
Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie
am Fachbereich 5: Erziehungswissenschaft
der Universität Koblenz-Landau

vorgelegt am 21. Januar 2014
von
Mahzad Hoodgarzadeh

Bildungsgeschichten iranischstämmiger Familien in Deutschland
Eine geschichts-, länder- und generationsübergreifende Studie

Datum der mündlichen Prüfung: 25. Juli 2014

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Anja Wildemann
Zweitgutachter: Herr Prof. Dr. Hartmut Martin Griese

Danksagung

Mein Dank gilt meinem ehemaligen Deutschlehrer Herrn Matz. Vor den mündlichen Nachprüfungen des Abiturs, sagte er mir als einziger Lehrer „*Mahzad, du kannst es schaffen!*“ Nach so vielen Jahren danke ich ihm nach wie vor dafür, dass er mich damals als Einziger ermutigt hat stets weiter zu lernen.

Meiner Doktormutter, Frau Prof. Anja Wildemann, danke ich dafür, dass sie mir zahlreiche Türen geöffnet hat, um mich stets weiterbilden zu können. Meinem Doktorvater, Herrn Prof. Hartmut M. Griese, danke ich dafür, dass er mich bereits im Studium stets zum kritischen Nachdenken angeregt hat. Eine Bereicherung war sein Doktoranden-Kolloquium, das es mir ermöglichte meinen „wissenschaftlichen Habitus“ zu entdecken und zu präsentieren.

Meine größte Stütze war Alexander, der mir seine Lebenszeit geschenkt hat. Meinem treuen Schulfreund Aydin, auf den ich sehr stolz bin, danke ich für die unschätzbare Unterstützung der letzten Jahre. Meiner Schwester danke ich, dass ich immer auf sie zählen konnte.

Meinen besten Freundinnen Simone, Estabraq und Edith-Zy, danke ich für ihre jahrelange Unterstützung und Geduld. Ich bedanke mich auch bei Diana D., Diana Z., Sarah, Anna, Henriette und Christoph, die meine Promotion mit zahlreichen Fragen, kritischen Anregungen und Vorschlägen bereichert haben.

Amo Jafar danke ich für die wunderbaren Impulse und ein großer Dank gilt auch an Khale Maryam für die Anregung zur Promotion.

Der Universität Vechta und der FAZIT STIFTUNG danke ich für die Stipendien, die es mir ebenfalls ermöglicht haben zu promovieren.

Mein größter Dank gilt meinen Eltern, die mir erst ein Leben im Herzen Europas ermöglicht haben und mir ungestört Raum und Zeit gaben, um mich zu entfalten.

Für Maman und Baba

Zusammenfassung

Die Studie befasst sich mit der Bildungsaspiration, der Wertevermittlung und -tradierung iranischstämmiger Familien in Deutschland. Ziel ist es, zu ermitteln, worauf die familiäre Bildungsaspiration zurückzuführen ist. Im Fokus der Fallstudie stehen drei Familien, die nach der Islamischen Revolution von 1979 aus ihrem Herkunftsland nach Deutschland immigriert sind. Es handelt sich um eine zweigenerationenperspektivische Befragung innerhalb einer Familie. Dies bedeutet, dass innerhalb einer Familie Einzelinterviews mit jeweils einer Person aus der Eltern- und Kindergeneration durchgeführt wurden. So werden gemeinsam erlebte Situationen, wie z.B. Flucht oder Teilhabe am deutschen Bildungssystem, oder Begriffe, wie z.B. Bildung oder Bildungserfolg, aus der jeweiligen Perspektive geschildert bzw. definiert. Darüber hinaus geben die Befragten Auskunft über die Großelterngeneration, sodass das gesamte Datenmaterial Angaben über drei Generationen umfasst. Dieser qualitativen Exploration geht eine bundesweite Befragung voraus an der 70 Personen iranischer Herkunft teilnahmen. Weiterhin zeichnet sich die Arbeit durch einen ressourcenorientierten Forschungsansatz aus.

Die erhobenen Daten geben Antwort auf die zentralen Fragen:

- Auf welche Ursachen lässt sich Bildungsaspiration von immigrierten, iranischstämmigen Familien in Deutschland zurückführen?
- Welche Rolle spielen die Sprachen des Herkunfts- und Einwanderungslandes in der Wertetradierung?

In der Studie werden die individuellen Bildungsgeschichten der Befragten in den wissenschaftlichen Diskurs zur Bildungsaspiration, Bildungs-, Migrations- und Mehrsprachigkeitsforschung eingefügt. Hierbei wird ein interdisziplinäres und somit multiperspektivisches Theoriekonstrukt zugrunde gelegt, welches sich durch einen geschichts-, länder- und generationsübergreifenden Forschungsansatz auszeichnet.

Ein zentrales Ergebnis ist, dass ein Verständnis für geschichtliche Entwicklungen im Herkunftsland erforderlich ist, um das Bildungsverhalten im iranischstämmigen Familienkontext nachzuvollziehen. Erst durch Kontextualisierung von individuellen und gesellschaftlichen Dimensionen kann nachvollzogen werden, warum im Falle dieser Minderheitengruppe geringes ökonomisches Kapital, das infolge von beruflichen Brüchen der Eltern nach ihrer Flucht im Einwanderungsland entstanden ist, keine negativen Auswirkungen auf die Entwicklung des kulturellen Kapitals der Folgegenerationen hat. Folglich zeigt die Studie, dass im Falle der interviewten Familien gängige Erklärungsmodelle, wie die Korrelation vom geringem ökonomischen Kapital und geringem kulturellen Kapital, nicht zutreffen. Vielmehr wird kulturelles Kapital von Generation zu Generation tradiert.

Ein weiteres Ergebnis der Studie ist das erarbeitete Dreiebenen-Modell. Es umfasst geschichtlich-gesellschaftliche, politische sowie familiäre Entwicklungen und Einstellungen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene. Damit ist eine Grundlage geschaffen, um das Tradierungsverhalten anderer Zuwanderungsgruppen zu erklären.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	III
Tabellenverzeichnis	V
Abkürzungsverzeichnis	VI
Vorwort – was die Leserschaft erwartet	1
Einleitung – ein Problemaufriss.....	4
Kapitel 1 Der historische Kontext – vom Persischen Reich über die Islamische Revolution bis 1995	19
1.1 Eine Herkunftslandanalyse – das Persische Reich und die Islamische Republik.....	20
1.1.1 Das Persische Reich – zivilisatorische Höhepunkte und Mythenbildung	23
1.1.2 Der Prophet Muhammad und der Islam im Persischen Reich.....	31
1.1.3 Die Pahlawi-Dynastie – die Monarchie orientiert sich an dem Westen (Europa und USA).....	36
Exkurs: Die Weiße Revolution	40
1.1.4 Die Islamische Republik – die Schia im 20. Jhd. als Staatsreligion	43
1.1.5 Das Bildungswesen im Persischen Reich/ im Iran – vom Persischen Reich über die Säkularisierung zur Islamisierung.....	49
Exkurs: Die Konstitutionelle Revolution 1905/ 1906.....	52
1.1.6 Iran seit der Islamischen Revolution.....	55
1.2 Eine Einwanderungslandanalyse – vom Asylantrag iranischstämmiger Familien bis zur Bildungsbeteiligung ihrer Kinder im deutschen Schulsystem	56
Begriffsexkurs: Flüchtlinge.....	58
1.2.1 Flüchtlingsgruppen in Deutschland nach der Islamischen Revolution 1979.....	59
1.2.2 Deutschlands Asylrecht – „Politisch Verfolgte genießen Asylrecht“	60
1.2.3 Deutschlands Ausländerrecht.....	63
Begriffsexkurs: Ausländer/-in und Migrant/-in.....	65
1.2.4 Vor und nach der Einbürgerung in Deutschland	69
1.3 Bildungsinstitutionelle Teilhabe der Kindergeneration in Deutschland.....	69
Diskussionsexkurs: Kritik an den Begriffsdefinitionen	73
1.4 Chronologische Zusammenschau der gesellschaftlichen Entwicklung im Iran und in Deutschland	74
Kapitel 2 Theoretische Einbettung – Bourdieu, Brizić, Mannheim und die elterliche Bildungsaspiration im Migrationskontext	78
2.1 Bourdieus Kapital- und Habitus­theorie	78
2.1.1 Bourdieus Gesellschaftsverständnis.....	79
2.1.2 Bourdieus Habitus-Konzept.....	81
2.1.3 Bourdieus Kapitaltheorie	86
2.2 Plädoyer für eine Herkunfts- und Einwanderungslandanalyse – Brizićs Sprachkapitalmodell	89
2.2.1 Brizićs Studie „Das geheime Leben der Sprachen“ – zentrale Ergebnisse	90
2.2.2 Die drei Ebenen von Brizićs Sprachkapitalmodell.....	92
2.2.2.1 Makroebene: Makrobedingungen für den Spracherwerb im Herkunftsland.....	93
2.2.2.2 Mesoebene: Sprachkapital der Eltern/der Gruppe.....	97
2.2.2.3 Mikroebene: Sprachliche Ausgangsposition des Kindes in der Migration ..	99
2.3 Mannheims Generationskonzept.....	100
2.3.1 Der Generationsbegriff	100
2.3.2 Das Generationsverständnis von Mannheim	102
2.3.2.1 Quantitativer und qualitativer Generationsansatz	102
2.3.2.2 Generationseinheit, -lagerung und -zusammenhang nach Mannheim	105
2.3.3 Mannheim in Bezug auf Bourdieu	108

2.4 Zusammenfassung der ausgewählten Theorien von Bourdieu, Brizić und Mannheim ..	110
2.5 Elterliche Bildungsaspiration im Migrationskontext.....	115
2.5.1 Bildungsaspiration – eine begriffliche Annäherung	116
Begriffsexkurs: Bildung	117
2.5.2 Mögliche Zusammenhänge und Ursachen von Bildungsaspiration.....	120
2.5.2.1 Defizit- und ressourcenorientierte Sichtweisen auf die Bildungsaspiration im Migrationskontext.....	124
2.5.2.2 Germanisierung	127
2.5.2.3 Ausgewählte Schülergruppen – traumatisierte Schüler/-innen und Quereinsteiger/-innen	128
2.5.2.4 Der Indikator Sprache – Defizite in der deutschen Sprache	130
2.6 Zusammenfassung des Diskurses Bildungsaspiration im Migrationskontext	132
2.7 Theorieblume – das theoretische Konstrukt	134
Kapitel 3 Empirische Sozialforschung	136
3.1 Empirische Sozialforschung – ein Überblick.....	136
3.2 Prinzipien der qualitativen Sozialforschung	142
3.3 Qualitative und quantitative Forschungsmethoden.....	143
3.4 Triangulationsformen	148
3.5 Auswertung von sozialen Daten.....	151
Kapitel 4 Das Forschungsdesign und die quantitative Studie.....	152
4.1 Das Forschungsdesign	152
4.2 Die Datenerhebung der quantitativen Studie.....	155
4.2.1 Hypothesenbildung und -diskussion	155
4.2.2 Themenblöcke des Fragebogens	161
4.2.3 Drei Phasen der quantitativen Datenerhebung: Pretests, Pilotstudie und deutschlandweite Online-Befragung	162
4.3 Datenauswertung der quantitativen Studie.....	166
4.3.1 Allgemeine Daten zu den befragten Studenten/-innen	166
4.3.2 Angaben zu den Abschlüssen und den Berufsgruppen der Elterngeneration	168
4.3.3 Der Freundeskreis der Eltern- und der Kindergeneration	170
4.3.4 Erziehungsschwerpunkte und schulische Ausbildung der Kindergeneration.....	175
4.3.5 Private Förderung außerhalb der Schulzeit der Kindergeneration	176
4.3.6 Interesse und Unterstützung der Eltern an der akademischen Ausbildung	177
4.3.7 Sprachalltag der Elterngeneration und der Geschwister der Kindergeneration... 4.3.7.1 Sprachalltag der Eltern- und Kindergeneration: Vier Alltagshandlungen im Vergleich	178 179
4.3.7.2 Wunschsprachen der Kindergeneration	185
4.3.8 Ein- und mehrsprachige Erziehung der zukünftigen Generationen.....	189
4.3.9 Das Muttersprachenverständnis der Kindergeneration	191
4.4 Überprüfung der vier Hypothesen	195
4.5 Weiterführende Forschungsfragen für die qualitative Studie	203
Kapitel 5 Die Datenerhebung der qualitativen Studie	207
5.1 Auswahlkriterien für die Stichprobe	207
5.2 Stichprobe für die qualitative Datenerhebung – die Eltern- und Kindergeneration	208
5.3 Interviewdurchführung und -situation	210
Kapitel 6 Die Auswertung der Interviews mit der Eltern- und der Kindergeneration und die Beantwortung der Forschungsfragen.....	211
6.1. Interviewauswertung der Einzelpersonen.....	212
6.1.1 Fallbeispiel Maryam aus der Elterngeneration: „Wer im Iran besser leben will, muss studieren“	212

6.1.2 Fallbeispiel Mina aus der Kindergeneration: „Ich habe es einfach so in die Wiege gelegt bekommen“	231
6.1.3 Fallbeispiel Behnam aus der Elterngeneration: „Und weißt du, Deutschland, so habe ich das Land erlebt, gab mir diese Ruhe, um mich selbst zu finden“	247
6.1.4 Fallbeispiel Babak aus der Kindergeneration: „Ich fand das nur so interessant, deren Gesichter zu beobachten. Was tun die da so ernst?“	271
6.1.5 Fallbeispiel Azadeh aus der Elterngeneration: „Aber eine Frau, die ihre eigene Hand in ihrer eigenen Geldtasche hat, ist nicht abhängig.“	293
6.1.6 Fallbeispiel Abtin aus der Kindergeneration:	314
„Und ich bin nicht so ein normaler Stefan in Berlin und ich sehe auch nicht so aus. Ich heiße Abtin und es ist auch gut, anders zu sein“	314
6.2 Erkenntnisse aus den Interviewauswertungen	346
6.2.1 Modifizierung des Dreiebenen-Modells	347
6.2.2 Beantwortung der zentralen Forschungsfragen	349
6.2.2.1 Makro- und Mesoebene im Iran	350
6.2.2.2 Makro- und Mesoebene in Deutschland	357
6.2.2.3 Mikroebene in Deutschland	363
Kapitel 7 Ein Resümee	367
7.1 Nähe und Distanz zum Forschungsfeld	367
7.2 Methodenreflexion und -dokumentation	375
7.3 Fazit und Ausblick	379
8 Verzeichnisse	393
8.1 Literaturverzeichnis	393
8.2 Zeitschriftenverzeichnis	400
8.3 Internetverzeichnis	402
8.4 Quellenverzeichnis für Abbildungen	406
Anhang	407
Anhang 1: Zeittafel 632 v. Chr. bis 1997 im Persischen Reich/ Iran	407
Anhang 2: Auflistung der Großkönige während der Achaimeniden-Dynastie	409
Anhang 3: Bildungsinstitutionelle Beteiligung der Kindergeneration in den Jahren 2009, 2010 und 2011	410
Anhang 4: Fragebögen für Schüler/-innen (Pilotstudie) und für Studenten/-innen (Online- und Papierbefragung)	416
Anhang 5: Tabellarische Übersicht der Abschlüsse und der Berufe der Eltern im Iran und in Deutschland	420
Anhang 6: Interviewleitfäden	424
Abbildungsverzeichnis	
Abb. 1: Überblick des gesamten geschichtlichen Rückblicks	20
Abb. 2: Überblick des geschichtlichen Rückblicks. Fokus: Die persische Hochkultur von ca. 559 v. Chr. bis 651 n. Chr.	23
Abb. 3: Das Persische Reich 500 v. Chr.	24
Abb. 4: Persepolis vor der Eroberung des Makedonenkönig Alexander dem Großen	25
Abb. 5: Persepolis heute. Das Relief zeigt eine Audienz bei dem König Xerxes I.	26
Abb. 6: Die Keilschrift	27
Abb. 7: Überblick des geschichtlichen Rückblicks. Fokus: Der Islam im 7. Jhd. Und die Pahlawi-Monarchie (1925 bis 1979)	31
Abb. 8: Ausbreitung des Islams im 7. und 8. Jhd.	33

Abb. 9: Überblick geschichtlichen Rückblicks. Fokus: Die Islamische Revolution und die Gründung der Islamischen Republik (1979 bis 1985)	44
Abb. 10: Überblick des geschichtlichen Rückblicks. Fokus: Entwicklungen der Bildungsteilhabe und -institutionen.....	49
Abb. 11: Iran im Jahr 2009.....	56
Abb. 12: Überblick des geschichtlichen Rückblicks. Fokus: Vom Iran nach Deutschland 1985 bis 1995	57
Abb. 13: Überblick des geschichtlichen Rückblicks. Fokus: Die bildungsinstitutionelle Beteiligung der Kindergeneration in der Gegenwart (2010)	70
Abb. 14: Brizićs Sprachkapitalmodell	93
Abb. 15: Indikatoren, die die Bildungsaspiration beeinflussen können	115
Abb. 16: Theorieblume – das theoretische, methodische Konstrukt der vorliegenden Arbeit.....	134
Abb. 17: Unterschiedliche Aussageformen in Theorien.....	138
Abb. 18: Grundfragen der empirischen Sozialforschung	139
Abb. 19: Die unterschiedlichen Merkmale der qualitativen und quantitativen Methodologie	140
Abb. 20: Prinzipien der qualitativen Sozialforschung.....	142
Abb. 21: Qualitative Interviewformen	143
Abb. 22: Komponenten des episodischen Interviews	145
Abb. 23: Methodeninterne Triangulation	146
Abb. 24: Triangulationsformen	149
Abb. 25: Quantitativer Forschungsablauf der vorliegenden Studie	153
Abb. 26: Qualitativer Forschungsablauf der vorliegenden Studie	154
Abb. 27: Die Grundfragen der empirischen Sozialforschung und die vier Hypothesen der quantitativen Datenerhebung.	155
Abb. 28: Darstellung der ersten Hypothese.....	156
Abb. 29: Darstellung der zweiten Hypothese	157
Abb. 30: Darstellung der dritten Hypothese.....	159
Abb. 31: Darstellung der vierten Hypothese	160
Abb. 32: Grundfragen der empirischen Sozialforschung und der quantitative Forschungsablauf der vorliegenden Studie	162
Abb. 33: Zuschreibungs- und Identifikationsdimensionen des Muttersprachenbegriffs.....	164
Abb. 34: Ausreisejahre der Befragten aus dem Iran.....	167
Abb. 35: Migrationshintergründe der Befragten.....	167
Abb. 36: Angaben zu den Abschlüssen der Väter	168
Abb. 37: Angaben zu den Abschlüssen der Mütter	168
Abb. 38: Prozentuale Einschätzung der deutschstämmigen Freunde der Eltern	171
Abb. 39: Prozentuale Einschätzung deutschstämmiger Freunde der befragten Kinder	171
Abb. 40: Prozentuale Einschätzung iranischstämmige Freunde der Eltern	172
Abb. 41: Prozentuale Einschätzung der iranischstämmige Freunde der befragten Kinder	173
Abb. 42: Prozentuale Einschätzung des Freundeskreises der Eltern aus anderen Herkunftsländern	174
Abb. 43: Prozentuale Einschätzung des Freundeskreises der befragten Kinder aus anderen Herkunftsländern	174
Abb. 44: Erziehungsschwerpunkte der Eltern aus Sicht der befragten Kinder	175
Abb. 45: Besuchte Schulformen der befragten Kinder.....	176
Abb. 46: Private Förderung der befragten Kinder außerhalb der Schulzeit.....	177
Abb. 47: Elterliche Unterstützung während des Studiums	177
Abb. 48: Sprachalltag der Mütter	178
Abb. 49: Sprachalltag der Väter	178
Abb. 50: Sprachalltag der Geschwister der befragten Kinder	179
Abb. 51: Geldzählen als Alltagsbeispiel bei den befragten Kindern.....	180

Abb. 52: Geldzählen als Alltagsbeispiel bei den Müttern und	
Abb. 53: Geldzählen als Alltagsbeispiel bei den Vätern.....	180
Abb. 54: Träumen als Alltagsbeispiel bei den befragten Kindern	181
Abb. 55: Träumen als Alltagsbeispiel bei den Müttern.....	181
Abb. 56: Träumen als Alltagsbeispiel bei den Vätern	182
Abb. 57: Fluchen und Schimpfen als Alltagsbeispiel bei den befragten Kindern.....	182
Abb. 58: Fluchen und Schimpfen als Alltagsbeispiel bei den Müttern.....	183
Abb. 59: Fluchen und Schimpfen als Alltagsbeispiel bei den Vätern	183
Abb. 60: Witze erzählen als Alltagsbeispiel bei den befragten Kindern	184
Abb. 61: Witze erzählen als Alltagsbeispiel bei den Müttern	184
Abb. 62: Witze erzählen als Alltagsbeispiel bei den Vätern	185
Abb. 63: Wunschsprachen der befragten Kinder	186
Abb. 64: Erziehungssprache für die eigenen Kinder	189
Abb. 65: Muttersprachen der befragten Kinder.....	191
Abb. 66: Zuschreibungs- und Identifikationsdimensionen des individuellen Muttersprachenbegriffs der Kindergeneration.....	195
Abb. 67: Dreiebenen-Modell (DEM)	206
Abb. 68: Die vier ausgewählten Aussagen für die Interviewdurchführung	210
Abb. 69: Die Pahlawi-Zeit von 1925 bis 1979 – Reza Schah und Mohammad Reza Schah.....	250
Abb. 70: Importiertes kulturelles Kapital aus dem Iran nach Deutschland	321
Abb. 71: Innensicht (Mesoebene) und Außensicht (Makroebene) des Familienlebens im Iran nach Abtins Erzählung.....	324
Abb. 72: Leseverhalten und sozio-ökonomischer Status von Abtins Familie	342
Abb. 73: Deduktive und induktive Verläufe im Dreiebenen-Modell	348
Abb. 74: Das modifizierte Dreiebenen-Modell (DEM)	349
Abb. 75: Gegenseitige Beeinflussung der Ebenen im Iran	353
Abb. 76: Zuschreibungs- und Identifikationsdimensionen des Muttersprachen- verständnisses der Befragten aus der qualitativen und quantitativen Studie	364
Abb. 77: Forschungsablauf mit reflexiven Phasen	376
Abb. 78: Der geschichtliche Rückblick und erste Erklärungsansätze für elterliche Bildungsaspiration.....	383

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Abschlüsse iranisch- und türkischstämmiger Personen in Deutschland (2012) im Vergleich.....	9
Tab. 2: Bildungsintitutionelle Teilhabe von iranischstämmigen Personen in den Jahren 2009, 2010 und 2011.....	72
Tab. 3: Chronologie – Historische Ereignisse und politische Entschlüsse auf dem Gebiet der heutigen Bundesrepublik Deutschland und der heutigen Islamischen Republik Iran und ihren Rechtsvorgänge.....	77
Tab. 4: Themenblöcke für die Konzeption des Fragebogens	161
Tab. 5: Gegenüberstellung der Berufsgruppen der Eltern	169
Tab. 6: Kriterienkatalog für die Stichprobe (Eltern- und Kindergeneration).....	207
Tab. 7: Stichprobe der qualitativen Datenerhebung	208
Tab. 8: Kategoriensystem am Fallbeispiel Maryam aus der Elterngeneration	230
Tab. 9: Minas Generationsmerkmale	244
Tab. 10: Kategoriensystem am Fallbeispiel Mina aus der Kindergeneration	246
Tab. 11: Behnams Generationsverständnis	264
Tab. 12: Kategoriensystem am Fallbeispiel Behnam aus der Elterngeneration	271
Tab. 13: Kategoriensystem am Fallbeispiel Babak aus der Kindergeneration	293
Tab. 14: Kategoriensystem am Fallbeispiel Azadeh aus der Elterngeneration	314
Tab. 15: Abtins Generationsverständnis	334
Tab. 16: Kategoriensystem am Fallbeispiel Abtin aus der Kindergeneration	345

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung	Jhd.	Jahrhundert
abh.	abhängig	K.A.	Keine Angaben
Abs.	Absatz	Kap.	Kapitel
AIOC	Anglo-Iranian Oil Company	M.H.	Mahzad Hoodgarzadeh
An.	Anhang	ME	Migrationserfahrung
arab.	arabisch	MH	Migrationshintergrund
Art.	Artikel	mind.	mindestens
AusIG	Ausländergesetz	n. Chr.	nach Christi Geburt
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge	N-Klasse	Naturwissenschaftliche Klasse
BAFI	Bundesamt für Anerken- nung ausländischer Flüchtlinge	Nr.	Nummer
BI	Bildungsinstitution	o.ä.	oder ähnliches
BRD	Bundesrepublik Deutsch- land	OECD	Organisation for Econom- ic Co-operation and De- velopment
d.h.	das heißt	o.g.	oben genannt
DEM	Dreiebenen-Modell	OS	Orientierungsstufe
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissen- schaften	reg.	regierte
ebd.	Ebenda	s.	siehe
et al.	Et alii oder et aliae	s.o.	siehe oben
etc.	Et cetera	s.u.	siehe unten
EVES	Evaluation eines Vorschul- trainings sowie Verlauf und Entwicklung des Schriftspracherwerbs	Staatsang.	Staatsangehörigkeiten
f.	folgend	PISA	Programme for Interna- tional Student Assessment
GG	Grundgesetz	Tab.	Tabelle
G8	Achtjährige Gymnasial- laufbahn	Taxiintern.	Taxiunternehmer
ff.	fortfolgend	u.a.	unter anderem
FH	Fachhochschule	u.a.m.	unter anderem mehr
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wirtschaft	UN	United Nation
Insg.	Insgesamt	SPSS	Statistical Package of the Social Sciences
IGLU	Internationale Grundschul- Lese-Untersuchung	unab.	unabhängig
IQ	Intelligenzquotient	USA	United State of America
J.	Jahre	u.v.m.	und viele mehr
		v. Chr.	vor Christi Geburt
		Vgl.	vergleiche
		z.B.	Zum Beispiel
		ZDWF	Zentrale Dokumentations- stelle
		zit.	zitiert

Vorwort – was die Leserschaft erwartet

Die vorliegende Arbeit ist in mehrfacher Hinsicht eine Einladung. Meine Leserschaft lade ich auf eine Zeitreise in das Persische Reich (559 v.Chr. bis 651 n. Chr.) ein und stelle die damaligen ehrenvollen Könige vor. Dabei kann mit Staunen festgestellt werden, dass die damaligen Menschen in einer weit fortgeschrittenen Gesellschaft gelebt haben. Das Persische Reich war ein Land der sprachlichen und religiösen Vielfalt. Die Loyalität zum König vereinte alle Einwohner.

Es folgt ein großer zeitlicher Sprung in die Pahlawi-Dynastie (reg. 1925 bis 1979). Der Schah orientierte sich an den USA sowie an den Briten und berauschte sich an seiner Macht. Dabei sah er nicht, dass sein eigenes Volk hungerte und er es mit seiner Politik gegen sich aufbrachte. In dieser Zeit (in den 1970er Jahren) besuchten die befragten Eltern der vorliegenden Studie die Universität oder beendeten gerade ihre gymnasiale Laufbahn. Das gewohnte Leben brach wie ein Kartenhaus in sich zusammen und es legte sich ein schwarzer Schleier über den Iran, denn die Islamische Republik wurde 1979 ausgerufen. Zu dieser Zeit witterte Saddam Hossein seine Chance den Iran für sich zu erobern, denn es war allgemein bekannt, dass sich das iranische Volk selbst bekämpfte. Radikale Islamisten kämpften gegen Oppositionelle und die Gefängnisse waren überfüllt. Doch Saddam Hossein hatte sich geirrt, denn durch die Bedrohung von außen hielt das iranische Volk zusammen und kämpfte gegen den gemeinsamen Feind. Trotz Mangel an Nahrung und Medikamenten sowie an sauberem Wasser, bekämpften sich Iraner und Iraker acht Jahre lang (Erster Golfkrieg von 1980 bis 1988). Womöglich hat niemand von ihnen das schallende Lachen der Waffenindustrie gehört, denn weder der Iran noch der Irak konnten den Sieg für sich beanspruchen (vgl. Kap. 1).

Die Zeitreise setzt sich in Deutschland fort. Hier angekommen ging für die befragten Eltern ein anderer „Krieg“ weiter, und zwar mit der deutschen Bürokratie (vgl. Kap. 1.2). Meine Eltern und ich waren ebenfalls davon betroffen. Nach unserer Einbürgerung befassten sich meine Eltern intensiver mit dem Grundgesetz. Als ich noch ein Kind war, sagten sie zu mir *„Mahzad, merke dir, die Würde des Menschen ist unantastbar“* und fragten sich damals, ob dies erst nach der Einbürgerung gilt. Dies war meine erste Begegnung mit dem Grundgesetz, aber damals wusste ich noch nicht, was Menschenwürde bedeutet. Die befragten Familien und ich wurden eingebürgert und leben verstreut in Deutschland. Erst im Rahmen meines Promotionsvorhabens lernte ich sieben Menschen kennen, die bereit waren, mir ihre Geschichten zu erzählen.

In der vorliegenden Arbeit lade ich die Leserschaft außerdem ein, die Geschichten der befragten Eltern und Kinder anzuhören. Aus ihrer Perspektive erfahren wir etwas über das Leben im Iran vor und nach der Islamischen Revolution von 1979. Die Darstellungen ihrer Geschichten beantworteten Fragen, die sich der wissenschaftliche Diskurs stellt: Worauf

lässt sich Bildungsaspiration von immigrierten, iranischstämmigen Familien in Deutschland zurückführen und welche Rolle spielen die Sprachen des Herkunfts- und Einwanderungslandes? Es folgt die Verknüpfung von individuellen Bildungsgeschichten mit dem wissenschaftlichen Diskurs. Eingebettet in einem interdisziplinären Theoriegefüge werden geschichts-, länder- und generationsübergreifende Aspekte analysiert. Sie führen uns zu den Ursachen einer normativen tradierten Bildungsaspiration innerhalb von iranischstämmigen Familien in Deutschland. Das gesamte Promotionsthema ist der bildungswissenschaftlichen Migrationsforschung zuzuordnen, die sich mit der Bildungsbeteiligung und -einstellung von migrierten Familien befasst.

Darüber hinaus stelle ich der Leserschaft einen Balanceakt zwischen Nähe und Distanz zu wissenschaftlichen Themen vor. Während meiner Promotionszeit wurde mir häufig eine zu große Nähe zum Forschungsgegenstand vorgeworfen. Mit Hilfe einer stetigen Selbstreflexion während des gesamten Forschungsablaufs habe ich eine gewisse Distanz bewahren können (vgl. Kap. 7). Doch so viel sei bereits an dieser Stelle gesagt, eine absolute Distanz zum Forschungsgegenstand wurde von mir zu keinem Zeitpunkt angestrebt. Bereits Lamnek (2005) sagt, dass es ein enormer Vorteil ist, wenn Befragte und Gefragte aus demselben Kulturkreis stammen. Dies führt in einer künstlichen Interviewsituation zu mehr Vertrauen und ermöglicht eine tiefere Analyse der Hypothesen und der Beantwortung der zentralen Forschungsfragen. Ich frage mich: Wie kann ein Heimvorteil als ein Nachteil bewertet werden? Ist der Vorwurf der Nähe gleichzusetzen mit dem Vorwurf des unwissenschaftlichen Arbeitens? Bedeutet dies etwa, dass Wissenschaftler/-innen, die von anderen als „Betroffene“ wahrgenommen werden, sich nicht mit dem jeweiligen Forschungsthema befassen sollten? Dies sind forschungsethische Fragen, die in der vorliegenden Arbeit zu diskutieren sind.

Hierzu sei daran erinnert, dass

„auch Wissenschaftler [...] spezifische biographische Erfahrungen und gesellschaftliche Interessen [haben], die in ihre Theoriekonstruktionen (unbewußt?) eingehen. Es sind die Alltagstheorien (Ideologien, Bilder) der Forscher, die ihre Theorien und Forschungen determinieren – zumindest in den Human- und Sozialwissenschaften“ (Griese 1988: 20).

**„Die Würde des Menschen ist unantastbar.
Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung
aller staatlichen Gewalt“**

(Grundgesetz Art. 1)

Einleitung – ein Problemaufriss

Die vorliegende Arbeit hat es sich zur Aufgabe gemacht, eine Minderheit der Minderheit innerhalb der deutschen Mehrheitsgesellschaft anhand ihrer Bildungsgeschichten zu beschreiben. Dabei handelt es sich um iranischstämmige Familien, die nach der Islamischen Revolution im Jahr 1979 aus ihrem Herkunftsland nach Deutschland geflüchtet sind.

Die Arbeit verortet sich im bildungswissenschaftlich geprägten Migrationsdiskurs und reiht sich neben weiteren Studien ein, die einen ressourcenorientierten Forschungsansatz verfolgen und dabei die Determinante Mehrsprachigkeit mit dem Fokus auf die Muttersprache berücksichtigen. Daher richtet sich der Forschungsblick nicht auf Defizite von iranischstämmigen Familien, sondern auf die Ermittlung von deren Ressourcen. Während das Forschungsinteresse defizitorientierter Studien insbesondere auf dem Ist-Zustand einer Zielgruppe liegt, belegt diese Arbeit, dass ein ressourcenorientierter Forschungsansatz schon bei den Ursachen des Ist-Zustandes ansetzt und somit Forscher/-innen in die Lage versetzt, eine normative elterliche Bildungsaspiration, das so- genannte Bildungsverhalten (vgl. Becker 2010), zu beschreiben. Ein weiteres Ziel ist es, andere Wissenschaftler/-innen aufzufordern, ebenfalls einen ressourcenorientierten Forschungsansatz in ihren Studien aufzugreifen.

Im Vergleich zu quantitativen repräsentativen Studien, wie beispielsweise die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) oder das Programme for International Student Assessment (PISA) (s.u.), die sich mit fachlichen Kompetenzen (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) von Schüler/-innen befassen und ihren Forschungsschwerpunkt auf einen Ist-Zustand richten, werden in der vorliegenden Arbeit geschichtliche, gesamtgesellschaftliche Entwicklungen sowie innerfamiliäre Tradierungsaspekte beleuchtet. Ziel ist es, Entstehungszusammenhänge und -hintergründe innerhalb von individuellen Bildungsgeschichten zu ermitteln. Dies geht erstens mit der Frage einher: Welche Ressourcen existieren innerhalb der Familien und worauf sind sie zurückzuführen? Daher befasst sich beispielsweise eine Forschungsfrage damit, ob innerhalb der Bildungsgeschichten der befragten Elterngeneration eine gruppenspezifische Bildungsaspiration vorhanden ist, die in Bezug zu geschichtlichen Ereignissen im Herkunftsland zu setzen ist. Aufschlussreich ist hierbei eine Herkunftslandanalyse, denn wie bereits Brizić (2007) festgestellt hat, beginnen die Bildungsgeschichten bereits im Herkunftsland und nicht erst im Einwanderungsland.

Zweitens stellt sich die Frage: Was zeichnet Bildungsgeschichten aus? Unter dem generationsübergreifenden Gesichtspunkt wird ein innerfamiliärer Tradierungscharakter angenommen. Um eine Tradierung von Ressourcen innerhalb einer Familie festzustellen, ist ein generationsübergreifender Forschungsansatz erforderlich. Daher wurden in der qualitativen Datenerhebung sowohl Eltern als auch Kinder einer Familie befragt. Mit dem ressourcen-

orientierten Forschungsansatz greift die vorliegende Studie den eingangs genannten Paradigmenwechsel im Migrationsdiskurs auf und leistet einen zentralen Beitrag dazu.

Ein ressourcenorientierter Forschungsansatz – der Blick auf den wissenschaftlichen Diskurs

Die Benachteiligung sowie die eher schwachen schulischen Leistungen von sog. Migrantenkindern im deutschen Bildungssystem belegen repräsentative Studien wie PISA'06 in Deutschland (2006: 26). Als Begründung wird u.a. ihre negativ wahrgenommene familiäre Ausgangssituation genannt. Sie zeichnet sich durch schwache ökonomische Verhältnisse und den niedrigen Bildungsstand der Familie, insbesondere der Eltern, aus (vgl. Griese im Interview, 6.1.2010). Die Ethnie aus der die Schüler/-innen stammen, kann nach Ansicht von Griese ebenfalls über den schulischen Werdegang mitentscheiden (vgl. ebd.; vgl. Brizić 2007). Neben jenen häufig angeführten Gruppen von Schüler/-innen mit einem sog. Migrationshintergrund, die entweder gar keinen oder einen eher niedrigen Bildungsabschluss (Hauptschulabschluss) erreichen, gibt es auch jene, die ihre Schullaufbahn mit einem höherwertigen Abschluss (mind. Abitur) beenden. „Wir haben zum Beispiel sehr bildungserfolgreiche Migrantenkinder, wenn die Eltern aus dem Iran kommen oder aus Vietnam“ (Griese, im Interview 6.1.2010). Ein Beleg hierfür sind die zentralen Ergebnisse der repräsentativen Studie „Muslimisches Leben in Deutschland“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, BAMF 2009) an der insgesamt 6.004 Personen teilnahmen, die aus islamischen Ländern stammen und in Deutschland leben. Es sind insbesondere iranischstämmige Personen, die „mit Abstand das höchste Bildungsniveau [aufweisen], ein Großteil von ihnen besitzt die Hochschulreife“ (BAMF 2009: 333). Dennoch werden in der Migrationsforschung eher diejenigen betrachtet, die eben keine ausreichenden Leistungen erbringen (vgl. Griese im Interview 6.1.2010). Ursachen der positiven PISA-Ergebnisse erfolgreicher Schüler/-innen mit einem sog. Migrationshintergrund werden in den Medien nur wenig diskutiert (vgl. Pott 2006: 7, 25). Viel eher wurde das Scheitern dieser Schülerschaft fokussiert, das auf ihren bzw. ihren familiären Migrationshintergrund zurückzuführen sei. Dies spiegelt den defizitorientierten Migrationsdiskurs wider, der die Ressourcen dieser Schülerschaft verkennt (vgl. ebd.: 47). Dabei belegt die vorliegende Arbeit, dass sich gerade die Migration und ihre Motive positiv auf die bildungsinstitutionelle Laufbahn auswirken können. Wie die bisherige Ausführung dargestellt hat, kann eine Ressourcenermittlung in qualitativen und quantitativen Studien bzw. anhand eines kleinen und großen Samples erfolgen. Die vorliegende Arbeit vertritt die Ansicht, dass qualitative Herangehensweisen eine tiefergehende Analyse ermöglichen, um zu ermitteln, welche Ressourcen vorhanden sind und wie sie zu fördern sind. Einen solchen Ansatz verfolgte Wildemann (2010) in ihrem Vechtaer Schulprojekt, das sich vorrangig mit dem *Sprachense/bst*bewusstsein von Grundschü-

ler/-innen befasst. In Einzel- und Gruppeninterviews wurden Zweit-, Dritt- und Viertklässler/-innen interviewt. Dabei standen folgende Fragen im Zentrum der Untersuchung:

„Inwieweit sind sich die Kinder ihrer Mehrsprachigkeit bewusst und betrachten diese als Kapital? Welche Vorstellungen haben sie in Bezug auf Ein- und Mehrsprachigkeit? Und über welche bewussten und unbewussten Ressourcen verfügen sie im Hinblick auf das sprachliche Lernen?“ (Wildemann 2010: 216).

Die Beantwortung der Forschungsfragen führte zur Erkenntnis, dass Schüler/-innen verstärkt zur mehrsprachigen Sprachreflexion angeregt werden sollen, um sich über ihr Sprachkapital bewusst zu werden und dies auch zu nutzen (vgl. ebd.: 229). Dies könne auch zu mehr Selbstbewusstsein führen. So zeichnet der selbstbewusste Umgang mit der eigenen oder familiären Migration und der Familiensprache die Kindergeneration der vorliegenden Studie aus. Solch eine von Wildemann empfohlene Reflexion kann sowohl im familiären als auch im schulischen Kontext erfolgen. Erste Herangehensweisen liefert Wildemann (2010).

„Ein Deutschunterricht, der bewusst die Sprache der Kinder berücksichtigt und aufgreift, versteht sich nicht mehr ausschließlich als Einzelsprachdidaktik, sondern als Mehr- oder Vielsprachigkeitsdidaktik [...]“ (Wildemann 2010: 228).

Ziel soll es sein, mehrsprachige Schüler/-innen eher als „Sprachkünstler“ (vgl. ebd.: 229, Hervorhebung im Original) zu sehen.

Einen weiteren Grund für eine genauere Betrachtung der heterogenen Schülerschaft liefert der Bildungsbericht 2012. Der gewohnte Blick auf Zuwanderungsgruppen in Deutschland ist weiter als bisher zu differenzieren, denn die ausschließliche Unterscheidung zwischen Migrierten und Nichtmigrierten erscheint zunehmend als unzureichend. Dies belegt der Bildungsbericht 2012.

„Die Bildungsbeteiligung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 16 bis unter 29 Jahren mit Migrationshintergrund hat sich seit 2005 erhöht und entspricht etwa der Bildungsbeteiligung der Deutschen ohne Migrationshintergrund. Dennoch weisen vor allem Migranten aus der Türkei und den ehemaligen Anwerbestaaten weiterhin deutlich geringere Bildungsbeteiligungsquoten auf als sonstige Migranten“ (Bildungsbericht 2012: 7).

Weiterhin wird im wissenschaftlichen Diskurs ein ganzes Gefüge an komplexen Zusammenhängen diskutiert, das zu einem schlechten Abschneiden von sog. Migrantenkindern führt bzw. führen kann (vgl. Diefenbach 2008). Exemplarisch sind die monolinguale Ausrichtung von Schulen (vgl. Wildemann 2013: 14) oder eine zu reformierende Lehrerbildung (vgl. Elsner/ Wildemann 2011: 9 ff.) zu nennen.

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass der Diskurs zum Themenkomplex Migration und Bildung die bildungsinstitutionelle Situation von sog. Migrantenkindern zum entscheidenden

Faktor für deren Bildungserfolg erhebt. Dabei ist – wie bereits angedeutet – zu klären, über wen diskutiert wird.

„Die Beschreibung der schulischen Situation von Schülern aus Migrantenfamilien ist auch aus definitorischen Gründen schwierig: Jede Beschreibung ihrer schulischen Situation setzt eine Entscheidung darüber voraus, wer als Schüler aus einer Migrantenfamilie gelten soll“ (Diefenbach 2008: 37).

Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies zum einen, dass eine differenzierte Beschreibung der Zielgruppe erforderlich ist. Zum anderen ist kritisch zu hinterfragen, ob sich eine Debatte über Bildungserfolg ausschließlich an Institutionen und an den dort erworbenen Abschlüssen zu orientieren hat.

Aufschlussreich hierfür ist beispielsweise Raisers Studie (2007) „Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch“. Raiser befasst sich mit den Lebensverläufen von türkisch- und griechischstämmigen Personen, denen ein Aufstieg innerhalb des deutschen Bildungssystems gelungen ist. Dabei beschreibt er ihren Bildungserfolg entlang ihres bildungsinstitutionellen Werdeganges. Eine Studie, die sich mit dem Bildungserfolg von Transmigranten mit einer deutsch-türkischen Migrationsbiografie befasst, ist die von Sievers, Griese und Schulte (2010). Obwohl die untersuchte Zielgruppe in Deutschland das Bildungssystem durchlaufen hat und eine emotionale Bindung zu Deutschland hat, wird von ihnen eine Auswanderung in die Türkei nicht ausgeschlossen, „da ihre Kompetenzen hier [in Deutschland, M.H.] häufig nicht anerkannt werden“ (Sievers et al. 2010). Karasek und Merbold verweisen darauf, dass jährlich mehr als 4000 türkischstämmige Hochschulabsolventen/-innen Deutschland verlassen (2006: 219). Es sind mehr türkischstämmige Personen, die Deutschland verlassen als einreisen (Differenz: 1.735) (Migrationsbericht 2011¹). Um solche Migrationsverläufe nach und aus Deutschland zu verstehen, ist eine genauere Betrachtung ihrer Migrationsmotive erforderlich. Dies erfordert, den Forschungsblick in die Vergangenheit zu richten. Während die überwiegende Zahl an Familien türkischer Herkunft im Rahmen der binationalen Arbeitsverträge ab den 1950er Jahren nach Deutschland kamen und eine Rückkehrabsicht verfolgten (vgl. Auernheimer 2005: 18 f.), handelt es sich bei der ausgewählten Zielgruppe um politische Flüchtlinge aus dem Iran, die eine Rückkehr in das Herkunftsland ausgeschlossen haben. Welche Folgen dies für die Folgegeneration und ihre Bildungsgeschichten hat, wird in der vorliegenden Arbeit diskutiert.

Parallel zum wissenschaftlichen Diskurs zeigen Lebensläufe von Politiker/-innen, wie Omid Nouripour, oder jungen Autoren, wie Deniz Utlu, die selbst oder deren Familien nach Deutschland zugewandert sind, dass eine Zuwanderung nicht zwingend mit schlechten Zugangschancen bzw. mit schulischem und beruflichem Misserfolg einhergehen muss.

¹http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Forschung/Studien/migrationsbericht-2010-zentrale-ergebnisse.pdf?__blob=publicationFile (letzter Stand: 16.12.2013)

Dass sich der Forschungsblick auch auf solche „Vorzeigepersonen“ richtet, ist u.a. auf den o.g. Paradigmenwechsel in der Migrationsforschung – von einem defizitorientierten zu einem ressourcenorientierten Forschungsansatz – zurückzuführen, der belegt: Erfolgreiche Migrationsverläufe in Deutschland sind möglich.

Ressourcen, die zu solch einem erfolgreichen Migrationsverlauf führen, sind nach Fahrokhzads Ansichten Eigenschaften, wie beispielsweise Beharrlichkeit, Einsatzwille, Einsatzbereitschaft und Mut zum Handeln (vgl. Fahrokhzad 2009: 84). Diese Ressourcen sind erforderlich, um die Hürden des deutschen Bildungssystems zu bewältigen (vgl. ebd.: 82 ff.). Daran anknüpfend spricht Raiser von einer „strukturellen Ressourcenausstattung“ (vgl. Raiser 2007: 93, 127, 175). Als Beispiele werden von ihm „Informations- und Wissensweitergabe durch Dritte“ (Raiser 2007: 115) genannt. In seiner Studie unterteilt Raiser seine Befragten in „die Kollektivisten“ und in „die Individualisten“. Erstere zeichnen sich eher durch die „identifikatorische Beziehung zum Aufnahmeland“ (2007: 183) aus, wie beispielsweise durch Identifikation mit der deutschen Sprache.

„Das Migrationsziel ihrer Eltern besteht in einer Platzierung der Kinder im Bildungssystem der aufnehmenden Gesellschaft. [...] Die Nachkommen sollen, so die elterlichen Erwartungen, die Chancen des deutschen Bildungssystems nutzen, um das familiäre Migrationsprojekt zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen“ (Raiser 2007: 90 f.).

Ihr Erfolg zeichnet sich durch die Anerkennung innerhalb der eigenen ethnischen, türkischen bzw. griechischen Herkunftsgruppe aus (vgl. ebd.: 91). Bei der zweiten Typisierung, den „Individualisten“, stellt „[...] die Platzierung der Kinder im Bildungssystem [...] nur einen Teil einer umfassenderen sozialen und kulturellen Anpassungsstrategie der Eltern dar“ (Raiser 2007: 91). Da hier keine Rückkehrabsicht verfolgt wird, wird eine „übergreifende kulturelle Inkorporierung“ (ebd.) angestrebt. Mit seiner Studie belegt Raiser, dass aus Sicht von sog. Migrant*innen unterschiedliche Bildungsziele angestrebt werden. Weitere Merkmale eines Bildungserfolgs zählen Sievers et al. in ihrer Studie auf: Das Abitur, ein erfolgreiches Studium und eine Berufstätigkeit (2010: 117).

Doch nach wie vor ist zu hinterfragen: Was ist Bildungserfolg? Wie lässt sich Bildungserfolg messen, und worauf ist er zurückzuführen? Was fördert oder verhindert Bildungserfolg? Fragen, die im wissenschaftlichen Diskurs zu klären sind, um den ressourcenorientierten Forschungsansatz zu konkretisieren.

Das Hauptaugenmerk der vorliegenden Arbeit richtet sich nicht wie bei Diefenbach (2008) auf die ausschließliche Darstellung der institutionellen Bildungsbeteiligung von Schüler*innen aus Familien, die nach Deutschland migriert sind. Denn diese Darstellung beschreibt lediglich einen Ist-Zustand. Zudem erfolgt keine wiederholte Attestierung, dass das deutsche Bildungssystem für die bereits angesprochene Benachteiligung verantwortlich ist, und

es wird primär nicht auf die Notwendigkeit verwiesen, dass dieser Zustand zu verändern ist (vgl. Dirim/ Mecheril 2009: 8). Statt der Frage nachzugehen, wie sich die Bildungsbeteiligung von sog. Migrantenkindern verbessern lässt, befasst sich die vorliegende Arbeit mit den Zusammenhängen, die zum jetzigen Ist-Zustand geführt haben.

Ein Blick auf die Forschungslandschaft der Migrationsforschung zeigt, dass die Mehrheit der Minderheit – die sog. Gastarbeitergeneration und ihre Kinder – überwiegend im Forschungsinteresse der Migrationsforschung stehen (vgl. Zwengel/ Paul 2009: 79 f.). Im Vergleich zur Gruppe der türkischstämmigen Menschen ist die Anzahl iranischstämmiger Personen in Deutschland gering, was die ungleiche Aufmerksamkeit, die den Gruppen zugeteilt wird, erklärt. So lebten 2012 1.490.000 türkischstämmige Menschen, die eigene Migrationserfahrungen haben, in Deutschland. Im Vergleich dazu waren es im selben Jahr 113.000 iranischstämmige Menschen mit eigener Migrationserfahrung. (Statistisches Bundesamt 2012²). Jedoch sind iranischstämmige Personen im Vergleich zu anderen Migrantengruppen überproportional an Gymnasien und Universitäten in Deutschland vertreten (vgl. Statistisches Bundesamt 2012: 29, 35; vgl. Kap. 1.2; s.u. Tab.1). Anhand der Daten des Statistischen Bundesamts wurde die untere Tabelle erstellt. Exemplarisch werden nur folgende Angaben im Vergleich dargestellt (siehe Anhang 3 für weitere Angaben zu den erworbenen Abschlüssen):

Detaillierter Migrationsstatus	Staatsang.	Insg.	kein Schulabschluss	Hauptschule	Lehre	Abitur o.ä.	Universität
Bevölkerung mit MH und eigener ME	Insg.	10 918	1 562	3 410	3 382	2 549	1 148
	Türkei	1 490	584	544	291	114	38
	Iran	113	9	9	22	66	23

Tab. 1: Abschlüsse iranisch- und türkischstämmiger Personen in Deutschland (2012) im Vergleich. Angaben in Tausend (eigene Darstellung)

Aus der obigen Tabelle geht nicht hervor, dass ein Bestreben nach einem höherwertigen Abschluss vorliegt oder worauf solch ein Bestreben zurückzuführen ist. Jedoch zeigen die Daten, dass die hohe bildungsinstitutionelle Beteiligung iranischstämmiger Personen neben den bisher genannten Gründen Anlass für die Auswahl dieser Zuwanderungsgruppe als Untersuchungsgegenstand ist. Angelehnt an die obigen Zahlen ist zu hinterfragen: Warum erreichen iranischstämmige Personen einen höherwertigen Abschluss (mind. das Abitur)? Die erhobenen empirischen Daten belegen, dass die Antwort in den Bildungsgeschichten der Befragten zu finden ist. Doch was sind Bildungsgeschichten? Die Bildungsgeschichten der geflüchteten iranischstämmigen Familien in Deutschland resultieren aus ihrem individu-

² Diese Angaben wurden mir am 29.11.2013 via E-Mail zur Verfügung gestellt.

ellen Bildungs- und Bildungserfolgsverständnis sowie aus ihren Migrationserfahrungen und -motiven. Die vorliegende Arbeit macht es sich zur Aufgabe, diesen Begriff greifbarer bzw. transparenter zu machen.

Zwar werden im sechsten Kapitel die Ansichten der Befragten hinsichtlich ihres Bildungsverständnisses ausführlich vorgestellt, jedoch sei bereits an dieser Stelle gesagt, dass nach ihren Vorstellungen insbesondere die geistige und persönliche Entwicklung des Individuums im Mittelpunkt ihres Bildungsverständnisses stehen. Dies ähnelt dem Humboldtschen Bildungsverständnis. Einstimmig und explizit betonten die Befragten, dass Bildung mehr als nur Bildungsinstitutionen umfasst. Die Aussagen belegen aber auch, dass es keinen allgemeingültigen und umfassenden Bildungsbegriff geben kann.

Bildung und Bildungserfolg anhand von erworbenen Abschlüssen oder Berufen zu diskutieren, zu messen oder als Mittel zur Anerkennung zu verstehen, ist eine mögliche Herangehensweise für einen ressourcenorientierten Forschungsansatz, jedoch nicht die der vorliegenden Arbeit. Vielmehr erfolgt eine Darstellung der Innensicht, d.h. anstatt eine Bildungsdefinition vorzugeben und anhand dieser die Bildung der Befragten zu messen oder zu bewerten, werden sie selbst nach ihrem eigenen Bildungsverständnis befragt. Statt einen Ist-Zustand zu messen, ermöglicht diese qualitative Vorgehensweise die Erforschung des vergangenheitsorientierten Entstehungshintergrunds in den individuellen Bildungsgeschichten. Somit liegt der Fokus auf den Ursachen, auf die die normative Bildungsaspiration der befragten Eltern zurückzuführen ist, sowie auf der qualitativen Beschreibung dieser Bildungsaspiration und auf deren Tradierung innerhalb der Familie (auch nach der Flucht).

Solch eine Innensicht liefert auch Pott (2006). In seinem Beitrag „Tochter und Studentin – Beobachtungen zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration“ verweist er auf den sozialen und den institutionellen Bildungsaufstieg von türkischstämmigen Frauen. Pott vermutet die möglichen Aufstiegsgründe in der Adoleszenz zu finden, die er als „entscheidende Phase höherer Bildungskarrieren“ (Pott 2006: 49) bezeichnet, in der über die weiterführende bildungsinstitutionelle Laufbahn entschieden wird und in der Abschlüsse erworben werden (vgl. ebd.). Dass eine genauere Betrachtung der Jugendphase erforderlich ist, wird auch von Mansel, Griese und Scherr (2003) befürwortet. Denn solch ein fokussierter Forschungsblick führt nach Ansicht der Wissenschaftler zu „[...] differenzierte[n] Erkenntnisse[n] und theoretische[n] Interpretationen über die unterschiedlichen „Jugenden““ (Mansel et al. 2003: 22).

In diesem Zusammenhang verweist Pott auf Bezugssysteme, wie die Familie und Bildungsinstitutionen, die für „Bildungsaufstiegsprozesse“ und zur „Bewältigung aufstiegstypischer Herausforderungen“ vorhanden sind (Pott 2006: 49).

In seinen Ausführungen geht Pott auf das Herkunftsmilieu seiner Befragten ein. Anhand von Fallbeispielen wird dargestellt, in welchen möglichen familiären Konflikt, Bruch oder

Entfremdung sie geraten können, wenn ihnen der Balanceakt zwischen den eigenen Aufstiegsbestrebungen und den familiären Erwartungen misslingt. Auch in Raisers Studie wird deutlich, dass das gesamte Bildungsverhalten in den familiären Kontext eingebunden ist (Raiser 2007: 173 ff.). Der e.g. Balanceakt kann somit durch die familiäre Unterstützung gelingen und stabilisiert werden (vgl. Pott 2006: 61 ff.). Pott führt hierzu an: „Zentrale Bedeutung für die Ausformung von Aufstiegsmustern kommt der Adoleszenz und hier insbesondere der Familie sowie dem sozialen Kontext des höheren Bildungssystems zu“ (Pott 2006: 62).

Mit ihren Studien belegen Pott (2006), Raiser (2007) und Sievers et al. (2010), dass eine empirisch-qualitative Herangehensweise erforderlich ist, um Aufstiegsgründe oder einen Ist-Zustand zu rekonstruieren. Ein Aufstieg, so führt Pott weiter aus, stehe für einen „Modernisierungsprozess, Selbstständigkeit, persönliche Emanzipation, spezielle Kompetenzen für pädagogische Aufgabengebiete“ (Pott 2006: 63). Für solch eine Rekonstruktion von sozialen Aufstiegsgründen ist eine ausschließlich quantitative Datenerhebung unangebracht, da eine individualisierte Betrachtung der spezifischen Innensicht fehlt. Diese kann mittels qualitativen Forschungsmethoden ermittelt und dargestellt werden. Pott stellt zusammenfassend fest:

„Für das Verständnis der Bedingungen und Formen von Bildungsaufstiegsprozessen in der zweiten Migrantengeneration, ist die analytische Berücksichtigung sowohl der Migrantenfamilien als auch der für höhere Bildungskarrieren relevanten Organisationen des Erziehungssystems unabdingbar“ (Pott 2006: 64).

Neben der Familie prägt der Besuch des Bildungssystems das Bildungsverhalten. In beiden Systemen wird mittels Bildung um Anerkennung gekämpft. Dass eine mangelnde Anerkennung zu einer möglichen Auswanderung aus Deutschland führen kann, haben Sievers et al. (2010) in ihrer Studie diskutiert.

Ergänzend zu Potts Feststellung, dass sich Bildung im Kontext von Familie und Bildungssystem abspielt, ist anzuführen, dass die Schulbildung ein wichtiges Mittel ist, um innerhalb der Gesellschaft aufzusteigen. Sie ermöglicht, mehr Ansprüche zu erheben und mehr gesellschaftliche Funktionen zu erlangen bzw. zu besetzen. Dies wiederum führt zu mehr Selbstbewusstsein (vgl. ebd.: 7). Daraus lässt sich ableiten: Wer über einen entsprechenden Abschluss verfügt, erlangt innerhalb der Gesellschaft eher Mitspracherecht bzw. kann mehr mitbestimmen.

In Bezug auf das Themengeflecht Migration, Bildung und Bildungserfolg stellt sich nun die Frage, wer bestimmt, was Bildungserfolg ist. So kann aus Sicht eines Hauptschülers der Hauptschulabschluss als Erfolg bewertet werden. Im Vergleich dazu ist dies aus Sicht eines Gymnasiasten kein Erfolg. Ersichtlich ist, dass der Verknüpfung von Bildungserfolg, Institutionen und Zertifikaten eine weitere qualitative Komponente hinzuzufügen ist: Die individu-

elle Innensicht, die von bisher verwendeten Definitionen von Bildungserfolg im wissenschaftlichen Diskurs durchaus abweichen kann.

Dass sog. Migrantenkinder im deutschen Bildungssystem benachteiligt sind, wurde bereits eingangs erwähnt und ist nach Diefenbach ökonomischer und bildungspolitischer Natur (2008: 81). So besteht laut dem Bildungsbericht 2012 ein Gefüge aus „Situation im Elternhaus/ bildungsferne Familie – finanzielle oder soziale Notlage – (schulischer) Lernerfolg“ (vgl. Bildungsbericht 2012: 8). Anknüpfend an die Annahme des migrationsbedingten schulischen Scheiterns wird von Wissenschaftler/-innen auch auf soziale Ungleichheit verwiesen (vgl. Hradil 2005), deren Ursache finanzieller Natur ist. Denn die finanzielle Lage (ökonomisches Kapital) einer Familie kann beispielsweise den Kauf von Büchern oder die Finanzierung einer außerschulischen Nachhilfebetreuung determentieren. Demzufolge liegt eine Verknüpfung der beschränkten finanziellen Rahmenbedingungen und dem Bildungsverhalten vor. So kann sich geringes ökonomisches Kapital negativ auf die Bildungsteilhabe von Kindern und Jugendlichen auswirken. An dieser Stelle sei vorweg genommen, dass genau dies nicht auf die befragten Familien zutrifft, obwohl die Eltern in Deutschland einen Berufsabstieg erlebt haben und folglich über geringes ökonomisches Kapital verfügen.

Erneut wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit Bildungsverläufen von sog. Migrantenschüler/-innen – unabhängig von ihrer Herkunft – ein komplexes Gefüge an Zusammenhängen ist und dass eine intensive Auseinandersetzung, wie beispielsweise mit Sozialisationsinstanzen, Übergangsempfehlungen, elterlichen Zukunftswünschen für ihre Kinder etc. notwendig ist. Dies wird im zweiten Kapitel der vorliegenden Arbeit diskutiert.

Ein weiterer Aspekt aus dem o.g. komplexen Gefüge ist die Mehrsprachigkeit. Nach Ansicht des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) führt „Integration [...] zuerst über Sprache, Bildung und Ausbildung. Gute deutsche Sprachkenntnisse sind die Basis für Bildungserfolge und ein eigenständiges Leben“ (BAMF 2010: 14). Um an der institutionellen Bildung teilzunehmen und von ihr zu profitieren, ist die Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes notwendig. Der Schulunterricht ist im Regelfall monolingual Deutsch ausgerichtet. Daher handelt es sich aus Sicht von Schüler/-innen, die selbst oder deren Familie zugewandert sind, bei der Schulsprache um eine Fremdsprache bzw. um die zweite erworbene Sprache oder gar um eine Fremdsprache, wie beispielsweise bei Seiteneinsteigern. Wildemann verweist darauf, dass die Sprachen von Kindern im Schulunterricht kaum eine Berücksichtigung finden (Wildemann 2010: 215).

„Indem die zweitsprachliche Erwerbssituation zwei- und mehrsprachiger Lerner und Lernerinnen wenig Beachtung findet, werden weiterhin wichtige Lernchancen vergeben. Denn für das sprachliche Lernen sind die Funktionen der verschiedenen Sprachen im Alltag der Kinder, ihre Vorstellungen über und ihr Interesse an Sprache und Sprachen von erheblicher Bedeutung“ (Wildemann 2010: 215).

So findet nach Aussagen der von mir befragten Kindergeneration insbesondere die persische Sprache weder in der Familie noch in der Schule eine ausreichende Anerkennung, da stets das Ziel eines höherwertigen Abschlusses in der Sprache des Einwanderungslandes angestrebt wurde. Um dieses Ziel zu erreichen, ist nach Ansichten der Befragten die persische Sprache nicht erforderlich.

Aufbau der Arbeit und Schwerpunkte der Kapitel

Kapitel 1 Der historische Kontext – vom Persischen Reich über die Islamische Revolution bis 1995

Der geschichtliche Rückblick stellt die Geschichte des Persischen Reichs bzw. des Irans in einer auf das Wesentliche beschränkten Form dar. Ein Schwerpunkt richtet sich auf die Entstehungshintergründe zur Islamisierung des Irans und die Islamische Revolution im Jahr 1979 sowie die damit ausgelöste Fluchtwelle. In Deutschland angekommen, sind die Ankunftsjahre der befragten Eltern in Deutschland gekennzeichnet durch die Nichtanerkennung ihrer Abschlüsse und Berufsabstiege. Ziel des geschichtlichen Rückblicks ist, die von den Befragten genannten geschichtlichen Bezüge und gesellschaftlichen Entwicklungen für die Leserschaft nachvollziehbar darzustellen.

Kapitel 1 schließt mit einer Chronologie ab, die es ermöglicht, parallel stattgefundenen geschichtlichen Entwicklungen in Deutschland und im Iran, die im weiteren zeitlichen Verlauf mit der Migration der Zielgruppen der Studie zusammenführen, im Vergleich zu betrachten.

Kapitel 2 Theoretische Einbettung – Bourdieu, Brizić, Mannheim und die elterliche Bildungsaspiration im Migrationskontext

Zur theoriegeleiteten und -gestützten Auswertung der erhobenen Daten ist zunächst ein interdisziplinäres Theoriegefüge zu erarbeiten. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine Beschreibung der Bildungsgeschichten der interviewten Familien anhand ihrer Kapitalausstattung sowie ihres Habitus' in zwei verschiedenen Ländern.

Das Kapitel beginnt mit der Vorstellung von Bourdieus Kapital- und Habitus-Theorie. Da es sich bei der Befragungsgruppe um Zugewanderte handelt, die die Sprache des Einwanderungslandes als eine Fremdsprache erlernt haben, erfolgt eine genauere Betrachtung ihres Sprachkapitals. Hierfür wird Bourdieus Theorie um Brizićs Sprachkapitalmodell (2007) erweitert. Brizićs Modell bezieht sich auf zugewanderte Familien in Österreich und dient der vorliegenden Studie zur Ermittlung des Sprachkapitals der Befragten.

Weitere Anhaltspunkte zur Beschreibung der Befragten bilden die Begriffe „Generation“ und „Bildung“. Die interviewten Eltern und Kinder einer Familie bilden jeweils eine Generation, sodass im Folgenden von zwei Zielgruppen gesprochen wird – der Eltern- und der Kindergeneration. Generationen zeichnen sich nach dem Verständnis des Soziologen Mannheim

(1928) nicht nur nach ihrem Geburtsjahr aus, sondern durch dieselben erlebten Situationen, wie beispielsweise eine Revolution. Bei beiden Generationen ist der Migrationskontext zu berücksichtigen, d.h. die Verschiebung des sozialen Raums sowie die erlebten historischen Ereignisse, die im ersten Kapitel vorgestellt werden. Neben dem sozialen Wandel berücksichtigt Mannheims Generationskonzept auch politisch-gesellschaftliche Phänomene.

Bevor der Begriff Bildungsaspiration erklärt wird, folgt eine Begriffsannäherung des Bildungsbegriffs nach Humboldt. Erst nach der Durchführung der Interviews wurde eine Bildungsdefinition herangezogen, die sich mit dem Bildungsverständnis der Befragten deckt.

Die Begriffsklärung von Bildungsaspiration erfolgt anhand von Studien und Theorien, die sich ebenfalls mit dem Bildungsverhalten von zugewanderten Familien befassen haben. Hierfür erfolgt eine Studienaushwahl, die sich hinsichtlich ihres Forschungsdesigns, ihrer Stichprobe und ihrer Forschungsergebnisse unterscheidet.

Kapitel 3 Empirische Sozialforschung

Der Leserschaft werden neben den quantitativen und qualitativen Paradigmen die Vorzüge einer Methodentriangulation vorgestellt, da das Forschungsdesign sowohl aus der Methoden- als auch aus der Theorietriangulation besteht. Trotz der quantitativen Datenerhebung in einem ersten Schritt, setzt diese Studie ihren Schwerpunkt auf Interviews und somit auf einen qualitativen Ansatz. Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine nicht-repräsentative Studie.

Kapitel 4 Das Forschungsdesign und die quantitative Studie

Im vierten Kapitel wird neben dem Forschungsdesign die quantitative Studie vorgestellt. Der Fragebogenerhebung liegen vier Hypothesen zugrunde, die aus der Diskussion der beiden ersten Kapitel abgeleitet wurden. Die erhobenen Daten – aus einer Pilotstudie und einer deutschlandweit durchgeführten Online-Befragung – werden vorgestellt und diskutiert. Ziel ist die Falsifizierung der Hypothesen.

Kapitel 5 Die Datenerhebung der qualitativen Studie und

Kapitel 6 Die Auswertung der Interviews der Eltern- und der Kindergeneration und die Beantwortung der Forschungsfragen

Die Ergebnisse der quantitativen Studie sind Grundlage für die Forschungsfragen der qualitativen Interviews sowie den Kriterienkatalog der Stichprobe. Den Kern der Arbeit bilden die Interviewauswertungen. Hier werden die im zweiten Kapitel erarbeiteten Theorien und vorgestellten Studienergebnisse zusammengeführt. Diese werden anhand der Aussagen der Befragten diskutiert. Abschließend werden die zentralen Forschungsfragen beantwortet.

Kapitel 7 Ein Resümee

Die bereits im Vorwort gestellten wissenschaftlichen Ansprüche – den eigenen Forschungsblick stets zu erweitern sowie Nähe und Distanz zum Forschungsthema zu balancieren – werden in diesem Kapitel aufgegriffen.

Eine Methodenreflexion erfolgt anhand eigener Erfahrungswerte in der Konzipierung und Durchführung des Forschungsdesigns. Es werden Erweiterungsvorschläge für die in der Fachliteratur vorgestellten gängigen Forschungsdesigns formuliert. Die Methodendokumentation befasst sich mit der zentralen Frage: Welche Ereignisse, die während der Datenaufnahme stattfanden, haben sich möglicherweise auf die Datenerhebung und -auswertung ausgewirkt? Demzufolge richtet sich der Forschungsblick nicht nur auf vergangene Ereignisse oder auf die Erzählungen der Befragten, sondern auch auf aktuelle Ereignisse.

Im siebten Kapitel erfolgt eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse. Diese werden anhand des wissenschaftlichen Diskurses vorgestellt und diskutiert. Abschließend erfolgt im letzten Abschnitt ein Ausblick.

Querschnittliche Themen in der gesamten Arbeit

Begriffsklärungen in den jeweiligen Kapiteln

Ziel der kontinuierlichen Begriffsreflexion in der vorliegenden Arbeit ist, die im wissenschaftlichen Diskurs gängigen Begriffe, wie beispielsweise Migrant/-in, die uneinheitlich verwendet werden, zu diskutieren. Ein Beispiel: In ihren Ansichten, wer ein/e Exiliraner/-in ist, unterscheiden sich die befragten Eltern. So lehnt ein befragter Vater den Titel Exiliraner für sich ab. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass keine Beschreibung von Exiliraner/-innen erfolgen kann, sondern eine Beschreibung von politisch-philosophisch-interessierten ehemaligen Flüchtlingen aus dem Iran (Innensicht). Denn die Befragten identifizieren sich nicht mit einem Status oder einem Titel wie der eines Exiliraners bzw. einer Exiliranerin, sondern mit ihrem politischen und philosophischen Interesse.

Thematische Abgrenzungen

Ziel der vorliegenden Arbeit ist nicht, neue Bildungsdefinitionen zu erarbeiten. Im Fokus stehen keine ausführlichen Abhandlungen über die soziale Ungleichheit sowie die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen im Schulsystem. Wie eine mögliche Identitätsstruktur der Zielgruppen aussieht und worauf diese zurückzuführen sind, sind ebenfalls Themen, die nicht fokussiert werden.

Der Interessensfokus richtet sich nicht auf die deutsch-iranischen politischen Beziehungen oder die Kritik an der deutschen Integrationspolitik. In der vorliegenden Studie werden bildungspolitische Themen aus Deutschland nur am Rande behandelt, da sie in den vorge-

stellten Studien angesprochen werden. Diese Themen werden nicht ausführlicher diskutiert, denn sie werden weder in den Hypothesen noch in den Forschungsfragen thematisiert. Ob und inwieweit eine „gelungene familiäre Integration“ vorliegt, steht ebenfalls nicht im Interessensfokus. Es erfolgten auch keine Sprachtests, um die Deutschkenntnisse der Studienteilnehmer/-innen empirisch zu erfassen. Des Weiteren wird am Beispiel der Zielgruppen nicht ausführlich diskutiert, wie Hürden während der Schullaufbahn bewältigt werden sowie ob und worauf institutionelle Diskriminierung zurückzuführen ist.

Der wissenschaftliche Fachjargon

Ein weiterer Grund der eingangs angesprochenen Begriffsklärung ist die Debatte über Migration und Integration in Deutschland, die auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen (Politik, Gewerkschaften, Medien, Talk-Shows, etc.) geführt wird. In Talk-Shows diskutieren Politiker/-innen unterschiedlicher Parteien und Journalisten/-innen über integrationsunwillige Migranten und gehen der Frage nach, ob sich „Deutschland abschafft“. Mögliche Ursachen für gescheiterte Integration und Folgen werden rege debattiert. Zur Untermauerung werden defizitorientierte Studien vorgebracht und anekdotische Beobachtungen als Expertise ausgegeben. Konträr dazu werden junge türkischstämmige kopftuchtragende Jurastudentinnen als lebende Beispiele für „erfolgreiche Integration“ vorgestellt.

„[...] es geht nicht um Migration, sondern um die fremd gemachten Menschen – in der politischen Auseinandersetzung der Wahlkämpfe von der deutschen Front national zum Instrument gemacht und die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft erneut reduziert wird, doch die Pathologien einer Gesellschaft, die immer noch von Zuwanderung spricht, wo Einwanderung geschehen ist, sind weit verästelt“ (Hamburger 2003: 62).

Bei diesen Diskussionen findet der wissenschaftliche Fachjargon, wie beispielsweise die Begriffe „Integration“, „Assimilation“, „bildungsfern“ etc., zunehmend Eingang in die Medien- und Alltagssprache. Es ist kritisch zu hinterfragen, inwieweit diese Begriffe im wissenschaftlichen Diskurs noch verwendbar und tragfähig sind. So ist beispielsweise die Bezeichnung „Migrant/-in“ legitim für Menschen, deren Einwanderung nur kurze Zeit zurückliegt bzw. die sich noch im Einwanderungsprozess befinden (vgl. Han 2005). Diese Bezeichnung gilt jedoch nicht für Personen, die seit über 20 Jahren in Deutschland leben, Deutschland als ihre Heimat sehen und die deutsche Sprache als Muttersprache anerkennen. Zu Recht stellt sich die Frage, wer ein/e Ausländer/-in, Asylant/-in, Immigrant/-in, Emigrant/-in, Gastarbeiter/-in, Exilant/-in, Deutsche/r oder Migrant/-in ist. Es kann festgehalten werden, dass die Begriffsreihe im Migrationsdiskurs, die missverständlich uneinheitlich verwendet wird, sehr lang ist.

Dennoch sind für die Beschreibung einer Zielgruppe in einer wissenschaftlichen Arbeit Bezeichnungen erforderlich. Die vorgestellte Vorgehensweise zur Ermittlung einer Innensicht soll hierbei aufschlussreich sein.

Ein weiterer Grund für eine Begriffsklärung ist die Macht der Sprache, die unsere Wahrnehmung maßgeblich (mit-)lenkt. So kann beispielsweise mit „Exilant“ ein „Demonstrant“ oder ein „Asylant“ assoziiert werden. Es ist eine eher negativ konnotierte Formulierung. Im Vergleich dazu ist der Begriff „Migrant“ eine eher „weichere“ Formulierung, deren politische Dimension nicht sofort ersichtlich ist. Demnach geht die Begriffsauswahl mit wertenden Haltungen einher, auch wenn uns diese nicht immer bewusst sind. Welche Begriffe eher negative oder positive Assoziationen hervorrufen, ist an subjektive Wahrnehmung und eigene Erfahrungen gebunden. Zahlreiche weitere Termini, die sowohl in den Interviews als auch im wissenschaftlichen Fachjargon verwendet werden, erfordern eine Begriffsreflexion und -klärung. Ein terminologischer Diskurs ist daher unabdingbar, damit die in der vorliegenden Arbeit verwendeten Begriffe verstanden werden. Ziel der Begriffsklärungen ist es, die intersubjektiven Sichtweisen in den Begriffen zum Ausdruck zu bringen.

Zur Schreibweise der vorliegenden Arbeit

In der Fachliteratur werden persische Namen uneinheitlich geschrieben. Die am häufigsten genannten Namen in der vorliegenden Arbeit sowie in der Fachliteratur sind die Folgenden (vgl. Islam Politische Bildung und interreligiöses Lernen 2007: 6):

Achaimendien = Achämeniden

Ajatollah = Ayatollah

Chomeini = Khomeini

Dareios = Darius = Darjush

Gunduschapour = Gondi Shapur oder Gundischapur.

Kalif Abû Bakr = Abu Bakr

Kalif Umar = Omar

Qadjaren = Kadjaren = Kadscharen

Mossadeq = Mossadegh

Pahlavi = Pahlevi = Pahlewi

Reza = Resa

Reza Khan = Reza Chan/ Resa Chan

Shah = Schah

Mohammad = Mohammed = Muhammad

Im vierten und sechsten Kapitel werden Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Studie vorgestellt. Die Originalaussagen der Befragten werden durch Kursivschrift und Anführungszeichen hervorgehoben.

rungszeichen hervorgehoben. Längere Zitate werden eingerückt hervorgehoben. Die Interviewpartner/-innen werden anonymisiert.

Zitate aus der Originalliteratur, die aus einzelnen Wörtern oder Teilsätzen bestehen, werden im Fließtext mit einer eckigen Klammer und Anführungszeichen kenntlich gemacht. Eingefügte Wörter in Zitaten werden durch eckige Klammern und die Initialen der Verfasserin (M.H.) kenntlich gemacht.

Kapitel 1**Der historische Kontext – vom Persischen Reich über die Islamische Revolution bis 1995**

Wie in der Einleitung erläutert, liegt der vorliegenden Studie die Annahme zugrunde, dass iranischstämmige Eltern in Deutschland über eine normative Bildungsaspiration verfügen, die sie an ihre Kinder weitergeben. Deren Ursprung wird nicht im Einwanderungsland vermutet, sondern in ihrem Herkunftsland. Um dieser Vermutung nachzugehen, richtet sich der Forschungsblick auch auf das Herkunftsland der Befragten. Denn Kenntnisse über die geschichtliche Entwicklung des Persischen Reichs und des Iran sind unerlässlich, um insbesondere die qualitative Datenauswertung in einen validen geschichtlichen und sozialen Bezug setzen zu können. De facto dient die Herkunftslandanalyse zum besseren Verständnis der Ausgangsposition der befragten Familien in Deutschland (vgl. Brizić 2007: 178) sowie ihrer Aussagen.

Die sechs Befragten aus der Kinder- und der Elterngeneration bezogen sich auf die persische Hochkultur und distanzieren sich explizit von dem konservativ-religiösen Iran. Daraus resultiert eine Chronologie – mit historischen Zeitsprüngen – von ca. 559 v. Chr. bis 651 n. Chr. bis zum Jahr 1995, dem letzten Ausreisejahr der Interviewpartner/-innen (s.u. Abb. 1). Fokussiert werden drei Dynastien des Persischen Reichs, auf die sich die Befragten bezogen haben. Die Akzentuierung richtet sich auf die Multikulturalität und auf die Sprachenvielfalt, die während der drei Dynastien im Persischen Reich existierten und für diese Zeit charakteristisch waren. Die Leserschaft erfährt, wo die Unterschiede zwischen dem damaligen Persischen Reich und dem islamisch geprägten Iran liegen, um mögliche Identitätsaspekte der Befragten nachvollziehen zu können. Darüber hinaus wird ausführlich Bezug zu historischen Ereignissen und Entwicklungen vor und nach der Islamischen Revolution im Jahr 1979 genommen, die für die Befragten und für das vorliegende Forschungsanliegen von großer Bedeutung sind. Dabei wird auf die Rolle und den Wandel der institutionellen Bildung eingegangen. Aufgrund dieser Ausrichtung an den Bezugspunkten relevanter historisch-gesellschaftlicher Entwicklungen aus Sicht der Befragten werden nicht alle geschichtlichen Daten genannt³.

In der Abbildung 1 sind die Zeitspanne des folgenden Rückblicks sowie die von mir ausgewählten geschichtlichen Ereignisse sequenziell dargestellt. Es kann entnommen werden, über welche Epochen die Befragten ausführlicher gesprochen haben. So wurde beispielsweise über die Islamische Revolution ausführlicher erzählt, als über den Sieg der Araber über das Persische Reich und der daraus folgenden Islamisierung.

³In einer ausführlichen Zeittafel von Gronke (2003) können weitere im Folgenden nicht genannte Daten und Fakten nachgelesen werden (siehe Anhang 1).

1.1 Eine Herkunftslandanalyse – das Persische Reich und die Islamische Republik

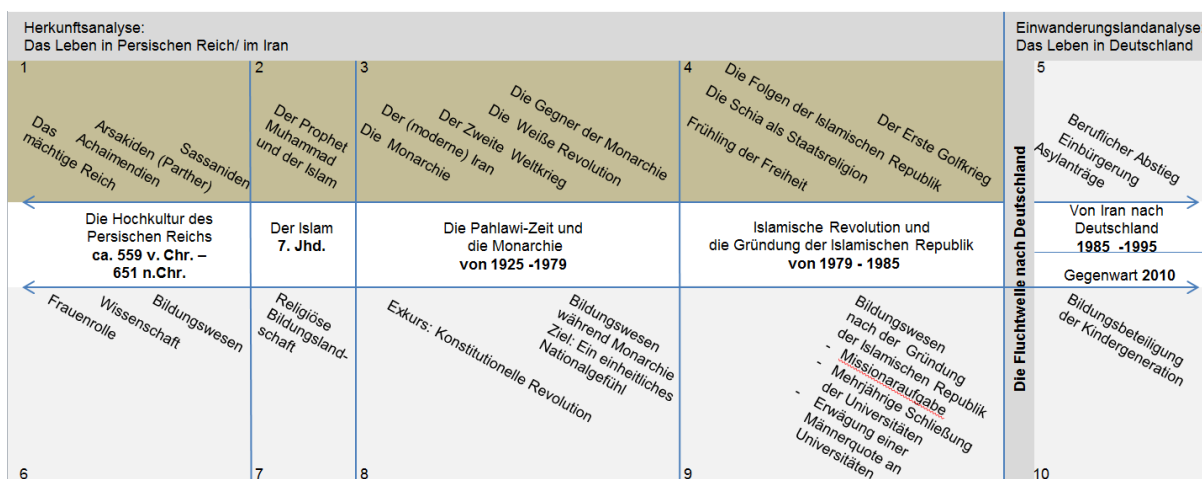


Abb. 1: Überblick des gesamten geschichtlichen Rückblicks

Der historische Rückblick in Kapitel 1.1 erfolgt in zwei Teilen. Der erste Teil umfasst die Darstellung des gesellschaftlichen Lebens und historischen Ereignisse (s.o. Abb. 1, Kasten Nr. 1 bis 4). Aufgrund der Fülle an historischen Daten und dem besonderen Stellenwert für die vorliegende Arbeit wird der bildungsinstitutionelle Aspekt gesondert thematisiert. Die rotgezeichneten Bereiche 6 bis 9 konzentrieren sich auf den o.g. bildungsinstitutionellen Aspekt während des Persischen Reichs.

In Kapitel 1.2 richtet sich der historische Fokus auf die Ankunftsjahre der geflüchteten iranischen Familien in Deutschland (s.o. Abb. 1, Kasten Nr. 5 und 10). Da die befragten Familien zwischen 1985 und 1995 geflüchtet sind, endet die Herkunftslandanalyse mit dem letzten Ausreisejahr der Befragten. Ab 1995 beginnt der geschichtliche Rückblick in Deutschland.

1.1 Eine Herkunftslandanalyse – das Persische Reich und die Islamische Republik

„Seit der Gründung des Persischen Reichs vor etwa 2500 Jahren bis zur Errichtung der Islamischen Republik ist der Iran durch Veränderungen und soziale Konflikte gekennzeichnet, die sich nicht auf den Islam zurückführen lassen. Religion hat sicherlich eine wichtige Rolle gespielt, jedoch nicht als die Ursache sozialen Unfriedens und politische Aufstände, sondern eher für die Form, in der diese Konflikte zum Ausdruck kamen“ (Jafari 2010: 18 f.).

Neben einem sozial-historisch begründeten Ansatz einer Herkunftslandanalyse – wie er in Kapitel 2.2 in Anlehnung an Brizićs Sprachkapitalmodell entfaltet wird – ist dem aus historischer Perspektive ergänzend hinzuzufügen, dass es

„[...] Bereiche iranischer Kultur und gesellschaftlichen Lebens gibt, die nicht zu verstehen sind ohne ihre Wurzeln [...]. Zu denken wäre etwa an den Bereich von Sprache und Literatur, an iranische Vorstellungen, die vom Islam rezipiert wurden, an die

Rolle religiöser Minderheiten (etwa Zoroastrier⁴, Christen, Juden oder Mandäer⁵), an die Kontinuität des nomadischen Elementes in der iranischen Gesellschaft, die kulturgeographischen Traditionen und Entwicklungen (Siedlungs- und Infrastruktur, Bewässerungswesen, Landnutzung) u.a.m.“ (Wiesehöfer 1994: 11).

Nicht alle von Wiesehöfer genannten Bereiche werden im folgenden Kapitel thematisiert, sondern explizit diejenigen, die die Bildungsgeschichten der Zielgruppen berühren. In den Interviews wurde deutlich, dass eine Fluchtwelle aus dem Iran – insbesondere von Intellektuellen, Befürworter/-innen der Monarchie bzw. Schah-Anhänger/-innen⁶ etc. – eine Folge der gesellschaftlichen Entwicklung war, die auf die Islamische Revolution von 1979 und ihre Entwicklungen zurückzuführen ist. Hierauf wird im Folgenden ausführlicher eingegangen.

Persien, Iran und die dort vorhandenen Sprachgruppen

Die Bezeichnung „Persien“ bezieht sich auf die südwestliche Region des Kernlandes des Persischen Reichs Fars, die später über die provinziellen Grenzen hinausgeht und demnach ein „rein geographischer Begriff“ (Gronke 2003: 9) ist. Aus dieser Region stammten die Sassaniden⁷ (Wiesehöfer 1994: 165). Während der Sassaniden-Dynastie war Pahlawi Staatssprache (Gronke 2003: 37). Folglich bezieht sich „Persien“ auf die Stammeszugehörigkeit der Perser, aus der Provinz Fars, und auf den Südwesten des heutigen Irans (s.u. Abb. 3 das Persische Reich 500 v. Chr.). Bis zum 3. Jhd. n. Chr. wurden ausschließlich lokale Sprachen der südwestiranischen Region Fars gesprochen (Wiesehöfer 1994: 165). Ein Beleg für die Sprachenvielfalt ist auf „Gefäßen und Schalen, auf Münzen, Holz und Leder“ (vgl. ebd.: 166) zu finden.

Iran „leitet sich [...] von mittelpersisch *ērān* [ab], dem Gen.pl. von *ēr*, der den ersten Bestandteil des Ausdrucks *Erān-šahr* („Land der Arier/Iraner“) bildet“ (Wiesehöfer 1999: 9; 22). Bereits die Könige Dareios I. und Xerxes I. der Achaimeniden-Dynastie (reg. 6. - 4. Jhd. v. Chr.⁸; s.u.) bezeichneten ihre Sprache und ihre Schrift als arisch⁹ (Wiesehöfer 1994:

⁴Zoroastrier/ zoroastrischer Glaube/ Zarathustra: Es handelt sich hierbei um eine dreitausend Jahre alte Philosophie. Sie basiert auf dem folgenden Grundsatz: Gut denken, Gut reden, Gut handeln. Ardeschir Papkan ist ein zoroastrischer Priester. Weiterführende Literatur: Varza, Bahrman (2008): *Gatha – Die Lehre Zarathustra*. Nordtsadt: Books on demand GmbH.

⁵Mandäer zählen bis heute zu einer Religionsminderheit.

⁶Als Schah-Anhänger/-innen werden die Anhänger/-innen der Monarchie bezeichnet.

⁷Sassaniden regierten über das Persische Reich vom 651 bis 224 v. Chr.

⁸Siehe Anhang 2 Aufzählung der Großkönige während der Achaimeniden-Dynastie.

⁹Die Arier waren ein Volk, das in einer der vielen Völkerwanderungen das Gebiet des heutigen Iran besiedelt hat. Sie sind bis nach Indien gewandert. Eine Definition aus dem Brockhaus (1993): „Arier [altind. *arya* >der Edle<], die Völker, die eine der sog. arischen Sprachen (indogerman. Sprachfamilie) sprechen. Arier nannten sich urspr. indogerm. Adelsgruppen in Vorderasien und Indien. - In der rassenkundlich bestimmten Geschichtsschreibung des 19. Jh. wurde der Begriff Arier auf Inder, Meder, Perser, Griechen, Römer als die Schöpfer der antiken Kultur bezogen und auf die Germanen als die Erben der Antike. Der Antisemitismus des Nationalsozialismus engte den Begriff A. willkürlich und fälschlich noch stärker ein, indem er ihm eine antijüdische Bedeutung gab“.

12). Während der Herrschaftszeit Achämeniden wurde ihr Reich als das „Achämenidenreich“ bezeichnet.

Der Begriff Êrân (Iran) umfasst eine politische, religiöse und ethnische Einheit während der Sassaniden-Dynastie, der „letzten vorislamischen Dynastie auf persischem Boden [...]“ (Gronke 2003: 8; vgl. Wiesehöfer 1999: 9).

In der Antike bezeichnete „Iran“ zum einen die Region des heutigen Iran und zum anderen die von den Iranern/-innen bewohnten Gebiete, wie beispielsweise dem heutigen Afghanistan, Pakistan, Turkmenistan, Usbekistan, Tadschikistan und Kirgistan (vgl. ebd.). Mit dem Ende der Sassaniden-Dynastie verschwand die Bezeichnung „Iran“, die mit der Gründung der Pahlawi-Dynastie (1925) wieder verwendet wurde. Dieser Dynastie lag die Idee einer homogenen politischen, kulturellen und religiösen Identität der gesamten Bevölkerung zugrunde (vgl. Bartsch 2005: 416).

„Obgleich der dem Begriff *Ērân/ Iran* wohl ein ethnischer Gehalt eigen ist, fassen wir die dort siedelnde Bevölkerung vor allem in Form von Sprachgruppen, denen ihre Zugehörigkeit zum indoiranischen bzw. arischen Zweig der indogermanischen Sprachfamilie gemeinsam ist“ (Wiesehöfer 1999: 10).

Farsi – das Französisch des Orients

Kenntnisse über die persische Sprache sind für die Auseinandersetzung mit dem Sprachkapital als eine Bildungsressource unabdingbar.

Farsi gehört der indoeuropäischen Sprachfamilie an (Djamtorki 2007: 13). Durch den Sieg der Araber im 7. Jhd. flossen zahlreiche arabische Wörter in den Wortschatz der persischen Bevölkerung ein. Gleichzeitig wurden die persischen Schriftzeichen durch arabische ersetzt. Diese wurden durch Sonderzeichen erweitert, um auch Konsonanten abbilden zu können, die das Arabische kennt. Trotz dieser Erweiterung eignet sich die arabische Schrift nur bedingt, um die Aussprache des Persischen wiederzugeben (vgl. ebd.).

Die verschiedenen Dialekte im heutigen Iran können darauf zurückgeführt werden, dass Persien ein Vielvölkerstaat war, in dem die sprachlichen Minderheiten nicht unterdrückt wurden und ihre Sprache sowie ihr gesamtes kulturelles Leben (Literatur, Musik, Kunst etc.) weiterhin ausleben durften (vgl. Wiesehöfer 1999: 122; vgl. Kessler 2003: 168). Zu den Minderheiten zählen u.a. Griechen, Armenier, Araber und Juden (vgl. Wiesehöfer 1999: 11).

Die Schriftsprache und die Umgangssprache im heutigen Iran unterscheiden sich.

„Die Umgangssprache weicht insofern von der Schriftsprache ab, als einige Vor- und Nachsilben anders ausgesprochen werden, bestimmte Wörter zusammengezogen oder einfach weggelassen werden“ (Djamtorki 2007: 14).

Aufgrund der heterogenen Bevölkerung und der Sprachenvielfalt war die Epoche des Per-

sischen Reichs „eine Zeit intensiver Sprachkontakte und Vermittlungsbemühungen“ (Wiesehöfer 1999: 19). Trotz der Existenz verschiedener Sprachen ist die heutige Amts- und Nationalsprache Persisch (Farsi)¹⁰ (Fischer Weltalmanach 2010).

1.1.1 Das Persische Reich – zivilisatorische Höhepunkte und Mythenbildung

Im folgenden Kapitelabschnitt richtet sich der Fokus auf die Hochkultur des Persischen Reichs (ca. 559 v. Chr. bis 651 n. Chr.). Dieser zeitliche Abschnitt ist in der unteren Abbildung im ersten Kasten zu entnehmen.

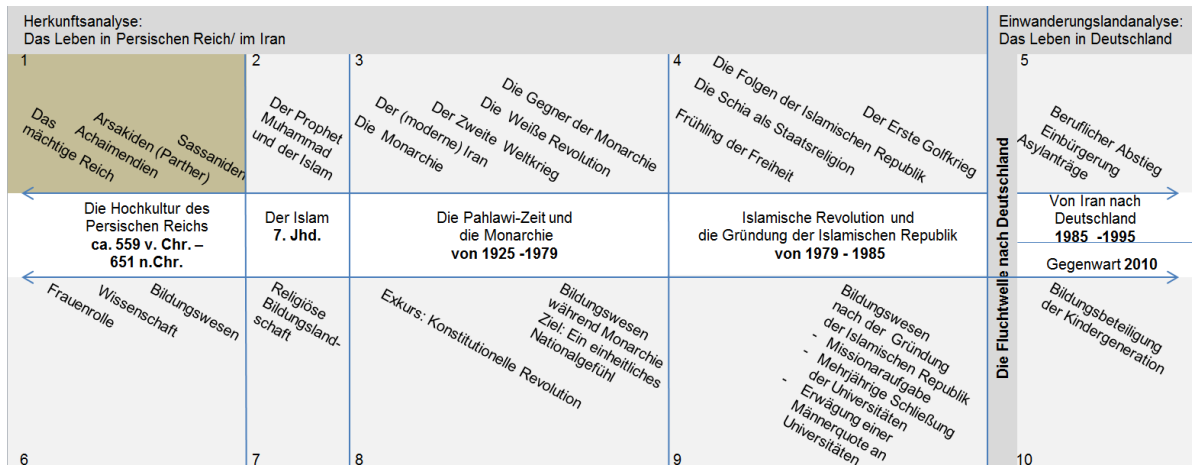


Abb. 2: Überblick des geschichtlichen Rückblicks. Fokus: Die persische Hochkultur von ca. 559 v. Chr. bis 651 n. Chr.

Wichtige Merkmale des Persischen Reichs sind u.a. seine überwältigende Größe sowie die für die damalige Zeit weit fortgeschrittene Wissenschaft (vgl. Wiesehöfer 1999: 12). Die „Fülle von Kulturen, Weltanschauungen und Bestattungsbräuchen“ sowie die „Reichsstraßen, Kanäle und Handelsrouten“ (ebd.) waren weitere Besonderheiten des Persischen Reichs, das „sich zur Zeit seiner größten Machtentfaltung vom Nil in Ägypten bis zum Indus in Indien [...]“ (Jafari 2010: 19) erstreckte. Ein Beispiel für den hohen Stellenwert der Wissenschaft und der Architektur ist das Wissenschaftszentrum „Gundischapur“¹¹ mit den Schwerpunkten Medizin, Astronomie und Mathematik (vgl. Jafari 2010: 19).

Viele Dynastien, die während des Persischen Reichs herrschten, führten zahlreiche Kriege. Entscheidende Siege, die das Reich größer und mächtiger machten, und Niederlagen, die zum Fall des Reichs geführt haben, fanden u.a. in der Zeit der von den Befragten genannten Dynastien der Achaimeniden, Arsakiden und Sassaniden statt (vgl. Kessler 2003: 162 ff.).

¹⁰In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe „persische Sprache“ und „Farsi“ synonym verwendet.

¹¹Es handelt sich hierbei um eins der wichtigsten Wissenschaftszentren vorislamischer Zeit im Persischen Reich. Das Zentrum verfügte über ein eigenes Krankenhaus und eine eigene Bibliothek. Zudem wurde in naturwissenschaftlichen sowie medizinischen Fächern gelehrt und geforscht

Auf die einzelnen Kriege, wie beispielsweise gegen die Römer oder die Griechen (vgl. Schippmann 1990: 323), wird nicht ausführlich eingegangen¹².

Drei Dynastien während des Persischen Reichs

Die Achaimeniden (6. - 4. Jhd. v. Chr.)

Die Achaimeniden-Dynastie wurde 559 v. Chr. von Kyros dem Großen gegründet. Er wurde zum König aller Perser/-innen (vgl. Jafari 2010: 20). Die folgende Karte zeigt, dass Teile des heutigen Ägyptens, Syriens und Libyens zum Reich des Königs Kyros dem Großen zählten¹³.

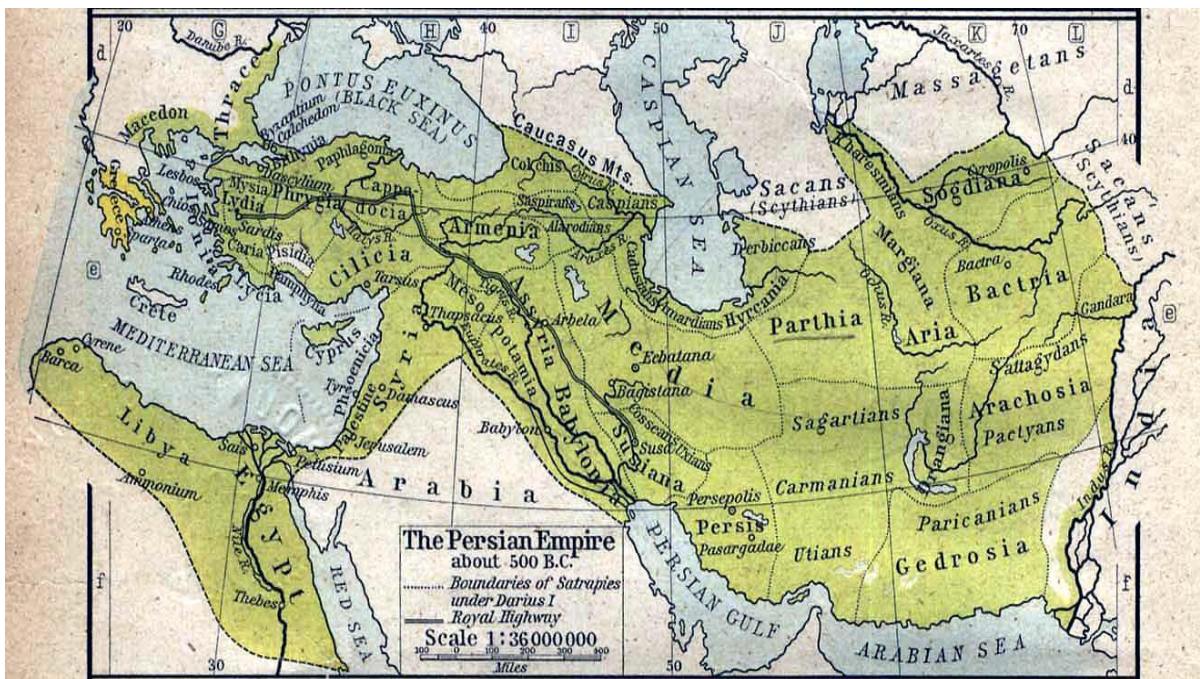


Abb. 3: Das Persische Reich 500 v. Chr.
(Quelle: siehe Abbildungsverzeichnis)

Sprachenvielfalt

Bereits in dieser Zeit herrschte eine Sprachkonkurrenz und -vermischung, die auf die heterogene Bevölkerung zurückzuführen ist, „[...] so drang altiranisches Sprachgut in anderssprachige Überlieferung ein, übernahm etwa auch das Altpersische Formeln und Wendungen aus anderen Sprachen“ (Wiesehöfer 1994: 26). Dabei ist die „Sprache der Könige“ die prestigeträchtigste Sprache und wurde zugleich als „Muttersprache der Könige“ bezeichnet (ebd.). Hier begegnet uns ein Muttersprachenbegriff und -verständnis, das an die Sprache

¹²Weiterführende Literatur: Klaus, Schippmann (1990): Grundzüge der Geschichte des sassanidischen Reichs. Darmstadt: Wiss.buchges. Schippmann (1990) befasst sich mit der Dynastie der Sassaniden und fokussiert u.a. die Kriegszüge der damaligen Könige (siehe Kapitel 2 seines Buches).

¹³Weiterführende Literatur: Eine weitere Karte ist in dem folgenden Buch zu entnehmen: Barthel Hrouda (Hrsg.) (2003): Der alte Orient. Verlorene Schätze, vergangene Kulturen zwischen Euphrat und Tigris, S. 176.

der Herrschenden gebunden ist. In der quantitativen Datenauswertung wird auf diesen Aspekt Bezug genommen (vgl. Kap. 4).

Die Schriftsprache diente primär den geschichtlichen Überlieferungen, wie beispielsweise in Dichtungen, Wirtschaftsdokumenten etc. (vgl. ebd.: 30), auf Tongefäßen, Fels- inschriften (vgl. ebd.: 27).

Persepolis – „Stadt der Könige“

Im Auftrag von Dareios I. wurde um 515 n. Chr. die „Stadt der Könige“ Persepolis¹⁴ gebaut. Sie war die Hauptstadt des Großreiches (vgl. Caubet/ Pouyssegur 2001: 141). Während seiner Herrschaftszeit fand die größte Ausdehnung des Reichs statt. Unter seiner Regierung war das Reich wirtschaftlich stark (Wiesenhöfer 1999: 29 f.).

Persepolis hatte mehrere Funktionen, wie beispielsweise die Symbolisierung des Reiches unter der Herrschaft seiner Könige, Ort des Verwaltungszentrums sowie Platz für große Feierlichkeiten (ebd.). „An diesem Platz, in Reliefs und Architektur, sollte das Gefühl einer universellen Ordnung vermittelt werden, die auf der einhelligen Unterstützung des Königs durch seine Untertanen beruhte“ (Wiesenhöfer 1994: 43 f.). Persepolis ist ein Kunstwerk, in dem „mesopotamische, ägyptische und griechische Einflüsse“ (Caubet/ Pouyssegur 2001: 142) zu finden sind. Ein Beleg dafür, dass die persischen Könige ihre Feinde nicht unterdrückten, sondern sich eher für ihre Kunst interessierten.

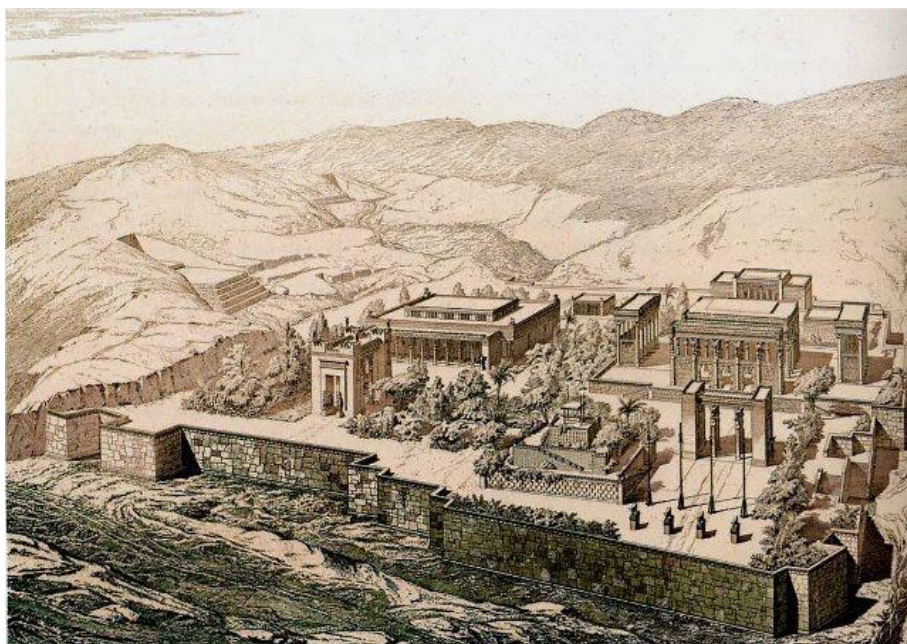


Abb. 4: Persepolis vor der Eroberung des Makedonenkönig Alexander dem Großen (Quelle: siehe Abbildungsverzeichnis)

¹⁴ Persepolis wird auch als „alter Palast“, „heilige Stadt“, „reichste Stadt unter der Sonne“ oder „Mutterstadt“ bezeichnet (vgl. Wiesenhöfer 1994: 43, 46, 48).

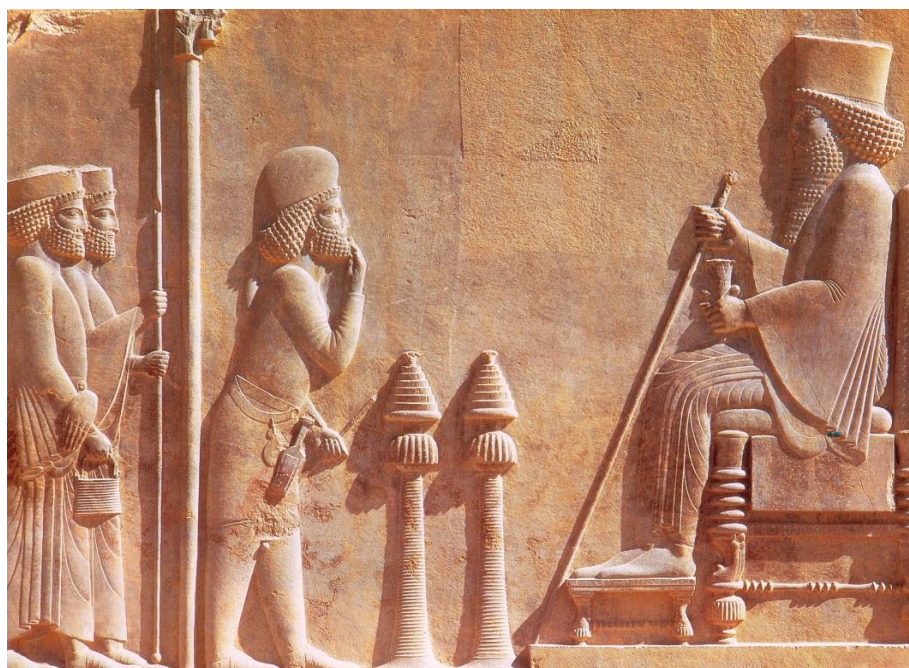


Abb. 5: Persepolis heute. Das Relief zeigt eine Audienz bei dem König Xerxes I. (Quelle: Caubet/ Pouyssegur 2001: 142)¹⁵

Mit der Eroberung von Persepolis durch den Makedonenkönig Alexander dem Großen und dem Tod des damaligen persischen Königs Kyros dem Großen endete die Herrschaft der Achaimeniden 330 v. Chr. (vgl. Jafari 2010: 20; vgl. Caubet/ Pouyssegur 2001: 142). Das Anzünden von Teilen der Palastterrasse nach der Eroberung sollte den Untergang der Perserherrschaft symbolisieren (vgl. Wiesehöfer 1994: 48 f.).

Jahrhunderte später wurde Persepolis von ausländischen Reisenden entdeckt und erkundet. Der wohl wichtigste Reisende in Persepolis ist der einzige Überlebende der dänischen Arabienexpedition (1761-1767), der Göttinger Carsten Niebuhr. Seine Erkenntnisse über die „Königsschriften in Keilschrift“ (vgl. ebd.: 306), die er während seines Persepolisaufenthaltes sammelte, dienten Jahrzehnte später als „Grundlage für die Entzifferung aller Keilschriftsysteme“ (ebd.)¹⁶.

¹⁵ Bei der Abbildung handelt es sich um ein Relief der Schatzkammer. Weiterführende Literatur: Waite, James/ Heydari, Jamileh (2003): Persia. In ihrem Buch zeigen die Autoren weitere Bilder von Persepolis (siehe Seite 2-18).

¹⁶ Weiterführende Literatur: Wiesehöfer, Josef (1994): Das frühe Persien. Geschichte eines antiken Weltreichs. Der Autor geht ausführlich auf die Entzifferung der Keilschriften, die Niederschriften der Könige in Persepolis ein (siehe Seite 297-326).

Weiterführende Literatur: Caubet Anni/ Pouyssegur, Patrick (2001): Der Alte Orient. In ihrem Buch zeigen die Autoren zahlreiche Bilder von Täfelchen mit den unterschiedlichen Schriftsystem während des alten Orients (siehe Seite 144-159).



Abb. 6: Die Keilschrift (Baykal 2007: 27)

Im 20. Jhd. hielt Reza Schah (Pahlawi-Dynastie) an diesem Ort Reden, in denen er an die Errungenschaften der Vorfahren erinnerte. Hierfür diente Persepolis als Kulisse. Während seiner Regierungszeit strebte Reza Schah eine „gesellschaftliche Homogenisierung“ an, bei der sich die Bevölkerung primär als Iraner/-innen identifizieren, die eine gemeinsame Geschichte haben. Das Streben nach der geschichtlichen Rückbesinnung und der Pflege des Nationalismus beeinflusste auch die Namensgebung der Pahlawi-Dynastie. Wie bereits geschrieben, war Pahlawi die Sprache während der Sassaniden-Dynastie. So ließ sich der Schah „eine Krone im sassanidischen Stil“ (Gronke 2003: 101) anfertigen.

Die Achaimeniden-Dynastie scheiterte u.a. an den Hofintrigen während Xerxes' Regierungszeit sowie nach dem bereits genannten Siegeszug Alexander des Großen (vgl. Caubet/ Pouyssegur 2001: 142; vgl. Kessler 2003: 180 ff.).

Arsakiden (Parther) (250 v. Chr. - 224. n. Chr.)

140 n. Chr. wurde die Arsakiden-Dynastie von Arsakes gegründet (vgl. Wiesehofer 1999: 83). Das Zentrum der Dynastie war in Parthien, sodass die Könige als „Herrscher der Parther“ (vgl. Wiesehöfer 1994: 163) bezeichnet wurden. Das damalige „multikulturelle und polytechnische Großreich“ umfasste Mesopotamien, das sich durch seine Sprachenvielfalt auszeichnete (vgl. Wiesehöfer 1999: 83). Obwohl die Könige eher dem zoroastrischen Glauben angehörten, gestatteten sie der Bevölkerung das Ausleben anderer Religionen, wie beispielsweise das Judentum (vgl. ebd.: 101). Statt eroberten Minderheiten die eigene neue Weltansicht (Religion, Kunst etc.) aufzuzwingen, interessierten sich die Parther eher

für die Minderheiten, beispielsweise für ihre Kunst (ebd.). Von der griechischen Kultur und Bildung waren die Arsakidenkönige so sehr beeindruckt, dass griechische Künstler auf dem Königshof gearbeitet haben (Wiesehöfer 1994: 323). Die Könige ließen sich von den Traditionen der unterschiedlichen Völker belehren und machten sich mit ihren Sprachen vertraut (Wiesehöfer 1999: 102).

Sprachenvielfalt und -funktionen

Die sprachliche Vielfalt ergab sich aus der Größe des Reiches. So wurden beispielsweise während dieser Dynastie verschiedene Kaukasussprachen gesprochen (vgl. Wiesehöfer 1999: 84 ff.) und es gab verschiedene Schriftsprachen (vgl. Wiesehöfer 1994: 164). Während der Arsakiden-Herrschaftszeit war die parthische Sprache die Hof- und Verwaltungssprache. „Dichtungen und religiöse Tradition wurden überwiegend mündlich weitergereicht [...]“ (Wiesehöfer 1994: 164).

Gesellschaftsschichtübergreifend wurde die Prestigesprache „nicht nur vom Adel sowie den kultischen oder administrativen Funktionsträgern gesprochen bzw. verstanden, sondern durchaus auch vom einfachen Volk“ (vgl. ebd.: 166). Dies steht im Widerspruch zu Bourdieus Theorie des Sprachkapitals. Seiner Ansicht nach unterscheiden sich soziale Schichten in ihrem Sprachstil bzw. in der Art wie sie sprechen. Bourdieu verweist darauf, dass die gehobene Schicht die Prestigesprache des Landes spricht, während die Unterschicht in prestigearmen Dialekten etc. spricht (Thompson in Bourdieu 2005: 7).

Es stellt sich die Frage, ob und welche Bedeutung der Umstand, dass es sich bei der Bildungsaspiration der heutigen iranischstämmigen Menschen in Deutschland, genau anders zugetragen hat.

Sassaniden (3. - 7. Jhd. n. Chr.)

Die 400jährige Sassanidenherrschaft baute auf das Erbe der Parther-Dynastie auf (vgl. Schippmann 1990), das aus „[...] außen- und innenpolitischen Probleme[n] der Herrschaft über Iran und das Zweistromland: die potentiellen Gegner im Westen und Osten (Römer, Steppenvölker), die Rivalität zwischen Königtum und grundbesitzendem Adel“ (Wiesehöfer 1994: 205 f.) bestand. Da das Persische Reich bis zum heutigen Armenien reichte, berichten ebenfalls armenische Quellen über den Staatsaufbau¹⁷, die Religion sowie über die Kultur der Sassanidenherrschaft (Schippmann 1990: 8). Die Sassaniden gewährten Min-

¹⁷Weiterführende Literatur: Klaus, Schippmann (1990): Grundzüge der Geschichte des sasanidischen Reichs. Darmstadt: Wiss.buchges. Schippmann beschreibt u.a. die Baukunst während der Sassanidenherrschaft. Hierbei geht der Autor auf die „älteste Stadtanlage der Sassanidenzeit ein“. Dabei handelt es sich um eine Anlage, die im Auftrag von dem König Ardaschir erbaut wurde (1990: 109 f.) oder die im Auftrag des Königs Schapur I erbaute Stadt „Bischapur“, die den Namen „die schönste Stadt von Schapur“ trägt (vgl. ebd.: 111 f.).

derheiten Schutz und Zuflucht, beispielsweise Christen und Juden. Im Vergleich zur zunehmenden Unterdrückung und Diskriminierung von Minderheiten im Iran des 20. Jahrhunderts lebten Minderheiten unter der Herrschaft der Sassaniden frei, solange sie sich dem König gegenüber loyal verhielten. Unabhängig von ihrer Religion konnten sie wirtschaftlich und gesellschaftlich aufsteigen. In dieser Zeit erlebte die jüdische Gemeinde eine Freiheit ihrer „kulturell-religiösen Kreativität“ (vgl. Wiesehöfer 1994: 324). Demnach war „auch das Sassanidenreich [...] durch eine Vielfalt an religiösen Großgruppen und Gemeinschaften gekennzeichnet [...]“ (Wiesehöfer 1999: 116 f.). Dies änderte sich nach dem Sieg der Araber.

„[...] Im 7. Jahrhundert [waren] äußere und innere Faktoren gemeinsam für das Ende der Sassanidenherrschaft im Iran verantwortlich“ (vgl. ebd.: 325), beispielsweise Konflikte in der Königsfamilie. Die Sassaniden-Dynastie war die letzte vorislamische Dynastie des Persischen Reichs (Gronke 2003: 8). Sie verlor den Kampf gegen die Araber.

Frauen im Persischen Reich – Berufsmöglichkeiten und Gleichberechtigung

Archäologen konnten mit Hilfe von Täfelchen und diversen Siegeln, die von ihnen in Persepolis entdeckt wurden, nachweisen, dass Männer und Frauen im Persischen Reich dieselbe Auswahl an Ausbildung, Beruf und Kleidung hatten (vgl. Koch 1992: 234, 249). Zudem waren Frauen den Männern gleichgestellte Rechtspersonen (vgl. ebd.: 241). Dass dies nicht für das gesamte Reich galt, wird im weiteren Verlauf erläutert.

Trotz derselben Berufsauswahl waren Frauen überwiegend in Berufsbereichen wie beispielsweise der Schneiderei vertreten oder sie waren Grundbesitzerinnen oder Vorgesetzte in der königlichen Manufaktur (vgl. ebd.: 234, 241). So wie Männer, hatten auch Frauen die Möglichkeit, beruflich aufzusteigen (vgl. ebd.: 241). Es handelte sich dabei um Berufe, die keine Reisebereitschaft erforderten. Dies erleichterte es Frauen, sich neben ihrer beruflichen Tätigkeit auch um ihre Familie zu kümmern (vgl. ebd.: 234 f.). Frauen konnten, so wie die Männer, einen landwirtschaftlichen Beruf ausüben (vgl. ebd.: 233). Unabhängig von der Berufsauswahl, richtete sich das Gehalt nicht nach dem Geschlecht, sondern nach der geleisteten Arbeit (vgl. ebd.).

Bei der Geburt eines Kindes erhielt jede Mutter für fünf Monate Mutterschutz und einen Mindestlohn für ihren eigenen Lebensunterhalt (vgl. ebd.: 234). Damit sich Frauen sowohl um den Haushalt als auch um die Familie kümmern konnten, hatten sie die Möglichkeit, Teilzeit zu arbeiten. „Eine kürzere Dienstzeit drückt sich dann allerdings in der Bezahlung aus. Während der Arbeitszeit wurden die kleinen Kinder von „Ammen“ versorgt“ (Koch 1992: 234).

An dieser Stelle sei vorweg genommen, dass in der Pilotstudie der vorliegenden Untersuchung Befragte sich in ihrem Muttersprachenverständnis auf die Rechte der Frauen wähl-

rend des Persischen Reichs, wie beispielsweise den Mutterschutz, bezogen haben (vgl. Kap. 4).

Mit der Geburt eines Kindes hatte der König einen neuen Untertan und jede Mutter erhielt eine „Wunschkost“, bestehend aus Getreide und Wein. Im Falle eines Sohnes fiel die Ration größer aus, da der König so einen Soldaten mehr in seinem Reich hatte (vgl. ebd.).

Es sei daran erinnert, dass das Persische Reich ein Vielvölkerstaat war, sodass nicht im gesamten Reich dieselben Gesetze galten. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die großkönigliche „Verwaltung offenbar bemüht war, die eigenen Traditionen der Völker weitgehend zu erhalten. Doch eines wird insgesamt deutlich, dass die Rechtslage der Frau in allen diesen Gebieten ähnlich war“ (Koch 1992: 241).

Die Gleichberechtigung existierte auch in den königlichen Familien. So werden Könige und „vornehme Damen auf einem thronartigen Stuhl mit hoher Rückenlehne“ (vgl. ebd.: 247) auf Kunstwerken dargestellt.

Frauen in königlichen Familien

Königinnen genossen viel Freiheit. Sie waren ebenfalls Landbesitzerinnen, die für ihren Landbesitz eigenverantwortlich waren, oder sie waren Manufakturbesitzerinnen. Demnach hatten sie innerhalb des Königreichs eine wichtige Funktion, da sie viele Mitarbeiter/-innen und eigene Einnahmen hatten (vgl. Koch 1992: 235, 240). „Sie führen selbst die Oberaufsicht über ihre Landgüter und Manufakturen, geben Anweisungen für die Versorgung der Arbeiter und überprüfen die Abrechnungen“ (vgl. ebd.; Wiesehöfer 1999: 52). In den überlieferten Texten werden königliche Frauen als selbstbewusst und entscheidungsfreudig beschrieben (vgl. Wiesehöfer 1999: 52). Im Vergleich zu anderen Frauen reisten die Königinnen häufig, „sei es, um in ihren verschiedenen Besitzungen nach dem Rechten zu sehen“ (Koch 1992: 237, 240) oder um andere Könige zu besuchen.

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zwischen den Königinnen und Frauen aus der restlichen Bevölkerung war die Polygamie. Diese wurde aus finanziellen Gründen von der Bevölkerung des Reichs abgelehnt (vgl. ebd.: 241 f.). Während des Persischen Reichs war die Stellung der Frau im gesellschaftlichen Leben – insbesondere unter der Herrschaft von Dareios dem Großen – „für alle antiken Völker einmalig“ (Koch 1992: 241). Diese Stellung konnte erst im Verlauf des 20. Jahrhunderts wiedererlangt werden (vgl. ebd.: 234).

Bevor das Kapitel der Großkönige des Persischen Reichs abgeschlossen wird, ist auf das literarische Meisterwerk *Schahname*¹⁸ zu verweisen. Der Dichter Abu I-Qasim Mansur Fir-dausi verfasste das Nationalepos, das um das Jahr 1010 n.Chr. vollendet wurde (Gronke 2003: 38). Es handelt sich hierbei um ein Werk, bestehend aus 50.000 Versen, in denen

¹⁸Deutsche Übersetzung: Königsbuch

der Dichter über vorislamische historische Ereignisse, Legenden, der Königsstadt Persepolis sowie die Kriege der persischen Könige schreibt. Schahname wurde

„zu einem Kompendium des iranischen Erbes, das die gesamte Vergangenheit Irans vor dem Islam zusammenfaßt und all die zahlreichen Königs- und Heldengestalten vorführt, die in der späteren iranischen Literatur immer wieder anzutreffen sind“ (Gronke 2003: 38).

Tausende Jahre später wurde Schahname eins der bedeutendsten iranischen Werke. Dies wird auch von den Befragten untermauert. Schahname ist ein „literarisches Denkmal der iranischen Identität“ (ebd.) und ist zu einem Teil der Weltliteratur geworden (vgl. Wiesehöfer 1994: 300). In ihrem Interview erzählt die zweifache Mutter Azadeh, dass sie ihren Kindern stets die Geschichten aus Schahname vorgelesen hat. Das Festhalten an Traditionen zeichnet bis heute iranischstämmige Familien aus und wird im Folgenden eingehender erläutert.

1.1.2 Der Prophet Muhammad und der Islam im Persischen Reich

„In der alten sassanidischen Hauptstadt Ktesiphon am Tigris traf um das Jahr 628, wie die Überlieferung wissen will, ein Brief des Propheten Mohammed ein, der den persischen Großkönig dazu aufforderte, sich zum Islam zu bekehren. Für Iran zog damit ein neues Zeitalter herauf [...]“ (Gronke 2003: 7).

Der folgende Abschnitt befasst sich mit der Verbreitung der islamischen Rechtsvorstellungen im Zuge der Islamisierung. Obwohl die Befragten nicht ausführlich in den Interviews auf die Islamisierung ihres Herkunftslandes eingegangen sind, wird der Leserschaft diese Epoche vorgestellt, um geschichtliche Entwicklungen des Herkunftslandes nachvollziehen zu können (s.u. Abb. 7, Kasten Nr. 2).

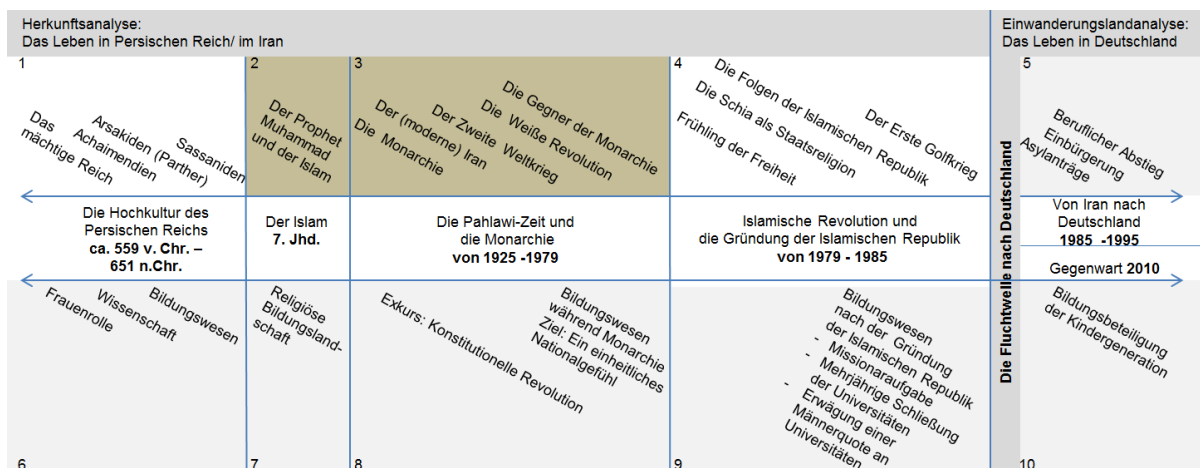


Abb. 7: Überblick des geschichtlichen Rückblicks. Fokus: Der Islam im 7. Jhd. und die Pahlawi-Monarchie (1925 bis 1979)

Der Prophet des Islams wurde 570 n. Chr. in Mekka auf der Arabischen Halbinsel geboren (Karasek/ Merbold 2006: 198). Gemäß der Überlieferung der Muslime soll Muhammad um das Jahr 610 n. Chr. durch den Erzengel die erste Offenbarung Gottes erhalten haben.

Muhammad soll sodann die Aufgabe von Gott erhalten haben, dessen Botschaft zu verkünden, die in sukzessiven Offenbarungen „herabgesandt“ wurde. Diese Offenbarungen wurden gemäß muslimischer Überlieferung um 653 n. Chr. zu dem Koran, dem heiligen Buch der Muslime, zusammengefasst (vgl. ebd.: 199).

Zu Beginn des siebten Jahrhunderts n. Chr. verbreitete Muhammad den Islam.

„Der Islam verkündet den Glauben an einen einzigen Gott, den Mohammed «Allah» nennt (arabisch «der Gott», d. h. der Gott schlechthin), und erhebt den Anspruch, die ursprüngliche Offenbarung Gottes zu sein. Gemäß der Verkündigung Mohammeds hatte Gott seine immer gleiche Offenbarung im Laufe der Zeiten durch eine Reihe von Propheten den Völkern der Erde verkünden lassen, so auch den Juden durch Moses und den Christen durch Jesus; letzterer ist nach der streng monotheistischen Auffassung des Islams ein Prophet und nicht Gottes Sohn“ (Gronke 2003: 12).

Muhammads Anhängerschaft, die sich nach seiner Übersiedlung nach Mekka im Jahre 630 n. Chr. vergrößerte, bestand aus Menschen unterschiedlicher sozialer Herkunft und Berufsgruppen (vgl. Jafari 2010: 22 f.). Seine Familie sowie Menschen aus der Mittelschicht schlossen sich ihm an (Karasek/ Merbold 2006: 199). Insbesondere für die Unterschicht sowie für Sklaven war Muhammads Botschaft attraktiv, da sich der Prophet für Gleichheit aussprach. So war der erste Muezzin des Islams ein freigelassener Sklave (Goethe Institut, 2009¹⁹).

Muhammad starb 632 n. Chr. (vgl. Karasek/ Merbold 2006: 201).

„Nur zwei Jahre nach dem Tod des Propheten brachen die muslimischen Araber zu ihren Eroberungszügen auf und unterwarfen innerhalb kurzer Zeit das byzantinische Syrien und Ägypten sowie das gesamte persische Reich der Sassaniden“ (Gronke 2003: 12).

Mit ihrem Siegeszug vergrößerte sich das Herrschaftsgebiet der Muslime (vgl. Karasek/ Merbold 2006: 208). In Folge der muslimischen Eroberung wurde das Persische Reich in einzelne Provinzen aufgeteilt (vgl. Gronke 2003: 8 f.). Ein Grund der persischen Niederlage kann ihre „innere Instabilität“ gewesen sein, da die Sassaniden vor dem Krieg mit den Arabern lange Zeit mit Byzanz gekämpft haben (vgl. ebd.: 13).

Nachdem die Perser ab 642 n. Chr. den Kampf gegen die Araber verloren haben, hielt die Verbreitung des Islams bis ins 8. Jahrhundert an (vgl. ebd.: 10 ff., 12, 17). Die untere Abbildung zeigt, dass sich die islamische Religion, u.a. auf der Arabischen Halbinsel, flächende-

¹⁹<http://www.goethe.de/prs/prm/a09/de4250169.htm> (letzter Stand: 23.03.2013)

ckend verbreitete (s.u. Abb. 8). Das Besondere an der Arabischen Halbinsel war das Zusammenleben unterschiedlicher religiöser Menschen (Karasek/ Merbold 2006: 198).

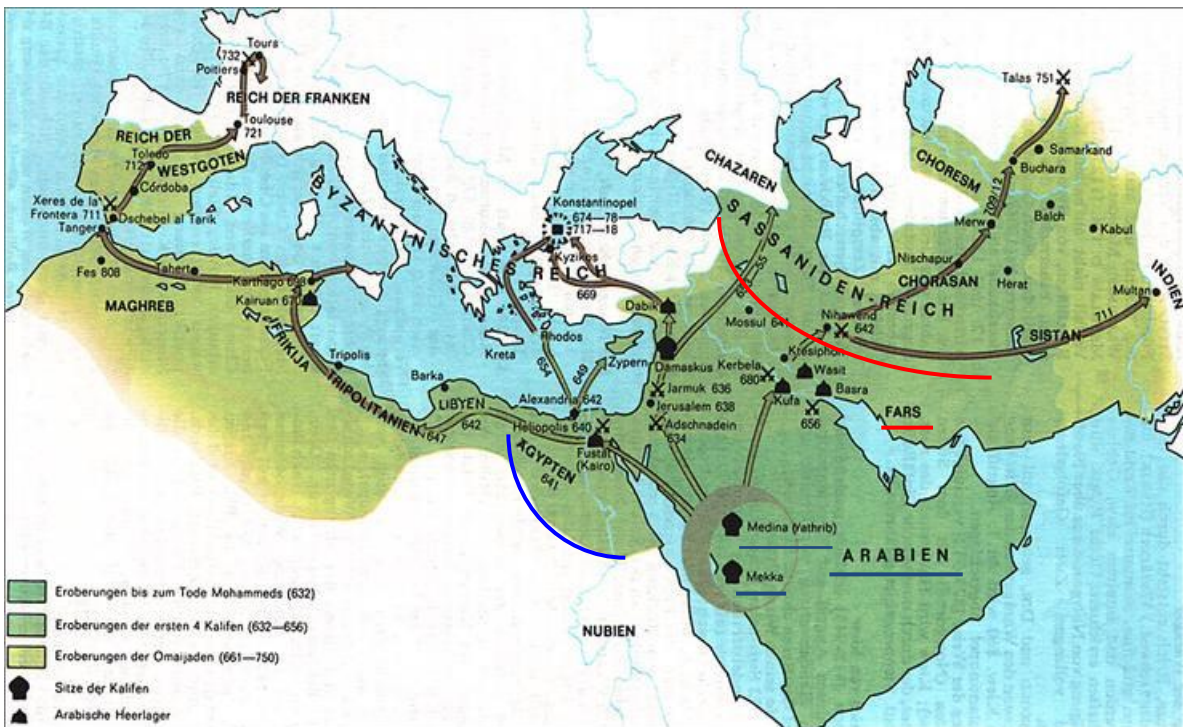


Abb. 8: Ausbreitung des Islams im 7. und 8. Jhd. (Quelle siehe Internetverzeichnis)

„Die arabische Eroberung bedeutete den tiefsten Bruch in der damals schon über ein Jahrtausend alten Geschichte Irans und vielleicht sogar ein einzigartiges historisches Phänomen, führte sie doch dazu, daß ein ganzes Volk seine eigene vielfältige religiöse Tradition aufgab und sich einem neuen Glauben zuwandte“ (Gronke 2003: 7).

Im Verlauf der nächsten zwei Jahrhunderte konvertieren viele Perser/-innen zum Islam, sodass die Islamisierung schließlich bis zu 90 Prozent der Bevölkerung umfasste (vgl. Jafari 2010: 23). Neben einer religiösen Motivation waren Hauptgründe für die Konversion vor allem gesellschaftlicher Aufstieg und mehr politische Teilhabe. Dies blieb Nichtmuslimen in der Regel verwehrt (ebd.). Da Muslime im Vergleich zu Nichtmuslimen keine Steuern zu zahlen hatten, sind insbesondere Personen der gesellschaftlichen Oberschicht konvertiert, „[...] um auf diese Weise ihren Grundbesitz, ihre soziale Stellung oder steuerliche Privilegien zu bewahren [...] oder sich besser in die neue muslimische Elite eingliedern zu können“ (Gronke 2003: 18; Karasek/ Merbold 2006: 208). Die christlichen und jüdischen Minderheiten behielten ihre Religion zumeist bei, da sie auf Grund ihres Statuts als „Schriftbesitzer“ im islamischen Recht als Minderheit anerkannt wurden (Gronke 2003: 13 f.). Es ist davon auszugehen, dass das Beibehalten der eigenen Religionen mit gesellschaftlichen und politischen Nachteilen verbunden war. Die Araber übernahmen die bereits vorhandenen Verwaltungsstrukturen, sodass es Christen und Juden möglich war, ihre Ämter weiterhin zu behalten. Es kann angenommen werden, dass die einflussreichsten Positionen von

Muslimen besetzt wurden. Das Militär bestand ausschließlich aus Muslimen, weil Nichtmuslime vom Militärdienst befreit waren (vgl. Karasek/ Merbold 2006: 208).

Die Islamisierung prägte das damalige Frauenbild hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen und familiären Stellung sowie ihrer Rechte. Zwar waren Frauen von ihrem Ehemann finanziell abhängig, dennoch erhielten sie nach der Eheschließung eine Absicherung, denn „das Erbrecht garantierte ihnen zum ersten Mal einen eigenen Anspruch auf ihr Erbteil und die Verfügungsgewalt über ihr Vermögen“ (Karasek/ Merbold 2006: 216).

Die Verbreitung der islamischen Rechtsvorstellungen wurde und wird im Zuge der Islamisierung unterschiedlich ausgelegt. Aspekte des islamischen Rechts vermischen sich mit den Grundsätzen jeweiliger Länder, die über unterschiedliche Rechtssysteme verfügen. Die ungleiche Auslegung des Islams ist Jahrhunderte später festzustellen. Während iranische Frauen studieren, arbeiten und Autofahren können, ist letzteres in Saudi-Arabien für Frauen untersagt (vgl. Karasek/ Merbold 2006: 216).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im Iran eine Islamisierung stattfand, aber die Bevölkerung wurde nicht „arabisch“. Vielmehr entwickelte sich das Land „kulturell, politisch und später religiös [...] einen eigenen Charakter innerhalb der islamischen Welt“ (Jafari 2010: 23). Darüber hinaus zählt der Iran – neben Pakistan und Indonesien – zu den wenigsten islamischen Ländern, deren Amtssprache nicht Arabisch ist. Arabisch wird als Fremdsprache gelernt und Farsi bzw. Persisch ist die Nationalsprache (vgl. Gronke 2003: 10). Gronke verweist darauf, dass sich Iraner/-innen insbesondere durch das Festhalten an ihren Traditionen, wie beispielsweise ihrer Sprache oder an literarischen Werken, wie dem Schahname, auszeichnen. Geschichtliche Bezüge wie beispielsweise zum Persischen Reich oder dem e.g. Schahname, sind ebenfalls in den sechs durchgeführten Interviews vorhanden.

Der Iran beeinflusste nachhaltig die islamische Kultur, vor allem in den Bereichen Literatur, Kunst und Architektur. Der iranisch-literarische Einfluss war auch in Europa spürbar. Dies belegt Goethes west-östlicher Diwan, der von diesen Einflüssen inspiriert war (Gronke 2003: 7). In der hier vorliegenden quantitativen Befragung der vorliegenden Arbeit beziehen sich die Schüler/-innen und Studenten/-innen iranischer Herkunft in ihrem Muttersprachenverständnis auf diesen iranisch-literarischen Einfluss.

Die Schia als Staatsreligion im Iran

Die Schia hat ihren Ursprung in der unklaren Situation nach dem Tod des Propheten Mohammed
(vgl. Gronke 2003: 19).

Muhammad starb 632 n. Chr. ohne Nachkommen und hinterließ (angeblich) keine Nachfolgeregelung (vgl. Gronke 2003: 19). Dies führt zu einer bis dato anhaltenden Spaltung der

muslimischen Gemeinde in Sunniten und Schiiten (ebd.). In diesem Kontext entstand die Schia.

„Der Begriff Schia (arabisch schi'a) bedeutet so viel wie «Partei» im Sinne einer Gruppierung. Gemeint sind damit diejenigen Zeitgenossen des Propheten, die in den nach seinem Tod ausbrechenden Konflikten um seine Nachfolge die Leitung der Gemeinde Ali vorbehalten wollten, dem Cousin und zugleich Schwiegersohn Mohammeds durch seine Ehe mit der Prophetentochter Fâtima. [...]“ (Gronke 2003: 19).

Demzufolge resultiert die o.g. Spaltung aus einem „innerislamischen Konflikt“ (ebd.), der in der Folgezeit auch konfessionelle Unterschiede zur Folge hatte. So kennt der schiitische Islam andere Rituale und Festtage als der sunnitische Islam.

In Medina, eine Oasenstadt nördlich von Mekka, das neben der Stadt Mekka für Nichtmuslime gesperrt ist, haben die dortigen „führenden Mitglieder der Gemeinde“ die Nachfolgerschaft des Propheten gewählt (Gronke 2003: 20; Karasek/ Merbold 2006: 207). Es entstand die folgende Kalifenreihenfolge²⁰ bei der es sich um langjährige und treue Gefährten des Propheten handelt (Karasek/ Merbold 2006: 209; Gronke 2003: 20):

1. Muhammads Schwiegervater Kalif Abû Bakr (reg. 632 - 634 n.Chr.).
2. Muhammads Schwiegervater Kalif Umar (reg. 634 - 644 n.Chr.).
3. Muhammads Schwiegersohn Kalif Uthmân (reg. 644 - 656 n.Chr.).
4. Muhammads Cousin und zugleich Schwiegersohn Kalif Ali (reg. 656 - 661 n.Chr.)

Aufgrund seiner „genealogischen Nähe zum Propheten“ wird ausschließlich Ali von Schiiten als rechtmäßiger Nachfolger anerkannt (Gronke 2003: 21). Darüber hinaus war Ali der Erste, der sich zum Islam bekannte (Karasek/ Merbold 2006: 210).

Die sunnitische und schiitische Anhängerschaft unterscheiden sich in ihren Interpretationen der Überlieferungen, sodass die innermuslimische Spaltung nach wie vor vorhanden ist (Karasek/ Merbold 2006: 209). Während Schiiten die ersten drei Kalifen nicht anerkennen, werden die vier aufgezählten Kalifen von Sunniten gleichermaßen anerkannt (Gronke 2003: 21). Resümierend heißt dies: „Sunniten und Schiiten haben somit ein völlig gegensätzliches Bild vom Verlauf der frühislamischen Geschichte“ (Gronke 2003: 22). Die Nachfolge des Propheten gestaltete sich als religiös argumentierter Machtkampf (vgl. ebd.: 21).

Das zwölferschiitische Bekenntnis

Innerhalb der Schia gibt es mehrere Gruppierungen, deren „bedeutendste und zahlenmäßig größte Gruppe [...] ist die Zwölferschia, die heutige Staatsreligion in Iran“ (Gronke

²⁰Das Wort „Kalifat“ stammt aus dem Arabischen „chalifa“. Es bedeutet „Nachfolger, Stellvertreter“ des Propheten Muhammad (vgl. Gronke 2003: 19).

2003:22). Der Kalif Ali heiratete Fatima, die Tochter des Propheten. Für die „Zwölferschia“²¹ sind die Nachkommen dieser Eheschließung Muhammads rechtmäßige Nachfolger (ebd.).

„Der Name «Zwölfer» bezieht sich auf die Anzahl der als legitim anerkannten Führer der muslimischen Gemeinde, beginnend mit Alî selbst. Nach dem Titel Imam²² für ihn und seine Nachfolger (arabisch etwa «Führer, Leiter, Gemeindeoberhaupt») werden die Zwölferschiiiten auch Imamiten genannt“ (Gronke 2003: 23).

Alle Imame starben an einem gewaltsamen Tod (vgl. ebd.: 24). Infolgedessen wurde erneut über die Nachfolgerschaft gestritten. Es entstanden mehrere Gruppierungen, von der eine „die Kinderlosigkeit des elften Imams [bestritt]. Ihrer Ansicht nach hatte dieser einen (im Jahre 869 geborenen) Sohn, nicht zufällig gleichen Namens wie der Prophet – Mohammed –, der durch ein Wunder von der Erde entrückt worden sei“ (Gronke 2003: 24).

Demzufolge lebt der 12. Imam im Verborgenen und ist das verfassungsgemäße Staatsoberhaupt der Islamischen Republik Iran. „Wenn das Jüngste Gericht naht, wird er als „Mahdi“ (Messias) zurückkehren und ein Reich der maximalen Gerechtigkeit errichten“ (Weber 2007: 36; vgl. Kermani 2005: 49, 279). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass ein politisches Herrschaftssystem ohne den 12. Imam „prinzipiell illegitim“ (Buchta 2004: 7) ist. Da es keinen Nachfolger des 12. Imams gibt, entstand die Bezeichnung „Zwölferschiiiten“ (Karasek/ Merbold 2006: 211).

1.1.3 Die Pahlawi-Dynastie – die Monarchie orientiert sich an dem Westen (Europa und USA)

Um die Entstehungshintergründe sowie die politischen Entscheidungen der Monarchen der Pahlawi-Dynastie nachvollziehen zu können, wird die vorher herrschende Qadscharen-Dynastie (reg. 1779 - 1925) vorgestellt. Hierbei handelt es sich um eine Dynastie, die u.a. durch Waffenkäufe und Luxusgüter aus dem Ausland eine instabile finanzielle Position hatte. Um die Staatsschulden zu minimieren, wurden auf Lasten der Bevölkerung Steuern erhöht (vgl. Gronke 2003: 90).

Die angestrebten Reformen des zur damaligen Zeit regierenden Kronprinzen Abas Mirza umfassten sowohl den militärischen als auch den bildungsinstitutionellen Bereich. So sprach sich der Kronprinz für die Zusammenarbeit mit britischen und französischen Militärausbildern sowie für mehr Auslandserfahrungen von Studierenden aus (vgl. ebd.: 88). Die daraus zu erwartende Beeinflussung durch den Westen wurde von vielen Iraner/-innen, insbesondere von den Geistlichen, weiterhin als negativ bewertet. Denn die Berührung zu

²¹Weiterführende Literatur: Richard, Yann (1980): Der verborgene Imam. Die Geschichte des Schiismus in Iran. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach. Seite 22-28.

²²In der geistlichen Rangordnung ist der Imam einen Schritt vom Propheten entfernt. „Imam“ ist der Titel des rechtmäßigen Oberhauptes aller Muslime.

Europa wies zugleich eigene militärische und technische Schwächen auf, sodass eine Reform in Erwägung gezogen wurde, die die „Übernahme europäischer säkularer Ideen von Staat und Nation“ (vgl. ebd.: 85) mit sich zog. Durch die zunehmende europäische Orientierung des Irans vergrößerte sich die Distanz zu traditionellen, religiösen Werten (vgl. ebd.). Darüber hinaus machte sich der Iran ökonomisch zunehmend von Europa abhängig (vgl. ebd.: 91).

Bereits hier wird aus Sicht der iranischen Bevölkerung Europas Einfluss als eher negativ wahrgenommen, während die Monarchie eine europäische Anpassung befürwortet. Dies hatte zur Folge, dass es der Qadscharen-Dynastie nicht gelang, alle ihre Reformen durchzusetzen. Jedoch nahm fortan ein Auslandsstudium in der universitären Laufbahn – auch in der folgenden Pahlawi-Dynastie – einen wichtigen Stellenwert ein. Im Rahmen der Interviews bezieht sich beispielsweise die befragte Mutter Azadeh auf die Auslandserfahrungen ihrer Kommilitonen/-innen, die für sie selbst prägend waren.

Auslandserfahrungen wurden von denen befürwortet, die selbst ins Ausland gereist sind und ihre dortigen Erfahrungen als persönliche Bereicherung wahrnahmen. Ein Beispiel ist der Premierminister Nâser ad-Dîns (1807 - 1851) (Gronke 2003: 88). Ihm gelang eine Stadtbebauung nach europäischen Städten. Während der Qadscharen-Dynastie wurde Teheran 1796 zur Hauptstadt erklärt (vgl. Nirumand 2007: 20).

Nach einem militärischen Putsch des Reza Chans (Offizier der Kosakenbrigade) wurde die Qadscharen-Dynastie gestürzt (vgl. ebd.: 202; vgl. Kermani 2005: 279). Es dauerte nur vier Jahre bis sich Reza Chan zu Reza Schah krönte und die Pahlawi-Dynastie gründete (vgl. Thielen 2009: 21; vgl. Bartsch 2005: 409). Wie bereits gesagt, wurde u.a. Pahlawi während der Sassaniden-Dynastie gesprochen (Gronke 2003: 98 f.). Sein späterer Nachfolger, sein Sohn Mohammad Reza Schah, führte 1976 eine neue Zeitrechnung im Iran ein, „die vom Krönungsjahr des Achämeniden Kyros' des Großen ausging (550 v. Chr.)“ (Gronke 2003: 104). Auf die angestrebte Besinnung einer gemeinsamen (vorislamischen) Geschichte der Pahlawimonarchen wird im folgenden Kapitel ausführlicher eingegangen.

Im Vergleich zur Qadscharen-Dynastie setzte Reza Schah mehr Reformen durch. Als Beispiel ist die Gründung eines säkularen Nationalstaats nach dem Vorbild Atatürks²³ zu nennen (vgl. Wiesehöfer 1994: 10 f.; vgl. Gatter 1998: 25). Der „Ausbau einer funktionierenden Infrastruktur“ (vgl. Gronke 2003: 99), wie beispielsweise Eisenbahnnetz und Straßenbau zählen ebenfalls zu den bedeutendsten Reformen des Reza Schahs.

Seine Modernisierungsbestrebungen wirkten sich auch auf das Bildungssystem aus. Schulen waren fortan mehr auf ein gemeinsames Nationalgefühl bzw. auf „gesellschaftliche Homogenisierung“ (vgl. Bartsch 2005: 416) ausgerichtet. Die Bevölkerung sollte sich unab-

²³Mustafa Kemal Atatürk: Ist der Gründer der Türkischen Republik. 1924 wurde von ihm das Kalifat abgeschafft, da er ein Verfechter des Säkularismus war.

hängig ihrer Religionszugehörigkeit in erster Linie als Iraner/-in identifizieren (vgl. ebd.: 411).

„Um einen Nationalstaat nach europäischem Vorbild zu schaffen, förderte er [Reza Chan, M.H.] eine oft idealisierende Rückbesinnung auf die vorislamische Kultur und stärkte einen Patriotismus, der sich explizit gegen den Islam richtete“ (Hoffmann 2009: 22).

Ziel war es, den Islam schrittweise aus dem gesellschaftlichen Leben zu verbannen, um seine Machtposition zunehmend zu sichern (vgl. Gronke 2003: 100). Die Säkularisierung weitete sich auch auf die Gesetze des Landes aus, so wurden beispielsweise ein neues Handelsrecht (1925), Strafrecht (1926), Wahlrecht für Frauen (1936) etc. eingeführt (vgl. Gronke 2003: 99; vgl. Memarian 2004: 32).

Von dem Modernisierungsvorhaben des Schahs profitierten auch Frauen. Ab 1935 wurden Frauenzentren und -vereinigungen gegründet, die sich weiterhin mit Hilfe von Herausgeberinnen von Printmedien mehr für ihre Rechte einsetzten. Mit der Unterstützung der Zwillingsschwester des Schahs, Prinzessin Aschraf, gelang es den Frauenvereinigungen beispielsweise, eine Legalisierung der Abtreibung durchzusetzen (vgl. Gronke 2003: 115). Die Frauenbewegung fand nach der Gründung der Islamischen Republik jedoch ein baldiges Ende (ebd.).

Die Säkularisierung ermöglichte eine westliche Einmischung in innerpolitische Angelegenheiten, die bereits in der Qadscharen-Dynastie zur islamischen Distanzierung führte (vgl. ebd.: 93). Hierbei „fiel der schiitischen Geistlichkeit eine gewissermaßen «nationale» Rolle zu [...]“ (Gronke 2003: 93), indem sie für jene Partei ergriff, die gegen ausländische Einflüsse waren (ebd.). Demzufolge nahmen Monarchie und der Klerus konträrere Positionen ein, deren Fronten sich in der weiteren geschichtlichen Entwicklung verschärften.

Das gesellschaftliche Leben im (modernen) Iran

1935 veranlasste Reza Schah eine Namensänderung für seinen Staat. Persien heißt fortan Iran – „Land der Arier“ (Jafari 2010: 202). Zurückzuführen ist dies auf die Bestrebungen des Schahs, ein Nationalgefühl in seiner Bevölkerung zu wecken, „denn während sich der kolonial geprägte Landesname Persien explizit nur auf die Volksgruppe der Perser bezog, umfasst die uralte Bezeichnung „Iran“ alle Volksgruppen“ (Hoffmann 2009: 14).

Mit Blick auf die sprachliche Vielfalt hatte die Namensänderung des Landes zur Folge, dass Farsi mehr Prestige genoss als lokale Dialekte. Es folgten weitere gesellschaftliche Veränderungen:

„In herkömmliche ethnische Strukturen wurde eingegriffen, die Kommunikation und der Verkehr zwischen den Provinzen und dem Machtzentrum wurden verbessert, die Gesetzgebung verändert und exekutive Gewalt angewendet. Dadurch konnte der Ein-

fluss der *Ulama* (religiöse Gelehrte) auf die Gesellschaft eingedämmt werden“ (Dels-had 2008: 27).

In einem moderneren Iran war dem Klerus nur noch die Mitbestimmung in religiösen Angelegenheiten erlaubt und nur er durfte sich religiös kleiden (Gronke 2003: 99). 1935/1936 ließ der Schah die Verschleierung der Frau abschaffen. Zu dieser Zeit trugen Frauen sowohl auf dem Land als auch in den Großstädten überwiegend einen Tschador, d.h. eine Ganzkörperverschleierung (vgl. Weber 2007: 38). Frauen, die sich nicht daran hielten, wurden festgenommen (vgl. Memarian 2004: 30; vgl. Kermani 2005: 279). Die Entschleierung wurde von Frauen „als Angriff auf ihre persönliche Integrität“ (vgl. Memarian 2004: 30) wahrgenommen. Denn die Anordnung hatte zur Folge, dass „Frauen und Mädchen, die sich vorher in der ihnen gewohnten Kleidung relativ frei in der Gesellschaften bewegen konnten, [...] nun mehr zuhause“ (Memarian 2004: 30) blieben. Daher kann angenommen werden, dass die Zwangsentschleierung eher ablehnend aufgefasst wurde.

Eine weitere gesetzliche Anordnung war die Einführung des Familienschutzgesetzes. Fortan hatten Frauen mehr Rechte in der Ehe, insbesondere im Falle einer Scheidung sowie eines Sorgerechtsstreits, da dies nunmehr unter gerichtlicher Kontrolle und Aufsicht gestellt wurde (vgl. Mahmoudi 1999: 146). Das Heiratsalter wurde gesetzlich bei beiden Geschlechtern um zwei Jahre erhöht. Demnach durften Männer ab 20 Jahren und Frauen ab 18 Jahren heiraten.

Der Zweite Weltkrieg

Während des Zweiten Weltkrieges wurde der Iran im August 1941 von den Alliierten (britische und russische/ sowjetische Truppen) besetzt. Im September 1941 zwangen sie Reza Schah „aufgrund seiner Annäherungen an die Achsenmächte“ seine Thronfolge abzutreten. Er wurde nach Südafrika ausgewiesen, wo er 1944 starb (vgl. Gatter 1998: 26). Sein 22jähriger politisch unerfahrener Sohn, Mohammad Reza Schah, übernahm die Regierung bis 1979 (vgl. Memarian 2004: 32; vgl. Bartsch 2005: 409; vgl. Jafari 2010: 202; vgl. Kermani 2005: 279). Nach Beendigung des Zweiten Weltkriegs im Mai 1945 endete schließlich 1946 die Besatzung der Alliierten im Iran (vgl. Gronke 2009).

Aufgrund von Hunger, Armut und sozialer Ungleichheit stieg die Unzufriedenheit der Bevölkerung (vgl. ebd.) und auch im Ausland sorgte Mohammad Reza Schah für Unruhen. Während seines Besuchs in Berlin demonstrierten sowohl iranischstämmige als auch deutsche Studenten/-innen gegen den Schah. Bei dieser Demonstration wurde Benno Ohnesorg am 2. Juni 1967 erschossen (vgl. Kermani 2005: 280). Das Ölproblem und die Landreform waren u.a. Hauptgründe für die Unzufriedenheit der Bevölkerung. Hierauf wird im Folgenden ausführlicher Bezug genommen, um auch die Motive der Gegner des Schahs zu verstehen.

Exkurs: Die Weiße Revolution

Im Vergleich zu einer roten Revolution, bei der Blut fließt, zeichnet sich eine weiße Revolution durch ihren gewaltlosen Widerstand aus. Als der Schah seine Bodenreform 1963 durchsetzte, fand die Weiße Revolution statt (vgl. Kermani 2005: 280; vgl. Naini 1979: 109 ff; vgl. Gatter 1998: 30). Ziel des Schahs war die

„Verbesserung der ländlichen Verhältnisse. Die Bauern erhielten Parzellen als Eigentum, blieben aber dennoch zumeist von den Großgrundbesitzern abhängig, da ihnen die Mittel zur selbständigen Bodenbearbeitung fehlten. Diese Situation führte zu einer verstärkten Landflucht und zum weiteren Wachstum des städtischen Proletariats“ (Gronke 2003: 103).

Demzufolge sah der Schah eine „Neuverteilung“ des Landbesitzes vor. Der Klerus sprach sich gegen die Bodenreform aus, da „Einbußen seines Landbesitzes“ befürchtet wurden (Gronke 2009).

1963 sprach der geistliche Chomeini²⁴ in der Öffentlichkeit gegen den Schah. In dieser Zeit wird er „zum zentralen Sprachrohr für die Kritik am Schah-Regime [...] – und zum unumstrittenen Führer der revolutionären Bewegung“ (Hoffmann 2009: 118). Der Schah ließ Chomeini, der zu seinem entscheidenden Gegner wird, festnehmen (vgl. bpb, 1941 bis 2005). Es waren unterschiedliche Gruppierungen, die sich gegen den Schah aussprachen. Obwohl der Schah 1963 das Wahlrecht für Frauen eingeführt hatte (vgl. Memarian 2004: 32), demonstrierten zahlreiche Frauen gegen den Schah. Sie kritisierten, dass aufgrund der Lebensmittelknappheit mehr Menschen hungerten. Diese Demonstrationen wurden vom Schah gewaltsam unterbunden (vgl. Jafari 2010: 202; vgl. Gronke 2009). Weitere Schahgegner werden im Folgenden vorgestellt.

Die Gegner der Monarchie

Mossadegh und die Verstaatlichung des Erdöls

Mohammed Reza Schah ernannte am 29. April 1951 Mohammad Mossadeghs zum Premierminister. Kurz nach seiner Ernennung „verkündet Mossadegh die Verstaatlichung der iranischen Ölindustrie, um das Geld aus dem Ölgeschäft im Lande zu halten“²⁵ (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) 2009; vgl. Gatter 1998: 26). Da Großbritannien die Aktienmehrheit im iranischen Ölgeschäft besaß (vgl. Gronke 2003: 102) und die britische Anglo-Iranian Oil Company (AIOC) das iranische Öl verwaltete (vgl. Bayat-Philipp 2004: 30), profitierte das iranische Volk selbst wenig von den eigenen Ölressourcen. Dies sei nach Aussagen der Interviewbefragten auf „*die Vorliebe des Schahs zum Westen*“ zurück-

²⁴Der Name Chomeini bedeutet „Zeichen Gottes“

²⁵Weiterführende Literatur zur iranischen Ölindustrie sowie dem Abkommen mit der britischen Anglo-Iranian Oil Company (AIOC): Gatter, Peer (1998) „Khomeinis Erben. Machtkonflikt und Wirtschaftsreformen im Iran“, Münster: LIT Verlag (zweites Kapitel).

zuführen (vgl. Kap. 6.1). Mit der Verstaatlichung der Anglo-Iranian Oil Company wäre es nach Ansicht des Premierministers möglich gewesen, dass das iranische Volk ebenfalls von den Einnahmen profitieren könnte. Mossadeghs politisches Engagement und sein taktisches Vorgehen verfolgten demokratische Ziele, doch er wurde „durch einen Putsch gestürzt, der von den USA und Großbritannien gebilligt wurde“²⁶ (Alavi 2009: 38; vgl. Jafari 2010: 202, 14; vgl. Memarian 2004: 32; vgl. Bayat-Philipp 2004: 30).

Aufgrund der brisanten gesamtpolitischen Entwicklungen (zahlreiche Demonstrationen, hungernde und unzufriedene Bevölkerung etc.) fiel das Land in eine Krise und der Schah verließ am 15. August 1953 das Land (vgl. Kermani 2005: 280; Gronke 2009). Erst nach Mossadeghs Sturz kehrte der Monarch wieder zurück in den Iran. Der Schah ließ Mossadegh für drei Jahre mit anschließendem Hausarrest festnehmen (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2009).

Bis heute wird darüber diskutiert, ob Mossadeghs politisches Engagement „[...] die letzte – vertane – Chance für Iran war, eine liberale, parlamentarisch legitimierte Regierung zu erhalten“ (Gronke 2009). Weiterhin wird von Beobachtern darüber gemutmaßt, dass die oben dargestellten Entwicklungen in den 1950er und 1960er Jahren erste Ursachen für die Islamische Revolution von 1979 waren.

Der Schriftstellerverband

Der Schriftstellerverband bestand aus einer Vielzahl von iranischen Intellektuellen. Er forderte 1976 mehr Meinungsfreiheit im Iran (Kermani 2005: 239 ff.). Um weitere Eskalation im Land zu vermeiden, gab das Regime nach. Infolgedessen kam es 1978 „[...] zu den wohl denkwürdigsten Tagen in der Geschichte des Schriftstellerverbandes und gleichzeitig zu einer Sternstunde deutscher Kulturpolitik im Ausland“ (Kermani 2005: 239). Das Teheraner Goethe-Institut organisierte eine zehntägige Lesung, in dessen Verlauf sechzig iranischstämmige Dichter ihre politischen, kritischen Texte vorlasen. Ein großer Andrang von Besuchern war zu verzeichnen. Bis auf die Mauern des Goethe-Institutes kletterten Iraner/-innen, um diese Lesungen zu hören – gemeinsam mit den bewaffneten Soldaten, die alles kontrollierten (vgl. ebd.: 239 f.).

²⁶Bayat-Philipp (2004) geht in seinem Beitrag „Die Beziehungen zwischen den USA und Iran seit 1953“ auf den Einfluss der US-amerikanischen Politik im Iran näher ein.

Der Revolutionsführer²⁷ Ajatollah Chomeini

Der Grossayatollah Chomeini war ebenfalls ein Schahgegner (vgl. Gronke 2003: 107). Der Monarch konnte ihn nicht hinrichten lassen, da er von „drei führenden Geistlichen jener Zeit [...] als Grossayatollah [anerkannt wurde]“ (Weber 2007: 39). Infolgedessen wurde Chomeini im November 1964 vom Schah ins Exil geschickt, zunächst in die Türkei und später in den Irak (vgl. Jafari 2010: 202; Kermani 2005: 280; vgl. Hoffmann 2009: 123). Auf Audiokassetten und Flugblättern zeichnete Chomeini seine Predigten auf und ließ diese durch seine Anhängerschaft im Iran verbreiten, insbesondere in den Moscheen (vgl. Nirumand 2007: 7; vgl. Hoffmann 2009: 123).

„In den Jahren seiner Lehrtätigkeit im irakischen Nadschaf hatte Chomeini die unpolitische Theologie der Schia radikal umgedeutet“ (Hoffmann 2009: 118). Diese Lehrtätigkeit, die lange Zeit vor dem Sturz der Monarchie im Exil von Ajatollah Chomeini verfasst wurde, wurde später zur ideologischen Grundlage der Gründung der Islamischen Republik. Doch „um die äußerliche Einheit der revolutionären Bewegung zu erhalten, unterließ er es zunächst, seine Vorstellungen eines Gottesstaates zu verkünden“ (Gronke 2003: 108).

Vom Ausland aus plädierte er weiterhin für den Sturz des Schahs, sodass dieser ihn ins entfernte Exil nach Frankreich (Paris) schickte. Von dort aus vereinte er unterschiedliche politische Strömungen sowie Angehörige religiöser Minderheiten, beispielsweise Juden (vgl. Hakakian 2008: 16), um gemeinsam die Monarchie im Iran zu beenden (vgl. Nirumand et al. 2007: 7; vgl. Gronke 2009).

„Aus aller Welt pilgerten Iraner und Muslime nach Neauphle-le-Château, um dem Verkünder einer neuen Menschheitsepoche von Angesicht zu Angesicht gegenüberzustehen, seine Hand zu küssen und seine Befehle zu empfangen. Er kündigte das Ende der Diktatur an und forderte das iranische Volk auf, keine Opfer zu scheuen, um den Schah davonzujagen und die Tore zur Freiheit zu öffnen, Millionen folgten seinem Ruf“ (Nirumand 2007: 22).

Seiner Anhängerschaft versprach er demokratische Freiheiten und die Gleichberechtigung von Mann und Frau (vgl. Gronke 2003: 108 f.). Dieses Versprechen war auch für die von mir befragten Mütter ein Grund sich den Demonstrationen anzuschließen. Es waren Frauen, die einer liberalen oder linksorientierten politischen Strömung angehörten. Gronke weist darauf hin, dass zu dieser Zeit Frauen einen Taschador trugen, um ihre Position gegen den Schah zu zeigen (vgl. ebd.: 109).

²⁷Definition des Wortes „Revolutionführers“ nachzulesen in: „Ein Vierteljahrhundert Islamische Republik Iran“ von Wilfried Buchta in der Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“ vom 23. 02.2004. Dort heißt es, dass „der Revolutionsführer [...] die Vollmacht [hat], die Entscheidungen von Exekutive und Legislative zu konterkarieren, er kann den Präsidenten absetzen und ernennt den Chef der Judikative und der regulären Streit- und Sicherheits- und Ordnungskräfte“.

Ab Mai 1977 kam es zunehmend zu Massendemonstrationen und landesweiten Streiks (vgl. Jafari 2010: 202). Im Dezember demonstrierten über eine Millionen Iraner/-innen auf dem Azadi-Platz²⁸ gegen den Schah (Gronke 2009). „Nachdem der korrupte Monarch aus dem Land gejagt war, schien alles möglich: Demokratie, Gerechtigkeit, wirtschaftlicher Aufschwung“ (Hoffmann 2009: 124).

Der Monarch scheiterte daran, die Probleme seiner Bevölkerung, beispielsweise soziale Ungleichheit oder Armut, zu sehen. Er verstand nicht, dass nur ein geringer Teil der Iraner/-innen vom Wirtschaftswachstum profitierten. Mit seiner verwestlichten Politikführung trieb er viele Iraner/-innen in die gegenläufige, religiöse Richtung. Fortan wurde die Religion ein identitätsstiftender Faktor (vgl. Gronke 2003: 104).

Die anhaltenden Demonstrationen waren Anlass dafür, dass der Schah am 16. Januar 1979 ins Exil floh. Wenige Monate nach seinem Pariser Exilaufenthalt kehrte Chomeini am 1. Februar 1979 in den Iran zurück und wurde von der iranischen Bevölkerung als politischer Führer empfangen (s.u.). Chomeini untermauerte seine Machtposition mit ausgewählten Koranzitaten „und da er eine religiöse Autorität darstellte, besaßen Weisungen aus seinem Munde – ähnlich wie Fatwas²⁹ – einen Befehlscharakter für all diejenigen, die ihn zu ihrem Vorbild gewählt hatten“³⁰ (Hoffmann 2009: 122).

1.1.4 Die Islamische Republik – die Schia im 20. Jhd. als Staatsreligion

„Die 1980er Jahre waren von großen innenpolitischen Veränderungen geprägt. Es kam zu einer Rationalisierung der Bürokratie, zur Neukonzeption des Bildungswesens sowie zur Versetzung von Geistlichen ins Bildungs- und in andere Ministerien“ (Delshad 2008: 27).

Im folgenden Abschnitt werden die Jahre vor, während und nach der Islamischen Revolution thematisiert (s.u. Abb. 9, Kasten Nr. 4).

²⁸„Azad“ bedeutet Freiheit. Demzufolge bedeutet Azadi-Platz „Platz der Freiheit“.

²⁹Es handelt sich hierbei um ein islamisches Rechtsgutachten, das nicht bindend ist.

³⁰Wie die Regierungsnachfolge des Landes nach Chomeinis Tod aussah, wird von Gatter (1998) ausführlich dargestellt: Khomeinis Erben. Machtpolitik und Wirtschaftsreformen im Iran. Münster: LIT Verlag.

1.1 Eine Herkunftslandanalyse – das Persische Reich und die Islamische Republik



Abb. 9: Überblick geschichtlichen Rückblicks. Fokus: Die Islamische Revolution und die Gründung der Islamischen Republik (1979 bis 1985)

Am 7. Januar 1978 wurde Chomeini von einer unbekannt Person in einem Zeitungsartikel beleidigt. Dies löste eine Welle von Demonstrationen aus (vgl. Naini 1979: 17). „Die erste große religiös motivierte Massendemonstration fand Anfang Januar 1978 in Qom, dem größten Zentrum der schiitischen Geistlichkeit in Iran, statt [...]“ (Naini 1979: 17).

Am 19. August und 5. November 1978 erreichten die Demonstrationen ihren Höhepunkt. Die nach der Islaminterpretation Chomeinis mit dem Islam unvereinbaren Institutionen, wie beispielsweise Kinos, Bars etc., wurden (von Unbekannten) angezündet (vgl. ebd.: 18, 110). Ein weiterer Höhepunkt war der 8. September 1978, als nach einer Demonstration das Kriegsrecht in Kraft gesetzt wurde (vgl. ebd.: 18). Auslöser waren u.a. die anhaltende Armut der Bevölkerung, die auf komplexe gesellschaftliche sozio-ökonomische Verhältnisse zurückzuführen war. Letzteres ist beispielsweise auf Korruption und Misswirtschaft zurückzuführen (vgl. ebd.: 23, 126).

„Die iranische Revolution war eine Revolution der Städte, insbesondere der Hauptstadt. Erfolgreich und enturzelt wandten sich die Verarmten religiösen Zirkeln zu, die ihnen eine gewisse Geborgenheit vermittelten“ (Gronke 2009).

Die Massendemonstrationen zeichneten sich durch die heterogenen Demonstranten aus. So nahmen beispielsweise neben islamischen Gruppen, linksradikale Studenten/-innen, Liberale, Basar-Verkäufer, Intellektuelle und vor allem Frauen teil. Nach Auskunft der Interviewpartner/-innen war die Teilnahme von Frauen an den Demonstrationen etwas „Grandioses und Einmaliges, das es vorher nicht gab“ (vgl. Kap. 6.1). Trotz unterschiedlicher politischer Strömungen forderten sie die Abschaffung sozialer Gegensätze sowie den Sturz des Monarchen (Memarian 2004: 34; vgl. Hoffmann 2009: 123; vgl. Nirumand 2007: 22). Um die Massen zu bändigen ließ der Schah u.a. politische Gefangene frei (vgl. Gronke 2009). Die Demonstrationen wurden dennoch fortgesetzt und erreichten am 10. und am 12. Dezember 1978 ein enormes Ausmaß. An dem schiitischen Gedenktrauertag am 12. Dezember nahmen über eine Millionen Iraner/-innen teil (vgl. Naini 1979: 24).

Das Jahr 1979 – Frühling der Freiheit

„In den Geschichtsbüchern wird die iranische Revolution als eine der größten Revolutionen, ja als die letzte große Revolution des 20. Jahrhunderts dargestellt [...]“
(Hakakian 2008: 18).

Mit der offiziellen Begründung „Erholungsurlaub“ zu nehmen, floh der Schah am 16. Januar 1979 ins Exil (vgl. Naini 1979: 25). Die Folgen waren u.a., dass „Rundfunk und Fernsehen [...] von den Aufständischen besetzt, Waffendepots geplündert, Gefängnisse gestürmt [...]“ (Nirumand 2007: 26) wurden.

Als Ajatollah Chomeini am 1. Februar 1979 eintraf (vgl. Jafari 2010: 202; vgl. Gronke 2009), begann für das iranische Volk eine neue Zeit (vgl. Nirumand 2007: 26). Auf Wunsch von Chomeini begann am 4. Februar 1979 ein Ingenieur mit der Bildung einer neuen Revolutionsregierung.

„Mit dieser Wahl eines nichtklerikalen Technikers beruhigte Chomeini weite Kreise in Militär und Wirtschaftsführung, die argwöhnten, der schiitische Klerus könne die Macht ergreifen. [...] Für Chomeini, dessen Ziel ein islamischer Staat war, musste es zu diesem Zeitpunkt so aussehen, als ginge „seine“ Revolution in einen marxistischen Klassenkampf über“ (Gronke 2009).

Das Militär war vom 10. bis zum 12. Februar 1979 in zwei Gruppen gespalten. Kurz danach erklärte das Militär seine Neutralität (vgl. Naini 1979: 21). Der 11. Februar wurde der „Tag der Revolution“ und ist seitdem Nationalfeiertag im Iran. Am 12. Februar 1979 dankte der Schah ab (vgl. Hoffmann 2009: 229). Nach Hakakian verkündete Ajatollah Chomeini am 12. Februar 1979 den Revolutionssieg (Hakakian 2008: 17). Jafari hingegen datiert dieses Ereignis auf den 1. Dezember 1979 (Jafari 2010: 203). Chomeini erklärte religiöse Werte und soziale Gerechtigkeit zu höchsten Prämissen. „Aber Fakt ist: 30 Jahre nach der Revolution sind die sozialen Gegensätze zwischen den Bevölkerungsschichten krasser denn je“ (Hoffman 2009).

Am 5. März 1979 wurden „nach über drei Monaten Stillstand [...] die Erdölexporte wieder aufgenommen. Der Streik der Erdölarbeiter hat erheblich zum Zusammenbruch des Schah-Regimes beigetragen“ (Naini 1979: 26). Am 30. März 1979 fand eine Volksbefragung statt (vgl. Naini 1979: 26; vgl. Wahdat-hagh 2009: 18). Es wurde gefragt: „Soll im Iran eine Islamische Republik errichtet werden?“ 97 Prozent der Wählerschaft stimmte dem zu (Hoffmann 2009: 124). An dieser Stelle sei auf die Aussagen der Interviewpartner/-innen verwiesen. Unabhängig voneinander sagten sie aus, dass in dieser Volksbefragung nicht nach der Gründung der Islamischen Republik gefragt wurde, sondern danach, ob sie einen Regierungswechsel befürworteten. Die einzige Alternative war die gestürzte Monarchie (vgl. Thie-

len 2009: 21; Topa 2009). Demnach gab es keine Alternative, die eine Mehrheit hätte erhalten können.

Chomeini, der ein „striktes autoritäres System“ anstrebte, proklamierte daraufhin den 1. April „zum ersten Tag der Herrschaft Gottes“ auf Erden“ (Buchta 2004: 6) und die Islamische Republik wurde ausgerufen (vgl. Hoffman 2009: 229 f). Bereits neun Jahre vor der Islamischen Revolution hatte Chomeini im Exil an seinem Buch „Welayat-e Faqih“³¹ geschrieben, das sich mit seinen Vorstellungen einer islamischen Regierung befasst. „[...] Seine Vision war es, einen Staat zu schaffen, der nach göttlichen Gesetzen funktioniert“ (Hoffmann 2009: 125).

Am 4. November 1979 stürmten islamische revolutionäre Studenten/-innen die amerikanische Botschaft in Teheran. Mit der Zustimmung von Ajatollah Chomeini nahmen sie 52 Angestellte 444 Tage als Geiseln fest. Aufgrund dessen brach die US-amerikanische Regierung die diplomatischen Beziehungen zum Iran ab (vgl. Halbauer 2009: 2; vgl. Wahdat-Hagh 2009:15; vgl. Jafari 2010: 203). Nach Angaben von Hakakian wurde die amerikanische Botschaft erst im September 1980 besetzt (vgl. Hakakian 2008: 18). Es folgten Sanktionen gegen den Iran (ebd.).

„[...] Es ist nicht nur ein Bruch des Völkerrechts, sondern auch ein Signal für eine radikalere Politik innerhalb des Landes und für die Veränderung liberalerer Elemente, die zwar den Sturz des Schahs unterstützt hatten, theokratische Ideen wie das Prinzip des *velayet-e faqih*³² („Herrschaft des Rechtsgelehrten“, also des *rahbar* oder Geistigen Führers) aber ablehnen“ (Perthes 2008: 22).

Am 2. Dezember 1979 wurde durch einen Volksentscheid eine islamische Theokratie etabliert, „in der Gott der alleinige Herrscher ist“ (vgl. Gronke 2003: 110). Grundlegend ist hier die Zwölferschia (s.o.). Dieser Lehre nach ist der 12. Imam nicht gestorben, sondern von Gott entrückt worden und lebt seitdem im Verborgenen (vgl. Weber 2007: 36). Nach Auffassung der zwölfschiitischen Strömung heißt es weiterhin, „[...] daß es jederzeit einen Mann geben müsse, der Verbindung zum verborgenen Imam habe, um dessen Willen zu kennen“ (Gronke 2003: 94) und da keine schriftlichen Überlieferungen existieren, orientierte man sich an Theologen, wie beispielsweise Chomeini (vgl. Weber 2007: 36).

Im Vergleich zu der oben vorgestellten Schia, hat die Schia aus dem 19. Jahrhundert einen überwiegend politischen-aktiven Charakter und entspricht „nicht dem gelehrten Gedanken-gut des Klerus, sondern wurde von iranischen Intellektuellen unter dem Eindruck der kulturellen Überfremdung und wirtschaftlichen Ausbeutung Irans entwickelt“ (vgl. Gronke 2003: 106). Der politische Charakter der Schia resultierte aus einer Transformierung einer traditi-

³¹Deutsche Übersetzung: Die Herrschaft des Rechtsgelehrten.

³²Deutsche Übersetzung: Gelehrter. *Velayet-e faqih* ist ein Rechtssystem bei dem der Klerus die absolute Macht über das gesamte Land hat.

onell unpolitischen Schia zu einer Revolutionsideologie, die es ermöglichte, alle Bevölkerungsgruppen – Frauen, Männer unterschiedlicher politischer Strömungen sowie die Armen des Landes – zu vereinen, um den gemeinsamen Feind, den Schah, zu stürzen (vgl. Gronke 2003: 107). Fakt ist: „[...] in der traditionellen Schia ist kein Amt eines obersten geistlichen und politischen Führers vom Schlage Khomeynis“ (vgl. Gronke 2003: 110) vorgesehen.

