I: Später dann. 00:11:23

B: Ja. 00:11:25

I: Okay. 00:11:28

B: Viele Menschen, Frauen, nur 30 Jahre alt geheiratet. 00:11:38

I: Gibt es noch andere Unterschiede zwischen dem Leben von Frauen in Syrien und wie Frauen in Deutschland leben? 00:11:42

B: Nein, das ist gleich. 00:11:45

I: Alles ist gleich. 00:11:49

B: Ja. Aber nur ein bisschen schwieriger bei Frauen wegen nicht gute Sprache, sie hat Kinder und kann nicht in die Schule gehen und hat keine Zeit zuhause wegen vielen Kindern und muss aufpassen für alle. Das ist ein bisschen schwierig auch. 00:12:16

I: Das ist so in Deutschland? 00:12:17

B: In Deutschland, ja. 00:12:22

I: In Deutschland bringen viele Frauen die Kinder zum Kindergarten oder in die Kita. 00:12:31

B: In Syrien haben wir einen Bus, dann gehen alle Kinder in den Kindergarten und auch zurück. 00:12:39

I: Und kannst du ein bisschen beschreiben, wie das Leben eurer Familie war in Syrien, hattet ihr ein Haus, habt ihr in der Stadt gelebt? 00:12:49

B: Das war ein bisschen schwierig, wir haben gewohnt bei meiner Oma und bei meiner Oma und Opa, bis ich 13 Jahre alt, dann hat mein Vater ein Haus gekauft und dann sind wir umgezogen und dann war es ein bisschen schwierig, weil jeden Monat musste man Geld geben für die Bank. 00:13:26

I: Für das Haus. 00:13:24

B: Für das Haus, ja. Und meine Mutter gearbeitet und mein Vater gearbeitet, ein bisschen zusammen. 00:13:28

I: Um das zu bezahlen. 00:13:32

B: Ja. 00:13:34

I: Okay. Und wie sah ein typischer Tag aus für dich in Syrien? Wie war dein Tag, wann bist du aufgestanden, was hast du gemacht am Vormittag, am Nachmittag, am Abend? 00:13:47

B: Das war schon, ich habe viele Tanten in Syrien und viele Menschen kenne ich. Morgens habe ich Schule, mittags Schule habe ich keine, gleich wie hier und mittags Schule gehen wir nach Hause und Mittag essen und dann gehen wir nach draußen zu meiner Tante oder meiner Oma oder gehen einkaufen, nicht jeden Tag das Gleiche.

00:14:21

I: Das heißt, ihr habt die Familie besucht... 00:14:23

B: Ja. Und wir haben jedes Wochenende müssen alle meine Tanten, Onkel und so müssen alle ein (unv.

00:14:34) 00:14:35

I: Dann kommen alle zusammen. 00:14:38

B: Ja. 00:14:42

I: Und du hast gesagt vormittags warst du in der Schule? 00:14:46

B: Mittags habe ich keine Schule. 00:14:49

I: Genau, aber am Vormittag warst du in der Schule, morgens? 00:14:51

B: Morgens bis 12 Uhr. 00:14:54

I: Wie war die Schule in Syrien? 00:14:58

B: War gut, aber ich hasse Mathe. War vieles schwer in Mathe in Syrien und Englisch auch. Weil in Syrien reisen die Leute nicht immer in ein anderes Land und muss Englisch sprechen. Dann haben wir nur Arabisch gelernt.

00:15:18

I: Aber du hattest Englisch auch in der Schule? 00:15:20

B: Ja, hatte auch Französisch. 00:15:24

I: Okay, zwei Sprachen. Und in Französisch und Englisch hast du auch geschrieben? 00:15:32

B: Ja, aber ich habe vergessen alles. 00:15:34

I: Aber das sind ja andere Buchstaben wie die arabischen Buchstaben. 00:15:39

B: Ja. 00:15:37

I: Und das hast du in der Schule gelernt. 00:15:41

B: Ja. 00:15:41

I: Und wie war es dann, als du nach Deutschland gekommen bist, dann hast du ja nochmal... dann musstest du auch schreiben, dann in der Schule, auf Deutsch? 00:15:51

B: Das war ein bisschen schwierig am Anfang, aber jetzt geht es so, geht schon. Aber am Anfang, wenn ich nach Deutschland komme, war ein bisschen schwierig, ich verstehe gar nichts. Und ich habe gelernt ein bisschen im Internet und meine Brüder helfen mir auch ein bisschen, dann geht es besser. 00:16:18

I: Und das war wahrscheinlich bevor du in die Schule gekommen bist, dass du zu Hause gelernt hast alleine oder mit deinem Bruder. 00:16:23