Nach 1979 – die Folgen der Gründung der Islamischen Republik

„Aufs Neue blühten die politischen Parteien, Gewerkschaften, Frauenorganisationen, Betriebs- und Nachbarschaftskomitees und Bewegungen ethnischer Minderheiten. Doch es dauerte nicht lange, bis die Anhänger von Ayatollah Chomeini die Macht an sich rissen und dem Frühling ein Ende machten“
(Jafari 2010: 14).

Nachdem der Monarch gestürzt wurde, hatte die schiitische Geistlichkeit in allen gesellschaftlichen Bereichen noch mehr Macht und Einflussnahme (vgl. Gronke 2003: 92). Nach der Gründung der Islamischen Republik wurden westliche Einflüsse verbannt und fortan galt die Staatsreligion Schia als Regierungsinstanz. Chomeini gelang es

„die gemäßigte, liberale und linke Opposition, die eine Machtübernahme der Geistlichkeit ablehnte, auszuschalten, andersdenkende liberale Geistliche kaltzustellen und seine Vorstellung eines Gottesstaates zu verwirklichen“ (Gronke 2003: 111).

Dies wirkte sich auf sämtliche gesellschaftliche Bereiche aus. So wurden beispielsweise Wirtschaft, Bildungsinstitutionen, Rechtssystem etc. nach „islamisch-revolutionären Dogmen“ (vgl. Buchta 2004: 7) umstrukturiert. Welche Folgen dies hatte, wird im Folgenden anhand einiger gesellschaftlicher Veränderungen dargestellt, auf die sich die Interviewpartner/-innen bezogen haben. Ziel ist es, den radikalen gesellschaftlichen Wandel darzustellen (vgl. Topa 2009, vgl. Buchta 2004: 7), der ein Erklärungsansatz für die Aussagen der von mir befragten Iraner/-innen in Deutschland darstellt.

Aufgrund des gesamten wirtschaftlichen Rückgangs während der Kriegsjahre gab es nur eine geringe Einkommensschere. Dies änderte sich nach dem ersten Golfkrieg 1980 bis 1988 (vgl. Hoffmann 2009). Zum gesellschaftlichen Wandel trug eine religiöse Partei, „die sich zur Hisbollah, der Partei Gottes, bekannte“ (Hakakian 2008: 17) bei. Sie kontrollierte alle gesellschaftlichen Lebensbereiche und führte die Theokratie als Staatsform ein (vgl. Kermani 2005: 49).

Auch sonst kam es zu tiefgreifenden Einschränkungen. Chomeini erteilte ein Alkoholverbot und ordnete eine Kleidervorschrift an (vgl. Weber 2007: 38). Für Frauen bedeutete dies, dass sie unter ihrem Schleier ein langes weites Obergewand und eine Hose zu tragen hatten. Weiterhin hatte der Revolutionssieg zur Folge, dass Frauen teilweise ihre Rechte verloren, wie beispielsweise ihr Scheidungs- und Abtreibungsrecht sowie das Recht, die meisten

technischen Fakultäten und Rechtsschulen zu besuchen (vgl. Hakakian 2008: 17 f.). Das Wahlrecht blieb ihnen erhalten (vgl. Memarian 2004: 35).

Nach der Gründung der Islamischen Republik wurden andere politische Strömungen nicht weiter akzeptiert (vgl. Kermani 2005: 67; vgl. Hakakian 2008: 17). Zudem wurde die Presse- und Parteilfreiheit aufgehoben (vgl. Buchta 2004: 7). Der Machteinfluss des Führers stieg sowohl in der Politik als auch in der Militärführung (vgl. Gronke 2009).

Zu dieser Zeit lebte die zweitgrößte jüdische Gemeinde im Nahen Osten (100.000 Mitglieder) im Iran. Fortan war für sie ein gesellschaftlicher Aufstieg, beispielsweise im Bildungswesen, nahezu unmöglich. Folglich verließen viele Juden das Land (vgl. Hakakian 2008: 17).

Eine andere Gruppe, die negativ von der neuen Staatsform betroffen war, war die des bereits erwähnten Schriftstellerverbandes. Die von ihnen erhoffte Freiheit fand mit der Gründung der Islamischen Republik ein schnelles Ende. Viele ihrer Mitglieder wurden verhaftet (vgl. Kermani 2005: 240). Die gesellschaftlichen Veränderungen waren für die Mehrheit der iranischen Bevölkerung der Beweis, dass Chomeini seine Versprechen – ein gerechtes und freies islamisches Leben – nicht eingehalten hat (vgl. Amineh 2004: 25).

Zusammenfassend ist zu sagen:

„Anstatt den gesellschaftlichen und technischen Fortschritt anzuerkennen und einen Islam zu entwickeln, der mit dem modernen Menschenrechtsverständnis und mit den modernen Wissenschaften in Einklang zu bringen war, hielten sie im Großen und Ganzen an ihren traditionellen Lehrmeinungen fest“ (Karasek/ Merbold 2006: 215).

1980 bis 1988 – der Erste Golfkrieg

Gleich zu Beginn der neugegründeten Islamischen Republik, als das Land sehr labil war, griffen am 22. September 1980 die Truppen des irakischen Diktators Saddam Hossein den Iran an. Die irakischen Truppen wurden dabei von westlichen Ländern, u.a. den USA in Form von Waffenlieferung unterstützt (vgl. Perthes 2008: 23, 68; vgl. Hakakian 2008: 18; vgl. Jafari 2010: 203; vgl. Topa 2009).

Der Krieg verursachte einen erheblichen materiellen und wirtschaftlichen Schaden (u.a. 650 Milliarden Dollar Kriegsschäden). Nach Auskunft der Bundeszentrale für politische Bildung starben in dieser Zeit 1,5 Millionen Iraner/-innen (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung Mai 2009). Zudem nahm der Iran 3,5 Millionen Flüchtlinge aus Afghanistan, Irak und weitere Iraner/-innen aus anderen Kriegsgebieten auf (vgl. Perthes 2008: 23, 68; vgl. Kermani 2005: 129).

„Der Krieg stabilisierte das Regime aber auch. Er erlaubte es der konservativen Kernelite, ihre Kontrolle über den Staat zu festigen, jegliche Opposition zu unterdrücken und schließlich auch eine recht weitgehende Anerkennung bei der Bevölkerung

zu gewinnen- einfach, weil das Land in der Lage ist, einem Feind zu widerstehen, der nicht nur von den meisten arabischen Staaten, sondern auch von den USA unterstützt wird“ (Perthes 2008: 23).

Aufgrund der schlechten wirtschaftlichen Lage des Landes, litt das Land unter dem Mangel an Fachkräften im wirtschaftlichen Sektor. Dies war zugleich der Beginn für Frauen, an der institutionellen Bildung teil zu nehmen, denn „[...] die Regierung [war] gezwungen und daran interessiert, Einschränkungen in der Fachausswahl an den Universitäten wieder zurückzunehmen“ (Memarian 2004: 35).

Acht Jahre nach Kriegsbeginn (1988) unterzeichneten Iran und Irak einen Friedensvertrag (vgl. Jafari 2010: 203; vgl. Getter 1998: 3). Zu Beginn des Kriegs, 1980, starb Mohammad Reza Schah im Exil. Nach der Beendigung des Kriegs, am 3. Juni 1989, starb Chomeini (vgl. Perthes 2008: 23).

Zu den wichtigsten Fluchtmotiven der Interviewpartner/-innen zählt die Verwehrung der institutionellen Bildungsteilnahme, u.a. durch die Schließung der Universitäten, auf die im nächsten Abschnitt näher eingegangen wird. Diese bildungsinstitutionelle Teilhabeform war nach Ansicht der Befragten jedoch erforderlich, um das Leben selbständig und selbstbewusst gestalten zu können. Für ihre Kinder – insbesondere für die Töchter – sahen die Befragten keine sichere Zukunft im Iran und flüchteten ins Ausland.

1.1.5 Das Bildungswesen in Persischen Reich/ im Iran

– vom Persischen Reich über die Säkularisierung zur Islamisierung

Nachdem das gesellschaftliche Leben im Persischen Reich sowie die weitreichenden Folgen der Gründung der Islamischen Republik dargestellt wurden, folgt der zweite Teil des geschichtlichen Rückblicks mit dem Fokus auf die bildungsinstitutionelle Rolle und dessen Wandel (s.u. Abb. 10, Kasten Nr. 6 bis Nr. 9).

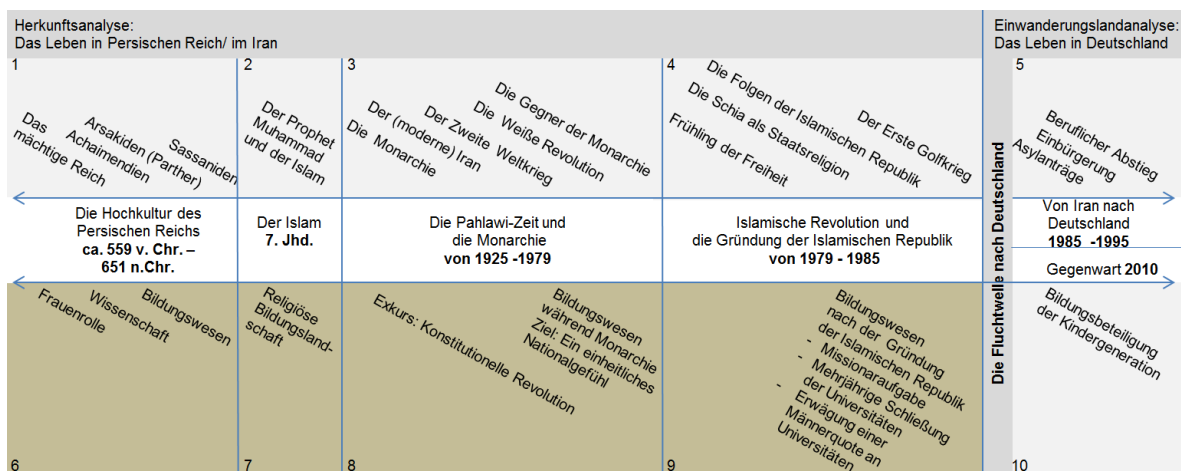


Abb. 10: Überblick des geschichtlichen Rückblicks. Fokus: Entwicklungen der Bildungsteilnahme und -institutionen

In der jahrhundertelangen Geschichte der Bildungsinstitutionen im Persischen Reich und des Iran spiegeln sich politische Entwicklungen im Bildungssystem wider (vgl. Hakakian 2008: 25). Die nachfolgende Darstellung des Bildungswesens vor der Islamischen Revolution von 1979 zeigt, dass insbesondere naturwissenschaftliche Fächer an Prestige gewannen und religiöse Fächer an gesellschaftlichem Einfluss verloren. Die institutionelle Bildungsteilnahme zielte überwiegend auf Jungen und Männer ab. Daher hatten Mädchen und Frauen erhebliche Schwierigkeiten sich weiterzubilden.

„Den jeweiligen historischen Gegebenheiten entsprechend wird so bestimmten Gruppierungen des sozialen Gefüges die Möglichkeit von Bildung, Ausbildung und damit gesellschaftlicher Partizipation zur Verfügung gestellt, während andere ausgeschlossen werden, wobei die Kriterien sich nach sozialer Schicht, Ethnie oder wie in unserem Fall, dem Geschlecht richten“ (Hakakian 2008: 25).

In Hakakians Zitat wird Bildung gleichgesetzt mit institutioneller Bildung. Die Interviewpartner/-innen vertreten hingegen ein anderes Bildungsverständnis, das sich durch eine Komplexität, die mehr als nur die bildungsinstitutionelle Teilhabe umfasst, charakterisieren lässt. Statt Institutionen und Zertifikate stehen der Mensch und die Entwicklung seiner Persönlichkeit im Mittelpunkt. Dieser erinnert an den Bildungsgedanken von Humboldt.

Persisches Reich – Wissenschaft und Bildungsmöglichkeiten für Frauen

Das Wissenschaftszentrum „Gondi Shapur“ befand sich in Südpersien. Es befasste sich bis zum 10. Jahrhundert n. Chr. u.a. mit dem Verfassen von wissenschaftlichen Abhandlungen sowie mit der Auseinandersetzung mit Schriften aus dem antiken Griechenland, Persien und Indien sowie mit medizinischer Forschung und Lehre. Das Wissenschaftszentrum verfügte zudem über Krankenhäuser, wodurch die Institution noch mehr Prestige genoss (vgl. Memarian 2004: 26). Mit dem militärischen Sieg der Araber 632. n. Chr. änderte sich die Schriftsprache in wissenschaftlichen Werken, die ins Arabische übersetzt wurden (ebd.)

Bildungsmöglichkeiten gab es für zwei unterschiedliche Frauengruppen – Sklavinnen und Frauen der Oberschicht. In dieser Zeit durften sich hübsche Sklavinnen in unterschiedlichen Fachrichtungen (Philosophie, Recht, Astronomie etc.) bilden, um ihren Besitzern eine gute Gesellschaft zu sein (vgl. Memarian 2004: 26). Frauen aus der Oberschicht, die sich für Bildung interessierten, waren u.a. Dichterinnen, Rechtsgelehrte etc., und bildeten eine Minderheit (ebd.).

Das Bildungswesen nach dem Persischen Reich und vor der Pahlawi-Dynastie

Mit jedem folgenden Herrschaftssystem gestaltete sich die Pflege der Religions- und Sprachenvielfalt als zunehmend schwieriger. So gab es 1834 nur vereinzelte ausländische Mis-

sionsschulen, die (eher) für die christliche Minderheit (Armenier und Assyrer) bestimmt waren (vgl. Mahmoudi 1999: 103).

Nach der Islamisierung waren bis ins 19. Jahrhundert im Iran traditionelle (d.h. religiöse) Schulen vertreten (vgl. Bartsch 2005: 415) und die „Madresse“³³ (höhere Bildung). Deren inhaltlicher Schwerpunkt war die Auseinandersetzung mit religiösen Themen. Die Bildungsinstitutionen wurden von den Ulama (religiöse Gelehrte) geleitet (vgl. Memarian 2004: 27). Nach den ersten Kontakten mit dem Westen (USA, England etc.) galt dieser als größte Konkurrenz. Ihr militärischer und technologischer Fortschritt beeinflusste die Schulausbildung des Landes (vgl. Bartsch 2005: 414). Infolge dessen gründete der Kronprinz Abbas Mirza (reg. 1789-1833) „das Polytechnikum Dâr al-Fonûn (persisch «Schule der neuen Wissenschaften»)“ in der Hauptstadt Teheran (Gronke 2003: 88). Es galt als „einzige höhere Bildungsstätte“ des Landes (vgl. ebd.).

„Sie bot neben militärischen auch naturwissenschaftliche, medizinische und andere Studiengänge unter der Leitung ausländischer Lehrkräfte an und gab damit die traditionellen theologischen Wissenschaften zugunsten der europäischen auf (als fann, Plural fonûn, wörtlich «Kunst, Wissenschaftszweig» bezeichnet). (Gronke 2003: 88).

Demzufolge war dies ein Schritt in westlicher Ausrichtung und ein Rückschritt für die Verbreitung und Pflege der religiösen Lehre. Der Kronprinz verfolgte das Ziel, das Militär zu modernisieren (ebd.). Insbesondere die Intellektuellen des Landes wurden von den westlichen Erkenntnissen beeinflusst. Es waren insbesondere Studierende, die sich für einen längeren Auslandsaufenthalt u.a. in Europa entschieden, u.a. mit ihrer Unterstützung „[...] wurden die politischen Einrichtungen, Rechtsstrukturen und technischen Fortschritte der europäischen Nationen in Iran einem breiteren Publikum bekanntgemacht“ (Gronke 2003: 89).

1851 wurde die Teheraner Universität gegründet, die keine religiöse Ausrichtung hatte, sondern sich an westlichen Wissenschaften orientierte (vgl. Bartsch 2005: 415). Folglich gab es in dieser Zeit sowohl moderne als auch religiöse Institutionen (ebd.). Der Großwesir Amir Kabir gründete 1852 die erste säkulare Schule, eine Kombination aus Schule und Universität (vgl. Memarian 2004: 27). Der Zutritt war nur Jungen erlaubt, die in den Bereichen Naturwissenschaften, Philosophie, Militärwissenschaften und Fremdsprachen, teilweise von ausländischen Lehrern, unterrichtet wurden (ebd.). Ab 1870 wurden die religiösen Schulen immer mehr von den modernen Schulen abgelöst. 1890 wurden vermehrt moderne bzw. nicht-religiöse Grundschulen gegründet, die ihre Schwerpunkte u.a. auf Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften legten (vgl. Bartsch 2005: 415).

³³Madresse (Madrasa): Hochschule bzw. höhere Bildung mit den Schwerpunkten: Religiöse und wissenschaftliche Fächer: Koranexegese, Koranrezitation, Traditionswissenschaft (Hadith), islamisches Recht, spekulative Theologie, Philosophie, Literatur, Mathematik, Medizin, Grammatik und Rhetorik (Memarian 2004: 27; Bartsch 2005: 414).

Der Arzt Loqman-ol-mamalik gründete 1899 die erste Sekundarschule in Tabriz und ermöglichte Töchtern aus privilegierten Familien die schulische Bildung (vgl. Memarian 2004: 28). Sechs Jahre später fand die Konstitutionelle Revolution statt.

Exkurs: Die Konstitutionelle Revolution 1905/ 1906

Die zunehmende Einflussnahme des Westens „und der fortschreitende wirtschaftliche Ausverkauf des Landes“ (vgl. Gronke 2003: 90) führten zu mehr Unzufriedenheit in der Bevölkerung. Sowohl die religiös als auch die westlich Orientierten des Landes führten die Konstitutionelle Revolution (vgl. ebd.). Diese Revolution war die erste demokratische Bewegung im Mittleren und Nahen Osten. Infolge dessen wurde „[...] das Land zu einem „Nationalstaat“ mit einer zentralisierten politischen Struktur“ (Hoffmann 2009: 16). Dessen Entwicklungen führten u.a. zur Gründung von Frauenvereinen, die einen schulischen Bildungsauftrag hatten (vgl. Memarian 2004: 28), zur Gründung des Parlaments, die die bisherige Verfassung ablöste und die Macht des Schahs³⁴ einschränkte (vgl. Jafari 2010: 13). Zu Beginn der Konstitutionellen Revolution wurde neben der Schulpflicht (vgl. Memarian 2004: 28), „ein einheitliches Schulsystem sowie die Kontrolle über das Schulsystem durch ein Erziehungsministerium“ (Bartsch 2005: 516) eingeführt. Der Staat erhielt 1910 die Kontrolle des Schulwesens (Memarian 2004: 28). Dies führte dazu, dass es bereits 1911 in der Hauptstadt Teheran insgesamt 76 Jungen- und 47 Mädchenschulen gab (vgl. ebd.). Zu dieser Zeit setzten sich Frauen aus der Oberschicht für mehr Frauenrechte ein. Intellektuelle Männer unterstützten die Bewegung, indem sie sich in den Printmedien für die Frauenrechte aussprachen (vgl. Gronke 2003: 114). Es waren die Geistlichen, die dieser Bewegung ein Ende setzten und den Zeitungen ein ca. zehnjähriges Ausgabeverbot erteilten (vgl. ebd.: 114 f.). „Immerhin wurden in Teheran zwischen 1906 und 1910, wiederum gegen den Widerstand konservativer klerikaler Kreise, etwa fünfzig Mädchenschulen eröffnet“ (Gronke 2003: 115).

Die absolute Monarchie, die seit jeher in Iran geherrscht hatte, war damit zu einer konstitutionellen gewandelt worden, in der die Minister nicht mehr dem Schah, sondern dem Parlament verantwortlich sein sollten. Die neue Staatsform in Iran war nur kurzlebig, da sie dem Land weder Stabilität noch Fortschritt eintrug; vor allem die Finanznot blieb ein Dauerproblem (vgl. ebd.: 97).

„Während der Konstitutionellen Revolution im Jahre 1906 wurde im Iran die Hoffnung auf Demokratie zerschlagen und mit der Hilfe fremder Mächte ein autoritäres Regime eingesetzt“ (Alavi 2009: 38).

³⁴Hierbei handelt es sich um die Qadscharen-Dynastie und nicht um die Pahlawi-Dynastie.

Die Interviewpartner/-innen weisen darauf hin, dass mit den „fremden Mächten“ russische Truppen gemeint sind, die Reza Schah halfen, das Parlamentsgebäude zu zerstören, um die Macht an sich zu reißen.

Der zukünftige König – Reza Schah der Pahlawie-Dynastie (Beginn: 1925) – sorgte für eine Revolutionsniederlage, um die Macht an sich zu ziehen. Dies führte zum Niedergang der Demokratieversuche und der Qadscharen-Dynastie (vgl. Jafari 2010: 13; vgl. Weber 2007: 38).

Das Bildungswesen während der Pahlawi-Dynastie (reg. 1925 - 1979)

Es folgte ein stetiger Wandel des iranischen Schulsystems nach unterschiedlichen Vorbildern³⁵. Atatürks Reform diente im Bildungswesen für Reza Schah als Vorbild:

„Bildungs- und Rechtsreformen ließen die „Ulama“, die schiitischen Rechtsgelehrten, immer entbehrlicher werden. Stattdessen förderte Reza Schah durch ein säkulares Bildungssystem und einen ausgeprägten Staatsinterventionismus die modernen akademischen Mittelschichten und die Staatsbediensteten“ (Gatter 1998: 26).

Reza Schah führte ein neues modernes Bildungssystem ein (vgl. Bartsch 2005: 415). Sein Ziel war es, „mit Hilfe des neuen Schulsystems der iranischen Gesellschaft ein Nationalgefühl zu vermitteln“ (vgl. Bartsch 2005: 416) sowie das Land (im Sinne von westlichen Ländern) zu modernisieren.

Um sein Ziel – die „gesellschaftliche Homogenisierung“ – zu erreichen, nutzte er die Schule als Mittel zur Säkularisierung. Infolgedessen verlor der Klerus im Schulsystem immer mehr seine Macht, um religiöse Werte, Ideologien etc. zu vermitteln (vgl. ebd.: 415). Weiterhin verbot der Schah 1932 jedem Iraner/ jeder Iranerin den Besuch von christlichen Missionschulen (vgl. ebd.: 411). Reza Schah ließ 1938/1939 die armenischen Schulen schließen und erschwerte den Armeniern den Staatsdienst (vgl. ebd.: 409). Als sein Sohn 1941 zum König gekrönt wurde, hob er diese Schließung auf (ebd.).

Trotz der freien Studienauswahl ab 1934 für Frauen – zu dem Zeitpunkt waren 12 Frauen immatrikuliert (Memarian 2004: 31) – durften sie nicht in der Politik tätig sein. Frauen hatten das Recht, sich in Restaurants und in Hotels frei zu bewegen sowie das Kino zu besuchen, jedoch hatten sie nach wie vor kein Wahl-, Sorge- und Scheidungsrecht (s.o. dies folgte erst 1963) (vgl. Memarian 2004: 30 zitiert Farman-Farmaian 1922: 105).

³⁵Bis 1957 orientierte sich das iranische Schulsystem an Frankreichs Schulsystem: Sechs Jahre Grundschule und sechs Jahre Sekundarschule (Bartsch 2005: 416). Im direkten Anschluss daran folgte die Einführung des amerikanischen System: Mittel- und Oberstufe (ebd.).

1936 besuchten 1.623 Personen eine Universität, hiervon waren lediglich 45 Frauen (Memarian 2004: 31). 1941 waren es bereits 302 Frauen von 2.114 Personen³⁶ (Mahmoudi 1999: 133).

Das Bildungswesen nach der Islamischen Revolution (ab 1979)

Der Sieg der Islamischen Revolution spiegelte sich in allen (muslimischen, christlichen oder jüdischen) Schulbüchern wider, da fortan islamische Wertvorstellungen thematisiert wurden. Die islamische Lehre sollte verinnerlicht bzw. inkorporiert werden (Bartsch 2005: 417). Neben den Unterrichtsveränderungen erfolgte eine flächenweite Namensänderung von Straßen, Orten und Schulen. Fortan gab es nur noch koedukative Schulen und es war

„[...] verboten, dass sich die Minderheitenschulen auf dem Gelände einer Kirche, einer Synagoge oder eines Tempels befinden. Die Absicht dieser Maßnahme bestand darin, die Gefahr für die Bekehrung muslimischer Schüler zu reduzieren“ (Bartsch 2005: 413).

Demnach diente die schulische Erziehungsaufgabe zur Abschaffung der religiösen „Konkurrenz“. Bartsch spricht von einer Missionierung der nichtmuslimischen Schüler/-innen (vgl. ebd: 417).

Nach Memarian (2004) wurden alle iranischen Universitäten ab April 1980 für drei Jahre geschlossen. Dem sind Jafaris Angaben entgegen zu halten, der von einer zweijährigen Schließung der Universitäten von 1980 bis 1982 spricht (vgl. Jafari 2010: 203). Dies stimmt mit den Aussagen aller Interviewpartner/-innen überein. Die Schließung erfolgte u.a. aus zwei Gründen: Zum einen sollte eine „religiös-kulturelle Säuberung“ durchgeführt werden. Zum anderen war insbesondere der Campus der Teheraner Universität ein Treffpunkt, um gemeinsam für „Freiheit von Forschung und Lehre“ (vgl. Jannat 2005: 78) zu demonstrieren. Dies entsprach nicht dem „gottesstaatliche[n] Dogma“ (ebd.). Die Universitätsschließung hatte zur Folge, dass viele iranische Wissenschaftler/-innen, die sich nach dem Sturz des Schahs ein besseres Leben im Iran erhofft hatten, wieder ins Ausland zurückkehrten (vgl. Memarian 2004: 34). Nach der Wiedereröffnung der Universitäten war eine Immatrikulation ausschließlich mit dem Bestehen einer „ideologischen Prüfung“ über die islamische Lehre möglich. Zudem wurden angehende Studenten/-innen hinsichtlich ihrer politischen Aktivitäten befragt.

„Ein Drittel aller Studienplätze wurde für freiwillige Kriegsteilnehmer im iranisch-irakischen Krieg oder Familienangehörige der Gefallenen reserviert. Weiblichen Studierenden wurde die Zulassung nur zu einem Viertel der angebotenen Fächer erteilt

³⁶Im Vergleich dazu in Deutschland: Von 1900-1909 besuchten nur Männer die Universität und wurden nur von Männern unterrichtet (Memarian 2004 bezieht sich auf Glaser 1996: 198 ff.).

(z.B. in den mathematischen und technischen Studienfächern nur zu 29 von 84 Fächern)“ (Memarian 2004: 35).

Dies zeigt, dass Studienplätze nicht nach akademischen Leistungen und Anforderungen vergeben wurden.

Zu den weiteren bildungsinstitutionellen Folgen nach der Gründung der Islamischen Republik zählt, dass mehr Frauen als Männer studieren. Dies kann auf die Alphabetisierungskampagne der islamischen Revolutionäre zurückgeführt werden. Ein weiterer Grund ist, dass in den Studentenwohnheimen Sittenwächterinnen strikt auf die Einhaltung der gesetzlichen Verordnungen achteten. Dies hatte zur Folge, dass Frauen mit Zustimmung ihrer religiöskonservativen Familien die Universitäten besuchen durften. Infolge dessen konnten Töchter aus der Unterschicht in einer Großstadt studieren. Es kam „schnell in Mode, ihre Töchter zu einem möglichst hohen Abschluss zu ermutigen“ (Hoffmann 2009). Folglich kann für diese Zeit eine Aufstiegsmobilität im Bildungssystem verzeichnet werden, die zu den größten Errungenschaften der Revolution zählt. Hiervon profitieren insbesondere Frauen und Familien aus dem ländlichen Raum (vgl. Hoffmann 2009). Erstmals wurde in diesem Zusammenhang auch die Einführung einer Männerquote an den Universitäten in Erwägung gezogen (vgl. Hoffmann 2009; vgl. Weber 2007: 40).

1.1.6 Iran seit der Islamischen Revolution

Auf dem iranischen Staatsterritorium³⁷ von ca. 1.648.000 km² (Platz 17 der Weltrangliste)³⁸, das in Westasien liegt, leben ca. 71 Millionen Menschen (Platz 18 der Weltrangliste). Aufgrund seiner Altersstruktur zählt der Iran zu einem der jüngsten Länder dieser Welt (Fischer Weltalmanach 2010). Im Iran ist der schiitische Islam die Staatsreligion, dem der überwiegende Teil der Bevölkerung angehört. Weitere Religionszugehörigkeiten sind beispielsweise das Christentum oder das Judentum (vgl. Hoffmann 2010). Zu den wichtigsten Wirtschaftszweigen zählen die Landwirtschaft, die Industrie und der Dienstleistungssektor. Erdöl und Erdgas sind die wichtigsten Importgüter des Landes (vgl. Fischer Weltalmanach 2010). Das politische Leben wird weiterhin von islamischen Rechtsgelehrten bestimmt (vgl. Karasek/ Merbold 2006: 214).

³⁷Die folgenden Daten beziehen sich auf die Jahre 2009 bis 2011.

³⁸Schätzungsweise: Wüste: 40%, Weide: 27% und Ackerland: 10% (vgl. Steinbach 1988: 205).

1.2 Eine Einwanderungslandanalyse – vom Asylantrag iranischstämmiger Familien bis zur Bildungsbeteiligung ihrer Kinder im deutschen Schulsystem



Abb. 11: Iran im Jahr 2009
(Quelle siehe Internetverzeichnis)

1.2 Eine Einwanderungslandanalyse – vom Asylantrag iranischstämmiger Familien bis zur Bildungsbeteiligung ihrer Kinder im deutschen Schulsystem

Die in Kapitel 1.1 vorgestellte Herkunftslandanalyse mit der Beschreibung der historisch-gesellschaftlichen Entwicklungen ist zum einen für ein Verständnis der komplexen gesellschaftlichen Struktur des heutigen Irans dienlich und zum anderen relevant für den Nachvollzug der Fluchtmotive iranischer Menschen. Es folgt die Einwanderungslandanalyse, die mit der Beschreibung der Ankunftsjahre iranischstämmiger Familien in Deutschland beginnt und mit der Bildungsbeteiligung der Kindergeneration im Einwanderungsland endet.

In Deutschland angekommen, haben iranische Flüchtlinge Anträge gestellt, um in Deutschland bleiben zu können, beispielsweise Antrag auf Anerkennung als politische Flüchtlinge, Asylantrag, Bleiberecht aus humanitären Gründen oder sie gaben eine Studienmigration an. In den Interviews kommt zum Ausdruck, dass es bis zur Antragsbewilligung ein langer, bürokratischer Leidensweg war. Im Rahmen der Einwanderungslandanalyse wird der Zeitrahmen von 1985 bis 1998 thematisiert, da dies den Zeitraum umfasst, in dem die Interviewpartner/-innen nach Deutschland geflüchtet sind (s.u. Abb. 12, Kasten Nr. 5).

1.2 Eine Einwanderungslandanalyse – vom Asylantrag iranischstämmiger Familien bis zur Bildungsbeteiligung ihrer Kinder im deutschen Schulsystem

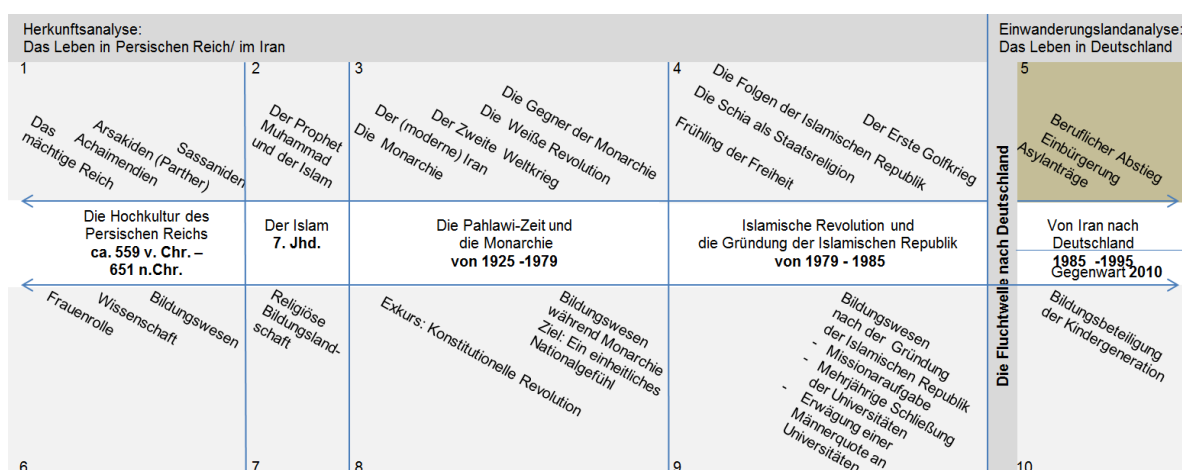


Abb. 12: Überblick des geschichtlichen Rückblicks.
Fokus: Vom Iran nach Deutschland 1985 bis 1995

In den Interviews werden gängige Begriffe des öffentlichen und wissenschaftlichen Fachjargons von den Interviewpartner/-innen verwendet, wie beispielsweise Ausländer/-in, Migrant/-in, Asylant/-in etc. Sie sehen sich jedoch selbst als (ehemalige) politische Flüchtlinge und nicht als Migranten/-innen. Für ein einheitliches Begriffsverständnis sind Erläuterungen notwendig, die Bestandteil von Kapitel 1.2 sind.

Vorgeschichte – iranische Exiltradition

Die iranische Exiltradition nach Deutschland kann bis ins 19. Jahrhundert zurückverfolgt werden. Insbesondere aus wirtschaftlichen und politischen Gründen haben Iraner/-innen ihre Heimat verlassen und sind nach Deutschland ausgewandert.

Der „Preußisch-Persische Freundschafts- und Handelsvertrag“ (vgl. Jannat 2005: 137) aus dem Jahr 1857 sowie der 1873 unterzeichnete „Freundschafts-, Handels- und Schiffahrtsvertrag“ (ebd.) zwischen dem Iran und Deutschland manifestierten erste wirtschaftliche Beziehungen zwischen den beiden Ländern. 1904 wurde die Schiffahrtsstraße „zwischen dem persischen Golf und Hamburg [...] offiziell in Betrieb genommen“ (Jannat 2005: 137). Infolgedessen haben sich iranische Geschäftsleute insbesondere in der Hafenstadt Hamburg niedergelassen.

Auch während der beiden Weltkriege, insbesondere als Hitler die Macht übernahm, hatten beide Länder eine gute wirtschaftliche Beziehung. Bereits während der Weimarer Zeit lebten ca. 1.000 Iraner/-innen in Deutschland. Sie besaßen mehr Freiheiten als im Iran, um sich politisch zu entfalten und agieren zu können (Jannat 2005: 148). Nach dem Zweiten Weltkrieg und dem radikalen Regierungswechsel in Deutschland war es erneut möglich, mit dem Iran wirtschaftliche Kontakte zu knüpfen, sodass sich deutsche Unternehmen zunehmend im Iran etablieren konnten (vgl. ebd.: 139). Die Präsenz iranischstämmiger Personen in Deutschland stieg ab den 1970er Jahren. Kurz vor der Islamischen Revolution (1979)

gab es ca. 20.000 Iraner/-innen – davon waren 4.500 Studenten/-innen – in Deutschland. Daher ist die immense Studentenzahl aus dem Iran u.a. auf die genannten Wirtschaftsbeziehungen zurückzuführen (vgl. ebd.: 146). Kurz nach der Revolution ist die Anzahl der iranischstämmigen Personen um das Fünffache gestiegen (Shenavari 2009: 116).

Folglich blickt der Iran auf eine lange Exiltradition nach Deutschland zurück. Waren es Mitte des vergangenen Jahrhunderts Babi- und Baha'i-Anhänger³⁹, bildeten politisch aktive Menschen sowie Regimekritiker/-innen nach der Konstitutionellen Revolution 1905/1906 und nach dem Sturz des Premierministers Mossadegh 1953 Flüchtlingsgruppen aus dem Iran (vgl. Jannat 2005: 146). Eine große Fluchtwelle erreichte Deutschland nach der Gründung der Islamischen Republik. Es ist zu verzeichnen, dass etwa seit den 1980er Jahren ca.

„[...] 3 bis 5 Millionen IranerInnen wegen politischer Verfolgung und aus Angst vor Repressalien und Diskriminierungen ihre Heimat verlassen haben. Ein Teil dieser Flüchtlinge kam nach Europa, u.a. auch in die Bundesrepublik, wo die größte iranische Flüchtlingsgruppe im europäischen Vergleich lebt“ (Hashemi/ Adineh 1998: 6).

Begriffsexkurs: Flüchtlinge

Bevor auf die heterogene Flüchtlingsgruppe aus dem Iran eingegangen wird, ist es erforderlich, den Begriff „Flüchtling“ zu erläutern. In den zahlreichen Reformierungen des Ausländergesetzes und dem Asylrecht bezieht sich Deutschland auf die Definition der Genfer Flüchtlingskonvention, die sich seit 1951 mit „höchstmöglichen internationalen Standards im Flüchtlingsschutz mit Flüchtlingsrechten“⁴⁰ befasst. Ein Flüchtling wird dort wie folgt definiert: Eine Person, die

„[...] aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will [...]“ (Genfer Flüchtlingskonvention von 1951⁴¹).

Übertragen auf die Zielgruppen der vorliegenden Arbeit ist insbesondere der obige Verweis auf politische Überzeugungen relevant, da dies der vorherrschende Anlass für die Flucht aus dem Iran darstellt. Die Flucht war ein erzwungener Lebensschritt, um sich und die ei-

³⁹Dieser Anhängerschaft liegt eine Universalreligion zugrunde, die sich für das Zusammenleben unterschiedlicher Menschen ausspricht. Die Offenbarung ihres Religionsgründers Mirza Husain' Ali Nuri, der auch als Baha'ullah (arab. „Herrlichkeit Gottes“) bezeichnet wird, steht nicht im Einklang mit dem Rechtssystem des Velayet-e faqih, das seit 1979 die Rechtsgrundlage der iranischen Republik bildet.

⁴⁰The UN Refugee Agency <http://www.unhcr.de/mandat/genfer-fluechtlingskonvention.html> (letzter Stand: 1.07.2012)

⁴¹The UN Refugee Agency <http://www.unhcr.de/mandat/fluechtling.html> (letzter Stand: 1.07.2012)

gene Familie zu schützen. Dieser Aspekt unterscheidet Flüchtlinge generell von Migranten/-innen, die in der Regel ihr Land mehr oder weniger freiwillig verlassen. Als Beispiel kann die Arbeitsmigration ab den 1950er Jahren nach Deutschland genannt werden (s.u. Begriffsexkurs: Migrant/-in).

Es ist keine Seltenheit, dass Flüchtlinge ohne Reisedokumente ihr Land verlassen. Zurückzuführen ist dies zum einen auf fehlende Behörden im Herkunftsland und zum anderen müssen Familien überstürzt flüchten, sodass weder Zeit noch Möglichkeiten zur Verfügung stehen, sich um entsprechende Dokumente zu kümmern (vgl. Genfer Flüchtlingskonvention).

„Deshalb bleibt ihnen meist keine andere Möglichkeit, als sich skrupellosen Schleppern anzuvertrauen, die sie über die Grenze bringen. Viele bezahlen für die Reise in eine bessere Zukunft nicht nur viel Geld, sondern auch mit ihrem Leben“ (Genfer Flüchtlingskonvention).

In den durchgeführten Interviews beschreiben die Befragten ihren beschwerlichen Weg aus dem Iran nach Deutschland. In dieser Lebensphase verfügen sie über wenig ökonomisches Kapital und beschreiben, dass sie sich vor allem aufgrund ihres kulturellen Kapitals in Deutschland etablieren konnten.

1.2.1 Flüchtlingsgruppen in Deutschland nach der Islamischen Revolution 1979

Wie der geschichtliche Verlauf in Kapitel 1.1 zeigt, haben neben den politischen Aktivisten auch ethnische Minderheiten, Befürworter der Monarchie und weitere Gruppen das Land verlassen. Bei den Schah-Anhängern handelt es sich überwiegend um Fachkräfte und Funktionäre aus den Bereichen Politik, Wirtschaft, Technik, Verwaltung und insbesondere dem Militär (vgl. Jannat 2005: 75 f.).

„Dazu kamen, mit einer gewissen Zeitverzögerung, auch Angehörige mittlerer Positionen bei den Streitkräften und den Sicherheitsorganen, die aufgrund ihres Einsatzes während der revolutionären Ereignisse um ihr Leben und das ihrer Familien bangen mußten“ (Hashemi/ Adineh 1998: 81).

Linksorientierte und Mitglieder anderer politischer Parteien bildeten die Gruppe der politisch aktiven Flüchtlinge.

Kinder zählen ebenfalls als eine eigenständige Flüchtlingsgruppe. Während des achtjährigen Krieges zwischen Iran und Irak – kurz nach der Islamischen Revolution – wurden Kinder u.a. für die Minenräumung eingesetzt. Zu Beginn des Krieges erfolgte der Einsatz von Kindern mit dem Einverständnis ihrer Eltern. Im weiteren Kriegsverlauf kam es jedoch zur Zwangsrekrutierung. Viele Eltern sahen keinen anderen Ausweg, als ihre minderjährigen Kinder alleine nach Europa, u.a. auch nach Deutschland, zu schicken (vgl. ebd.: 83).

Eine weitere Flüchtlingsgruppe waren Frauen. Sie wurden im Iran festgenommen, weil entweder sie selbst oder ihre Familienangehörigen politisch aktiv waren.

Frauen „[...] die den Iran erst nach jahrelangen traumatischen Gefängnisaufenthalten verlassen konnten und während ihrer Haftzeit wiederholt physischen und psychischen Foltern, einschließlich Vergewaltigungen, ausgesetzt waren“ (Hashemi/ Adineh 1998: 84), sind u.a. nach Deutschland geflüchtet.

Ein weiteres Fluchtmotiv von Frauen war u.a. die Universitätschließung in den 1980er Jahren. Eine weitere Frauengruppe waren jene, die während der Monarchie eine wichtige gesellschaftliche Position inne hatten (s.o.). Diese Auflistung, die durch weitere Flüchtlingsgruppen, wie beispielsweise religiöse Minderheiten, zu erweitern ist, zeigt, dass nach 1979 die Flucht aus dem Iran äußerst unterschiedlich motiviert war.

1.2.2 Deutschlands Asylrecht – „Politisch Verfolgte genießen Asylrecht“ (Art. 16 Abs. 2 GG)

Nach Ansicht des Germanisten Jürgen Link wurde die Bezeichnung „Asylant“ von der Ausländerbürokratie eingeführt, die sich mit den Asylanträgen aus den jeweiligen kommunalen Ausländerbehörden befasst haben (vgl. Jannat 2005: 243). Die Medienwelt übernahm die Bezeichnung „Asylant“, mit der zumeist negative Assoziationen hervorgerufen wurden (s.u. „Scheinasylant“). In seiner ursprünglich griechischen Bedeutung ist „Asylon“ ein Zufluchtsort, wie beispielsweise ein Gotteshaus (vgl. Shenavari 2009: 48). Diesen Zufluchtsort in Deutschland zu finden, gestaltete sich u.a. durch die in der deutschen Bevölkerung wachsenden „Überfremdungsängste“ als zunehmend schwierig (vgl. Krüger-Potratz 2005: 193; vgl. Jannat 2005: 177 f.).

Im Asylverfahren wird zwischen internem und externem Asyl unterschieden. Letzteres gilt für politische Flüchtlinge. Konträr dazu bezieht sich das interne Asyl – auch als „diplomatisches bzw. exterritoriales Asyl“ bezeichnet – auf einen Ort, an dem Asyl gewährt werden kann, beispielsweise die deutsche Botschaft in Teheran (vgl. Shenavari 2009: 61).

Im Asylverfahren war die Ermittlung der Fluchtmotive entscheidend. Dies half deutschen Behörden festzustellen, wer eine asylberechtigte Person ist. Personen, die aufgrund von Naturkatastrophen oder wegen eines Bürgerkriegs ihre Heimat verlassen haben, haben keine Asylberechtigung (Jannat 2005). Da politisch Verfolgte eine Asylberechtigung hatten, wurden die gesellschaftlichen Umbrüche des jeweiligen Herkunftslandes, die im Falle des Irans zu einer Millionenflucht aus dem Herkunftsland geführt haben, berücksichtigt (vgl. BAMF 2007: 14). Bereits die hohe Anzahl von Asylbewerber/-innen aus einem bestimmten Land spiegelt oftmals die problematische Entwicklung des jeweiligen Landes wider (vgl. ebd.: 24).

Deutschland hat das umfangreichste Asylrecht Europas. Dieses Gesetz richtet sich ausschließlich an Ausländer/-innen (vgl. ebd.: 37). Dabei ist zu berücksichtigen, dass „bei der Formulierung des Asylgrundrechts [...] auf eine endgültige Definition der politischen Verfolgung verzichtet [wurde]“ (Jannat 2005: 167), um so viele Flüchtlinge wie möglich in Deutschland aufnehmen zu können. Aus juristischer Sicht hatte dies gravierende Folgen hinsichtlich der Festlegung, wer im Einzelfall politisch Verfolgter ist (vgl. ebd.).

„Politisch ist eine Verfolgung dann, wenn sie dem Einzelnen in Anknüpfung an seine politische Überzeugung, seine religiöse Grundentscheidung oder an für ihn unverfügbare Merkmale, die sein Anderssein prägen, gezielt Rechtsverletzungen zufügt, die ihn ihrer Intensität nach aus der übergreifenden Friedensordnung der staatlichen Einheit ausgrenzen. Das Asylrecht dient dem Schutz der Menschenwürde in einem umfassenderen Sinne“ (BAMF 12.12.2012⁴²).

Demnach sind politische Flüchtlinge aus dem Iran asylberechtigte Personen⁴³.

Asylanträge und asylberechtigte Personen

Das damalige Bundesamt für Anerkennung ausländischer Flüchtlinge (BAFI⁴⁴) war für die Asylanträge zuständig. Nach der Islamischen Revolution wurden von 1980 bis 1989 ca. 57.183 Asylanträge von Iraner/-innen eingereicht (vgl. Jannat 2005: 260 bezogen auf das ZDWF⁴⁵). Dabei ist zum einen zu beachten, dass

„[...] ein gewisser Prozentsatz der in dieser Zeit registrierten iranischen Asylsuchenden keine neueingereisten Personen waren, sondern Ehepartner und Kinder, die bereits mit einem/einer asylberechtigten Partner/Partnerin oder mit asylberechtigten Eltern hier lebten und jetzt erstmals, nach der Einführung des Familienasyls im Oktober 1989, einen Antrag stellten“ (Hashemi/ Adineh 1998: 85).

Zum anderen handelt es sich bei diesen Personenangaben um Iraner/-innen, die vor 1979 in Deutschland studierten und aufgrund ihrer politischen Aktivitäten (in Deutschland) nach Beendigung ihres Studiums nicht mehr in den Iran zurückkehren konnten (vgl. Hashemi/

⁴²<http://www.deutsche-islam-konferenz.de/DE/Migration/AsylFluechtlinge/Asylrecht/asylrecht-node.html> (letzter Stand : 9.12.2013)

⁴³Weiterführende Informationen: Seit 2000: „Im Asylverfahren werden zwei Arten von Asylanträgen unterschieden. Ein Asylerstantrag liegt vor, wenn ein Ausländer erstmals ein Asylgesuch stellt; ein Asylantrag wird in §71 AsylVfG in Verbindung mit §51 VwVfG definiert. Ein Wiederaufnahmegrund ergibt sich beispielsweise, wenn sich die der ersten Entscheidung zugrunde liegende Sach- oder Rechtslage für den Antragsteller geändert hat.“ (Asyl in Zahlen 2009, 11: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge).§71 AsylVfG Folgeantrag: „(1) Stellt ein Ausländer nach Rücknahme oder unanfechtbarer Ablehnung eines früheren Asylantrages erneut einen Asylantrag (Folgeantrag), so ist ein weiteres Verfahren nur durchzuführen, wenn die Voraussetzungen des § 51 Abs. 1 bis 3 des Verwaltungsverfahrensgesetzes vorliegen; die Prüfung obliegt dem Bundesamt. [...]“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2007: 11, 37).

⁴⁴Jetzt Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)

⁴⁵Zentrale Dokumentationsstelle - Länderkontakte.de Website:
<http://www.laenderkontakte.de/adresse-80391-infos.htm> (letzter Stand: 20.12.2013)

Adineh 1998: 75). Iranische Studierende, die eine Person mit deutscher Staatsangehörigkeit geheiratet haben, blieben ebenfalls in Deutschland. Des Weiteren lebten bereits vor der Revolution iranischstämmige Akademiker/-innen oder Geschäftsleute in Deutschland, die keine deutsche Staatsbürgerschaft hatten (ebd.). Nicht alle Flüchtlinge haben direkt nach ihrer Ankunft in Deutschland einen Asylantrag gestellt. Sie gaben andere Gründe für ihren Aufenthalt in Deutschland an, wie beispielsweise eine Studienmigration, um sich dadurch die Option offen zu halten, wieder in den Iran zurückkehren zu können.

Vor und während der Antragsanhörung

Nach der Antragstellung war ein mehrmonatiger Aufenthalt in Deutschland gestattet. Die Interviewpartner/-innen berichteten, dass sie diese Zeit in einem Asylantenwohnheim verbracht haben. Der befragte Familienvater Behnam erzählte ausführlich, welcher psychischen Belastung er in dieser Zeit ausgesetzt war. Seine schwangere Frau erhielt nicht die entsprechende Verpflegung und Behandlung. Diese Aussage wird von Jannat untermauert. Er verweist darauf, dass „Asylsuchende keinen Anspruch auf eine Wohnung“ (Jannat 2005: 250) haben, sondern in Sammel- bzw. Gemeinschaftsunterkünften untergebracht werden. Darüber hinaus waren diese Unterkünfte sehr unhygienisch und in einem miserablen Zustand, da es sich oft um abgelegene und baufällige Gebäude handelte. Der o.g. befragte Vater berichtete, dass sie gemeinsam mit anderen Familien in einer ehemaligen Kaserne untergebracht wurden, die nach dem zweiten Weltkrieg von der englischen Streitmacht besetzt war.

Die Asylantragsteller/-innen durften während des Verfahrens ihre zugewiesene Gemeinde nicht verlassen. Sie mussten in einem bestimmten Bezirk bleiben. Der Besuch von Familienangehörigen war unerwünscht (vgl. ebd.: 244, 249).

Wenige Tage nach der Antragstellung folgte eine Anhörung, in der die Flucht motive glaubwürdig dargestellt werden mussten, um eine Rückreise auszuschließen (vgl. ebd.: 193, 241). Dieses schnelle Verfahren hatte zur Folge, dass sich die Antragsteller/-innen nicht über das Anhörungsverfahren sowie über ihre rechtliche Lage informieren konnten. Die Übersetzung während der Anhörung erfolgte in vielen Fällen nicht durch einen iranischen bzw. „muttersprachlichen“ Dolmetscher, sondern durch afghanisch oder kurdisch sprechende Dolmetscher. So stimmten die Übersetzungen nicht in allen Fällen. Dies führte zu Missverständnissen und scheinbar widersprüchlichen Aussagen der Antragsteller/-innen (vgl. Hashemi/ Adineh 1998: 86).

Missbrauch des Asylrechts – „Scheinasylant“

Aus aller Welt nahmen Flüchtlinge Deutschlands großzügiges Asylrecht in Anspruch. Eine Folge war der Missbrauch des Asylrechts, d.h. dass Personen, die ihr Herkunftsland ver-

lassen haben, in Deutschland einen Asylantrag eingereicht haben. Diese Personen sahen keinen anderen Ausweg als ihr Land zu verlassen. Als Flüchtlinge erreichten sie Deutschland. Andere Personen haben freiwillig ihr Land verlassen, d.h. sie hatten die Option zu entscheiden, ob sie in ihrer Heimat bleiben oder sie verlassen wollen. Diejenigen, die ihre Heimat verließen, erhofften sich ein besseres Leben in Deutschland. Solche Personen werden als „Scheinasylant“ bezeichnet. Der Missbrauch des Asylrechts führte zu einem enormen Anstieg der in Deutschland lebenden und auf ihre Antragsbewilligung wartenden Personen. 1980 und 1989 wurde die 100.000-Marke an Asylanträgen überschritten (vgl. Bade/ Oltmer 2005). Fortan wurde es – auch für die iranischen Flüchtlinge – zunehmend schwieriger eine Antragsbewilligung zu erhalten. Während vor 1988 für deutsche Gerichte eine „beglaubigte Mitgliedschaft in einer oppositionellen Organisation“ (vgl. Jannat 2005: 195) ausreichend war, um einen Asylantrag zu bewilligen, war dies nach 1988 nicht mehr der Fall. Folglich wurden die Asylanträge in den 1980er Jahren eher anerkannt als in den 1990er Jahren (vgl. Hashemi/ Adineh 1998: 6). Aus deutscher Sicht verband sich damit das Ziel, die Zahl der Antragsbewilligungen zu senken (Bade/ Oltmer 2005).

Hashemi und Adineh verweisen darauf, dass ein Großteil der Iraner/-innen in den 1980er Jahren weniger als ein Jahr in Deutschland geblieben ist (vgl. Hashemi/ Adineh 1998: 75 f.). Dies ist auf die politischen Entwicklungen sowohl im Iran als auch in Deutschland zurückzuführen. Zu dieser Zeit fand im Iran eine politische Umstrukturierung statt. Politisch aktive Personen wurden nicht mehr – so wie vorher – konsequent verfolgt und bestraft. Parallel dazu fanden Einschränkungen im deutschen Ausländerrecht statt. Rechtsgesinnte Menschen in Deutschland waren ein weiterer Grund, warum Iraner/-innen wieder zurückkehrten (vgl. Hashemi/ Adineh 1998: 76).

Erneut wird deutlich, dass sowohl eine Herkunftslandanalyse als auch eine Einwanderungslandanalyse erforderlich sind, um das Verhalten von Iraner/-innen in Deutschland zu verstehen.

1.2.3 Deutschlands Ausländerrecht

Iranischstämmige Flüchtlinge haben sich in den 1980er Jahren auf das von 1965 in Kraft getretene Ausländerrecht (AuslG) bezogen, das zu dieser Zeit geltend war. Dieses Gesetz trat nach dem zweiten Weltkrieg, am 28. April 1965⁴⁶, in Deutschland in Kraft. Dem Gesetz unterliegen zwei Leitsätze:

1. Leitsatz: "die aufenthaltsrechtliche Stellung der Ausländer, die sich rechtmäßig in der Bundesrepublik Deutschland aufhalten und die hier auf Dauer leben wollen, zu

⁴⁶ Weiterführende Angaben:

<http://www.kas.de/wf/de/71.8978/> (letzter Stand: 20.12.2013)

http://www.fluechtlingsinfo-berlin.de/fr/pdf/AuslG_1990 (letzter Stand: 20.12.2013)

<http://www.fluechtlingsrat-berlin.de/gesetzgebung.php> (letzter Stand: 20.12.2013)

sichern und damit ihre Integration zu erleichtern“ (Bundesgesetzblatt Teil I Nr. 19, ausgegeben am 8.Mai 1965: 353).

Ausländer dürfen sich nur für eine begrenzte Zeit in Deutschland aufhalten. Sie können einen unbefristeten Status erreichen, wenn die jeweilige Person acht Jahre ohne staatliche Hilfe für sich sorgen kann. Es liegt auch eine Kann-Regelung vor, wenn Ehepartner oder Kinder unter 16 Jahren nachkommen. Aufgrund des o.g. Arbeitsverbots war die Sozialhilfe die einzige Einnahmequelle, in Form von Sachleistungen und Wertgutscheinen (vgl. Jannat 2005: 253). 1982 folgte für Asylanten/-innen eine Kürzung der finanziellen Unterstützung des Lebensunterhaltes und eine Kürzung des Kindergeldes (ebd.: 254).

2. Leitsatz: „[...] die Zuwanderung aus Nicht-EU-Staaten zu begrenzen“ (Bundesgesetzblatt Teil I Nr. 19, ausgegeben am 8.Mai 1965: 353)

Die zweite Zielvorgabe wird u.a. durch die Aufenthaltsgenehmigung erreicht. Das heißt, dass Ausländer/-innen, wie beispielsweise im Falle der Iraner/-innen, ein Visum benötigen, um nach Deutschland (per Luftweg) einreisen zu können (vgl. Jannat 2005).

Nachdem sich die Ausländeranzahl in Deutschland drastisch erhöhte, wurde das Ausländergesetz reformiert und trat am 1. Januar 1991 in Kraft. Im Vergleich zu der Gesetzesgrundlage von 1965 liegt ein „Anwendungsbereich“ vor (AusIG § 2), der die Aufenthaltsregelung von Ausländer/-innen noch spezifiziert und den Erhalt einer Aufenthaltsberechtigung erschwert. „Seit 1977 wurden etwa dreißig mal Gesetze, Erlasse und Verordnungen geändert, um Flüchtlinge abwehren oder schnell wieder loswerden zu können“⁴⁷ (s.o. Sammelunterkünfte).

Am 1. Januar 1991 wurden die Aufenthaltsbewilligungen und -befugnisse eingeführt, die bis dato aktuell waren, um die „rechtsstaatlich[e]“ Lage u.a. von nachreisenden Familienangehörigen oder sog. Gastarbeiter/-innen zu erfassen. Bei Letzteren liegen andere Sachverhalte vor als beispielsweise bei einem Touristen, der ebenfalls Ausländer in Deutschland ist. Demnach müssen unterschiedliche Umstände berücksichtigt werden. Juristen sprechen hierbei von einem unübersichtlichen Gesetz, dem zwei Leitsätze unterliegen.

Ziel der stetigen Gesetzesänderungen war ein schnelleres Verfahren, um die Verwaltungen in den Kommunen zu entlasten, wobei dies keinesfalls eine „Lösung des Asylproblems“ nach sich zog (Han 2005: 192). Die Folge war ein politischer Kurswechsel in den 1990er Jahren in der Asylproblematik der damaligen SPD-Regierung. Es folgte der „Asylkompromiss“, indem Art. 16 Abs. 2 des Grundgesetzes reformiert wurde. Die drei neuen Regelungen traten am 1. Juli 1993 in Kraft (vgl. Han 2005: 194):

- Die Drittstaaten-Regelung: Wer aus einem für die Genfer Flüchtlingskonvention „sicher“ erklärten Staat nach Deutschland flüchtet, hat keinen Asylanspruch.

⁴⁷<http://www.initiative-tageszeitung.de/lexika/leitfaden-artikel.html?LeitfadenID=53>
(letzter Stand: 26.12.2013)

Ein Beispiel: Flüchtet eine Person aus dem Iran erst nach Polen und von dort aus weiter nach Deutschland, ist diese Person in Deutschland nicht asylberechtigt. Denn diese Person könnte auch in Polen Asyl beantragen. Demnach muss die iranische Person per Flugzeug direkt von Iran nach Deutschland fliegen. Der Landweg wäre nicht möglich, da die iranische Person zuerst durch andere europäische Länder reisen müsste – die wiederum als sichere Staaten eingestuft werden. Bade und Oltmer (2005) weisen darauf hin, dass bereits hier eine „soziale Selektion“ stattfindet. Denn wer für sich und ggf. für seine Familie ein Flugticket kaufen kann, verfügt eher über ökonomisches Kapital, als diejenigen, die illegal über den Landweg nach Deutschland fliehen.

- Sichere Herkunftsstaaten: Flüchtlinge aus Bulgarien, Gambia, Ghana, Polen, Rumänien, Senegal, Ungarn, Slowakische Republik und Tschechische Republik (Stand von 2004⁴⁸) sind per se keine asylberechtigten Personen. Mit der Zustimmung des Bundestages und Bundesrates werden diese Herkunftsländer als sichere Staaten eingestuft. Wie aus der ersten Regelung hervorgeht, sind Personen, die aus sicheren Staaten nach Deutschland flüchten, keine asylberechtigten Personen.
- Flughafenregelung: Erreicht ein Flüchtling über den Luftweg deutsches Terrain, so folgt gleich am Flughafen ein „kurzes Asylverfahren“, um die Herkunft, Reisedokumente etc. festzustellen (vgl. Han 2005: 194 f.).

Diese Gesetzesänderung von 1993 wurde kontrovers diskutiert. So wurde kritisch hinterfragt, ob mit der Regelung „echte“ politische Verfolgte abgeschoben wurden und dadurch in ihrem Herkunftsland Gefahren ausgesetzt waren (vgl. Han 2005: 195).

Begriffsexkurs: Ausländer/-in und Migrant/-in

Die Bezeichnung „Ausländer/-in“ ist ein Rechtsbegriff, der Auskunft darüber gibt, wer eine deutsche Passzugehörigkeit hat und demnach ein/e Inländer/-in ist (vgl. Krüger-Potratz 2005: 184; vgl. Auernheimer 2005: 23). Artikel 116 Absatz 1 und 2 des Grundgesetzes definieren Ausländer wie folgt:

„(1) Deutscher im Sinne dieses Grundgesetzes ist vorbehaltlich anderweitiger gesetzlicher Regelung, wer die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder als Flüchtling oder Vertriebener deutscher Volkszugehörigkeit oder als dessen Ehegatte oder Abkömmling in dem Gebiete des Deutschen Reiches nach dem Stande vom 31. Dezember 1937 Aufnahme gefunden hat.

⁴⁸Nach 2004 gehören die aufgezählten Länder Bulgarien, Polen, Rumänien, Ungarn und Slowakei zu den neuen EU-Ländern. Weiterführende Information:
<http://www.netzwerk-iq.de/aktuelles0+M59d3ba12627.html> (letzter Stand: 3.11.2013)

(2) Frühere deutsche Staatsangehörige, denen zwischen dem 30. Januar 1933 und dem 8. Mai 1945 die Staatsangehörigkeit aus politischen, rassistischen oder religiösen Gründen entzogen worden ist, und ihre Abkömmlinge sind auf Antrag wieder einzubürgerern. Sie gelten als nicht ausgebürgert, sofern sie nach dem 8. Mai 1945 ihren Wohnsitz in Deutschland genommen haben und nicht einen entgegengesetzten Willen zum Ausdruck gebracht haben⁴⁹.

Demnach sind beispielsweise Aussiedler/-innen als Deutsche anzuerkennen, während Staatenlose zur ausländischen Bevölkerung in Deutschland zählen. Ausländergruppen werden im Ausländergesetz nach der Mitgliedschaft der EU-Länder unterschieden: EU-Ausländer haben einen höher gestellten Status als jene Ausländer/-innen, die aus keinem EU-Land stammen (vgl. Krüger-Potratz 2005: 184). Das Statistische Bundesamt erweitert den o.g. Artikel:

„[...] Ausländer/innen gehören zu den Personen mit Migrationshintergrund. Sie können in Deutschland geboren oder zugewandert sein. Angaben über Ausländer/innen in den neuen Ländern werden wegen der geringen Besetzungszahlen in den Tabellen und des dadurch bedingten größeren Stichprobenfehlers im Allgemeinen nicht nachgewiesen⁵⁰.

Folglich zählen Migranten/-innen (s.u.) beim Statistischen Bundesamt ebenfalls als Ausländer/-innen, unabhängig von ihrem Geburtsort. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge unterteilt Ausländer in eine zweite und dritte Generation (BAMF 2007: 31).

„Die Zahl der in Deutschland lebenden Ausländer hat sich seit der Wiedervereinigung von 5,8 Millionen auf 6,7 Millionen Personen zum Jahresende 2009 erhöht. In den letzten vier Jahren blieben die Zahlen weitgehend konstant. Gegenüber dem Jahr 2008 ist die Zahl 2009 um 0,5 Prozent gesunken (-32.800 Personen)⁵¹.

Im Jahr 2010 lebten ca. 6,75 Millionen Personen in Deutschland, die einen ausländischen Pass haben⁵².

Aus Sicht der Interkulturellen Pädagogik ist die Bezeichnung „Ausländer“ eine Form der Diskriminierung und Ausgrenzung, die zugleich eine „Unsicherheit des Sprachgebrauchs“ entstehen lässt (vgl. Auernheimer 2005: 23).

„Die Bezeichnung „Ausländer“ ist nicht nur unter Antirassisten verpönt, sondern wird auch von den Betroffenen als ausgrenzend und unangemessen empfunden. Von den

⁴⁹http://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_116.html (letzter Stand: 10.12.2013)

⁵⁰https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Begriffserlaeuterungen/Auslaender_innen.html (letzter Stand: 16.12.2013)

⁵¹http://www.bamf.de/cln_170/nn_442496/SharedDocs/Anlagen/DE/DasBAMF/Downloads/Statistik/statistik-anlage-teil-2-auslaendezahlen,templateld=raw,property=publicationFile.pdf/statistik-anlage-teil-2-auslaendezahlen.pdf, Seite 5 (letzter Stand 5.08.2010)

⁵²https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2011/03/PD11_132_12521.html (letzter Stand: 16.12.2013)

7,3 Millionen Immigranten mit Ausländerstatus waren 2002 bereits 1,5 Millionen in Deutschland geboren⁵³ (ebd.).

Eine weitere generationsübergreifende Ausdifferenzierung erfolgt von Kiss und Schimany (2007: 25). Danach sind Personen, deren Eltern migriert sind und eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen, Ausländer/-innen, obwohl sie selbst in Deutschland zur Welt gekommen sind. Personen, die selbst oder deren Eltern im Ausland geboren und aufgewachsen sind, können als Deutsche zählen, wenn sie die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, „obwohl sie als Eingebürgerte oder Spätaussiedler zugewandert sind“ (Kiss/Schimany 2007: 25).

Auch in dieser Definition spielt der Geburtsort keine ausschlaggebende Rolle. Nach Kiss und Schimany (2007) ist dies darauf zurückzuführen, dass Deutschland bis in den späten 1990er Jahren nicht zu den klassischen Einwanderungsländern zählte. Ein Beispiel für ein klassisches Einwanderungsland ist Kanada. Dort ist der Migrationsstatus gekoppelt an das Geburtsland.

In der Beschreibung von Ausländer/-innen wurde auf den Status Migranten/-innen verwiesen. Es stellt sich die Frage, wer Migranten/-innen sind.

Begriffsexkurs: Migrant/-in

Der Begriff „Migration“ leitet sich von dem lateinischen Wort „migrare“ bzw. „migratio“ ab und bedeutet „Wanderung“ oder „Wegzug“ (vgl. Han 2005: 7). Folglich kann jemand, der sesshaft geworden ist und nicht mehr wandert, kein/e Migrant/-in mehr sein.

„Dagegen wird in Deutschland das Kriterium der Dauerhaftigkeit des Wohnortwechsels bei der statistischen Erfassung der Migrationsbewegungen als erfüllt gesehen, wenn die Migration mit einem tatsächlichen Wohnsitzwechsel verbunden ist“ (Han 2005: 7).

Das heißt, dass solch eine Migrationsbewegung – unabhängig davon, wie weit sie zurückliegt – den Status Quo bestimmt und dass es sich hierbei nicht zwingend um einen Wohnwechsel in ein anderes Land handeln muss.

Migration beinhaltet nach sozialwissenschaftlicher Sicht eine Wanderung von einer soziokulturellen Lebenswelt in eine andere. Folgt man dieser Argumentation und Logik, ist ein Wohnsitzwechsel von West- nach Ostdeutschland ebenfalls eine Migrationsbewegung. Diefenbach verweist darauf, dass es nach wie vor keine einheitliche Definition von Migration gibt (2008: 20). Han (2005) und Shenavari (2009) zählen eine Vielzahl an Migrationsformen auf, wie beispielsweise Binnen- oder Bildungsmigration, internationale Migration oder die von Sievers, Griese und Schulte genannte Transmigration (2010). Die Migrations-

⁵³„Dabei basiert die Zahl der in Deutschland lebenden Ausländer auf der Ermittlung des Bevölkerungsbestandes zu einem bestimmten Stichtag“ (BAMF 2007: 28).

vielzahl erschwert es, von der Migration und den Migranten/-innen zu sprechen, da es sich um eine heterogene Gruppe handelt, die aus unterschiedlichen Gründen und zu unterschiedlichen Zeiten migriert ist (arbeitsbedingt, freiwillig oder gezwungen etc.). Diese Heterogenität wurde bereits am Beispiel der unterschiedlichen Flüchtlingsgruppen aus dem Iran nach 1979 aufgezeigt.

Insbesondere die Arbeitsmigration nach Deutschland, die u.a. auf die bilateralen Verträge zwischen Deutschland und acht Mittelländern⁵⁴ zurückzuführen ist, haben das deutsche Gesellschaftsbild über Generationen hinweg verändert. In zahlreichen sozialwissenschaftlichen Studien werden die Arbeitsmigration und ihre Folgen diskutiert (vgl. Kap. 2.5). In der Fachliteratur wird die Bezeichnung „Gastarbeiter/-innen“ oder „Arbeitsmigranten/-innen“ verwendet. Überwiegend türkischstämmige Personen stehen hierbei im Mittelpunkt der Diskussion (vgl. Krüger-Potratz 2005: 194 ff.).

Da in der vorliegenden Arbeit Angaben des Statistischen Bundesamtes herangezogen werden, wird die Definition von „Person mit Migrationshintergrund“ des Statistischen Bundesamtes vorgestellt:

„Zu den Personen mit Migrationshintergrund gehört die ausländische Bevölkerung – unabhängig davon, ob sie im Inland oder im Ausland geboren wurde – sowie alle Zugewanderten unabhängig von ihrer Nationalität. Daneben zählen zu den Personen mit Migrationshintergrund auch die in Deutschland geborenen eingebürgerten Ausländer sowie eine Reihe von in Deutschland Geborenen mit deutscher Staatsangehörigkeit, bei denen sich der Migrationshintergrund aus dem Migrationsstatus der Eltern ableitet.

Zu den letzteren gehören die deutschen Kinder (Nachkommen der ersten Generation) von Spätaussiedlern und Eingebürgerten und zwar auch dann, wenn nur ein Elternteil diese Bedingungen erfüllt, während der andere keinen Migrationshintergrund aufweist. Außerdem gehören zu dieser Gruppe seit 2000 auch die (deutschen) Kinder ausländischer Eltern, die die Bedingungen für das Optionsmodell erfüllen, d.h. mit einer deutschen und einer ausländischen Staatsangehörigkeit in Deutschland geboren wurden“ (Statistisches Bundesamt⁵⁵).

Demzufolge wird unabhängig der Aufenthaltsdauer, -grund und weiteren Kenntnissen, wie beispielsweise sprachliche, der Migrationshintergrund an die Folgegenerationen tradiert oder der Status „Person mit Migrationshintergrund“ wird von Geburt an vergeben.

⁵⁴Italien 1955, Spanien und Griechenland 1960, Portugal 1964, Tunesien 1966 und Jugoslawien 1968 (Diefenbach 2008: 19).

⁵⁵<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Begriffserlaeuterungen/PersonenMigrationshintergrund.html> (letzter Stand: 25.11.2013)

1.2.4 Vor und nach der Einbürgerung in Deutschland

Wie bereits angeführt, sind iranische Flüchtlinge zum Teil weniger als ein Jahr in Deutschland geblieben. Bei denjenigen, die einen Asylantrag gestellt haben, war mit keiner (freiwilligen) Rückkehrabsicht in den Iran mehr zu rechnen.

Nachdem eine Vielzahl der damaligen iranischen Flüchtlinge eingebürgert wurde, hat sich u.a. ihr Familienleben verändert. Dies zeigt sich beispielsweise am Sprachenalltag innerhalb der Familie. Die Auswertung der erhobenen quantitativen und qualitativen Daten der vorliegenden Studie zeigt, dass ein unterschiedliches Sprachenrepertoire in beiden Generationen vorzufinden ist. Auf diesen Punkt wird im vierten und sechsten Kapitel genauer eingegangen. Das Familienleben hat sich auch durch den Berufsabstieg der Eltern verändert.

Berufsabstieg

Die heterogene iranische Bevölkerung in Deutschland unterscheidet sich nicht nur durch ihre Migrationsgründe, sondern auch durch die ausgeübten Berufe im Iran und in Deutschland. Anerkannte Flüchtlinge, die über einen höherwertigen Abschluss verfügten (mind. Abitur), konnten an einem Studiencolleg teilnehmen, um an einer deutschen Universität studieren zu können. Sie hatten auch die Möglichkeit, einen Bafög Antrag zu stellen (Jannat 2005: 298).

Wie bereits eingangs darauf hingewiesen, waren geflüchtete Iraner/-innen in ihrer Heimat häufig im Dienstleistungssektor tätig. Ihre berufliche Integration gestaltete sich als besonders schwierig.

„Sie haben kaum eine Chance, eine angemessene Beschäftigung zu finden. Auch wenn sie die deutsche Sprache gut beherrschen, stehen Lehrer, Hochschuldozenten oder gute Ärzte bei der beruflichen Wiedereingliederung großen Schwierigkeiten gegenüber“ (Jannat 2005: 298).

Denn iranische Abschlüsse werden nicht mit deutschen Abschlüssen gleichgestellt (ebd.). Die Folge dessen ist ein Bruch der Berufslaufbahn von dem auch die Interviewpartner/-innen berichten. Solch ein Bruch führte u.a. zur Arbeitslosigkeit oder zum Berufsabstieg. Rohr verweist darauf, dass die „Anerkennungspraxis in Deutschland [...] uneinheitlich und restriktiv [ist] – d.h., Bildungserfahrungen besonders aus Schwellen- und Entwicklungsländern werden in der Tendenz eher abgewertet“ (ebd.; vgl. Rohr 2004: 3).

1.3 Bildungsinstitutionelle Teilhabe der Kindergeneration in Deutschland

Nach der Flucht aus dem Iran nach Deutschland und der Anerkennung ihres Asylantrags, durchlief die Kindergeneration von iranischen Flüchtlingsfamilien das deutsche Bildungssystem. Ihre bildungsinstitutionelle Teilhabe wird im folgenden Abschnitt anhand von Daten

des Statistischen Bundesamtes beschrieben, die aus dem Mikrozensus⁵⁶ stammen. Es handelt sich hierbei um eine Haushaltsbefragung, an der ein Prozent der gesamten Bevölkerung (Stand 2010: 81,75 Millionen⁵⁷) befragt werden. Da die erhobenen Daten auf die Gesamtbevölkerung hochgerechnet werden, geht hiermit eine statistische Ungenauigkeit einher. Wie aus der unteren Abbildung zu entnehmen ist (s.u. Abb. 13, Kasten, Nr. 10), ist das Jahr 2010, in dem die qualitative Befragung stattgefunden hat, der Gegenwartspunkt. Um einen Trend hinsichtlich der bildungsinstitutionellen Teilhabe der iranischstämmigen Kindergeneration herleiten zu können, wird nicht ausschließlich das Jahr 2010, sondern das Jahr zuvor und das Folgejahr, berücksichtigt.

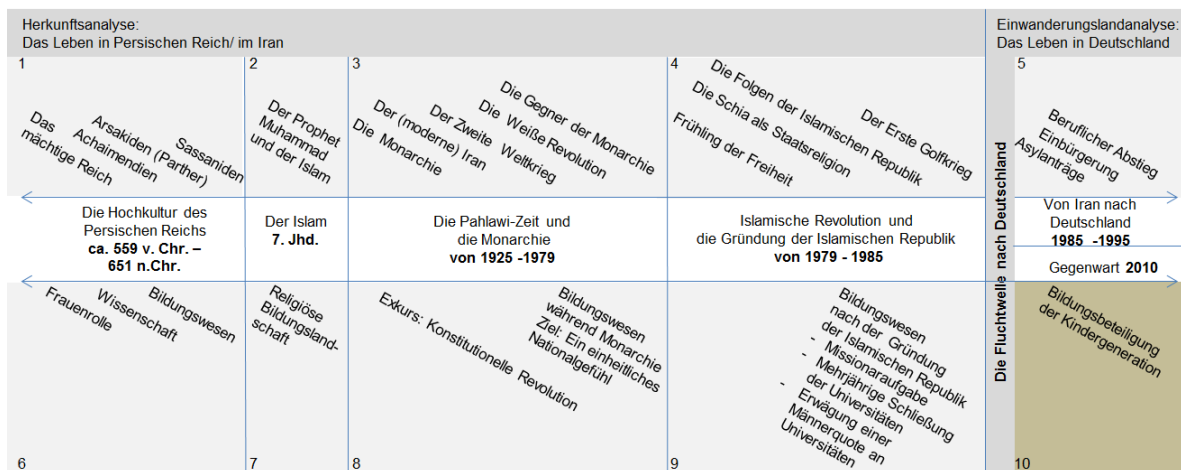


Abb. 13: Überblick des geschichtlichen Rückblicks.
Fokus: Die bildungsinstitutionelle Beteiligung der Kindergeneration in der Gegenwart (2010)

Anhand der Daten des Statistischen Bundesamtes wurde die folgende Tabelle erstellt (s.u. Tab. 2), die eine Übersicht der Bildungsabschlüsse der Kindergeneration darstellt⁵⁸. Hierbei führt das Statistische Bundesamt eine Liste mit detailliertem Migrationsstatus auf. Je nach Definition des Migrationsstatus liegen andere Angaben vor. Das folgende Beispiel verdeutlicht dies: 71.000 iranischstämmige Personen, die zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund und eigener Migrationserfahrung zählen, haben im Jahr 2009 ihre schulische Lauf-

⁵⁶Definition des Mikrozensus: Es „ist eine Zufallsstichprobe, bei der alle Haushalte die gleiche Auswahlwahrscheinlichkeit haben. Dazu werden aus dem Bundesgebiet Flächen (Auswahlbezirke) ausgewählt, in denen alle Haushalte und Personen befragt werden (einstufige Klumpenstichprobe). Ein Viertel aller in der Stichprobe enthaltenen Haushalte (beziehungsweise Auswahlbezirke) wird jährlich ausgetauscht. Folglich bleibt jeder Haushalt vier Jahre in der Stichprobe (Verfahren der partiellen Rotation)“ Quelle: <https://www.destatis.de/DE/Meta/AbisZ/ Mikrozensus.html> (letzter Stand: 25.11.2013)

⁵⁷Pressemitteilung Nr. 263 vom 12.07.2011 des Statistisches Bundesamtes: Leichter Rückgang der Bevölkerung in Deutschland im Jahr 2010
https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2011/07/PD11_263_12411.html (letzter Stand: 25.11.2013).

⁵⁸Nach Rücksprache mit dem Statistischen Bundesamt am 25. Nov. 2013 wurden mir die Daten über die Bildungsabschlüsse iranischstämmiger Personen zur Verfügung gestellt. Es handelt sich um umfangreiche Tabellen aus der Fachserie zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund für alle Staatsangehörigkeiten mit Daten des Mikrozensus der jeweiligen Jahre. Im Anhang 3 befinden sich weitere Daten.

bahn mit dem Abitur beendet. Es sind jedoch nur 6.000 iranischstämmige Personen mit einem Migrationshintergrund ohne eigene Migrationserfahrung, die ebenfalls im selben Jahr das Abitur erreicht haben. Es wird deutlich, dass die Auslegung des Begriffs „Migrationshintergrund“ in Statistiken ausschlaggebend ist, da hierbei unterschiedliche Daten betrachtet werden können, die – je nach Begriffsauslegung – andere und zum Teil zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen führen können.

Für die Erstellung der unteren Tabelle wurden ausschließlich die beiden obigen genannten Migrationsstatus berücksichtigt. Zurückzuführen ist dies auf die drei interviewten Kinder. Während Abtin und Babak im Iran zur Welt gekommen sind und somit einen Migrationshintergrund sowie eigene Migrationserfahrungen haben, trifft dies auf die 15jährige Mina nur teilweise zu. Sie verfügt über keine eigenen Migrationserfahrungen, da sie in Deutschland geboren wurde. Jedoch schreibt sie sich selbst einen Migrationshintergrund zu. In ihren Aussagen verweist sie auf ihren „*Hintergrund*“, der sie von deutschstämmigen Gleichaltrigen unterscheidet.

1.3 Bildungsinstitutionelle Teilhabe der Kindergeneration in Deutschland

Jahr	Detailierter Migrationsstatus	Staatsangehörigkeiten insg.		Mit Schulabschluss zusammen	Hauptschule	Realschule o.ä.	Abitur o.ä.	polyt. Oberschule	Fachhochschulreife	noch in Ausbildung	kein Schulabschluss	k.A. zum Schulabschluss
		Insg.	Iran									
2009	Bevölkerung mit MH und eigener ME	Insg.	10 601	8 398	3 556	1 913	2 342	52	493	593	1 556	54
		Iran	116	103	10	14	71	/	7	/	9	/
2009	Bevölkerung mit MH ohne eigene ME	Insg.	5 102	1 470	568	464	319	/	111	3 507	120	5
		Iran	28	8	/	/	6	/	/	19	/	/
2010	Bevölkerung mit MH und eigener ME	Insg.	10 591	8 317	3 347	1 974	2 336	78	531	556	1 663	55
		Iran	117	102	9	16	68	/	9	/	10	/
2010	Bevölkerung mit MH ohne eigene ME	Insg.	5 155	1 490	557	480	320	/	124	3 538	122	/
		Iran	27	7	/	/	/	/	/	19	/	/
2011	Bevölkerung mit MH und eigener ME	Insg.	10 689	8 541	3 417	2 014	2 435	90	545	540	1 561	48
		Iran	113	97	11	13	64	/	7	6	9	/
2011	Bevölkerung mit MH ohne eigene ME	Insg.	5 272	1 519	565	480	337	/	131	3 646	105	/
		Iran	33	6	/	/	/	/	/	27	/	/
Jahr	Detailierter Migrationsstatus	Staatsang. insg.		Mit beruflichen Abschluss	Lehre od. vergleichbarer Abschluss	Berufsfachschule	Meister/Techniker/Fachschulabschluss	Fachhochschulabschluss	Universitätsabschluss/Promotion	Ohne beruflichen Abschluss	kein Schulabschluss	k.A. zum Schulabschluss
		Insg.	Iran									
2009	Bevölkerung mit MH und eigener ME	Insg.	10 601	5 425	3 332	125	411	404	1 045	5 112		
		Iran	116	67	21	/	/	7	32	48		
2009	Bevölkerung mit MH ohne eigene ME	Insg.	5 102	747	563	18	47	42	72	4 351		
		Iran	28	/	/	/	/	/	/	24		
2010	Bevölkerung mit MH und eigener ME	Insg.	10 591	5 457	3 311	157	427	406	1 054	5 062		
		Iran	117	65	24	/	/	8	26	51		
2010	Bevölkerung mit MH ohne eigene ME	Insg.	5 155	760	573	20	53	39	72	4 389		
		Iran	27	/	/	/	/	/	/	24		
2011	Bevölkerung mit MH und eigener ME	Insg.	10 689	5 637	3 294	237	576	388	1 032	4 966		
		Iran	113	61	18	/	8	6	26	50		
2011	Bevölkerung mit MH ohne eigene ME	Insg.	5 272	786	575	37	62	38	69	4 483		
		Iran	33	/	/	/	/	/	/	32		

Tab. 2: Bildungsintitutionelle Teilhabe von iranischstämmigen Personen in den Jahren 2009, 2010 und 2011. Angaben in Tausend (eigene Darstellung)

Betrachtet man die Spalte „Abitur o.ä.“ ist festzustellen, dass die Anzahl der Abiturienten/-innen von 2009 (n = 71. 000) bis zum Jahr 2011 (n = 64. 000) abnimmt. Eine sinkende Tendenz ist auch in der Spalte „Universitätsabschluss/ Promotion“ festzustellen. Waren es noch 32.000 iranischstämmige Personen (mit eigenen Migrationserfahrungen), die im Jahr 2009 ihre universitäre Laufbahn beendet haben, waren es in den beiden Folgejahren 5.000 Absolventen/-innen weniger (n = 26. 000).

Bei der Gruppe iranischstämmiger Personen ohne eigene Migrationserfahrung liegen keine vollständigen Angaben vor. Zurückzuführen ist dies auf die Datenquelle. Wie bereits erwähnt, stammen die Daten aus der obigen Tabelle aus dem Mikrozensus, d.h. dass es sich bei den erhobenen Daten um Hochrechnungen der Gesamtbevölkerung handelt. Demnach steht eine befragte Person stellvertretend für eine bestimmte Personenanzahl. Das Zeichen „/“ bedeutet, dass die Aussagekraft in dem jeweiligen Fall zu gering ist und daher keine Angaben vorliegen. Dies erschwert, mögliche Tendenzen festzustellen⁵⁹.

Diskussionsexkurs: Kritik an den Begriffsdefinitionen

Die Passzugehörigkeit allein ist unzureichend, um zwischen Deutschen und Ausländer/-in oder Migrant/-in zu unterscheiden. Denn die in Deutschland geborenen und lebenden Menschen können auch über zwei oder mehrere Passzugehörigkeiten verfügen.

„Dies trifft inzwischen auf viele der nach dem 01.01.2000 – d.h. seit der Änderung des Staatsangehörigkeitsgesetzes (Kinderstaatsbürgerschaft) – in Deutschland geborenen Kinder ausländischer Eltern zu. Sie erhalten – sofern bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind – zusätzlich zur Staatsangehörigkeit ihrer Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit“ (Krüger-Potratz 2005: 185).

Bereits vor 2000 war es beispielsweise iranischen Flüchtlingen möglich, bei ihrer Einbürgerung ihre iranische Staatsangehörigkeit zu behalten. Folglich leben in Deutschland „Doppelstaatler“ oder „Mehrfachstaatler“, die in den Statistiken als „Deutsche“ zählen (ebd.). Dies mindert die Eindeutigkeit von Bildungsstatistiken, in denen die heterogene Schülerschaft nach Staatsangehörigkeiten erfasst werden soll (ebd.).

Diefenbach diskutiert die Zuweisungsschwierigkeiten eines Migrationshintergrundes. Für solch eine Zuweisung ist zu klären, wer eine Migration erlebt hat – die Kinder selbst oder nur ihre Eltern. Eine Option nach Diefenbach wäre, von „Migrantenkindern 1. Ordnung“ und „2. Ordnung“ etc. zu sprechen. Demnach bezieht sich die erste Ordnung auf Kinder, die selbst migriert sind. Die zweite Ordnung bezieht sich auf Kinder, deren Familien – und nicht sie selbst – migriert sind (vgl. Diefenbach 2008: 20 f.).

⁵⁹https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Qualitaetsberichte/Bevoelkerung/Mikrozensus2010.pdf?__blob=publicationFile (letzter Stand: 20.12.2013)

In repräsentativen Studien, wie beispielsweise PISA, „werden beide Gruppen von Kindern, also diejenigen mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen und diejenigen mit einem im Ausland geborenen Elternteil, gleichermaßen und getrennt voneinander betrachtet“ (Dieffenbach 2008: 21; PISA-Konsortium 2006). Sie werden als Kinder mit Migrationshintergrund bezeichnet.

Keine der bisher vorgestellten begrifflichen Eingrenzungen gibt Auskünfte über die konkreten Aufenthaltsmotive von Ausländer/-innen oder über die geplante Aufenthaltsdauer in Deutschland. Darüber hinaus kann eine Passzugehörigkeit keine Auskunft über mögliche Sprachkenntnisse, kulturelle Verortung sowie über die bildungsinstitutionelle Laufbahn geben (vgl. Krüger-Potratz 2005: 185).

1.4 Chronologische Zusammenschau der gesellschaftlichen Entwicklung im Iran und in Deutschland

Die folgende tabellarische Chronologie⁶⁰ ist eine eigene Zusammenfassung der gesellschaftlichen Entwicklungen, die in Kapitel 1.1 und Kapitel 1.2 thematisiert wurden. Es stehen sich gesellschaftliche Umbrüche (beispielsweise Krieg und Revolution), gesetzliche Anordnung (beispielsweise das Ausländer- und Asylrecht), bildungsinstitutionelle Entwicklungen (beispielsweise die Universitätschließung im Iran) sowie historische Ereignisse (beispielsweise die Stürmung der US-Botschaft im Iran, der Tod von Benno Ohnesorg, mit Deutschland abgeschlossene bilaterale Arbeitsverträge) etc. aus beiden Ländern gegenüber. Die Chronologie ermöglicht eine Übersicht über parallel stattgefundenere Ereignisse im Iran und in Deutschland. Ein Beispiel: Die in den Jahren 1857, 1973 und 1994 unterzeichneten Handelsverträge zwischen Persien und Deutschland sind ein Grund, warum sich eine große iranischstämmige Bevölkerung in der Hafenstadt Hamburg etabliert und nach wie vor dort ihren Lebensmittelpunkt hat. Folglich handelt es sich um unterschiedliche Stränge – wie beispielsweise geschichtlicher oder politischer Art –, die in der Vergangenheit zusammen kamen und weitere Entwicklungen in der Gegenwart beeinflussten.

⁶⁰Auf Anfrage beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge vom 10. August 2012 wurde mir mitgeteilt, dass keine Statistiken zu den konkreten Zahlen von Asylanträgen Iraner/-innen existieren. Es liegen nur Angaben über die gesamten Asylanträge in Deutschland – ohne eine spezifische Länderaufteilung – vor.

Historische Ereignisse und politische Entschlüsse auf dem Gebiet der heutigen Bundesrepublik Deutschland und der heutigen Islamischen Republik Iran und ihren Rechtsvorgängern			
Zeit-spanne	Auf dem Gebiet der heutigen Bundesrepublik Deutschland und ihren Rechtsvorgängern	Auf dem Gebiet der heutigen Islamischen Republik Iran und ihren Rechtsvorgängern	Auf dem Gebiet der heutigen Bundesrepublik Deutschland und der heutigen Islamischen Republik Iran und ihren Rechtsvorgängern
300 bis 962 n.Chr.	Die Völkerwanderung sowie das Frühmittelalter sind auf die Zeit 375 bis 962 n. Chr. zu datieren.	651 n.Chr. siegten die Araber über Persien. Dies war der Beginn der Islamisierung des Landes.	
1760 bis 1900	Die napoleonische Besatzung begann 1806. Seit 1871 ist Deutschland ein Nationalstaat.	1851 wurde die Teheraner Universität gegründet.	1857 wurden die Preußisch-Persischen Freundschafts- und Handelsverträge unterzeichnet. 1873 folgte die Unterzeichnung des Freundschafts-, Handels- und Schifffahrtsvertrags.
1900 bis 1920	Der Erste Weltkrieg fand 1914 bis 1918 statt. Nach Kriegsende endete zugleich die Monarchie-Ära und die Republik wird ausgerufen.	1905/1906 fand die Konstitutionelle Revolution statt. 1910 erhielt der Staat die Kontrolle über das Schulwesen.	1902 kam Ajathollah Chomeini zur Welt. 1904 wurde die Schifffahrtsstraße zwischen dem Persischen Golf und Hamburg in Betrieb genommen. Seit den 1920er Jahren haben sich in Hamburg iranische Handelskolonien etabliert.
1920 bis 1945	Hitler wurde 1933 zum Reichskanzler ernannt. Seit 1938 hatte er die Befehlsgewalt der Wehrmacht. Der Zweite Weltkrieg fand zwischen 1939 bis 1945 statt	Nach einem Putsch des Reza Chans im Jahr 1921 wurde von ihm 1925 die Pahlawi-Dynastie gegründet. 1919 kam Reza Schahs Sohn Mohammad Reza zur Welt. 1932 untersagte Reza Schah den Besuch von christlichen Missionsschulen Frauen hatten 1934 eine freie Studienauswahl. In den darauf folgenden Jahren wurde ihre Verschleierung abgeschafft. Die Namensänderung von Persien in Iran erfolgte 1935. 1941 wurde Mohammad Reza Schah als Thronnachfolger benannt. Reza Schah stirbt 1944.	In der Weimarer Republik (1919-1933) lebten ca. 1.000 Iraner/-innen in Deutschland. Hitler und der Schah pflegten ein gutes Verhältnis zueinander. Während des zweiten Weltkrieges lebten 1939 ca. 642 Iraner/-innen in Deutschland. Mohammad Reza Schah „[...] arbeitete mit den Alliierten zusammen und wurde 1943 vertraglich als Verbündeter anerkannt, doch blieb seine Handlungsfreiheit bis 1946, dem endgültigen Ende der Besatzung, eingeschränkt“ (Gronke 2003: 101). Nach dem ersten und vor dem zweiten Weltkrieg kamen zunehmend mehr Iraner/-innen nach Deutschland, u.a. aufgrund von Studien- und Ausbildungszwecken.
1945 bis 1970	Am 23. Mai 1949 wurde Deutschlands Verfassung beschlossen.	Der Premierminister Mossadegh wurde 1953 gestürzt. Zehn Jahre später folgte die	1960 lebten 6.160 Iraner/-innen in Deutschland. Von ihnen waren 2.800 Studieren-

1.4 Chronologische Zusammenschau der gesellschaftlichen Entwicklung im Iran und in Deutschland

	<p>Ab den 1950er Jahren schloss Deutschland bilaterale Arbeitsverträge ab.</p> <p>Das Gleichberechtigungsgesetz trat am 1. Juli 1958 in Kraft. Fortan hatten Männer und Frauen dieselben Rechte.</p> <p>Die Verfassung wurde 1968 ersetzt und 1974 revidiert.</p> <p>Von 1966 bis 1987 durften Asylanten/-innen aus den Ostblockstaaten nicht abgeschoben werden (Hintergrund: Nachkriegszeit, Antikommunismus).</p>	<p>Weißer Revolution. Im selben Jahre wurde das Wahlrecht für Frauen eingeführt.</p> <p>Chomeini wird 1964 ins Exil geschickt.</p>	<p>de. Neun Jahre später verdreifachte sich fast die Zahl der Iraner/-innen (1969: 17.000).</p> <p>Am 2. Juni 1967 besuchte Mohammad Reza Schah Berlin. In den begleitenden Ausschreitungen wurde Benno Ohnesorg erschossen.</p>
1970 bis 1978	<p>1973 tagt der Deutsche Bundestag, um eine Regelung zu finden, den Flüchtlingsstrom besser steuern zu können.</p>	<p>Mit der Unterstützung des Goethe-Instituts fand 1976 am Institut in Teheran die Lesung des Schriftstellerverbands statt.</p> <p>Ab Mai 1977 fanden im Iran Demonstrationen statt, an denen Millionen Menschen teilnahmen. Ein Jahr nach den anhaltenden Demonstrationen wird das Kriegsrecht ausgerufen.</p>	<p>1973 wurden insgesamt 5.595 Asylanträge gestellt. Zu dieser Zeit lebten ca. 4 Millionen Ausländer/-innen, von denen ca. 1,9 Millionen in Deutschland arbeiten.</p> <p>Ca. 20.000 Iraner/-innen lebten 1978 in Deutschland. Von ihnen waren 4.500 Studierende.</p>
1979 bis 1984	<p>1980: 100.000 Asylanträge wurden gestellt</p> <p>Ab 1982 folgten für Asylanten/-innen eine Kürzung der finanziellen Unterstützung des Lebensunterhaltes und eine Kürzung des Kindergeldes.</p>	<p>Nach zahlreichen Massendemonstrationen, flüchtete Mohammad Reza Schah aus dem Iran. Kurz darauf kehrte Chomeini zurück in den Iran. Der 11.2.1979 geht als „Tag der Revolution“ in die Geschichte ein.</p> <p>Am 30.3.1979 fand eine Volksbefragung statt, der nur wenige Tage später, am 1.4.1979, zur Gründung der Islamischen Republik führte. Am 4.11.1979 wurde die US-Botschaft in Teheran gestürmt.</p> <p>Ein Monat später, am 2.12.1979, fand der Volksentscheid zur islamischen Verfassung (Zwölfschia) statt.</p> <p>Dies hatte u.a. die Islamisierung des Justiz- und Bildungswesen, Medien und Wirtschaft zur Folge. Frauen mussten sich fortan wieder verschleiern. Frauen verloren teilweise ihre Rechte.</p>	<p>In Deutschland lebten 1979 ca. 4,41 Millionen Ausländer, davon waren 21.017 Iraner/-innen. Im darauffolgenden Jahr wurden 749 Asylanträge von Iraner/-innen gestellt.</p> <p>In den 1980er Jahren dauerte ein Asylverfahren ca. ein Jahr, im Vergleich dazu dauerte das Verfahren in 1990er Jahren zwei Jahre.</p> <p>1981: 915 Asylanträge von Iraner/-innen</p> <p>1982: 958 Asylanträge von Iraner/-innen</p> <p>1983: 1.190 Asylanträge von Iraner/-innen</p> <p>1984: 2.658 Asylanträge von Iraner/-innen</p>

1.4 Chronologische Zusammenschau der gesellschaftlichen Entwicklung im Iran und in Deutschland

		<p>Es folgte die Aufhebung der Presse- und Parteifreiheit.</p> <p>1980 wurden die Universitäten für mehrere Jahre geschlossen.</p> <p>1980 begann der achtjährige Krieg zwischen Iran und Irak.</p>	
Ab 1985 flüchteten die befragten Eltern aus der qualitativen Datenerhebung			
1985 bis 1990	<p>1988 wurde in Deutschland erneut die „100.000 Schwelle“ von Asylanträgen überschritten. Dies war ein Grund, warum ab 1990 die Ausländerfeindlichkeit in Deutschland enorm zunahm.</p> <p>Öffnung der Berliner Mauer am 3.10.1989.</p> <p>1991 galt eine Neuregelung des Ausländerrechts. Dies hatte u.a. die Aufhebung des Arbeitsverbots zur Folge.</p>	<p>Der Iran-Irak-Krieg endete 1988.</p> <p>Fortan konnten mehr Frauen Bildungsinstitution besuchen. Dies war auf den Wunsch nach wirtschaftlichem Aufschwung nach dem Krieg zurückzuführen.</p>	<p>1985 wurden in Deutschland 8.840 Asylanträge von Iraner/-innen gestellt. Bis 1986 ist eine hohe Anerkennungsquote von Asylanträgen von Iraner/-innen zu verzeichnen.</p> <p>Von 1982 bis 1995 fand die Einbürgerung von 5.464 Iraner/-innen statt. Von ihnen haben 1.650 sowohl die iranische als auch die deutsche Staatsbürgerschaft.</p>
<p>„Insbesondere im Zeitraum der Jahre 1987 bis 1990 legte das Bundesamt den iranischen Asylsuchenden die Möglichkeit des Reuebekenntnisses nahe. Es war bemüht, eine wirkungsvolle Argumentation für die Ablehnung der Asylberechtigung zu finden und den bereits vorhandenen Eindruck der Unglaubwürdigkeit oder der mangelnden Glaubwürdigkeit des Asylsuchenden zu festigen“ (Jannat 2005: 242).</p>			
1990 bis 1998	<p>Im europäischen Vergleich hatte Deutschland die meisten Asylbewerber/-innen.</p> <p>1998 lebten 7,32 Millionen Ausländer/-innen in Deutschland.</p>		<p>1996 lebten 111.084 Iraner/-innen in Deutschland.</p> <p>Von ihnen lebten:</p> <p>43.000 Personen weniger als 8 Jahre,</p> <p>23.600 Personen zwischen 2 bis 4 Jahre und</p> <p>13.300 Personen zwischen 1 bis 4 Jahren in Deutschland.</p> <p>1996: 30% (von 111.084) der Iraner/-innen verfügten über eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis. Weitere 15% (von 111.084) von ihnen besaßen eine reguläre befristete Aufenthaltserlaubnis. Weitere 45% (von 111.084) hatten eine Aufenthaltsgestattung bzw. eine Duldung.</p>
1995 flüchtete die letzte befragte Person der qualitativen Datenerhebung			
<p>2010 wurden 3.046 Iraner/-innen eingebürgert.</p>			

Tab. 3: Chronologie – Historische Ereignisse und politische Entschlüsse auf dem Gebiet der heutigen Bundesrepublik Deutschland und der heutigen Islamischen Republik Iran und ihren Rechtsvorgänge

Kapitel 2

Theoretische Einbettung – Bourdieu, Brizić, Mannheim und die elterliche Bildungsaspiration im Migrationskontext

Die erhobenen Daten belegen, dass bei den befragten Familien eine Bildungsaspiration vorhanden ist. Um herauszufinden, worauf diese zurückzuführen ist und um sie zu beschreiben, dienen die folgenden drei Theorien. Als erstes wird Bourdieus Habitus- und Kapitaltheorie herangezogen. Erst seine Theorie ermöglicht eine differenzierte Beschreibung von Familien, beispielsweise hinsichtlich ihrer Kapitale, um ihre Bildungsambitionen zu verstehen und zu rekonstruieren. Mit seiner Theorie bietet Bourdieu eine Erklärungsstrategie für Mechanismen, die zu ungleichen Bildungs- und Sozialchancen führen (vgl. Vester 2010). Wer den Habitus einer sozialen Gruppe versteht, versteht zugleich, warum Menschen ihr eigenes Handeln, ihr Denken etc. für das alleinig richtige halten und dementsprechend handeln (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2005: 125). Daher soll die Habitus- und Kapitaltheorie unterstützend sein, um das Bildungsverhalten der Befragten zu verstehen und zu erklären.

Ergänzt wird Bourdieus Theorie um Brizićs Sprachkapitalmodell. Im Vergleich zu Bourdieu bezieht sich Brizić auf gegenwärtige Zuwanderungsgruppen und fokussiert länderübergreifend das Sprachverhalten innerhalb der Eltern- und der Kindergeneration. Für die vorliegende Studie eignet sich das Sprachkapitalmodell, um Tradierungsgründe auf gesellschaftlicher oder familiärer Ebene herauszuarbeiten.

Die dritte Theorie ist der Generationsdiskurs von Mannheim. Ähnlich wie Brizić berücksichtigt Mannheim geschichtliche Aspekte in seiner Theorie. Zudem verweist Mannheim darauf, dass jeweilige Staatsformen bei der Generationsbeschreibung zu berücksichtigen sind (vgl. Mannheim 1928: 15). Die Berücksichtigung dieses Aspektes ist für die vorliegende Arbeit erforderlich, denn der Wandel der Staatsformen im Iran hat die befragten Eltern in ihrer Generationsbildung maßgeblich geprägt. Denn unabhängig der Verschiebung des sozialen Raums führen gemeinsam erlebte Ereignisse zu einer Generationsbildung.

2.1 Bourdieus Kapital- und Habitus- und Habitus- und Kapitaltheorie

„Die kultursoziologische Theorie Pierre BOURDIEUS eignet sich als Grundlage dafür, die Zusammenhänge zwischen Sprache, sozialer Schichtung und sozialen Machtverhältnissen zu beleuchten“ (Fürstenau/ Niedrig 2011: 69).

Man stelle sich „akademische“ oder sog. bildungsnahe Familien vor, die an ihren freien Tagen eine Lesung, ein Konzert, eine Bibliothek, ein Museum etc. besuchen. Obwohl sich diese Familien untereinander nicht kennen, ähneln sie sich sehr in ihrer Freizeitgestaltung. Folglich liegen in ihrem Verhalten Gemeinsamkeiten vor. Dies kann anhand Bourdieus

Theorien erklärt werden. Der Soziologe verweist auf ein einheitliches Prinzip, das die Praxisform der sozialen Welt (mit-)bestimmt. Dieses Prinzip wird ohne Absprache eingehalten und als richtig erachtet. Hierbei spricht Bourdieu vom Habitus. Dabei handelt es sich um eine „Erzeugungsformel“, die Denkschemata der sozialen Wirklichkeit sowie die Interpretation und die Zuordnung der Wahrnehmung von einem selbst und anderen ermöglicht (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2005: 114).

Darüber hinaus vertritt Bourdieu die Auffassung, dass „familiäre Ressourcen“, die er als „Kapitale“ bezeichnet, tradiert und vererbt werden. Die Kapitalausstattung lässt sich anhand der gesellschaftlichen Position sowie an der Schullaufbahn der Familien „ablesen“ (vgl. Krause/ Gebauer 2002: 9). Wie dies möglich ist, wird in diesem Kapitel ausführlicher dargestellt.

Analog zum o.g. Beispiel der Familien haben die befragten Eltern ebenfalls ein einheitliches Verhalten. Es handelt sich hierbei um eine elterliche, normative Bildungsaspiration, die mit den hier erhobenen Daten empirisch belegt werden kann.

2.1.1 Bourdieus Gesellschaftsverständnis

Das gesellschaftliche und wirtschaftliche Leben ist nach Bourdieus Auffassung gekennzeichnet durch Regelmäßigkeiten, sodass es seiner Ansicht nach keine Zufälle gibt (vgl. Bourdieu 1983: 183). Hierbei bezieht sich Bourdieu auf die Tradierung von Kapitalen innerhalb einer Familie, die „Gesetzmäßigkeiten“ (vgl. Bourdieu 1997b: 49) unterliegen. Die Tradierung erfordert seiner Ansicht nach Zeit. Es handelt sich hierbei um eine beständige und langlebige Tradierungsform, die generationsübergreifend existiert.

In seinem Buch „Die verborgenen Mechanismen der Macht“ (1997b) vertritt Bourdieu die Ansicht:

„Die gesellschaftliche Welt ist akkumulierte Geschichte. Sie darf deshalb nicht auf eine Aneinanderreihung von kurzlebigen und mechanischen Gleichgewichtszuständen reduziert werden, in denen die Menschen die Rolle von austauschbaren Teilchen spielen. Um einer derartigen Reduktion zu entgehen, ist es wichtig, den Kapitalbegriff **wieder** einzuführen, und mit ihm das Konzept der Kapitalakkumulation mit allen seinen Implikationen“ (Bourdieu 1997b: 49, Hervorhebung im Original).

Somit besteht das Leben eines Menschen aus zusammenhängenden Geschichten. Die Geschichte des Einzelnen kann die gesellschaftliche Welt (mit-)gestalten. Das folgende Beispiel verdeutlicht Bourdieus Annahme: Der befragte Familienvater Behnam erzählte über sein Familienleben während der Monarchiezeit und welche innerfamiliären Strukturen und Erfahrungen dazu geführt haben, dass er sich u.a. für die Frauenrechte engagierte und an dem Sturz des Schahs mitwirkte. Demnach sind es Erlebnisse aus dem Leben des Fa-

milienvaters, die ihn dazu motivierten, an einer gesellschaftlichen Umstrukturierung Irans mitzuwirken.

Weiterhin sieht Bourdieu einen Zusammenhang zwischen der Zeit und den Aneignungsformen der „vererb­baren“ Akkumulation (Bourdieu 1997b: 50). Unabhängig davon, um welche Kapitalform es sich handelt, ist stets Zeit erforderlich, um sie beispielsweise zu tradieren oder zu meh­ren (Fuchs-Heinritz/ König 2005: 160).

In seiner gesellschaftlichen Auffassung geht es „Bourdieu gerade darum, die Vielzahl der Handlungen nicht auf eine wirtschaftliche Logik zu reduzieren“ (Jurt 2008: 72). Mit seinem Verständnis distanziert sich Bourdieu von einer ökonomischen Sicht auf sozialpolitische Situationen einer Gesellschaft. Denn im wirtschaftstheoretischen Kontext beschreibt der Kapitalbegriff eine ökonomische Praxis, die eine Erfindung des Kapitalismus ist⁶¹ (vgl. Bourdieu 1997b: 50). Für eine Beschreibung der gesellschaftlichen Welt ist es nach Ansichten Bourdieus unzureichend, nur den Kapitalbegriff der Wirtschaftstheorie zu berücksichtigen. Der Kapitalbegriff soll in seiner komplexen Vielfaltsform verwendet werden (Bourdieu 1997b: 50). Denn der Kapitalbegriff umfasst mehr als einen „Warenaustausch“ (Jurt 2008: 71), der nur einen Profit bzw. einen Umsatz anstrebt (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2005: 158). Der wissenschaftliche Blick ist zu erweitern, um nach Bourdieus Anspruch „alle Praxisformen“ des gesellschaftlichen Lebens miteinzubeziehen (Jurt 2008: 72). Ein Kapital zeichnet sich durch eine „innewohnende Kraft“ (Bourdieu 1997b: 50) aus.

Nahelie­gend ist es, dass sich Bourdieu von der Humankapitaltheorie distanziert, da diese Theorie ausschließlich Qualifikationen, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Menschen auf dem Arbeitsmarkt betrachtet (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2005: 159). Bourdieu wirft der Humankapitaltheorie u.a. vor:

„Sie übersieht u.a., daß der schulische Ertrag [gemeint sind Bildungsabschlüsse, M.H.] schulischen Handelns vom kulturellen Kapital abhängt, das die Familie zuvor investiert hat, und daß der ökonomische und soziale Ertrag des schulischen Titels von dem ebenfalls ererbten sozialen Kapital abhängt, das zu seiner Unterstützung zum Einsatz gebracht werden kann“ (Bourdieu 1997b: 55).

Bourdieu betrachtet Bildungstitel als eine „Reproduktion der sozialen Ungleichheit“, die von ihm nicht als „Qualifikationsniveau“ betrachtet wird (Fuchs-Heinritz/ König 2005: 160).

Resümierend heißt dies, dass im Kontext der Humankapitaltheorie die Transmission kulturellen Kapitals innerhalb der Familie (vgl. ebd.: 54) und deren Relevanz bzw. Förderung nicht (an)erkannt wird.

⁶¹Die Beschreibung des ökonomischen Kapitals wird im Folgenden näher erläutert. An dieser Stelle sei nur gesagt, dass dieses Kapital alleine keine Machtposition garantiert, sondern dass Macht nach Bourdieu nur durch ökonomisches Kapital in Verbindung mit kulturellem und sozialem Kapital ausgeübt werden kann.

2.1.2 Bourdieus Habitus-Konzept

Wenn Wissenschaftler/-innen Gewohnheiten, Vorlieben und selbstverständliche Verhaltensweisen von Menschen einer Klasse bzw. einer sozialen Gruppe verstehen wollen und um zu erfahren, wie sie ihre (eigene) soziale Welt sehen, ist eine Auseinandersetzung mit ihrem Habitus erforderlich (Fuchs-Heinritz/ König 2005: 125).

Dabei ist zu berücksichtigen, dass Menschen trotz der Klassenzugehörigkeit nicht zwangsläufig den identischen Habitus haben müssen (vgl. ebd.: 131). Denn dieser wird in der Gegenwart von den Erfahrungen aus der Vergangenheit beeinflusst. All dies – Tradierung von Kapitalen und Habitus – ist eingebettet im gesellschaftlichen Zusammenleben. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Mensch (idealtypisch) von Geburt an ein gesellschaftliches Mitglied ist (vgl. ebd.: 61). Hierbei konzentriert sich Bourdieu auf die Umstände bzw. die Bedingungen, die den Menschen sowie seine „spezifische Position im sozialen Raum“ beeinflussen (ebd.).

Zusammenfassend ist festzuhalten: Der Habitus dient als Erklärungshilfe, um die unterschiedlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von Menschen zu verstehen (vgl. Peters 2009: 19, 24). Ein weiterer für die vorliegende Arbeit relevanter Bezugspunkt hinsichtlich des Habitus ist die Identitätsfrage, die in Zusammenhang mit Briziós Theorie diskutiert wird.

Sprachlicher Habitus und (legitime) Sprache

Der sprachliche Habitus wird von Bourdieu als Untergruppe der Disposition verstanden, „[...] die im Zuge des Sprachlernens in bestimmten Kontexten [...] erworben [wird]. Diese Dispositionen bestimmen sowohl die spätere Sprachpraxis eines Akteurs als auch seine Antizipation des Werts, den sprachliche Produkte in anderen Feldern oder auf anderen Märkten haben werden – zum Beispiel auf dem Arbeitsmarkt oder in den Institutionen des Sekundär- und Hochschulwesens“ (Thompson in Bourdieu 2005: 19).

Demzufolge ist Sprache ein Produkt, das aus dem sozialsprachlich-spezifischen Habitus und dem sprachlichen Markt resultiert (vgl. ebd.). So wie es den universalen Habitus nicht gibt, so existiert auch nicht der sprachliche Habitus. Sprachlicher Habitus ist inkorporiert und folglich körpergebunden (vgl. ebd.: 20). So verweist Bourdieu beispielsweise darauf, dass Menschen in Frankreich aus Adelsfamilien beim Sprechen eine andere Körperhaltung als Menschen aus dem Arbeitsmilieu haben (vgl. Bourdieu 2005).

Wie am Beispiel der iranischen Geschichte dargestellt, hat eine legitime Sprache historische Entstehungshintergründe (vgl. ebd.: 64). Im Iran war die Autonomie der Sprach- und Religionsminderheiten sowohl vor als auch nach der Revolution von 1979 stets gefährdet.

So hat das Schah-Regime bildungspolitisch Farsi „als alleinige Unterrichts- und Publikationssprache“ (Delshad 2008: 27) angeordnet und andere Sprachen waren verboten.

Als ein weiteres Beispiel kann Frankreich genannt werden. Nach Bourdieu war „bis zur Französischen Revolution der Prozess der sprachlichen Einigung aufs Engste mit dem Aufbau eines monarchischen Staates verknüpft“ (Thompson in Bourdieu 2005: 7). Die in den gebildeten Pariser Kreisen verwendete Sprache genoss mehr Prestige als die der Bauern. Die prestigereichere Sprache wurde zur Amtssprache bzw. zur legitimen Sprache des Landes. Andere lokale Dialekte in Wort und Schrift wurden dieser Prestigesprache untergeordnet und wurden von Bauern und den unteren Klassen gesprochen. Diese Entwicklung führte zu einer Zweisprachigkeit (vgl. ebd.).

Demnach lassen sich nach Bourdieu Sprachen zum einen anhand ihrer lokalen Dialekte in Wort und Schrift differenzieren und zum anderen anhand ihres Prestiges. An Frankreichs Nationalsprache zeigt Bourdieu, dass sprachliche, (bildungs-)politische sowie geschichtliche Aspekte miteinander verwoben sind. Weiterhin spricht Bourdieu eine sprachliche Ungerechtigkeit an. Indem die Amtssprache zur Nationalsprache wurde, waren all diejenigen im Vorteil, die bereits die Amtssprache beherrschten. Doch diejenigen, die die lokalen Dialekte sprachen, erlebten eine sprachliche Unterordnung (vgl. ebd.). Mit der prestigereichen französischen National- und Amtssprache sollen sich politische Errungenschaften und das revolutionäre Denken auf Dauer in der Sprache verankern (vgl. Bourdieu 2005: 52):

„Es geht nicht nur darum zu kommunizieren, sondern auch darum, einer neuen Sprache der Macht mit neuem politischem Vokabular, neuen Verweis- und Bezugssystemen, Metaphern und Euphemismen Anerkennung zu verschaffen, und damit auch der Vorstellung von der sozialen Welt, die mit ihnen vermittelt wird und die, weil sie von den neuen Interessen neuer gesellschaftlicher Gruppen abhängig ist, in den lokalen Mundarten [...] nicht formulierbar ist“ (Bourdieu 2005: 53).

Demnach ist es nicht folgerichtig, von der französischen Sprache zu sprechen. Denn nach Bourdieus Auffassung gibt es keine „völlig homogene Sprach- oder Sprechgemeinschaft“. Er widerspricht der „Illusion einer gemeinsamen Sprache“ (Thompson in Bourdieu 2005: 6). Auch in Deutschland ist es nicht möglich, von der deutschen Sprache zu sprechen, da neben dem Hochdeutschen anerkannte Regionalsprachen, wie beispielsweise Niederdeutsch, und zahlreiche Dialekte existieren. Bourdieu sagt: In Wirklichkeit gebe es „[...] die Idealisierung einer bestimmten Sprachpraxis, die historisch entstanden sei und deren Existenz bestimmte gesellschaftliche Voraussetzungen habe“ (Thompson in Bourdieu 2005: 6).

Die Rolle des Bildungssystems und die symbolische Macht

Für die Stabilisierung der kontinuierlichen Ausbildung und für den Erhalt des sprachlichen Habitus ist u.a. die Institution Schule zuständig. Schüler/-innen, die einen gewünschten

Schulabschluss erreichen möchten, müssen die entsprechenden schulischen Leistungen erbringen. Hierfür sind Kenntnisse in der jeweiligen Nationalsprache bzw. der legitimen Sprache unerlässlich.

Daraus resultiert für die vorliegende Arbeit: Je besser die Kenntnisse in der deutschen Sprache sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, einen höherwertigen Abschluss zu erreichen. Für den Erwerb von Bildungszertifikaten, die Etablierung auf dem Arbeitsmarkt und für ein hohes Einkommen ist die Beherrschung der deutschen Sprache notwendig. Die Sprachentwicklung wird von Lehrer/-innen unterstützt, da sie die Schüler/-innen mit guten Noten belohnen, wenn die legitime Sprache richtig beherrscht wird (vgl. Fürstenau/ Niedrig 2011: 78).

Bourdieu beschreibt am Beispiel des Bildungssystems die Legitimierung der Nationalsprache: Innerhalb des französischen Bildungssystems wurde die Nationalsprache akzeptiert, gepflegt und gelehrt. Folglich fand in der Schule eine Inkorporierung der legitimen Sprachkompetenz statt (vgl. Bourdieu 2005: 65). Der Arbeitsmarkt war (bzw. ist) nur für jene zugänglich, die die Nationalsprache beherrschten und die zugleich über die entsprechenden Bildungszertifikate verfügten. Bereits hier wird der Aspekt Macht ersichtlich. Denn jeder, der die Nationalsprache sprechen, lesen und schreiben kann, kann eine gewisse Machtposition übernehmen.

Ein weiteres Beispiel für die Legitimierung der Nationalsprache und Macht ist das Verhältnis zwischen Lehrer/-innen und Eltern von Einwanderungskindern, die möglicherweise über unzureichende Kenntnisse in der deutschen Sprache und über das deutsche Bildungssystem verfügen. Lehrer/-innen verfügen über Entscheidungsmacht bzgl. der Übergangsempfehlungen, die in einigen Bundesländern bindend sind. Einwanderungseltern, die in ihrem Herkunftsland ein anderes Bildungssystem kennen, können ihre Interessen möglicherweise aufgrund fehlender Informationen und mangelnder Sprachkenntnisse nicht erfolgreich durchsetzen. In dieser exemplarischen Gesprächskonstellation – Lehrer/-innen und Einwanderungseltern⁶² – lässt sich symbolische Macht nachweisen (vgl. Bourdieu 2005: 64). Es entsteht ein (idealtypisches) anerkanntes Machtverhältnis zwischen zwei Gruppen – Eltern und Lehrer/-innen (vgl. Rehbein 2009: 355). Dieses Machtverhältnis lebt von „sozialen Klassifikationen“, die von Menschen innerhalb von Gesellschaften verinnerlicht und nicht hinterfragt werden (ebd.). Folglich liegt eine (unbewusste) „Anerkennung und Verken­nung“ (ebd.: 356) von Hierarchien vor.

Institutionen sind nach Bourdieus Auffassung ein „dauerhafte[s] Ensemble von sozialen Beziehungen, das Individuen Macht, Status und Ressourcen verschiedenster Art verleiht“

⁶²In diesem Themenkomplex ist auf Hradil (2001) zu verweisen, der das Vorhandensein von ungleichen und (un-)aufgedeckten Machterscheinungen in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen thematisiert (Hradil 2001: 256), die beispielsweise auf „Grundlagen (Ressourcen) der Macht“ zurückzuführen sind, wenn ein Mensch über mehr Wissen, Prestige, Reichtum verfügt (vgl. ebd.).

(Thompson in Bourdieu 2005: 10). Hiermit spricht Bourdieu die „institutionellen Aspekte des Sprachgebrauchs“ (vgl. ebd.: 12) an. Die gesellschaftliche Etablierung und Anerkennung der legitimen Sprache ist auf das Bildungssystem des letzten 19. Jahrhunderts zurückzuführen, denn

„entscheidend für die Entwertung der Dialekte und die Einführung der neuen Hierarchie des Sprachgebrauchs dürfte aber wohl die Dialektik von „Bildung“ und Arbeitsmarkt sein oder, genauer gesagt, von Vereinheitlichung des Bildungs- (und Sprach-) Marktes – verbunden mit der Einführung von Bildungstiteln [...]“ (Bourdieu 2005: 54).

Die Produktion und die Verbreitung von Printmedien waren eine Möglichkeit, die Nationalsprache im Alltag zu etablieren und ihr mehr Prestige zu verleihen (Thompson in Bourdieu 2005: 7 f.).

Schulen und Hochschulen sind Felder, die sich ebenfalls durch soziale Ungleichheit auszeichnen. Unterschiedliche soziale Schichten sind ungleichmäßig an Hochschulen vertreten (vgl. Bourdieu/ Passeron 1971: 11). „Die Zugangschancen zur Universität sind das Ergebnis einer über die gesamte Ausbildungszeit wirksamen Selektion, deren Unerbittlichkeit je nach sozialer Herkunft ganz unterschiedlich ausfällt [...]“ (ebd.)

Zusammenfassend kann gesagt werden: Wer die Nationalsprache spricht, ist im Vorteil in Bezug auf die Verteilung ökonomischer Ressourcen und genießt mehr gesellschaftliches Prestige. Folglich gibt es einen Zusammenhang zwischen Institutionen, Sprache, Prestige, Status, Ressourcen und Macht.

(Sprachliches) Feld

Unter der Bezeichnung Feld – manchmal auch Kraftfeld, sozialer Raum oder Handlungsraum genannt – ist ein Ort zu verstehen, an dem Kämpfe mit unterschiedlichen Zielen stattfinden (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2005: 139). Als Beispiel wurden oben die Institutionen Schule und Universität genannt. Um diese Ziele zu erreichen, werden, aufgrund der unterschiedlichen Kapitalverteilungen innerhalb einer Gesellschaft, unterschiedliche Ressourcen eingesetzt (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2005: 142), wie beispielsweise finanzielle Ressourcen (ökonomisches Kapital) für Nachhilfebetreuung. Ein Feld ist als „[...] ein strukturierter Raum von Positionen zu verstehen, und diese Positionen und ihre Wechselbeziehungen in diesem Raum werden über die Verteilungen der verschiedenen Arten von Ressourcen oder „Kapital“ bestimmt“ (zit. nach Thompson in Bourdieu 2005: 16). Innerhalb eines Feldes gibt es Grenzen und Spielregeln. Wer in ein bestimmtes Feld hineingeboren wird, kennt die jeweiligen Spielregeln von Geburt an, die eine Selbstverständlichkeit sind (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2005: 148; vgl. Brizić 2007). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass durch ein Feldwechsel neue Spielregeln gelten, die zu lernen sind.

Wie bereits dargestellt, verfügen soziale (Sprach-)Gemeinschaften über ihren spezifischen (sprachlichen) Habitus (Thompson in Bourdieu 2005: 16). Für den Zusammenhang von Feld und Habitus kann das folgende Beispiel genannt werden: Eine Revolution ist ebenfalls ein Feld, auf dem Kämpfe ausgefochten werden. Nach der Islamischen Revolution sind Millionen von Iraner/-innen aus ihrem Herkunftsland geflüchtet. Die, die in Deutschland angekommen sind, haben u.a. einen Asylantrag gestellt. Deutlich wird daran, dass die Geschichte eines bestimmten Kollektivs eng verbunden ist mit der Historie eines Landes. So können

„gesellschaftliche Krisen und Umstürze, historische Ereignisse im weiteren Sinn [...] entstehen, wenn Kritik und Forderungen nach Veränderungen aus mehreren Feldern (möglicherweise zufällig) parallel zueinander laufen oder ineinander übergreifen“ (Fuchs-Heinritz/ König 2005: 152).

Anzumerken ist, dass die Beherrschung der legitimen Sprache durch sprachliche Gewohnheit sowie sprachliches Handeln, die den gesellschaftlichen Ansprüchen genügt, erfolgt (vgl. Bourdieu 2005: 69).

Der Markt der sprachlichen Güter

Die bisherige Diskussion zeigt, dass sich Machtverhältnisse in der Sprache widerspiegeln. Demnach kann Sprache dazu dienen, die Position im sozialen Raum zu bestimmen (vgl. Rehbein 2009: 356 f.). Wenn dem so ist, bedeutet dies im Umkehrschluss, dass mittels der Sprache die Position veränderbar sei. Folglich ist Sprache etwas Symbolisches, da es für den Menschen kennzeichnend und prägend ist (vgl. ebd.: 355). Sprechen ist soziales Handeln. Es besteht aus dem Zusammenhang von sprachlichem Handeln, sprachlichem Habitus und den Prozessen des sprachlichen Marktes (vgl. ebd.: 356). Ein Beispiel, um dies zu verdeutlichen: Menschen im Einwanderungsland Deutschland verfügen je nach (sozialer) Herkunft und beruflichen Tätigkeiten über eine „andere“ Sprache, mit der sie kommunizieren und sich innerhalb der Gesellschaft präsentieren, wie beispielsweise Wirtschaftsenglisch im Berufsleben oder Farsi im familiären Kontext (vgl. Rehbein 2009: 355).

Resümierend heißt dies: Wer die Prestigesprache eines Landes beherrscht, kann eine Machtposition innehaben, wie beispielsweise Politiker/-innen, Lehrer/-innen, wobei das Machtverhältnis nicht hinterfragt, sondern akzeptiert wird. Neben den daraus resultierenden sozialen Ungleichheiten entstehen Sprachhierarchien.

Daran anknüpfend kann für Bourdieu die legitime Sprache keine demokratische Sprache sein. Denn deutschstämmige Kinder lernen die legitime Sprache von Geburt an. Migrierte Kinder lernen die legitime Sprache zeitlich später in der Schule.

Es wird deutlich, dass soziale Ungleichheit anhand der gesprochenen Sprachen diskutiert werden kann. Hierbei konzentriert sich Bourdieu nicht auf linguistische Aspekte. Dies wird

von Rehbein kritisiert und bezeichnet aufgrund dessen Bourdieus Sprachtheorie als „einseitig und unzureichend“ (Rehbein 2009: 358).

2.1.3 Bourdieus Kapitaltheorie

Bereits in den 1950er und in den frühen 1960er Jahren befasste sich Bourdieu mit der Gesellschaftsstruktur des modernen Frankreichs, die seiner Auffassung nach durch eine hohe Ungleichheit gekennzeichnet war (vgl. Jurt 2008: 76). Dies sei seiner Auffassung nach auf die ungleiche Kapitalausstattung zurückzuführen. Hierbei handelt es sich um das ökonomische Kapital (materieller Besitz), das kulturelle Kapital (in objektiver Form: Bücher etc.; in inkorporiertem Zustand: kulturelle Kenntnisse; in institutionalisierter Form: Abschlusszeugnisse), das soziale Kapital (soziales Netzwerk) und um das Sprachkapital (die Grammatik einer Sprache). In der vorliegenden Arbeit wird das symbolische Kapital als ein eigenständiges Kapital betrachtet. Alle Kapitale zusammen betrachtet prägen diese Kapitalform⁶³.

Bourdieu beschreibt die Aneignung der Kapitale als „soziale Energie“, die je nach Person oder sozialer Gruppe unterschiedlich, veränderbar und vererbbar sind (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2005: 157 ff.). „Weil es akkumuliertes, vererbbares oder auf andere Weise übertragbares Kapital gibt, haben Einzelne und Gruppen unterschiedliche Möglichkeiten des Handelns“ (Fuchs-Heinritz/ König 2005: 157) und dies führt – wie bereits geschrieben – zur unterschiedlichen Kapitalausstattungen (vgl. Jurt 2008: 73). Aus der Vielzahl an Kapitalsorten, mit denen sich Bourdieu befasst hat, folgt eine Auswahl, die im Folgenden vorgestellt wird. Anhand dieser werden die Zielgruppen hinsichtlich ihres Bildungsverhaltens beschrieben.

Fuchs-Heinritz und König kritisieren diese Vielzahl an Kapitalsorten, die Bourdieu nicht eindeutig genug definiert bzw. voneinander abgegrenzt hat (2005: 161). Dies kann aber auch als Vorteil gesehen werden, um Kapitale nicht ausschließlich hinsichtlich einer Reproduktion sozialer Ungleichheit zu betrachten, sondern diese auch auf andere Themen zu beziehen (vgl. ebd.: 154).

Ökonomisches Kapital

Nach Bourdieu ist das ökonomische Kapital die wichtigste Kapitalform, da sich alle weiteren Kapitale hierauf beziehen (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2005: 161). Der gesamte materielle Besitz des Einzelnen zählt zum ökonomischen Kapital (vgl. ebd.).

Beispiele für den Zusammenhang von ökonomischem und kulturellem Kapital sind die kostspieligen Privatkurse im Iran, die als Vorbereitung für den Concour dienen (vgl. Memarian

⁶³In der Fachliteratur ist es umstritten, ob das symbolische Kapital als ein eigenständiges Kapital anzusehen ist oder als die Kapitalform, in der die anderen Kapitale auftreten. Trotz strittiger Diskussion wird das symbolische Kapital vorgestellt. Ich vertrete die Ansicht, dass, indem alle Kapitalarten zusammengeführt werden, ein neues Kapital entsteht: das symbolische Kapital.

2005: 33; vgl. Kap.1.1), die Nachhilfebetreuung für Schulfächer, der private Musikunterricht etc.

Kulturelles Kapital

Bourdieu unterteilt das kulturelle Kapital in einen inkorporierten und einen objektiven Zustand sowie in institutionalisiertes kulturelles Kapital. Die Unterteilung ermöglicht eine präzisere Beschreibung des kulturellen Kapitals.

Objektiver Zustand des kulturellen Kapitals

Mit dem objektiven Zustand bezeichnet Bourdieu kulturelle Güter, wie beispielsweise Bilder, Bücher, Instrumente, die jemand besitzt (vgl. Fröhlich 1994: 35). Inkorporierter und objektiver Zustand des Kulturkapitals stehen in Beziehung zueinander (Bourdieu 1997b: 59). Während Ersteres den Umgang mit kulturellen Gütern meint, steht bei Letzterem der Besitz von kulturellen Gütern im Vordergrund. Folglich kann das „objektivierte Kulturkapital in seiner Beziehung zum inkorporierten Kulturkapital bestimmt werden“ (Bourdieu 1997b: 59). Ökonomisches Kapital ist in der Regel die Voraussetzung für den Besitz von kulturellen Gütern.

Inkorporierter Zustand des kulturellen Kapitals

Der inkorporierte Zustand wird einverleibt und ist demnach körpergebunden (vgl. Jurt 2008: 73). Fröhlich bezeichnet die Einverleibung des kulturellen Kapitals als eine unbewusste und „ungeplante Erziehungsmaßnahme“ (vgl. Fröhlich 1994: 35). Es handelt sich hierbei um eine zeitaufwendige Aneignung und Verinnerlichung, die mit einem inkorporierten Kulturkapital zum Ausdruck kommt (ebd.). „Die Zeit muß vom Investor persönlich investiert werden [...] die Inkorporation von Bildungskapital [lässt] sich nicht durch eine fremde Person vollziehen“ (Bourdieu 1997a: 55). Die Umstände, die zur Inkorporation geführt haben, prägen diese Kapitalform (vgl. ebd.: 57). Als Beispiel kann die stark dialektische Erstsprache genannt werden, die die regionale Herkunft verrät. In der Gestaltung des inkorporierten kulturellen Kapitals ist das in der Vergangenheit bereits Geschehene eine wichtige Komponente. Das inkorporierte Kapital ist als ein Habgut eines Menschen zu verstehen, das ihn auszeichnet und zum Habitus wird (vgl. ebd.: 56). Diese Kapitalform ist im Vergleich zu kulturellen Gütern weder käuflich noch vererbbar. Bourdieu beschreibt in diesem Kontext nicht den Besitz von Gegenständen, sondern die Aneignung kultureller Fähigkeiten, wie beispielsweise das Spielen eines Musikinstrumentes (vgl. ebd.: 59).

„Bildung zu inkorporieren heißt nicht nur schulisches und akademisches Wissen zu erlangen, sondern auch Wissen über Verhaltensweisen, soziale Kompetenz und auch

Wissen in der Form eines als wahrhaftig empfundenen Genusses eines sonst unver­ständlichen Kunstwerkes oder Meisterstückes“ (Kajetzke 2007: 59).

Folglich findet die Aneignung dieser Kapitalform nicht ausschließlich in Institutionen statt.

Institutionalisiertes, kulturelles Kapital

Charakteristisch für diese Kapitalform sind (Bildungs-)Titel bzw. Zertifikate, die den Perso­nen institutionelle Anerkennung verleihen (vgl. Bourdieu 1997: 62) und zugleich „Beglaubigun­gen [des] Kulturkapitals“ (Fürstenau 2004: 45) darstellen.

Soziales Kapital

Das soziale Kapital zeichnet sich durch soziale Netzwerke aus, wie beispielsweise Sport­vereine, religiöse Gemeinden, studentische Vereinigungen, politische Parteien. Eine weite­re Zugehörigkeitsmöglichkeit kann beispielsweise durch das Hineingeboren werden in einer bestimmten sozialen Gruppe erfolgen (vgl. Bourdieu 1997: 63).

„[...] auch Benehmen und Sprechweise lassen sich in einem gewissen Sinn dem So­zialkapital zurechnen, da sie auf unbestimmte Weise auch die Zugehörigkeit zu einer oder weniger angesehenen Gruppe anzeigen“ (Jurt 2008: 78).

Als Beispiel können Jugendliche genannt werden, die einen bestimmten Sprachduktus sprechen, oder Akademiker/-innen, die überwiegend in Fachtermini sprechen. Eine weitere Möglichkeit zur Entstehung eines sozialen Netzwerkes kann im Alltagsgeschehen liegen, wie beispielsweise in der Nachbarschaft (Bourdieu 1997: 65).

Für die Kontaktpflege zu den Mitgliedern des Netzwerkes müssen Zeit und nicht selten auch Geld investiert werden. Dies setzt dementsprechend ökonomisches Kapital voraus. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal innerhalb des sozialen Kapitals kann die Grundlage sein, auf der das soziale Netzwerk basiert (vgl. Jurt 2008: 77). Als Beispiele können Ge­schäftspartner/-innen genannt werden, deren Netzwerk auf finanzieller Basis beruht.

Je intensiver das soziale Kapital gepflegt wird, desto höher ist die Chance in Krisensituatio­nen, wie beispielsweise Arbeitslosigkeit, oder bei Empfehlungen von Schulen, Geschäften, Ärzten etc., eine größere Anzahl an Menschen um Rat und Hilfe zu bitten (vgl. Fuchs­Heinritz/ König 2005: 166).

Das soziale Netzwerk ist eine Ressource und „dient vor allem dazu, die Chancen der Erhal­tung und der Vermehrung des ökonomischen und des kulturellen Kapitals zu sichern“ (Fuchs-Heinritz/ König 2005: 167). Charakteristisch für das soziale Kapital sind seine „zwei wesentlichen Dimensionen“ (vgl. Raiser 2007: 41) – zum einen die quantitative Dimension, die Größe des Netzwerkes bzw. die Anzahl der verfügbaren Beziehungen (ebd.) und zum anderen die qualitative Dimension, die Art und Weise zwischenmenschlicher Beziehungen (vgl. ebd.).

„In einem System, das Ungleichheiten reproduziert und durch eine ungleiche Kapitalverteilung perpetuiert, sind daher diejenigen, die nicht von Beginn an über eine bestimmte Ausstattung an kulturellem und sozialem Kapital verfügen, doppelt benachteiligt. [...] Ein Mangel an kulturellem Kapital führt daher auch häufig zu einem Mangel an mitzubringenden Kontakten. Bourdieu unterstreicht damit die Funktion sozialer Netzwerke bei der Reproduktion sozialer Klassenunterschiede“ (Raiser 2007: 42).

Erneut wird deutlich, dass die unterschiedlichen Kapitale miteinander verwoben sind.

Symbolisches Kapital

Das soziale, kulturelle und ökonomische Kapital bilden gemeinsam die Form des symbolischen Kapitals, das als Konglomerat der drei genannten Kapitale verstanden werden kann (Fuchs-Heinritz/ König 2005: 169). Das symbolische Kapital wird als „Wahrnehmungsinstanz“ (Kajetzke 2007: 60) oder als eine Form des Wahrgenommenwerdens (Bourdieu 1997a: 310) beschrieben.

Es sei daran erinnert, dass das Sprachkapital im Bourdieuschen Sinn Teil des symbolischen Kapitals ist (vgl. Brizić 2007: 180).

Sprachkapital

Diese Kapitalform bezieht sich auf eine „Fähigkeit, Ausdrücke gezielt zu produzieren für einen bestimmten Markt“ (Bourdieu 2005: 20, Hervorhebung im Original). Innerhalb des sprachlichen Marktes gibt es ein System, bestehend aus einer ungleichen Verteilung des Sprachkapitals.

Nicht die Grammatik an sich wird im Sprachkapital im Bourdieuschen Sinne fokussiert, sondern die „Unterschiede des Akzents, der Grammatik und des Vokabulars [...] [sind] ein Indikator für die soziale Stellung der Sprecher [...]“ (Bourdieu 2005: 20 f.). Als Beispiel kann die bereits genannte Sprache des Adligen und des Bauern im damaligen Frankreich genannt werden. Ihre Sprachbeherrschung, ob Nationalsprache oder lokale Dialekte, war hinweisend, welche Position sie im sozialen Raum besetzten.

2.2 Plädoyer für eine Herkunfts- und Einwanderungslandanalyse – Brizićs Sprachkapitalmodell

Warum ist neben Bourdieus Theoriegrundlage eine weitere Theorie notwendig? Ein wesentlicher Unterschied zwischen Bourdieu und Brizić` Ansatz liegt im zeitlichen Bezugsrahmen sowie in der Auswahl ihrer jeweiligen Zielgruppen. Während sich Bourdieus Theorie zur legitimen Sprache auf die Zeit der Französischen Revolution (1789 bis 1799) bezieht, bilden Zuwanderungsgruppen in Österreich als gegenwärtige und zukünftige gesellschaftspolitische Herausforderung den Bezugspunkt bei Brizić (2007). In Bezug auf ihre

befragten Zuwandererfamilien aus der Türkei und aus dem ehemaligen Jugoslawien spricht Brizić von sprachlich-politischen Bedingungen innerhalb einer Gesellschaft, die „gruppen-spezifische Merkmale“ erzeugen, die wiederum zu „herkunftsspezifischen Misserfolgen“ führen (Brizić 2007). Demzufolge stellt sie einen Zusammenhang zwischen der sprachlichen und bildungspolitischen Stellung einer sozialen Gruppe und ihrem bildungsinstitutionellen Erfolg her.

Als Ergänzung zu Bourdieus Sprachkapital eignet sich das von Brizić entworfene forschungsbasierte Sprachkapitalmodell. Dies basiert auf einer generationsübergreifenden Tradierung des Sprachkapitals und – im Vergleich zu Bourdieu – auf einer Herkunftslandanalyse der jeweiligen Zuwanderungsgruppen. Zudem werden die gegebenen Umstände (Unterdrückung, Prestigesprache, Minderheitssprachen etc. im Herkunftsland) ebenfalls berücksichtigt. Weiterhin sind verschiedene – auf die Sprachweitergabe bezogene – Identitätstypen Bestandteil des Sprachkapitalmodells von Brizić.

Resümierend sei gesagt: Um das schlechte schulische Abschneiden ihrer Befragungsgruppe zu verstehen, befasst sich Brizić mit ihren gesellschaftlich bedingten herkunftsspezifischen Geschichten sowie den Bildungserfahrungen.

Dem Sprachkapitalmodell liegt die Frage zugrunde: Was sind mögliche Gründe, dass bestimmte Zuwanderergruppen im Vergleich zu anderen Gruppen über eine niedrige Erstsprachkompetenz verfügen und (dennoch) eine hohe Motivation zum Erwerb der deutschen Sprache haben? Zur Beantwortung dieser Frage konzentriert sich Brizić generationsübergreifend auf den Indikator Sprache bzw. sprachliche Identität (vgl. Brizić 2007: 185, 198 f.). Sie berücksichtigt hierfür „ausgewählte sprachbezogene Makrofaktoren der Herkunftsgesellschaft“ (Brizić 2009: 138).

2.2.1 Brizićs Studie „Das geheime Leben der Sprachen“ – zentrale Ergebnisse

Die explorative soziolinguistische Studie⁶⁴ von Brizić ist aus einer psycholinguistischen Longitudinalstudie (Peltzer-Karpf et al. 2006)⁶⁵, die in Österreich durchgeführt wurde, her-

⁶⁴Erste Datenphase – unterschiedliche Datentypen: Die Eltern wurden in der jeweiligen gewohnten Herkunftssprache in einem zeitintensiven Tiefeninterview bezüglich „sprachliche[r] Geschichte, [...] (Schul)Bildung, Aufenthaltsdauer, sozioökonomischer“ Status etc. befragt“ (vgl. Brizić 2009: 135). Eine weitere Befragungsgruppe waren die Lehrer/-innen der 60 Wiener Migrantenschüler/-innen. Weitere Angaben wurden aus „Stammdatenblättern“ entnommen. Diese enthalten Angaben über den Sprachgebrauch der Migrantenkinder, die zu Beginn der Schulzeit von der Schulleitung erfragt wurden (vgl. Brizić 2007: 7).

Zweite Datenphase – Literatur und Sprachkapitalmodell: Es folgte eine intensive Auseinandersetzung mit der interdisziplinären Literatur zum Themenkomplex Bildung und Migration sowie „zu den Herkunftsländern und zu ihrer (sprachen)politischen Geschichte, aber auch der Literatur zu (kollektivem) Sprachwechsel und (individuellem) Sprachverlust“ (Brizić 2009: 135).

⁶⁵Weiterführend Literatur: Peltzer-Karpf/Wurnig/Schwab/Griessler/Akkuş/Lederwasch/Piwonka/Blažević/Brizić (2006). A kući sprecham Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen. Wien: BMBWK.

vorgegangen. In der psycholinguistischen Longitudinalstudie wurde der Sprachstand von 65 Wiener Grundschüler/-innen über vier Schuljahre erhoben; die Kinder bzw. ihre Familien stammten aus der Türkei und aus dem ehemaligen Jugoslawien (vgl. Brizić 2007: 32). Da die Kinder aus den beiden Herkunftsländern in der psycholinguistischen Studie jedoch augenscheinlich herkunftsspezifisch große Unterschiede aufwiesen, wurde die soziolinguistische Studie von Brizić angeschlossen. Ausgangsposition und Forschungsansatz dieser Studie ist die „Bedeutung gesprochener und verschwiegener Familiensprachen für den Schulspracherwerb in der Migration“⁶⁶ (Brizić 2008: 4).

Der von Brizić gewählte qualitative Forschungsansatz ermöglichte es ihr, detaillierter auf die sprach-, minderheits- und bildungspolitischen Erfahrungen sowie auf die Migrationsgeschichten der Befragten einzugehen. Dadurch lässt sich u.a. feststellen, dass es sich hierbei auch innerhalb beider Herkunftsgruppen um heterogene Subgruppen handelt (beispielsweise kurdische Türken), die von Außenstehenden jedoch häufig als homogene Sprachgruppen charakterisiert bzw. reduziert werden (vgl. Brizić 2009: 140).

Brizić hat sich intensiv mit qualitativen Studien in der Spracherwerbsforschung befasst, auf die sie sich auch in ihrer Grundannahme bezieht. Sie geht davon aus, dass „der kindliche Spracherwerb, sei es in der Erst- oder in der Schulsprache, von einem möglichst *authentischen, sozusagen, „muttersprachlichen“ elterlichen Input* hochgradig profitiert“ (Brizić 2008: 11, Hervorhebung im Original). Folglich ist die Beibehaltung und die Tradierung der „eigenen“ bzw. der „alten“ Sprachen innerhalb einer Familie von Bedeutung (vgl. Brizić 2009: 137). In der soziolinguistischen Studie ließen sich Anzeichen dafür finden, dass die Weitergabe von Familiensprachen zugleich auch in einem positiven Zusammenhang mit dem Schulspracherwerb der Kinder stehen könnte (ebd.).

Ein weiteres zentrales Ergebnis der Studie ist, dass insbesondere Familien, die in ihrem Herkunftsland unter „besonders schwierigen gesellschaftlich-politischen Bedingungen“ gelebt haben, im Einwanderungsland eher zu einem Sprachwechsel, der zum Teil mit einer Aufgabe der eigenen Erstsprache einhergeht, tendieren. Die Kinder dieser Familien weisen – generationsübergreifend im Einwanderungsland – schwache Leistungen sowohl in ihrer Erstsprache als auch in der deutschen Sprache auf. Daraus resultiert:

- Gesellschaftliche Bedingungen haben sowohl im Herkunftsland als auch im Einwanderungsland einen größeren Einfluss auf den Spracherwerbserfolg von Kindern, als ihre Sprachfähigkeiten.
- Gründe für die schwachen Leistungen könnten demnach nicht nur im Einwanderungslandkontext zu finden sein, sondern auch im Makrokontext des jewei-

⁶⁶Zur Beschreibung des Sprachkapitalmodells von Brizić werden ihre Bezeichnungen der Zielgruppe verwendet, wie beispielsweise „Spracherwerb/individuelle Gruppen in der Migration“, „Migrantengruppen“, „migrantische Mehrsprachigkeit“, „Wiener Migrantenschüler“ und „Migranteneltern“.

ligen Herkunftslandes. Die Folge einer Migration können die schwachen, schulischen Leistungen sein. Dies muss nicht bei allen Schulkindern zwingend der Fall sein.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse plädiert Brizić gegen eine von außen erzwungene Ablehnung von mitgebrachten Sprachen. Die erzwungene Haltung (beispielsweise aufgrund von Sprachverboten oder minderheitenpolitischem Druck) bezeichnet sie als eine „sprachliche Ausnahmesituation“ (Brizić 2007). Sie befürwortet daher zum einen, dass das Erlernen neuer Sprachen durchaus unter Beibehaltung eigener, alter und gewohnter Sprachen erfolgen kann, da diese Sprachen – aus Sicht der Eltern – die am besten beherrschten Sprachen sind. Zum anderen plädiert sie für eine neue „Diskussion um die „migrantische Mehrsprachigkeit“ (ebd.) in Einwanderungsländern. Zusammengefasst bedeutet dies, dass die elterliche Herkunftssprache ein wichtiger Faktor im Schulspracherwerb ist.

2.2.2 Die drei Ebenen von Brizićs Sprachkapitalmodell

Das Sprachkapitalmodell (s.u. Abb. 14), das von unten nach oben zu lesen ist, besteht aus drei aufeinander aufbauenden und sich gegenseitig beeinflussenden Ebenen.

„Auf Mikroebene laufen die Fäden aus Makro- und Mesoebene schließlich im Spracherwerb in der Migration zusammen. Das Wechselspiel der Makrofaktoren mit ihrem Output, dem gruppenspezifischen Weitergabeverhalten, ergibt für die nächste Generation ein bestimmtes Kapital, hier bezeichnet als sprachliche Ausgangsposition des Kindes in der Migration [...]“ (Brizić 2007: 199).

Das Modell beschreibt zugleich mögliche Ursprünge einer Sprachhierarchie, die aus Sprachprestige und unterschiedlicher Verteilung von „Gütern“ besteht (vgl. Bourdieu Kap. 2.1; vgl. Brizić 2007: 174 f., 183).

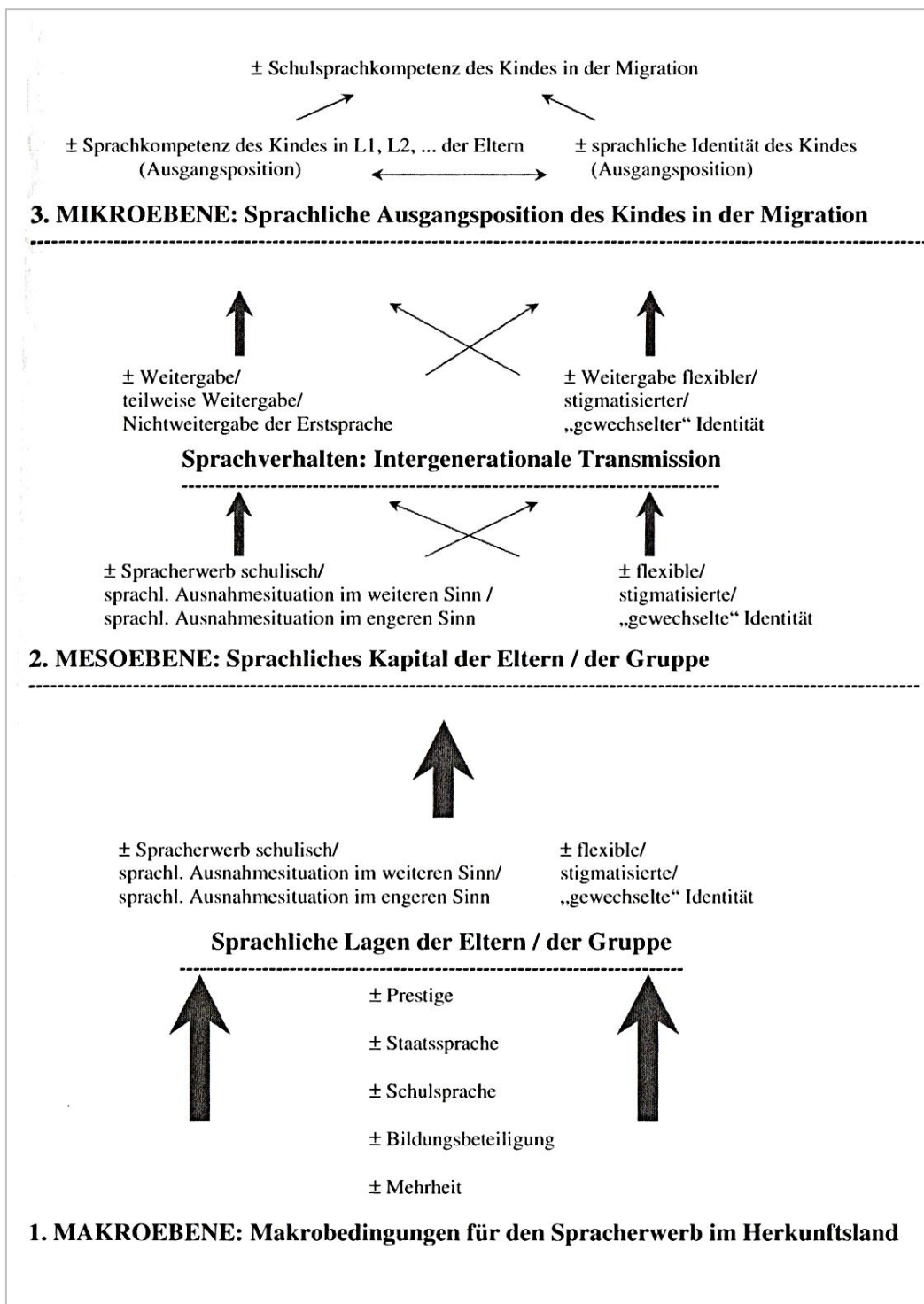


Abb. 14: Brizićs Sprachkapitalmodell (2007: 187)

2.2.2.1 Makroebene: Makrobedingungen für den Spracherwerb im Herkunftsland

„Makrobedingungen sind das Produkt des bewussten menschlichen Handelns, die einen historischen und einen politischen Ursprung haben“ (Brizić 2007: 189).

Gegenstand der Makroebene sind die „Sprachlichen Lagen der Eltern / der Gruppe“ sowie die Makrofaktoren, die für den Spracherwerb im Herkunftsland von Bedeutung sind. Um die

„Sprachlichen Lagen“ ermitteln zu können, wird nach der sprachlichen Zugehörigkeit der Eltern im Herkunftsland gefragt. Die Makrofaktoren, auf die sich Brizić bezieht, hat sie aus ihrer intensiven Literaturrecherche zusammengetragen. Zunächst ist festzustellen, ob Eltern einer sprachlichen Minder- oder Mehrheit angehören und ob ihre Sprache der Schul- und Staatssprache entspricht. Ziel dessen ist es, herauszufinden, ob sie in ihrem Herkunftsland sprachlich unterdrückt oder diskriminiert wurden. Aus den genannten Faktoren kann schließlich das sprachliche Prestige der Eltern im Herkunftsland ermittelt werden. Dieser sprachliche Stellenwert – so Brizić – gestaltet die sprachliche Ausgangssituation im Einwanderungsland wesentlich mit (Hoodgarzadeh 2013: 77).

Analog zu Bourdieu ist Brizić der Auffassung, dass der Mensch in bestimmte soziale Gruppen hineingeboren wird, wodurch sich auch Einflüsse auf Variablen wie Religion, Interessen etc. charakterisieren lassen. Im Laufe des Lebens kann sich der Mensch von dieser Gruppe lösen bzw. distanzieren und sich für eine neue Gruppe entscheiden. Dieser Aspekt des Hineingeborenwerdens ist bei Brizić ein weiterer Makrofaktor (Brizić 2007: 189).

Bourdieu nennt ebenfalls den Aspekt des Hineingeborenwerdens in ein bestimmtes Feld. Dies kann seiner Ansicht nach Vorteile haben, wenn die Grenzen und Spielregeln des Feldes bekannt sind (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2005: 148). Die „Sprachlichen Lagen der Eltern/ der Gruppe“ (s.o. Abb. 14)

„[...] [bezeichnen] [...] die typischen Bedingungen für den Spracherwerb der einzelnen Gruppen. Miteinbezogen ist hier *jede* im täglichen Leben der jeweiligen Gruppe vorkommende Sprache. Für die Kompetenz in jeder von ihnen ist es vor allem entscheidend, ob ihr Erwerb auch schulisch stattfinden kann (*Spracherwerb schulisch*) oder nicht“ (Brizić 2007: 189 f, Hervorhebung im Original.).

Ein Beispiel einer Sprachminderheit sind Kurden in der Türkei⁶⁷. Erst nach mehreren Perioden des Verbots war es ihnen gestattet, im öffentlichen Leben ihre Sprache zu sprechen und diese beispielsweise an Privatschulen zu lehren. Das kurdische Sprachverbot belegt (auf der Makroebene) eine „[...] historisch gewachsene, aber konkret gefällte, politische [Entscheidung]“ (vgl. Brizić 2007: 175), die sich nur auf eine bestimmte soziale Gruppe bezieht. Naheliegend ist, dass dieser politischen Entscheidung eine (politisch-sprachlich) wertende Haltung zugrunde liegt (ebd.). Bereits Bourdieu verweist auf einen Zusammenhang von Politik und Sprache.

Die Unterscheidung einzelner sozialer Gruppen kann anhand der Muttersprache bzw. der Familiensprachen erfolgen, die die Staats- bzw. Prestigesprache oder eine Minderheitssprache eines Landes sein kann.

⁶⁷Weiterführende Literatur: Skubush, Sabine (2005): Kurdische Migration und deutsche (Bildungs-) Politik. Kurdologie Band 5. Münster: URAST-Verlag. Sahin, Mehmet/ Kaufeldt, Ralf (2002): Daten und Fakten zu Kurden und Kurdistan. Eine Chronologie. Köln: Pro Humanitate.

Muttersprache

Im Einwanderungsland kann es zu einem Muttersprachenwechsel kommen, wenn beispielsweise von Zuwandererfamilien erwartet wird, dass sie mit ihrem Kind in der deutschen Sprache kommunizieren sollen. Der Wechsel von einer alten zu einer neuen Muttersprache kann innerhalb einer Familie oder einer Sprachgemeinschaft stattfinden (vgl. Brizić 2007: 191). Insbesondere soziale Gruppen, die sich „in extremer sozialer Randposition“ befinden, neigen zu Sprachwechseln. Aufgrund ihrer gesellschaftlichen Position haben sie im schlimmsten Fall „[...] nicht einmal die Möglichkeit, im Rahmen eines Schulbesuchs die neu übernommene, dominante Sprache umfassend zu erlernen“ (Brizić 2007: 191).

Die Frage, welchen Einfluss der Verlust der eigenen Muttersprache auf die Identitätsentwicklung des Kindes in der Migration und für die Eltern bzw. die soziale Gruppe haben kann, wird im Folgenden diskutiert.

Sprache und Identität

Auf der Makroebene bezieht sich Brizić auf sprachliche Teilaspekte von Identität, die zum Sprachkapital gehören. Sie definiert mehrere Identitätstypen, die im Folgenden anhand von Beispielen vorgestellt werden. Bei den Identitätstypen bezieht sich Brizić ebenfalls auf theoretische Konstrukte aus der Literatur.

„Sie [die sprachliche Identität; M.H.] reagiert auf gesellschaftliche Achtung oder Missachtung mit Öffnung oder Rückzug, Flexibilität oder „Erstarrung“, wobei hier mit Erstarrung das Sich-Verschließen gegenüber Fremdem, aber auch gegenüber Eigenem gemeint sein kann (*stigmatisierte Identität*). In stark benachteiligten Gruppen reicht das Ausmaß dieses Sich-Verschließens sogar bis hin zur radikalen Ablehnung des ehemals Eigenen [...], begleitet vom Überwechseln zu einer neuen Identität („*gewechselte Identität*)“ (Brizić 2007: 191, Hervorhebungen im Original).

Am Beispiel der assyrischen Sprach- und Religionsminderheit im Iran kann die multiple Identität im Sinne von Brizić erläutert werden: Ein Schüler ist Angehöriger der assyrischen Minderheit und besitzt die iranische Staatsbürgerschaft. Er kann sich mit der Staatssprache, mit seiner Erstsprache und/oder mit beiden Sprachen identifizieren. Diese multiple Identität „gerät an ihre Grenzen, wenn ihr eine generalisierende Identität zugeschrieben wird und wenn darauf [...] in der Folge der staatlich-politische Umgang mit der Gruppe aufbaut“ (Brizić 2007: 176). Eine solche generalisierende Identitätszuschreibung bedeutet in der Regel eine Reduzierung auf negativ konnotierte Zugehörigkeitsaspekte von ethnischen (Sprach-)Minderheiten, wie beispielsweise „terroristische Kurden“, „nationalistische Türken“, „fundamentalistische Iraner“ u.v.m..

Bezogen auf die kollektive sprachliche Identität kann es sich um eine flexible, eine stigmatisierte oder gewechselte Identität handeln. Demnach sind es gesellschaftliche Einflüsse

bzw. Makrofaktoren, die die sprachliche Identität positiv oder negativ beeinflussen (vgl. ebd.: 179). Je nach Migrationsgruppe und ihren Erfahrungen folgen unterschiedliche Vorgänge des Sprachwechsels sowie des nichtschulischen Spracherwerbs (ebd.). An dieser Stelle sei auf Schelle (2005) verwiesen, der einen Zusammenhang zwischen Bildungsaspiration und Migrationsbedingungen sieht. Eine (nicht) vorhandene Bildungsaspiration kann seiner Ansicht nach auch in Abhängigkeit zu der jeweiligen familiären Migrationsform stehen, wie beispielsweise die in Kapitel 1.2 diskutierte Arbeitsmigration oder die Flucht von iranischstämmigen Familien.

Herkunfts- und Einwanderungslandanalyse

Brizić weist darauf hin, dass in der bisherigen Forschungslandschaft Untersuchungen bzgl. der Herkunftslandanalyse auf der Makroebene fehlen, die die jeweiligen Bildungssysteme der Herkunftsländer gleichermaßen berücksichtigen (vgl. Brizić 2007: 178). Dabei dient eine Herkunftslandanalyse zum besseren Verständnis der

„[...] Ausgangsposition, die erst die Eltern aus dem Herkunftsland, dann die Migrantenkinder aus der Familie in die Schule mitbringen, [und die] [...] schließlich in vielen Staaten [...] praktisch bis zum Ende des Bildungswegs bestimmend [bleibt] [...]“ (Brizić 2007: 178).

Eine im Herkunftsland erlebte Diskriminierung, wie beispielsweise im Schulsystem durch die Nichtanerkennung der Familiensprache, kann auch für die nachfolgenden Generationen (im Einwanderungsland) wirksam sein (vgl. ebd.: 194). Demnach ist die Ausgangsposition für den schulischen Erfolg im jeweiligen Herkunftsland zu verorten, u.a. im entsprechenden Bildungssystem, das die Pflege von Minderheitssprachen zulässt oder nicht (vgl. ebd.: 178)⁶⁸. Es sei an Bourdieu erinnert, der ebenfalls auf die bedeutende Rolle des Bildungssystems verwiesen hat.

Sowohl die Herkunfts- als auch die Einwanderungslandanalyse sind somit notwendig, um mögliche Zusammenhänge der Tradierung von Sprache(n) in den Familien darstellen bzw. verstehen zu können (vgl. ebd.: 177).

⁶⁸Es gibt mittlerweile, parallel zum Sprachkapitalmodell, auch aus der soziologischen Migrationsforschung Hinweise auf einen solchen Zusammenhang, siehe: Feliciano, Cynthia (2006): Beyond the family: the influence of premigration group status on the educational expectations of immigrants' children. In: *Sociology of Education*, 79, Seiten 281-303.

2.2.2.2 Mesoebene: Sprachkapital der Eltern/der Gruppe

„Das elterliche Sprachverhalten ist Ausdruck dieses Kapitals mit allen seinen Möglichkeiten und Grenzen, wobei hier bereits auch die jeweils persönliche Art des Umgangs mit den gegebenen Möglichkeiten hereinspielt“
(Brizić 2007: 174).

Das Sprachkapital ist das Hauptmerkmal der Mesoebene. Es zeichnet sich durch sprachliche Kompetenz⁶⁹ und sprachliche Identität aus. Diese Kapitalform wird – sowie bei Bourdieus Kapitaltheorie – innerhalb der Familie tradiert (vgl. Brizić 2007: 174). Die Sprachkompetenzen der Eltern und ihre sprachlichen Identitäten bedingen das Sprachkapital ihrer Kinder, da sie dies an ihre Kinder tradieren. Es wird eine generationsübergreifende Wirkung angenommen – so wie es beispielsweise bei Bourdieus Kapitaltheorie der Fall ist (vgl. ebd.: 182).

Aufgrund der Flexibilität der sprachlichen Identität kann ein Mensch auf mögliche gesellschaftliche Veränderungen reagieren, wie beispielsweise im Falle der Armenier im Iran. Jahrelang haben sie sich der gesetzlichen Verordnung von 1983, an ihren eigenen Schulen ihre Sprache nicht pflegen zu dürfen, widersetzt (vgl. Bartsch 2005: 413 f.; vgl. Kap. 1.1).

Anders als bei Brizić unterscheidet Bourdieu im Kontext der Sprachkompetenz zwischen der Nationalsprache, die mehr Prestige genießt, und den lokalen Dialekten, denen er traditionelle Kompetenzen zuordnet. Bourdieu bezeichnet den „richtigen Sprachgebrauch“ als Produkt einer Sprachkompetenz (vgl. Bourdieu 2005). Ferner findet in der Schule eine Inkorporierung der legitimen Sprachkompetenz statt (vgl. ebd.). Diese Kompetenz wird nach schulischen Kriterien bewertet und ist demnach von der jeweiligen Schulbildung abhängig (vgl. ebd.: 69).

Das Sprachkapitalmodell nach Brizić weist hier einen wesentlichen Unterschied zu Bourdieu auf: Es behandelt lediglich die „tatsächlich erreichte Sprachkompetenz der Eltern in allen beherrschten Sprachen“, die aus der Migration mitgebracht wurden und umfasst damit die Makroebene (inklusive Bildungsinstitutionen) der Herkunftsgesellschaft. Die schulisch-institutionelle Ebene in der Einwanderungsgesellschaft wurde im Sprachkapitalmodell hingegen (noch) nicht berücksichtigt (vgl. Brizić 2007: 190). Dagegen steht bei Bourdieu der klare Zusammenhang zwischen Sprachkapital und Bildungsinstitutionen insgesamt im Fokus. Nach Bourdieu zeichnet sich die Sprachkompetenz durch die Quantität und Qualität der elterlichen Sprachen aus. Demnach kann sich durch den Erwerb weiterer Sprachen die elterliche Sprachkompetenz verändern bzw. erweitern. Dies steht wiederum im Einklang mit Brizićs Annahmen (vgl. ebd.: 182).

⁶⁹Weiterführende Literatur zum Themenkomplex Kompetenz und Qualifikation: „Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente: Studentexte für Erwachsenenbildung“ von Dieter Gnahn (2010) im Bertelsmann Verlag (Bielefeld) veröffentlicht.

Identitätsformen

In ihrer Grundposition lehnt Brizić Theorien ab, die „die typischen Verhaltensmuster der Angehörigen“ (vgl. Brizić 2007: 179) auf eine bestimmte Kultur reduzieren. Folglich spricht Brizić nicht von einer kulturellen Identität. Vielmehr zeichnet sich ihrer Ansicht nach eine starke, flexible Identität der Kinder und Eltern dadurch aus, dass „flexibel neue Identitäten integriert“ bzw. angenommen werden können. Hierfür ist die Ablehnung der bisherigen Identitäten nicht erforderlich (vgl. ebd.: 193). Äußere Einflussfaktoren, wie beispielsweise gesetzliche Anordnungen, gesellschaftliche Strukturen, beeinflussen den Erwerb und den Gebrauch von Sprachen. Dies bedeutet, dass die sprachliche Identität eine flexible oder stigmatisierte Form annehmen kann (vgl. ebd.: 182).

Den Vorgang einer starken Identitätsbildung beschreibt Brizić folgendermaßen:

„Die Herausbildung „starker“ Identität ist in diesem Sinn ein fließender, un abgeschlossener Prozess [...], in dem Distanz sowohl zur eigenen Person als auch zur eigenen Gruppe möglich ist [...] und das jeweils Eigene weder betont noch verschwiegen werden muss: In einer flexiblen Identität haben zahlreiche Zugehörigkeiten Platz [...]“ (Brizić 2007: 192).

Folgt man Brizić, so ist die Identitätsbildung ein lebenslanger Prozess, bei dem der Mensch mehrere Zugehörigkeiten haben kann. An dieser Stelle sei vorweggenommen, dass die Mehrfachzugehörigkeit ein zentrales Ergebnis der Pilotstudie der vorliegenden Arbeit ist.

Intergenerationale Transmission

Die überkreuzten Pfeile auf der Mesoebene (s.o. Abb. 14 Sprachkapitalmodell) stellen den Zusammenhang von sprachlicher Identität und Sprachkompetenz dar (vgl. Brizić 2007: 183). Es handelt sich hierbei um die Tradierung der Gesamtressource, die aus der elterlichen Sprachenkompetenz besteht (s.o.) und auf die die Kinder aufbauen können (vgl. ebd.: 193).

Die zentrale Frage bei der intergenerationalen Transmission lautet wie folgt: Inwieweit tradieren Eltern ihren Kindern ihr Eigenes aus den eigenen Ressourcen? (vgl. ebd.: 192). Hier besteht nach Brizićs Auffassung ein Zusammenhang zwischen der Weitergabe der elterlichen Sprache und der Sprachkompetenz ihrer Kinder (vgl. ebd.).

Im Kontext der intergenerationalen Transmission bezieht sich Brizić auf Nauck et al. (1998). Hierbei wird die o.g. Transmission wie folgt beschrieben:

„[...] dessen Ausprägungen befinden sich auf einem Kontinuum zwischen Weitergabe und Nichtweitergabe der Erstsprache sowie zwischen Weitergabe und Nichtweitergabe einer „starken“, weil flexiblen sprachlichen Identität [...]“ (Brizić 2007: 184).

Solch eine Sprachweitergabe beinhaltet zugleich einen generationsübergreifenden Sprach- und Identitätswandel (vgl. ebd.). Brizić beschreibt hier eine Ausgangssituation bzw. Aus-

gangskapital, bestehend aus tradierten und nichttradierten Sprachen (vgl. ebd.). Ihre Ergebnisse belegen an einem kleinen Sample, dass die Tradierung der bestbeherrschten Sprache der Eltern als eine positive Voraussetzung für die Sprachentwicklung ihrer Kinder dienen kann (vgl. Brizić 2009: 137; Brizić 2007: 316 ff.).

Sprachkapital und Regeln des sprachlichen Marktes bei Bourdieu und Brizić

Im Bourdieuschen Sinn wird das Sprachkapital dem symbolischen Kapital zugeordnet, dessen Wert sich auf dem sprachlichen Markt vermehren kann, wenn die Marktregeln eingehalten werden (vgl. Rehbein 2009: 355 f.; vgl. Thompson in Bourdieu 2005: 16 f.; Brizić 2007: 180). Jedoch ist mit diesem „Wert“ bei Bourdieu nicht die Sprachkompetenz im Sinne grammatikalisierender sowie sprachlicher Korrektheit zu verstehen, sondern ihre Akzeptiertheit auf dem Markt im Sinne des sozialen Miteinanders (vgl. ebd.; Bourdieu 2005: 64). Im Gegensatz dazu befindet sich das Sprachkapital bei Brizić auf der Makroebene, der gesellschaftlich-politischen Ebene.

Zusammenfassend gesagt: Während Bourdieu den Mehrwert des Sprachkapitals darin sieht, eine Sprache korrekt zu verwenden, fokussiert sich Brizić hinsichtlich des Sprachkapitals auf die Nichtaufgabe einer Sprache.

Brizić nennt zwei Gründe für das Beibehalten der Erstsprache: Zum einen steigert sich dadurch der Wert des Sprachkapitals: Je mehr Sprachen, desto besser (vgl. Brizić 2007: 180). Zum anderen liefert die explorative Studie erste Anzeichen dafür, dass das Beibehalten positive Auswirkungen auf den Schulerfolg der Kinder im Einwanderungsland haben könnte (s.o.). Brizić plädiert deshalb für das Bewahren und das Erweitern des eigenen sprachlichen Kapitals im Einwanderungsland. Mittels der mitgebrachten und tradierten Sprache aus dem jeweiligen Herkunftsland haben weitere Generationen die Möglichkeit, eine Beziehung beispielsweise zur Literatur und zu Wissenstraditionen des Herkunftslandes der Eltern aufzubauen (vgl. ebd.).

2.2.2.3 Mikroebene: Sprachliche Ausgangsposition des Kindes in der Migration

„Auf der Mikroebene aber sind schließlich Kompetenz und Identität der Kinder Ausdruck sowohl der Makro- als auch der Mesoebene, natürlich immer in Kombination mit individuellen Faktoren“
(Brizić 2007: 174).

Mit der Mikroebene schließt Brizić ihr Sprachkapitalmodell ab. Hier befinden sich die Sprachkompetenz sowie die sprachliche Identität der Folgegeneration. Das Sprachkapital dieser Migrantenkinder besteht aus allen Sprachen, über die die Eltern verfügen und die ihnen damit auf der Makroebene zugänglich sind (vgl. Brizić 2007: 192; s.o. Makroebene).

Die Herkunftssprache(n) der Eltern sowie die Sprache des Einwanderungslandes können bei Kindern zu einer Bilingualität führen. Eine weitere Folge der generationsübergreifenden Sprachweitergabe kann ein Sprachwechsel sein, der zu einer Sprachveränderung führt.

Ein Sprachwechsel kann unabhängig der sprachlichen Zugehörigkeit und unabhängig davon erfolgen, ob Sprachprestige genossen wird oder nicht. Nach Brizićs Ansichten können die Gründe des Sprachwechsels mögliche Diskriminierungs- und Unterdrückungserfahrungen aufdecken. Zugleich wird der Annahme nachgegangen, ob ein Zusammenhang zwischen Sprachprestige, -wechsel und sprachlicher Diskriminierung vorhanden ist (vgl. ebd.: 184).

In Anlehnung an ihre Studie kommt Brizić zu dem Schluss, dass es sich bei dem Sprachwechsel um eine Form der Multilingualität handelt. Liegt kein Sprachwechsel vor, so handelt es sich nach Brizić um eine „Nicht-mehr-Bilingualität“ (vgl. Brizić 2007: 174).

Aus der Darstellung des Sprachkapitalmodells wird ersichtlich, dass gesellschaftlich-politische Faktoren (Makroebene) eine soziale Gruppe (Mesoebene) in ihrer sprachlichen Identität beeinflussen (vgl. ebd.). Aus dieser Entwicklung bzw. diesen Geschehnissen ergibt sich ein Kapital, bestehend aus sprachlichen Kompetenzen und Identität, auf das Kinder zurückgreifen können (Mikroebene).

2.3 Mannheims Generationskonzept

Die Fachliteratur der Migrationsforschung zeigt, dass Autoren/-innen überwiegend von „erster und zweiter Generation“ sprechen. Ich vertrete die Ansicht, dass diese simple Bezeichnung der Begriffskomplexität von Generationen nicht gerecht wird (vgl. Tiemann 2005: 32). Der folgende Diskurs wird zeigen, dass die Generationskonstellation weitaus komplizierter ist. Aufgrund dessen erfolgt in diesem Kapitel eine weitere Begriffsklärung.

2.3.1 Der Generationsbegriff

Das folgende Beispiel stellt die Begriffsproblematik im Migrationsdiskurs dar: Immigranteltern aus dem Iran, die ab den 1980er Jahren nach Deutschland flüchteten, bilden die erste Generation. Demnach sind ihre Kinder, die in Deutschland das Schulsystem durchlaufen, die zweite Generation. Folglich sind die Kinder der zweiten Generation die dritte Generation. Dass solch ein geradliniger Generationsverlauf, insbesondere im Migrationskontext, unzutreffend ist, belegt das nächste Beispiel.

Eine Frau aus der o.g. zweiten Generation in Deutschland heiratet einen Mann, der im Iran lebt. Beide beschließen in Deutschland zu leben, wo ihre zwei Kinder zur Welt kommen. Welche Generationszugehörigkeit haben der nachgezogene Ehemann und die beiden Kinder? Es wird deutlich, dass eine starre Zuordnung in erste oder zweite Generation keinen

realitätsnahen Anspruch hat. Vielmehr existieren mehrere unterschiedliche erste, zweite etc. Generationen parallel zueinander.

Zwei meiner Interviewpartner der Kindergeneration, Babak und Abtin, waren zum Zeitpunkt der Befragung in einer festen Beziehung mit deutschstämmigen Frauen, die selbst oder ihre Familien keine Migrationserfahrung haben. Wenn angenommen wird, dass beide Männer mit ihren Partnerinnen eine Familie gründen, bedeutet dies für die Folgegeneration, dass sie Elternteile mit unterschiedlichen sprachlichen und nationalen Herkünfte hat.

Nach der Darstellung der obigen Beispiele ist zu hinterfragen, anhand welcher Indikatoren sich eine Generation charakterisieren lässt. Die Soziologie antwortet hierauf wie folgt: „Mit Generationen bezeichnet man heute in der Soziologie die Summe aller ungefähr Gleichaltrigen eines Kulturkreises [...]“ (Griese 2007: 81). Diese Beschreibung trifft beispielsweise auf Babak (31 Jahre) und Abtin (28 Jahre) zu. Als weiteres Generationsmerkmal führt Griese an, dass diese „[...] die auf Grund ihrer gemeinsamen historisch-gesellschaftlichen Situation über ähnliche Einstellungen, Motive, Orientierungen und Wertvorstellungen verfügen“ (Griese 2007: 81). Demnach kann die Generation der iranischstämmigen Eltern anhand ihrer politischen Einstellung charakterisiert werden.

Bei genauerer Betrachtung der obigen Beispiele ist festzustellen, dass eine Vielzahl an generationstypischen Merkmalen vorhanden ist, die auf den gesellschaftlichen Wandel zurückgeführt werden kann (vgl. Mannheim 1928: 168). Im Fall der iranischstämmigen Eltern handelt es sich um Personen, die in ihrem Herkunftsland das Bildungssystem durchlaufen haben und aus politischen Gründen nach Deutschland geflohen sind. Im Vergleich dazu kann der freiwillig nachgezogene Ehemann aus dem obigen Beispiel jederzeit wieder in den Iran zurückkehren. Im dritten Beispiel (mit der zukünftigen Folgegeneration) handelt es sich um eine Generation, die zwar im selben Land dasselbe Bildungssystem besuchen wird, aber aus unterschiedlichen nationalen und herkunftssprachlichen Familien stammen wird. Generationen lassen sich folglich anhand einer Vielzahl von Indikatoren beschreiben.

Die drei obigen Generationsbeispiele haben gemeinsam, dass sie zur Entstehung neuer Generationen beitragen. Diese Generationsbeispiele zeichnen sich durch ein anderes Erbe aus, wie beispielsweise ein politisches, mehrsprachiges Erbe (vgl. Becker 2008: 205). Neue Generationen führen zu einem gesellschaftlichen Kontinuum, das durch fließende Übergänge gekennzeichnet ist. Darüber hinaus bedeutet dies, „daß Kultur fortgebildet wird von Menschen, die einen „neuen Zugang“ zum akkumulierten Kulturgut haben“ (Mannheim 1928: 176). Zu diesem „neuen Zugang“ gelangen Menschen auf unterschiedliche Weise, wie beispielsweise im Falle des nachgezogenen iranischen Ehemanns (siehe obiges Beispiel).

Die fließenden Generationswechsel erschweren es, Menschen in starre Kategorien zu unterteilen. Dieser Ansatz ist im Generationskonzept des Soziologen Karl Mannheim (1928) wiederzufinden.

2.3.2 Das Generationsverständnis von Mannheim

Für den Migrationskontext ist Mannheims Generationstheorie von einem hohen Grad an Aktualität gezeichnet, da er im Generationswechsel sowohl Verschiebungen im sozialen Raum als auch geschichtliche Aspekte berücksichtigt. Dabei verweist er stets auf den sozialen Wandel sowie auf politisch-gesellschaftliche Phänomene.

Mannheim weist darauf hin, dass unterschiedliche Disziplinen andere Herangehensweisen bzw. Auffassungen haben, sich mit dem Problem der Generationen zu befassen. Dies führt u.a. zu einer uneinheitlichen Begriffsverwendung (vgl. Mannheim 1928: 168 f.). Weiterführend stellt er fest:

„Die Tatsache, daß stets verschiedene Einzelwissenschaften das Problem in Angriff genommen haben, führte eine Situation herbei, bei der man höchstens von interessanten Anläufen und Beiträgen zur Gesamtlösung, nicht aber von einer klaren Problemstellung und von einem zielbewußten Forschen sprechen kann“ (Mannheim 1928: 169).

Aufgrund dessen plädiert Mannheim für eine „entsprechende Koordination“, um sich mehrperspektivisch mit dem Problem der Generationen zu befassen.

2.3.2.1 Quantitativer und qualitativer Generationsansatz

Mannheim unterscheidet zwischen einem quantitativen und qualitativen Ansatz (vgl. Wolff⁷⁰ 1964: 509). Der quantitative Ansatz wird als „positivistisch“ bezeichnet und er hat einen eher naturwissenschaftlichen Charakter. Im Gegensatz dazu entspricht der qualitative Ansatz, der als romantisch-historisch bezeichnet wird, eher einer geisteswissenschaftlichen Herangehensweise (vgl. Mannheim 1928: 157, 162)⁷¹.

Nach Mannheim erfordert eine Generationsdefinition viel eher eine soziologische Betrachtung. „Diese sei unentbehrlich für das Verstehen der Struktur sozialer und intellektueller Bewegungen“ (Becker 2008: 204). Folglich handelt es sich um ein mehrdimensionales Generationsverständnis, das meiner Ansicht nach für die Generationsdiskussion innerhalb des komplexen Gesellschaftsgefüges erforderlich ist. Denn „je diskontinuierlicher sozialer Wan-

⁷⁰Kurt H. Wolff ist der Herausgeber der Originaltexte von Mannheim. Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk (Soziologische Texte 28) Luchterhand.

⁷¹Weiterführende Informationen: Während der quantitative Ansatz „sein Ideal in der Quantifizierbarkeit der Problematik“ sah, um die Lebensdauer in Zahlen zu fassen, verzichtete der qualitative Ansatz auf mathematische Reglungen und fokussiert gemeinsam erlebte Ereignisse (vgl. Mannheim 1928: 157 f.).

del und dessen Auswirkungen sind, desto größer ist die Bereitschaft in der Gesellschaft, Generationen einen Namen zu geben“ (Becker 2008: 206).

In seinem Generationskonzept orientiert sich Mannheim am Kunsthistoriker Wilhem Pinder: „[...] bei Generationen [geht es] um eine „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“ [...]. Generationen sind Gebilde von Zeitgenossen, die zum Teil während der gleichen Zeit nebeneinander operieren. Mitglieder einer älteren Generation können zu Mitgliedern einer neuen Generation werden und zu ihrer Gestaltung beitragen. Innerhalb von aktuellen Generationen können gewisse Generationseinheiten eine eigene, antagonistische Auffassung vertreten [...]“ (Becker 2008: 205). Dabei verwendet Mannheim den Generationsbegriff als eine „dynamische Typologie“, um innerhalb einer Generation „unterschiedliche Strömungen [und Weltanschauungen, M.H.] zu unterscheiden“ (Barboza 2009: 70). Typologie ist als „Gesamtheit typischer Merkmale“ (vgl. Becker 2008: 210) zu verstehen und hilft, die Zielgruppen der vorliegenden Arbeit anhand von Merkmalen spezifischer zu beschreiben.

Unabhängig davon, ob ein qualitativer oder quantitativer Ansatz verfolgt wird, geht die Auseinandersetzung mit dem Generationsbegriff über das bloße Nachweisen einer „Generationsrhythmik mit ein für allemal fixierbaren zeitlichen Intervallen“ (Mannheim 1928: 168) hinaus. Zusammenfassend heißt dies: In jeder Epoche existieren unterschiedliche Generationstypen, die sich durch epochalspezifische und geschichtliche Ereignisse auszeichnen, wie beispielsweise durch Krieg, Revolution, Industrialisierung, Migration oder Naturkatastrophen.

Epochale Entwicklungen haben sich auch auf die Entwicklung der empirischen Sozialforschung ausgewirkt, wie beispielsweise die enormen Errungenschaften der Naturwissenschaften im 19. Jhd., die zu dem „Gegentrend“ geführt haben, dass nicht alles Soziale mit einer starren bzw. naturwissenschaftlichen Herangehensweise zu erfassen ist.

Qualitativer Ansatz

Die qualitative Generationsbeschreibung, die im Folgenden vorgestellt wird, wird für das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit – die Beschreibung der Zielgruppen – herangezogen. Ziel ist es, generationstypische Merkmale für eine genauere Beschreibung der Zielgruppen zu erarbeiten.

Der romantisch-historische qualitative Ansatz bezieht sich auf „erlebbar und verstehbar [Momente]“ (Griese 2007: 83; vgl. Tiemann 2005: 34). Dieser Ansatz zeigt, dass das Generationsproblem kein messbares Problem, sondern als eine „Erlebniszeit“ zu verstehen ist (vgl. Mannheim 1928: 163). Für eine anschaulichere Erklärung werden die drei obigen Beispiele – die Immigrantenerltern, der freiwillig nachgezogene Ehemann aus dem Iran sowie die zukünftige Generation aus mehrsprachigen Familien – weiter ausgeführt. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Erfahrungen, wie beispielsweise Flucht, Migration, soziale und sprachli-

che Herkunft, kann angenommen werden, dass jede Generation die „Gegenwart anders erlebt“ (Griese 2007: 83 ff.). Der iranische Ehemann aus dem obigen Beispiel kann das gesellschaftliche Leben in Deutschland als befremdlich wahrnehmen. Im Vergleich dazu können die Kinder, die in dieser Gesellschaft bzw. in dieses „Feld“ hineingeboren werden und die „Spielregeln“ als Selbstverständlichkeit betrachten, als Gegenbeispiel herangezogen werden.

Ein weiteres Beispiel: Es war ein historischer Wendepunkt, als 1979 im Iran die Monarchie gestürzt und anschließend die Islamische Republik gegründet wurde. Diese Ereignisse wurden – unabhängig vom Alter der Zeitzeugen – von den Schahanhängern anders erlebt als von den religiös Konservativen. Es sind die „Lebens- und Wirklichkeitsgefühle“ sowie die „spezifische gemeinsame Art des Erlebens, Denkens und Wahrnehmens“, die eine Generation charakterisieren und eine „qualitative [...] Einheit“ bilden (vgl. Griese 2007: 83 ff.). Die eben aufgezählten Indikatoren bzw. Typologien zur qualitativen Generationsbeschreibung – politische und religiöse Einstellungen – beeinflussen zugleich das Denken und das Handeln des Menschen. Im Bourdieuschen Sinn ist hier die Rede vom Habitus.

Die politische Dimension im Generationsdiskurs lässt sich ebenfalls bei Mannheim wiederfinden: „Nur weil die Menschheit bei ihrer vorhandenen Gestalt in ihrer Generationsfolge einen kontinuierlichen Fluß darstellt [...] ist es nötig, auf die Kontinuität der Regierungsformen zu achten“ (Mannheim 1928: 158; Wolff 1964: 510). Demzufolge ist die Staatsform bei der Generationsbeschreibung zu berücksichtigen. Als Beispiel können die befragten Eltern herangezogen werden. Ihre schulische und universitäre Laufbahn im Iran waren geprägt von den Staatsformen der Monarchie und die der Islamischen Republik.

Ein weiterer Hauptgrund, warum Mannheims Generationsverständnis für die vorliegende Arbeit herangezogen wird, ist seine Entelechieberücksichtigung. Entelechie ist eine „sich im Stoff verwirklichende Form; im Organismus liegende Kraft, die seine Entwicklung und Vollendung bewirkt“ (Duden). Die Entelechie bringt zum Ausdruck, welche Ziele eine Einheit bzw. eine soziale Gruppe anstrebt und welche Lebens- und Wertgefühle vertreten werden (Mannheim 1928: 165). Demzufolge liegt in jeder Epoche und in jeder Generation eine andere Entelechie vor, die die Menschen prägt. Weiterhin führt Mannheim an:

„Die Einheit einer Epoche hat keinen einheitlichen, treibenden Impuls, kein einheitlich formendes Prinzip, also keine Entelechie; ihre Einheit besteht höchstens in der Verwandtschaft der Mittel, die dieselbe Zeit den verschiedenen Generationsaufgaben zur Verfügung stellt“ (Mannheim 1928: 165 f.).

Zusammenfassend kann im mannheimschen Sinn Generation wie folgt definiert werden: Mehrere Generationen existieren zur selben Zeit. Sie unterscheiden sich u.a. durch den gegenwärtigen Lebensabschnitt. Politische Strömungen und Generationen sind von einer „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“ (vgl. Tiemann 2005: 34) gekennzeichnet. Menschen

teilen sich einen „historisch-soziale[n] Lebensraum“ (Griese 2007: 85) und folglich auch die gemeinsam erlebten geschichtlichen Erfahrungen, die das Leben des Einzelnen geprägt haben (ebd.). Diese gemeinsamen Erfahrungen können zu einer ähnlichen Bewusstseinsformung führen. Solche Erfahrungen können in allen Lebensphasen erfolgen.

2.3.2.2 Generationseinheit, -lagerung und -zusammenhang nach Mannheim

Mannheims Generationsmodell besteht aus drei zentralen Begriffen, die im Folgenden diskutiert werden (vgl. Becker 2008: 204):

1. Analyse der Generationslage,
2. Erkundung des Generationszusammenhangs und
3. Aufdeckung der Generationseinheit.

Geschichtliche Ereignisse und Erfahrungen können „bestimmen, in welchen zeitlichen Abständen neue Generationsstile erscheinen [...]“ (Griese 2007: 87). Als Generationsbeispiel können die ca. vier Millionen Iraner/-innen, die nach den Ereignissen aus dem Jahre 1979 im Iran geflüchtet sind, genannt werden. Diese Personengruppen bilden im Mannheimschen Sinn einen Generationszusammenhang, der sich aus unterschiedlichen Generationseinheiten zusammensetzt, wie beispielsweise Schah-Anhänger, Oppositionelle oder Kinder. Folglich bilden unterschiedliche Generationsgruppen eine Generation, ohne dabei eine Generationseinheit zu sein.

Generationen bleiben auch dann bestehen, wenn sich ihr sozialer Raum aufgrund geschichtlicher Ereignisse kontinental verändert (wie beispielsweise von Iran nach Deutschland). Daher kann Mannheims Generationskonzept länder- und geschichtsübergreifend verwendet werden. Nach ihrer Flucht befindet sich der soziale Raum der iranischen Flüchtlinge fortan in Deutschland, wo sie der Folgegeneration ihre Bildungsaspiration weitergeben. Demzufolge ist neben den gemeinsamen Erfahrungen und Erlebnissen einer Generationseinheit (vgl. Griese 2007: 84) die Tradierung von Bildungsaspiration ein weiteres Charakteristikum.

„Die gleiche Lagerung im sozialen Raum (Generationslage) bedingt, dass diese Individuen eine spezifische gemeinsame Art des Erlebens, Denkens und Wahrnehmens an den Tag legen, reduziert also Lebensmöglichkeiten und schaltet ebenso wie die Eingebundenheit in eine spezifische Kultur eine große Zahl von Möglichkeiten des Denkens und Handelns aus“ (Griese 2007: 85).

Die von Griese genannte „gemeinsame Art“ ist im Fall meiner Zielgruppen die elterliche Bildungsaspiration. Mannheim beschreibt „Generationszusammenhänge [...] wie die Klassenlage eines Individuums [,die] nicht kündbar, nicht zeitlich geplant und organisiert [...]“ (Griese 2007: 88) sind. Dieser Gedanke ähnelt dem Gedanken des Hineingeborenwerdens in eine Interessengemeinschaft nach Bourdieu und Brizić. Es ist anzunehmen, dass die

Generation und die gesellschaftliche Zeit bzw. Epoche, in die jemand hineingeboren wird, ebenfalls den Menschen prägt. Im Fall der befragten Elterngeneration ist es die Islamische Revolution. Bei der Kindergeneration kann angenommen werden, dass es die eigene oder familiäre Flucht war, die sie ebenfalls geprägt hat. Diese Kindergeneration durchläuft gemeinsam mit deutschstämmigen Kindern – die keine Kriegs- und Fluchterfahrungen erlebt haben – das deutsche Bildungssystem. Diese gesamte Schülerschaft wird in Studien als eine Generation gefasst, die als „heterogene Schülerschaft“ bezeichnet wird. Aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungen bilden sie gemeinsam keine Generationseinheit (vgl. Barboza 2009: 71).

Um eine Generationseinheit bilden zu können, ist nicht das Geburtsjahr ausschlaggebend, sondern die gemeinsam erlebten Ereignisse. Hierbei spricht Barboza von denselben „Erlebnisstrukturen“ (Barboza 2009: 71, Hervorhebung im Original). Folglich lässt sich eine Generationseinheit anhand der erlebten Situationen sowie derselben „Erlebnisstruktur bzw. geistigen Strömung charakterisieren“ (ebd.; Tiemann 2005: 35).

„Der Generationszusammenhang an sich lässt sich nicht charakterisieren als eine konkrete Gruppe im Sinne der Gemeinschaft, wo das voneinander in concreto Wissen Voraussetzung ist und deren geistig-seelische Auflösung erfolgt, wenn die äußere Nähe gesprengt ist. Der Generationszusammenhang ist aber auch nicht mit gesellschaftlichen Formationen – etwa Zweckverbänden – vergleichbar [...]“ (Mannheim 1928: 171).

Erinnern wir uns an das obige Beispiel: Der Sturz der Monarchie sowie die Gründung der Islamischen Revolution wurden von Schah-Anhängern und von religiösen Konservativen unterschiedlich erlebt. Was für die einen ein Untergang war, war für andere ein Sieg. Die erlebten Situationen zeichnen sich durch die Erlebnisstrukturen bzw. geistige Strömungen – aus Sicht der jeweiligen Gruppe – aus. Es wird deutlich, dass der Zeitfaktor im Generationsdiskurs eine nennenswerte Rolle einnimmt, denn dieselbe Zeit wird von Menschen (-gruppen) unterschiedlich erlebt und interpretiert (vgl. Mannheim 1928: 164). Damit verweist Mannheim darauf, dass sich ein Generationszusammenhang nicht nur durch eine Verbundenheit auszeichnet. „Dennoch ist der Generationszusammenhang ein soziales Phänomen, dessen Eigenart beschrieben und erfaßt werden muß“ (Mannheim 1928: 171). Hierfür dient die Ermittlung von gemeinsamen Erlebnissen. Dies ist für die Lagerung im sozialen Raum ausschlaggebender, als der Zeitpunkt der Geburt, Jugend etc. Denn Ersteres beeinflusst eher dieselbe „Art der Bewußtseinsschichtung“ (Mannheim 1928: 180). Weiter führt Mannheim aus:

„Von einer verwandten Lagerung einer zur gleichen Zeit einsetzenden Generation kann also nur insofern gesprochen werden, als und insofern es sich um eine potentielle Partizipation an gemeinsam verbindenden Ereignissen und Erlebnisraum ermög-

licht, daß die geburtsmäßige Lagerung in der chronologischen Zeit zu einer soziologisch-relevanten werde“ (Mannheim 1928: 180).

Demnach zeichnet sich die Generationslagerung durch die Zugehörigkeit zum selben historischen Lebensabschnitt aus (vgl. ebd.: 310), wie es bei den in dieser Studie befragten Personengruppen der Fall ist.

Mannheim geht von einem fast schon selbstverständlichen Generationskonflikt aus, wie beispielsweise zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, Schüler/-innen und Lehrer/-innen oder Kindern und Eltern. „Der Konflikt beruht auf differierenden Einstellungen, Wertorientierungen und Verhaltensmustern, die wiederum abhängig sind von den unterschiedlichen Altersstufen, Sozialisationsprozessen und gesellschaftlichen Situationen der Generationen“ (Griese 2007: 82). Hierbei spielen Macht und Herrschaft eine zentrale Rolle, wenn beispielsweise Kinder von ihren Eltern finanziell abhängig sind. Solch ein Konflikt kann

„[...] die erwachsenen Vorbilder und Lebensstile in Frage [stellen]. Die Folge von Generationskonflikten kann ein Generationswechsel sein, welcher die Übergabe von dominanten Positionen in der Gesellschaft zugunsten der neuen Generationen bezeichnet und mit Strukturveränderungen einhergeht“ (Griese 2007: 82).

Transferiert man Mannheims Überlegungen auf den Migrationskontext, stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis stehen Eltern- und Kindergeneration? Ist hier (ebenfalls) von einem vorprogrammierten Generationskonflikt oder von einem Generationszusammenhalt auszugehen? Im Migrationskontext können beispielsweise Eltern von ihren Kindern abhängig sein. Kinder verfügen möglicherweise, im Unterschied zu ihren Eltern, über sichere Deutschkenntnisse. Dies ist insbesondere für das Ausfüllen von Formularen, Anträgen oder für Amtsbesuche relevant. Eine Generationsabhängigkeit kann in beide Richtungen verlaufen. Der Interviewpartner Abtin geht auf diesen Aspekt ein und ergänzt, dass eine Folge der beidseitigen Abhängigkeit ein Autoritätsverlust der Eltern ist.

Nach den bisherigen Ausführungen stellt sich die Frage, ob nach Deutschland migrierte Eltern und Kinder als eine Generation verstanden werden können, da sie die Migration sowie ihre Folgen gemeinsam erleben. Nach Mannheims Ansicht gehören Eltern und Kinder nicht zu ein und derselben Lagerung. Zwar erleben sie teilweise ein Ereignis gemeinsam, aber die entscheidenden Bewusstseinsformierungen erfolgen seiner Ansicht nach in der Jugend, die das „natürliche Weltbild“ des Einzelnen prägen (Mannheim 1928: 181).

„Die im Laufe des Lebens gesammelten Erlebnisse akkumulieren sich eben nicht einfach durch Summation und Zusammenballung, sondern artikulieren sich [...] [in spezifischer dialektischer] Artikulation, die potentiell in jedem aktuell vollzogenen Handeln, Denken, Fühlen präsent ist“ (Mannheim 1928: 181).

Wenn die befragten Eltern bereits in ihrer Jugend die Bedeutung der institutionellen Bildung für einen gesellschaftlichen Aufstieg verstanden haben, kann im Sinne Mannheims davon ausgegangen werden, dass das obige Wissen die befragten Eltern maßgeblich in ihrem Handeln, Denken und Fühlen – im bourdieuschen Sinn Habitus – prägt und das auch noch in den folgenden Lebensphasen in Deutschland.

2.3.3 Mannheim in Bezug auf Bourdieu

Es wurde bereits darauf verwiesen, dass in der vorliegenden Arbeit die Position vertreten wird, dass Bourdieus und Mannheims Theorien als sich gegenseitig ergänzend verstanden werden. Dieser Punkt wird erneut aufgegriffen, um weitere wesentliche Gemeinsamkeiten bzw. Anknüpfungspunkte beider Theorien zu diskutieren. Mannheim und Bourdieu beziehen sich auf die gesellschaftliche Position des Individuums (s.o. sozialer Raum). So vertritt Mannheim die Ansicht:

„Unter Klassenlage könnte man, im weiteren Sinn des Wortes, verstehen eine schicksalsmäßig-verwandte Lagerung bestimmter Individuen, im ökonomisch-machtmäßigen Gefüge der jeweiligen Gesellschaft. [...] Diese Lagerung im sozialen Raume ist nicht wie die Zugehörigkeit zu einem Verbands durch einen intellektuellen willensmäßigen Akt kündbar [...]. Man kann die Lagerung nur verlassen im individuellen oder kollektiven Aufstieg oder Abstieg [...]“ (Mannheim 1928: 171).

Ob bewusst oder unbewusst, jeder Mensch befindet sich in einer Klassenlage (vgl. ebd.). Mannheim verweist auf gesellschaftliche Strukturen, die für die Ermittlung der „Lagerung im sozialen Raum“ zu berücksichtigen sind (ebd.). Denn Generationen leben nicht in einem gesellschaftlichen Vakuum, sondern in Beziehungen zueinander, die in einem System eingebettet sind. Ein Beispiel, um dies zu verdeutlichen: Die Ermittlung, wer innerhalb einer Gesellschaft reich an ökonomischem Kapital ist, lässt sich im Vergleich zu den Personen ermitteln, die über weniger ökonomisches Kapital verfügen. Demnach handelt es sich um zahlreiche miteinander verwobene gesellschaftliche Zusammenhänge.

„Gäbe es nicht das gesellschaftliche Miteinander der Menschen, gäbe es nicht eine bestimmte geartete Struktur der Gesellschaft, gäbe es nicht die auf spezifisch gearteten Kontinuitäten beruhende Geschichte, so entstünde nicht das auf dem Lagerungsphänomen beruhende Gebilde des Generationszusammenhanges, sondern nur das Geborenwerden, das Altern und das Sterben“ (Mannheim 1928: 173).

In seinem Modell berücksichtigt Mannheim nicht den Aspekt der sozialen Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Letzteres wird in der vorliegenden Arbeit nicht weiter ausgeführt, da sich die Forschungsfragen nicht darauf beziehen. Es sei nur so viel gesagt, dass Generationen über unterschiedliche Kapitale verfügen. An diesem Punkt kann Bourdieus Theorie als Ergänzung dienen, um zu ermitteln, um welches es sich genau handelt.

Sowohl Bourdieu als auch Mannheim beziehen sich auf den Aspekt der sozialen Unterschiede. Mannheim verweist darauf, dass das Problem der Generationen dort anfängt, „wo auf die soziologische Relevanz dieser Vorgegebenheiten [gesellschaftliche Strukturen, M.H.] hin abgehoben wird“ (Mannheim 1928: 173).

So wie Bourdieu greift Mannheim in seiner Generationstheorie den Akkumulationsgedanken auf. Während Bourdieu von akkumulierter, vererbbarer oder auf andere Weise übertragbare Kapitale innerhalb einer Familie spricht, verweist Mannheim auf „akkumulierte Güter“ innerhalb des Generationswechsels (Mannheim 1928: 177). Nach Mannheim muss nicht alles an Erinnerungen bzw. Kulturakkumulation tradiert werden. Das Sterben und die Entstehung neuer Generationen ermöglicht es, „nicht mehr Brauchbares zu vergessen, noch nicht Errungenes zu begehren. [...] Für das Weiterleben unserer Gesellschaft ist gesellschaftliche Erinnerung genau so nötig, wie das Vergessen und die neueinsetzende Tat“ (Mannheim 1928: 177).

Dabei unterscheidet Mannheim zwischen selbst erlebter oder vermittelter Erinnerung (vgl. Mannheim 1928: 179). Seiner Ansicht nach ist nur die selbst erlebte Erinnerung „erworbenes Wissen“. Als Beispiel kann erneut die Islamische Revolution von 1979 genannt werden, die die Elterngeneration selbst erlebt hat. Im Mannheimschen Sinn besitzen Eltern diesbezüglich selbständig „erworbenes Wissen“. Im Gegensatz dazu speist sich das Wissen der Folgegeneration aus Erzählungen über die Revolution. Weiterführend bedeutet dies, dass „die Träger eines jeweiligen Generationszusammenhangs nur an einem zeitlich begrenzten Abschnitt des Geschichtsprozesses partizipieren“ (Mannheim 1928: 179).

Sowohl Mannheim als auch Bourdieu und Brizić verweisen auf das Hineingeborenwerden in die Tradierung einer Familie, die sich eher unbewusst vollzieht. „Das Wesentlichste an jedem Tradieren ist das Hineinwachsen lassen der neuen Generation in die ererbten Lebenshaltungen, Gefühlsgehalte, Einstellungen“ (Mannheim 1928: 182). Das unbewusste Tradieren und Adaptieren wird von Mannheim als „Fond des Lebens“ bezeichnet (ebd.), der als eine Ansammlung von Kapitalen bzw. der zur Verfügung stehenden Mittel gedeutet werden kann.

Dieser selbstverständlich hingenommene tradierte Fond wird nach Mannheims Auffassung etwa schätzungsweise im Alter von 17 Jahren in Frage gestellt. Es folgt das „selbstexperimentierende Leben“ (Mannheim 1928: 183), das eine Infragestellung des Selbstverständlichen erlaubt.

„Die kämpfende Jugend ringt um diese Bestände, und wenn sie noch so radikal ist, merkt sie nicht, daß sie ja nur diese reflexiv gewordene Oberschicht des Bewußtseins transformiert. Denn es scheint so zu sein, daß die tieferen Bestände sich nicht ohne weiteres auflockern, und daß, wenn dies nötig wird, der Prozeß an der Ebene der Reflexion einsetzt und von hier aus Habituelles umgestaltet“ (Mannheim 1928: 183).

Erneut kann auf die geschichtlichen Ereignisse von 1979 im Iran verwiesen werden. In den Interviews weisen die befragten Eltern darauf hin, dass sie sich in dieser rebellischen Zeit in ihren politischen Ansichten bestätigt fühlten. Bereits in ihrer Kindheit und in ihrer Jugend haben sie beispielsweise die soziale Ungleichheit, die Unterdrückung von Minderheiten erfahren. Folglich fand eine Reflexion und eine Bestätigung statt, die ihren Habitus bis dato prägt. Es wird deutlich, dass die Ereignisse aus der Vergangenheit die Gegenwart, und mit großer Wahrscheinlichkeit nach auch die Zukunft, prägen (werden).

Mannheims starke Hervorhebung der Jugend als Hauptzeitpunkt der Generationsbildung wird von Wissenschaftler/-innen kritisiert (vgl. Tiemann 2005: 36). Der obige Bezug zur Studentenbewegung im Iran und deren Folgen für das weiterführende Leben in Deutschland zeigt, dass eine Generationsbildung in allen Lebensphasen erfolgen kann – nicht nur in der Jugend (vgl. Griese 2007: 89). Diesen Kritikpunkt möchte ich aufgreifen und darauf verweisen, dass Mannheim den Schwerpunkt auf die Jugend richtet, da für ihn diese Lebensphase der Dreh- und Angelpunkt für das weiterführende Leben ist. Aufgrund dessen beschreibt er die in der Jugend gesammelten Erfahrungen als „primäre Orientierung“ (Mannheim 1928: 182). Jedoch belegen die Aussagen beider befragter Generationen meiner Studie, dass die Kindheit ebenfalls von entscheidenden Erlebnissen gekennzeichnet ist, die die Grundlage für wichtige Entscheidungen im Erwachsenenalter darstellen.

Für sein qualitatives Generationsverständnis berücksichtigt Mannheim historische Ereignisse, ohne konkrete Beispiele zu nennen (ebd.). Diese habe ich am Beispiel meiner Zielgruppen in Bezug auf die Islamische Revolution erarbeitet. „Überhaupt zeigt er wenig Interesse an der Untersuchung der Ursachen der Generationsbildung“ (Griese 2007: 89). Dies hat zur Folge, dass Mannheims Lösungsansätze für einen Generationskonflikt „vage und unzureichend“ sind, „zumal er auch den sog. Zwischengenerationen eine konfliktmildernde Funktion zuweist“ (Griese 2007: 89).

2.4 Zusammenfassung der ausgewählten Theorien von Bourdieu, Brizić und Mannheim

Die drei vorgestellten Theorien von Bourdieu, Brizić und Mannheim sind die Grundpfeiler der Datenauswertung bzw. -interpretation. Da es sich um drei komplexe und umfangreiche Theorien handelt, erfolgt in diesem Abschnitt eine Zusammenfassung. Ziel ist, einen Überblick der zentralen Kernaussagen der vorgestellten Theorien zu bekommen.

Bourdieu's Kapital- und Habitus-theorie

Wie bereits in Kapitel 1.1 wurde der sprachliche Aspekt im vorgestellten geschichtlichen Rückblick berücksichtigt. Diese Berücksichtigung ist auch in Bourdieus Theorie wiederzufinden. Seiner Ansicht nach spiegeln sich geschichtliche Entwicklungen in der jeweiligen

(Landes-)Sprache wieder, wie beispielsweise im politischen Vokabular, in Metaphern, in Redewendungen in mehr oder weniger prestigereicheren Sprachen (vgl. Bourdieu 2005: 52). Dass eine Sprache prestigereicher ist als eine andere, ist darauf zurück zu führen, dass innerhalb einer Gesellschaft keine homogene Sprachgemeinschaft existiert, viel eher nur ihre idealisierende Vorstellung. Eine weitere Illusion ist, dass die legitime Sprache eine demokratische Sprache sei. Im Vergleich zur herrschenden Klasse, deren Erstsprache die legitime Sprache ist, lernen andere diese Sprache später (vgl. Thompson in Bourdieu 2005: 7) oder gar nicht.

Menschen werden in ein bestimmtes Feld hineingeboren, in dem Individuen von Geburt an die entsprechenden Grenzen, Spielregeln und ungeschriebene Gesetze kennen lernen, die eine Selbstverständlichkeit für die einen sind und für andere neu zu erlernen sind (vgl. Fuchs-Heinritz 2005: 152). Die Schule ist ein solches Feld, in dem die legitime Sprache gepflegt wird und für deren Erhalt sie zuständig ist. Wer in der Schule die legitime Sprache beherrscht, der kann (höherwertigere) Zertifikate bzw. Titel erlangen, die beispielsweise für die Integration auf dem Arbeitsmarkt notwendig sind. Schulen verleihen Individuen Macht, Status und Ressourcen und spiegeln zugleich die soziale Ungleichheit wieder, die auf unterschiedliche Kapitalausstattungen zurückzuführen ist (vgl. ebd.: 142). Bei diesen Kapitalen handelt es sich um die Folgenden:

- Ökonomisches Kapital: Finanzielle Ressourcen.
- Kulturelles Kapital: Die elterliche institutionelle Bildungseinstellung, Aspirationen sowie ihr Bildungsgrad und ihr Wissen.
 - Inkorporierter Zustand: Einverleibung des kulturellen Kapitals.
 - Objektivierter Zustand: Besitz von kulturellen Gütern.
 - Institutionalisiertem Zustand: Bildungsinstitutionelle Zertifikate und Titel.
- Soziales Kapital: Soziale Netzwerke.
- Symbolisches Kapital: Form des Wahrgenommenwerdens.
- Sprachkapital: Fähigkeit, Ausdrücke gezielt in einem bestimmten Markt zu produzieren.

Kapitale können beispielweise innerhalb der Familie tradiert werden. Dies erfordert Zeit, die von jedem selbst zu investieren ist. Es handelt sich hierbei um akkumulierte, vererbte oder auf andere Weise übertragbare Kapitale. Folglich haben Individuen oder Kollektive einen unterschiedlichen Habitus (vgl. Krause/ Gebauer 2002: 46).

Beim Habitus handelt es sich um eine Erklärungshilfe, um die soziale Wirklichkeit (Vorlieben, Gewohnheiten, Verhaltensweisen, Vorstellungen über das Soziale) von Individuen und Gruppen erfassen und interpretieren zu können (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2005: 125). Die Erklärung der sozialen Welt durch den Habitus ist relevant für das Verständnis der unterschiedlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata. Demnach ist der Habitus

ein Teil der persönlichen und sozialen Identität, die sich je nach Lebenslage nicht einfach auswechseln bzw. ablegen lässt. Die gesellschaftliche Welt besteht aus Zusammenhängen sowie aus einem Kontinuum aus politischen, religiösen etc. Veränderungen (vgl. Jurt 2008: 70 f.).

Brizićs Sprachkapitalmodell

Auf der Grundlage von Brizić Studienergebnissen kann angenommen werden, dass die Tradierung der familiären Herkunftssprache im Einwanderungsland einen positiven Einfluss auf den Schulspracherwerb und den Schulerfolg der Kinder(generation) hat. Auf dieser Datengrundlage plädiert Brizić für das Bewahren und Erweitern des eigenen kulturellen sprachlichen Kapitals, sodass Einwanderungsfamilien im Einwanderungsland nicht auf Kosten ihrer eigenen Sprache sofort eine neue Sprache und eine neue Identität adaptieren sollen (Brizić 2007).

Ein weiteres zentrales Ergebnis ihrer Studie „Das geheime Leben der Sprachen“ ist, dass der Spracherwerbserfolg eher von gesellschaftlich-politischen Faktoren (Gesetze etc.) beeinflusst wird, als von familiären Entscheidungen, wie beispielsweise zur Migration (Hoodgarzadeh 2013: 76 f.).

Brizićs Studie belegt weiterhin, dass bereits erlebte Diskriminierung und Spracherwerbsmisserfolge im Herkunftsland sich im Einwanderungsland im Leben der Kinder fortsetzen können. Von solch einem generationsübergreifenden Einfluss sprechen zu können, gelingt erst unter Berücksichtigung der Begebenheiten im Einwanderungsland sowie im Herkunftsland. Hierbei muss auch das jeweilige Bildungssystem mitberücksichtigt werden. Die Herkunftsland- und Einwanderungslandanalyse dient, so Brizić, für ein besseres Verständnis von zusammenhängenden Ursachen der Tradierung oder der Nichttradierung von (Familien-)Sprachen. Dabei ist es möglich, mittels des Sprachkapitalmodells von Brizić Ursprünge von Sprachhierarchien zu ermitteln, die u.a. auf die ungleiche Verteilung von Gütern zurückzuführen sind (vgl. Brizić 2007: 174 f., 183). Hierfür unterscheidet sie drei Ebenen (vgl. ebd. 187):

- Makroebene – innerhalb der Familie im Herkunftsland: Die Ermittlung der sprachlichen Lagen der Eltern und deren Dazugehörigkeit der Gruppe erfolgt anhand der sprachlichen Zugehörigkeit der Eltern und der Gruppe im Herkunftsland. Sie bildet zugleich die Ausgangssituation im Einwanderungsland. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, wie beispielsweise religiöse, sprachliche etc. Gruppe, wird mit der Geburt entschieden und ist im Lebensverlauf flexibel veränderbar. Soziale Gruppen lassen sich u.a. durch ihre Muttersprache unterscheiden. Ein Wechsel der Muttersprache erfolgt innerhalb von sozialen Gruppen. Hierzu zählt auch die Familie (vgl. Brizić 2007: 189 f.).

Die sprachliche Identität, die ein Teilaspekt des Sprachkapitals ist, kann von der gesellschaftlichen Achtung oder Missachtung beeinflusst werden. Dies wirkt sich auf die eigene Identität aus. Brizić zählt die folgenden Identitätsformen auf. Die stigmatisierte Identität entsteht, wenn die sprachliche Identität nicht geachtet wird. Von der gewechselten Identität spricht man, wenn ein Mensch die „ehemalige“ Identität ablehnt und eine neue Identität übernimmt bzw. annimmt (Brizić 2007: 191). Wenn eine Person mehrere sprachliche Zugehörigkeiten hat (eher im positiven Sinne), beschreibt Brizić dies als multiple Identität. Im Gegensatz dazu beschreibt die generalisierende Identität, wenn einer Person mehrere allgemeine, eher negative Zuschreibungsmerkmale zugewiesen werden. Wenn eine Person auf gesellschaftliche Veränderungen reagiert ohne die vorherige (eigene) Identität aufzugeben, handelt es sich um eine flexible/ starke Identität (vgl. Brizić 2007: 191).

- Mesoebene – im Herkunftsland: Das tradierbare Sprachkapital besteht aus sprachlicher Kompetenz und Identität und spiegelt die Sprachkompetenz der Eltern, in allen Sprachen, die sie gelernt haben, wider. Diese Kapitalform ist kein Produkt der Migration, sondern wird aus dem Herkunftsland mitgebracht. Die Tradierung des Sprachkapitals ist somit bedingt durch einen generationsübergreifenden Sprach- und Identitätswandel (vgl. Brizić 2007: 174, 182).
- Mikroebene – im Einwanderungsland: Auf der letzten Ebene des Sprachkapitalmodells sind Sprachkompetenz und sprachliche Identität der Kinder (-generation) verortet. Ihre Ausgangsposition für den Spracherwerb in der Migration ist stark von den elterlichen Sprachen beeinflusst (vgl. Brizić 2007: 192). Kinder haben die Möglichkeit, auf die gesamte sprachliche Ressource ihrer Eltern zurückgreifen. Auf der Grundlage ihrer Ergebnisse, nimmt Brizić an, dass je mehr Sprachen Eltern verfügen, desto größer ist die sprachliche Ressource, auf die ihre Kinder zurückgreifen können. Weiterhin weist Brizić daraufhin, dass insbesondere benachteiligte Gruppen eher ihre Sprache(n) aufgeben.

Mannheims Generationskonzept

In seinem Generationskonzept unterscheidet Mannheim einen qualitativen und quantitativen Ansatz (vgl. Wolff 1964: 509). Letzteres hat eine biologische Natur, da sie sich nach dem Alter des Menschen richtet (vgl. Mannheim 1928: 157, 162). Mannheim spricht hierbei von einem 30-Jahresrhythmus, da damals angenommen wurde, dass die ersten 30 Lebensjahre die „Bildungsjahre“ sind und mit 60 Jahren das gesellschaftliche Leben verlassen wird (vgl. ebd.: 157, 160). Weiterhin distanziert er sich von diesem eher naturwissenschaftlichen Ansatz und wendet sich dem qualitativen zu (vgl. Tiemann 2005: 34), der als roman-

tisch-historisch bezeichnet wird (vgl. Mannheim 1928: 157, 162). Der qualitative Ansatz ermöglicht ein mehrdimensionales Generationsverständnis. Zurückzuführen ist dies auf den (zunehmenden) gesellschaftlichen Wandel, denn „je diskontinuierlicher sozialer Wandel und dessen Auswirkungen sind, desto größer ist die Bereitschaft in der Gesellschaft, Generationen einen Namen zu geben“ (Becker 2008: 206).

Die drei zentralen Begriffe von Mannheims Generationskonzept sind die folgenden:

- Generationslage bzw. -lagerung wird nach Mannheim „vom Schicksal bestimmt“ und ist unkündbar. Zu möglichen Zuschreibungsindikatoren zählen gemeinsam erlebte Ereignisse, wie beispielsweise der Mauerfall 1989 in Deutschland und der (soziale, geografische) Lebensraum, wie beispielsweise das Aufwachsen in einem bestimmten Bezirk einer Stadt. Eine Generationslagerung ist anhand von bestimmten Ereignissen bzw. historischen Momenten bestimmbar (vgl. Mannheim 1928: 175). Dabei kann es sich um eine unbewusste Zugehörigkeit handeln (Tiemann 2005: 35).
- „Die Generationslage bildet die Basis für den Generationszusammenhang. Zeichnet die Generationslage eine „potentielle Partizipation“ aus, so ist für die Bildung des Generationszusammenhangs eine wirkliche Teilhabe essentiell. Es müssen dieselben gesellschaftlichen und historischen Phänomene erlebt werden [...]“ (Tiemann 2005: 35).
- Die gemeinsame Generationslage und der Generationszusammenhang sind die Grundlage für eine Generationseinheit. Letzteres zeichnet sich durch „gleichartiges Reagieren auf die gemeinsamen Erlebnisse“ (Tiemann 2005: 35 f.) sowie die politische Einstellung der Personen aus.

Nach Mannheim ist solch eine Begriffsdifferenz erforderlich, um gesellschaftliche Entwicklungen erklären und beschreiben zu können (Mannheim 1928: 319). Erst diese Begriffsklärung ermöglicht Wissenschaftler/-innen, „gesellschaftlich-geistige Mächte“, die eine Generation auszeichnen, zu ermitteln (vgl. ebd.). Ein weiterer Grund, weshalb in der vorliegenden Arbeit eine Generationstheorie herangezogen wird, ist dass

„[...] die Erforschung des Zusammenspiels der zusammenwirkenden Kräfte [...] ein Aufgabenkreis für sich [ist], ohne dessen Klärung die Geschichte in ihrem Werden nicht endgültig erfaßt werden kann“ (Mannheim 1928: 329).

D.h. dass ein geschichtlicher Rückblick – in diesem Fall in das Herkunftsland der Befragten – erforderlich ist, um u.a. geschichtliche Zusammenhänge und Generationswirkungen besser verstehen zu können.

2.5 Elterliche Bildungsaspiration im Migrationskontext

„Nicht erst die Bildungskarriere eines Kindes, sondern die Bildungsaspiration der Eltern kann demnach als Indikator für Integrationsbereitschaft in die Aufnahmegesellschaft betrachtet werden“
(Roth/ Terhart 2008: 8).

In der Literaturlandschaft sind gegenwärtig zahlreiche Studien und Beiträge vorzufinden, die sich mit dem Themenkomplex der Bildungsaspiration und des Bildungserfolges von Kindern aus zugewanderten Familien in Deutschland auseinander gesetzt haben. Sie befassen sich zumal mit zusammenhängenden Indikatoren, die einen möglichen Einfluss auf die Bildungsaspiration haben können.



Abb. 15: Indikatoren, die die Bildungsaspiration beeinflussen können (vgl. Schlögl/ Lachmayr 2005; vgl. Allemann-Ghionda 2006; vgl. Becker 2010)

Die Aufzählung dieser Vielzahl an möglichen komplexen Zusammenhängen zeigt, dass es sich hierbei um ein facettenreiches Thema handelt. In den Diskussionen zum Thema Bildungsaspiration werden zentrale Begriffe, wie Bildung, Bildungsaspiration und -erfolg uneinheitlich verwendet. Bildung wird daher vornehmlich im institutionellen Kontext angesiedelt (s.u.) und Bildungserfolg wird oftmals gleichgesetzt mit dem Erwerb eines höherwertigen Bildungsabschlusses, wie beispielsweise das Abitur.

Das Ziel des Kapitels ist es, einen Überblick über das weitgefaste Thema – elterliche Bildungsaspiration im Migrationskontext – zu verschaffen. Die von mir ausgewählten Studien und Beiträge unterscheiden sich hinsichtlich ihres qualitativen oder quantitativen Forschungsansatzes, ihrer Forschungsfragen, in der Auswahl ihrer Zielgruppen sowie ihrer zentralen Ergebnisse. Die Bildungsaspiration ist der gemeinsame Nenner aller ausgewähl-

ten Studien. Es ist nicht das Ziel der vorliegenden Arbeit, über Verbesserungsvorschläge für das Bildungssystem zu diskutieren.

Im wissenschaftlichen Diskurs werden Modelle vorgestellt, um u.a. Bildungsungleichheiten sowie den Ursprung der Bildungsaspiration zu erklären (vgl. Klein/ Biedinger 2009: 2, 7). Diese Modelle werden im Folgenden nicht vorgestellt, da die von mir angenommene Bildungsaspiration meiner Zielgruppen nicht anhand von bereits existierenden Modellen belegt wird, sondern anhand ihrer biografischen Aussagen. Zudem verfolgen diese Modelle keinen geschichtlichen und länderübergreifenden Ansatz im Migrationskontext, der meinem Forschungsansatz entspricht⁷².

2.5.1 Bildungsaspiration – eine begriffliche Annäherung

„In der Bildungssoziologie wird dem Konzept der Bildungsaspiration schon lange ein wichtiger Stellenwert zugesprochen.

Es wird meist zur Prognose von Bildungsergebnissen und insbesondere zur Erklärung von sozialen Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg verwendet“

(Becker 2010: 1 bezieht sich auf Stocké 2009a).

Bildungsaspiration⁷³ ist „das Streben nach Bildung“, ohne dabei ein eindeutiges Bildungsverständnis zu vertreten. Der Bildungsaspirationsbegriff stammt ursprünglich aus der Sozialpsychologie und „findet seit den späten 60er-Jahren in der Bildungssoziologie seine Berücksichtigung“ (Klein/ Biedinger 2009: 6).

Klein und Biedinger verstehen unter Bildungsaspiration „[...] die Vorstellungen der Eltern über den gewünschten bzw. erhofften Schulabschluss ihres Kindes“ (Klein/ Biedinger 2009: 2). Auch Kleine et al. (2010) sprechen von „elterlichen Abschlussaspirationen“, die sich auf einen zu erreichenden institutionellen Abschluss ihrer Kinder beziehen. Demnach stehen die elterlichen Wünsche für die bildungsinstitutionelle Laufbahn ihrer Kinder im Vordergrund. Indem Eltern ihren Kindern den bildungsinstitutionellen Weg (vor-)bestimmen, hat Bildungsaspiration einen normativen Charakter (vgl. Kleine et al. 2010: 80).

Nach Becker umfasst Bildungsaspiration mehr als ausschließlich Wunschäußerungen, sondern beschreibt eher ein „Bildungsverhalten“ (2010: 4). Hierbei unterscheidet Becker zwischen zwei Bildungsaspirationsarten (vgl. ebd.: 17).

⁷²Ein Beispiel für solch ein Modell ist das Wisconsin-Modell. Es „vermittel[t] den Einfluss des sozialen Familienhintergrunds auf den Bildungserfolg des Kindes [...]“ (Becker 2010: 1). Das Modell fokussiert die intergenerationale Statusvererbung, um vermittelnde sozialpsychologische Erklärungsfaktoren darzustellen (Becker 2010: 1 bezieht sich auf Sewell et al. 1969, 1970). Im Kern stellt das Wisconsin-Modell dar, wie sich der Zusammenhang des Statusgefüges, der Einstellungen sowie Werterhaltungen auf die Bildung auswirken. Um welches Bildungsverständnis es sich hierbei handelt ist unklar. Weitere Modelle sind das Rational Choice-Modell zu Bildungsentscheidungen (siehe Becker 2010: 6; Kleine 2010 80) sowie das Boudon-Modell (siehe Klein/ Biedinger 2009: 7; Kleine 2010: 80 f.).

⁷³„Aspiration“ kommt ursprünglich aus dem Lateinischen (aspirare) und bedeutet „streben nach“.

- Die realistische Bildungsaspiration entspricht den Bildungsplänen, die zu realistisch erwartenden Bildungsabschlüsse führen (vgl. ebd.: 4 ff.).
- Die idealistische Bildungsaspiration entspricht den erhofften und gewünschten Bildungsabschlüssen. Charakteristisch für diese Aspirationsform ist, dass sie länderübergreifend insbesondere innerhalb von „Migrantenfamilien“ vorzufinden ist (vgl. ebd.: 1).

Bildungsaspiration wird als „wertgeprägt und zeitlich relativ stabil angenommen“ (Becker 2010: 17).

Im Vergleich dazu sprechen Klein und Biedinger von einer „idealistischen Bildungsaspiration“, wenn „die schulische Leistung der Kinder einen Einfluss auf die elterliche Aspiration“ (2009: 7) hat. Bei dieser Aspirationsform haben die erbrachten Leistungen und Einschränkungsmöglichkeiten keine nennenswerte Rolle (vgl. ebd.).

Mit der Bezeichnung der „elterlichen Bildungsaspiration“ werden aus Elternsicht das „zu erreichende Bildungsniveau ihres Kindes“ (vgl. ebd. 2009: 7) verstanden. Diese Aspirationsform ist ebenfalls zwischen idealistischer und realistischer Eigenschaft (s.o.) zu unterscheiden (ebd.). Becker geht von einem hohen Maß an Beeinflussung der Eltern auf ihre Kinder aus (vgl. Becker 2010: 4), die zur Aspirationssteigerung der Kinder führen kann (vgl. ebd.: 4 f.). Um eine tatsächliche und umgesetzte Bildungsaspiration bei Eltern und Kindern feststellen zu können, ist es unzureichend, Eltern ausschließlich nach ihren Vorstellungen bzgl. der gewünschten schulischen Abschlüsse ihrer Kinder zu befragen. Denn nach Rohrs Ansicht (2004) liegt eine Diskrepanz zwischen den gewünschten und den erreichten Bildungsabschlüssen vor. Dass Bildung mehr als nur Abschlüsse umfasst, wird im folgenden Exkurs diskutiert.

Begriffsexkurs: Bildung

Es folgt eine Annäherung an den Bildungsbegriff. Dies ist erforderlich, da der Bildungsbegriff viele Bedeutungsebenen in unterschiedlichen Lebensbereichen, wie beispielsweise Medien und Politik, umfasst. So kann Bildung als ein Resultat, ein Ziel, ein Zustand oder ein Prozess verstanden werden und dabei auf ein Kollektiv und auf ein Individuum bezogen werden. Dies sagt nichts über die Bildungsinhalte aus, so dass Bildung politische, philosophische, geschichtliche, pädagogische etc. Dimensionen haben und auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen diskutiert werden kann.

Das deutsche Schulsystem und damit der tradierte Bildungsbegriff lassen sich u.a. auf das humboldtsche Bildungsverständnis zurückführen. Nach Humboldt hat der Mensch eine innere Kraft, die seinen „Bildungstrieb“ beeinflusst (Bollenbeck 1994: 146).

Humboldts Bildungsverständnis

Bevor das Wort „Bildung“ Ende des 19. Jahrhunderts zu einem Modewort wurde, hatte sich Humboldt mit dem Bildungsbegriff befasst (vgl. Bollenbeck 1994: 105). Um Humboldts Annäherung und Verständnis des Bildungsbegriffs nachvollziehen zu können, ist der geschichtliche Kontext zu berücksichtigen.

Während der Französischen Revolution lebte Humboldt mit seiner Familie in Rom. Im Zuge der französischen Besatzung waren Preußen und „das Humboldtsche Landgut in Tegel [...] Opfer von Plünderungen geworden“ (Konrad 2010: 45). Humboldt musste reagieren, da er seine wirtschaftliche Grundlage und Existenz in Gefahr sah (vgl. ebd.). Infolgedessen kehrte er aus Rom zurück. Obwohl Humboldt nie eine Schule besucht hatte, da er und sein Bruder Alexander von Humboldt Privatlehrer hatten, wurde er 1809 als Leiter der Sektion des Kultus und des öffentlichen Unterrichts im Innenministerium beauftragt, das preußische Bildungssystem zu reformieren (vgl. Konrad 2010: 45 f.). Sein „Bildungskonzept [entstand] aus der Ablehnung der Französischen Revolution und Bejahung ihrer Ideale“ (Bollenbeck 1994: 143).

Humboldt bezog sich – so wie Bourdieu – auf die Französische Revolution (vgl. Benner 1990: 12). Nach der Revolution waren die Menschen halt- und orientierungslos (vgl. Konrad 2010: 42). Fortan sollte nach Humboldt der Mensch seine eigene Orientierung und Zuflucht sein, um sich selbst nicht zu verlieren (Bollenbeck 1994: 143). Dieser Halt in der Orientierungslosigkeit, in der der Mensch zu sich selbst findet, nennt Humboldt Bildung (vgl. Benner 1990: 42).

Das Recht des Menschen auf Individualität (vgl. ebd. 44; 47) zeichnet sein Bildungskonzept aus. Weiterhin zeichnet es sich durch den „Zusammenhang von persönlicher »Bildung« und gesellschaftlicher Freiheit“ (Bollenbeck 1994: 144) aus. Bildung assoziiert etwas „Höheres“ und „Innerliches“, das aus dem Komplex an Gefühlen, dem Harmoniebestreben etc. besteht und sich auf den Charakter auswirkt (vgl. ebd.: 145).

In seinem Denken und seiner Herangehensweise bezog sich Humboldt auf „kein philosophisches oder wissenschaftliches Gesamtsystem“ (Benner 1990: 14). Humboldt erstellte keine ausgearbeitete Theorie oder einen Katalog, anhand dessen ermittelt werden kann, ob ein Mensch über mehr oder weniger Bildung verfügt oder ob jemand gebildeter ist als ein anderer (vgl. ebd.). „«Bildung» war für Humboldt kein Begriff, der eine bündige Definition zugelassen hätte“ (Konrad 2010: 9). Er verstand Bildung als einen Prozess (vgl. ebd.: 39), dem keine Grenzen der Vollkommenheit gesetzt sind (vgl. ebd. 41). So ist die „geistig-seelische [...] Formung“ (Bollenbeck 1994: 103) des Menschen als ein lebenslanger Prozess zu verstehen und nicht als ein Resultat (vgl. ebd. 109). Als „höchste Bildung“ versteht Humboldt nicht den höchsten zu erreichenden institutionellen Bildungsabschluss (vgl. Benner 1990: 49), da dies nur ein einseitiges Bildungsverständnis widerspiegelt. Stattdessen

wird der Mensch mittels Bildung zu einem Ganzen, und hierzu zählt nach Humboldt weitaus mehr als ein Zertifikat. Die „erste und unerlässliche Bedingung“ (Benner 1990: 48; Bollenbeck 1994: 143) hierfür sei die Freiheit. Nach Humboldt darf der Staat den Menschen nicht in seiner Freiheit einschränken, sich zu einem Ganzen bilden zu können (Konrad 2010: 40). Humboldt spricht sich für die Rechte der Individualität aus, die der Staat zu respektieren hat (vgl. Bollenbeck 1990: 143). Die Herkunft des Einzelnen darf nicht über den weiteren bildungsinstitutionellen Werdegang entscheiden. Denn allein die Tüchtigkeit soll entscheidend sein (Konrad 2010: 46).

Der Kampf um Bildungsfreiheit war eine maßgeblich prägende Phase in der Lebenswelt der befragten Eltern. Sie erzählten mehrfach von ihrer Teilnahme an „*heimlichen Sitzungen*“, in denen sie mit Gleichgesinnten über historische Werke, wie beispielsweise von Marx und Hegel, diskutierten. Es wird eine Lebenswelt beschrieben, die impulsreich für die Persönlichkeitsentwicklung und zugleich von einem geheim zu haltenden kulturellen Kapital geprägt war, denn in den Sitzungen wurden die Inhalte von Büchern diskutiert, die im Iran verboten waren. In Deutschland angekommen, fanden weitere solcher Sitzungen statt, die öffentlich bekanntgegeben wurden. Die befragte Mutter Azadeh erzählt sogar, dass sie sich in den Sitzungen teilweise über englischsprachige Texte unterhielten, die vorher von ihnen übersetzt wurden. Somit befanden sich die Eltern in Deutschland weiterhin in einer impulsreichen Lebenswelt. Dies ist ein wichtiger Aspekt, denn nach Humboldt ist die „Entwicklung der menschlichen Kräfte“ (also Bildung) in einem eintönigen, monotonen Umfeld nicht möglich (vgl. ebd.), denn Bildung entsteht erst im Austausch zwischen Mensch und Umwelt (vgl. ebd. 43). Humboldt selbst tauschte sich intensiv mit Philosophen und Dichtern sowie der gesellschaftlichen Elite aus (Bollenbeck 1994: 147).

Humboldts Bildungsverständnis hat einen Renaissancecharakter, da ausschließlich der Mensch im Mittelpunkt steht. Seiner Ansicht nach sind zuerst der Mensch zu ändern und dann die gesellschaftlichen Verhältnisse (vgl. ebd.: 143). Am Beispiel des geschichtlichen Kontextes der Arbeit ist ein gesellschaftlicher Kreislauf zu hinterfragen, ob nicht erst die gesellschaftlichen Umstände die Menschen beeinflusst haben und diese wiederum den geschichtlichen Verlauf des Landes.

Es waren u.a. die gesamtgesellschaftliche Unzufriedenheit der Eltern im Iran und die genannten Werke von Hegel etc., die die Eltern dazu veranlassten, sich mit Gleichgesinnten auszutauschen. „Der sich bildende Mensch kommt bei Humboldt mit seinesgleichen nur mittelbar in Berührung, über beispielhaft große Werke großer Menschen nämlich“ (Konrad 2010: 43). Zwischenmenschliche Beziehungen gewinnen erst in Humboldts späteren Werken an Bedeutung (vgl. ebd. 44).

In Deutschland als Fremde und als Unerwünschte (vgl. Jannat 2005) angekommen, werden die Befragten mit unerwarteten Situationen und mit einer ihnen unvertrauten Sprache kon-

frontiert. Die Auseinandersetzung und das Meistern dieser Umstände in der Migration ist ein Teil von Bildung, die die Persönlichkeit des Einzelnen prägt (vgl. Konrad 2010: 41). Es ist eine erlebens- und zeitintensive Phase. In seiner Beschreibung des inkorporierten Zustandes des kulturellen Kapitals sagt Bourdieu, dass es sich hierbei um einen zeitintensiven Prozess handelt, der vom Menschen selbst geleistet werden muss. Der Mensch wird als ein freiwilliger Zeitinvestor betrachtet. Dies stimmt mit Humboldts Ansichten überein. Denn „Bildung ist ein personaler Vorgang, sie ist «Selbstbildung»“ und wird als ein „innerseelischer Akt“ beschrieben (vgl. ebd. 40).

Humboldt hinterfragt, wie es dem Menschen gelingt „sich selbst «Werth» und «Dauer» zu verleihen“ (Konrad 2010: 40). Dies kann gelingen, wenn der Mensch seine innere Kraft auf etwas richtet, das sich außerhalb der eigenen Person, also in seinem sozialen Umfeld, befindet. Er fügt hinzu, dass der Mensch seine Welt zu ergreifen hat, um sich mit ihr zu verbinden (vgl. ebd. 41).

Bildung ist an die Persönlichkeitsbildung eines Individuums gekoppelt. Dies entspricht auch den Aussagen des befragten Familienvaters Behnam. In seinen Erzählungen beschreibt er, dass er erst im „*Sozialstaat Deutschland*“ seine „*innere Ruhe*“ fand. In der hiesigen Gesellschaft ist es ihm erlaubt, seine Gedanken und seinen Willen auszusprechen und nach seinen eigenen Vorstellungen zu leben. Dies versteht er als eine Bereicherung seiner geistigen Entwicklung. Nach Humboldt ist der Mensch erst dann gebildet, wenn dieser im Einklang mit sich selbst ist und somit zu einem harmonisch Ganzem wird (vgl. Konrad 2010: 39 f.).

Nach über dreihundert Jahren bleibt der Bildungsbegriff weiterhin als „Modebegriff“ bestehen und hat nichts an seinem Abstraktionscharakter verloren „[...] und bewahrt sich seine semantische Offenheit, die den diskursiven Erfolg des Begriffs erlaubt“ (Bollenbeck 1994: 105).

Dies belegt auch die vorliegende Studie. Zwar werden die Interviewpartner/-innen nach ihrem individuellen Bildungsverständnis befragt, das anhand von Studien und Theorien diskutiert wird. Doch dabei handelt es sich nicht um eine allumfassende, abschließende und endgültige Definition, die auch nicht angestrebt wird.

2.5.2 Mögliche Zusammenhänge und Ursachen von Bildungsaspiration

Weiterhin bleibt die Frage offen, wie sich Bildungsaspiration nachweisen lässt und worauf sie zurückzuführen ist. Eine weitere zu klärende Frage ist, warum nicht alle zugewanderten Familien diese Aspirationsform haben.

Zur Klärung der Frage, worauf sich die elterliche Bildungsaspiration zurückführen lässt, kann auf einen möglichen positiven Optimismus der Migranteneltern verwiesen werden. Dabei kann die Aufteilung in zwei Gruppen erfolgen:

- Freiwillige Immigranten, die „ihre Probleme und Schwierigkeiten als temporär“ betrachten, sehen „ihr Heimatland als Vergleichsmaßstab“ und sind „optimistisch bezüglich der Bildungskarriere ihrer Kinder“. Diskriminierungserfahrungen können diesen Optimismus der Aufwärtsmobilität nicht mindern (vgl. Becker 2010: 11). Mögliche Gründe für Schwierigkeiten sind Sprachdefizite und Wissensmangel. „Der prinzipielle Glaube an das meritokratische Prinzip und die Möglichkeit zur Aufwärtsmobilität durch höhere Bildung bleibt dabei erhalten“ (Becker 2010: 7).
- Unfreiwillige Minoritäten leben „seit Generationen im Aufnahmeland“ und glauben nicht an die Aufwärtsmobilität“. Diskriminierungserfahrungen wirken sich negativ auf die Bildungsaspiration aus. Zudem vertrauen die Eltern dem hiesigen Bildungssystem nicht. Zurückzuführen ist dies auf mangelndes Vertrauen in das Bildungssystem (vgl. ebd.: 11).

Becker hinterfragt, ob der „besondere Optimismus von Migranten“ zur Begründung von Bildungsaspiration als ein Unterscheidungskriterium von Migranten und Einheimischen ausreichend ist (vgl. ebd.: 7). Weitere Gründe, warum Einwanderungskinder – trotz hoher elterlicher Bildungsaspiration – nicht überwiegend das Gymnasium besuchen, werden von Menke genannt (vgl. Menke 2011):

- Eltern überschätzen das deutsche Bildungssystem. Sie leben in der Vorstellung, dass das deutsche Bildungssystem fortgeschrittener ist, als in ihrer Heimat. Dass auch das deutsche Bildungssystem kein Vorreitermodell ist, ist ein zentrales Ergebnis der PISA Studien. Es wird insbesondere auf den hohen Einflussfaktor der sozialen Ungleichheit verwiesen.
- Für ihre Kinder wünschen sich Eltern einen sozialen Aufstieg, der durch einen höherwertigen Abschluss ermöglicht werden soll.
- Eltern setzen Diskriminierungen voraus, die mit einem formal höherwertigen Abschluss zu kompensieren sind.
- In Deutschland lebende türkischstämmige Familien setzen große Hoffnungen in die Schullaufbahn ihrer Kinder, so sehr, dass sie zu übertriebenen Erwartungen ausufern.
- Eltern „gründen die Einschätzung der Kompetenzen ihrer Kinder weniger auf Noten und Schulleistungen als auf ihren allgemeinen Eindruck von deren Persönlichkeit und Verhalten“ (Menke 2011).

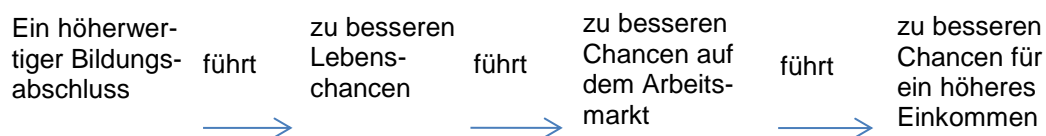
Demnach ist ein Grund der elterlichen Bildungsaspiration die Projektion ihrer eigenen Wünsche des sozialen Aufstiegs auf ihre Kinder. Folglich soll die Tradierung der sozialen Position gebrochen werden und ein sozialer Aufstieg soll innerhalb der Familie bzw. im Leben

ihrer Kinder stattfinden. Dies steht im klaren Widerspruch zu Bourdieus Ansichten der Tradierung der sozialen Ungleichheiten.

Ein anderer möglicher Grund der elterlichen Bildungsaspiration kann das Prestige einer jeweiligen Schulform sein. Denn unabhängig von der sozialen Herkunft wünschen sich Eltern bei der Einschulung ihrer Kinder einen höherwertigen Schulabschluss.

„Es wird vermutet, dass dies nicht zuletzt auf das doch eher mäßige Ansehen von Haupt- und Realschule zurückzuführen ist und darauf, dass heutzutage auch für zahlreiche Ausbildungsberufe bereits ein Gymnasialabschluss vorausgesetzt wird“ (Schick et al 2006: 42).

Trüb (2009) greift diesen Zusammenhang von familiärer Bildungsaspiration und Schulleistungen auf und vertritt die Ansicht, dass es einen weiteren eindeutigen Zusammenhang gibt, den sie wie folgt begründet:



Mögliche Ursachen für den schulischen Misserfolg sieht Trüb (2009) innerhalb der Familie. Sie zählt die soziale Herkunft (migrationsbedingte schwierige sozio-ökonomische Position) und den elterlichen Einfluss (beispielsweise ihr fehlendes Wissen über das deutsche Bildungssystem) auf. Diese Aspekte können ihrer Ansicht nach zu einer größeren Distanz zum Schulsystem führen (vgl. ebd.). Um dem entgegenwirken zu können, plädiert Trüb für eine intensivere Kooperation zwischen zugewanderten Eltern und der Schule. Das deutsche Bildungssystem soll für die Eltern transparenter werden und für Lehrer/-innen sollen die elterlichen Anforderungen deutlich sein (vgl. ebd: 6).

In der EVES-Studie⁷⁴ wird ebenfalls auf den von Trüb genannten Zusammenhang sozialer Herkunft und auf die Rolle der Eltern eingegangen. Das zentrale Forschungsanliegen der Studie ist die Analyse der familiären Rahmenbedingungen von Grundschüler/-innen im Kontext der elterlichen Bildungsaspiration (Schick et al. 2006: 6 f.). Die Autoren der Studie sagen:

„[...] der familiäre Bildungshintergrund sowie der sozioökonomische Status eines Kindes [kann] dessen Schulkarriere maßgeblich beeinflussen [...]. Ein hoher sozioökonomischer Status gepaart mit einem hohen Bildungsniveau der Eltern geht in aller Regel einher mit günstigen Wohnverhältnissen, einem erleichterten Zugang zu lernrelevanten Medien und kulturellen Erfahrungen [...]“ (Schick et al. 2006: 6).

⁷⁴EVES: Evaluation eines Vorschultrainings sowie Verlauf und Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Familiärer Hintergrund der Einschulungsjahre 2001 und 2002 in Heidelberg. Sozio-ökonomischer Status, Bildungsnähe, Familienstruktur und außerschulische Förderung. Arbeitsbereich EVES 6.

All dies habe zugleich einen positiven Einfluss auf die schulischen Kompetenz- und Wissensentwicklungen des Kindes (ebd.). Im Umkehrschluss würde dies bedeuten, dass Familien mit einem eher geringeren ökonomischen Kapital einen tendenziell schwierigeren Zugang zur Medienwelt sowie zu „kulturellen Erfahrungen“ haben. Diesem Gedanken folgend, ist ökonomisches Kapital beispielsweise für eine notwendige Nachhilfebetreuung der Kinder relevant.

Ergänzend dazu belegt die EVES-Studie, dass der sozio-ökonomische Status ein entscheidender Einflussfaktor auf die Bildungsaspiration ist (vgl. ebd.: 34). „Der Bildungswunsch der Eltern mit hohem sozioökonomischen Status unterscheidet sich signifikant von dem der Eltern mit niedrigem sozioökonomischen Status [...]“ (Schick et al. 2006: 34). Dabei ist das Geschlecht des Kindes nicht ausschlaggebend (vgl. ebd.).

In dem obigen Zitat von Schick et al. (2006) wird neben dem ökonomischen Aspekt, das Bildungsniveau der Eltern angesprochen. Dies sei für eine gelungene Umsetzung der elterlichen Bildungsaspiration ebenfalls entscheidend. Dies knüpft an Klein und Biedinger an, die der Ansicht sind, dass es sich bei der elterlichen Bildungsaspiration um die „stärkste Determinante für das elterliche Engagement“ (Klein/ Biedinger 2009: 18) handelt. Dies wird auch von Stamm (2005) untermauert: Die elterlichen Bildungseinstellungen haben einen größeren Einfluss als andere Faktoren (Stamm 2005: 280). Wenn dies zutreffend ist, ist zu hinterfragen, inwieweit welche weiteren Variablen einen Einfluss auf die Bildungsaspiration haben (können).

Eine Variable kann der Migrationstypus sein, der im Diskurs Bildungsaspiration im Migrationskontext zu berücksichtigen ist. Schelle (2005) verweist darauf, dass „die Bildungsvoraussetzungen, Aspirationen und Ziele von Kindern und Jugendlichen“ (Schelle 2005: 42) in Abhängigkeit zu ihrem (familiären) Migrationstypus stehen, wie beispielsweise bei Transmigranten⁷⁵. Je nach Migrationstypus und -geschichte erfolgen innerhalb von Familien andere Identitätsbildungen, schulische und akademische Verläufe, interethnische Beziehungen etc. Die alleinige Tatsache, dass Großeltern, Eltern oder die Kinder selbst eine Migrationserfahrung haben, ist als ein Einflussfaktor auf die Bildungsaspiration ausreichend und nicht „[...] die Auseinandersetzung mit herkunftskulturellen Werten und Konventionen der Familie als vorrangige Entwicklungsaufgabe“ (Roth/ Terhart 2008: 8 f.).

Ein weiterer Einflussfaktor auf die Bildungsaspiration sind Signifikante Andere, sog. Gatekeeper. Herkunftsunabhängig gibt es in der Aufwärtsmobilität in institutionellen Bildungsverläufen signifikante Andere bzw. Gatekeeper aus dem beruflichen und privaten Umfeld, wie beispielsweise Lehrer/-innen, Personen aus der Nachbarschaft, die über ein hohes

⁷⁵Weiterführende Literatur: Sievers, Isabel/ Griese, Hartmut/ Schulte, Rainer (2010): Bildungserfolgreiche Transmigranten. Eine Studie über deutsch-türkische Migrationsbiographien. Rezension: <http://www.socialnet.de/rezensionen/9336.php> (letzter Stand: 9.03.2012).

Maß an sozialem und beruflichem Engagement verfügen. Hierzu zählen beispielsweise auch gleichaltrige statushomogene Jugendliche (vgl. Fahrrokhzad 2009: 82; vgl. Becker 2010: 5; vgl. Speck-Hamdan 1999: 226). Signifikante Andere beeinflussen die Bildungsaspiration von Eltern und Kindern (vgl. Fahrrokhzad 2009: 82). Folglich bilden signifikante Andere bzw. Gatekeeper ein wichtiges soziales Netzwerk – im Sinne des sozialen Kapitals nach Bourdieu – für die Bildungsaspiration. „Die starke Prägung der Bildungsaspiration durch die Werthaltung der Eltern und der Bezugsgruppe spricht dafür, dass hier vor allem ein normativer Einfluss angesprochen ist“ (Becker 2010: 5 bezieht sich auf Ganter 2003).

2.5.2.1 Defizit- und ressourcenorientierte Sichtweisen auf die Bildungsaspiration im Migrationskontext

Eine defizitorientierte Sicht

„Das größte Risiko für Kinder und Jugendliche mit »Migrationshintergrund« ist, als solche identifiziert zu werden. Sie werden dabei als verschieden, »anders« wahrgenommen, einer Kategorie zugeordnet und zukünftig nur noch – oder: vor allem – als Angehörige dieser Kategorie behandelt“ (Hamburger 2003: 61).

Zugewanderte sind in Deutschland von erheblichen Risiken betroffen (vgl. Rohr 2004: 3). Es ist die Kombination von Migration, Flucht, „ausländisch“ sowie „die Kumulation riskanter Lebensbedingungen, die Angehörige ethnischer Minderheiten häufig trifft und zu problematischen Entwicklungsverläufen führen kann“ (Speck-Hamdan 1999: 222). Wenn die Eltern zudem beruflich dequalifiziert werden und infolgedessen in eher geringverdienendem Berufssektor tätig sind, kann dies nach Rohrs Ansicht mit einem „ungesicherten Aufenthaltsstatus, mit Vorurteilen, Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung“ (Rohr 2004: 3) einhergehen.

Nach Speck-Hamdan führt die obige Darstellung zur Abgrenzung gegenüber der deutschen Mehrheitsgesellschaft (1999: 223). Das Gegenteil zeichnet sich wie folgt aus: Je höher der sozio-ökonomische Hintergrund der Eltern ist, desto häufiger sind Eltern an den Schulen ihrer Kinder aktiver (vgl. Schick et al. 2006: 42). Folglich ist der familiäre sozio-ökonomische Status ein bedeutender Indikator im Diskurs der migrationsbedingten Bildungsaspiration.

Die obige dargestellte Gesamtkonstellation erhöht nach Rohr (2004) das Armutsrisiko sowie die schlechten Chancen von Kindern aus zugewanderten Familien, sich auf dem Arbeitsmarkt zu integrieren. Die Autorin stützt sich hierbei auf PISA Ergebnisse, die belegen, dass „die Bildungsverlierer der 1990er Jahre Migrantenjugendliche sind“⁷⁶ (Rohr 2004: 3).

⁷⁶Von der Datenerhebung im Rahmen von PISA 2000 bis 2009 hat sich die Lesekompetenz der 15jährigen mit Migrationshintergrund verbessert (Demmer 2011: 23). „Ob deren Leistungserfolge

Dabei schneiden Jungen schlechter als Mädchen ab. Insbesondere Jungen, die in Ballungszentren und in „bildungsfernen“ Familien leben (vgl. Allemann-Ghionda 2006: 357, 360). Dementsprechend ist die Wohnumgebung ein Bildungsindikator. Jedoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass auch „Mädchen mit Migrationshintergrund“ in der Schule von einer Benachteiligung betroffen sind (Allemann-Ghionda 2006: 360). Dies ist nach Allemann-Ghionda auf das Fremdbild der Lehrer/-innen zurückzuführen, wenn diese „[...] eine bestimmte ethnische oder religiöse Zugehörigkeit (in der Regel: die Zugehörigkeit zum Islam) [...]“ als ein „Bildungshindernis betrachten“ (Allemann-Ghionda 2006: 360).

An dieser Stelle sei daran erinnert, dass es problematisch ist, sich auf „die“ PISA-Studien zu berufen, die sich auf „die Migranten“ beziehen. Unabhängig davon wie PISA diese soziale Gruppe definiert, handelt es sich in PISA 2003 und 2009 nicht um eine identische Gruppe. In der Darstellung der PISA-Ergebnisse von 2009 verweist Demmer (2011) darauf, dass zwar weiterhin von Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Rede ist, doch es handelt sich nicht mehr um dieselbe Migrantenpopulation.

„Es fällt auf, dass sich der Anteil gemeinsam mit ihren Eltern eingewanderter Jugendlicher gegenüber 2000 nahezu halbiert hat, während der Anteil hier geborener Migranten gegenüber 2000 mehr als doppelt so groß ist“ (Demmer 2011: 22 f.).

Auf die Frage, warum die Migration der sog. Gastarbeitergruppen negative Folgen auf die Schullaufbahn ihrer Kinder habe, wird häufig auf die (für deutsche Verhältnisse) schlechte Schulbildung der Eltern verwiesen. Dies führe dazu, dass Eltern ihre Kinder in ihrer schulischen Laufbahn nicht mit Rat und Tat unterstützen können (vgl. Speck-Hamdan 1999; s.u.). Ein weiterer Grund für eine gescheiterte Bildungsaspiration sei insbesondere bei „Gastarbeiterfamilien“ der Mythos der Rückkehr in ihr Herkunftsland (vgl. Beck-Gernsheim 2005). Aufgrund dessen bleibt nach Ansicht von Foertsch und Jessen „das Herkunftsland stark im Blickfeld, damit die Migranten sich wieder problemlos in die türkische Kultur im Ursprungsland einpassen konnten“ (Foertsch/ Jessen 2007: 16). Ferner sind diese Familien weniger integrationsfreudig und die Sprache des Einwanderungslandes wird nicht gelernt. Dies kann sich negativ auf die Schullaufbahn der Kinder auswirken (vgl. Allemann-Ghionda 2006: 357; vgl. Speck-Hamdan 1999: 224).

schulischer Förderung zu verdanken sind oder mit einer anderen Zusammensetzung der Migrantenpopulation zusammenhängen, bedarf noch einer genaueren Analyse“ (Demmer 2011: 23).

Eine ressourcenorientierte Sicht

„Im Vergleich zu Familien ohne Migrationshintergrund, aber mit ähnlichem sozioökonomischen und -kulturellen Hintergrund und Kindern vergleichbarer Schulleistungen, verfolgen sie ähnliche beziehungsweise häufig sogar höhere Bildungsziele“
(Gresch et al. 2003: 56).

Während Trüb (2009) die Ansicht vertritt, dass die Wissensdefizite bzgl. des deutschen Bildungssystems der Migranteltern zum schulischen Misserfolg führen können (s.o.), heben Kleine et al. hervor, dass ein Komplex an Indikatoren zum Scheitern der Umsetzung der elterlichen Aspirationen führt:

„Bildungserwartungen ergeben sich somit aus dem Zusammenspiel der schulischen Leistung der Schüler/innen, den institutionellen Rahmenbedingungen, die im Sinne von Gelegenheitsstrukturen wirken und nicht zuletzt aus dem familiären Hintergrund. Dieser vermittelt Werte und Normen und führt zu einer unterschiedlichen Gewichtung von Kosten und Nutzen der Bildung auf Grund unterschiedlicher Erfahrungen und Informationen über das Bildungssystem“ (Kleine et al. 2010: 81).

Wenn sich jedoch Eltern für ihre Kinder einen sozialen Aufstieg mit Hilfe eines formal höherwertigen Schulabschlusses wünschen (s.o.), werden – im Sinne von Kleine et al. – Werte und Normen vermittelt, die in der schulischen Laufbahn ihrer Kinder fördernd und nicht hemmend wirken. Auch Ramsauer (2011) vertritt die Ansicht, dass „von einem wichtigen Einfluss des Elternhauses auf den Bildungserfolg der Kinder auszugehen [ist]“ (Ramsauer 2011: 15). Nach Aussage von Gresch et al. (2012: 56 ff.) verfügen zugewanderte Eltern über eine hohe Bildungsaspiration. Dem entgegengesetzt verweist Nikolai darauf, dass Jugendliche, die aus nicht-akademischen Familien kommen und in Deutschland leben, keinen „familiären Antrieb“ erhalten (Nikolai 2007: 9). Unabhängig dieser eher widersprüchlichen Aussagen, ist eine genauere Betrachtung des elterlichen Einflusses erforderlich, um einen wissenschaftlichen Einblick in das Familienleben zu erhalten (Ramsauer 2011: 15). Ebenfalls konträr zu Rohrs Annahme, dass das Scheitern der Bildungsaspiration auf Diskriminierungserfahrungen zurückzuführen sei, sagt Becker, dass Diskriminierungserfahrungen nicht automatisch einen negativen Einfluss auf das Leben von Migranten/-innen haben müssen, um eine bewusste Abgrenzung zur deutschen Mehrheitsgesellschaft zu bewirken. Viel mehr können Diskriminierungserfahrungen ein Motor für eine höhere Bildungsaspiration sein (Becker 2010: 11). Dass Diskriminierungserfahrungen nicht zwingend wahrgenommen werden, kann am Beispiel der von mir interviewten Kinder belegt werden. Subtil berichten sie von diskriminierenden Äußerungen, auf die sie nicht eingehen. Becker verweist darauf, dass die Reaktion auf Diskriminierungserfahrungen in Migrantengruppen unterschiedlich gehandhabt wird, dies sei an bestimmten Werthaltungen und Lebenseinstellungen geknüpft (vgl. Becker 2010: 11 f.).

2.5.2.2 Germanisierung

Dem deutschen Schulsystem wird aufgrund monolingualer und -kultureller Ausrichtung eine Homogenität vorgeworfen (vgl. Einleitung). Eine Folge dessen ist eine Germanisierung (vgl. Rohr 2004: 6).

„Diese Germanisierung impliziert für viele Migrantenkinder eine unerwünschte Entfremdung von Eltern und kann als Entwertung der kulturellen Tradition der Eltern und als Missachtung der migratorischen Leistungen der Familie verstanden werden“ (Rohr 2004: 6).

Die schulisch monolinguale Homogenität vermittelt demokratische Werte, die auf dem Grundgesetz basieren, wie beispielsweise Chancengleichheit, Meinungsfreiheit etc., die nach Rohrs Auffassung im Widerspruch zu den Werten der Migrantenkinder stehen (vgl. ebd.). An dieser Stelle verweise ich auf die befragten Eltern, die genau diese demokratischen Werte ihren Kindern bereits im Iran nahe gebracht haben (vgl. Kap. 6).

Es sind nicht ausschließlich die monolinguale schulische Ausrichtung und die demokratischen Werte, die angeblich im Widerspruch zu den Werten der Eltern stehen, sondern hierbei vertretene „[...] Modernitätsvorstellungen, wie zum Beispiel die Idealisierung von subjektiver Autonomie, Individualität, Aufklärung und Demokratie“ (Rohr 2004: 6). Dies führe nach Ansicht der Autorin zu einer „subtilen Benachteiligung und Diskriminierung“ sowie zu einem „enormen Kränkungspotenzial“ (vgl. ebd.). Diese Form der institutionellen Diskriminierung ist ebenfalls im Schulunterricht nachweisbar, in dem über die

„Religion, Tradition und Kultur der Familien [...] massiv entwertet [wird], sie tauchen in den Schulbüchern entweder gar nicht oder allenfalls als Fußnote der Geschichte auf. Das heißt, weder die zivilisatorischen und wissenschaftlichen Leistungen in den Herkunftskulturen der Eltern noch ihre eigene migratorischen Leistungen erfahren im schulischen Raum eine Würdigung“ (Rohr 2004: 6).

Dem ist zum einen eine Vielzahl von Unterrichtsmodellen und -konzepten gegenüberzustellen, die Lehrkräfte hinsichtlich „muslimisch geprägter Kulturen, Geschichten, Traditionen und Alltagswelten“ (Bildungsserver Berlin Brandenburg⁷⁷) sensibilisieren können. Diese Unterrichtskonzepte sind zugleich international anerkannt. Zum anderen befassen sich Schulen seit vielen Jahren mit Lösungen zur Verminderung der Benachteiligungen ausländischer Kinder (Speck-Hamdan 1999: 226; s.u. Rahmenplan Herkunftsunterricht).

Nach Rohrs Auffassung erleben Quereinsteiger/-innen, auf die im Folgenden näher eingegangen wird, die Erfahrung der Germanisierung viel intensiver (vgl. Rohr 2004: 6). Zurückzuführen ist dies u.a. auf ihr hohes Einreisealter. Sie können eher zwischen ihrem vorherigen und ihrem jetzigen Lebensort bzw. -umständen vergleichen. Dieser Vergleich ist bei sog.

⁷⁷http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/interkulturelle_bildung.html (letzter Stand 8.03.2012)

Migrantenschülern/-innen, die in Deutschland geboren wurden und das Herkunftsland ihrer Familien nicht kennen, eher nicht zutreffend. Weiterführend sagt Rohr:

„Wird aber diese Germanisierung als Dominanzanspruch der westlichen Moderne verstanden, so könnte schulischer Misserfolg beziehungsweise die Verweigerung von schulischen Erfolgen auch als Zeichen des Protestes und als Zeichen einer besonderen Bindung an die Eltern, an ihre kulturellen Traditionen und migratorischen Leistungen verstanden werden“ (Rohr 2004: 6).

Rohrs Ansicht impliziert, dass zugewanderte Familien außerhalb von Europa stammen (müssen), da ein „Dominanzanspruch der westlichen Moderne“ als „Gefahr“ bzw. als „Fremd“ verstanden wird. An dieser Stelle ist auf die Arbeitermigration innerhalb Europas zu verweisen, als u.a. „Gastarbeiter/-innen“ aus Spanien, Griechenland und Portugal nach Deutschland geholt wurden (vgl. Kap. 1.2).

In Anlehnung an Rohrs obiges Zitat ist schulischer Misserfolg als eine Art Schutzmechanismus zu verstehen. „Schulischer Misserfolg würde unter diesen Prämissen die Bindung an die Familie sichern und eventuell sogar die Ängste der Eltern vor einer Entfremdung ihrer Kinder mildern“ (Rohr 2004: 6). Dies impliziert, dass Eltern über keine oder geringe Bildungsaspiration verfügen, da ihre Ängste vor Entfremdung vor dem Wunsch des schulischen Erfolgs ihrer Kinder überwiegen.

Trüb verweist auf den Einreisezeitpunkt von Migrantenfamilien, der innerhalb einer Familie nicht zwingend identisch sein muss (Trüb 2009: 5). Dies trifft auf die „Gastarbeitereltern“ zu, die ihre Familienangehörigen nach Deutschland geholt haben. Beide Autorinnen – Trüb und Rohr – sind der Ansicht, dass diese Schülerschaft eine Herausforderung für das deutsche Bildungssystem ist (vgl. ebd.).

Die Germanisierung, die auf die monolinguale und -kulturelle Ausrichtung des deutschen Schulsystems zurückzuführen ist, führt zu negativen Gefühlen bei Migrantenfamilien (vgl. Rohr 2004). Schulischer Misserfolg kann demnach als ein „Schutzmechanismus“ verstanden werden.

2.5.2.3 Ausgewählte Schülergruppen – traumatisierte Schüler/-innen und Quereinsteiger/-innen

In der bisherigen Diskussion war stets die Rede von Migrantenkindern. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich hierbei um eine heterogene Gruppe handelt, die sich nicht ausschließlich anhand ihrer eigenen oder ihrer familiären Migrationsgeschichte unterscheiden lässt. Solche Familien haben gruppenspezifische Zuwanderungsgeschichten, wie beispielsweise die Gruppe iranischer Flüchtlinge, die ebenfalls aus heterogenen Teilgruppen besteht (vgl. Kap. 1.2). Weitere in Deutschland lebende Zuwanderungsgruppen stammen u.a. aus dem Irak, aus Afghanistan und dem ehemaligen Jugoslawien. Dies sind nur drei

von vielen Ländern, aus denen Menschen aufgrund eines Krieges geflohen sind. Es handelt sich hierbei nicht selten um traumatisierte Kinder und Eltern.

„Sie bringen ihre seelischen Verwundungen und die daraus resultierenden Schutz- und Abwehrreaktionen mit, die von der neuen Umgebung nicht immer sofort als solche erkannt werden und damit für soziale Mißverständnisse sorgen können“ (Speck-Hamdan 1999: 225).

Biografische Einschnitte wie diese dürfen in der Migrationsforschung und in der -diskussion nicht außer Acht gelassen werden.

„Die Eltern haben so viel an Trennung und Verlusten verkraften müssen, dass die Kinder ihren Eltern – unbewusst – nicht noch weitere Trennungen – sei es durch adoleszente Entwicklungen, sei es durch die schulisch erzwungene Germanisierung – zumuten wollen. Dies geschieht im unbewussten Bündnis mit den Eltern, die hoffen und wünschen, dass sie nach all ihren Trennungserlebnissen nicht auch noch ihre Kinder an die deutsche Gesellschaft „verlieren““ (Rohr 2004: 6).

Diese Erfahrungen seien nach Rohr die Ursache der sprachlichen Defizite dieser Schülerschaft. Zugleich kritisiert Rohr, dass das Schulsystem hierauf keine Rücksicht nimmt (ebd.). Eine weitere Studie, die sich mit traumatisierten Zuwanderungsfamilien befasst, ist „Kurdisch sein, mit deutschem Pass“ von Schmidt (2000). Im Rahmen der Studie wurden ca. 350 Interviews mit kurdischstämmigen Schüler/-innen durchgeführt. Die Daten belegen, dass diese Schülerschaft nicht zu den Bildungsverlierern zählt. Viel eher verfügen sie über einen „starken Integrationswillen“ (vgl. Schmidt 2000: 5). Dies steht im Widerspruch zu den o.g. PISA-Ergebnissen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund zu den Bildungsverlierern gehören. Die Studie greift zudem Klischeebilder auf und widerlegt die angenommene Disprekanz zwischen den Schulkarrieren von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund. Von den kurdischstämmigen Schüler/-innen werden „vorhandene Nachteile durch eine besonders starke Lernmotivation [ausgeglichen]“ (Schmidt 2000: 6). Weiterführend kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass kein Zusammenhang zwischen einer starken Hinwendung zur Herkunftskultur und schulischen Misserfolgen besteht (ebd.).

„Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, dass die kurdischen Jugendlichen in unterschiedlichen Lebensumfeldern integriert sind und sich besondere Kompetenzen angeeignet haben, um flexibel diese Herausforderung zu meistern und angesichts der verschiedenen Rollenerwartungen eine Identitätsbalance zu entwickeln“ (Schmidt 2000: 7).

In der Studie werden weitere Einflussfaktoren aufgezählt, die für die Identitätsbildung ausschlaggebend sind und zu einem differenzierten Bild dieser Minderheit führen (vgl.: Schmidt 2000):

- Die Nichtanerkennung dieser Minderheit wird auf eine nationale pauschalisierende Staatsangehörigkeit reduziert (türkische, iranische, irakische oder syrische Staatsangehörigkeit). Eine weitere Nichtanerkennung zeichnet sich durch die mangelnde institutionelle Förderung der Herkunftssprache aus.
- Das mangelnde Wissen der Mehrheitsgesellschaft über die Herkunftsgeschichten von Kurden/-innen kann zu Vorurteilen führen.
- Vorurteile gegenüber dieser Zuwanderungsgruppe können auf einseitige Medienberichterstattung zurückgeführt werden.

Eine weitere Schülergruppe im deutschen Schulsystem sind die Quereinsteiger/-innen. Da zwei der befragten Kinder als Quereinsteiger ihre schulische Laufbahn in Deutschland begonnen haben, wird diese Gruppe im Folgenden vorgestellt. Für diese Schülerschaft sowie für andere Schüler/-innen mit Zuwanderungsgeschichte gibt es nach Farrokhzad „kaum passgenaue Sprachförderkurse an Realschulen und an Gymnasien“ (2009: 83).

Weitere Schwierigkeiten ergeben sich bei der Degradierung oder Nichtanerkennung von Abschlüssen. Letzteres hat u.a. zur Folge, dass Eltern nicht in ihrem vorherigen Berufsfeld arbeiten können oder Schüler/-innen werden zurückgestuft. Hiervon waren zwei der befragten Kinder betroffen (vgl. Rohr 2004: 3). Sie hatten im Iran ihre schulische Laufbahn begonnen und in Deutschland wurden sie in der Grundschule zurückgestuft, sodass sie eine Klassenstufe wiederholen mussten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Heterogenität der Schülerschaft im deutschen Bildungssystem in den Biografien der Schüler/-innen widerspiegelt. So haben spezifische Schülergruppen, wie beispielsweise aus dem Iran, Kriegserfahrungen, während andere Kinder „Nachzügler“ der sog. Gastarbeitereltern sind. Die Heterogenität der Schülerschaft unterscheidet sich auch in ihren Schulerfahrungen – sowohl im Herkunftsland als auch in Deutschland (vgl. Quereinsteiger/-innen).

2.5.2.4 Der Indikator Sprache – Defizite in der deutschen Sprache

In unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen, wie beispielsweise Politik oder Wissenschaft, sei es Konsens, dass der Bildungsmisserfolg auf die Sprachdefizite der Eltern und der Schüler/-innen zurückzuführen sei (vgl. Allemann-Ghionda 2006: 351). Bei schwachen Kenntnissen in der deutschen Sprache ist eine erhöhte Gefahr vorhanden, auf eine Sonderschule verwiesen zu werden. Eine sprachliche Förderung kann dem entgegenwirken (vgl. GEW 2011/1: 3).

„Im deutschen Schulsystem erscheint die Praxis weit verbreitet, sprachliche Schwierigkeiten der Kinder mit Migrationshintergrund irrtümlicherweise damit zu erklären, dass diese weniger intelligent oder begabt wären [...], wobei das sprachliche Poten-

zial dieser Kinder kaum oder gar nicht wahrgenommen wird“ (Allemann-Ghionda 2006: 352).

Brizić weist auf einen Zusammenhang zwischen dem schwachen Abschneiden der Schulsprache Deutsch und der Familiensprache hin. Zurückzuführen sei dies darauf, ob die Eltern ihre Sprache beibehalten oder nicht (vgl. Brizić 2011: 256).

Eine weitere Studie, die sich mit dem Indikator Sprache befasst, ist die von Schick et al. (2006). Das Autorenteam weist darauf hin, dass Mischehen dazu führen, dass Schüler/-innen mehrsprachig aufwachsen (können).

„Nichtsdestotrotz scheinen aber auch die Deutschkenntnisse dieser Kinder hinter denen einsprachig aufwachsender Kindern zurückzubleiben. Dies könnte wiederum erklären, warum mehrsprachige Kinder häufiger vom Schulbesuch zurückgestellt und eher verspätet eingeschult werden“ (Schick et al. 2006: 41).

Durch die Förderung der Mehrsprachigkeit kann zugleich das Sprachenrepertoire der Schüler/-innen verfestigt werden. Dies ist in Anbetracht der globalen Zeit als ein Kapital zu sehen (vgl. Speck-Hamdan 1999: 226) und deckt sich mit den Ansichten des Europäischen Parlaments. Am 20. Nov. 2012 wurde im Europäischen Parlament die Förderung der Mehrsprachigkeit beschlossen⁷⁸. Einen weiteren konkreten Beitrag zur mehrsprachigen Förderung leistet beispielsweise der Rahmenplan Herkunftssprachenunterricht in Rheinland Pfalz. Seit dem Schuljahr 2012/2013 unterstützt das neue Curriculum die Förderung der Mehrsprachigkeit. Indem die Didaktik vom sprachlichen Standpunkt der Schülerschaft ausgeht, liegt kein großer Unterschied zwischen den Bisherigen (vgl. Hecker 2012: 212).

„Seine Didaktik ist damit eine andere, keinesfalls geringere als die des Deutschen oder der Fremdsprachen, weil sie – wie jede gute Didaktik – von den Spezifika der Lernenden ausgeht und trägt darüber hinaus zur allgemeinen Sprachbildung an der Schule bei“⁷⁹ (vgl. Hecker 2012: 212).

Ziel ist es u.a., dass die sprachliche Lebenswelt der Schüler/-innen zunehmend mehr in die schulische Lebenswelt einfließt. Somit findet eine Berücksichtigung und Aufwertung der Herkunftssprachen statt, die auch von der GEW gefordert wird (GEW 2011/1: 4).

Allemann-Ghionda (2006) weist darauf hin, dass eine sprachliche Förderung in der deutschen Sprache nicht auf Lasten der Förderung der Herkunftssprache stattfinden darf. Dies kann negative Auswirkungen auf die gesamte sprachliche Entwicklung, auf die kommunika-

⁷⁸<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0555+0+DOC+XML+V0//DE> (letzter Stand: 6.11.2013)

⁷⁹Weiterführende Informationen: Die Grundlage des Curriculums bildet nach wie vor der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) sowie die bereits bestehenden Lehrpläne und die einzuhaltenden Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Jahrgangs- und schulübergreifend wird der Rahmenplan eingehalten. Der Fokus richtet sich dabei u.a. auf die Kompetenzbeschreibungen der jeweiligen Schulformen und den entsprechenden Abschlüssen (Grundschule, Hauptschulabschluss etc.). Für eine gelingende Umsetzung konnten Lehrer/-innen an Fortbildungen teilnehmen.

tive Kompetenz und somit auf den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nach sich ziehen (vgl. Allemann-Ghionda 2006: 359; vgl. Brizić 2007 in Kap. 2.2).

Die Wertschätzung einer Sprache ist ebenfalls verknüpft mit der Fremdwahrnehmung, insbesondere bei „[...] Sprachen, die mit dem Islam in Verbindung gebracht werden, [werden] [...] (ob zu Recht oder Unrecht, sei dahingestellt) oftmals religiöse oder gar fundamentalistische Unterweisungen unterstellt [...]“ (Allemann-Ghionda 2006: 357).

Abschließend ist auf den signifikanten Zusammenhang zwischen Schullaufbahn und sozialer Herkunft einzugehen (Bildungsberichtserstattung 2008: 11). Die Beschreibung des Ist-Zustandes des deutschen Schulsystems zeigt, dass sich die familiäre Herkunft des Schülers bzw. der Schülerin auf die Schullaufbahn auswirkt. Denn „[...] Haupt- und Realschüler, deren Eltern Akademiker sind, [streben] viermal häufiger einen weiteren Abschluss [an], als Kinder, deren Eltern lediglich über einen Hauptschulabschluss verfügen“ (Kleine et al. 2010: 82, 86). Dies steht im Gegensatz zu Schüler/-innen, die aus zugewanderten Familien stammen. Trotz eines gleichen Status⁴, wie der der deutschstämmigen Schüler/-innen, sind sie seltener an Gymnasien vertreten und dafür beispielsweise an Hauptschulen überrepräsentiert. Dies spiegelt sich auch in der Abschlussvergabe wider. Dass dies kein neues Phänomen ist, sondern bereits seit Jahren existiert, ist dem Bildungsbericht aus dem Jahr 2008 zu entnehmen:

„Ausländische Jugendliche verlassen doppelt so häufig wie deutsche eine allgemeinbildende Schule, ohne zumindest den Hauptschulabschluss zu erreichen, während deutsche dreimal so häufig die Hochschulreife erwerben“ (Bildungsberichterstattung 2008: 11).

Dies untermauert die PISA-Aussage, dass der Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft insbesondere in Deutschland stark ausgeprägt ist (PISA-Konsortium 2006; vgl. GEW 1/2011: 22 f.).

2.6 Zusammenfassung des Diskurses Bildungsaspiration im Migrationskontext

Bildungsaspiration meint das Streben nach Bildung. Hierbei handelt es sich um ein weitgefasstes Bildungsverständnis. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit umfasst Bildung u.a. die Entwicklung des Menschen sowie das Recht auf Bildung (Meinungsfreiheit, Chancengleichheit etc.; vgl. oben Humbolds Bildungsverständnis). Um mögliche Entstehungshintergründe der familiären Bildungsaspiration zu ermitteln, richtet sich der Fokus auf zwei Generationen einer Familie.

Die skizzierten Studien im Migrationsdiskurs belegen, dass sich zusammenhängende Indikatoren auf die elterliche Bildungsaspiration auswirken. Ein Hauptindikator sind die familiä-

ren Lebensverhältnisse, die durch Migration und finanzielle Ressourcen – im Sinne des ökonomischen Kapitals nach Bourdieu – gekennzeichnet sind, und maßgeblich den sozio-ökonomischen Status der Familie mitbestimmen. Dieses komplexe Gefüge steht in einem klaren Zusammenhang zu den schulischen Leistungen sowie den Bildungschancen der Folgegeneration (vgl. Schick et al. 2006: 6).

Der Migrationstypus kann sich nach Ansichten Schelles (2005) ebenfalls auf das Bildungsverhalten auswirken. Daher ist es erforderlich, die Migrationsmotive zu kennen, ob es sich beispielsweise um Kriegsflüchtlinge handelt, deren Kinder mit traumatischen Erlebnissen als Quereinsteiger ihre schulische Laufbahn in Deutschland beginnen.

Es sind biografische Konstellationen bei zugewanderten Familien (Migration, Flucht, ethnische und soziale Zugehörigkeit) sowie die Rolle der Eltern (mangelndes Wissen über das deutsche Schulsystem und mangelnde Schulausbildung sowie Rückkehrabsicht), die sich möglicherweise negativ auf das Bildungsverhalten der Folgegeneration auswirken (können).

Die Zusammensetzung dieser und weiterer Indikatoren kann beispielsweise durch Diskriminierungserfahrungen gestärkt werden und zur Distanzierung gegenüber der deutschen Mehrheitsgesellschaft führen. Im Gegensatz dazu vertritt Becker (2010) die Ansicht, dass gerade Diskriminierungserfahrungen als Motivationsmotor dienen können. Demnach können Indikatoren, die als Ursache für das Scheitern der Umsetzung der Bildungsaspiration genannt wurden, auch Gründe für die Förderung der Bildungsaspiration sein.

Uneinigkeit herrscht auch darüber, ob schlechte sozio-ökonomische Umstände der Eltern zwingend einen negativen Einfluss auf die bildungsinstitutionelle Laufbahn ihres Kindes haben. Auch hier kann hinterfragt werden, ob die unzufriedenen Lebensumstände ein Motivationsmotor sein können, um die soziale Position innerhalb einer Gesellschaft zu verändern bzw. um gesellschaftlich aufzusteigen.

Insgesamt hat sich im obigen Diskurs herauskristallisiert, dass ein weites Spektrum an zusammenhängenden Indikatoren existiert. Je nach Konstellation können die Indikatoren einen positiven oder negativen Einfluss auf die elterliche Bildungsaspiration haben. Nach Becker gehen unterschiedliche Migrationsgruppen anders mit negativen Einflüssen um. Dies hänge mit bestimmten Wertorientierungen zusammen (vgl. Becker 2010).

Es sind also keine isolierten bzw. einzelne Indikatoren, sondern stets ein Komplex von Indikatoren, die sich auf die Bildungsaspiration auswirken. Dabei ist das Erforschen, woher die elterliche Bildungsaspiration stammt, zugleich das „Auffinden von Ressourcen für den Bildungserfolg“ (Brizić 2011: 259).

2.7 Theorieblume – das theoretische Konstrukt

Die unten dargestellte Theorieblume besteht aus den Theorien, die im zweiten Kapitel vorgestellt wurden. Es handelt sich um das theoretische Konstrukt der vorliegenden Arbeit.

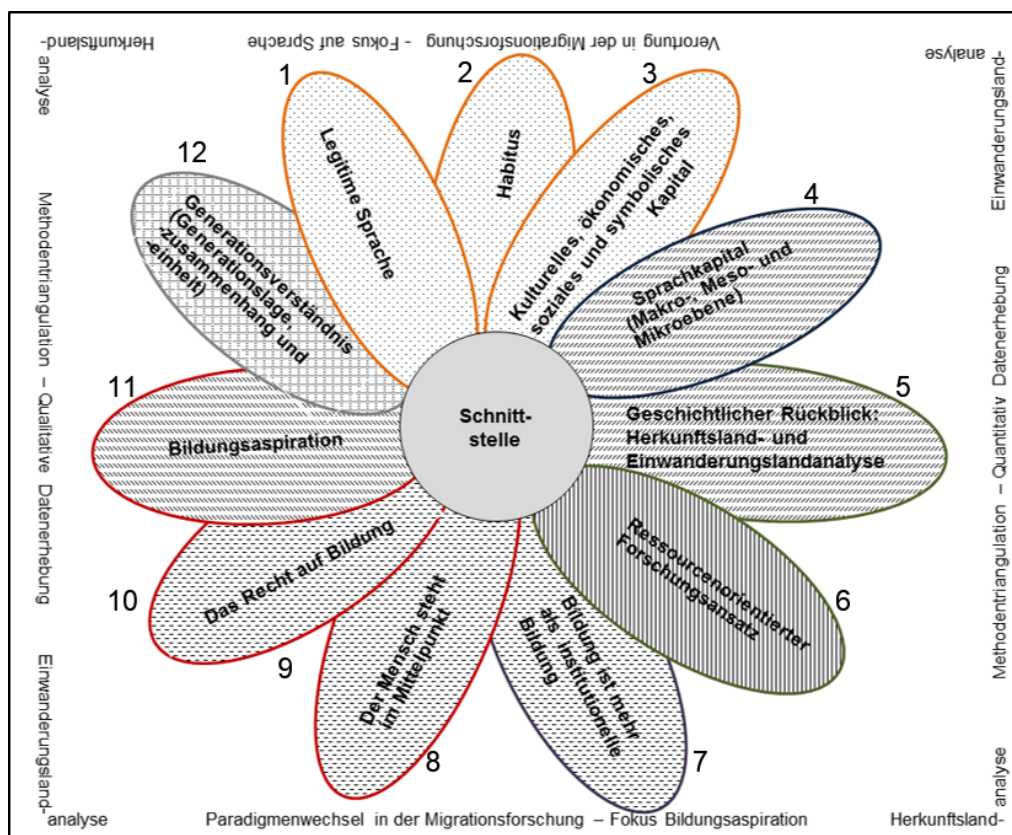


Abb. 16: Theorieblume – das theoretische, methodische Konstrukt der vorliegenden Arbeit

In den Blütenblättern der Theorieblume sind alle Theorieelemente aufgelistet, auf die in der Auswertung der qualitativen Daten Bezug genommen wird. Im Uhrzeigersinn zu lesen: Die Blütenblätter Nummer 1 bis 3 beziehen sich auf Bourdieus Theorie und zeigen, die von dem französischen Soziologen erarbeitete Theorie der legitimen Sprachen sowie seine Habitus- und Kapitaltheorie. Diese drei Theorieelemente dienen zur Beschreibung der Zielgruppen. Die Blütenblätter Nummer 4 und 5 beziehen sich auf Brizićs Sprachkapitalmodell. Ihre wissenschaftliche Herangehensweise einer Herkunftsland- und Einwanderungslandanalyse entspricht meinem Plädoyer für die Auseinandersetzung von migrationsspezifischen Themen. Eine weitere wissenschaftliche Herangehensweise zeichnet sich durch einen ressourcenorientierten Forschungsansatz aus (siehe Blütenblatt Nummer 6). In den Blütenblättern Nummer 7 bis 9 werden die drei zentralen Aspekte genannt, die im Begriffsdiskurs Bildung nach Humboldt thematisiert wurden. Im Mittelpunkt des Bildungsdiskurses steht der Mensch und keine Institutionen. Der Mensch soll sich selbst als einen Zufluchtsort sehen. Dies entspricht auch dem Bildungsverständnis der befragten Eltern- und Kindergeneration. Das Blütenblatt Nummer 10 steht stellvertretend für die vorgestellten Indikatoren der Bildungsaspiration. Mannheims Generationsverständnis (siehe Blütenblatt Nummer 11) dient

zur Klärung des Generationsbegriffs, da es sich in der Studie um zwei unterschiedliche Generationen handelt.

Der Fruchtknoten zeigt, dass die vorgestellten Theorien über eine Schnittmenge verfügen, d.h. dass es inhaltlich Zusammenhänge und Anknüpfungsmöglichkeiten gibt. Das gesamte theoretische Konstrukt ist eingerahmt bzw. eingebettet in eine Herkunftsland- und Einwanderungslandanalyse. Dessen Ziel es ist, die Zielgruppen – die befragten Eltern und Kinder – hinsichtlich ihres Bildungsverhaltens zu beschreiben. Hierfür wurden neben einer quantitativen Datenerhebung generationsübergreifend innerhalb einer Familie Interviews durchgeführt, die die Befragten zum Erzählen ihrer Bildungsgeschichten anregen sollen.

Die vorgestellten Theorien verstehen sich als gegenseitig ergänzend. Obwohl Bourdieu, Mannheim, Brizić sowie auch Humboldt zu unterschiedlichen Zeiten gelebt haben und folglich verschiedene bildungsrelevante Inhalte fokussiert hatten, weisen sie eine zentrale Gemeinsamkeit auf: Der Mensch als soziales Wesen hat eine innere Kraft, die von dem gesamtgesellschaftlichen Umfeld beeinflusst wird. Während Bourdieu ein Kapital als eine „innewohnende Kraft“ versteht (Bourdieu 1997b: 50) oder einen sozialen Raum als Kraftfeld bezeichnet (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2005: 139), bezieht sich Mannheim (1928) auf die Entelechie. Nach diesem Verständnis hat jeder Mensch eine in sich vorhandene Kraft, die beispielsweise durch angestrebte Ziele, Werte und Lebenseinstellungen zum Ausdruck gebracht wird. Diese Werterhaltung und Lebenseinstellungen sind der gemeinsame Nenner einer sozialen Gruppe (Mannheim 1928: 165), wie beispielsweise die Bildungsaspiration der gemeinsame Nenner bei den Befragten ist. Humboldt verwendet ebenfalls den Kraftbegriff. So sagt er, dass es dem Menschen mittels seiner eigenen Kraft gelingt, sich zu einem Ganzen zu bilden (vgl. Benner 1990: 48). Auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen ist es zurückzuführen, dass Humboldt 1809 „zum Direktor der Sektion für Cultus und Unterricht im Ministerium des Inneren“ (Benner 1990: 13) ernannt wurde. Der Auslöser für diese staatlich-bürokratischen Reformen waren die Ereignisse der Französischen Revolution (vgl. Bollenbeck 1994: 99). Ein weiteres Beispiel für eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung oder eines gesamtgesellschaftlichen Zustandes, die die vorgestellten Theorien mitgeprägt haben, sind Unterdrückungen von sprachlichen Minderheiten. Die Folge und der Umgang von betroffenen Gruppen sind Schwerpunkte in Brizićs Studie im Migrationskontext. Unterschiedliche Reaktionen eines Menschen einer sozialen Gruppe auf äußere Einflussfaktoren können auf Werterhaltungen und Lebenseinstellungen zurückgeführt werden, die eine Gruppe auszeichnet (vgl. Becker 2010: 11 f.). Dass eine Revolution ein gesamtgesellschaftliches Umfeld und Menschen in ihrem Denken und Handeln beeinflusst, wurde bereits bei Humboldt (vgl. Bollenbeck 1994: 99) und in dem geschichtlichen Rückblick in Kapi-

tel 1.1 gezeigt. Das Mitwirken und das Erleben der Islamischen Revolution führten im Sinne Mannheims zur Generationsbildung der befragten Eltern.

Kapitel 3

Empirische Sozialforschung

Ein Ziel der empirischen Sozialforschung ist es, die soziale Welt zu verstehen (vgl. Mayer 2008: 16). Konträr dazu stehen beispielsweise die Mathematik und die Physik, die sich auf Formeln etc. berufen. Folglich ist die empirische Sozialforschung eine Erfahrungswissenschaft (ebd.). Das Wort „empirisch“ bedeutet „erfahrungsgemäß“ (Atteslander 2010: 3; vgl. Pfeiffer/ Püttmann 2011: 1) und zeichnet sich durch eine Systematik aus. „Systematisch bedeutet, dass die Erfahrung der Umwelt nach Regeln zu geschehen hat“ (Atteslander 2010: 4). Die Anwendungsbereiche der empirischen Sozialforschung befinden sich, neben geisteswissenschaftlichen Bereichen, auch in der Marktforschung und bei politischen Meinungsumfragen (vgl. ebd.: 5).

Jedoch sind repräsentative Zahlen und statistische Tendenzen unzureichend für eine tiefenanalytische Auseinandersetzung mit der sozialen Welt von Menschen (vgl. Lamnek 2005: 154). Qualitative Herangehensweisen ermöglichen es, soziale Phänomene und Entstehungsgründe zu verstehen. In diesem Kapitel folgt eine ausführliche Diskussion über die Aufgaben und die Erwartungen an Forschungsmethoden und an Wissenschaftler/-innen. Elsner und Wildemann (2009) fassen zusammen:

„Die Unterscheidung von qualitativer und quantitativer Forschung scheint dabei eine übergeordnete Rolle zu spielen: Während das qualitative Forschungsparadigma eine holistische Betrachtung der Realität zugrunde legt, indem alle sich möglicherweise auf den Forschungsgegenstand auswirkenden Einflussfaktoren miteinbezogen werden, wird in quantitativen Ansätzen versucht, die Anzahl dieser Faktoren möglichst gering zu halten und den Untersuchungsgegenstand weitgehend zu kontrollieren“ (Elsner/ Wildemann 2009: 6).

Es sind genau diese Eigenschaften, die im Folgenden näher beleuchtet werden.

3.1 Empirische Sozialforschung – ein Überblick

Dem qualitativen und quantitativen Forschungsansatz liegen unterschiedliche Prämissen zugrunde (s.u.). Ihre Herangehensweisen der Datenerhebung sind jedoch nicht ausschließlich als Gegensätze, sondern als sich gegenseitig ergänzend zu verstehen – so auch in der vorliegenden Studie. Es wurden zuerst quantitative (Fragebogenerhebung) und anschließend qualitative (Interviewdurchführung) Daten erhoben. Dabei stehen die Ergebnisse beider Erhebungsphasen in Bezug zueinander. Darüber hinaus zeichnet sich die vorliegende Studie durch ihr exploratives Vorgehen aus, die sich eine sorgfältigere Beschreibung der

gesamten Untersuchung im Sinne der Deskription zum Ziel gemacht hat. Die explorative Vorgehensweise eignet sich beispielsweise im Falle einer unzureichenden Forschungslage im wissenschaftlichen Diskurs. Atteslander vertritt die Ansicht, dass diese Herangehensweise für „detaillierte Befunde über soziale Prozesse“ (vgl. Atteslander 2010: 61) zielführend ist, welche wiederum charakteristisch für einen qualitativen Forschungsansatz ist (ebd.). Als Nachteil einer qualitativen Studie werden die Nichtrepräsentativität sowie eine mögliche emotionale Beeinflussung der Wissenschaftler/-innen, wie beispielsweise durch die persönlichen Aussagen der Befragten, genannt (vgl. Lamnek 2005: 275). Zudem wird eine mögliche Übertragbarkeit der qualitativen Ergebnisse auf andere soziale Gruppen kritisch hinterfragt.

Studien, die sich mit „*soziale[n] Daten im engeren Sinne*“ (vgl. Atteslander 2010: 14, Hervorhebung im Original) befassen, befassen sich mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit (vgl. ebd.). Der Begriff „Wirklichkeit“ wird im Kontext der empirischen Sozialforschung häufig verwendet. Daher wird dieser Begriff im Folgenden skizzenhaft thematisiert. Die philosophische Frage, was Wirklichkeit ist, wird als Ontologie (Seinslehre) bezeichnet (vgl. Sedlmeier/ Renkewitz 2008: 24). Die Frage, wie der Mensch Wirklichkeit erfassen kann, ist Schwerpunkt der Epistemologie (Erkenntnistheorie) (vgl. ebd.). Die empirische Sozialforschung befasst sich stets mit einem Teilausschnitt von Wirklichkeit. Jedoch ist es nicht möglich, von der einen Wirklichkeit zu sprechen. Das folgende Beispiel verdeutlicht den e.g. Aspekt: Die befragten iranischstämmigen Eltern haben zwar dieselben geschichtlichen Ereignisse erlebt (Revolution, Krieg, etc.), jedoch schildern sie in ihren Erzählungen ihre individuelle, eigene Wirklichkeit, die sich durch emotionale und familiäre Erfahrungen unterscheidet⁸⁰.

Eine weitere Unterscheidungsform von Wirklichkeit erfolgt im Verständnis qualitativer und quantitativer Sozialforschung. Die qualitative Sozialforschung beschreibt Wirklichkeit als „kommunikativ“ und „sozial“. Mittels der Sprache wird die eigene Wirklichkeit konstruiert und vermittelt (Mayer 2008: 23), wie beispielsweise in einem Interview. In diesem Fall ist Wirklichkeit durch das menschliche Handeln stets veränderbar und „die Art der Beziehung wird in der Interaktion immer wieder neu definiert bzw. in der Auseinandersetzung mit der gegebenen Situation neu entwickelt“ (Mayer 2008: 23). Im Vergleich dazu wird aus quantitativer Sicht von einer gesetzmäßigen und erklärbaren Wirklichkeit gesprochen. Die soziale Welt zeichnet sich danach durch Regelmäßigkeiten aus (Atteslander 2010: 4).

Zusammenfassend bedeutet dies, dass sich empirische Sozialforschung mit beobachtbaren sozialen Tatbeständen, wie beispielsweise Sprache, Lebensansichten oder Erfahrungswer-

⁸⁰Die Ausführungen erinnern an den Konstruktivismus, auf den nicht näher eingegangen wird. Weiterführende Literaturempfehlung: Berger, Peter L./ Luckmann, Thomas (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Fischer.

ten befasst (vgl. Atteslander 2010: 3 f.), die die Wirklichkeitskonstruktion eines Menschen prägen. Folglich existieren diese parallel zueinander. Aufgabe von Theorie und Methodik ist die soziale Datenerhebung, um eine „[...] systematische und kontrollierbare Interpretation der Befunde zu ermöglichen“ (Atteslander 2010: 1).

Aus quantitativer Sicht wird „von Wahrheit als Übereinstimmung mit der relativ konstanten Wirklichkeit ausgegangen“ (Mayer 2008: 23). Demnach kann angenommen werden, dass die individuelle Wahrheitskonstruktion durch eine Indikatorenvielfalt beeinflusst wird, die aus unterschiedlichen Perspektiven „richtig“ sein kann. Als Beispiel kann der Sturz der Monarchie für die Schah-Anhänger als Niederlage betrachtet werden. Religiöse Konservative können dies hingegen als einen Erfolg bewerten. Demnach wird ein und dasselbe Erlebnis unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert.

Sowohl die qualitative als auch die quantitative Forschungsweise beziehen sich auf Theorien. Dabei wird stets ein bestimmter Ausschnitt der Wirklichkeit betrachtet (vgl. ebd.: 31). Hieraus entwickeln Wissenschaftler/-innen „Modelle der Wirklichkeit“, die sich – je nach Forschungsweise – auf eine große oder kleine Stichprobe beziehen. Diese Modelle helfen, die soziale Welt zu verstehen, zu beschreiben und eine Wahrscheinlichkeitsaussage zu treffen (vgl. ebd.). Erneut wird deutlich, dass es die einzige ultimative Theorie von Wirklichkeit nicht gibt (vgl. ebd.). Eine Theorie zeichnet sich durch ihre Beständigkeit aus, wenn die vielen Versuche von Wissenschaftler/-innen, eine Theorie zu widerlegen, nicht gelingen (Sedlmeier/ Renkewitz 2008: 29).

Wissenschaftler/-innen formulieren ihre Theorien in Aussagen, die nach Atteslander die „Basis wissenschaftlicher Erkenntnis“ sind (Atteslander 2010: 7). Pfeiffer und Püttmann (2011: 35) zählen unterschiedliche Aussageformen auf:

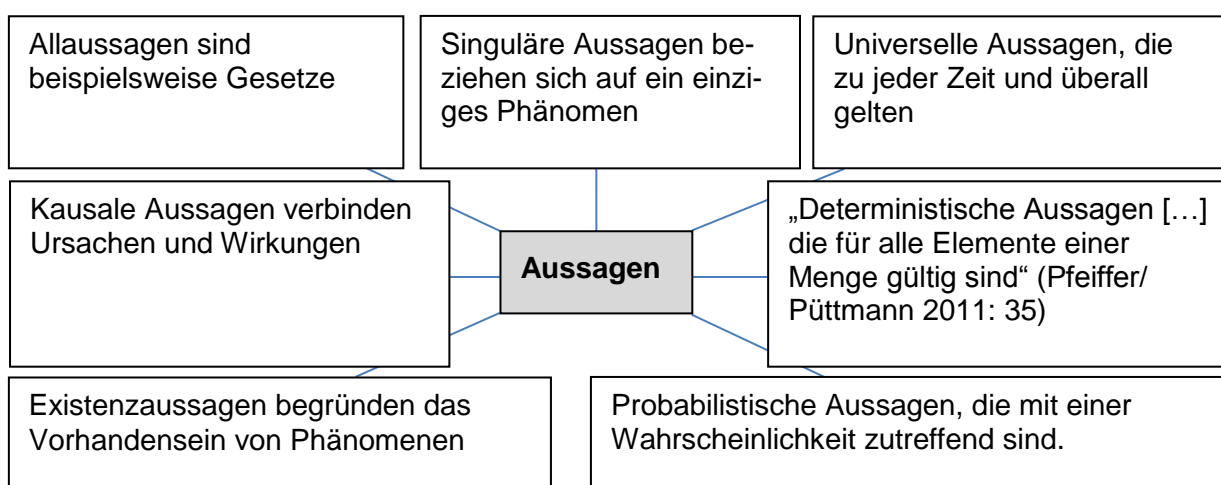


Abb. 17: Unterschiedliche Aussageformen in Theorien (nach Pfeiffer/ Püttmann 2011: 35)

Insbesondere kausale und korrelative Aussageformen werden in der vorliegenden Studie betrachtet, um Gründe für das Bildungsverhalten von iranischstämmigen Familien in Deutschland zu ermitteln.

Was zeichnet die empirische Sozialforschung aus?

Bevor die obige Frage beantwortet wird, ist allgemein festzuhalten: „Wissenschaft ist ein von Menschen konstruiertes System von Regeln mit dem Ziel gesicherter Erkenntnis“ (Mayer 2008: 9). Dabei findet eine systematische Analyse und Deutung der Wirklichkeit bzw. der sozialen Welt statt. (vgl. Pfeiffer/ Püttmann 2011: 1; vgl. Atteslander 2010: 4). Hierfür ist in der empirischen Sozialforschung eine neutrale Distanz und wertfreie Haltung (Objektivität) von Wissenschaftler/-innen erforderlich (ebd.). Ziel ist eine intersubjektive Forschung, die es ermöglicht, Aussagen zu überprüfen. Dies gelingt durch das nachvollziehbare systematische Planen und Handeln im gesamten Forschungsablauf (vgl. Atteslander 2010).

Die drei Grundfragen der empirischen Sozialforschung

Vor Beginn jeder sozialempirischen Datenerhebung sind die drei zentralen Grundfragen der empirischen Sozialforschung zu beantworten:

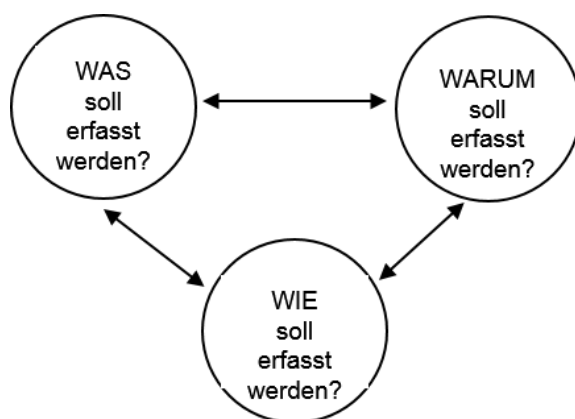


Abb. 18: Grundfragen der empirischen Sozialforschung (nach Atteslander 2010: 4)

Ziel der Beantwortung der drei obigen Fragen ist es u.a., dem wissenschaftlichen Diskurs neue Erkenntnisse zur Verfügung zu stellen. Als Beispiel für die Frage, was in der vorliegenden Studie erfasst werden soll, kann die elterliche Bildungsaspiration von iranischstämmigen Eltern genannt werden. Dabei wird ein Indikator – in diesem Fall Bildungsaspiration – ausgewählt, um sich mit einer spezifischen Zielgruppe zu befassen. „Jede Reduktion ist theoretisch zu begründen, wobei die immer begrenzte Anwendung von Forschungsmethoden über den Bereich der empirischen Überprüfbarkeit entscheidet“ (Atteslander 2010: 15). Die Frage, warum etwas erfasst werden soll, steht in einem „Entstehungs- und Verwertungszusammenhang“ (Atteslander 2010: 15). Die Begründung der ausgewählten Methodenauswahl beantwortet schließlich die Frage, wie die Daten zu erheben sind. Eine

detaillierte Vorstellung von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden erfolgt in Kapitel 3.3.

Die Beantwortung der drei Grundfragen verdeutlicht erneut, dass sich die empirische Sozialforschung mit einem selektiven Ausschnitt der sozialen Welt befasst (vgl. Pfeiffer/ Püttmann 2011: 4).

Zwei grundlegende Paradigmen – Gegensätze ziehen sich an

In der bisherigen Ausführung wurde auf gegensätzliche Merkmale der qualitativen und quantitativen Sozialforschung verwiesen. Einen Überblick darüber ermöglicht die untere Abbildung, die die Kernelemente beider Forschungsansätze aufzeigt.

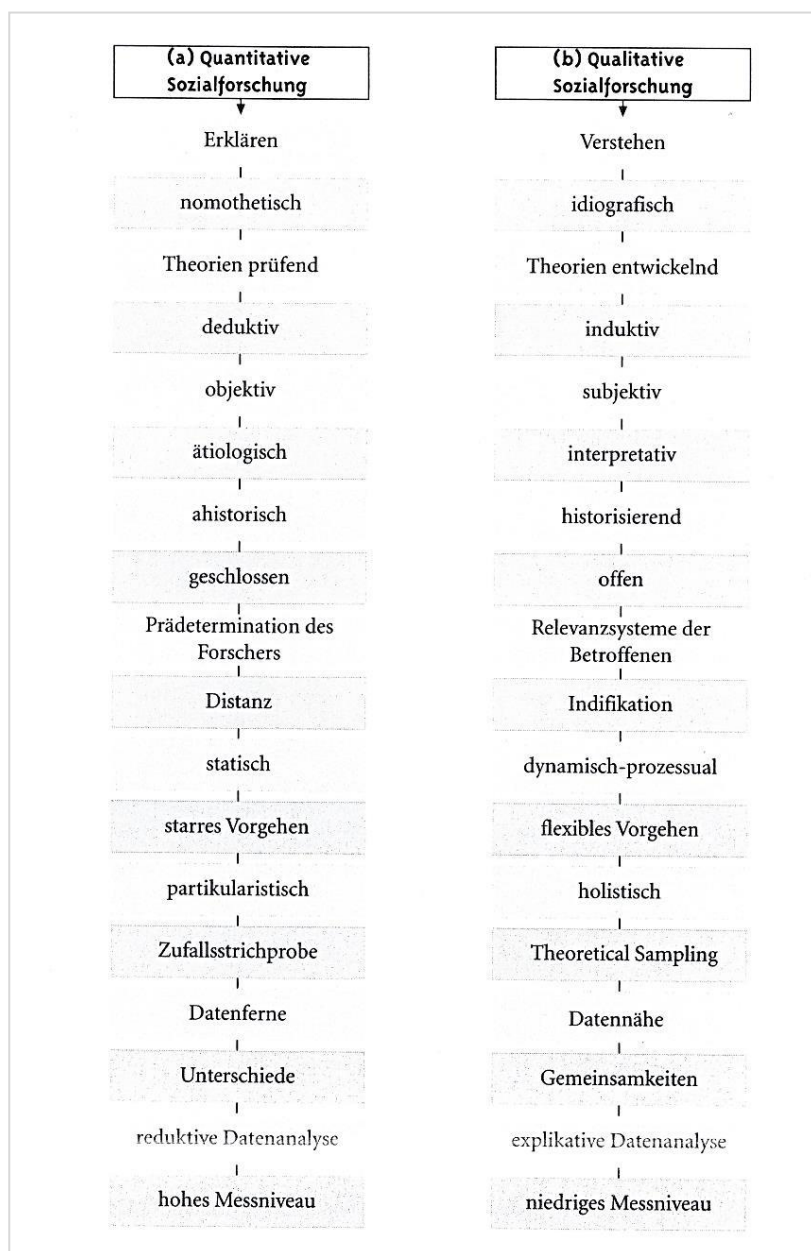


Abb. 19: Die unterschiedlichen Merkmale der qualitativen und quantitativen Methodologie (Lamnek 2005: 272)

Wie bereits eingangs beschrieben handelt es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine qualitative Studie mit quantitativem, explorativem Vorgehen. Der hierbei berücksichtigte geschichtliche Aspekt ist ein Merkmal der qualitativen Sozialforschung (s.o. Abb. 19). Diesbezüglich sagt Lamnek, dass das zu verstehende soziale Handeln auch in einem gesellschaftlich-historischen Kontext einzubetten ist. Aufgabe der Sozialforschung ist nicht die „Darstellung und Analyse einzelner historischer Ereignisse“ – wie sie im ersten Kapitel erfolgt –, sondern die Darstellung der „Strukturen und Kollektivphänomene“ (Lamnek 2005: 257). Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass Gemeinsamkeiten bei den Befragten zu ermitteln sind. Dies ermöglicht eine

„Bewusstwerdung der eigenen Situation und ihrer Einordnung in übergreifende Zusammenhänge, indem z.B. die erzählte Biografie in Bezug zur Zeitgeschichte und zu den Biografien anderer gesetzt wird“ (Lamnek 2005: 267).

Dieses Vorgehen erfolgt in der Auswertung der qualitativen Daten im sechsten Kapitel und ermöglicht die Beantwortung der zentralen Forschungsfragen.

Deduktion und Induktion

Das Ziel der quantitativen Sozialforschung ist, viele Menschen zu befragen, um repräsentative Daten zu ermitteln. Demnach erfolgt eine Deduktion, indem allgemein gefasste Aussagen, die sich auf repräsentativ erhobene Daten beziehen, auf Einzelfälle bezogen werden. Im Falle einer Deduktion werden Hypothesen überprüft (vgl. Sedlmeier/ Renkewitz 2008: 25).

„In der quantitativen Stichprobenbildung geht es darum, dass sich die ausgewählte Stichprobe nicht zu sehr von der Grundgesamtheit unterscheidet, sodass von der Stichprobe auf die Grundgesamtheit geschlossen werden kann [...]“ (Mayer 2008: 41).

Bei qualitativen Studien erfolgt eine Induktion, bei der eine kleinere Stichprobe befragt wird. Einzelbetrachtungen werden auf das Allgemeine bezogen (Sedlmeier/ Renkewitz 2008: 40). „Das Ziel [...] einer induktiven Erfahrungswissenschaft ist [...], das Aufstellen von allgemeingültigen Aussagen im Sinne von vorläufig gültigen Versionen“ (Mayer 2008: 24).

In der vorliegenden Studie erfolgte zuerst eine Deduktion, da bei der ersten Datenerhebungsphase Gymnasiasten/-innen (Pilotstudie) und Studierende iranischer Herkunft (Online-Befragung) befragt wurden. Die daraus resultierenden Ergebnisse waren die Grundlage für die zweite Datenerhebungsphase, die induktiv verlief. Es wurden generationsübergreifende Interviews innerhalb einer Familie durchgeführt. Die gesamte Datenerhebung der vorliegenden Arbeit verlief trichterförmig – von einer größeren zu einer kleineren Stichgruppe.

3.2 Prinzipien der qualitativen Sozialforschung

Da es sich bei der vorliegenden Arbeit schwerpunktmäßig um eine qualitative Studie handelt, werden ihre Charakteristika detaillierter vorgestellt. Die qualitative Sozialforschung orientiert sich an zentralen Prinzipien, die auch als „Programmatik qualitativer Sozialforschung“ (Lamnek 2005: 20) bezeichnet werden. Die folgende Abbildung stellt die Prinzipien dar.

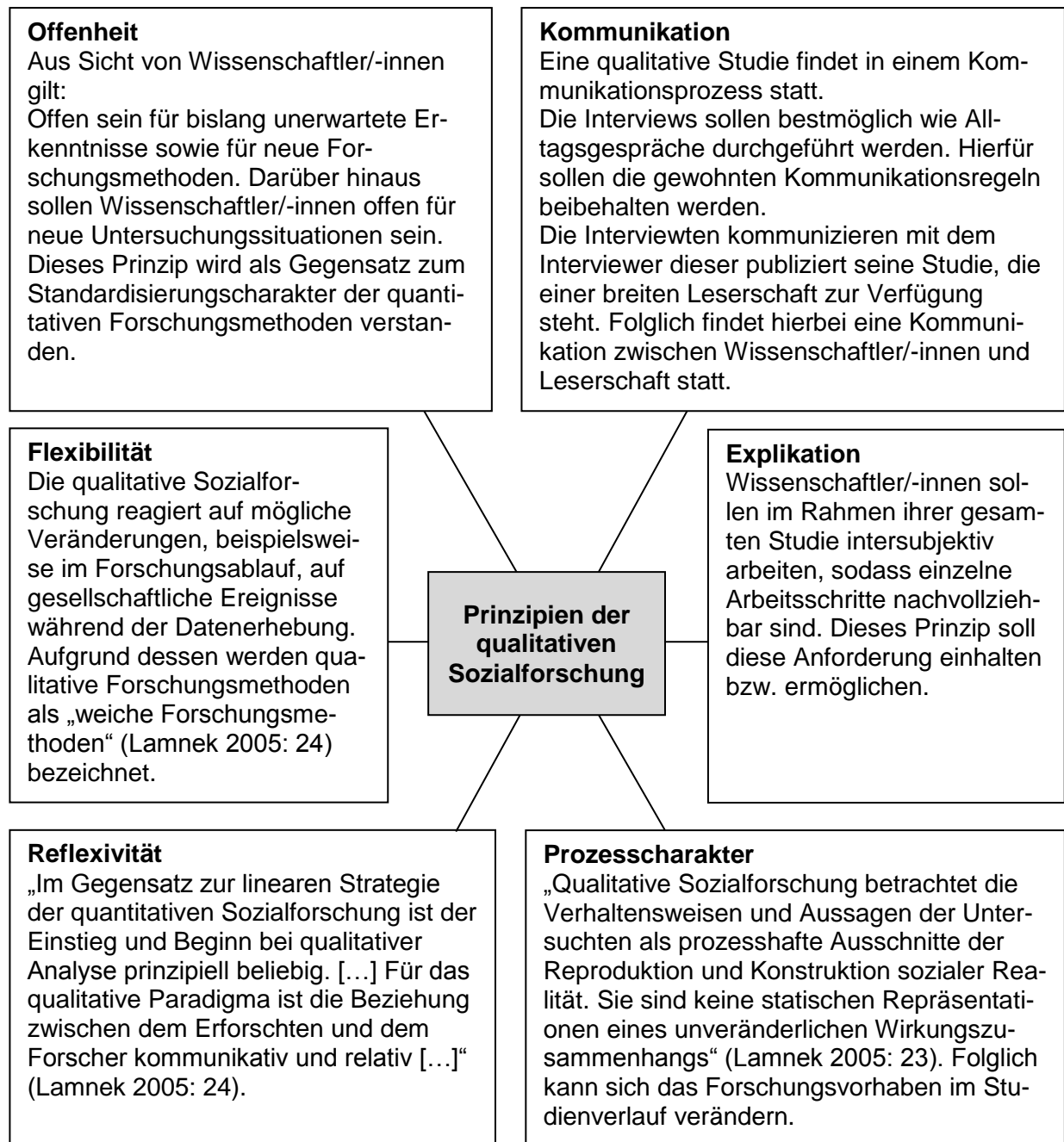


Abb. 20: Prinzipien der qualitativen Sozialforschung (nach Lamnek 2005: 20 ff.)

3.3 Qualitative und quantitative Forschungsmethoden

Interviews als eine Methode in der qualitativen Sozialforschung

Obwohl es sich bei einer Interviewsituation um eine künstliche Alltagssituation handelt (vgl. Seipel/ Rieker 2003: 139), ist es dennoch eine soziale Situation, in der verbale Aussagen der Befragten aufgenommen werden. In einer Interviewsituation liegt eine klare asymmetrische Rollenverteilung vor. „[...] In der Regel fragt der Interviewer und der Befragte antwortet“ (Seipel/ Rieker 2003: 139). In dieser Situation handelt es sich meistens um zwei Personen, die sich fremd sind (vgl. ebd.).

Der Interviewleitfaden hilft Wissenschaftler/-innen als Orientierungs- und Erinnerungstütze hinsichtlich des Forschungsziels (vgl. ebd.: 44). Mittels eines Leitfadens erhalten die gesamte Interviewdurchführung sowie die Datenauswertung eine Struktur. Aussagen aus mehreren Interviews können besser miteinander verglichen werden (vgl. ebd.: 37).

Über die Reihenfolge der Fragen in einem Leitfragen sowie die erforderlichen Nachfragen, muss im Einzelfall spontan entschieden werden (ebd.). Demnach besitzen Wissenschaftler/-innen eine flexible Handhabung des Leitfadens während der Datenerhebung, sodass auch Raum für mögliche Kontrollfragen gegeben ist (vgl. ebd.: 47).

In der Fachliteratur findet sich eine Vielzahl von Interviewformen vor, die sich anhand weniger Merkmale voneinander unterscheiden. Exemplarisch stellt Lamnek (2005) sechs Interviewformen tabellarisch gegenüber. Dabei bilden die Prinzipien der qualitativen Sozialforschung die Unterscheidungskriterien (s.u. Abb. 21).

Methodologische Prämissen	Formen des Interviews					
	Narratives Interview	Episodisches Interview	Problem-zentriertes Interview	Fokussiertes Interview	Tiefen-interview	Rezeptives Interview
Offenheit Kommunikation	völlig erzählend	weitgehend erzählend/ zielorientiert fragend	weitgehend zielorientiert fragend	nur bedingt Leitfaden	kaum fragend/ erzählend	völlig erzählend/ beobachtend
Prozesshaftigkeit	gegeben	gegeben	gegeben	nur bedingt	gegeben	gegeben
Flexibilität	hoch	relativ hoch	relativ hoch	relativ gering	relativ hoch	hoch
Explikation Theoretische Voraussetzungen	ja	ja	ja	ja	ja	bedingt
Hypothesen	relativ ohne Konzept	Konzept vorhanden	Konzept vorhanden	weitgehendes Konzept	Konzept vorhanden	relativ ohne Konzept; nur Vorverständnis
Perspektive der Befragten	Generierung	Generierung; Prüfung	Generierung; Prüfung	eher Prüfung; auch Generierung	eher Prüfung auch Generierung	Generierung Prüfung
	gegeben	gegeben	gegeben	bedingt	bedingt	absolut

Abb. 21: Qualitative Interviewformen (Lamnek 2005: 383)

Je nach Forschungsanliegen und -interesse wählen Wissenschaftler/-innen die entsprechende Interviewform aus. Wenn Befragte in einem Interview über einzelne Lebensepisoden berichten sollen, wird z.B. das episodische Interview bevorzugt. Soll jedoch ein zentrales Problem in einem Interview thematisiert werden, unterstützt das problemzentrierte Interview die Zielsetzung. Interviews können im Rahmen einer Fallstudie durchgeführt werden, wenn beispielsweise Familien befragt werden.

„Dabei ist das entscheidende Problem die Identifikation eines für die Fragestellung der Untersuchung aussagekräftigen Falls, die Klärung, was zum Fall noch dazugehört und welche methodischen Zugänge seine Rekonstruktion erfordert [...]“ (Flick 2000: 254).

Bezugnehmend auf die vorliegende Studie kann die mögliche Tradierung von Kapitalen sowie die elterliche Bildungsaspiration innerhalb von Familien als Beispiel genannt werden. Hierfür werden zwei Personen aus einer Familiengeneration – ein Elternteil und ein Kind – befragt.

Das episodische Interview wird im nächsten Unterkapitel exemplarisch als eine qualitative Interviewform detaillierter vorgestellt, da es im Rahmen der Datenerhebung der vorliegenden Studie angewendet wurde.

Das episodische Interview nach Flick

Die episodische Interviewform ist eine leitfadengestützte, qualitative Befragung, die spontane Nachfragen erlaubt. Bestmöglich soll das Interview in Form eines Alltagsgesprächs bzw. in einem Dialog geführt werden und nicht in Form eines starren Abfragens (s.o. Abb. 20 das Prinzip der Kommunikation nach Lamnek 2005). Vordergründig ist das Ziel, spezifischer nach Alltagswissen, (Lebens-)Erfahrungen sowie nach Fakten eines Untersuchungsgegenstandes zu fragen (Lamnek 2005: 362 f.; Flick 2004: 166). Befragte werden darum gebeten, über zusammenhängende Situationen zu berichten, beispielsweise über die Ursachen und Folgen der Islamischen Revolution. Es sind abstrakte Zusammenhänge, die zu erläutern sind und erklärbar gemacht werden (vgl. Flick 2004: 161). Hierbei wird eine Ausgangslage dargestellt, wie beispielsweise die Erziehungsschwerpunkte innerhalb der eigenen Familie. Das episodische Interview eignet sich für Gruppenvergleiche (vgl. ebd.: 165), wie z.B. im Fall von geflüchteten Familien aus dem Iran. Ihre Erfahrungen und ihr Alltagswissen stehen im Fokus der Befragung. Das episodische Interview zeichnet sich durch die Darstellung von individuellen Erfahrungen und deren Entstehungshintergründen aus (vgl. ebd.: 159).

Dem episodischen Interview liegen zwei Wissensformen zugrunde:

- Das narrativ-episodische Wissen stammt aus der Erfahrungswelt der Interviewten. Hierbei steht die Präsentation von Situationsabläufen im Mittelpunkt (vgl. Lamnek, 2005: 362).

Folglich findet beim episodischen Interview – im Vergleich zum biografischen Interview – eine thematische Eingrenzung statt (Flick 2005: 166).

- Das semantische Wissen wird aus der Erfahrungswelt abgeleitet und meint die Verallgemeinerung u.a. von Begriffen und das Zusammenfügen von bestimmten (situativen) Zusammenhängen des einzelnen Subjektes. Es werden Begriffe verwendet und definiert, die in eine Beziehung zueinander gebracht werden (ebd.).

Das episodische Interview besteht aus der Verknüpfung zweier Wissensformen, die zugleich eine Kombination aus Narration und konkreten „Wissensbeständen zu einem Gegenstandsbereich“ sind (Friebertshäuser 1997: 388).

Die Abbildung 22 zeigt die Komponenten des episodischen Interviews. Es fokussiert Bestandteile des Alltagslebens, die es nach den beiden obigen Wissensformen zu erfassen gilt.

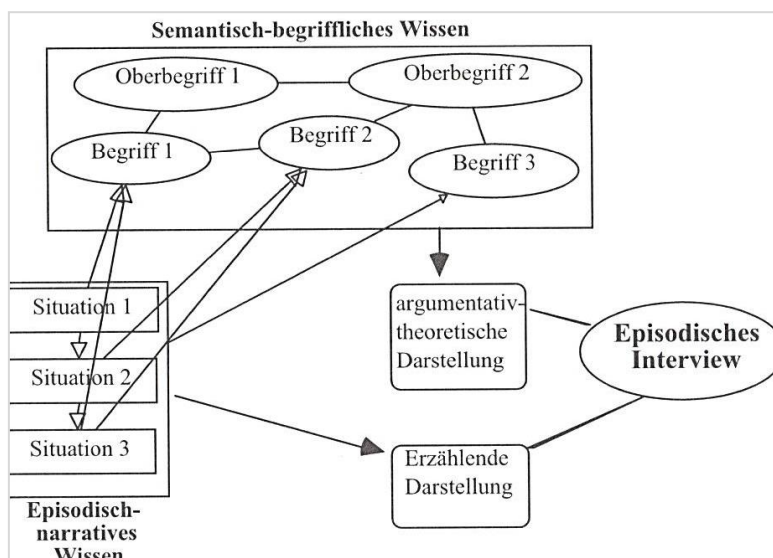


Abb. 22: Komponenten des episodischen Interviews (Flick 2008: 31)

Die Voraussetzung zur Anwendung dieses Interviewtypus ist die Erzählbereitschaft der Befragten. Sie werden zum Erzählen „aufgefordert“ ohne einen Zwang zu spüren (vgl. Flick 2005: 160 ff.).

Die Aufforderung zum Erzählen kann beispielsweise in einer offenen Anfangsfrage erfolgen. Beispiel aus dem von mir erstellten Leitfaden: „Wenn Sie an Ihre Studienzeit im Iran denken, was fällt Ihnen da als Erstes ein?“ Eine weiterführende Frage lautet: „Während Ihrer Studienzeit begannen 1979 die vielen Demonstrationen, die zur Revolution geführt haben. Was war in dieser Zeit sehr prägend für Sie?“ Ziel war es, mögliche Zusammenhänge von Episoden anzusprechen. Um das semantische Wissen abzufragen, lautet eine Frage des von mir erstellten Leitfadens: „Wer ist Ihrer Meinung nach ein Exiliraner und wer nicht?“ Während das narrative Interview sich „explizit auf die subjektive Sichtweise des er-

zählenden Subjekts“ (Flick 2008: 37) konzentriert, um diesen Sichtweisen möglichst nahe zu kommen, befasst sich das episodische Interview eher mit einer „Mischform zwischen individuellem und sozialem Denken und Wissen“ (Flick 2008: 37). Folglich findet ein ständiger Wechsel zwischen den beiden o.g. Wissensformen statt, sodass nach Flick eine Vielfalt an Datensorten erhoben werden kann, „[...] aus denen sich soziale Repräsentationen zusammensetzen [lassen, M.H.]“ (Flick 2008: 37). Diese Vielfalt an Datensorten sind Anknüpfungsmöglichkeiten für eine Triangulation. Denn, wie im folgenden Unterpunkt ausführlich vorgestellt wird, ist Triangulation ein Verfahren, „das unterschiedliche methodische Zugänge kombiniert“ (Flick 2008: 28). Triangulation kann auch innerhalb einer Methode angewendet werden, indem zwei Wissensformen miteinander kombiniert werden.

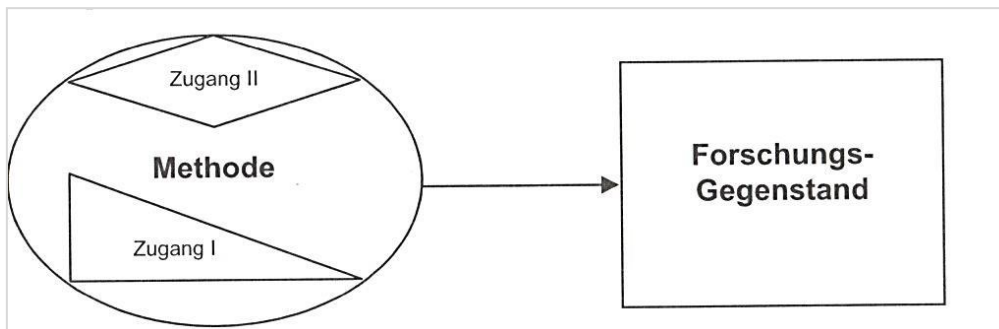


Abb. 23: Methodeninterne Triangulation (Flick 2008: 27)

Ziel ist, zu neuen Erkenntnissen, die aus den Erzählungen von Situationen und (Lebens-) Episoden resultieren, zu gelangen und diese darzustellen (vgl. Flick 2005: 160).

Die Datenauswertung erfolgt entweder durch das theoretische oder durch das thematische Kodieren. Letzteres wird im Folgenden ausführlich vorgestellt, da diese Methode für die qualitative Datenerhebung der vorliegenden Arbeit verwendet wurde.

Quantitative Forschungsmethoden

Für die Erhebung quantitativer Daten wird ein Fragebogen verwendet (Seipel/ Rieker 2003: 139), der im Normalfall anonym ausgefüllt wird. Dies schließt mögliche Rückfragen aus. Für eine bessere Struktur im Fragebogen werden Themenblöcke empfohlen (Mayer 2008: 45).

Die Anwendung von quantitativen Forschungsmethoden setzt einen Pretest voraus. „Problematische, zu komplexe oder unverständliche Formulierungen können dabei erkannt und verbessert werden“ (Mayer 2008: 45). Die Überarbeitung der eigenen Forschungsmethoden nach der Pretestphase setzt bei Wissenschaftler/-innen eine Methodenreflexion in Gang. Denn „bei der Auswahl der Erhebungsmethode muss sich der Forscher bewusst sein, dass jede Methode ihre spezifischen Vorteile, aber auch Schwächen hat“ (Mayer 2008: 35). Im siebten Kapitel werden drei Reflexionsarten vorgestellt, die für einen Forschungsablauf von Bedeutung sind.

Fragebogenerhebung

Im Vergleich zur qualitativen Datenerhebung handelt es sich bei quantitativen Methoden um standardisierte Methoden. Sie zeichnen sich durch „gleiche Fragen und Antwortvorgaben in der gleichen Reihenfolge mit identischen Erklärungen“ (Seipel/ Rieker 2003: 135) aus und vereinfachen die Datenauswertung. Unter dem Gesichtspunkt der Repräsentativität ist eine einfachere Vergleichbarkeit von erhobenen Daten als Vorteil zu betrachten. Die Fragebogenerhebung ermöglicht die gewünschte objektive Distanz zum Thema und zu den Befragten.

„Angestrebt werden in der quantitativen Forschung also Antworten, die möglichst unabhängig von der Forschungssituation und den Forschern bzw. von denjenigen sind, die in ihrem Auftrag eine Erhebung durchführen“ (Seipel/ Rieker 2003: 135).

Die Frage- und Antwortmöglichkeiten eines Fragebogens können offen, halboffen oder geschlossen sein (vgl. ebd.: 137). Welche Formulierung die Richtige ist, orientiert sich an dem Forschungsvorhaben. „Durch geschlossene und offene Fragen werden verschiedene Antworten angestrebt“ (Seipel/ Rieker 2003: 138). Je geschlossener Frage- und Antwortmöglichkeiten sind, desto eher lassen sich die Ergebnisse miteinander vergleichen.

Computergestützte Befragung: Online-Befragung

Mittels einer Online-Befragung kann eine repräsentative Stichprobe erfolgen. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn den Befragten der Link zu einem Online-Fragebogen zugeschickt wird und dieser von überall ausgefüllt werden kann. „[...] Interviewer und Fragebogen werden dabei teilweise durch Computer ersetzt“ (Seipel/ Rieker 2003: 148). Voraussetzung ist, dass die Befragten über einen Internetzugang verfügen und die Handhabung eines Computers kennen. Die hierbei erhobenen Daten können sich Wissenschaftler/-innen auf ihrem Rechner speichern und eine Datenmatrix erstellen.

SPSS (Statistical Package of the Social Sciences) ist ein Beispiel für eine computergestützte Online-Befragung, die unter Sozialwissenschaftler/-innen weit verbreitet ist⁸¹ (vgl. Schnell et al. 2008: 431). „Mit Statistikprogrammpaketen sind computergestützte Datenanalysen relativ leicht und problemlos durchzuführen. Voraussetzung für eine computergestützte Datenanalyse ist die maschinelle Lesbarkeit der erhobenen Daten“ (Schnell et al. 2008: 431). Aus Sicht von Wissenschaftler/-innen wird vorausgesetzt, dass sie den hohen „Anforderungen an die Programmierung des Forschungsablaufs und die Übersichtlichkeit der Darstellung“ (Seipel/ Rieker 2003: 148) gerecht werden. Des Weiteren handelt es sich bei der Online-Befragung und bei dem Statistikprogramm SPSS um kostenaufwendige Me-

⁸¹Weiterführende Literatur: Raithel, Jürgen (2006): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Raithel stellt die Datenaufbereitung und -modifikation mit SPSS im sechsten Kapitel vor. Die hier vorzufindenden Screenshots ermöglichen es der Leserschaft einzelne Arbeitsschritte besser nachvollziehen zu können.

thoden, wie beispielsweise hinsichtlich der Lizenzen zur Erstellung und Auswertung der Fragebögen. Wissenschaftler/-innen haben zu klären, welche Methode für ihr Forschungsvorhaben geeigneter ist, um sich mit dem jeweiligen Forschungsanliegen, der Beantwortung von Forschungsfragen und mit der Hypothesenüberprüfung zu befassen (vgl. Pfeiffer/Püttmann 2011: 4). Ob Leitfaden oder Fragebogen, „die Fragen sollten kurz, klar, möglichst eindeutig und wenn notwendig auch anschaulich formuliert sein und sich auf konkrete Erfahrungen, Ereignisse, Meinungen etc. beziehen“ (Seipel/ Rieker 2003: 138).

3.4 Triangulationsformen

Das multimethodische Vorgehen im Rahmen einer Studie wird im deutschsprachigen Raum als Methodenmix bezeichnet und in der amerikanischen Soziologie als Triangulation. „Der Begriff der Triangulation ist allerdings umfassender und zugleich differenzierter, weshalb wichtige Definitionselemente rekapituliert werden sollen“ (Lamnek 2005: 277). Daher wird in der gesamten Arbeit der Triangulationsbegriff verwendet.

Mit der Begriffsbezeichnung „Methodendualismus“ verweist Atteslander auf die Vereinbarkeit qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden (vgl. Atteslander 2010: 13). Lamnek vertritt die Ansicht, dass mehr als eine Methodenanwendung zu mehr Daten und somit zu mehr Erkenntnissen und zu (möglicherweise) einem höheren Grad an Genauigkeit der sozialen Abbildung führen können (vgl. Lamnek 2005: 277 f.).

Im Fall der Triangulation werden verschiedene Elemente der Sozialforschung, beispielsweise Theorien oder Forschungsmethoden, miteinander kombiniert. Dies muss im Einklang zu den Prämissen des qualitativen und quantitativen Forschungsansatzes stehen (vgl. Lamnek 2005: 290). Die Triangulation soll zu mehr Tiefe in der thematischen Auseinandersetzung führen. Dabei handelt es sich um unterschiedliche miteinander kombinierte Methoden, die im Rahmen einer Studie angewendet werden. Lamnek zählt vier Triangulationsformen auf:

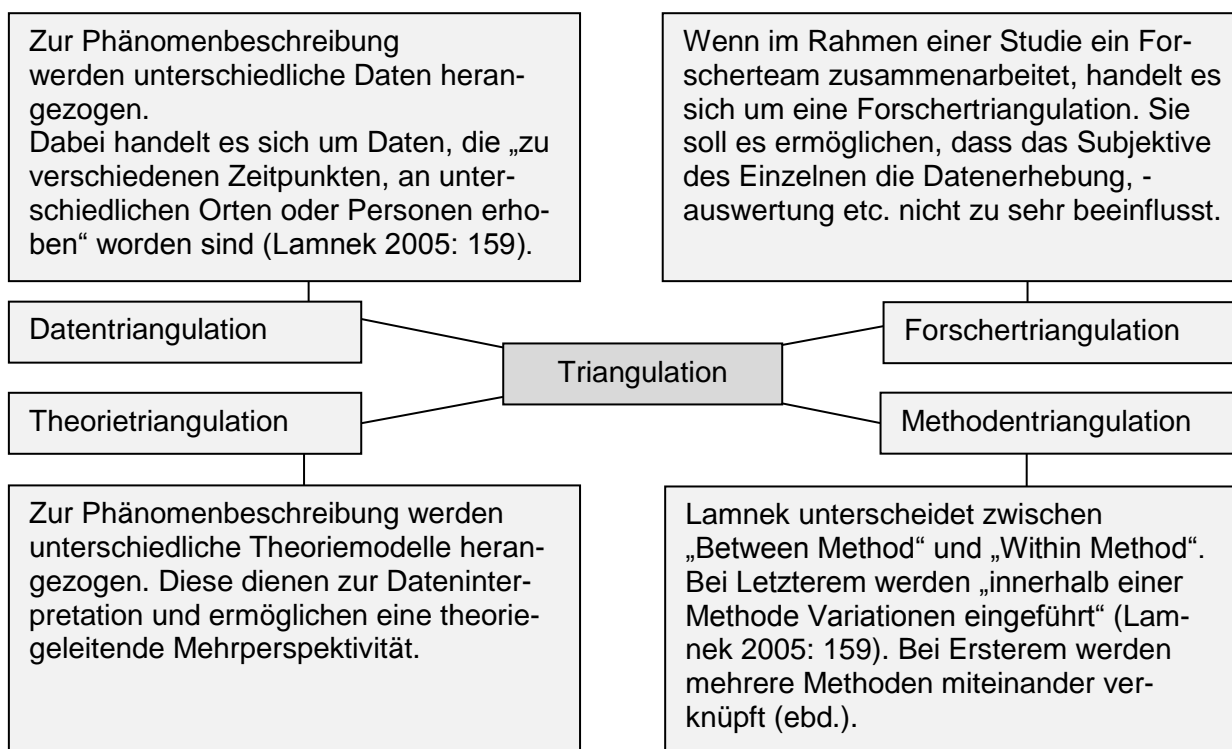


Abb. 24: Triangulationsformen (nach Lamnek 2005: 159)

Wissenschaftler/-innen können frei entscheiden, welche der vier oben aufgezählten Formen sie anwenden möchten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Triangulation nicht für jedes Forschungsanliegen geeignet ist. „So können etwa Zeit- oder Kostenprobleme, also eher pragmatische und Praktikabilitätsgesichtspunkte der Triangulation entgegenstehen“ (Lamnek 2005: 291).

Funktion, Regeln, Ziel, Ergebnisse und Kritik der Triangulation

Um den Ansprüchen der empirischen Sozialforschung gerecht zu werden und die Forschungsziele erfolgreich zu erreichen, können die o.g. Triangulationsformen angewendet werden. Ergänzend sagt Lamnek:

„Weil es in der qualitativen Forschung jedoch primär um die Generierung und nicht die Überprüfung von Hypothesen geht, kann die Funktion von Triangulation in der qualitativen Forschung alternativ bestimmt werden als ein Instrument der Hypothesengenerierung durch systematische und nachvollziehbare Variation, Konfrontation und Kombination von Perspektiven“ (Lamnek 2005: 160).

Die Triangulation führt zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Forschungsfeld (vgl. ebd.: 161). Ziel der Triangulation ist es, „Phänomene umfassender, abgesicherter und gründlicher zu erfassen“ (Lamnek 2005: 147). Lamnek nimmt an, dass es mittels der Triangulation zu weniger Wahrnehmungsverzerrungen kommt (vgl. ebd.: 158), da zum einen unterschiedliche Methoden und Theorien zu einer Mehrperspektivität auf das Forschungs-

thema führen können. Zum anderen kann angenommen werden, dass „multiple und unabhängige Methoden gemeinsam nicht die gleichen Schwächen oder Verzerrungspotenziale enthalten wie die Einzelmethoden“ (Lamnek 2005: 279). Im Folgenden wird die Forschertriangulation nicht weiter thematisiert, da es sich bei der vorliegenden Studie um eine Einzelarbeit handelt.

Bei der Methodentriangulation sollen sich die unterschiedlich erhobenen Daten ergänzen bzw. aufeinander aufbauen können, um so zu mehr Analysetiefe und zu erklärbaren Zusammenhängen zu gelangen (vgl. Mayer 2008: 26 f.). Diesem Anspruch folgend wurden in der vorliegenden Arbeit zuerst quantitative Daten erhoben. Die anschließende qualitative Datenerhebung baut auf den quantitativen Ergebnissen auf. Bei der Methodentriangulation „[vollzieht sich] der Einsatz empirischer Methoden [...] im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Der Grad der Wissenschaftlichkeit und damit der Objektivierung ist nicht an der Zielformulierung oder der exakten Datenauswertung allein zu messen, sondern auch am Grad der Kontrolle sozialer Situationen, in denen diese Methoden angewendet werden, mithin an der logischen Konsistenz der gesamten Forschungsstrategie“ (Atteslander 2010: 6).

Atteslander folgend wird im siebten Kapitel eine Methodendokumentation dargestellt, die auf gesellschaftliche Ereignisse eingehen wird. Fokussiert werden mögliche Einflussfaktoren auf die gesamte Datenerhebungsphase.

Bevor sich Wissenschaftler/-innen für die Triangulation entscheiden, ist zu klären, ob sich beispielsweise die unterschiedlichen Methoden mit demselben Phänomen befassen und ob dieselben Indikatoren bei der Datenerhebung berücksichtigt werden (vgl. Lamnek 2005: 283). Dabei ist das Ergebnis stets eine weitere Konstruktion der Wirklichkeit, die aufgrund der mehrperspektivischen Triangulation komplexer sein kann, sich jedoch nicht zwingend um eine wahrheitstreue Konstruktion handeln muss

„Jeder Anspruch auf valide Rekonstruktion ist hingegen fraglich, da er sich nicht eindeutig überprüfen lässt. Triangulationen eignen sich gemäß dieser Position folglich nicht als Instrumente der Validierung“ (Lamnek 2005: 159).

Je nach Triangulation können Wissenschaftler/-innen zu unterschiedlichen Ergebnissen gelangen. Folglich gibt es keinen Idealtypus an Triangulationskombinationen. Die Ergebnisse können kongruent (übereinstimmend, deckungsgleich), komplementär (sich gegenseitig ergänzend) oder divergierend (widersprüchlich) sein (vgl. ebd.: 285). „Auch zwei übereinstimmende Befunde erhalten durch die Übereinstimmung keinen höheren Wahrheitsgehalt; sie können gleichwohl beide falsch sein“ (Lamnek 2005: 285). Ob dies vorliegt, kann beispielsweise in einem Forschungsteam ermittelt werden. Die Folge von divergierenden Ergebnissen kann zur Theoriemodifizierung oder zur Modellveränderung führen (vgl. ebd.: 288). Im Fall von divergierenden Ergebnissen kann die Theorie von Wissenschaftler/-innen

angepasst oder neue Theorien entwickelt werden. Bei der vorliegenden Studie wurden kongruente und komplementäre Ergebnisse ausgewertet (vgl. ebd.: 289).

Abschließend ist die Generalthese der Triangulation wie folgt zusammenzufassen: Wissenschaftler/-innen haben in ihrem multimethodischen Vorgehen die Hoffnung „auf ein breiteres und profunderes Erkenntnispotenzial“ (Lamnek 2005: 291).

3.5 Auswertung von sozialen Daten

Forschungsfragen, die sich auf einen Vergleich von Gruppen beziehen, können mittels des thematischen Kodierens ausgewertet werden (vgl. Flick 2005: 271, 278). Die Methode zeichnet sich u.a. durch eine vertiefende Analyse von einzelnen Fällen aus, wie in der vorliegenden Studie. Wissenschaftler/-innen befragen einzelne Personen einer ausgewählten Gruppe, die im Interview ihre Sichtweise auf ein bestimmtes soziales Phänomen darstellen (vgl. ebd.: 271 ff.).

In der Anwendung des methodischen Kodierens wird ein Categoriesystem erstellt (s.u.; vgl. ebd.: 272). Ziel des thematischen Kodierens ist der Fall- und Gruppenvergleich, d.h. das Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand. „Darüber wird die soziale Verteilung der Perspektiven auf den untersuchten Gegenstand analysiert und überprüft“ (Flick 2005: 275). Ein weiteres Ziel ist die Theorieentwicklung, die aus der Verallgemeinerung von Fall- und Gruppenvergleichen erarbeitet wird (vgl. ebd.: 277 f.).

Die Arbeitsschritte des thematischen Kodierens

Zuerst werden die einzelnen Befragten in einer Kurzbeschreibung vorgestellt. Herausgearbeitet werden typische und zentrale Aussagen der Befragten. Dies erfolgt in Hinblick auf das Forschungsanliegen der Studie. Ein Beispiel: Aus der Gruppe der politischen Flüchtlinge, die nach der Islamischen Revolution aus dem Iran geflüchtet sind, wurden einzelne Eltern interviewt. In der Personenbeschreibung werden u.a. ihre Fluchtmotive sowie ihr ausgeübter Beruf in Deutschland genannt.

Orientiert an den Aussagen der Befragten wird ein Kategoriensystem erstellt. Hierfür erfolgt eine offene und selektive Kodierung. Es sollen keine Kernkategorien erarbeitet werden, sondern thematische Bereiche, die von den Befragten in den Interviews genannt wurden (vgl. ebd.: 273). Dieses Verfahren erfolgt für jeden Einzelfall und kann während der gesamten Datenauswertungsphase modifiziert werden, indem die Themenbereiche miteinander verglichen werden (vgl. ebd.).

Im nächsten Arbeitsschritt erfolgt eine Feinanalyse, bei der einzelne Textpassagen interpretiert werden. Dabei dient ein „Kodierparadigma als Ausgangspunkt“ (Flick 2005: 274), das sich durch Leitfragen ableiten lässt. Als Beispiel nennt Flick Frageformen, die sich auf mög-

liche Ursachen, Hintergründe, Verläufe und Konsequenzen einer Situation beziehen. Ziel ist die Situationsbeschreibung (vgl. Flick 2005: 275).

Im Rahmen der qualitativen Befragung wurde dies berücksichtigt, indem nach Zusammenhängen gefragt wurde, die beispielsweise zur Revolution, zur Flucht, zum freiwilligen Erwerb der deutschen Sprache etc. geführt haben. Das Ergebnis der Feinanalyse ist die spezifische Sichtweise der Befragten auf den Untersuchungsgegenstand.

Für die Erstellung des Kodiersystems werden ähnlich genannte Themenbereiche zusammengefasst, sodass keine Wiederholungen vorhanden sind (vgl. ebd.: 274).

„Aus dem konstanten Vergleich der Fälle auf der Grundlage der entwickelten Struktur lässt sich das inhaltliche Spektrum der Auseinandersetzung der Interviewpartner mit den jeweiligen Themen skizzieren“ (Flick 2005: 276).

Das thematische Kodieren bewahrt das Prinzip der Offenheit, indem Daten mit dem episodischen Interview erhoben werden. Während der Datenerhebung sind Wissenschaftler/-innen offen für bislang unbekannt Informationen. Da es sich bei dem episodischen Interview um ein Leitfadeninterview handelt und da sich das Kodiersystem durch seine klare Struktur auszeichnet, ermöglicht Flick die Verknüpfung einer offenen und strukturierten Herangehensweise der qualitativen Datenauswertung (vgl. ebd.: 278).

Zusammenfassend kann gesagt werden: „Das Verfahren ist vor allem für Studien geeignet, bei denen thematisch begründete Gruppenvergleiche in Bezug auf einen Gegenstand durchgeführt werden sollen“ (Flick 2005: 278). Hierfür ist eine vorhandene Theorie Voraussetzung der Methoden Anwendung (vgl. ebd.: 276).

Kapitel 4

Das Forschungsdesign und die quantitative Studie

Im vierten Kapitel wird dargestellt, wie die Prinzipien und Methoden der empirischen Sozialforschung in der vorliegenden Studie berücksichtigt und angewendet wurden. Die gesamte Datenerhebung zeichnet sich durch die Methodentriangulation nach Flick (2004) aus (vgl. Kap. 3.4), wobei die erhobenen quantitativen Daten die Grundlage für die weiterführende qualitative Datenerhebung sind. Folglich fand eine aufeinander aufbauende Datenerhebung statt (s.u. Abb. 25).

4.1 Das Forschungsdesign

Die quantitative Datenerhebung erfolgte in sieben Arbeitsschritten, beginnend mit der Formulierung und der Diskussion der Hypothesen. Sie bilden das Fundament der quantitativen Studie. Die Darstellung der zentralen Ergebnisse ist der letzte Arbeitsschritt.

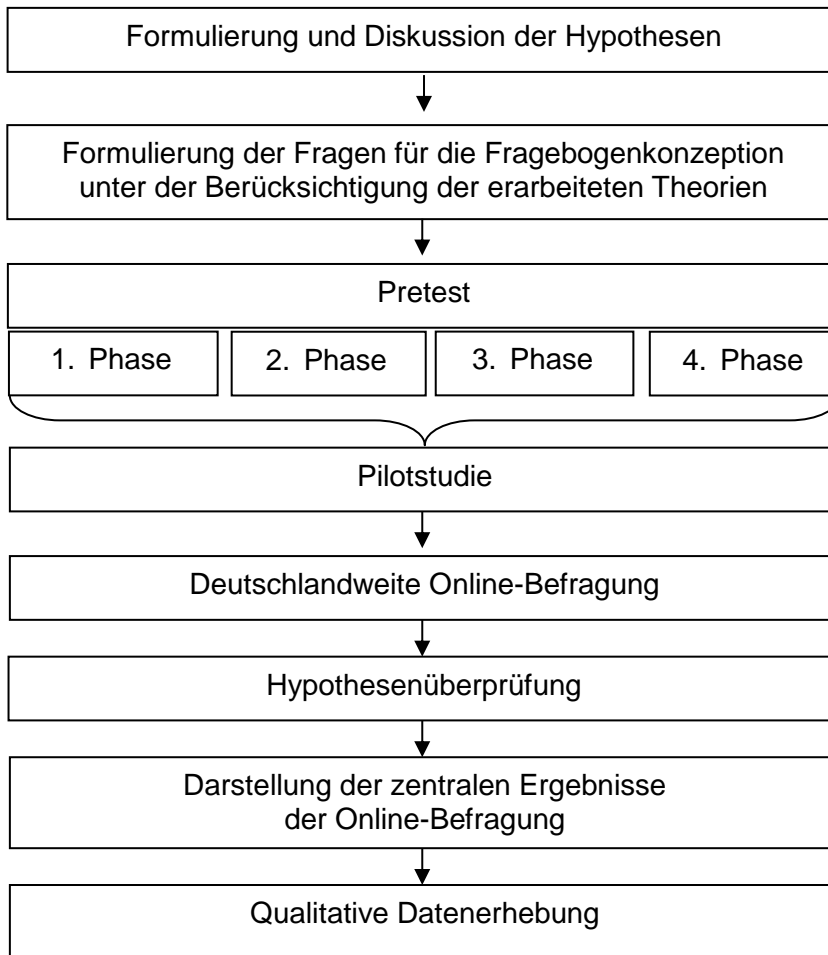


Abb. 25: Quantitativer Forschungsablauf der vorliegenden Studie

In der quantitativen Datenerhebung und -auswertung werden die Eltern als eine Generation betrachtet. Die befragten Kinder sowie ihre Geschwister werden als Kindergeneration bezeichnet. Eine genauere Auseinandersetzung des Generationsbegriffs erfolgt in der Vorstellung der Stichprobe für die qualitative Datenerhebung und -auswertung.

Beginnend mit der Diskussion der vier von mir formulierten Hypothesen werden anschließend die zwei quantitativen Arbeitsphasen – Pretest und Pilotstudie – vorgestellt, die zur dritten finalen quantitativen Datenerhebungsphase – der deutschlandweiten Online-Befragung – geführt haben. Die quantitative Datenerhebung hat das Ziel der Hypothesenüberprüfung (s.o. Abb. 25).

Die weiterführenden Forschungsfragen für die qualitative Datenerhebung sowie die Kriterien der Stichprobe resultieren aus der Diskussion der quantitativen Ergebnisse. Die einzelnen Arbeitsschritte werden in diesem Kapitel intersubjektiv dargestellt. Dabei handelt es sich um die folgenden Arbeitsschritte:

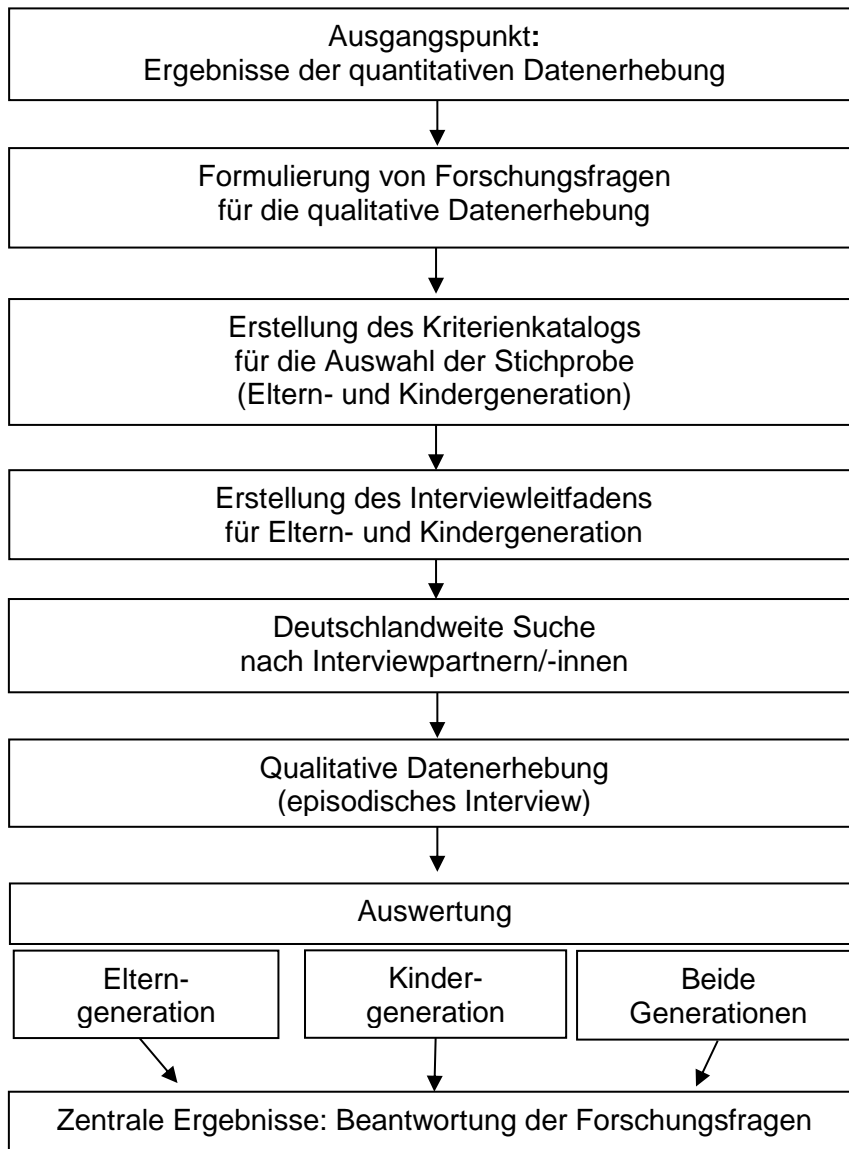


Abb. 26: Qualitativer Forschungsablauf der vorliegenden Studie

Zu Beginn der qualitativen Datenerhebung wurden Forschungsfragen formuliert. Neben den quantitativen Ergebnissen wurden die erarbeiteten Theorien aus dem zweiten Kapitel in den Forschungsfragen sowie im Interviewleitfaden berücksichtigt. Der Kriterienkatalog für die Stichprobe resultiert ebenfalls aus den zentralen Ergebnissen der Fragebogenerhebung. Deutschlandweit wurden die Interviews durchgeführt. Es wurden stets ein Elternteil und ein Kind einer Familie befragt.