B: Ja, und dann kommt die Schule. 00:16:26

I: Okay, und mit der Schule ging es dann wahrscheinlich noch schneller? 00:16:29

B: War ein bisschen schneller, ja. Aber ich finde das gut, weil in der Schule reden wir auch viel mit Lehrerin und Lehrern und Freunden, Kollegen. Und wenn ich zurück nach Hause gehe, dann lerne ich auch ein bisschen. Auch im Internet und was habe ich gemacht in der Schule. 00:16:56

I: Dann wiederholst du das, was du in der Schule gemacht hast. 00:16:57

B: Ja. 00:16:55

I: Was sind denn deine Fächer hier jetzt in der Schule in Deutschland? Welche Schulfächer hast du, du hast wahrscheinlich Deutschunterricht... 00:17:09

B: Habe Deutschunterricht und habe Mathe und habe Englisch auch und Sport und habe Religion auch. 00:17:16

I: Okay. Und wahrscheinlich noch irgendwas Praktisches, oder? 00:17:21

B: Ja, muss dieses Jahr für Hauptschulabschluss dreimal Praktikum machen. Und ich habe eines gemacht bei Fotograf und war schön, aber schwer. Muss alle Maschinen wissen, wie das geht und wie das funktioniert. Und musste aufpassen für... Wie heißt dieses? (unv. 00:17:56) viele Leute und musst du gut sprechen. 00:18:01

I: Wenn die Kunden kommen. Und das war noch ein bisschen schwierig. 00:18:05

B: Ja, natürlich. Ich weiß nicht, wie heißt diese (unv. 00:18:09) und (unv.) und so. 00:18:12

I: Da muss man viel Bescheid wissen. Und du hast gesagt, ihr macht drei Praktika, eins war jetzt beim Fotografen. 00:18:19

B: Ja, und ich will auch probieren bei Verkäuferin, irgendwo, ich weiß jetzt nicht. Und das dritte, keine Ahnung, muss überlegen. 00:18:32

I: Das ist gut, wenn man mehreres ausprobiert, sonst kann man gar nicht wissen... 00:18:37

B: Ich habe letztes Jahr auch ein Praktikum in der Schule gemacht, nur eines, im Kindergarten. War gut und ein bisschen schwierig wegen Kinder, viele sprechen und du musst alle verstehen. Und ich kenne nicht alle Worte auf Deutsch. 00:18:59

I: Aber im Kindergarten zu arbeiten, das ist kein Wunsch oder das möchtest du nicht? 00:19:05

B: Nein, weil ein bisschen langweilig. 00:19:06

I: Ja? Okay, was ist langweilig im Kindergarten? 00:19:10

B: Viele Kinder und immer laut und ich verstehe nicht immer die Kinder, was die wollen. 00:19:21