Für eine nachvollziehbare Übersicht der umfangreich erhobenen Daten erfolgt im weiteren Verlauf des vierten Kapitels die Darstellung der quantitativen Studie. Im sechsten Kapitel wird das Herzstück des Forschungsdesigns vorgestellt – die generationsübergreifenden episodischen Interviews. Es endet mit den zentralen Ergebnissen der gesamten Datenerhebung.

4.2 Die Datenerhebung der quantitativen Studie

Hypothesen dienen als (Diskussions-)Grundlage, um Problemzusammenhänge zu erklären. Die in den Hypothesen genannten Zusammenhänge werden als abhängige und unabhängige Variablen definiert (Raithel 2006: 31). Daran orientiert werden die vier Hypothesen, die der quantitativen Datenerhebung zugrunde liegen, vorgestellt (s.u. Abb. 27).

4.2.1 Hypothesenbildung und -diskussion

Die im dritten Kapitel vorgestellten drei Grundfragen der empirischen Sozialforschung werden im Folgenden schrittweise beantwortet.

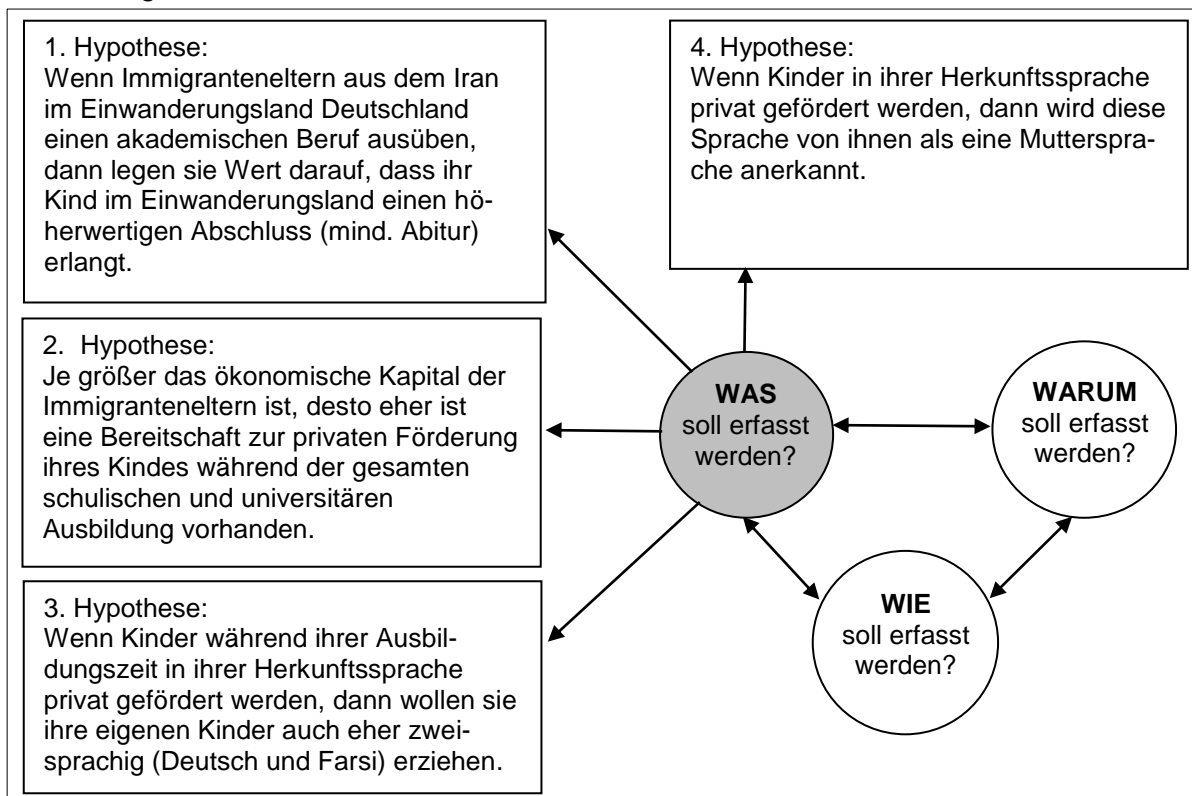


Abb. 27: Die Grundfragen der empirischen Sozialforschung und die vier Hypothesen der quantitativen Datenerhebung.

Erste Hypothese

Wenn Immigrantenelementen aus dem Iran im Einwanderungsland Deutschland einen akademischen Beruf ausüben, dann legen sie Wert darauf, dass ihr Kind im Einwanderungsland einen höherwertigen Abschluss (mind. Abitur) erlangt.

Nach der Islamischen Revolution 1979 sind Iraner/-innen mit abgeschlossener Ausbildung aus ihrem Herkunftsland geflüchtet. Daher kann angenommen werden, dass sie im jeweiligen Einwanderungsland in ihrem angestrebten bzw. in ihrem bisherigen Beruf arbeiten. Bezugnehmend zu Bourdieus Kapitaltheorie – die Tradierung der Kapitale innerhalb der Familie – kann weiterführend angenommen werden, dass die in der Hypothese genannten

Immigranteneltern aus dem Iran ihr kulturelles Kapital tradieren. D.h., dass auch die Kinder einen höherwertigen Abschluss erlangen sollen. Zur Klärung der Hypothese muss die Gruppe der Immigranteneltern klar definiert werden.

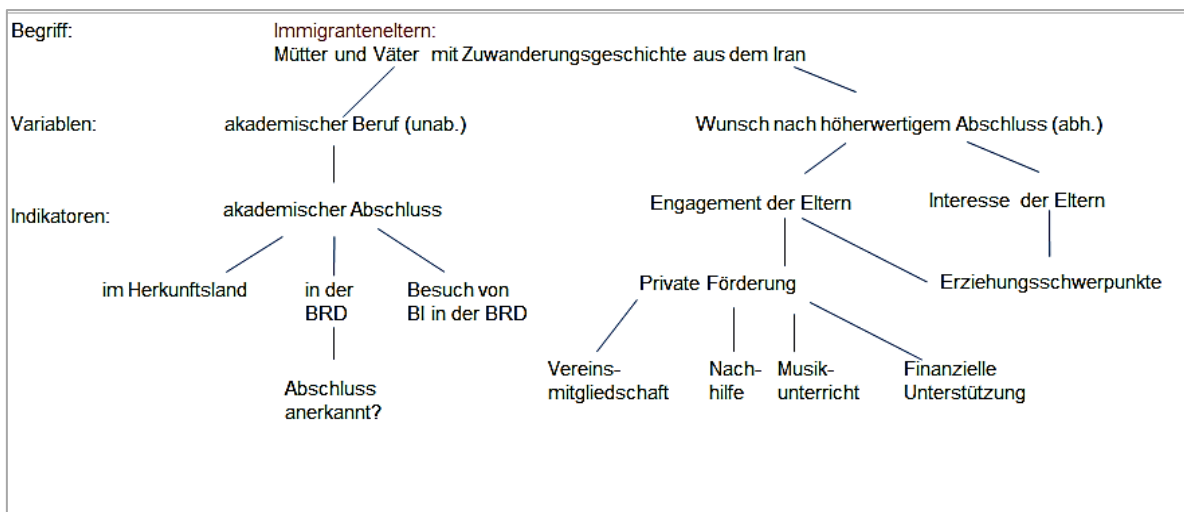


Abb. 28: Darstellung der ersten Hypothese (BI: Bildungsinstitutionen, unab.: unabhängig, abh.: abhängig)

Voraussetzung, um einen akademischen Beruf auszuüben, ist ein entsprechender Abschluss. Im Falle der Zielgruppe – der Elterngeneration – muss hinterfragt werden, ob und welchen Abschluss sie haben. Dabei gilt es, sowohl die im Herkunftsland als auch im Einwanderungsland erworbenen Abschlüsse in den Blick zu nehmen. Denn Eltern, deren Abschlüsse in Deutschland nicht anerkannt wurden, können beispielsweise in Deutschland eine weiterführende Bildungsinstitution (BI) besucht haben, um sich weiterzuqualifizieren.

Der Wunsch, sowie das Engagement der untersuchten Immigranteneltern für den Erwerb eines höherwertigen Abschlusses ihres Kindes, ist als elterliche Bildungsaspiration zu verstehen (vgl. Becker 2010; Klein/ Biedinger 2009). Dieser Wunsch und das Engagement der Eltern können durch ihr Interesse an dem bildungsinstitutionellen Werdegang ihres Kindes belegt werden, denn das elterliche Engagement zeichnet sich durch ihr Handeln und nicht durch ihre Wunschäußerungen aus (vgl. Becker 2010).

Das elterliche Engagement bzw. die Bildungsaspiration zeigt sich beispielsweise durch die Inanspruchnahme einer privaten Förderung ihres Kindes (s.o. Abb. 28). Hiermit ist die freiwillige Förderung außerhalb der Schulzeit gemeint. Beispiele für solch eine private und freiwillige Förderung Vereinsmitgliedschaft (Sportverein etc.), Nachhilfebetreuung für die Schulfächer, muttersprachlicher Unterricht, Musikunterricht sowie finanzielle Unterstützung insbesondere während der Studienzeiten sein.

Zusammengefasst bedeutet dies: Das Interesse, die Wünsche sowie das tatsächliche Engagement der Eltern hinsichtlich der bildungsinstitutionellen Laufbahn ihres Kindes

bilden die elterliche Bildungsaspiration. Sie kann sich zudem in den elterlichen Erziehungsschwerpunkten widerspiegeln.

Für die Konzeption des Fragebogens ergeben sich daher folgende Fragen:

- Wo kamen die Eltern zur Welt? (Um sicher zu stellen, dass es sich um iranische Immigranteneltern handelt).
- Welcher ist der höchsterworbene Abschluss von Eltern und Kindern?
- Haben die Eltern Interesse an der bildungsinstitutionellen Laufbahn ihres Kindes?
- Interessieren sich die Eltern dafür, dass ihr Kind das Studium beendet?
- Unterstützen die Eltern ihr Kind in seinem bildungsinstitutionellem Werdegang (Schule/ Studium)?
- Welche Schulformen haben die Kinder besucht?
- Haben die Kinder außerhalb der Schulzeit muttersprachlichen Unterricht oder den Musikunterricht besucht?
- Waren die Kinder Mitglieder in Vereinen?
- Haben die Kinder eine private Nachhilfebetreuung für die Schulfächer erhalten?
- Was waren aus Sicht der Kinder die Schwerpunkte in ihrer Erziehung?

Zweite Hypothese

Je größer das ökonomische Kapital der Immigranteneltern ist, desto eher ist eine Bereitschaft zur privaten Förderung ihres Kindes während der gesamten schulischen und universitären Ausbildung vorhanden.

Wie aus der obigen Hypothese abzuleiten ist, werden die beiden Indikatoren „ökonomisches Kapital“ und „Bereitschaft zur privaten Förderung“ thematisiert. Das ökonomische Kapital wird mittels des Berufes der Eltern ermittelt. Die Bereitschaft zur privaten Förderung wird anhand deren Erziehungsschwerpunkten erfragt.

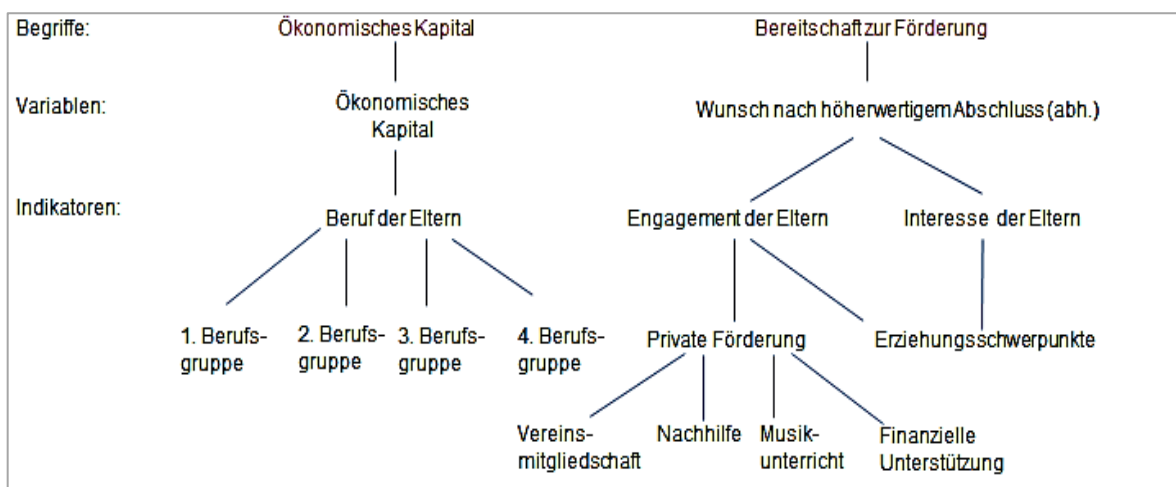


Abb. 29: Darstellung der zweiten Hypothese

Die Berufe der Eltern in Deutschland werden in vier Gruppen unterteilt:

1. Gruppe: Berufsgruppen, die kein Abitur oder keinen universitären Abschluss erfordern. Eine niedrige Schulbildung ist für diese Berufsgruppe ausreichend. Nach der Studie „Muslimisches Leben in Deutschland“ entspricht eine niedrige Schulbildung dem deutschen Hauptschulabschluss (BAMF 2009: 210). Dabei kann ein Widerspruch zwischen dem derzeit ausgeübten Beruf und dem vorhandenen Schulabschluss vorliegen. Ein Beispiel: Ein Vater, der einen akademischen Abschluss hat, arbeitet in Deutschland in einem Berufsfeld, für das kein höherwertiger Abschluss erforderlich ist.

Die erste Gruppe zeichnet sich durch ein ungleiches Verhältnis zwischen der für den ausgeübten Beruf notwendigen ausreichend niedrigen und der tatsächlich vorhandenen höheren institutionellen Bildung aus. Die Eltern erleben in Deutschland einen Berufsabstieg.

2. Gruppe: Berufsgruppen, die ein Abitur oder einen universitären Abschluss voraussetzen. Eine höhere Schulbildung ist für diese Berufsgruppe erforderlich. Nach der o.g. Studie des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge „Muslimisches Leben in Deutschland“ entspricht die höhere Schulbildung einer deutschen (Fach-)Hochschulreife (ebd.). Die Eltern können die universitäre Zulassung vorweisen und belegen dadurch ihre höhere Schulbildung. Ein Beispiel: Ein Vater arbeitet sowohl im Iran als auch in Deutschland als Architekt.

3. Gruppe: Berufsgruppen, die im Iran und Deutschland identisch sind. Unabhängig vom institutionalisierten Zustand des kulturellen Kapitals können Eltern sowohl im Iran als auch in Deutschland denselben Beruf ausüben und sich dadurch ihr ökonomisches Kapital sichern. Demnach muss es sich – im Vergleich zur 2. Gruppe – bei dem institutionalisierten kulturellen Kapital nicht zwingend um einen akademischen Abschluss der Eltern handeln. Ein Beispiel: Ein Koch benötigt weder im Iran noch in Deutschland einen akademischen Abschluss, um seinen Beruf auszuüben. Folglich handelt es sich um eine geradlinige Berufslaufbahn ohne akademischen Abschluss.

4. Gruppe: Berufsaufstieg der Eltern. Iranischstämmige Eltern können in Deutschland auch einen Berufsaufstieg erleben. Dies kann beispielsweise dann möglich sein, wenn Eltern ihren bildungsinstitutionellen Werdegang in Deutschland fortsetzen. Ein Beispiel: Eine Mutter hat im Iran die universitäre Aufnahmeprüfung bestanden und an einer deutschen Universität studiert.

Für die Ermittlung des ökonomischen Kapitals ist die Unterteilung der vier Berufsgruppen erforderlich, da angenommen wird, dass eine geradlinige Berufslaufbahn oder ein Berufsaufstieg der Eltern – trotz Flucht – mehr ökonomisches Kapital sichern kann (s.o. zweite, dritte und vierte Gruppe). Demnach trifft dies auf Eltern, die einen Bruch in ihrer Berufslauf-

bahn erlebt haben, nicht zu (s.o. erste Gruppe). Um die Eltern in die obigen vier Gruppen zuweisen zu können, wurden den Kindern die folgenden Fragen gestellt.

- Welchen Beruf haben die Eltern in Deutschland und im Herkunftsland ausgeübt?

Weiterhin wird angenommen, dass Eltern, die über mehr ökonomisches Kapital verfügen, ihren Kindern eher eine private Förderung ermöglichen.

Dritte Hypothese

Wenn Kinder während ihrer Ausbildungszeit in ihrer Herkunftssprache privat gefördert werden, dann wollen sie ihre eigenen Kinder auch eher zweisprachig (Deutsch und Farsi) erziehen.

In der dritten Hypothese wird eine Tradierung der Mehrsprachigkeit angenommen. Hierbei wird neben dem familiären Sprachgebrauch auch die institutionelle (sprachliche) Förderung fokussiert.

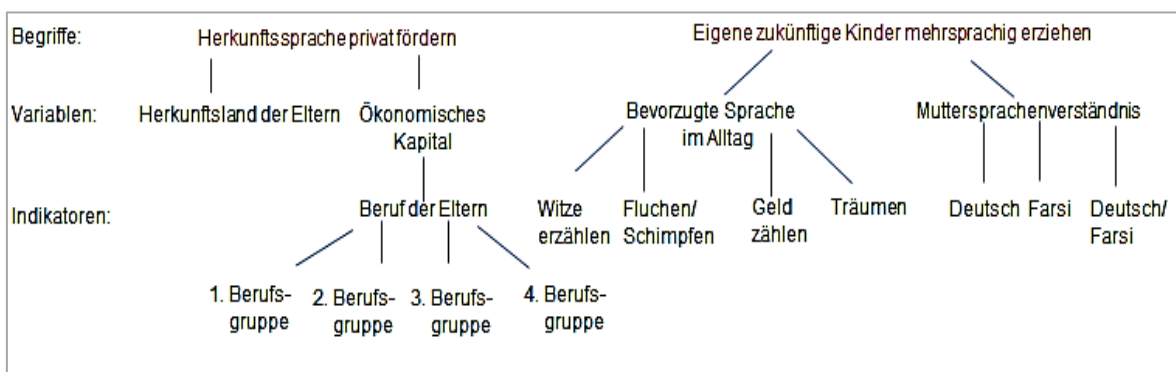


Abb. 30: Darstellung der dritten Hypothese

Die Ausbildungszeit umfasst in allen Hypothesen die schulische und akademische Ausbildung und nicht die betriebliche Ausbildung. Die private institutionelle Förderung in der Herkunftssprache der Eltern zeichnet sich durch den Besuch des privaten muttersprachlichen Unterrichts, der außerhalb der regulären Schulzeit freiwillig besucht wird, aus. Um die Herkunftssprache der Eltern bestimmen zu können, ist nach deren Herkunftsland bzw. Geburtsort zu fragen.

Die Mehrsprachigkeit bezieht sich hierbei auf die Sprachen Deutsch und Farsi. Mehrsprachig ist jemand, der mehr als eine Sprache spricht (vgl. Ahrenholz 2008). Es wird angenommen, dass Eltern und auch die zukünftigen Eltern⁸² – unabhängig von ihrer sozialen und beruflichen Herkunft – ihr Kind in ihrer bevorzugten Sprache erziehen (werden). Bei einer bevorzugten Sprache handelt es sich um eine Sprache, zu der jemand eine persönli-

⁸²Mit der Bezeichnung „zukünftige Eltern“ ist die jetzige Kindergeneration gemeint, die später ebenfalls Eltern sein werden bzw. sein können.

che und insbesondere emotionale Beziehung hat und die sicher bzw. ausreichend beherrscht wird. Dabei kann es sich um die Muttersprache und/oder um mehrere Sprachen als nur eine handeln. Mit „ausreichenden Kenntnissen“ ist die Fähigkeit gemeint, sich in einer Sprache auf schriftlichen und mündlichen Wegen verständigen zu können.

Weitere Fragen für die Konzeption des Fragebogens:

- Welche Sprachen werden von Eltern und Kindern bevorzugt gesprochen?
- In welcher Sprache möchten die zukünftigen Eltern ihre Kinder bevorzugt erziehen?
- Welches Muttersprachenverständnis haben die Kinder?

Vierte Hypothese

Wenn Kinder in ihrer Herkunftssprache privat gefördert werden, dann wird diese Sprache von ihnen als eine Muttersprache anerkannt.

Der Fokus in der obigen Hypothese richtet sich auf den sprachlichen Aspekt. Indem Eltern – so die Annahme – ihre Kinder in der Herkunftssprache Farsi fördern, wird diese Sprache in der Folgegeneration als Muttersprache anerkannt.

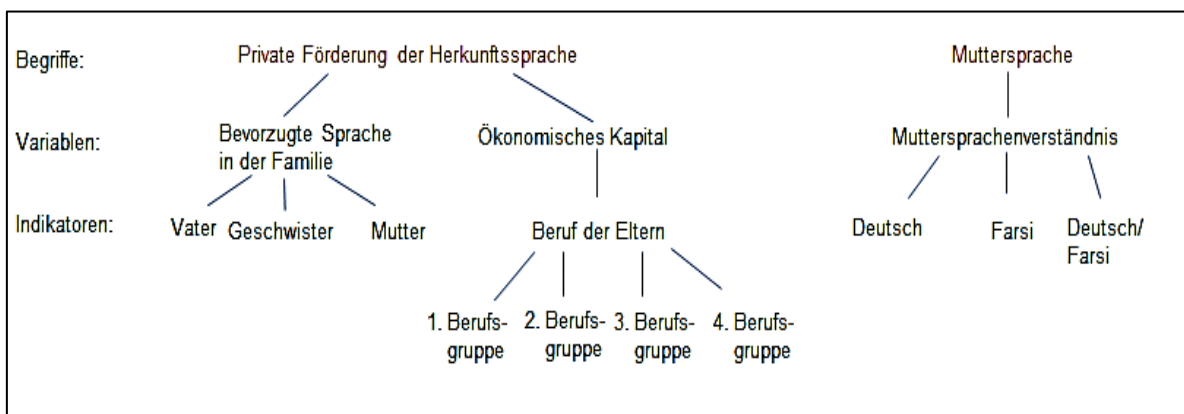


Abb. 31: Darstellung der vierten Hypothese

Wenn die Herkunftssprache auch bevorzugt im Elternhaus und demnach auch von den Geschwistern gesprochen wird, gewinnt die Herkunftssprache der Eltern zunehmend an emotionaler Bedeutung, sodass sich das Gelernte festigen kann. Der Freundeskreis der Kinder und derjenige der Eltern (soziales Kapital) können ebenfalls den bevorzugten Sprachgebrauch beeinflussen.

Wie bereits eingangs festgestellt, hat sich die vorliegende Arbeit zur Aufgabe gemacht, stets aus Sicht der Befragten zu argumentieren. Daher wird in der Datenerhebung nach dem Muttersprachenverständnis der Zielgruppe gefragt und keine Muttersprachendefinition aus der Fachliteratur übernommen (vgl. Hoodgarzadeh 2011: 43).

Folglich wird sowohl die Quantität (Wie häufig wird welche Sprache in welchen Situationen gesprochen?) als auch die Qualität (Welche Sprachen werden bevorzugt gesprochen und welche Sprache ist mit welcher Begründung die Muttersprache?) einer Sprachanwendung bzw. -handlung berücksichtigt.

Eine weitere Fragen für die Konzeption des Fragebogens lautet:

- Wie teilt sich der Freundeskreis der Eltern und der Kinder prozentual auf?

4.2.2 Themenblöcke des Fragebogens

Nach der Hypothesenformulierung und -diskussion ergeben sich zwei Themenblöcke für die Konzeption des Fragebogens. Die Befragten geben Auskunft über sich und über ihre Eltern. Daraus resultieren die o.g. zwei Themenblöcke:

1. Themenblock: Aus Sicht der Kindergeneration: Angaben über ihre eigene Person,
2. Themenblock: Aus Sicht der Kindergeneration: Angaben über die eigenen Eltern.

An dieser Stelle sei erneut darauf hingewiesen, dass nur die Kindergeneration an der Fragebogenerhebung teilgenommen hat.

1. Themenblock: Aus Sicht der Kindergeneration: Angaben über ihre eigene Person	
Allgemeine Fragen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Geschlecht, Alter, Geburtsort, Studiengang, Semester ▪ In der Pilotstudie wurde nach der Schulform und der Klassenstufe gefragt
Soziales Kapital	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Angaben zum Freundeskreis
Kulturelles Kapital	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abschlüsse/ besuchte Schulformen ▪ Private bildungsinstitutionelle Förderung durch elterliche Bildungsaspiration: Musikunterricht, Mitgliedschaft in Vereinen, Nachhilfebetreuung, muttersprachlicher Unterricht etc.
Sprachlicher Habitus und Sprachkapital	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bevorzugte Sprachen im Alltag (Träumen, Geldzählen, Schimpfen/ Fluchen und Witze erzählen) ▪ Individuelles Muttersprachenverständnis ▪ Wunschsprachen: Sprachen, die von den Befragten noch erlernt werden möchten, um diese fließend sprechen und schreiben zu können ▪ Zukunftsvorstellung: Erziehung der eigenen Kinder (Fokus: Sprache)
2. Themenblock: Aus Sicht der Kindergeneration: Angaben über die eigenen Eltern der Befragten	
Migrationsgrund	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fluchtmotive nach Deutschland
Soziales Kapital	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Angaben zum Freundeskreis
Kulturelles Kapital	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abschlüsse/ besuchte Schulform ▪ Erziehungsschwerpunkte (während ihrer Zeit im Iran) ▪ Stellenwert/Bedeutung des bildungsinstitutionellen Werdegangs ihres Kindes
Ökonomisches Kapital	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausgeübte Berufe der Eltern im Herkunfts- und im Einwanderungsland
Sprachlicher Habitus und Sprachkapital	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bevorzugte Sprachen im Alltag (Träumen, Geld zählen, Schimpfen/Fluchen und Witze erzählen)

Tab. 4: Themenblöcke für die Konzeption des Fragebogens

-innen im Alter zwischen 16 und 20 Jahren aus 23 Herkunftsländern teil. Ziel war es erneut, die Verständlichkeit und die Struktur des Fragebogens zu überprüfen (siehe Anhang 4).

Dem wissenschaftlichen Diskurs stehen erste Ergebnisse der Pilotstudie in Publikationen zur Verfügung (vgl. Hoodgarzadeh 2010; vgl. Hoodgarzadeh 2011). Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Pilotstudie zusammenfassend dargestellt.

Der in der Fachliteratur kontroverse Muttersprachenbegriff ist zu einem zentralen Bestandteil der gesamten Datenerhebung der vorliegenden Arbeit geworden. Zurückzuführen ist dies auf die Ergebnisse der Pilotstudie. Die Aussagen der Befragten zeigen eindeutig, dass „das individuelle Muttersprachenverständnis [...] die *eigene sprachliche Identität* [wider spiegelt]“ (Hoodgarzadeh 2011: 43, Hervorhebung im Original), denn die Schüler/-innen benennen in ihrem Muttersprachenverständnis eine Vielzahl an Zuschreibungs- und Identifikationsdimensionen, die sich u.a. auf die persönliche gesellschaftliche Verortung innerhalb der deutschen Mehrheitsgesellschaft beziehen sowie auf ihr Zugehörigkeitsgefühl zu einer bestimmten sozialen Gruppe (Nation, Generation etc.) (vgl. Hoodgarzadeh 2010: 49).

So antwortet eine 17jährige Schülerin aus Bosnien-Herzegowina der Pilotstudie: *„Meine Muttersprache und meine Kultur bzw. Tradition sind mir sehr wichtig, da man diese Kultur im Krieg auf dem Balkan 92-95 auslöschen wollte, dies hat mich noch mehr an meine über alles geliebte Heimat geschweißt“*⁸³. In ihrem Muttersprachenverständnis thematisiert sie einen erlebten Krieg sowie ihre starke emotionale Bindung an ihre Heimat. Die eigene und familiäre Zuwanderungsgeschichte beeinflusst das individuelle Muttersprachenverständnis dieser Schülerin maßgeblich (vgl. ebd.). Ein 20jähriger Schüler türkischer Herkunft antwortet: *„Meine Muttersprache ist mir mehr sehr wichtig, und von Bedeutung. Man sollte nie vergessen, woher man stammt und die Wurzeln sind. Doch muss man sich an das Land anpassen, in dem man lebt, denn es ist die zweite Heimat und Muttersprache“*. Sich anzupassen ist für ihn selbstverständlich, folglich spricht er in Bezug auf Deutschland von seiner zweiten Heimat. Er verortet sich in seinem eigenen Welt- und Gesellschaftsbild und teilt dies in seinem Muttersprachenverständnis mit.

In der Datenauswertung der Pilotstudie konnte empirisch belegt werden, dass die Befragten ihren eigenen, individuellen einwanderungsspezifischen muttersprachlichen Habitus haben, der generationsspezifisch sein und aus emotionalen und rationalen Aspekten bestehen kann (vgl. ebd.: 46). Mehrheitlich geben die Befragten an, dass sie ihrer Ansicht nach im Besitz zweier Muttersprachen seien. Bei beiden Sprachen handelt es sich zum einen um die Herkunftssprachen der Eltern und zum anderen um die Sprache des Aufnahmelandes. So stellt ein 19jähriger Schüler ebenfalls türkischer Herkunft fest: *„Meine Muttersprache ist außer meinem Namen und meiner Persönlichkeit das, was mich zum Türken macht. Ich*

⁸³In der gesamten vorliegenden Arbeit werden die Originalaussagen der Befragten vorgestellt. Sie sind kursiv und mit Anführungszeichen gekennzeichnet.

denke, eine Person, die seine eigene Muttersprache nicht sprechen kann, kann sich beispielsweise in meinem Fall nicht als Türke bezeichnen. Menschen mit Migrationshintergrund, die ihre eigene Sprache nicht sprechen können, sind assimiliert“. Die Selbstreflexion des Schülers sowie seine gesellschaftliche Verortung werden in seinem Muttersprachenverständnis ersichtlich.

Das Datenmaterial, von dem hier einige Aussagen exemplarisch dargestellt wurden, zeigt eindeutig, dass das Muttersprachenverständnis aus Sicht von Mehrsprachigen eine komplexe Auseinandersetzung mit ihren vielseitigen Einstellungen beinhaltet und dass „die bisherigen Definitionen von Muttersprache, Deutsch als Zweitsprache etc., wie sie in der deutschen Fachliteratur vorgenommen werden [...], nicht mehr ausreichend [sind], wenn wir die individuellen Zuschreibungsansätze von ZuwanderInnen berücksichtigen [...]“ (Hoodgarzadeh 2011: 51) wollen. Um das gesamte Datenmaterial für den wissenschaftlichen Diskurs zugänglich zu machen, wurden Zuschreibungs- und Identifikationsdimensionen erarbeitet, die sich an den Aussagen der Befragten orientierten.

„Aufgrund meiner bisherigen Ergebnisse scheint eine starre Definition von Muttersprache nicht mehr angebracht. Folglich verwende ich die Bezeichnung Dimensionen (statt Kategorie), die hervorheben soll, dass sich die vielfältigen Antworten der Befragten nicht einer einzigen Kategorie (und Definition) zuordnen lassen. [...] Dimensionen können demnach einen unterschiedlich großen Radius sowie poröse Grenzen haben, die neue Erkenntnisse (eher) in sich integrieren lassen“ (Hoodgarzadeh 2011: 43).



Abb. 33: Zuschreibungs- und Identifikationsdimensionen des Muttersprachenbegriffs

Die Dimensionen aus der obigen Abbildung resultieren aus dem mir zur Verfügung stehendem Datenmaterial aus der Pilotstudie (n = 86). Die Betitelung der Dimensionen entspricht der Wortwahl bzw. den Aussagen der Befragten und stellt kein abschließendes Ergebnis des Muttersprachendiskurses dar. Die dreidimensionale Darstellung der Abbildung soll die

Mehrdimensionalität und die Verbundenheit der von den Befragten genannten Indikatoren hervorheben (vgl. Hoodgarzadeh 2011: 44). Die Hauptgründe der Befragten für die jeweilige(n) Muttersprache(n) sind folgende:

- Die Herkunftssprache der Eltern wird als Muttersprache anerkannt, da eine „Identifikation mit dem Herkunftsland der Eltern“ vorhanden ist sowie ein „(emotionaler) Bezug zu den Eltern“, deren Sprache von Geburt an gelernt wurde (Hoodgarzadeh 2010: 40).
- Die deutsche Sprache wird als Muttersprache anerkannt, da sich die Befragten in dieser Sprache sicher fühlen. Demnach sind auch hier Emotionen (das Gefühl der Sicherheit) eine wichtige Komponente. Ein weiterer Grund ist die „Anpassungsleistung an die deutsche Mehrheitsgesellschaft“ (Hoodgarzadeh 2010: 41).
- Die Anerkennung von zwei Sprachen als Muttersprache – der deutschen Sprache und Farsi – beruht ebenfalls auf dem Aspekt der sprachlichen „kommunikativen Sicherheit“. Deutschland wird von den Befragten nicht als „Einwanderungs-, Aufnahme-, Zuwanderungsland“ etc. betrachtet, sondern als ihr Heimatland, in dem sie aufgewachsen sind und sozialisiert wurden. Daher liegt eine Verbundenheit zur deutschen Sprache vor. Zugleich identifizieren sich die Befragten auch mit der Herkunftssprache ihrer Eltern, da sie teilweise ihre ersten Lebensjahre im Herkunftsland der Eltern verbracht haben (vgl. ebd.: 42).
- Jede/r Schüler/-in hat mindestens eine Muttersprache angegeben, sodass niemand keine Muttersprache hat.

Deutschlandweite Online-Befragung meiner Zielgruppe

Während der Pilotstudie wurde deutlich, dass die prozentuale Anzahl an iranischstämmigen Schüler/-innen sehr gering ist, sodass es schwer war, Probanden zu finden. Darüber hinaus war eine geringe Rücklaufquote zu verzeichnen. Aufgrund dessen entschied ich aus zeitökonomischen Gründen, einen Online-Fragebogen zu konzipieren, der sich deutschlandweit an iranischstämmige Studenten/-innen richtet. Den entsprechenden Link habe ich Kollegen/-innen an anderen Universitäten zugesendet und darum gebeten, den Link via E-Mailverteiler an ihre Studenten/-innen zu schicken. Zudem habe ich auf der Internetplattform „studivz“ iranischstämmige Studenten/-innen kontaktiert und ihnen den Link zugemailt. Unabhängig ihres Studiengangs, ihres Alters sowie ihrer Semesterzahl konnten sie an der Befragung teilnehmen. Ziel war es, innerhalb kürzester Zeit so viele iranischstämmige Studenten/-innen wie möglich zu befragen. Die Hypothesenüberprüfung sowie die Kon-

kretisierung und die Formulierung von zentralen Forschungsfragen für die qualitative Datenerhebung waren weitere Ziele.

Es nahmen 42 Frauen und 28 Männer im Alter zwischen 19 und 31 Jahren an der Online-Befragung teil. Sie alle haben Geschwister. Die Durchführungszeit war vom 9. August 2009 bis zum 31. Januar 2010. Insgesamt haben 137 Personen den Fragebogen begonnen, davon haben 72 Personen den Fragebogen abgebrochen und 65 Personen haben ihn vollständig ausgefüllt. Fünf Personen habe ich einen klassischen Papierfragebogen zum Ausfüllen gegeben. Dieser entsprach exakt dem Online-Fragebogen. Aufgrund der geringen Teilnehmeranzahlen haben die Online-Befragung sowie die Pilotstudie trotz des quantitativen Ansatzes keinen Anspruch auf Repräsentativität. Berücksichtigt man jedoch den prozentualen Anteil iranischstämmiger Menschen an der Bevölkerung in Deutschland, so lassen sich aus der Pilotstudie und der Online-Befragung durchaus Tendenzen ableiten.

4.3 Datenauswertung der quantitativen Studie

Die zentralen Daten der Online-Befragung, die mit SPSS ausgewertet wurden, werden im Folgenden vorgestellt. Die Zahlen sind nicht als Prozentangaben zu verstehen, sondern als Zahlenwerte pro Person.

4.3.1 Allgemeine Daten zu den befragten Studenten/-innen

Die Eltern aller 70 Befragten stammen aus dem Iran. Nur fünf der Studenten/-innen gaben eine Religionszugehörigkeit an. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem der repräsentativen Studie „Muslimisches Leben in Deutschland“, die 2007 im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge durchgeführt wurde (vgl. BAMF 2009: 52). Ein Drittel der 81 iranischstämmigen Befragten gaben an, nicht religiös zu sein (vgl. ebd. 82 f; 340). Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass „[...] anhand des Herkunftslandes [nicht] auf die Religionszugehörigkeit geschlossen werden“ (BAMF 2009: 340) kann. Meine Erhebung ergab folgendes Bild: 60 der Befragten sind nicht in Deutschland zur Welt gekommen. Davon sind 40 Personen in den 1980er Jahren nach Deutschland migriert (s.u. Abb. 34).

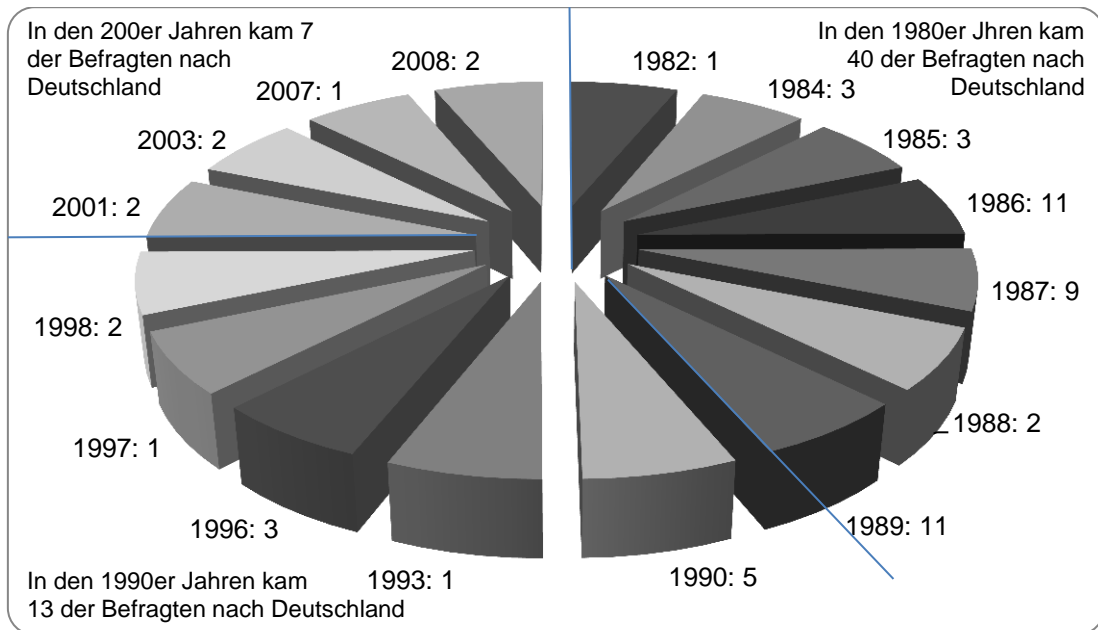


Abb. 34: Ausreisejahre der Befragten aus dem Iran

Die obigen Daten geben einen Überblick darüber, wie viele der Befragten in den 1980er, 1990er und 2000er Jahren nach Deutschland kamen.

Aus der unteren Abbildung (s.u. Abb. 35) ist abzulesen, dass 55 von 70 Personen bzw. deren Eltern aus „politischen Gründen“ und acht weitere aufgrund des Krieges zwischen dem Irak und Iran ihr Herkunftsland verlassen haben. Daher ist für die Mehrheit der Eltern- generation von einem Fluchtmotiv auszugehen. Bereits anhand dieser Ergebnisse muss bei einer Berücksichtigung der Bedingungen im Herkunftsland die Frage gestellt werden, welche politischen Ereignisse in dieser Zeit im Iran stattfanden (vgl. Kap.1, vgl. Brzić 2007: 178, 194).

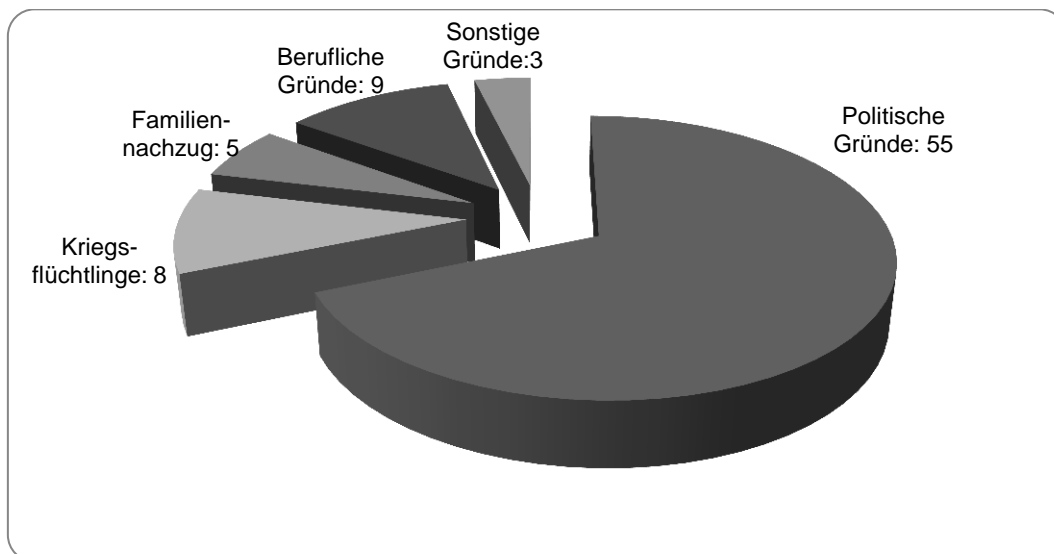


Abb. 35: Migrationshintergründe der Befragten

Die Befragten hatten die Möglichkeit, sonstige Gründe anzugeben. Als weitere Migrationsgründe wurden genannt: Der Wehrdienst des Bruders, das Studium der Eltern sowie die Aussage „*Mein Vater fand, dass Iran kein geeignetes Umfeld für seine Kinder vor allem für seine Tochter, ist*“.

4.3.2 Angaben zu den Abschlüssen und den Berufsgruppen der Elterngeneration

Bei der Frage nach dem höchsterworbenen Abschluss der Eltern ist es auffällig, dass das Diplom sowohl bei den Müttern (n = 32) als auch bei den Vätern (n = 41) am häufigsten angegeben wurde. Konträr dazu wird bei den Vätern der Hauptschulabschluss als niedrigster Schulabschluss nur einmal genannt (s.u. Abb. 36). Bei den Müttern ist der niedrigste Abschluss der Realschulabschluss (s.u. Abb. 37).

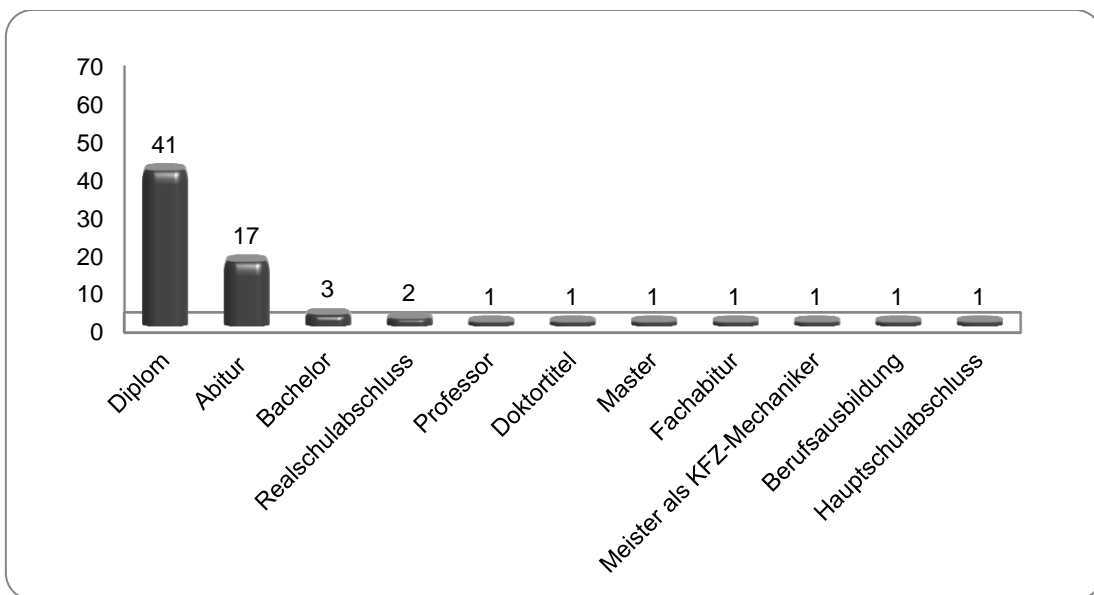


Abb. 36: Angaben zu den Abschlüssen der Väter

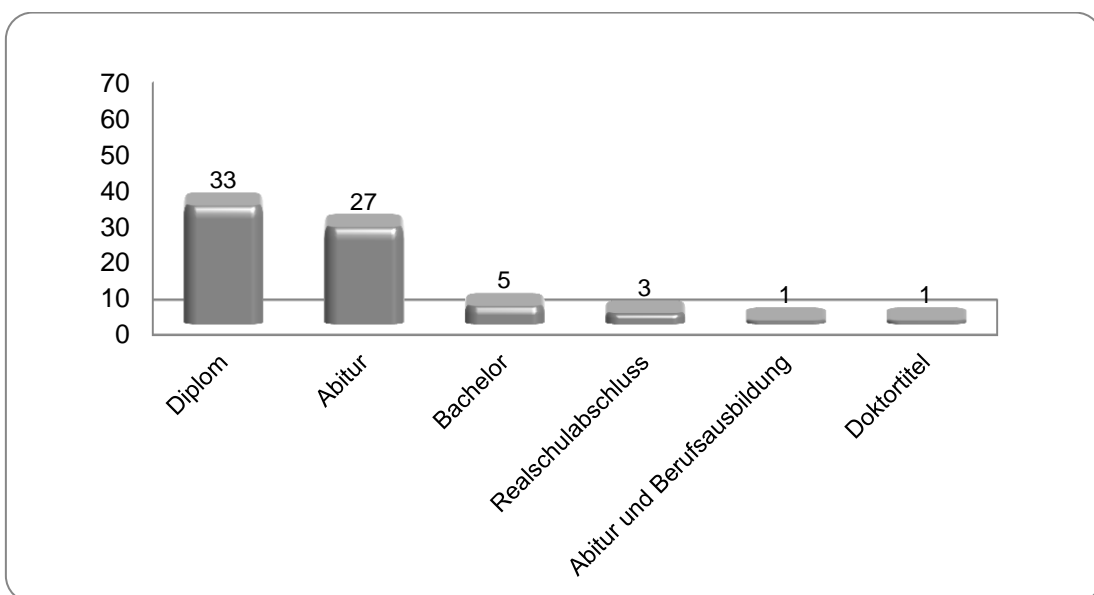


Abb. 37: Angaben zu den Abschlüssen der Mütter

Die auffällig hohe Anzahl der Eltern, die einen universitären Abschluss haben, entspricht auch dem Ergebnis der repräsentativen Studie „Muslimisches Leben in Deutschland“ (vgl. BAMF 2009). Von den im Rahmen der repräsentativen Studie befragten iranischstämmigen Personen gaben 81 Prozent an, im Iran eine Hochschulreife erlangt zu haben (2009: 308). Jannat (2005) kam in seiner Studie zu einem ähnlichen Ergebnis. Von den 182 befragten Iraner/-innen seiner Studie, die ebenfalls aus politischen Gründen den Iran verlassen haben, besitzen 161 einen höherwertigen Abschluss (2005: 272; vgl. Kap. 1.2).

Beruf der Eltern

Die Angaben über die Berufe der Eltern sollen Auskunft darüber geben, ob bei den Eltern in Deutschland ein Bruch oder eine Kontinuität in ihrer beruflichen Laufbahn zu verzeichnen ist. Es wird angenommen, dass eine Geradlinigkeit oder ein Aufstieg in der Berufsbiografie zu mehr ökonomischem Kapital führen kann, als im Falle eines Berufsabstiegs (vgl. Kap. 4.1, Hypothese 2).

In Anhang 4 werden die Abschlüsse der Eltern sowie ihre ausgeübten Berufe im Iran und in Deutschland tabellarisch dargestellt. So zeigt sich, dass beispielsweise für die Ausübung des Berufs der Krankenschwester im Iran ein akademischer Abschluss erforderlich ist und keine dreijährige Ausbildung, wie es in Deutschland der Fall ist.

Für die tabellarische Übersicht der Berufe werden die in der zweiten Hypothese vier genannten Berufsgruppen aufgegriffen. Orientiert an den erhobenen Daten werden diese Berufsgruppen um eine fünfte Kategorie (Keine eindeutige Zuordnung möglich) erweitert. Dies ist erforderlich, da aus einigen Angaben der Befragten keine eindeutige Zuordnung möglich ist. Diese fünfte Kategorie wurde demnach nach Abschluss der Datenerhebung induktiv erstellt und umfasst demzufolge die Antwortkategorie, die eine eindeutige Zuordnung nicht zulässt. Aus der unteren Tabelle ist zu entnehmen, dass eher die Väter einen Berufsabstieg erlebt haben als die Mütter.

	1. Berufsgruppe (Kulturelles Kapital ist vorhanden, jedoch wenig ökonomisches Kapital)	2. Berufsgruppe (Kulturelles und ökonomisches Kapital bleiben auf einem höheren „Niveau“ konstant)	3. Berufsgruppe (Kulturelles und ökonomisches Kapital bleiben auf einem niedrigeren „Niveau“ konstant)	4. Berufsgruppe (Kulturelles Kapital erweitert sich, infolgedessen mehr ökonomisches Kapital)	5. Berufsgruppe (Keine eindeutige Zuordnung möglich)
Väter	n = 35	n = 10	n = 0	n = 9	n = 16
Mütter	n = 26	n = 16	n = 6	n = 6	n = 16

Tab. 5: Gegenüberstellung der Berufsgruppen der Eltern

Bei 35 der 70 Väter ist ein klarer Bruch in ihrer beruflichen Laufbahn zu erkennen. Sie verfügen über einen höherwertigen Abschluss, arbeiten in Deutschland hingegen in Berufsfeldern, die keinen höherwertigen Abschluss voraussetzen. Auffällig ist, dass 16 Väter der ersten Berufsgruppe (kulturelles Kapital ist vorhanden, jedoch wenig ökonomisches Kapital) als Taxifahrer arbeiten und acht ein eigenes Taxigewerbe besitzen. Weiterhin ist es auffällig, dass die Angaben bzgl. der Väter nicht auf die dritte Berufsgruppe zuschreibbar sind. Bei der dritten Berufsgruppe handelt es sich um die, die im Iran und Deutschland identisch sind.

Die Angaben über die Mütter sind ebenfalls teilweise zu unpräzise, um in allen Fällen eindeutig über einen Bruch oder einen Aufstieg in der Berufslaufbahn sprechen zu können. So kann beispielsweise mit der Berufsbezeichnung „Verkäuferin“ die Verkäuferin auf dem Wochenmarkt gemeint sein oder eine Verkäuferin mit einer abgeschlossener Ausbildung.

Die am häufigsten genannten ausgeübten Berufe im Iran sind Lehrerin (n = 15) und Krankenschwester (n = 7). Die Übersicht im Anhang 4 lässt annehmen, dass es Lehrerinnen nicht möglich war, sich in diesem Berufsbereich in Deutschland zu integrieren, da von den 15 Lehrerinnen nur drei weiterhin ihren Beruf ausüben können. Im Gegensatz dazu konnten fünf der Krankenschwestern weiterhin ihrem erlernten Beruf nachgehen.

4.3.3 Der Freundeskreis der Eltern- und der Kindergeneration

Die befragten Studenten/-innen wurden gebeten, ihren Freundeskreis und den ihrer Eltern prozentual einzuschätzen. Die genaue Fragestellung lautete: „Wie teilt sich der Freundeskreis deiner Eltern prozentual auf? (Bitte in etwa einschätzen)“ und „Wie teilt sich dein Freundeskreis prozentual auf? (Bitte in etwa einschätzen)“. Als Antwortmöglichkeiten waren gegeben: „Deutsche Freunde, Freunde aus demselben Herkunftsland deiner Eltern und Freunde mit einem anderen Migrationshintergrund“.

Die Freunde werden nicht nach ihrer Passzugehörigkeit zugeordnet, sondern nach ihrem („ursprünglichen familiären“) Herkunftsland. Ziel ist es, mittels der prozentualen Einschätzung Aussagen darüber formulieren zu können, ob das soziale Kapital nach Bourdieu innerhalb der Familie tradiert wird. Die Befragten wurden nicht nach den Gründen befragt, warum ihre Eltern oder sie selbst beispielsweise mehr iranischstämmige als deutsche Freunde haben.

Deutschstämmige Freunde der Eltern und der Befragten

Nach Auskunft der Befragten haben 14 der 70 Eltern keine deutschen Freunde (s.u. Abb. 38). Im Vergleich dazu hat nur eine befragte Person aus der Kindergeneration keine deutschstämmigen Freunde (s.u. Abb. 39).

4.3 Datenauswertung der quantitativen Studie

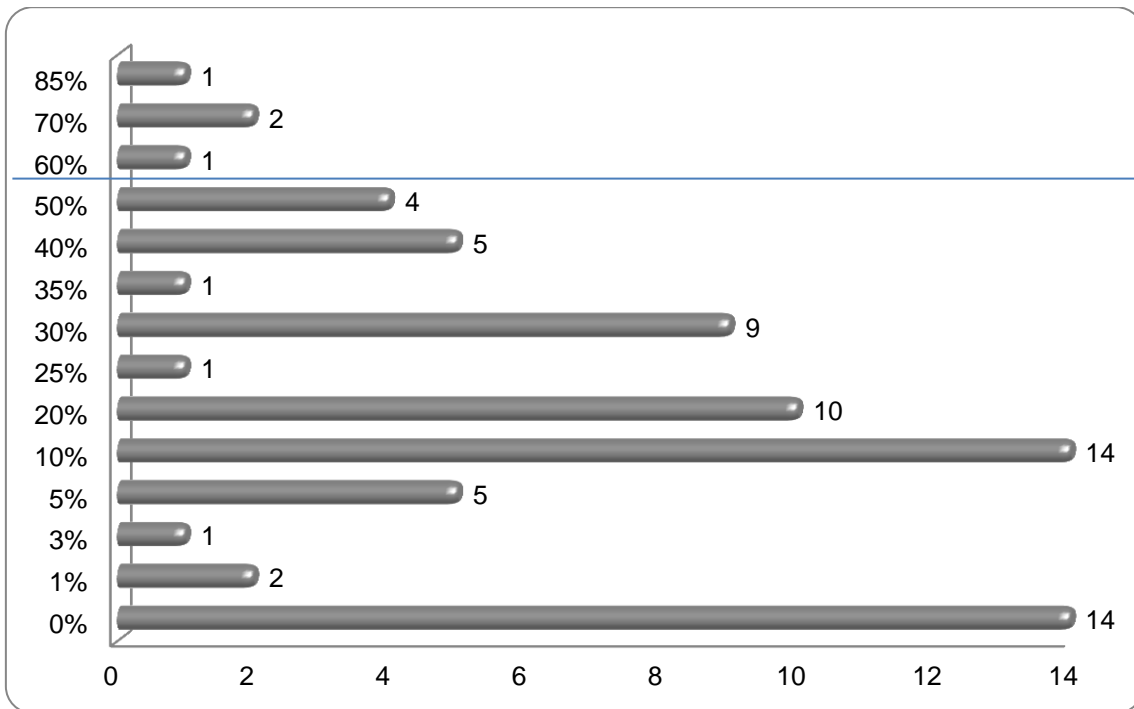


Abb. 38: Prozentuale Einschätzung der deutschstämmigen Freunde der Eltern

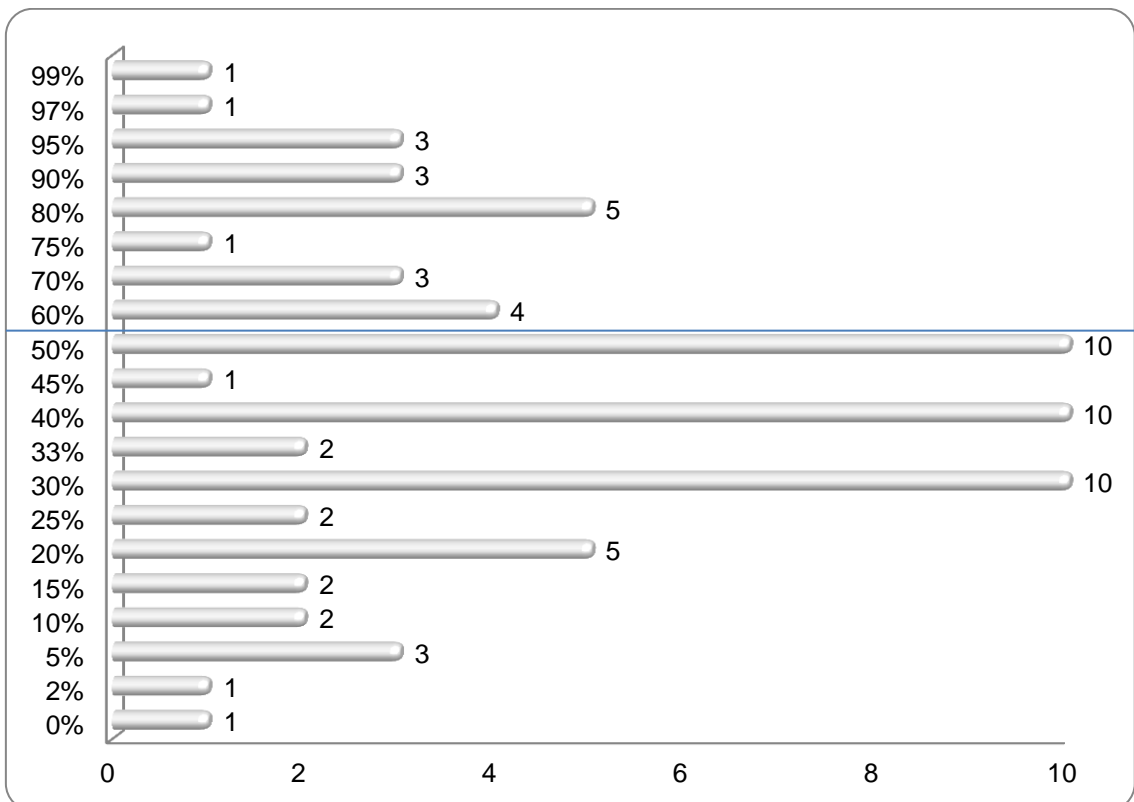


Abb. 39: Prozentuale Einschätzung deutschstämmiger Freunde der befragten Kinder

Die Angaben bzgl. des deutschstämmigen Freundeskreises der Eltern befinden sich mehrheitlich unter 50 Prozent ($n = 66$). Im Vergleich dazu geben 21 der befragten Kinder an, dass die Mehrheit ihrer Freunde aus Deutschland stammt (s.o. Abb. 39). Bei 36 der befragten Studenten/-innen ist das Gegenteil der Fall. Demnach haben sie vor allem Freunde, die

nicht aus Deutschland stammen. Folglich unterscheiden sich Eltern und ihre Kinder hinsichtlich ihres Freundeskreises.

Freunde aus demselben Herkunftsland der Eltern

An der grafischen Darstellung wird deutlich, dass sich die Angaben bzgl. des iranischstämmigen Freundeskreises der Eltern in der oberen Hälfte befinden (s.u. Abb. 40). Demnach haben sie mehr iranischstämmige als deutsche Freunde. Dies steht im Kontrast zu ihren Kindern, da diese weniger iranischstämmige Freunde haben, sondern eher deutschstämmige Freunde.

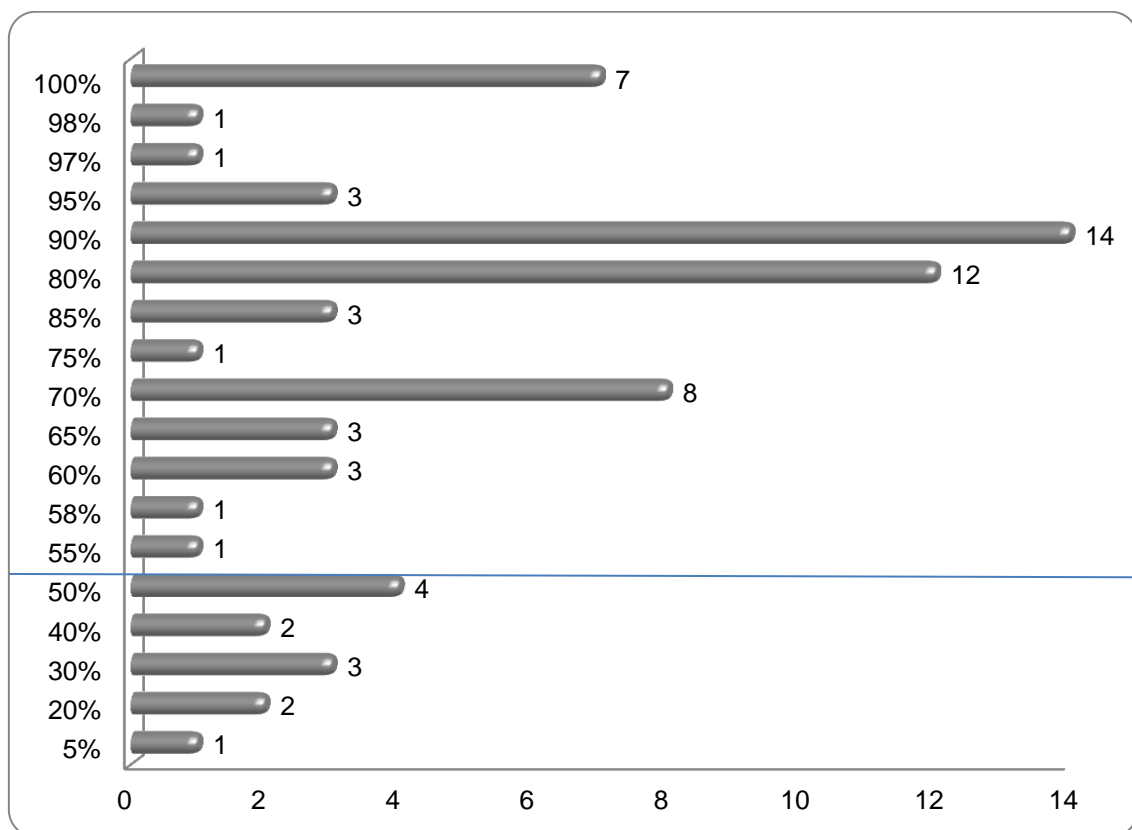


Abb. 40: Prozentuale Einschätzung iranischstämmige Freunde der Eltern

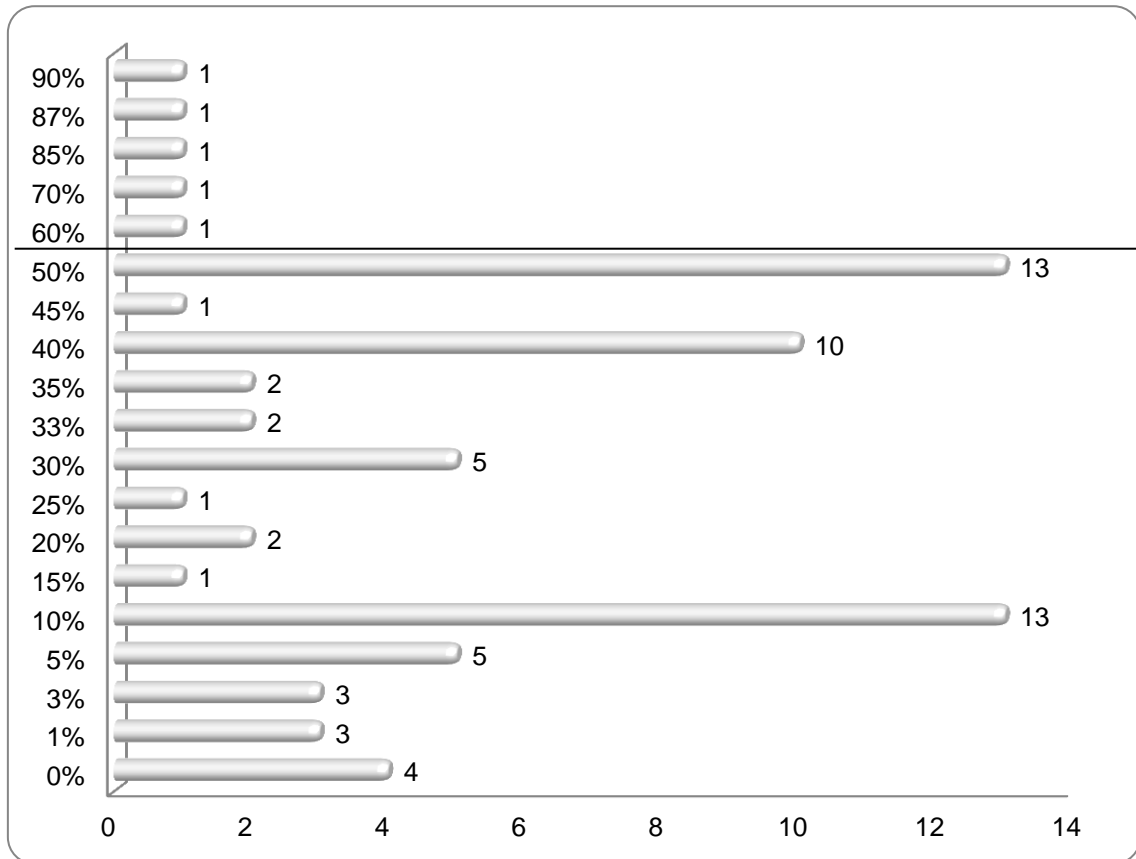


Abb. 41: Prozentuale Einschätzung der iranischstämmige Freunde der befragten Kinder

Freunde aus anderen Herkunftsländern außer dem Iran und Deutschland

Ein eindeutiges Ergebnis ist, dass 33 Eltern gar keine Freunde aus anderen Herkunftsländern haben. Die Angaben der Eltern befinden sich alle unter der 50 Prozentmarke (s.u. Abb. 42). Im klaren Kontrast dazu stehen die Angaben der Kinder, die einen sehr heterogenen Freundeskreis aufweisen (s.u. Abb. 43).

4.3 Datenauswertung der quantitativen Studie

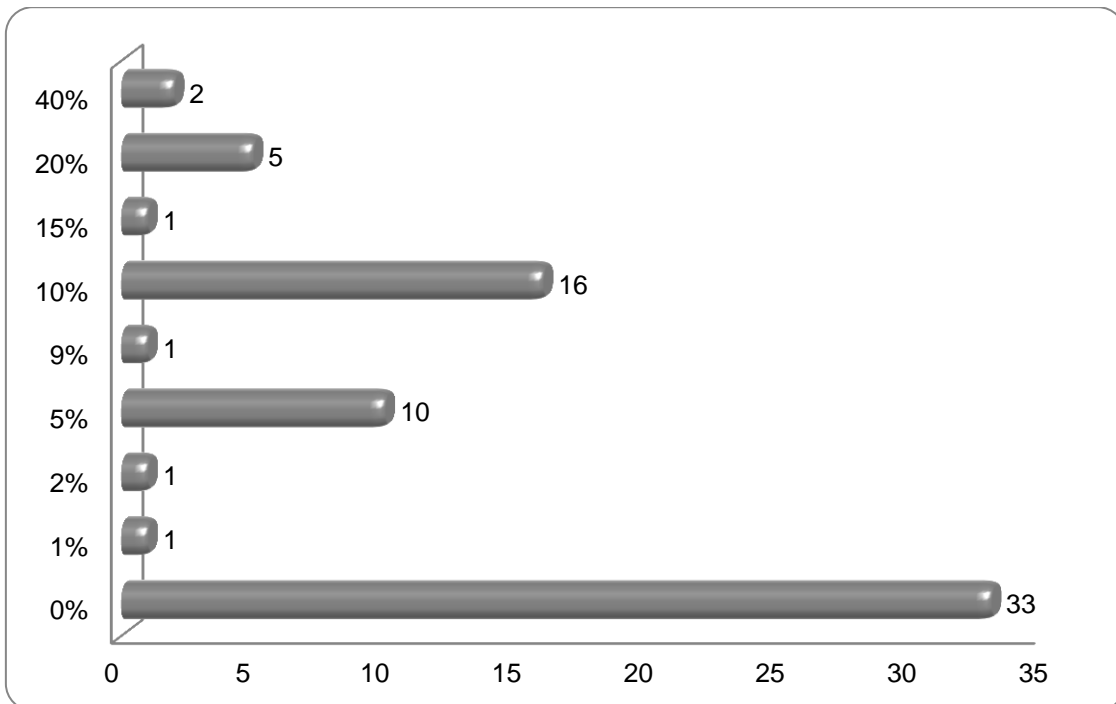


Abb. 42: Prozentuale Einschätzung des Freundeskreises der Eltern aus anderen Herkunftsländern

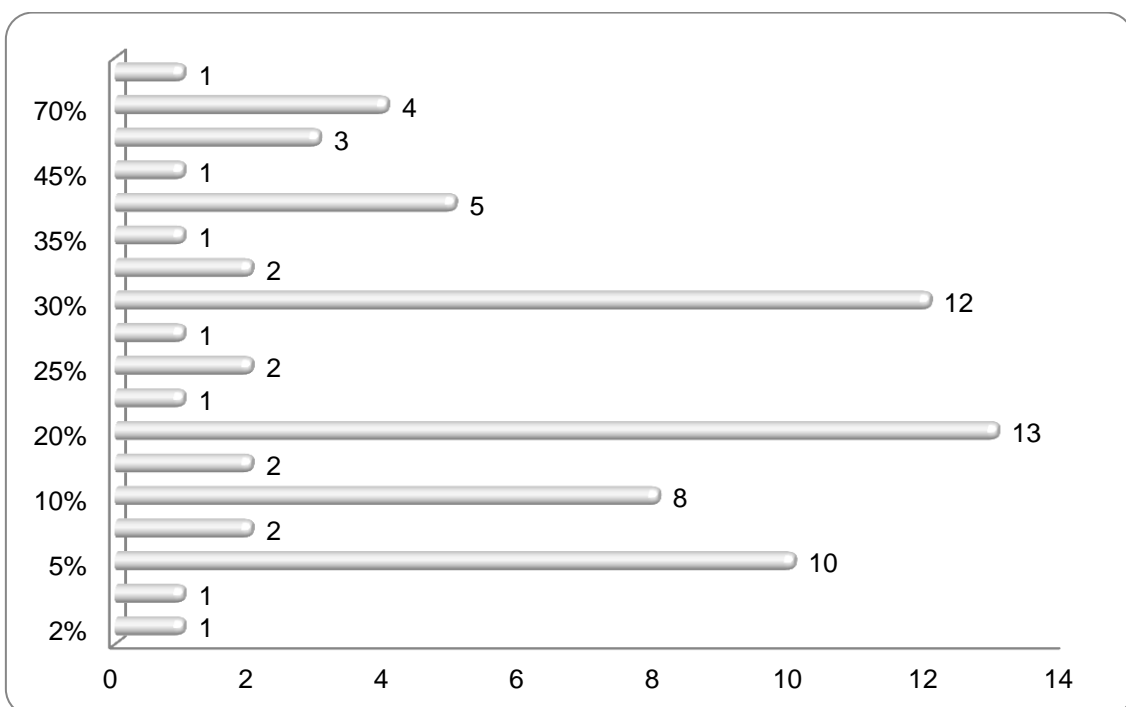


Abb. 43: Prozentuale Einschätzung des Freundeskreises der befragten Kinder aus anderen Herkunftsländern

Zurückgeführt werden kann dies auf den Schulbesuch sowie auf Vereinsmitgliedschaften (s.u. private Förderung), wodurch die Kinder andere Kinder kennenlernen, die entweder selbst oder ihre Familien Migrationserfahrung haben.

4.3.4 Erziehungsschwerpunkte und schulische Ausbildung der Kindergeneration

Die Studenten/-innen wurden gefragt: „Was, glaubst du, war deinen Eltern in deiner Erziehung besonders wichtig?“. Die Möglichkeit zur Mehrfachnennung und die Option Sonstiges waren ihnen gegeben. Einstimmig gaben die Befragten an, dass Bildung der Erziehungsschwerpunkt war bzw. ist. Dahingegen gaben nur fünf der Befragten Religion als Erziehungsschwerpunkt an (s.u. Abb. 44).

Als „sonstige Erziehungsschwerpunkte“ der Eltern wurden die Folgenden genannt: Respekt, Ehrlichkeit, Liebe, Geborgenheit, Verantwortung, Anstand, gute Erziehung und soziales Verhalten.

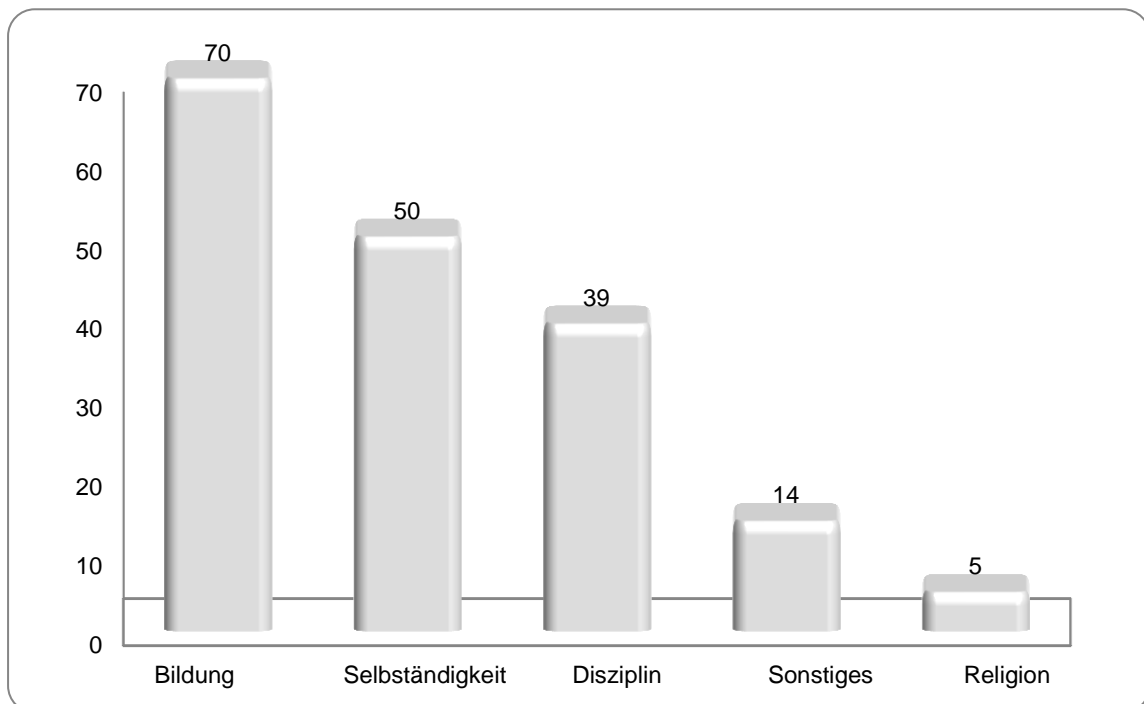


Abb. 44: Erziehungsschwerpunkte der Eltern aus Sicht der befragten Kinder

Bei der Frage nach den besuchten Schulformen waren ebenfalls die Möglichkeit zur Mehrfachnennung sowie die Benennung von „sonstigen Schulformen“ gegeben. „OS“ (Orientierungsstufe) sowie die Gesamtschule und das Gymnasium für Hochbegabte wurden als sonstige Schulformen angegeben.

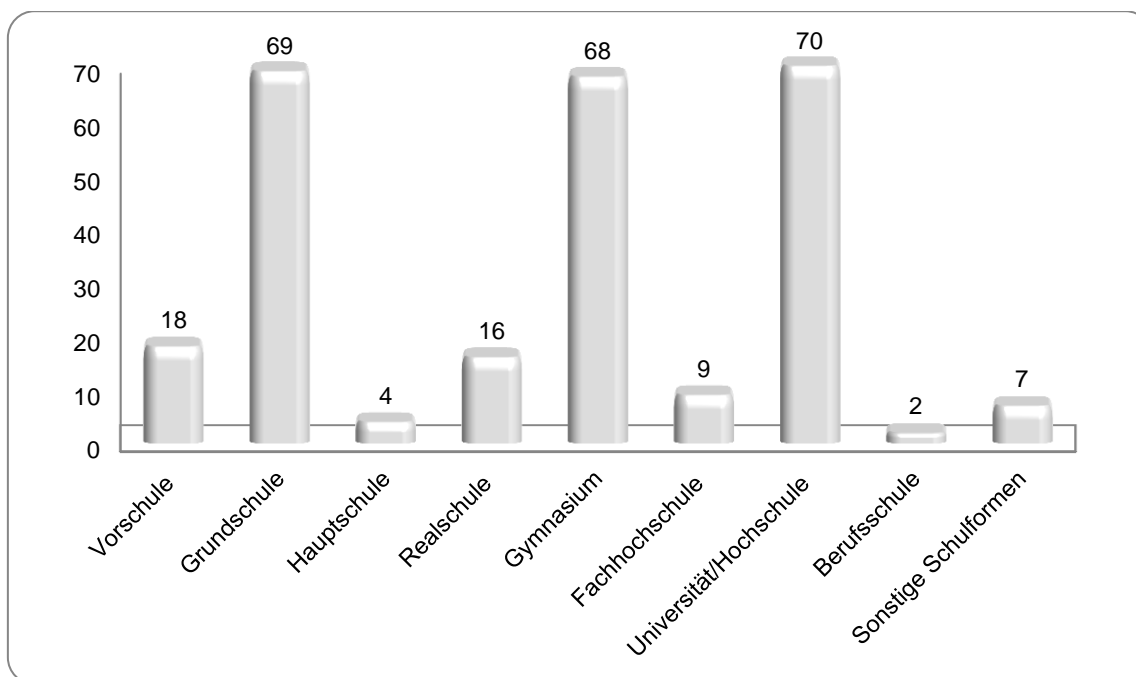


Abb. 45: Besuchte Schulformen der befragten Kinder

Bis auf eine Person haben alle in Deutschland die Grundschule und das Gymnasium besucht. Daher kann angenommen werden, dass die befragten Studenten/-innen im frühen Kindesalter, also vor dem Einschulungsalter, nach Deutschland migriert sind. Zum Zeitpunkt der Befragung waren die Befragten an deutschen Universitäten immatrikuliert. Demnach haben sie ihre bildungsinstitutionelle Laufbahn an einer Universität fortgesetzt. Vier Personen haben zunächst die Hauptschule und 16 Personen die Realschule besucht. Ihre schulische Laufbahn haben sie mit einer Universitätszulassung beendet. Folglich fand bei diesen 20 Personen ein Aufstieg innerhalb des deutschen Bildungssystems statt.

4.3.5 Private Förderung außerhalb der Schulzeit der Kindergeneration

42 von 70 der befragten Studenten/-innen geben an, dass sie während ihrer Schulzeit private Nachhilfe innerhalb einzelner Schulfächer erhielten. Außerdem geben 32 Studenten/-innen an, dass sie während ihrer Schulzeit den privaten muttersprachlichen Unterricht besucht haben. Die private Nachhilfe – unabhängig davon, ob für Schulfächer oder muttersprachlichen Unterricht – setzt sowohl kulturelles als auch ökonomisches Kapital der Eltern voraus.

43 der befragten Studenten/-innen waren während ihrer Schulzeit Vereinsmitglieder, beispielsweise im Sport-, Tanz-, Schachverein. Eine weitere Förderung fand im musikalischen Bereich statt. So haben 52 Studenten/-innen während ihrer Schulzeit das Spielen eines Musikinstrumentes erlernt.

Insgesamt betrachtet, fand eine private Förderung eher in den Schulfächern ($n = 42$), im musikalischen Bereich ($n = 52$) sowie im Rahmen von Vereinsmitgliedschaften ($n = 43$)

statt, als eine private Förderung in der Herkunftssprache der Eltern (n = 32), die jedoch immerhin noch von knapp der Hälfte der Befragten genannt wurde.

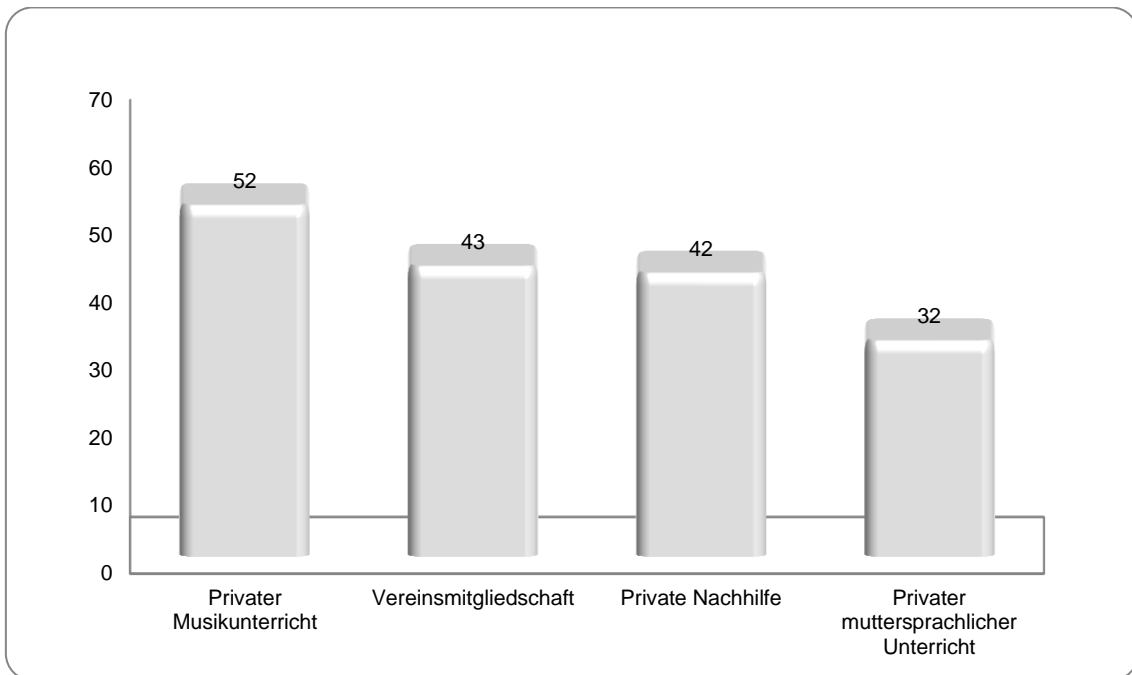


Abb. 46: Private Förderung der befragten Kinder außerhalb der Schulzeit

4.3.6 Interesse und Unterstützung der Eltern an der akademischen Ausbildung

Nach Angaben der Befragten interessieren sich die Eltern für das Studium ihres Kindes. Aufgrund des Interesses der Eltern am Studium ihres Kindes ist es nicht verwunderlich, dass 64 von 70 der Befragten angeben, während des Studiums von ihren Eltern unterstützt zu werden (s.u. Abb. 47). Die Vielfalt an Unterstützungsformen der Eltern lässt sich wie folgt zusammenfassen:

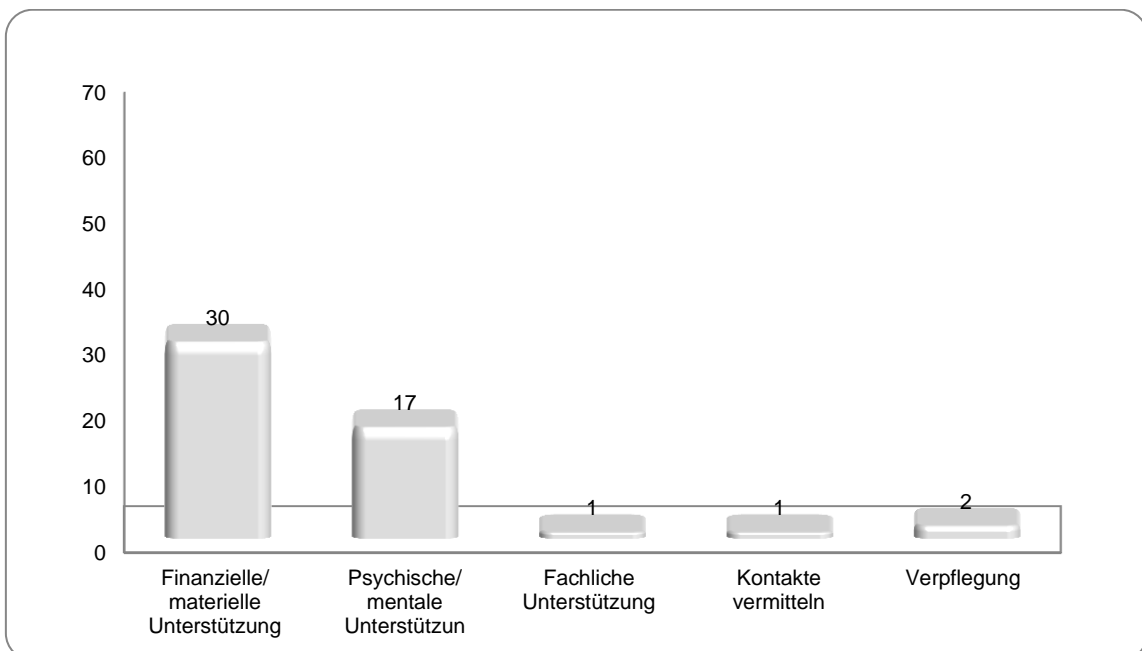


Abb. 47: Elterliche Unterstützung während des Studiums

4.3.7 Sprachalltag der Elterngeneration und der Geschwister der Kindergeneration

Die Studenten/-innen wurden nach den von den Eltern und Geschwistern bevorzugten Sprachen im Alltag befragt: „In welcher Sprache bzw. in welchen Sprachen wird von deinen Eltern und von deinen Geschwistern bevorzugt gesprochen?“ Die vorgegebenen Alltagssituationen werden nachfolgend vorgestellt.

Nach Auskunft der Befragten sprechen 58 Mütter bevorzugt Farsi und fünf von ihnen bevorzugen die deutsche Sprache. Die Verwendung beider Sprachen wurde ebenfalls relativ selten genannt (s.u. Abb. 48).

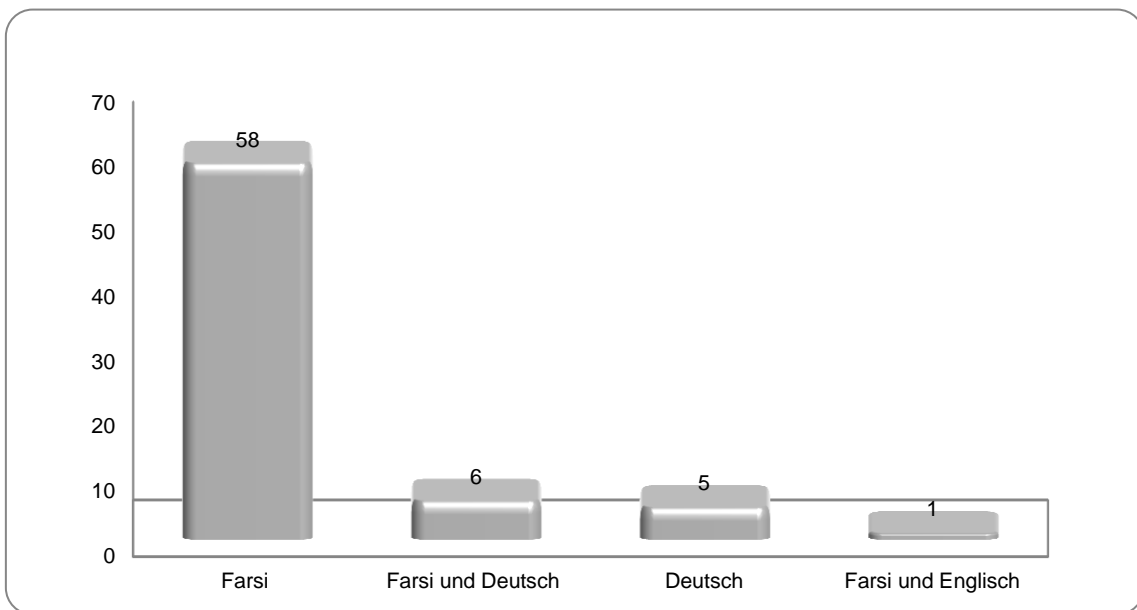


Abb. 48: Sprachalltag der Mütter

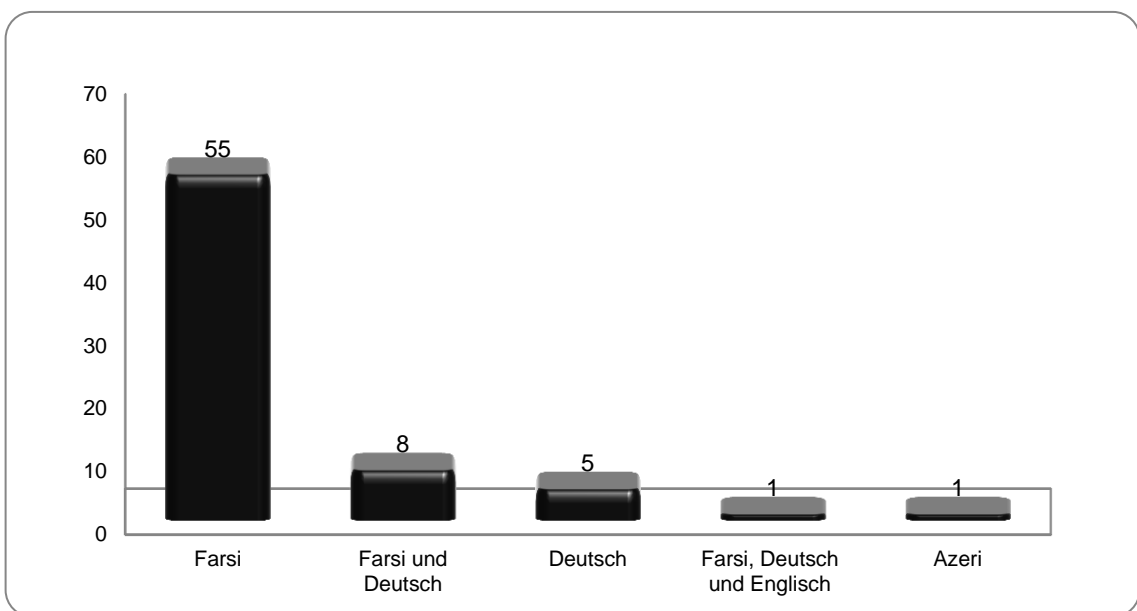


Abb. 49: Sprachalltag der Väter

Bei den Vätern zeigt sich ein ähnliches Bild. 55 der Väter sprechen nach Einschätzung ihrer Kinder ebenfalls bevorzugt Farsi. Im Vergleich dazu sind es fünf Väter, die bevorzugt die deutsche Sprache sprechen und acht Väter, die Farsi und Deutsch gleichermaßen ausgewogen im Alltag verwenden (s.o. Abb. 49)

Im klaren Gegensatz dazu steht die bevorzugte Sprache der Geschwister. 43 der Befragten gaben an, dass ihre Geschwister bevorzugt in der deutschen Sprache sprechen und zehn von ihnen bevorzugt ausschließlich Farsi. Immerhin 17 Studenten/-innen geben an, dass ihre Geschwister bevorzugt Farsi und Deutsch sprechen (s.u. Abb. 50).

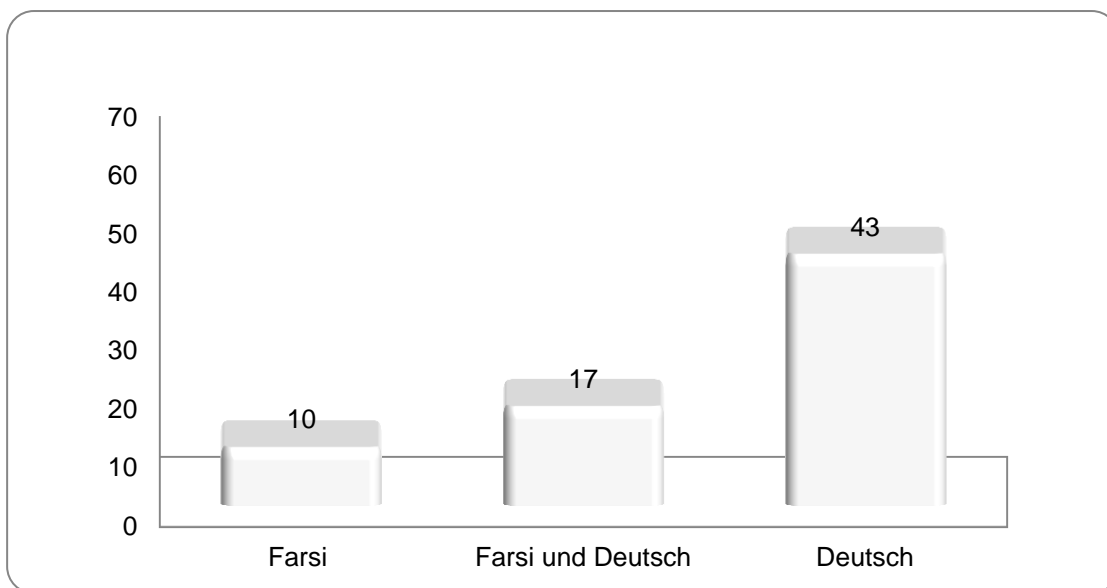


Abb. 50: Sprachalltag der Geschwister der befragten Kinder

Aus den Angaben lässt sich ein klares Bild der Generationen entnehmen. Während die Elterngeneration bevorzugt Farsi spricht, ist Deutsch die bevorzugte Sprache innerhalb der Kindergeneration, wobei Geschwister und die Befragten selbst eine Generation bilden. Folglich wird die bevorzugte Sprache der Eltern tendenziell nicht an ihre Kinder tradiert.

4.3.7.1 Sprachalltag der Eltern- und Kindergeneration: Vier Alltagshandlungen im Vergleich

Anhand von vier Beispielen aus dem Alltagsleben wird spezifischer nach den bevorzugten Sprachen beider Generationen gefragt, um ein klareres Generationenbild hinsichtlich der im Alltag angewendeten Sprachen nachzuzeichnen. Hierfür wurde nach den Sprachen gefragt, in denen Geld gezahlt, geträumt, geschimpft wird sowie Witze erzählt werden. Das Geld zählen wird als eine rationale und bewusste Handlung betrachtet, während das Träumen als eine unterbewusste und nicht steuerbare Handlung einzustufen ist. Um einen Witz erzählen zu können, ist eine sichere Sprachbeherrschung erforderlich, während das Fluchen und Schimpfen eine emotionale Handlung bzw. eine spontane Reaktion sind, die zum einen

stärker alltagssprachlich strukturiert sind und zum anderen zumeist spontan und unbewusst erfolgen.

Von den 70 befragten Studenten/-innen geben 15 an, dass sie in Farsi und in der deutschen Sprache Geld zählen. Im Vergleich dazu geben sechs Personen an, dass sie nur in Farsi Geld zählen und die Mehrheit von 49 Personen zählt ausschließlich in der deutschen Sprache Geld (s.u. Abb. 51).

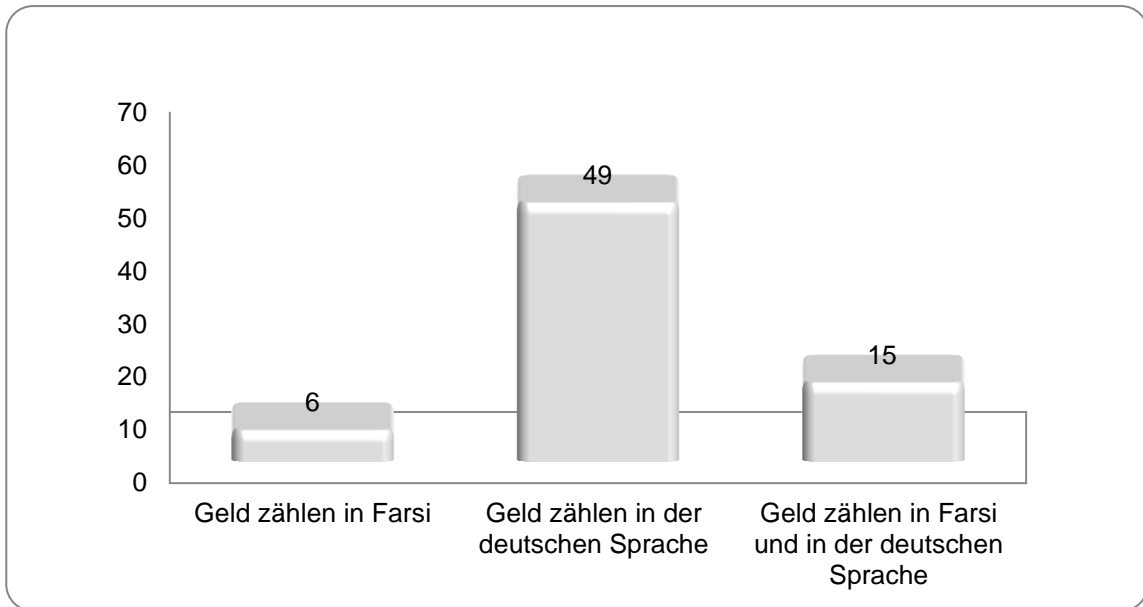


Abb. 51: Geldzählen als Alltagsbeispiel bei den befragten Kindern

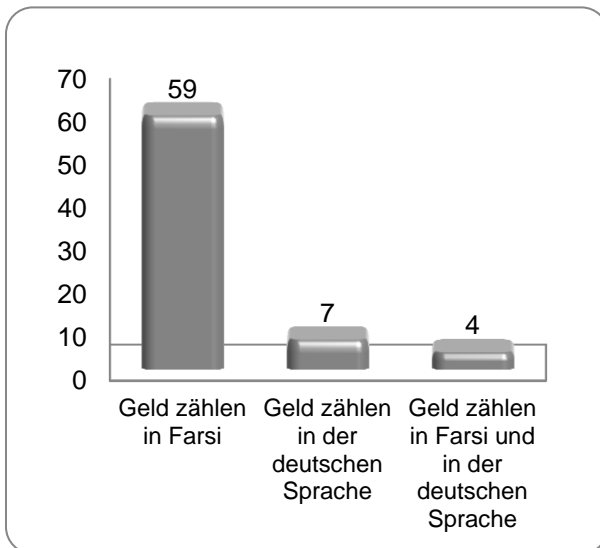


Abb. 52: Geldzählen als Alltagsbeispiel bei den Müttern

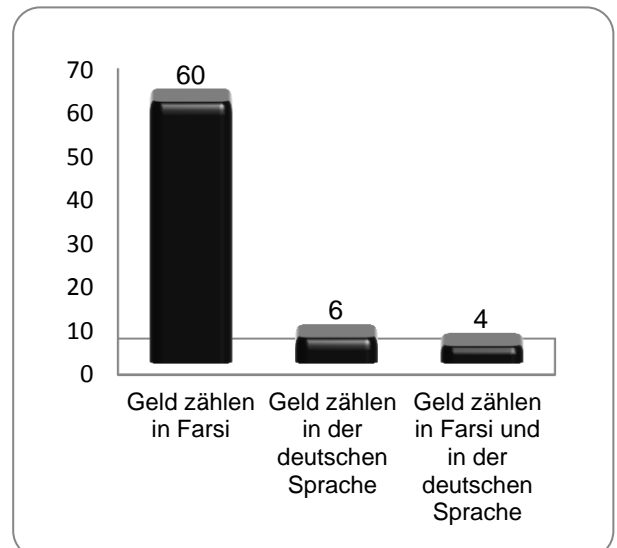


Abb. 53: Geldzählen als Alltagsbeispiel bei den Vätern

Ein weiteres, alltagssprachliches Unterscheidungsmerkmal zeigt sich ebenfalls beim Geldzählen. Während die Mehrheit der Befragten ($n = 49$) in der deutschen Sprache Geld zählt,

4.3 Datenauswertung der quantitativen Studie

zählen 59 Mütter (s.o. Abb. 52) und 60 Väter in Farsi Geld (s.o. Abb. 53). Zurückgeführt werden kann dies auf den sicheren Umgang der Eltern mit der Erstsprache Farsi.

Von den 70 Befragten gab die Hälfte an, dass sie nur in der deutschen Sprache träumt. Insgesamt träumen 31 der Befragten mehrsprachig (s.u. Abb. 54). Im Vergleich dazu gaben nur vier Befragte an, dass sie ausschließlich in Farsi träumen.

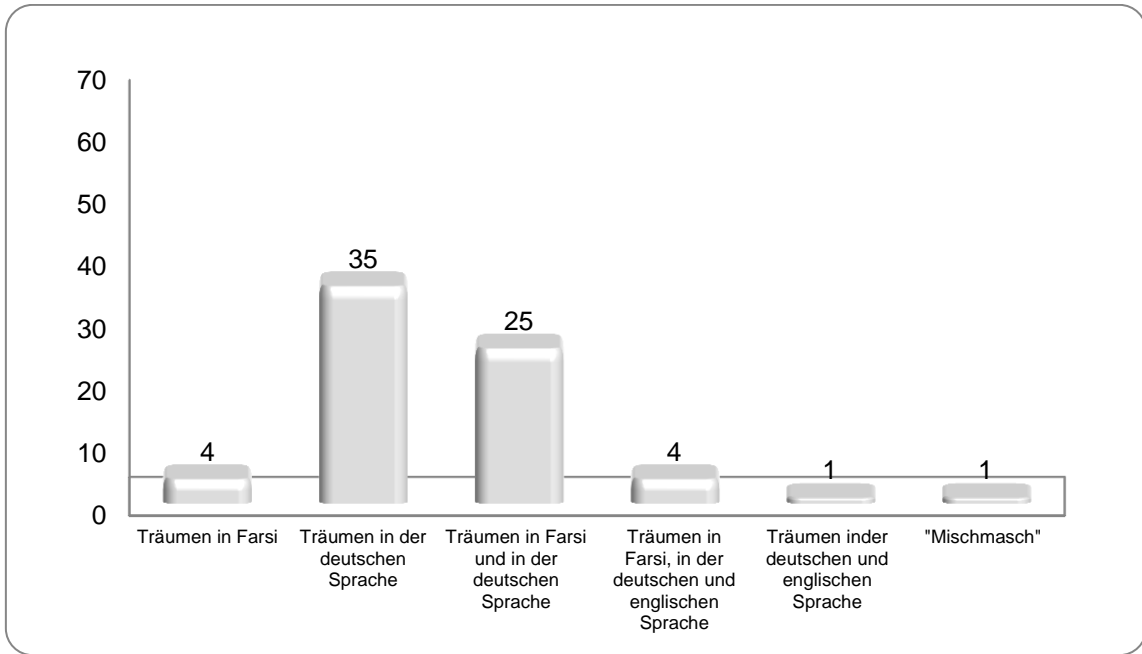


Abb. 54: Träumen als Alltagsbeispiel bei den befragten Kindern

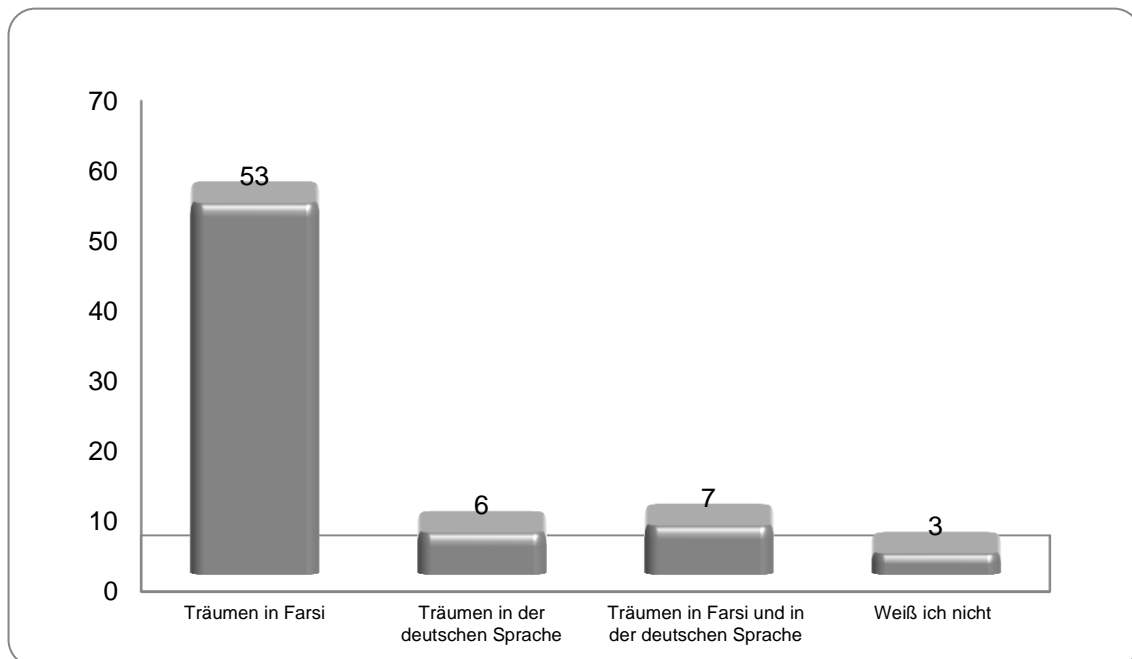


Abb. 55: Träumen als Alltagsbeispiel bei den Müttern

So wie beim Geldzählen, träumt die Mehrheit der Eltern in ihrer Erstsprache Farsi. Sieben Mütter (s.o. Abb. 55) und sechs Väter (s.u. Abb. 56) träumen in Farsi und in Deutsch.

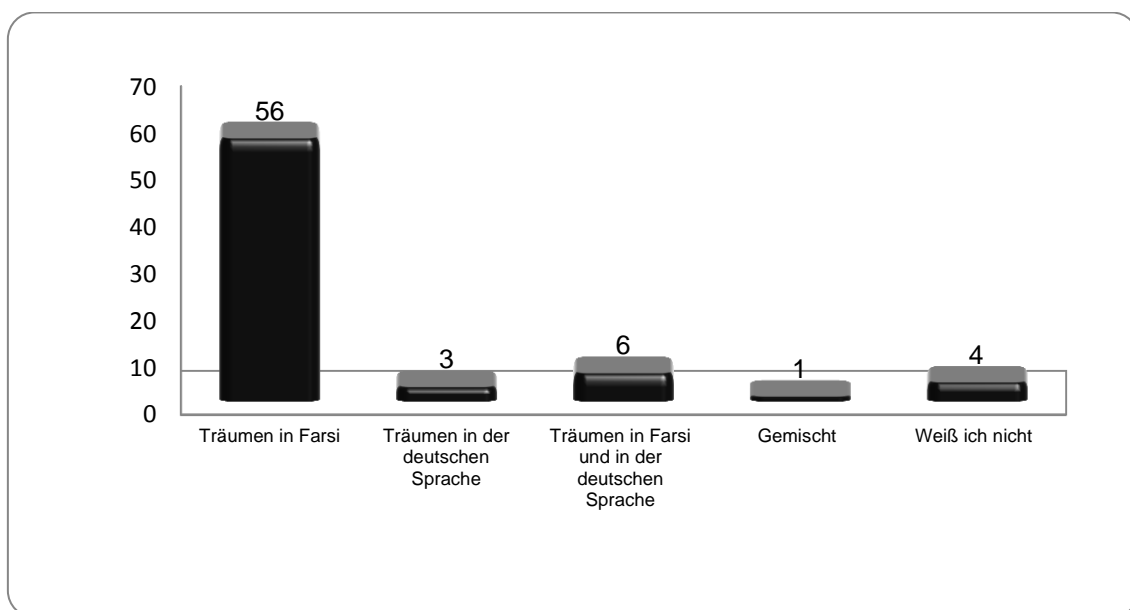


Abb. 56: Träumen als Alltagsbeispiel bei den Vätern

Beim Fluchen werden von den Befragten die meisten Sprachen bzw. Sprachkombinationen genannt. Dies kann möglicherweise auf den heterogenen Freundeskreis zurückgeführt werden. Da es sich beim Fluchen und Schimpfen oft um einzelne Wörter handelt, die versprachlicht werden, kann nicht zwingend von einer Mehrsprachigkeit im hier verständlichen Sinne ausgegangen werden. 30 Befragte geben an, dass sie in Farsi und in Deutsch fluchen und schimpfen (s.u. Abb. 57). Im Gegensatz dazu sagen lediglich acht Personen, dass sie ausschließlich in Farsi fluchen. 26 Personen fluchen und schimpfen ausschließlich in der deutschen Sprache.

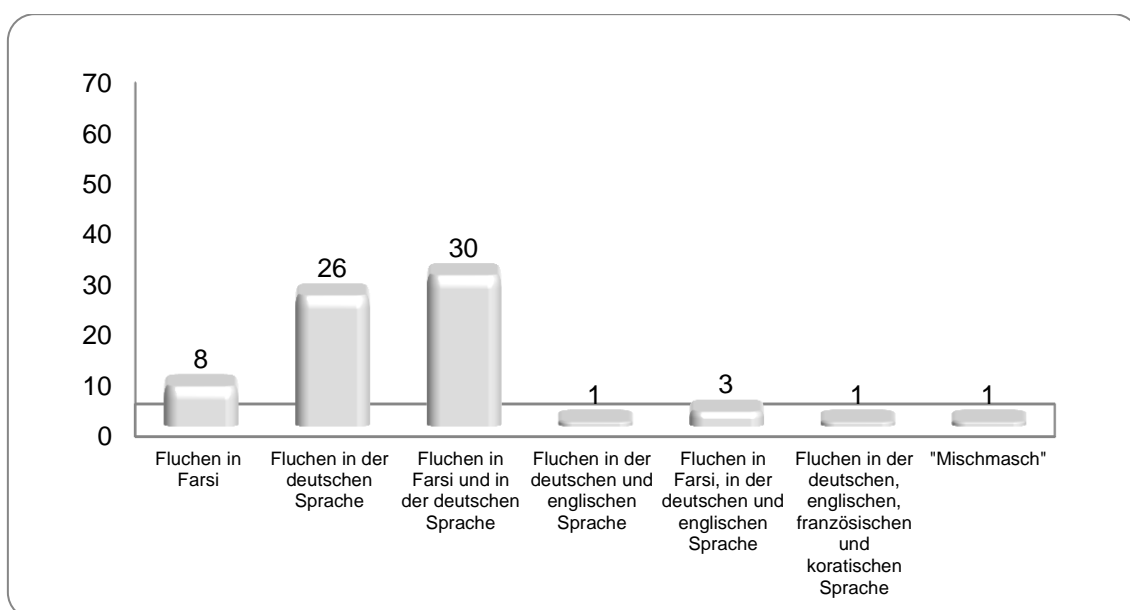


Abb. 57: Fluchen und Schimpfen als Alltagsbeispiel bei den befragten Kindern

Dieses Ergebnis (s.o. Abb. 57) belegt erneut, dass die Herkunftssprache der Eltern nicht unbedingt tradiert wird. Denn nur sechs Mütter und sechs Väter fluchen und schimpfen in der deutschen Sprache, während dies hingegen 56 der Befragten tun, davon 30 zweisprachig und 26 einsprachig Deutsch. Eine eindeutige Mehrheit der Eltern (n = 51) flucht und schimpft in ihrer Erstsprache Farsi.

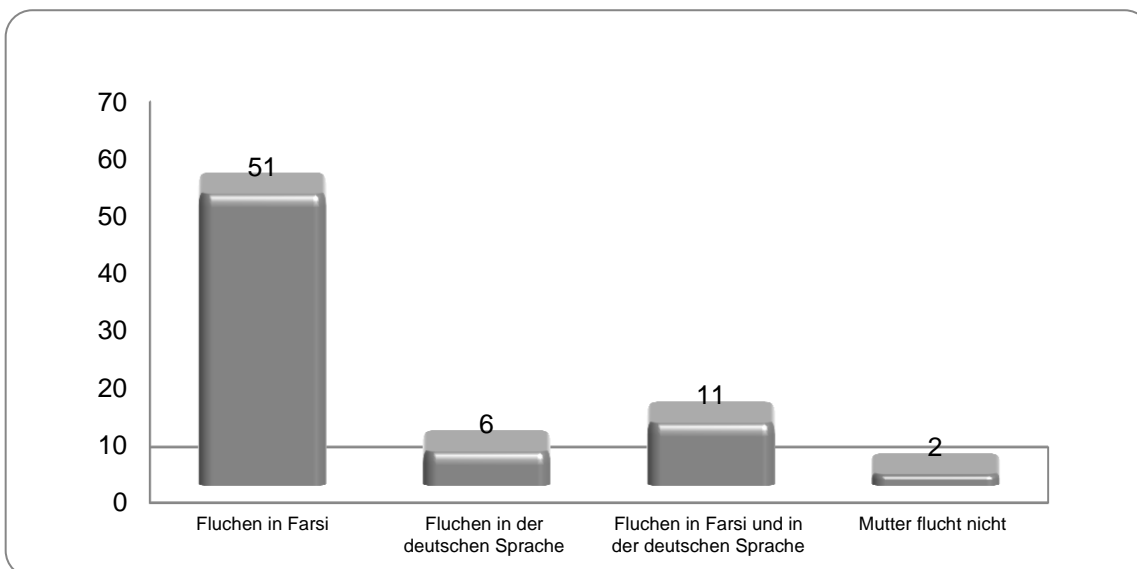


Abb. 58: Fluchen und Schimpfen als Alltagsbeispiel bei den Müttern

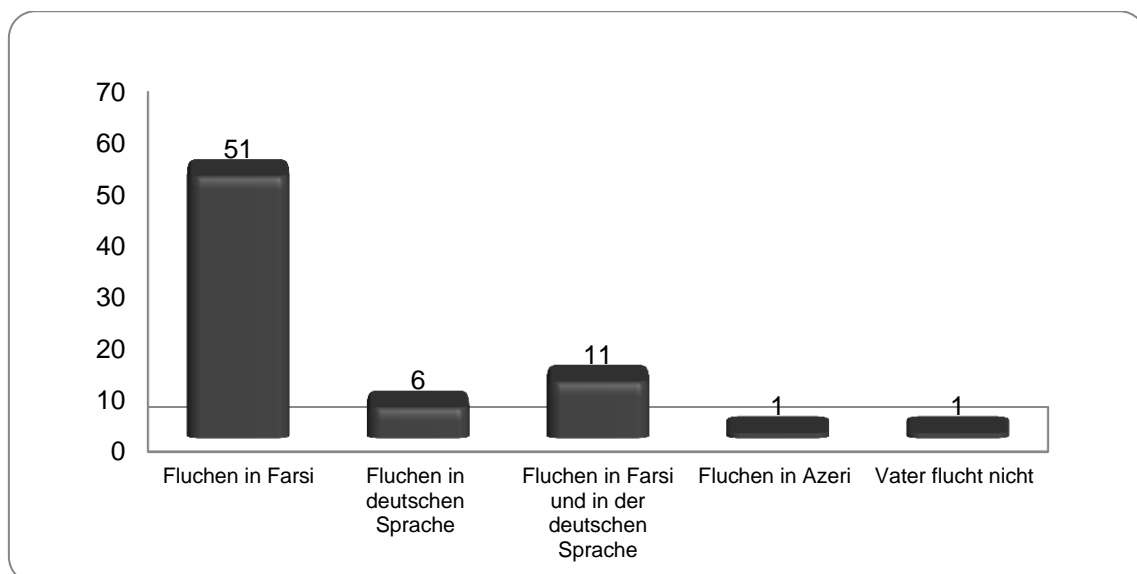


Abb. 59: Fluchen und Schimpfen als Alltagsbeispiel bei den Vätern

Um einen Witz in einer Sprache zu erzählen und zu verstehen ist eine Sprachbeherrschung auf produktiver und rezeptiver Ebene erforderlich. Dies steht im Gegensatz zum Fluchen und Schimpfen, das aus Einzelwörtern bestehen kann und daher keine umfassende Sprachkenntnis erfordert. Von den Kindern geben 21 an, dass sie mehrsprachig Witze er-

4.3 Datenauswertung der quantitativen Studie

zählen (s.u. Abb. 60). Ausschließlich in der deutschen Sprache Witze zu erzählen, gibt die Mehrheit der Befragten an (n = 37).

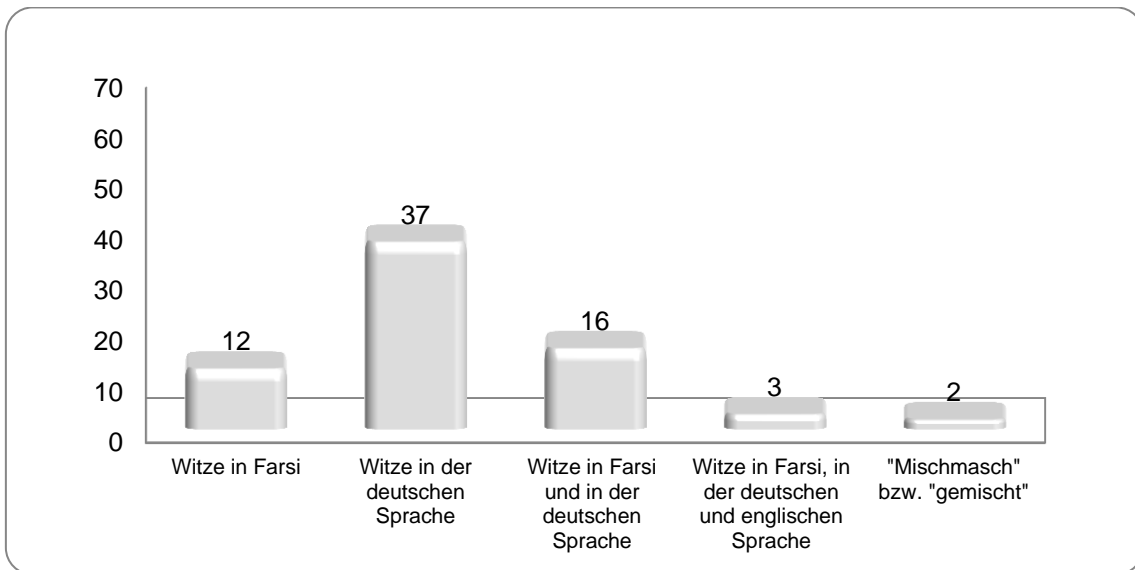


Abb. 60: Witze erzählen als Alltagsbeispiel bei den befragten Kindern

Bei den Eltern wird überwiegend die Erstsprache Farsi verwendet, um einen Witz zu erzählen. Eine Person gibt an, dass es bei den Eltern davon abhängig sei, wem sie einen Witz erzählen (s.u. Abb. 61 und Abb. 62). Dies spricht für ein hohes Maß an Sprachkompetenz in beiden Sprachen.

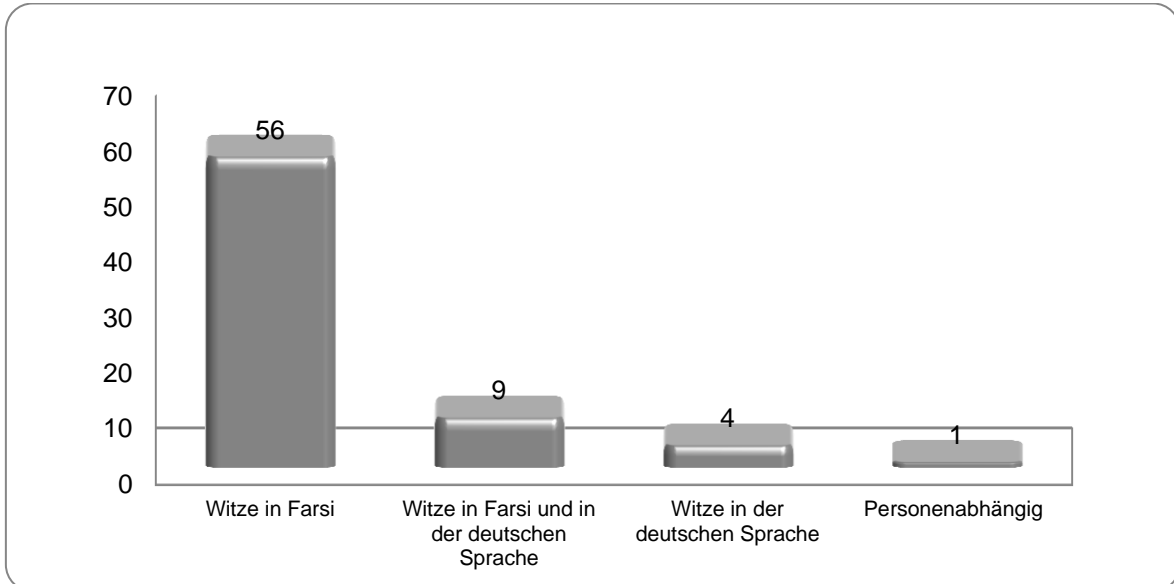


Abb. 61: Witze erzählen als Alltagsbeispiel bei den Müttern

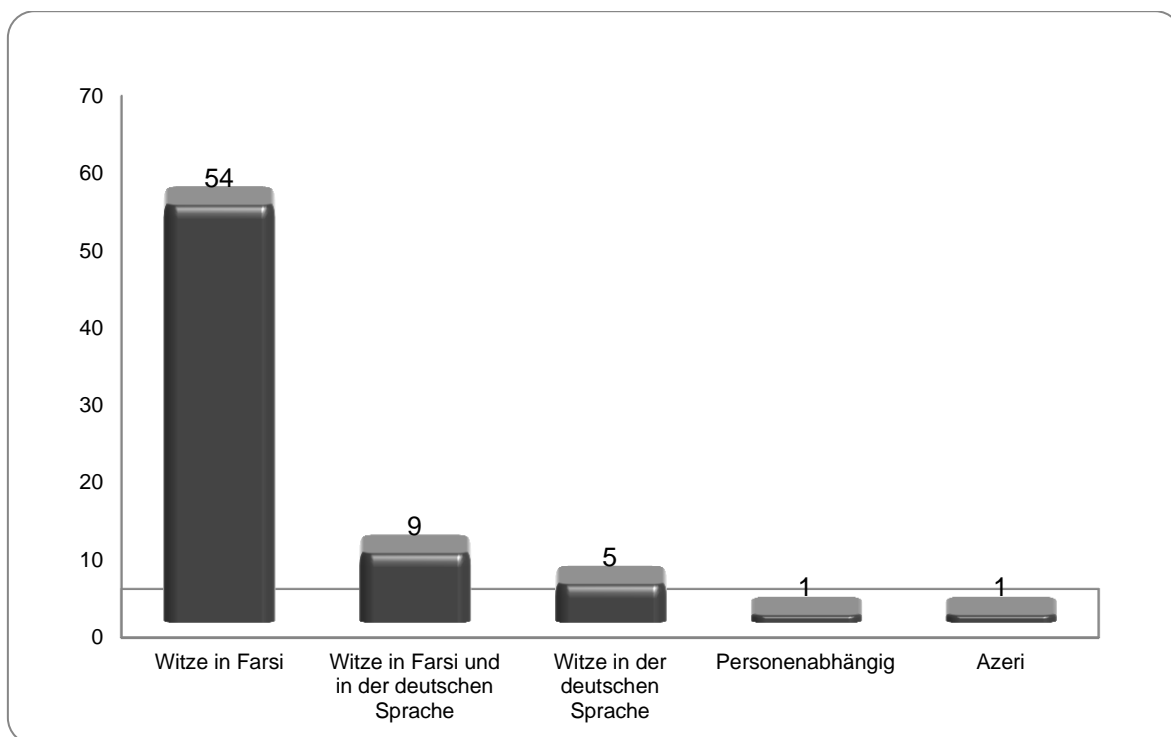


Abb. 62: Witze erzählen als Alltagsbeispiel bei den Vätern

Anhand der vier ausgewählten Alltagsbeispiele wird erneut deutlich, dass die Eltern eher in ihrer Erstsprache als in der Zweitsprache Deutsch agieren.

Es ist anzunehmen, dass eine Verknüpfung zwischen Sprachauswahl und sprachlicher Gewohnheit bzw. sprachlicher Sicherheit vorliegt. Die Eltern, die migriert sind, haben das Rechnen bzw. Geldzählen in der deutschen Sprache erst im Erwachsenenalter gelernt. Anders als ihre Kinder, die mit dem Zählen in der deutschen Sprache groß geworden sind und von denen die deutsche Sprache bei allen vier Sprachhandlungen am häufigsten genannt wird.

4.3.7.2 Wunschsprachen der Kindergeneration

Das Bildungsverhalten zeichnet sich neben der bildungsinstitutionellen Laufbahn auch durch die Spracheinstellung aus. Denn der Bildungswille der Befragten kann sich auch in ihrer Motivation, mehr als eine Sprache beherrschen zu können, widerspiegeln. Daher wurde die Kindergeneration gefragt: „Wenn du die Möglichkeit hättest, zwei Sprachen fließend sprechen und schreiben zu können, welche wären das?“ Aus den Antworten der Befragten kann ihre Einstellung zu den von ihnen genannten Sprachen entnommen werden. Die Aussagen ermöglichen es auch, das Sprachkapital dieser Generation beschreiben zu können.

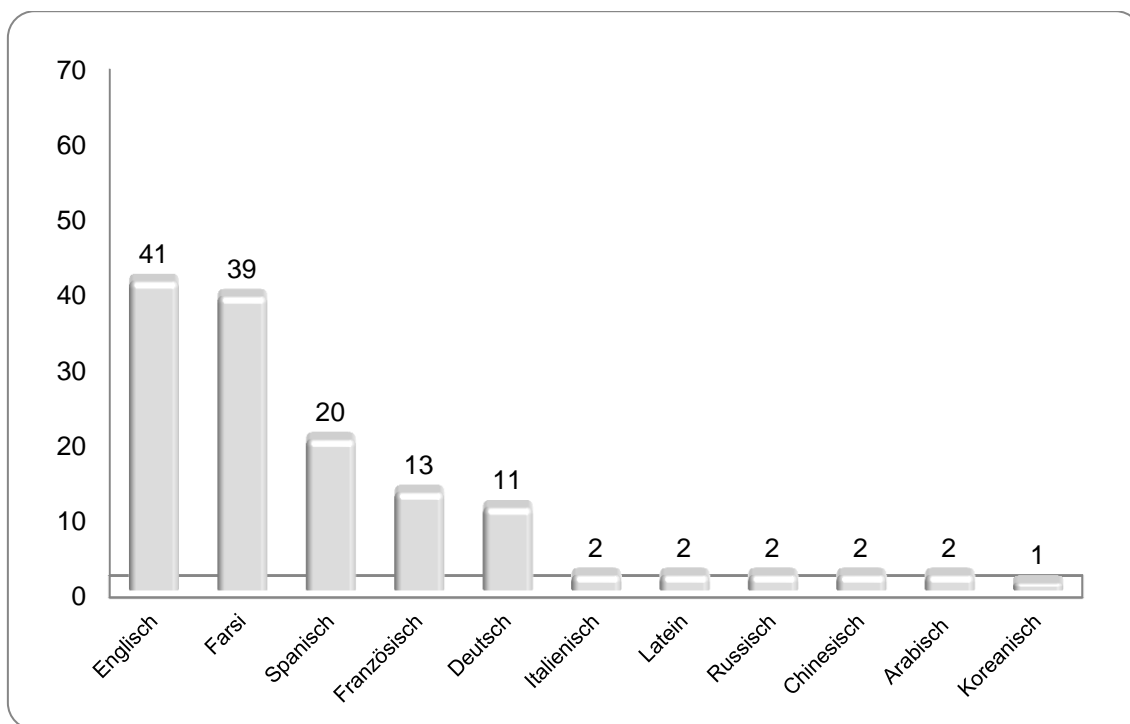


Abb. 63: Wunschsprachen der befragten Kinder

Englisch

Die englische Sprache wird von den Befragten am häufigsten genannt ($n = 41$). Sie wird als „Welt- und Wissenschaftssprache“ bezeichnet, mit der die „internationale Kommunikation“ gesichert ist. Ein 28jähriger sagt: „[...] Und gerne würde ich fließend englisch sprechen und schreiben können, um weltweit kommunizieren können“. Die englische Sprache ist aus Sicht der Befragten insbesondere im beruflichen Leben wichtig. Ein 23jähriger Student sagt: „Englisch, da es eine Weltsprache ist und in jedem Beruf unabdingbar ist [...]“. Wer Englisch sprechen kann, der ist „im Beruf und im Alltag schlagfertig“, so die Auffassung der meisten Befragten.

Farsi

Auffällig ist, dass Farsi von 39 der Befragten als zweithäufigste Wunschsprache genannt wird (s.o. Abb. 63). Dabei könnte man annehmen, dass ihnen diese Sprache von Geburt an vertraut ist.

Eine 24jährige Studentin sagt: „Farsi, um besser Zeitung lesen zu können ... französisch um evtl. in Frankreich später arbeiten zu können“. Die Studentin weist darauf hin, dass sie nicht über ausreichend Farsikenntnisse verfügt, um persischsprachige Texte zu lesen.

Diejenigen, die Farsi nicht ausreichend beherrschen, sprechen zudem von einer Belastung. So schreibt ein 30jähriger Student: „Persisch, weil ich ursprünglich aus dem Iran komme und die Sprache auch schön finde. Deutsch, weil ich in Deutschland lebe und diese Spra-

che ebenfalls mag. Es belastet mich sehr, dass ich keine der Sprachen wirklich perfekt kann“.

Ein 29-jähriger Student spricht ebenfalls von den Nachteilen seiner unzureichenden Farsikenntnisse: *„Persisch, dann würde ich mir nicht mehr vorkommen, wie ein Analphabet. Deutsch, da ich hier lebe und es auch oberste Priorität hat, um gut zu leben und akzeptiert zu werden. (Wie oft hört man bitte, „oh, sie sprechen aber gut deutsch!“...).“* In seiner Argumentation bzgl. der Wunschsprachen thematisiert der Student die Fremdwahrnehmung seiner Person innerhalb der Mehrheitsgesellschaft. Die Aussagen der Befragten erinnern an die der Schüler/-innen, die in der Pilotstudie ihr Muttersprachenverständnis erläutert haben. In den Antworten bzgl. der Wunsch- und Muttersprache werden gesellschaftliche, soziale etc. Bezüge hergestellt. Im Folgenden wird dieser Aspekt weiter diskutiert.

Um dem Wunsch nachgehen zu können, sich ausgiebiger mit der persischen Lyrik befassen zu können und um ein besseres Kulturverständnis des familiären Herkunftslandes zu haben, seien nach Ansicht der Befragten Farsikenntnisse erforderlich. Da dies nicht bei allen Befragten der Fall ist, wird Farsi ebenfalls als Wunschsprache genannt. So sagt ein 25-jähriger Student: *„Persisch (ich würde gerne das Schreiben und Lesen verbessern, um die Literatur schneller und besser studieren zu können und um die Poesie für mich zugänglich zu machen) [...]“.*

Deutsch

Trotz ausreichender Deutschkenntnisse wird von den Befragten Deutsch als Wunschsprache aufgezählt. Elf befragte Kinder nennen integrationsbedingt die deutsche Sprache als Wunschsprache. Als Grund wird die aktuelle Lebenssituation in Deutschland angegeben. Eine 21-jährige Studentin sagt: *„[...] ich lebe in Deutschland, ich studiere in Deutschland und mein Partner ist deutsch [...]“.* Es werden auch emotionale Aspekte genannt. So sagt eine 28-jährige Studentin: *„Deutsch, da ich diese Sprache mag, mit Deutsch kann ich sehr gut philosophieren, was ich liebe. [...]“.* Ein 27-jähriger Student bezeichnet die deutsche Sprache, die er ebenfalls als Wunschsprache aufzählt, als *„harmonisch“* und *„logisch“*.

Spanisch

Die dritthäufigste Sprache, die immerhin von 20 Befragten als Wunschsprache deklariert wird, ist Spanisch (s.o. Abb. 63). Wie das Englische wird Spanisch ebenfalls als Weltsprache beschrieben. Eine 26-jährige Studentin begründet ihre Auswahl wie folgt: *„Spanisch, da Weltsprache und ich dann problemlos in Südamerika leben/arbeiten könnte [...]“.*

Weitere Sprachen

Neben den bisherigen Weltsprachen Spanisch und Englisch sowie der Familiensprache Farsi und der Sprache des Zuwanderungslandes, in dem die Befragten und ihre Familien leben, wurden weitere Sprachen als Wunschsprachen genannt. Die genannten Sprachen werden in unterschiedlichen Lebensbereichen, wie beispielsweise Wissenschaft oder Religion, verwendet. Nur eine Person hat einen religiösen Aspekt für ihren Sprachenwunsch Arabisch aufgeführt. Eine 24jährige Studentin argumentiert wie folgt für die arabische Sprache: *„[...] Um viele Millionen Menschen zu verstehen und die Sprache des Koran“*.

Eine 21jährige Studentin nennt die Wunschsprachen Spanisch sowie Französisch und beschreibt ihr Sprachkapital bestehend aus sicheren Kenntnissen in Farsi und Deutsch: *„2 Sprachen fließend sprechen und schreiben kann ich ja: deutsch und persisch. Entscheiden würde ich mich auch wieder für dieselben Sprachen. Wenn ich dazu noch die Möglichkeit hätte, 2 weitere Sprachen zu beherrschen, wären diese Spanisch und Französisch, da ich diese beiden Sprachen studiere und sie mir besonders gefallen“*. Dass Farsi nicht zwingend zum Sprachkapital der Befragten gehören muss, belegt u.a. die Aussage eines 26jährigen Studenten: *„Ich spreche und schreibe bereits zwei Sprachen fließend – Deutsch und Englisch – ich würde gerne Koreanisch hinzuzählen können, da ich von der Kultur fasziniert bin und meine berufliche Zukunft auch in der Region sehe“*. Alle Befragten befürworten die Förderung der Mehrsprachigkeit.

Den aufgezählten Sprachen werden Zuschreibungsmerkmale und Funktionen zugewiesen. Demnach ist Farsi Sinnbild für die *„eigenen Wurzeln“*. Die russische Sprache wird als Wissenschaftssprache bezeichnet, mit der es möglich ist, *„Literatur in der Originalsprache lesen zu können“*. Für berufliche Chancen auf dem weltweiten Arbeitsmarkt spielt insbesondere das Beherrschen der englischen und spanischen Sprache eine besondere Rolle.

Zukunftsvorstellungen der Kindergeneration: Erziehung eigener Kinder

(Fokus: Sprache)

Bei der folgenden offen formulierten Frage: *„Welche Sprache(n) bevorzugst du in der Erziehung deiner eigenen Kinder bzw. welche Sprache(n) würdest du bevorzugen, wenn du zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine Kinder hast?“* war eine Mehrfachnennung möglich. Zudem hatten die Befragten die Möglichkeit ausführlich ihre Antworten zu begründen.

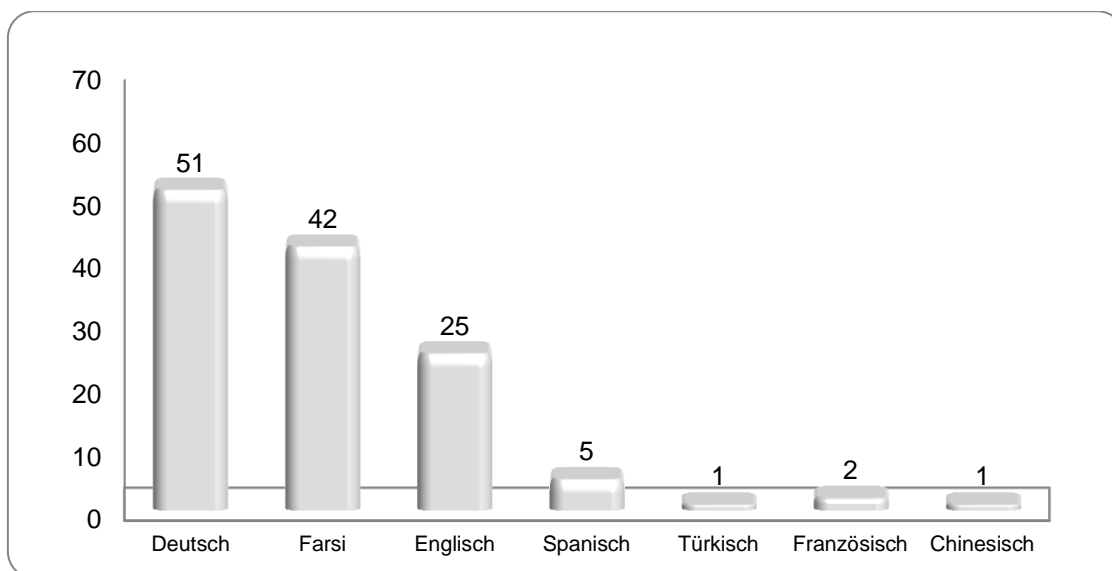


Abb. 64: Erziehungssprache für die eigenen Kinder

42 der Befragten geben Farsi als die Sprache an, in der sie ihre Kinder erziehen (möchten). Angelehnt an bisherige Ergebnisse bzgl. der Wunschsprache (s.o. Abb. 63), ist es für weitere Studien naheliegend zu fragen, wie zukünftige Eltern ihre Kinder in einer Sprache erziehen möchten, die sie selbst nicht ausreichend genug beherrschen. So gibt die Hälfte der Befragten an, dass sie nie in Farsi liest. 18 der Befragten sagen, dass sie selten in Farsi lesen. Es ist die klare Minderheit der Befragten, die manchmal ($n = 6$) oder oft ($n = 11$) in Farsi liest. Die Ergebnisse belegen, dass es einen offensichtlichen Widerspruch zwischen dem realen Sprachvermögen und der bevorzugten Sprache in der Erziehung der Kinder gibt.

4.3.8 Ein- und mehrsprachige Erziehung der zukünftigen Generationen

Nach Ansichten zweier Befragten sollen ihre Kinder mittels mehrsprachiger Erziehung die Möglichkeit haben, ihr eigenes „*offenes Weltbild [zu] entwickeln*“, damit den „*Zukunftsplänen keine Grenzen gesetzt sind*“. Wer viele Sprachen spricht, der ist nach Aussagen der Befragten klar im Vorteil, denn „*Wissen ist Macht*“.

Die Befragten argumentieren sowohl emotional als auch rational, warum sie ihr Kind mehrsprachig erziehen möchten. Hauptgrund für die deutsche Sprache ist das Bestreben nach einer sicheren, beruflichen Zukunft des eigenen Kindes in Deutschland. Farsi wird vor allem aus emotionalen Gründen von den Befragten genannt, beispielsweise, um den Bezug zum Herkunftsland Iran nicht zu verlieren. Zugleich thematisieren sie aber auch die Problematik ihrer unzureichenden Farsikenntnisse, ohne eine konkrete Lösung vorzustellen. Eine 25jährige Studentin sagt: „*Mein farsi ist nicht so gut, wenn es besser wäre, würde ich mit meinem Kind nur farsi sprechen. Aber ich kann mir gut vorstellen, dass ich in den liebevollen Momenten ins persische wechseln würde*“. Der Bezug zur Familie wird ebenfalls als

Grund für Farsi als Erziehungssprache der Folgegenerationen genannt. Ein 28jähriger Student sagt: *„Farsi, da ich möchte, dass auch meine Kinder sich die persische Sprache und Kultur aneignen. Außerdem, wie sonst sollten sie mit ihre Großfamilie kommunizieren können?“* Es werden ebenfalls kulturelle Aspekte genannt, wie beispielsweise von einer 24jährigen Studentin: *„Ich denke, ich würde mit meinen Kindern farsi sprechen wollen, weil ich es persönlich als ein großes Geschenk empfunden habe, dass meine Eltern dies getan haben und ich auf dieser Weise sowohl die Sprache als auch die Kultur kennengelernt habe“*. Weitere Hauptgründe für eine mehrsprachige Erziehung sind zum einen die Weitergabe *„der persischen Kultur“* und zum anderen ein besseres *„eingliedern“* in Deutschland.

Am Beispiel der Aussage eines 28jährigen Studenten wird dies deutlich: *„Sowohl persisch als auch deutsch zugleich, da ich meine Muttersprache (Kultur) meinen Kindern weitergeben möchte und andererseits sich nicht ausgeschlossen fühlen, deswegen zu gleichem Anteil auch deutsch“*.

Dass eine mehrsprachige Erziehung der eigenen Kinder aus anderen Sprachen außer Farsi und Deutsch bestehen kann, ist aus der Aussage eines 25jährigen Studenten zu entnehmen: *„Jede weitere Sprache ist ein Vorteil für die spätere Entwicklung Deutsch, weil hier leben Persisch, weil es der Zugang zu meiner Kultur und zur Familie im Iran bleibt Englisch, weil es eine Weltsprache ist“*. Ein anderer Student sagt: *„persisch, deutsch und englisch, denn Kinder sind wie Computer und je früher man anfängt mit denen mehrere Sprachen zu sprechen, desto schneller lernen sie es... Und englisch ist mir am wichtigsten, denn das ist die internationale Sprache...“*. Spanisch als dritte Erziehungssprache wird ebenfalls genannt. Eine 26jährige Studentin sagt: *„Persisch, da es meine Muttersprache ist und eine Muttersprache ohne Mühe zu Erlernen ist für Kinder – Deutsch, da das Kind höchstwahrscheinlich in Deutschland aufwachsen würde und diese Sprache dessen „Vatersprache“ wäre – Spanisch, da ich Spanischlehrerin bin und denke, dass die enorme Verbreitung von Spanischsprechern weltweit und Spanisch als europäische Sprache sehr wichtig und nützlich sind bzw. sein können“*.

Wie in der Datenauswertung bzgl. der Wunschsprachen (s.o. Abb. 63) deutlich wird, werden unterschiedlichen Sprachen verschiedene Zuschreibungsmerkmale und Funktionen zugewiesen. Englisch wird als *„Weltsprache“* betitelt und Farsi ist *„die Muttersprache“*, die einen Zugang zur *„Kultur“* ermöglicht. Ein 24jähriger Student befürwortet die mehrsprachige Erziehung wie folgt: *„Die Sprache des Landes, Farsi für meine Seite und die Sprache meiner Frau, falls sie keine Deutsche sein sollte; man darf nicht seine Wurzeln leugnen und eine Sprache zu können, ist die Brücke zu anderen Kulturen“*. Aus dieser Aussage wird deutlich, welche Funktionen Sprachen für die Befragten haben. Sie können den Weg in die Vergangenheit zeigen, um die Wurzeln der Eltern zu kennen sowie den Weg für die Zu-

kunft, um in Deutschland leben zu können. Sprachen können eine „Brücke“ zu verschiedenen Kulturen sein.

Einsprachige Erziehung der zukünftigen Generation in der deutschen Sprache

Fünf der 70 Befragten geben an, ihr Kind allein in der deutschen Sprache erziehen zu wollen. Ein 25jähriger Student argumentiert seine Entscheidung wie folgt: *„Deutsch, ich lebe in Deutschland und deswegen denke ich, dass dies die bevorzugte Sprache sein sollte. Dementsprechend würde ich auch im Ausland die entsprechende Sprache sprechen, vorausgesetzt ich plane, dort Jahre zu leben“*. Der Wohnort in Deutschland und die Angst, *„von der Gesellschaft isoliert [zu] werden“* sind die Hauptgründe der o.g. fünf Studenten/-innen für die Bevorzugung der deutschen Sprache.

4.3.9 Das Muttersprachenverständnis der Kindergeneration

In der Datenauswertung zum Muttersprachenverständnis knüpfte ich an die Ergebnisse der Pilotstudie an. Die Frage lautete dort: „Was ist für dich „deine eigene Muttersprache“ und WIE begründest du das?“ So wie bei der Pilotstudie lässt sich die Antwortvielfalt nicht kategorisieren, da sich inhaltlich viele Aspekte überlappen. Die untere Abbildung zeigt, dass knapp die Hälfte der Befragten (n = 32) Farsi als Muttersprache anerkennt, während 21 der Befragten sagen, dass ausschließlich die deutsche Sprache ihre Muttersprache sei.

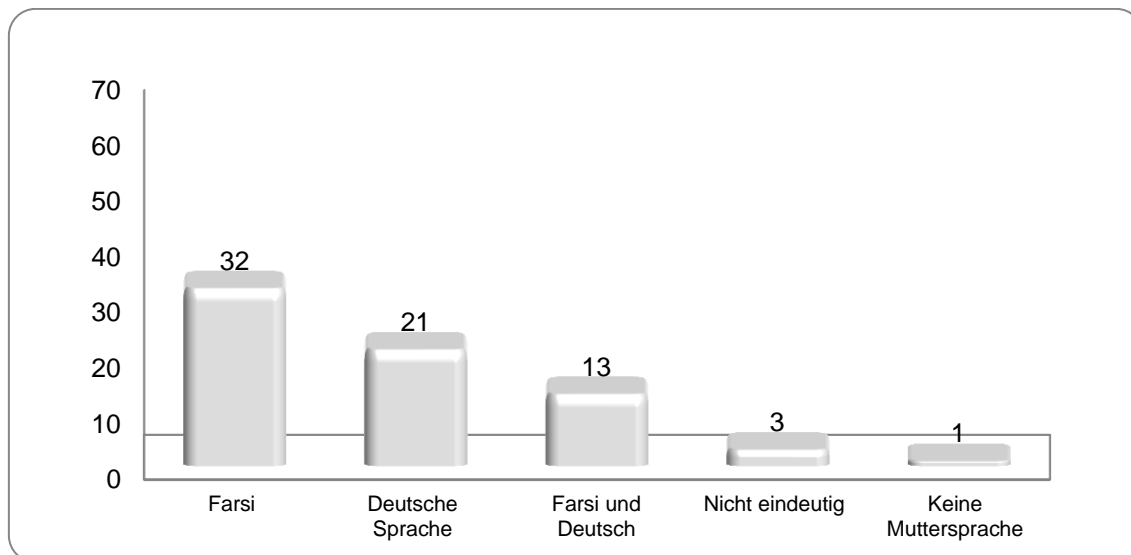


Abb. 65: Muttersprachen der befragten Kinder

Die Anerkennung von zwei Sprachen als Muttersprache – die deutsche Sprache und Farsi (n = 13) – wurde auch als *„deu-fars“* oder als *„Mixsprache“* bezeichnet. Bei drei Aussagen war eine genaue Zuschreibung nicht möglich. Insgesamt sagte nur eine Person, dass sie keine Muttersprache habe. Die Argumentation des 30jährigen Studenten lautet: *„muss leider beichten, dass ich keine Sprache der Welt perfekt beherrsche. Bin trotz allem ein stol-*

zer Perser! versuche wenigstens mich weltweit mit meiner Kunst zu verständigen“. Für den Studenten ist seine Kunst ebenfalls ein Kommunikationsmittel, mit der er sich stärker identifiziert, als mit einer Sprache.

Ein weiterer 30jähriger Student sagt: *„Meine Muttersprache ist Persisch, weil die Muttersprache meiner Eltern Persisch ist. Rein vom Gefühl her habe ich keine Muttersprache“.* Obwohl es sich um eine widersprüchliche Aussage handelt, gehört er dennoch zu den 32 Studenten/-innen, die Farsi als Muttersprache angegeben haben, denn er schreibt zuerst *„Meine Muttersprache ist Persisch“.* Er leitet den Begriff Muttersprache von der Sprache seiner Eltern ab, dabei versteht er sich selbst nicht als Muttersprachler.

Deutsch und Farsi als zwei Muttersprachen

13 der 70 Befragten gaben die deutsche Sprache und Farsi als ihre Muttersprache an. So sagt eine Studentin: *„deu-fars ist meine muttersprache. deutsch und farsi... keine sprache kann ich wirklich perfekt und von keiner sprache kann ich die finger lassen“.* Für ihr Muttersprachenverständnis ist es nicht ausschlaggebend, dass sie über unzureichende Kenntnisse in beiden Sprachen verfügt. Viel eher lässt die Bezeichnung *„deut-fars“* darauf hindeuten, dass sie sich mit einer Sprachkombination identifizieren kann. Dass beide Sprachen zusammengehören, lässt sich bereits anhand der Schreibweise erkennen, wie bei diesem Beispiel *„deutschfarsi...“.* Die beiden Sprachen werden als ein Wort geschrieben. In der folgenden Aussage wird deutlich, dass die deutsche Sprache und Farsi kontextabhängig ausgewählt werden. So sagt ein Student: *„persisch und deutsch gleichermaßen in jeder Sprache kann ich das eine oder andere besser ausdrücken ... ich brauche beide Sprachen um in verschiedenen Bereichen meines Lebens integriert zu sein!!“* Seine Antwort deutet auf eine bewusste Sprachenauswahl in unterschiedlichen Situationen, Themenbereichen etc. hin. Dass die Sprache ein Mittel zur Integration darstellt, wurde in der obigen Aussage ebenfalls aufgegriffen.

Dass eine Sprachenauswahl auch unbewusst erfolgen kann, zeigt das folgende Beispiel: *„farsi und deutsch, weil ich diese Sprachen beherrsche ohne über grammatische Fragen nachdenken zu müssen“.*

Deutsch als Muttersprache

Dass sich Kommunikationsschwierigkeiten zwischen den Befragten und deren Eltern auf das Muttersprachenverständnis auswirken, belegt die Aussage einer 21jährigen Studentin: *„Die Muttersprache ist die Sprache des Herkunftslandes meiner Eltern. Für mich beinhaltet dies nur Schwierigkeiten, da ich sie nicht gut beherrsche und sehr schlimme Kommunikationsprobleme verursacht, die auch zu Streitigkeiten führen. MEINE SPRACHE ist deutsch! und diese Beherrsche ich besser als meine Eltern. Und für meine Kinder wird die Mutter-*

sprache deutsch sein. Aus derselben Begründung: Muttersprache ist die Sprache des Herkunftslandes der Eltern. Ich komme nicht aus dem Iran, sondern meine Eltern“. Die Studentin positioniert sich, in dem sie sich deutlich von der Herkunftssprache ihrer Eltern distanziiert. In ihrem Muttersprachenverständnis weist sie auf Kommunikationsschwierigkeiten zwischen sich und ihren Eltern hin. Dies lässt einen sprachlichen Generationenunterschied annehmen, der auf einen möglichen Generationenkonflikt hindeutet.

Das „*unbeschwerte artikulieren*“ ist einer 29jährigen Studentin wichtig, dies kann sie nur in der deutschen Sprache und nicht in Farsi, da ihr hierzu der „*Wortschatz und die Motivation, [sich] in eine Sprache einzulernen*“ fehlen. Weiterführend sagt sie: „*Ich verstehe alles auf persisch aber ausdrücken kann ich mich besser auf deutsch und solange es so geht, mache ich mir die Mühe nicht, was daran zu ändern*“. Dass es viele Gründe gibt, die für Deutsch als Muttersprache angeführt werden, wird in der folgenden Aussage eines 25jährigen Studenten deutlich: „*Deutsch, ich verwende die Sprache die meiste Zeit, ich habe eine deutsche Freundin, meine Freunde sind deutsch, ich war bei der Bundeswehr, und viele weitere Gründe*“. Demnach beeinflusst auch sein soziales Umfeld sein Muttersprachenverständnis. Aus den beiden letzten Aussagen geht hervor, dass Qualität und Quantität einer Sprache wichtige Kriterien für das individuelle Muttersprachenverständnis der Befragten sind. Dies entspricht auch dem zentralen Ergebnis der Pilotstudie (vgl. Kap. 4.2.3).

Farsi als Muttersprache

Im Folgenden werden einige Aussagen von Studenten/-innen vorgestellt, die ausschließlich Farsi als ihre Muttersprache anerkennen. Sie benennen überwiegend emotionale Gründe für ihre Entscheidung und befassen sich mit der Ambivalenz, die Sprache, die sie am wenigsten beherrschen, dennoch als Muttersprache anzuerkennen. Zugleich werden auch hier der Sprache Funktionen und Zuschreibungsmerkmale zugewiesen. „*Farsi, ich liebe diese Sprache, weil es die Sprache von Hafez und Saadi ist*“ gibt eine 21jährige Studentin als Antwort. Von ihr werden zwei bekannte Dichter aus der persischen Geschichte als Bezugspunkte genannt. An dieser Stelle ist vorwegzunehmen, dass sich die Befragten in der qualitativen Datenerhebung ebenfalls auf Hafiz beziehen. Die persische Geschichte wird gleichermaßen als Argumentation herangezogen. Ein 25jähriger Student sagt: „*Persisch ist meine Muttersprache und damit basta, mein Land ist älter als manch andere Völker ... wir haben schon vor 2000 Jahren für die Frau Mutterschafts Urlaub gehabt ... wenn egal wer im Iran in einem Dorf durch die Hauptstrasse läuft dann wird er von mindestens 70% der Menschen auf ein Tee eingeladen ... die Gastfreundlichkeit kennt keine Grenzen ... ich bin froh und stolz Iraner zu sein*“. Der Student nennt Eckdaten aus der persischen Geschichte, auf

die er „stolz“ ist. Dieses Gefühl – stolz zu sein – wurde auch von Schüler/-innen aus der Pilotstudie genannt.

Obwohl der Iran für eine 20jährige Studentin ein fremdes Land ist, sagt sie: *„persisch ist und bleibt meine Muttersprache da ich sie als erstes gelernt habe. Mit ihr verbinde ich meine Kultur und Zugehörigkeit zu dem Heimatland meiner Eltern was ich auch zu meinem Heimatland zähle. In mir fließt persisches Blut meine gesamte Art ist eher persisch als deutsch“*. In ihrer Aussage distanziert sie sich von „der deutschen Art“, ohne dies genauer zu beschreiben. Eine Abgrenzungstendenz zu einem Land und dessen Bevölkerung wurde ebenfalls von einigen Schüler/-innen der Pilotstudie genannt. Eine 22jährige Studentin sagt: *„Auf jeden Fall Persisch. Die Tatsache, dass ich in Deutschland bin und deutsch sprechen kann ist für mich ein Zufall. Ich habe keinen besonderen Bezug zu diesem Land und seiner Sprache, aber Persisch ist die Sprache meiner Heimat und meiner Kultur und das wird sie immer sein, egal wo ich lebe“*. Die Aussage – sowie weitere aus der Pilotstudie und der Online-Befragung – belegt, dass sich die Befragten mittels ihres Muttersprachenverständnisses gesellschaftlich verorten.

Die Aufenthaltsdauer in Deutschland wirkt sich nicht zwingend auf das Muttersprachenverständnis aus. Eine 25jährige Studentin sagt: *„Muttersprache – farsi, weil dies meine Wurzeln sind und ich auch darauf stolz bin! Jedoch benutze ich jetzt mehr die deutsche Sprache, weil ich seit mehr als 23 Jahre hier lebe und mich mit Deutschland identifiziere. Trotzdem ist meine Muttersprache immer noch persisch“*. Die Studentin argumentiert widersprüchlich. Obwohl sie sich mit Deutschland identifiziert und auf ihren langjährigen Aufenthalt in Deutschland hinweist, benennt sie Farsi als ihre alleinige Muttersprache.

Das Muttersprachenverständnis kann durch biografisch-emotionale Erlebnisse beeinflusst werden. Eine 25jährige Studentin sagt: *„Farsi bleibt meine Muttersprache, auch wenn ich sie nicht perfekt beherrsche, weil ich für diese Sprache mehr fühle. Ich habe schließlich Liebe und Freundlichkeit zuerst auf persisch erfahren und meine ersten Erfahrungen in Deutschland, also verbunden mit der deutschen Sprache waren, negativ (Flucht, Asylantenheim...)“*. Unter welchen Bedingungen Asylanten/-innen in Deutschland gelebt haben, wurde in Kapitel 1.2 thematisiert. Es sei daran erinnert, dass die befragten Eltern bei der qualitativen Studie auf die Schwierigkeiten sowie auf die enorme psychische Belastung während ihrer Ankunftsjahre in Deutschland eingegangen sind.

Die im Zuge der Pilotstudie erstellte Matrix bezüglich der Zuschreibungs- und Identifikationsmerkmale kann an dieser Stelle auf der Grundlage der aus der Hauptstudie gewonnenen Daten erweitert werden.

4.4 Überprüfung der vier Hypothesen



Abb. 66: Zuschreibungs- und Identifikationsdimensionen des individuellen Muttersprachenbegriffs der Kindergeneration

Die Benennungen der einzelnen Dimensionen stammen aus den wortwörtlichen Aussagen der Befragten, aus denen sich Indikatoren für das Muttersprachenverständnis der Befragten ableiten lassen. So können beispielsweise Emotionen als ein Indikator genannt werden. Dies können dann die Emotionen zu Deutschland oder zum Herkunftsland ihrer Eltern sein. Das heißt, dass ein und derselbe Indikator zu unterschiedlichen Aussagen führen kann.

4.4 Überprüfung der vier Hypothesen

Die folgenden Aussagen beziehen sich ausschließlich auf die Studienteilnehmer/-innen der Fragebogenerhebung (n = 70) und sind daher nicht als allgemeingültige Aussagen zu verstehen. Es lassen sich jedoch Tendenzen ableiten.

Erste Hypothese

Wenn Immigranteneltern aus dem Iran im Einwanderungsland Deutschland einen akademischen Beruf ausüben, dann legen sie Wert darauf, dass ihr Kind im Einwanderungsland einen höherwertigen Abschluss (mind. Abitur) erlangt.

Zentrale Ergebnisse:

- Trotz ihres höherwertigen Schulabschlusses arbeitet die Mehrheit der Eltern in Berufen, die nicht ihrem Abschluss entspricht.
- Unabhängig vom ausgeübten Beruf legen die Immigranteneltern Wert darauf, dass ihr Kind einen höherwertigen Abschluss erlangt.
- Daraus resultiert, dass es keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen den ausgeübten Berufen der Eltern und der bildungsinstitutionellen Laufbahn ihres Kindes gibt, sehr wohl aber zwischen dem elterlichen Schulabschluss und der Bildungskarriere ihres Kindes.

Nach Trüb (2009) führt ein höherwertiger Abschluss zu besseren Chancen sich auf dem Arbeitsmarkt integrieren zu können. Dies gehe ihrer Ansicht nach mit besseren Lebensumständen einher. Für die Kindergeneration ist dies zutreffend, jedoch nicht zwingend für die Eltern. Trotz ihrer höherwertigeren bildungsinstitutionellen Laufbahn hat die Mehrheit der Eltern in Deutschland keine besseren Lebens- und Arbeitsplatzchancen. Denn immerhin haben 35 Väter und 26 Mütter der 70 Befragten trotz eines höherwertigen Abschlusses einen Bruch ihrer Laufbahn erlebt und arbeiten in eher geringverdienenden Berufsbranchen. Demzufolge haben sie einen niedrigen, sozio-ökonomischen Status, der sich jedoch nicht negativ auf die bildungsinstitutionelle Laufbahn ihres Kindes auswirkt. Dies kann auf die normative elterliche Bildungsaspiration zurückgeführt werden. Belegt werden kann dies u.a. durch die private Förderung ihres Kindes sowie die Unterstützungsleistung während des gegenwärtigen Studiums.

In den repräsentativen Studien, wie beispielsweise dem Bildungsbericht 2008, wird auf eine Kopplung zwischen sozio-ökonomischem Hintergrund und Schulbesuch verwiesen (2008: 11). Wer aus einem eher niedrigen sozio-ökonomischen Verhältnis stammt, besucht – nach Angaben der Bildungsberichtserstattung 2008 (ebd.) – eher seltener das Gymnasium. Die erhobenen Daten kommen für die Gruppe der iranischstämmigen Familien zu einem anderen Ergebnis. Denn 68 der befragten Kinder haben das Gymnasium besucht. Zudem haben 20 der Befragten einen Aufstieg in ihrem bildungsinstitutionellen Werdegang durchlaufen (siehe Abb. 45). Somit muss die im Rahmen von PISA und anderen Studien festgestellte Korrelation zwischen sozio-ökonomischem Status und institutionellem Bildungserfolg in Bezug auf iranischstämmige Personen in Deutschland korrigiert werden. Deutlich wird daran vor allem, dass im Rahmen einer bildungspolitischen Diskussion nicht von den Migranten als eine homogene Gruppe ausgegangen werden darf.

Die hiesigen Daten belegen eher einen eindeutigen Zusammenhang zwischen dem bildungsinstitutionellen Werdegang der Eltern im Iran und dem ihres Kindes in Deutschland. Demnach ist der sozio-ökonomische Status im Einwanderungsland kein ausschlaggebender

der Indikator für die bildungsinstitutionelle Laufbahn der nachfolgenden Generationen. Es ist vielmehr länderübergreifend von der elterlichen bildungsinstitutionellen Laufbahn der Eltern auf die ihres Kindes zu schließen.

Dass Eltern nicht in ihrem angestrebten bzw. vorherigen Beruf arbeiten können, muss als Konsequenz ihrer Migration betrachtet werden. Daher findet in der Regel eine Projektion der elterlichen Wünsche auf die Kinder statt. Das, was sie selbst nicht geschafft haben, soll ihrem Kind gelingen, wie beispielsweise ein sozialer Aufstieg durch den institutionalisierten Zustand des kulturellen Kapitals (vgl. Becker 2010: 7). Dies kann – so die Annahme – ein Grund zur Entstehung oder Festigung normativer elterlicher Bildungsaspiration sein. Diese Annahme wird in der qualitativen Studie der vorliegenden Arbeit aufgegriffen und analysiert. Es ist darauf zu verweisen, dass die quantitative Studie auch migrierte Eltern zeigt, die sich in ihrem angestrebten bzw. vorherigen Berufsfeld etablieren konnten. Dies trifft jedoch auf eine Minderheit der Eltern zu.

Der hohe Anteil an Eltern, die einen höherwertigen Abschluss haben, deckt sich mit den Ergebnissen der Studie „Muslimisches Leben in Deutschland“. Im Vergleich zu den anderen befragten Gruppen weist insbesondere „[...] die Gruppe der iranischen Migranten mit Abstand das höchste Bildungsniveau [auf]“ (BAMF 2009: 214).

Da die Mehrheit der Eltern über einen höherwertigen Abschluss verfügt, kann im bourdieuschen Sinn von einem hohen kulturellen Kapital gesprochen werden. Die Tradierung des kulturellen Kapitals nach Bourdieu kann u.a. anhand des inkorporierten Zustandes beider Generationen belegt werden. Die Tradierung des kulturellen Kapitals erfolgt bei den Befragten nicht, um die familiäre gesellschaftliche Position zu bewahren, sondern um einen höherwertigen Abschluss und damit einhergehenden gesellschaftlichen Aufstieg zu erreichen. Zunächst kann die idealistische elterliche Bildungsaspiration u.a. durch folgende Ergebnisse belegt werden: 51 der Befragten geben an, dass ihre Eltern „sehr großes Interesse“ an ihrem Studium haben und es 67 Eltern von 70 „sehr wichtig ist“, dass ihr Kind das Studium beendet. Die realistische elterliche Bildungsaspiration von Eltern lässt sich außerdem durch ihr aktives Handeln belegen. Von Beginn an haben Eltern ihren Erziehungsschwerpunkt auf Bildung gesetzt. Dies gaben alle Befragten an. Bereits während der Schulzeit hat die Mehrheit der Befragten (n = 42) Nachhilfe in den Schulfächern erhalten. Während des Studiums erhalten nach Angaben der Befragten 30 eine finanzielle und 17 eine psychische/mentale Unterstützung. Die in Kapitel 2.5 diskutierte Annahme, dass Eltern, die über eine realistische Bildungsaspiration verfügen, ihren Kindern zu einem gesellschaftlichen Aufstieg verhelfen, indem sie ihnen fördernde Werte vermitteln, kann mit den Angaben der Befragten bzgl. der Unterstützungsformen bestätigt werden.

Zweite Hypothese

Je größer das ökonomische Kapital der Immigranteneltern ist, desto eher ist eine Bereitschaft zur privaten Förderung ihres Kindes während der gesamten schulischen und universitären Ausbildung vorhanden.

Zentrale Ergebnisse:

- Für die private Förderung ist nicht das ökonomische Kapital primär ausschlaggebend, sondern eher die Einstellung zum kulturellen Kapital.
- Trotz eines eher geringen ökonomischen Kapitals fördern Eltern ihre Kinder, mit dem Ziel, dass sie einen höherwertigen Abschluss erreichen.

Der Berufsabstieg, von dem die Mehrheit der Eltern betroffen ist, sowie ihr niedriger sozio-ökonomischer Status in Deutschland weisen auf wenig ökonomisches Kapital hin. Die erhobenen Daten belegen jedoch, dass unabhängig von dem ihnen zur Verfügung stehenden ökonomischen Kapitals Eltern bereit sind, ihr Kind privat zu fördern. So geben beispielsweise 52 der Befragten an, dass sie während ihrer Schulzeit privat das Spielen eines Musikinstruments erlernt haben. 43 der Befragten waren während ihrer Schulzeit Mitglied in einem Verein, wie beispielsweise im Sportverein.

Trüb (2009) weist darauf hin, dass biografische Konstellationen, wie beispielsweise der eigene oder familiäre Migrationshintergrund, die bildungsinstitutionelle Laufbahn negativ beeinflussen können (vgl. Schelle 2005: 43). Wer einen Migrationshintergrund hat, ist danach eher auf der Haupt-, Real- oder Sonderschule vertreten (vgl. Trüb 2009). Dies spiegeln auch die zentralen Ergebnisse der PISA-Studien wider. Die erhobenen quantitativen Daten widersprechen dem. Von den 70 Befragten waren vier auf einer Hauptschule und 16 auf einer Realschule, bevor sie ihre schulische Laufbahn am Gymnasium fortgesetzt haben. Demnach fand ein Aufstieg im deutschen Bildungssystem statt (s.o. Abb. 45).

Laut der Autorengruppe der Bildungsberichtserstattung 2008 weisen Personen mit einem Migrationshintergrund einen geringeren Bildungsstand auf als Personen ohne Migrationshintergrund (2008: 40). Die hier erhobenen Daten belegen, dass es sich nicht um eine selbstverständliche Korrelation von „vorhandenem Migrationshintergrund“ und „geringem Bildungsstand“ handelt. Die besuchte Schulform und das gegenwärtige Studium belegen, dass trotz eigenem oder familiärem Migrationshintergrund der Erwerb des institutionalisierten kulturellen Kapitals möglich ist. Demnach ist nicht das ökonomische Kapital für die private Förderung der Kinder primär ausschlaggebend, sondern das kulturelle Kapital. Dieses Kapital führt die Eltern dazu, ihr Kind außerhalb der Schule und während des Studiums zu fördern. Das bedeutet nicht, dass das ökonomische Kapital gar keine Rolle spielt. Es soll vielmehr zum Ausdruck gebracht werden, dass aufgrund der erhobenen Datenlage zuerst

das kulturelle Kapital und damit auch die elterliche Bildungsaspiration maßgeblich sind. Diese kann mittels des ökonomischen Kapitals realisiert werden. Dieses Ergebnis untermauert Kleins und Biedingers Ansicht, dass die „stärkste Determinante für das elterliche Engagement“ das elterliche kulturelle Kapital ist (2009: 18). Demnach ist – fokussiert auf die zweite Hypothese – nicht das ökonomische Kapital die wichtigste Kapitalsorte, wie es Bourdieu allgemein behauptet (vgl. Kap. 2.1), sondern eher das kulturelle Kapital.

Ich möchte den angesprochenen Aspekt „Migrationshintergrund“ erneut aufgreifen. In Kapitel 1.2 wurde darauf verwiesen, dass es eine Vielzahl an Migrationstypologien gibt (vgl. Han 2005; vgl. Shenavari 2009; vgl. Sievers et al. 2010). In vielen Studien ist die Rede von „Schüler/-innen mit Migrationshintergrund“. Dabei wird oft außer Acht gelassen, dass diese Schülerschaft selbst über keinerlei Migrationserfahrung verfügt, sondern deren Eltern oder sogar deren Großeltern. Es ist zu unpräzise und realitätsfern allgemein von „Schüler/-innen mit Migrationshintergrund“ zu sprechen. Wie die Daten von Brizić, belegt auch meine Studie, dass die Geschichten und damit einhergehend das Warum eines familiären Migrationshintergrundes entscheidender sind als eine homogenisierende Zuschreibung eines Hintergrundes.

Orientiert an der Geschichte einer Person können Wissenschaftler/-innen eher verstehen, warum jemand seine eigene Sprache aufgibt oder andere Sprachen ablehnt. Die Migrationsgeschichte ist auch hinsichtlich des Bildungsverhaltens aufschlussreich. In Anlehnung an die Zielgruppe der quantitativen Studie der vorliegenden Arbeit ist zu hinterfragen, warum 55 Befragte angeben, dass sie aus „politischen Gründen“ den Iran verlassen haben. Hierfür ist eine Herkunftslandanalyse erforderlich, um historische Kontexte und Zusammenhänge zu verstehen bzw. um Menschen in der Migration zu verstehen. Weiterhin muss in der qualitativen Datenerhebung der Frage nach Rückkehrabsichten nachgegangen werden. Denn nach Foertsch und Jessen (2007) bleibt – deutlich am Beispiel von türkischstämmigen Familien, der sog. Gastarbeitergeneration – das Herkunftsland im Vordergrund, um sich bei einer Rückkehr problemlos anzupassen (2007: 16). Die Rückkehrabsicht kann die elterliche Haltung bzgl. ihrer normativen Bildungsaspiration sowie hinsichtlich der Sprachpräferenz in der Erziehung der Kinder in Deutschland beeinflussen. Wenn Eltern hingegen nicht mehr zurückkehren wollen oder können und sich für ein Leben im Aufnahmeland entscheiden (müssen), so kann dies ein Grund sein, warum die Sprache des Aufnahmelandes eher an ihre Kinder weitergegeben wird als die Herkunftssprache. Ein Grund hierfür kann der Wunsch nach einer besseren sprachlichen, strukturellen, sozialen und beruflichen Integration sein (Haug 2008). Derart motivierte Sprachwechsel – von der Herkunftssprache zur Sprache des Einwanderungslandes – zeigen eine reflektierte Haltung, „die einen historischen und einen politischen Ursprung“ hat (Brizić 2007: 189).

Dritte Hypothese

Wenn Kinder während ihrer Ausbildungszeit in ihrer Herkunftssprache privat gefördert werden, dann wollen sie ihre eigenen Kinder auch eher zweisprachig (Deutsch und Farsi) erziehen.

Zentrale Ergebnisse:

- Die befragten Studenten/-innen wurden eher in den Schulfächern gefördert, als in der Herkunftssprache ihrer Eltern.
- Innerhalb der Familien der Befragten erfolgte tendenziell keine sprachliche Tradierung der Herkunftssprache, die zu ausreichenden Sprachkenntnissen geführt hat.
- Eltern- und Kindergeneration unterscheiden sich hinsichtlich ihres Sprachens alltags.
- Das Sprachkapital der Befragten besteht tendenziell aus der dominanten deutschen Sprache und aus eher schwachen Farsikenntnissen.
- Dennoch strebt die Mehrheit der Befragten an, ihre eigenen Kinder sowohl in der deutschen Sprache als auch in Farsi zu erziehen.

Die Ergebnisse können nicht belegen, dass ausschließlich der private Besuch am muttersprachlichen Unterricht dazu führt, dass die zukünftigen Eltern (die jetzige Kindergeneration) ihr eigenes Kind zukünftig mehrsprachig erziehen möchten bzw. werden. Trotz schwacher Farsikenntnisse und obwohl nur 32 der Befragten einen privaten muttersprachlichen Unterricht besucht haben, wird von der Mehrheit eine mehrsprachige Erziehung (Deutsch und Farsi) der eigenen Kinder gewünscht.

Die erhobenen Daten belegen, dass es innerhalb der Familie zumeist einen Sprachwechsel gab. Brizić (2007) bewertet einen solchen Sprachwandel als einen Sprachverlust (Verlust der Herkunftssprache der Eltern) und bewertet diesen als negativ, da auf eine mögliche Bilingualität verzichtet wird (2007: 191). Sprachwechsel trifft meistens auf bei

„Familien oder Gemeinschaften in extremer sozialer Randposition [zu]; im negativen Fall haben die Betroffenen aufgrund dieser Position nicht einmal die Möglichkeit, im Rahmen eines Schulbesuchs die neu übernommene, dominante Sprache umfassend zu lernen“ (Brizić 2007: 191).

Ob diese Randposition auf die Familien der Befragten aufgrund ihres eher niedrigen sozio-ökonomischen Hintergrunds zutreffend ist, kann anhand des mir vorliegenden Datenmaterials nicht eindeutig belegt werden. Jedoch lassen die Ergebnisse vermuten, dass trotz des sozio-ökonomischen Status die neue übernommene Prestigesprache Deutsch umfassend gelernt wurde. Dies wird anhand der Angaben bzgl. der Wunsch- und Muttersprache deut-

lich. Hinsichtlich ihrer Population nehmen iranischstämmige Familien eine Randposition ein, da sie eine Minderheit der Minderheit innerhalb der deutschen Mehrheitsgesellschaft sind. Das Mehrsprachigkeitsverständnis der Befragten bezieht sich nicht allein auf die Sprachenkombination Deutsch und Farsi, sondern berücksichtigt beispielsweise Spanisch. Zurückzuführen ist dies auf die jeweiligen Sprachkenntnisse und -einstellungen der Befragten. Die Ergebnisse der vier Alltagsbeispiele (Geld zählen, träumen, fluchen/ schimpfen sowie Witze erzählen) zeigen, dass die Befragten eher die deutsche Sprache bevorzugen (s.o. Abb. 51 bis Abb. 62). Dies ist ein weiterer Beleg dafür, dass die neue übernommene Prestigesprache umfassend gelernt und verinnerlicht wurde. Konträr dazu sprechen lediglich fünf Mütter und fünf Väter aus der Elterngeneration in ihrem Alltag bevorzugt ausschließlich die deutsche Sprache. Die Ergebnisse belegen ein klares Zweigenerationenbild hinsichtlich des Sprachenalltags innerhalb einer Familie. In der Kindergeneration ist die deutsche Sprache die eindeutig bevorzugte Sprache, während Eltern eher in ihrer Erstsprache Farsi sprechen.

Die vorgestellten Ergebnisse zeigen, dass die Eltern ihrem Kind tendenziell weniger ihr Sprachkapital weitergeben bzw. die Kinder „aus den eigenen Ressourcen“ geschöpft haben. Demzufolge greift die Kindergeneration nicht auf das bereits bestehende Sprachkapital der Eltern zurück und die beiden Generationen unterscheiden sich hinsichtlich ihres Sprachkapitals. Die erhobenen quantitativen Daten lassen den Schluss zu, dass eine unzureichende Förderung der elterlichen Herkunftssprache keine negativen Auswirkungen auf den bildungsinstitutionellen Werdegang hat. Dieser Eindruck wird durch die Tatsache gestützt, dass 20 der 70 Befragten ein Aufstieg innerhalb des deutschen Bildungssystems gelungen ist. Zur Überprüfung dieser Annahme ist eine genauere Differenzierung der Daten sowie eine Methodenreflexion erforderlich.

An dieser Stelle greife ich die angewandete Methodenreflexion im siebten Kapitel auf. Im Vergleich zu den geschlossenen und halboffenen formulierten Fragen des Fragebogens, werden bei den offen formulierten Fragen, wie beispielsweise nach dem eigenen Muttersprachenverständnis oder der Wunsch- und Erziehungssprachen, die Spracheinstellungen der Befragten ersichtlich. Die Befragten sprechen offener über die Folgen mangelnder Förderung hinsichtlich ihrer Farsikenntnisse. Diese Ergebnisse haben einen qualitativen Charakter, da die Befragten umfassender antworten können und daher vertiefende Analysen möglich sind. Insbesondere bei den Antworten zum Muttersprachenverständnis betonen die Befragten die starke Bindung und Identifikation zur Herkunftssprache ihrer Eltern. Zusammengefasst bedeutet dies: Um über die Förderung der Mehrsprachigkeit zu entscheiden, erscheint es mir als unzureichend, sich alleinig auf quantitative Fragen bzw. Daten zu beziehen. Die Ansichten von Betroffenen sind zusätzlich zu berücksichtigen.

Trotz des unausgeglichene Sprachkapitals – bessere Deutsch- als Farsikenntnisse – gibt die Mehrheit der Befragten an, dass sie ihr eigenes Kind u.a. in Farsi erziehen möchte (n = 42). Dies erscheint zunächst ein Widerspruch zu sein. Es sind jedoch die Antworten auf offen formulierte Fragen, die es schließlich ermöglichen, die Ambivalenz zwischen den eigenen geringen Farsikenntnissen und dem Sprachwunsch hinsichtlich der Erziehung ihrer eigenen Kinder zu verstehen. An dieser Stelle kann die folgende Aussage einer 25jährigen Studentin genannt werden: *„Mein farsi ist nicht so gut, wenn es besser wäre, würde ich mit meinen Kind nur farsi sprechen. Aber ich kann mir gut vorstellen, dass ich in den liebevollen Momenten ins persische wechseln würde“*. Es sind vornehmlich emotionale Gründe, die die Befragten dazu führen, ihr Kind in der Herkunftssprache ihrer Eltern zu erziehen bzw. erziehen zu wollen. Wobei die Frage unbeantwortet bleibt, wie die Befragten ihre Kinder in Farsi erziehen wollen, wenn sie selbst die Sprache nicht ausreichend beherrschen.

Deutlich wird daran, dass es erst durch die Beantwortung von eher offen formulierten Fragen möglich ist festzustellen, aus welchen Gründen eine Förderung beider Sprachen – Farsi und Deutsch – als erforderlich angesehen wird. Rein quantitative Daten erscheinen hier eher unzureichend, denn sie geben uns keine Auskunft über die Innensicht der Betroffenen.

Vierte Hypothese

Wenn Kinder in ihrer Herkunftssprache privat gefördert werden, dann wird diese Sprache von ihnen als eine Muttersprache anerkannt.

Zentrale Ergebnisse:

- Der (außerschulische) Besuch des muttersprachlichen Unterrichts ist für das persönliche Muttersprachenverständnis nicht ausschlaggebend.
- Die Qualität und Quantität einer oder mehrerer Sprache(n) bestimmen nicht zwangsläufig darüber, welche Sprache(n) als Muttersprache anerkannt wird bzw. werden.

Die Spracheinstellung, wie sie im Muttersprachenverständnis dargestellt wird, kann sich im Laufe des Lebens verändern, beispielsweise durch einen langjährigen Auslandsaufenthalt oder andere Erlebnisse. Mit der Veränderung des Muttersprachenverständnisses verändern sich auch Zuschreibungs- und Identifikationsdimensionen. Daher kann in diesem muttersprachlichen Kontext von einer flexiblen Identität gesprochen werden, die der flexiblen Identitätsform nach Brizić entspricht (2007: 193). Eltern und Kinder können „flexibel neue Identitäten“ annehmen, ohne dabei bisherige Sprachen und Identitäten aufgeben zu müssen (Brizić 2007: 193) Die flexible sprachliche Identität zeigt sich bei den Befragten u.a. darin, dass zwei Sprachen als Muttersprache anerkannt werden (s.o. Abb. 65). Eine stig-

matisierte und gewechselte Identitätsform nach Brizić ist aus den Angaben der Befragten bzgl. ihres Muttersprachenverständnisses nicht zu entnehmen (vgl. Brizić 2007: 191). Eine negative zugeschriebene generalisierende Identitätsform lässt sich ebenfalls nicht aus den Aussagen entnehmen. Bei allen Befragten handelt es sich somit um eine flexible sprachliche Identität. Das Muttersprachenverständnis wird primär von emotionalen und identitätsstiftenden Aspekten beeinflusst und nicht von den tatsächlichen Sprachkompetenzen.

Bei denjenigen, bei denen die deutsche Sprache als alleinige Muttersprache gilt, lässt sich darauf schließen, dass die Eltern der Befragten eher weniger von ihrem Farsi-Sprachkapital bzw. von ihren sprachlichen Ressourcen an ihre Kinder tradiert haben. Viel eher – so eine weiterführende Annahme – haben Eltern Einstellungen zur deutschen Sprache weitergegeben. Wie beispielsweise die Einstellung, dass die deutsche Sprache für ein Leben in Deutschland wichtiger ist als Farsi.

Aus der Diskussion der vier Hypothesen resultieren weitere Annahmen und Fragen bzgl. einer genaueren Beschreibung der Zielgruppe. In der folgenden qualitativen Datenerhebung und -auswertung wird ebenfalls zu den in Kapitel 2.5 vorgestellten Studien Bezug genommen. Fokussiert werden u.a. das bei sog. Migrantenern angenommene Wissensdefizit in Bezug auf das deutsche Bildungssystem (vgl. Menke 2011; Speck-Hamdan 1999: 223), Germanisierung (Rohr 2004: 6), Fremdwahrnehmung (insbesondere aus Sicht von Lehrer/-innen; vgl. Roth/ Terhart 2008) und die mögliche Rückkehrabsicht, die auf den entsprechenden Migrationstypus verweist (vgl. Schelle 2005: 42).

Die ersten quantitativen Daten der vorliegenden Studie belegen, dass im Migrationskontext ein differenzierter Blick auf die jeweilige Bezugsgruppe erforderlich ist. Daher ist für eine geschichts-, länder- und generationsübergreifende Herangehensweise zu plädieren, um Aussagen zu Bildungsaspiration und -erfolg zu präzisieren. Denn jede Zuwanderungsgruppe hat ihre eigene Geschichte, die zudem noch durch individuelle und länderspezifische geschichtliche Ereignisse geprägt ist. Dies ist ein wesentlicher Indikator in der gesamten komplexen Bildungs- und Migrationsthematik.

4.5 Weiterführende Forschungsfragen für die qualitative Studie

Die weiterführenden Forschungsfragen resultieren aus den Ergebnissen der quantitativen Datenerhebung sowie der Hypothesenüberprüfung. Folglich baut die qualitative Studie auf der quantitativen Studie auf. Ziel der Methodentriangulation ist es, die Aussagen der befragten 70 Studenten/-innen auf eine kleine Stichprobe (zwei Generationenfamilien) zu beziehen und zu vertiefen.

Ein erstes eindeutiges Ergebnis der Fragebogenerhebung ist, dass nur fünf Personen eine Religionszugehörigkeit haben, obwohl die Eltern in einem islamischen Land groß geworden sind. Daher lautet eine zentrale Forschungsfrage:

- Warum gibt die Mehrheit der Befragten der Fragebogenerhebung – und evtl. in den Interviews – **keine Religionszugehörigkeit** an, obwohl die Familie aus einem islamischen Land stammt?

55 von 70 Personen gaben an, dass ihre Familien aufgrund von „politischen Gründen“ in Deutschland leben. Zudem gaben sie an, dass ihre Eltern über höherwertige Abschlüsse verfügen (Abitur, Diplom, Dokortitel, Professur etc.). Daher wird detaillierter nachgefragt:

- Was waren die **gesamtgesellschaftlichen und persönlichen Gründe**, die die Eltern dazu veranlasst haben, **trotz ihres hohen Qualifikationsniveaus** und ihrer Aussicht auf ein sicheres ökonomisches Kapital ihr Herkunftsland zu verlassen?

Obwohl die Eltern über einen höherwertigen Abschluss verfügen und in Deutschland weiterführende Bildungsinstitutionen besucht haben (n = 32), konnte nur eine Minderheit der Eltern in ihrem angestrebten bzw. bisherigen Berufsfeld arbeiten. Die Gründe, warum sich die iranischstämmigen Eltern nicht mehr in ihrem gewünschten Berufsfeld etablieren konnten, wurden in Kapitel 1.2 erläutert. In der qualitativen Datenerhebung soll deshalb herausgearbeitet werden:

- Inwieweit ist die Kindergeneration **über die Fluchtmotive und -hintergründe** ihrer Eltern **aufgeklärt**?

Bei einem anonymen Fragebogen sind Rückfragen ausgeschlossen und der wissenschaftliche Diskurs bietet keine Antwort auf die Frage, warum Eltern, die in ihrem eigenen bildungsinstitutionellen Werdegang gescheitert sind, nach wie vor über eine normative Bildungsaspiration verfügen. Hieran orientiert stellt sich die Frage:

- Inwieweit lässt sich die **vorhandene Bildungsaspiration der Eltern** – trotz eines Bruchs in ihrer bildungsinstitutionellen und beruflichen Laufbahn – auf **gesellschaftliche Bedingungen in den 1970er/1980er Jahren** im Iran zurückführen?

Bildungsaspiration ist nach Becker (2010) überwiegend ein Bildungsverhalten. Dieses Verhalten wird von der Gesellschaft beeinflusst und hat zugleich Auswirkungen auf die gesellschaftliche Teilhabe der Kinder. Demnach handelt es sich hierbei um eine wechselseitige Beziehung. Da in der quantitativen Datenerhebung die elterliche Bildungsaspiration belegt werden konnte, stellt sich in der qualitativen Datenerhebung die Frage:

- Inwieweit wurde die elterliche Bildungsaspiration durch den **Verlust des ökonomischen Kapitals** beeinträchtigt?

Um diese Frage beantworten zu können, wird die Zeit und das Land, in dem die Eltern groß geworden sind, genauer betrachtet. Es stellt sich die Frage, ob es sich bei dem Bildungsverhalten der Eltern um ein generationstypisches Verhalten handelt:

- Inwieweit lassen sich **Parallelen in den Bildungsgeschichten der Elterngeneration** erkennen, die auf eine gruppenspezifische Bildungsaspiration aus dem Herkunftsland schließen lassen können?
- Wie wurde/ wird die **Bildungsaspiration** innerhalb der Familie **tradiert**?

Die im vorherigen Kapitel vorgestellten Ergebnisse bzgl. der Sprache belegen, dass ein generationstypisches Sprachverhalten im Alltag vorliegt. Daher wird nachgefragt:

- Welche Rollen spielen die **Herkunftssprache** der Eltern Farsi und die Sprache des Einwanderungslandes **Deutsch** in der Tradierung der elterlichen **Bildungsaspiration** und im Leben der Kindergeneration? Und worauf ist die sprachliche Rollenverteilung zurückzuführen?

An die obige Forschungsfrage anknüpfend wird zukunftsprospektivisch gefragt, welchen Sprachen welche Rollen in den zukünftigen Generationen haben bzw. zugeschrieben werden. Um die Bildungsgeschichten der Befragten beschreiben zu können, wird in der qualitativen Datenerhebung auch nach dem Bildungsverständnis gefragt:

- Welche **Zukunftsvorstellungen** hat die Kindergeneration im Hinblick auf die Erziehung ihrer eigenen zukünftigen Kinder (Schwerpunkte: **Bildung und Sprache**)?

Die Frage nach dem Muttersprachenverständnis war die einzige offene Frage des Fragebogens. In den Interviews wird diese Frage erneut aufgegriffen, denn die quantitativen Daten haben belegt, dass ein eher uneinheitliches Muttersprachenverständnis aus Sicht der Befragten vorhanden ist. Welche Ursachen dies haben kann, wird mittels der qualitativen Datenerhebung ermittelt:

- Welches **Muttersprachenverständnis** vertritt die Kindergeneration?

Bei den weiterführenden Forschungsfragen der qualitativen Studie handelt es sich um gesellschaftlich-, familien- und individuenbezogene Fragen, die sich mit sprachlichen, geschichtlichen und bildungspolitischen Aspekten befassen. Dies entspricht in etwa Brizićs qualitativem Forschungsansatz (vgl. Brizić 2009: 140). Die aufgeführten Forschungsfragen lassen sich gruppieren (s.u. Abb. 67). Dies ermöglicht es, auf unterschiedlichen Metaebenen zu argumentieren und mögliche Zusammenhänge besser nachvollziehen zu können.

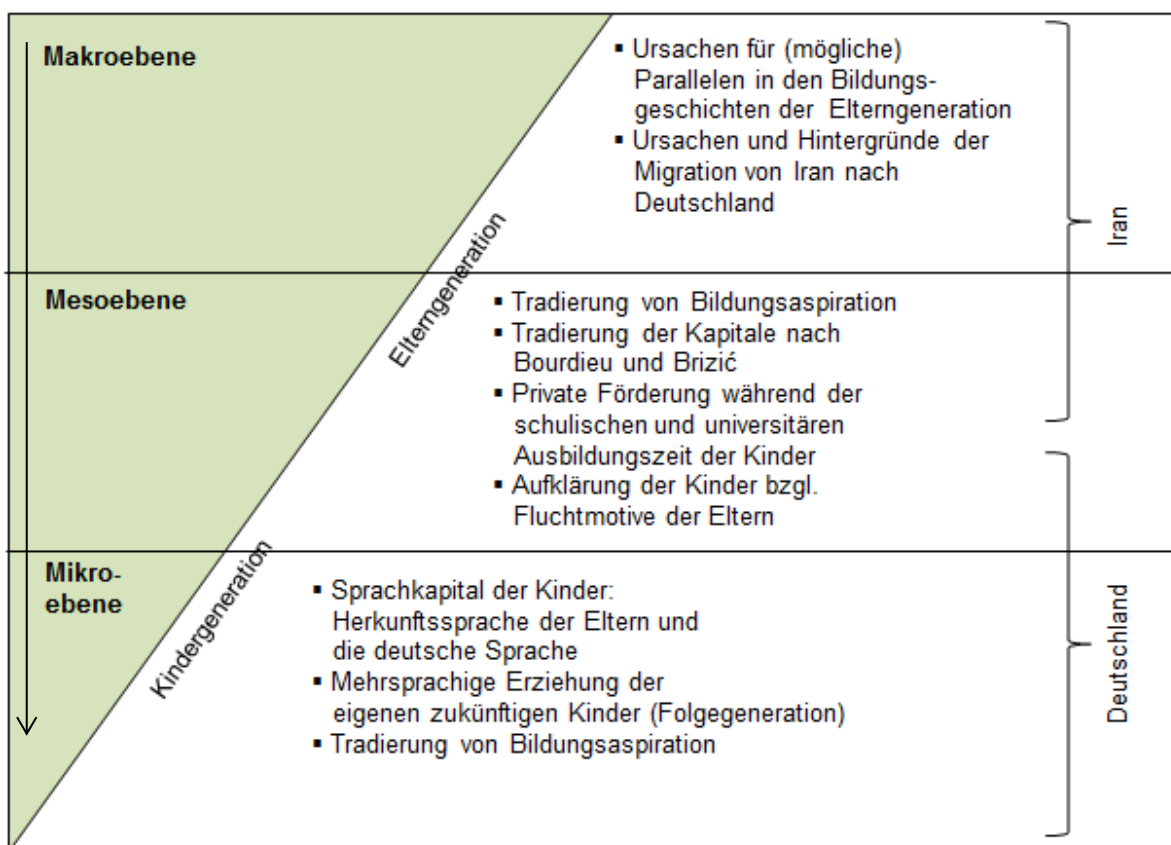


Abb. 67: Dreiebenen-Modell (DEM)

Brizić (2007) hat ihr Sprachkapitalmodell ebenfalls in drei Ebenen unterteilt (vgl. Kap. 2.2). Die Forschungsfragen, die sich auf die Gesellschaft beziehen, befinden sich in der obigen Abbildung auf der Makroebene. Die Fragen, die sich auf die Familie beziehen, wie beispielsweise die Tradierung des kulturellen Kapitals, befinden sich auf der Mesoebene. Brizić (2007) nennt auf der Mikroebene das vorhandene Sprachkapital der Kinder. In dem hier vorliegenden Modell werden zusätzlich die Zukunftsvorstellungen der Kinder bzgl. der Erziehung ihrer Kinder untersucht. Neben dem vorhandenen Sprachkapital umfasst die Mikroebene in der vorliegenden Studie daher auch die geplante zukünftige Sprachweitergabe. Dies ist mir möglich, da ich im Vergleich zu Brizić keine Grundschüler/-innen befrage, sondern junge Erwachsene, die eine Familie gründen möchten. Ziel dessen ist, eine Generationsentwicklung hinsichtlich des Sprachkapitals zu beschreiben. Des Weiteren besteht in meinem Modell das Sprachkapital der Kinder (Mikroebene) nicht ausschließlich aus „der Kombination [...] [von] Kompetenz und Identität der Eltern“ (Brizić 2007: 182), sondern auch aus ihren eigenen Spracheinstellungen, die aus ihrer Selbstreflexion und ihrer individuellen gesellschaftlichen Verortung resultieren. Das dargestellte Dreiebenen-Modell ist im Gegensatz zu Brizićs Modell von oben nach unten zu lesen bzw. vom Allgemeinen (Gesellschaft) zum Spezifischen (Individuum), oben mit der Vergangenheit der Elterngeneration im Iran beginnend und unten mit den Zukunftsperspektiven der Kindergeneration endend.

Kapitel 5

Die Datenerhebung der qualitativen Studie

Der Kriterienkatalog für die Stichprobe resultiert aus den zentralen Ergebnissen der quantitativen Befragung. So gab die Mehrheit der Befragten an, dass sie bzw. ihre Familien aus politischen Gründen (n = 55) den Iran verlassen haben. Dies deckt sich mit den in Kapitel 1.2 dargestellten geschichtlichen Entwicklungen im Iran. Denn nach der Gründung der Islamischen Republik 1979 und während des Iran-Irak-Kriegs (1980 bis 1988) haben Millionen Iraner/-innen ihr Herkunftsland verlassen. Ziel ist es, mittels des Kriterienkatalogs eine homogene Gruppe zu befragen, sodass sich deren Aussagen eher miteinander vergleichen lassen.

5.1 Auswahlkriterien für die Stichprobe

Neben dem o.g. Kriterium (Fluchtmotiv) wird auch das Zeitfenster der Flucht berücksichtigt. So ergab die quantitative Datenerhebung, dass die Mehrheit (n = 40) in den 1980er Jahren geflohen ist. Für die qualitative Datenerhebung wurden Personen befragt, die ebenfalls in einem ähnlichen Zeitfenster ihr Herkunftsland verlassen haben. Hinsichtlich der bildungsinstitutionellen Laufbahn ist der kleinste gemeinsame Nenner die universitäre Aufnahmeprüfung Concour im Iran. Sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Studie handelt es sich bei der Elterngeneration um mononationale und -linguale Ehen.

Bei der Kindergeneration wurden drei zentrale Kriterien für die Bestimmung der Stichprobe herangezogen. Die Befragten sollten entweder in Deutschland oder im Iran zur Welt gekommen sein. Orientiert an den Aussagen hinsichtlich des Muttersprachenverständnisses sowohl aus der Pilotstudie als auch aus der Online-Befragung wurde deutlich, dass der Geburtsort für die sprachliche Zugehörigkeit ein relevanter Indikator ist. So wie die Befragten der quantitativen Studie, sollte sich die Stichprobe der Kindergeneration zum Zeitpunkt der Befragung im bildungsinstitutionellen Kontext befinden.

Kriterien für die Elterngeneration	Ergebnisse der quantitativen Datenerhebung	Kriterien für die Kindergeneration	Ergebnisse der quantitativen Datenerhebung
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Monolinguale und -nationale Ehen ▪ Migrationsmotiv: politische Gründe ▪ In den 1980er oder 1990er Jahren geflüchtet 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ n = 70 ▪ n = 55 ▪ n = 40 ▪ n = 13 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Geburtsort: Iran oder Deutschland ▪ Zum Zeitpunkt der Befragung: schulische oder universitäre Ausbildung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ n = 70 ▪ n = 70

Tab. 6: Kriterienkatalog für die Stichprobe (Eltern- und Kindergeneration)

Nach Mannheim (1928) ist die Jugendphase entscheidend für eine Generationsbildung. Demnach ist zu berücksichtigen, in welchem Land und unter welchen geschichtlichen Einflüssen eine Generation heranwächst. Folglich werden Jugendliche in einem konservativen islamischen Land von anderen Normen beeinflusst, als Jugendliche in einem westlichen demokratischen Land. Daher ist das Kriterium „Aufenthaltsdauer in einem Land“, in diesem Fall in Deutschland, ausschlaggebend. In der Reflexion im siebten Kapitel wird die Schwierigkeit – das Einhalten der Kriterien – bei der Suche nach der Stichprobe thematisiert. Für die Auswahl der Stichprobe war der angestrebte oder der bereits erworbene höherwertige Abschluss (mind. Abitur) ein wichtigeres Kriterium. An dieser Stelle kann bereits vorweggenommen werden, dass trotz unterschiedlicher Geburtsorte bei der Kindergeneration mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede festgestellt werden konnten.

5.2 Stichprobe für die qualitative Datenerhebung – die Eltern- und Kindergeneration

Nach zeitintensiver Suche haben sich drei Familien (sechs Interviewpartner/-innen), auf die die genannten Kriterien zutreffen, zu einem Interview bereit erklärt. Bei allen Interviewpartner/-innen handelt es sich um Personen, die ich erst im Rahmen der Datenerhebung kennengelernt habe.

1. Familie	
Mutter (Maryam)	Tochter (Mina)
Im Iran hat die Mutter (46 J.) die Aufnahmeprüfung für die Universität bestanden. In Deutschland lebt sie seit 1986. In Teilzeit arbeitet sie als Friseurin. Als ihre Tochter noch ein Kind war, hat sie sich von ihrem Mann getrennt. Beide teilen sich das Sorgerecht und haben eine gute Beziehung zueinander.	Die 15jährige Tochter, in Deutschland geboren, besucht das Gymnasium und lebt mit ihrer Mutter in einer Zweizimmerwohnung im Raum Köln/Bonn. An den Wochenenden besucht sie ihren Vater.
2. Familie	
Vater (Behnam)	Sohn (Babak)
Im Iran war der Vater (60 J.) als Agrarwissenschaftler tätig. Mit seiner Frau und seinem ältesten Sohn lebt er seit 1985 in Köln. Gemeinsam leben sie in einem Einfamilienhaus, in dem auch die Schwester der Mutter und ihr Mann leben. In Deutschland war der Vater vorher Restaurantinhaber. Er hatte kurz vor dem Interview Insolvenz eingereicht.	Der Sohn (31 J.), im Iran geboren, wohnt in Kassel in einer Wohngemeinschaft mit drei Personen, u.a. mit seiner deutschstämmigen Partnerin. Er studiert und will Regisseur werden.
3. Familie	
Mutter (Azadeh)	Sohn (Abtin)
Die Mutter (54 J.) hat ihr Diplom in Business Management im Iran erworben. Sie lebt seit 1995 in Berlin. Zum Zeitpunkt des Interviews war die Mutter arbeitssuchend. Kurz zuvor hatte sie eine ABM abgeschlossen. Sie lebt in Trennung in ihrer Einzimmerwohnung in Berlin.	Der Sohn (28 J.), im Iran geboren, promoviert und erhält ein Stipendium von einer renommierten deutschen Stiftung. Er wohnt gemeinsam mit seiner deutschstämmigen Partnerin in einer Wohnung in Berlin.

Tab. 7: Stichprobe der qualitativen Datenerhebung

Nach den Interviewdurchführungen kristallisierten sich noch mehr Gemeinsamkeiten bei der Elterngeneration heraus.

Weitere Gemeinsamkeiten:

- Zwischen 1985 und 1995 nach Deutschland geflüchtet.
- Als politische Flüchtlinge in Deutschland angekommen und einen Asylantrag gestellt.
- In Deutschland angekommen, haben sie keine Rückkehrabsicht.
- Im Iran haben sie in einer Großstadt gelebt.
- Im Iran sprachen sie in ihren Familien die Mehrheitssprache bzw. Prestigesprache Farsi.
- Ihre Erstsprache wurde im Iran in der Schule gesprochen.
- Sich selbst bezeichnen sie als „politische Flüchtlinge“, „ehemalige Asylanten“, „Iraner“ oder als „ein Teil von Deutschland“.

Nach Brizić (2007) bestimmt die sprachliche Zugehörigkeit im Herkunftsland die Ausgangsposition im Aufnahmeland. Da die befragte Elterngeneration Farsi als Familiensprache angibt, haben sie im Iran keine (sprachliche) Diskriminierung erlebt, die sich in Deutschland fortsetzen kann (vgl. Brizić 2007: 189, 194). Jedoch haben sie eine politische Diskriminierung erfahren, die ihr eigenes Leben und das ihrer Kinder in Deutschland entscheidend geprägt hat. Diese Diskriminierungserfahrungen sind auf Ereignisse auf der Makroebene im Iran zurückzuführen.

Trotz eines Altersunterschiedes von 15 Jahren zwischen dem ältesten Vertreter und der jüngsten Vertreterin aus der Kindergeneration, haben sich nach den Interviews auch bei ihnen weitere Gemeinsamkeiten herauskristallisiert. Alle drei wurden privat in einzelnen Schulfächern gefördert (Nachhilfebetreuung), waren Mitglieder in Vereinen und haben alle ein Musikinstrument erlernt. Niemand von ihnen hat privat einen muttersprachlichen Unterricht besucht. Alle Befragten der Kindergeneration sind darin bestrebt, einen höherwertigen Abschluss (mind. Abitur, Studienabschluss oder Promotion) zu erreichen. Weder die Eltern noch die Kinder geben eine Religionzugehörigkeit an. Dies spiegeln die Aussagen der Fragebogenerhebung wider. Von 70 befragten Personen gaben nur fünf eine Religionszugehörigkeit an.

Bereits an dieser Stelle kann der Makrofaktor des Hineingeborenwerdens in eine (ethnische) soziale Gruppe genannt werden. Von Geburt an gehören die Kinder einer Interessengemeinschaft an, die sich durch ihre Bildungsaspiration auszeichnet.

5.3 Interviewdurchführung und -situation

Bevor die Interviews durchgeführt wurden, habe ich mit jedem Interviewpartner telefonisch ein Vorgespräch geführt, indem ich mich und mein Promotionsanliegen vorgestellt habe.

Bereits vor der Interviewdurchführung konnte eine Nichttradierung der Herkunftssprache Farsi sowie ein Generationenunterschied festgestellt werden. Denn die Telefonate und die Interviews mit der Kindergeneration wurden in der deutschen Sprache und mit den Eltern teilweise in der deutschen Sprache und in Farsi durchgeführt. Obwohl beim Telefonat mit den Eltern vereinbart wurde, dass die Interviews in der deutschen Sprache stattfinden, bat mich unerwartet die Mutter Azadeh darum, eher in Farsi sprechen zu dürfen. Bereits dies deckt sich mit den quantitativen Ergebnissen, die belegen, dass Farsi die bevorzugte Alltagssprache der Eltern und die deutsche Sprache bevorzugte Sprache der Kinder ist.

Bis auf das Interview mit dem Familienvater Behnam wurden alle Interviews in den Wohnungen der Befragten durchgeführt. Diese verteilen sich auf die Städte Kassel, Berlin sowie auf den Raum Köln/ Bonn.

Nachdem die Befragten über ihre Erfahrungen im Iran und in Deutschland berichtet haben, wurden sie nach ihrem Bildungsverständnis befragt. Ihnen wurden vier Zitate vorgelegt, die sich auf das Thema Bildung beziehen (s.u.). Bei den vier Zitaten handelt es sich um die Folgenden:

<p>„Beim Franzosen liegt der Bildungsschwerpunkt im Denken, beim Engländer in der Menschenerfahrung, beim Deutschen im Wissen“</p> <p>Sigismund von Radecki (*9.11.1891 - †13.03.1970)</p>	<p>„Für mich gibt es wichtigeres im Leben als die Schule“</p> <p>Samuel Langhorne Clemens (Mark Twain) (*30.11.1835 - †21.04.1910)</p>
<p>„Es ist nicht genug zu wissen - man muss es auch anwenden Es ist nicht genug, zu wollen - man muß es auch tun!“</p> <p>Johan Wolfgang von Goethe (*28.08.1749 - †22.03.1832)</p>	<p>„Die einzige Rettung für Frauen aus der Unterschicht oder einer anderen Kultur oder beidem ist Bildung“</p> <p>Reyan Şahin (*1.07.1980)</p>

Abb. 68: Die vier ausgewählten Aussagen für die Interviewdurchführung

Die ausgewählten Zitate sind von Personen, die von unterschiedlichen gesellschaftlichen Einflüssen einer Epoche geprägt waren/ sind.

Ziel dieser Methode war es, die Befragten im Interview dazu anzuregen, noch mehr über ihr Verständnis zum Bildungsbegriff zu sprechen und sich bzgl. der Zitate zu positionieren. Dabei war es irrelevant, welches Zitat als erstes oder gar nicht thematisiert wurde. Dies wirkte sich weder auf die Datenauswertung noch auf die weiterführenden Interviews aus. In erster Linie sollten sich die Interviewpartner – mich eingeschlossen – in die Situation einfin-

Kapitel 6

Die Auswertung der Interviews mit der Eltern- und der Kindergeneration und die Beantwortung der Forschungsfragen

den können. In Kapitel 3 wurde bereits darauf verwiesen, dass es sich bei einer Interviewdurchführung zwar um eine „künstliche Situation“ handelt, die aber bestmöglich in Form eines Alltagsgesprächs durchgeführt werden sollte (Lamnek 2005).

Während die Interviewpartner/-innen über die Zitate nachdachten, hatte ich ein wenig Ruhe, um meine Gedanken zu sammeln und neu zu sortieren. Zudem gewann ich Zeit, um mögliche Nachfragen zu formulieren. Des Weiteren eignete sich diese kleine „Pause“ auch zum Essen und zum Trinken. Wie bereits gesagt, fanden bis auf ein Interview alle Gespräche in den Wohnungen der Befragten statt. Es ist eine Form der Höflichkeit und des Respekts, von dem angebotenen Essen zu kosten. Um auch in dieser künstlichen Situation Traditionen zu bewahren, aß ich vom Gebäck und trank den Tee, der mir vor Beginn des Interviews angeboten wurde. Diese Gesten und insbesondere Floskeln der Danksagung für Essen und Trinken (beispielsweise auf Farsi *„Ihre Hände sollen nicht schmerzen für all Ihre Bemühungen“*) schafften in der Interviewsituation eine vertraute Atmosphäre. Lamnek (2005) und Brizić (2007) befürworten es, dass Personen aus demselben Kulturkreis die Datenerhebung durchführen, um eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen.

Kapitel 6

Die Auswertung der Interviews mit der Eltern- und der Kindergeneration und die Beantwortung der Forschungsfragen

Die einzelnen Aussagen aus den „Familieninterviews“ ergeben, wie zusammengesetzte Mosaikstücke, ein ganzes Bild. Weitere Mosaikstücke sind die erarbeiteten Theorien. Die vorliegende Studie folgte Brizićs Plädoyer einer Herkunfts- und Einwanderungslandanalyse. Demnach reicht der Forschungsblick geographisch von Deutschland in den Iran und geschichtlich vom Persischen Reich bis zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung. Darüber hinaus rücken generationsübergreifende Aspekte ebenfalls in den Forschungsblick. Im Theoriekontext handelt es sich um einen interdisziplinären Forschungsansatz.

In der folgenden Datenauswertung werden die vorgestellten Theorien von Bourdieu (Soziologie), Brizić (Soziolinguistik) und Mannheim (Soziologie) sowie die zentralen Forschungsergebnisse der genannten Studien auf die erhobenen Daten bezogen. Nun folgt schrittweise die Auseinandersetzung mit dem Forschungsansatz.

Trotz des Interviewleitfadens ist es nicht möglich, alle sechs Interviews in derselben thematischen Reihenfolge auszuwerten, da in jedem Interview eine andere thematische Gewichtung festzustellen ist. Während beispielsweise die Mutter Maryam ausführlich über den Einfluss ihres Vaters erzählt, berichtet Behnam, der Vater aus Köln, über seine philosophische Lebenseinstellung.

Um die Datenmenge strukturiert in einem familiären-, generations- und länderbezogenen Kontext auszuwerten, orientiere ich mich an den zentralen Forschungsfragen sowie an dem Dreiebenen-Modell.

6.1. Interviewauswertung der Einzelpersonen

Die Interviewauswertung der Einzelpersonen erfolgt in fünf Schritten. Dabei richte ich mich (weitestgehend) nach Flicks Vorgehensweise des thematischen Kodierens:

1. Subjektiver Eindruck: Ergänzend zu Flicks Vorgehensweise erfolgt in allen Auswertungen zuerst eine Darstellung meines persönlichen Eindrucks des Interviewpartners bzw. der Interviewpartnerin. Die eigene Wahrnehmung und Empfindungen (Sympathie etc.) kann die Datenauswertung positiv oder negativ beeinflussen. Dabei wird der Interviewwort (fremd, vertraut, sicher etc.) ebenfalls berücksichtigt.
2. Dateninterpretation: Es folgt eine Feinanalyse sowie die Interpretation der Aussagen. Der Schwerpunkt richtet sich hierbei zum einen auf die Kapitalausstattung im Iran und in Deutschland in Anlehnung an Brizić und Bourdieu sowie dem individuellen Bildungsverständnis und dem Generationsverständnis nach Mannheim.
3. Kodierparadigma: Das nach Flick zu erarbeitende Kodierparadigma orientiert sich an dem o.g. Kategoriensystem und wird je nach Aussagen der Befragten modifiziert.
4. Forschungsfragen: Im Dreiebenen-Modell werden die Forschungsfragen chronologisch und thematisch gruppiert und den drei Ebenen zugeordnet.
5. Entlang der Interviewaussagen erfolgt ein Theoriediskurs.

6.1.1 Fallbeispiel Maryam aus der Elterngeneration:

„Wer im Iran besser leben will, muss studieren“

Mein subjektiver Eindruck

Die Interviewpartnerin Maryam lebt seit 1986 in Deutschland, wo sie ihren Mann kennengelernt und geheiratet hat. 1996 kam ihre Tochter Mina zur Welt, die zum Zeitpunkt des Interviews 15 Jahre alt war. Die Eltern leben mittlerweile getrennt und teilen sich das gemeinsame Sorgerecht. Maryam ist 46 Jahre alt und arbeitet Teilzeit als Friseurin. Gemeinsam mit ihrer Tochter lebt sie in einer Zweizimmerwohnung im Raum Köln/Bonn. Das Interview fand bei Maryam zu Hause statt.

Maryam wirkte auf mich als eine sehr gelassene und in sich ruhende, freundliche Person, die mich herzlich empfangen hat. Vor Beginn des Interviews sprachen wir über Belangloses, wie beispielsweise ob ich gut zu ihr nach Hause gefunden habe. Ihre Fragen waren weder zu persönlich noch aufdringlicher Natur. Wir hatten sehr schnell einen positiven Zugang zueinander gefunden.

Während des gesamten Interviews habe ich mich in Maryams Wohnung sehr wohl gefühlt. In ihrer Zweizimmerwohnung befanden sich viele Bücher. Insgesamt wirkte die Einrichtung warm und gemütlich. Das Wohnzimmer war mit einem Paravent in einen Schlaf- und Wohnbereich geteilt. Mina hat ein eigenes Zimmer, in dem Bücher, ihre Gitarre, Kuscheltiere etc. vorhanden waren.

Maryam wirkte während des gesamten Interviews sehr ruhig. Es war beeindruckend, dass sie sehr offen und ehrlich sprach. Ihre klaren Aussagen zeigten mir, dass sie sich mit den angesprochenen Themen des Interviews lange Zeit befasst hatte. Dies zeigte sich durch ihre reflektierten und selbstbewussten Aussagen.

Nach diesem Interview folgte das Gespräch mit ihrer Tochter Mina. Hierfür verließ sie das Zimmer und bat ihre Tochter ebenfalls, offen und ehrlich zu antworten, denn es sei *„für eine wichtige Arbeit“*. Nach Beendigung des Interviews rief Maryams Mutter aus dem Iran an. Dies tut sie jeden Sonntag. Maryam telefonierte vom Flur aus, sodass ich hören konnte, dass sie ihre Mutter bat, später anzurufen, da sie gerade Besuch von einer *„intelligenten Frau“* hat, der sie helfen möchte.

Maryam lud mich ein, mit ihr und Mina gemeinsam zu Mittag zu essen. Sie würde sich freuen, wenn ich mit ihrer Tochter über ihre schulische Laufbahn spreche und sie an meinen eigenen Erfahrungen am Gymnasium teilhaben lasse. Während Maryam in der Küche kochte, saßen Mina und ich am Esstisch in der Küche und ich erzählte ihr von meiner gymnasialen Laufbahn. Während des Essens gaben mir beide eine positive Rückmeldung bzgl. der Interviewdurchführung. Zwar waren sie ein wenig aufgeregt, aber beide haben es als *„spannend“* gefunden, interviewt zu werden. Meine freundliche Art habe ihnen die Anspannung genommen. Sie waren jedoch überrascht, dass ihre Erzählungen und Meinungen relevant für eine Doktorarbeit sind.

Maryams Familienleben im Iran

„Seelisch haben wir von Mutter und Vater viel empfangen und kriegen können“

Gleich zu Beginn ihrer Erzählungen bzgl. ihrer Familie im Iran betont sie, dass ihre Familie vor der Revolution *„überhaupt nicht religiös“* war. Ihre Familie mütterlicherseits habe an Gott geglaubt, jedoch war es kein besonderes Anliegen der Mutter, ihren Kindern ihren Glauben zu vermitteln. Daher waren ihre Geschwister und sie nicht an religiösen Themen interessiert, sondern eher an politischen. Bereits hier wird ein Tradierungsbruch in Maryams Erziehung deutlich. Während Maryams Mutter mit religiösen Werten groß geworden ist, besteht die Mutter darauf, dass die (politische) Bildung eine wichtige Rolle in Maryams Erziehung bzw. in ihrem Leben einnimmt. Das politische Denken und Handeln habe sie bereits sehr früh geprägt. *„Vor der Revolution war es so, dass ich jugendlich war und in der*

Zeit bin ich erst 18 geworden. Das ist die Zeit, in der sich die Identität aufbaut und auch eine politische Farbe bekennen möchte. Und mein Vater war schon sehr früh politisch aktiv und dies hat uns ziemlich geprägt zu Hause“. Sich einer „politischen Farbe“ zu bekennen und die politische Bildung als Erziehungsschwerpunkt zu haben, erfordert – innerhalb der Familie – die Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang zwischen Bildung und Gesellschaft sowie einer kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Gegebenheiten und Entwicklungen. Nach Humboldt steht der Mensch im Mittelpunkt und kein religiöser Diskurs. Maryam, die sich von der Auseinandersetzung mit religiösen Themen zunehmend distanzierte, interessierte sich mehr für politische Themen. Dies führte ihrerseits zu einer „geistig-seelischen Formung“ (Konrad 2010: 38 f.), die im Austausch mit Gleichgesinnten gefestigt wurde.

Um sich politisch zu positionieren, las Maryam Bücher über „*marxistisch-leninistische*“ Themen. Diese Bücher befanden sich bei ihr zu Hause und sie las die Bücher im Alter von 15 Jahren „heimlich“, da es sich um verbotene Literatur handelte. Nach Bourdieu handelt es sich bei den Büchern um den objektivierten Zustand des kulturellen Kapitals (vgl. Fröhlich 1994: 35). Die Verinnerlichung der gelesenen politischen Themen hat Maryams politisches Engagement geprägt. Daher kann von dem inkorporierten Zustand des kulturellen Kapitals gesprochen werden.

Zwar wurde das politische Interesse des Vaters tradiert, aber Maryam hat die möglichen Bedeutungen von politischen Theorien eigenständig verinnerlicht, um, wie sie selbst sagt, „politische Farbe“ zu bekennen, sodass es sich hierbei um die Anwendung von Wissen handelt. Maryam wurde in eine Familie hineingeboren, die sich intensiv mit politischen Themen befasst. Statt religiöser Werte wurde das politische Denken und Handeln an Maryam und ihre Geschwister weitergegeben (Makroebene). Brizić verweist darauf, dass die Zugehörigkeit, in die jemand hineingeboren wird, „vielfach flexibel“ und demnach veränderbar ist (Brizić 2007: 175). Im weiteren Verlauf von Maryams Darstellung wird deutlich, dass sie ihre Zugehörigkeit nicht verändert hat. Maryams Vater hat all seinen Kindern – unabhängig vom Geschlecht – die Bedeutung des politischen Denkens und Handelns vermittelt. Daher ist anzunehmen, dass Maryam bereits früh die Bedeutung chancengleicher Bildung kennengelernt hat.

Eine Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit lautet: Warum gibt die Mehrheit der Befragten keine Religionszugehörigkeit an, obwohl sie aus einem islamischen Staat stammt? In Maryams bisheriger Darstellung ihrer Erziehung im Iran lässt sich die Forschungsfrage beantworten. Im Vergleich zu ihrer eigenen Erziehung veränderten Maryams Eltern die Erziehungsschwerpunkte – statt religiöser Werte waren es bildungsorientierte Werte. Dies ist auf den Wunsch der Eltern nach Aufwärtsmobilität für ihre Kinder zurückzuführen. Denn „*wer im Iran besser leben will, muss studieren*“. Der Wandel der Erziehungsschwerpunkte kann

auf das damalige gesellschaftliche Leben im Iran zurückgeführt werden. Während Maryams Kindheit und Jugend regierte der Schah, der eher einen westlichen Lebensstil als ein konservatives Leben bevorzugte. Maryams Aussage *„wer im Iran besser leben will, muss studieren“* lässt annehmen, dass in der damaligen Zeit ein gesellschaftlicher Aufstieg nur schwer möglich war.

Maryam beschreibt ausführlich die intensive Beziehung zu ihrem Vater. Er war ein *„sehr sensibler Mann. Er war unheimlich nett, lieb und sensibel und irgendwie rein. Er hat immer versucht, uns diese Werte beizubringen, das Gute an einem Menschen zu sehen. Er sah ja auch immer das Gute in allen Menschen. Für manche war es sogar zu viel, dass er nur das Gute in einem Menschen sah. Diese traurige Seite, die er nicht empfand. Er hatte diese Fröhlichkeit im Herzen, die uns alle Kraft gegeben hat“*. Maryam geht nicht darauf ein, welche berufliche Tätigkeit der Vater ausübte. Aufgrund ihrer Aussagen ist anzunehmen, dass der Vater mit vielen Ausländern zusammengearbeitet hat. Trotz seiner mangelnden Englischkenntnisse konnte er schnell eine gute und *„seelische“* Beziehung zu seinen ausländischen Kollegen aufbauen. Demzufolge hat die liebevolle Sprechweise des Vaters Maryam nachhaltig geprägt. Festzuhalten ist, dass auf der Makroebene das Sprachkapital der Familie ausschließlich aus Farsikenntnissen bestand, da sie der sprachlichen Mehrheitsgruppe des Landes angehörten.

„[...] mein Vater war ein Weltbürger. Er hatte keine Berührungsängste, andere Kulturen und andere Menschen kennenzulernen. [...] Er hatte internationale Freunde, auch deutsche Freunde, die zu uns nach Hause kamen. Er hat Menschen geliebt und diese Liebe hat er anderen Menschen weitergeben. Er hat immer einen Weg gefunden, mit anderen Kulturen in Kontakt zu kommen. Das war erstaunlich. Was ich sehr selten bei Menschen sehe und sicherlich sehen werde. Er war ein Weltbürger, er hatte keine Heimat, er konnte überall sein Zelt breiten. Und deswegen, und vielleicht auf dieser Grundlage, konnte ich hier schnell Fuß fassen. Und nicht ein bisschen und nicht teilweise, ich wollte mich integrieren. Ich wollte meine Kultur überhaupt nicht aufgeben, um dann hier reinintegriert zu sein. Aber das, was für mich und mein Wesen gut ist, habe ich von meiner Erziehung mitgenommen. Das, finde ich, ist eine Bereicherung“. Insbesondere der Vater hat Maryam vorgelebt, wie eine harmonische und zugleich stabile, zwischenmenschliche Beziehung aufgebaut und gepflegt werden kann. Demnach beruht ihre Integrationseinstellung in Deutschland auf ihrer Erziehung und insbesondere auf ihrer Beziehung zu ihrem Vater im Iran. Es erfolgte eine Tradierung der Art und Weise des zwischenmenschlichen Umgangs innerhalb der Gesellschaft die, wie im Folgenden genauer dargestellt wird, generations- und länderübergreifend Bestand hat.

Ihr Vater verlor aufgrund seiner politischen Aktivitäten seine Arbeit. Aufgrund dessen musste die Familie das Familienhaus räumen und die Stadt verlassen. Von da an lebten sie in

einer kleinen Mietwohnung. Fortan verfügte die Familie über weniger ökonomisches Kapital, da der Vater über kein regelmäßiges Einkommen mehr verfügte. Diese Umstände motivierten und bestätigten Maryam in ihren politischen Überzeugungen und Aktivitäten. Maryams Wille, politisch aktiver zu werden, lässt annehmen, dass sie gesellschaftliche Gegebenheiten während der Zeit der Monarchie kritisch hinterfragt hat.

Erst auf Nachfrage erzählt Maryam über ihre Mutter, die im Vergleich zu ihrem emotionalen Vater eher die „rationale Seite“ war, da sie stets „gut organisiert“ war. Zurückzuführen sei dies auf die berufliche Tätigkeit ihrer Mutter als Friseurin. Ihre Mutter ist ein „sachlich klar denkenden Menschen“. Maryam berichtet, dass ihre Mutter für den bildungsinstitutionellen Werdegang der Kinder zuständig war. Zu berücksichtigen ist, dass die Mutter selbst nicht studiert hat. Dies ist ein weiteres Indiz für den Tradierungsbruch – aus Sicht der Mutter – in Maryams Erziehung. Weiterführend äußert sich Maryam über ihre Mutter „[...] sie wusste eben, was gut für uns ist, dass wir gut angezogen sind, dass wir gepflegt sind, für unsere Bildung gesorgt. Dass wir gut in der Schule sind, dass wir Nachhilfe haben, sie hat immer gesucht, dass wir Nachhilfeunterrichte bekommen“. Demnach war die Mutter eher für die schulische Bildung zuständig, während der Vater für die politische Bildung der Kinder verantwortlich war. Folglich war insbesondere der Mutter das institutionelle kulturelle Kapital wichtig.

Maryam sieht ihre Erziehung als eine „Bereicherung“, da sie gelernt hat, mit ihrem „Herzen, Verstand und Geist“ zu handeln. Hierbei bezieht sie sich auf die gegensätzlichen Charaktere der Eltern – die emotionale Seite des Vaters und die rationale Seite der Mutter. Maryam geht hierbei auf den Zusammenhang von Wissen und Handeln ein – was bereits durch ihre Lesepräferenzen und ihre politische Aktivität deutlich wurde. In der Beschreibung des kulturellen Kapitals verweist Bourdieu darauf, dass unter dieser Kapitalform „nicht nur schulisches und akademisches Wissen“ zu verstehen ist, sondern das „Wissen über Verhaltensweisen, soziale Kompetenzen“ (Kajetzke 2007: 59).

Maryams Schulzeit und Studienwunsch im Iran

„Aber unsere Lehrer waren hauptsächlich aus der Stadt, wo viele im Gefängnis waren“

Maryam ging während der Schah-Zeit zur Schule. Es handelte sich um keine Minderheitenschule, da Maryams Familie keiner religiösen Minderheit angehörte und innerhalb der Familie die offizielle Amtssprache gesprochen wurde (Makroebene). Dies ist in Hinsicht auf Brizićs Theorie wichtig zu berücksichtigen, da bzgl. der sprachlichen Lagen der Eltern die Erstsprache der Familie – Farsi – gesellschaftlich und bildungs-politisch anerkannt war (Brizić 2007: 175).

Während der Schulzeit wurde Maryam von ihren linksorientierten Lehrer/-innen geprägt. *„[...] und meine Gedanken wurden ja von meinem Vater und sowohl von meinen Lehrern irgendwie in eine Richtung gelenkt. So, dass ich auch bei der Revolution wusste, dass ich auch aktiv sein möchte [...]“*. Es handelt sich bei den Lehrer/-innen um signifikante Andere bzw. Gatekeeper, die u.a. über ein hohes Maß an sozialem Engagement verfügen (Fahrokhzad 2009: 82).

Ihre schulische Laufbahn beendete sie 1979 mit dem Abitur, das dem institutionalisierten kulturellen Kapital nach Bourdieu entspricht (vgl. Bourdieu 1997: 62). Studieren stand für sie außer Frage, daher nahm sie am Concour teil und bestand die Aufnahmeprüfung für die Universität. *„Ich wollte schon immer studieren. Ich war immer mittelmäßig bis gut in der Schule. Ich wollte immer studieren, aber bis ich mein Abi gemacht habe, wusste ich nicht, was ich wollte. Zu der Zeit konnte ich mich nicht entscheiden, es hat mich sehr viel interessiert. Ich habe viele Bücher gelesen, aber das war Mode, das hat jeder gemacht“*.

Da sie sich für keinen Studiengang entscheiden konnte, nahm sie sich vor, die Aufnahmeprüfung im nächsten Jahr (1980) zu wiederholen. Aufgrund der politischen Umstände, auf die im Folgenden näher eingegangen wird, konnte sie ihr Studium im Iran jedoch nicht beginnen. Ihren Studienwunsch behielt sie auch nach ihrer Ankunft in Deutschland bei. *„Deswegen, als ich dieses Studium im Iran nicht begonnen habe, dachte ich mir, dass es hier auch gut wäre zu studieren. Ich wollte unbedingt studieren, [...] aber ich hatte meinen Asylantragspass noch nicht bekommen [...]“*. Die genaueren Gründe, warum sie in Deutschland nicht studieren konnte, werden im Folgenden näher dargestellt.

Gesellschaftliches Leben im Iran

„Es war eine stürmische Zeit für Andersdenkende [...]“

Zu Maryams Jugendzeit im Iran war es generationstypisch, viel zu lesen und politisch aktiv zu sein. Sie selbst stellt fest, dass es Mode war, viel zu lesen. Die Zeit des politischen Aufbruchs wurde von Maryam ausführlich aus ihrer persönlichen Sicht dargestellt. Während ihrer Abiturphase 1979 haben die großen Demonstrationen begonnen, an denen sie mit ihren Freunden teilnahm. Gemeinsam setzten sie sich für den Sturz des Schahs ein. Folglich bestand ihr soziales Netzwerk aus jungen Erwachsenen, die dieselben Ansichten wie sie vertraten. *„Aber direkt, obwohl ich in der Revolution mitgemacht habe, dass Chomeini und die anderen an die Macht kommen, was blöd war, aber wir wussten nicht, was alles auf uns zu kommen wird. Dann habe ich mir die Frage gestellt, ob es richtig ist, was wir da machen“*. Das Referendum, das nach dem Sturz des Schahs erfolgte, wurde bereits im ersten Kapitel thematisiert. *„Damals gab es eine Referendum und man musste angeben, ob man für oder gegen eine islamische Regierung ist. Ich habe mich natürlich dafür entschieden.“*

Ich habe diese Frage als ja oder nein zu wechseln verstanden, und ich wollte diesen Wechsel gegenüber dem Schahregime. Aber ich wollte, wie heißt es, keinen Fundamentalismus wählen. Zu der Zeit wussten wir das aber nicht, dass es soweit gehen wird“. 1979 wurde die Monarchie gestürzt und die Islamische Republik gegründet. In dieser Umbruchphase hat sich das gesellschaftliche Leben verändert. Fortan lebt die iranische Bevölkerung nach islamischen Normen. Dieser Umbruch gelang u.a. dadurch, dass unterschiedliche Interessensparteien nach der Führungsmacht des Landes strebten⁸⁴. Die Menschen hatten die Möglichkeit, die Gesellschaft mitzubestimmen bzw. mitzugestalten, indem sie beispielsweise politische Gruppierungen gründeten (religiöse Linke, Erzkonservative etc.).

Nach der Bekanntgabe des Referendumergebnisses haben viele „*Andersdenkende*“ ihre Arbeit verloren. Maryam betont, dass insbesondere die Universitäten hiervon betroffen waren. *„Und später wurden die Unis auch zugemacht, weil sie diese Reinigung durchführen wollten, die geistliche Reinigung. Rein islamisch, insbesondere im Bildungsraum, weil dies ist die erste Gefahr für jede Diktatur“.* Bereits hier wird der enorme Stellenwert der institutionellen Bildung sichtbar, denn ihrer Ansicht nach hat jede Diktatur Angst vor Bildung. Aufgrund ihres politischen Engagements und der „*geistlichen Reinigung*“ an den Universitäten war es für sie nicht mehr möglich im Iran zu studieren. Nach mehrjähriger Schließung der Universitäten konnten sich nur diejenigen an Universitäten immatrikulieren, die die religiöse Ideologieprüfung bestanden haben (vgl. Kap. 1). Aufgrund dieser neuen Bildungsreform konnte Maryam sich akademisch nicht weiterqualifizieren. *„In dieser Zeit wurden viele verhaftet, es war eine stürmische Zeit für Andersdenkende, Linke und auch religiöse Linke. Es entstand im Laufe der Zeit immer wieder eine harte Linie, eine Fundamentalismus. Dann kam die Zeit, dass eine Organisation nach der anderen geschlossen wurden [...]. Es begannen Verhaftungen und auch Hinrichtungen. [...] Es war die Zeit, in der entschieden werden musste, ob man hier im Iran bleibt oder ins Ausland geht. Viele, dass war auch die Welle von Exilversuchen, viele sind durch die Türkei, Pakistan, Norden, nach Russland gegangen. [...] So viele Tausende andere, die in der Welt zerstreut sind“.* Anhand derselben politischen Interessen und Exilversuche ist Maryams Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe erkennbar. Es handelt sich hierbei um sog. Exiliraner/-innen.

Während Ende der 1970 Jahre ca. 20.000 iranischstämmige Personen in Deutschland lebten, waren es 1990 bereits 92.168. Dieser enorme Anstieg ist auf die von Maryam genannten Fluchtversuche zurückzuführen.

Zu diesem Zeitpunkt bestand Maryams Sprachkapital (Mesoebene) aus der in ihrer Familie gesprochenen Sprache, die zugleich die offizielle sowie prestigereiche Landessprache Farsi war. Zwar hat Maryam keine sprachliche Diskriminierung in ihrem Herkunftsland erlebt,

⁸⁴Weitere Gründe, die zu einem Umbruch des Landes geführt haben, werden in Kapitel 1.1 ausführlich dargestellt.

jedoch eine politische Diskriminierung – so wie der Vater, der aufgrund seines politischen Engagements seine Arbeit verloren hatte.

In Deutschland hat Maryam ihre gewohnte Familiensprache weiterhin gesprochen und ihre gesamtsprachlichen Ressourcen an ihre Tochter Mina weitergegeben. Demnach ist im Sinne von Brizić von keiner stigmatisierten oder gewechselten Identität auszugehen (vgl. Brizić 2007: 191), sondern von einer starken Identität, auf die im Folgenden näher eingegangen wird (vgl. ebd.: 193).

Eine weitere Forschungsfrage lautet: Was waren die politischen Gründe, die die Eltern, trotz ihrer guten Qualifikationen und ihrer Aussicht auf ein sicheres ökonomischen Kapital, dazu veranlasst haben, ihr Herkunftsland zu verlassen? Zum einen ist der Forschungsfrage hinzuzufügen, dass in Maryams Fall erst durch das erfolgreiche Absolvieren des Studiums ein sicheres ökonomisches Kapital in Aussicht stünde. Aufgrund der Arbeitslosigkeit des Vaters verfügte ihre Familie über wenig ökonomisches Kapital. Trotz des Bestehens der anspruchsvollen Aufnahmeprüfung für die Universität und ihrem Wunsch zu studieren, waren es der Regierungswechsel – von der Monarchie hin zur Gründung des Islamischen Staates – sowie dessen Folgen (Universitätsschließung etc.) und Maryams politisches Engagement, das sie dazu veranlasst haben, ins Exil zu flüchten.

Maryams Leben in Deutschland

„Ich wollte hier überhaupt nicht bleiben. Es war Zufall“

Es war ein „Zufall“, dass Maryam nach Deutschland geflüchtet ist. Von Deutschland aus wollte sie weiter nach Kanada. Da jedoch ihr Bruder und frühere Freunde ebenfalls in Deutschland lebten, entschied sie sich, auch zu bleiben. Demzufolge war es ihr soziales Netzwerk – ihr soziales Kapital – das sie zum Bleiben ermutigte. *„Ich wollte hier überhaupt nicht bleiben. [...] Dann fand ich das Land sehr interessant. Obwohl Deutschland keinen guten Ruf hat, wegen den zwei Weltkriegen und in der Linksbewegung bei uns. Wir hatten immer andere Länder im Kopf gehabt, außer Deutschland“*. In Deutschland angekommen, lebte sie in einem „Asylantenheim“. Um in Deutschland studieren zu können, belegte sie auf eigene Initiative Deutschkurse, um zügig die deutsche Sprache zu lernen.

Die deutsche Sprache und Maryams Studienwunsch in Deutschland

„[...] ich konnte nicht einen Satz anfangen und beenden“

„Ich wollte unbedingt studieren, [...] ich hatte meinen Asylantenpass noch nicht bekommen [...]“

Die deutsche Sprache beschreibt sie als eine schwierige Sprache. *„Vor allem diese drei Artikel, und dann diese Endungen und dann Dativ und Akkusativ. Die umzusetzen und*

dann auch zu verstehen, ich brauchte zwei Jahre. [...] ich konnte nicht einen Satz anfangen und beenden“. Ihre nebenberuflichen Tätigkeiten, auf die sie nicht näher eingegangen ist, haben sie dazu ermutigt, ihre erworbenen Sprachkenntnisse in der deutschen Sprache anzuwenden. *„Wie bereits gesagt, als ich nebenbei angefangen habe zu arbeiten, musste ich anfangen, die Sprache richtig anzuwenden und ich habe angefangen, die Sprache zu verinnerlichen. Nicht so einfach gewesen, für mich nicht. Ich habe ziemlich schnell die Kurve gekriegt“.* Maryam beschreibt ihren Erwerb der deutschen Sprache als einen zeitintensiven Verinnerlichungsprozess, der ihr Sprachkapital qualitativ und quantitativ erweitert hat. Zu ihren Heimbewohnern/-innen konnte sie schnell Kontakt knüpfen und mit ihnen gemeinsam die deutsche Sprache üben. In dieser Lebensphase zählten die Heimbewohner/-innen zu ihrem sozialen Netzwerk (soziales Kapital). In Maryams Aussagen geht sie auf den Zusammenhang der sozialen, beruflichen sowie der sprachlichen Integration, der auch von Haug (2008) genannt wird, ein. Nach Haug ist die sprachliche Integration Dreh- und Angelpunkt verschiedener Integrationsdimensionen. Hierzu zählt Haug u.a. die soziale, berufliche Integration sowie die strukturelle Integration (Haug 2008: 10). Wer die deutsche Sprache sprechen kann, so Haug, der kann im deutschen Bildungssystem höher aufsteigen und einen höherwertigen Bildungsabschluss erreichen. Dies geht mit einer chancenreicheren Integration in den deutschen Arbeitsmarkt einher (vgl. ebd.).

Auf Nachfrage berichtet Maryam über den Besuch ihrer Sprachkurse, die in den 1980er Jahren in Deutschland für Ausländer/-innen nicht verpflichtend waren. An dieser Stelle sei auf das Zuwanderungsgesetz vom 1. Januar 2005 verwiesen, das genau dem von Maryam bemängelten Aspekt – keine finanzielle Unterstützung von Sprachkursen – aufgreift. *„Der Integrationskurs ist seit seiner Einführung im Jahr 2005 die wichtigste integrationspolitische Fördermaßnahme des Bundes“* (Bundesministerium des Inneren⁸⁵). Mittlerweile investiert der Bund über eine Milliarde Euro für die obigen Integrationskurse (ebd.). Weiterführend erzählt Maryam von einem *„Abendkurs für Asylanten, wo ein Perser versucht hat, einem anderen Perser und anderen Asylanten oder Exilanten [die deutsche Sprache, M.H] beizubringen“.* Weitere Kurse waren beispielsweise *„Abendrealschulen für ausländische Mitbewohner“.* Maryam verweist darauf, dass die Kosten für die Teilnahme an den Kursen sowie für die Fahrten zu den Kursen nicht übernommen wurden. Dies hatte zur Folge *„[...] dass wir schwarz fahren mussten, heimlich fahren mussten“.* Sie erzählt von einer Lehrerin, die sie in den Kursen sehr gefördert hat und an die sie bis heute denkt. *„Aber die Kurse waren sehr gut. Weil ich eine super gute Lehrerin hatte, eine ältere Dame, die die Problematik auch kannte. Konnte sehr gut Ausländern beibringen, sie erkannte auch die Probleme, die jeder aus seiner Kultur mitbrachte. Sowohl die Aussprache als auch im Verstehen. Da*

⁸⁵http://www.bmi.bund.de/DE/Themen/Migration-Integration/Integration/Integrationskurse/integrationskurse_node.html (letzter Stand: 20.12.2013)

wusste sie, was wichtig war. Und durch sie habe ich vieles gelernt. Ich war, glaube ich, vier Monate in ihrem Kurs und dann hab ich, glaube ich, einen Abschluss bekommen“. Während linksorientierte Lehrer/-innen Maryams schulischen Werdegang geprägt haben, zählt die „*ältere Dame*“ zu den signifikanten Anderen in Maryams bildungsinstitutionellen Werdegang (vgl. Fahrrokhzad 2009: 82; vgl. Becker 2010).

In ihrem Verinnerlichungsprozess der deutschen Sprache hat sie ihre eigene importierte Sprache Farsi und ihre Identität nicht aufgegeben bzw. vernachlässigt, sodass nach Brizić (2007) von einer flexiblen starken Identität gesprochen werden kann.

Maryam besuchte weitere Kurse, wie beispielsweise von deutschen Stiftungen, die Zertifikate bei erfolgreichem Bestehen von Sprachkursen vergaben. Diese waren für die Aufnahmeprüfung an deutschen Universitäten wichtig. Bis heute hat sie die Aufnahmeprüfung nicht angetreten, weil sie bereits damals an ihre psychischen und physischen Grenzen gestoßen ist. *„Ich wollte unbedingt studieren, [...] ich hatte meinen Asylantenpass noch nicht bekommen und ich musste hier irgendwie schwarz anfangen. Ich lebte nicht in der Stadt der Sprachkurse und ich musste heimlich leben und studieren die deutsche Sprache, das hat viel Geld gekostet. Ich musste nachts arbeiten und tagsüber auch zum Studiencolleg gehen, das war viel für mich. Sowohl finanziell als auch geistig, und ich habe es irgendwann irgendwie nicht mehr geschafft*“.

Es ist auf das mangelnde ökonomische Kapital zurückzuführen, das Maryam nicht ermöglicht hat, ihr kulturelles Kapital auszuschöpfen bzw. zu erweitern. An diesem Beispiel wird der von Bourdieu genannte Zusammenhang der Kapitale – in diesem Fall das ökonomische und kulturelle Kapital – deutlich (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2005: 161). Ob und inwieweit die deutsche Politik in Maryams Fall hätte (besser) eingreifen können, steht hier nicht zur Debatte. Festzuhalten ist jedoch, dass u.a. bürokratische Gründe Maryam an einer weiterführenden Qualifikation in Deutschland gehindert haben.

Die Gründe für den Bruch in Maryams bildungsinstitutioneller Laufbahn lassen sich in den Lebensphasen im Iran und in Deutschland verorten. Während es ihr im Iran aufgrund des Regierungswechsels nicht möglich war zu studieren, hinderten sie in Deutschland u.a. bürokratische Hürden und eine daraus resultierende psychische als auch physische Belastung an der Aufnahme eines Studiums.

Maryams Alltag in Deutschland

„Ich fühle mich sehr wohl hier“

Nachdem Maryam ihren Studienwunsch aufgegeben hatte, beschloss sie, eine Lehre als Bürokauffrau zu beginnen. Diese brach sie jedoch nach kurzer Zeit ab und begann eine zweite Lehre als Friseurin, die sie erfolgreich beendet hat (institutionalisiertes, kulturelles

Kapital). Es sei daran erinnert, dass auch Maryams Mutter Friseurin war, sodass von einer beruflichen Tradierung gesprochen werden kann – *„[...] weil meine Mutter auch Friseurin war, da kannte ich das Handwerk“*.

Da Maryam als Teilzeitkraft arbeitet, kann sie ihrer Tochter bei den Hausaufgaben helfen. Sie verfügt über ein regelmäßiges Einkommen, sodass sie finanziell unabhängig ist (ökonomisches Kapital). Auch beruflich greift Maryam auf das zurück, was ihr bekannt ist. So sagt sie, dass es sich bei dem Beruf der Friseurin um ein bekanntes Handwerk ihrer Mutter handelt. Dies gibt ihr (möglicherweise) auch das Gefühl der Sicherheit.

Maryam hat einen internationalen Freundeskreis, bestehend aus Freunden aus Israel, Griechenland, Deutschland und auch aus dem Iran. Freunde sind für sie diejenigen *„die mit mir dieselbe Wellenlänge haben. Und auch eine bestimmte Art von Humor verstehen. Dies ist auch für mich die Basis, dann kommen auch anderen Eigenschaften dazu, die ich auch sehr wichtig finde“*. Auf die Frage, mit wem sie über ihre Sorgen sprechen kann, antwortet sie, dass sie sich an zwei gute Freundinnen wenden könne. Mit ihrer Tochter kann sie ebenfalls über ihre Sorgen sprechen. *„Aber zuerst versuche ich, meine Probleme hauptsächlich alleine zu lösen. Und Gott sei Dank habe ich auch nicht so viele Probleme“*. Das heißt, dass ihre gegenwärtige soziale Zugehörigkeit eingebettet ist in einen internationalen, mehrsprachigen Kontext (soziales Kapital).

Auf die Frage, wie sie sich in Deutschland fühlt, sagt sie: *„Ich fühle mich sehr wohl hier“*. Zu den folgenden positiven Eigenschaften zählt sie die *„westliche Kultur, westliche Gedanken, westlichen Geist und westliche Philosophie [...]“* auf. All dies sieht sie als eine *„Bereicherung“* für sich und ihre Tochter.

Im Interview bezeichnet Maryam Deutschland als *„Westen“*. In der damaligen iranischen Linksbewegung hatte Deutschland wenig Ansehen und kam für sie als Einwanderungsland nicht in Frage. Trotz der ersten ablehnenden Haltung gegenüber Deutschland hat sie hier ihr Leben aufgebaut und benennt die zu anerkennenden Eigenschaften des Westens, die sie für sich und ihre Tochter als Bereicherung sieht.

Maryams Verständnis von Bildung

„Bildung ist für mich eine ganzheitliche Sache, wobei ich nicht nur auf die schulische Leistung festhalte, sondern auf vieles Andere“

Maryam bezieht ihr Bildungsverständnis auf unterschiedliche Lebensbereiche. Bildung begegnet ihr insbesondere in anspruchsvollen Filmen, Fernsehsendungen und Theater. Sie verweist darauf, dass sie sich bereits in ihrer Kindheit sehr für die Medienwelt interessiert hat. Auf diesen Aspekt ist sie in ihren Ausführungen bzgl. ihres Lebens im Iran nicht eingegangen. Zugleich hebt sie die Rolle des Kabarets hervor. Die Leidenschaft zum Kabarett teilt sie mit ihrer Tochter. *„[...] wir besuchen auch Kabarettabende. Wo meine Tochter früh*

angefangen hat, dieses Humor zu empfangen, was ich in der deutschen Sprache so super finde und so liebe. Kabarett ist für mich, wie heißt das, eine sehr gute Aussprache, wo ich festhalten kann, wo die Kultur steht. [...] Ich will es nicht nur auf Schule festmachen“. Demnach erweitert sie ihr Bildungsverständnis auf den sprachlichen Aspekt. In ihrer Aussage geht Maryam erneut auf ihre Einstellung gegenüber der deutschen Sprache ein.

Das gemeinsame Hobby, Kabarettabende zu besuchen, erweitert das kulturelle Kapital von Mutter und Tochter, da es bei ihrer Verinnerlichung und Verfestigung der deutschen Sprache unterstützend bzw. fördernd ist. Folglich findet hier eine besondere Form der Sprachverinnerlichung statt.

Maryams Ansichten zu den ausgewählten Zitaten

"Die einzige Rettung für Frauen aus der Unterschicht oder einer anderen Kultur oder beidem ist Bildung." Reyhan Şahin

Ihrer Ansicht nach ist es nicht zwingend möglich, mittels Bildung aus der Unterschicht herauszukommen. Hierbei geht sie auf den Zusammenhang von Bildung und Gesellschaft ein. Sie vertritt die Ansicht, dass Bildung (kulturelles Kapital) allein für eine gesellschaftliche Aufwärtsmobilität unzureichend sei. Weiterführend sagt Maryam, dass Bildung nicht ausschließlich auf politisches Handeln und Denken zu reduzieren sei. Nach Maryams Auffassung müsse jeder Mensch für sich persönlich richtig handeln und wissen, was wichtig ist. Unabhängig vom Geschlecht sei Bildung für jeden Menschen wichtig. Dies impliziert, dass jeder Mensch moralische und politische Verantwortung sowie die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit innerhalb der Gesellschaft habe.

„Beim Franzosen liegt der Bildungsschwerpunkt im Denken, beim Engländer in der Menschenerfahrung, beim Deutschen im Wissen.“ Sigismund von Radecki

Bezugnehmend auf den Iran verweist sie auf die Medienerfahrung, die *„jungen Menschen im Iran, die sind auch durch Medien reifer und neugieriger und scharfsinniger als zu meiner Zeit“*. Im Iran ist die Medienwelt und -anwendung nach Maryams Ansicht ein generationstypisches Merkmal. Dennoch ist ihrer Auffassung nach die Bildung im Iran *„zurückgegangen“*. Schuld daran sei der *„Fundamentalismus“*. Dies habe dazu geführt, dass der Iran eine *„gerissene Kultur“* geworden sei. Das Generationstypische kann sich auch auf die Identität des Einzelnen und des Kollektivs auswirken. Während sich gegenwärtig junge Menschen im Iran mit neuen Medien (Internet etc.) identifizieren können, so war das Lesen von Büchern für Maryams damalige Zeit im Iran generationstypisch. Lesen ist – in diesem Fall – ein generationstypisches Merkmal, das länderübergreifend Bestand hat. Deutlich wird dies an Maryams Identifikation mit der damaligen Generation sowie an ihrem Willen, sich stetig

weiter qualifizieren zu wollen. Maryam benennt ein weiteres, kollektives und generationsübergreifendes Identitätsmerkmal. Sie beschreibt die Perser als „*Bauchmenschen*“, die eine rationale Seite haben. „*Das kommt auch von unserer alten Kultur, in der unsere Wurzeln liegen. Wir nehmen das Leben nicht so schwer, wie im Westen, aber wir sind trotzdem nicht dumm, wie viele behaupten und denken, dass wir aus der kulturtote Gegend stammen*“.

In ihrer Aufzählung von identitätsstiftenden Merkmalen, die nach Maryams Ansicht typisch für iranischstämmige Menschen sei, bezieht sie sich auf die persische Geschichte. Außerdem beschreibt sie iranischstämmige Personen als Bauchmenschen, die eine rationale Seite haben. Die von ihr genannten Merkmale sind nach ihrer Migration zu einem wichtigen Bestandteil ihrer Persönlichkeit geworden.

„Für mich gibt es Wichtigeres im Leben als die Schule“
Samuel Langhorne Clemens (Mark Twain)

Auf die Frage, was wichtiger sei als die Schule, antwortet Maryam „*ein guter Mensch zu sein*“. Sie verweist darauf, dass es viele gute Menschen auf der Welt gibt, die „*auf ihre Mitmenschen und auf ihre Gesellschaft reagieren*“. Diese Menschen müssen nicht zwingend einen formalen Bildungsabschluss (institutionalisiertes, kulturelles Kapital) besitzen. Maryam reagierte während ihrer Lebensphase im Iran auf gesellschaftliche Veränderungen (siehe Arbeitslosigkeit des Vaters).

Maryams Bildungsverständnis umfasst nicht nur den institutionalisierten Zustand des kulturellen Kapitals nach Bourdieu, sondern insbesondere ein positives Menschenbild. Nach Humboldt ist der Mensch erst dann gebildet, wenn er oder sie im Einklang mit sich selbst ist. Konrad (2010) beschreibt dies als „*ein harmonisch Ganzes*“ (Konrad 2010: 39 f.). Die Persönlichkeitsbildung zeichnet sich durch die Individualität aus und daran lässt sich Bildung erkennen.

Auf das Zitat von Goethe geht Maryam nicht näher ein.

Maryams Verständnis von Bildungserfolg

„*Je höher die Bildung ist, desto besser kann reden und sich ausdrücken*“

Nach Maryams Ansicht ist ein Mensch erst dann bildungserfolgreich, wenn er oder sie über eine „*höhere Aussprache*“ verfügt. Denn „*[...] wenn man sich ausdrücken möchte, dass man kulturell irgendwie und intellektuell schön ausdrücken kann und einfach. Es muss nicht unbedingt kompliziert, aber dass man die Sprache so gut beherrscht und das kommt nicht nur durch die Sprache kennenlernen, sondern auch durch die Bildung*“. Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, hat Maryam nach ihrer Ankunft in Deutschland angefangen, die deutsche Sprache zu lernen (s.o.).

Folglich liegt für Maryam ein selbstverständlicher Bezug zwischen Bildungserfolg und Sprachkompetenz vor, denn ihrer Auffassung nach gelangt der Mensch mittels der Sprache zur Bildung. In Maryams Darstellung bezieht sich die Sprachkompetenz nicht ausschließlich auf das, was gesagt wird, sondern vor allem auch darauf, wie etwas gesagt wird. Bereits Bourdieu spricht von der „Fähigkeit, Ausdrücke gezielt zu produzieren“ sowie einer Sprachkompetenz, die „nach schulischen Kriterien bewertet wird“ (Bourdieu 2005: 20, 69). Maryams Verständnis einer „*höheren Aussprache*“ orientiert sich ebenfalls an bildungsinstitutionellen Maßstäben (ebd.), wie beispielsweise die Anwendung einer korrekten deutschen Grammatik. Diese Ansicht wird in Maryams folgenden Ausführungen in Bezug auf ihre Tochter noch deutlicher.

Die Sprachbeherrschung und -anwendung ist für Maryam ein wichtiger Bestandteil des Bildungserfolgs, um Gedanken, Weltansichten und Überzeugungen mitteilen zu können. Je mehr ein Mensch über „Ausdrucksmittel“ (vgl. Bourdieu 2005: 63) verfügt, desto bildungserfolgreicher ist er oder sie. Weiterführend stellt Maryam fest *„je höher die Bildung ist, desto besser kann reden und sich ausdrücken“*. Die Aussprache verknüpft sie mit der *„Erscheinung“* bzw. wie sich ein Mensch präsentieren kann. Das sprachliche „Erscheinungsbild“ kann im bourdieuschen Sinn als etwas Symbolisches gedeutet werden, das den Menschen auszeichnet (vgl. Rehbein 2009: 355).

Maryams Tochter Mina

„Sie ist eine gute Mischung aus Orient und Okzident“

Maryam beschreibt ihre 15jährige Tochter Mina als eine *„sehr emotionale, manchmal hyperaktive“* Person, die das *„klare sachliche Denkens des Westens übernommen“* hat. All dies ergibt für Maryam *„eine schöne Mischung in ihrem Wesen“*. Ihre Tochter, die zum Zeitpunkt des Interviews die neunte Klasse eines Gymnasiums besucht, *„empfängt viel und gibt viel zurück“* an ihre Mitmenschen. Dies führt Maryam auf die gute Menschenkenntnis ihrer Tochter zurück. Die von Maryam aufgezählten (positiven) Eigenschaften bezeichnet sie als *„was typisch Persisches und weniger deutsch“*. Weitere typische persische Eigenschaften sind nach Maryams Ansicht der Humor ihrer Tochter sowie die Fähigkeit, *„bestimmte Töne und Färbungen in den Sprachen“* zu erkennen. Maryam führt dies zurück auf die zahlreichen, gemeinsamen Kabarettabende.

Statt mit Puppen zu spielen, hat Maryam sehr früh angefangen, mit ihrer Tochter Memory und Puzzle zu spielen. Dies hat nach Maryams Ansicht womöglich dazu geführt, dass Mina nun ein gutes Zahlengedächtnis hat.

Minas Schullaufbahn

Mina besucht eine „Profil-Klasse“⁸⁶, in der „überdurchschnittliche Kinder unterrichtet wurden“

Um Minas Zahlenbegabung weiter auszubauen, hat Maryam sie mit fünf Jahren einen IQ-Test machen lassen, um herauszufinden, ob Mina früher als regulär eingeschult werden kann. Anschließend hat Maryam ihre Tochter bei einer Montessori-Schule angemeldet. Jedoch gefiel Mina die Schule nicht, sodass Maryam nach drei Tagen entschieden hat, Mina erst im nächsten Jahr einzuschulen. Nach der Trennung von ihrem Mann zog Maryam um und schickte Mina auf eine katholische Schule. *„Zwar eine religiöse Schule, aber sie haben eine große Anzahl an Gymnasiasten gehabt, zum Abschluss der Grundschule. Also eine gute Grundlage für das Gymnasium“.*

Um sicher zu sein, dass Mina psychisch bereit für das Gymnasium war, ließ die Mutter einen weiteren IQ-Test machen. Denn *„das G8-System“* ist Maryams Ansicht nach sehr *„hart“*. Mina besuchte daraufhin das Gymnasium und kam in eine *„Profil-Klasse“*, in der *„überdurchschnittliche Kinder unterrichtet wurden“*. Mittlerweile lässt sich eine Mathematikschwäche nachweisen, weil Mina *„den Anschluss an die Lehrer verloren“* hat. Folglich handelt es sich bei Maryams Wunsch eines höherwertigen Schulabschlusses für ihre Tochter, um keine unrealistische Wunschäußerung (vgl. Becker 2010: 4; vgl. Klein et al. 2010: 80). Die von der Mutter organisierte Nachhilfebetreuung für Mina spiegelt zum einen das kulturelle Kapital wider, zum anderen setzt dies ökonomisches Kapital voraus.

So wie Maryam im Iran, besucht Mina (in Deutschland) ebenfalls das Gymnasium. Bereits an diesem Aspekt wird die familiäre bildungsinstitutionelle Tradierung deutlich. Maryam, die sich mit dem deutschen Schulsystem befasst hat, beschreibt das System als *„sehr kompliziert und schlecht organisiert“*. Anscheinend wissen *„die Schulen selbst noch nicht wirklich, was sie machen“*. Demnach hat sich Maryam mit dem deutschen Bildungssystem befasst, um sich zum einen ein eigenes Urteil bilden zu können und zum anderen, um ihre Tochter zu unterstützen. Dies widerspricht eindeutig Menke, der die Ansicht vertritt, dass *„Migranteneltern“* das deutsche Bildungssystem überschätzen (Menke 2011).

Die Schule hat ihrer Auffassung nach die Aufgabe, den Schüler/-innen Impulse zum Mitdenken und zum Nachfragen zu geben, *„auch politische Themen nachzufragen, nachzulesen“*. Diese Impulse können zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Gegenwart und der Zukunft führen. Daher sollte nach Maryam bildungsinstitutionelle Förderung in allen Schulfächern stattfinden, wie beispielsweise im Kunst- und Musikunterricht, damit *„Bildung ein einheitliches Bild ergibt“*.

⁸⁶ Nach Aussagen der Befragten handelt es sich hierbei um eine Klasse, die ausschließlich aus Schüler/-innen besteht, die überdurchschnittlich intelligent sind.

Minas Abitur

Ziel: *„ein gutes Studium [...] und einen guten Job“*

Maryam ist es wichtig, dass ihre Tochter ihre schulische Laufbahn mit dem Abitur beendet, damit sie *„ein gutes Studium besucht und einen guten Job“* bekommen kann. Dieser Anspruch entspricht dem institutionalisierten Zustand des kulturellen Kapitals. Maryams Ansichten entsprechen denen ihrer Mutter (s.o.). Das Abitur kann nach Maryams Ansicht dazu führen, dass Mina glücklich und später gut verdienen wird. Zugleich betont Maryam, dass Mina selbst wissen muss, ob und was sie studieren möchte.

Es kann angenommen werden, dass eine Projektion oder sogar eine Tradierung der eigenen Ziele auf die nächste Generation stattgefunden hat. Dabei handelt es sich zum Teil um Maryams eigene Ziele, die sie nicht erreicht hat. In ihren Ansichten und ihrem Engagement für einen höheren Schulabschluss der Tochter, wird ihr normatives Verhalten ersichtlich (vgl. Kleine et al. 2010: 80).

In Maryams Fall ist von einer realistischen Bildungsaspiration nach Becker auszugehen (Becker 2010). Maryam lebt Mina den bildungsinstitutionellen Weg vor, den sie sich für ihre Tochter wünscht. Darüber hinaus pflegt Maryam den Kontakt zu Minas Lehrer/-innen – *„aber nicht so großartig, weil sie selbst für ihre schulische Leistungen gesorgt hat“*.

Minas Freundeskreis

„Deutsche, die teilweise auch eine andere Herkunft haben“

Minas soziales Kapital besteht aus einer sozialen Zugehörigkeit zu Gleichaltrigen, die Maryam zwar als Deutsche bezeichnet, die jedoch *„eine andere Herkunft haben“*. Maryam verweist darauf, dass Mina *„mit Deutschen und der deutschen Kultur besser zurecht kommt, als mit der persischen Kultur“*.

Minas zweisprachige Erziehung

„[...] in beiden Sprachen gleich gut, aber in Deutsch ist sie lieber [...]“

Auf die Frage, ob Maryam Mina zweisprachig erzogen hat, erzählt sie, dass Mina in ihren ersten Lebensjahren in Farsi erzogen wurde. Erst im Alter von drei Jahren, als sie in den Kindergarten kam, lernte sie sehr schnell die deutsche Sprache. Nach Maryams Ansicht sei dies darauf zurückzuführen, dass Mina eine sichere *„Basis der Muttersprache“* hatte, auf die sie aufbauen und an der sie sich orientieren konnte. Zwar ist Mina *„in beiden Sprachen gleich gut, aber in Deutsch ist sie lieber. Aber sie kann auch gut persisch sprechen und versteht alles. Hin und wieder macht sie Fehler, aber das ist auch nicht schlimm. Aber sie*

fragt mich auch so“. Demnach besteht Minas Sprachenrepertoire aus zwei Sprachen – Farsi und Deutsch (Sprachkapital). Dies entspricht Brizićs Verständnis einer starken flexiblen Identität (vgl. Brizić 2007: 182).

Minas Sprachalltag

„Die Grundlage ist, wenn man eine Sprache gelernt hat, vernünftig zu sprechen“

In Minas Leben spielt die deutsche Sprache eine sehr wichtige Rolle. *„Ich hasse es, wenn sie Assideutsch sprechen würde und dann Schimpfwörter oder so verwendet“*. Daher hat Mina bereits früh gelernt, *„ein reines Deutsch zu verwenden und kein Kanakendeutsch zu sprechen“*. Selbstverständlich kann Maryam nicht kontrollieren, wie Mina mit ihren Freunden spricht oder welche Formulierungen sie beim Chatten verwendet. *„Die Grundlage ist, wenn man eine Sprache gelernt hat, vernünftig zu sprechen“*. Mina spricht Farsi *„fast akzentfrei“*. *„Es gibt natürlich auch Momente, wo sie es nicht versteht und nachfragt, aber sie spricht Farsi ziemlich gut“*. An dieser Stelle spiegelt sich Maryams Verständnis von Bildungserfolg wider, da ihr die Aussprache ihrer Tochter wichtig ist. Dies wird in ihrer ablehnenden Haltung gegenüber einer nicht-korrekten Sprachanwendung – *„Assideutsch“*, *„Kanakendeutsch“* sowie der *„Chatsprache“* deutlich. Die weit verbreitete Ansicht, dass „Schüler/-innen mit Migrationshintergrund“ Defizite in der deutschen Sprache haben (vgl. GEW 2011: 3; Allemann-Ghionda 2006: 351), trifft auf Mina nicht zu.

Mehrfach ist Maryam auf das Sprechverhalten und die Sprachrezeption eingegangen. In Bezug auf Brizićs Sprachkapitalmodell bedeutet dies, nicht nur das Beibehalten der Herkunftssprache und der Identität – was in Maryams Fall zutreffend ist –, sondern auch die Tradierung der positiven Haltung gegenüber dem Einwanderungsland und dessen Sprache sowie das Sprachverhalten. Dies entspricht ansatzweise dem Sprachkapital nach Bourdieu. Weiterführend kann festgehalten werden, dass Maryams positive Haltung gegenüber der deutschen Sprache sowie ihr Verständnis von Bildungserfolg (eine *„höhere Aussprache“*) eindeutig darauf hinweisen, dass die deutsche Sprache – sowie ihre eigene Herkunftssprache – eine wichtige Rolle in ihrem Leben sowie in dem ihrer Tochter einnimmt.

Schwerpunkte in Minas Erziehung – Bildung und Ehrlichkeit

Mina „lügt nicht, sehr selten. Sie erzählt mir alles, aber freiwillig [...]“

Neben der Bildung ist Ehrlichkeit ein wesentlicher Schwerpunkt in Minas Erziehung. Mina *„lügt nicht, sehr selten. Sie erzählt mir alles, aber freiwillig. Das ist mir sehr wichtig, damit wir [...] weiterhin die Beziehung aufrechterhalten können. Sie ist ehrlich in jeglicher Hinsicht und auch für sich selbst. Das nimmt sie von zu Hause mit“*. In der quantitativen Fragebo-

generhebung wurde von den Probanden unter „Sonstige Erziehungsschwerpunkte“ ebenfalls der Aspekt Ehrlichkeit genannt.

Tradierung

„Es ist eine Frage der Erziehung und ob das Kind früh gefördert wird [...]“

Auf die Frage, woran es liegen könnte, dass viele Kinder aus iranischstämmigen Familien das Gymnasium besuchen und nur wenige Kinder eine Hauptschule, verweist Maryam darauf, dass es viele positive und negative Einflussfaktoren gibt, die die Schullaufbahn eines Kindes prägen können. *„Es ist eine Frage der Erziehung und ob das Kind früh gefördert wird. Andererseits wie man von zu Hause vom Elternhaus festgelegt wird, ob es wichtig wäre, eine gute Bildung zu haben oder nicht“*. Maryam verweist auf die Eltern, die in der Bildungsbiografie ihrer Kinder eine wichtige Rolle einnehmen. Ein weiteres Kriterium ist ihrer Meinung nach die Frage, ob Kinder mit ihren Problemen allein gelassen werden oder nicht. *„und ich denke nicht, dass dies nicht unbedingt etwas mit der Abstammung zu tun hat. Das kann ja auch bei einer Deutschen so sein“*.

Demzufolge nehmen nach Maryams Auffassung insbesondere die Eltern in der institutionellen Bildungsbiografie ihrer Kinder eine wichtige Rolle ein. Dabei ist die nationale Herkunft aus ihrer Sicht nicht ausschlaggebend.

Maryams Verständnis von Exiliraner/-innen

„Exil für mich ist nicht eine Frage der politischen Aktivität, sondern auch wirtschaftlich [...]“

Maryams Ansicht nach sind Exilanten/-innen Menschen, die aus wirtschaftlichen, finanziellen oder politischen Gründen aus ihrem Heimatland geflüchtet sind. *„Und dann kommt ja auch wie bei Ländern, wie bei uns, überhaupt dieser asiatische arabische Rahmen, wo die Politik eine sehr wichtige Rolle spielt und das Land sehr unruhig ist und auch aus diesen Gründen müssen viele Menschen fliehen und deswegen kommen diese ins Exil“*. Wer in seinem Land politisch aktiv ist, wird nicht zwangsläufig zu einem Exilant, denn wer keine Arbeit in seinem Land findet, kann – aus finanziellen und wirtschaftlichen Gründen – gleichfalls ins Exil gehen. *„Exil für mich ist nicht eine Frage der politischen Aktivität, sondern auch wirtschaftlich. Die dort nicht leben können, nicht finanzieren können, keinen guten Beruf hatten und sogar religiöse“*. Demnach gibt es verschiedene „Exilgruppen“.

Kategoriensystem

Das Kategoriensystem zeichnet sich durch seinen chronologischen Aufbau aus und spiegelt den Ablauf des Interviewleitfadens wider.

6.1. Interviewauswertung der Einzelpersonen

Maryams Familienleben im Iran	Maryams Schulzeit und Studienwunsch im Iran	Gesellschaftliches Leben im Iran	Maryams Leben in Deutschland	Die deutsche Sprache und Maryams Studienwunsch in Deutschland
<i>„Seelisch haben wir von Mutter und Vater viel empfangen und kriegen können“</i>	<i>„Aber unsere Lehrer waren hauptsächlich aus der Stadt, wo viele im Gefängnis waren“</i>	<i>„Es war eine stürmische Zeit für Andersdenkende [...]“</i>	<i>„Ich wollte hier überhaupt nicht bleiben. Es war Zufall“</i>	<i>„[...] ich konnte nicht einen Satz anfangen und beenden“ „Ich wollte unbedingt studieren, [...] ich hatte meinen Asylantenpass noch nicht bekommen [...]“</i>

Maryams Alltag in Deutschland	Maryams Verständnis von Bildung	Maryams Verständnis von Bildungserfolg	Maryams Tochter Mina
<i>„Ich fühle mich sehr wohl hier“</i>	<i>„Bildung ist für mich eine ganzheitliche Sache, wobei ich nicht nur auf die schulische Leistung festhalte, sondern auf vieles Andere“</i>	<i>„Je höher die Bildung ist, desto besser kann reden und sich ausdrücken“</i>	<i>„Sie ist eine gute Mischung aus Orient und Okzident“</i>

Minas Schullaufbahn	Minas Abitur	Minas Freundeskreis	Minas zweisprachige Erziehung
<i>Mina besucht eine „Profil-Klasse“, in der „überdurchschnittliche Kinder unterrichtet wurden“</i>	<i>Ziel: „ein gutes Studium [...] und einen guten Job“</i>	<i>„Deutsche, die teilweise auch eine andere Herkunft haben“</i>	<i>„[...] in beiden Sprachen gleich gut, aber in Deutsch ist sie lieber [...]“</i>

Minas Sprachalltag	Schwerpunkte in Minas Erziehung – Bildung und Ehrlichkeit	Tradierung	Maryams Verständnis von Exiliraner/-innen
<i>„Die Grundlage ist, wenn man eine Sprache gelernt hat, vernünftig zu sprechen“</i>	<i>Mina „lügt nicht, sehr selten. Sie erzählt mir alles, aber freiwillig [...]“</i>	<i>„Es ist eine Frage der Erziehung und ob das Kind früh gefördert wird [...]“</i>	<i>„Exil für mich ist nicht eine Frage der politischen Aktivität oder sondern auch wirtschaftlich [...]“</i>

Tab. 8: Kategoriensystem am Fallbeispielspiel Maryam aus der Elterngeneration

6.1.2 Fallbeispiel Mina aus der Kindergeneration:

„Ich habe es einfach so in die Wiege gelegt bekommen“

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Mina 15 Jahre alt und besucht die neunte Klasse eines Gymnasiums. Sie ist Schülerin der „N-Klasse“. Eine Profilklassse, deren Schwerpunkt auf naturwissenschaftlichen Themen liegt und nur „für die extra Schlaunen“ ist. Minas Eltern sind getrennt. Jedes zweite Wochenende verbringt sie bei ihrem Vater, der nicht weit weg von der Wohnung ihrer Mutter lebt. Das Interview fand im Anschluss an das Interview mit ihrer Mutter in deren Wohnung statt.

Mein subjektiver Eindruck

Mina ist ein aufgewecktes Mädchen. Auf mich wirkt sie aufgeschlossen, freundlich und sehr höflich. Da es ihr erstes Interview war und sie die Fragen im Vorfeld nicht kannte, war sie etwas nervös. Doch dies legte sich im Laufe des Interviews.

Auch nach dem Interview sprachen wir offen miteinander, wie beispielsweise über ihre weitere schulische Laufbahn. Sie erzählte mir, dass sie es sehr sympathisch fand, dass ich von der mitgebrachten Schokolade für ihre Mutter selbst viel gegessen habe. *„Andere würden sich bescheiden zurückhalten, obwohl sie unbedingt davon essen wollen“*. Dies war – ohne es zu wissen – ein Sympathiepunkt und von Beginn an Grund für ihre Offenheit.

Trotz des Interviewleitfadens ist es in Minas Fall schwierig, eine klare thematische Struktur zu entnehmen. In ihren Antworten bezog sie sich immer wieder auf andere Themen. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass Mina nicht alle Themen, die angesprochen wurden, bislang reflektiert hatte. Viel eher gab ihr das Interview Impulse, die sie zum Nachdenken anregten. Hierbei ist auf Minas Alter und Lebensphase zu verweisen. Mit 15 Jahren befindet sich Mina in einer Selbstfindungsphase, die dadurch geprägt ist, dass sie hinsichtlich ihrer nationalen und sprachlichen Zugehörigkeit unsicher wirkt. Dies kann anhand diverser Aussagen, die im Folgenden diskutiert werden, belegt werden.

Minas Deutschland- und Iranbild

„[...] Also ich bin ja hundertprozentig Perser [...]“

„[...] ich bin ja hundertprozentig Deutschland pur [...]“

Zu Beginn des Interviews erzählt Mina, dass sie sich im Iran heimischer und geborgener fühlt als in Deutschland. Zurückzuführen ist dies auf ihre Großfamilie, die im Iran lebt. Als weitere Gründe benennt sie: *„Ich komme mit der Kultur einfach so gut klar. Sie ist ja in mir. Also ich bin ja hundertprozentig Perser und hmm, ja ich weiß nicht, das Gefühl kann man gar nicht beschreiben, wenn man im Iran ist. Hier ist es so, dass man sich eine Zukunft aufbauen kann. Was, ich glaube, im Iran eingeschränkter ist. Aber das ist alles, weiß nicht,*

alles was von der Geborgenheit her braucht da. Familie, Freunde und so. Es ist einfach ein ganz bestimmtes Gefühl, was ich habe, wenn ich im Iran bin. Das ist hier weniger als dort. Liegt vielleicht auch daran, dass dort mehr Familie und Kultur ist als hier jetzt“. Dennoch kann sie sich ihre Zukunft nicht im Iran vorstellen. Ein Hauptgrund ist die „Kopftuchsache“, die sie sehr stört. In ihren obigen Ausführungen zieht Mina einen Vergleich zwischen Deutschland und dem Iran. Deutschland beschreibt sie als *„weiter entwickelt und zivilisierter als im Iran“*.

Im weiteren Verlauf des Interviews stellte ich Mina die Frage, ob sie sich mit Deutschland identifizieren kann *„Es ist ja nicht so, dass ich ein Außenstehender bin, was Deutschland angeht. Ich bin hier komplett, also hier komplett integriert. Ich bin ja Deutschland pur. Nein, ich kann mich mit Deutschland nicht identifizieren und zwar aus dem Grund, weil ich Deutschland schon längst bin. Also es gibt kaum Unterschiede zwischen mir und Deutschland [...]“*. An dieser Stelle kann an die Begriffsdiskussion aus der Einleitung angeknüpft werden. Dort wurde kritisch hinterfragt, wie tragfähig geisteswissenschaftliche Begriffe noch sein können, wenn diese unreflektiert in die Alltagssprache übernommen bzw. etabliert werden. Dies kann an Minas Aussage exemplarisch hinterfragt werden. Wie kann sie sich noch *„komplett integrieren“*, wenn sie sich zugleich als festen Bestandteil der deutschen Gesellschaft sieht? Die Nichtreflexion bzw. die blinde Übernahme solcher Begriffe – in diesem Fall der Integrationsbegriff – führt u.a. zu Missverständnissen. Weiterführend sagt Mina: *„[...] Ich habe nur den Hintergrund und die Sprache, dass ich persisch kann. Ist ja auch ein Vorteil. Aber ich kann von mir aus nicht sagen, dass ich ein Ausländer in dem Sinne bin, ja weil ich schon alles mit Deutschland mit mir zusammenpasst. Da stimmt einfach die Chemie“*. Daraus resultiert – auf den ersten Blick – ein widersprüchliches Bild. Während sie zunächst ihre Emotionalität in Bezug auf den Iran betont, sagt sie im weiteren Verlauf des Interviews, dass sie *„Deutschland pur“* ist. Insbesondere die Formulierung *„Nein, ich kann mich mit Deutschland nicht identifizieren und zwar aus dem Grund, weil ich Deutschland schon längst bin. Also es gibt kaum Unterschiede zwischen mir und Deutschland“* belegt ihre (nationale) Zugehörigkeit. Selbstbewusst äußert sie ihre eigene gesellschaftliche Verortung. Zwar bekräftigt sie aus emotionalen Gründen ihre persische Zugehörigkeit und distanziert sich zugleich von der Bezeichnung *„Ausländer“* und *„Außenstehender“*. Darüber hinaus verweist sie auch auf ihre Zugehörigkeit zu Deutschland. Dabei bezieht sich Mina auf das Land Deutschland, jedoch sagt sie nicht, dass sie eine Deutsche sei. Zusammenfassend stellt Mina ihre mehrdimensionale emotionale, geographische Zugehörigkeit vor.

Minas Verhältnis zu ihren Eltern

„So haben doch meine Eltern selber gehandelt und das habe ich dann auch so übernommen. Die waren halt ein gutes Vorbild“

Mina beschreibt das Verhältnis zu ihren strengen Eltern, mit denen sie *„sehr offen“* reden kann, als sehr liebevoll. *„Mit meiner Mutter ist es immer abwechslungsreich. Also, es ist sehr viel. Es ist meistens Spaß. Alle unsere Aktivitäten haben was mit Spaß zu tun. Also, wir sind nie ernst. Es ist anders mit meinem Vater. Mit ihm hat man stundenlange Diskussionen über Gott und die Welt. Das kann man mit meiner Mama auch machen, aber wenn wir beide aufeinander treffen, dann treffen zwei Gewalten aufeinander. Das explodiert dann, da kann man nicht ernst sein. Mein Vater ist ein extrem ruhiger und gelassener Typ. Und mit dem philosophiere ich und mit meiner Mama habe ich Spaß. Man kann gar nicht so genau sagen, was wir machen. Es ist immer witzig“*. An dieser Stelle ist auf das Interview mit ihrer Mutter zu verweisen. Während Maryam ausführlich auf die gemeinsamen Besuche der vielen Kabarettabende eingeht und erzählt, dass Mina dadurch einen besonderen Zugang zur deutschen Sprache erhalten konnte, sagt Mina *„man kann nicht so genau sagen was wir machen“*.

Mina geht in ihren weiteren Ausführungen auf die unterschiedlichen Charaktere ihrer Eltern ein. Dabei sieht sie sowohl ihre Mutter als auch ihren Vater als Bezugsperson.

Als Erziehungsschwerpunkte ihrer Eltern nennt Mina die folgenden Aspekte: *„Einmal alles kritisch zu betrachten. Nachzudenken und zu beobachten und weltoffen zu sein, einfach für alles. Nicht irgendwie engstirnig zu denken oder so oder alles zu eng sehen. Für alles immer Auge und Ohr bereit halten“*. Kritisch zu denken hat Minas Vater seine Tochter gelehrt. An dieser Stelle des Interviews wird deutlich, dass die qualitative Datenerhebung es ermöglicht, detailliertere Auskünfte zu erhalten, die stärker in die Tiefenstrukturen eines Phänomens hineinreichen. Da den Interviewpartner/-innen mehr Raum geboten wird, ausführlicher zu antworten, werden sie auch eher zum Erzählen angeregt. Im Gegensatz dazu hatten die Studenten/-innen der Online-Befragung die Auswahl zwischen vier Items sowie der Option *„Sonstiges“*, um ihre Erziehungsschwerpunkte zu benennen.

Weiterführend beschreibt Mina ihre Erziehung wie folgt: *„Ich wurde immer sehr selbstständig erzogen. Es war jetzt nicht so, dass ich mich mit meinen Eltern an den Tisch hingesezt habe und die haben gesagt, das und das und das ist wichtig oder nicht oder das musst du können oder das musst du lernen. Das war eher so, ich weiß nicht, wohl eher zufällig. Wenn wir an einem Ort waren, dann kam noch mehr Wissen dazu, weil ich weiß nicht. Ja, es war so, dass ich immer beobachten sollte. Es war nicht so, dass es mir ständig einge-trichert wurde, dass ich mir immer alles anschauen und beobachten soll oder dass ich alles kritisch betrachten soll. Nein, das kam so mit der Zeit und auch eigentlich habe ich mir*

selbst rausschließen können. So haben doch meine Eltern selber gehandelt und das habe ich dann auch so übernommen. Die waren halt ein gutes Vorbild“.

Minas Aussagen untermauern Bourdieus Theorie, dass die Vermittlung des kulturellen Kapitals eine „unbewusste und eher zufällige Erziehungsform“ (vgl. Fröhlich 1994: 35) ist. Eltern leben ihren Kindern Werte vor und den Erwerb von Kapitalen sowie den Umgang damit, wie beispielsweise das Lesen. Minas Ansicht *„so haben doch meine Eltern selber gehandelt und das habe ich dann auch so übernommen“* belegt, dass innerhalb der Familie eine Tradierung stattgefunden hat. Diese Tradierung zeigt sich zum einen im Sprachverhalten, da Mina selbst viel Farsi sprechen und ihre Kinder ebenfalls mehrsprachig (Deutsch und Farsi) erziehen möchte. Zum anderen zeigt sich die generationsübergreifende Fortsetzung der familiären Tradierung durch die von ihr bevorzugte Erziehungsform. Der Wunsch, die eigenen Kinder ebenfalls mehrsprachig zu erziehen, korreliert mit dem Ergebnis der quantitativen Datenerhebung. Auf die Frage, was sie im Vergleich zu ihren Eltern in der Erziehung ihrer eigenen Kinder anders machen möchte, sagt Mina: *„Ich denke mal, dass ich sehr wenig ändern würde. Das klingt jetzt vielleicht blöd, aber so wie ich erzogen wurde, finde ich im Nachhinein, habe ich den Jackpot gezogen. Das haben andere nicht, obwohl ich nicht so gut in der Schule bin als andere“.* Im Vergleich zu ihren Freunden sieht Mina ihre eigene Erziehung als eine Bereicherung bzw. als einen „Jackpot“. Weiterführend sagt Mina: *„[...] So sehe ich die Dinge ganz anders. Ich würde meine Kinder gar nicht so anders erziehen wollen, vielleicht weniger streng sein in manchen Punkten. Also nicht so schnell an die Decke gehen. Die Dinge etwas lockerer sehen. Aber ich glaube, dass hat auch etwas mit der Generation zu tun. Das die immer so schnell an die Decke gehen, dass es immer einfach so ist“.*

Ihre eigene Erziehung als „Jackpot“ zu bezeichnen, hebt ihre Zufriedenheit hervor und lässt nachvollziehen, warum sie *„sehr wenig ändern würde“*. Zum einen vergleicht Mina ihre Erziehung mit der ihrer Freunde (s.o.) und zum anderen erfolgt in ihren Ausführungen ein Generationsvergleich zwischen ihrer eigenen Generation und der ihrer Eltern. Letztere beschreibt sie als *„streng“* und verweist auf die Migrationserfahrung ihrer Eltern als mögliche Ursache dieser Generationseigenschaft.

Ein Generationsvergleich

„Auch wegen dem Austausch der Länder jetzt. Meine Eltern kamen aus dem Iran, da war das ganz anders“

Die fehlende Lockerheit ihrer Eltern ist eine generationstypische Eigenschaft, die sich Mina durch den *„Austausch der Länder“* begründet. *„Auch wegen dem Austausch der Länder jetzt. Meine Eltern kamen aus dem Iran, da war das ganz anders“.* Mina vertritt eine verständnisvolle Position bzgl. der Generationsunterschiede. *„Dass die ältere Generation ein-*

fach durch die eigenen Erfahrung weniger das gemacht hat, was ich jetzt machen würde“. Demnach ist kein Generationskonflikt nach Mannheim (1928) vorhanden, sondern eher ein verständnisvoller Generationsunterschied, der möglicherweise auf eine Migrationsaufklärung zurückzuführen ist. Aus Minas weiteren Aussagen geht hervor, dass sie über das Leben ihrer Eltern im Iran sowie über ihre Migrationsgründe informiert ist. Sie begründet die Migration ihrer Eltern wie folgt: *„Einmal aus politischen Gründen und einmal, denke ich auch, für ihre eigene Zukunft. Im Iran, ich bin mir sicher, dass sie gewusst, sie im Iran viel eingeschränkter sind mit allem, was sie haben möchten und vorhaben. Um auch ihre eigene Freiheit auszuleben. Also ich weiß nicht, meine Eltern und Iran haben so nicht zusammengepasst“.* Nach Humboldts Ansichten wird der Mensch erst mittels Bildung zu einem Ganzen. *„Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung“* (Konrad 2010: 39). Doch wird der Mensch in seiner Bildungsfreiheit eingegrenzt, kann dies weitreichende Konsequenzen nach sich ziehen. Dies zeigt beispielsweise die iranische Geschichte. Nach mehrjähriger Schließung der Universitäten war es für Iraner/-innen in den 1980er Jahren möglich zu studieren. Die Voraussetzung war das Bestehen einer Ideologieprüfung. Als *„geistige Säuberung“* wurde dies von Maryam beschrieben. Iraner/-innen waren hinsichtlich ihrer Freiheit, trotz der erforderlichen Qualifizierung, eingeschränkt. Infolgedessen verließen zahlreiche Akademiker/-innen den Iran, so wie beispielsweise Minas Eltern.

Die Auswertung der anderen Interviews belegt ebenfalls, dass es keinen Generationskonflikt gibt, sondern eher einen verständnisvollen Generationsumgang, der auf einer empathischen Haltung beruht und auf Aufklärung zurückzuführen ist.

In ihren Aussagen beschreibt Mina ihre Eltern als freiheitstreibende Menschen – im Sinne frei, in ihrem Denken und sich nicht eingrenzen lassend. Im Folgenden wird sich weiterhin zeigen, dass sich diese Eigenschaft in Minas Erziehung wiederfindet.

Elterliche Bildungsaspiration

„Aber ihnen dennoch die Möglichkeit geben, selbstständig darüber nachzudenken“

Minas Eltern fördern sie während ihrer schulischen Laufbahn, indem sie beispielsweise regelmäßig intensive Gespräche über ihre schulischen Leistungen führen. Die Eltern äußern explizit ihren Anspruch, dass ihre Tochter die schulische Laufbahn mit dem Abitur zu beenden hat. Dies weist auf die elterliche, normative Bildungsaspiration hin.

Dass Mina die Bildungsaspiration in der Erziehung ihrer eigenen Kinder fortsetzen wird, belegt sie mit ihrer zukünftigen Alltagsvorstellung. *„[...] Es ist so, wenn man gute Noten hat, dann hat man im Leben einfach gewonnen, auch wenn man es in diesem Moment nicht so wahrnimmt oder weiß oder schätzt. Man denkt ja, dann schreibe ich eben eine Fünf, mir*

doch egal. Im Endeffekt ist man von sich selbst enttäuscht. Das soll meinen Kindern eben nicht passieren. Ich werde sie auf jeden Fall unterstützen. Wenn sie so in den Anfängen sind, so in der Grundschule, dann werde ich immer versuchen, mit ihnen immer die Aufgaben zu machen. Immer mit ihnen darauf eingehen, was der Schulstoff gerade so bietet. Aber ihnen dennoch die Möglichkeit geben, selbstständig darüber nachzudenken. Ich denke, dass ich so erziehen werde, wenn sie von der Schule nach Hause kommen werden, schon direkt mit den Hausaufgaben beginnen. Ohne zu sagen, dass die drei Stunden Pause oder so brauchen. Denn dann haben die das hinter sich und dann können sie machen, was sie wollen den restlichen Tag. Damit hat man selbst ein gutes Gefühl und die Kinder dann später auch“.

Den Erfolg in der bildungsinstitutionellen Laufbahn bezeichnet Mina als einen Gewinn, denn wer ausreichend lernt, kann sich ihrer Ansicht nach selbst nicht enttäuschen.

Mina weist auf die für sie enorm wichtige Rolle der institutionellen Bildung hin. Ihre dargestellte überzeugende Ansicht ist ein Beweis ihres inkorporierten Prozesses, den Mina während ihrer Schullaufbahn durchlief.

Das kulturelle Kapital in seinen drei Erscheinungsformen

„Ich habe es einfach so in die Wiege gelegt bekommen“

Mina erzählt, dass sie sehr *„selbstständig erzogen“* wurde und viele *„Freiheiten“* hatte, um ihre *„Kreativitäten“* auszuleben. Dies wird anhand ihrer Freizeitgestaltung deutlich: *„Ich tanze jetzt, das ist ja auch eine Art von Kreativität. Und ich glaube, das ist auch sehr wichtig. Aber mit Musik hat es schon sehr früh angefangen, also. Mit Sport kann ich mich nicht mehr so richtig erinnern. Aber für Sport habe ich selbst eine innere Leidenschaft. Für Musik da habe ich immer für. Früher habe ich immer Gitarre gespielt, aber ich es auch sein lassen. Ich weiß gar nicht wieso. Aber das zu hören, macht mir selbst mehr Spaß, als es selbst zu spielen. Das Talent fürs selber spielen, ich weiß nicht, ob es mir selbst fehlt.“* Im weiteren Interviewverlauf zählt Mina noch den regelmäßigen Chorbesuch auf. Obwohl die genannten Freizeitaktivitäten viel Raum und Zeit in Minas Leben einnehmen, werden sie von ihr nicht als elterliche Erziehungsschwerpunkte genannt. Es sind eher Handlungen, die Mina aufgezählt hat (s.o.) und keine Fähigkeiten, wie beispielsweise ein Musikinstrument spielen zu lernen.

Stets *„ein Auge und ein Ohr“* für alles zu haben, *„offen sein für alles“* und über alles nachzudenken sind inkorporierte Aspekte, die Mina von ihren Eltern für ihr Leben gelernt hat.

Dass der objektive und inkorporierte Zustand des kulturellen Kapitals miteinander verwoben sind, zeigt uns Mina am Beispiel einer Wette mit ihrem Vater: *„Ich habe zum Beispiel eine Wette mit meinem Vater abgeschlossen. Meine Mutter weiß noch nichts davon. Wenn ich in*

den nächsten drei Arbeiten in dem Sinne gut schreibe, aber so, dass sich meine Noten verbessern, dann bekomme ich zehn Bücher geschenkt von meinem Vater. Wäre ich die Wette nicht eingegangen, dann würde es heißen, dass ich mich gar nicht für Bücher interessiere. Obwohl ich so wenig lese, ach, ich brauche immer den ersten Ruck. Das Buch anzufangen fällt mir schwer, aber danach kann ich es nicht mehr loslassen“. Bereits Minas Mutter Maryam hat darauf verwiesen, dass sie in ihrer Jugend ebenfalls viel gelesen hat. Daher kann angenommen werden, dass eine Tradierung des Leseverhaltens innerhalb der Familie stattgefunden hat.

Mina geht auf meine Nachfrage bzgl. der deutschen Geschichte ein und führt ihr geschichtliches Wissen u.a. auf das Germanistikstudium des Vaters zurück, der viel über die geschichtlichen Ereignisse in Deutschland weiß. Mit der Aussage *„Ich habe es einfach so in die Wiege gelegt bekommen“*, begründet Mina ihr Wissen über die deutsche Geschichte und belegt den inkorporierten Zustand des kulturellen Kapitals. Zugleich ist dies eine Metapher des Hineingeborenwerdens in ein bestimmtes Feld.

Wenn Mina die Wette mit ihrem Vater gewinnt, besitzt sie neben ihren bisherigen Büchern, Musikinstrumenten, Sport- und Tanzkleidung, zehn weitere Bücher. Es kann angenommen werden, dass sich ihre Lesemotivation durch die Wette steigert. Zudem ist dies ein weiterer Beleg des kulturellen Kapitals.

So wie ihre Eltern im Iran, besucht Mina das Gymnasium. Im Vergleich zu ihren Eltern besucht sie eine *„spezielle Klasse“*, die sog. *„N-Klasse“*, in der die Schüler/-innen mehr Unterrichtsfächer erhalten, *„aber das ist anscheinend die Klasse mit mehr IQ“*.

Minas Sprachkapital

„Aber manchmal ist es eben so, dass mir die deutschen Wörter schneller einfallen. Aber ich möchte einfach Persisch sprechen, um es einfach nicht zu verlernen“

Zu Beginn des Interviews weist Mina darauf hin, dass sie Farsi nicht fließend sprechen, lesen und schreiben kann. Dennoch sieht sie Farsi als ihre Muttersprache. Es ist ihr eigener Wunsch, mit ihren Eltern stets Farsi zu sprechen, *„um es nicht zu verlernen“*. Ein weiterer Grund ist, dass sie sich *als „Iran dust“⁸⁷* bezeichnet. Mit ihren Eltern spricht sie auch in der deutschen Sprache: *„Ja, also meine Eltern sprechen sowieso sehr viel Persisch. Mein Vater, also bei ihm ist es so, wenn er etwas nicht versteht, was ich ihm gerade auf Deutsch sage, dann sehe ich ihm das auch an. Ja, dann sage ich es einfach auf Persisch, das ist doch kein Problem. Es ist jetzt nicht so, dass ich es nicht könnte oder so. Aber manchmal ist es eben so, dass mir die deutschen Wörter schneller einfallen. Aber ich möchte einfach Persisch sprechen, um es einfach nicht zu verlernen. Und um die Kultur beizubehalten und*

⁸⁷Deutsche Übersetzung des Wortes Iran dust: Freund des Iran

natürlich die Sprache, das ist sehr wichtig, finde ich“. Mina beschreibt das Sprachkapital ihres Vaters. Farsi ist seine dominante Sprache. Sie selbst kann sich in beiden Sprachen mit ihrem Vater unterhalten. Wie bereits die Ergebnisse der quantitativen Studie gezeigt haben, werden Sprachen unterschiedliche Funktionen zugewiesen (vgl. Kap. 4.3). Mittels Farsi hat Mina eine intensive Beziehung zur „Kultur“ des Herkunftslandes ihrer Eltern. Mina will weder Farsi noch ihren emotionalen Bezug zum Iran aufgeben.

Mina erzählt, dass ihre Eltern sehr früh angefangen haben, die deutsche Sprache zu lernen *„also meine Mutter hat es relativ früh angefangen zu lernen. Auch zu versuchen, Deutsch zu lernen. Ich glaube, dass mein Vater in diesem Punkt etwas fauler gewesen ist. Aber die beiden können fließend Deutsch sprechen. Die beiden haben früh angefangen. Ja, weil die sich auch einfach integrieren wollen“.* Diese Aussage belegt ebenfalls, dass Mina bzgl. der elterlichen Einstellungen und Geschichten aufgeklärt ist, da sie von ihrem Integrationswillen spricht und darauf verweist, dass die Eltern sehr früh die deutsche Sprache gelernt haben. Im Vergleich dazu spricht sie mit ihrem heterogenen Freundeskreis fast ausschließlich in der deutschen Sprache, außer mit ihren wenigen iranischstämmigen Freunden. Minas Aussagen belegen, dass sie eine positive Einstellung gegenüber beiden Sprachen hat.

Ihre eigenen Kinder möchte sie später ebenfalls mehrsprachig erziehen. Auf die Frage, wie sie dies machen möchte (vgl. Diskussion zur zweiten Hypothesenüberprüfung), antwortet sie: *„Ich würde die sogar in die Schule schicken, damit die Lesen und Schreiben lernen, in Farsi“.* Dies ist darauf zurückzuführen, dass sie selbst – sowie die Mehrheit der Befragten der Fragebogenerhebung – über unzureichende Farsikenntnisse verfügt. *„Ja, weil. Hmm, ich habe die persische Kultur, ich habe die persische Art, ich habe das persische Blut in mir. Ich habe zwar deutsche Qualifikationen, ja, aber weil ich eben von der Herzenssache spreche, fühle ich mich einfach mehr persisch, mehr Iraner. Das ist der Grund, warum persisch meine Muttersprache ist“.* Es sind emotionale Aspekte, die Mina zur Begründung ihrer Muttersprache benennt (siehe Ergebnisse der Pilotstudie und der Online-Befragung in Kap. 4.3).

In Deutschland ist die deutsche Sprache – sowie die Bildung – nach Minas Ansicht *„überlebenswichtig“.* Für das soziale Leben in Deutschland ist es erforderlich, die Landessprache sprechen zu können. Wer die deutsche Sprache nicht sprechen kann, ist klar *„im Nachteil“.* Für Mina nimmt die deutsche Sprache in ihrem Leben eine *„große Rolle“* ein, *„außer bei meinen Eltern jetzt, da könnte ich ja immer noch umspringen. Weil ich in Deutschland lebe, sprechen 88 Millionen Deutsch, also, muss ich doch die Sprache können. Das ist eine Pflicht“.*

Farsi bezeichnet sie ebenfalls als eine wichtige Sprache in ihrem Leben. Mit dem wesentlichen Unterschied zur deutschen Sprache, dass es sich hierbei um eine *„reine Herzenssache“* handelt. Sie will die deutsche Sprache *„aufrechterhalten und zwar in mir selbst“.* Wie

ihre Mutter Maryam spricht sie von einem Verinnerlichungsprozess der deutschen Sprache. Ihre Farsikenntnisse nennt sie als Kriterium, warum sie nicht *„hundertprozentig Deutsch“* ist. *„So dass ich irgendwie nicht sagen kann, dass ich hundertprozentig Deutsch bin. Irgendwas in mir schlägt eben Iran. Es schlägt einfach persisch, das Herz. Deswegen muss ich dies für mich selbst beibehalten. Ja, das ist innerlich“*. Mina weist zugleich darauf hin, dass – im Vergleich zur deutschen Sprache – Farsi in Deutschland nicht *„überlebenswichtig“* ist.

Nach Brizićs Modell zeichnet sich das Sprachkapital der Kinder auch durch ihre sprachlichen Einstellungen aus. In Minas Fall lässt sich eine eindeutige positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit belegen. In der Beschreibung ihres sozialen Kapitals findet sie es *„total schade“*, dass ihre Freunde, deren Eltern aus anderen Ländern stammen, die Herkunftssprache nicht sprechen können. *„Dann habe ich noch eine rumänische Freundin, die aber auch kein rumänisch kann, was ich total schade finde. Aber mal ehrlich, die hatten einfach eine komische Erziehung gehabt. Ganz komisch sage ich dir. Die Mutter meinte allen Ernstes, dass die Kinder diese Sprachen nicht lernen sollen, damit sie sich besser integrieren sollen und können. Blödsinn ist das. Ich weiß nicht, aber ich denke, dass die Minderwertigkeitskomplexe haben. Anders verstehe ich das nämlich nicht“*.

Selbstbewusst verteidigt Mina ihre mehrsprachige Erziehung, die sie als Bereicherung sieht. Diejenigen, die auf die Möglichkeit zur Mehrsprachigkeit verzichten, leiden ihrer Ansicht nach an *„Minderwertigkeitskomplexen“*.

Minas soziales Kapital

„Denn ich bin ja voll und ganz, ja also, doch eher wie die Deutschen, kein Mischmasch“

Mina erzählt, dass sie einen *„sehr großen Bekanntenkreis“* hat, den sie für sich gruppiert. Dabei unterscheidet sie zwischen *„wirklichen Freunden“* und *„Schulfreunden“*. Weiterführend sagt sie: *„Mein Freundeskreis, zu dem zählen, würde ich jetzt sagen, sieben oder acht Leute“*.

Für ihre unterschiedlichen Freizeitaktivitäten hat sie einen ausgewählten Freundeskreis. *„Also, es ist immer unterschiedlich. Mit einer Freundin kann ich das besser machen und der anderen eher das. Mit einigen kann ich wirklich sehr gut reden und mit den anderen kann ich gut raus gehen und einfach richtig nur Spaß haben. Also, mir ist es wichtig, dass sie meinen Humor akzeptieren und mich einfach nicht verbittert ernst nehmen. Manchmal, kann es mir passieren, dass ich einfach übertreibe, und das ist das, was mir wichtig ist, dass man mich nicht zu verbittert ernst nimmt. Außer in so ernsthaften Diskussionen, jetzt, aber ja, es ist immer unterschiedlich. Nein, es ist nicht so, dass ich eine eintönige Freundschaft hätte“*.

Nach Ansicht von Mina und Maryam besteht ihr soziales Kapital aus Menschen, mit denen sie dieselbe „Wellenlänge“ und den gleichen „Humor“ haben. Maryam verweist darauf, dass Minas spezieller Humor auf die besuchten Kabarettabende zurückzuführen ist. Auf diesen möglichen Ursprungsgrund geht Mina nicht ein, sondern stellt resultierend fest, dass sie einen ganz bestimmten Humor hat, der zu akzeptieren ist.

Die Frage nach der Herkunft ihrer Freunde überraschte sie. *„Also, hmm, gute Frage, so habe ich das noch gar nicht gesehen“*. Dies war für Mina ein Impuls, darüber nachzudenken. Daher lassen sich in Minas weiteren Ausführungen sowohl widersprüchliche als auch eindeutige Aussagen entnehmen. Für ein besseres Verständnis werden ihre Aussagen im Folgenden geordnet diskutiert.

Sie stellt fest, dass ihre engsten Freunde *„[...] schon eigentlich alle Deutsche [sind]. [...] Die sind alle so, wie in meinem Fall. Die haben auch so Hintergründe“*. Mina bezieht sich auf die Migration der Elterngeneration, die sie für ihre eigene Bezeichnung adaptiert. Denn Mina ist in Deutschland zur Welt gekommen und hat demnach keinen eigenen Migrationshintergrund. In ihrem weiteren Gedankenprozess distanziert sie sich von der Bezeichnung „Hintergrund“ (Migrationshintergrund), denn ihre Freunde sind *„eben Hälfte Hälfte“*. Damit verweist sie darauf, dass die Eltern ihrer Freunde nicht aus einem Land stammen und stellt fest: *„Wow, ich habe echt überwiegend halbe halbe Freunde, witzig“*. Anschließend sagt sie: *„Die sind ja auch anders als ich“* und distanziert sich von ihrer anfänglichen Zugehörigkeit bzw. gemeinsamen Bezeichnung „Hintergrund“, da Minas Eltern beide aus demselben Land stammen. Folglich bezeichnet sie sich nicht wie ihre Freunde als *„Hälfte Hälfte“* und sagt: *„Denn ich bin ja voll und ganz, ja also, doch eher wie die Deutschen, kein Mischmasch“*. Demnach schreibt sie sich mehr Gemeinsamkeiten zu deutschstämmigen Freunden zu. Dies widerlegt sie jedoch wiederum mit der folgenden Aussage: *„Aber ich muss dir sagen, dass ich mich in Anwesenheit von Ausländern sehr wohl fühle, du weißt ja selbst wie das ist. Ja, teilweise auch wohler als bei Deutschen. Aber es nicht so, dass ich mich nicht verstehen würde mit denen, weil sie Deutsche sind, sondern ja, du, das ist einfach“*.

Während Mina bei ihren „Mischmaschfreunden“ die unterschiedlichen Herkunftsländer der Eltern als Unterscheidungskriterium nennt, ist es bei ihren deutschstämmigen Freunden ihr *„persischer Humor“*, der sie von ihnen abgrenzt: *„Ich kann dir sagen, dass ich schon den persischen Humor habe. Viele Deutsche begreifen den einfach nicht. Du hast ihn sicherlich auch. Ja, und das ist das, was mich von denen so ein wenig abgrenzt. Ja, doch, das kann man schon so sagen. Ja, aber da muss ich weiter nachdenken“*. In ihren weiteren Ausführungen revidiert sie dies und weist darauf hin, dass auch einige ihrer deutschstämmigen Freunde ihren Humor haben. Dies wird von Mina als *„unglaublich schön“* bezeichnet und sie fügt dem hinzu *„mit denen komme ich super klar, obwohl die Deutsche sind. Ja, das ist wohl bei mir zwiegespalten“*.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich Mina hinsichtlich ihres sozialen Kapitals in einem Selbstfindungsprozess befindet. Sie weiß nicht, wem sie sich eher zugehörig fühlen soll. Zum Schluss sagt sie: *„Aber wenn ich so nachdenke, sind die doch in einem Punkt genauso wie ich, mal die eine oder andere Schnittstelle. Es lassen sich immer Gemeinsamkeiten feststellen. Das ist klasse“*. Trotz der gesamten aufgezählten Unterscheidungskriterien und Distanzierungen benennt Mina zum Schluss gemeinsame Schnittstellen, die sie bei jedem ihrer Freunde – unabhängig der Herkunft – findet.

Minas bildungsinstitutioneller Werdegang

„Ja, Schule ist gar nicht so schlimm wie man denkt“

Minas bisherige Schullaufbahn ist als gradlinig zu beschreiben. Nach ihrer Grundschulzeit besucht sie das Gymnasium. Mit ihren Lehrer/-innen, die Mina als *„frech“* und *„klug“* bezeichnen, hat sie ein lockeres Verhältnis. Mina fällt nicht negativ auf, sodass es ein *„neutrales“* Verhältnis zwischen den Lehrer/-innen und Minas Eltern gibt. Ihre Mutter nimmt manchmal an Elternsprechtagen teil.

Mit ihren Eltern kann Mina offen und ehrlich über ihre schulischen Leistungen sprechen, da sich Minas Eltern sehr dafür interessieren. *„Ich bin auch immer ehrlich, was Noten betrifft. Etwas zu verbergen bringt im Grunde nur Unglück. Die wissen ganz genau, in welchen Punkten ich mich verschlechtere habe. Aber mal ehrlich, wenn ich es denen nicht sage, sehen sie es doch am Ende auf dem Zeugnis“*. Nur für den Mathematikunterricht erhält Mina regelmäßig eine Nachhilfebetreuung. Während ihrer Schulzeit hat sie keine Diskriminierungserfahrungen gemacht.

Die normative elterliche Bildungsaspiration offenbart sich eindeutig in dem Wunsch der Eltern, dass Mina das Abitur bestehen soll. Dies ist auch für sie persönlich wichtig. *„Aber mal ehrlich, wenn man im Leben nicht das Abitur hat, dann fehlt einem etwas ganz Wichtiges. Das weißt du doch selbst auch. Wenn man sich schon aufs Gymnasium traut, dann sollte man schon das Abitur machen. Sonst ist das hier alles verschwendete Zeit. Das Abitur ist mir definitiv wichtig“*. Wie sie ihre bildungsinstitutionelle Laufbahn nach der Schulzeit fortsetzen möchte, weiß sie noch nicht. Diesbezüglich befasst sie sich sehr kritisch mit sich selbst und sagt, dass das Studium viel Selbstdisziplin und -ständigkeit abverlangt. Sie ist sich unsicher, ob sie diesem Anspruch gerecht werden kann. *„Die Professoren haben ja keine Holschuld, dass sie sich jemand zu sich holen und jemanden wie in der Schule zum Reden bitten. Man muss immer sehr selbstständig sein“*. Ein einjähriger Auslandsaufenthalt käme daher für sie in Frage, *„um einfach mal was anders zu sehen“*.

Minas Aussagen zufolge hat sie in der Schule – neben der Aneignung des regulären Schulstoffes – ihren „*Umgang mit anderen Menschen*“ verbessern können. Da sie ein Einzelkind ist, fiel ihr das Teilen immer sehr schwer. Auch in diesem Punkt hat ihr der Umgang mit anderen Menschen während ihrer Schulzeit helfen können. Wie bereits oben geschrieben, wurde Mina von ihren Eltern stets aufgefordert, ihr soziales Umfeld aufmerksam zu beobachten. Dies hat ihr während ihrer bisherigen Schulzeit ermöglicht, die „*ganz vielen Facetten von anderen Menschen*“ zu sehen. Daher bewertet sie es für sich als eine Bereicherung.

Minas Bildungsverständnis

„Aus einem Funken Bildung kann immer mehr werden“

Bildung ist für Mina „*überlebenswichtig*“ und in allen Lebensbereichen essentiell. Mina vertritt die folgende Ansicht: „*Bildung ist lebensnotwendig. Ja klar, man kann auch ein Leben führen als ein dummer Mensch. Aber wer was im Leben erreichen will, für sich selber, der braucht Bildung einfach für alles*“. Mina geht nicht darauf ein, was Bildung alles beinhaltet, sondern weist Bildung Funktionen zu. Bereits hier lässt sich eine erste Verknüpfung zwischen Bildung und Handlung annehmen. Wer im Leben etwas erreichen will, muss in der Lage sein, für sich selbst Entscheidungen treffen zu können.

Weiterführend sagt Mina: „*[...] Nicht nur für den Beruf, damit man sagt „ja, ich kann das und das und ich bin für den Beruf geeignet“. Sondern auch für sich selber. Wenn man Bildung hat, dann kann man über viel mehr urteilen. Ja, man hat auch Ansehen von anderen. Das, finde ich, ist auch relativ sehr wichtig. Ja, wie man auch bei den anderen so ankommt. Bildung ist immer ein Punkt, der einen gut dastehen lässt. Man sagt „du bist schlau“, ja, das ist wirklich etwas ganz positives*“. Nach Minas Ansichten ist Bildung etwas Symbolisches. Denn mittels Bildung kann sich ein Mensch präsentieren und „*gut dastehen*“. In diesem Fall zählt Bildung sowohl zum kulturellen als auch zum symbolischen Kapital. Weiterführend sagt Mina: „*[...] Bildung bringt einen im Leben weiter in wirklich allen Punkten, nicht nur Job, nicht nur Schule. Wenn man später Kinder hat, kann man denen später Bildung und Wissen selbst vermitteln. Aus einem Funken Bildung kann immer mehr werden. Ja, das entwickelt sich immer mehr. Ich glaube, Bildung steigert sich immer*“. Bildung zu vermitteln, ist ein weiterer Beleg für die Verknüpfung zwischen Handlung und Bildung. Zugleich betont Mina, dass Bildung nicht nur auf die institutionelle Bildung zu reduzieren ist.

Minas Ansichten zu den ausgewählten Zitaten

Das untere Zitat spricht Mina am ehesten an, da sie genau andersherum denkt. „*[...] ich denke, dass es gar nichts Wichtigeres als Bildung im Leben gibt*“. Das Leben besteht ihrer

Ansicht nach aus Phasen, in denen unterschiedliche soziale Gruppen einen festen und wichtigen Platz einnehmen. Jedoch *„sollte man gleichzeitig die wichtigste Priorität auf Bildung setzen“*. Dies ist das Resultat ihrer kritischen Selbstreflexion. *„Das ist mir selber aufgefallen, was ich selbst nie gemacht habe und was ich auch jetzt versuche zu ändern“*.

„Für mich gibt es Wichtigeres im Leben als die Schule“
Samuel Langhorne Clemens (Mark Twain)

Zu berücksichtigen ist – wie bereits eingangs gesagt – dass sich Mina in einer Lebensphase befindet, in der die Identitätsfindung viel Raum und Zeit einnimmt. Für sich persönlich stellt sie fest: *„Man kann super gute Freunde haben, aber das wird den Arbeitgeber später nicht interessieren. Wenn Freunde wirklich Freunde sind, dann werden die es einsehen, dass wenn Schule für dich Priorität Nummer eins ist. Deswegen, ganz ehrlich, ist Schule das Wichtigste. Gute Noten sind wie ein Jackpot, Freunde braucht man nur nebenbei zu haben. Das gute Abi geht vor, vor guten Freunden“*. Mina bezieht sich auf die Bedeutung des institutionalisierten Zustands des kulturellen Kapitals für den Arbeitsmarkt. Selbstbewusst positioniert sie sich zwischen ihrem sozialen und kulturellen Kapital und weist Letzterem mehr Bedeutung zu.

"Die einzige Rettung für Frauen aus der Unterschicht oder einer anderen Kultur oder beidem ist Bildung." Reyhan Şahin

Mina stimmt dem obigen Zitat zu. Bildung hat ihrer Ansicht nach eine wichtige Funktion, die dem Menschen zu *„Image und Ansehen“* verhilft. Darauf ist sie bereits eingegangen. Mittels der Bildung kann eine Frau ihr Umfeld beeindrucken. *„Als Frau und dann noch aus einer Unterschicht wird man dann ja immer böse abgestempelt. Aber wenn dann eine intelligente Frau kommt, die aus der Unterschicht oder einer anderen Kultur oder beidem ist, dann ist es wie ein Widerspruch, die die anderen wieder verblüfft und einen fasziniert. Dann denkt man „boah, die hat es geschafft“. Du, ich glaube ganz fest, dass dies die einzige Rettung ist, um etwas zu werden“*. Erneut weist sie Bildung eine Funktion zu. In diesem Fall dient sie als Aufstiegsmöglichkeit.

„Es ist nicht genug, zu wissen – man muß es auch anwenden.
Es ist nicht genug, zu wollen – man muß es auch tun!“ Wolfgang Goethe

Goethes Zitat wird von Mina als *„perfekt und fehlerlos“* bezeichnet. Zurückzuführen ist dies darauf, dass Mina keine klare Bildungsdefinition hat, aber Bildung konkreten Funktionen zuweist, die auch in diesem Zitat thematisiert werden. Solch eine Funktion ist u.a. die Anwendung von Wissen für sich selbst. *„Wenn man Wille und Wissen miteinander kombiniert,*

dann hat man gewonnen. Wenn man dann die Quintessence rausbekommt. Die hat man dann erfasst, die hat man für sich und man weiß, was man braucht“. Es wird deutlich, dass Minas Bildungsverständnis weit mehr umfasst, als abzufragendes Wissen und unreflektiertes Tun.

„Beim Franzosen liegt der Bildungsschwerpunkt im Denken, beim Engländer in der Menschenerfahrung, beim Deutschen im Wissen.“ Sigismund von Radecki

In der Politik und in der Wirtschaft sind die im Zitat genannten Länder „*schon voll gereift und auf dem höchsten Stand*“. Daher stimmt Mina den genannten Zuschreibungen aus dem Zitat zu. Auf die Frage, wie es im Iran bei den dort lebenden Menschen ist, antwortet Mina: „*Es ist schwer zu sagen, also ich will ja nichts gegen mein Volk sagen oder so, aber es gibt einfach zu viele Iraner, die zu oberflächlich denken. Es gibt wirklich eine Gruppierung von Iranern, die wirklich nur von Mode, keine Ahnung, operierten Nasen, aufgespritzten Lippen, ach, ich weiß auch nicht, eben über solche Sachen nachdenken. Ich kenne kaum Iraner, die auf Tiefsinn eingehen oder so*“. Diese Beschreibung bezieht sie auf ihre eigene Generation und nicht auf die ihrer Eltern. Weiterführend sagt sie: „*Es ist ja schon so, dass durch die Erziehung sind die gar nicht dazu gekommen, wirklich tief sinnig zu denken oder so*“. Der gegenwärtigen Generation im Iran steht sie ebenfalls kritisch gegenüber. Diese Generation sei ihrer Ansicht nach durch oberflächliches Interesse, wie beispielsweise an Mode, und Religiosität geprägt.

Zusammengefasst spricht Mina im Interview von drei Generationen, denen sie folgende Merkmale zuweist.

1. Generation: Eltern	2. Generation: Ihre eigene Generation	3. Generation: Jugendliche im Iran
<ul style="list-style-type: none"> - geprägt durch ihre Fluchterfahrungen - sie „gehen schnell an die Decke“ - freiheitsdenkend, -treibend und -kämpfend 	<ul style="list-style-type: none"> - Eltern stammen aus dem Iran - Oberflächliches Interesse (Mode, Schönheitsoperationen etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - religiös geprägt - nicht von der Demokratie geprägt

Tab. 9: Minas Generationsmerkmale

Dabei handelt es sich um drei Generationen, die zur selben Zeit existieren. Dies entspricht Mannheims mehrperspektiver Auseinandersetzung des Generationsbegriffs. Nach seinem Verständnis zeichnen sich Generationen nicht allein dadurch aus, dass die jeweiligen Personen in etwa gleichaltrig sind, sondern durch die gemeinsamen, erlebten Ereignisse (vgl. Mannheim 1928: 157 f.). Mina verfolgt einen ähnlichen Denkansatz. Sie unterscheidet die drei Generationen nicht hinsichtlich ihres Alters, sondern in Bezug auf Interessen, Lebenseinstellungen, dem Grad der Religiosität sowie erlebter historischer Ereignisse. Als Beispiel

nennt Mina Revolution, Flucht etc. Bei Letzterem handelt es sich um einen äußeren Einfluss (vom religiösen Staat beeinflusst). Im Vergleich dazu ist es bei Ersterem ein inneres und demnach freiwilliges Interesse an Themen (beispielsweise Mode). Bezüglich der Generation im Iran fragt sich Mina: *„Im Iran fehlt die Demokratie. Fehlt da nicht auch deswegen die Bildung?“*. Mit ihrer Frage verknüpft Mina das demokratische Denken – das ihr von ihren Eltern bekannt ist – mit Bildung. Demokratie zeichnet sich u.a. durch chancengleiche Bildung bzw. das Recht auf Bildung, gesellschaftliche Teilhabe etc. aus. Menschen haben das Recht, ihre Meinung frei zu äußern. Dass dies keine Selbstverständlichkeit ist, weiß Mina aus der Geschichte ihrer Eltern, als die noch im Iran gelebt haben sowie aus deren Fluchtgründen. Wenn also dieses Recht nicht gegeben ist, fehlt die Demokratie. Dies ist im Iran nicht gegeben, daher wird von Mina in Frage gestellt, ob im Iran die Bildung fehlt. Mina hinterfragt weiterhin: *„Allein die Lehrbücher im Iran zeigen doch, dass da etwas fehlt. Man kann ja nicht immer über Islam sprechen. Wo bleibt da noch der Aha-Effekt? Bis man denkt, dass die etwas Besonders sind, die Iraner, muss noch viel passieren“*.

Der Staat bestimmt die Themen in den Lehrbüchern der Bildungsinstitutionen. Demnach kann der Staat die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemen und Themen in den Institutionen ermöglichen oder gar verhindern. Nach Minas Ansicht trifft Letzteres zu, dies macht sie anhand der Lehrbücher, die sich überwiegend mit religiösen Themen befassen, fest (s.o.). Zusammenfassend sagt Mina: Der Mensch muss in der Lage sein, frei zu denken und zu handeln – ganz im Sinne der Demokratie –, um sich frei entfalten zu können. In ihren Ausführungen bezieht sich Mina weiterhin auf die persische Hochkultur *„Dabei hatten die einen echt guten Start mit der persischen Kultur und den Königen wie Dareios. Dennoch, es gibt Iraner, die erreichen etwas im Leben, aber die haben dann auch westliches Denken“*.

Minas Verständnis von Bildungserfolg

„Bildungserfolg wäre dann für mich, wenn diese Person, diese ganzen Erfahrungen, das ganze Wissen zusammen tut und auch vermitteln kann“

Mina setzt die beiden Wörter Bildung und Erfolg zusammen. Daraus resultiert für sie: *„Bildungserfolg wäre für mich die Variante, dass man es geschafft hat, sich zu bilden oder dass man geschafft hat, die Bildung umzusetzen, also aus der Bildung etwas zu schaffen. Aus dem, was man hat, etwas zu machen. Vielleicht im Beruf, privat und so, ja genau. Dass man etwas umsetzen konnte“*. Demnach weist sie der Bildung eine Funktion zu und zwar das *„Wissen umzusetzen“* (s.o.). Auf meine Bitte, mir hierfür ein Beispiel zu nennen, stellt Mina folgende Situation vor: *„Ja, also, jemand hat schon viel Bildung bekommen, viel Wissen und Bildung von seinen Eltern erhalten und ja klar auch von der Schule aus, dann sollte er, wenn er diese Bildung hat, ja. Bildungserfolg wäre dann für mich, wenn diese Person,*

diese ganzen Erfahrungen, das ganze Wissen zusammen tut und auch vermitteln kann. Oder für sich selbst ausnutzen kann. Dass er wirklich nachdenken kann und sagt: „Okay ich hab was, womit ich etwas anfangen kann und zeige ich den anderen und ich setze das mal um“. Dass in allen möglichen Bereichen, Beruf, im Studium, wenn man im Ausland leben möchte, dann kann man ja auch Bildungserfolg zeigen. Wenn man gebildet ist, kann man auch mit anderen gut umgehen. Dann hat man Wissen über die anderen Länder. Erfolg wäre das, wenn man das umsetzt. Quasi die Tat daraus“. In Minas Bildungsverständnis steht das Individuum mit all seinen „Erfahrungen“ und mit seinem „Wissen“ nach wie vor im Mittelpunkt. Doch erstmalig bezieht sich Mina in dem obigen Beispiel auch auf das soziale Umfeld. Denn die Vermittlung von Bildung soll in allen Lebensbereichen stattfinden, sowohl im Berufs- als auch im Privatleben und andere können hiervon profitieren. Demnach ist Bildung nicht nur auf Bildungsinstitutionen zu beschränken, sondern darüber hinaus auch auf Lebensphasen, wie beispielsweise im Studium, im Beruf. Zum Schluss fasst Mina zusammen: „Erfolg wäre das, wenn man das umsetzt, quasi die Tat daraus“.

Kategoriensystem

Minas Deutschland- und Iranbild	Minas Verhältnis zu ihren Eltern	Ein Generationsvergleich	Elterliche Bildungsaspiration	Das kulturelle Kapital in seinen drei Erscheinungsformen
„[...] Also ich bin ja hundertprozentig Perser [...]“ „[...] ich bin ja hundertprozentig Deutschland pur [...]“	„So haben doch meine Eltern selber gehandelt und das habe ich dann auch so übernommen. Die waren halt ein gutes Vorbild“	„Auch wegen dem Austausch der Länder jetzt. Meine Eltern kamen aus dem Iran, da war das ganz anders“	„Aber ihnen dennoch die Möglichkeit geben, selbstständig darüber nachzudenken““	„Ich habe es einfach so in die Wiege gelegt bekommen“

Minas Sprachkapital	Minas soziales Kapital	Minas bildungsinstitutioneller Werdegang
„Aber manchmal ist es eben so, dass mir die deutschen Wörter schneller einfallen. Aber ich möchte einfach Persisch sprechen, um es einfach nicht zu verlernen“	„Denn ich bin ja voll und ganz, ja also, doch eher wie die Deutschen, kein Mischmasch“	„Ja, Schule ist gar nicht so schlimm wie man denkt“

Minas Bildungsverständnis	Minas Verständnis von Bildungserfolg
„Aus einem Funken Bildung kann immer mehr werden“	„Bildungserfolg wäre dann für mich, wenn diese Person, diese ganzen Erfahrungen, das ganze Wissen zusammen tut und auch vermitteln kann“

Tab. 10: Kategoriensystem am Fallbeispiel Mina aus der Kindergeneration

6.1.3 Fallbeispiel Behnam aus der Elterngeneration:

„Und weißt du, Deutschland, so habe ich das Land erlebt, gab mir diese Ruhe, um mich selbst zu finden“

Mein Subjektiver Eindruck

Das Interview mit dem dreifachen Vater war das Einzige, das nicht bei dem Befragten zu Hause stattfand. Der Vater lud mich zu einem Kaffee in sein Lieblingscafé ein. Der Familienvater zeigte sich von Beginn an mit den für Iraner/-innen üblichen Begrüßungsküssen als eine kontaktfreudige Person. Vor dem Interview sagte er, dass er das Treffen mit mir als ein Gespräch zweier Erwachsener sieht. Zugleich bat er mich, seinem Sohn nicht alles zu erzählen, da er in unserem Gespräch offen und ehrlich sprechen möchte, dies gehe nur, wenn er mir vertrauen kann. Er vertraute mir sehr vieles aus seinem privaten Leben an, damit ich bestimmte familiäre Zusammenhänge besser nachvollziehen kann. Nach dem Interview fragte ich genauer nach, was ich nicht weiter sagen darf.

Im Interviewverlauf kritisierte Behnam meine Fragen. Sie seien seiner Ansicht nach nicht tiefgründig genug. Behnam sieht seine Kinder und mich als eine Generation und sagte mehrmals *„mein Kinder, unsere Nachfolger, ihr seid alle unsere Kinder“*. Nach dem Interview hat er mich zu dem Grillabend bei seiner Familie eingeladen. Aber ich habe freundlich abgelehnt.

Behnams Familienleben im Iran

„Zu Hause waren wir wie Gefangene“

Gemeinsam mit seinen acht Geschwistern und seinen Eltern lebte Behnam in einer Großstadt, in der *„[...] Religion und Familienzusammenhalt eine sehr wichtige Rolle [spielen]. Das verbundene Leben in der Gemeinschaft, so bin ich groß geworden“*. Innerhalb der Familien wurde die nach außen präsentierte Religion nicht praktiziert. Dies beschreibt Behnam am Beispiel seines Vaters, der ein bekannter Bäcker in der Stadt war. *„Die Familie war sehr traditionell, aber mein Vater hat das gemacht was er wollte, trinken und so. [...] Mein Vater hat uns Kinder immer geschlagen, wenn wir zu spät nach Hause gekommen sind und er war immer besoffen im Hof [...].Dann hat er im Hof seinen Kopf dreimal so gewaschen, denn im Islam muss man sich so dreimal waschen und dann ist man rein. [...]. Er hat auch meine Mutter geschlagen. [...]“*. Behnam beschreibt ein widersprüchliches Verhalten seines Vaters. Dieser war innerhalb der Familie gewalttätig und nach außen lebte er nach religiös-traditionellen Werten.

Dass der Vater gewalttätig war, begründet Behnam damit, dass dieser *„[...] sehr früh Verantwortung übernehmen [musste], mit 16 Jahre musste er Verantwortung für und über eine ganze Familie übernehmen. Er ist mit so viel Gewalt und Problemen groß geworden, da*

muss man ihn auch verstehen“. Die Schläge des Vaters prägten Behnams Kindheit und Jugendjahre. Dies führte dazu, dass sich der heutige Familienvater zunehmend für die Rechte der Unterdrückten, wie beispielsweise von Frauen, einsetzt. *„Weißt du, von klein auf habe ich immer aufgrund dessen eine bestimmte Bindung zu Frauen gehabt und ihren Rechten, die ihnen fehlten. Das kann so nicht sein, dass sie keine Rechte haben“.* Sich für Schwächere einzusetzen war der Hauptgrund seines politischen Engagements. Für Behnam ist es wichtig, dass alle Menschen dieselben Rechte haben.

Eine weitere Folge seiner gewaltgeprägten Kindheit und Jugend war, dass Angst zu einem festen Bestandteil seines Lebens wurde. *„Die Angst kam in mein Leben, denn mein Vater hatte sich immer irgendwie verstellt, er hat selbst Angst. Durch das Schlagen von mir und meiner Schwester wurde die Angst größer. Die Angst wurde zu einem großen Teil meines Lebens. Ich habe immer Angst gehabt, ob ich etwas falsch gemacht habe oder nicht. Schlagen war eine äußerliche Bestrafung“.* Erst im weiteren Interviewverlauf erwähnt Behnam, dass sein Vater viele Probleme hatte. Darauf geht er nicht vertiefend ein, sondern erwähnt nur beiläufig, dass es sich hierbei um keine politischen Probleme handelte. Weiterführend berichtet Behnam, dass seine Familie *„normale Moslems“* waren. *„Nach außen musste gezeigt werden, dass wir brave Moslems sind. Jeder dachte, mein Vater sei streng religiös, aber er hat alles andere gemacht, Prostitution, Alkohol, alles. Das war doch damals normal, jeder Mann hat das gemacht“.* Nach Behnams Darstellung verhielten sich Iraner/-innen auf der Mesoebene (Familie) anders als auf der Makroebene (gesellschaftliches Leben). Eine Forschungsfrage der vorliegenden Studie befasst sich mit der Frage, warum die Befragten mehrheitlich keine Religionszugehörigkeit angeben, obwohl sie aus einem religiös-konservativen Land stammen. In Behnams Fall kann angenommen werden, dass ihm in seinem Elternhaus die Religion weder überzeugend vorgelebt noch tradiert wurde. Zwar präsentierte sich der Vater beispielsweise nach außen (Makroebene) als ein Moslem, der im Privaten (Mesoebene) jedoch Alkohol konsumiert, was nach islamischer Lehre verboten ist. Zu der damaligen Schah-Zeit war der Alkoholverkauf im Iran legal. Überwiegend Armenier/-innen, die dem Christentum angehören, verkauften Alkohol. Erst nach der Gründung der Islamischen Republik erteilt Chomeini ein Alkoholverbot (vgl. Weber 2007: 38). Am Beispiel von Behnams Vater wird deutlich, dass das Innenleben (Mesoebene) und das Außenleben (Makroebene) nicht immer übereinstimmten.

Stets die Erwachsenen zu beobachten, prägte ebenfalls Behnams Kindheit und Jugend. Dies erklärt er mit einem Loch in der Wand. *„Weil es immer so heiß war sollten wir Kinder, meine Schwester und ich, immer auf dem Dachboden schlafen, dort war es kühler. In diesem Dachboden gab es in der Wand ein Loch. Ich konnte die Erwachsenen immer beobachten und immer meinen Vater beobachten. Dieses Loch durch die Wand ist für mich... so habe ich immer meinen Vater gesehen und auch kennen gelernt“.* Behnam beschreibt,

dass er seinen Vater durch ständiges Beobachten aus der Distanz kennen gelernt hat. Dabei stellte er bereits als Kind fest, dass sich sein Vater in der Öffentlichkeit anders verhielt als zu Hause. Der Dachboden war für Behnam ein sicherer Ort. Von hier aus sah er die Probleme der Erwachsenen. Er sah, dass die Hauptaufgabe seiner Mutter darin bestand, den Vater zu besänftigen. Seine Mutter, die im Alter von neun Jahren geheiratet hatte, „[...] wusste gar nicht, was wichtig ist und was für uns Kinder wichtig ist. Hauptsache war, dass mein Vater ruhig bleibt“. Der Vater hatte keine innige Beziehung zu seinen Kindern. „Mein Vater hat einfach nicht mit uns geredet, nicht aufgeklärt“. Weiterführend erzählt Behnam, dass in seinem Elternhaus musizieren verboten war. „Musik ist eine Sache, wie du lernst deine Fähigkeiten zu zeigen und zu genießen. Und mein Vater wusste was passiert, wenn man erst Genuss entwickelt“. Es kann nur angenommen werden, dass Behnam Anspielung auf den Alkoholkonsum seines Vaters macht. Auf die Frage, ob innerhalb der Familie gelesen wurde, antwortet Behnam: „Nein, überhaupt nicht im Elternhaus“. Da die Mutter nicht wusste, was für ihre Kinder gut ist und der Vater seine Kinder in keinsten Weise aufgeklärt hat, kann von keiner normativen elterlichen Bildungsaspiration ausgegangen werden, die auf eine persönliche Entfaltung der Kinder zielt. Weiterführend berichtet Behnam: „Aber in unserer Gegend in der Stadt, also in unserem Stadtteil, da gab es auch keine Radios oder TVs, das muss man auch sagen. Wir Kinder sind dann heimlich hingegangen, um einen Film zu gucken. Der Vater durfte nichts wissen“. So wie der Vater ein ständiges Versteckspiel zwischen gewünschten und unerwünschten Verhaltensweisen innerhalb der Gesellschaft spielte, taten es auch seine Kinder. Der Vater hatte seinen Kindern verboten, sich in der Öffentlichkeit zu zeigen. Doch sie fanden immer wieder eine Möglichkeit, die Verbote ihres Vaters zu umgehen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in Behnams Elternhaus sehr wenig kulturelles Kapital zur Verfügung stand, da beispielsweise keine Bücher oder Musikinstrumente vorhanden waren. Dennoch besuchte Behnam das Gymnasium und die Universität, die er erfolgreich beendete. Zwar haben seine Eltern nicht studiert, aber der älteste Cousin. Aufgrund dessen war es Behnam ebenfalls gestattet zu studieren. „Weil mein ältester Cousin Lehrer war, wollten das auch alle aus der Familie werden. Wäre er mal Arzt geworden, dann wären wir anderen das auch geworden. Es war nur nachmachen und Respekt, weil er der Älteste von uns war, und damit ein Vorbild“. Familien, deren Kinder studieren, genießen nach wie vor innerhalb der Gesellschaft viel Prestige. Zurückzuführen ist dies auf die Veränderungen des Bildungssystems (Makroebene): „Beeindruckt von den Reformen Atatürks strebte Reza Schah Pahlavi nach türkischem Vorbild durch Säkularisierung und Industrialisierung die Schaffung einer modernen Gesellschaft an“ (Gatter 1998: 25). In der Herkunftslandanalyse wurde dargestellt, dass während der Herrschaftszeit des Mohammad Reza Schahs eine weitere Schulform – die Maktab – eingeführt wurde. Zu der bis dahin

führenden Madresse, die eine religiöse Ausrichtung hatte, verfolgte die Maktab eine eher wissenschaftliche Ausrichtung. Ein weiterer Schwerpunkt war der Erwerb von Fremdsprachen. Aufgrund der Veränderungen im Schulsystem sowie dem Prestigedenken innerhalb der Gesellschaft, waren ein Berufswechsel in der Generationskette sowie ein gesellschaftlicher Aufstieg möglich. Dieses Prestigedenken setzt sich auch nach der Gründung der Islamischen Republik fort. Im Mannheimschen Sinn kann angenommen werden, dass Behnam und sein Cousin eine Generation bilden. Aufgrund ihres Schul- und Universitätsbesuchs innerhalb eines Bildungssystems, das in den vorherigen Generationen nicht existierte, teilen Behnam und sein Cousin gemeinsame Erfahrungen. Für eine Generationsbeschreibung „[...] ist der geteilte historisch-soziale Lebensraum [entscheidend], die von Individuen gemeinsam erfahrenen Eindrücke und Erlebnisse ihrer frühen Kindheit und Jugend, welche zu einer ähnlichen Bewusstseinsformierung führen“ (Griese 2007: 85).

Dass das Bildungssystem einen generationsprägenden Einfluss hat, kann am Beispiel des Iran während der Monarchiezeit belegt werden. In der Herkunftslandanalyse in Kapitel 1.1 wird die Funktion der Schule für den Schah dargestellt. Die Modernisierung des Bildungssystems, wie u.a. mit der Einführung der Maktab, richtete sich auf ein Nationalgefühl aus (vgl. Bartsch 2005: 416). Ziel war eine „gesellschaftliche Homogenisierung“, bei der sich die Bevölkerung unabhängig ihrer Religionszugehörigkeit in erster Linie als Iraner/-innen identifizieren sollten (vgl. ebd.: 411). Nach der Gründung der Islamischen Republik hatte die Schule zunehmend die Funktion der Missionierung von Schüler/-innen, die nicht dem Islam angehörten. Es kann angenommen werden, dass Bildungssysteme und ihr Stellenwert innerhalb der Gesellschaft eine Generation prägen (vgl. Griese 2007: 83, 85).

Wenn in der Fachliteratur und in der vorliegenden Arbeit von der Monarchiezeit gesprochen wird, ist zwischen der Herrschaftszeit zweier Könige zu unterscheiden – Reza Schah und sein Nachfolger Mohammad Reza Schah (s.u. Abb. 69).

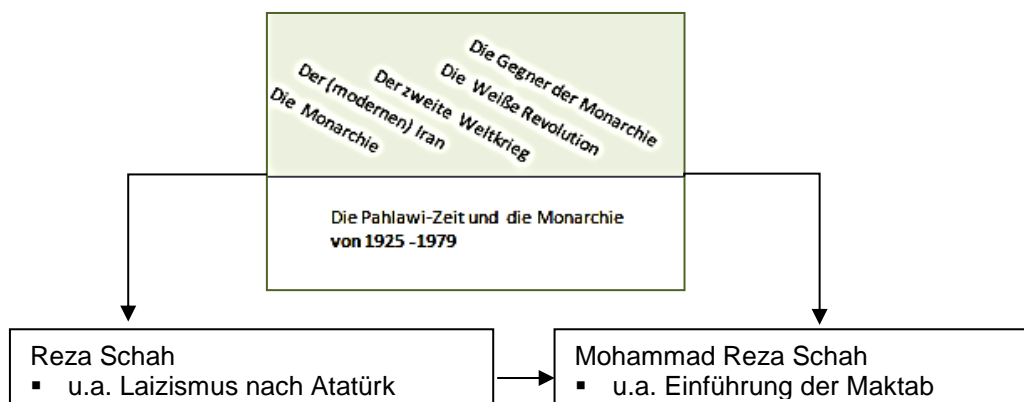


Abb. 69: Die Pahlawi-Zeit von 1925 bis 1979 – Reza Schah und Mohammad Reza Schah

In der jahrhundertelangen Geschichte der Bildungsinstitution im Persischen Reich und des Iran spiegeln sich politische Entwicklungen im Bildungssystem wider (vgl. Hakakian 2008: 25). Als Beispiel wurde die Einführung der akademischen Mittelschicht während der Schah-Zeit genannt. Infolgedessen konnte Behnam im Vergleich zu seinem Vater und seinem Großvater studieren und musste nicht wie sie den Beruf des Bäckers ausüben. Es fand ein Bruch in der beruflichen Tradierung innerhalb der Familie statt.

Bourdieu's Ansatz folgend wäre Behnam auch Bäcker geworden. Doch dem ist nicht so, da er ein anderes Bildungssystem zu einer anderen Herrschaftszeit besucht hat. Demnach ist die politische Dimension ebenfalls im Generationsdiskurs zu berücksichtigen. Dies wird von Mannheim (1928) untermauert. Denn zur Beschreibung einer Generationsfolge ist „auf die Kontinuität der Regierungsformen zu achten“ (Mannheim 1928; 158; vgl. Wolff 1964: 510). Demzufolge ist die Staatsform – ob beispielsweise Monarchie oder Islamische Republik – bei der Generationsbeschreibung zu berücksichtigen.

Behnams Vater forderte ihn auf, Richter zu werden, um ihm bei seinen Problemlösungen zu helfen. *„Ja, der Plan meines Vaters war es, dass ich ein Richter werde, damit ich ihm bei seinen Problemen helfe. Darum gab er mir alle Möglichkeiten, zur Uni zu gehen. Hauptsache ich werde kein Bäcker, sondern kann ihm beim Problemlösen helfen. Er wollte mich als Material haben, damit ich ihm helfen kann. Ob ich das überhaupt wollte das war dem doch scheißegal. Daher war das Ziel wichtig, ein Richter zu werden“*. Obwohl innerhalb der Familie nur sehr wenig kulturelles Kapital vorhanden war, haben Behnam und seine Geschwister ihre schulische Laufbahn mit dem Abitur beendet. *„[...] und alle haben das Abitur erreicht und alle haben studiert. Bei uns in der Familie sind alle Lehrerinnen und Lehrer, alle. Das ist eine Ehre“*. In seiner Aussage beschreibt Behnam den hohen Stellenwert des kulturellen Kapitals, insbesondere des objektiven Zustand. Innerhalb der Gesellschaft steigt das Ansehen der Iraner/-innen und das ihrer Familie, die einen höherwertigen Abschluss erreichen.

Während seiner bildungsinstitutionellen Laufbahn wurde Behnam bewusst, dass sein *„Schicksal“* in den Händen seines Vaters lag. Diese extreme Abhängigkeit sowie die eingangs thematisierte Angst, wurden für Behnam zu einer enormen psychischen Belastung. *„Mit dem Abitur bin ich dann auch erwachsen geworden. Mein Vater wusste nichts, welche Klasse ich bin, was ich mache, nichts. Meine Entwicklung war ihm nicht wichtig“*. Dieses enorme Abhängigkeitsverhältnis zu seinem Vater führte dazu, dass Behnam keine eigene Entscheidungsmacht hatte. *„Ich dachte nach und wusste, dass ich gern Medizin studieren will. Dies sagte ich ihm und er wollte nur wissen, wie lange man das studiert. Sieben Jahre waren ihm zu lange, daher musste ich das studieren, was sehr kurz war, vier Jahre. Von meinen Noten war ich gut genug für das Medizinstudium. Also habe ich Agrarwissenschaften studiert, eben vier Jahre. Nach vier Jahren kann ich dir nicht sagen, was ich da studiert*

habe, es hat mich nicht Interessiert, denn ich wollte Medizin studieren“. Während in Maryams Fall die Eltern darin bestrebt waren, dass ihre Tochter einen höherwertigen Abschluss erreicht, um sich persönlich entfalten zu können, zeigt sich in Behnams Familie Gegenteiliges. Dennoch führten beide Bildungsgeschichten zum gleichen politischen Interesse und Engagement. Demzufolge kann vermutet werden, dass die Entwicklungen auf der Meso- und Makroebene im Iran zum politischen Handeln der befragten Elterngeneration geführt hat. Die normative elterliche Bildungsaspiration ist auf diese geschichtliche Konstellation zurückzuführen. Auch ihr Bildungsverhalten in Deutschland kann mit den bisher vorgestellten Entwicklungen im Iran begründet werden. Damit kann die zentrale Forschungsfrage beantwortet werden, ob das Vorhandensein einer elterlichen Bildungsaspiration auf die gesellschaftlichen Bedingungen aus den 1970er und 1980er Jahren im Iran zurückzuführen ist.

Die befragten Eltern betonen, dass die institutionelle Laufbahn und insbesondere der institutionalisierte Zustand des kulturellen Kapitals für sie eine Bereicherung war bzw. nach wie vor ist. Ihrem erworbenen kulturellen Kapital schreiben sie eine wesentliche Funktion zu. Behnam erklärt dies wie folgt: *„Das Studium war meine Rettung, aber am Ende studierte ich in derselben Stadt, in der meine Familie lebte. Das hat mich physische kaputt gemacht, denn ich wollte unbedingt politisch aktiv sein und mein Vater hat mich nur gebremst, weil er Angst hatte, nur Angst. Weil er gar keine Probleme haben wollte und er kannte die Probleme, wenn man aktiv war“.* Das kulturelle Kapital wurde genutzt, um sich Freiheiten zu erkämpfen. Dies war nach Behnams Ansicht für seine persönliche Entfaltung und politischen Aktivitäten notwendig.

Zwar haben Behnams Eltern ihn nicht zum Lesen ermutigt, aber er las – so wie Maryam und Azadeh – heimlich illegale Bücher. *„Aber heimlich für sich ja, alle Bücher die illegal waren. Man musste vorsichtig sein, sonst bekam man sechs Monate Haft. In der Schah-Zeit waren diese Bücher komplett verboten und unter Freunden haben wir Bücher getauscht. Für uns Linke war es aber wichtig zu lesen, über den Kommunismus, Marxismus, Leninismus dies und das. Finde mal solche Bücher in einem solchen religiösen Land? Aber ich wollte es, da ich mich weiterbilden und entwickeln wollte, vor allem in der Linken Partei“.* Sein kulturelles Kapital zeichnet sich durch den Besitz von Büchern sowie durch das Interesse und die Verinnerlichung politischer Themen aus. Dabei handelt es sich um ein geheimzuhaltendes Kapital, sowohl vor seinem Vater als auch vor treuen Schahanhängern. Sein politisches Interesse führt Behnam zurück auf die Entwicklungen auf der Makroebene. *„Jeder sagte, dass die Probleme von deinem Onkel dem und dem und dem politisch sind. Die Probleme von allen wurden politisch, für mich war das nicht so. Aber für mich ist das nicht so gewesen. Für mich war es so, dass ich meine Probleme selbst lösen wollte. Dann habe ich einen Fehler gemacht, dass ich anfing, meine inneren Probleme mit politischen Lösungen zu lö-*

sen. *In dieser Zeit ordnete sich jeder einer Partei zu, jeder der was von Gerechtigkeit hält geht in Linke Partei*“. Behnam beschreibt, dass er sich zur damaligen Zeit in einem gesellschaftlichen Sog befand. Obwohl er sich zuerst davor sträubte, nach politischen Lösungsansätzen zu suchen, hatte er sich bereits einer Partei zugeordnet. Mit dieser Entscheidung veränderte sich sein Leben. *„Jeder, der in die linke Partei ging, nahm sein Schicksal in die eigene Hand, es war klar, du bekommst dadurch gesellschaftliche Probleme, Probleme mit der Regierung, Probleme mit der Familie und man sagte dir nach, dass du nicht mehr an Gott glaubst. Für mich hatte Gott keine Rolle gespielt, aber das Leben*“. So wie die anderen befragten Eltern, entschied sich Behnam für eine linksorientierte Partei, deren Anhängerschaft nach der Gründung der Islamischen Republik verfolgt wurde. Mit der Formulierung *„sein Schicksal in die eigene Hand*“ zu nehmen, kann vermutet werden, dass sich Behnam mittels seines politischen Engagements von der väterlichen Abhängigkeit lösen wollte. Es wird deutlich, dass familiäre (Mesoebene) und gesellschaftliche (Makroebene) Ereignisse Behnams Entscheidungen beeinflussten.

Obwohl die Geschwister in Behnams Familie eine sehr gute Beziehung zueinander hatten, entwickelten sie sich in unterschiedliche politische Richtungen. Behnam erklärt dies wie folgt: *„Es kam eine Möglichkeit und jeder griff zu. Bei jedem kam eine andere Entscheidungsmöglichkeit. Aber was soll aus einer Familie raus kommen die weder reich ist noch eine intellektuelle Basis den Kinder anbieten kann. Was dabei raus kommt? Alles nur Zufälle*“. Dass die Geschwister unterschiedlichen politischen Strömungen folgten, schreibt Behnam dem fehlenden ökonomischen und kulturellen Kapital zu.

Behnams soziales Kapital im Iran

„Es gibt also drei Gruppen: Vergnügungsfreunde, Unifreunde politisch und diese sechs Freunde aus Militär [...]“

Behnam beschreibt sein soziales Kapital entlang der besuchten Bildungsinstitutionen (Makroebene). Vor seiner universitären Laufbahn fand Behnam u.a. im Fußballverein seine Freunde. *„Freunde fand ich auch im Fußballverein, wir fanden untereinander Gemeinsamkeiten. Jeder hatte sich überall seine Ecke gebaut. Um gemeinsam zu trinken und zu lachen*“. Weiterführend erzählt er, dass er in dieser Zeit viel geraucht und Alkohol getrunken hat. Mit Beginn seiner universitären Laufbahn distanzierte er sich von seinen *„Straßenfreunden*“ und lernte Menschen kennen, mit denen er *„politische Freundschaften*“ schließen konnte. An der Universität *„[...] fand ich einen sehr sehr sehr wichtigen und guten Freund. Wir teilen alle Zeiten, gute und schlechte, und, ehrlichgesagt, bis heute noch. An der Uni musste man sich dann entscheiden, will man solche Straßenfreundschaften haben oder politische Freundschaften haben*“. Indem sich Behnam von seinem bisherigen Lebensstil distanziert, beschreibt er eine Wende in seinem Leben. Während seiner universitären Lauf-

bahn befasste er sich fortan mit politischen Themen. *„Wenn ich darüber nachdenke, waren es keine Freundschaften, sondern nur politische Zusammenarbeit. Nur der eine Freund, der sehr wichtige, war ein wahrer Freund, ein Mensch eben, war alles sehr persönlich mit ihm“*. Politisch Gleichgesinnte prägten sein damaliges soziales Kapital. Die nächste Institution war das Militär. Nach seinem Studium musste Behnam seinen Militärdienst antreten. In dieser Zeit lebte er mit sechs weiteren Wehrpflichtigen zusammen, die sich hinsichtlich ihrer politischen und religiösen Überzeugungen unterschieden. *„Dort waren wir zu sechst, mit mir sieben in einem Haus, zusammengelebt. Wir lebten zusammen und waren Freunde. Über jeden kann ich stundenlang reden. Einer von ihnen war ein sehr guter Mensch, aber wir waren sehr unterschiedlich. Er war krasser Moslem und ich war krasser Kommunist“*. Charakteristisch für das soziale Kapital sind „zwei wesentliche Dimensionen“ (vgl. Raiser 2007: 41). Zum einen die quantitative Dimension, die Größe des Netzwerks bzw. die Anzahl der verfügbaren Beziehungen und zum anderen die qualitative Dimension, „die Art und Weise und die Dichte von Beziehungen, die ein Individuum unterhält“ (ebd.).

An Behnams Beispiel wird deutlich, dass, je älter er wird, desto geringer wird die Anzahl der Freunde, mit denen er eine intensive Freundschaft pflegt. Dies wird insbesondere mit seinen Kameraden während seines Militärdienstes deutlich. Abschließend sagt Behnam: *„Und diese sechs Freunde waren wichtig für mich, da wir in einer schwierigen Situation zusammengehalten haben. Diese Freundschaften halten bis heute an“*.

Das gesellschaftliche Leben im Iran

„In der Schahzeit waren viele Iraner konsumorientiert“

In seinen weiteren Ausführungen benennt Behnam Merkmale der Makroebene, die seiner Ansicht nach, das damalige gesellschaftliche Leben im Iran geprägt haben. *„Es war doch übertrieben eine Männergesellschaft, es waren eher Männerfreundschaften die ernst waren, daher war unserer Kreis nur aus Männern“*. Nach Behnams Aussagen prägten insbesondere Männer die Gesellschaft, denn *„Frauen waren fürs Bett“*. Im Umgang mit Frauen konnten Männer nach außen zeigen, dass sie selbstbestimmend und unabhängig von ihren Familien leben. Behnam konnte sich mit diesem Frauenbild nicht identifizieren, da er gegen eine Missachtung der Frauenrechte war. Seine erste Freundin ist seine jetzige Ehefrau. Um seine Schwester zu beschützen, deckte er sie, damit sie sich mit ihrem festen Freund heimlich treffen konnte. *„Obwohl es Männergesellschaft war, habe ich meiner Schwester geholfen, sich mit ihrem Freund zu treffen. Auch dafür wurde ich geschlagen“*. In seinen Ausführungen beschreibt Behnam ein Feld – die Männergesellschaft. Dabei handelt es sich um einen strukturierten Raum von Positionen, die in Wechselbeziehungen stehen bzw. agieren. Als Beispiel: In seinen Ausführungen zählt Behnam freilebende Männer, unter-

drückte Frauen, seinen gewalttätigen Vater, so wie sich selbst auf. Sie alle befanden sich in einem Raum und standen in einer abhängigen Beziehung zueinander (vgl. nach Thompson in Bourdieu 2005: 16). Unabhängig ihrer Position im Feld, ähnelten sich Männer und Frauen in ihrem äußerlichen Verhalten. Denn *„das Leben im Iran ist sehr viel äußerlich. Unabhängig von der intellektuellen Seite muss ich dir sagen, dass sich Iran im Konsum weiterentwickelt hat. In der Schahzeit waren viele Iraner konsumorientiert. Ich will nicht sagen, dass Iraner arrogant sind, aber du siehst es heute noch so, wie Iraner gern konsumieren, sie sind von der alten Generation aus der Schahzeit und sind dies gewohnt, der Schah wollte dies auch so haben, gern alles materiell. Es passiert viele angeberische Sachen, die Iraner sind ja nicht in die Welt gekommen, sondern das Gelernte aus der Schah-Zeit“*. Das Konsumverhalten der Iraner/-innen während der Monarchiezeit kann auf die westliche Ausprägung zurückgeführt werden, die konservativ-religiösen Normen widersprechen. Behnam beschreibt das Konsumieren als ein Merkmal einer Generation, das während der Monarchiezeit intensiv ausgelebt wurde.