- I: Klar. Und Englisch macht ihr jetzt auch in der Schule? 00:19:28
- B: Ja, und Mathe. Mathe immer für mich ein bisschen schwierig. 00:19:33
- I: Das war schon in Syrien so. 00:19:37
- B: Ja, aber der Lehrer ist sehr nett und hilft mir und immer so machen. Ja. 00:19:43
- I: Mich interessiert noch, ob du manchmal auch zu Hause etwas liest, ein Buch, eine Zeitung oder vielleicht im Internet? 00:19:54
- B: Nein. 00:19:55
- I: Nicht. Hast du das in Syrien gemacht, auf Arabisch? Bücher gelesen? 00:20:02
- B: Auf Arabisch ja. Aber hier in Deutschland... 00:20:09
- I: Was hast du gelesen auf Arabisch? 00:20:13
- B: (unv.) jeden Tag eine Stunde oder zwei Stunden setzen wir uns und lesen. 00:20:27
- I: Und das war eine Geschichte über das Leben der Personen, die in dem Buch auftauchen? 00:20:37
- B: Ja, jede Person hat eine Geschichte und erzählt eine. Auch für Kinder und für alle, ja. 00:20:51
- I: Das gibt es auf Deutsch auch. 00:20:54
- B: Ja, aber ich verstehe nicht alles. Aber muss probieren, muss mir Bücher kaufen und... 00:21:04
- I: Schön. Macht das Spaß, lesen? Auf Arabisch, hat das Spaß gemacht? 00:21:12
- B: Ja, und in Syrien ich habe viele Freunde, arabische und hier nur zwei in der Schule, weil alle deutsch sind und nicht so viel Kontakt. 00:21:24
- I: Also die Klasse ist gemischt? 00:21:27
- B: Nein, gibt es keine Deutsche. Nur aus Afghanistan, Irak, Syrien, Afrika, aber Deutsche gibt es nicht. 00:21:41
- I: Aber in der Schule sind noch Deutsche. 00:21:45
- B: Ja. 00:21:43
- I: Und zu ihnen hast du keinen Kontakt. 00:21:48
- B: Ja, ich habe zwei Freunde aus dem Irak und eine kurdische Frau, dann können sie Arabisch reden und das ist besser. 00:21:59
- I: Dann versteht ihr euch besser, klar. Würdest du gerne eine deutsche Freundin haben? 00:22:06
- B: Ja, natürlich. 00:22:09
- I: Aber wie könntest du eine finden? 00:22:09
- B: Ja, ein bisschen schwierig weil keine Deutsche in meiner Klasse. In die andere Klasse kann ich nicht einfach so gehen und „hallo, wie geht es dir“. 00:22:22
- I: In der Klasse wäre das einfacher. 00:22:27
- B: Ja und da gibt es in meiner Klasse keine. 00:22:32
- I: In Deutschland gehen die Leute manchmal in einen Verein, sie treffen sich alle zusammen, zum Beispiel zum Sport, zum Fußballspielen oder zum Schwimmen oder zum Tennis oder sie machen auch andere Sachen, sie machen auch Musik zum Beispiel zusammen und sie treffen sich dort mit anderen Leute und viele Leute machen das auch, dass sie da Freunde treffen können, dass sie neue Freunde finden. 00:22:56
- B: Ja, aber ein bisschen schwierig. 00:22:59
- I: Okay. Kennt ihr denn deutsche Leute, mit denen ihr Kontakt habt, die ganze Familie oder einzelne Personen? 00:23:09
- B: Nein. Nur der Chef meines Bruders. Eine türkische Frau und redet immer Deutsch. Und sie kommt immer und besucht mich. Und sie hat auch eine Tochter, auch wenn mir manchmal langweilig ist, dann gehen wir zusammen raus. 00:23:37
- I: Ist die Tochter so alt wie du? 00:23:38
- B: 18. 00:23:39
- I: Okay, das ist ja schön. 00:23:43
- B: Gleich alt wie ich. 00:23:45

I: Und sprecht ihr Deutsch miteinander? 00:23:45

B: Ja. 00:23:46

I: Und was macht ihr zusammen draußen? 00:23:51

B: Kaffee trinken oder im Laden von meinem Bruder arbeiten, sitzen und so. 00:23:56

I: In dem Restaurant? 00:23:58

B: Ja. 00:23:59

I: Und dann unterhaltet ihr euch wahrscheinlich. 00:24:02

B: Ja. 00:24:03

I: Ist die nett? 00:24:08

B: Ja, sehr nett. (lacht) Sehr nett. Und manchmal, wenn ich habe etwas im Unterricht nicht verstanden, dann gehe ich zu diesem Mädchen und ich kann sagen: Ich verstehe das nicht, kannst du es mir erklären? Dann hilft sie mir. 00:24:30

I: Geht sie auch in die Schule oder was macht sie? 00:24:34

B: Ja, sie geht auch in die Schule, Berufsschule. 00:24:35

I: Also sie macht eine Ausbildung. 00:24:39

B: Ja. 00:24:39

I: Was macht sie denn? 00:24:42

B: Ich weiß nicht auf Deutsch. 00:24:45

I: Wie heißt es auf Arabisch? 00:24:51

B: (unv.) 00:25:00

I: Okay. Und was macht man da? Kannst du es auf Deutsch erklären? 00:25:08

B: Das ist ein bisschen schwierig. 00:25:08

I: Okay. 00:25:10

B: Aber ich finde Deutsch gut aber nicht die gleiche wie in meinem Land (unv. 00:25:21) da wissen alle, das geht so und das geht so und ich laufe diese Straße und diese Straße. 00:25:31

I: Du kennst dich aus und hier ist es schwieriger? 00:25:32

B: Ein bisschen schwierig hier. 00:25:34

I: Weil alles neu ist wahrscheinlich. 00:25:37

B: Ja. 00:25:38

I: Okay, gibt es noch andere Sachen, du hast gerade gesagt, es ist ein bisschen anders in Syrien wie in Deutschland. 00:25:46

B: Für was? 00:25:48

I: Genau das frage ich dich, du hast es so allgemein gesagt, es ist anders in Syrien als in Deutschland, zum Beispiel du weißt die Straßen hier nicht so genau. 00:26:01

B: Ja, in Syrien kenne ich alle, wo ich gehe, so und so und so. Und hier (unv. 00:26:08) 00:26:10