Nach Griese zeichnen sich die „Lebens- und Wirklichkeitsgefühle“ einer Generation durch die „spezifische gemeinsame Art des Erlebens, Denkens und Wahrnehmens“ (vgl. Griese et al. 2007: 83 ff.) aus. Es entsteht eine „qualitative Einheit“, die sich nach Behnams Ansicht konsequent nach außen präsentiert. Unabhängig davon, welche Ansichten Iraner/-innen in Wahrheit vertreten, schmücken sie sich mit gesellschaftlich gewünschten Normen, so zum Beispiel Behnams Vater. Die Folge dieser äußerlichen Präsentationsart stellt Behnam wie folgt dar: *„Durch äußerliche Sachen sollst du zeigen, was du denkst [...]“* wie beispielsweise das religiöse Denken. *„[...] innerlich ist es egal ob du schwach oder kaputt bist“*. Erneut kann Bourdieus Feldtheorie herangezogen werden. Behnam beschreibt in seinen Ausführungen erneut ein Feld – das gesellschaftliche Leben im damaligen Iran – in das er hineingeboren wurde. Er weiß, wie er sich innerhalb des Feldes zu verhalten hat und kennt somit die Spielregeln, um keinen Sanktionen ausgesetzt zu sein (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005: 148; vgl. Brizić 2007). Dies bezeichnet Behnam als das *„Äußerliche“*, wie sich Iraner/-innen innerhalb der Gesellschaft zu verhalten haben.

Während der Monarchie war der Egoismus unter den Iraner/-innen weit verbreitet. *„In der Schah-Zeit war immer ich oder wir und jetzt so langsam kommt ich und wir, wir beide. Wenn dies entwickelt ist, verfliegt der Egoismus und die Gesellschaft wird anders aussehen“*. Behnam spricht sich gegen den Egoismus innerhalb einer Gesellschaft aus, in der nicht auf die Mitmenschen geachtet wird.

Das von Behnam vorgestellte äußere und innere Gesellschaftsbild setzte sich auch nach der Revolution fort. In Kapitel 1.1 wurde dargestellt, dass 651 n. Chr. die Perser den Kampf gegen die Osmanen verloren. In Folge dessen gehörten in den nächsten zwei Jahrhunderten bis zu 90 Prozent der persischen Bevölkerung dem Islam an (vgl. Jafari 2010: 23). Es

kann nur angenommen werden, dass sich die iranische Bevölkerung auf religiöse Werte besann, da der Islam über eine längere Zeit fester Bestand des gesellschaftlichen Lebens war. *„Nach der Revolution war es nicht anders [...]. Durch den krassen Islam zeigtest du dich wieder äußerlich, dass du Moslem bist, ob du eine Nähe zu Gott zeigst. Ob es so ist, ist doch egal. Sowie diese blöden Boxen, Lautsprecher überall im Iran, damit man äußerlich sieht, dass zum Gebet gerufen wird“.* Als Beispiel für die Außenpräsenz kann die neuverordnete Kleidervorschrift für Frauen nach der Gründung der Islamischen Republik genannt werden. Nach außen zeigt die Kleidung die religiöse Verortung (vgl. Weber 2007: 38).

In seiner Beschreibung des damaligen Gesellschaftsbildes im Iran, verweist Behnam auf die heterogene Bevölkerung. *„Um das gesellschaftliche Bild im Iran zu verstehen ist die Herkunft wichtig, also die Region wo die Familie herkommt, aber vom Ort her, damit meine ich Stadt und auch Bereich wie intellektuell, politisch ja oder nein. So sind die Araber nichts, das sind Barbaren. So wie bereits in der Zeit von Mohammad, nur Barbaren. Haben die ein Mädchen, freuen die sich nicht, weil Mädchen bedeutet gleich Probleme, wie zum Beispiel sexuelle Probleme. Also befasst du dich mit iranischen Kurden, musst du viel über die wissen, die sind unterdrückt und komisch“.* In der Herkunftslandanalyse in Kapitel 1.1 wurde dargestellt, dass bereits das Persische Reich ein Vielvölkerstaat war. Die sprachliche und ethnische Vielfalt sowie die Vielzahl an Kulturen und Weltanschauungen waren Merkmale des Persischen Reichs (Wiesehöfer 1999: 12). Darüber hinaus war es Minderheiten in dieser Zeit erlaubt, ihre Traditionen, ihre Sprachen und Religionen auszuleben (vgl. ebd.: 122). Gegenwärtig erlaubt es die ethnische Vielfalt nach Behnam *„[...] nicht von den Iranern [zu] sprechen, es gibt die Kurden, die Araber, die Türken [...]“.* Aufgrund der heterogenen Bevölkerung im Iran sei es nach Behnams Ansicht wichtig, die familiäre Herkunft der Befragten zu kennen. Behnam führt an: *„Also, wenn du in deiner Arbeit Iran darstellen willst, musst du viel über die Familien wissen und wo sie herkommen, ob aus dem Süden, Norden und so und ob sie Politiker gewesen sind, diese Intellektuellen. So sehe ich auch den Iran“.* Behnams Aussage bestätigt das hier realisierte Forschungsvorgehen, bei dem neben geschichtlichen und länderübergreifenden Aspekten vor allem individuelle Faktoren berücksichtigt werden.

Von Iran über Russland und Ostdeutschland nach Westberlin

„Sozialdemokratie ist auch nicht schlecht, die leben hier gut“

Wie in Maryams Fall schildert Behnam, dass es eher ein Zufall war, nach Deutschland geflüchtet zu sein. Sein erstes Zielland war Russland – *„das Land der Kommunisten“.* In Russland angekommen, erlebte er eine niederschmetternde Enttäuschung. *„[...] und all die Vorstellungen und Ideale, die ich hatte vom Ausleben des Kommunismus, waren futsch, als*

ich das Leben in Russland sah. Einfach futsch. Das Gesellschaft, die auch sehr unmenschlich war. Schlimm“. Für Behnam war es die Flucht von einer unmenschlichen Gesellschaft in eine andere. Deshalb entschied er sich, nach Ostberlin zu flüchten, um von dort aus nach Westberlin zu gelangen. Vor dem Mauerfall kam Behnam in Ostberlin an. *„Ich kann es dir nicht hundertprozentig sagen, warum ich hier her gekommen bin. Aber irgendwie wollte ich es einfach“.*

Während ihres elfmonatigen Asylverfahrens in Deutschland lebten Behnam und seine Familie unter menschenunwürdigen Bedingungen. In Ostberlin wurden sie in einem Krankenhaus untergebracht, das früher von englischen Streitkräften besetzt war. Jannat (2005: 250) verweist darauf, dass Asylsuchende in Sammel- bzw. Gemeinschaftsunterkünften untergebracht werden. Dabei handelt es sich um oft baufällige Gebäude, die sehr unhygienisch waren. Weiterführend erzählt Behnam: *„Wir waren in Bayern und von da aus schickte man uns nach, ach in Bayern, du weißt nicht was da los war. Sie haben uns in eine alte Wohnung gebracht, bestimmt aus dem Zweiten Weltkrieg. Alles nur Holz, wirklich nur Holz. Und das Dach war immer so, dass ich immer so gebückt laufen musste. Sie haben uns ein kleines Zimmer gegeben, mit zwei Hochbetten. Meine Frau war schwanger. Das war kein Leben. Sie haben uns Essen gegeben und zwar in einem Karton, einfach vor die Tür gelegt, nein, sie haben es geworfen und nicht mal persönlich gegeben. Es war wie in einer Lotterie, machst du auf und weißt nicht, ob du heute Glück oder Pech hattest, manchmal Bohnen und manchmal keine Bohnen. Einfach so reingeworfen. Es wurde ja nicht mal gefragt, wer da ist und wer was isst. Alles egal für die“.* Für Behnam und seine Familie – so wie für alle Asylsuchende – war es verboten, ihren Wohnbezirk zu verlassen (vgl. Jannat 2005: 244, 249). Insbesondere für seine schwangere Frau war es eine schlimme Zeit, da sie keine ausreichende medizinische Versorgung erhielt. In Deutschland als Fremde und als Unerwünschte angekommen (vgl. Jannat 2005), wurden die befragten Familien mit absolut unerwarteten und schwierigen Situationen konfrontiert. Diese Auseinandersetzung und das Meistern solch einer schwierigen Lebensphase kann ebenfalls ein Teil von Bildung sein, die die Persönlichkeit nachhaltig prägt (vgl. Konrad 2010: 41). In dieser schweren Lebensphase befasste sich Behnam intensiv mit den Geschehnissen im Iran. Er stellte sich immer wieder die Frage, welche Ereignisse ihn dazu ermutigt haben, politisch aktiv zu werden. *„Ob ich jemals Kommunist war, nie. Ja zu kommunistischen Empfindungen, ich habe Bücher darüber gelesen. Empfindungen zur Gesellschaft, wie Gerechtigkeit. Jeder hat diese Radio Moskau gehört, und jeder dachte, da ist das Paradies. Und da müssen wir hin. Aber es war alles Lüge. War ich da, war nur Toilette dort gewesen, entschuldige, dass ich es so sage, aber es war doch so. Dieses Paradies wollte ich doch für meine Leute. Ich fragte mich also, was ich hier mache“.* Es kann angenommen werden, dass das Inkorporieren des kulturellen Kapitals – ergänzend zu seinen geschilderten Erfahrungen aus seiner Kindheit

und Jugend – ihn dazu gebracht hat, sich für politische Themen zu interessieren. Sich das Paradies zu wünschen, sagt zugleich aus, dass er mit der damals gegenwärtigen Situation im Land unzufrieden war. Durch die Auseinandersetzung mit politischen Themen entwickelte Behnam ein Bewusstsein der zentralen Probleme des Landes, beispielsweise die Unterdrückung von Minderheiten. Um dies für die Zukunft zu verändern, war er bereit, an der Bewältigung der Probleme mitzuwirken. Weiterführend sagt Behnam: *„Innerlich, was ich wollte, war gut, und äußerlich, was ich in Russland gesehen habe, war nicht gut. Meine Gerechtigkeit, die ich wollte, war auch gut, aber um meine Gerechtigkeit wurde ich betrogen und sie wurde mir genommen. Das Vorbild Russland wurde mir genommen [...]“*. In Deutschland angekommen, lernte Behnam einen sozialdemokratischen Staat kennen.

Behnams Lebensphilosophie

„Beobachtung ist für mich sehr wichtig. Wie du das Leben siehst und beobachtest“

In dieser schwierigen Lebensphase entwickelte sich seine Lebensphilosophie, an die er sich seitdem im Alltag orientiert. *„Ich begriff, es ist doch egal wo ich bin, weißt du, bei den Iranern ist es immer wichtig, wo sie sind. Und ich will das nicht, das ist dumm. Ich habe verstanden, dass es egal ist, wo du bist, und das ist auch heute noch meine Lebensphilosophie, dass es nicht wichtig ist, wo du bist, sondern wie du dein Schicksal annimmst und siehst und beobachtest“*. In diesem Zusammenhang ist zu sagen, dass viele der Geflüchteten aus dem Iran keine Rückkehrabsichten verfolgten (vgl. Hashemi/ Adineh 1998: 75). In ihrem Antrag bezogen sich Asylsuchende auf die Gesetzesgrundlage in Deutschland. Denn *„nach Art.16, Abs. 2/2 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland besteht grundsätzlich Rechtsanspruch auf Asyl in der BRD für jeden Menschen, der in seiner Heimat politisch verfolgt wird oder politische Verfolgung nach seiner Rückkehr befürchten muß“* (Jannet 2005: 167). Dies traf auch auf Behnam zu, sodass er nach seiner Ankunft in Deutschland wusste, dass er nicht mehr in den Iran zurückkehren wird.

Weiterführend beschreibt Behnam seine Lebensphilosophie: *„Beobachtung ist für mich sehr wichtig. Wie du das Leben siehst und beobachtest. Wo du bist, ist ... stell dir vor du bist im Iran im Gefängnis, in einem Käfig, da ist nichts, keine Frau, kein Sex, nichts, kein Essen, nichts, kein Auto, nichts. Und was machst du da? Ich habe viel viel viel nachgedacht. Man muss von dieser Äußerlichkeit raus, einfach raus und sich von innen stark machen. Und weißt du, Deutschland, so habe ich das Land erlebt, gab mir diese Ruhe, um mich selbst zu finden. Wären wir im Iran gewesen, dann hätte ich diese innerliche Sache nicht gefunden. Durch diese politische Aktivität, durch das und durch das, einfach durch alles im Iran, hätte ich mich selbst nicht gefunden. Es waren Beziehungen, es waren Richtungen und es waren Äußerlichkeiten, das war Iran“*. Behnam beschreibt unterschiedliche Ereignisse, die zu sei-

nem jetzigen Leben in Deutschland geführt haben. Seinen Integrationswillen in Deutschland untermauert er mit seinem Studienwunsch. Um sich weiterhin um seine Kinder zu kümmern, verzichtete er jedoch letztlich auf ein Studium: *„Meine Tochter kam zur Welt, es war viel Hölle los, finanziell auch, mein einer Sohn war 9 und der andere 10. Wir hatten viele viele Probleme und da habe ich gesagt nee, das muss jetzt nicht sein zu studieren. Das wäre Egoismus, ich muss studieren, ich will studieren, ich muss mich entwickeln [...]. Ich hätte studieren können, ich habe meine Sachen auch übersetzen lassen. Doch hätte ich studiert, hätte ich kein Brot für meine Kinder [...]. Ich musste Verantwortung übernehmen und zwar für die Familie. Familie ist ein besseres Leben. Für mich war es wichtig, diese Entscheidung getroffen zu haben“*. Dies erinnert an Maryams Fall. Sie hatte ebenfalls den großen Wunsch in Deutschland zu studieren. Es scheiterte u.a. an der psychischen Belastung, der sie damals ausgesetzt war.

Während Behnam im Iran unter den äußerlichen Zwängen litt, von denen er sich befreien wollte, beschreibt er sein Leben in Deutschland wie folgt: *„[...] jeder kann sagen, was er will. Was ich hier in Deutschland gelernt habe ist, dass ich viele innerliche Sache mich sehr stark gemacht hat. Ich habe hier die Ruhe gefunden, all der Druck von außen konnte ich verarbeiten und Ruhe finden, für mich selbst. Ich war frei und ich habe mich selbst gefunden“*. Behnam beschreibt die Unterschiede zwischen seinem Leben im Iran und in Deutschland. Während er in seinem Herkunftsland seine Meinung nicht frei äußern konnte, ist die Meinungsfreiheit in Deutschland gesetzlich verankert. In Deutschland kann er aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen und eigene Ansprüche ohne Angst vor Sanktionen frei äußern. Wer eine gesellschaftliche Veränderung erlebt hat, kann sich verändern. So sagt Behnam weiterführend: *„Ideologie ist ein Hasswort, ich hasse zwar nicht, aber daran glaube ich nicht mehr. Wenn jemand von Ideologie spricht, werde ich sofort fragen, warum. So langsam, langsam bin ich anders geworden“*.

Iranischstämmige Menschen in Deutschland und Behnams Ansicht zu Deutschland

„Haben wir wirklich eine Freiheit? Erfüllen wir nicht nur irgendwelche Erwartungen?“

Sich stets dem historischen Wandel anzupassen, sei nach Behnams Ansicht charakteristisch für Iraner/-innen. Daher sei es für sie in Deutschland einfacher, Erwartungen zu erfüllen. *„Überall verhalten wir uns so, dass uns alle akzeptieren“*. Dies zeige nach außen ihren Integrationswillen, dabei handelt es sich um ein gewohntes Verhalten, stets akzeptiert werden zu wollen. Ein weiterer Grund warum sich Iraner/-innen dem Leben im Deutschland leichter anpassen können, ist, dass sie die Regeln eines Felds richtig spielen können, obwohl sie diese Regeln nicht befürworten. Mittels dieser verinnerlichteten Einstellungen können *„Iraner [...] in Deutschland Schwierigkeiten bekommen, da sie innerlich eben nicht so*

stark sind. Das ist unsere Schwachpunkt, wir sind gewöhnt, zu zeigen, dass wir Macht haben, aber hier hast du doch gar keine Möglichkeit, das zu zeigen. Was hast du denn hier als Iraner? Nichts. Haben wir wirklich eine Freiheit? Erfüllen wir nicht nur irgendwelche Erwartungen? Wieder äußerliche Erwartungen. Sind wir innerlich stark, müssen wir nach außen nichts mehr zeigen und immer Erwartungen erfüllen“. Behnam stellt die Freiheit der iranischstämmigen Menschen in Deutschland in Frage. Seiner Ansicht nach handeln sie nicht freiwillig, sondern um Erwartungen zu erfüllen. Weiterführend sagt Behnam: *„Deutschland ist viel äußerlich, viel Konsum, viel mit Medien und so“.* Das Konsumverhalten ist Iraner/-innen aus der Schah-Zeit bekannt. Demzufolge sieht Behnam durchaus Gemeinsamkeiten zwischen dem gesellschaftlichen Leben in Deutschland und dem damaligen Iran vor der Islamischen Revolution. Angelehnt an Behnams Ansichten ist zu hinterfragen, welche Rolle der Machtverlust von Geflüchteten aus dem Iran in Deutschland spielt. An Abtins Fallbeispiel wird gezeigt, dass der Machtverlust der Eltern mit einem Autoritätsverlust einhergeht. Ein Hauptgrund ist, dass die Kindergeneration über bessere Kenntnisse in der deutschen Sprache verfügt.

Der bereits genannte Freiheitsaspekt wird von Behnam weiter ausgeführt und anhand eines Beispiels genauer erklärt. So stellt er fest, dass iranischstämmige Frauen in Deutschland nach außen ihre Freiheiten zeigen wollen. Als Beispiel nennt Behnam die Scheidung.

„[...] Iraner müssen sich immer beschäftigen, wie zum Beispiel Scheidung, man kann alles machen. Es geht doch wieder ums zeigen. Die Frauen haben eine Fahne, wollen zeigen, sie sind die ersten, wollen hier die ersten sein, die sich von ihren Männern trennen wollen, um zu zeigen, dass sie frei sind, äußerlich frei sein und innerlich weinen sie. Freiheit aufbauen fängt in dir selbst an, das musst du aufbauen und nicht das äußerliche“. Dies erinnert an Behnams Einstellung zu Beginn seines Studiums. Mit seinem Studium sah er eine Möglichkeit, sich mehr Freiheiten zu erkämpfen und sich von seiner Familie zu distanzieren. Sein Ziel war es, sich von den äußerlichen Zwängen auf der Makroebene zu befreien. Aufgrund dessen hatte er den sehnlichen Wunsch in einer anderen Stadt zu studieren.

Auf die Frage, wie er sich nach so vielen Jahren in Deutschland fühlt, beschreibt Behnam sein Deutschlandbild. Die deutschen Gesetze ermöglichen es ihm ohne jegliche äußere Zwänge, frei entscheiden zu können, was er wann wie machen möchte. *„Die Gesetze in Deutschland ermöglichen es, sich frei zu fühlen, das ist gut. Sehr gut. Ich konnte mich daher hier gut weiter entwickeln“.* Behnam betont, dass er gern in Deutschland lebt, obwohl er das Gefühl hat, nicht hundertprozentig akzeptiert zu werden. Seine Entscheidung, nach Deutschland zu fliehen, bereut er nicht. Behnam erinnert sich: *„Ich habe vieles verloren, gewiss. Ich hatte im Iran nicht ein schlechtes Leben. Ich hatte Job, Chauffeur und so. Ich habe viele gesellschaftliche Möglichkeiten verloren, das meine ich. Ich hatte Respekt von Gesellschaft gehabt, oh ja, Respekt. Äußerlichen Respekt, was für Iraner immer sehr wich-*

tig ist. Ehrlich gesagt, das habe ich gehabt. Und hier? Hier war ich allein. Voll allein mit all mit meinen Problemen. Aber lass uns bitte weitermachen“.

Behnams Sprachkapital

„[...] Sprache, Menschen und Kultur, das musst du einfach verstehen. [...]“

Behnam weist darauf hin, dass er und seine Frau darin bestrebt waren, sehr schnell die deutsche Sprache zu lernen. Jedoch wurde ihnen zu keinem Zeitpunkt die Möglichkeit angeboten, einen Sprachkurs zu besuchen. Dies stimmt mit Maryams Aussagen überein. Erst auf Eigeninitiative lernten die interviewten Eltern die deutsche Sprache. Behnam und seine Frau lernten während ihrer Zeit in Bayern ihre deutschen Nachbarn kennen. *„Weil wir englisch sprechen konnten und weil sie auch politisch interessiert waren, haben wir uns verstanden. Sie haben uns einfaches Deutsch unterrichtet und auch das Lesen“.* Um ihr Sprachkapital zu erweitern, griffen Behnam und seine Frau auf ihr vorhandenes Sprachkapital zurück – in diesem Fall die englische Sprache. Nach Bourdieu und Brizić zeichnet sich das Sprachkapital durch die Quantität und Qualität der elterlichen Sprachen aus. Demnach kann sich deren Sprachkompetenz mit jeder weiteren erworbenen Sprache verändern (vgl. Brizić 2007: 182).

In Westberlin angekommen, besuchte Behnam umgehend einen Sprachkurs und ließ alle notwendigen Dokumente übersetzen, um seinem Studienwunsch näher zu kommen. Sein Ziel war es, sowohl auf bürokratischer als auch auf sprachlicher Ebene die Universitätszulassung zu erhalten. Demzufolge war es ihm wichtig, sein kulturelles Kapital zu erweitern. *„Als ich in Köln war, habe ich sofort einen Sprachkurs in einer Akademie aufgenommen, es war auch eine Voraussetzung für die Sprachaufnahme für die Uni, obwohl ich nicht machen konnte, zu studieren. Das war aber für mich wichtig. Von Anfang an war wichtig, die Sprache zu lernen“.* Ein weiterer Grund, die deutsche Sprache zu lernen, war für Behnam: *„Ich wollte mit Leuten reden“.* Die interviewten Eltern geben an, dass ihnen der Erwerb der deutschen Sprache sehr wichtig war bzw. ist. Demzufolge lebten sie ihren Kindern in ihren Ankunfts Jahren in Deutschland vor, dass der Erwerb der Einwanderungslandsprache notwendig ist und dass hierfür eigenes Engagement erforderlich ist. Folglich haben Eltern ihren Kindern ein Sprachverhalten sowie den Weg zum Spracherwerb vorgelebt.

Behnam erklärt, warum er den Wunsch hat, sein kulturelles Kapital mittels eines Studiums in Deutschland zu erweitern: *„Als ich in Bayern war, sagte ich mir, dass mir dieses Land, Gesellschaft und Natur zur Verfügung steht und all dies wurde nicht nur für dich gemacht, das alles war bereits gewesen und du bist gekommen. Ich hätte nichts machen können, aber ich bin hierhergekommen und will mich weiter entwickeln. Das war eine wichtige persönliche Entwicklung für mich, ich habe viel über mich selbst gelernt und auch viel über*

politische Bereiche, Philosophie und auch Wissenschaft“. Somit führt die Erweiterung des kulturellen Kapitals zur persönlichen Entfaltung.

Die deutsche Sprache zu beherrschen, ist nach Behnams Auffassung sehr wichtig. *„Es ist eine wichtige Rolle. Weil du darum, ich muss doch meine Meinung sagen können. Diese Sprache musst du einfach beherrschen. Sprache, Menschen und Kultur, das musst du einfach verstehen [...]. Ich muss einfach den Menschen verstehen, da brauch ich die Sprache, allein für eine vernünftige Unterhaltung, um Gedanken, Gefühle zu vermitteln. Sehr wichtig, wirklich sehr wichtig“.* Um in der deutschen Sprache über philosophische Themen sprechen zu können, ist ein großer Wortschatz entscheidend. *„Wenn ich den Unterschied zwischen sehen und beobachten nicht weiß, wie kann ich dann einem Deutschen erklären was ich mit „ich blicke in deine Seele“ meine? Ich dachte immer, Denken und Seele sei das gleiche. Bis ich das herausgefunden habe, unfassbar“.* Behnam weist darauf hin, dass es zu zahlreichen Missverständnissen führen kann, wenn die Sprache nicht richtig verstanden wird. Jemand, der in Deutschland lebt und sich mit seiner Umwelt nicht intensiv befassen möchte, der muss *„nicht so gut Deutsch können“*, so Behnam.

Hinsichtlich der persischen Sprache unterscheidet Behnam zwischen der *„Sprache der Philosophie“* und der *„reinen Sprache“*. Letzteres ist für ein Leben in Deutschland unwichtig. Denn *„in Deutschland spielt Farsi doch keine große Rolle“*. Für eine philosophische Auseinandersetzung mit Hafes' Texten, ist Farsi erforderlich. *„Wenn ich Farsi sprechen kann, dann muss ich Hafis kennen [...]. Auf Deutsch hört sich das komisch an“.* Brizić verweist ebenfalls auf eine Beziehung zur herkunftssprachlichen Literatur, die den Kindern verwehrt bleibt, wenn sie die Herkunftssprache ihrer Eltern nicht ausreichend lernen (Brizić 2007: 180).

Behnams Bildungsverständnis

„Bildung ist ja nicht irgendwie machen, sondern sich entwickeln“

Behnams Bildungsverständnis zeichnet sich durch ein hohes Maß an Komplexität aus. Er spricht unterschiedliche Bildungsindikatoren an, die sich zum einen auf das Individuum und zum anderen auf Institutionen beziehen. *„Bildung ist Möglichkeit, sich entwickeln kann“.* Behnam vertritt die Ansicht, dass sich der Mensch in seiner Persönlichkeit frei entfalten soll. Doch für ihn ist es nicht nur entscheidend, ob Bildung im Sinne eines Entwicklungsprozesses vorhanden ist, sondern auch, wann dieser Prozess beginnt. *„Aber es kommt auch darauf an, wie und wann du diese Bildung anfängst. Für mich als Mensch, der viele Probleme hatte, der nun, für mich, ist die innerliche Bildung, sich frei entwickeln kann. Dass man eine bestimmte Entwicklung in eine bestimmte Richtung macht. Entsprechend meinen eigenen Interessen. Du stellst diese Frage einem Mann, der fast 60 Jahre alt ist, und ich kann dir*

nur sagen, was ich unter Bildung jetzt verstehe. Ich habe die Ruhe verstanden, von der ich dir erzählt habe [...]“. Der Wunsch nach innerer Ruhe entstand – wie bereits eingangs dargestellt – unter den gesellschaftlichen Entwicklungen im Iran. Es kann angenommen werden, dass sein Bildungsverständnis aus seinen Erfahrungen resultiert, die er im Iran während der Monarchiezeit und in der Entstehungszeit der Islamischen Republik gesammelt hat. Behnams Ansichten, die im Iran entstanden sind, dienen ihm in Deutschland als eine Orientierungshilfe bei der Entscheidungsfindung.

Sein kulturelles Kapital durch ein weiteres Studium zu erweitern, scheitert an dem ökonomischen Kapital und an seiner Verantwortung als Familienvater. *„Aber weißt du, nun, es sind wieder die finanziellen Möglichkeiten, die mich wieder mal hindern. Dann kommt die Verantwortung für die Kinder. Meine Kinder sagen immer: „Ach Papa, mach doch, du bist frei, tu was du willst“. Aber das geht eben nicht, weil, nun, scheiß Geld. Ich könnte es wirklich schaffen. Aber kein Geld. Ich bin ein Typ, wenn er was macht, dann so richtig machen“*. Trotz dieser Umstände zu studieren, wäre seiner Ansicht nach egoistisch. Behnam verweist darauf, dass er nicht an seinem vorherigen Studiengang anknüpfen würde, sondern sich eher für einen geisteswissenschaftlichen Studiengang immatrikulieren würde. *„Das Soziale interessiert mich sehr und wenn ich ehrlich bin, hat es mich schon immer interessiert“*.

So bei Bourdieu und Humboldt umfasst Behnams Bildungsverständnis mehr als formale (schulische und akademische) Bildungsabschlüsse. *„Bildung ist ja nicht irgendwie machen, sondern sich entwickeln. Weißt du, Entwicklung ist freiwillig und man muss auch, glaube ich, Hundertprozent dabei sein“*. Demnach ist Bildung vom Individuum selbst anzustreben bzw. selbst zu wollen und zu erreichen (vgl. Fröhlich 1994: 35).

Um sein Bildungsverständnis nachvollziehbarer darzustellen, bezieht sich Behnam auf Ausländer/-innen in Deutschland. *„Bildung in Deutschland, für ausländische Leute, ist so gewesen, dass wir machen müssen und zeigen, das wir was machen können und es überhaupt wollen. Nicht müssen, sondern wollen und können. Und das zeigen und zwar äußerlich. Sehr sehr wenige Leute haben Interesse. Aus Sicht der Iraner hier in Deutschland ist es so, die kommen und wollen einfach so studieren“*. An Behnams Darstellung angelehnt, umfasst Bildung zum einen die geistige Entwicklung und zum anderen die Möglichkeit sich auf der Makroebene zu präsentieren. Er vertritt die Ansicht, dass nur diejenigen studieren sollen, die sich für die Materie interessieren und nicht, um sich mit dem Studium zu schmücken. *„Bildung als Intelligenz, erfordert hundertprozentige Aufmerksamkeit, das ist so und das ist man sich selbst schuldig. Ansonsten ist es nur Alltagsbeschäftigung“*. Mit einem historischen Bezug begründet Behnam, warum Iraner/-innen in Deutschland studieren. *„Ich denke ein bisschen, dass wir studieren müssen. Das ist unser Erbe als Perser. In Deutschland müssen wir irgendwie was machen und das kann nur studieren sein. Das ist aber nur auf unsere Generation bezogen“*. Es kann angenommen werden, dass sich Behnam auf die

persische Hochkultur bezieht. In diesem Zusammenhang verweist Behnam auf einen Generationsunterschied. *„Doch eure Generation, von dir und meinen Kinder, unseren Nachfolgern, ihr seid alle unsere Kinder, was wir in dieser Gesellschaft gesucht haben, ist das, was ich von Anfang an hier in Deutschland gefunden habe, denn diese Gesellschaft kann dir die Möglichkeit geben, selbst, allein und frei was zu machen“*. In seinem Generationsverständnis bezieht mich Behnam mit ein. Dies lässt auf eine Vertrautheit schließen.

Merkmale	„unsere Generation“	„eure Generation“
Historischer Bezug	<i>„Unser Erbe als Perser“</i>	Die Nachfolger der vorherigen Generation
Leben in Deutschland	<i>„[...] ausländische Leute“ „[...] zeigen das wir was machen können und es überhaupt wollen. Nicht müssen, sondern wollen und können“</i>	Von Beginn an die Möglichkeit, frei zu entscheiden

Tab. 11: Behnams Generationsverständnis

In seiner Darstellung seines Bildungsverständnisses appelliert er: *„Daher ist die Bildung, sich weiter zu entwickeln, für mich sehr wichtig. Sie liegt da, greif zu [...]“*. *Nimm Bücher in die Hand und entwickle dich. Los“*. Nach Behnam soll das Bildungsziel – insbesondere von Ausländer/-innen in Deutschland – nicht sein, Arzt zu werden, denn dies würde die Frage beantworten, was man beruflich macht und nicht, wer man ist. *„Ausländer sind schon gut, aber du machst es für dich und nicht für andere. Ich bin dies und das und guck, was ich bin. Nein, du bist als erstes ein Mensch“*. Der Arztberuf setzt zwar kulturelles Kapital voraus, jedoch dient er nach Behnam primär als Aushängeschild für andere. *„Weißt du, hier sind so viele iranische Ärzte und so was. Doch sind sie das, weil sie es wirklich selbst wollen oder weil sie es nur zeigen wollen, nach außen. Ich weiß nicht, sie zeigen, viel viel zeigen, dass wir Iraner, wir Iraner denken immer, wir sind wichtig und gut, na ja, ich weiß nicht. Immer diese Besonderheit zeigen, vor allem im Bildungsbereich auch“*. Behnam weist explizit darauf hin, dass iranischstämmige Menschen insbesondere ihr kulturelles Kapital verwenden, um sich nach außen zu präsentieren. Dies entspricht nicht seiner Ansicht, denn so wie Humboldt, vertritt Behnam die Position, dass der Mensch frei und doch gezwungen ist, sich mit seinem Umfeld auseinanderzusetzen (Konrad 2010: 38). Dies ist eher in Deutschland, als im Iran der Fall.

In seiner weiterführenden Darstellung seines Bildungsverständnisses thematisiert Behnam ein Klischeebild iranischstämmiger Familien sowohl im Iran als auch in Deutschland. *„Viele Iraner [...] haben ständig Druck in der Familie. Kinder müssen sich ständig in der Schule, in der Bildung, in der Uni und so befinden, immer. Was ist mit denen, die nichts machen wollen? Die faul sind, diese faule Type? Nein, so was gibt es nicht bei den Iranern, immer Schule und Uni. Immer“*. Behnam stellt diesen selbstverständlichen Leistungsdruck in Frage. Wenn Kinder gezwungen werden, eine Schule zu besuchen, um einen höherwertigen

Abschluss zu erreichen, so ist dies nicht im Sinne der Bildung als Entwicklung zu verstehen. Dies sei, so Behnam, erneut ein Aushängeschild für andere. Weiterführend sagt er: *„Diese Erfahrung habe ich mit meinem älteren Sohn gehabt. Das Ziel meiner Frau war, dass alle Kinder müssen gehen auf das Gymnasium. Der arme Junge konnte nicht gehen, aufs Gymnasium. Er konnte nur diese Gesamtschule machen. Mit unseren Gefühlen und Erwartungen haben wir ihn kaputt gemacht, einfach nur kaputt. Sein Leben kaputt gemacht. Ich war dagegen, aber meine Frau musste ihn aufs Gymnasium schicken“*. Die Erzählung über seinen ältesten Sohn erinnert an Behnams eigene bildungsinstitutionelle Schullaufbahn im Iran. Die familiären Probleme und Erwartungen haben Behnam damals *„physisch kaputt“* gemacht. Es war ihm nicht möglich, seinen Sohn davor zu schützen und dies bedauert er.

Behnams Ansichten zu den ausgewählten Zitaten

Die vier ausgewählten Zitate sprechen Behnam nicht an. Seiner Ansicht nach fehlt der Zusammenhang zwischen Bildung und Handlung. Dies erklärt am Beispiel des folgenden Zitats:

"Die einzige Rettung für Frauen aus der Unterschicht oder einer anderen Kultur oder beidem ist Bildung." Reyhan Şahin

Aus diesem Zitat geht eine Tatsache hervor, dass sich Frauen mittels Bildung aus der Unterschicht befreien können. Jedoch wird nicht gesagt, wie es Frauen gelingen kann. Weiterführend sagt Behnam: *„Aber in keinem Zitat taucht das Wie auf. Wie wir leben. Qualität, wie man lebt, ist in deinem Zitat nicht vorhanden. Das tut mir leid und das muss ich jetzt mal sagen“*. Seiner Ansicht nach hat sich der Mensch von seinen Zwängen zu lösen, um Bildung genießen zu können. *„[...] wir müssen eine Sache angucken, beobachten, unabhängig zu dieser Sache sein, versuchen die Wahrheit zu sehen und dann genießen“*. Sein Bildungsverständnis beinhaltet den Genuss. Dies erinnert an Bourdieus kulturelles Kapital. Seiner Ansicht nach verfügt der Mensch auch dann über kulturelles Kapital, wenn dieser ein Gemälde oder Musik genießen kann (Kajetzke 2007: 59). Wer im Stande ist, das Leben zu genießen, der verfügt nach Behnam über ein hohes Maß an Lebensqualität. *„Man will frei sein, auch vom Druck der Gesellschaft. All das ist Qualität. Diese Qualität kannst du nicht in der Bildung finden, das kannst du nirgendwo finden, das kannst du nur in dir selbst finden. Vielleicht kann dir die Bildung helfen, das zu finden, wie du im Leben wie leben kannst, das müsste in diesem Zitat kommen. Wichtig ist, dass man sich findet. Mit Qualität zum Ziel kommen“*. Mit seinen Ausführungen verdeutlicht Behnam, dass Bildung auf das Individuum zu beziehen ist und nicht primär auf Institutionen. Behnam weist Bildung eine weitere Funktion zu: *„Weißt du, Bildung ist auch ein Material, der dir hilft, mehr zu sehen,*

mehr zu beobachten. Mehr zur Sache zu gehen, ohne abhängig zu werden und frei zu sein“. Immer wieder betont Behnam, dass sich der Mensch mittels Bildung von äußerlichen Zwängen befreien kann.

In Bezug auf das obige Zitat stellt Behnam sein Frauen- und Männerbild vor. *„Ja, das ist auch nicht schlecht. Frauen sind für mich eine andere Geschichte. Frauen sind für mich eine schöne Natur. Als Mann sage ich dir, wenn Frauen ihre innere Stärke sehen, dann verändert sich vieles. Frauen fühlen sich immer unterdrückt und wollen sich immer beweisen. Ja, sie haben Recht, sie sind auch unterdrückt. Warum ist das so? Weil sie innere Sache für sich nicht sehen. Frauen sind immer energischer als Männer. Frauen sollten sich von vielen Zwängen befreien und innere Stärke finden, damit sie sehen, wie stark sie sind. Viele Frauen leben mit dem Denken in der Vergangenheit. Sie sollten die Vergangenheit vergessen und nach vorn gucken. Bei den Männern ist es die, also wir, machen, was wir wollen*“. Der Aspekt des Vergessens erinnert an Mannheims Generationstheorie. Nach seiner Ansicht sollen Menschen in der Lage sein, „nicht mehr Brauchbares zu vergessen [...]“ (Mannheim 1928: 177). Dies führt zur Entstehung neuer Generationen.

„Beim Franzosen liegt der Bildungsschwerpunkt im Denken, beim Engländer in der Menschenerfahrung, beim Deutschen im Wissen.“ Sigismund von Radecki

Bezüglich des obigen Zitats sagt Behnam, dass jeder Mensch die Möglichkeit hat Erfahrungen zu sammeln. Dabei spielt die nationale Zugehörigkeit keine Rolle. Als Beispiel nennt er die Interviewsituation, in der er und ich die Möglichkeit haben mehr Erfahrungen zu sammeln. Weiterführend sagt er: *„Wie man diese Erfahrung macht ist wichtig. Egal um was es geht, es geht immer um das Wie für mich. Bildung hilft mir mein Wissen mehr zu machen, hilft mir, damit ich zu dieser Qualität komme, damit*“. Wer über Wissen verfügt, kann dies stets erweitern. Diese Ansicht stimmt mit Minas Aussage überein, dass aus einem Funken Bildung immer mehr entstehen kann.

Behnam und seine drei Kinder

„Ich denke sehr untypisch für einen Vater über Kinder“

Behnam verfolgte stets das Ziel, seinen Kindern nie etwas aufzuzwingen oder ihnen ihre Ziele zu bestimmen. *„Aber nein, meine Frau ist da anders. Aber ich habe nie mit meinen Kindern Diskussionen gemacht, was zu machen ist. Nie. Freiheit sowieso. Ich habe ihnen nie was vorgeschrieben, nie. Weil ich im Leben auch so nicht bin, ich habe kein Muss. Ein freier Mensch, ich bin immer eine freier Mensch in allen Hinsichten*“. Behnam will nicht dieselben Fehler wie sein Vater machen. Dieser gab ihm keinen Raum, sich frei entfalten zu können. Viel eher waren Behnam und seine Geschwister „Gefangene“ im Elternhaus, die

immer Angst vor den Schlägen des Vaters hatten. Behnams Ziel war und ist nach wie vor, seinen Kindern das zu geben, was er in seiner Kindheit und Jugend vermisst hat und wofür er sich während seiner Zeit im Iran eingesetzt hat. Dabei gerät er häufig in Konfrontation mit seiner Frau und seinem ältesten Sohn, die andere Ansichten vertreten. Sein Sohn kritisiert ihn ebenfalls und wirft ihm vor, dass er als Familienväter hätte strenger sein müssen, um die Entwicklung seiner Kinder besser lenken zu können. *„Aber stell dir vor, ich hätte ihn in eine Richtung gelenkt, in die ich ihn gern schicken und sehen wollte, das ist nicht richtig. Ich mach diesen Scheiß nicht. Es ist das Beste, dass ich mich nicht eingemischt habe und euch nur begleite und euch etwas empfehlen“.* Seiner Tochter empfahl er, nicht in einem sozialen Bereich zu studieren und später zu arbeiten, da sie sehr viel Leid sehen wird. Seinem anderen Sohn Babak, der ebenfalls von mir interviewt wurde, empfahl er, keine Filme zu drehen, da er zu sensibel sei. Seine Kinder hörten nicht auf die Empfehlungen ihres Vaters. *„Sie habe nicht gehört und jetzt sagen sie: „Papa, du hattest Recht“. So und weiter. Ich will mich in ihr Schicksal nicht einmischen, ich werde kritisiert, warum ich mich nicht immer eingemischt habe“.* Um seinen Standpunkt zu verdeutlichen, erzählt Behnam von der Erziehung der Nichte seiner Frau, die er im höchsten Maße kritisiert. *„Wenn du mit ihr [der Nichte, M.H.] redest, weißt du gar nicht, was das Leben ist. Ist es Liebe, ist es Leben, ist es Beziehungen... nichts weiß sie, sie will nur Uni machen und dann sofort weiter. Immer weiter und weiter und weiter, das ist nichts. Nochmal Uni, nochmal Uni“.* Seiner Ansicht nach besteht ein erfülltes Leben nicht nur aus bildungsinstitutioneller Teilhabe. Viel eher sei eine Selbstreflexion erforderlich, die sich mit der Frage befasst, was man sich vom Leben erhofft, da der Mensch nicht für Bildung und Wissen allein lebt. *„Wissen ist ein Material und du musst eben das Leben sehen und nicht nur das Wissen. Wozu willst du überhaupt alles wissen. Das brauchst du überhaupt nicht“.* Um seine Tochter vor solch einem Lebensstil wie dem der Nichte zu bewahren, empfiehlt er ihr: *„[...] du musst leben, einfach leben. Und dein Leben in die Richtung bringen, was dein Leben und Bildung mehr macht. Nicht wegen Wissen leben“.* Auf die Frage, ob Behnam all das was er seinen Kindern beibringen möchte, erreicht hat, antwortet Behnam: *„Nein, das habe ich nicht gemacht, ich habe immer nur meine Meinung gesagt. Ich habe immer nur gesagt, ich sehe das Leben so und so. Ich habe nie gefragt, wo ward ihr gestern, mit wem hast du gesprochen“.* Es sei seiner Ansicht nach falsch, sich in die Privatsphäre seiner Kinder einzumischen. Statt stets über alles genauestens informiert zu sein, war es ihm wichtig, seinen Kindern zu vermitteln *„dass sie sich nicht billig verkaufen, ohne Qualität. Immer Qualität haben und sehen, wie das Leben kommt. Was kommt, ist egal, wie es gemacht, ist wichtig“.* Dies stimmt mit seinem Bildungsverständnis überein. Weiterführend sagt Behnam: *„Ich habe immer den Kindern gesagt, du musst denken, wie du das gemacht hast. Lass die anderen denken wie die wollen. Das ist meine Philosophie und bislang hat es geklappt, nur nicht bei meinem älteren Sohn“.*

Indem er seine Kinder ermutigt, nach bestem Ermessen zu handeln, will er sie davor beschützen, sich von gesellschaftlichen äußeren Zwängen lenken bzw. bestimmen zu lassen. Die Sorge um seinen ältesten Sohn belastet ihn. Da dieser im Vergleich zu seinen Geschwistern und anderen Familienangehörigen keinen höherwertigen Abschluss vorweisen kann, kann er die ständige Frage „*hast du Uni gemacht oder nicht*“ nicht bejahen. Darüber hinaus hat der ältere Sohn in anderen Lebensbereichen „*überhaupt keinen Erfolg*“. Für Behnam ist dies furchtbar. Sein ältester Sohn wollte von Kindheit an „*nur Geld haben und reich werden, nichts anderes. Das ist für mich sehr schmerzhaft*“.

Die Schullaufbahn seiner drei Kinder

„Also, es gab aber keine Probleme in der Schule. Warum auch“

Auf die Frage, ob Behnam den Kontakt zu den Lehrer/-innen seiner Kinder pflegte, sagt er: *„Bei meiner Tochter viel, bei mittleren Sohn eher weniger, weil er ist ein Typ, der sich sehr schnell anpassen kann auch. Bei dem Älteren auch so. Wir sind immer zum Elternsprechtag gegangen, die Kinder waren alle auf derselben Schule. Ein Lehrer von meinem jüngeren Sohn schickte mich mal nach Hause, „gehen Sie nach Hause ich habe keine Probleme mit Ihrem Sohn“. Aber für den Älteren, ja doch, da musste ich viel Zeit aufbringen, oh ja“*. Demzufolge hatte Behnam bei zwei seiner Kinder weniger Probleme hinsichtlich ihrer bildungsinstitutionellen Laufbahn. Er verweist darauf, dass ihm insbesondere die Entwicklung seiner Tochter sehr am Herzen lag. *„Ich habe darauf achten wollten, dass sie ihre Natur, diese Frauennatur, behält und nicht verliert. Von Kindheit auf. In der Schule habe ich mich so schon sehr für sie engagiert und das bei jedem Thema“*. Es kann angenommen werden, dass Behnams Einstellung darauf zurückzuführen ist, dass er sich bereits in jungen Jahren für Frauenrechte eingesetzt hat. In seinem oben vorgestellten Frauenbild, weist er darauf hin, dass Frauen eine sehr starke Persönlichkeit entwickeln können, wenn sie sich den gesellschaftlichen Zwängen widersetzen und zu ihrer „*inneren Stärke sehen*“. Behnam erinnert sich daran, dass er *„[...] der einzige Ausländer [war], der den Sexualunterricht wollte und ich war der Einzige, der offen redete, so wie mit dir. Das waren nicht alles Deutsche, sondern so Griechen, Türken und so“*. Ein weiterer Hauptgrund für den Sexualunterricht war, dass die Eltern ihre Kinder nicht aufgeklärt haben, da sie sich „*geschämt*“ haben. Abschließend sagte Behnam: *„Also es gab aber keine Probleme in der Schule. Warum auch. Meine Frau war Mathematiklehrerin und so konnte sie den Kindern sehr gut helfen“*.

Nach Behnams Ansicht können Eltern ihre Kinder in ihrer bildungsinstitutionellen Laufbahn am effektivsten unterstützen, wenn sie eine freundschaftliche Beziehung zu ihren Kindern haben. *„Offen sein, die Wahrheit sehen und offen reden. Das heißt doch, unabhängig zu sein, von den Verpflichtungen und Kinder als Eigentum zu sehen, sondern als freie Men-*

schen“. Diese Darstellung steht im Widerspruch zu seiner obigen Aussage, dass seine Frau und er sich geschämt haben, mit ihren Kinder über Sexualität zu sprechen. Daher kann nur vermutet werden, dass Behnam über manche sensiblen Themen nicht offen und frei sprechen kann. Eine freundschaftliche Beziehung zwischen Eltern und Kindern führt dazu, dass Hierarchien kaum vorhanden sind oder kaum wahrgenommen werden. *„Wenn das Kind merkt, dass ich es beherrschen will, hört es einfach nicht mehr zu. Man muss so hinbekommen, dass Kinder frei ihre Meinung äußern“*. Dass dies nicht immer klappt, sieht er an seinem älteren Sohn, der seinem Vater zeigen möchte, dass er keine Probleme hat und wenn doch, dass er diese selbständig lösen kann. Im Vergleich dazu, kann er mit seinem Sohn Babak sehr ausführliche und ehrliche Gespräche führen. *„Man redet frei, über das und dies und das. Die Qualität des Lebens, das ist immer wichtig. Man kann nicht immer alles in den Griff bekommen“*.

Das Sprachkapital seiner drei Kinder

„Mir doch egal, ob die Farsi können. Wichtig ist, was in ihrem Kopf ist“

Für Behnam ist es unwichtig, ob seine Kinder die persische Sprache beherrschen oder nicht. Das Interesse an einer Sprache sollte seiner Ansicht nach freiwilliger Natur sein und nicht erzwungen werden. Kindern gegen ihren Willen die familiäre Herkunftssprache beizubringen, bezeichnet Behnam als Egoismus, den er strikt ablehnt. *„Diesen verdammtten Egoismus, den wir Iraner haben, will ich nicht in meiner Familie haben“*. Behnam kritisierte meine Frage nach der Sprachbeherrschung seiner Kinder. Er weist mich darauf hin, dass es eine *„falsche“* Frage sei. Dies begründet er wie folgt: *„Deine falschen Fragen richten sich immer auf die Situation, in der ich bin. Wenn mich einer fragt, was ich denke über meine Kinder, dann sag ich [...] meine Tochter ist Single, mein Sohn macht Filme. Ach, das ist doch situationsabhängig. Was soll da noch die Frage nach der Sprache. Das Wie ist doch wichtiger, wie du das Leben genießt. Befass dich nicht zu sehr mit den materiellen Dingen“*. An Brizić orientiert, bedeutet dies, dass Behnam gegen äußere Einflussfaktoren, wie beispielsweise gesellschaftliche Vorgaben, ist, die den Sprachgebrauch seiner Kinder prägen können. Indem er sagt, dass es ihm unwichtig sei, ob seine Kinder Farsi sprechen können oder nicht, kann dies auf eine flexible Identität nach Brizić hindeuten. Denn die Kinder können, wenn sie möchten, weitere Sprachen hinzulernen oder gar ablehnen (Brizić 2007: 182).

Behnams Verständnis von Bildungserfolg

„[...] alle denken an Abschluss, ja oder nein. Aber meine Meinung ist das nicht [...]“

Behnam vermutet, dass die meisten Menschen Bildungserfolg mit einem höherwertigen Abschluss gleichsetzen. *„Aber meine Meinung ist das nicht, glaub mir. Ergebnisse sind für mich nicht wichtig“*. Für Behnam ist es entscheidender zu erfahren, wie der Mensch zu einem höherwertigen Abschluss gelangt. *„Sieh die Menschen, und deine Urkunde als Doktor kannst du in die Tonne schmeißen, entschuldige bitte. Das ist kein Erfolg, sondern, ob du diesen Mut hat, über diese Zwischenzeilen zu reden. Dann können wir reden auch über Ergebnisse“*. Behnam betont, dass Bildung nicht mit einem Abschluss gleichzusetzen ist. Bildungserfolg beschreibt er nicht als ein zu erreichendes Ziel, sondern als einen Prozess. Demzufolge ist Bildungserfolg eher der Weg zum institutionalisierten Zustand des kulturellen Kapitals.

Behnams Verständnis von Exiliraner/-innen

„Bin ich jetzt im Exil oder bin ich frei zu sagen, wo ich leben will?“

Bei dem Begriff Exiliraner/-innen handelt es sich nach Behnam um eine Bezeichnung, den sich die Iraner/-innen selbst ausgesucht haben. *„Wir werden immer stolz sein, wenn wir einfach beweisen können, dass wir als politische Flüchtlinge gekommen sind“*. Dabei ist es für Behnam unwichtig *„wie du heißt, Exiliraner oder nicht, oder Ausländer oder wie am Anfang als Asylant, was weiß ich, ist doch egal“*. Die Bezeichnung Exiliraner/-innen sei eher eine *„Ablenkung [...], damit wir hier bleiben dürfen und damit dies als Exil genannt werden kann“*. Seine Aussage hat Behnam nicht weiter ausgeführt. Es kann nur angenommen werden, dass sich Behnam auf die damalige Situation während des Asylverfahrens in den 1980er Jahren in Deutschland bezieht. Um nicht abgeschoben zu werden, mussten Iraner/-innen glaubhaft darstellen, dass ihr Leben, im Falle einer Rückkehr in den Iran, gefährdet ist.

Nach über 30 Jahren sind die damaligen Geflüchteten aus dem Iran nach Behnams Ansicht frei, zu entscheiden, wo sie leben möchten. *„Die Wahrheit ist, dass wir hier leben wollen. Jetzt kann ich doch entscheiden, in den Iran zu gehen. Warum gehe ich nicht? Diesen Exil kann ich beenden. Will ich nicht“*. Nach Behnams Darstellung kann angenommen werden, dass er die Bezeichnung Exiliraner für sich ablehnt, denn *„[...] die Wahrheit ist, wo man lebt und ich lebe nicht im Exil“*. Weiterführend sagt Behnam: *„Es ist jedoch komplett andere Frage, ob man hierher gekommen ist, ob man besser leben will oder nicht. Wenn man sagt, ich lebe hier, damit ich von hier aus meine politische Ziele verfolgen kann, ist okay. Wenn man sagt, man lebt hier, weil man besser leben kann, ist auch okay. Wir haben, wir wollen dieses Wort Exil immer mit etwas politischem arrangieren“*. In Deutschland zu leben ist für

Behnam „das bessere Leben“, da er sich in Deutschland weiterentwickeln konnte. „Da kann ich nicht im Iran leben, das geht nicht. [...] Du hast als Mensch deinen Ort gefunden, wo du lebst“.

Kategoriensystem

Behnams Familienleben im Iran	Behnams soziales Kapital im Iran	Das gesellschaftliche Leben im Iran	Von Iran über Russland und Ostdeutschland nach Westberlin
„Zu Hause waren wir wie Gefangene“	„Es gibt also drei Gruppen: Vergnügungsfreunde, Unifreunde politisch und diese sechs Freunde aus Militär [...]“	„In der Schahzeit waren viele Iraner konsumorientiert“	„Sozialdemokratie ist auch nicht schlecht, die leben hier gut“

Behnams Lebensphilosophie	Iranischstämmige Menschen in Deutschland und Behnams Ansicht zu Deutschland	Behnams Sprachkapital	Behnams Bildungsverständnis
„Beobachtung ist für mich sehr wichtig. Wie du das Leben siehst und beobachtest“	„Haben wir wirklich eine Freiheit? Erfüllen wir nicht nur irgendwelche Erwartungen?“	„[...]Sprache, Menschen und Kultur, das musst du einfach verstehen. [...]“	„Bildung ist ja nicht irgendwie machen, sondern sich entwickeln“

Behnam und seine drei Kinder	Die Schullaufbahn seiner drei Kinder	Das Sprachkapital seiner drei Kinder
„Ich denke sehr untypisch für einen Vater über Kinder“	„Also, es gab aber keine Probleme in der Schule. Warum auch“	„Mir doch egal, ob die Farsi können. Wichtig ist, was in ihrem Kopf ist“

Behnams Verständnis von Bildungserfolg	Behnams Verständnis von Exiliraner/-innen
„[...] alle denken an Abschluss, ja oder nein. Aber meine Meinung ist das nicht [...]“	„Bin ich jetzt im Exil oder bin ich frei zu sagen wo ich leben will?“

Tab. 12: Kategoriensystem am Fallbeispiel Behnam aus der Elterngeneration

6.1.4 Fallbeispiel Babak aus der Kindergeneration:

„Ich fand das nur so interessant, deren Gesichter zu beobachten. Was tun die da so ernst?“

Mein subjektiver Eindruck

Babak kam 1979, im Jahr der Islamischen Revolution, zur Welt. In seinen ersten Lebensjahren erlebte er den Anfang des Iran-Irak Krieg. Mit seinen Eltern und seinem älteren Bruder floh er 1985 über die damalige Sowjetunion nach Deutschland. Zuerst lebten sie in ei-

ner „*Horrorsiedlung*“ in Bayern und später in Berlin. Erst in Köln, wo auch seine Schwester zur Welt kam, wurde die Familie sesshaft.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Babak 31 Jahre alt und befindet sich in der Abschlussphase seines Studiums. Sein Ziel ist es, Regisseur zu werden. Sich selbst bezeichnet er als einen „*deutschdenkenden Menschen*“, da er in Deutschland groß geworden ist. Er wohnt gemeinsam mit zwei weiteren Studenten in einer Wohngemeinschaft. Das Interview fand in seiner Wohnung statt.

Während des Interviews nahm ich Babak als einen angenehmen Gesprächspartner wahr, der so wie sein Vater sehr ehrlich über seine Erfahrungen und Lebenseinstellungen sprach. Wir beide waren uns auf Anhieb sympathisch und lachten gemeinsam. In seinen Erzählungen bezog er mich immer wieder ein, indem er beispielsweise sagt: „*Du weißt ja, wie das ist*“. Dies kann dazu führen, dass er mir nicht alles erzählt, da er davon ausgeht, dass ich es bereits wüsste. Daher motivierte ich ihn, mehr ins Detail zu gehen, um mir mehr zu erzählen.

Babaks Familienleben im Iran und die Rolle seines Vaters

„[...] er war ja auch immer derjenige, der den Rhythmus im Leben vorgegeben hat“

Zu seiner Familie zählt er seine Großeltern, seine Tanten und seine Onkel auf, mit denen er viel unternommen und von denen er viel beigebracht bekommen hat. *„So war ich ein Jahr bei der einen Oma und dann ein Jahr bei der anderen Oma. Dann ein dreiviertel Jahr bei der einen Tante. Als Kind war das sehr schön, denn ich hatte meine festen Wurzeln, meine große Familie, ja, ich konnte sagen, dass dies meine festen Mäuerchen waren, das Haus und die Familie. Das hat mich sehr geprägt. Ich war immer wieder fasziniert“*.

Weiterhin erzählt Babak u.a. von seinem Onkel, der Ingenieur war. Es ist der jüngste Bruder seines Vaters. Babak erinnert sich an einen gemeinsamen Tagesausflug mit ihm. *„[...] dann gibt es noch den jüngsten Bruder meines Vaters, der hat uns auch mal zur Grenze gebracht. Zu der irakischen Grenze. Damals, es war ja auch Krieg, und er war davon verwundet, also aus dem Krieg. Also diese beiden Grenzen sind ja beide noch besetzt. Also alle Grenzen die einen Friedensvertrag haben, da dürfen keine Truppen sein. Aber so wie ich es geschichtlich und politisch noch im Kopf habe, ist ja zwischen Iran und Irak noch gar kein Friedensvertrag abgeschlossen, so sind noch beide Grenzen besetzt. So habe ich es von dem Onkel verstanden. Da ist es wie ein Mausoleum, ein lebendes Museum. Da stehen noch alte Panzer und so, ein Mahnmal und da hat der Onkel alles erzählt“*. Babak hatte bereits als Kind die Möglichkeit, geschichtliche Ereignisse nicht nur durch Erzählungen zu kennen, sondern auch die Orte zu besuchen, an denen die Ereignisse stattfanden.

Im weiteren Interviewverlauf stellte sich heraus, dass der Besuch solcher historischer Orte ihn auch während seiner Flucht über die damalige Sowjetunion nach Deutschland begleitete und prägte. Dies spiegelt zugleich auch das geschichtliche Interesse seines sozialen Umfeldes wider. Im obigen Beispiel war es der Onkel und im weiteren Verlauf waren es seine Eltern, die politisch engagiert waren.

Eine weitere Bezugsperson, an die sich Babak erinnern kann, ist seine Tante mütterlicherseits, die zugleich seine Klassenlehrerin war. Bereits als Kind spürte er, dass etwas in seinem sozialen Umfeld nicht stimmte, da sein Vater selten bei ihm war. Welche Hintergründe dies hatte, wird im Folgenden anhand der damals herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen näher erläutert. Wenn Babak die Möglichkeit hatte, seine Eltern zu sehen, wurde gemeinsam viel unternommen. *„Ja, ich kann mich erinnern, dass wir sehr viel unterwegs waren. Auch Persepolis. Ich kann mich noch daran erinnern, als ich die Köpfe von diesen Statuen gesehen habe. Da gibt es ein Tier, ich weiß es nicht so genau. Das ist ein Löwe und ein Adler in einem“*. Bereits in Kapitel 1.1 wurde Persepolis als Denkmal des Persischen Reichs vorgestellt. Dabei handelt es sich um einen weiteren von Babak besuchten geschichtlichen Ort.

Ein weiterer Ort, an den sich Babak gern zurück erinnerte, ist die Bäckerei seines Großvaters väterlicherseits, der in seinen ersten Lebensjahren ebenfalls eine wichtige Rolle spielte. An manchen Tagen durfte Babak sein eigenes Brot backen. Dies war für ihn als kleiner Junge sehr aufregend. *„Und ich weiß noch, dass ich morgens, das war wie eine Geisterwelt. Ja, nee, wie kann man das so sagen. Eine Geisterwelt, eine unwirkliche Welt. Eine romantische, unwirkliche Welt. Nicht ängstliche. Weil manchmal, weiß ich noch, komme ich raus, und ich sehe, sie transportieren morgens früh Mehl, dann haben sie so ein Sack Mehl. Und schneiden das so auf, dann waren die Arbeiter immer voller Mehl und trugen Kapuzen. Wie Ameisen gingen die immer hin und her. Ja, das hatte etwas Märchenhaftes bei meinem Opa. Und die Arbeiter haben immer so Brot im Ofen reingeschlagen, kennst du ja. Und es hat immer „tack“ gemacht. Weiß vom Mehl und rot vom Feuer. Das sind so meine farblichen Erinnerungen“*. Während Babak von seinem Großvater erzählte, lächelte er immer wieder und verwies darauf, dass er eine sehr gute Bindung zu ihm hatte.

An dieser Stelle ist auf das Interview mit seinem Vater zu verweisen, der seinen Vater, also Babaks Großvater, als einen gewaltbereiten Menschen beschrieben hat. Ein und dieselbe Person wird aus unterschiedlichen Perspektiven verschieden beschrieben. Dies verdeutlicht die Stärke generationsübergreifender qualitativer Datenerhebung innerhalb einer Familie. Sie ermöglicht es, das innerfamiliäre Leben mehrperspektivisch darzustellen.

Auf die Frage hin, ob sein Großvater die Schule oder die Universität abgeschlossen habe, antwortet Babak: *„Nein, der hat nicht studiert“* und betonte, dass er nur eine geringe Schulbildung genossen hatte. Die Bäckerei hatte der Großvater von seinem Vater geerbt. Babak beschreibt eine berufliche Tradierung innerhalb seiner Familie. Jedoch beschreibt er bezüglich der bildungsinstitutionellen und beruflichen Laufbahn seines Vaters einen Tradierungsbruch. Denn sein Vater hat einen universitären Abschluss und hat nicht den Beruf des Bäckers ausgeübt. Dieser berufliche Tradierungsbruch ist auf die gesellschaftlichen Entwicklungen im damaligen Iran zurückzuführen. Mit der Gründung der Pahlawi-Dynastie (1925) folgte die Säkularisierung des Nationalstaats nach dem Vorbild Atatürks (vgl. Wiesehöfer 1994: 10 f.). Hiervon war Behnams Generation (die Elterngeneration) betroffen, denn im Vergleich zu den vorherigen Generationen, wurde die befragte Elterngeneration stark von der Pahlawi-Monarchie geprägt. Zu dieser Zeit wurde von den Monarchen der Pahlawi-Dynastie eine akademische Mittelschicht eingeführt, die zu einem Bruch der beruflichen Tradierung in Babaks Familie führte. Fortan war es prestigereich, dass junge Erwachsene eine Universität besuchten. Dies wird auch von Azadeh, der Mutter von Abtin, bestätigt. Behnam fing sein Studium an und beendete dies vor seiner Flucht. Deutlich wird, dass sich die Generation von Babaks Vater durch ein Studium (kulturelles Kapital) auszeichnet, da, wie bereits gesagt, auch Babaks Tanten und Onkel im Vergleich zur Großelterngeneration studiert haben.

Im weiteren Interviewverlauf erzählt Babak, warum er seine Eltern selten sah. Als Kind fragte er sich immer wieder, warum seine Eltern kaum bei ihm waren. *„Aber irgendwie hatte ich immer das Gefühl, dass irgendetwas nicht stimmt. Wo ist Vater? Wo ist Mutter? Da hatte ich immer das Gefühl gehabt, dass die Familie mich immer wieder aufnimmt. Klar, ich habe mich da immer pudelwohl gefühlt, aber es war immer ein kleines Fragezeichen, warum der Vater nicht da ist. Das war sehr interessant“*. Babak war noch jung, etwa vier oder fünf Jahre alt, und verstand dies nicht. Der Grund waren die politischen Aktivitäten seines Vaters. *„Meine Eltern waren politisch aktiv und lebten im Untergrund“*. Der Vater positionierte sich gegen den Schah und setzte sich auch nach der Gründung der Islamischen Republik weiterhin für die Rechte von Minderheiten, Bildungsteilhabe für alle Bevölkerungsgruppen etc., ein.

Babak kann sich an einen Ausflug mit seinem Vater sehr gut erinnern, der ihn in seinem weiteren Leben sehr geprägt hat. *„Ich weiß noch, wo ich im Iran war. Bin ich mit meinem Vater so mitgefahren, wenn er so Sitzungen hatte. Da hat er mich immer mitgenommen. Ich denke eher als Lockvogel. Dass es nicht so auffällig ist. Ich saß im Auto mit ihm, damit er zur Sitzung muss und keiner wäre auf die gekommen, dass ein Vater ein Kind mitnimmt, darum saß ich eben mit im Auto. Das war echt schön. Und das weiß ich noch, dass mein Vater gesagt hat, dass ich immer da lag, wenn die ihre Sitzungen hatten, und die haben*

immer stundenlang debattiert über Marx, Hegel und was weiss ich immer. Die saßen da und haben geraucht und Sonnenblumenkerne geknackt und ich saß da und habe die nur beobachtet. Ich fragte mich immer, was die wohl alle so denken. „Das war immer so interessant wie du da saßt“, sagte mein Vater, wie ich da alle beobachtet habe“. In seiner Erzählung beschreibt Babak das soziale Kapital seines Vaters, der zu dieser Zeit mit Gleichgesinnten über philosophische, politische etc. Theorien diskutierte. Auch Behnam erzählte im Interview von den verbotenen Büchern, die in seinem Freundeskreis weitergegeben wurden. In allen Interviews mit den befragten Eltern geht eindeutig hervor, dass in der damaligen Zeit – vor und nach der Gründung der Islamischen Republik – andere Lebensansichten, als die der Herrschenden, nicht toleriert wurden. Demnach galten diese Sitzungen als gefährlich. Das soziale und kulturelle Kapital des Vaters waren geheim zu halten. Die Teilnahme an den Sitzungen hat – wie wir im Folgenden an Babaks Aussagen feststellen werden – eine generationsübergreifende Wirkung. So sagt Mannheim: „Solche Grundintentionen, Formierungstendenzen, in konkreter Verbindung einzelner Menschen einmal entstanden, sind später von dieser konkreten Gruppe abhebbar, haben eine in die Ferne wirkende, werbende und verbindende Kraft“ (1928: 314). In diesen Sitzungen entstand die Motivation zu handeln. Bourdieu beschreibt die Aneignung der Kapitale als „soziale Energie“, die je nach Person oder sozialer Gruppe unterschiedlich, veränderbar und vererbbar sind (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2005: 157 ff.). Babak beschreibt ebenfalls eine „soziale Energie“, die er bei den heimlichen Sitzungen des Vaters gespürt hat. So haben die Erwachsenen gemeinsam überlegt, wie sie die gesellschaftlichen Umstände, mit denen sie unzufrieden waren, verändern könnten. Nach Mannheims Ansicht (1928) kann angenommen werden, dass diese Sitzungen, die auch von den beiden Befragten Müttern genannt werden, für die Bildungsaspiration eine wichtige Rolle spielen.

Während Bourdieu von einer „sozialen Energie“ spricht, zieht Mannheim die Bezeichnung „mitgestaltende Kraft“ (Mannheim 1928) heran. „Eine mitgestaltende Kraft haben wohl auch die gesellschaftlichen Beziehungen, in denen sich Menschen zunächst treffen, in ihren Gruppierungen, wo sie sich gegenseitig entzünden und wo ihre realen Kämpfe Entelechien schaffen und von hier aus auch Religion, Kunst usw. in Mitleidenschaft ziehen und weitgehend modellieren“ (Mannheim 1928: 166 f.). Das gesellschaftliche Modellieren führte am Beispiel der befragten Elterngeneration zu einer geschichtlichen Wende des Landes – zur Gründung der Islamischen Republik (1979).

Weiterhin erzählt Babak über die Sitzungen: *„Ich fand das nur so interessant, deren Gesichter zu beobachten. Was tun die da so ernst? Ich mag das immer noch sehr, Politiker beim Reden zu beobachten. Sie zeigen sich als ganz ernst und dass sie über etwas ernstes nachdenken“.* In diesen Sitzungen wurde die Prestigesprache – in diesem Fall Farsi – gesprochen. Nach Bourdieu lassen sich Kapitale neben der Prestigesprache auch anhand

der Körperhaltung etc. bestimmen (vgl. Jurt 2008: 73). An die Körperhaltung der Erwachsenen, die an den Sitzungen teilnahmen, kann sich Babak sehr gut erinnern. Während Babak von der Körperhaltung der Erwachsenen erzählte, ahmte er diese nach und zeigte mir, wie sie damals saßen und ihre Stirn in Falten legten und wie die Erwachsenen ernst geschaut haben, während sie Sonnenblumenkerne aufknackten.

In diesen Sitzungen beobachtete Babak auch die Körperhaltung seines Vaters. Da auch sein Vater in den Sitzungen stets ernst, ruhig und nachdenklich auf Babak wirkte, hat sich dieses Bild aus Babaks Kindheitserinnerungen verfestigt. Seinen Vater beschreibt er als einen Denker, der stets daran interessiert ist, den Menschen zu verstehen und kennen zu lernen. Die Beschreibung eines Habitus hilft nicht nur Babak, sondern auch Wissenschaftler/-innen, Gewohnheiten, Vorlieben und Verhaltensweisen von Menschen besser zu verstehen, die aufschlussreich sind, um die soziale Welt anderer zu verstehen (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2005: 125). Es ist insbesondere die Art des Sprechens, die für Babak beeindruckend war, da er als Kind noch nicht verstand worüber die Erwachsenen sprechen. Die ruhige Art des Sprechens in einer Gemeinschaft und dabei einen ernsten Gesichtsausdruck zu haben, prägte sich Babak ein und machte dies zu einer eigenen Eigenschaft.

In Kapitel 2. 1 wurde angenommen, dass unterschiedliche Gruppen einen spezifischen Habitus haben. Dies lässt sich an der obigen Darstellung von Babak belegen. „Sprachliche Äußerungen oder Ausdrucksweisen sind Formen von Praxis und können als solche als Produkt des Verhältnisses zwischen einem sprachlichen Habitus und einem sprachlichen Markt verstanden werden“ (zit. nach Thompson in Bourdieu 2005: 19). Indem sich Babak den sprachlichen Habitus der Erwachsenen zu seinem eigenem gemacht hat, hat er diesen inkorporiert (vgl. ebd.: 20).

Von der damaligen Sowjetunion nach Bayern, Berlin und Köln

*„Der Rote Platz war nicht rot, sondern weiß von dem ganzen Schnee.
Wir waren da und es war eiskalt, mit kaputten Schuhen und da hat uns
ein russischer Soldat gesehen.“*

„Ich kann mich noch daran erinnern, dass wir in Saarbrücken waren [...] Jedenfalls dort wo Marxs und Engels gewohnt haben und ein Museum war mit all ihren Schriften und Büsten von beiden“

Aufgrund der politischen Aktivitäten seines Vaters floh die Familie 1986 aus dem Iran. Zuerst flüchteten sie in die damalige Sowjetunion, wo sie neun Monate verbrachten. Babak erzählt, dass er zwar noch ein kleiner Junge war und nicht alles verstand, jedoch konnte er sich an eine Situation sehr gut erinnern. *„Als wir in Russland waren, habe ich in Moskau auf dem Roten Platz Lenin gesehen. Ich durfte ihn lebendig-tot sehen. Ich war damals sechs oder sieben. Der Rote Platz war nicht rot, sondern weiß von dem ganzen Schnee. Wir waren da und es war eiskalt, mit kaputten Schuhen und da hat uns ein russischer Soldat ge-*

sehen. Er hat uns dann mitgenommen und hat uns ganz vorne gestellt und konnte uns die Leiche anschauen. Wir durften nicht laut sein, aber wir konnten direkt drauf schaut. Wir haben ihn damals „Papa-Lenin“ genannt“. Es ist ein weiterer besuchter Ort mit einer geschichtlichen Dimension, der Babaks Kindheit prägte. Der Besuch des Roten Platzes ist zurückzuführen auf das politische Interesse seines Vaters. Sein Vater vertrat die Ansicht: *„Er war der Überzeugung, dass man in einem sozialistischen-kommunistischen Land frei leben kann. Die Gesellschaft ist frei, die Menschen in diesem Land sind füreinander da und nicht nur auf sich selbst fixiert. Das waren wichtige Überzeugungen meines Vaters, für die er sich einsetzen wollte“*. Sein Vater thematisierte im Interview ebenfalls diese Ansichten.

Auf die Frage, warum sich die Eltern für ein Leben in Deutschland entschieden haben, antwortet Babak: *„Damals wurde Deutschland als soziale Demokratie sehr hoch angesehen und gelobt. Es hieß, man kann gut in diesem Land leben und sie gaben auch Asyl. Sie gaben allen Iranern Asyl. Deswegen sind meine Eltern nach Deutschland gekommen. Es war keine unüberlegte Entscheidung“*. Im Gegensatz dazu, konnte mir der Vater im Interview nicht sagen, warum sie gerade nach Deutschland geflüchtet sind.

Das politische Interesse seines Vaters spiegelt sich auch in den Tagesausflügen der Familie in Deutschland wider. *„Ich kann mich noch daran erinnern, dass wir in Saarbrücken waren, ich glaube, es war in Saarbrücken, bin mir nicht mehr sicher. Jedenfalls dort, wo Marxs und Engels gewohnt haben, und ein Museum war mit all ihren Schriften und Büsten von beiden. Ich kann mir nicht vorstellen, dass viele deutsche Kindern so was von seinen Eltern gezeigt bekommen haben“*. Babak hatte die Möglichkeit, während seiner Kindheit Orte zu besuchen, die einen geschichtlichen Wert haben. Dies hat ihn in seiner Kindheit geprägt.

Die Fluchtgeschichte seiner Familie setzte sich dann in Deutschland fort. Zuerst lebte die Familie in einer *„Horrorsiedlung“* in Bayern. Während Babak diesen Satz sagte, wirkte er angespannt. Er erzählte mir nicht von seinem dortigen Leben, sondern darüber, dass er in dieser Zeit das Schwimmen gelernt hat. *„In Bayern habe ich Schwimmen gelernt. Die Lehrerin war toll. Sie hat es mir wirklich gut beigebracht“*. Nachdem Babak mir nur dies über seine Erfahrungen in Bayern erzählte, ahnte ich, dass er nicht weiter darüber sprechen möchte. Er gab mir nicht die Möglichkeit, weiter nachzufragen und sprach ohne eine Pause über seine Lebensphasen in Berlin und in Köln, an die er sich mit einem Lächeln erinnerte. Da ich vorher das Interview mit seinem Vater geführt hatte und er sehr ausführlich über diese Zeit in Bayern erzählt hatte, wusste ich, welchen Strapazen die Familie damals ausgesetzt war. Da sich weder die Hypothesen noch die Forschungsfragen mit dem Leben in Asylantenheimen befassten, fragte ich auch nicht weiter nach. Bereits an dieser Stelle wird deutlich, welche Vorteile es hat, zwei Generationen einer Familie zu interviewen. Aus mehreren Perspektiven kann das Familienleben rekonstruiert werden.

In Deutschland fühlt sich Babak wohl und sieht Deutschland als ein „*schönes Land*“ an, das „*sehr viel Kultur*“ hat. Dennoch spricht er nicht von Heimat. „*Mein Land, dein Land. Was heißt das schon? So viel Nostalgie, wofür?*“. Für Deutschland sind sowohl die Kirchen als auch die Moscheen kennzeichnend. Es sind erneut Orte, die Babak in seinem Bild von Deutschland heranzieht. „*Ich lebe hier und ich muss auch sagen, dass Kirchen zum Beispiel für mich wunderschöne Orte sind. Ich mag es, sie mir an zu schauen, genauso wie Moscheen. Ich mag beides und ich bin ein wenig vorsichtig damit, zu sagen, weil es „Deutschland“ ist. Das ist ein sehr pubertärer Gedanke. „Ich fühle mich hier so...ich fühle mich hier fremd...!“ wenn man sowas sagt, dann kann man auch wo anders hingehen oder es hier aushalten*“. Sein Traum ist es, in Berlin Kreuzberg zu wohnen, da dort seiner Meinung nach Deutschlands Vielfalt gelebt wird. „*Da sind so viele Nationen, viele Menschen und viele Kinder*“. Diese Vielfalt sei nicht auf Deutschlands Politik zurückzuführen, sondern seiner Ansicht nach, aufgrund „*politischer Ereignisse in den angrenzenden Ländern, die Menschen gezwungen haben, einzureisen*“ entstanden.

Sein Leben in Deutschland habe er seiner strukturierten und gut organisierten Art zu verdanken. „*Ich habe mich dran gewöhnt, mit einem Kalender zu arbeiten und zuverlässig zu sein. Das ist etwas, was ich hier gelernt habe in Deutschland. Dafür bin ich sehr dankbar*“. Dies sei seiner Ansicht nach für andere Kulturkreise, die er kennt, nicht selbstverständlich. „*In vielen Kulturkreisen heißt es immer „jaja machen wir“ und dann wird es nicht gemacht und dann wird ausversehen was anderes gemacht und dann heißt es „ach ja, oh Gott, ich habe das total vergessen“.* Dann wird versucht, es wieder gut zu machen, aber es ist nicht mehr gut zu machen. Man darf andere Leute nicht warten lassen“.

Babaks Schullaufbahn in Deutschland

„*Das sind natürlich andere Tipps, die ich ihr [meiner Schwester, M.H.] geben kann, die mir meine Eltern nicht geben konnten, weil sie das System nicht kennen*“

In Berlin angekommen, besuchte er die erste Klasse. Nachdem die Familie in Köln sesshaft wurde, wechselte Babak die Schule und wiederholte die zweite Klasse. Nach seiner Grundschulzeit setzte er seine Schullaufbahn am Gymnasium fort. Babak kann sich noch an seine Gymnasialzeit erinnern. „*Das war eine Gesamtschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Auf dem Gymnasium gab es keine Ausländer. Wann das war, so 91 oder so. Also, ich war einer der wenigen Ausländer dort am Gymnasium. Ja okay, sind viele da, aber damals waren das nicht so viele. Weil, damals waren es diese türkischen Arbeiterfamilien und die sind nach und nach gekommen, so 2000, Ende der 90er sind die verstärkt gekommen. Das war für mich natürlich sehr schwer. Was mache ich hier nur?*“ Trotz dieser Schwierigkeiten beendete Babak seine Schullaufbahn mit dem Abitur. Aufgrund seiner Fluchterfahrungen spürte Babak, dass er einen „*geistigen Vorsprung*“ im Vergleich zu sei-

nen Mitschüler/-innen hatte. Er war immer wieder verwundert, über welche Themen sich seine Altersgenossen unterhielten und hielt deren Probleme für unwichtig. Dies kann, wie bereits gesagt, auf seine Kindheit, die Fluchterfahrungen und schlechten Wohnverhältnisse im Asylantenheim zurückgeführt werden.

Seine Schullaufbahn in Deutschland fing mit Schwierigkeiten an, da weder er noch seine Eltern über ausreichende Sprachkenntnisse in der deutschen Sprache verfügten, um sich über das deutsche Bildungssystem zu informieren. *„Meine Eltern kamen in eine fremde Gesellschaft, in ein fremdes Land, die kennen die Mechanismen hier gar nicht. Die können noch so klug sein, aber die müssen erstmal sehen wie das hier alles funktioniert und in dieser Zeit verpasst du natürlich sehr viel“*. Nach Trüb ist ein Grund des schulischen Misserfolgs u.a. das fehlende Wissen über das deutsche Bildungssystem, das zu einer größeren Distanz zum Schulsystem führen kann (vgl. Trüb 2009: 5). Um dies vorzubeugen, sollen sich nach Trübs Ansichten Eltern mehr an der bildungsinstitutionellen Teilhabe ihrer Kinder beteiligen. Im Falle von Babak stellt sich die Frage, wie die damalige Schule und Babak Trübs Anspruch hätten gerecht werden können, wenn Eltern und ihr Kind nicht die deutsche Sprache sprechen können. Weiterhin spricht sich Trüb (2009) dafür aus, dass zum einen der Aufbau des deutschen Bildungssystems für Eltern transparent sein sollte. Zum anderen sollen Lehrer/-innen die elterlichen Anforderungen kennen. Jedoch kann dies nur gelingen, wenn die Eltern sich für die bildungsinstitutionelle Laufbahn ihres Kindes interessieren und darüber informiert sind, dass sie über beispielsweise Mitspracherechte verfügen.

Aus Bourdieus Sicht verfügten Babaks Eltern nicht über das Wissen der Spielregeln des Feldes. Das Feld „deutsches Schulsystem“ war Babak und seinen Eltern fremd. Ihnen waren die Spielregeln des Feldes unbekannt, da sie nach Fuchs-Heinritz und König in dieses Feld nicht hineingeboren wurden (2005: 148). Die Spielregeln musste die geflüchtete Familie aus dem Iran erst lernen. Eine Voraussetzung hierfür wurde bereits genannt – die deutsche Sprache. Wer in der Schule die legitime Sprache beherrscht, der kann (höherwertigere) Zertifikate bzw. Titel erlangen, die beispielsweise für die Integration auf dem Arbeitsmarkt notwendig sind. Dies war auch das Ziel von Babaks Eltern. Trotz anfänglicher Schwierigkeiten gelang es den Eltern, dass ihr Sohn das Gymnasium besuchte.

Um nach den Spielregeln des Feldes Schule zu spielen, zählt die Einsicht, dass es erforderlich ist, die legitime Sprache beherrschen zu können. Denn nach Bourdieus Auffassung ist es eine Illusion, dass die legitime Sprache eine demokratische Sprache sei. Im Vergleich zur herrschenden Klasse, deren Erstsprache die legitime Sprache ist, lernen andere Migranten/-innen diese Sprache später oder auch gar nicht. Demzufolge haben deutschstämmige Kinder im Vergleich zu Babak von Beginn an einen Vorteil.

Trotz dieser Schwierigkeiten pflegten die Eltern den Kontakt zu den Lehrer/-innen, indem sie beispielsweise regelmäßig zu den Elternsprechtagen gegangen sind. Da Babak das deutsche Schulsystem besucht hatte, verfügte er diesbezüglich über mehr Wissen als seine Eltern oder als seine jüngere Schwester. Daher war Babak für seine Schwester die Ansprechperson und nicht die Eltern. *„Meine Schwester zum Beispiel ist hier in Deutschland geboren. Sie war auf einer Schule, wo ich auch mal war. Ich kannte den Lehrer, ich kannte das Schulsystem und ich konnte ihr sagen „Nimm diese Leistungskurs nicht“ oder „Mach das nicht so, sondern anders“. Oder „Mach dein Fachabitur, du kannst ja auch eine Ausbildung machen. Wenn du keine Ausbildung machen willst, dann geh auf die FH und dann hast du auch dein Abitur und dann kannst du dein Bachelor machen und so“. Das sind natürlich andere Tipps, die ich ihr geben kann, die mir meine Eltern nicht geben konnten, weil sie das System nicht kennen“.* Die geschwisterliche Unterstützung ist auch in Abtins Fall vorhanden. Der Wunsch der Kinder ist es, so wie ihre Eltern selbstständig zu handeln, um einen höherwertigen Abschluss anzustreben. Zugleich ist dies ein Beleg für die Tradierung und Verinnerlichung des kulturellen Kapitals nach Bourdieu.

Die Mutter, die Mathematiklehrerin ist, konnte ihre Kinder in diesem Schulfach bestmöglich unterstützen. Wobei Babak darauf hinweist, dass seine Mutter zwar alle Formeln kannte, sie jedoch anders angewendet hat, als er es in der Schule gelernt hat. *„Ja, meine Mutter konnte mir Mathe beibringen. Sie hat die Formeln natürlich etwas anders angewandt, aber sie konnte mir die Prinzipien erklären und mein Vater hat mit uns Deutsch gelernt“.* Während er seiner Schwester mit Informationen über das Schulsystem, Lehrer/-innen etc. weiter helfen konnte, halfen ihm seine Eltern, indem sie ihn stets motivierten. So sagten sie stets zu ihm: *„Hör nie auf“.*

Gespräche zwischen Babak und seinen Eltern

„Erziehung ist ein Prozess, aber es entscheidet sich in Punkten“

Bevor Babak mir auf die Frage, was seiner Meinung nach die Erziehungsschwerpunkte seiner Eltern sind, antwortete, ging er auf Erziehung im Allgemeinen näher ein. *„Erziehung ist ein Prozess, aber es entscheidet sich in Punkten. Und je nachdem in welchem Alter man ist, desto eher versteht man dies oder jenes, mehr oder weniger. Das war ganz elementar. Natürlich, später gab es noch viele, viele Gespräche, in denen mein Vater, also für den Sohn ist immer, für Sohn ist immer die Erziehung für die Persönlichkeit der Vater sehr wichtig“.* Die Bildungserwartungen der Eltern wurden Babak in diesen zahlreichen Gesprächen mitgeteilt. Zum einen zeigt sich hier ein normativer Charakter hinsichtlich der zu erreichenden bildungsinstitutionellen Ziele, der auch als Leistungsdruck wahrgenommen wird. Zum anderen wird von Babak eine freundschaftliche Beziehung zu seinen Eltern beschrieben,

da diese Gespräche sowohl von den Eltern als auch von den Kindern als offen, bereichernd, freundschaftlich und intensiv beschrieben werden. Eltern sehen ihre Kinder als Gesprächspartner/-innen auf Augenhöhe. Dies führt zu einem besseren Verhältnis beider Generationen. Zwar lernte er sehr viel von seinen Eltern, doch Babak erinnert sich daran, dass er in seiner Kindheit und Jugend von den vielen Impulsen (insbesondere von seinem Vater) überfordert war. *„Er hat immer Dinge gesagt, wenn wir jetzt gerade über Erziehung sprechen, die mich immer überfordert haben, in dem Alter, wo ich war. Das ist auch sehr interessant. Er hat es nie so häppchenweise gesagt, er hat immer, und jetzt erinnere ich mich wieder daran, immer überfordert. Ja, er hat mich ständig gefragt. Ja, durch diese Überforderungen kamen diese neuen Gedanken“.*

In diesen Gesprächen lernte er auch wesentliche Charakterzüge seiner Eltern kennen, die er für sich adaptierte: *„Für Charakter ist die Mutter, glaube ich, sehr wichtig. Weil mein Charakter ist sehr nah an meiner Mutter. Aber meine Persönlichkeit ist näher zu dem meines Vaters. Also, ich würde Charakter und Persönlichkeit so definieren, dass ich sage, dass mein Charakter wie ich mich vor anderen gebe, wie ich vor anderen bin. So offen oder so geschlossen und meine Mutter ist ein sehr offener Mensch. Mein Vater auch. Aber sie hat mehr diese positive Lachenergie, so Fröhlichkeit irgendwie. Mein Vater ist irgendwie ein Denker, ein sehr tief immer gehender wollender Mensch“.* Babak sieht sich als eine Mischung aus den Charaktereigenschaften beider Elternteile.

Mit seinen Eltern über alles sprechen zu können sieht Babak als eine Bereicherung an, die zu einer intensiveren Beziehung zu seinen Eltern führt sowie zu mehr Verständnis. Indem Babak viel über seine Ideen, Lebensvorstellungen, Ziele und Gefühle spricht, können seine Eltern ihn zum einen in seinen Entscheidungsfindungen unterstützen und zum anderen seine getroffenen Entscheidungen verstehen. *„Denn ich stecke in so vielen Dingen, aber wenn wir zusammen sind, dann sagen wir immer alles was, wir denken, fühlen und das ist auch etwas, was meinen Eltern sehr wichtig war. Dass wir über unsere Gedanken und Gefühle reden. Das man auch offen redet und nicht so unterdrückt. Das man zusammen, also mit anderen zusammen, Lösungen findet. Weil, die Lösung, die man alleine findet, ist eine. Die Lösung mit Mehreren, das sind mehrere Lösungen. Und das ist viel interessanter, viel tiefer. Ja, ich habe ihm echt viel zu verdanken“.* Gemeinsam Lösungen zu finden sieht Babak auch als eine Bereicherung in seinem Berufsleben an. Demzufolge erfolgte der Transfer von innerfamiliären Gewohnheiten in das gesellschaftliche Leben. So sagt Babak weiterführend: *„Ja, und das ist auch für mein Beruf sehr wichtig. Dass es nicht nur eine Lösung, ja, denn ich arbeite im Team, und ich muss es schaffen, viele Lösungen von ihnen zu bekommen. Also, ich muss so eine Atmosphäre bauen, so, dass die von sich aus was geben wollen. Und das habe ich von damals gelernt“.* Auf die Bedeutung dieser Gespräche zwischen Eltern und ihrem Kind weist auch Raiser (2007) hin. Seiner Ansicht nach sind es

„systemmetrische Kommunikationsformen und eine symmetrische Kommunikationspraxis zwischen Eltern und Kinder“ (Raiser 2007: 176). Demnach kann angenommen werden, dass primär innerhalb der Familie die Vermittlung von Bildungseinstellungen erfolgt.

Weiterhin sagt Babak, dass seine Eltern sich für ihn freuen, wenn er seine eigenen Entscheidungen trifft, denn so lernt er nach ihren Ansichten, dass jede Entscheidungsfindung mit Konsequenzen einhergeht. *„Und jetzt weiß ich natürlich, dass durch meine eigenen Erfahrungen, dass wenn man eine eigene Entscheidung im Leben trifft und für diese Entscheidung bezahlt, man die Konsequenzen. Und das ein Leben lang. Egal, was ist, ob positive Konsequenzen, negative Konsequenzen. Man bezahlt immer für das, was man will“*. Die zahlreichen Gespräche führen dazu, dass Babak seine Eltern als Bezugs- und Ansprechpersonen in allen Lebensphasen und zu allen Themen sieht. Zudem kennt Babak die geschichtlichen und politischen Hintergründe in der damaligen Zeit im Iran sowie die Position, die sein Vater damals vertrat.

Weiterhin erzählt Babak, dass er auch die Beziehung zwischen seinen Eltern reflektiert: *„Also, ich sehe die Beziehung meiner Mutter und meines Vaters als etwas sehr Wertvolles und etwas sehr Besonders. Was, wo und ich, also ich kenne fast keine, bei der das so ist“*. Babak wünscht sich ebenfalls solch eine Beziehung mit seiner Freundin, da er diese zwischenmenschliche Beziehung zwischen Mann und Frau als vorbildlich einschätzt. Dennoch verweist er auf Folgendes: *„[...] aber natürlich muss ich mein eigenes Leben führen, meine eigene Beziehungsart finden, aber ich muss schon ehrlich sagen, sehr beeindruckt, wie die das gemacht haben. Aber es war ein Prozess und das darf man nicht vergessen. Ich sehe ja nur den Punkt, nur das Jetzt. Nicht, wie sie dahin gekommen sind“*.

Auf meine Frage bzgl. des Erziehungsschwerpunktes seiner Eltern antwortet Babak: *„Dass man im Leben immer ehrlich sein muss. Dass man im Leben immer nach Prinzipien leben muss. Dass man keine Ungerechtigkeit sehen darf, ohne darüber zu sprechen. Darüber so hinweg schweigt. Das ist so das Stärkste was ich von ihm so behalten habe. Also, Erziehung ist ja nicht nur ein Punkt. Erziehung ist auch ein Prozess. Und Erziehung wird irgendwann zur Freundschaft. Ja, wenn es richtige Erziehung ist. Früher war es Ehrlichkeit und nicht lügen, aber später immer mehr „Wer bist du?“, „Was willst du?“, „Was ist wichtig im Leben für dich?“. Sich selber finden, sich selber verstehen. Tief sehen, das sind wichtige Dinge, die für mein Vater und für meine Mutter sehr wichtig sind. Also, für deren eigenes Leben. Also, wie sie selber leben. Und das haben die uns immer versucht zu vermitteln“*. Dass Babak gegen Ungerechtigkeiten, die er in seiner Umwelt wahrnimmt, handeln will, kann mit den Ansichten seines Vaters begründet werden. In dem Interview mit seinem Vater, verwies dieser darauf, dass sein politisches Interesse und Engagement auf die Ungerechtigkeit, die er in seinem Elternhaus erlebt hat, zurückzuführen ist.

Babak verweist mehrfach darauf, dass Erziehung ein zeitintensiver Prozess ist und dass er im Interview nur vereinzelte Momente aufzählen kann. Er vertritt die Ansicht, dass es verkehrt ist von einer Aneinanderreihung zahlreicher Erziehungsmomente zu sprechen, da Erziehung ein fließender Prozess ist. Weiterführend sagt er: *„Ideen, Gedanken über sich und über die Gesellschaft gefunden hat, für sich selber, wie man ehrlich durch das Leben gehen soll, nie Ungerechtigkeit zulassen soll. Dass man für seine Ideen und Ideale kämpfen muss. All das ist von meinem Vater. Das ist sehr stark bei mir angekommen“*. In diesem Erziehungsprozess wird auch das kulturelle Kapital innerhalb der Familie tradiert, wie beispielsweise die Bildungseinstellung und das -verständnis. Dies erfordert Zeit, die von jedem zu investieren ist. In seiner Beschreibung des kulturellen Kapitals sagt Bourdieu, dass es sich hierbei um einen zeitintensiven Prozess handelt, der vom Menschen selbst geleistet wird. Der Mensch wird hier als ein freiwilliger Zeitinvestor betrachtet. Dies stimmt mit Humboldts Ansichten überein, denn *„Bildung ist ein personeller Vorgang“* (Konrad 2010: 40). Hierbei spricht er von *„Selbstbildung“* (ebd.). Bildung ist kein festzuhaltendes Moment, sondern ein Prozess (vgl. ebd.: 39).

Babaks Bildungsverständnis

„Es gibt eine Zeit wo man sät und eine Zeit, wo man erntet. Und jetzt kann ich endlich langsam ernten. Wissen und Verständnis ernten“

Babak unterscheidet zwischen zwei Arten von Bildung: *„Schulische Bildung“* und *„Bildung im Leben“*. Ersteres war seinen Eltern wichtig. Babak begründet dies wie folgt: *„Meine Eltern sind auch Akademiker und denen war es auch wichtig, dass wir auch diesen Weg gehen.“*

Auf die Frage, was er seiner Meinung nach in der Schule gelernt hat, antwortet Babak: *„Also mich selber bilden, bauen. Ich baue etwas an mir und es gibt einen Bedarf und nach diesem Bedarf bilde ich mich weiter. Wenn ich jung bin und noch Schüler bin, brauche ich viel Allgemeinbildung. Auch wenn man nicht alles braucht. Es wird alles reingepresst, weil von einem inneren „Vakuum“ ausgegangen wird. So begegnen einem die Lehrer“*. Babak findet Schule *„furchtbar“*, da die Schule Schüler/-innen nicht für das Leben bildet und vorbereitet. Die Schule solle seiner Ansicht nach eine gesellschaftliche Auseinandersetzung ermöglichen. Nach Babaks Ansichten sollen Schüler/-innen in der Lage sein, sich in der Gesellschaft zurechtzufinden und selbständig agieren sowie handeln zu können. Dies bleibt ihnen verwehrt, wenn sie nach Babaks Ansichten *„[...] nur abarbeiten und nicht das Prinzip verstehen. Deswegen ist diese Bachelor-Mastersystem so furchtbar. Es wird einfach gemacht, ohne die Prinzipien nachzuvollziehen. Die Studenten werden aufhören, sich zu entwickeln und aufhören, da zu sein“*. Dennoch habe er in der Schule das *„zwischenmenschliche Zusammenleben“* gelernt. Doch impulsgebend darauf zu achten, war hierfür sein Vater.

Er hat ihn darauf hingewiesen, zu lernen, zu verstehen, was die Menschen wollen. So sagt er: *„Lernen, mit denen umzugehen“*. Das ist der Aspekt für *„Bildung im Leben“*. Weiterführend sagt Babak: *„[...] und so habe ich das verstanden, zu verstehen, was die wollen, warum die es wollen, warum die so machen und nicht anders, warum die so auf mich zukommen und wie kann ich dem ganzen entgegenkommen oder entgegengehen oder ausweichen und so weiter und so fort. Aber dass ich meinen Weg nicht verliere“*. Dies war auch ein Themenschwerpunkt in den zahlreichen Gesprächen mit seinen Eltern (s.o.).

Babak kritisiert das deutsche Bildungssystem, da zu wenig die vielseitigen Kompetenz- und Interessenentwicklungen von Lernenden aufgegriffen werden. Dabei soll keine Reduzierung auf die Aneignung von Wissen erfolgen, denn emotionales, soziales und kognitives Lernen sind ebenfalls für Babak feste Bestandteile von Bildung. Darüber hinaus vertritt Babak die Ansicht, dass Bildung einen zielorientierten Charakter hat. *„Für mich heißt Bildung jetzt mit meinem Ziel, was ich jetzt habe. Mein Ziel ist nicht nur, Filmemacher zu sein, sondern ein Mensch zu sein, der sich Gedanken macht um diese Welt und ihm diese Welt am Herzen liegt und der eine bestimmte Vorstellung hat, wie Menschen zusammen leben sollten, was Frieden bringen kann in dieser Welt mit weniger Ungerechtigkeit. Ich möchte mir darüber Gedanken machen und mir ein klares Bild ausmalen. Mich dementsprechend weiterbilden. Weil das mein Ziel ist. Ich könnte jetzt sagen, möchte ein Filmemacher sein“*. Das Individuum soll im Mittelpunkt stehen und nicht Institutionen sowie der Erwerb von Zertifikaten. Babak betont, dass es sein Ziel ist, ein *„Mensch zu sein, der was zu sagen hat“*. Dies will er mittels des Mediums Film vermitteln und zugleich ist dies sein Weg, sich als Mensch zu bilden. *„Dann ist mein Ziel klar, nämlich, meine offene Fragen zu beantworten und nachzudenken und herauszufinden, was mich berührt. Ich suche dann dementsprechend, wer sich dann ebenfalls mit den Fragen befasst hat und versuche, mich dann weiterzubilden und meine Fragen interessanter zu machen“*. Dies habe er vor einem halben Jahr für sich herausgefunden. Auf die Frage hin, wie es dazu kommt, dass er mit 31 Jahren für sich selbst sein Bildungsverständnis klären konnte, erklärte Babak, dass *„viele Dinge“* dies ausgelöst hätten. Ihm gelingt zunehmend die Verknüpfung zwischen seinem Studium und dem, was seine Eltern ihm ein Leben lang beigebracht haben. Seine Professorin im Bereich Film hat hier außerdem einen großen Einfluss ausgeübt. *„Wir haben eher ein „Schüler-Lehrer-Verhältnis“. Wir sind eine kleine Klasse, kann man sagen. Es dauert natürlich, bis vieles fruchtet. Sie hat erwähnt, dass es bei Schülern, die in Deutschland erzogen wurden, ein Problem ist, da die Schüler es gerne haben, wenn man ihnen genau sagt, was sie zu machen haben. Also, ihnen vorschreibt, was zu tun ist. Arbeite nach diesem Prinzipen. Das ist keine Kunst. Kunst entsteht erst dann, wenn Menschen erwachsen sind und ihre Mittel selbstständig nutzen können. Wir wollen die Mittel haben, gesagt bekommen und verstehen. Und das ist ein absolut falscher Weg. Zuerst muss der Mensch da sein. Zuerst*

muss man verstehen was man möchte und warum. Was hast du für eine Verantwortung?“.

Demnach haben ihn zahlreiche Impulse zum Nachdenken angeregt.

In seinen weiteren Ausführungen beschreibt Babak das Verhalten seiner Professorin. So sagt er: *„Sie will, dass wir alles selber machen und sie sagt auch immer, Fehler sind die besten Freunde. Wenn du Fehler machst, weißt du, was du falsch gemacht hast und kannst es aus dir selbst heraus nächstes Mal besser machen. Kein Mensch will Fehler machen und einfach gleich alles richtig machen. Aber das ist keine Kunst. Kunst ist, zu verstehen und zu sehen, wer man sein muss und man muss verstehen, wie Kunst entsteht. Und eine sehr wichtige Aussage ist von meinem Vater. Aber beruflich höre ich eher auf meine Professorin. Weil sie aus dem Bereich Film kommt und menschlich hat es mein Vater mir bereits erzählt. Jetzt erst verstehe ich, dass ich das, was mein Vater gesagt hat, verknüpfen kann. Jetzt erst kommt alles zusammen. Es gibt eine Zeit, wo man sät und eine Zeit, wo man erntet. Und jetzt kann ich endlich langsam ernten. Wissen und Verständnis ernten. Sie bringt uns Denkwerkzeug bei. Sie bringt uns bei, zu denken. Das wichtigste Werkzeug eines Künstlers ist, zu denken. Sie bringt uns bei, zu denken. Und wenn wir denken, können wir unsere Fragen selber beantworten. Jetzt ist Bildung.“* In seinem Kunstverständnis, das dem Bildungsdiskurs der vorliegenden Arbeit zugeordnet werden kann, vertritt Babak die Ansicht, dass der Mensch Impulse zum Handeln und zur Verknüpfung erhalten soll. Letzteres bezieht sich in Babaks Fall auf die Impulse, die er von seiner Professorin und seinem Vater erhalten hat. Dies sieht er als eine Bereicherung für seine vielseitige Interessens- und Fähigkeitsentwicklung an. Demzufolge hat Babak sowohl von seiner Professorin, als auch von seinem Vater zahlreiche Impulse erhalten, die er (im Alter von 31 Jahren) zunehmend verstehen lernt und miteinander verknüpft. Dies erinnert an Mannheim, der die Ansicht vertritt: *„[...] auch bestimmte Generationsimpulse in den ihnen günstigeren Zeitsituationen einzelne Glieder früherer oder späterer Jahrgänge zu erfassen fähig sind“* (1928: 315). Babak verinnerlicht diese Impulse, die ihn im seinem Alltag begleiten.

Babaks Ansichten zu den ausgewählten Zitaten

Babak geht nicht auf alle vier Zitate näher ein, sondern konzentriert sich auf das Folgende:

"Die einzige Rettung für Frauen aus der Unterschicht oder einer anderen Kultur oder beidem ist Bildung." Reyhan Şahin

Er widerspricht der Aussage des Zitats, da seiner Ansicht nach für eine Frau *„[...] die Bildung nicht die einzige Rettung einer Frau ist“*, wenn ihr die Möglichkeit gewährt wird, kann sie mehr, als nur lesen und schreiben.

Babaks Verständnis von Bildungserfolg

„Ich bin ein wirklich glücklicher Mensch“

Bevor Babak sein Verständnis von Bildungserfolg vorstellt, geht er erneut auf den Bildungsbegriff ein. *„Für mich persönlich ist so, dass man das Prinzip der Bildung verstanden hat, dass es kein Punkt ist, sondern ein Prozess ist. Nicht irgendwo anfängt und aufhört“*. Den Prozesscharakter hat er in seinem Verständnis von Erziehung vorgestellt (s.o.). Weiterführend sagt er: *„Erfolg klingt nach einem Abschluss, nach etwas Abschließendes. Aber das ist keine Bildung. Bildung ist ein Prozess, es ist ein Weg, den man gehen muss, den man verstanden hat und gehen kann. Man muss man das ja immer bewerten“*. Nach Babaks Verständnis hat Bildung einen Prozesscharakter, den er nicht in dem Begriff Bildungserfolg sieht, da dieser Begriff einen Abschluss assoziiert. Bereits Humboldt sagte, dass Bildung keine Grenzen der Vollkommenheit gesetzt ist (Konrad 2010: 41).

Babak vertritt eine eher abwertende Haltung gegenüber dem institutionalisierten kulturellen Kapital. Obwohl er für seine besonderen Leistungen während seines Studiums mit einem Preis belohnt wurde, bezeichnet er es als eine *„blöde Urkunde“*. *„Meine Professorin meinte: „Bitteschön, stell es irgendwo drauf, damit es verstaubt“. Das sind Preise und Erfolge“*. Babak will sich nicht anhand von Urkunden und Auszeichnung definieren, sondern: *„Ich will mich über mich selber definieren“*. Auf die Frage hin, ob er sich selbst als bildungserfolgreich einstuft, sagt er *„ich bin ein wirklich glücklicher Mensch“*. Diese Aussage verweist darauf, dass Babaks Bildungsverständnis nicht auf den institutionalisierenden Zustand des kulturellen Kapitals zu reduzieren ist und dass der Mensch, in diesem Fall er selbst, im Mittelpunkt steht. Nach Humboldt soll sich der Mensch als einen eigenen Zufluchtsort betrachten. Diese könne dem Menschen in der Orientierungslosigkeit Halt geben und der Mensch findet so eher zu sich selbst bzw. steht im Einklang mit sich selbst (vgl. Konrad 2010: 42). Dies erinnert an die Aussagen der befragten Eltern, die angaben, dass sie nach ihrer Ankunft in Deutschland verunsichert waren und sich sowie ihre eigenen gewohnten Verhaltensweisen als Orientierung betrachteten.

Auf die Frage hin, wie es seiner Meinung nach dazu kommt, dass manche iranischstämmige Kinder, trotz elterlichen Engagements, die Hauptschule und kein Gymnasium besuchen, kritisiert Babak das System. So hinterfragt er kritisch: *„Wer sagt, dass Gymnasium das Beste ist? Vielleicht braucht der andere gar keine „Gymnasium-Sache“. Ich bin generell dagegen, dass es so eine Aufteilung gibt. Es sollte eine von Anfang gemeinsame Schule geben und erst später auseinander gehen für die, die mehr wissen oder machen möchten, sollte es eine weiterbildende Schule geben“*. Demnach soll die Institution Schule sich nach den individuellen Bedürfnissen der Schüler/-innen ausrichten und nicht umgekehrt. Babak spricht sich gegen eine frühe Selektion, wie im deutschen Schulsystem üblich, aus. *„Eine*

so frühe Aufspaltung ist nicht gut. Es spaltet die Gesellschaft“. Eine solch frühe Selektion kann er nicht nachvollziehen, da die Menschen nach ihrer schulischen Laufbahn im Berufsleben ohnehin wieder aufeinander treffen und miteinander auskommen müssen. „In der Gesellschaft leben wir auch alle später zusammen. Wenn man ihnen von vorne heran zeigt, dass es einige gibt, die etwas langsamer vorankommen, Leute die mittel schneller voran usw. Wenn man die dann aufteilt auf Haupt- und Realschule teilt, man die Menschen“.

Babaks Lebensphilosophie

„Ich identifiziere mich mit inneren Dingen. Ich identifiziere mich nicht mit „Schwarz-Rot-Gold“, wie viele das machen“

Dass Babak keine „klare Identifikationsentwicklung“ hatte, begründet er mit seiner „eigenen Philosophie“. So sagt er: *„Dadurch, dass ich nie eine klare Identifikationsentwicklung hatte mit einem Land, mit einer Fahne und allem, was dazu gehört, habe ich für mich eine eigene Philosophie zusammengeschustert. Meiner Meinung nach identifiziere ich mich nicht mit Dingen aufgrund von Äußerlichkeiten. Ich identifiziere mich mit inneren Dingen. Ich identifiziere mich nicht mit „Schwarz-Rot-Gold“, wie viele das machen“.*

Eingangs wurde Babaks Fluchterfahrung aus dem Iran nach Deutschland dargestellt. Die zahlreichen Umzüge führten dazu, dass er sich bereits als Kind nicht mit einem Ort identifizieren konnte. Es ist der selbstbewusste Umgang mit der eigenen Fluchtgeschichte sowie die von Babak beschriebene fehlende „Identifikationsentwicklung“. Seine Fluchterfahrungen führen in der Gegenwart dazu, dass sich Babak nicht mit einem Land identifizieren kann, sondern mit sich selbst, den „inneren Dingen“. Es ist anzunehmen, dass er seine Entwicklung als Individuum und seine angesprochene „eigene Philosophie“ meint. So wie sein Vater unterscheidet Babak zwischen innerem und äußerem Sein. Während die gesellschaftlichen Umstände, das Konsumverhalten etc. das Äußere darstellen, ist die Auseinandersetzung mit sich selbst bzw. mit seinen Gedanken als das Innere zu verstehen.

Babaks Sprachalltag in Deutschland

„[...] sondern das Gespräch fühlt sich in meinem Kopf an wie Kaugummi. Mein Vater und meine Mutter gehen weiter und ich bin noch und ich noch dabei, die Wörter zusammenzukleben.“

„Wenn ich telefoniere, sage ich auch selten meinen Namen. Spreche fast akzentfrei und fehlerfrei Deutsch am Telefon und dann höre sie meinen Namen und wundern sich“

Mit seinen Eltern spricht Babak überwiegend in Farsi. Sein Sprachwechsel von Farsi ins Deutsche betrachtet er als Normalfall. *„Aber dann, da gibt es Momente, da sage ich „nein, ihr versteht mich nicht und ich sage das auf Deutsch“. Weil es fällt mir schwer, mich gänzlich in Persisch auszudrücken“.* Daraus kann geschlossen werden, dass Babak hinsichtlich der Herkunftssprache der Eltern nicht ausreichend gefördert wurde. Brizić (2007) nennt

zwei Argumente für das Beibehalten der Erstsprache: Zum einen steigert sich dadurch der Wert des Sprachkapitals im Sinne von mehr Sprachen: Je mehr Sprachen desto besser (Brizić 2007: 180). Zum anderen liefert Brizićs explorative Studie erste Anzeichen dafür, dass das Beibehalten positive Auswirkungen auf den Schulerfolg der Kinder im Einwanderungsland haben könnte. Letzteres trifft auf Babak nicht zu, da er – trotz schwacher Kenntnisse in Farsi – ausreichende schulische Leistungen erbracht hat, um das Abitur zu erlangen und schließlich zu studieren.

Die intensiven Gespräche mit seinen Eltern beschreibt er wie *„Kaugummi kauen“*. Babak wechselt nicht die Sprache aus Sorge vor Missverständnissen, *„[...] sondern das Gespräch fühlt sich in meinem Kopf an wie Kaugummi. Mein Vater und meine Mutter gehen weiter und ich bin noch und ich noch dabei, die Wörter zusammenzukleben“*.

Farsi ist für Babak *„sehr poetische“* und steht im Kontrast zum *„pragmatischen Deutsch“*. *„Du weißt ja, Persisch ist eine sehr komplexe Sprache und sehr literarisch und sehr poetisch. Das muss man erstmal zusammenkriegen. Raus aus diesem pragmatischen Deutsch“*. Weiterhin benennt er die seiner Ansicht nach positiven Eigenschaften der deutschen Sprache. *„Das ist eine sehr schöne Sprache. Eine sehr genaue, klare und spezifische Sprache. Ihre Stärke liegt in der Genauigkeit“*.

Da er seine Drehbücher in der deutschen Sprache verfasst und er mit seiner Freundin in der deutschen Sprache spricht, nimmt diese Sprache in seinem Alltag die wichtigste Rolle ein. Weiterführend sagt er diesbezüglich: *„Wenn ich telefoniere, sage ich auch selten meinen Namen. Spreche fast akzentfrei und fehlerfrei Deutsch am Telefon und dann höre sie meinen Namen und wundern sich. Ich sage dann auch, dass ich hier groß geworden bin. Dann freuen sie sich und sagen, wie toll das ist. Das ist den Menschen sehr wichtig. Meiner Meinung auch etwas überwertet“*. Brizićs Ergebnisse belegen an einem kleinem Sample, dass die Tradierung der bestbeherrschten Sprache der Eltern als eine positive Voraussetzung für die Sprachentwicklung ihrer Kinder dienen kann (vgl. Brizić 2009: 137; vgl. Brizić 2007: 316 ff.). Jedoch weist Babaks Fall darauf hin, dass die Nichttradierung der Herkunftssprache nicht zu einer Hemmung der sprachlichen Entwicklung führen muss. Zwar bedauert Babak, dass er Farsi nicht einwandfrei beherrscht, aber dies habe nach eigener Einschätzung keine gravierenden Auswirkungen auf seine Kenntnisse bzw. Anwendung der deutschen Sprache.

Babaks Muttersprachenverständnis

„Weil es die erste Sprache war, die ich gelernt habe. Und ich denke das ist die Funktion einer Muttersprache“

Babak sieht ausschließlich Farsi als seine Muttersprache. *„Weil es die erste Sprache war, die ich gelernt habe. Und ich denke das ist die Funktion einer Muttersprache. Meine Familie*

spricht persisch. Aber wichtigste Sprache ist deutsch. Und zweitwichtigste ist Englisch“. Die Beziehung zu seinen Eltern ist demzufolge ausschlaggebend für sein Muttersprachenverständnis, sodass eine emotionale Zugehörigkeit angenommen werden kann. Babak verweist darauf, dass er über nicht ausreichende Farsikenntnisse verfügt und dies hat auch etwas „schmerzhaftes“ an sich, „[...] weil ich es nicht so gut beherrsche. Ein Grund für meine Trauer und ich frage mich dann auch jedes Mal, warum ich das nicht so gut kann“. Diese Aussage ähnelt der von Mina sowie den Aussagen der Befragten aus der Fragebogenerhebung, die ebenfalls angeben, dass sie über unzureichende Kenntnisse in der Herkunftssprache ihrer Eltern verfügen. Dennoch wird Farsi von vielen als Muttersprache anerkannt.

Die deutsche Sprache der Eltern

„Mein Vater wollte in seinem Beruf weiter arbeiten. [...] Er wollte weiter studieren, aber es ging bei ihm nicht“

Da seine Eltern bereits zu Beginn der ersten Jahre in Deutschland freiwillig und zügig die deutsche Sprache gelernt haben, ist Babaks Sprachwechsel in den Gesprächen mit seinen Eltern unproblematisch. *„Mein Vater wirklich richtig schnell. Er war ein Musterschüler für alle Migrationspolitiker. Er hat die Grammatik gelernt. Ich kann mich noch daran erinnern: Akkusativ, Dativ und Genitiv. Er hat alle Artikel auswendig gelernt. Das war ihm sehr wichtig. Meine Eltern haben damals im Heim gewohnt und er war bekannt für seinen Fleiß. Deswegen hat er anderen die deutsche Grammatik gelernt. Als ich in der Schule war, konnte ich die deutsche Grammatik besser, als deutsche Kinder“.* Die Spracheinstellung des Vaters – dass die deutsche Sprache in Deutschland wichtig ist – konzentrierte sich zum einen darauf, seinem Sohn das Gesagte auch vorzuleben. Zum anderen verfolgte der Vater das Ziel, seinen iranischen Universitätsabschluss in Deutschland anerkennen zu lassen. Jedoch wurde dies abgelehnt. Das Scheitern des Vaters motivierte Babak zu studieren. Folglich kann von einer Projektion der eigenen Wünsche ausgegangen werden. Um dieses Ziel bzw. Motivation nicht aus den Augen zu verlieren, hat Babak das Wörterbuch seines Vaters stets auf seinem Schreibtisch stehen. Babak weiß nicht, ob sich der Vater das Wörterbuch damals selbst gekauft hat oder geschenkt bekommen hat. Es ist ein „historisches Werk“, da Babaks Vater in diesem Wörterbuch seine ersten deutschen Wörter notiert hat. *„Ich mag dieses Buch wirklich sehr gerne. Es hat für mich irgendwie einen historischen Wert, weil man sieht, was für ein Immigrant oder eher einem Flüchtigen wichtig war. [...] Das ist wirklich was ganz wertvolles für mich. In diesem Buch sind die Gedanken von meinem Vater festgehalten und seine Seele“.* Babak holt das Buch von seinem Schreibtisch und schlägt es auf. Er liest mir die ersten Niederschriften seines Vaters vor: *„Die deutschen Botschaften sollen im Ausland einen Reisetempel geben, wenn die Studienbewerber ein*

Zeugnis vorlegen, was dem deutschen Abitur gleicht“. Eine weitere Notiz aus dem Wörterbuch: *„Viele Studenten können nicht in ihren Ländern wegen politischen Gründen studieren“*. Mit großer Begeisterung sagt Babak, dass dies für ihn *„echt unglaublich“* ist. Auf einer der letzten Seiten des Wörterbuches liest Babak die von seinem Vater konjugierten Wörter vor: *„promovieren“, „Einblick nehmen“, „bewirken“, „nicht nachträglich“, „zu teilen“, „zu vergeben“*. Babak kommentiert dies mit großer Begeisterung: *„Das ist wirklich sehr interessant, weil andere, soweit ich das beurteilen kann, eher lernen: „ich gehe“, „du gehst“ etc. Also ein Schwerpunkt auf „einfache“ Verben mit allen Konjugationen. Die Wörter, die er ausgewählt hat, sind wirklich auszeichnend“*. Solch eine Begegnung mit einer Sprache lässt eine positive Beziehung zur deutschen Sprache annehmen und motiviert die Folgegeneration ebenfalls, die Sprache des Aufnahmelandes zu lernen. Babak erzählt, dass er es seinem Vater hoch anrechnet, dass er die deutsche Sprache freiwillig gelernt hat, um in seinem vorherigen Berufsfeld arbeiten zu können. *„Mein Vater wollte in seinem Beruf weiter arbeiten. Daher die Begriffe, die er sich rausgeschrieben hat. Er wollte weiter studieren, aber es ging bei ihm nicht“*. Babak verstand bereits sehr früh, dass wer in Deutschland seine Ziele erreichen möchte, die deutsche Sprache beherrschen muss.

Babaks soziales Kapital

„Unser Prinzip ist: „Anderssein bereichert mich, deine Sicht auf die Dinge bereichert mich“

Babak geht auf den Begriff „Freundschaft“ ein und erklärt mir diesen wie folgt: *„Was ich heute als „Freunde“ bezeichne, mit denen ich Filme drehe. Mit ihnen verbringe ich sehr viel Zeit. Sie sind wirklich sehr eng befreundet und wir sind insgesamt neun Leute und wir sind sehr vertraut. Wir arbeiten sehr intensiv miteinander und wir sind auch immer füreinander da. Wenn einer anruft und sagt, er braucht Hilfe, sind alle zur Stelle. Wir haben ein gemeinsames Ziel. [...] Die Mitglieder der Gruppe kommen aus verschiedenen Ländern, es ist sehr bunt gemischt. Aus Deutschland, aus Georgien, aus Russland, aus Chile und aus dem Iran. Wir sind ein sehr gemischter Haufen. Unser Prinzip ist „Anderssein bereichert mich, deine Sicht auf die Dinge bereichert mich“*. Da er seinen engsten Freundeskreis an der Universität kennen gelernt hat, kann angenommen werden, dass das kulturelle Kapital das soziale Kapital prägt. Weitere soziale Gruppen, die Babak aufzählt, sind seine Freunde aus seiner Schulzeit in Köln sowie die *„[...] Kinder von Eltern die in der Parteien von meinem Vater waren. Dann gab es auch Iranerin, die nicht in der Partei waren und mit denen habe ich viel Party gemacht. Es waren gute Freunde, aber eher oberflächlich und diese Freundschaften habe lange angehalten. Dann gab es auch die deutschen Freunde aus der Schule“*. Seine Freundin bezeichnet Babak ebenfalls als eine *„wichtige Person“* und als einen *„wirklich guten Freund“*.

Babaks Vorstellungen, wie er seine eigenen zukünftigen Kinder erziehen möchte

„[...] also, sie sollen die Welt verstehen und nicht nur ihre Stadt. Dafür sind mehrere Sprachen notwendig“

Gleich zu Beginn seiner Erzählung, wie er sich die Erziehung seiner zukünftigen Kinder vorstellt, verweist Babak darauf, dass *„man nicht so allgemein über Erziehung sprechen“* kann, da jedes Kind andere Wünsche hat und eine andere Förderung benötigt. Folgendes ist Babak insbesondere wichtig: *„[...] und sie sollen verstehen, dass die Welt kein Zuckerschlecken ist. Sie sollen verstehen, dass sie Prinzipien haben. Egal welche Prinzipien die für sich wählen. Sie sollen nur verstehen, dass sie Prinzipien haben. Diese Prinzipien dürfen nicht gegen demokratische Werte und Gedanken gehen. So demokratisch, du darfst keinen anderen Menschen weh tun. Das Ziel soll nicht sein, sein Reichtum zu vermehren, zu vergrößern, sondern das Ziel haben sich selbst zu seinem inneren Wert zu finden. Und den hat jeder in sich, was er wirklich will. Da sollte jeder Mensch hinkommen“*.

Babaks Wunsch ist es, sowohl in der deutschen als auch in der persischen Sprache mit seinen Kindern zu sprechen: *„Ja, Deutsch und Persisch. Persisch ist ganz wichtig. Ja, meine Freundin ist jetzt Deutsch und ihr ist es auch wichtig, dass die zweisprachig aufwachsen. Sie sollen Deutsch und Persisch gut können. Und dann noch zwei Sprachen dazu. Französisch und Englisch, denke ich. Aber das weiß ich noch nicht“*. Auf die Frage hin, was er sich für seine zukünftigen Kinder wünscht, sagt Babak, dass er ihnen alles, was ihm in der Macht liegt, ermöglichen will. Wichtig für ihn ist, dass die Kinder glücklich werden. *„Ich wünsche mir für meine Kinder, dass sie das machen, was sie können. Wo sie glücklich sind. Es gibt einige Dinge, die muss ich schaffen, ihnen zu vermitteln und die sie nicht verpassen dürfe. [...] Wenn sie Bauarbeiter werden möchten und sie das glücklich macht, sollen sie das machen. Ich finde, ich bin für einen bestimmten Grad verantwortlich dafür, meinen Kindern das Beste zu ermöglichen, was die Gesellschaft bieten kann“*. Babak strebt eine Förderung des objektiven und des inkorporierten kulturellen Kapitals an. So sagt er weiterführend, was er seinen Kindern später geben möchte: *„Nicht irgendwas Vorgefertigtes. Aber alles ermöglichen. Wenn ich natürlich genug Geld hätte, würde ich sie gern zusätzlich bilden mit Sprachen, Musik oder so. Wenn sie alles ausprobieren können und ich muss sie beobachten und schauen, wonach brennen sie“*. Auf seine Kinder einzugehen und zu sehen, was sie sich wünschen und was sie brauchen, soll die Erziehung seiner eigenen Kinder ausmachen. Es lassen sich Tradierungsaspekte aus seinen Aussagen entnehmen. Beispielsweise will er seine Kinder musikalisch fördern. So erzählt er: *„Mein Vater hat uns zum Musikunterricht geschickt. Es gab damals so ein Programm für sozialschwache Familie und wir durften dann mitmachen. Klavier oder Orgelspiel. Und mir was so langweilig. Ich liebe klassische Musik, aber damals hatte ich noch kein Verständnis dafür“*. Zwar sagt

Babak nicht explizit, dass für seine Kinder nur eine gymnasiale Laufbahn in Frage kommt, schließt dies jedoch auch nicht vollkommen aus.

Babaks Verständnis von Exiliraner/-innen

„Der Mensch, der in seinem Land leben will und es nicht darf. Weil er anderes denkt und Dinge sagt, die nicht erlaubt [sind]“

Abschließend fragte ich Babak nach seinem Verständnis von „Exiliraner/-innen“. Seiner Ansicht nach ist eine Person ein Exilant/ eine Exilantin, wenn sie *„ausgesperrt sind“* und von einer Außenperspektive auf sein Herkunftsland blickt. *„Der Mensch, der in seinem Land leben will und es nicht darf. Weil er anderes denkt und Dinge sagt, die nicht erlaubt [sind]. Weil er anders ist und nicht da sein darf, weil er Dinge gemacht hat und gehen muss, weil er sich sonst Gefahr aussetzt, ist für mich Exilant“*. In seiner Darstellung beschreibt Babak seinen Vater, der im Iran eine andere Ansicht vertrat, als die Werte der Monarchie und der Islamischen Republik. Er stellt fest: *„Und Iraner, die aus diesen Gründen hier sind, sind meiner Ansicht nach Exiliraner. Wenn es andere Gründe gibt, wie Geld oder Bildung, sind das keine Exiliraner“*. In seiner Begriffsklärung geht Babak auf die Fluchtmotive ein, die mit dem deutschen gesetzlichen Anspruch auf Asyl übereinstimmen. Denn danach haben ausschließlich politische Verfolgte, die im Falle einer Rückkehr in ihr Herkunftsland in Gefahr sein werden, ein Asylrecht. Menschen, die aufgrund einer Naturkatastrophe oder eines Bürgerkriegs nach Deutschland geflüchtet sind, haben danach keine Asylberechtigung (vgl. Jannat 2005).

Kategoriensystem

Babaks Familienleben im Iran und die Rolle seines Vaters	Von der damaligen Sowjetunion nach Bayern, Berlin und Köln	Babaks Schullaufbahn in Deutschland
<p><i>„[...] er war ja auch immer derjenige, der den Rhythmus im Leben vorgegeben hat“</i></p>	<p><i>„Der Rote Platz war nicht rot, sondern weiß von dem ganzen Schnee. Wir waren da und es war eiskalt, mit kaputten Schuhen und da hat unser russischer Soldat gesehen.“ „Ich kann mich noch daran erinnern, dass wir in Saarbrücken waren [...] Jedenfalls dort wo Marxs und Engels gewohnt haben und ein Museum war mit all ihren Schriften und Büsten von beiden“</i></p>	<p><i>„Das sind natürlich andere Tipps, die ich ihr [meiner Schwester, M.H.] geben kann, die mir meine Eltern nicht geben konnten, weil sie das System nicht kennen“</i></p>

Gespräche zwischen Babak und seinen Eltern	Babaks Bildungsverständnis	Babaks Verständnis Bildungserfolg
„Erziehung ist ein Prozess, aber es entscheidet sich in Punkten“.	„Es gibt eine Zeit wo man sät und eine Zeit, wo man erntet. Und jetzt kann ich endlich langsam ernten. Wissen und Verständnis ernten“.	„ich bin ein wirklich glücklicher Mensch“

Babaks Lebensphilosophie	Babaks Sprachalltag in Deutschland	Babaks Muttersprache
„Ich identifiziere mich mit inneren Dingen. Ich identifiziere mich nicht mit „Schwarz-Rot-Gold“, wie viele das machen“	„[...] sondern das Gespräch fühlt sich in meinem Kopf an wie Kaugummi. Mein Vater und meine Mutter gehen weiter und ich bin noch und ich noch dabei, die Wörter zusammenzukleben“ „Wenn ich telefoniere, sage ich auch selten meinen Namen. Spreche fast akzentfrei und fehlerfrei Deutsch am Telefon und dann höre sie meinen Namen und wundern sich“	„Weil es die erste Sprache war, die ich gelernt habe. Und ich denke das ist die Funktion einer Muttersprache.“

Die deutsche Sprache der Eltern	Babaks soziales Kapital
„Mein Vater wollte in seinem Beruf weiter arbeiten. [...] Er wollte weiter studieren, aber es ging bei ihm nicht“.	„Unser Prinzip ist: „Anderssein bereichert mich, deine Sicht auf die Dinge bereichert mich“

Babaks Vorstellungen, wie er seine eigenen zukünftigen Kinder erziehen möchte	Babaks Verständnis von Exiliraner/-innen
„[...] also, sie sollen die Welt verstehen und nicht nur ihre Stadt. Dafür sind mehrere Sprachen notwendig“	„Der Mensch, der in seinem Land leben will und es nicht darf. Weil er anderes denkt und Dinge sagt, die nicht erlaubt“

Tab. 13: Kategoriensystem am Fallbeispiel Babak aus der Kindergeneration

6.1.5 Fallbeispiel Azadeh aus der Elterngeneration:

„Aber eine Frau, die ihre eigene Hand in ihrer eigenen Geldtasche hat, ist nicht abhängig.“

Mein subjektiver Eindruck

Das Interview fand in Azadehs Wohnung in Berlin statt. Ich wurde von ihr herzlich empfangen. Sie vermittelte mir das Gefühl, dass sie sich über meinen Besuch freut und es schön findet, der unbekanntenen Stimme am Telefon ein Gesicht zuordnen zu können. Mir fiel sofort ihr herzhaftes Lachen auf, sodass mir Azadeh auf Anhieb sympathisch war. In ihrem

Wohnzimmer befanden sich zahlreiche Stapel von Zeitschriften und Büchern sowie mehrere Bücherregale. Anscheinend hatte ich Azadeh gerade beim Nachrichtenlesen gestört, denn sie zeigte mir auf ihrem Computer die Website einer Nachrichtenagentur mit einer zum Foto des Jahres 2009 gewählten Aufnahme des Fotografen Pietro Masturzo. Das Foto zeigt zwei verschleierte Frauen auf dem Dach eines Hauses protestierend. Da ich mich auf dem Weg zu Azadehs Wohnung verlaufen hatte, gönnte ich mir eine kurze Pause mit Tee und Gebäck, das mir von Azadeh angeboten wurde.

Obwohl ich Azadeh während unseres Telefonats darüber informiert hatte, dass ich nicht einwandfrei Farsi spreche und mich daher freuen würde, das Interview in der deutschen Sprache zu führen und sie mir zustimmte, begann sie mitten in ihrer Erzählung Farsi zu sprechen. Ich ließ mir meine Verwunderung nicht anmerken und ließ sie weiter erzählen. In der Situation empfand ich es als unangemessen, sie darum zu bitten, weiter Deutsch zu sprechen, denn bereits in den ersten Minuten des Interviews merkte ich, dass sie sehr aufgeregt war und sich in der deutschen Sprache nicht besonders wohl fühlte. Von Erinnerungen zu erzählen, Gefühle zu beschreiben und Metaphern anzuwenden, fiel ihr in der persischen Sprache leichter. Deshalb fand das Interview in zwei Sprachen statt. Ich stellte ihr die Fragen in der deutschen Sprache und in der persischen Sprache erklärte ich ihr Begriffe, die ihr nicht bekannt waren. Azadeh antwortete mir auf Persisch, dabei hat sie einzelne deutsche Begriffe eingefügt.

Vor ihrer Flucht hat die zweifache Mutter ihr Studium mit dem Diplom im Iran beendet. 1995 ist sie mit ihren beiden Kleinkindern aus dem Iran nach Deutschland geflüchtet. Kurz vor der Flucht wurde ihr mittlerweile geschiedener Ehemann im Iran inhaftiert. In ihren ersten Ankunftsjahren lebte Azadeh mit ihren beiden Kindern in einem Asylantenheim in Berlin. Ihr eingereichter Asylantrag wurde schließlich anerkannt. Aufgrund schwerer Schicksalsschläge fiel es Azadeh sehr schwer, die deutsche Sprache, zu der sie vorher keinen Kontakt hatte, zu lernen. Die mittlerweile 54jährige Mutter ist zum Zeitpunkt des Interviews arbeitssuchend.

Das familiäre kulturelle Kapital im Iran

„[...] und ich fragte mich, warum las diese Familie so viel, über wen diskutieren sie so oft, warum wurden ihre Bücher angezündet“

Azadeh ist in einer wohlhabenden Großfamilie mit fünf Geschwistern groß geworden. In ihrer Familie war sie die Einzige, die sich für politische Themen interessierte. Sie und zwei ihrer jüngeren Geschwister haben studiert. Auf die Frage, warum nicht alle studiert haben, antwortet Azadeh: *„Ich weiß es nicht, ich weiß es wirklich nicht. Meine ältere Schwester hatte keine Interesse, sie war, sie hatte immer Lust zu leben, weißt du. Sie hat hundert Paar Schuhe in Schah-Zeit. Sie wollte nur genießen, kein Interesse an nichts. Sie war älter,*

aber ich habe vor sie mein Abschluss am Gymnasium gemacht. Sie hat immer Party, Boy-Friend und so“. Das Konsumverhalten der Schwester („*hundert Paar Schuhe*“) im Zusammenhang mit der Schah-Zeit wird auch von Behnam angesprochen. Er beschreibt das Konsumverhalten als eine typische Eigenschaft von Iraner/-innen und vertritt die Auffassung, dass sich diese Verhaltensweise in Deutschland nicht verändert habe. Weiterführend erzählt Azadeh, dass einer ihrer Brüder ebenfalls studieren wollte, jedoch von seinem Vater daran gehindert wurde. Dieser hatte große Sorge, dass sein Sohn den universitären Anforderungen nicht gerecht werden kann, sodass der Vater ihm eine Ausbildung empfahl. *„Er ist nicht an die Universität gegangen, sondern hat eine Ausbildung gemacht, im technischen Bereich“.*

Gemeinsam hat die Familie viele Tagesausflüge unternommen. Hierzu zählt der Besuch von Kinos und öffentlichen Festen. Jedoch wurde in der Familie nicht gelesen oder musizieren, obwohl die Familie finanziell in der Lage war, Bücher, Musikinstrumente etc. zu kaufen. Auf die Frage, ob ihre Familie religiös gewesen sei, antwortet Azadeh, dass es sich um eine *„Form der Religiosität der Gewohnheit“* gehandelt habe. Dies erklärt sie wie folgt: *„Das heißt, dass meine Eltern gebetet haben, aber nicht nach religiösen Vorschriften, der Islam sagt „tu dies“ und „tu das nicht“ [...]. Ja, sie waren es und sie waren es auch nicht. So normal, wie 80 oder 90 Prozent der iranischen Bevölkerung sagt, sie sei religiös“.* Azadehs Beschreibung der damaligen Gesellschaft deckt sich mit den Aussagen der anderen Befragten. Religiöse Verhaltensweisen wurden auf der Makroebene ausgelebt, jedoch nicht auf der Mesoebene. Zwar habe Azadehs Vater sie und ihre Geschwister dazu ermahnt, zu beten und habe versucht, sie mit dem Hinweis einzuschüchtern, dass ihnen bei Nichtbefolgung eine Bestrafung nach dem Tod drohe. *„aber wenn ich nicht gebetet habe, hat er auch nicht gesagt „Geh jetzt sofort beten“. Es war seine väterliche Aufgabe zu sagen, was du zu tun hast, aber er zwang uns nicht. So haben meine jüngeren Geschwister nie gebetet. Meine große Schwester hat gar nicht gebetet“.* Statt der Vermittlung von religiösen Werten, war es insbesondere der Mutter wichtig ihren Kindern zu vermitteln, dass es erforderlich ist, einen höherwertigen Abschluss zu erreichen, um beispielsweise unabhängig und selbstbewusster zu werden.

Bevor hier drauf näher eingegangen wird, ist darauf zu verweisen, dass Azadeh einen intensiveren Kontakt zu ihrer Mutter, als zu ihrem Vater hatte. Er *„[...] war Angestellter in einem Büro und musste viel arbeiten und reisen“.* Obwohl ihre Eltern selbst den Wunsch hatten zu studieren, war ihnen dies nicht möglich. Azadeh erzählt: *„[...] mein Vater hatte einen guten Vater, der ihn bis zur neunten Klasse die Schule hat besuchen lassen. Finanziell ging es der Familie wirklich sehr gut, hat mein Großvater meinem Vater gesagt, dass er ihn nicht weiter finanzieren kann und er wurde aufgefordert zu arbeiten. Aufgrund dessen war mein Vater gezwungen, arbeiten zu gehen“.* Azadehs Mutter war Hausfrau und bezeichnet sich

als eine unglückliche Frau, aus deren Fehler ihre Kinder lernen sollten. Die Eltern von Azadehs Mutter ließen sich früh scheiden. Dies war ein Grund, weshalb es Azadehs Mutter nicht möglich war, ihre schulische Laufbahn fortzusetzen. „[...] *Meine Mutter hat eine Zeitlang bei ihrer Tante väterlicherseits gelebt. Eine Zeitlang hat sie hier und da gelebt. Als sie erwachsen wurde, war sie und ihr Vater, der nicht noch mal geheiratet hat, nun, sie hat angefangen, sich um ihn zu kümmern. Aber sie hat immer erzählt, dass sie an der Schule war, dass sie gut in der Schule war, doch diese Welt ließ es nicht weiter zu. Meine Mutter war eine sehr schöne Frau, sehr sogar. Dann, ja dann, hat sie sehr schnell geheiratet*“. Azadehs Mutter hatte den Wunsch, dass ihre Kinder ein besseres Leben führen sollten als sie. Daher war es ihr Herzenswunsch, dass ihre Kinder studieren, damit sie finanziell unabhängig leben können. Demzufolge liegt eine Projektion der eigenen Wünsche auf die Folgegeneration vor – ein Phänomen, das der befragten Elterngeneration als Charakteristikum zugewiesen werden kann. „*Aber eine Frau, die ihre eigene Hand in ihrer eigenen Geldtasche hat, ist nicht abhängig. Sie kann dann dem Mann einen Tritt in den Hintern geben*“. Demzufolge schrieb Azadehs Mutter dem institutionalisierten kulturellen Kapital nach Bourdieu die Funktion zu, Frauen die Unabhängigkeit zu ermöglichen. Danach erhöht ein höherwertiger Abschluss die Chancen, eine gut bezahlte Arbeit zu finden und finanziell unabhängig zu leben. Diese Argumentationskette entspricht der von Maryam.

Als Azadeh ihre eigene Familie gründete, wies ihre Mutter sie weiter darauf hin, unabhängig zu leben. So berichtet Azadeh: „*Es hat sie immer geärgert, wenn ich nicht gearbeitet habe. Sie fand für mich Arbeit, du musst immer arbeiten. Sie sagte mal, dass ich mich zu sehr um meine Kinder und um meinen Mann kümmere und ich habe mich selbst vernachlässigt. Das war ihr wichtig*“. Die Ermahnungen, als Frau stets unabhängig zu leben, lassen eine weitere Projektion der eigenen Wünsche (in diesem Fall Azadehs Mutter) auf die Folgegenerationen annehmen. Trotz ihres einfachen Bildungshintergrundes half Azadehs Mutter ihren Kindern u.a. bei den Hausaufgaben. Demzufolge beließ es die Mutter nicht nur bei Worten und Ermahnungen hinsichtlich der Bedeutsamkeit von Schulbildung, sondern unterstützte und förderte ihre Kinder durch entsprechende Taten. Da Azadehs Mutter nicht studiert hat, Azadeh dies hingegen getan hat, kann nicht von einer Tradierung, sondern von einer Projektion gesprochen werden.

Azadeh erinnert sich an eine bestimmte Situation, die für ihre bildungsinstitutionelle Laufbahn prägend war: „[...] *ich weiß noch, in der dritten Klasse musste ich etwas auswendig lernen. Meine Mutter wusch die Wäsche, ich saß neben ihr und sie fragte mich immer ab. Ja, meine Mutter brachte mir das Stricken bei. Soweit ihr eigenes Wissen ausreichte, half sie mir, fragte uns ab, ging zu unserer Schule, sprach mit dem Direktor*“. Beckers Definition von Bildungsaspiration entsprechend, handelt es sich bei Azadehs Schul- und Universitäts-

abschluss um einen Beweis der realistischen Bildungsaspiration der Großelterngeneration (Becker 2010: 4 ff.).

Entscheidend ist die Frage, warum sich von sechs Geschwistern nur Azadeh für politische Themen interessierte und warum nur sie im Elternhaus begann, Bücher zu lesen, obwohl dies in ihrer Familie „keine Tradition“ hatte. Azadeh mochte es sehr gern, den Geschichten ihrer Mutter zuzuhören. „[...] sie konnte viel erzählen, aus ihrer Kindheit und ihrer Jugend. Ihre Familie teilte sich damals auf. Ein Teil war sehr gebildet, intellektuell, die ich nie sah. Dann fand bei diesem Teil der Familie Sitzungen statt, das meine Mutter mir immer erzählt. Bei denen zu Hause war Bild von Lenin. Ich hatte absolut nicht gewusst, was das sein soll und was das alles bedeuten soll. Aber es blieb alles in meinen Erinnerungen, in meinem Gedächtnis und ich fragte mich, warum las diese Familie so viel, über wen diskutieren sie so oft, warum wurden ihre Bücher angezündet. Und ich weiß nicht warum, aber die Person, die ihre eigenen Bücher angezündet hat, war immer ein Vorbild für mich. Mit einer großen Bewunderung dachte ich an diese Person. Ja, weil diese Person hatte den Dokortitel, war Dozent an der Universität, all die Kinder wurden dann Mediziner“. Demnach wurde Azadeh von Menschen beeinflusst, die sie nie persönlich kennen gelernt hat. Da sie von diesen unbekannt Personen in ihrer bildungsinstitutionellen Laufbahn und in ihrer Erweiterung ihres kulturellen Kapitals geprägt wurde, handelt es sich hierbei um unbekannte signifikante Andere bzw. Gatekeeper. Wie bereits in Kapitel 2.5 thematisiert, gibt es in der Aufwärtsmobilität in institutionellen Bildungsverläufen signifikante Andere sog. Gatekeeper u.a. aus dem privaten Umfeld (vgl. Speck-Hamdan 1999: 226), die die Bildungsaspiration von Eltern und Kindern beeinflussen (vgl. Fahrokhzad 2009: 82). In diesem Fall findet zwischen den signifikanten Anderen und Azadeh kein direkter Kontakt statt, dennoch wird Azadeh maßgeblich von ihnen beeinflusst. Demnach müssen signifikante Andere nicht zwingend aus dem eigenen sozialen Kapital stammen. Womöglich war es für Azadeh befremdlich, dass eine Person mit einem Dokortitel die eigenen Bücher anzündet. Es hat ihre Neugier geweckt zu erfahren, worüber ihre unbekannt Familie mütterlicherseits in zahlreichen Sitzungen diskutierte und wer Lenin war. Es ist davon auszugehen, dass es sich um illegale Bücher und heimliche Sitzungen handelt. Dies sind Indizien des damaligen gesellschaftlichen Lebens im Iran. So war der Besitz von politischen Büchern nicht erlaubt und die Menschen konnten nur im Privaten frei über ihre schahkritischen Ansichten diskutieren. In den erwähnten Sitzungen wurde darüber gesprochen, wie sie gemeinsam aktiv an der Gesellschaft mitwirken können und wie sie sich dabei für Minderheiten, beispielsweise Frauen, einsetzen können. Indem sich Azadeh, die aus einer politisch nicht interessierten Familie stammt, sich zunehmend mehr für einen gesellschaftlichen Wandel interessierte und engagierte, erfolgte eine zunehmend kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Gegebenheiten.

Weiterführend erzählt Azadeh, dass ihre Mutter es nicht befürwortete, dass ihre Kinder viel Zeit mit ihren Freunden verbrachten. *„[...] weil sie dachte, dass Freunde einen ruinieren werden, wollte nicht, dass wir einen zu engen Kontakt mit Freunden haben. Sie sagte: „Ihr müsst lernen. Ihr seid nur am rumalbern und lernt deswegen nicht“, meine Mutter war streng“.* Aufgrund dessen war es Azadeh nicht möglich, ein größeres soziales Kapital aufzubauen und dieses auch zu pflegen. *„Wir gingen ja nie irgendwo hin, wir besuchten uns gegenseitig zu Hause. Richtige Freunde hatte ich während meiner Universitätszeit“.*

Azadehs Studienzeit im Iran

„Während meines Studiums habe ich nicht wirklich gelernt, sondern mehr gelebt“

Mit großer Freude erzählt Azadeh über ihre Studienzeit. Mit fünf weiteren Studentinnen wohnte sie in einer Wohnung des Studentenwohnheims. *„Während meines Studiums habe ich nicht wirklich gelernt, sondern mehr gelebt. Viele gemeinsame Ausflüge, gaben Besuche, gingen ins Museum, in den Park und auch nach dem Studiums blieben wir in Kontakt“.* Da Azadeh nicht mehr nach den elterlichen Vorschriften leben musste, konnte sie ihren Lebensstil verändern. In dieser Zeit wurde sie *„politisch aktiv und las eben diese bestimmten Bücher“.* Weiterführend beschreibt sie die Erlebnisse, die ihr soziales Kapital geprägt haben. *„Einer meiner Freunde wurde getötet und mit zwei Freunden war die Freundschaft sehr intensiv. Einer von ihnen wurde getötet und der andere hatte einen Verkehrsunfall und ist gelähmt“.* Azadeh ging nicht weiter darauf ein und wartete auf die nächste Interviewfrage, sodass keine weiteren Nachfragen zu ihrer Aussage möglich waren.

Während der Schah-Zeit genossen Studierende viel Ansehen und profitierten im Alltag von ihrem Status. Azadeh erzählt, wie sie diesen besonderen Status persönlich wahrnahm: Ich *„hatte den Eindruck, dass wir als Studenten angesehen wurden. Wer damals studierte, war beliebt und es war ein schönes Gefühl, alle blickten einen mit großen Augen an. So hat uns der Stoffverkäufer immer Rabatte gegeben, nur weil wir Studenten waren“.*

Während seiner Regierungszeit förderte Reza Schah das Studieren im Ausland, indem er iranischen Studierenden preisgünstige Reisen ins Ausland anbot (Gronke 2003: 99). Die im Ausland erworbenen Kenntnisse waren bereits in der Regierungszeit früherer Herrscher inspirierend und für das eigene Land eine Bereicherung (vgl. Kap. 1.1). Azadeh erinnert sich an einen Freund, der in Amerika studierte: *„Dieser Freund schrieb uns, dass er im Ausland lernt, arbeitet, dass es ihm gut geht. Dass er nun die Welt besser kennengelernt hat, dass die Welt nun eine andere Bedeutung für ihn habe und so. Ach, das war für uns absolut lächerlich. Wir sagten uns dann immer: „Er ist jetzt ein Amerikaner“. Nein, damals habe ich es nun gar nicht verstanden, warum es sinnvoll ist ins Ausland zu fliegen“.* Erst nach ihrem jahrelangen Aufenthalt in Deutschland änderte Azadeh ihre Ansichten und verstand,

wie bereichernd es ist, sein Heimatland für eine gewisse Zeit zu verlassen. Im weiteren Interviewverlauf geht Azadeh auf diesen Gedanken näher ein. Dass es damals überhaupt möglich war, problemlos ins Ausland zu reisen, ist u.a. auf die gute politische Beziehung zwischen dem Schah und „dem Westen“ zurückzuführen. Nach der Gründung der Islamischen Republik im Jahre 1979 sowie während und nach dem achtjährigen Krieg mit dem Irak, gestalteten sich Auslandsaufenthalte als zunehmend schwierig.

Azadehs Ankunftsjahre in Deutschland

„Wir wohnten ganz oben, bekamen kaum Geld, mussten irgendwie alles besorgen an Lebensmitteln. Es waren über 150 Treppen im Heim, Wäsche waschen, ach, es war alles schwarz und zu all dem wollte ich doch gar nicht dort leben“

Bevor Azadeh über ihre Fluchtgeschichte erzählte, betonte sie, dass sie den Iran nie verlassen und sie – so wie Behnam und Maryam – nicht nach Deutschland fliehen wollte. *„In Wirklichkeit hat mich mein damaliger Mann dazu gezwungen zu flüchten. Er stand unter Druck und er sagte, wenn wir nicht gehen, dann wird man ihn noch mehr unter Druck setzen. Und wenn die Kinder hier sind, ach, die Kinder konnten im Iran schon so viel. Mit drei Jahren konnten sie schon lesen und schreiben. Mein Mann sagte mir damals, ich habe mich so sehr um die Kinder bemüht und wenn ihnen im Iran etwas zustößt, werde ich es mir niemals verzeihen. Und wenn meinem Mann etwas zustößt, wenn man ihn umbringt, dann wird dies die Kinder verletzen. Aufgrund dessen flüchte ich wegen ihm und den Kindern aus dem Iran“.* In Kapitel 1.2 werden heterogene Flüchtlingsgruppen, die seit 1979 den Iran verlassen haben, vorgestellt. Frauen bilden eine Flüchtlingsgruppe, da sie aufgrund von Sippenhaft festgenommen wurden. Das heißt, dass die alleinige Verwandtschaft mit einem politisch aktiven Menschen ausreichend war, um Frauen zu inhaftieren. So war auch Azadeh in Gefahr.

Zum Zeitpunkt ihrer Flucht bestand ihr Sprachkapital aus muttersprachlichen Farsi- und schwachen Englischkenntnissen. Obwohl sie bis heute über keine Französischkenntnisse verfügt, war ihr Zielland Frankreich. *„Für mich war Europas Kultur die französische Kultur. [...] All die Gemälde, die Kultur der Revolution, all die Schönheit, all dies war für mich in Frankreich“.* Dieses Wissen hatte Azadeh aus ihren Büchern, die sie im Iran gelesen hat. Dennoch entschied sie sich gegen Frankreich und eher gezwungenermaßen für ein Leben in Deutschland. *„Weil ein Freund meines Ex-Mannes gesagt hatte, dass, ich bin ja mit meinen zwei Kindern, in Frankreich zu schwer sei. Die soziale Hilfe in Deutschland ist besser. In Frankreich, sagte er, dass man sechs Monaten etwas erhält und dann muss man arbeiten. Aber mit zwei Kindern war mir das zu schwer. Er meinte, dass mein Leben nur schwarz wird in Frankreich“.* Demzufolge war das deutsche Sozialsystem ihr Hauptgrund, um nach Deutschland zu fliehen. In Kapitel 1.2 wird der bürokratische Leidensweg von Asylbewer-

ber/-innen, die teilweise in unhygienischen Asylantenheimen untergebracht wurden, dargestellt. Azadeh berichtet, wie „*furchtbar*“ die ersten Jahre waren. Sie erinnert sich nur ungerne an ihr Leben im Asylantenheim: *„Wir wohnten ganz oben, bekamen kaum Geld, mussten irgendwie alles besorgen an Lebensmitteln. Es waren über 150 Treppen im Heim, Wäsche waschen, ach, es war alles schwarz und zu all dem wollte ich doch gar nicht dort leben. [...] Ich begann ein neues Leben, ich musste mir ein Löffel kaufen, ich musste auf dem Flohmarkt kaufen, alles“*. Jannat verweist darauf, dass „Asylsuchende keinen Anspruch auf eine Wohnung“ (2005: 250) hatten, sondern in Sammel- bzw. Gemeinschaftsunterkünften untergebracht wurden. Als ihr damaliger Ehemann im Iran festgenommen wurde, war sie in großer Sorge um ihn. Fortan war es ihr nicht mehr möglich, ihr neues Leben in Deutschland zu genießen: *„In der Nähe des Heims gab es eine Grünanlage, alle Iraner waren mal dort und sagten mir, wie schön es ist. Ich wollte aber einfach nicht dahin, ich wollte einfach nicht, ich hatte kein gutes Gefühl. Ich wollte und konnte nichts Schönes genießen. Und da saßen mir meine Kinder gegenüber auf einer Bank, kicherten vor sich hin und sagten mir, wie grau ich doch nur aussehe, dass all das Leben in mir verschwunden ist. All die mir wichtig waren, sind nun weg. Ja, das stimmte auch. Ja, sie verstanden den Schmerz nicht. Alles was ich hatte, musste ich aufgeben. [...] Aber das haben sie nicht verstanden. Sie wollten nur ein herzliches Leben führen“*.

Azadehs Sprachkapital in ihren Ankunfts Jahren in Deutschland

„Als ich anfing, die Sprache zu lernen, mochte ich sie. Ich begriff, dass ich sie lernen kann“

So wie für Maryam und Behnam, war es Azadeh wichtig, die deutsche Sprache zügig zu lernen. Doch dies gelang ihr nicht, da sie mit ihren Schicksalsschlägen zu kämpfen hatte. *„Die ersten drei Jahre waren sehr schlimm für mich und dann hatte ich einen weiteren schweren Schicksalsschlag und dann kam die Trennung und dann, all dies führte dazu, dass ich nicht noch früher die Sprache gelernt habe“*. Zur Verständigung mit nicht iranischstämmigen Personen reichten vorerst ihre Englischkenntnisse aus. *„In meinem ersten Jahr in Deutschland reichten meine Englischkenntnisse aus. Ich ging zum Doktor, zum Sozialamt, da reichte die englische Sprache aus. Ich ging zur Versicherung und so“*. Azadeh erzählt, dass sie die deutsche Sprache nicht mochte. Bereits im Iran haben sie und ihre Freunde sich über die deutsche Sprache amüsiert: *„So sagten wir aus Spaß „Achtung Pachtung“ und das war so für uns die deutsche Sprache“*. Als Azadeh in Deutschland ihre ersten Deutschkurse besuchte, wurde ihr Asylantrag anerkannt und ihre Kinder besuchten fortan eine Schule. In dieser Zeit war sie geplagt von ihren Sorgen um ihren damaligen Ehemann. *„Meinen Deutschkurs und alles andere um mich herum, nahm ich nicht mehr wahr. Man hatte ihn festgenommen. Ich ging nur zum Unterricht, damit mich keiner weiter*

mehr nerven konnte, damit mich auch das Sozialamt in Ruhe lässt. Damit ich auch eine Ablenkung habe, damit ich nicht verrückt werde. Die deutsche Sprache habe ich sehr spät gelernt. Als ich anfing, die Sprache zu lernen, mochte ich sie. Ich begriff, dass ich sie lernen kann“. Der Erwerb der deutschen Sprache hatte für Azadeh die Aufgabe, sie abzulenken. In diesem Punkt unterscheidet sie sich von den beiden anderen befragten Eltern, die die deutsche Sprache zügig lernten, um in Deutschland selbstständiger handeln zu können. Dennoch erfolgte der Erwerb der deutschen Sprache auf freiwilliger Basis, da sie die folgende Ansicht vertritt: *„Wer hier leben will, hat die deutsche Sprache zu lernen. Nur habe ich sie wohl nicht gut genug gelernt. Aber einer gewissen Zeit, schrieb ich mich selbst in Sprachkursen ein. Ich leihe mir deutsche Bücher aus und lese sie mit Hilfe eines Wörterbuches. Ich denke, dass es gut ist, wenn ich diese Sprache noch besser lerne“.* Je mehr sie die deutsche Sprache lernte, desto mehr hatte sie einen positiveren Bezug zu ihr. Darüber hinaus war es ihr sehr wichtig, dass ihre Kinder die deutsche Sprache gut lernten.

Auf die Frage, welche Rolle die deutsche Sprache in ihrem Alltag spielt, antwortet Azadeh: *„Wenn ich die deutsche Sprache nicht lerne, dann verstehe ich die Filme nicht und das hätte mich geärgert, dann hätte ich auch nicht arbeiten können. Bei der Arbeit konnte ich auch nur umgangssprachlich sprechen und verstand nicht alles, das hat mich Nerven gekostet. Ich gehe zum Arzt und verstehe ihn nicht, das nervt mich. Ich gehe etwas einkaufen und der Verkäufer versteht mich nicht. Der versteht meinen iranischen Akzent nicht. Das passt mir einfach nicht. Die deutsche Sprache ist sehr wichtig“.* Demzufolge nimmt die deutsche Sprache in ihrem Alltag eine wichtige Rolle ein, obwohl sie diese nicht perfekt beherrscht.

Ein Grund, warum Azadeh ihr Leben in Deutschland als eine Bereicherung wahrnimmt, ist der freie Zugang zu mehrsprachigen und unzensierten Medien: *„Und ja, all diese Eindrücke waren positive Aspekte für mich. Mit meinem Herzen habe ich viele Texte im Original gelesen und viele Filme gesehen, die nicht zensiert waren. Ja, und obwohl ich mich solchen großen Schwierigkeiten hierher kommen bin, obwohl ich dies gar nicht wollte, hatte all dies auch viel Positives für mich“.* Azadehs Medienanwendung erfolgt sowohl in Farsi als auch in der deutschen Sprache, wobei sie in ihrem Alltag *„mit der persischen Sprache mehr zu tun“* hat als mit der deutschen Sprache.

Von der Akademikerin im Iran zur Arbeitsbeschaffungsmaßnahme in Deutschland

„Dann stellte sich mir die Frage, was hätte ich denn studieren sollen? Welche Ausbildung hätte ich beginnen können? Aber zu der Zeit, auch eine wenn ich eine Ausbildung hätte beginnen wollen, hätte ich wohl aufgrund meines Alters wohl keine bekommen“

In Deutschland angekommen und sich hier eingelebt, erschien es Azadeh als sinnlos zu studieren. *„Denn ich begriff, dass das Alter hier eine sehr wichtige Rolle spielt. Wäre ich in Amerika, würde ich wohl so gar nicht denken. Dann stellte sich mir die Frage, was hätte ich*

denn studieren sollen. Welche Ausbildung hätte ich beginnen können? Aber zu der Zeit, auch eine wenn ich eine Ausbildung hätte beginnen wollen, hätte ich wohl aufgrund meines Alters wohl keine bekommen. Es vergingen fünf Jahre, mit 45 Jahren erhält man keine gute Ausbildung mehr“. Es folgte ein Berufsabstieg, da Azadehs Diplom nicht anerkannt wurde. In Kapitel 1.2 wurde bereits darauf verwiesen, dass anerkannte Flüchtlinge, wie Azadeh, große Schwierigkeiten hatten sich beruflich zu integrieren (vgl. Jannat 2005: 298). Ein Grund war die Nichtanerkennung ihrer Abschlüsse, was einen Berufsabstieg oder die Arbeitslosigkeit, wie in Azadehs Fall, zur Folge hatte. Sie erzählt von ihrem gescheiterten Versuch, sich in Deutschland beruflich zu etablieren: *„Ich habe in zwei Frauenzentrum gearbeitet. Auch einmal an einer Schule und einmal in einem Projekt, Maßnahmebeschäftigung, das am letzten Samstag zu Ende gegangen ist. Ich habe versucht mich selbstständig zu machen, aber das hat auch nicht funktioniert. Dann habe ich ein Seminar besucht und der Dozent, der uns gelehrt hat, ja, ich habe gemerkt, dass es mir nichts nützt. Ich bin nun über 50 Jahre alt. Und die Tipps, die er uns gab, nun, in dem Seminar gab, ja, ich war die Älteste. Und so sind die Jahre vergangen“*. Dennoch blickt Azadeh auf ein bisher *„erfülltes und glückliches Leben“* in Deutschland zurück, denn sie schaffte es, sich zunehmend in Deutschland einzuleben und dadurch über ihr Leben im Iran zu reflektieren. Hierbei spielte ihr soziales Kapital eine entscheidende Rolle.

Azadehs soziales Kapital in Deutschland

„In der Zeit, als ich nach Deutschland kam, hatten sich bereits kleine Frauengruppen gebildet. Da war ich dabei, wir hatten unsere eigenen Sitzungen [...]“

In einem Vergleich zwischen ihrem Leben im Iran und in Deutschland sagt sie: *„Nun, ich kam hierher, nun, ich lebte in einer Familie, die alles hatte, dennoch war es irgendwie nicht normal. Zwar machten wir viele Ausflüge, wir hatten unsere Freunde. Ich wusste, welche Bücher im Iran gedruckt werden, was in den Zeitschriften steht und wo welche Ausstellungen stattfinden“*. Es kann angenommen werden, dass sich Azadeh zu dieser Zeit mehr mit ihrem politischen Denken identifizierte, als mit den Freizeitaktivitäten ihrer Familie im Iran, die über wenig kulturelles Kapital verfügte. Weiterführend erzählt Azadeh: *„In der Zeit, als ich nach Deutschland kam, hatten sich bereits kleine Frauengruppen gebildet. Da war ich dabei, wir hatten unsere eigenen Sitzungen, wir sprachen über Texte. Diejenigen, die Englisch konnten, haben Texte übersetzt, Texte zu Frauenthemen wurden kopiert und verteilt. Wir hatten im Grunde vieles aus dem Iran, all diese Sitzungen. Es war eine schöne Zeit. Die Kinder wurden erwachsen und ich hatte Zeit, ich habe auch gearbeitet“*. Diese regelmäßigen Sitzungen und politischen Gesprächsthemen erinnern an die Sitzungen aus den Erzählungen von Azadehs Mutter. Sowohl in den Sitzungen im Iran als auch in Deutschland befassten sich iranischstämmige Personen mit gesellschaftlichen Problemen, von denen

sie annahmen, dass alle Menschen davon betroffen seien, beispielsweise Frauenrechte oder Bildungsteilhabe für alle.

Die befragten Eltern gaben an, dass sie sich sowohl im Iran als auch in Deutschland mit Gleichgesinnten ausgetauscht haben, indem sie beispielsweise über historische Werke, wie beispielsweise von Marx, diskutierten. Es wird eine Lebenswelt beschrieben, die impulsreich für die Persönlichkeitsentwicklung war und im Iran von einem geheimzuhaltenden kulturellen Kapital geprägt war, da es es sich um verbotene Bücher handelte. In Deutschland angekommen, befanden sich die Eltern weiterhin in einer impulsreichen Lebenswelt. Dies ist ein entscheidender Aspekt, denn nach Humboldt ist die „Entwicklung der menschlichen Kräfte“ (also Bildung) in einem eintönigen Umfeld nicht möglich (Konrad 2010: 40). Daher kann angenommen werden, dass diese impulsintensive Lebenswelt für die Eltern ein Anker nach ihrer Flucht in Deutschland war.

Um sich selbst und ihren Kindern Bildungsteilhabe in Deutschland zu ermöglichen, schrieb sich Azadeh freiwillig für weitere Sprachkurse ein und war darin bestrebt, dass ihre Kinder das deutsche Gymnasium besuchen. In Kapitel 1.2 wurde auf Jannat verwiesen, der auf die nichtexistierende Schulpflicht für Kinder und Jugendliche aus Asylbewerberfamilien hinweist (Jannat 2005: 256).

Gewohnheiten aus dem Iran auch in Deutschland fortzusetzen, erinnert erneut an Behnams Aussagen. Der Familienvater erzählt u.a., dass Verhaltensweisen von Iraner/-innen aus deutscher Sicht als integrationswillig wahrgenommen werden. Dabei handelt es sich aus Sicht der Iraner/-innen um ein gewohntes und selbstverständliches Verhalten, beispielsweise die eigenen Kinder bestmöglich privat zu fördern. Zugleich handelt es sich hierbei um ein inkorporiertes Kapital, das nach Bourdieu als ein Habgut eines Menschen zu verstehen ist, welches ihn auszeichnet und zum Habitus wird (vgl. Bourdieu 1977: 56).

Mit Unterstützung ihres sozialen Kapitals versuchte Azadeh, ihr kulturelles Kapital zu erweitern und über ihre Erlebnisse zu reflektieren. In den Frauenprojekten, in den Azadeh gearbeitet hat, hat sie Frauen aus Ostberlin kennen gelernt. *„Denn ich habe vorher in einem Frauenprojekt gearbeitet und in beiden Beschäftigungen waren es Ostberliner, waren sehr politisch engagierte Frauen und hatten an allen möglichen Wettbewerben teilgenommen, sie kannten die Sprache. Ja, und es war eine Chance, sie kennenzulernen. Danach, das sind die Frauen mit denen ich mehr Kontakt habe, mit denen ich mehr Gemeinsamkeiten habe. Ja, weil wir doch gemeinsam erlebt haben. Wir sprechen gemeinsam über Bücher, wir sprechen über die DDR und da sehe ich viele Gemeinsamkeiten mit der Situation im Iran. Aber die Westberliner kannte ich ja gar nicht. Weder die Männer noch die Frauen, mit den Männern hatte ich ja gar kein Kontakt“*. Die Frauenprojekte zählen zu ihrem sozialen Kapital. Diese Kapitalform ermöglichte es ihr, Gemeinsamkeiten zwischen dem Iran und Deutschland festzustellen.

Azadehs Reflexionsprozess in Deutschland

„Mir gelang es, aus der Distanz zu sehen, dass das, was wir als Iranisch bezeichnen, was wir lieben und selbst sehen, zu sehen, was für Rassisten wir sind und welche schlechten Eigenschaften wir haben“

Auf die Frage, wie sich Azadeh in Deutschland fühlt, beschreibt sie ausschließlich positive Gefühle. *„Es kam auch einige Mal vor, dass ich aus Versehen gesagt habe [...] „ja, ich gehe nach Teheran“. Statt Berlin zu sagen, sage ich Teheran, so sehr fühle ich mich hier wohl. Ja, es ist meine Stadt“.* Ein weiteres Identifikationsindiz mit der Hauptstadt ist, dass Azadeh Berlin als eine *„sehr intellektuelle Stadt, mit viel Kultur und sehr lebendig“* wahrnimmt. In dem Interview betont Azadeh, dass sie es als eine Bereicherung versteht, in Deutschland zu leben. Dies verdeutlicht sie im Vergleich mit anderen europäischen Ländern, in denen ihre Freunde leben, die sie regelmäßig besucht. Sie erzählt von ihren Eindrücken aus London: *„Mitten auf der Straße stiegen die Menschen inmitten der Kreuzung aus dem Bus aus. Das wäre hier nicht vorstellbar. Oder sie klopfen an den Bus, damit die Türen aufgehen. Mein Gott, das ist wie in Teheran. Das ist keine gute Eigenschaft. Ich fing an zu verstehen, was wichtig ist. Zum Beispiel die Pünktlichkeit. Ich war es immer, pünktlich. [...] In Deutschland ist es nicht so. Trotz all des Leidens bin ich sehr froh, dass ich im Ausland lebe“.* Daran angelehnt, kann entnommen werden, dass sich Azadeh nicht nur mit der Hauptstadt Berlin identifiziert, sondern auch mit Eigenschaften, die sie Deutschen zuschreibt, beispielweise die Pünktlichkeit. *„Mir gelang es aus der Distanz zu sehen, dass das was wir als Iranisch bezeichnen, was wir lieben und selbst sehen, zu sehen, was für Rassisten wir sind und welche schlechten Eigenschaften wir haben. Dies konnte ich aus der Distanz betrachten. Was für Nationalisten wir sind. Ich bin nicht mehr so und das ist das Gute daran“.* Diese Form der kritischen Reflexion erinnert an Behnam, der nach einigen Jahren Deutschlandlandaufenthalt zunehmend verstand, dass ein sozialdemokratischer Staat mehr Vorteile hat, als ein kommunistischer. Erst in Deutschland fand Behnam seine innere Ruhe, die es ihm ermöglichte, seine Lebensphilosophie bzw. Lebensansichten zu verfestigen. Dieser Reflexionsprozess ist auch bei Azadeh festzustellen. Weiterführend erzählt sie: *„Heute habe ich zu einer Freundin gesagt, die seit einem Jahr in Berlin lebt, ich sagte ihr, dass es für einen Iraner gut tut, für eine gewisse Zeit der Heimat fern zu sein, bis er sehen kann, was in seiner Gesellschaft passiert“.* Azadehs und Behnams Reflexionsprozesse beziehen sich auf die Auseinandersetzung mit kulturellen, politischen, gesellschaftlichen und individuellen Problemen, Entwicklungen und ihren Folge. Weiterführend erzählt Azadeh: *„Ein anderer Freund, der vor einigen Jahren nach Deutschland kam, blieb vorerst für sechs Monate in Berlin. Zu diesem Zeitpunkt verstand sie mich nicht und akzeptierte meine Ansichten nicht, insbesondere zum Thema Frauenbewegung. Da wurde stets widersprochen. Nach einiger Zeit verstand sie mich leichter und besser. Und sagte, dass, wenn*

sie wiederzurückkehrt, wird sie einiges von dem wieder vergessen. Denn wenn, entschuldige bitte, man auf der Toilette ist, riecht man seinen eigenen Scheißgeruch nicht“. Azadehs Reflexionsprozess führt zu einer sicheren Positionierung hinsichtlich ihrer Lebenseinstellungen. Dass der Austausch mit anderen Frauen, die ein ähnliches Schicksal hatten, unterstützend ist, wird in der Darstellung ihres sozialen Kapitals thematisiert.

Azadehs Bildungsverständnis und ihre Ansichten zu den ausgewählten Zitaten

Das Lesen von Literatur, das Anschauen von Fernsehprogrammen sowie ihre Teilnahme an der sechsmonatigen Arbeitsbeschaffungsmaßnahme und dortigen Bekanntschaften sind nach Azadehs Auffassung Orte an denen sie Bildung begegnet. *„Schau mal, ich bin hier nicht zur Universität gegangen, ich bin hier nicht an die Schule gegangen, ich bin hier nicht groß geworden. Aufgrund dessen sehe ich alles sehr direkt und unverschönt, ich habe einen klaren Blick und für mich ist alles hier Bildung“.*

"Die einzige Rettung für Frauen aus der Unterschicht oder einer anderen Kultur oder beidem ist Bildung." Reyhan Şahin

Bezüglich des obigen Zitats vertritt Azadeh die Ansicht, dass die Anwendung von Bildung wichtig ist. *„Weißt du, Bildung kannst du sehen. Ich sehe, dass Menschen belesen sind. Dass sie etwas wissen, aber wie sie dies in ihrem Leben anwenden, ist auch wichtig. Du musst dies in Gang setzen, anwenden“.* Demnach besteht für Azadeh – so wie für die anderen Befragten der Kinder- und Elterngenerationen – in ihrem Bildungsverständnis ein eindeutiger Zusammenhang zwischen Bildung und Handlung.

„Beim Franzosen liegt der Bildungsschwerpunkt im Denken, beim Engländer in der Menschenerfahrung, beim Deutschen im Wissen.“ Sigismund von Radecki

Nach Azadeh sei Prahlerei typisch für Iraner/-innen. Dabei verweist sie explizit darauf, dass sie nicht von allen Iraner/-innen sprechen kann. *„Sie denken, dass sie denken, doch tun sie es nicht und wissen nichts. Sie denken, dass sie Ahnung und Erfahrung haben, aber das haben sie nicht. Aber das nervt den Menschen. Manchmal, weißt du, nun, ich bin selbst Iranerin, aber manchmal, du siehst die Türken, auf die wir herabsehen, Araber die wir nicht anerkennen, die Afghanen, nun ja. Siehst du, wir Iraner, wenn die irgendwo stehen bleiben, wie sie stehen bleiben. Aber wenn du sie irgendetwas fragst, sagen sie dir niemals, dass sie etwas nicht wissen. Es kann niemals so sein, dass Iraner dir sagt, dass er etwas nicht weiß. Aber gewiss, dies ist nur ein Teil der Iraner“.* Es ist anzunehmen, dass Azadehs obige

Ansicht ein Resultat ihres beschriebenen Reflexionsprozesses sowie ihrer Wahrnehmung von Iraner/-innen in Deutschland ist.

„Für mich gibt es wichtigeres im Leben als die Schule“
von Samuel Langhorne Clemens (Mark Twain)

Azadeh ergänzt das obige Zitat, indem sie der Institution Schule folgende Funktionen zuweist: *„Denn in der Schule lernst du die elementarsten Sachen. Und noch wichtiger als Schule, ist der Kindergarten. Dort lernst du das Gemeinsamsein kennen. Die sozialen Kontakte. Weißt du, für uns, nun in manchen Ländern ist es so nicht und wenn ich so gucke, dann denke ich immer an den Iran, wie es hier und dort ist. Ja, das ist sehr wichtig, ja, das ist sehr wichtig und ich wünsche mir, dass dies auch mal im Iran so sein wird. Denn dies beeinflusst vieles, sehr vieles“.*

Der Vergleich zwischen Deutschland und dem Iran ist ein Teil ihres Reflexionsprozesses, der zugleich ihr Bildungsverständnis prägt. Auf das Zitat von Goethe ist Azadeh nicht eingegangen. Ein weiterer Ort, der ihrer Meinung nach noch wichtiger ist als Schule, ist die Familie.

Unter dem Begriff Bildungserfolg assoziiert Azadeh sowohl eine Karriere als auch ein einfaches Leben. Der Bildungserfolg ist ihrer Meinung nach wichtig, um das eigene ökonomische und objektive kulturelle Kapital zu erweitern und um bestimmte berufliche Positionen zu erreichen, wie beispielsweise die einer Führungskraft. Jedoch ist dies für ihr eigenes Leben nicht ausreichend. Auf die Frage, was ihrer Ansicht nach für ein erfülltes Leben relevant ist, nennt Azadeh das folgende Beispiel: *„Ich bin beispielsweise mit einem Arzt der Charité hier befreundet. Er hat eine sehr wichtige Position. Außer seiner Arbeit hat er nichts anderes gemacht. Kein Kontakt mit Literatur, nur gearbeitet. Ich denke, dass er zufrieden war. Für mich wäre dies nicht ausreichend. Das wäre kein vollkommenes Leben. Liebe, wenn man liebt und geliebt wird, Sex hat, wenn ein Kinderwunsch da ist und dieser wahr wird. Leidenschaft, die einen vorantreibt. Ich denke Mensch kann ohne dies ein erfülltes Leben führen“.* In ihrem Beispiel spricht sie über zwei Ebenen, die auch in der Erziehung ihrer Kinder wiederzufinden sind: Zum einen die rationale Ebene (Wissen, das für eine prestigereiche Position erforderlich ist sowie das Wissen und der Umgang mit Literatur) und die emotionale Ebene (Liebe, Sexualität, Leidenschaft etc.). Erst wenn beide Ebenen im Leben berücksichtigt werden, hat der Mensch nach Azadehs Ansicht ein erfülltes und bildungserfolgreiches Leben.

Azadeh und ihre zwei Kinder

„Weil, ich hatte zwar mein Studium beendet, dennoch konnte ich vieles, was ich mir gewünscht habe, nicht erfüllen. Ich wollte, dass dies meinen Kindern gelingt“

Azadehs 25jährige Tochter studiert und ihr 29jähriger Sohn Abtin, mit dem ich ebenfalls ein Interview geführt habe, ist Promotionsstipendiat. Zu beiden Kindern, die nicht mehr bei ihr wohnen, hat sie ein sehr gutes Verhältnis. Es war ihr Ziel, ihren Kindern all das zu vermitteln und zu ermöglichen, was sie in ihrem eigenen Elternhaus vermisst hat. Der Erziehungsschwerpunkt liegt daher zum einen auf einer emotionalen Ebene. So sagt sie: *„Wenn alle Türen der Welt für sie zu sind, dass meine Tür für sie stets offen steht“*. Ihr ist es wichtig, dass ihre Kinder wohlbehütet aufwachsen. Zum anderen war ihr die rationale Ebene wichtig. Hierunter ist Wissen und Können zu verstehen, beispielsweise ein Musikinstrument spielen zu können. *„Mein Sohn hat Tar⁸⁸ gespielt und meine Tochter Tar und Flöte“*. Dies war ihr und ihren Kindern so wichtig, dass der Sohn sein Musikinstrument auf der Flucht mit nach Deutschland brachte. Dies kann ein weiterer Beleg dafür sein, dass gewohnte Verhaltensweisen aus dem Iran, in diesem Fall ein Musikinstrument zu spielen, in Deutschland beibehalten wurden.

Indem Azadehs Kinder ein Musikinstrument spielen lernten, fand eine Projektion ihrer eigenen Wünsche auf die Erziehung ihrer Kinder statt. *„So war es mein Herzenswunsch, Klavier spielen zu lernen. Doch es ging nicht, meinen Kindern konnte ich dies auch nicht ermöglichen, da wir kein Geld hatten. Doch dafür können sie Saz spielen. Ich wollte immer das Zeichnen lernen, doch meine Eltern ließen mich nicht“*. Dies war ein Grund dafür, dass Azadeh ihre Kinder immer persönlich zum Zeichenunterricht brachte. Es handelt sich um eine Projektion und nicht um eine künstlerisch, musikalische Tradierung, da Azadeh selbst nie gelernt hat, ein Musikinstrument zu spielen oder Zeichenunterricht zu besuchen.

Indem Azadeh ihren Kindern all das ermöglichte, was sie sich in ihrer Kindheit und Jugend selbst gewünscht hat, half sie ihnen bei der Erweiterung ihres kulturellen Kapitals. Dies sollte ihren Kindern helfen ein erfolgreiches Leben zu führen. *„Weil, ich hatte zwar mein Studium beendet, dennoch konnte ich vieles, was ich mir gewünscht habe, nicht erfüllen. Ich wollte, dass dies meinen Kindern gelingt“*. Demzufolge resultiert ihr Erfolgsverständnis aus dem Realisieren eigener Wünsche im Leben ihrer Kinder. Dies konnte sie ihren Kindern bis heute nicht direkt sagen.

Es kann angenommen werden, dass Funktionen und Einstellungen des kulturellen Kapitals tradiert wurden. So hat die Großelterngeneration den institutionalisierten Zustand des kulturellen Kapitals als ein Aufstiegsmittel innerhalb der Gesellschaft verstanden. Im Vergleich dazu führte das kulturelle Kapital der Elterngeneration zu einer Revolution. Im Leben der

⁸⁸Bei den Musikinstrumenten Santur und Tar handelt es sich um traditionelle Schlag- und Lauteninstrumente im Iran.

Kindergeneration wird mittels des kulturellen Kapitals ein höherwertiger Abschluss erreicht. Diese Tradierungsform von Einstellung und Funktion von Kapitalformen erfordert Zeit (vgl. Bourdieu 1997b: 49) und existiert generations- und länderübergreifend. Dieses Beispiel belegt, dass Kapitale eine „Überlebenstendenz“ haben (vgl. ebd.: 50), da sie über mehrere Generationen beständig sind.

In Azadehs Darstellung ihrer Erziehungsschwerpunkte spiegelt sich das damalige gesellschaftliche Leben im Iran wider. *„Im Iran musst du entweder Geld haben, was wir überhaupt nicht hatten, überhaupt nicht. Oder du musst Bildung haben. Um studieren zu können, um eine gute Arbeit zu haben. Damit du ein gutes Leben führen kannst, damit du ein kultiviertes Leben haben kannst, damit du alles haben kannst“*. Die Bevölkerung beugte sich diesen Gegebenheiten bis zur Revolution, so wurde „[...] das Mögliche für das allein Mögliche, das Erreichbare für das Angemessene [...]“ (Fuchs-Heinritz/ König 2005: 125) gehalten.

Ihr Sohn Abtin, der sowohl im Iran als auch in Deutschland das Bildungssystem besucht hat, hat bereits in jungen Jahren wahrgenommen, dass Iraner/-innen entweder ein hohes Maß an ökonomischem Kapital oder institutionalisiertem kulturellen Kapital oder beides benötigen, um eine prestigereiche Position innerhalb der Gesellschaft einzunehmen. Aufgrund dessen war es Azadehs höchste Priorität, ihren Kindern all das zu geben, was in ihrer Macht stand. Dies erinnert an Azadehs Mutter, die ebenfalls ihre Kinder, so gut sie konnte, förderte. *„Meine Kinder konnten im Alter von drei Jahren lesen und schreiben und all ihre Erinnerungen aufschreiben. Mein Ziel war es, dass sie so früh wie möglich anfangen, Bücher zu lesen. Früher anfangen zu schreiben und andere Dinge zu machen, die englische Sprache lernen“*.

Mittlerweile hinterfragt Azadeh ihren damaligen strengen Erziehungsstil kritisch und fragt sich, ob *„dies für ein Kind zu viel ist“*. Im Interview erzählt Abtin, dass sich seine Eltern bei ihm entschuldigt haben, dass sie ihn und seine Schwester solch einem enormem Leistungsdruck ausgesetzt zu haben. Trotz des Leistungsdruckes ermöglichte Azadeh ihren Kindern die Verinnerlichung von Bildung im Sinne des inkorporierten Zustandes des kulturellen Kapitals. Dieser Verinnerlichungsprozess ermöglicht es beispielsweise, ein Gemälde, eine bestimmte Musikrichtung oder ähnliches zu genießen (Kajetzke 2007: 59). So war es für Azadeh ein Genuss, ihre Kinder zu fördern. *„Ich genoss es, mein Kinder zum Zeichenunterricht zu bringen und ich genoss es, einen guten Film zu sehen“*.

In seiner Beschreibung des inkorporierten kulturellen Kapitals sagt Bourdieu, dass nicht der Besitz eines Musikinstrumentes entscheidender ist, sondern die Fähigkeit zu musizieren und dies auch zu genießen. Dabei steht der Mensch in seiner Vollkommenheit im Mittelpunkt. Dies deckt sich mit Humboldts Bildungsverständnis.

Während Azadehs Mutter mit ihr in indische Unterhaltungsfilme ging, war es Azadeh wichtig, dass ihre Kinder lehrreiche Filme sahen. „[...] *ich wollte meinem Kind Kultur vermitteln, damit meine Kinder von der Kultur der Welt genießen können. So habe ich sehr spät über die Antike in Griechenland gelesen, dieser Kontakt kam in meinem Leben zu spät zustande. Ich dachte, dass wenn ein Kind früher damit in Berührung kommt, dass wie die Bücher hier, in denen alles vorhanden ist*“. Dabei handelt es sich um Azadehs private Bücher. Sie beschreibt, dass es ein Genuss ist, Filme zu sehen, Bücher zu lesen oder sich mit der Weltgeschichte zu befassen. Azadeh verwendet hierbei das persische Wort „lazzat“. Dies ist mit „Genuss“ und „Vergnügen“ zu übersetzen (Langenscheidt 2002: 295). Demzufolge untermauert Azadeh mit ihren obigen Ansichten Bourdieus Theorie, dass Menschen mit kulturellem Kapital das objektive kulturelle Kapital genießen können.

Darüber hinaus beschreibt Azadeh einen Wandel der Erziehungsschwerpunkte und Kapitalausstattung. Neben dem Verständnis und der Erweiterung des kulturellen Kapitals unterscheiden sich in diesem Fall die Großeltern- und die Elterngeneration hinsichtlich ihres ökonomischen Kapitals. Obwohl die Elterngeneration über wenig finanzielle Möglichkeiten verfügte, förderte sie die Kindergeneration bei der Erweiterung ihres kulturellen Kapitals eher als die Großelterngeneration, die über mehr ökonomisches Kapital verfügte.

Dieser Wandel innerhalb dieser Generationen ist Auftakt einer inkorporierten normativen Bildungsaspiration der Eltern. Zurückzuführen ist dies auf das damalige gesellschaftliche Leben im Iran. Nach den Aussagen der Befragten zeichnet sich die Schah-Zeit in Bezug auf Brizićs und Bourdieus Kapitaltheorie wie folgt aus: Wer die Prestigesprache des Landes spricht und wer über wenig kulturelles Kapital verfügt, sollte über mehr ökonomisches Kapital verfügen. Wer über ausreichend ökonomisches Kapital verfügt, dem gelingt ein sozialer Aufstieg.

In ihren weiteren Ausführungen verwendet Azadeh den Kulturbegriff. Auf die Frage, was sie unter dem allumfassenden Kulturbegriff versteht, antwortet Azadeh: „*Für mich bedeutet Kultur, dass man die schönen Dinge der Welt genießen kann. Wenn mein Sohn ein gutes Buch liest, dann soll er es verstehen und genießen, Freude daran haben. Wenn er ein gutes Buch liest, dass er es versteht und genießt, Freude daran hat. Wenn er Musik hört, dass er es für sich genießt, wenn er den Zeichenunterricht besucht, dass er Freude und Genuss erfährt. Von der Geschichte wissen und Freude daran haben und es genießen. Weil die gesamte menschliche Geschichte zählt zur Bashari Farhang. Die gesamte Weltkultur soll damit umfasst werden. Ich denke, wenn er all diese weiß, dann erfolgt ein anderes Kennenlernen der Welt, dann begegnet er anderen Menschen anders, dann hat er eine andere Form des Genusses und Freude. Aber gewiss, er hat auch seine eigene Kultur, so ist es nicht*“. Auch in ihrem Kulturverständnis geht Azadeh eingehend auf den Genuss eines

Buches, eines Musikstücks und des Zeichenunterrichts ein. Das Wissen über die Weltgeschichte ist nach Azadehs Darstellung nicht nur als reines kulturelles Kapital zu verstehen, sondern auch als ein Indikator des Habitus, denn dieses Wissen soll den zwischenmenschlichen Umgang ihres Sohnes positiv prägen.

Die Schullaufbahn ihrer beiden Kinder

„Wie traurig ist es, dass die Mutter da hingehet und dem Sohn nicht helfen kann. Er sagte, dass dies nicht schlimm sei und beruhigte mich. Er hatte sich bereits ausgiebig informiert und seine Entscheidungen getroffen“

Die Frage nach der Schullaufbahn ihrer Kinder weckt in Azadeh keine schönen Erinnerungen. Sowohl im Iran als auch in Deutschland hatte Azadeh nur mit großer Mühe den Kontakt zu den Lehrer/-innen pflegen können. Im Iran haben Eltern die Möglichkeit, in jeder Woche in die Schule ihres Kindes zu gehen. Azadeh nahm dies in Anspruch. Nur ein Lehrer sprach ausführlich mit der zweifachen Mutter. Azadeh vermutet, dass er womöglich der einzige Lehrer war, der seinen Beruf mochte. *„Die Lehrer, die ich im Iran kennen gelernt habe, mochten die Kinder nicht, sie mochten ihren Beruf nicht. Dann, die Lehrer im Iran, verdienen sehr wenig. Aufgrund dessen machen sie es so, dass du deinem Kind Nachhilfe besorgen musst und dadurch verdienen Lehrer noch mehr. Das war furchtbar.“* Dies ist eine Erklärung, warum Eltern im Iran ihre Kinder privat fördern und dies als Selbstverständlichkeit betrachten. In Deutschland setzten die befragten Eltern das gewohnte Verhalten fort und fördern weiterhin ihre Kinder privat.

In Deutschland war der Kontakt zu den Lehrer/-innen aufgrund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse schwierig. *„Zu den Elternabend bin ich gegangen, habe mich jedoch sehr geschämt. Ich konnte nicht Deutsch reden. Einmal sagte der Lehrer meiner Tochter bei einem dieser Treffen, dass ich gehen könne. Er sah, dass ich nichts verstehe und dass mich dies sehr belastet.“* Obwohl Azadeh über mangelnde Deutschkenntnisse verfügte, war sie stets bemüht, ihren Kindern, den Lehrer/-innen und womöglich sich selbst zu zeigen, dass ihr die schulische Laufbahn ihrer Kinder wichtig ist. Azadeh erinnert sich an eine weitere traurige Situation, die auch von ihrem Sohn erwähnt wurde: *„In der elften Klasse, wenn die Kinder entscheiden müssen, welche Kurse sie belegen sollen, habe ich auf dem ganzen Heimweg geweint. Mein Sohn ist ein guter Junge. Er fragte mich, warum ich denn weine. Er hatte mir bereits vorher alles erklärt. Ich sagte ihm, dass ich gar nicht verstanden habe, was da gesagt wurde und ich konnte ihm nicht helfen. Wie traurig ist es, dass die Mutter da hingehet und dem Sohn nicht helfen kann. Er sagte, dass dies nicht schlimm sei und beruhigte mich. Er hatte sich bereits ausgiebig informiert und seine Entscheidungen getroffen.“* Im Interview mit dem Sohn, fügt er der Geschichte hinzu, dass er hinsichtlich der Entscheidungen im Rahmen seiner Schullaufbahn hätte besser informiert sein müssen. Zugleich betont er,

dass er über niemanden – insbesondere nicht seine Mutter – verärgert sei (vgl. An.7, siehe sechstes Interview).

Auf die Frage, wie Eltern ihrer Meinung nach ihre Kinder bei ihrem Bildungsweg am ehesten unterstützen können, verweist Azadeh darauf, dass dies von der Bildung der Eltern abhängt. Weiterführend erzählt Azadeh, dass Kinder mit all ihren Sinnen im Elternhaus „Sachen“ aufnehmen können. Als Beispiel nennt sie: *„Ich denke, dass Kinder zu Hause etwas aufnehmen können. [...] Meine Kinder haben mit ihren eigenen Augen die Bücherauswahl bei sich zu Hause gesehen, mit Ohren hörten sie unseren Gesprächen zu.“* Azadehs Aussage erinnert an Bourdieus körpergebundenen Habitus.

Sowohl Azadeh als auch ihr Sohn vertreten demokratische Werte. Generationsübergreifende Gemeinsamkeiten sind auch bei Behnam und Babak festzustellen. Azadehs folgende Erzählung kann eine weitere Begründung sein, warum es zu keinem Generationskonflikt nach Mannheim (1928 in vgl. Kap. 2.3) kam: *„Abends hatten wir bei uns immer eine Sitzung, also auch hier in Deutschland. Mein Sohn war mit dabei, er war noch so klein. Er sagte mir dann später, dass er vieles von dem, was von den Erwachsenen aufgefasst hat, im Halbschlaf bei diesen Sitzungen aufgenommen hat.“* In diesen regelmäßig stattfindenden Sitzungen wurde über politische Themen gesprochen, denen Abtin im Halbschlaf zuhörte. *„Er sagte mir, dass er vieles auf diesem Wege gelernt hat.“* Mit diesem Beispiel erklärt Azadeh, wie Eltern ihre Kinder bei ihrem Bildungsweg unterstützen können.

An dieser Stelle ist auf Babak zu verweisen, der von ähnlichen Erlebnissen berichtete. Als Babak und seine Familie im Iran lebten, wurde er von seinem Vater ebenfalls zu Sitzungen mitgenommen. Zwar verstand Babak in jungen Jahren nicht, worüber die Erwachsenen sprachen, jedoch faszinierten ihn die strengen Gesichter und die langen Reden der Erwachsenen, die viel rauchten. Den Zigarettenrauch nahm Babak in den Sitzungen als etwas Mystisches wahr.

Wie bereits oben erwähnt, vertritt Azadeh die Ansicht, dass Kinder im Elternhaus *„bestimmte Sachen empfangen“* und *„dies ist das Wichtigste, was Eltern ihren Kindern geben können“*. Indem Eltern ihren Kindern vorleben, dass es wichtig ist, Bücher zu lesen, fangen Kinder auch an, dies zu tun. Das Vorleben wird auch von Abtin immer wieder betont. Interessant hierbei ist, dass Azadeh einen Vorgang beschreibt, der ihrer Meinung nach notwendig ist, um Kinder zu unterstützen, den sie jedoch selbst in ihrem Elternhaus so nicht erlebt hat. *„Erst wenn es ein Teil von dir selbst ist, kannst du es an deine Kinder weitergeben. Das Kind lernt einfach mit“*. Im Gegensatz zu Azadehs Eltern ist das Lesen für ihre Kinder eine Selbstverständlichkeit. *„Das gehört zum Leben dazu so wie man Wasser trinkt und Essen isst. Dies ist ein wichtiger Teil.“* Es ist naheliegend zu fragen, wie es dazu kam, dass Azadeh anfing, Bücher zu lesen. Eine mögliche Erklärung kann Azadehs damaliges soziales Kapital im Iran liefern. *„Weißt du, wir hatten keinen besonderen Kontakt zur restli-*

chen Familie, damals im Iran. Wir hatten eine Gruppe von Freunden, mit den wir gemeinsam tranken, tanzten, politisch aktiv waren. Mit denen hatten wir guten Kontakt, mit denen sahen wir gemeinsam damals die modernsten Filme und wir lasen gemeinsam Bücher und Zeitschriften. Im Grunde spielten wir Musik und das war alles da, das sahen doch die Kinder.“ Ein weiteres Mal belegt Azadeh mit ihren Aussagen, dass es einen Generationswandel gab, der sich positiv auf die Erweiterung des kulturellen Kapitals der Folgegeneration auswirkte. Obwohl Azadeh aus einer Familie mit ökonomischem Kapital stammte, bezeichnet sie diese als eine unkultivierte Familie. *„Ich kann dir sagen, dass ich aus einer unkultivierten Familie zur Welt gekommen bin. Zwar gingen wir ins Kino und so, aber bei uns zu Hause wurde nicht gelesen. Es gab keine Diskussionen zu Kultur und so. Dies habe ich sehr spät erhalten und ich habe es so genossen“.* Demzufolge hat sich Azadeh von dem Feld in das sie hineingeboren wurde – mit vorhandenem ökonomischem und fehlendem bzw. geringem kulturellem Kapital – distanziert und sich für ein eigenes Feld entschieden. Das Vorleben und Miterleben des kulturellen Kapitals innerhalb der Familie ist keine Garantie dafür, dass alle Kinder darin bestrebt sein werden, ihr Leben lang ihr kulturelles Kapital zu erweitern. *„Vielleicht will und kann ein Kind nicht mehr leisten. [...] Es ist zum Beispiel das Verlangen meines Bruders. Seine Kinder lernen nicht. Er sieht meine Kinder und er will, dass seine Kinder so werden wie meine. Aber seine Kinder wollen es nicht“.* Demzufolge sollte ein Kind über einen Eigenwillen sowie die Bereitschaft, stets mehr leisten zu wollen, verfügen. Hilfreich kann eine bessere zwischenmenschliche Beziehung zwischen den Eltern und dem Kind sein. *„Ich denke, dass in der Beziehung zwischen Kind und Eltern mehr sein muss, als Wunschäußerungen, mehr Zwischenmenschliches. Vielleicht können es einige nicht, weil sie weniger IQ haben. Es ist ja auch sehr schwer.“* Es ist anzunehmen, dass Azadeh in ihrer Aussage auf die emotionale Ebene ihrer Erziehungsform anspielt. Bereits mehrfach ist Azadeh auf den zwischenmenschlichen Umgang eingegangen. Der zweifachen Mutter war es wichtig, dass ihre Kinder ihre schulische Laufbahn mit einem höherwertigen Abschluss beenden. *„Hier und im Iran, denke ich, dass es zwischen den beiden Ländern Unterschiede gibt, dennoch, wenn du kein Universitätsabschluss hast, was willst du da noch machen?“* Dies erinnert an die Einstellung der Großelterngeneration bezüglich der Funktion des institutionalisierten kulturellen Kapitals. Es ist ein weiterer Beleg dafür, dass gewohnte Ansichten aus dem Iran in Deutschland beibehalten wurden.

Das Sprachkapital ihrer beiden Kinder

Die deutsche Sprache ist *„viel wichtiger als Farsi“*

Trotz all der schlechten Erfahrungen, die Azadeh in der Schullaufbahn ihrer Kinder machte, hörte sie nicht auf, ihre Kinder zu unterstützen. So war es ihr auch wichtig, die Sprachkom-

petenzen ihrer Kinder zu fördern. Ihre Kinder sollten die deutsche Sprache nicht auf Kosten ihrer Erstsprache lernen. Dies erinnert an Brizić Plädoyer für das Bewahren und Erweitern des eigenen sprachlichen Kapitals im Einwanderungsland (vgl. Brizić 2007: 180).

Im Vergleich zu ihrem eigenen Sprachalltag, der überwiegend aus Farsi besteht, ist für ihre Kinder die deutsche Sprache in Deutschland „*viel wichtiger als Farsi*“. Ihre Tochter hat einen deutschstämmigen Freund, mit dem sie ausschließlich in der deutschen Sprache spricht. Mit ihrem Vater spricht sie „*ab und zu*“ in der deutschen Sprache. Mit Azadeh spricht die Tochter ausschließlich und fließend Farsi. Nach Aussagen von Abtin ähnelt sein Sprachkapital dem seiner Schwester. Azadeh vermutet, dass sowohl die deutsche als auch die persische Sprache die Muttersprache ihrer Kinder sind. Dies wird von Abtin bestätigt.

Azadehs Verständnis von Exiliraner/-innen

„Eine Gruppe ist aus politischen Gründen hierher gekommen. Sie sind hier und kehren in den Iran nicht mehr zurück“

Die drei befragten Eltern vertreten nicht dasselbe Verständnis hinsichtlich Exiliraner/-innen. Nach Azadehs Meinung gibt es zwei Gruppierungen von Exiliraner/-innen: Zum einen die, die aus politischen Gründen ihre Heimat verlassen haben und ihr Leben im Falle einer Rückkehr in Gefahr sehen. Zum anderen diejenigen, die freiwillig zum Studieren nach Deutschland kamen und sich an das hiesige Leben gewöhnt haben. Sie können sich kein Leben im Iran mehr vorstellen und leben daher nach Azadehs Verständnis ebenfalls im Exil, obwohl sie ohne jegliche Gefahr zurückkehren könnten. Ihrer Ansicht nach sind Iraner/-innen, die aus politischen Gründen geflüchtet sind und immer wieder in den Iran fliegen, keine Exiliraner/-innen.

Kategoriensystem

Das familiäre kulturelle Kapital im Iran	Azadehs Studienzeit im Iran	Azadehs Ankunftsjahre in Deutschland	Azadehs Sprachkapital in ihren Ankunfts Jahren in Deutschland
<i>„[...] und ich fragte mich, warum las diese Familie so viel, über wen diskutieren sie so oft, warum wurden ihre Bücher angezündet“</i>	<i>„Während meines Studiums habe ich nicht wirklich gelernt, sondern mehr gelebt“</i>	<i>„Wir wohnten ganz oben, bekamen kaum Geld, mussten irgendwie alles besorgen an Lebensmitteln. Es waren über 150 Treppen im Heim, Wäsche waschen, ach, es war alles schwarz und zu allem wollte ich doch gar nicht dort leben“</i>	<i>„Als ich anfing, die Sprache zu lernen, mochte ich sie. Ich begriff, dass ich sie lernen kann“</i>

Von der Akademikerin im Iran zur Arbeitsbeschaffungsmaßnahme in Deutschland	Azadehs soziales Kapital in Deutschland	Azadehs Reflexionsprozess in Deutschland
<i>„Dann stellte sich mir die Frage, was hätte ich denn studieren sollen? Welche Ausbildung hätte ich beginnen können? Aber zu der Zeit, auch eine wenn ich eine Ausbildung hätte beginnen wollen, hätte ich wohl aufgrund meines Alters wohl keine bekommen“</i>	<i>„In der Zeit, als ich nach Deutschland kam, hatten sich bereits kleine Frauengruppen gebildet. Da war ich dabei, wir hatten unsere eigenen Sitzungen [...]“</i>	<i>„Mir gelang es, aus der Distanz zu sehen, dass das, was wir als Iranisch bezeichnen, was wir lieben und selbst sehen, zu sehen, was für Rassisten wir sind und welche schlechten Eigenschaften wir haben“</i>

Azadeh und ihre zwei Kinder	Die Schullaufbahn ihrer beiden Kinder	Das Sprachkapital ihrer beiden Kinder	Azadehs Verständnis von Exiliraner/-innen
<i>„Weil, ich hatte zwar mein Studium beendet, dennoch konnte ich vieles, was ich mir gewünscht habe, nicht erfüllen. Ich wollte, dass dies meinen Kindern gelingt“</i>	<i>„Wie traurig ist es, dass die Mutter da hingeht und dem Sohn nicht helfen kann. Er sagte, dass dies nicht schlimm sei und beruhigte mich. Er hatte sich bereits ausgiebig informiert und seine Entscheidungen getroffen“</i>	<i>Die deutsche Sprache ist „viel wichtiger als Farsi“</i>	<i>„Eine Gruppe ist aus politischen Gründen hierher gekommen. Sie sind hier und kehren in den Iran nicht mehr zurück“</i>

Tab. 14: Kategoriensystem am Fallbeispiel Azadeh aus der Elterngeneration

6.1.6 Fallbeispiel Abtin aus der Kindergeneration:

„Und ich bin nicht so ein normaler Stefan in Berlin und ich sehe auch nicht so aus. Ich heiße Abtin und es ist auch gut, anders zu sein“

Mein Subjektiver Eindruck

Insbesondere Abtins aufgeschlossene und freundliche Art haben die gesamte Interviewsituation aufgelockert, sodass das Interview einem Alltagsgespräch ähnelte. Vor Beginn des Interviews sprachen wir über meine Zugfahrt nach Berlin und ob ich gut zu ihm nach Hause gefunden habe. Das Interview wurde in Abtins Küche durchgeführt, in der auch ich mich wohl gefühlt habe. Abtin, der Promotionsstipendiat ist, war sehr neugierig auf meine Interviewfragen. Er freute sich darüber, dass er interviewt wird. Während des gesamten Interviews hatte ich zunehmend den Eindruck, dass Abtin das Interview als eine Möglichkeit betrachtete, sich präsentieren zu können. Im Interview erklärt er dann auch, dass er gern mit seiner Bildung angebe. Abtin wohnt mit seiner Freundin, einer deutschstämmigen Studentin aus Berlin, zusammen.

Im Vergleich zu den anderen Interviewpartner/-innen hat mich Abtin am ehesten in seine Darstellungen einbezogen. So sprach er von einem „wir“ und bezeichnete uns beide als

eine Generation. Ich nehme an, dass die Gemeinsamkeiten, die Abtin zwischen uns beiden sah, eine Vertrautheit entstehen ließ, sodass er unbefangen erzählen konnte.

Abtin ist 1995 im Alter von 15 Jahren mit seiner Mutter und seiner jüngeren Schwester nach Deutschland geflüchtet. Aufgrund eines mehrjährigen Gefängnisaufenthaltes folgte der Vater seiner Familie erst drei Jahre später. In Deutschland angekommen, lebte die Familie im Asylantenheim. Abtin und seine Schwester haben später ein Gymnasium besucht und anschließend studiert. Demnach kennt Abtin sowohl das iranische als auch das deutsche Bildungssystem. Zum Zeitpunkt der Befragung erhielt Abtin von einer namenhaften deutschen Stiftung ein Promotionsstipendium.

Mittlerweile leben seine Eltern getrennt. Mit seinem Vater, den er als einen komischen und anstrengenden Typen beschreibt, hat er keinen regelmäßigen Kontakt. Die Mutter, bei der Abtin lange Zeit gelebt hat, vertraut ihren beiden Kindern. Sie wurde ebenfalls interviewt und war zum Zeitpunkt der Befragung arbeitssuchend.

Im Interview hat Abtin auf mehrere Fragen abwechselnd mit Erzählungen über seine Erfahrungen im Iran und in Deutschland geantwortet. Dies erschwert die Rekonstruktion seiner Bildungsgeschichte.

Eine Innen- und Außensicht des Familienlebens im Iran

„[...]Also, eher nicht so religiös, also schon religiös, wie Menschen im Iran so sind, aber nicht so religiös wie sonst so“

Abtin beschreibt das schwierige Familienleben im Iran. *„Wir waren jetzt nicht so die tolle große Familie“*. Zurückzuführen sei dies auf die Familie mütterlicherseits, die gegen die Eheschließung seiner Eltern war. Die Familie sah den Vater als *„ein Dahergekommenen, aus dem Gefängnis entlassener linker Kommunist“*. In den 1970er und 1980er Jahren gab es im Iran unterschiedliche politische Strömungen, die sich gegen die damalige Monarchie formierten. Kommunistische Ansichten wurden u.a. von Abtins Vater vertreten.

Sich selbst bezeichnet er als keinen *„so krassen Familienmenschen“*. Zwar hat er Kontakt zu seinen Familienangehörigen in Deutschland und im Iran, aber dies hält sich seiner Ansicht nach eher in Grenzen. Sein Lieblingsonkel, auf den er im Laufe des Interviews mehrfach zu sprechen kommt, lebt in Schweden und Abtin besucht ihn gern.

Abtin ist sich unsicher, ob sein Vater sechs oder sieben Geschwister hat, mit denen er aufgewachsen ist. Die Familie väterlicherseits wird von Abtin als *„arme bildungsferne Familie“* beschrieben. Die Großmutter väterlicherseits war Analphabetin und der Großvater war *„so ein bisschen intellektuell unterwegs, aber nicht wirklich“*.

Im Vergleich dazu ist die Familie mütterlicherseits ein *„bisschen bürgerlicher“*. Die Großmutter, die insgesamt sechs Kinder hatte, *„war sehr darauf bedacht, dass alle ihre Töchter*

studieren oder zumindest die Schule fertig machen und selbstständig sind“. Bereits hier kann eine tradierte Bildungsaspiration angenommen werden, die auf die Großelterngeneration im Iran zurückzuführen ist und die nach der Migration fortgesetzt wird. Weiterführend berichtet Abtin über das Familienleben seiner Mutter: *„[...] und nachdem meine Mutter zehn war musste sie auch auf die Zwillinge aufpassen, als die da waren. Das sind einfach ganz andere Welten. Also, wenn ich sechs Kinder habe, kann ich mich nicht so krass um die kümmern, so wie sich meine Eltern um mich kümmern konnten, weil ich erst mal alleine war, deswegen“.* Obwohl alle befragten Eltern angaben, dass sie ein gutes Verhältnis zu ihren Geschwistern hatten und sich gegenseitig unterstützt hätten, werden Geschwister nicht als Gatekeeper genannt.

Auf die Frage, ob die Großmutter mütterlicherseits religiös gewesen sei, antwortet Abtin: *„Wie halt Großmütter religiös sind, sie hat auch gebetet, aber das wars auch schon und sie mochte auch den Schah so. Also eher nicht so religiös, also schon religiös wie Menschen im Iran so sind, aber nicht so religiös wie sonst so“.* Die drei befragten Eltern geben einstimmig an, dass die Großelterngeneration keine überzeugten Muslime waren, jedoch die Religion nicht völlig ablehnten. Dass die Religion innerhalb des Elternhauses keine zentrale Rolle einnahm, beantwortet die Forschungsfrage, warum die Befragten keine Religionszugehörigkeit angeben.

An Abtins Darstellung orientiert, wird die Mesoebene als die Ebene vorgestellt, auf der sich Menschen innerhalb des gesellschaftlichen Lebens, d.h. außerhalb des Familienlebens, präsentieren. Sie zeigen sich nach außen (Außensicht). Die Innensicht befindet sich auf der Makroebene. Dies ist die Ebene, auf der sich Menschen innerhalb ihrer Familie befinden und auf der sie sich präsentieren. Die nach außen transportierte religiöse Überzeugung zeigte sich beispielsweise durch das Tragen des Kopftuches, Moscheebesuche etc. Jedoch fand innerhalb Abtins Familie (Mesoebene) kein striktes religiöses Leben statt. Unter Berücksichtigung der Herkunftslandanalyse aus Kapitel 1.1 kann die Ursache der Innen- und Außensicht auf den geschichtlichen Verlauf im Iran zurückgeführt werden. Die Großeltern, die nach islamischen Werten erzogen wurden, erlebten zunehmend, dass der Schah dem Klerus die Macht entzog, um seine eigene Machtposition zu sichern (vgl. Makroebene). Zu dieser Zeit war ein gesellschaftlicher Aufstieg mit Hilfe des institutionalisierten Zustandes des kulturellen Kapitals möglich, sodass die Folgegeneration zunehmend in ihrer bildungsinstitutionellen Laufbahn gefördert wurde.

Migrationsgründe

„Ich glaube, es war Zufall. Ich glaube, sie wollten nach Frankreich“

Neben den politischen Aktivitäten des Vaters war ein weiterer Migrationsgrund der Wunsch der Eltern, dass ihre Kinder im Ausland studieren sollten. Abtin erzählt, dass es eher Zufall war, dass seine Familie nach Deutschland geflüchtet ist. Dies erinnert an Maryam und Behnam, die ebenfalls nicht geplant hatten, nach Deutschland zu flüchten. Das Zielland von Abtins Eltern war Frankreich. Zurückzuführen sei dies darauf, dass *„viele Intellektuelle [...] im Iran sehr frankophil [sind], extrem frankophil. Also ich mein, das fing bereits früher damit los, dass die ersten iranischen, die ins Ausland gegangen sind, nach Frankreich gegangen sind, das wird dir Farang, da wird dir Ausland sagen, dass wird Bundeswehr sagen ... dass die französische Literatur viel viel krasser viel hochgeschätzt wird, Sarte ... ja, okay, weil sie auch links waren“*. Abtins Aussage wird durch die Interviewauswertung der drei befragten Eltern belegt. Sie sagen einstimmig aus, dass die damaligen iranischen Intellektuellen von europäischen politischen und philosophischen Strömungen beeinflusst waren.

Kulturelles und ökonomisches Kapital im Iran und in Deutschland

„Also, da musst du entweder reich heiraten oder man muss von der Familie her viel Geld mitbringen oder wenn das nicht der Fall ist, muss du krass gut sein, so in der Uni und in der Schule“

In Abtins Erzählungen werden überwiegend das kulturelle und das ökonomische Kapital thematisiert. Im Iran haben Abtins Eltern ihr Studium abgeschlossen. Seine Mutter hat Business Management und sein Vater Soziologie und persische Literatur studiert. Von ihren Kindern erwarteten die Eltern, dass sie ebenfalls ihre bildungsinstitutionelle Laufbahn mit einem höherwertigen Abschluss beenden. Demnach sollte eine Tradierung der bildungsinstitutionellen Laufbahn sowie der institutionalisierte Zustand des kulturellen Kapitals erfolgen. Der soziale Status sollte jedoch nicht tradiert werden. Weiterführend berichtet Abtin: *„Meine Mutter hat vor der Revolution studiert und nach der Revolution, kurz bevor die Unis geschlossen waren, hat sie ihr Dings abgeholt und so. Zack fertig, also sie haben beide vor der Revolution oder kurz vor der Revolution abgeschlossen“*. In seinen Ausführungen bezieht sich Abtin auf die mehrjährige Universitätsschließung, die auf die Geschehnisse während der Islamischen Revolution zurückzuführen sind (Makroebene). Außerdem berichtet Abtin, dass sein Vater aufgrund seiner politischen Aktivitäten im Iran keine Arbeitsstelle fand. Er verbrachte sehr viel Zeit zu Hause, sodass seine Kinder die *„einzige Beschäftigung“* für ihn waren. Der hohe Stellenwert des kulturellen Kapitals aus Sicht des Vaters führte dazu, dass Abtin *„mit dreieinhalb Jahren lesen und schreiben konnte, weil sie ja sonst nichts anderes zu tun hatten“*.

Auf die Frage nach den elterlichen Erziehungsschwerpunkten antwortet Abtin wie folgt: *„Ja, schon dieses Bildungsding, nee. Ja also, ähm, ich würde sagen, so wie ein Klischee-Beispiel von dir ... wir waren im Iran auch nicht reich. Ähm, ich glaube am Anfang ging es uns ganz schlecht, da hatten wir nur eine Einzimmerwohnung, aber ich kann mich nicht ganz daran erinnern, da ich kleiner war. Wie gesagt, ich habe mit dreieinhalb, ich habe Tagebücher, die geschrieben [...]. Es ist schon lustig, das anzusehen. Auf jeden Fall konnte ich mit dreieinhalb lesen und schreiben. Ich habe bis zur zehnten Klasse in Mathe nichts dazugelernt. Bevor ich zur Schule gegangen bin, war ich auf dem Niveau der zehnten Klasse. Leider ist es so nicht weiter gegangen“*. Die Tradierung des kulturellen Kapitals nach Bourdieu und die Bildungsaspiration seiner Eltern, sind in Abtins Fall besonders stark ausgeprägt. Die Gründe finden sich auf der Makro- und Mesoebene. Aufgrund der politischen Aktivitäten seines Vaters, die auf die damalige gesellschaftliche Umbruchphase im Iran zurückzuführen sind, hat er keine Arbeit gefunden, sodass er die Wohnung kaum verlassen hat (Makroebene). Bei den Aktivitäten des Vaters handelt es sich um ein bewusstes und durchdachtes menschliches Handeln, das auf die damalige gesamtgesellschaftliche Situation des Landes zurückzuführen ist. Folglich haben auch die Entwicklungen auf der Makroebene Abtins Erziehung geprägt. Des Weiteren spricht Abtin über das *„Klischee“* von iranischstämmigen Familien, die seiner Auffassung nach arm an ökonomischem Kapital und reich an kulturellem Kapital sind. Diese Kapitalvermischung führte innerhalb der Bevölkerung zu einer enormen Unzufriedenheit, die zahlreiche Demonstrationen zur Folge hatte. Das von Abtin aufgeführte Klischeebild bezieht sich auch auf den Erziehungsschwerpunkt Bildung innerhalb von iranischstämmigen Familien (Mesoebene). Dies nannten auch die 70 Befragten der Online-Befragung.

Weiterführend beschreibt Abtin sein kulturelles Kapital: *„Ich habe mit sechs angefangen, Tar zu spielen. Meine Schwester hat mit sechs angefangen, Santur zu spielen. Meine Schwester hatte Malunterricht, ich auch. Ich war schlecht... ich kann das nicht und das haben die dann auch eingesehen. Ich habe dann noch Klarinette gespielt. Also äh.. ich habe viel Musik gemacht und mache immer noch viel Musik“*. Ein Musikinstrument zu besitzen, zu spielen und es zu genießen, ist nach Bourdieu ein Aspekt des kulturellen Kapitals. Obwohl die Familie über wenig ökonomisches Kapital verfügte, haben die Eltern ihre beiden Kinder musikalisch und künstlerisch gefördert. Daraus ist abzuleiten, dass das ökonomische Kapital für die Tradierung und Entfaltung des kulturellen Kapitals nicht ausschlaggebend war. Die quantitativ erhobenen Daten der Online-Befragung belegen ebenfalls, dass zur privaten Förderung nicht das ökonomische Kapital primär ausschlaggebend ist, sondern eher die Einstellung zum kulturellen Kapital. Eine Möglichkeit zur Förderung des kulturellen Kapitals kann – trotz des geringen ökonomischen Kapitals – beispielsweise das soziale Kapital bieten. Danach dient das soziale Kapital dazu, zu berücksichtigen, „[...] die Chan-

cen der Erhaltung und der Vermehrung des ökonomischen und des kulturellen Kapitals zu sichern“ (Fuchs-Heinritz/ König 2005: 167). Folglich liegt eine Vielzahl an Optionen vor, Kinder trotz schwachem ökonomischen Kapitals privat zu fördern. Jedoch nur unter der Voraussetzung, dass Eltern die Ansicht vertreten ihre Kinder fördern zu wollen. Mit welchen Schwierigkeiten der Erhalt und die Vermehrung des kulturellen Kapitals verbunden sind, schildert Abtin: *„Und die haben wirklich selbst nicht genug gegessen, damit wir ...damit Geld für was auch immer da war, es war ja alles privat. Die Schule war schlecht, ich war schon auf eine Eliteschule und so war trotzdem nicht so gut. Es war den halt sehr wichtig. Und da mein Vater eh Schriftsteller war, Bücher lesen und blabla und das war auch nochmal ganz wichtig. Und ich bin mit Büchern aufgewachsen sozusagen und ja das war denen das aller aller wichtigste. Und als wir kleiner waren, hieß es schon, dass es im Iran sinnlos ist und ihr müsst mal im Ausland“.*

Indem Abtin zum einen auf die Privatisierung der Bildungsinstitutionen und zum anderen auf die elterliche Bildungsaspiration verweist, verknüpft er ein weiteres Mal Aspekte der Meso- und Makroebene zur damaligen Zeit im Iran. Es wird deutlich, dass je nach Ebene die Kapitalformen eine unterschiedliche Gewichtung haben. So kann innerhalb der Familie trotz des geringen ökonomischen Kapitals kulturelles Kapital wachsen. Abtins Eltern verfügten über wenig ökonomisches Kapital und dennoch wurde er privat musikalisch und künstlerisch gefördert. Auf der Mesoebene kann eher ökonomisches Kapital zu mehr kulturellem Kapital führen. Denn Abtins Besuch einer Eliteschule setzt ökonomisches Kapital voraus und führt zu mehr kulturellem Kapital. Es stellt sich nun die Frage, wie Abtins Eltern es geschafft haben, ihn trotz ihrer geringen Kapitalausstattung in einer Eliteschule einzuschulen. In seinen Aussagen weist er nur darauf hin, dass seine Eltern ihr gesamtes Geld in seine Schullaufbahn investiert haben. Ob sich die Eltern möglicherweise Geld geliehen oder geerbt haben, wird von Abtin nicht angedeutet.

Die Ursachen des Leistungsdrucks, dem Abtin ausgesetzt war, können mittels einer Herkunftslandanalyse nachvollziehbarer dargestellt werden. Abtin fasst zusammen: *„Also, da musst du entweder reich heiraten oder man muss von der Familie her viel Geld mitbringen oder wenn das nicht der Fall ist, muss du krass gut sein, so in der Uni und in der Schule. Sonst ist es ... so war vielleicht deswegen der Druck etwas größer und hier hat er nachgelassen, weil sie gesehen haben, es läuft gut für die“.* Demnach war ein Hauptgrund des enormen Leistungsdrucks der Wunsch der Eltern nach einer sicheren Zukunft, der mittels des institutionalisierten Zustands des kulturellen Kapitals zu erreichen war. Weiterführend berichtet Abtin: *„[...] du musst in deinem Conour ghabul beshi⁸⁹, was willst du sonst machen? Dann ist dein Leben wirklich vorbei. Wirklich im wahrsten Sinne des Wortes vorbei*

⁸⁹Deutsche Übersetzung: Du musst bestehen

und hier kannst du mal sagen, na gut, in die Uni reinzukommen ist nicht so schwer, irgendwas kann ich schon studieren können und das ist im Iran ja nicht der Fall. Dann mache ich hier eben eine Ausbildung, da geht die Welt ja nicht unter. Man hat viele Möglichkeiten und im Iran hast du dies nicht“. Aus seiner Darstellung wird deutlich, dass die elterliche normative Bildungsaspiration kein Einzelfall ist. Denn wer die universitäre Aufnahmeprüfung (Concour) nicht besteht, genießt gesellschaftlich weniger Ansehen und kann innerhalb der Gesellschaft nicht aufsteigen. Bereits Behnam hat auf dieses Prestigedenken verwiesen. In seiner Aussage deutet Abtin darauf hin, dass der Leistungsdruck in Deutschland geringer ist als im Iran. Zurückzuführen sei dies, so Abtin, auf zahlreiche Alternativen, um die universitäre Zulassung zu erhalten.

Dass der Aufstieg in eine prestigereichere Schicht durch das kulturelle Kapital möglich ist, entspricht nicht Bourdieus Ansatz und widerlegt seine Ansichten der Tradierung sozialer Ungleichheiten. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Einstellung zum kulturellen Kapital entscheidender ist als das ökonomische Kapital, um die Tradierung sozialer Ungleichheiten zu durchbrechen.

Tradierung der Kapitale und der elterlichen normativen Bildungsaspiration

„Also, ich fand diesen Leistungsdruck nie wirklich so schlimm. Wenn ich so zurückblicke, dann war es schon sehr krass und man sollte Kinder das nicht antun“

In Deutschland angekommen, hatten die Eltern nach wie vor den Anspruch, dass ihre Kinder einen höherwertigen Abschluss erreichen. Aufgrund dessen setzte sich der Leistungsdruck nach der Flucht fort. Abtin und seine Schwester besuchten auch in Deutschland ein Gymnasium. Folglich handelt es sich um ein fluchtbedingtes importiertes kulturelles Kapital. Die Eltern haben ihr gewohntes Bildungsverhalten aus dem Iran nach Deutschland importiert. Dies stellt für die Eltern einen sicheren Anker in der Erziehung ihrer Kinder dar, da ihnen dieses Verhalten aus ihrem Herkunftsland vertraut ist. Weiterführend beschreibt Abtin den Leistungsdruck wie folgt: *„Aber so die Grundlinie teile ich. Ich weiß nicht, ob ich es machen will. Ich weiß nicht, ob ich das so machen kann, denn dazu gehört auch eine Frau. Und die hat auch ihre Vorstellungen und ich kann mein Kind nicht alleine erziehen. Es sei denn, ich werde alleinerziehender Vater, aber solange dies nicht der Fall ist, gehören immer zwei dazu. Ich sehe unsere Erziehung schon so als Vorbild. Ich habe meine Kritikpunkte und die werde ich versuchen anders zu machen“.* Seinem Leben in Deutschland angepasst, soll aus Abtins Sicht eine Tradierung der Erziehungsform stattfinden (Mikroebene). Festzuhalten ist, dass es sich hierbei um eine Erziehungsform handelt, die ihren Ursprung in geschichtlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen (Makroebene) im Iran hat (s.u. Abb. 70). Wie bereits in Kapitel 2.2 am Beispiel von Brizićs Sprachkapitalmodell (s. Abb. 14

in Kap. 2.1) dargestellt wurde, beeinflussen die Entwicklungen auf der Meso- und Makroebene die Entscheidungen und Einstellungen auf der Mikroebene (Brizić 2007: 174, 199).

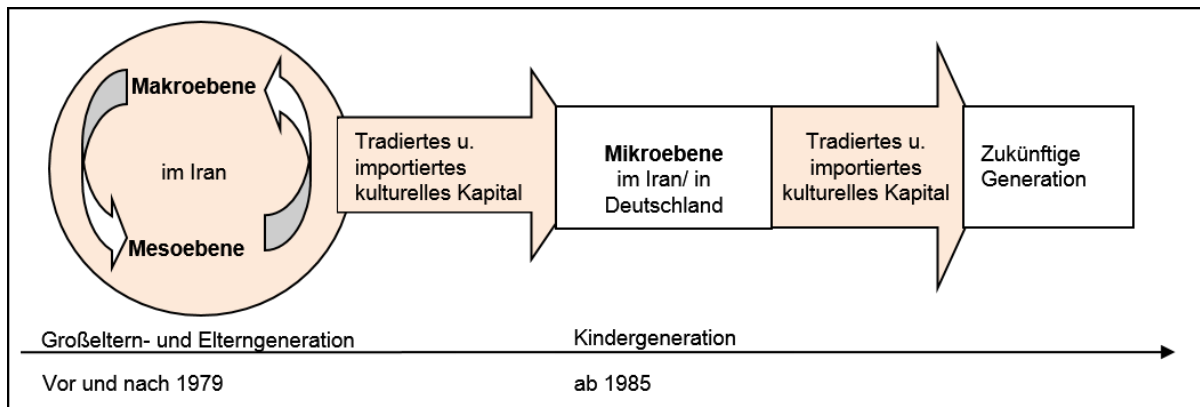


Abb. 70: Importiertes kulturelles Kapital aus dem Iran nach Deutschland

Weiter führt Abtin aus: „[...] ich werde voraussichtlich meine Kinder hier erziehen und da braucht es nicht, dass das Kind schon Englischnachhilfeunterricht hat, weil sie es in der Schule sehr gut lernen. Deswegen weiß ich nicht, wie ich es da kombinieren werde. Ich sehe meine Erziehung schon so als Vorbild“. Abtins Vorstellungen zur Erziehung seiner zukünftigen Kinder sind auf der Mikroebene des Dreiebenen-Modells zu verorten (s.o. Abb. 67). Diese Ebene zeichnet sich zum einen durch das Sprachkapital der Eltern aus, auf dem die Folgegeneration ihr eigenes Sprachkapital aufbauen kann. Zum anderen werden ergänzend zu Brizićs Modell auf der Mikroebene die Erziehungsschwerpunkte Sprache und Bildungsaspiration in der Erziehung der Folgegeneration thematisiert. Letzteres wird von Abtin wie folgt dargestellt: „Also, jetzt bin ich mit meiner Freundin zusammen. Bei der ich hoffentlich, wahrscheinlich Kinder haben werde und sie ist halt Deutsche und das ist für mich halt die Chance, die Kinder zweisprachig zu erziehen. Also ich würde dann mit den Kindern Persisch reden, so ist der Plan, und sie würde mit den Deutsch reden. Weil, so können sie die Sprache lernen. Also, ich würde es schade finden, wenn sie die Möglichkeit haben und also, wenn sie es später vertiefen wollen oder bis zu welchen Level sie diese Sprache können werden, ist dann halt denen überlassen. Aber ich werde mit denen Persisch reden. Ich werde es versuchen“. Folglich befürwortet Abtin eine mehrsprachige Erziehung seiner zukünftigen Kinder (Mikroebene). Dies deckt sich mit den Aussagen, die mehrheitlich von Studierenden der Online-Befragung getroffen wurde.

Abtins Familienleben und seine bildungsinstitutionelle Laufbahn im Iran und in Deutschland

„Mein Vater sagt immer so halb Scherz, aber ich glaube, das meint er ernst, dass sozusagen, dass er in Ruhe sterben kann, wenn ich mein Doktor habe [...]“

Im Gegensatz zu den anderen Befragten der Kindergeneration hat Abtin als Einziger sowohl das iranische als auch das deutsche Bildungssystem besucht. Dies ermöglicht, über einen Vergleich beider Bildungssysteme zu sprechen.

Im Iran hat Abtin nur wenige Tage den Kindergarten besucht. Aufgrund der Arbeitslosigkeit seines Vaters wurde Abtin von ihm betreut. Bereits vor seinem Schuleintritt konnte Abtin persische Gedichte lesen. *„Ich kann mich erinnern, bevor ich zur Schule gegangen bin, hatten meine Mutter und mein Vater Literaturstunde, Saadi lesen, Hafez lesen und so, und meine Schwester genauso“*. Bereits hier wird die normative elterliche Bildungsaspiration deutlich. Abtin berichtet über seinen Alltag außerhalb der regulären Schulzeit im Iran: *„Also, ich hatte in den sechs Tagen, die ich Schule hatte, hatte ich sechs Tage Nachhilfeunterricht, Englisch und Tar, Klarinette und theoretische Musik. [...] Ich habe die zweite Klasse übersprungen. Also es war immer halt das Lesen, hier lesen und hier muss man Bücher lesen und zusammenfassen, da war ich sechs. Ja, das war den ganz wichtig“*. Abtins Aussage zufolge wurde er im musikalischen Bereich privat gefördert, da es im iranischen Schulsystem keinen Musikunterricht gab. Es kann angenommen werden, dass die private Förderung der Eltern in Deutschland eine importierte Bildungstradition aus dem Iran ist. Zusammenfassend beschreibt Abtin seine Schulzeit im Iran als eher *„langweilig“*, da er kaum etwas Neues dazu gelernt habe.

In seinen weiteren Ausführungen verweist Abtin auf den Unterschied zwischen dem schulischen und dem familiären Leben im Iran, die strikt voneinander zu trennen sind. Neben dem Schulstoff lernte Abtin von der *„Kindheit an [...] zu lügen“*. Das, was die Eltern zu Hause sagten, durfte er nicht nach außen tragen. *„Weil, das was zu Hause gesprochen wird, darfst du in der Schule nicht sagen. Meine Eltern, beide zwei gottlose Kommunisten, und ich war in der Schule der beste Koranleser und das war nicht nur ich, weil ich solch ein tolles Kind war, sondern alle waren halt so“*. Abtins Erzählung untermauert Bourdieus Ansicht, dass die Beherrschung der legitimen Sprache – in diesem konkreten Fall der religiösen Sprache Arabisch und der Landessprache Farsi – durch sprachliche Gewohnheit erfolgt. In Abtins Fall kann das regelmäßige Koranlesen genannt werden, das von Außenstehenden (Makroebene) befürwortet bzw. gelobt wurde und den gesellschaftlichen Ansprüchen genügte (Bourdieu 2005: 69). Orientiert an Abtins Aussagen ist eine Verknüpfung der Makro- und Mesoebene möglich: Familien, die ihren Kindern einen sicheren gesellschaftlichen Aufstieg mittels institutionalisiertem kulturellen Kapital ermöglichen wollten, passten sich den gesellschaftlichen Bedingungen im Iran an. In der Öffentlichkeit Kritik gegenüber der Regie-

rung oder der Religion zu äußern, war unerwünscht. Dies stimmt mit Behnams Aussagen überein. Demnach blieben die politischen Ansichten eine innere Angelegenheit, die nach außen nicht preisgegeben wurden. Gesellschaftskritische Ansichten wurden in der Familie oder im engsten Freundeskreis (Mesoebene) diskutiert und auf der Makroebene präsentierte man sich beispielsweise als „*der beste Koranleser*“. Da Abtins Vater sich nicht an diese Regeln des Feldes hielt, hatten die Eltern Sorge, dass Abtin aufgrund seines Familiennamens Schwierigkeiten in der Schule bekommen könnte. Abtin fasst zusammen: „*Man lernt, es gibt zu Hause und es gibt draußen, also, lernt das als kleines Kind. Ja, also, dass war Grundschule*“. Als „*antiautoritär*“ bezeichnet Abtin die Erziehungsform seiner Eltern, die ihm beibrachten, Gegebenes stets zu hinterfragen. „*[...] Frag immer nach Begründungen, sag nicht immer ja*“. Während auf der Makroebene die Lebensbedingungen nicht hinterfragt werden sollten, sollte Abtin auf der Mesoebene genau das Gegenteil lernen. Das stetige Hinterfragen von gesellschaftlichen Gegebenheiten nimmt in Abtins Erziehung einen besonderen Stellenwert ein. Abtin beschreibt dies als einen Gegensatz, der schwer einzuhalten war. Die Eltern stellten immer wieder Fragen, die ihre Kinder dazu befähigen sollten, ihre Wünsche zu äußern. „*Und als Kind wurden wir auch immer gefragt, wo wollt ihr immer verreisen, wo wollt ihr hinfahren, wo wollt ihr heute hingehen*“. Abtins Eltern waren darum bemüht, dass ihre Kinder sich ihre eigene Meinung bilden und über ihr Leben nachdenken. Im Gegensatz zur antiautoritären Erziehung seiner Eltern, lernte Abtin einen autoritären Erziehungsstil in der Schule kennen. Die Schwierigkeit, diese beiden Gegensätze zu vereinen, gelang Abtin im Schulalltag nicht immer. „*Wir haben einmal fast einen Schulverweis bekommen, weil wir einen Schulaufstand angezettelt haben, weil die uns beim Sportunterricht nicht rausgelassen haben und dann haben wir den Lehrer nicht reingelassen, das war in der siebten Klasse [...]*“. An mehreren Stellen verweist Abtin darauf, dass es „*schwierig*“ war, das auf der Mesoebene Gelernte nicht auf der Makroebene auszuleben.

An dieser Stelle möchte ich auf Abtins Bezeichnung „*antiautoritär*“ eingehen. Abtin unterscheidet zwischen dem Antiautoritätsverständnis im deutschen und iranischen Kontext. Es ist zu hinterfragen, ob die Begriffe der deutschen Sprache, die sich an einen westlichen Lebensstil richten, ausreichen, um das gesellschaftliche und familiäre Leben im Iran nachvollziehbar beschreiben zu können. Anhand der bisherigen Darstellung lässt sich die Innen- und Außensicht wie folgt darstellen

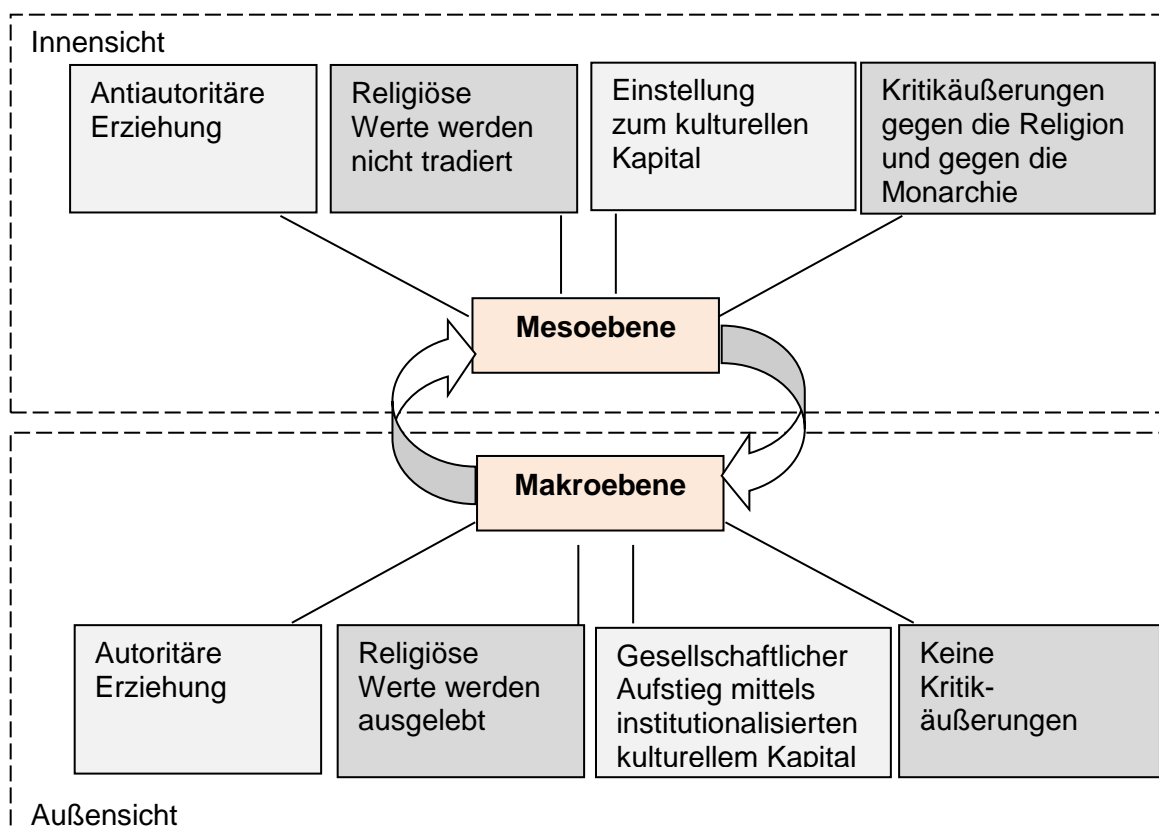


Abb. 71: Innensicht (Mesoebene) und Außensicht (Makroebene) des Familienlebens im Iran nach Abtins Erzählung

In seiner Aussage stellt Abtin seine Innen- und Außensicht des Feldes vor, in dem er groß geworden ist. Er verweist auch auf die möglichen Grenzen eines Feldes, so ist beispielsweise eine religiöse Kritik auf der Makroebene nicht erwünscht. Wer gegen diese Spielregeln des Feldes verstößt, kann möglicherweise mit Sanktionen bestraft werden. Die Darstellung des Feldes erscheint in der obigen Darstellung für Außenstehende als widersprüchlich, doch Abtin, der in dieses Feld hineingeboren wurde, kennt von Geburt an die Spielregeln, die für ihn selbstverständlich sind (Fuchs-Heinritz/ König 2005: 148; vgl. Brizić 2007).

Abtin lernt als Kind, dass auf unterschiedlichen Ebenen verschiedene, teils widersprüchliche Spielregeln des Feldes gelten. Auch Bourdieus Feldtheorie besagt, dass unterschiedliche Kämpfe an unterschiedlichen Orten bzw. in sozialen Räumen stattfinden (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2005: 139, 142). Der, der die erforderlichen Ressourcen hat, kann gewinnen. Solch eine Ressource ist beispielsweise das Wissen, dass auf der Makroebene eine religiöse Lebensweise einzuhalten ist. Übertragen auf Abtins Fallbeispiel bedeutet dies, dass er im Kindesalter gelernt hat, wie er sich in der Schule zu verhalten hat, um keinen Sanktionen ausgesetzt zu sein. Diese Fähigkeit ermöglichte es ihm, gute Schulnoten zu erhalten und schließlich zu den Klassenbesten zu zählen.

Weiterführend berichtet Abtin, dass er nach der neunten Klasse nach Deutschland geflüchtet ist. *„Und da haben wir halt Glück gehabt, dass wir nicht in der Hauptschule gelandet sind, in der Integrationsklasse. Sondern, dass sich Freunde meiner Mutter krass dafür eingesetzt haben, dass ich aufs Gymnasium komme, mit mir und mit meinen iranischen Zeugnissen aus dem Iran. Da waren nur Einsen“*. Da das deutsche Bildungssystem den Eltern fremd war, konnten sie nur mit Hilfe von Freunden (soziales Kapital) ihren Kindern eine gymnasiale Schullaufbahn ermöglichen. Aufgrund des langwierigen Asylverfahrens war es nicht möglich, dass Abtin die zehnte Klasse von Anfang an besuchen konnte. Dies hatte zur Folge, dass er die zweite Hälfte der neunten Klasse wiederholen musste. In Deutschland erlebte Abtin zum ersten Mal, dass seine schulischen Leistungen nicht so wie gewohnt ausreichten, um sehr gute Noten zu erhalten. Folglich erlebte er nicht nur in seinem sozialen Umfeld einen radikalen Wandel, sondern auch in seiner schulischen Laufbahn: *„Und dann hatte ich mein Zeugnis, alle Noten von eins bis sechs, in Mathe und Musik eins, in Französisch, Deutsch und Englisch, und konnte Englisch, weil man im Iran Englisch kann. Die Lehrer waren ein wenig nachsichtig, in Geschichte, in Erdkunde eine vier gegeben, ich hatte auch ein paar fünf, glaube ich. Aber die dachten: „Ja, okay, der kann...der muss irgendwie da durch“*. Weiterführend berichtet Abtin, dass er die deutsche Sprache nur durch konzentriertes Zuhören im Schulunterricht gelernt hat. Abtin erzählt, wie er in der Schule die deutsche Sprache gelernt hat: *„Ja, dann habe ich irgendwie Deutsch gelernt, irgendwie. Wenn ich jetzt so zurückdenke, dann denk ich: „Oh Gott, du armer A., weil man kann kein Deutsch und man sitzt da und man versteht kein Wort, das war komisch“, aber damals habe ich es nicht als komisch empfunden, weil das war halt so und ist halt so“*. Folglich fand in der Schule eine Inkorporierung der legitimen Sprache statt (vgl. Bourdieu 2005: 65). Dabei erhielt Abtin keine professionelle Unterstützung (vgl. Farrokhzad 2009: 83). Um Abtins Schwierigkeiten während seiner Schullaufbahn in Deutschland zu verstehen, ist ein Einblick in seine damalige Erfahrungswelt hilfreich. Nach seiner Darstellung war die ungewohnte Situation, dass die Eltern ihre Kinder nicht mehr wegweisend unterstützen konnten, die größte Schwierigkeit. Dies ist auf das mangelnde Wissen der Eltern bzgl. des deutschen Schulsystems zurückzuführen. Die Eltern litten sehr unter diesem Umstand. Abtin erinnert sich an die folgende Situation: *„Als ich in der elften Klasse, da gab es eine Einführungsveranstaltung, was ist die Kursphase und blabla, und da mussten die Eltern hin und ich musste es meiner Mutter nachher erklären. Ja, und ich habe gemerkt, dass die krass darunter leidet. Dabei will sie mir erklären, was ich machen soll. Als sie dann hierher kam aufgrund der Sprache und wegen der neuen Gesellschaft und als wir drin waren und wir, also meine Schwester und ich, uns schneller eingefunden haben als meine Eltern, konnten sie uns dann nicht mehr so viel helfen [...]“*. Die Wissensdefizite der Eltern führten zu einem Autoritätsverlust. Die Eltern waren nicht mehr die gewohnten Autoritätspersonen, die sich durch

mehr Wissen, Erfahrung und Macht auszeichneten. Dieser Verlust wird explizit von Abtin genannt: *„[...] als wir dann hier waren, dann hat er [der Vater, M.H.] auch ein bisschen an Autorität verloren, weil er hat hier nicht gelebt und dann nicht mit uns gelebt“*. Wer die Prestigesprache eines Landes beherrscht, kann eine Autoritätsposition innehaben und folglich über Macht verfügen. Dieses Machtverhältnis wird von Abtin hinterfragt, da sich sein Vater mit den Gegebenheiten in Deutschland nicht auskannte, beispielsweise mit dem Bildungssystem und mit der Landessprache. So entstehen innerhalb der Familien Sprachhierarchien; die jüngere Generation beherrscht die Prestigesprache besser als die ältere Generation. Dieses nach der Flucht entstandene Hierarchieverhältnis wirkte sich jedoch nicht negativ auf das Familienleben aus. Die Folge des Autoritätsverlustes hätte ein Generationskonflikt sein können. Stattdessen hatte Abtins Vater weiterhin einen enormen Einfluss auf Abtins weiterführende bildungsinstitutionelle Laufbahn. Insbesondere bei der Entscheidungsfindung bezüglich Abtins zukünftigem Studiengang (s.u.). Ein Hauptgrund, warum es nicht zu einem Generationskonflikt kam, ist, dass sich beide Generationen hinsichtlich ihrer Werteorientierung und Verhaltensmuster nicht voneinander unterscheiden, obwohl ein Altersunterschied, unterschiedliche Sozialisationsprozesse und -erfahrungen in unterschiedlichen Ländern vorliegen (vgl. Griese et al. 2007: 82). Nach Mannheim ist *„das Wesentlichste an jedem Tradieren [...] das Hineinwachsen lassen der neuen Generation in die ererbten Lebenshaltungen, Gefühlsgehalte, Einstellungen“* (Mannheim 1928: 182). Dennoch ist die Folgegeneration, wie beispielsweise Abtin, darin bestrebt, familiär Gewohntes mit neuen Einflüssen zur Ressource zu kombinieren. Denn durch den fluchtbedingten gewechselten sozialen Raum haben sich gesellschaftliche Aufstiegsmöglichkeiten und der Sprachalltag verändert. Daran anknüpfend kann Brizićs zentrale Frage im Kontext der intergenerationalen Transmission – inwieweit tradieren Eltern ihren Kindern *„ihr Eigenes“* aus den eigenen Ressourcen? – herangezogen werden (vgl. Brizić 2007: 192). An Abtins Beispiel kann eindeutig belegt werden, dass die Eltern ihre sprachlichen Ressourcen sowie ihre eigenen Erfahrungswerte hinsichtlich der Studiaauswahl tradieren. Darüber hinaus ist festzustellen, dass die fluchtbedingte Trennungs- und Verlusterfahrung keine negativen Folgen für Abtins Schullaufbahn hatten. Obwohl Abtin den achtjährigen Iran-Irak Krieg erlebt hat, aus dem Iran geflüchtet ist, ein Quereinsteiger im deutschen Bildungssystem war und trotz elterlicher Wissensdefizite bzgl. des deutschen Bildungssystems, haben all diese Erfahrungen nicht zu sprachlichen und schulischen Defiziten geführt.

Weiterführend berichtet Abtin über die elterlichen Wissensdefizite: *„Ja, also, ich weiß nicht, also, wie gesagt meine Mutter war nicht drin im Rhythmus. Zu Elternabenden ist sie nicht viel gegangen, als die große Kursphase erklärt wurde, hat sie die Hälfte davon nicht verstanden, also sprachlich nicht und die andere Hälfte vom System her nicht, wo Leistungskurse was, wo, wie ... so, das konnte hier keiner so sagen“*. Trüb vertritt die Ansicht, dass

die Wissensdefizite der Migranteneltern bzgl. des deutschen Bildungssystems zum schulischen Misserfolg führen können (2009: 5). Eine weitere Ursache des schulischen Misserfolgs ist nach Trüb die soziale Herkunft (migrationsbedingte schwierige sozio-ökonomische Position). Diese beiden Indikatoren – elterliche Wissensdefizite und soziale Herkunft – können zu einer größeren Distanz zum Schulsystem führen (ebd.). Abtins Fallbeispiel widerlegt eindeutig Trübs Annahmen, denn die beiden Indikatoren haben hier nicht zu einem schulischen Misserfolg geführt. Zurückzuführen ist das Nichtscheitern auf die Ressourcen – in diesem Fall das kulturelle Kapital – im Elternhaus (vgl. Farrokhzad 2009: 82). Demnach kann Allemann-Ghiondas Aussage belegt werden, dass es eine weitverbreitete Annahme ist, dass es einen Zusammenhang zwischen Bildungsmisserfolg und sprachlichen Defiziten in der deutschen Sprache von zugewanderten Familien besteht (Allemann-Ghionda 2006: 351). So erzählt Abtin weiter: *„Damals in der neunten hätte mir jemanden sagen müssen, dass es eine Klasse gab, die seit der Fünften Englisch und seit der Siebten Französisch hatte. Und ich hätte mir aussuchen können, in eine Klasse zu gehen, die Englisch und Latein hatte. Ich habe Französisch gelernt und ich habe in der letzten Klausur eine drei Minus geschrieben. Aber jetzt spreche ich kein Wort Französisch, ich verstehe kein Wort Französisch und seit zwei Jahren ... und die waren schon beim Plusquamperfekt, weil sie schon zwei Jahre Französisch hatten. Und jemand hätte mir sagen müssen „Lern Latein“, statt Französisch, weil das braucht man nicht zu sprechen und die Regeln sind eher so eine Grammatiksache, das hat mir keiner gesagt. Weil meine Eltern, weil meine Mutter es auch nicht wusste, woher auch? Ja, und deswegen war so da so nicht miteingebunden“*. Die von Abtin beschriebenen Wissensdefizite der Eltern sind u.a. auf mangelnde Kenntnisse der deutschen Sprache zurückzuführen. Dennoch war Abtins Mutter, die nur vereinzelt Gespräche mit den Lehrer/-innen führte, seine Bezugsperson während seiner Schulzeit in Deutschland. Dies erinnert an Maryam und Behnam, die ebenfalls nur unregelmäßigen Kontakt zu den Lehrer/-innen ihrer Kinder pflegten. Obwohl Menke davon ausgeht (vgl. Menke 2011), dass die elterlichen Wissensdefizite zur Überschätzung des deutschen Bildungssystems führen, kann dies bei Abtins Fallbeispiel nicht belegt werden. Weiterführend berichtet Abtin: *„Also Sachen, die etwas mit Sprache zu tun hatten erst recht nicht und so in Mathe und so, nee. Ich habe immer meine Schwester immer geholfen, für Mathe, Physik und Chemie. Aber selber war ich nie ... in den Naturwissenschaften gut war. Seitdem wir in Deutschland leben, seitdem ich 15 bin, habe ich mich in Schule sozusagen selbst keine große Hilfe bekommen. Ich nehme dies jetzt keinem übel, sie konnten es einfach nicht“*. Es kann angenommen werden, dass Abtin und seine Schwester bereits im Iran ein Bildungsverhalten bzw. -einstellung hinsichtlich des kulturellen Kapitals inkorporiert haben. Dies führte zu dem eigenen Wunsch, die schulische Laufbahn mit dem Abitur zu beenden. Demnach verfolgten beide Generationen ein gemeinsames Ziel. Zwar konnten Abtins Eltern ihre

Kinder nicht ausreichend unterstützen, aber sie vermittelten ihnen bereits im Iran Werte, die für deren schulische Laufbahn fördernd und nicht hemmend waren (vgl. Kleine et al. 2010). Zu studieren und zu promovieren stand für Abtin und seine Eltern außer Frage. Hinsichtlich der Auswahl des Studiengangs gab es viele Diskussionen. *„Und meine Eltern haben sich, auch so typisch Klischee-Iraner, also Sozialwissenschaften bringen ja nichts, also Geschichte „oh nee“, Germanistik „ih“, Literaturwissenschaften „oh Gott“. Das haben sie alles selbst studiert, aber ich nee... und ich sollte etwas Gescheites machen. Ja, so Mohandes⁹⁰, Doktor und meine Eltern und insbesondere mein Vater haben es sehr gequatscht, dass ich Informatik studiere, so hier Mohandes-e Computer⁹¹ und immer mit dem Argument, dass ich es auch einsehe „guck, guck uns an, aus uns ist nichts geworden. So, mach etwas Gescheites, damit du auch etwas Geld verdienst“, wie auch immer, ich habe angefangen, Informatik zu studieren [...]“.* In der Tradierung der bildungsinstitutionellen Laufbahn findet eine Projektion statt. Abtin soll das Leben führen, was die Eltern selbst nicht führen können. Die berufliche Laufbahn und das geringe ökonomische Kapital der Eltern, sollten Abtin davor abschrecken, ebenfalls ein geisteswissenschaftliches Fach zu studieren. Mittels eines akademischen Abschlusses sollte Abtin gesellschaftlich aufsteigen, um über mehr ökonomisches Kapital zu verfügen. Hierbei dient das kulturelle Kapital zur Sicherung des ökonomischen Kapitals.

Abtins Vater legte ihm nahe, in Heidelberg zu studieren, denn *„er dachte, auch die Uni in Heidelberg sei gut, weil 1920 Einstein an der Uni war. Ja, gut das ist ohne Pups und die Uni ist wie jede andere, wie auch immer“.* Ein weiterer Grund, warum Abtin aus Sicht seines Vaters Mathematik oder Informatik studieren sollte, war: *„[...] es war auch nicht so, ich suche etwas aus, es war schon so, ich will Mathe studieren und Mathe ist nah an Informatik und auch diese gekoppelte Vorstellung, dass mein Vater hier mit Mathe genauso gute Jobs hier in der Bank bekomme und so. Aber das war seine Vorstellung von Mathe im Iran, was hier einfach nicht der Fall ist“.* Die Eltern wünschen ihren Kindern ein Leben, das für sie selbst als richtig erscheint. In seinen Ausführungen geht Abtin ausführlich auf seine Zerrissenheit ein: Auf der einen Seite wird ihm von seinen Eltern empfohlen, kein geisteswissenschaftliches Fach zu studieren. Auf der anderen Seite interessieren ihn philosophische und politische Themen. Eine Zerrissenheit lässt sich aufgrund Abtins Aussage ebenfalls bei dem Vater annehmen. *„Einerseits wollte er nicht, dass ich in der Geisteswissenschaft etwas mache, mit Politik und überhaupt so, andererseits, weil er es natürlich auch selbst gemacht hatte und das hatte ihm halt doch irgendwie gefallen, dass ich es so mache. Er wollte, dass ich in der Informatik promoviere. Muss man auch dazu sagen, dass dies typisch Iraner ist“.* Abtin hat angefangen, Informatik zu studieren. *„[...] Und irgendwann hat es mich doch nicht*

⁹⁰Deutsche Übersetzung: Ingenieur

⁹¹Deutsche Übersetzung: Computeringenieur

ganz ausgefüllt und dann habe ich angefangen, nebenbei Philosophie zu studieren“. Er beendete die Studiengänge Informatik und Philosophie. Die dargestellte importierte familiäre Tradierung aus dem Iran hat in der Folgegeneration in Deutschland zu mehr kulturellem Kapital geführt.

Die oben dargestellte Zerrissenheit von Vater und Sohn verdeutlicht den hohen Stellenwert des Studiums innerhalb der Familie. Untermauert wird dies durch eine weitere Aussage von Abtin: *„Mein Vater sagt immer so halb Scherz, aber ich glaube, das meint er ernst, dass sozusagen, dass er in Ruhe sterben kann, wenn ich mein Doktor habe. Jetzt sagt er, dass er jetzt in Ruhe sterben kann, weil ich jetzt mein Stipendium habe und weil ich mein Doktor schon machen werde, aber der Doktor ist schon für ihn, so, und das war schon als Kind schon bei mir so, da war ich schon so ein bisschen Brain gewashed. Ehrlich gesagt, das stand auch für mich so nie zur Debatte, dass ich etwas anders mache“.* Nach Abtins Darstellung ist es selbstverständlich, über ein Höchstmaß an kulturellem Kapital zu verfügen. Diese Kapitalform hat er nach eigenen Aussagen bereits im Iran inkorporiert. In seiner obigen Aussage deutet er darauf hin, dass er als Kind auf das Studium und auf die Promotion hin erzogen wurde und dass keine andere Option in Frage kam. Trotz der ablehnenden Haltung des Vaters gegenüber einer Promotion in einem geisteswissenschaftlichen Fach, setzte sich Abtin durch, denn *„wenn man etwas macht, worauf mach selbst nicht hundertprozentig Bock hat, kann man auch nicht hundertprozentig gut darin sein. Ja, deshalb habe ich angefangen, in der Philosophie zu promovieren“.*

Aus Abtins Standpunkt betrachtet, ist die persische Literatur nicht ausschließlich als kulturelles Kapital zu verstehen, sondern auch als eine spezifische generationsverbindende Kapitalform. Dieses Kapital ist nach Abtins Beschreibung eine zentrale Gemeinsamkeit zwischen ihm und seinen Eltern. Die Kenntnisse über die persische Literatur dienen als eine Verbindungslinie zwischen Abtin und insbesondere seinem Vater. Eine weitere Verbindungslinie ist sein Promotionsthema, da sein Vater sich ebenfalls für geisteswissenschaftliche Themen interessiert. *„Und ich merke es selbst, ich promoviere in der politischen Philosophie. In meinem Studium habe ich nur Wissenschaftsphilosophie gemacht und war bloß Theorie. Und jetzt merke ich, dass ich mit meinem Vater mehr über meine Arbeit reden als vorher. Vorher haben wir auch viel geredet, aber er ist auch nicht so der Mathetyp, der acht und fünf zusammen zählen kann, kann er nämlich nicht und nur begrenzt mit ihm oder meiner Mutter darüber reden, also jetzt, wenn ich selbst solche Themen meiner Diss schreibe, wenn er mir direkt die Bücher sagen kann und die Kapitel, wo ich nachschlagen kann, können wir viel miteinander sprechen [...]“.* Abtins Vater gibt ihm im Rahmen seiner Promotion stets neue Impulse und Literaturhinweise. Mittlerweile glaubt Abtin, dass es seinem Vater – auch wenn dieser es nicht direkt sagt – *„angenehm“* ist, dass Abtin in einem geisteswissenschaftlichen Fach promoviert: *„[...] und ich glaube, dass es ihm doch recht angenehm... ja,*

und jetzt promoviere ich“. Das Interesse an sozialen, philosophischen und politischen Themen lässt sich auch bei den anderen befragten Eltern, beispielsweise Behnam und seiner Mutter Azadeh feststellen.

Abtin kann die Frage, warum es eine Selbstverständlichkeit ist, zu studieren und zu promovieren, nicht direkt beantworten. Zur Klärung der Frage kann der Habitus nach Bourdieu herangezogen werden. Dieser dient als Erklärungshilfe, um die unterschiedlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von Menschen zu verstehen (vgl. Peters 2009: 19, 24). Mehrfach spricht Abtin von einem „*Klischee*“ bei iranischen Familien. Damit benennt er einen gruppenspezifischen Habitus (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2005: 114), der auf Entwicklungen auf der Meso- und Makroebene im Iran vor der Islamischen Revolution zurückzuführen ist. Die Ereignisse auf beiden Ebenen haben das Denken und das Handeln der Menschen beeinflusst. Es haben sich einzelne Milieus herauskristallisiert, wie beispielsweise die politisch interessierten Eltern.

Dabei handelt es sich um Eltern, denen die bildungsinstitutionelle Teilhabe bedeutend war bzw. ist. Diese Haltung haben die Eltern an ihre Kinder tradiert. Hierbei ist die geschichtliche Einbettung zu berücksichtigen. Der damals regierende Monarch hatte eine akademische Mittelschicht eingeführt, die es ermöglichte, dass Personen aus allen sozialen Schichten studieren können.

Sprachkapital der Eltern

„[...] da hat er im Gefängnis einfach angefangen englisch zu lernen [...]“
„[...] also, meine Eltern sprechen schlecht Deutsch, die machen in jedem Satz ein Fehler, mindestens, und haben krassen Akzent“

Abtins Vater war im Iran acht Jahre lang im Gefängnis. In dieser Zeit lernte er die englische Sprache. *„[...] da hat er im Gefängnis einfach angefangen, Englisch zu lernen. Er hat irgendein Buch von der Bibliothek ausgeliehen. Er konnte kein Wort Englisch und ohne Wörterbuch und er hat einfach Englisch gelernt und er liest jetzt wirklich Tennessee Williams auf Englisch. Aber wenn er so Englisch spricht, verstehst du kein Wort Englisch. Da denkst du dir, was ist das für eine Sprache? Ja, aber liest halt englische Hochliteratur. Er hat es sich selbst beigebracht und er hat keine Unterstützung von der Familie bekommen. War auch nicht möglich, die waren wirklich arm*“. Es kann angenommen werden, dass dieses Wissen über seinen Vater Abtin in seinen eigenen Bildungsbestrebungen gefördert hat. Trotz widriger Umstände lernte der Vater eine weitere Sprache. So konnte er seinem Sohn – trotz Distanz – weiterhin die Bildungsaspiration vorleben. Trotz langjähriger Gefangenschaft hat sein Vater seinen Bildungsprozess fortgesetzt.

Weiterhin können zur Beschreibung des Sprachkapitals der Eltern, so wie in Brizićs Studie, geschichtliche Aspekte herangezogen werden, die eine Verknüpfung der Meso- und Makroebene ermöglichen. Das o.g. Fallbeispiel zeigt, dass der Vater aufgrund seines Einsatzes für einen gesellschaftlichen Wandel im Iran festgenommen wurde (Makroebene). Im Gefängnis erweiterte der Vater sein Sprachkapital. Zwar spricht er die englische Sprache nicht fehlerfrei, aber für die Tradierung des Sprachkapitals nach Brizić ist dies nicht entscheidend. Der Vater lebt seinem Sohn ein autonomes Bildungsverhalten vor. Nach Brizić handelt es sich bei dem elterlichen Sprachverhalten um eine Ausdrucksform des Sprachkapitals, das sich durch all „[...] seine [] Möglichkeiten und Grenzen [auszeichnet, M.H.], wobei hier bereits auch die jeweils persönliche Art des Umgangs mit den gegebenen Möglichkeiten hereinspielt“ (Brizić 2007: 174).

Nach Abtins Aussagen lernte seine Mutter die deutsche Sprache nicht in Sprachkursen, sondern zu Hause gemeinsam mit ihren Kindern. Im Gegensatz dazu hat der Vater in Deutschland „[...] ein Kurs, ein Stipendium und hatte ein Zeugnis vom Goethe-Institut bekommen [...]“. Die Deutschkompetenz seiner Eltern beschreibt Abtin als eher schlecht: *„Also meine Eltern sprechen schlecht Deutsch, die machen in jedem Satz ein Fehler, mindestens, und haben krassen Akzent. Also, im Verhältnis zu anderen Iranern, die hier in Deutschland sind, sprechen meine Eltern im Vergleich eher mäßig bis schlecht Deutsch“*. Auf die Frage, ob die Eltern die deutsche Sprache auf Eigeninitiative oder nach staatlicher Aufforderung gelernt haben, antwortet Abtin entrüstet: *„Was heißt freiwillig? Wenn man hier ist, muss man es lernen. Also weiß ich nicht, ob man es freiwillig oder Zwang nennen soll. Was will man sonst machen? Man lebt ja hier“*. Sprachkenntnisse des jeweiligen Einwanderungslandes sind erforderlich, wenn man in diesem Land leben möchte. Zu wissen, dass sie langfristig in Deutschland leben werden, unterscheidet Abtins Familie beispielsweise von anderen migrierten Familien aus anderen Ländern. Als ein Beispiel können die Familien genannt werden, die aufgrund der bilateralen Anwerbeabkommen nach Deutschland kamen und sich im Laufe der Zeit entschieden, in Deutschland zu bleiben.

Sowohl im Iran als auch in Deutschland ist die Familiensprache Farsi. Konträr zu den Ergebnissen aus der quantitativen Erhebung sagt Abtin, dass er auch mit seiner Schwester überwiegend Farsi spricht. *„Manchmal kommen deutsche Wörter, wenn kein Gegenstück dafür hat. Also wir sprechen schon auf Persisch“*. Da Abtin *„sehr gut Persisch“* sprechen kann und die Eltern über schwache Deutschkenntnisse verfügen, spricht er in der Herkunftssprache mit ihnen. Weiterführend sagt Abtin: *„[...] aber wenn man hauptsächlich Deutsch spricht, dann hat man bestimmte Satzstrukturen im Deutschen und dann fängt man an, den Satz leicht von Deutsch auf Persisch auf Und dann denkt man sich, ups, da fehlt mir das Endstück, weil nicht für jedes Wort ein Gegenstück auf Persisch gibt“*.

Dass eine Reflexion der Herkunftssprache stattfindet, belegten bereits die Daten der Online-Befragung. Abtins Sprachreflexion umfasst auch die Grammatik der persischen und der deutschen Sprache. Ein weiteres zentrales Ergebnis der Online-Befragung ist, dass die Mehrheit der Befragten mit den Geschwistern Deutsch und mit den Eltern Persisch spricht. Abtin berichtet von einem anderen Sprachalltag in seiner Familie: *„Also manchmal fließen deutsche Wörter ein, aber ich sage niemals einen ganzen Satz zu meinem Vater, meiner Mutter und meiner Schwester auf Deutsch. Also mit denen spreche ich die ganze Zeit Persisch“*. Abtins Fallbeispiel zeigt, dass eine allgemeingültige Aussage über iranischstämmige Personen in Deutschland in Bezug auf ihr Sprachverhalten im Alltag nicht möglich ist.

Abtins Sprachkapital und Muttersprachenverständnis

„Wenn es um Literatur geht, so Hochsprache, dann ist es Persisch [...]“

Abtin verweist darauf, dass Farsi eine bedeutende Rolle in seinem Leben spielt. *„Also, ich lese Nachrichten auch auf Persisch. Seit zwei, drei Jahren spielt es eine sehr große Rolle“*. Nicht nur privat ist Farsi ein wichtiger Bestandteil seines Alltags, sondern auch beruflich, da Abtin ein Jahr lang als Übersetzer gearbeitet hat. In dieser Zeit übersetzte er Nachrichten- und Korantexte ins Deutsche, Spanische oder Englische. Auch in seiner wissenschaftlichen Arbeit nimmt Farsi eine wichtige Rolle ein, da er sich im Rahmen seiner Promotion auf persischsprachige Literatur bezieht. Demnach ist es Abtin mittels seiner Herkunftssprache möglich „eine Beziehung z.B. zur Literatur und zu Wissenstraditionen des Herkunftslandes der Eltern aufzubauen“ (Brizić 2007: 180).

Im Vergleich zu der Mehrheit der Online-Befragten verfügt Abtin über sichere Sprachkenntnisse sowohl im Deutschen als auch im Persischen. Demnach hat Abtin die Sprache des Einwanderungslandes nicht auf Kosten seiner Herkunftssprache gelernt. Dies entspricht Brizićs Anspruch, beim Erlernen neuer Sprachen die eigene, alte und gewohnte Sprache beizubehalten. Folglich fand kein Muttersprachenwechsel statt (vgl. Brizić 2007: 191), sondern es kam eine weitere Sprache hinzu, die von den Eltern nicht als dominante Alltagssprache gesprochen wird. In Abtins Fall ist jedoch zu berücksichtigen, dass er das Schulsystem in beiden Ländern besucht hat. Ein möglicher Grund, warum kein Sprachwechsel stattfand.

Sein Muttersprachenverständnis umfasst – so wie bei der Mehrheit der Befragten der quantitativen Studie – die deutsche und persische Sprache. Den beiden Sprachen ordnet er ausgewählte Themen zu. Während er in politischen Diskussionen die deutsche Sprache bevorzugt, verwendet er Farsi *„wenn es um Literatur geht, so Hochsprache, dann ist es Persisch. Weil ich es als Kind voll die krasse Bildung genossen habe, weil meine Eltern die Zeit hatten“*. Die thematische sprachliche Zuordnung beschreibt Abtin am Beispiel einer

Podiumsdiskussion, zu der er eingeladen wurde: *„Ich war letztens auf einer Podiumsdiskussion zum Thema „Die Jugend in dieser grünen Bewegung“, bei diesem Verein Politische Flüchtlinge und da war ich einer der fünf Leute, die etwas dazu sagen sollten und auch auf Persisch. Da habe ich schon gemerkt, dass es für mich schon schwieriger wird. Da habe ich kein deutsches Wort benutzt, aber auch nur, weil ich mich darauf vorbereitet habe. Wenn es um spezielles Thema geht, wenn ich meine Diss auf Persisch schreiben würde, so schwierig. Deswegen ist es für mich so getrennt“*. Nicht nur bei der Darstellung seines Muttersprachenverständnisses spricht Abtin über seine Einstellung zur deutschen und persischen Sprache, sondern auch im Rahmen seines Bildungsverständnisses.

Zur Klärung seines Muttersprachenverständnisses bezieht sich Abtin zum einen auf Ereignisse aus seinem Leben und zum anderen auf politische Ereignisse, die zum Zeitpunkt der Befragung im Iran aktuell waren. Es ist daher möglich, mittels seines Muttersprachenverständnisses Migrationsmotive und Lebenseinstellungen zu ermitteln. Das folgende Beispiel verdeutlicht dies: Indem Abtin sein Sprachkapitel um die deutsche Sprache erweitert, signalisiert er, dass er seinen Lebensmittelpunkt auch in Zukunft in Deutschland sieht und möglicherweise keine ernsthaften Rückkehrabsichten verfolgt. Bereits in der Pilotstudie konnte festgestellt werden, dass die Frage nach der individuellen Muttersprache einen Einblick in die Lebenswelt der Befragten ermöglicht. Diese Innensicht ermöglicht es zu verstehen, warum es zu einem möglichen Sprachwechsel bzw. Muttersprachenwechsel kam. Konträr zu Brizićs Annahmen (2007: 184), liegen bei Abtin nicht Diskriminierungserfahrungen vor, sondern eher sprachliche Ressourcen. Denn, angelehnt an die bisherige Rekonstruktion von Abtins Darstellungen, kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Abtin zwei dominante Sprachen hat – Farsi und Deutsch. Beide Sprachen verwendet er in unterschiedlichen Lebensbereichen, beispielsweise im wissenschaftlichen Kontext seiner Promotion, in Interaktionen mit Freunden, Familie und seiner Lebenspartnerin sowie in seiner Freizeit, beim Nachrichtenlesen. Die Dominanz der beiden Sprachen zeichnet sich in Abtins Fall nicht nur dadurch aus, wie häufig er die Sprachen in seinem Alltag verwendet, sondern auch durch die Beherrschung der Schriftsprache in beiden Sprachen. Damit unterscheidet er sich von der Mehrheit der Befragten der quantitativen Studie sowie von der interviewten Kindergeneration. Abtin verfügt über ein sicheres Sprachenrepertoire, das in Anbetracht einer von der zunehmenden Globalisierung bestimmten Zeit als ein wichtiges Kapital zu sehen ist (vgl. Speck-Hamdan 1999: 226).

Abtins Generationsbild/ -verständnis

„Die Kinder der Revolution“ und „die Kinder der Kinder der Revolution“

Obwohl er durch unsere Vorgespräche weiß, dass ich in Deutschland aufgewachsen bin und über keine ausreichenden Farsikenntnisse verfüge, bilden wir seiner Meinung nach eine Generation und zwar „die Kinder der Revolution“. Seinem Verständnis nach ist es für eine Generationsbildung ausreichend, dass unsere Eltern die Islamische Revolution miterlebt haben, wir in dieser Zeit zur Welt kamen und danach den Iran verlassen haben. Dieses Generationsverständnis erinnert an Mannheims Generationskonzept, da Abtins Generationskonzept ebenfalls quantitative und qualitative Aspekte enthält: So wie Mannheim, bezieht sich Abtin sowohl auf quantitative Aspekte (Alter und Jahrgang), als auch auf qualitative Aspekte (erlebte Fluchterfahrungen) (vgl. Tiemann 2005: 34). Abtin bezeichnet unsere Generation als eine „abgeschlossene Generation“. Folglich können Personen, die später geboren wurden, dieser Generation nicht zugeordnet werden. „Und diese Generation von Kindern sind bereits Anfang der 80er Jahre rausgekommen, 81. Wir sind 95 rausgekommen, ich war ein bisschen länger da, spreche persisch perfekt, sag ich mal“. Nach Abtins Aussage sind Sprachkenntnisse kein entscheidendes Kriterium für eine Generationszugehörigkeit, vielmehr spricht er in seinem Generationsverständnis von geschichtlichen Ereignissen und ihren Folgen. Mit der zeitlichen Verortung „Anfang der 80er Jahre“ verweist Abtin auf den gesellschaftlichen Wandel nach der Revolution von 1979. Die neu gegründete Islamische Republik war für Millionen von Iraner/-innen ein Auswanderungsgrund. Bereits Griese hat darauf verwiesen, dass dem Generationsverständnis sowie der -beschreibung epochalspezifische Ereignisse zugrunde liegen (Griese 2007: 80 f.). Die Folgegenerationen sind nach Abtins Verständnis „die Kinder der Kinder der Revolution“. Sein Generationsverständnis zeichnet sich zum einen wie bei Griese durch die Berücksichtigung von geschichtlichen Ereignissen aus. Zum anderen thematisiert Abtin eine chronologische Generationsbeschreibung, die mit Hilfe der unteren Tabelle deutlich wird.

Merkmale	Generationen	
	„Die Kinder der Revolution“	„die Kinder der Kinder der Revolution“
Eltern	Die Eltern haben die Islamische Revolution erlebt	
Jahrgang	Während und nach der Islamischen Revolution geboren	
Migrationszeit	Nach der Islamischen Revolution	
		Folgende Generation
Ort	Im Iran geboren und den Iran verlassen	Geburtsort Deutschland

Tab. 15: Abtins Generationsverständnis

Mittels der obigen Tabelle wird Grieses Annahme, dass historische Ereignisse und Erfahrungen „bestimmen, in welchen zeitlichen Abständen neue Generationsstile erscheinen, also Generationen sich abwechseln“ (Griese 2007: 87) bestätigt. Denn die Generation der „Kinder der Kinder der Revolution“ hätte ohne die vorherige Generation und die Islamische Revolution nicht entstehen können. Zugleich bestimmte der Zeitpunkt der Revolution, wann und aus welchen Gründen weitere Generationen entstehen. Denn wie bereits in Kapitel 2.3 diskutiert, bleiben Generationen nach dem Wechsel des sozialen Raums, der auf historische Ereignisse zurückzuführen ist, bestehen (vgl. ebd.: 84).

Im Generationsdiskurs ist die Zugehörigkeit zum selben historischen Lebensabschnitt zu berücksichtigen (vgl. Mannheim 1928: 310). Wie die obige Tabelle verdeutlicht, wird der Mensch in eine solche Zugehörigkeit hineingeboren (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2005: 148; vgl. Brizić 2007). Die Generationslage wird „vom Schicksal bestimmt“ und ist nicht kündbar (vgl. Tiemann 2005: 35).

Abtin soziales Kapital in Deutschland

„Meine Freunde sind fast über die Bank hinweg alles Deutsche“

Abtins soziales Kapital besteht aus überwiegend deutschen Freunden, die er aus seiner gymnasialen Laufbahn oder von der Universität kennt. Demnach kann angenommen werden, dass sein soziales Netzwerk über kulturelles Kapital verfügt. *„Meine Freunde sind fast über die Bank hinweg alles Deutsche. Ich habe einen sehr guten iranischen Freund, den ich dir auch vermitteln wollte. Einer, mit dem ich früher auch etwas zu tun hatte. Mit dem haben wir uns ein wenig auseinandergelebt. Und eine, mit der ich so etwas entfernter befreundet bin, die schreibt ihre Diss auch über Iran und wir treffen uns fachlich oft. Aber sonst sind meine Schulfreunde meine guten Freunde und waren halt alle Deutsche“*. Dass Abtin überwiegend deutschstämmige Freunde hat, führt er u.a. darauf zurück, dass er auf einer Schule mit einem niedrigen Ausländeranteil war. Dies erinnert an Mina, die ebenfalls eine Schule mit überwiegend deutschstämmigen Schüler/-innen besucht.

Abtins soziales Kapital steht in Beziehung zu den besuchten Bildungsinstitutionen, die einen höherwertigen Abschluss ermöglichen. Die Gemeinsamkeit von Abtin und den Personen innerhalb seines sozialen Kapitals ist der Besitz von kulturellem Kapital, das zugleich ein Zugehörigkeitsmerkmal darstellt. Folglich ist das ökonomische Kapital primär nicht entscheidend. Im Brizićschen Sinn kann in Abtins Fall von einer starken Identität ausgegangen werden. In seinen Ausführungen schildert er einen fließenden Prozess von seinem Leben im Iran zu seinem Alltag in Deutschland, indem er offen für neue Zugehörigkeiten ist, ohne dabei auf bislang Vertrautes zu verzichten oder zu leugnen (vgl. Brizić 2007: 192).

Weiterführend beschreibt Abtin seine Freizeitaktivitäten mit seinen Freunden: *„Je nach dem mit wem, also ich habe verschiedene Kreise. Also, wenn ich mich mit alten Schulfreunden treffe, dann trinken wir so ein Bierchen und früher sind wir auch weggegangen. Und andere Kumpels habe ich, die ich eher von der Uni kenne und mit denen treffe ich mich und wir saufen hauptsächlich. Aber ich weiß nicht, wir gehen schwimmen, wir spielen irgendwelche Brettspiele und wir sind so freaky unterwegs. Aber es sind alles deutsche Freunde“*. Abtin berichtet, dass er mit seinen deutschen Freunden auch über ernste Themen spricht, wie beispielsweise über den Leistungsdruck in akademischen Familien. *„Aber diese Diskussion führe ich immer mit meinen deutschen Freunden, weil ich auch deutsche Freunde habe, die aus gut gesitteten, was weiß ich, akademischen Familien kommen und kein Instrument spielen, weil die mit sieben angefangen haben Klavier zu spielen, mit neun gesagt haben, möchte ich nicht mehr und die Eltern gesagt haben „okay““*. Obwohl Abtin unter schlechten sozio-ökonomischen Verhältnissen groß geworden ist, liegen Gemeinsamkeiten zwischen ihm und seinen Freunden aus deutschstämmigen akademischen Familien vor.

Laut der Bildungsberichterstattung von 2008 besteht ein eindeutiger Zusammenhang zwischen sozialem Status der Familie und den erworbenen Kompetenzen in Deutschland (Bildungsberichtserstattung 2008: 11). Der soziale Status kann mittels des ökonomischen Kapitals ermittelt werden (wie beispielsweise Beruf, Bildung und Einkommen der Eltern). Abtins Fall zeigt, dass trotz schwachen ökonomischen Kapitals, sowohl im Iran als auch in Deutschland es möglich war, beide Kinder privat zu fördern. Die Eltern ermöglichten ihnen den Besuch des Gymnasiums und Abtin wurde darin bestärkt, zu promovieren.

Seinen Alltag beschreibt Abtin eher als monoton. *„Ja, also, ich bin zu Hause, ich bin gerne zu Hause, also ich gehe auch gerne raus und ja, ich spiel Tar, ich spiele Gitarre, also, ich übe jetzt weniger, also phasenweise...also ich spiele auch in Bands und blabla und ich telefoniere sehr viel und sehr gerne. Also, so eher langweilig“*. Im Interview erweckte Abtin immer wieder den Eindruck, dass es nichts Außergewöhnliches sei, ein Musikinstrument zu spielen, mehrere Sprachen zu sprechen oder zu promovieren.

Abtins Selbstreflexion

„[...] und ich bin nicht so ein normaler Stefan in Berlin und ich sehe auch nicht so aus. Ich heiße Abtin⁹² und es ist auch gut, anders zu sein“

Abtin sagt, dass es ihm Freude bereitet, *„anders zu sein“*. Er habe eine interessante Geschichte: *„Und ich bin nicht so ein normaler Stefan in Berlin und ich sehe auch nicht so aus. Ich heiße Abtin und es ist auch gut, anders zu sein“*. Im Interview frage ich ihn, für welches Land sein Herz bei einer Fußballweltmeisterschaft schlage. Abtin antwortet: *„Aber mein*

⁹²Der Vorname des Interviewpartners wurde in diesem Zitat verändert.

Herz schlägt überhaupt nicht für Deutschland und für Iran schon so“. Mehr als für den Iran fiebere er für Frankreichs Nationalmannschaft mit. Hierfür habe er *„auch keine Begründung“*. Möglicherweise könnte sein Interesse an der französischen Philosophie ein Grund hierfür sein.

Auf die Frage, wie er sich in Deutschland fühlt, entgegnet Abtin: *„Joa, ich fühle ich mich ziemlich wohl“*. In seinen weiteren Ausführungen befasst er sich mit der Option, zurück in den Iran zu kehren. *„Ich könnte mir vorstellen, im Iran zu leben, ehrlich gesagt. Weil ich glaube, dass, ich kann mich krass täuschen, aber, solange da man nicht für ein Monat da lebt und da zu Besuch ist, weil die Familie da ist. Aber ich könnte mir vorstellen, da 15 Jahre dort gelebt habe und als hier gelebt haben und bestimmte Entbehrungen sozusagen, einmal schon mal mein Lebensstandard, was ich im Iran hatte, was nicht krass hoch war, aber okay war, aber aufgeben musste, weil wir zwei Jahre im Asylheim gelebt haben, kann ich mir vorstellen, wenn ich in den Iran ziehen würde, es dort schaffen könnte, da zu leben [...]“*. Abtin geht darauf ein, dass er in seinem Leben bereits schon einmal sein gesamtes Umfeld aufgegeben und in einem fremden Land einen neuen Lebensabschnitt begonnen hat. Daher traut er sich einen neuen Wandel zu. In seiner Darstellung verweist Abtin auf seinen zweijährigen Aufenthalt im Asylheim. In Kapitel 1.2 wurden die Strapazen iranischstämmiger Familien in den Ankunfts Jahren dargestellt. Nach Abtins Auffassung können die erlebte Flucht und deren Folgen in seiner Jugendzeit nicht ausschließlich mit traumatischen Erlebnissen bzw. mit negativen Assoziationen verbunden, sondern auch als Ressource verstanden werden.

Dies steht im Widerspruch zu Speck-Hamdans (1999) Aussage. Sie vertritt die Ansicht, dass traumatische Erlebnisse, wie beispielsweise Kriegserfahrungen, zwangsläufig negative Auswirkungen haben und ein Hauptgrund für schulischen Misserfolg sind. Nach Speck-Hamdan bringen traumatisierte Schüler/-innen *„[...] ihre seelischen Verwundungen und die daraus resultierenden Schutz- und Abwehrreaktionen mit [...]“* (Speck-Hamdan 1999: 225). Diese Annahme ließ sich während des gesamten Interviews nicht belegen. Hinsichtlich seiner Rückkehrabsichten führt Abtin weiter aus: *„[...] es kann auch sein, dass ich nach zwei Tage da sage: „Nee, sorry, Tschüß“*. Folglich handelt es sich um keinen endgültigen Entschluss, in den Iran zurückzukehren, sondern nur um Überlegungen. Seine tiefe Bindung zum Iran und seine Ängste, dass sein Herkunftsland für seine Kinder fremd sein werde, beschreibt er emotional: *„Aber ich hätte es auch sehr gerne, dass meine Kinder auch mal im Iran leben. Das ist so eine Sache, die mir am meisten Sorgen macht, dass ich mit meinen Kindern eine bestimmte Beziehung nicht haben werde, und zwar die Beziehung, die über das Herkunftsland einhergeht“*. Abtin beschreibt seine Angst vor einem emotionalen Verlust. Seine Hinwendung zum Iran wirkte sich nicht negativ auf seine bildungsinstitutionelle Laufbahn aus (vgl. Schmidt 2000: 7). Viel eher verfügt er über sprachliche Ressourcen

cen, die ihm insbesondere bei seinem Promotionsvorhaben zugute kommen. Mit dem Iran verbindet Abtin die persische Literatur, die ihm sehr vertraut und wichtig ist. *„Ich sehe es ja hier, bei Eltern, wie bei dir, wie bei deiner Generation, dass da so fehlt und dass Eltern jetzt nicht so da drunter leiden und weinen, aber das eben so problematisch eben war, mit seinem Kinder nicht über Hafez zu sprechen, nicht weil ich mit meinem Vater über Hafez unterhalten. Aber ich kenne mich da eben aus. Ich kenne diese Gedichte und ich kann was damit anfangen, ich. Weißt du was ich so meine so?“* Abtins Verbundenheit zur persischen Sprache erinnert an die Aussagen der Befragten der Online-Befragung. Die Mehrheit der Befragten begründet ebenfalls emotional, warum u.a. Farsi als Muttersprache von ihnen anerkannt wird.

Zu Beginn des Interviews bezeichnete Abtin sich und mich als eine Generation – *„Die Kinder der Kinder der Revolution“*. Im weiteren Verlauf verweist er häufiger auf die Gemeinsamkeiten zwischen sich und seinen Eltern. Als Unterscheidungsmerkmal zwischen uns beiden und als Gemeinsamkeit zwischen sich und seinen Eltern nennt er seine Kenntnisse in der persischen Literatur, die mir fehlen. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal nennt Abtin hinsichtlich des Neujahrsfestes: *„Und es ist nicht nur so, ich gehe hier zu Perser-Party und es ist so kalt und Eid⁹³ habe ich noch im Iran erlebt. Und es ist ein anderes Gefühl, wenn man kurz vor Neujahr im Iran ist ...und das ist eine Sache, die ich kenne und mit meinen Eltern gemeinsam habe und über die wir noch eine bestimmte Beziehung noch haben und das werde ich mit meinen Kindern nicht haben.... Also auch wenn die sagen, dass ich mit denen Persisch sprechen kann, wann ich will. Ich will die auch nicht wie ein Iraner in Deutschland aufwachsen lassen, weil das ja Quatsch ist, die leben hier und sie sind in erster Linie Deutsche, also sollen sie wie Deutsche aufwachsen und Weihnachten mögen, also ... nur weil ich damit nichts anfangen kann, also will und kann ich denen nicht aufzwingen. Aber das schmerzt mich jetzt schon sehr [...]“*. Dieses Gefühl, die Zeit kurz vor dem Neujahrsfest im Iran mit seinen Eltern erlebt zu haben, stellt eine weitere Verbindungslinie dar, die ihn auf eine ganz bestimmte Art und Weise mit dem Iran und seinen Eltern verbindet. Diese emotionale Verbindungslinie wird er in dieser Form nicht mit seinen Kindern nicht erleben können, da er seine Kinder in Deutschland erziehen wird. Abtin spricht sehr reflektiert und nachdenklich über sein unvermeidliches Zukunftsszenario, das dennoch keine negativen Auswirkungen auf seine weitere akademische Laufbahn oder in seinem privaten Leben annehmen lässt.

Weiterführend sagt Abtin: *„[...] auch dann, wenn ich eine Iranerin heiraten würde. Das wäre eine, die bestenfalls wie ich wäre und im schlimmsten Fall, wie eine die hier aufgewachsen ist und so viel Iran ist auch nicht übrig. Es bringt ja nichts, wenn beide Eltern so sind und*

⁹³Iranisches Neujahrsfest: Eide Norouz

beide Eltern krasse Iraner sind, das Kind wächst hier auf. Ich weiß nicht, ob es sich umsetzen lässt, denn ich möchte meinen Kindern auch ein wenig Standard mitgeben, was im Iran vielleicht nicht gegeben ist. Ja, aber das ist noch in der Zukunft“. Abtins Zukunftsvorstellungen lassen sich auf der Mikroebene verorten. Im Vergleich zu seiner Kindheit und Jugend soll es eine Steigerung bzw. Verbesserung hinsichtlich des ökonomischen Kapitals geben. Dieser Wunsch entspricht auch dem seiner Eltern für ihn. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in den Folgegenerationen stets eine Steigerung des ökonomischen und kulturellen Kapitals angestrebt werden soll.

In seiner obigen Ausführung unterscheidet Abtin zwischen Iraner/-innen, die in Deutschland aufgewachsen sind und denen, die, so wie er, im Iran aufgewachsen sind. Demzufolge lässt sich die heterogene Gruppe der in Deutschland lebenden iranischstämmigen Personen nicht nur hinsichtlich ihrer Migrationsgründe unterscheiden, sondern auch bezüglich ihrer Aufenthaltsjahre in Deutschland und im Iran. Demnach kann eine qualitative (individuelle Migrationsgründe) und quantitative (messbare Jahresanzahl) Unterteilung zur Beschreibung der iranischstämmigen Bevölkerung in Deutschland vorgenommen werden.

Das deutsche und iranische Bildungssystem im Vergleich

„[...] weiter eigenständig zu lernen, eigenständig denken lernt und das ist, glaube ich, sehr wichtig“

Abtin hat im Iran und in Deutschland die Schule besucht sowie in Deutschland und Spanien studiert. Er stellt fest, dass das deutsche Bildungssystem das eigenständige Denken fördert. Im Vergleich dazu ist das Auswendiglernen im Iran ausreichend, um eine gute Schulnote zu erhalten. *Also, ich kenne keine anderen Länder in Europa, die man eigenständiges denken lernt. Also, in der neunten Klasse liest man zwei Texte, das ist der eine Text und das ist der andere Text, und interpretier dies. Also, man muss immer seine eigene Meinung bilden und nicht immer auswendig lernen“.* Das kritische Denken und Nachfragen entspricht den Anforderungen seiner Eltern. Diese Übereinstimmung des familiären und schulischen Anspruchs im deutschen Bildungssystem, kann ein möglicher Grund für Abtins zügige Integration im deutschen Bildungssystem sein. Weiterführend erzählt Abtin über Gemeinsamkeiten, die er zwischen dem Bildungssystem im Iran und in Spanien sieht. *„Ich habe in Spanien studiert, durch Erasmus, und da war ich immer andere aus anderen europäischen Ländern gelernt und das ist katastrophal. Also in Spanien an den Unis, der Lehrer, also, der Prof hat vorgelesen und alle haben mitgeschrieben und nichts anderes. Der Lehrer hat ein paar Sätze wiederholt, da haben sie alle ihre roten Stifte, die sie alle hatten, rausgeholt und dann haben sie alle das umrahmt. Und in der Prüfung ging es um, die rot umrahmten Sätze detailtreu wie möglich wiederzugeben. Das darf doch nicht wahr sein, das ist doch keine Uni“.* Im Gegensatz dazu sind an deutschen Schulen Texte zu interpretieren. Dies

hilft ihm, seine Argumentationsfähigkeit weiter auszubauen. Zugleich hat Abtin die Möglichkeit, in Deutschland sowohl zu Hause (Mesoebene) als auch in der Schule (Makroebene) seine kritische Meinung zu äußern. Hierbei ist der geschichtliche Kontext zu berücksichtigen. Abtin besuchte kurz nach der Gründung der Islamischen Republik im Iran die Schule. Demzufolge, nachdem Ajatollah Chomeini Institutionen (Mesoebene) islamisiert hat. Die Folge dessen war u.a. die Auseinandersetzung mit der islamischen Lehre in Schulbüchern. Ein kritisches Hinterfragen islamischer Werte war unerwünscht, sodass angenommen werden kann, dass Schüler/-innen eher wenig zum kritischen Nachdenken und Handeln angeregt wurden.

Abtin zählt „*materiellen Unterschiede*“ als ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zwischen deutschen und iranischen Schulen auf. *„In meiner ersten Sportstunde in Deutschland die Lehrerin so einen Schrank aufgemacht hat und habe ich in meinem Kopf, vielleicht auch übertrieben, ist dieses Bild, dass ich richtige Fußbälle, also nicht diese kleinen Plastikbälle wie mit denen wir im Iran spielen und 20 Basketbälle rausgestückelt gekommen sind. Das gibt es im Iran nicht. Also, wir hatten unsere Straße, unsere Gasse und haben wir ständig Fußball gespielt, mit so Plastikbällen [...]“*. Nachdem Abtin mir davon erzählte, hielt er kurz inne.

Abtins Bildungsverständnis

„[...] nicht nur das reine Wissen dazu, sondern auch eine kritische Intellektuelle Denkweise“

Bücher zu lesen und diese zu besitzen, hat für Abtin einen hohen Stellenwert. *„Einfach Bücher zu haben, ein Zimmer voller Bücher zu haben“*, an solch einem Ort findet sich Abtin in seinem Bildungsverständnis wieder. Sich selbst bezeichnet er nicht als einen *„Bildungsbürger“*, der regelmäßig ins Theater oder in die Oper geht. Er betont jedoch, dass er mit seiner Bildung angebe. *„Also, ich bin auch so ein Angeber, also, ich geh mit Freunden, für die Bildung auch wichtig ist, und wir diskutieren wie die griechische Philosophie war und keine Ahnung, das habe ich früher mit einem Freund gemacht, so ein Kulturtest, da haben wir uns getroffen und uns Fragen zu Botticelli gestellt und solche Sachen, also wer sich besser mit der Kulturgeschichte auskennt. Also, wenn er ein Stück hört, das er sagen kann. Ob es eher Klassik ist oder eher Romantik oder ... so eben, weißte, eben so ein Wissen. Das ist wie Günther Jauch, da kann ich alle Bildungsfragen so, nicht alle, aber weißte“*. In seinen weiteren Ausführungen betont Abtin, dass Wissen allein keine Bildung ist. *„Das ist, da gehört zur Bildung nicht nur das reine Wissen dazu, sondern auch eine kritische intellektuelle Denkweise“*. Allein das Interesse, die Weitsicht sowie das kritische Denken, bilden das Fundament seines Bildungsverständnisses.

Auf die Frage, wo er Bildung in seinem Alltag begegnet, benennt Abtin keinen Ort, sondern bezieht sich auf seine Freunde, die über institutionalisiertes kulturelles Kapital verfügen. *„Wo ich es auch begegne ist auch, also alle Freunde, die ich habe gehen auch zur Uni und ich habe mit meiner Freundin darüber geredet. Und eigentlich ist es schade, aber das ist halt einfach so. Ich kenne jetzt keinen, der kein Abi hat. Also ich kenn welche, aber ich bin jetzt nicht mit welchen befreundet. Meine Freunde, die haben alle einen Uniabschluss, durch die Bank hinweg. Wir sind ja nicht die Welt, da gibt es viele andere Leute, die nicht so wie wir sind. Die sind auch Menschen, die sind auch Großteil. Ja klar, dass man sich so zusammentut“*. Abtins Aussage zufolge, gruppieren sich Menschen nach ihrem kulturellen Kapital.

Weitere Teilaspekte seines Bildungsbegriffs sind eine künstlerische und *„musikalische Erziehung“*, auf die er nicht näher eingeht. Abtin verknüpft Bildung und Handlung, denn das Musizieren ist eine Handlung. Daran anknüpfend kann die von Bourdieu genannte körpergebundene Eigenschaft des kulturellen Kapitals genannt werden. *„Bildung zu inkorporieren heißt, nicht nur schulisches und akademisches Wissen zu erlangen, sondern auch Wissen über Verhaltensweisen, soziale Kompetenz und auch Wissen in der Form eines als wahrhaftig empfundenen Genusses eines sonst unverständlichen Kunstwerkes oder Meisterstückes“* (Kajetzke 2007: 59). Seiner Ansicht nach können nur Menschen das Musizieren genießen, die sich für Musik, Komponisten, Musikinstrumente etc. (kulturelles Kapital) interessieren. Daran orientiert, ermöglicht Bildung nach Abtins Ansicht, dass der Mensch *„[...] nicht einfach so durch die Welt rennt und sich für nichts interessiert, sondern sich politisch gesellschaftlich, sich also nicht unbedingt aktiv ist, aber sich so für Themen interessiert und selber so darüber nachdenkt“*. Das Nachdenken über Gegebenes ist seiner Ansicht nach ein wichtiger Teilaspekt seines Bildungsverständnisses. Dies erinnert an Abtins *„antiautoritäre“* Erziehung. Abtin weist explizit auf den geschichtlichen Gesichtspunkt seines Bildungsverständnisses hin. Wer in Europa lebt, soll sich seiner Ansicht nach mit der europäischen Geschichte und der Weltgeschichte auskennen, *„weil man sonst so bestimmt Sachen nicht verstehen kann“*. Demnach hilft Wissen aus der Vergangenheit für ein besseres Verstehen der Gegenwart.

Des Weiteren zählt Abtin das Lesen zu seinem Bildungsverständnis auf und nennt ein konkretes Beispiel: *„[...] ich mag es, bei meinem Onkel, den ich sehr mag und in Schweden lebt, der hat auch einen Doktor in Psychologie und er ist Abteilungsleiter in so einem psychologischen Abteilung in einer Klinik blabla und er hat auch einen Sohn und der ist 16 so. Der ist Psychologe und der müsste es eigentlich wissen, ja, dass ... er meinte immer zu seinem Sohn: „Guck mal A., wie er das immer macht“. Um Gotteswillen, das macht man doch so nicht, man weiß doch, dass man es so nicht machen soll, der arme Junge. Und er hat dieses „Du musst lesen““*. Nach Abtin ist es falsch, nur den Wunsch zu äußern, dass

jemand zu lesen habe. Viel eher soll die Handlung vorgelebt werden. Weiterführend erzählt Abtin: *„Ja, aber es wird dem nicht vorgelebt. Ich war bei denen zu Hause und es war ganz nett. Die haben nicht so viele Bücher, lesen selber nicht viel, nicht dass das dumme Leute sind, aber das ist einfach bei denen einfach nicht drin. Und dann lernt das Kind auch nicht, dass Lesen wichtig ist. Ich kann auch meinem Kind tausendmal sagen „Du musst Zeitung lesen“, aber ich selber keine Zeitung abonniert habe und keine Zeitung lese und nicht die Nachrichten gucke, dann macht das Kind das auch nicht und man muss den Kindern die Werte auch vorleben, und was diese Werte sind, dass Bücher Wert sind, zu wissen, was in der Welt so vor sich geht“.* In Kapitel 2.5 wurde der Zusammenhang des sozio-ökonomischen Status und dem Vorleseverhalten der Eltern diskutiert. Nach Schick et al. (2006) gilt: Je höher der sozio-ökonomische Status der Eltern ist, desto häufiger lesen sie ihren Kindern vor. Demnach müsste Abtins Onkel in Schweden, der stets über mehr ökonomisches Kapital als Abtins Mutter verfügt, seinem Sohn mehr vorlesen. Das Leseverhalten der beiden Familien kann den Zusammenhang zwischen Leseverhalten und dem sozio-ökonomischen Status nicht bestätigen. Dies wird in der unteren Abbildung bildlich dargestellt. Die Annahme von Schick et al. ist auf die Vermutung zurückzuführen, dass „[...] der sozioökonomische Status einer Familie nicht zuletzt vom Bildungsniveau der Eltern bestimmt wird [...]“ (Schick et al. 2006: 29). Dass dies in der Gruppe der geflüchteten iranischstämmigen Personen mehrheitlich nicht der Fall ist, wurde im Rahmen der Arbeit bereits mehrfach belegt.

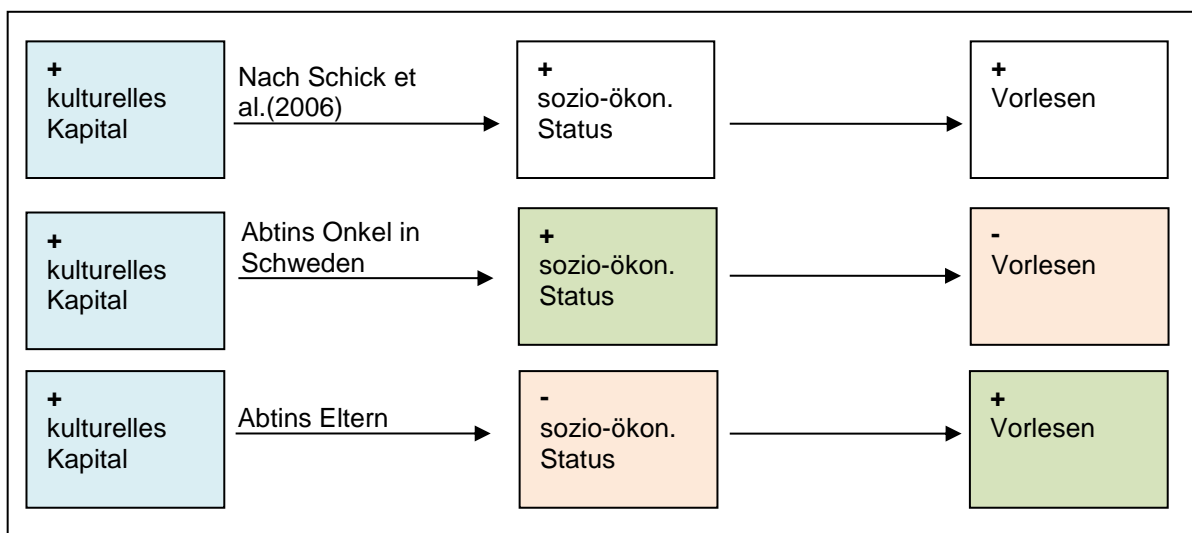


Abb. 72: Leseverhalten und sozio-ökonomischer Status von Abtins Familie

Der alleinige Bücherbesitz ist unzureichend, um von Bildung zu sprechen. Nach Abtins Ansicht dienen Bücher als Wissensvermittler der Weltgeschichte, um „[...] zu wissen was in der Welt so vor sich geht“. Da es „[...] akkumuliertes, vererbbares oder auf andere Weise übertragbares Kapital gibt, haben Einzelne und Gruppen unterschiedliche Möglichkeiten

des Handelns“ (Fuchs-Heinritz/ König 2005: 157). Dies führt zur unterschiedlichen Kapitalausstattung. Demnach kann Bildung ein Gefüge aus Interesse, Wissenserwerb und -ansammlung und Handlung verstanden werden. Dabei kann Bildung unterschiedliche Formen annehmen, wie beispielsweise, es anderen vorzuleben, politisch aktiv zu werden, sich kritisch mit seiner Umwelt zu befassen etc.

Die vier ausgewählten Zitate sprechen Abtin nicht an. Sie seien „*aussagewertlos*“ und haben keine Aussagekraft. Sie erinnern ihn an Kalendersprüche. Erst auf Nachfrage ging Abtin auf ein Zitat näher ein.

„Beim Franzosen liegt der Bildungsschwerpunkt im Denken, beim Engländer in der Menschenerfahrung, beim Deutschen im Wissen.“ Sigismund von Radecki

Auf die Frage, was seiner Ansicht nach Bildungsschwerpunkt bei Iraner/-innen sei, sagt Abtin: „*Na, den gibt es nicht*“ und geht nicht weiter darauf ein. Ob er der Aussage aus dem obigen Zitat zustimmt, folgendermaßen antwortet Abtin: „*Ja, ach, solche Sachen treffen eh nicht zu*“ (An 13., Z. 717) und sieht die Zuordnung in dem Zitat eher skeptisch. In seiner Überlegung bezieht er sich auf sein Philosophiestudium und sagt: „*Ja, aber ich denke, beim Deutschen ist es auch das Denken, das Abstrakte. Ich habe ja Philosophie studiert und Kant und Hegel, wenn sie keine Deutschen wären, wären sie nicht Kant und Hegel. Diese Gedanken und nicht das Aufschreiben, diese Gedankengänge kann man nur im Deutschen überhaupt fassen. Es gibt keine Sprache, die so exakt ist, die dir erlaubt, diese Gedanken zu fassen. Deswegen... aber dass Deutsche alles haargenau wissen wollen, würde ich auch sagen, ja. Ja, das sagt mir ehesten zu, weil eher darüber labern kann*“. Demzufolge gehören seine Alltagssprachen ebenfalls zu seinem Bildungsverständnis. Weiterführend beschreibt er die persische Sprache im Vergleich zur deutschen Sprache als „*unglaublich unexakt*“ und „*wage*“, die dennoch einen schönen Klang hat. Abtin äußert dies sehr überzeugend und führt seine Meinung auf seine Übersetzungsarbeit zurück.

Abtins Verständnis von Bildungserfolg

„*Es reicht also nicht aus, wenn ich einfach nur gut in der Schule bin, aber immer noch keine Ahnung habe, wer Schiller war und wie viele Bücher Moses es gibt*“

Nach Abtins Ansicht lässt sich Bildungserfolg anhand eines qualitativen und quantitativen Charakters beschreiben. „*Einmal dieses quantitative messbare und dieses, was ich Kultur nenne, eben Bildung, dass man eben die Kultur lerne, so ein Kulturverständnis hat, ein Verständnis und ein Interesse für Kultur hat. Ganz gefasst den Begriff Kultur. Das ist für mich das schwierigere. Und das ist für mich ein Grund, warum Iraner da so erfolgreich darin*

sind, glaube ich, nicht nur, dass eine höher gebildete Schicht von denen hierher kommen musste, das hat auch etwas damit zu tun, sondern weil für diese höhere Schicht auch die europäische Geschichte auch im Iran wichtig war“.

Das Interesse an Geschichte, Büchern, Musikinstrumenten, ist nach Abtins Ansicht eine Voraussetzung, um bildungserfolgreich zu sein und um sich (mehr) kulturelles Kapital anzueignen. Erneut verweist er darauf, dass nicht der Besitz des kulturellen Kapitals entscheidend ist, sondern die Einstellung und der Umgang mit dem kulturellen Kapital. Hierbei handelt es sich um eine Haltung, die es im Laufe des Lebens anzueignen gilt und die nicht angeboren ist. Abtins Ansichten decken sich mit Bourdieus Beschreibung des inkorporierten Zustand des kulturellen Kapitals, das „[...] im Vergleich zu kulturellen Gütern weder käuflich noch vererbbar [ist]“. Bourdieu beschreibt in diesem Kontext nicht den Besitz von Gegenständen, sondern beispielsweise die Anwendung eines Musikinstrumentes“ (Bourdieu 1997: 59). Abtin verwendet mehrere Formulierungen, um eine spezifische iranische Gruppe zu beschreiben – *„höhere gebildete Schicht“*, *„höhere Schicht“* oder *„Intellektuellen Iraner“*. Hierbei handelt es sich um die von mir befragte Elterngeneration. Nach seiner obigen Aussage ist es nicht folgerichtig, von politischen Flüchtlingen aus dem Iran zu sprechen. Viel eher handelt es sich hierbei um politisch interessierte Flüchtlinge, denn schichtübergreifend ist das Interesse an politischen Themen der gemeinsame Nenner aller geflüchteten Intellektuellen. Weiterführend sagt Abtin: *„Wenn du mit intellektuellen Iranern sprichst, für die sind Brecht, Camus und Sartre alles wichtige Leute, auf die man sich eben bezieht, die eben gut sind, ja. Und bei den Intellektuellen ist dies begrenzt auf Europa“*. Demnach kann angenommen werden, dass die erworbenen Kenntnisse der Eltern im Iran über europäische Länder ihre Auswahlentscheidung eines zukünftigen Ziellandes beeinflusst haben. Dies trifft beispielsweise auch auf Behnam zu, der aufgrund seiner kommunistischen Überzeugung zuerst nach Russland geflüchtet ist. Abtin untermauert seine Annahme: *„Und wo ich meinte frankophil, dann besonders Frankreich. Und ich glaube, dass dies ein Grund für den anderen Bildungserfolg ist, das sie schon in ihrem Land ... also, wenn ich aus einem Land komme, egal wie toll meine Eltern sind, und ich nichts von Europa oder der europäischen Geschichte gehört habe, dann komme ich hier, dann bin ich total überfordert, glaube ich, ja. Aber auch im Iran, auch in einer schlechten iranischen Schule lernt man europäische Geschichte, so ein bisschen. Man weiß, wann der Erste Weltkrieg war, man weiß, was in etwas passiert ist und okay, es ist schon wichtig. Europas Geschichte hat die Weltgeschichte beeinflusst“*. Um die geflüchteten iranischen Personen genauer zu beschreiben, zieht Abtin eine weitere migrierte Gruppe zum Vergleich heran. Dabei verweist er auf einen wesentlichen Unterschied zu den sog. Gastarbeiter/-innen, die ab den 1950er Jahren nach Deutschland kamen. Letztere kamen zum Arbeiten nach Deutschland. Im Vergleich dazu bilden iranischstämmige Personen *„[...] eine ganz kleine Schicht von Iranern,*

das sag ich auch jedem, der sagt: „Ja, ihr Iraner seid ganz anders als die Türken“ und ich sage: „Ja, nee, das stimmt so nicht, ja schön, dass du so denkst, aber du triffst hier die Elite von uns. Die Iraner aus den Dörfern sind genauso solche Idioten, wie die Türken, die aus dem Dorf kommen und die türkische Elite in Istanbul ist genauso so toll, tausend Mal toller als wir“. Die sind ja auch Europäer, eigentlich. Wir denken immer, wir sind die Fortschrittlichsten, dabei gucken wir nicht rechts und nicht links, die Türken sind tausendmal weiter als wir. Auf jeden Fall sind wir nur ein kleiner Kreis, stellvertretend für die Iraner“. Abtin beschreibt unterschiedliche Generationseinheiten, die sich primär durch ihre gemeinsamen „Erlebnisstrukturen“ (Barboza 2009: 71, Hervorhebung im Original) sowie durch ihre „geistige Strömung“ auszeichnen (vgl. ebd.; Tiemann 2005: 35). An Abtins obige Aussage anknüpfend, half das Wissen über Europa den iranischen Flüchtlingen, sich leichter in die jeweiligen europäischen Länder einzuleben. Aufgrund dessen waren sie zu dieser Zeit nicht „total überfordert“. Dieses Vorwissen, „[...] hat vielleicht dazu beigetragen, dass man da den Übergang leichter hatte, weil man dann dachte „ach, das ist das und das, von dem ich gehört habe“ oder „ah dieses Gemälde ist von dem und dem. Das habe ich in einem Buch gesehen [...]“. Darüber hinaus weist Abtin darauf hin, dass Akademiker/-innen aus unterschiedlichen Ländern mehr Gemeinsamkeiten haben, als Akademiker/-innen und Arbeiter eines Landes. So haben beispielsweise akademische Familien in der Türkei und im Iran mehr Gemeinsamkeiten, als akademische Familien und Arbeiterfamilien im Iran. Nach Abtins Auffassung ist es nicht möglich, von einer einheitlichen Definition von Bildung und Bildungserfolg zu sprechen. Denn jeder Mensch hat andere Vorstellungen bezüglich dieser beiden Begriffe. Daher handelt es sich hierbei um ein personenspezifisches Verständnis der beiden Begriffe. Denn Menschen streben unterschiedliche Ziele an, um bildungserfolgreich zu werden. Bildungserfolg ist nicht gleichzusetzen mit einem höherwertigen Abschluss, denn dies „[...] hängt davon ab, wie man es definieren möchte“. Abtins Ansicht nach zählen das Wissen und die Aneignung der „hiesigen Kultur“, um bildungserfolgreich zu sein. Eine weitere Facette seines Bildungsverständnisses hat einen messbaren Charakter. So sagt er abschließend „[...] wie viele haben Abitur, wieviel Prozent sind zur Uni gegangen“.

Kategoriensystem

Eine Innen- und Außen-sicht des Familienlebens im Iran	Migrationsgründe	Kulturelles und ökonomisches Kapital im Iran und in Deutschland
„[...]Also, eher nicht so religiös, also schon religiös, wie Menschen im Iran so sind, aber nicht so religiös wie sonst so“	„Ich glaube es war Zufall. Ich glaube sie wollten nach Frankreich“	„Also, da musst du entweder reich heiraten oder man muss von der Familie her viel Geld mitbringen oder wenn das nicht der Fall ist, muss du krass gut sein, so in der Uni und in der Schule“

Tradierung der Kapitale und der elterlichen normativen Bildungsaspiration	Abtins Familienleben und seine bildungsinstitutionelle Laufbahn im Iran und in Deutschland	Sprachkapital der Eltern
„Also, ich fand diesen Leistungsdruck nie wirklich so schlimm. Wenn ich so zurückblicke, dann war es schon sehr krass und man sollte Kinder das nicht antun“	„Mein Vater sagt immer so halb Scherz, aber ich glaube, das meint er ernst, dass sozusagen, dass er in Ruhe sterben kann, wenn ich mein Doktor habe [...]“	„[...] da hat er im Gefängnis einfach angefangen englisch zu lernen [...]“ „[...] also, meine Eltern sprechen schlecht Deutsch, die machen in jedem Satz ein Fehler, mindestens, und haben krassen Akzent“

Abtins Sprachkapital und Muttersprachenverständnis	Abtins Generationsbild/-verständnis	Abtin soziales Kapital in Deutschland
„Wenn es um Literatur geht, so Hochsprache, dann ist es Persisch [...]“	„Die Kinder der Revolution“ und „die Kinder der Kinder der Revolution“	„Meine Freunde sind fast über die Bank hinweg alles Deutsche“

Abtins Selbstreflexion	Das deutsche und iranische Bildungssystem im Vergleich	Abtins Bildungsverständnis	Abtins Verständnis von Bildungserfolg
„[...] und ich bin nicht so ein normaler Stefan in Berlin und ich sehe auch nicht so aus. Ich heiße Abtin ⁹⁴ und es ist auch gut, anders zu sein“	„[...] weiter eigenständig zu lernen, eigenständig denken lernt und das ist, glaube ich, sehr wichtig“	„[...] nicht nur das reine Wissen dazu, sondern auch eine kritische intellektuelle Denkweise“	„Es reicht also nicht aus, wenn ich einfach nur gut in der Schule bin, aber immer noch keine Ahnung habe, wer Schiller war und wie viele Bücher Moses es gibt“

Tab. 16: Kategoriensystem am Fallbeispiel Abtin aus der Kindergeneration

6.2 Erkenntnisse aus den Interviewauswertungen

Das eingangs modellierte Dreiebenen-Modell ist nach der qualitativen Datenerhebung zu modifizieren. Denn erst die subjektiven Sichtweisen der Befragten sowie konkrete Nachfragen im Interview ermöglichen eine detailliertere Analyse aller Forschungsfragen. Mittels qualitativer Befragung zweier Generationen einer Familie gelang eine Mehrperspektivität auf gemeinsam erlebte Situationen, beispielsweise die Revolution von 1979 oder Fluchterfahrungen, die für die individuellen Bildungsgeschichten prägend sind. Anhand der qualitativen Aussagen war es möglich, ein differenziertes Bild des Innenlebens der befragten Familien zu rekonstruieren. Dies ermöglicht den empirischen Beleg von innerfamiliären Tradierungsprozessen. Diese qualitative generationsübergreifende Herangehensweise stellt zum einen dar, wie familiäre, geschichtliche Ereignisse und gesamtgesellschaftliche Ent-

⁹⁴Der Vorname des Interviewpartners wurde in diesem Zitat verändert.

wicklungen wahrgenommen wurden bzw. werden. Zum anderen wird die Gewichtung dieser Ereignisse und Entwicklungen in den individuellen Bildungsgeschichten und -verständnissen sichtbar. Das folgende Beispiel verdeutlicht dies: Sowohl Maryam als auch Behnam erzählen, dass ihre Eltern sie in ihrem politischen Engagement geprägt haben. Maryam wurde durch die freundschaftlichen Gespräche mit ihrem Vater politisch motiviert. Konträr dazu ist Behnams politische Motivation auf eine innerhalb der Familie erlebte Unterdrückung zurückzuführen. Aufgrund dessen engagiert sich Behnam für die Rechte von Unterdrückten. Die erhobenen Daten belegen, dass diverse Einflüsse im Leben und demnach die Bildungsgeschichten der Folgegeneration mitprägen.

Weiterhin ermöglicht eine Mehrgenerationsbefragung, signifikante Andere im Leben der Befragten aus mehreren Perspektiven zu erfassen. Am Beispiel von Behnams Erzählungen wird dies deutlich: Während Behnam seinen Vater als einen gewalttätigen Menschen beschreibt, erinnert sich sein Sohn Babak an einen liebevollen Großvater. Folglich beeinflusst ein und derselbe Mensch das Leben zweier Personen bzw. Generationen, jedoch auf unterschiedliche Weise.

6.2.1 Modifizierung des Dreiebenen-Modells

Die eingangs genannte Modifizierung des Dreiebenen-Modells führt durch die Betrachtung der Kombination verschiedener, teilweise disjunkter Dimensionen zu einer erhöhten Komplexität. Statt wie im Sprachkapitalmodell nach Brizić (2007) ausschließlich die Mesoebene im Herkunftsland und die Makroebene im Zuwanderungsland zu betrachten, werden im Dreiebenen-Modell diese beiden Ebenen sowohl im Iran als auch in Deutschland sowie die Mikroebene betrachtet (s.u. Abb. 73). Zurückzuführen ist dies auf die länderübergreifenden Erzählungen der Befragten, die auf zwei Ebenen in beiden Ländern zu verorten sind. So beschreibt Abtin sein gesellschaftliches Verhalten während seiner Schulzeit im Iran (Makroebene) anders als sein familiäres Verhalten sowohl im Iran als auch in Deutschland (Mesoebene). Weiterhin belegen die Aussagen der Befragten eine gegenseitige Beeinflussung beider Ebenen in den jeweiligen Ländern, d.h. Makro- und Mesoebene im Iran sowie in Deutschland beeinflussen sich gegenseitig. Dies bedingt zwingend eine Erweiterung des Sprachkapitalmodells nach Brizić. Im Gegensatz zu Brizić, die ihren Forschungsblick auf eine Kapitalart und auf eine Ebene in einem Land richtet, handelt es sich bei dem unteren Dreiebenen-Modell um einen erweiterten Forschungsblick, der neben dem Sprachkapital die bourdieuschen Kapitalarten auf beiden Ebenen in zwei Ländern umfasst. Die gegenseitige Beeinflussung der Makro- und Mesoebene in einem Land wirkt sich auch auf die Mikroebene aus. Letzteres bezieht sich auf die Zukunftsvorstellungen der befragten Kindergeneration. Dabei richtet sich der Fokus auf die Bereiche Sprache und Bildung.

Die Modifizierung des Dreiebenen-Modells führt zur Feststellung von deduktiven und induktiven Verläufen, die sich auf die Beeinflussung der Makro-, Meso- und Mikroebene auswirken. Dies wird in der dreieckigen Abbildung (s.u.) aus dem qualitativen Dreiebenen-Modell dargestellt.

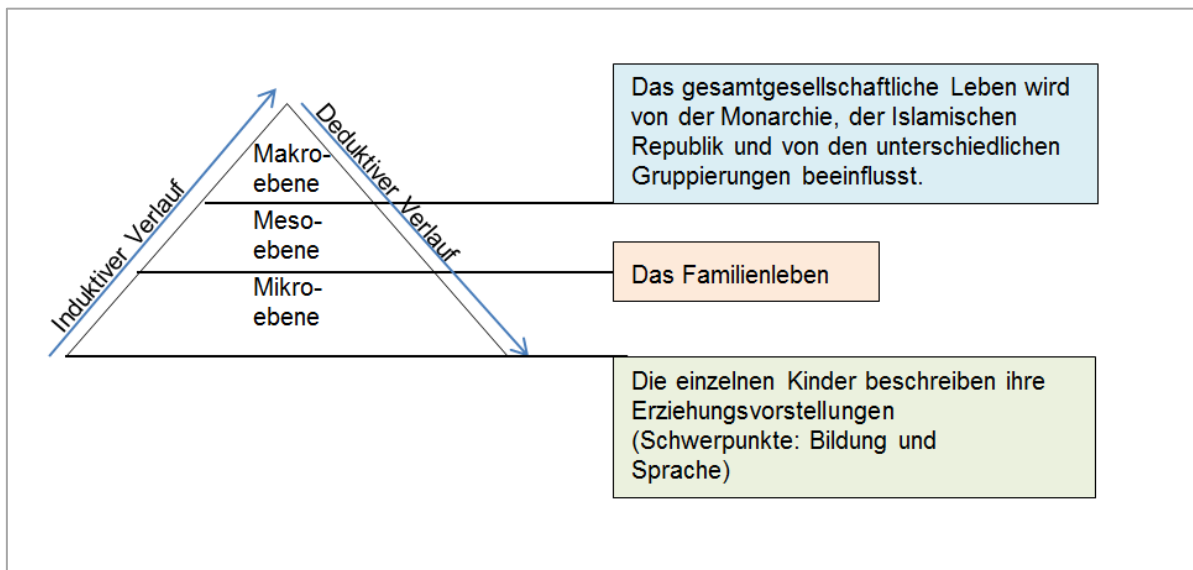


Abb. 73: Deduktive und induktive Verläufe im Dreiebenen-Modell

Der deduktive Verlauf beginnt bei der obigen Makroebene und endet bei der unteren Mikroebene, d.h. beginnend bei einer autoritären entscheidungsmachtgeprägten Ebene, die über die Gesamtbevölkerung entscheidet, bis zum Individuum (s.o. Abb. 73). Das folgende Beispiel erklärt den deduktiven Verlauf in der iranischen Geschichte: So wurden sowohl während der Monarchie als auch in der Regierungszeit von Ajatollah Chomeini Umstrukturierungen an Institutionen, wie beispielsweise dem Bildungssystem, der Justiz und wirtschaftlichen Bereichen, vorgenommen. Demnach haben sich Personen, die über Befugnis und Autorität verfügten, mit umfangreichen gesamtgesellschaftlichen Sachverhalten befasst, von denen Familien und somit Individuen der Gesamtbevölkerung (Meso- und Mikroebene) betroffen waren. Bezogen auf Deutschland ist die Bundesregierung die „autoritäre Entscheidungsmacht“.

Der induktive Verlauf beginnt unten bei der Mikroebene und endet oben bei der Makroebene, d.h. beginnend bei einem Individuum, das aufgrund der Unzufriedenheit gesellschaftlich Gegebenes hinterfragt und mit Gleichgesinnten die obere Makroebene verändert. Die iranische Geschichte zeigt, dass ein induktiver Verlauf zu einer Revolution führen kann.

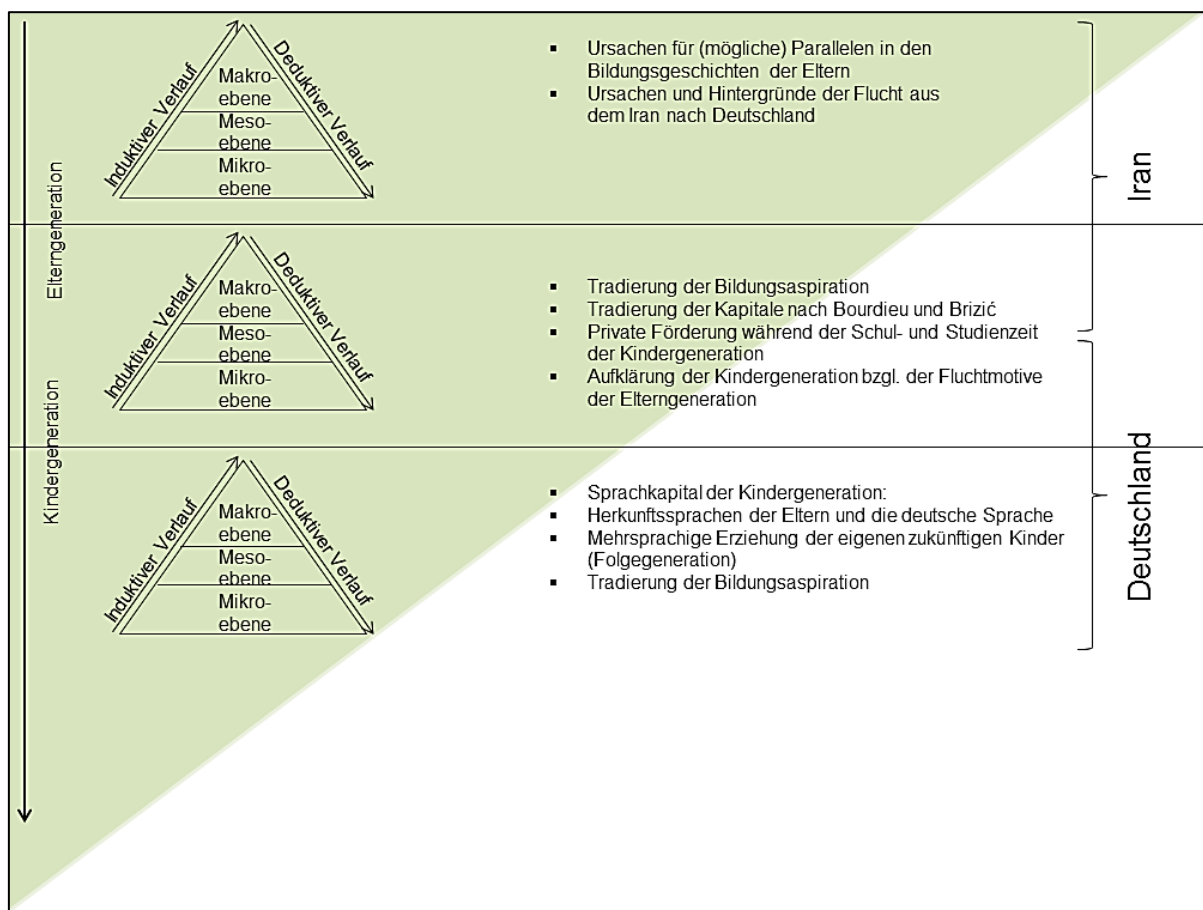


Abb. 74: Das modifizierte Dreiebenen-Modell (DEM)

Diese gegenseitige deduktive und induktive Beeinflussung der Ebenen führt zu einem familiären und gesamtgesellschaftlichen Wandel, der in der Beantwortung der folgenden zehn Forschungsfragen vorgestellt wird.

6.2.2 Beantwortung der zentralen Forschungsfragen

Die Beantwortung der Forschungsfragen orientiert sich an den erhobenen quantitativen und qualitativen Daten, die es ermöglichen, die Zielgruppen genauer zu beschreiben. Die quantitativen Daten ermöglichen einen ersten Überblick von Gemeinsamkeiten, wie beispielsweise bezüglich der elterlichen Erziehungsschwerpunkte oder Flucht motive. Demgegenüber war es mittels der qualitativen Datenerhebung möglich, Ursachen zur Klärung eines Ist-Zustandes zu ermitteln, wie beispielsweise das Bildungsverhalten und innerfamiliäre Zusammenhänge. Während die quantitativ befragten Studienteilnehmer/-innen ausschließlich das Jahr ihrer Flucht nach Deutschland angaben (überwiegend in den 1980er Jahren), wurden in den qualitativen Interviews die Hintergründe bzw. gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge, die zur Flucht geführt haben, dargestellt. Demzufolge handelt es sich hierbei um zwei sich gegenseitig ergänzende Datenquellen im Sinne der Methodentriangulation.

Ein weiterer Orientierungspunkt zur Beantwortung der Forschungsfragen ist das qualitative Dreiebenen-Modell (s.o. Abb. 74). Das Modell zeichnet sich durch einen Zeitverlauf aus, der von der Vergangenheit im Iran über die Gegenwart in Deutschland (Zeitpunkt der Befragung 2010) hin zu den Zukunftsvorstellungen der Kindergeneration führt. Indem die Forschungsfragen den jeweiligen Ebenen zugeordnet werden, erfolgt eine chronologische Reihenfolge ihrer Beantwortung. Deshalb betreffen die ersten Forschungsfragen die Elterngeneration im Iran. Anschließend richtet sich der Blick auf die Kindergeneration in Deutschland.

6.2.2.1 Makro- und Mesoebene im Iran

Die Schwerpunkte der Forschungsfragen auf der Makro- und Mesoebene im Iran befassen sich mit den Ursachen für mögliche Parallelen in den Bildungsgeschichten der Elterngeneration. Als erstes wird die nicht vorhandene Religionszugehörigkeit thematisiert.

Erste Forschungsfrage: Warum gibt die Mehrheit der Befragten der Fragebogenerhebung – und evtl. in den Interviews – **keine Religionszugehörigkeit** an, obwohl die Familie aus einem islamischen Land stammt?

Angelehnt an den Aussagen der Befragten liegt kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Herkunft aus einem islamisch-konservativen Land und einem religiösen Zugehörigkeitsgefühl vor, obwohl nach dem iranischen Gesetz ein Kind eines muslimischen Vaters ebenfalls Moslem ist. Nach Aussagen der Befragten zeichnete sich ein „*normaler Moslem*“ im Iran durch ein widersprüchliches Verhalten aus. So präsentierte sich die Großelterngeneration auf der Makroebene zwar als Muslime, jedoch wurde die Religion nach Aussagen der Befragten auf der Mesoebene nicht strikt praktiziert. Somit waren die Großeltern nach den Worten der Befragten „*keine echten Moslems*“. Folglich wurde die Elterngeneration nicht nach religiösen Normen erzogen, sodass sich viele nicht mit einer Religion identifizieren konnten und dies nach wie vor nicht können. Folglich liegt auch kein religiöser Schwerpunkt in der Erziehung der Folgegenerationen vor. Dies bedingt, dass die Bildungsgeschichten durch alle Generationen hindurch keine religiöse Ausrichtung haben.

Durch die von Reza Schah durchgeführte Trennung von Staat und Religion sowie die Umstrukturierung des Bildungssystems verlor der Klerus zunehmend an Macht und Einfluss. Der von der Monarchie angestrebte westliche Lebensstil, der sich nach Angaben der Befragten durch das Konsumverhalten auszeichnete, entsprach nicht den damaligen vorherrschenden religiösen Wertevorstellungen. Fortan war keine religiöse Zugehörigkeit, sondern das institutionalisierte kulturelle Kapital für einen sozialen Aufstieg entscheidend.

Die Distanzierung von religiösen Wertvorstellungen innerhalb der Familien hin zu säkularen Wertvorstellungen, die zwar vorgeblich westlich orientiert, aber zu Zwecken der Legitimation der Monarchie limitiert waren, deutet auf ein gesellschaftliches Spannungsverhältnis zur damaligen Zeit im Iran hin.

Die Bedeutung des institutionalisierten kulturellen Kapitals für die Bildungsgeschichten der Elterngeneration führte auch dazu, dass Religion bei der Erziehung der Kindergeneration höchstens eine untergeordnete oder gar keine Rolle spielte. Dies belegen auch die quantitativen Daten. Lediglich fünf Befragte geben Religion als elterlichen Erziehungsschwerpunkt an. Hingegen gaben alle der 70 Befragten der Online-Befragung an, dass Bildung ein Erziehungsschwerpunkt ihrer Eltern gewesen sei. Die befragten Eltern gaben an, dass sie sich bewusst von religiösen Werten distanzieren und begründen dies damit, dass eine radikale Religiosität zu einer diktatorischen Regierungsform geführt habe. Maryam spricht hierbei von einem „*Fundamentalismus*“, den niemand nach dem Sturz der Monarchie hatte kommen sehen. Dieser wird von den befragten Eltern strikt abgelegt. So vertritt Maryam die Ansicht, dass jede Diktatur Angst vor Bildung habe. Da die Eltern aufgrund ihrer eigenen Lebensgeschichte Religion und Diktatur emotional verbinden, setzen sie mit der Fokussierung auf Bildung im Sinne eines westlichen Wertekanons einen Kontrapunkt zum fundamentalistisch-islamischem Gedankengut.

Festzuhalten ist, dass Parallelen innerhalb der Bildungsgeschichten der Eltern vorhanden sind. Diese weisen sich durch gesellschaftlich und geschichtlich bedingte Entwicklungen aus, die zu „[...] entscheidenden Kollektivereignisse [...] „kristallisierend“ wirken, und es ist für das geistige Leben charakteristisch [...]“ (Mannheim 1928: 318). Die Beantwortung der weiteren Forschungsfragen wird zeigen, dass aus diesen elterlichen Bildungsgeschichten Kräfte erwachen, die sich auf die Folgegenerationen normativ auswirken.

Dass die Einstellung zum kulturellen Kapital im Falle der befragten Eltern viele Parallelen aufweist, ist auf die von der Pahlawi-Dynastie eingeführte akademische Mittelschicht zurückzuführen. Die befragten Eltern stammen aus genauer dieser Mittelschicht. Das bedeutet, dass die Eltern nicht erst in Deutschland ihre Einstellung zum kulturellen Kapital entwickelt haben, sondern bereits in ihrem Herkunftsland.

Zweite Forschungsfrage: Inwieweit lässt sich die **vorhandene Bildungsaspiration der Eltern** – trotz eines Bruchs in ihrer bildungsinstitutionellen und beruflichen Laufbahn – auf **gesellschaftliche Bedingungen in den 1970er/1980er Jahren** im Iran zurückführen?

Von den 70 quantitativ Befragten geben mehr als die Hälfte an, dass sie überwiegend aus politischen Gründen aus dem Iran geflüchtet sind (n = 55). Dies führt zu der Annahme, dass die zu dieser Zeit statt gefundene gesellschaftliche und politische Umbruchphase

(Sturz der Monarchie, Gründung der Islamischen Republik sowie der achtjährige Iran-Irak-Krieg) prägend für die elterliche Bildungsaspiration war. Denn es war die geflüchtete Elterngeneration, die sich für gleichberechtigte Bildungsteilhabe eingesetzt und sich gegen die Unterdrückung durch den Monarchen ausgesprochen hatte und somit Werte vertrat und einforderte, die im westlichen Wertekanon verankert sind.

Jedoch belegen die qualitativen Aussagen eindeutig, dass die Rahmenbedingungen für die Entstehung der elterlichen Bildungsaspiration bereits vor 1970 im Iran geschaffen wurden. Zu den geschichtlichen Entstehungshintergründen ist auf die Regierungszeit von Reza Schah zu verweisen. Er herrschte 16 Jahre lang über den Iran und reformierte vor 1970 nach Atatürks Vorbild das iranische Bildungssystem. Ein säkularisiertes System ermöglichte die Bildung einer akademischen Mittelschicht (vgl. Kap. 1.1; Gatter 1998: 26; Bartsch 2005: 415). Zu dieser Zeit durchliefen die befragten Eltern das iranische Bildungssystem. Sie berichteten, dass es fortan prestigereich war, eine Universität zu besuchen. Dadurch kamen die Befragten zunehmend mit politischen Themen, beispielsweise kommunistischen Theorien oder mit Marx' Werken, und mit philosophischer Literatur, beispielsweise von Hegel und Goethe, in Berührung. Ergänzend dazu verweist Maryam darauf, dass sie während ihrer schulischen Laufbahn von linksorientierten Lehrer/-innen unterrichtet wurde, die aufgrund ihrer politischen Überzeugungen inhaftiert wurden.

Die Elterngeneration erlebte auf der Makroebene im Iran einen Wandel (Umstrukturierung des Bildungssystems, Möglichkeit des sozialen Aufstiegs), der sich auch auf das Familienleben auswirkte (s.u. Abb. 75). Dies hatte zur Folge, dass Großeltern ihren Kindern (der befragten Elterngeneration) ermöglichten, einen höherwertigen Abschluss als sie selbst zu erreichen. Infolge dessen konnten die Kinder (die befragte Elterngeneration) einen anderen Beruf als ihre Eltern ausüben. Demnach fand ein Tradierungsbruch im familiären Berufsleben statt. Als Beispiel kann Behnam genannt werden, der nicht wie sein Großvater und Vater Bäcker werden musste, sondern studieren konnte. Indem Kinder von ihren Eltern die Erlaubnis erhielten, das umstrukturierte Bildungssystem zu besuchen, entstand die bereits oben genannte akademische Mittelschicht im Iran, wodurch sich das Gesellschaftsbild zunehmend veränderte.

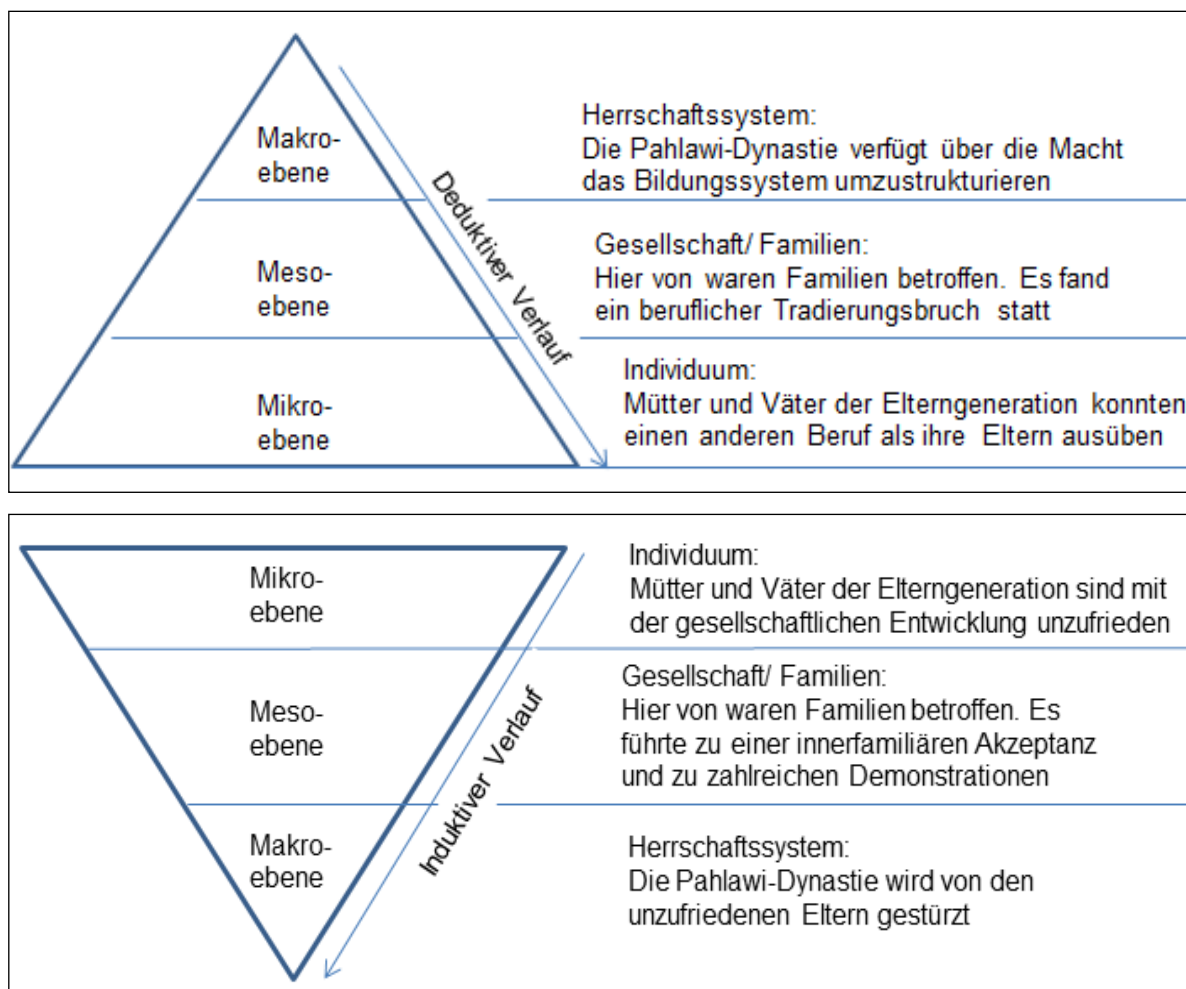


Abb. 75: Gegenseitige Beeinflussung der Ebenen im Iran

Die obige Abbildung verdeutlicht, dass sich die Monarchen der Pahlawi-Dynastie (reg. 1925 - 1979) mit dem gesamten Bildungssystem im Land befasst haben (in Kap. 1.1 wurde u.a. auf die stetige Entwicklung von Minderheitenschulen im Iran eingegangen). Demnach beginnt der deduktive Verlauf mit den Entscheidungen des Herrschaftssystems. Familien waren von diesen Entscheidungen betroffen, die sich dem Herrschaftssystem beugten. Die Entscheidungen zogen gesellschaftliche Veränderungen mit sich, von denen die Bevölkerung betroffen war.

Diese gegenseitige deduktive und induktive Beeinflussung der Ebenen führte zur innerfamiliären Akzeptanz. Als Beispiel können Behnams Eltern und Azadehs Mutter genannt werden, die keine höherwertige Schulform besucht haben. Demnach hatten die befragten Eltern die Möglichkeit, mit Hilfe eines höherwertigen Abschlusses beruflich und somit sozial aufzusteigen. Daher strebten sie eine universitäre Laufbahn an.

Trotz der Entstehung einer akademischen Mittelschicht zeichnete sich das gesellschaftliche Leben weiterhin durch Korruption, Armut etc. aus. Dies führte dazu, dass sich die Elterngeneration an Schulen und an Universitäten in unterschiedlichen Parteien formierte und sich für eine gesamtgesellschaftliche Umstrukturierung aussprach. Diese Kombination – das

Streben nach bildungsinstitutioneller Teilhabe und die Unzufriedenheit in der Bevölkerung – führte dazu, dass sich die befragten Eltern in Bildungsinstitutionen organisierten und kritisch mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten und der Entwicklung des Landes befassten. In dieser Zeit lasen die engagierten Eltern eine Vielzahl politischer Bücher, die im Iran verboten waren. In geheimen Sitzungen diskutierten sie über politische Theorien und europäische Philosophie. Dieser geistige Austausch beeinflusste das Denken und Handeln der befragten Eltern. Es entstand zunehmend eine generationsspezifische Dynamik, die zu Aufständen führte, an denen Millionen von Iranern/-innen teilnahmen und die in die Geschichte des Landes eingingen. Aus dem (neu) entstandenen politischen Interesse und Engagement der Elterngeneration entwickelte sich ein gruppenspezifischer Habitus, der Auftakt zur elterlichen normativen Bildungsaspiration wurde. Die qualitativen Daten belegen, dass die Eltern ihre Bildungsaspiration nicht erst mit dem Sturz des Schahregimes und den darauffolgenden gesamtgesellschaftlichen Umbrüchen entwickelt haben. Vielmehr kann in der Beteiligung an diesen Umbrüchen das Ergebnis der Bildungsteilhabe, verbunden mit dem durch westliche, oftmals linke Werte geschärften Problembewusstsein hinsichtlich politischer und gesellschaftlicher Missstände, gesehen werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Die Bildungsaspiration der Elterngeneration ist in einem Spannungsfeld zwischen neuer Bildungsteilhabe und dem Kontrast aus gesellschaftlicher Unzufriedenheit und dem Interesse an westlichen Normen sowie politischen Vorstellungen entstanden. Dieses Spannungsfeld zeichnet sich durch die Kollision unterschiedlicher gesellschaftlicher Vorstellungen aus.

Dritte Forschungsfrage: Inwieweit lassen sich **Parallelen in den Bildungsgeschichten der Elterngeneration** erkennen, die auf eine gruppenspezifische Bildungsaspiration aus dem Herkunftsland schließen lassen können?

An dieser Stelle sei daran erinnert, dass eine Bildungsgeschichte im Wesentlichen aus den folgenden Teilkomponenten besteht: Aus den jeweiligen Kapitalausstattungen nach Bourdieu und Brizić sowie aus dem Bildungsverhalten bzw. -aspiration, das ein Kernelement des Habitus ist und sich durch einen Tradierungscharakter auszeichnet. Die Bildungsgeschichten der geflüchteten iranischstämmigen Familien in Deutschland resultieren aus ihrem individuellen Bildungs- und Bildungserfolgsverständnis sowie aus ihren Migrationserfahrungen und -motiven. Diese Komponenten zeichnen sich durch einen beständigen länder-, geschichts- und generationsübergreifenden Charakter aus und sind in einem geschichtlichen Kontext entstanden.

Die wesentlichen Parallelen in den Bildungsgeschichten der Befragten sind zum einen durch die Beeinflussung signifikanter Anderer (insbesondere der Großeltern) geprägt und zum anderen durch einen Inkorporierungsprozess. Dieser Prozess ist geprägt durch das

Handeln der Befragten, das u.a. aus dem Lesen philosophischer und politischer Bücher resultiert. Im Folgenden werden diese beiden Beeinflussungsindikatoren näher vorgestellt.

Signifikante Andere

Um die Beeinflussung durch die Großelterngeneration nachvollziehen zu können, werden im Folgenden deren Generationsmerkmale beschrieben, die in den Interviews genannt wurden. Bei der Großelterngeneration handelt es sich um eine heterogene Gruppe, insbesondere in Bezug auf das vorhandene kulturelle und ökonomische Kapital sowie hinsichtlich der bildungsinstitutionellen Ziele für ihre Kinder. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Während Behnams Mutter keine Vorstellungen über bildungsinstitutionelle Ziele und über die berufliche Zukunft ihrer Kinder hatte, war Maryams Mutter darauf bedacht, dass ihre Kinder einen höherwertigen Abschluss erreichen. Im Vergleich zu den anderen beiden Familien zählte Azadehs Familie zu den „*Gutbürgerlichen*“ und verfügte demnach über ausreichend ökonomisches Kapital. Trotz ihres heterogenen Charakters weist die Großelterngeneration zwei wesentliche Gemeinsamkeiten auf: Erstens wurde in den Familien die offizielle Landessprache gesprochen, sodass nach Brizić (2007) von keiner sprachlichen Diskriminierung ausgegangen werden kann, die sich hätte negativ auf die Entstehung der Bildungsaspiration der Elterngeneration auswirken können. Zweitens wurde die Religion in keiner Familie, weder auf der Makro- noch auf der Mesoebene, (überzeugend) praktiziert, sodass die Bildungsgeschichten der Eltern nicht religiös geprägt sind.

Die qualitativen Daten belegen, dass vor der Elterngeneration keine generationsübergreifende tradierte Bildungsaspiration vorhanden war. Dieses Bildungsverhalten entstand erst in der Elterngeneration durch die Institutionalisierung von Bildung für alle Gesellschaftsschichten und somit durch die Tradierung des kulturellen Kapitals. Ihr kulturelles Kapital, das kennzeichnend für ihre Bildungsgeschichten ist, war zugleich ein geheimzuhaltendes Kapital. Denn während der Monarchie sowie nach der Gründung der Islamischen Republik war es auf der Makroebene nicht gestattet, Ansichten zu vertreten, die die Legitimation des jeweiligen Herrschaftssystems in Frage stellen könnten.

Außerfamiliäre signifikante Andere in Deutschland werden beispielsweise von Maryam genannt. Nach Vorgaben der damaligen Behörden in Deutschland durfte sie während ihres Asylverfahrens ihren Bezirk nicht verlassen. Da es in ihrem Bezirk keine Angebote für Sprachkurse gab, besuchte sie unerlaubterweise einen Sprachkurs außerhalb ihres Bezirks. Maryam wurde in dieser Zeit u.a. von einer älteren deutschen Dame unterrichtet, die auf ihre freundliche Art und Weise genauestens wusste, wie sie ihrer ausländischen heterogenen Schülerschaft die deutsche Sprache vermitteln konnte. Diese Lehrerin war für Maryam eine wichtige Bezugsperson, der sie sich anvertrauen konnte. Durch die herzliche Art der Lehrerin und ihren freundlichen Umgang mit ihren Schüler/-innen gewann Maryam ei-

nen positiven Bezug zur deutschen Sprache. Der Wunsch, sich durch das Erlernen der deutschen Sprache zu bilden, überwog die Angst vor möglichen Sanktionen im Rahmen des Asylverfahrens und spiegelt ihre Bildungsaspiration wider.

Inkorporierungsprozess

Dieser Prozess resultiert aus dem Interesse und den Diskussionen über politische und philosophische Themen, aus denen lebensentscheidende und riskante Handlungen entstanden. Die befragten Eltern verwiesen stets darauf, dass sie im Iran illegale Bücher besaßen und lasen, die sie in ihrem Freundeskreis (soziales Kapital) austauschten. In heimlichen Sitzungen diskutierten sie diese und konnten hierdurch ihr kulturelles Kapital vermehren. Dies kann als generationstypisches Merkmal gewertet werden. Das Lesen von politischen und philosophischen Texten bestärkte sie in ihrer kritischen Auseinandersetzung auf der Makroebene im Iran, sodass sie sich in diesen Sitzungen vernetzten und organisierten. Erneut wird deutlich, dass einzelne Individuen Teil eines Ganzen, in diesem Fall einer Generation, wurden. Als Beispiel ist ihre Teilnahme an den zahlreichen Demonstrationen und dem Sturz der Monarchie zu nennen.

Die zentrale Gemeinsamkeit der Bildungsgeschichten der befragten Eltern ist die Entstehungszeit in einem politischen Spannungsfeld. Auf der einen Seite war die vorgeblich westlich orientierte Monarchie, welche aber westliche Werte nur sehr eingeschränkt zuließ, und auf der anderen Seite waren traditionelle, durch den Islam geprägte, Wertevorstellungen sowie der eigene Wunsch nach einer umfassenden Akzeptanz westlicher Werte auf der Makroebene. Dies verdeutlicht erneut die Kollision unterschiedlicher gesellschaftlicher Vorstellungen.

Dieser Inkorporierungsprozess ist so kraftvoll, dass er den Habitus der Befragten maßgeblich prägt. Nach Bourdieu handelt es sich beim Habituskonzept um eine Erklärungshilfe, um die soziale Welt anderer zu verstehen. So helfen die Entstehungshintergründe sowie die Darstellung des Inkorporierungsprozesses, die aus den qualitativen Aussagen der Befragten resultieren (Innensicht), ein besseres Verständnis für deren Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata zu entwickeln.

Der zweite Schwerpunkt der Forschungsfragen auf der Makroebene im Iran konzentriert sich auf die Ursachen und Hintergründe der Migration aus dem Iran nach Deutschland.

Vierte Forschungsfrage: Was waren die **gesamtgesellschaftlichen und persönlichen Gründe**, die die Eltern dazu veranlasst haben, **trotz ihres hohen Qualifikationsniveaus** und ihrer Aussicht auf ein sicheres ökonomisches Kapital ihr Herkunftsland zu verlassen?

Ergänzend zu den faktischen Gründen im geschichtlichen Rückblick wurden in den Interviews emotionale Gründe für eine Flucht genannt.

Eltern, die sich den Richtlinien der Monarchie und der Islamischen Republik widersetzen, erlebten zunehmend Sanktionen. So führte beispielsweise der Verlust des Arbeitsplatzes der Eltern zu einem schwachen ökonomischen Kapital der Familie. Die Angst vor weiteren Sanktionen ging mit dem Gefühl der Enttäuschung einher. Die befragten Eltern gaben als ein entscheidendes Fluchtmotiv ihre erlebte Enttäuschung im Iran an, denn der erhoffte Wandel nach ihrem politischen Engagement und nach dem Sturz der Monarchie erfolgte ihrer Ansicht nach nicht. Viel eher traf das Gegenteil ein, da sie zunehmend in ihrem Leben eingeschränkt wurden. Insbesondere Maryam verweist explizit darauf, dass niemand den Wandel zum „*radikalen Fundamentalismus*“ hat kommen sehen. Mitglieder unterschiedlicher politischer, religiöser etc. Gruppierungen, die nicht im Einklang mit den Wertvorstellungen der neu ausgesprochenen Republik standen, wurden „*ausgelöscht*“ und „*vernichtet*“. So hatten auch die befragten Eltern Angst vor einer Inhaftierung. Mit der mehrjährigen Universitätsschließung wurde die Enttäuschung über den Wandel im Iran für die Befragten unerträglich. So war es beispielsweise Maryams Herzenswunsch, in ihrer Heimat zu studieren. Diese geschichtlichen Ereignisse und der Krieg gegen den Irak (1980 bis 1988) veranlassten die Befragten den Iran zu verlassen.

6.2.2.2 Makro- und Mesoebene in Deutschland

Die Schwerpunkte der Forschungsfragen auf der Makro- und Mesoebene in Deutschland befassen sich mit der Tradierung von Bildungsaspiration. Eine weitere Forschungsfrage geht der Frage nach, inwieweit die Kindergeneration über die Fluchtmotive der Elterngeneration aufgeklärt ist.

Fünfte Forschungsfrage: Wie wurde/ wird die **Bildungsaspiration** innerhalb der Familie **tradiert**?

Sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Daten belegen, dass bei den befragten Familien durchgängig eine stark ausgeprägte normative Bildungsaspiration vorhanden ist. Aufgrund von Nachfragen in den Interviews war es möglich, indirekte und direkte Vermittlungsprozesse der Bildungsaspiration offen zu legen.