I: Okay, ob es der richtige Weg ist auch. 00:26:15

B: Ja. Dann muss ich immer mit Navi gehen. 00:26:20

I: Dass du den Weg findest. 00:26:23

B: Ja. (lacht) 00:26:25

I: Jetzt hast du vorher ja einen typischen Tag in Syrien beschrieben, wie dein Tag aussah, was du gemacht hast. Am Vormittag, Nachmittag. Kannst du das auch für einen Tag hier in Deutschland beschreiben? 00:26:38

B: Ja, in Deutschland gehe ich in die Schule und dann zurück, bleibe zu Hause, weil mein Vater ist krank, er hat Blut im Gehirn und er war drei Monate im Krankenhaus und dann jetzt muss er zu Hause immer aufpassen. 00:27:03

I: Also es muss immer jemand da sein bei ihm? 00:27:02

B: Ja. Und meine Mutter passt immer auf auf meinen Vater, aber sie hat auch Schmerzen im Rücken und Knie und so und dann muss ich immer bei ihr bleiben. 00:27:17

I: Dann hilfst du ihr? 00:27:15

B: Ja. Und manchmal gehen wir raus in den Garten oder Spazieren gehen oder zu meinem Bruder, Arbeit im Restaurant, sitzen und Mittag essen. 00:27:31

I: Und da geht der Vater auch mit? Alle zusammen? 00:27:37

B: Ja, wegen frischer Luft, muss immer atmen. 00:27:38

I: Ja, frische Luft ist gut, genau, das ist gesund. 00:27:42

B: Und wenn jemand einen Termin hat, von meiner Schwester, meiner Mutter und meinem Vater, dann gehe ich mit, weil sie verstehen kein Deutsch. 00:27:54

I: Dann übersetzt du. 00:27:57

B: Ja. 00:27:57

I: Vielleicht beim Jobcenter oder Arzt. 00:27:58

B: Ja, beim Landratsamt oder Jobcenter oder Arzt. 00:28:00

I: Auch für die Schwester? 00:28:03

B: Auch für meine Schwester, ja, sie hat zwei Kinder und sie ist nur die Schule zwei Monate in die Schule gegangen und sie versteht gar kein Deutsch und hat auch keine Zeit zu Hause wegen Kinder, viel Bewegung, ja.

00:28:25

I: Dann kann sie nicht zum Deutschkurs gehen. 00:28:30

B: Ja. 00:28:31

I: Und du hast ja noch mehr Geschwister, also du hast eine Schwester? 00:28:33

B: Ich habe eine Schwester und zwei Brüder. Ein Bruder, sein Beruf Elektriker und er arbeitet jetzt im Restaurant, er hat gemacht alle Zeugnisse und Papiere und jetzt hat er das Papier für die Firma geschickt, Elektriker, und dann sagen sie, er muss warten. 00:29:03

I: Er hat eine Bewerbung geschickt? 00:29:07

B: Ja. Und mein zweiter Bruder, er ist Friseur und er arbeitet jetzt und das geht schon. 00:29:16

I: Er arbeitet als Friseur. 00:29:20

B: Ja. 00:29:20

I: Und wechselt ihr euch manchmal ab mit dem Aufpassen auf den Vater? 00:29:25

B: Ja. 00:29:25

I: Also du sagst, deine Mutter macht das? 00:29:27

B: Nicht nur meine Mutter, manchmal ich, manchmal meine Mutter, mein Bruder, meine Schwester. 00:29:31

I: Okay, also alle machen das. 00:29:33

B: Ja, alle machen das. Wenn jemand Zeit hat, dann macht er das. 00:29:39

I: Okay. 00:29:41

B: Weil in Syrien auch so, alle Familie muss ein Haus wohnen. 00:29:48

I: Alle zusammen. 00:29:50

B: Ja, alle zusammen, weil wenn einem Menschen was passiert, dann alle zusammen in Wohnung. 00:29:59

I: Dann können alle helfen, klar. Das ist in Deutschland ein bisschen anders, hier wohnen nicht alle zusammen. 00:30:07

B: Ja, in Deutschland wenn ein (unv. 00:30:13) 20 Jahre alt, er kann sagen: Ich will ein Haus alleine. Aber in Syrien nicht so, müssen alle im Haus...00:30:26

I: Und was denkst du darüber? 00:30:25

B: Ich finde das gut. Wenn alle Familie im Haus.00:30:29

I: Warum? 00:30:30

B: Weil du hast nicht Langeweile und wenn etwas passiert, dann alle neben dir und so. 00:30:40

I: Alle sind dann da. 00:30:42

B: Ja. Dann hast du keine Angst vor etwas. 00:30:47

I: Ja. Was sind denn deine Wünsche für deine Zukunft? Verstehst du das, Zukunft? 00:30:56

B: Ja, ich wünsche mein Land zurück... 00:31:01