Aus Sicht der Elterngeneration – Eltern als Vorbilder

Die Erziehung der befragten Eltern zeichnet sich durch ein hohes Maß an Reflexion und Bewusstheit aus. Letzteres bedeutet, dass Eltern ihre Kinder bewusst bildungs(-institutions-)orientiert erziehen. Dies zeichnet sich durch ihre explizite Wunschäußerung aus, dass ihr Kind einen höherwertigen Abschluss zu erreichen habe. Ein weiteres Merkmal

dieser Erziehungsform ist u.a., Impulse zum kritischen Nachdenken und Handeln zu geben. Sowohl im Iran als auch in Deutschland erfuhren die Kinder während ihrer bildungsinstitutionellen Laufbahn die Unterstützung ihrer Eltern sowie deren Förderung in musikalischen, künstlerischen und sportlichen Aktivitäten. Die Unterstützung fand primär durch den familiären Zusammenhalt statt. Nach Angaben der befragten Eltern waren sie stets bedacht, ihre Kinder wohlbehütet zu erziehen und Geschwister zu gegenseitiger Unterstützung anzuregen. Eine weitere bewusste Form des Tradierens ist der Umgang mit Medien. Die Eltern sagen aus, dass es ihnen wichtig war bzw. ist, dass ihr Kind einen intensiven Kontakt zu Printmedien (Bücher, Zeitungen etc.) pflegen soll.

Eine eher unbewusste Tradierungsform ist der Besuch von so genannten „Sitzungen“. Die befragten Eltern geben an, dass sie sowohl im Iran als auch in Deutschland an Gesprächsrunden mit Freunden teilnahmen, in denen sie gemeinsam über politische und philosophische Themen diskutierten. Babak erzählt, dass er als Kind von seinem Vater zu solchen Sitzungen mitgenommen wurde. Zwar verstand er damals nicht, worüber die Erwachsenen sprachen, aber zu sehen, dass Erwachsene „sehr ernst“ und ruhig miteinander diskutierten, habe ihn in seinem Umgang in Diskussionen geprägt. So erzählt er im Interview, dass er in diesen Sitzungen zunehmend lernte, Menschen zu beobachten und sich deren Gesichtszüge und deren Körperhaltung beim Diskutieren zu merken. Er ahmte diese als Kind nach und verinnerlichte so (unbewusst) den Habitus der Erwachsenen. Im Vergleich dazu beschreibt Abtin, dass er ebenfalls als Kind zu solchen Sitzungen mitgenommen wurde. Da er sich ruhig zu verhalten hatte, schlief er ein. Seine Mutter gab im Interview an, dass Abtin als Kind gesagt habe, dass er im Halbschlaf den Erwachsenen zugehört und sich so alles gemerkt habe.

Die Tradierung des Bildungsverhaltens erfolgte zum einen unmittelbar durch das Vorleben von Werten und Aktivitäten. So haben die Eltern ihren Kindern vorgelebt, viel zu lesen, zu diskutieren, sich eine eigene Meinung zu bilden und sich zu positionieren. Zum anderen wurde das Bildungsverhalten der Eltern bewusst durch zahlreiche Gespräche zwischen den Eltern und ihren Kindern tradiert. Diese Gespräche werden sowohl von den Eltern als auch von den Kindern als offen, bereichernd, freundschaftlich und intensiv beschrieben. Eltern sehen ihre Kinder als Gesprächspartner/-innen auf Augenhöhe. Dies führt zu einem besseren Verhältnis beider Generationen, was zwischen der Großeltern- und Elterngeneration im Iran nicht zwingend der Fall war. Es sei an Behnams Erinnerung an seinen Vater (Großelterngeneration) erinnert, der ihn als einen gewaltbereiten Menschen beschrieben hat. Sein Vater interessierte sich nicht für den schulischen Erfolg seines Kindes. Behnams Mutter war aufgrund ihrer geringen schulischen Ausbildung nicht im Stande, ihren Sohn zu unterstützen. Konträr dazu ist Behnam für seinen Sohn Babak eine wichtige Bezugsperson. Anhand Babaks Erzählungen kann gezeigt werden, dass mittels zahlreicher Gespräche zwi-

schen beiden Generationen Konflikte gelöst wurden bzw. werden. Generell bestätigen die interviewten Kinder, dass die Eltern von ihnen als Bezugspersonen für Alltagsprobleme sowie als Vorbilder gesehen werden.

Ein wichtiger Inhalt dieser Gespräche war und ist nach wie vor die Darstellung des Bildungsverhaltens der Elterngeneration im Iran. Es wurde und wird weiterhin beispielsweise diskutiert, warum und mit wem sich die Eltern über welche politischen und philosophischen Themen unterhalten und wie sie sich für demokratische Werte eingesetzt haben. Diese Darstellungen beschreiben Handlungen, die für die Bildungsgeschichten der Eltern maßgeblich sind. Nach Angaben der Kinder haben die Bildungsgeschichten der Eltern für ihre Gegenwart und ihre Zukunft eine Vorbildfunktion.

Aus Sicht der Kindergeneration – Gewohntes mit Neuem kombinieren

Dass die Tradierung von Bildungsaspiration auf einer zwischenmenschlichen Grundlage erfolgte, wurde im obigen Abschnitt dargestellt. Im Interview erzählt Babak, dass er in den zahlreichen Gesprächen mit seinen Eltern stets aufgefordert wurde das „Wie“ zu erklären. So haben ihn seine Eltern gefragt, wie er gegenwärtige Probleme lösen wird, wie er sich dabei fühlt und wie es überhaupt zu solchen Problemen kommen konnte. Dies motivierte ihn zu einer stetigen Selbstreflexion und trug dazu bei, seine Eltern als Vorbilder und wichtige Gesprächspartner zu sehen. Die Einstellung, sich für demokratisch-geprägte Werte einzusetzen und einen höherwertigen Abschluss anzustreben, vermittelten die Eltern ihrem Sohn. Auch bei den anderen befragten Kindern ist festzustellen, dass die Bestrebungen der Eltern zu ihren eigenen wurden. Deutlich wird, dass hier zwei Generationen die gleichen Ziele verfolgen. Dies ist ein Hauptgrund, warum es im Mannheimschen Sinn zu keinem Generationskonflikt kommt.

Die befragte Kindergeneration ist zudem bestrebt, familiär Gewohntes mit neuen und eigenen Erfahrungen in Deutschland zu kombinieren bzw. zu verknüpfen. Dass es sich bei der Bildungsaspiration von iranischstämmigen Familien in Deutschland um ein gewohntes Bildungsverhalten aus ihrem Herkunftsland handelt wurde bereits im sechsten Kapitel ausführlich dargestellt.

Sechste Forschungsfrage: Inwieweit ist die Kindergeneration **über die Fluchtmotive und -hintergründe ihrer Eltern aufgeklärt?**

Einstimmig gibt die qualitativ befragte Kindergeneration an, dass ihre Eltern sie in zahlreichen Gesprächen über das Leben im Iran vor und nach der Islamischen Revolution sowie über die Fluchtmotive aufgeklärt haben. Dieses Wissen sei nach Ansicht der Eltern erforderlich, damit ihre Kinder das Verhalten und die Erwartungen der Eltern nachvollziehen können. Es werden im Folgenden wesentliche Merkmale dieser Gespräche dargestellt. Die

Eltern haben in den Gesprächen die gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge im damaligen Iran vor und nach der Gründung der Islamischen Revolution erläutert sowie über ihr politisches Engagement während dieser Zeit berichtet. Demnach haben die Eltern nicht nur die damalige gesamtgesellschaftliche Situation beschrieben, sondern auch ihre politischen Überzeugungen, die auf denen des deutschen Grundgesetzes basieren, erläutert. In diesen Gesprächen erfolgte auch die Darstellung der elterlichen Weltanschauung. Als Beispiel ist ihr Engagement für Meinungs- und Pressfreiheit zu nennen. Die Aufklärung der Kinder über die Fluchtmotive und die Darstellung gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge für ein besseres Verständnis der Fluchthintergründe führten dazu, dass die Kinder fortan – so wie ihre Eltern – anfangen, Gegebenes kritisch zu hinterfragen, um sich eine eigene Meinung zu bilden. So erzählt Mina, dass ihre Eltern sie stets aufforderten, genau hinzusehen und zu beobachten, um sich ein Urteil zu bilden. Sich eine eigene Meinung zu bilden, forderte auch Azadeh von ihren Kindern. Abtin erzählt, dass er von seiner Mutter stets gefragt wurde, wo er Urlaub machen möchte, was die Familie gemeinsam unternehmen könne etc., um früh zu lernen sich zu positionieren und entschlossen zu denken und zu handeln.

Ein weiterer Schwerpunkt der Forschungsfragen auf der Makro- und Mesoebene in Deutschland befasst sich mit der Tradierung der Kapitale nach Bourdieu und Brizić. Es folgt eine Zusammenführung der Theorien mit den erhobenen Daten.

Siebte Forschungsfrage: Welche Rollen spielen die **Herkunftssprache** der Eltern Farsi und die Sprache des Einwanderungslandes **Deutsch** in der Tradierung der elterlichen **Bildungsaspiration** und im Leben der Kindergeneration?

Und worauf ist die sprachliche Rollenverteilung zurückzuführen?

Deutsch und Farsi im Leben der Kindergeneration

Die Ergebnisse des Online-Fragebogens deuten darauf hin, dass der familiäre Sprachalltag der Befragten einen generationstypischen Charakter hat. Während die Eltern überwiegend auf Farsi sprechen, schreiben, denken, träumen und rechnen, geschieht dies sowohl bei den befragten Kindern als auch bei deren Geschwistern eher in der deutschen Sprache. Dennoch befürwortet eine klare Mehrheit der Befragten eine mehrsprachige Erziehung (Deutsch und Farsi) ihrer zukünftigen Kinder. Darüber hinaus vertreten sie in ihrem Muttersprachenverständnis eine emotionale sprachliche Beziehung insbesondere zu Farsi. Die Befragten geben zudem an, dass sie zwar ein sprachlich- und nationalheterogenes soziales Umfeld haben, dennoch wird überwiegend die deutsche Sprache bevorzugt verwendet. Diese Angaben werden von den qualitativen Daten bestätigt. In den Interviews war es möglich, ein differenzierteres Bild des Sprachalltags der Kindergeneration zu ermitteln. Zwar wird im Alltag der Befragten eher die deutsche Sprache verwendet, jedoch ist dies themen-

und personenspezifisch. So benötigt beispielsweise Abtin Farsi für die Literaturrecherche im Rahmen seiner Doktorarbeit (themenspezifisch). Mit seiner deutschstämmigen Freundin spricht Abtin ausschließlich Deutsch (personenspezifisch) und mit seinen Eltern ausschließlich Farsi (ebenfalls personenspezifisch). Im Vergleich dazu sprechen die befragten Eltern mit ihren Freunden eher – aber nicht ausschließlich – Farsi.

Während die Eltern in der Erziehung ihrer Kinder die deutsche Sprache auf Kosten ihrer Herkunftssprache eher fördern, ist es die Kindergeneration, die die familiäre Herkunftssprache nicht aufgeben will, obwohl sie hier zumeist weniger Sprachkompetenzen aufweist als im Deutschen. Diese Diskrepanz ist auf zwei wesentliche Einstellungen zurückzuführen: Eltern halten die deutsche Sprache in Deutschland für relevanter als Farsi. So wurde die strikte Tradierung der Herkunftssprache in der Erziehung der Kinder vernachlässigt, denn zum einen führe eher die deutsche Sprache zur Erweiterung des kulturellen Kapitals. Zum anderen sei die deutsche Sprache für das Leben in Deutschland relevanter als Farsi. Aus Sicht der Kinder ist Farsi hingegen um eine identifikationsstiftende und familiäre Herkunftssprache. Nach Minas Ansicht handelt es sich dabei um eine „*Herzensangelegenheit*“. So argumentiert sie auch, dass sie mit ihren Farsikenntnissen den Kontakt zu Verwandten im Iran pflegen kann. Selbstbewusst sagt Abtin, dass seine Farsikenntnisse ihn zu etwas Besonderem machen. Offensichtlich nimmt Farsi eine wichtige Rolle im Leben der befragten Kinder ein. Dies spiegelt sich auch in ihrem Muttersprachenverständnis wider.

Elterliche Sprachpriorisierung

Die Fokussierung auf die deutsche Sprache in der Erziehung ihrer Kinder ist auf die elterliche Sprachpriorisierung und -einstellung zurückzuführen. Dies geht mit der Einstellung einher, dass, wer in Deutschland lebe, die deutsche Sprache zu beherrschen habe. Für die elterliche Sprachpriorisierung können folgende Zusammenhänge aufgeführt werden: Der Zusammenhang besteht aus den Indikatoren sprachliches Handeln und Selbständigkeit. In diesem Fall handelt es sich um den elterlichen Wunsch zu Beginn ihres Aufenthaltes in Deutschland, im Alltag bestmöglich selbständig agieren zu können. So erzählen die befragten Eltern, dass sie bereits während ihres Asylverfahrens angefangen hätten, freiwillig die deutsche Sprache zu lernen. Da sie keine Rückkehrabsicht in den Iran verfolgten, befand sich ihr Lebensmittelpunkt fortan in Deutschland. So ist das zügige Lernen der deutschen Sprache kennzeichnend für die Elterngeneration, um sich mittels der deutschen Sprache selbständig im Alltag zu Recht zu finden. Dies geht bei ihnen mit einem eigenständigen sozialen Handeln einher. Als Beispiel ist Behnam zu nennen. Ihm war es stets wichtig, Kontakte zu Deutschen zu knüpfen. Um die deutsche Sprache zügig und so gut wie möglich zu lernen, besuchte Maryam freiwillig einen Sprachkurs, den sie selbst finanziert hat. Dies sah sie als eine Selbstverständlichkeit an.

Der zweite Zusammenhang besteht aus den drei Indikatoren sprachlicher Markt, Sprachprestige und kulturelles Kapital. Die befragten Eltern nehmen an, dass umfangreiche Kenntnisse in der deutschen Sprache erforderlich seien, um das kulturelle und ökonomische Kapital zu erweitern. Die Sprachpriorisierung – zuerst die deutsche Sprache und dann die Herkunftssprache – ist nach Ansicht der Eltern erforderlich, um in Deutschland einen höherwertigen Abschluss zu erreichen und um sich in den deutschen Arbeitsmarkt zu integrieren. So sagt beispielsweise Maryam, dass ihre Tochter das Abitur erreichen und studieren solle, um später eine gut bezahlte Arbeit finden zu können. Bei der deutschen Sprache handelt es sich um die Prestigesprache, die nach Ansichten der Eltern wichtiger sei als Farsi. Wer die Prestigesprache eines Landes beherrsche, kann eher eine Autoritätsposition innehaben, wie beispielsweise als Lehrer/-in oder Politiker/-in. Dies sind nach Bourdieu die Spielregeln des sprachlichen Marktes. Folglich dient das Sprachkapital zur Erweiterung des kulturellen sowie des ökonomischen Kapitals.

Deutsch und Farsi in der Tradierung der elterlichen Bildungsaspiration

Naheliegender ist es, zu hinterfragen, in welcher Form sich der generationenspezifische Sprachgebrauch und die -einstellung auf die Tradierung der elterlichen Bildungsaspiration auswirken.

Nach Angaben der Eltern und der Kinder sind keine negativen Auswirkungen des generationenspezifischen Sprachgebrauchs auf das kulturelle Kapital und auf dessen Erweiterung festzustellen. So gibt Babak im Interview an, dass er die Gespräche mit seinen Eltern in Farsi beginne, und wenn ihm im Gespräch die persischen Wörter nicht mehr einfielen oder er ausführlicher über seine Gedanken und Gefühle sprechen wolle, wechsele er in die deutsche Sprache. Da seine Eltern gleich zu Beginn ihrer Ankunftsjahre die deutsche Sprache gelernt haben, verstehen die Eltern ihre Kinder sowohl auf Farsi als auch auf Deutsch. Daher kann die Sprachpriorisierung und -einstellung als Teilkomponente der tradierten Bildungsaspiration betrachtet werden.

Ein weiteres zentrales Ergebnis der Datenerhebung ist, dass die befragte Kindergeneration (Mikroebene) unabhängig vom ungleichen Sprachkapital die Folgegeneration mehrsprachig – Farsi und Deutsch – fördern möchte. Das Sprachkapital soll nach Angaben der befragten Kinder aus mindestens zwei dominanten Sprachen bestehen.

Ein zentrales Merkmal der Elterngeneration ist, dass sie über eher wenig ökonomisches Kapital und über mehr kulturelles Kapital verfügen. Naheliegender ist zu hinterfragen, ob diese Konstellation die elterliche Bildungsaspiration beeinflusst.

Achte Forschungsfrage: Inwieweit wurde die elterliche Bildungsaspiration durch den **Verlust des ökonomischen Kapitals** beeinträchtigt?

Ungeachtet ihres eher schwach ausgeprägten ökonomischen Kapitals waren alle befragten Eltern stets bestrebt, ihre Kinder – sowohl im Iran als auch in Deutschland – in der Erweiterung insbesondere ihres kulturellen Kapitals zu fördern. So sehen es die Eltern als selbstverständlich an, ihre Kinder musikalisch, künstlerisch und sportlich zu fördern. Dies stimmt mit den quantitativen Angaben überein. 52 der 70 Befragten gaben an, dass sie während ihrer Schulzeit privat im musikalischen Bereich gefördert wurden, und mehr als die Hälfte der Befragten (n = 43) war Mitglied in einem Verein.

Hinsichtlich der schulischen Förderung organisierten viele Eltern eine Nachhilfebetreuung oder versuchten, ihre Kinder bei den Hausaufgaben bestmöglich zu unterstützen. Dies sagten auch 42 der 70 Kinder, die im Rahmen der Online-Befragung befragt wurden. Jedoch wurde in den Interviews nicht näher darauf eingegangen, wie Eltern trotz eines eher schwachen ökonomischen Kapitals beispielsweise private Nachhilfebetreuung oder Musikunterricht finanzieren konnten. Unabhängig vom ökonomischen Kapital führte insbesondere die elterliche Zuwendung zur Förderung und Erweiterung des kulturellen Kapitals. Diese Zuwendung zeichnete sich durch zeitintensive gemeinsame Aktivitäten aus, wie beispielsweise Vorlesen, Gesellschaftsspiele spielen oder der Besuch kultureller Veranstaltungen.

Wie bereits in Kapitel 5 dargestellt, hat die von den Eltern vermittelte Bildungseinstellung eine größere Gewichtung im Leben der Kindergeneration als das ökonomische Kapital, sodass die Bildungsaspiration nicht durch geringes ökonomisches Kapital beeinträchtigt wird. Daher kann angenommen werden, dass das ökonomische Kapital und die Bildungsaspiration im Fall der befragten Familien nicht eng aneinander gekoppelt sind. Viel eher lässt sich eine stärkere Verbindung zwischen sprachlichem und sozialem Kapital aus den Aussagen der Befragten entnehmen. Der Freundeskreis der Eltern hilft sich gegenseitig. Diese Kapitalverbindung unterstützt die elterliche Bildungsaspiration stärker als das ökonomische Kapital.

Die befragte Kindergeneration gibt an, dass sich in ihrem sozialen Umfeld ausschließlich Menschen befinden, die dieselben Ziele verfolgen wie sie. Als Beispiel nennen sie das Erlangen des Abiturs, des Dokortitels oder das Musizieren. Diese Ziele entsprechen den elterlichen bildungsaspiratorischen Bestrebungen. Demzufolge prägt der Besuch der jeweiligen Bildungsinstitution (Gymnasium oder Universität) das soziale Kapital.

6.2.2.3 Mikroebene in Deutschland

Die unterste Ebene des Dreiebenen-Modells ist die Mikroebene in Deutschland. Sie fokussiert das Sprachkapital der Kinder. Ergänzend zu Brizić wird nicht nur das Sprachkapital

der Kindergeneration beschrieben, sondern auch mit deren Zukunftsvorstellungen für die Folgegeneration.

Neunte Forschungsfrage: Welches **Muttersprachenverständnis** vertritt die Kindergeneration?

Die Befragten der Online-Befragung gaben an, dass sie entweder Deutsch, Farsi oder beide Sprachen als Muttersprache(n) anerkennen. Die anhand der Pilotstudie ermittelten Zuschreibungs- und Identifikationsdimensionen des Muttersprachenbegriffs, die mit den Ergebnissen der Online-Befragung erweitert wurden, werden auch in den Interviews von den Kindern wiedergegeben. Die Vielzahl an Indikatoren, die die individuelle Muttersprache prägt, wurde in Dimensionen geclustert (s.u. Abb. 76). Dabei wurde bewusst die Bezeichnung „Dimension“ ausgewählt, da diese im Vergleich zu dem Begriff Kategorien keine starren und porösen Grenzen assoziiert.

Die untere Abbildung visualisiert die Dimensionen. Die Mehrperspektivität wird durch eine dreidimensionale Darstellung hervorgehoben, die sich durch eine stark ausgeprägte identifikatorische Selbstreflexion der Befragten auszeichnet. Durch die Überlappung der einzelnen Dimensionen wird die Verbundenheit der genannten Indikatoren dargestellt.

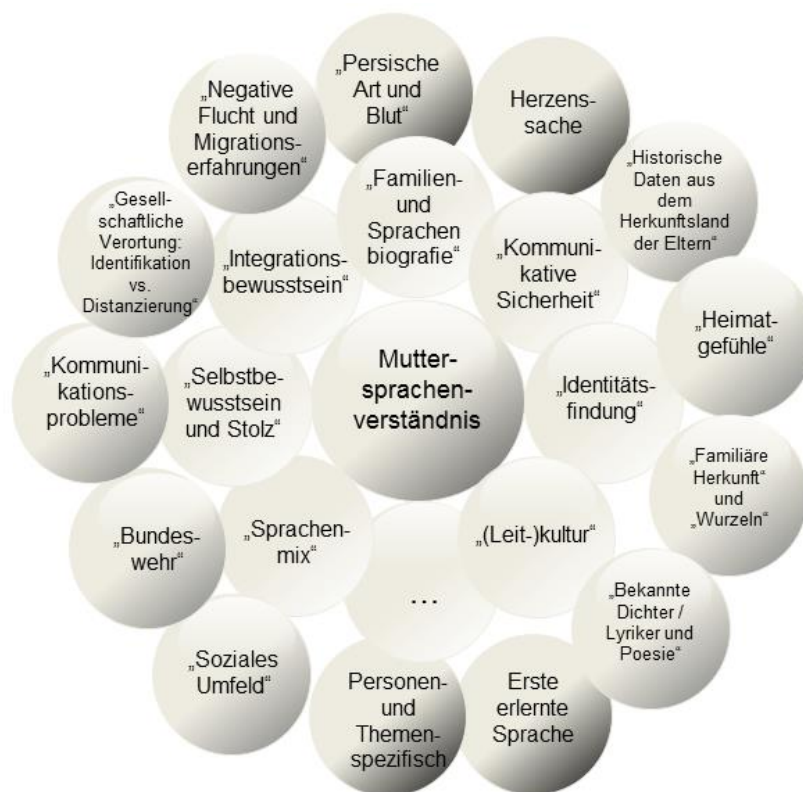


Abb. 76: Zuschreibungs- und Identifikationsdimensionen des Muttersprachenverständnisses der Befragten aus der qualitativen und quantitativen Studie

Die qualitativen und quantitativen Daten belegen eindeutig, dass eine starre Definition von Muttersprache nicht den Ansichten der Befragten entspricht. Als Beispiel ist Minas Fall zu

nennen. Während sie als Einzige von den drei Befragten in Deutschland geboren wurde und den Iran nur aus kurzen Urlaubsaufenthalten kennt, ist ausschließlich Farsi ihre Muttersprache. Ihre „*persische Art*“ und ihr „*persisches Blut*“ seien Gründe, warum für sie Farsi ihre Muttersprache ist. Im Gegensatz dazu sagt Abtin, der im Iran geboren wurde und dort die ersten Schuljahre verbrachte, dass sowohl Farsi als auch Deutsch seine individuellen Muttersprachen seien. So wird von Abtin je nach Kontext eine Sprache ausgewählt. Bei politischen Diskussionen bevorzugt er die rationale und sachliche deutsche Sprache (themenspezifisch). Da ihm seine Eltern die Geschichten aus Schahname, die Geschichten über Mythen des persischen Reichs, im Iran vorgelesen haben, erinnert ihn die persische Literatur an sein Leben im Herkunftsland Iran. Hiermit verknüpft er viele Emotionen, sodass für ihn Farsi eine stärkere emotionale Dimension in seinem Muttersprachenverständnis einnimmt als die deutsche Sprache.

Sowohl die quantitative als auch die qualitativen Daten belegen, dass es sich um eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit dem Muttersprachenbegriff handelt. Die emotionalen und rationalen Gründe, die Thematisierung von Erfahrungen aus der Vergangenheit, wie beispielsweise Flucht, oder aus der Gegenwart, wie beispielsweise der Lebensmittelpunkt in Deutschland, zeichnen die genannte mehrperspektivische Auseinandersetzung aus.

Die Daten belegen, dass in den jeweiligen Familien und in den jeweiligen Generationen unterschiedliche Sprachkenntnisse im Deutschen und im Persischen vorhanden sind. Dies belegt, dass es trotz der zahlreichen Gemeinsamkeiten im Bildungsverhalten und in den Bildungsgeschichten nicht den universalen sprachlichen Habitus gibt.

Neben der Zukunftsvorstellung der Kindergeneration bezüglich der Spracherziehung ihrer zukünftigen Kinder, wird auch die Tradierung von Bildungsaspiration thematisiert.

Zehnte Forschungsfrage: Welche **Zukunftsvorstellungen** hat die Kindergeneration im Hinblick auf die Erziehung ihrer eigenen zukünftigen Kinder (Schwerpunkte: **Bildung und Sprache**)?

Grundsätzlich umfasst ihr Bildungsverständnis weit mehr als die bildungsinstitutionelle Teilhabe, denn die geistige Entfaltung kann auch außerhalb von Institutionen stattfinden, wie beispielsweise innerhalb der Familie. Bildung umfasst unterschiedliche Lebensbereiche. Hierzu zählen auch die von den Befragten genannten Bereiche Musik und Literatur. Der zwischenmenschliche Umgang, eine gute Aussprache und der Einsatz für Minderheiten sind weitere Facetten ihres Bildungsverständnisses.

Die Befragung bezüglich ihrer Zukunftsvorstellungen im Hinblick auf die Folgegeneration konzentrierte sich auf Bildung und Sprache.

Der Schwerpunkt Bildung im Hinblick auf die Erziehung der Folgegenerationen

Ein wesentlicher Bildungsindikator ist der mutige Einsatz der Eltern für ihre Überzeugungen im Iran, u.a. den Einsatz für Minderheiten. Dies sowie die Integrität der Eltern werden aus Sicht der Kinder als vorbildlich betrachtet.

Weitere von den Kindern genannte Gründe, die Lebens- und demnach die Bildungseinstellungen der Eltern für sich zu adaptieren, ist auch die ungetrübte Hoffnung auf eine Verbesserung der Lebensumstände im Iran. Dennoch verweist Mina darauf, dass iranischstämmige Eltern „*schnell an die Decke*“ gehen und dass ihnen eine lockere Art fehle. Mit Ausnahme des autoritären Erziehungsstils der Eltern, der mit einem „*enormen Leistungsdruck*“ einhergehe, streben die Kinder einen ähnlichen Erziehungsstil bei ihren eigenen zukünftigen Kindern an. Abtin erinnert sich an den Leistungsdruck, dem er und seine Schwester sowohl im Iran als auch in Deutschland ausgesetzt waren. Zwar führte diese leistungsorientierte Erziehung dazu, dass er im Alter von drei Jahren lesen und schreiben konnte, jedoch vermisste er die Möglichkeit, mehr mit seinen Freunden zu spielen. Trotz des Leistungsdrucks und dem autoritären Charakter der Erziehungsform der Eltern lässt sich in keinem Interview eine Form der Missachtung gegenüber den Eltern entnehmen. Stattdessen wird der freundschaftliche Umgang zwischen Eltern und Kind beschrieben. Im Interview verweist Babak immer wieder auf die Gespräche mit seinen Eltern, die ihn stets ermutigten „*immer weiter zu machen*“ und „*niemals aufzugeben*“. Dies verinnerlichte er und sieht es als eines der wichtigsten Erziehungsziele für seine eigenen Kinder an.

Mit der Tradierung des gewohnten Erziehungsstils erhoffen sich die Kinder, dass auch die Folgegeneration einen höherwertigen Bildungsabschluss erreicht und sich stets für ihre eigene Rechte sowie die von Minderheiten einsetzt.

Der Schwerpunkt Sprache im Hinblick auf die Erziehung der Folgegenerationen

Einstimmig gaben die im Interview befragten Kinder an, dass sie ihre eigenen Kinder mehrsprachig erziehen möchten. Untermauert wird dies auch anhand der quantitativen Daten. So wird beispielsweise von einer Person der Fragebogenerhebung die Ansicht vertreten, dass je mehr Sprachen gesprochen werden können, desto eher können sich Kinder ein „*offenes Weltbild entwickeln*“. Außerdem seien sie den „*Zukunftsplänen keine Grenzen gesetzt [...]*“. Wer viele Sprachen spricht, der ist nach Aussagen der Befragten deutlich im Vorteil. Ein Grund, um weiterhin Deutsch in der sprachlichen Erziehung zu fokussieren, ist der Lebensmittelpunkt der zukünftigen Familie in Deutschland. Dies wird sowohl von den Befragten der qualitativen als auch von der quantitativen Datenerhebung genannt. Weiterhin sprechen überwiegend viele der Befragten beider Gruppen über ihr Bedauern, dass sie entweder die deutsche Sprache oder Farsi sehr gut beherrschen, jedoch nicht beide Sprachen gleichermaßen gut beherrschen. So verfügt beispielsweise Mina über unzureichende

Kenntnisse in der persischen Schriftsprache und zugleich über hervorragende Deutschkenntnisse. Die Schülerin gibt an, dass sie ihre Kinder bildungsinstitutionell fördern möchte. Demnach wird von ihr kein Sprachwechsel, sondern eine Spracherweiterung befürwortet. Ihr Wunsch ist es, dass ihre Kinder im Vergleich zu ihr die persische Sprache auch lesen und schreiben können. Ein weiteres Beispiel ist Abtin. Er gibt an, dass er noch mit der deutschen Grammatik Schwierigkeiten habe, aber Farsi problemlos sprechen, lesen und schreiben könne. Sein Ziel ist es ebenfalls, seine Kinder in der persischen Sprache zu fördern. Dass seine Kinder auch in der deutschen Sprache gefördert werden, sei seiner Auffassung nach selbstverständlich.

Ziel der sprachlichen Erziehung der Folgegeneration ist ein Sprachenrepertoire bestehend aus den zwei dominanten Sprachen Farsi und Deutsch. Dieser Wunsch resultiert aus dem deren o.g. Bedauern, dass sie selbst nicht über sichere Kenntnisse in beiden Sprachen verfügen.

Kapitel 7

Ein Resümee

Im ersten Abschnitt des letzten Kapitels der vorliegenden Arbeit erfolgt eine Selbstreflexion. Am Beispiel des ersten durchgeführten Interviews wird meine Nähe und Distanz zum Forschungsfeld diskutiert. Weitere Ziele des folgenden Kapitels sind die Darstellung meiner Position im forschungsethischen Kontext sowie das Anregen von Wissenschaftlern/-innen zur eigenen Reflexion hinsichtlich ihrer persönlichen Verantwortung bei Durchführung von Studien. Zugleich wird begründet, warum das erste Interview im Rahmen der Studie nicht berücksichtigt wurde.

Im zweiten Abschnitt des Kapitels wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung und Auswirkungen eine kontinuierliche Selbstreflexion auf die Auswahl von Forschungsmethoden und für den gesamten Forschungsablauf haben können. Die Klärung dieser Frage hat zu einer Phasenerweiterung des in der Fachliteratur empfohlenen Forschungsablaufs geführt.

Zu guter Letzt geht der dritte Abschnitt auf die Frage ein, welchen Beitrag die vorliegende Arbeit für den ressourcenorientierten Forschungsansatz in der Migrationsforschung geleistet hat.

7.1 Nähe und Distanz zum Forschungsfeld

Der Balanceakt zwischen Nähe und Distanz zum Forschungsfeld begleitete mich während meiner gesamten Promotionsphase (siehe Vorwort). An dieser Stelle wird der Frage nachgegangen, ob mir dieser Balanceakt gelungen ist und welche Erfahrungen und Eindrücke mir diesen womöglich erschwert haben. Dabei greife ich forschungsethische Fragen auf.

In der vorliegenden Arbeit wird Forschungsethik als „Anwendung von Werten auf konkretes menschliches Verhalten“⁹⁵ (Gläser/ Landel 2009: 48) verstanden. Ein Grund, warum sich Wissenschaftler/-innen neben forschungsmethodologischen Problemen auch mit forschungsethischen Fragen zu befassen haben (vgl. ebd.: 48), ist das Bewahren der Menschenwürde der Studienteilnehmer/-innen. So greift Griese die Fragen auf: „[...] sind alle Forschungen erlaubt... oder haben wir unserem Wissensdrang Schranken zu setzen, die im Namen der Humanität zu beachten sind“? (Griese 1991: 143). Durch das Bestreben, die Würde eines Studienteilnehmers zu wahren, sind der Wissenschaft und der Forschung demnach Grenzen gesetzt.

„Wegen der globalen Natur unserer Wissenschaftsgemeinschaft muss es von Interesse sein, wie unterschiedliche ethische Problematiken an unterschiedlichen Orten angegangen und gelöst werden [...]“ (Roth 2004).

Demzufolge ist der forschungsethische Diskurs vom jeweiligen Forschungsland und dessen Gesetzgebung geprägt. So ist beispielsweise das Schützen der Menschenwürde im deutschen Grundgesetz verankert.

Die bisherige Ausführung zeigt, dass forschungsethische Fragen an die „gesellschaftliche Relevanz und [die] möglichen Folgen von Forschung“ (Griese 1991: 143) gebunden sind. Auch Bortz und Döring haben sich mit einzuhaltenden ethischen Kriterien befasst und diese zusammengestellt (vgl. Bortz/ Döring 2006: 43 ff.; vgl. Hopf 2000: 590; s.u. Ethikkodizes). Sie führen folgende Kriterien auf:

- Güterabwägung – wissenschaftlicher Fortschritt oder Menschenwürde:
Nicht in jeder Studie ist es möglich, die Würde des Einzelnen zu bewahren. Dies trifft beispielsweise auf Studien zu, die sich mit dem Thema Depressionen befassen. Studienteilnehmer/-innen werden vorsätzlich psychischen und physischen Belastungen ausgesetzt. Ziel ist es, herauszufinden, wie Menschen mit Depressionsbewältigung umgehen (Bortz/ Döring 2006: 43).
- Persönliche Verantwortung:
Wissenschaftler/-innen tragen die Verantwortung für ihren Studienverlauf. Nach bestem Wissen und Ermessen müssen sie ihre Studienteilnehmer/-innen über alle möglichen Gefahren vorab aufklären (ebd.: 44).

⁹⁵Eine Definition des weitgefassten Wertebegriffs liefert Hopf (2000). Er vertritt die Ansicht, dass hiermit „[...] alle jene ethischen Prinzipien und Regeln zusammengefasst [werden], in denen mehr oder minder verbindlich und mehr oder minder konsensuell bestimmt wird, in welcher Weise die Beziehungen zwischen den Forschenden auf der einen Seite und den in sozialwissenschaftliche Untersuchungen einbezogenen Personen auf der anderen Seite zu gestalten sind“ (Hopf 2000: 589 f.).

- Informationspflicht:
Diesbezüglich wird zwischen „Informed Consent“ und „Debriefing“ unterschieden.
 - Informed Consent: Probanden/-innen werden über die gesamte Studie aufgeklärt. Erst danach folgt deren Zustimmung zur Studienteilnahme (ebd.; vgl. Hopf 2000: 591 ff.).
 - Debriefing: Ein Debriefing ist notwendig bei Studien, bei denen Probanden/-innen vorsätzlich getäuscht werden. Erst nach Studienabschluss werden sie über das eigentliche Ziel und Zusammenhänge aufgeklärt (vgl. (Bortz/ Döring 2006: 44).
- Freiwillige Untersuchungsteilnahme:
Eine freiwillige Teilnahme setzt zum einen voraus, dass die Teilnehmer/-innen nicht honoriert werden. Zum anderen ist es möglich, jederzeit die Studie abzubrechen (vgl. ebd.).
- Vermeidung psychischer oder körperlicher Beeinträchtigungen:
Auch Wissenschaftler/-innen können unbeabsichtigt oder beabsichtigt zur Datenverfälschung beitragen (vgl. ebd.: 45).
- Anonymität der Ergebnisse:
Allen Teilnehmern/-innen muss die Anonymität ihrer persönlichen Daten zugesichert werden (vgl. ebd.).

Neben den genannten länder- und den themenspezifischen Charaktereigenschaften sowie den jeweiligen Gesetzesgebungen hat, der forschungsethische Diskurs meiner Ansicht nach auch einen zeitlich-dynamischen Charakter. So war es beispielsweise in den 1960er Jahren im Rahmen des Milgram-Experiments erlaubt, dass sich Teilnehmer/-innen gegenseitig mit Elektroschocks bestrafen durften. Das Ziel hiervon war, das „Phänomen des Gehorsams“ (vgl. Roth 2004) zu verstehen. Solch eine Studiendurchführung ist gegenwärtig nicht mehr möglich, da dies nicht im Einklang mit den obigen Kriterien steht.

Nicht nur in den Vorbereitungen und in der Durchführung von Studien gilt es, die genannten forschungsethischen Kriterien einzuhalten. Auch nach Studienabschluss, in der Publikation zentraler Ergebnisse, ist ein verantwortungsvoller Umgang mit erhobenen Daten erforderlich. So kann es Studienteilnehmer/-innen peinlich sein, wenn ihre Anonymität in Publikationen nicht berücksichtigt wird (vgl. Hopf 2000: 597). Flick nennt Ethikkodizes in verschiedenen Disziplinen, die als eine mögliche Orientierung zur Beantwortung forschungsethischer Fragen in eigenen Studien dienen können (2012: 56).

„Die wachsende Sensibilität für ethische Fragen hat über Jahre zur Formulierung zahlreicher Ethikkodizes und Etablierung von Ethikkommissionen in vielen Bereichen

geführt. Hierbei besteht jedoch ein Spannungsverhältnis zwischen der Formulierung allgemeiner Regeln (z.B. in Ethikkodizes) und der Etablierung von kontrollierenden Institutionen (z.B. Ethikkommissionen) auf der einen Seite, der Berücksichtigung entsprechender Prinzipien im Forschungsalltag im Feld und im Prozess der Forschung auf der anderen Seite“ (Flick 2012: 57).

Ein Beispiel für eine Institution, die sich im wissenschaftlichen Diskurs mit forschungsethischen Fragen befasst, ist die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE). Das forschungsethische Verständnis umfasst laut der DGfE neben dem Datenschutz der Studienteilnehmer/-innen auch den „verantwortungsvolle[n] Umgang mit dem Schutz der Probandinnen und Probanden sowie der Veröffentlichung von Informationen, die nicht nur die Person, sondern auch das Forschungsfeld erkennen lassen“ (Kloss 2013: 9). Dabei werden die Rolle und der Schutz von Wissenschaftler/-innen nicht berücksichtigt. So stellt sich mir die Frage: Inwieweit können sich Wissenschaftler/-innen – und nicht ausschließlich Studienteilnehmer/-innen – vor einer möglichen psychischen Belastung oder Gefahr schützen? Dass diese Frage bzw. diese Perspektive im forschungsethischen Diskurs thematisiert werden sollte, wird im Folgenden anhand meines Selbstreflexionsprozesses deutlich. Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass jede Studie unabhängig von der Fachdisziplin eine ethische Dimension hat, die meiner Ansicht nach eine Auseinandersetzung bzw. eine Reflexion von forschungsethischen Fragen erfordert. Wie solch eine Reflexion erfolgen kann, wird nachfolgend skizziert.

Selbstreflexionsprozess

Mein Selbstreflexionsprozess wurde durch eine Aussage eines anderen Wissenschaftlers ausgelöst. Nach einem Vortrag über mein Promotionsvorhaben warf mir ein Kollege vor, ich wolle mit meiner Arbeit beweisen, wie herausragend Iraner/-innen seien. Darüber hinaus sehe er es als eher kritisch, dass eine iranischstämmige Doktorandin über iranischstämmige Familien in Deutschland promoviert. Konträr dazu befürworten Wissenschaftler, wie Lamnek (2005), dass Personen aus demselben Kulturkreis befragt werden. Nach Lamnek ist für das Verstehen das „Vorhandensein eines Vorrats gemeinsamer Symbole für einen Kulturkreis“ (Lamnek 2005: 32) von Vorteil. Meiner Ansicht nach muss ein „Zusammenhang zwischen wissenschaftsbiographischen Erfahrungen im Kontext von Forschungstätigkeiten“ (Griese 1991: 144) nicht zwangsläufig als negativ bzw. als Schwachstelle der Studie aufgefasst werden. Trotz emotionaler Betroffenheit (Atteslander 2010: 23) sollten Wissenschaftler/-innen in ihrer Themenauswahl für eine Studie uneingeschränkt wählen können.

Der oben genannte Kollege warf mir bereits vor Beginn der Datenerhebung indirekt unwissenschaftliches Verhalten vor. Dies bedarf meiner Auffassung nach einer öffentlichen Diskussion: Wie können sich Wissenschaftler/-innen vor solchen Vorwürfen schützen? Nach

Flick helfen die bereits genannten Ethikkodizes „[...] das Verhältnis der Forscher zu den Menschen und den Feldern, die sie untersuchen, zu regeln“ (Flick 2012: 57). Eine weitere Möglichkeit sind Leitfragen, die Wissenschaftler/-innen zur eigenen Rollenreflexion im Studienverlauf anregen können. So lautet beispielsweise eine zentrale Frage: „Kann meine eigene Herkunft die Daten verfälschen oder den wissenschaftlichen Diskurs erweitern bzw. bereichern?“ (Hoodgarzadeh/ Fornol 2013: 207 f.).

Nach Abschluss meiner Studie kann ich zweifelsfrei sagen, dass meine iranischstämmige Herkunft für die gesamte Arbeit – insbesondere im Rahmen der qualitativen Studie – von Vorteil war. Auf diesen zentralen Punkt wird im Folgenden ausführlicher eingegangen.

Eine gewisse Distanz zum Forschungsthema ist dennoch erforderlich, um sich von einer möglichen bewussten oder unbewussten Betroffenheit zu lösen. Diese Distanz kann mittels der Forschungsmethoden der empirischen Sozialforschung gelingen. Wie dies in der Praxis umgesetzt werden kann und welche Schwierigkeiten auftauchen können, wird nachfolgend aufgezeigt.

Datenerhebungsphase

Der objektive Charakter der quantitativen Forschungsmethoden ermöglichte mir eine Datenerhebung ohne direkten Personenkontakt, wie beispielsweise durch die Anwendung eines Online-Fragebogens. Dies gewährleistete eine personelle Distanz zur Zielgruppe. Die quantitativen Daten erlaubten mir zudem, mich mittels konkreter Zahlen sicher im wissenschaftlichen Diskurs zu positionieren.

Ergänzend dazu bieten qualitative Forschungsmethoden, wie beispielsweise das episodische Interview nach Flick (2005: 158 ff.), die Möglichkeit, wissenschaftlich offen formulierte Fragen, wie beispielsweise „Verfügen iranischstämmige Eltern über eine normative Bildungsaspiration?“ zu beantworten. Im Interview war es möglich, Nachfragen zu stellen, um einerseits Missverständnisse zu vermeiden und andererseits detaillierte Analysen vornehmen zu können.

Mein Forschungsdesign zeichnet sich zum einen durch die Methodentriangulation aus und zum anderen durch die Inbezugsetzung der quantitativen und qualitativen Datenerhebungen. Dabei resultieren die Forschungsfragen, die die Grundlage für die qualitative Studie bilden, aus den zentralen Ergebnissen der quantitativen Erhebung. Diese Vorgehensweise ermöglichte es mir, Forschungsfragen zu formulieren, die nicht anhand meiner subjektiven Eindrücke und Erfahrungen zu begründen sind.

Des Weiteren soll neben der Vielfalt an Erhebungsinstrumenten der empirischen Sozialforschung auch deren kritische Reflexion diskutiert werden. Ziel sollte es sein, einen hohen Grad der Professionalität der Dateninterpretation zu gewährleisten (vgl. Atteslander 2010:

360). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, stellt sich mir die Frage, inwiefern ich bei den Frageformulierungen des Fragebogens und bei den Interviewauswertungen befangen war und inwieweit nur Informationen extrahiert wurden, die sich in vorgefertigte Argumentationen einfügen ließen. Bereits vor Beginn der Datenerhebung erfolgten beispielsweise mit meinen Betreuern Gespräche bzgl. meiner persönlichen Betroffenheit. Die Fragen für die quantitative Datenerhebung resultierten nicht (ausschließlich) aus meinen eigenen Erfahrungen, sondern bezogen sich auf die erarbeiteten Theorien von Bourdieu und Brizić und berücksichtigten bereits vorhandene Erkenntnisse aus der Migrationsforschung.

Das erste Interview

Mein erstes Interview führte ich in Köln mit einem geschiedenen und alleinlebenden Vater. Zwar ist der Interviewpartner auf alle Fragen eingegangen, doch tauchte er immer mehr in seine Erinnerungen ein und verlor zunehmend den Realitätsbezug. In aller Ausführlichkeit schilderte er mir, wie seine Ehe aufgrund der Flucht scheiterte. Weiterhin erzählte er mir, dass ihn die unerträgliche Bürokratie in seinen Ankunfts Jahren in Deutschland psychisch dermaßen labil werden ließ, dass sich das Verhältnis zu seinen Kindern zunehmend verschlechterte. Kaum in Deutschland angekommen, flog die Mutter mit den beiden Kindern in den Iran zurück, da die Großmutter gestorben war. Wieder in Deutschland angekommen, lebten die Mutter mit den beiden Kindern und der Vater in unterschiedlichen Bezirken, die sie jedoch nicht verlassen durften. Asylantragssteller/-innen durften während des Verfahrens ihre zugewiesene Gemeinde nicht verlassen. Sie mussten in einem bestimmten Bezirk bleiben und der Besuch von Familienangehörigen war unerwünscht (vgl. Jannat 2005: 244, 249).

In diesem Interview stellte sich mir die Frage, ob sich die „Grenze zwischen Forschungsin-tention und sozialer Interaktion“ (Atteslander 2010: 105) verwischt hat. Dies führt nach Atteslander „zum Aufbau sozialer Beziehungen“ und steht somit „in Konkurrenz zur For-schungsabsicht und zur Forscherrolle“ (Atteslander 2010: 105). Während ich das Interview als Forschungszweck sah, sah der Vater möglicherweise (bewusst oder unbewusst) die Interviewsituation als Möglichkeit, über traumatische Erlebnisse zu sprechen und sich zu entlasten. Der Vater zeigte im Verlauf des Interviews zunehmend Betroffenheit. Er schien emotional sehr mitgenommen zu sein, denn (unbeabsichtigt) erfolgte die Thematisierung von traumatischen Erlebnissen. Hier stellt Flick die Frage: „Ist es ethisch korrekt, ein solches Risiko der Teilnehmer für die Forschung einzubringen?“ (Flick 2012: 65). In meinem Fall war aus meiner Sicht mit solch einer Reaktion des Vaters nicht zu rechnen. Womöglich hat der Vater selbst nicht mit seiner Reaktion gerechnet, denn sonst hätte er sich nicht auf das Interview eingelassen. Die Interviewentwicklung wie in diesem Fall ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass „Beobachtung und Befragung scheinbar harmlose Interaktio-

nen sind, die einem Untersuchten keinen Schaden zufügen können“ (Gläser/ Landel 2009: 49). Dass dies nicht immer der Fall ist, wird am Beispiel des Vaters in Köln deutlich.

Eine weitere Perspektive erfordert Aufmerksamkeit: Inwieweit wird der Forscher/ die Forscherin durch das Geschehen psychisch belastet? So fällt es mir bis heute schwer, die Tonbandaufnahme mit der Lebensgeschichte des Vaters aus Köln und dem Moment, als er anfang zu weinen, anzuhören. Ich bezweifle, dass ich unbefangen dieses Interview hätte auswerten können. Es ist deshalb kritisch zu hinterfragen: War es aus wissenschaftlicher Sicht angemessen, dieses Interview bei der Datenauswertung nicht zu berücksichtigen? Vor dem Hintergrund der obigen vorgestellten ethischen Kriterien stellte sich mir die Frage, ob ich durch die Publikation und detaillierte Darstellung seines Falles eine weitere „traumatische Situation“ auslösen würde. Da ich dies für mich nicht überzeugend verneinen kann, fiel die Entscheidung, das Interview nicht in die Datenauswertung einzubeziehen.

In der Fachliteratur konnte ich keine Hinweise für Wissenschaftler/-innen bezüglich des Umgangs mit derart schwierigen Situationen finden. Thiel (2013) spricht zwar von Interviews, die „zu belastenden Situationen bei Versuchspersonen [führen können, M.H.], die gegen den potentiellen Erkenntnisgewinn abgewogen werden müssen“ (Thiel 2013: 23). Dabei ist allerdings aus meiner Sicht zu berücksichtigen, dass es auch zu unerwarteten belastenden Interviewsituationen kommen kann oder auch zu Nachwirkungen nach einer Interviewsituation. Dies sind jedoch Anregungen und Bedenken, die in einem vertrauenswürdigen Kreis, wie beispielsweise in Doktoranden-Kolloquien, diskutiert werden könnten und sollten.

Darüber hinaus ist eine weitere Überlegung, ob Wissenschaftler/-innen bereits vor Beginn einer wissenschaftlichen Laufbahn in Bezug auf forschungsethische Entscheidungen fortgebildet werden sollten. Inhaltliche Schwerpunkte können u.a. forschungsethische Fragen sein, die anhand von Fallbeispielen diskutiert werden (vgl. Roth 2004).

Demzufolge erfordert der von mir gewünschte forschungsethische Diskurs die Berücksichtigung zweier Perspektiven – die des Befragten und die des Gefragten – und auch den Schutz von Wissenschaftler/-innen.

Das erste Interview auf Farsi

Ein Hauptgrund, warum meine eigene Herkunft in der Datenerhebung von Vorteil war, war die gemeinsame Sprache, die meine Interviewpartner/-innen und ich teilen (siehe hierzu Brizić 2007).

Das einzige Interview, das überwiegend in Farsi durchgeführt wurde, war mit Azadeh. In ihren Erzählungen verwendete die Mutter das persische Wort „*Farhang*“, das sie im weiteren Interviewverlauf mit dem deutschen Begriff „Kultur“ übersetzte. Ich bat sie, den weitgehenden Kulturbegriff genauer zu beschreiben. Ihr Kulturverständnis deckt sich mit dem von

Griese (2006: 20). Nach Ansicht des Soziologen besitzt jeder Mensch seine eigene Kultur, sodass sich der Kulturbegriff nicht an Nationen oder Sprachen orientiert (vgl. ebd.; vgl. Wildemann/ Hoodgarzadeh 2008: 38 ff.). Während der Transkription und Übersetzung dieser Interviewpassage stellte sich mir die Frage: Erfolgt in der Übersetzung eines Interviews eine Datenverfälschung? Sowohl im ersten Kapitel als auch in den Interviewauswertungen im sechsten Kapitel wurde ausführlich auf die persische Sprache eingegangen. So haben die Interviewpartner/-innen Farsi als eine poetische Sprache beschrieben, bei der eine metaphorische Sprechweise üblich ist. So bedeutet die Metapher „die Lehrer sind nicht im Garten“, dass Lehrer/-innen keine Ahnung von einem Sachverhalt haben. Wenn in der Transkription und in der Übersetzung eines Interviews in die deutsche Sprache eine konsequente worttreue Übersetzung erfolgt, ohne solch eine Erklärung, kann die Leserschaft die Interviewauswertung und Dateninterpretation nicht nachvollziehen. Ein weiteres persisches Wort, das Azadeh häufig verwendete und Bourdieus Verständnis von „Geschmack“ untermauerte, ist „*lezzat*“ (dt.: Genuss).

Kritiker/-innen mögen an dieser Stelle einwenden, dass einzelne Begriffe oder Metaphern falsch übersetzt werden können. Meiner Ansicht nach muss die Übersetzung eines Interviews nicht zwingend mit einer Datenverfälschung einhergehen. Eine Unverfälschtheit der Daten ist gewährleistet, wenn der Kern der Aussagen unverändert bleibt. Eine Möglichkeit ist, sich mit anderen Wissenschaftlern, die aus der betreffenden Sprachkultur stammen, zu verständigen.

Mir stellt sich vielmehr die Frage, ob eine Datenverfälschung nicht bereits vor der Übersetzung erfolgt, wenn Interviewpartner/-innen vorgeschrieben wird, in welcher Sprache sie zu sprechen haben. Hätte ich Azadeh gebeten, ausschließlich in der deutschen Sprache zu sprechen, wäre dies für sie die Sprache, die sie schlechter beherrscht und in der sie sich unsicher fühlt. Demnach wäre sie in ihren Erzählungen eingeschränkter gewesen, und sie hätte mir aufgrund der Sprachbarriere relevante Informationen nicht vermitteln können. Zusätzlich hätte es zu Missverständnissen kommen können, weil sie Sachverhalte anders beschrieben hätte, als sie eigentlich gemeint hat. Daher sollte den Interviewpartnern/-innen die Freiheit gewährt werden, zu entscheiden, in welcher Sprache das Interview erfolgt.

Am Beispiel meiner Studie konnte gezeigt werden, dass erst, indem die Interviewpartner/-innen offen und in der Sprache ihrer Wahl über ihre Erlebnisse, Eindrücke und Einstellungen sprechen können, eine tiefgründige Auswertung und Darstellung der erhobenen Daten gelingen kann. Nach jedem Interview fragte ich die Eltern, was sie dazu bewegt habe, mir – einer fremden Person – ihre Geschichte anzuvertrauen. Azadeh antwortete hierauf mit „*du bist eine von uns*“ und verwies auf denselben Kulturkreis. Dies untermauert Lamneks Aussage (2005), dass es von Vorteil sei, wenn der Interviewer aus demselben Kulturkreis stamme wie die Befragten. Demnach kann angenommen werden, dass die erhobenen Da-

ten aufgrund der Zugehörigkeit des Interviewers zum Kulturkreis der Befragten, wie in meinem Fall, eine besondere Qualität aufweisen, da der Identifikationsgrad höher ist als mit nichtiranischstämmigen Wissenschaftler/-innen. Die Befragten können aufgrund meines biografischen und ethnischen Hintergrundes außerdem von einer besonderen Empathiefähigkeit ausgehen. Demnach verfüge ich aufgrund dieser spezifischen Konstellation und den Gemeinsamkeiten zwischen der Zielgruppe und mir über spezifische Ressourcen. Im Bourdieuschen Sprachgebrauch verfüge ich über das Wissen der Spielregeln in einem Feld. Daher sind mir beispielsweise Umgangsfloskeln zur Begrüßung und das gewünschte Ess- und Trinkverhalten während meines Besuches bei den Befragten vertraut.

Weiterhin sei an Behnams Interview erinnert, der in seinen Ausführungen stets seine Kinder und mich als eine Generation bezeichnet hat. So sagte er: *„Ihr seid alle unsere Kinder“*. Dies wirft die Frage auf, ob es sich aufgrund solcher Aussagen und dem hohen Grad der Zugehörigkeit um weit mehr als nur um ein „normales Forscher-Beforschten-Verhältnis“ (Atteslander 2010: 104) handelt. Ich kann nur annehmen, dass der Vater das Interview als ein vertrauensvolles Gespräch wahrgenommen hat.

Abschließend möchte noch einmal auf das Interview mit dem Familienvater aus Köln zu sprechen kommen. Mit einem größeren zeitlichen Abstand und den aus den Erfahrungen gewonnenen Erkenntnissen, stelle ich rückblickend fest, dass es richtig und förderlich war, die qualitative Datenerhebung mit diesem Interview zu beginnen. Es war eine gute Vorbereitung, um mit den Schilderungen der Befragten über ihr Leben und ihren dadurch ausgelösten Reaktionen besser umgehen zu können. Insbesondere dieses erste Interview hat meine Erfahrungen in der Anwendung qualitativer Forschungsmethoden erweitert und um Aspekte bereichert, auf die ich in der Fachliteratur keine Hinweise gefunden habe. Weiterhin wurde ich darin bestätigt, dass für die Beschreibung einer spezifischen sozialen Gruppe eine geschichtliche Dimension erforderlich ist. Dies ermöglicht mir, die Aussagen der Befragten in einem geschichtlichen Zusammenhang zu verstehen. Besonders im Rahmen der Migrationsforschung ist es daher aus meiner Sicht unerlässlich, auch geschichtliche Aspekte einzubeziehen.

7.2 Methodenreflexion und -dokumentation

In der Fachliteratur der empirischen Sozialforschung werden die einzelnen Schritte eines Forschungsablaufs von qualitativen und quantitativen Studien vorgestellt. Pfeiffer und Püttmann (2011) haben einen fünfphasigen Forschungsablauf erarbeitet:

1. Definitionsphase (Problemorientierung/ -benennung)
2. Theoretische Phase (Konzeptualisierungsphase)
3. Durchführungsphase (Erhebungsvorbereitung und Datenerhebung)

4. Auswertungsphase (Datenaufbereitung und -analyse)

5. Disseminationsphase (Publikation der Forschungsergebnisse)

Pfeiffer und Püttmann weisen darauf hin, dass es sich hierbei um einen idealtypischen Ablauf handele, der sich durch sein einheitliches und geschlossenes System auszeichne (vgl. Pfeiffer/ Püttmann 2011: 26). Obwohl sich Forschungsabläufe inhaltlich nicht gravierend unterscheiden, ist es nicht möglich, von dem einen Forschungsablauf zu sprechen (vgl. Flick 2000: 264).

Nach meinen gesammelten Erfahrungen im Rahmen der Datenerhebung sind meiner Ansicht nach drei Phasen hinzuzufügen (s.u. Abb. 77), die sich durch ihren Reflexionscharakter auszeichnen. Eine Studie soll mit einer reflexiven Vorphase beginnen. Eine kontinuierliche Selbstreflexion begleitet die gesamte Studie. Den Abschluss einer Studie bildet die reflexive Nachphase.

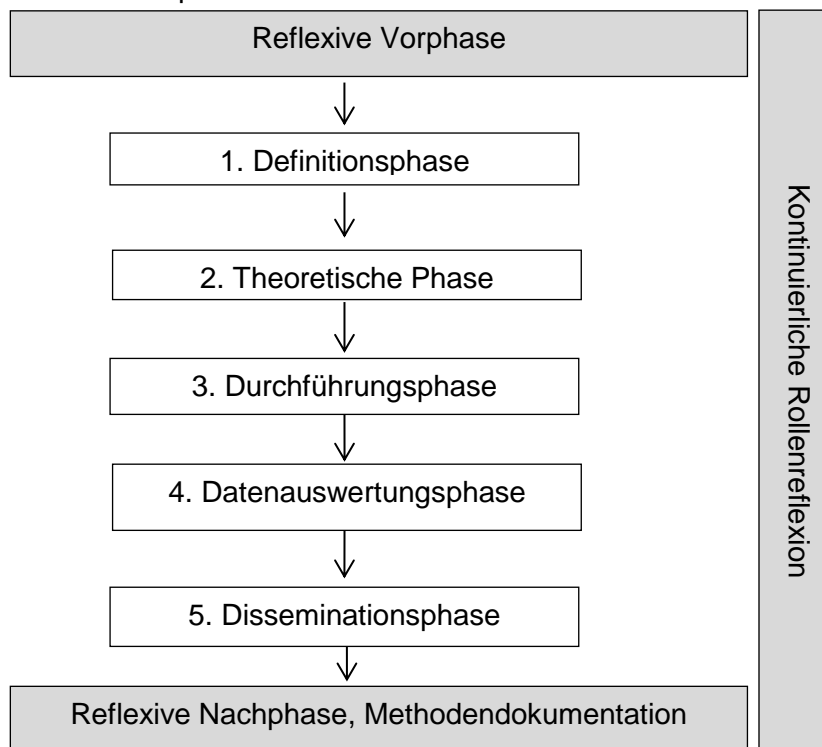


Abb. 77: Forschungsablauf mit reflexiven Phasen

Zur reflexiven Vorphase

Der Fokus dieser Phase richtet sich auf zwei zentrale Fragen. Die erste Frage lautet: Um was für eine Studie handelt es sich? Die Antwort gibt Auskunft darüber, ob ausreichend finanzielle Mittel zur Verfügung stehen, ob der Zeitrahmen der gesamten Studie begrenzt bzw. vorgegeben wird und, ob es sich um eine Einzel- oder Gruppenarbeit handelt. Diese Angaben sind entscheidend für die Gestaltung der gesamten Studie. Denn so kann ermittelt werden, ob

„[...] Auftragsforscher genügend Unabhängigkeit besitzen, um die Regeln der Forschungslogik einzuhalten? Andererseits nützt dem Wissenschaftler, der sich selbst eine Aufgabe gestellt hat, seine umfassende theoretische Ausgangslage wenig, wenn ihm nicht ausreichende Mittel für die Erhebung im Felde zur Verfügung stehen“ (Atteslander 2010: 58).

Demnach ist vor Beginn der Beschreibung der Problemorientierung und -benennung eine mögliche Befangenheit zu thematisieren, die durch zeitliche, finanzielle etc. Rahmenbedingungen entstehen kann.

Die zweite zentrale Frage lautet: Wie gelingt Wissenschaftler/-innen der Feldzugang? Für meinen eigenen Forschungszugang hatte ich beschlossen, keine iranischstämmigen Familien aus meinem näheren Umfeld zu befragen. Der Grund hierfür lag in der Befürchtung, die Befragten könnten wichtige Aspekte auslassen, da sie annehmen könnten, dass ich bereits alles wichtige über die Familie und deren Leben kenne. Dies wurde im fünften Kapitel – vor Beginn der qualitativen Datenerhebung – diskutiert. Aufgrund dessen wurden in der vorliegenden Studie ausschließlich iranischstämmige Familien befragt, zu denen ich vorher und nachher keine Bekanntschaften gepflegt habe.

Zur reflexiven Nachphase

Die abschließende Phase des Forschungsablaufs beinhaltet eine Methodendokumentation. Diese umfasst die zentrale Frage: Welche Ereignisse, die während der Studie eingetreten sind, haben möglicherweise die Datenerhebung und -auswertung beeinflusst? Diese Frage soll dem Forschungsanspruch Rechnung tragen, den eigenen Forschungsblick nicht nur auf die Studiendurchführung zu richten (siehe Einleitung). Ein erweiterter Forschungsblick greift auch Ereignisse auf, die außerhalb der Studie stattfanden und möglicherweise den Studienverlauf oder die Studienteilnehmer/-innen beeinflusst haben. Demzufolge umfasst diese Form des Forschungsblicks nicht, wie im ersten Kapitel skizziert, ausschließlich vergangene Ereignisse, die das Leben der Befragten in der Vergangenheit beeinflusst haben, sondern auch Ereignisse in der Gegenwart. Hierbei bezieht sich Gegenwart auf den Zeitpunkt der Datenerhebung. Dieser erweiterte Forschungsblick auf außenstehende Ereignisse wird von mir als Methodendokumentation bezeichnet.

Methodendokumentation

Während der Datenerhebungsphase und -auswertungsphase fand im Sommer 2009 die Präsidentschaftswahl im Iran statt. Das Wahlergebnis löste eine langanhaltende Protestwelle im Iran aus, an der sich Iraner/-innen unterschiedlicher sozialer, bildungsinstitutioneller etc. Herkunft sowie aus unterschiedlichen Berufsfeldern beteiligten. Auch im Ausland demonstrierten zahlreiche Iraner/-innen gegen den Wahlausgang. Weltweit wurde wochen-

lang über die Ereignisse im Iran berichtet. Demzufolge stellte sich mir im Kontext meiner Studie die Frage: Inwieweit waren die Befragten von diesen Ereignissen betroffen? Als Beispiele sind Azadeh und Abtin zu nennen. Bevor ich Azadeh in ihrer Wohnung interviewt habe, saß sie an ihrem Computer und las im Internet persischsprachige Nachrichten. Sie zeigte mir eine Aufnahme des Fotografen Pietro Masturzo, der sich während der o.g. Protestwelle im Iran aufhielt. Zu dieser Zeit fotografierte er dort zwei auf dem Dach protestierende Frauen. Es handelt sich hierbei um das Foto des Jahres 2009. Fraglich ist, ob bei Azadeh durch dieses Foto Erinnerungen an die Revolution von 1979 wachgerufen wurden, die sich möglicherweise auf ihre Erzählungen im Interview ausgewirkt haben. Im weiteren Interviewverlauf ist sie auf die gegenwärtige Situation im Iran nicht näher eingegangen. Auch Abtin bezog sich in seinen Aussagen nur am Rande auf die Situation im Iran. Er verwies darauf, dass er zu Podiumssitzungen eingeladen werde, um aus Sicht eines jungen Iraners über die Entwicklungen im Herkunftsland zu diskutieren.

Mittels der hier vorgestellten Methodendokumentation kann Atteslanders Anspruch Folge geleistet werden:

„Zur verlangten *Wissenschaftlichkeit* in der empirischen Sozialforschung gehört deshalb entscheidend die systematische Kontrolle des gesamten Verlaufs aller mit Forschung direkt und indirekt zusammenhängenden Aspekte“ (Atteslander 2010: 56, Hervorhebung im Original).

Danach umfasst wissenschaftliches Arbeiten neben der Anwendung von entsprechenden Forschungs- und Datenauswertungsmethoden auch die Ermittlung von möglichen Aspekten, die sich auf die Studie auswirken können. Neben den bisherigen Fragen der Methodendokumentation stellt sich auch die folgende Frage: Inwieweit haben die Ereignisse mich als Wissenschaftlerin beeinflusst? Ich verfolgte intensiv die Ereignisse in den Nachrichten. Zu dieser Zeit kamen u.a. viele iranische Studierende ums Leben. Aufgrund dieser emotionalen Betroffenheit hielt ich es für angemessen, mich vorerst nicht weiter mit der Datenauswertung zu befassen. Zu dieser Zeit überarbeitete ich meinen Theoriekomplex des zweiten Kapitels.

Die kontinuierliche Selbstreflexion während der gesamten Studienverlaufs wurde bereits in dem vorherigen Abschnitt ausführlich thematisiert. Werden die dort genannten Phasen nicht eingehalten, so besteht die Gefahr, dass über Erfahrungswerte zu wenig reflektiert wird und diese dem wissenschaftlichen Diskurs für weitere Studien nicht zur Verfügung stehen. Dies geht damit einher, dass „der Forschungsprozess selbst [...] deshalb nicht im notwendigen Maße nachvollziehbar [wird], abgesehen davon, dass sich dadurch unnötigerweise Fehler tradieren“ (Atteslander 2010: 56). Der obige Diskurs zeigt, dass sich die einzelnen Arbeitsschritte des Forschungsablaufs gegenseitig beeinflussen und nicht isoliert voneinander existieren.

Im Rahmen meiner Arbeit habe ich den Paradigmenwechsel im Migrationsdiskurs aufgegriffen, um einen Beitrag für einen ressourcenorientierten Forschungsansatz zu leisten. Nach der intensiven Auseinandersetzung mit den ausgewählten Theorien und insbesondere mit den erhobenen Daten verstand ich es, zunehmend in geschichtlichen Zusammenhängen zu denken und gegenwärtige Gegebenheiten kontinuierlich zu hinterfragen. So hat auch der ressourcenorientierte Forschungsansatz seine Geschichte im Migrationsdiskurs (vgl. Einleitung). Diese Herangehensweise hat zwei Seiten einer Medaille. Auf der einen Seite wird die eigene Empathiefähigkeit gefördert, die insbesondere in qualitativen Interviews erforderlich ist, da Wissenschaftler/-innen sich bestmöglich in die Lage des Interviewten hineinversetzen können sollten. Auf der anderen Seite besteht die Gefahr, dass die wissenschaftliche Neutralität verloren gehen kann. Sich in die Lage einer anderen Person hineinzusetzen kann auch dazu führen, dass die Datenauswertung durch diese emotionalen Rahmenbedingungen beeinflusst wird oder aber, dass Fragen nicht gestellt werden, weil man die Antwort durch das Hineinversetzen schon zu kennen glaubt. Eine mögliche Arbeitsweise, um dieser Gefahr entgegen zu wirken, kann das Forschen innerhalb eines Teams sein. Gemeinsam können unterschiedliche Perspektiven eingebracht und auch hinterfragt werden. Da es sich bei der vorliegenden Studie um eine Einzelarbeit handelt, kann ich aus meiner eigenen Erfahrung berichten, dass der Austausch mit anderen Möglichkeiten bietet, um von unterschiedlichen Wissenschaftler/-innen eine Rückmeldung oder neue Impulse zu halten.

7.3 Fazit und Ausblick

Während Klein und Biedinger den Bildungsaspirationsbegriff als „die Vorstellungen der Eltern über den gewünschten bzw. erhofften Schulabschluss ihres Kindes“ (Klein/ Biedinger 2009: 2) verstehen und demnach Bildungsaspiration institutionsgebunden verwenden, muss dieser Begriff in Bezug auf die befragten Eltern erweitert werden. Ihr Bildungsverhalten ist nicht ausschließlich auf das Erreichen eines höherwertigen Abschlusses ihres Kindes ausgerichtet. Die Bildungsaspiration der befragten Eltern hat einen normativen Charakter (vgl. Kleine et al. 2010: 80) und bezieht sich auf das gesamte kulturelle Kapital. Der objektive Zustand sowie die Inkorporierung des kulturellen Kapitals sind zu berücksichtigen. Nach Ansicht der Befragten liegt der Nutzen des kulturellen Kapitals u.a. in dessen Genuss. Wer beispielsweise ein Instrument spielen gelernt hat und es anwendet, genießt die Melodie sowie den Umgang mit dem jeweiligen Musikinstrument. Das Wissen über einen Künstler führt zu einem höheren Genuss bei der Betrachtung seiner Gemälde. Demzufolge umfasst Bildungsaspiration Besitz, Wissen, Umgang bzw. Anwendung, Verinnerlichung und Genuss. Dies geht mit dem Bildungsverständnis der Befragten einher, das generationsübergreifend mehr als das institutionalisierte kulturelle Kapital umfasst.

Der bereits angesprochene normative Charakter des Bildungsaspirationsbegriffs aus Sicht der befragten Eltern zeichnet sich u.a. durch ihre explizite Wunschäußerung aus, dass ihre Kinder einen höherwertigen Abschluss zu erreichen haben. Dieser Forderung wird u.a. durch die Organisation einer Nachhilfebetreuung Rechnung getragen. Neben der institutionsorientierten Erwartungshaltung zählt auch eine tiefgehende charakterliche Formung ihrer Kinder zu den elterlichen Werteanprüchen. So werden geistige Unabhängigkeit und das Vertreten der eigenen Meinung durch elterliche Impulse und Diskussionen auf Augenhöhe zielgerichtet gefördert. Zugleich wird die normative elterliche Bildungsaspiration aus Sicht der befragten Kinder auch als Leistungsdruck empfunden.

Ein weiterer Aspekt, der in den Interviews von den Befragten thematisiert wurde, waren die Gespräche zwischen Eltern und ihrem Kind. Die Eltern haben ihre Kinder aufgeklärt, warum sie aus dem Iran geflüchtet sind und für welche Werte sie sich im Herkunftsland eingesetzt haben. Die Kinder greifen dies als Anregungen für ihr eigenes Bildungsverhalten auf. Die erhobenen Daten belegen eine Projektion des elterlichen Bildungsverhaltens auf das ihres Kindes: Beide Generationen streben nach einem höherwertigen Abschluss. Die Eltern kommunizieren ihre Erwartungen und sorgen durch entsprechende Erziehungsmaßnahmen dafür, dass ihr Kind die elterlichen Erwartungen erfüllen kann. Dies stimmt mit Beckers Ansichten über die „realistische Bildungsaspiration“ (Becker 2010: 17) überein. Becker, die von einem hohen Maß an Beeinflussung der Eltern auf den bildungsinstitutionellen Werdegang ihres Kindes ausgeht (vgl. ebd.: 4 f.), unterscheidet zwischen einem gewünschten und einem tatsächlich erreichten Bildungsabschluss. Letzteres setzt Handeln bzw. Engagement der Eltern voraus und wird von Becker als eine „realistische Bildungsaspiration“ (vgl. ebd.: 17) bezeichnet. Durch die zielgerichtete Unterstützung der Kinder durch ihre Eltern liegt keine Diskrepanz zwischen den gewünschten und den erreichten Bildungsabschlüssen der Folgegeneration vor.

Wenn also das Bildungsverhalten der Kindergeneration in Deutschland auf das der Eltern zurückzuführen ist, ist eine genauere Betrachtung des Bildungsverhaltens der Eltern erforderlich. Dies greift die Frage auf: Worauf ist die elterliche Bildungsaspiration zurückzuführen, die für die Folgegeneration einen normativen Charakter hat? Um dies zu beantworten, reicht der Forschungsblick in die Geschichte des Herkunftslandes zurück und somit werden die Fluchtmotive der Eltern aufgegriffen. Im Fall der befragten iranischstämmigen Familien wurden deren Bildungsaspiration sowie ihr Bildungsverständnis in einem geschichtlichen Kontext eingebettet. Im Vergleich zur Großelterngeneration vertritt die Elterngeneration ein völlig anderes Bildungsverständnis. Zurückzuführen ist dies auf das damalige Spannungsfeld zwischen neuer Bildungsteilhabe, Interesse am westlichen Wertekanon und Unterdrückung durch die jeweiligen Machteliten während der Pahlawi-Dynastie (reg. 1925 bis 1979).

Dieses Spannungsverhältnis gab es in dieser Form nicht vor der Elterngeneration. Daraus resultiert nicht, dass sich iranischstämmige Eltern in ihrem Bildungsverhalten zwangsläufig von deutschstämmigen Eltern, die das o.g. Spannungsverhältnis nicht erlebt haben, unterscheiden. Demnach liegen zwar unterschiedliche Ursachen eines sozialen Phänomens vor, dennoch werden gleiche Ziele verfolgt. Dies ist ein Indiz dafür, dass ein ressourcenorientierter Forschungsansatz in der Migrationsforschung aufzeigen kann, dass es bzgl. des Bildungsverhaltens zwischen migrierten und nichtmigrierten Familien mehr Gemeinsamkeiten gibt als dies durch viele defizitorientierte Studien suggeriert wird. Begründet werden kann dies mit einer vergleichbaren Ausstattung an kulturellem Kapital sowie durch die gemeinsame Akzeptanz und das Streben nach einer freiheitlich-demokratischen Werteordnung.

Die Daten aus den Interviews belegen, dass die Großelterngeneration – ob bewusst oder unbewusst – einen entscheidenden Beitrag zur Entstehung der Bildungsaspiration der Folgegenerationen im Iran und in Deutschland beigetragen hat. Im Iran lebten die befragten Eltern in Familien, deren Eltern (Großelterngeneration) sich auf der Mesoebene durch religiöses Verhalten präsentierten. Auf der Makroebene hingegen wurde das religiöse Verhalten nicht an die Folgegeneration (Elterngeneration) tradiert. Dieses widersprüchliche Verhalten auf beiden Ebenen ist ein zentrales Merkmal der Großelterngeneration. Solch ein diskrepantes Verhalten im innerfamiliären Leben (Makroebene) und dem äußeren gesellschaftlichen Leben (Mesoebene) wurde an die Elterngeneration tradiert und durch das aufkeimende politische Interesse während ihrer schulischen und universitären Ausbildung erweitert. Einen wesentlichen Einfluss hatten hierbei signifikante Andere, wie beispielsweise politisch linksorientierte Lehrer/-innen oder Familienangehörige.

Neben ihrem Bestreben, einen höherwertigen Abschluss zu erreichen (institutionalisiertes kulturelles Kapital), waren die Eltern motiviert, sich für eine gesellschaftliche Veränderung einzusetzen. So organisierten sie sich auch außerhalb der Familie zum Gedankenaustausch über verbotene politische und philosophische Werke. Demzufolge ist nicht ausschließlich die Familie ein Ort für eine kollektive Weitergabe an kulturellen Praxen, wie Lesen, Diskutieren etc. (vgl. Brake/ Kunze 2004: 71). Zugleich zeigt dies, dass sich das kulturelle Kapital auf das soziale Kapital auswirkt. Der gesamte rekonstruierte Prozess vom Lesen und Debattieren über die Verinnerlichung bis hin zu politischen Aktionen (Inkorporierungsprozess) befand sich im damaligen Iran in solch einem kraftvollen Spannungsfeld, dass sich die tatsächliche gefährvolle Lebenssituation mit dem autoritären System mittels faktischer Daten (Demonstrationen, Inhaftierungen, Krieg etc.) nur erahnen lässt.

In ihren Erzählungen beschreiben die befragten Eltern einen fast identischen Prozess, der auf einen gruppenspezifischen Habitus hindeutet und weit mehr als nur ein möglicher zufälliger Familienhabitus ist. Es handelt sich dabei um einen zeitintensiven Prozess, der sich auf ihr Verhalten (Habitus) auswirkt und in ihm auch zum Ausdruck kommt (lesen, debattieren, sich vernetzen, demonstrieren etc.). Ein weiteres Indiz, dass es ein gruppenspezifischer Habitus ist, zeigt das Verhalten der befragten Eltern in Deutschland. Nach ihrer traumatisierenden Flucht aus dem Iran haben sie sich in Deutschland wieder mit Gleichgesinnten über philosophische und politische Werke ausgetauscht. Demzufolge hat ihr gruppenspezifischer Habitus länderübergreifend Bestand. Weiterhin erweckt dieser spezifische Habitus den Eindruck, dass die Eltern darin bestrebt waren, sich sowohl in die Gesamtgesellschaft in Deutschland als auch in der aus dem Iran bekannten Community zu integrieren. Demnach liegen Integrationsbestrebungen auf zwei Ebenen vor.

Während sich Bourdieus Habitusverständnis auf beispielsweise „mimische Lernprozesse“ (Schmidt 2004: 55) auf der Verhaltensebene bezieht, die sich unbewusst vollziehen, muss die Entwicklung des Habitus nach meiner Auffassung um einen bewussten Prozess auf der inhaltlichen Ebene erweitert werden.

Der gruppenspezifische Habitus der Eltern (s.o.) entstand in einem bewussten Prozess. Die Eltern waren sich im Klaren darüber, dass sie sich in Gefahr begeben, wenn sie im Iran an heimlichen Sitzungen teilnehmen, um über politische Theorien zu diskutieren. Sie nahmen bewusst an den zahlreichen Demonstrationen teil, die zum Sturz der Monarchie geführt haben. Analog zu Bourdieu vertrete auch ich die Ansicht, dass die Umstände, die zur Aneignung eines Habitus führen, Spuren hinterlassen, die im Habitus wiederzufinden sind.

Die Großelterngeneration (Mesoebene) sowie Ereignisse und Entwicklungen auf der Makroebene waren impulsgebend für die Ingangsetzung des o.g. gesamten Inkorporierungsprozesses. Dessen Ursachen und Folgen führten zu einer historischen Wende in der iranischen Geschichte, und zwar zur Gründung der Islamischen Republik im Jahre 1979. Es sind Einstellungen, die den Inkorporierungsprozess auszeichnen. Hier sind politische (Meinungsfreiheit), soziale (Solidarität, Zusammenhalt), sprachliche (Prestigesprache Farsi) und kulturelle (Streben nach mehr Wissen und Können) Aspekte zu nennen.

Statt von einzelnen Aspekten, die den Inkorporierungsprozess auszeichnen, zu sprechen, wird der Entelechiebegriff nach Mannheim (1928) herangezogen. Entelechie kann als Lebens-/ Orientierungspunkt verstanden werden (vgl. Mannheim 1928: 184) und bringt eine Generationseinheit zum Ausdruck, die sich durch ihre geistige und gesellschaftliche Art auszeichnet (vgl. ebd.: 165). Die geistige Art hat ein gemeinsames „inneres Ziel“ (ebd.). Die befragte Elterngeneration hat Meinungsfreiheit, Chancengleichheit etc. als Ziele genannt.

Eine Entelechie bringt ein „Lebens- und Weltgefühl“ (ebd.) zum Ausdruck. Am Beispiel der befragten Eltern wird dieses Gefühl in den „Sitzungen“, die sie heimlich im Iran und freiwillig

in Deutschland besucht haben, deutlich. Mit Gleichgesinnten über die gleichen Weltansichten zu debattieren, deren Grundlage die gleichen gelesenen Werke sind, hat die befragte Elterngeneration länderübergreifend geprägt. Jede Generation zeichnet sich durch ihre „Erlebnis-, Denk- und Gestaltungsformen“ (vgl. ebd.: 316) aus. Auf die Frage hin, was aus den erlebten, verinnerlichten und vereinten Entelechien resultiert, ist auf die geschichtliche Entwicklung, die im ersten Kapitel vorgestellt wurde, zu verweisen.

In der vorliegenden Arbeit wurde stets darauf verwiesen, dass die befragten Kinder zahlreiche Impulse – sowohl innerhalb der Familie als auch durch signifikante Andere außerhalb der Familie – erhalten haben. Dies ist meiner Ansicht nach eine Generationsgemeinschaft der befragten Kinder, da sie im Mannheimschen Sinn als „Kollektivträger“ (vgl. Mannheim 1928: 316) dieser Impulse bezeichnet werden können, in denen die „Lagerung schlummernde[r] Potentialität“ (vgl. ebd.) vorhanden ist.

Die Betrachtung des geschichtlichen Hintergrundes sowie die damit einhergehende Herkunftslandanalyse im Sinne von Brizić sind erforderlich, um die Entstehungshintergründe, die zu den o.g. Entelechien und zur elterlichen Bildungsaspiration geführt haben, zu verstehen.

Neben einem Blick in die persische/ iranische Geschichte, ist auch eine genauere Betrachtung der befragten Familien im Herkunftsland erforderlich. In ihren Aussagen bezogen sich die Befragten beider Generationen auf geschichtliche Ereignisse während des Persischen Reichs sowie vor, während und nach der Islamischen Revolution von 1979.

<ul style="list-style-type: none"> In ihren Aussagen beziehen sich die Befragten auf das Persische Reich 		<ul style="list-style-type: none"> Entstehungshintergründe des Inkorporierungsprozesses und des gruppenspezifisches Habitus. Entelechien bringen die Elterngeneration zum Vorschein. Widersprüchliches (religiöses) Verhalten der Großelterngeneration (Mesoebene). 		<ul style="list-style-type: none"> Umsetzung des Inkorporierungsprozesses und Des gruppenspezifisches Habitus. Die Elterngeneration setzt sich für ihre Werteüberzeugungen ein, die an den Wertekanon des Grundgesetzes erinnern. 		<ul style="list-style-type: none"> Tradierung des Inkorporierungsprozesses an die Kindergeneration 	
Herkunftsanalyse: Das Leben in Persischen Reich/ im Iran						Einwanderungslandanalyse: Das Leben in Deutschland	
1	2	3	4	5	6	7	8
Arsakiden (Parther) Sasaniden Das mächtige Reich	Der Prophet Muhammad und der Islam	Die Gegner der Monarchie Die Weiße Revolution Der (moderne) Iran Die Monarchie	Die Folgen der Islamischen Republik Die Schia als Staatsreligion Frühling der Freiheit	Der Erste Golfkrieg Die Flucht nach Deutschland Beruflicher Abstieg Einbürgerung Asylanträge	Die Hochkultur des Persischen Reichs ca. 559 v. Chr. – 651 n. Chr.	Der Islam 7. Jhd.	Die Pahlawi-Zeit und die Monarchie von 1925 -1979
Frauenrolle Wissenschaft Bildungswesen	Religiöse Bildungslandschaft	Exkurs: Konstitutionelle Revolution Bildungswesen während Monarchie Ziel: Ein einheitliches Nationalgefühl	Bildungswesen nach der Gründung der Islamischen Republik - Missionarische Aufgabe der Universitäten - Erwägung einer Männerquote an Universitäten	Von Iran nach Deutschland 1985 -1995 Gegenwart 2010	Bildungsbeteiligung der Kindergeneration		
6	7	8	9	10			
		<ul style="list-style-type: none"> Einführung einer akademischen Mittelschicht (Makroebene) Distanzierung vom islamischen Wertekanon 	<ul style="list-style-type: none"> Einführung einer akademischen Mittelschicht (Makroebene) Distanzierung vom islamischen Wertekanon 	<ul style="list-style-type: none"> Kindergeneration strebt einen höherwertigen Abschluss (mind. Abitur) an. 			
Gesamtgesellschaftliche Umstände beeinflussen den Habitus, der länderübergreifenden in den Folgegeneration beständig ist, Der Habitus beinhaltet ein Tradierungs- und Erinnerungserbe. Die im Iran entstandene Bildungsaspiration wurde als Importgut nach Deutschland gebracht.							

Abb. 78: Der geschichtliche Rückblick und erste Erklärungsansätze für elterliche Bildungsaspiration

Der Inkorporierungsprozess begann im Herkunftsland und wurde durch den Habitus sowie die individuelle Kapitalausstattung aktiviert und beeinflusst. Dabei rückt insbesondere das kulturelle Kapital in den Vordergrund.

„Mit dem Begriff des kulturellen Kapitals kann aufgezeigt werden, dass in differenzierten Gesellschaften – vereinfacht ausgedrückt – Bildung und Geld (kulturelles und ökonomisches Kapital) nicht mehr auf einer Dimension abzutragen sind. Bildung wird hier nicht mehr verstanden als quasi nachwüchsige Folgeerscheinung von ökonomischem Kapital, sondern als eine relativ eigenständige Ressource, die auf komplexe und nicht-lineare Weise verknüpft ist mit ökonomischem Kapital, aber nicht darauf reduziert werden kann. Damit kann auch besser berücksichtigt werden, dass der Ressource Bildung in den Auseinandersetzungen um die Positionierung im sozialen Raum mehr und mehr Gewicht zukommt“ (Engler/ Kraus 2004: 7).

Diese Gewichtung auf die Ressource „Bildung“ ist auch im Inkorporierungsprozess wiederzufinden.

Es kann festgehalten werden, dass sich eine Generationseinheit durch die Verbundenheit des sozialen Kapitals zeigt bzw. präsentiert (vgl. Mannheim 1928: 311). Dabei sind die Umstände, die zur Generationseinheit geführt haben, zu berücksichtigen (vgl. Mannheim 1928: 313), die auch im Habitus Spuren hinterlassen (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2005: 61). Um welche geschichtlichen und gesellschaftlichen Umstände es sich bei den Befragten handelt, wird in der oberen Abbildung dargestellt.

Während Brizić sich für eine Herkunftslandanalyse ausspricht, um die Umstände, die zu einer möglichen Diskriminierungserfahrung geführt haben, herauszufinden, sagt Mannheim: „Das Gestaltsehen hat aber auch seine sozialen Ursachen, die gerade an diesem Orte herauszuarbeiten nötig sind“ (Mannheim 1928: 313). In diesem Sinne sind die Komponenten Ort (beispielsweise Herkunftsland) und Geschichte zwei wesentliche Variablen, um die elterliche Bildungsaspiration im Migrationskontext zu erforschen.

Trotz der Verschiebung des sozialen Raums (Flucht von Iran nach Deutschland) blieb der Prozess unverändert. Aus Sicht der Kindergeneration ist dieser Habitus auf Einflüsse, Ereignisse und Entwicklungen in eine Zeit zurückzuführen, die sie selbst nicht erlebt hat. In diesem Fall ist der Habitus nicht nur eine „Erzeugungsformel“ (Fuchs-Heinritz/ König 2005), die die Denkschemata der sozialen Wirklichkeit sowie die Interpretation und die Zuordnung der Wahrnehmung – von einem selbst und anderen – ermöglicht (vgl. ebd.: 114), sondern auch ein Erinnerungs- und Traditionserbe. Dabei handelt es sich um die Erinnerung, unter welchen sozial ungleichen Umständen (Unterdrückung, wenig Meinungsfreiheit etc.) die Elterngeneration gelebt hat. Das Handeln sowie die tradierte Bildungsaspiration erinnert

insbesondere die Elterngeneration an Ereignisse und Entwicklungen auf der Meso- und Makroebene in ihrem Herkunftsland (Erinnerungserbe).

Demnach erfolgte in den befragten Familien „[...] die Auseinandersetzung mit herkunftskulturellen Werten und Konventionen“ (Roth/ Terhart 2008: 8 f.), bei der der Umstand, einen sog. eigenen oder familiären Migrationshintergrund zu haben, nicht als Manko aufgefasst wird, sondern als etwas, das die eigene Person als etwas Besonderes auszeichnet. Es ist der selbstbewusste Umgang mit dem Wissen, nicht wie jeder andere zu sein. So sagt Abtin: *„Und ich bin nicht so ein normaler Stefan in Berlin und ich sehe auch nicht so aus. Ich heiße Abtin und es ist auch gut anders zu sein“*.

Trotz des beruflichen Abstiegs nach der Ankunft in Deutschland, der mit einem radikalen Verlust an ökonomischem Kapital einherging, sowie dem Armuts- und dem Arbeitsmarktrisiko, bestand kein „Bildungsrisiko“ für die institutionelle Laufbahn der Folgegenerationen.

Die Tradierung des kulturellen Kapitals nach Bourdieu wurde u.a. anhand des inkorporierten Zustandes beider Generationen belegt. Sie erfolgt bei den Befragten nicht, um die (familiäre) gesellschaftliche Position zu bewahren, sondern um einen höherwertigen Abschluss und damit einhergehend einen gesellschaftlichen Aufstieg zu erreichen. Dies untermauert die Annahmen von Klein und Biedinger, dass das kulturelle Kapital „die stärkste Determinante für das elterliche Engagement“ (Klein/ Biedinger 2009: 18) ist. Ergänzend dazu wurde in der vorliegenden Arbeit belegt, dass weitere Variablen, wie beispielsweise eine geschichtliche Komponente (s.o.) sowie die Einstellung gegenüber dem neuen Heimatland, das Bildungsverhalten der Befragten auszeichnen. Bei den befragten Eltern zeichnet sich ihre Einstellung durch Offenheit und Akzeptanz gegenüber Deutschland aus.

In Bezug zu den oben angesprochenen Risiken, denen die Familien in Deutschland ausgesetzt waren, spricht Speck-Hamdan von einem Zusammenhang der Indikatoren Bildungsrisiko, sozio-ökonomischer Status sowie dem Risikofaktor Armut, von denen insbesondere Migrantinnen- und Flüchtlingsfamilien betroffen sind (1999: 224).

„Diese Risiken hängen sowohl mit ihrer [die der Eltern, M.H.] geringeren beruflichen Qualifikation, mit ihren Tätigkeiten im Niedriglohn- oder im informellen Sektor als auch mit der Nichtanerkennung ihrer im Heimatland erworbenen Qualifikationen und Bildungsabschlüsse, mit oftmals ungesichertem Aufenthaltsstatus, mit Vorurteilen, Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung zusammen“ (Rohr 2004: 3).

Speck-Hamdan und Rohr sprechen zwar Aspekte an, von denen die befragten Eltern ebenfalls betroffen waren, jedoch hatten sie andere Auswirkungen. Für ein noch besseres Verständnis, um welche genauen Risiken und deren Konstellation es sich handelt, wäre in der vorliegenden Arbeit eine genauere Betrachtung des sozialen Milieus erforderlich gewesen.

Nach Aussagen der Befragten zeichneten sich ihre ersten Ankunftsjahre durch die von Rohr und Speck-Hamdan aufgezählten Risiken aus, dennoch gelang ihnen der Übergang aus dem Iran nach Deutschland. Sie führen dies zurück auf ihr im Iran erworbenes Wissen über Europa, das sie nach Deutschland importiert haben (importiertes fluchtbedingtes kulturelles Kapital).

Weiterhin zeichnen sie sich durch ihre Akzeptanz gegenüber den deutschen Gesetzen aus, da sie sich bereits im Iran für Werte des Grundgesetzes eingesetzt haben. Diese Werte, die ein wichtiger Treiber der elterlichen Bildungsaspiration waren bzw. sind, stehen mit denen des deutschen Bildungssystems im Einklang. Es sind wiederum jene Werte, die in den 1970er/1980er Jahre im Iran zu einer Wertekollision geführt haben, die nicht mit denen der Regierenden (Monarchie und Islamische Republik) im Einklang standen.

Da die Werterhaltung der Eltern in etwa mit denen im deutschen Grundgesetz übereinstimmt, kann keine Entfremdung durch eine Germanisierung angenommen werden, die zu einer „unerwünschte[n] Entfremdung von Eltern“ (vgl. Speck-Hamdan 1999: 225) führte. Somit kann Rohr bei folgender Aussage nicht zugestimmt werden: „Das heißt, weder die zivilisatorischen und wissenschaftlichen Leistungen in den Herkunftskulturen der Eltern noch ihre eigene migratorischen Leistungen erfahren im schulischen Raum eine Würdigung“ (Rohr 2004: 6).

Die befragten Kinder haben von keiner institutionellen Diskriminierung gesprochen bzw. haben keine Diskriminierung wahrgenommen, obwohl Allemann-Ghionda von einer selbstverständlichen Diskriminierung ausgeht, wenn die Sprache der Zugewanderten mit dem Islam in Verbindung gebracht wird (2006: 357).

Indem die von Rohr genannte Germanisierung nicht zu einer Entfremdung innerhalb der befragten Familien führt, kann angenommen werden, dass dies in den von Speck-Hamdan (1999: 225) genannten Anpassungsleistungen begründet ist, die von Schüler/-innen mit einem sog. Migrationshintergrund erbracht werden. Trotz all der Schwierigkeiten zu Beginn ihres Lebens in Deutschland erfolgten keine „Abgrenzungs- und Isolationstendenzen“ (Speck-Hamdan 1999: 223) gegenüber der deutschen Mehrheitsgesellschaft.

Während Brizić (2007) in ihrer Studie festgestellt hat, dass sich eine im Herkunftsland erlebte sprachliche Diskriminierung im Einwanderungsland fortsetzt, ist es bei den Befragten ihr Bildungsverhalten, das sich in Deutschland fortsetzte und zu keiner ablehnenden Haltung gegenüber Deutschland führte.

In der Fachliteratur wird weiterhin angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen dem familiären sozio-ökonomischen Status sowie der elterlichen Bildungsaspiration besteht. Dies führt zu einer Verknüpfung zwischen dem kulturellen und ökonomischen Kapital.

„Internationale Schulleistungsstudien zeigen, dass die Kopplung zwischen sozialem Status der Herkunftsfamilie und erworbenen Kompetenzen in Deutschland nach wie vor stärker ausgeprägt ist als in anderen Staaten“ (Bildungsberichtserstattung 2008: 11).

Dass dieser Zusammenhang bei den befragten Familien nicht zutrifft, kann anhand der elterlichen Bildungsaspiration, des Strebens nach einem höherwertigen Abschluss sowie des Besitzes zahlreicher Bücher, Musikinstrumente, Sportbekleidung und -ausstattungen etc. belegt werden.

Weiterhin belegen die erhobenen qualitativen und quantitativen Daten, dass es keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen den ausgeübten Berufen der Eltern und der bildungsinstitutionellen Laufbahn ihres Kindes gibt, sehr wohl aber zwischen dem Schulabschluss ihres Kindes und dessen Bildungskarriere. Während beispielsweise die Autorengruppe der Bildungsberichtserstattung 2008 eine signifikante Korrelation zwischen hohem ökonomischen und hohem kulturellem Kapital sieht, ist bei der Gruppe der Befragten hohes kulturelles Kapital mit einem eher niedrigen ökonomischen Kapital verknüpft. Um diesen Widerspruch aufzulösen muss verdeutlicht werden, dass quantitativ erhobene Daten, wie beispielsweise Beruf und Einkommen der Eltern, keinen Einblick in das innerfamiliäre Leben und die möglichen elterlichen Bildungsaspirationen geben können. Jedoch ist genau dieser Einblick für die Erforschung der Bestrebungen, das eigene kulturelle Kapital erweitern zu wollen, ausschlaggebend.

Ein eher geringer sozio-ökonomischer Status gehe mit schlechteren Wohnverhältnissen der Familie und niedrigerem elterlichen Bildungsniveau einher. Dies führt nach Ansicht von Schick et al. zu einem schlechteren Zugang zu lernrelevanten Medien (2006: 6). Am Beispiel der befragten Zielgruppen ist dem zu widersprechen, da diese beispielsweise in eher sozialschwächeren Wohnvierteln lebten, aber ihren Kindern einen barrierefreien Zugang zu Büchern, Internet, Bibliotheken etc. ermöglicht haben. Die vorliegende Studie hat belegt, dass sich ein niedriger sozio-ökonomischer Status der Eltern nicht zwangsläufig mit schlechten Chancen auf Bildungserfolg einhergeht. Diese zentrale Aussage steht im Widerspruch zu Roth und Terharts Auffassung, dass in Deutschland ein „zentraler Einflussfaktor auf den Bildungserfolg [...] der sozioökonomische Status der Eltern ist [...]“ (2008: 7).

Demnach ist der sozio-ökonomische Status im Einwanderungsland kein ausschlaggebender Indikator für die bildungsinstitutionelle Laufbahn der nachfolgenden Generationen. Es ist viel mehr länderübergreifend von der elterlichen bildungsinstitutionellen Laufbahn der Eltern auf die ihres Kindes zu schließen.

Der oben genannte Widerspruch zeigt allerdings auch auf, dass im Rahmen einer bildungspolitischen Diskussion nicht von den Migranten als eine homogene Gruppe ausgegangen werden darf. Jede Migrantengruppe hat ihre eigene Geschichte.

Festgehalten werden kann auch, dass somit nicht das ökonomische Kapital für die private Förderung der Kinder primär ausschlaggebend ist, sondern eher die Einstellung zum kulturellen Kapital und damit auch die elterliche Bildungsaspiration. Diese Einstellung führt die Eltern zu der Einsicht, dass ihr Kind außerhalb der Schule und während des Studiums gefördert werden sollte.

Trotz der anfänglichen Wissensunterschiede bzgl. des deutschen Bildungssystems verfolgen Eltern- und Kindergeneration dieselben Ziele, wie beispielsweise das Erreichen eines höherwertigen Abschlusses bzw. die Erweiterung ihres kulturellen Kapitals. Währenddessen wird in der Fachliteratur angenommen, dass eine mögliche Ursache schulischen Misserfolgs fehlendes Wissen über das deutsche Bildungssystem seitens der Eltern sei (vgl. Rohr 2004). Auch die hier befragten Eltern waren zu Beginn ihres Lebens in Deutschland unzureichend über ihre Mitsprachemöglichkeiten in der bildungsinstitutionellen Laufbahn ihres Kindes informiert (vgl. Kleine et al. 2010: 80). Dies hätte zu einer größeren Distanz zum Schulsystem führen können. Jedoch deckt sich dies nicht mit den Aussagen der Befragten. Zwar verfügten die Eltern zu Beginn der bildungsinstitutionellen Laufbahn ihrer Kinder über wenig Wissen über das deutsche Bildungssystem, dies war dennoch kein Grund für ein schulisches Scheitern ihrer Kinder, da die Folgegeneration selbst darin bestrebt ist, einen höherwertigen Abschluss zu erreichen.

Um das deutsche Bildungssystem mit einem höherwertigen Abschluss zu beenden, gehört auch das Sprachkapital und somit auch der Erwerb der deutschen Sprache dazu. Obwohl die Sprache des Einwanderungslandes innerhalb der befragten Familien nicht tradiert wurde, führen schwache Deutschkenntnisse (in den Ankunftsjahren) im Falle der Zielgruppen zu keinem Bildungsrisiko (s.o.).

„Über die Ursachen des Bildungsrisikos für Migrantenkinder gibt es unterschiedliche Vermutungen. Die meisten gehen davon aus, daß es zum einen mangelnde Kompetenzen in der deutschen Sprache und zum anderen mangelnde häusliche Anregungen und Hilfe sind, die Migrantenkindern den Schulerfolg erschweren. Ihre Eltern haben zwar häufig hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder, können die nötige Unterstützung der Schulkarriere aber aufgrund der Unkenntnis des deutschen Bildungssystems selten leisten. Nicht oft entstehen durch das Auseinanderklaffen von hoher Erwartung und mangelndem Erfolg eine zusätzliche Belastung für die Kinder“ (Speck-Hamdan 1999: 223).

Zwar wurde in den befragten Familie nicht die deutsche Sprache tradiert, jedoch die Einstellung, dass zum Erreichen der eigenen Ziele die deutsche Sprache notwendig ist. In manchen Familien der Befragten erfolgt die Erweiterung des Sprachkapitals auf Kosten der Sprache des Herkunftslands. Demnach müssen Defizite in der deutschen Sprache der El-

tern nicht zwangsläufig zu schwachen Schulleistungen ihrer Kinder führen (vgl. Allemann-Ghionda 2006: 351).

Mehrheitlich ist die deutsche Sprache die einzige dominante Sprache im Sprachkapital der Kindergeneration. In einigen wenigen Fällen bilden Farsi und Deutsch ihre dominanten Sprachen. Folglich liegt innerhalb der Kindergeneration kein einheitliches Sprachkapital vor. Ein Grund, warum die befragten Kinder offen gegenüber Mehrsprachigkeit sind, ist zum einen eine geplante binationale und bilinguale Eheschließung, zum anderen die Gewissheit, den Lebensmittelpunkt weiterhin in Deutschland zu haben. So wie Speck-Hamdan (1999: 226) sagen auch die befragten Kinder, dass die Förderung der Mehrsprachigkeit zur Verfestigung eines Sprachenrepertoires führe, das insbesondere im globalen Zeitalter als Kapital zu betrachten sei.

Orientiert an Bourdieus Kapitaltheorie ist zu sagen, dass der Erwerb bzw. die Anwendung der legitimen Sprache erforderlich ist, um beispielsweise im Feld Schule Zertifikate zu erreichen, die über Macht, Status und weitere Ressourcen entscheiden (können). Im Fall der befragten Familien verfügten sie in ihren Ankunfts Jahren über sehr geringe Kenntnisse in der legitimen Sprache – in diesem Fall der deutschen Sprache. Ihre Kenntnisse waren unzureichend, um sich beispielsweise ausreichend über das ihnen fremde deutsche Bildungssystem zu informieren. Dennoch gelang es ihnen, dass ihre Kinder das Gymnasium besuchten, um ihre Schullaufbahn mit dem höchstmöglichen Abschluss zu beenden. Zum anderen vertritt Bourdieu die Ansicht, dass eine ungleiche Verteilung von Kapitalen zu einem ungleichen Bildungsverhalten führt. Die vorliegende Studie hat gezeigt, dass trotz mangelnder Kenntnisse der legitimen Sprache und trotz ungleicher Kapitalausstattung ein hohes Maß an elterlicher Bildungsaspiration in den befragten Familien vorhanden war. Diese Bildungsaspiration hat generationsübergreifend Bestand, da die Kindergeneration einstimmig die Zielsetzung hat, diese auch an ihre Kinder zu tradieren. Demnach stellt sich die Frage, ob die Spielregeln des Marktes möglicherweise neu zu klären sind.

Dies ist ein erster Ansatz, um zu belegen, dass die Einstellung einer Generationseinheit – in diesem Fall die der Eltern – über ihre eigene Generation hinauswächst und an die Folgeneration tradiert wird, wie beispielsweise ihre normative Bildungsaspiration. Es wird weiterhin aufgezeigt, dass das Generationserbe epochal-, geschichts- und länderübergreifend Bestand hat. Die Bildungsaspiration der Zielgruppen gehört zu einem gruppenspezifischen Habitus, der seinen Ursprung in einer anderen Generation und in einem anderen Land hat.

De facto verfügen in Deutschland lebende iranischstämmige Familien, über ein importiertes kulturelles Kapital und einen gruppenspezifischen Habitus, der ausschließlich ihnen zugeschrieben werden kann. Es handelt sich hierbei um eine spezifische Kapitalform (das importierte fluchtbedingte kulturelle Kapital), die aus einer Vielzahl an Merkmalen resultiert

und sich auf das zukünftige Bildungsverhalten der Folgegeneration auswirkt. Dies ist womöglich ein Grund, warum iranischstämmige Schüler/-innen trotz eines schwachen sozioökonomischen Status in der Regel mehrheitlich einen höherwertigeren Abschluss erreichen. Dies steht im Widerspruch zu Schelle:

„Es ist erwiesen, dass Kinder aus sozial schwachen Familien nach wie vor – trotz aller Ausgleichsbemühungen seit den 70er Jahren – schlechtere Chancen haben, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen. Dies gilt vor allem auch für Kinder mit Migrationshintergrund“ (Schelle 2005: 43).

Es ist gerade die eigene oder familiäre Migrationserfahrung, die als Ressource verstanden werden kann und nicht zwangsläufig mit Defiziten einhergehen muss. So wie Raiser vertrete auch ich nach der Studie den Standpunkt, „[...] dass bestimmte Migrantenfamilien über aufstiegsgenerierende Ressourcen verfügen [...]“ (Raiser 2007: 178). Jedoch ist darauf zu verweisen, dass in Raisers Studie der Bildungsbegriff institutionsgebunden ist. Dies ist für die vorliegende Studie nicht zutreffend. Bildung umfasst hier auch die Frage nach der Einstellung und dem Umgang mit der eigenen oder familiären Migration bzw. Flucht. Der Mensch erlernt bzw. adaptiert dies nicht von heute auf morgen. Es handelt sich um einen zeitintensiven Prozess, der im Falle der Befragten mit politischen und geschichtlichen Komponenten einhergeht.

Demzufolge ist die Aussage der Autorengruppe der Bildungsberichtserstattung 2008 (2008: 40), dass Personen mit einem Migrationshintergrund einen geringeren Bildungsstand als Personen ohne Migrationshintergrund aufweisen, auf die Befragten der vorliegenden Studie nicht zutreffend. Aus den ermittelten Daten resultiert, dass die beiden vorgestellten Zielgruppen in Deutschland über eine Ressource, bestehend aus ihrer spezifischen Kapitalsorte sowie ihrem spezifischen Habitus, verfügen, die Nichtmigierte nicht haben können. Dabei unterscheidet sich jede Zuwanderungsgruppe hinsichtlich ihrer länderspezifischen Erfahrungen, Erinnerungen, Geschichten und Lebenseinstellungen, die sich wiederum auf das zukünftige Leben der Folgegenerationen auswirken.

Somit kann Atteslanders kritische Sicht, qualitative Ergebnisse einer sozialen Gruppe auf andere zu übertragen, bestärkt werden (vgl. Atteslander 2010: 61). Die erhobenen Daten der vorliegenden Studie und die ermittelten Ressourcen sind ausschließlich auf die befragten iranischstämmigen Familien zu beziehen und beispielsweise nicht auf kurdischstämmige Familien aus der Türkei, da diese in der Türkei eine Minderheitssprache sprechen und eine sprachliche Diskriminierung erfahren haben (vgl. Brizić 2007), die also über andere länder- und geschichtsspezifische Erfahrungen verfügen.

Die hier vorgestellten zentralen Ergebnisse unterstützten den ressourcenorientierten Forschungsansatz in der Migrationsforschung, die lange Zeit von einem defizitorientierten Ansatz geprägt war (vgl. Einleitung).

Abschließend kann gesagt werden, dass die spezifischen migrationsbiografischen Konstellationen, wie beispielsweise Migration, Flucht und unsicherer Status, nicht zwangsläufig zu einer eher weniger ausgeprägten elterlichen normativen Bildungsaspiration führen (müssen).

Wenn es also keine selbstverständliche Korrelation von vorhandenem Migrationshintergrund und geringem Bildungsstand gibt, stellt sich zukünftig die Frage: Ab der wievielten Generation in Deutschland werden die von der OECD genannten Korrelationen – Migrationshintergrund und sozio-ökonomischer Status – keine (Haupt-)Rolle mehr spielen? In den zukünftigen Generationen werden die Kinder der befragten Kindergeneration keine eigene Migrationserfahrung haben, bereits die 15jährige Mina hat keinen eigenen Migrationshintergrund, sondern ihre Eltern.

Verständlicherweise werden sich die Folgegenerationen (zeitlich betrachtet) zunehmend von den geschichtlichen Erlebnissen der befragten Elterngenerationen im Iran entfernen. Da von der befragten Kindergeneration angenommen wird, dass der Lebensmittelpunkt weiterhin in Deutschland sein wird, erfolgt auch eine geographische Entfernung. So stellten sich die Fragen: Führt die zeitliche und geographische Entfernung zu einer Entfremdung des Iran? Welche möglichen Orientierungspunkte werden die zukünftigen Generationen haben? Jemand, der die Gegenwart und die Zukunft verstehen will, muss zuerst die Vergangenheit verstanden haben, da dies das Fundament von Gegenwart und Zukunft ist.

Bereits 1928 fragte Mannheim, inwieweit „[...] die verschiedenen Strömungs- und Generationsimpulse und Formungsprinzipien eine Affinität zu bestimmten „Gattungen“ haben, und ob sie nicht solche für sich neu prägen?“ (Mannheim 1928: 329). Bezogen auf die Zielgruppen der vorliegenden Arbeit kann gesagt werden, dass das wechselwirkende Generationsverhältnis (sichtbar in den Gesprächen zwischen Eltern und Kind) keinen Stillstand annehmen lässt, sondern ein kontinuierliches Bestreben zur Erweiterung des kulturellen Kapitals. Die Eltern regen die Kinder zum Nachdenken und Handeln an, indem sie ihr Kind in eine bestimmte Richtung lenken. Dadurch zeigt sich der normative Charakter.

In der Einleitung der vorliegenden Arbeit wurde kritisiert, dass die Medien-, Politik- und Wissenschaftswelt dieselben Begriffe uneinheitlich verwenden und dass dies zu auch zu einem Begriffsmissverständnis führen. Die Arbeit hatte es sich zur Aufgabe gemacht zur Klärung zentrale Begriffe, wie beispielsweise Migrant/-in, Ausländer/-in, beizutragen. Nach meiner kontinuierlichen Reflexion, die in Kapitel 7.1. und 7.2 vorgestellt wurde, vertrete ich die folgende Ansicht:

Es ist nicht (mehr) angebracht von „Migrantengruppen“ zu sprechen, sondern eher von „geschichtlich-sozialen Gruppen“, die sich in einem Land – unabhängig davon in welchem

Land – durch ihre unterschiedlichen Geschichten und ihren Status auszeichnen. Da die Sprache unsere Wahrnehmung lenkt, soll die Bezeichnung „geschichtlich-soziale Gruppen“ auf geschichtliche Aspekte aufmerksam machen, die eine soziale Gruppe prägt. Jede Geschichte hat ihren Anfang, deren Nachwirkungen wellenartig in Folgegenerationen zu spüren sind. In Generationen zu denken, heißt für mich dann, in Wirkungszusammenhängen und Geschichtskontexten zu denken. Dies setzt einen erweiterten Forschungsblick voraus, der die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft umfasst.

8 Verzeichnisse

8.1 Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (2008): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Oomen-Welke, Ingelore/ Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. In der Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP), Hrsg. von Ulrich, Winfried. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 3-17.
- Allemann-Ghionda, Christina (2004): Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. Auflage, neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Auernheimer, Georg (2005): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 4. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Barboza, Amalia (2009): Karl Mannheim. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Bartsch, Patrick (2005): Teil 2: Türkei und Iran. In: Lähnemann, Johannes: Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder. Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung. Band 22. Hamburg: EB-Verlag.
- Baykal, Hakan (2007): Vom Perserreich zum Iran. 3000 Jahre Kultur und Geschichte. Stuttgart: Konrad Thies Verlag GmbH.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (2005): Wir und die anderen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Benner, Dietrich (1990): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Bollenbeck, Georg (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Erste Auflage. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel Verlag.
- Bortz, Lürgen/ Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Heidelberg: Springer Verlag.
- Bourdieu, Pierre (2005): Was heisst Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tauschs. Mit einer Einführung von John B. Thompson. 2. erweiterte und überarbeitete Auflage. Wien: Wilhelm Braumüller Universitäts-Verlagsbuchhandlung Ges. mbH.
- Bourdieu, Pierre (1997a): Meditation. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1997b): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA Verlag
- Bourdieu, Pierre/ Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stutt-

gart: Klett.

- Brake, Anna/ Kunze, Johanna (2004): Der Transfer kulturellen Kapitals in der Mehrgenerationenfolge : Kontinuität und Wandel zwischen den Generationen. In: Engler, Stefanni/ Kraiss, Beate: Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim und München: Beltz Juventa Verlag.
- Brizić, Katharina (2011): Migration, familiäre Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg: ein linguistisches Forschungsprojekt zu sozialer Ungleichheit. In: Baur, Rupprecht S./ Hufeisen, Britta: Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, S. 249-264.
- Brizić, Katharina (2009): Bildungsgewinn bei Sprachverlust? Ein soziolinguistischer Versuch Gegensätze zu überbrücken. In: Gogolin, Ingrid: Streitfall Zeisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133-144.
- Brizić, Katharina (2009): Familiensprache als Kapital. In: Plutzar, Verena/ Kerschhofer-Puhalo: Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck: StudienVerlag, S. 136-151.
- Brizić, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen: Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster, New York u.a.: Waxmann Verlag GmbH.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2007): Migration und demographischer Wandel. Forschungsbericht 5.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2008): Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2009): Muslimisches Leben in Deutschland. Im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. Forschungsbericht 6. 1. Auflage.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2010): Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland - Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung.
- Caubet, Annie/ Pouyssegur, Patrick (2001): Der Alte Orient. Paris: Finest S.A./ Editions PIERRE TERRAIL.
- Diefenbach, Heike (2008): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde. 2. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dirim, Inci/ Mecheril, Paul (2009): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. GmbH: Münster, New York u.a.: Waxmann Verlag.
- Djamtorki, Mina (2007): Persisch. Wort für Wort. Kauderwelsch Band 49. 9. überarbeitete

- Auflage. Fulda: Fuldaer Verlagsanstalt GmbH & Co. KG.
- Elsner, Daniela/ Wildemann, Anja (2009): Empirie und Fachdidaktik? Überlegungen zur Anwendung quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden in der Masterarbeit. In: Elsner, Daniela/ Wildemann, Anja: Papers of Excellence. Auswählte Arbeiten aus den Fachdidaktiken. Band 1: Deutsch- und Englischunterricht - empirisch betrachtet. Aachen: Shaker Verlag, S. 5-23.
- Elsner, Daniela/ Wildemann, Anja (2011): Ausgewählte Arbeiten aus den Fachdidaktiken. Band 2: Grundschulunterricht erforschen. Kompetenzen, Methoden und Unterrichtsbeispiele. Aachen: Shaker Verlag, S. 5-11.
- Engler, Stefanni/ Kraus, Beate (2004): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim und München: Beltz Juventa Verlag.
- Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (2012): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Rowohlt's Enzyklopädie. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Flick, Uwe (2008): Triangulation. Eine Einführung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Auflage. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Flick, Uwe (2000): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 252-264
- Friebertshäuser, Barbara (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Beltz Juventa Verlag.
- Fröhlich, Gerhard (1994): Kapital, Habitus, Feld, Symbol. Grundbegriffe der Kulturtheorie bei Pierre Bourdieu. In: Mörth, Ingo/ Fröhlich, Gerhard: Das symbolische Kapital der Lebensstile: Zur Kulturosoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 31-54.
- Fuchs-Heinritz, Werner/ König, Alexandra (2005): Pierre Bourdieu. 1. Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Fürstenau Sara/ Niedrig, Heike (2011): Die kulturosoziologische Perspektive Pierre Bourdieu: Schule als sprachlicher Markt. In: Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 69-87.
- Fürstenau, Sara (2004): Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann Verlag.
- Gatter, Peer (1998): Khomeinis Erben. Machtpolitik und Wirtschaftsreformen im Iran. Münster: LIT Verlag.

- Gläser, Jochen/ Landel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göttert, Karl-Heinz (2007): Neues deutsches Wörterbuch. Köln: Helmut LINGEN Verlag GmbH & Co. KG.
- Griese, Hartmut (2007): Jugendsoziologie. Aktuelle Jugendforschung und klassische Jugendtheorien. Ein Modul für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Studiengänge. Berlin: LIT VELAG Dr. W. Hopf.
- Griese, Hartmut/ Schulte, Rainer/ Sievers, Isabel (2007): Wir denken deutsch und fühlen türkisch. Sozio-kulturelle Kompetenzen von Studierenden mit Migrationshintergrund Türkei. Frankfurt am Main: IKO Verlag.
- Griese, Hartmut (1991): Benötigt das qualitative Paradigma eine Forschungsethik? In: Gieseke, Wiltrud/ Meueler, Erhard/ Nuissel (Hrsg.): Ethische Prinzipien. Erwachsenenbildung. Verantwortlich für was und vor wem? Kassel: Gesamthochsch., S. 143-154.
- Gronke, Monika (2003): Geschichte Irans. Von der Islamisierung bis zur Gegenwart. München: Verlag C.H. Beck oHG.
- Hakakian, Roya (2008): Bitterer Frühling. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Han, Petrus (2005): Soziologie der Migration. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hoffman, Andrea Claudia (2009). Der Iran. Die verschleierte Hochkultur. München: Dietrichs Verlag.
- Hoodgarzadeh, Mahzad (2011): Muttersprache(n) an Schulen – Funktionen von Sprachen, Kulturen, Selbst- und Fremdbildern. In: Elsner, Daniela/ Wildemann, Anja (Hrsg.): Sprachen lernen – Sprachen Lehren – Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa. Tagungsband. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 37-52.
- Hoodgarzadeh, Mahzad/ Fornol, Sarah (2013): Multikulturelle Identitäten in Schulklassen - Ein Einblick in Schulpraxis und Forschungsethik. In: Wildemann, Anja/ Hoodgarzadeh, Mahzad: Sprachen und Identitäten. Klagenfurt: StudienVerlag, S. 197-212.
- Hopf, Christel (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (2012): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Rowohlts Enzyklopädie. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 589-599.
- Hradil, Stefan (2005): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jafari, Peyman (2010): Der andere Iran. Geschichte und Kultur von 1900 bis zur Gegenwart. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Jurt, Joseph (2008): Bourdieu. Reclam, Philipp, jun. Ditzingen: GmbH, Verlag.
- Kajetzke, Katja (2007): Wissen im Diskurs: Ein Theorienvergleich von Bourdieu und

- Foucault. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Karasek, Hellmuth/ Merbold, Ulf (2006): 1000 Fragen und Antworten. Religion und Glaube. Bertelsmann Lexikon Institut. Gütersloh, München: Wissen Media Verlag GmbH/ Hamburg: Axel Springer AG.
- Kermani, Navid (2005): Iran. Die Revolution der Kinder. 2. erweiterte und aktualisierte Ausgabe. München: Verlag C.H. Beck.
- Koch, Heidemarie (1992): Es kündigt Dareios der König ... : vom Leben im persischen Großreich. Mainz/Rhein: von Zabern.
- Konrad, Franz-Michael (2010): Wilhelm von Humboldt. Göttingen: UTB.
- Krause, Beate / Gebauer, Günter (2002): Habitus. Bielefeld: transcript Verlag.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Langenscheidt (2002). Universal- Wörterbuch Persisch-Deutsch, Deutsch-Persisch. Berlin: Mercedes-Druck.
- Mahmoudi, Akbar (1999): Angst vor weiblicher Sexualität als Hemmfaktor im Entwicklungsprozeß der säkularisierten Mädchenerziehung und Frauenbildung im Iran. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Mannheim, Karl (1928): Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie. München und Leipzig: Duncker & Humboldt Heft 7, S.157-185 und S. 309-330.
- Mansel, Jürgen/ Griese, Hartmut/ Scherr, Albert (2003): Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Mayer, Horst Otto (2008): Interview und schriftliche Befragung: Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. 4. Auflage. München: Oldebourg Verlag.
- Meinefeld, Werner (2000): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch, S. 265-275.
- Memarian, Aneemarie (2004): Aufbruch der Töchter Irans. Lebensentwürfe iranischer Abiturientinnen und Studentinnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Naini, Ahmad (1979) : Die Revolution in Iran. Hintergründe und Ereignisse. Deutsches Orient- Institut im Verbund der Stiftung deutsches Übersee-Institut.
- Perthes, Volker (2008): Iran. Eine politische Herausforderung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Peters, Manuel (2009): Zur Sozialen Praxis der (Nicht-) Zugehörigkeiten. Oldenburg: BIS-

Verlag.

- Pfeiffer, Dietmar/ Püttmann, Carsten (2011): Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft: Ein einführendes Lehrbuch. 4. Auflage. Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- PISA-Konsortium Deutschland: PISA 2006 Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Munster, New York u.a.: Waxmann.
- PISA-Konsortium Deutschland: PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Munster, New York u.a.: Waxmann.
- Pott, Andreas (2006): Tochter und Studentin - Beobachtungen zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Generation. King, Vera/ Koller, Hans-Christoph: Adoleszenz - Migration - Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47-66.
- Raiser, Ulrich (2007): Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem - es gibt sie doch: Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft. Berlin: LIT VERLAG Dr. W. Hopf.
- Raithe, Jürgen (2006): Quantitative Forschung: Ein Praxiskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rehbein, Boike (2009): Die Soziologie Pierre Bourdieus. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbG.
- Rehbein, Boike (2009): Sprachen: Fröhlich, Gerhard/ Rehbein, Boike: Bourdieu Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. Weimar: J.B. Metzler Verlagsbuchhandlung, S. 355-359.
- Schelle, Carla (2005): Migration als Entwicklungsaufgabe in der Schule. In: Badawia, Tarek/ Hamburger, Franz/ Hummrich, Merle: Bildung durch Migration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-53.
- Schippmann, Klaus (1990): Grundzüge der Geschichte des sassanidischen Reiches. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schmidt, Robert (2004): Habitus und Performanz. Empirisch motivierte Fragen an Bourdieus Konzept der Körperlichkeit des Habitus. In: Engler, Stefanni/ Kraus, Beate: Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim und München: Beltz Juventa Verlag, S. 55-70.
- Schnell, Rainer/ Hill, Paul B./ Esser, Elke (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 8. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Sedlmeier, Peter/ Renkewitz, Frank (2008): Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie. München: Addison-Wesley Verlag
- Seipel, Christian/ Rieker, Peter (2003): Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung. Weinheim und München:

Juventa Verlag.

- Sievers, Isabel/ Griese, Hartmut/ Schulte, Rainer (2010): Eine Studie über deutsch - türkische Migrationsbiographien. Bildungserfolgreiche Transmigranten. Deutsch - türkische Migrationsbiographien. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Speck-Hamdan, Angelika (1999): Risiko und Resilienz im Leben von Kindern ausländischer Familien. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael: Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Reinhard Verlag, S. 221-228.
- Statistisches Bundesamt (2012): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters. Fachserie 1 Reihe 2. Wiesbaden: 2012.
- Statistisches Bundesamt (2012): Bildungsstand der Bevölkerung. Wiesbaden 2012.
- Steinbach, Udo (1988): Der Golfkrieg. Ursachen, Verlauf, Auswirkungen. Ausgewählte Texte, zusammengestellt und eingeleitet von Udo Steinbach. Hamburg: Sonderausgabe für die Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung.
- Thielen, Marc (2009): Wo anders leben? Migration, Männlichkeit und Sexualität. Münster, New York u.a.: Waxmann Verlag.
- Wiesehöfer, Josef (1994): Das frühe Persien. Geschichte eines antiken Weltreichs von 550 v. Chr. bis 650 n.Chr. München; Zürich: Artemis und Winkler.
- Wiesehöfer, Josef (1999): Das frühe Persien. 3. aktualisierte Auflage. München: C. H. Beck.
- Wiesehöfer, Josef (2002): Das frühe Persien. 2. überarbeitete Auflage. München: Verlag C.H. Beck oHG.
- Wildemann, Anja (2010): "Eigentlich spreche ich nur Kurdisch und Deutsch ...": Sprachinteresse und Sprachenselbstbewusstsein mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. In: Jantzen, Christoph/ Merklinger, Daniela: Lesen und Schreiben : Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen. Freiburg im Br.: Fillibach-Verlag, S. 215-232.
- Wildemann, Anja (2010): Kompetenzorientierte Leistungsmessungen in der Grundschule. In: Wildemann, Anja: Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 189-210.
- Wildemann, Anja (2013): Mehrsprachige und transkulturelle Identitätskonstruktionen und ihr Potenzial für eine moderne Deutschdidaktik. In: Wildemann, Anja/ Hoodgarzadeh, Mahzad: Sprachen und Identitäten. Klagenfurt: StudienVerlag, S. 14-22.
- Wildemann, Anja/ Hoodgarzadeh, Mahzad (2008): Plädoyer für eine transkulturelle Deutschdidaktik. In: Staatliche Pädagogische Universität Shuya (Hrsg). Kompetencii meshkulturnoj kommunikacii (Kompetenzen der interkulturellen Kommunikation). Shuya: Pädagogische Universität Shuya, S. 35-51.
- Wolff, Kurt H. (1964): Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Neuwied: Luchterhand
- Zwengel, Almut/ Paul, Laura (2009): Spracherwerb und Generationsverhältnis. Dirim, Inci/

Mecheril, Paul (2009): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster, New York u.a.: Waxmann Verlag GmbH, S. 79-98.

8.2 Zeitschriftenverzeichnis

- Alavi, Nasrin (2009): Kinder der Revolution – Die iranische Blogosphäre. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. 49/2009 - 30. November 2009, S. 33-38.
- Allemann-Ghionda, Christina (2006): Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. In: Zeitschrift für Pädagogik - 52- Jahrgang Heft 3, S. 350-362.
- Amineh, Mehdi P. (2004): Demokratisierung und ihre Feinde in Iran. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zu Wochenzeitung Das Parlament. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 9/2004, S. 25-28.
- Bayat-Philipp, Mangol (2004): Die Beziehungen zwischen den USA und Iran seit 1953. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zu Wochenzeitung Das Parlament. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 9/2004, S. 29-38.
- Becker, Henk A. (2008): Karl Mannheims "Problem der Generationen" - 80 Jahre danach. In: Zeitschrift für Familienforschung, 20. Jahrg., Heft 2 - Journal of Family Research, S. 203-221.
- Brizić, Katharina (2008): Alles spricht von Sprache. Soziologisch-linguistische Begegnungen in der Migrations- und Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28 (2008) 1, S.4-8.
- Brizić, Katharina (2006): Alle wollen nur das Eine. Vom Schul- und Sprachlernerfolg türkischer Migrantenkinder. In: Deutsch als Zweitsprache DaZ 1/2006, S. 32-42.
- Buchta, Wilfried (2004): Ein Vierteljahrhundert Islamische Republik Iran. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zu Wochenzeitung Das Parlament. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 9/2004, S. 6-18.
- Delshad, Farshid (2008): Religiöse Minderheiten im Iran. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Religiöse Minderheiten im Islam. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament 26/2008, S. 26-32.
- Demmer, Marianne (2011): (K)ein Grund zur Euphorie? Unverständlich: die Zufriedenheit mit den PISA-Ergebnissen 2009. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungswerkschaft (GEW) 1/2011, S. 23-25.
- Fahrrokhzad, Schahzad (2009): Manchmal braucht's einen Türöffner. Erfahrungen von Akademikerinnen aus Zuwandererfamilien. In: SCHÜLER Wissen für Lehrer, S. 82-85.
- Foertsch, Patricia/ Jessen, Frank (2007): Türkische Medien in Deutschland. Die gegenwärtige und zukünftige Bedeutung der türkischen Medien in Deutschland für die Integration

- der Türkischstämmigen. In: Deutsch als Zweitsprache DaZ 1/2007, S. 15 -22.
- Griese, Hartmut M. (2006): "Meine Kultur mache ich mir selbst". Kritik der Interkulturalität und Transkulturalität in Zeiten der Individualisierung und Globalisierung. In: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 29. Jahrgang, Heft 4 2006, S.19-23.
- Griese, Hartmut M. (1988): Verständigung über Perspektiven. Zur Diskussion um die Didaktik politischen Bildung. In: Materialien zur politischen Bildung, 4/1988, S. 18-25.
- Halbauer, Manuel (2009): Vorwort. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 49/2009.
- Hoodgarzadeh, Mahzad (2010): Meine Muttersprache(n) bestimme ich selbst. Erste Ergebnisse einer Studie zum Verständnis des Muttersprachenbegriffs aus Sicht von Jugendlichen mit Einwanderungsgeschichte. In: Deutsch als Zweitsprache – Zeitschrift des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge 3/2010, S. 37-48.
- Kloss, Daniela (2011): Forschungsethik zwischen Standardisierung und Austausch: Wie können forschungsethische Erfahrungen und Wissen für alle zugänglich gemacht werden? In: Erziehungswissenschaft. Mitteilung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Zwischen Institutionalisierung und Selbstverpflichtung. Zur Diskussion um ethische Standards in der Erziehungswissenschaft. Heft 47, Jg. 24/ 2013, S. 9-11.
- Mack-Phillipp, Andrea (2007): Migranten sind im Fernsehen angekommen. Interview mit Michael Mangold, Leiter der Bundesinitiative Integration und Fernsehen. In: Deutsch als Zweitsprache DaZ 1/2007, S. 13-14.
- Nirumand, Bahman (2007): Sehnsüchtig war mein Herz. In: NZZ FOLIO. Die Zeitschrift der Neuen Züricher Zeitung. Teheran zwischen Mullahs und Moderne. Februar 2007.
- Parhisti, Parinas (2009): Frauenrechte in Iran. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 49/2009, S. 21-26.
- Perthes, Volker (2009): Iran als außenpolitischer Akteur. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 49/2009, S. 3-9.
- Schlögl, Peter/ Lachmayr, Norbert (2005): Chancengleichheit und Bildungswegentscheidung: empirische Befunde zur Ungleichheit beim Bildungszugang. In: WISO: Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift des ISW, Jg. 28, Nr. 1.
- Stamm, Margit (2005). Bildungsaspiration, Begabung und Schullaufbahn: Eltern als Erfolgspromotoren? Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 27(2), S. 277-295.
- Thiel, Christiane M. (2013): Experimente am Menschen: Ethische Standards. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Zwischen Institutionalisierung und Selbstverpflichtung. Zur Diskussion um ethische Standards in der Erziehungswissenschaft. Heft 47, Jg. 24/ 2013, S. 23-28
- Trüb, Regina (2009): Aus dem Bundesamt. Bildung beginnt im Elternhaus. Die Bedeutung

- der Elternarbeit für die Integration. In: Deutsch als Zweitsprache DaZ 2/2009, S. 5-7.
- Wahdat-Hagh, Wahied (2009): Scheitern des Chomeinismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 49/2009.
- Weber, Daniel (2007): Apokalyptische Therastralik. In: NZZ FOLIO. Die Zeitschrift der Neuen Züricher Zeitung. Teheran zwischen Mullahs und Moderne. Februar 2007.

8.3 Internetverzeichnis

- Bade, Klaus/ Oltmer, Jochen (2005): Die "Illegalen": <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56468/illegale> (letzter Stand: 16.12.2013).
- Becker, Birgit/ Bildungsaspirationen von Migranten (2010): Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-137.pdf> (letzter Stand: 16.12.2013).
- Bildungsbericht (2012): http://www.bildungsbericht.de/daten2012/wichtige_ergebnisse_presse2012.pdf (letzter Stand: 16.12.2013).
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.), »Soziale Ungleichheiten« (Soziale Welt Sonderband 2), S. 183-198 Originalbeitrag, übersetzt von Reinhard Kreckel: <http://unirot.blogspot.de/images/bourdieuKapital.pdf> (letzter Stand: 16.12.2013).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2011): Ausländerzahlen: http://www.bamf.de/clin_170/nn_442496/SharedDocs/Anlagen/DE/DasBAMF/Downloads/Statistik/statistik-anlage-teil-2-auslaendezahlen,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/statistik-anlage-teil-2-auslaendezahlen.pdf, S. 5 (letzter Stand: 4.08.2010).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2011): Migrationsbericht – die zentralen Ergebnisse: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Forschung/Studien/migrationsbericht-2010-zentrale-ergebnisse.pdf?__blob=publicationFile (letzter Stand: 16.12.2013).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2013): Deutsche Islam Konferenz: <http://www.deutsche-islam-konferenz.de/DE/Migration/AsylFluechtlinge/Asylrecht/asylrecht-node.html> (letzter Stand: 9.12.2013).
- Bundesanzeiger Verlag (1965): Bundesgesetzblatt Teil 1, Nr. 19: [http://www.bgbl.de/Xaver/text.xav?bk=Bundesanzeiger_BGBl&start=%2F%2F*\[%40attr_id%3D%27bgbl165s0316a.pdf%27\]&wc=1&skin=WC#__Bundesanzeiger_BGBl__%2F%2F*\[%40attr_id%3D%27bgbl165019.pdf%27\]__1385401814604](http://www.bgbl.de/Xaver/text.xav?bk=Bundesanzeiger_BGBl&start=%2F%2F*[%40attr_id%3D%27bgbl165s0316a.pdf%27]&wc=1&skin=WC#__Bundesanzeiger_BGBl__%2F%2F*[%40attr_id%3D%27bgbl165019.pdf%27]__1385401814604) (letzter Stand: 19.12.2013).
- Bundesministerium für Justiz (2013): http://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_116.html

(letzter Stand: 10.12.2013).

Bundeszentrale für politische Bildung (2007): Islam Politische Bildung und interreligiöses Lernen. Modul 5, S. 6: www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Islam_3.pdf (letzter Stand: 16.12.2013).

Bundeszentrale für politische Bildung: Die Geschichte Irans 1941 bis 2011. Von der Besetzung durch britische und sowjetische Truppen über die Revolution, den Iran-Irak-Krieg bis hin zur den Präsidenten Chatami und Ahmadinedschad: Ein Überblick über die Geschichte Irans von 1941 bis 2005: <http://www.bpb.de/internationales/asien/iran/40220/chronik-1941-bis-2011> (letzter Stand: 16.12.2013).

Der Fischer Weltalmanach (2011): Angaben zum Land Iran: <http://www.bpb.de/internationales/asien/iran/40219/das-land-in-daten> (letzter Stand: 7. 04.2011).

Entschließung des Europäischen Parlaments vom 20. November 2008 zu dem Sonderbericht des Europäischen Bürgerbeauftragten im Anschluss an den Empfehlungsentwurf an den Rat der Europäischen Union in der Beschwerde 1487/2005/GG (2008/2072(INI)): <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0555+0+DOC+XML+V0//DE> (letzter Stand: 6.11.2013).

Europäisches Parlament (2013): <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0555+0+DOC+XML+V0//DE> (letzter Stand: 6.11.2013).

Goethe-Institut (2013): <http://www.goethe.de/prs/prm/a09/de4250169.htm> (letzter Stand: 23.03.2013).

Gresch, Cornelia; Maaz, Kai; Becker, Michael; McElvany, Nele (2003): Zur hohen Bildungsaspiration von Migranten beim Übergang von der Grundschule in der Sekundarstufe: Fakt oder Artefakt? In: WISO Diskurs. Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren. Link: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09198.pdf> (letzter Stand: 19.12.2013)

Gronke, Monika (2009): Irans Geschichte: 1941-1979 - Vom Zweiten Weltkrieg bis zur Islamischen Revolution. Mit Duldung des Westens steigt Mohammed Reza Schah ab den 1950er Jahren zum Alleinherrscher auf. 1963 wird erstmals Ajatollah Ruhollah Chomeini politisch aktiv, der später zur identitätsstiftenden Figur der islamischen Revolution werden sollte. Monika Gronke fasst die Ereignisse zusammen: <http://www.bpb.de/internationales/asien/iran/40125/irans-geschichte-1941-bis-1979> (letzter Stand: 26.12.2013).

Hamburger, Franz (2003): Gefährdung durch gute Absichten. In: Integration durch Partizipation. Interkulturelle Ansätze im Jugendschutz: <http://www.bag-jugendschutz.de/PDF/argumente2.pdf> (letzter Stand: 19.12.2013).

Hashemi, Kazem/ Adineh, Javad (1998): Verfolgung durch den Gottesstaat - Menschen und ihre Rechte im Iran - Iranische Flüchtlinge in Deutschland PRO ASYL:

- <http://www.proasyl.de/lit/iran/iran4.htm> (letzter Stand: 16.12.2013).
- Hecker, Burckhard (2012): Neu in Rheinland-Pfalz: Der Rahmenplan »Herkunftssprachenunterricht« Eine Chance für mehr Kooperation! In: SchVw HE/RP: 7-8|2012, S.212-214: [http://migration.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/migration.bildung-rp.de/HSU/ Artikel_Hecker.pdf](http://migration.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/migration.bildung-rp.de/HSU/Artikel_Hecker.pdf) (letzter Stand: 6.11.2013).
- Initiative Tageszeitung e.V. (2013): <http://www.initiative-tageszeitung.de/lexika/leitfadenartikel.html?LeitfadenID=53> (letzter Stand: 26.12.2013).
- Klein, Oliver/ Biedinger, Nicole (2009): Determinanten elterlicher Aktivitäten mit Vorschulkindern. Der Einfluss von bildungsaspirationen und kulturellem Kapital: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-121.pdf> (letzter Stand: 16.12.2013).
- Kleine, Lydia/ Birnbaum, Nicole/ Zielonka, Markus/ Doll, Jörg/ Blossfeld, Hans-Peter (2010): Auswirkungen institutioneller Rahmenbedingungen auf das Bildungsstrebender Eltern und die Bedeutung der Lehrerempfehlung. Journal for educational research online 2 (2010) 1, S. 72-93: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4568/pdf/JERO_2010_1_Kleine_et_al_Auswirkungen_institutioneller_Rahmenbedingungen_S72_D_A.pdf (letzter Stand: 17.12.2013).
- Masoud, Jannat (2005): Iranische Flüchtlinge im deutschen Exil Probleme einer Abstiegssituation: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2005/0127/pdf/dmj.pdf> (letzter Stand: 16.12.2013).
- Menke, Birger (2011): Bildungskluft: Einwanderer überschätzen die deutschen Schulen: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/bildungskluft-einwanderer-ueberschaetzen-die-deutschen-schulen-a-736392.html> (letzter Stand: 31.12.2013).
- Migrationsbericht (2011): [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/ Infothek/Forschung/Studien/migrationsbericht-2010-zentrale-ergebnisse.pdf?__blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Forschung/Studien/migrationsbericht-2010-zentrale-ergebnisse.pdf?__blob=publicationFile) (letzter Stand: 16.12.2013).
- Nikolai, Rita (2007): Alte und neue bildungspolitische Herausforderungen für die Sozialdemokratie in Deutschland: [http://library.fes.de/pdf-files/akademie/ online/06092.pdf](http://library.fes.de/pdf-files/akademie/online/06092.pdf) (letzter Stand: 26.12.2013).
- Prof. Hartmut Griese im Interview (2010): Deutschland braucht qualifizierte Arbeitskräfte, möglichst Akademiker: <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/campus/1099981/> (letzter Stand: 04.05.2013).
- Ramsauer, Katharina (2011): Bildungserfolge von Migrantenkindern. Der Einfluss der Herkunftsfamilie. Deutsches Jugendinstitut: [http://www.dji.de/bibs/6_Ramsauer_ Bildungsexpertise_Migrantenkinder.pdf](http://www.dji.de/bibs/6_Ramsauer_Bildungsexpertise_Migrantenkinder.pdf) (letzter Stand: 20.12.2013).
- Rohr, Elisabeth (2004): Bildungsaspirationen junger Migrantinnen und die Zwiespältigkeiten der Adoleszenz Charakteristika der Migration in Deutschland: <http://www.politische-jugendbildung-et.de/share3/admin2.Bildungsaspirationen%20junger%20Migrantin->

nen.pdf (letzter Stand: 16.12.2013).

Roth, Hans-Joachim/ Terhart, Henrike (2008): Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Ihre Lebenssituation in Deutschland. *Televizion* 21/2008/1, S. 4-9: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/21_2008_1/roth_terhart.pdf (letzter Stand: 16.12.2013).

Schick, Anita/ Fehrenbach, Carmen/ Treutlein, Anke/ Zöllner, Isabelle/ Roos, Jeanette/ Schöler, Hermann (2006): EVES - Arbeitsberichte. Familiärer Hintergrund der Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002 in Heidelberg. Sozioökonomischer Status, Bildungsnähe, Familienstruktur und außerschulische Förderung. Bericht Nr. 6. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg: <http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/datein/eves-bericht-6.pdf> (letzter Stand: 26.12.2013).

Schmidt, Susanne (2000): *Kurdisch - sein mit deutschem Pass! Formale Integration, kulturelle Identität und lebensweltliche Bezüge von Jugendlichen kurdischer Herkunft in Nordrhein - Westfalen*, Bonn: Navend-Zentrum für Kurdische Studien: http://www.navend.de/html/buecher/kurdisch_sein_dt.pdf (letzter Stand: 17.12.2013).

Statistisches Bundesamt, Pressemitteilung Nr. 255 (2013) : Zahl der Einbürgerungen im Jahr 2010 leicht angestiegen: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2011/07/PD11_255_12511.html (letzter Stand: 07.07.2011).

Statistisches Bundesamt (2013): Begriffserläuterungen für den Bereich Migration und Integration. Definition des Begriffs Ausländer/-innen: https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Begriffserlaeuterungen/Auslaender_innen.html (letzter Stand: 16.12.2013).

Statistisches Bundesamt (2013): Pressemitteilung Nr. 132 vom 31.03.2011: Ausländische Bevölkerung steigt im Jahr 2010 um 58 800 Personen https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2011/03/PD11_132_12521.html (letzter Stand: 16.12.2013).

Statistisches Bundesamt (2013): Begriffserläuterungen für den Bereich Migration und Integration. Definition des Begriffs "Person mit Migrationshintergrund": <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Begriffserlaeuterungen/PersonenMigrationshintergrund.html> (letzter Stand: 25.11.2013).

Statistisches Bundesamt (2010): Mikrozensus: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Qualitaetsberichte/Bevoelkerung/Mikrozensus2010.pdf?__blob=publicationFile (letzter Stand: 20.12.2013).

The UN Refugee Agency (2012): Flüchtlinge: <http://www.unhcr.de/mandat/fluechtling.html> (letzter Stand: 1.07.2012).

8.4 Quellenverzeichnis für Abbildungen

The UN Refugee Agency (2012): Genfer Flüchtlingskonvention: <http://www.unhcr.de/mandat/genfer-fluechtlingskonvention.html> (letzter Stand: 1.07.2012).

Tiemann, Laura (2005): Generationstheorien. Karl Mannheim und Heinz Bude im Vergleich: http://www.kultur.uni-hamburg.de/volkskunde/Texte/Vokus/2005-2/vokus2005-2_s31-49.pdf (letzter Stand: 16.12.2013).

Topa, Alessandro (2009): Irans Geschichte: 1979-2009 - Zwischen Revolution, Reform und Restauration: <http://www.bpb.de/internationales/asien/iran/40121/irans-geschichte-1979-bis-2009> (letzter Stand: 26.12.2013).

Vester, Michael (2009): Die Klassenkonzepte von Marx und Bourdieu: <http://www.gesellschaft-und-visionen.de/PDF/Vortragsangebote/Die%20Klassenkonzepte.pdf> (letzter Stand: 16.12.2013).

ZDWF Zentrale Dokumentationsstelle: http://www.laenderkontakte.de/adresse-80391_infos.htm (letzter Stand: 26.12.2013).

8.4 Quellenverzeichnis für Abbildungen

Abbildung 3 im ersten Kapitel:

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Perserreich_500_v.Chr.jpg (letzter Stand: 10.11.2013).

Abbildung 4 im ersten Kapitel:

http://www.google.de/imgres?client=firefox-a&hs=ilE&rls=org.mozilla:de:official&biw=1366&bih=640&tbn=isch&tbnid=HYyflUtlGltH7M:&imgrefurl=http://www.kunstundkosmos.de/Archaeologie/Achaemeniden.html&docid=_hgO-DisnftUtM&imgurl=http://www.kunstundkosmos.de/Archaeologie/Achaemeniden%252520Persepolis%252520vue%252520oiseau%252520Chipiez.jpg-for-web-large.jpg&w=640&h=436&ei=17N_Urj-JOPZ4AT7zIGwDw&zoom=1&iact=hc&vpx=1061&vpy=233&dur=360&hovh=152&hovw=225&tx=161&ty=117&page=2&tbnh=141&tbnw=208&start=30&ndsp=29&ved=1t:429,r:58,s:0,i:259 (letzter Stand: 10.11.2013).

Abbildung 8 im ersten Kapitel:

<http://agiw.fak1.tu-berlin.de/Auditorium/AntKrieg/SOKap14/IslamExp.jpg> (letzter Stand: 10.11.2013).

Abbildung 11 im ersten Kapitel:

<http://derhonigmannsagt.files.wordpress.com/2010/07/iran-karte-gelb.jpg> (letzter Stand: 17.11.2013).

Anhang**Anhang 1: Zeittafel 632 v. Chr. bis 1997 im Persischen Reich/ Iran****Zeittafel**

632	Tod des Propheten Mohammed in Medina.
632–666	Epoche der vier «rechtgeleiteten Kalifen»: Abû Bakr (reg. 632–634), Umar (reg. 634–644), Uthmân (reg. 644–656), Alî (reg. 656–661).
642	Der Sieg der Muslime bei Nehâwand entscheidet die Eroberung Irans.
651	Ermordung des letzten Sassanidenkönigs Yazdegerd III.
661–749	Kalifat der Umayyaden; Zentrum: Damaskus.
680	Schlacht von Kerbela; Tod (Martyrium) des dritten Imams Hoseyn.
749–1258	Kalifat der Abbasiden; Zentrum: Bagdad, gegründet 762.
821–873	Tâhiriden in Chorâsân; erste autonome islamische Dynastie auf iranischem Boden.
867–903	Saffâriden in Sîstân; 867–901 Herrschaft über fast ganz Iran.
892–999	Samaniden in Transoxanien und Chorâsân; Zentrum: Buchara.
977–1186	Ghaznawiden in Chorâsân, Afghanistan und Nordindien; größte Ausdehnung des Reiches unter Mahmûd von Ghazna (reg. 998–1030).
945–1055	Buyiden im Irak und in Iran; 945 Eroberung Bagdads; größte Ausdehnung des Reiches unter Adud ad-Daula (reg. 978–983).
1040–1195	Seldschuken; 1055 Eroberung Bagdads; größte Ausdehnung des Reiches unter Malikschah (reg. 1073–1092) im Irak und in Iran.
1071	Der Sieg der Seldschuken über Byzanz in der Schlacht von Mantzikert öffnet Anatolien für den Islam.
1092	Ermordung des Seldschukenwesirs Nezâm al-Molk.
1090–1256	Die ismâ'ilitische Sekte der Assassinen beherrscht die Festung Alamût (Eibursgebirge); Führer der iranischen Ismâ'iliten: Hasan-e Sabbâh (gest. 1124).
1200–1220	Chôrezmschahs; 1200–12.20 Herrschaft über ganz Iran und Transoxanien.
1219–1224	Die Mongolen unter Dschingis Chân (gest. 1227) zerstören Transoxanien und Iran.
1256–1335	Herrschaft der mongolischen Ilchâne in Iran.
1258	Sturz des Kalifats von Bagdad durch den Ilchân Hülegü.

1295	Der Ilchân Ghâzân (reg. 1295–1304) wird Muslim; der Islam wird erneut zum gültigen Herrschaftsprinzip.
1370–1405	Eroberungszüge von Timur Lenk in Transoxanien und Iran.
1405–1506	Herrschaft der Timuriden in Transoxanien und Iran.
1380–1469	Kara Koyunlu (turkmenische Stammeskonföderation) in Nord- und Zentraliran; größte Ausdehnung des Reiches unter Dschahânschah (reg. 1438–1467).
1396–1508	Ak Koyunlu (turkmenische Stammeskonföderation) in Ostanatolien und Iran; größte Ausdehnung des Reiches unter Uzun Hasan (reg. 1453–1478).
1501	Ismâ'ill. (reg. 1501–1524) erobert Tabrîz und verkündet die Zwölferschia als Staatsreligion in Iran.
1501–1722	Safawiden in Iran; Zentren: Tabrîz, Kazwin, Isfahan.
1514	In der Schlacht von Tschaldîrân unterliegen die Safawiden der osmanischen Artillerie.
1639	Im Frieden von Zuhâb (Kasr-e Schîrîn) verliert Iran den Irak mit den schiitischen Heiligtümern an das Osmanische Reich.
1722	Einfall der afghanischen Ghalzay nach Iran; Rücktritt des letzten Safawidenschahs Sultan Hoseyn (reg. 1694–1722).
1722–1736	Nâder Chân Afschâr schlägt die Afghanen zurück; nominelle Herrschaft zweier safawidischer Prinzen.
1736–1796	Nâder Schah (reg. 1736–1747) und seine Nachkommen (Afschariden) in Iran, ab 1750 nur in Nord- und Zentraliran.
1750–1794	Südiran unter der iranischen Dynastie der Zand; Zentrum: Schiras.
1779–1925	Kâdschâren in Iran; Zentrum: Teheran.
1801–1813	Erster russisch-iranischer Krieg; 1813 Vertrag von Golestân, durch den Iran große Gebiete im Kaukasus an Rußland verliert.
1826–1828	Zweiter russisch-iranischer Krieg; der Vertrag von Torkmântschây (1828) und weitere Gebietsverluste im Kaukasus legen die heutige Grenze zu Rußland fest.
1857	Im Frieden von Paris verpflichtet sich Nâser ad-Dîn Schah Kâdschâr zur Anerkennung der Unabhängigkeit Afghânistans.
1872	Aufteilung der Provinz Sistân zwischen Iran und Afghanistan.
1879	Aufstellung der Kosakenbrigade.
1891–1892	Tabakboykott.
1906	Sieg der Konstitutionellen Revolution; erste Parlamentswahlen und Unterzeichnung der Verfassung einer konstitutionellen Monarchie.
1907	Unterzeichnung der Zusatzbestimmungen zur Verfassung.
1911	Ende der Konstitutionellen Revolution; die Verfassung ruht.

1925–1979	Dynastie der Pahlavi: Rezâ Schah (reg. 1925–1941), Mohammed Rezâ Schah (reg. 1941–1979).
1951–1953	Mohammed Mosaddegh versucht, die iranische Ölindustrie zu verstaatlichen.
1963	Im Juni ruft Ayatollah Rûhollâh Khomeyni (1902–1989) zum Widerstand gegen den Schah auf; dieser läßt die Proteste der Bevölkerung niederschlagen.
1971	Feiern zum 2500 jährigen Bestehen der iranischen Monarchie in Persepolis.
1979	Islamische Revolution und Sturz des Schahs. Am 1. April offizielle Ausrufung der Islamischen Republik Iran; am 2./3. Dezember Annahme der Verfassung durch eine Volksabstimmung.
1980–1988	Irakisch-iranischer Krieg.
1989	Tod Ayatollah Khomeyni. Revision der Verfassung.
1997	Wahl Mohammed Châtamîs zum fünften Staatspräsidenten.

Quelle: Gronke, Monika (2003): Geschichte Irans. Von der Islamisierung bis zur Gegenwart. München: Verlag C.H. Beck oHG.

Anhang 2: Auflistung der Großkönige während der Achaimendien-Dynastie

Die Herrschaftszeiten der in roteingerahmten Könige wurden in Kapitel 1.1 vorgestellt.

Großkönig	Persischer Name	Regierungszeit
Achämenes	<i>Hachāmanesch</i>	„Urvater“
Kyros I. („Gnädiger Herrscher über die Feinde“)	<i>Kuruš</i>	640 - 600 v. Chr.
Kambyses I. („Erfolgreich“?)	<i>Kāmbudschiyā</i>	600 - 559 v. Chr.
Kyros II. der Große – eigentlicher Gründer des Achaemenidenreiches	<i>Kuruš</i>	559 - 530 v. Chr.
Kambyses II.	<i>Kāmbudschiyā</i>	530 - 522 v. Chr.
Darius I. der Große („das Gute aufrechterhaltend“)	<i>Dārayavahusch</i>	522 - 485 v. Chr.
Xerxes I. der Große („Herrscher über Helden“)	<i>Chšayāršā</i>	485 - 465 v. Chr.
Artaxerxes I. („Langhand“)	<i>Ārtachšaça</i>	465 - 424 v. Chr.
Xerxes II.	<i>Chšayāršā</i>	424 - 423 v. Chr.
Darius II.	<i>Dārayavahusch</i>	423 - 404 v. Chr.
Artaxerxes II.	<i>Ārtachšaça</i>	404 - 358 v. Chr.
Artaxerxes III.	<i>Ārtachšaça</i>	358 - 338 v. Chr.
Artaxerxes IV.	<i>Ārtachšaça</i>	338 - 336 v. Chr.
Darius III.	<i>Dārayavahusch</i>	336 - 330 v. Chr.

Quelle: <http://www.gentes-danubii.at/neu/darstellung/perser.html#kleidung> (31.01.2013)

Eine weiter Auflistung der oben aufgezählten Könige ist in dem folgenden Buch zu finden: Barthel Hroudá (Hrsg.) (2003): Der Alte Orient. Verlorene Schätze, vergangene Kulturen zwischen Euphrat und Tigris, Seite 168.

Anhang 3: Bildungsinstitutionelle Beteiligung der Kindergeneration in den Jahren 2009, 2010 und 2011

Bildungsinstitutionelle Beteiligung der Kindergeneration im Jahr 2009 (Angaben in Tausend)

Detaillierter Migrationsstatus	Staatang. Insg.		Mit Schulabschluss zusammen	Hauptschule	Realschule o.ä.	Abitur o.ä.	polyt. Oberschule	Fachhochschulreife	noch in Ausbildung	kein Schulabschluss	k.A. zum Schulabschluss
	Insg.	Iran									
Insgesamt	Insg.	81 904	65 442	27 343	15 244	13 767	4 637	4 201	13 373	2 761	328
	Iran	144	111	10	15	77	/	7	23	9	/
Bevölkerung ohne MH	Insg.	65 856	55 285	23 156	12 782	11 000	4 581	3 564	9 222	1 080	268
	Iran	-	110	10	15	77	/	7	23	9	/
Bevölkerung mit MH und eigener ME	Insg.	10 601	8 398	3 556	1 913	2 342	52	493	593	1 556	54
	Iran	116	103	10	14	71	/	7	/	9	/
Ausländer mit eigener ME	Insg.	5 594	4 109	1 774	749	1 336	17	210	328	1 121	35
	Iran	52	42	6	6	29	-	/	/	6	/
Deutsche mit eigener ME	Insg.	5 007	4 289	1 782	1 165	1 006	35	284	265	434	19
	Iran	64	60	/	8	43	/	/	/	/	/
Eingebürgerte mit eigener ME	Insg.	1 742	1 483	562	351	459	9	95	58	195	6
	Iran	58	55	/	7	39	-	/	/	/	-
Bevölkerung mit MH ohne eigene ME	Insg.	5 102	1 470	568	464	319	/	111	3 507	120	5
	Iran	28	8	/	/	6	-	/	19	/	-
Ausländer ohne eigene ME	Insg.	1 630	787	361	234	134	/	54	772	69	/
	Iran		/	-	-	/	-	-	/	/	-
Deutsche mit MH ohne eigene ME	Insg.	3 472	683	207	230	185	/	57	2 735	52	/
	Iran	23	7	/	/	5	-	/	16	/	-
Eingebürgerte ohne eigene ME	Insg.	404	287	98	87	73	/	28	99	17	/
	Iran	7	/	/	/	/	-	/	/	/	-
Deutsche ohne eigene ME bei denen mind. ein Elternteil Spätaussiedler, Eingebürgerter od. Ausländer ist	Insg.	3 068	396	109	143	112	/	29	2 636	35	/
	Iran	17	/	/	/	/	-	/	14	/	-

(Fortsetzung der Tabelle auf der nächsten Seite)

Anhang 3: Bildungsinstitutionelle Beteiligung der Kindergeneration in den Jahren 2009, 2010 und 2011

Detaillierter Migration- status	Staatsang. Insg.		Mit be- ruflichen Ab- schluss	Lehre oder vergleich- barer Ab- schluss	Berufs- fach- schule	Meister/ Techniker/ Fachschul- abschluss	Fachhoch- schulab- schluss	Universitäts- abschluss/ Promotion	Ohne beruf- lichen Ab- schluss
	Insg.	Iran							
Insgesamt	Insg.	81 904	50 491	34 046	920	5 220	3 648	6 015	30 962
	Iran	144	70	22	/	/	7	34	73
Bevölkerung ohne MH	Insg.	65 856	44 110	30 021	773	4 746	3 183	4 859	21 364
	Iran	–	–	–	–	–	–	–	–
Bevölkerung mit MH und eigener ME	Insg.	10 601	5 425	3 332	125	411	404	1 045	5 112
	Iran	116	67	21	/	/	7	32	48
Ausländer mit eigener ME	Insg.	5 594	2 442	1 340	57	154	188	654	3 114
	Iran	52	24	7	/	/	/	13	27
Deutsche mit eigener ME	Insg.	5 007	2 983	1 992	68	257	216	391	1 998
	Iran	64	43	14	/	/	5	19	21
Eingebürger- te mit eigener ME	Insg.	1 742	1 001	608	23	71	80	200	734
	Iran	58	40	12	/	/	5	17	18
Bevölkerung mit MH ohne eigene ME	Insg.	5 102	747	563	18	47	42	72	4 351
	Iran	28	/	/	–	/	/	/	24
Ausländer ohne eigene ME	Insg.	1 630	447	344	9	29	22	37	1 181
	Iran	/	/	–	–	–	–	/	/
Deutsche mit MH ohne eigene ME	Insg.	3 472	300	218	8	17	20	35	3 170
	Iran	23	/	/	–	/	/	/	20
Eingebürger- te ohne eigene ME	Insg.	404	183	125	/	13	13	25	220
	Iran	7	/	/	–	–	/	/	/
Deutsche ohne eigene ME, bei denen mind. ein Elternteil Spätaussied- ler, Eingeb- ürgerter od. Ausländer ist	Insg.	3 068	117	93	/	/	6	9	2 950
	Iran	17	/	/	–	/	–	/	16

Bildungsinstitutionelle Teilhabe der Kindergeneration im Jahr 2010 (Angaben in Tausend)

Detaillierter Migrationsstatus	Staatsang. Insg.		Mit Schulabschluss zusammen (incl. k.A. zur Art)	Hauptschule	Realschule o.ä.	Abitur o.ä.	polyt. Oberschule	Fachhochschulreife	Noch in Ausbildung	kein Schulabschluss	k.A. zum Schulabschluss
	Insg.	Iran									
Insgesamt	Insg.	81 715	65 305	26 262	15 404	13 932	5 044	4 396	13 180	2 926	305
	K.A.										
Bevölkerung ohne MH	Insg.	65 970	55 498	22 358	12 950	11 276	4 962	3 742	9 086	1 141	245
	K.A.										
Bevölkerung mit MH und eigener ME	Insg.	10 591	8 317	3 347	1 974	2 336	78	531	556	1 663	55
	Iran	117	102	9	16	68	/	9	/	10	/
Ausländer mit eigener ME	Insg.	5 577	4 020	1 644	769	1 333	30	215	320	1 200	37
	Iran	55	44	5	7	29	/	/	/	8	/
Deutsche mit eigener ME	Insg.	5 013	4 297	1 703	1 205	1 003	49	315	236	462	18
	Iran	62	58	/	9	39	/	5	/	/	/
Eingebürgerte mit eigener ME	Insg.	1 750	1 487	533	361	464	12	107	50	207	6
	Iran	58	55	/	9	37	/	5	/	/	/
Bevölkerung mit MH ohne eigene ME	Insg.	5 155	1 490	557	480	320	/	124	3 538	122	/
	Iran	27	7	/	/	/	/	/	19	/	/
Ausländer ohne eigene ME	Insg.	1 570	789	357	241	125	/	61	710	69	/
	Iran	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Deutsche mit MH ohne eigene ME	Insg.	3 585	701	199	239	195	/	63	2 828	54	/
	Iran	22	6	/	/	/	/	/	16	/	/
Eingebürgerte ohne eigene ME	Insg.	399	284	87	86	79	/	29	99	15	/
	Iran	6	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Deutsche ohne eigene ME, bei denen mind. ein Elternteil Spätaussiedler, Eingebürgerter od. Ausländer ist	Insg.	3 186	417	112	153	116	/	34	2 729	38	/
	Iran	16	/	/	/	/	/	/	13	/	/

(Fortsetzung der Tabelle auf der nächsten Seite)

Anhang 3: Bildungsinstitutionelle Beteiligung der Kindergeneration in den Jahren 2009, 2010 und 2011

Detaillierter Migrations-Status	Staatsang. Insg.		Mit beruflichen Abschluss (incl. k.A. zur Art des Abschlusses u. Anlernausbildung)	Lehre oder vergleichbarer Abschluss	Berufsfachschule	Meister/Techniker/Fachschulabschluss	Fachhochschulabschluss	Universitätsabschluss/Promotion	Ohne berufsqualifizierenden Abschluss
	Insg.								
Insgesamt	Insg.	81 715	50 899	34 111	1 114	5 424	3 535	6 114	30 393
	K.A.								
Bevölkerung ohne Migrationshintergrund	Insg.	65 970	44 683	30 227	937	4 944	3 090	4 988	20 942
	K.A.								
Bevölkerung mit MH und eigener ME	Insg.	10 591	5 457	3 311	157	427	406	1 054	5 062
	Iran	117	65	24	/	/	8	26	51
Ausländer mit eigener ME	Insg.	5 577	2 426	1 308	64	166	191	650	3 105
	Iran	55	25	9	/	/	/	11	30
Deutsche mit eigener ME	Insg.	5 013	3 031	2 003	94	261	216	405	1 957
	Iran	62	41	15	/	/	6	15	20
Eingebürgerte mit eigener ME	Insg.	1 750	1 014	610	29	75	86	201	728
	Iran	58	39	14	/	/	5	14	19
Bevölkerung mit MH ohne eigene ME	Insg.	5 155	760	573	20	53	39	72	4 389
	Iran	27	/	/	-	/	/	/	24
Ausländer ohne eigene ME	Insg.	1 570	456	356	11	31	22	36	1 111
	Iran	/	/	/	-	-	-	-	/
Deutsche mit MH ohne eigene ME	Insg.	3 585	303	217	9	22	18	36	3 278
	Iran	22	/	/	-	/	/	/	20
Eingebürgerte ohne eigene ME	Insg.	399	178	117	/	16	13	27	220
	Iran	6	/	/	-	-	/	/	/
Deutsche ohne eigene ME, bei denen mind. ein Elternteil Spätaussiedler, Eingebürgerter od. Ausländer ist	Insg.	3 186	125	101	/	6	/	10	3 058
	Iran	16	/	/	-	/	-	-	16

Bildungsinstitutionelle Teilhabe der Kindergeneration im Jahr 2011 (Angaben in Tausend)

Detaillierter Migrationsstatus	Staatsang. Insg.		Mit Schulabschluss zusammen (incl. k.A. zur Art)	Hauptschule	Realschule o.ä.	Abitur o.ä.	polyt. Oberschule	Fachhochschulreife	noch in Ausbildung	kein Schulabschluss	k.A. zum Schulabschluss
	Insg.	Iran									
Insgesamt	Insg.	81 754	65 474	25 854	15 479	14 430	5 027	4 527	13 302	2 684	293
	Iran	146	104	12	14	68	/	7	32	9	/
Bevölkerung ohne MH	Insg.	65 792	55 413	21 871	12 985	11 658	4 934	3 851	9 116	1 019	244
	Iran	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Bevölkerung mit MH und eigener ME	Insg.	10689	8541	3417	2014	2435	90	545	540	1561	48
	Iran	113	97	11	13	64	/	7	6	9	/
Ausländer mit eigener ME	Insg.	5 675	4 178	1 718	778	1 394	35	227	312	1 151	34
	Iran	54	43	7	6	26	/	/	/	6	/
Deutsche mit eigener ME	Insg.	5 015	4 363	1 699	1 236	1 041	56	317	228	410	13
	Iran	59	54	/	8	38	/	/	/	/	/
Eingebürgerte mit eigener ME	Insg.	1 802	1 546	554	367	495	12	113	57	195	/
	Iran	55	51	/	7	36	/	/	/	/	/
Bevölkerung mit MH ohne eigene ME	Insg.	5272	1519	565	480	337	/	131	3646	105	/
	Iran	33	6	/	/	/	–	/	27	/	–
Ausländer ohne eigene ME	Insg.	1 516	793	358	242	130	/	61	663	58	/
	Iran	/	/	/	/	/	–	/	/	–	–
Deutsche mit MH ohne eigene ME	Insg.	3 756	726	208	238	207	/	70	2 983	46	/
	Iran	29	6	/	/	/	–	–	23	/	–
Eingebürgerte ohne eigene ME	Insg.	426	308	94	94	86	/	33	103	15	/
	Iran	5	/	/	/	/	–	–	/	/	–
Deutsche ohne eigene ME, bei denen mind. ein Elternteil Spätaussiedler, Eingebürgerter od. Ausländer ist	Insg.	3 330	418	113	145	121	/	37	2 880	32	/
	Iran	24	/	/	/	/	–	–	21	/	–

(Fortsetzung der Tabelle auf der nächsten Seite)

Anhang 3: Bildungsinstitutionelle Beteiligung der Kindergeneration in den Jahren 2009, 2010 und 2011

Detaillierter Migrationsstatus	Staatsang.	Insg. (incl. k.A.)	Mit beruflichen Abschluss (incl. k.A. zur Art des Abschlusses u. Anlernausbildung)	Lehre oder vergleichbarer Abschluss	Berufsfachschule	Meister/Techniker/Fachschulabschluss	Fachhochschulabschluss	Universitätsabschluss/Promotion	Ohne Berufsqualifizierenden Abschluss
Insgesamt	Insg.	81 754	51 535	33 574	1 667	6 263	3 489	5 907	29 817
	Iran	146	62	18	/	8	6	27	82
Bevölkerung ohne MH	Insg.	65 792	45 112	29 704	1 393	5 625	3 064	4 806	20 348
	Iran	--	--	--	--	--	--	--	--
Bevölkerung mit MH und eigener ME	Insg.	10 689	5 637	3 294	237	576	388	1 032	4 986
	Iran	113	61	18	/	8	6	26	50
Ausländer mit eigener ME	Insg.	5 675	2 526	1 307	96	248	182	640	3 102
	Iran	54	23	7	/	/	/	10	30
Deutsche mit eigener ME	Insg.	5 015	3 111	1 987	141	328	206	392	1 884
	Iran	59	38	10	/	5	/	16	21
Eingebürgerte mit eigener ME	Insg.	1 802	1 069	618	41	110	82	202	727
	Iran	55	36	10	/	/	/	15	19
Bevölkerung mit MH ohne eigene ME	Insg.	5 272	786	575	37	62	38	69	4 483
	Iran	33	/	/	--	/	/	/	32
Ausländer ohne eigene ME	Insg.	1 516	458	345	21	35	20	34	1 056
	Iran	/	--	--	--	--	--	--	/
Deutsche mit MH ohne eigene ME	Insg.	3 756	328	231	16	28	18	34	3 427
	Iran	29	/	/	--	/	/	/	28
Eingebürgerte ohne eigene ME	Insg.	426	202	132	11	20	13	25	223
	Iran	5	/	/	--	/	/	/	/
Deutsche ohne eigene ME, bei denen mind. ein Elternteil Spätaussiedler, Eingebürgerter od. Ausländer ist	Insg.	3 330	126	99	5	7	5	9	3 204
	Iran	24	/	/	--	--	/	--	24

Anhang 4: Fragebögen für Schüler/-innen (Pilotstudie) und für Studenten/-innen (bundesweite Online- und Papierbefragung)

Fragebogen für die Schüler/-innen (Pilotstudie)

<p>Fragenbogen – Persönliche Angaben</p> <p>Alter: _____ Klasse: _____ Geschlecht: W <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/></p> <p>Herkunftsland der Mutter: _____</p> <p>Herkunftsland des Vaters: _____</p> <p>Religionszugehörigkeit: _____</p> <p>Berufswünsche: _____</p> <p>In welchem Stadtteil in Hannover leben Sie: _____</p> <p>1. Sind Sie in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) geboren? Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/></p> <p>1.1. Falls nein: Seit wann leben Sie in der BRD? _____</p> <p>2. Wie teilt sich Ihr Freundeskreis prozentual auf? (Bitte in etwa einschätzen)</p> <p>_____ % deutsche Freunde,</p> <p>_____ % Freunde aus demselben Herkunftsland der Eltern und _____ % Freunde mit einem (anderen) Migrationshintergrund</p> <p>Herkunftslander: _____</p> <p>3. Wie viel Zeit verbringen Sie am Wochenende mit Ihrer Familie und Ihren Freunden? (Bitte in Stunden einschätzen)</p> <p>Freunde: _____ Eltern: _____ Geschwister: _____</p> <p>4. Verbringen Sie Ihre Zeit gerne mit Ihrer Familie? Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/></p> <p>5. Was unternehmen Sie mit Ihren Freunden? _____</p> <p>6. In welcher/n Sprache(n) sprechen Sie mit Ihren Freunden? _____</p> <p>7. Waren Sie bzw. sind Sie ein Vereinsmitglied? Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/></p> <p>7.1. Falls Ja: In was für einem Verein: _____</p> <p>8. Haben Sie ein Musikinstrument spielen gelernt? Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/></p> <p>9. Haben Sie bislang privat Nachhilfeunterricht erhalten? Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/></p> <p>10. Haben/hatten Sie privaten muttersprachlichen Unterricht? Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/></p> <p>11. Lesen Sie Literatur in der Herkunftssprache Ihrer Eltern? nie <input type="checkbox"/> selten <input type="checkbox"/> manchmal <input type="checkbox"/> oft <input type="checkbox"/></p> <p>11.1. Falls Ja: Zeitschriften <input type="checkbox"/> Bücher <input type="checkbox"/> sonstiges: _____</p> <p>12. In welcher Sprache sprechen Sie in den folgenden Situationen?</p> <p>Beim Geld zählen: _____</p> <p>In ihren Träumen: _____</p> <p>Fluchen, Schimpfen: _____</p> <p>Witze erzählen: _____</p> <p style="text-align: right;">1</p>	<p>Familie und Sprache</p> <p>1. Warum lebt Ihre Familie (insbesondere Ihre Eltern) in der BRD? (Wartschmung möglich)</p> <p>Politisch Verfolgte <input type="checkbox"/> Kriegsflüchtlinge <input type="checkbox"/> „Familiennachzug“ <input type="checkbox"/> berufliche Gründe <input type="checkbox"/></p> <p>Sonstige Gründe: _____</p> <p>2. Wie teilt sich der Freundeskreis Ihrer Eltern prozentual auf? (Bitte in etwa einschätzen)</p> <p>_____ % deutsche Freunde,</p> <p>_____ % Freunde aus dem selben Herkunftsland der Eltern und _____ % Freunde mit einem (anderen) Migrationshintergrund</p> <p>Herkunftslander: _____</p> <p>3. Welche(n) Berufe (e) haben Ihre Eltern im Herkunftsland ausgeübt?</p> <p>Mutter: _____</p> <p>Vater: _____</p> <p>4. Welche(n) Berufe (e) üben Ihre Eltern in der BRD aus?</p> <p>Mutter: _____</p> <p>Vater: _____</p> <p>5. Haben Ihre Eltern einen Bildungsabschluss?</p> <p>Mutter: Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Vater: Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/></p> <p>5.1. Falls Ja: Welchen Abschluss haben Ihre Mutter und Ihr Vater?</p> <p>Mutter: _____</p> <p>Vater: _____</p> <p>6. Haben Ihre Eltern in der BRD eine weiterführende Schule und/oder eine Universität besucht?</p> <p>Mutter: Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Vater: Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/></p> <p>6.1. Falls Ja, was waren die Gründe hierfür: _____</p> <p>7. In welcher Sprache wird von Ihren Eltern bevorzugt gesprochen?</p> <p>Mutter: _____</p> <p>Vater: _____</p> <p>8. In welcher Sprache sprechen Ihre Eltern in den folgenden Situationen?</p> <p>Beim Geld zählen: Mutter _____ Vater _____</p> <p>In ihren Träumen: Mutter _____ Vater _____</p> <p>Fluchen, Schimpfen: Mutter _____ Vater _____</p> <p>Witze erzählen: Mutter _____ Vater _____</p> <p>9. Was glauben Sie war/ist Ihren Eltern in Ihrer Erziehung besonders wichtig? (Nennzeichnung möglich)</p> <p>Religion <input type="checkbox"/> Disziplin <input type="checkbox"/> Bildung <input type="checkbox"/> Selbstständigkeit <input type="checkbox"/> Mehrsprachigkeit <input type="checkbox"/></p> <p>Sonstige: _____</p> <p style="text-align: right;">2</p>
--	---

10. Sprechen Ihre Eltern mit Ihnen über Ihre schulischen Leistungen?
nie selten manchmal oft

11. Wie wichtig ist Ihren Eltern, dass Sie Abitur machen?
unwichtig kaum wichtig wichtig sehr wichtig

12. Haben Sie in Ihrem Elternhaus die Möglichkeit konzentriert zu lernen? Ja Nein

12.1. Falls Ja: Haben Sie einen Internetanschluss? Ja Nein
Haben Sie ein eigenes Zimmer? Ja Nein

13. Lesen Ihre Eltern im Alltag (z.B. Zeitschriften, Bücher etc.)? Ja Nein

13.1. Falls Ja: In welcher Sprache und wie häufig wird was gerne gelesen?
(Mehrfachnennung möglich und geben Sie bitte an, ob oft, manchmal, selten oder nie)

Bücher: Mutter _____ Vater _____
Tageszeitungen: Mutter _____ Vater _____
Zeitschriften: Mutter _____ Vater _____

14. Schreiben Ihre Eltern im Alltag (z.B. Briefe, E-Mails etc.)? Ja Nein

14.1. Falls Ja: In welchen Situationen und wie häufig schreiben Ihre Eltern in welcher Sprache?
(Mehrfachnennung möglich und geben Sie bitte an, ob oft, manchmal, selten oder nie)

Briefe: Mutter _____ Vater _____
Geschichten: Mutter _____ Vater _____
E-Mails: Mutter _____ Vater _____
Gedichte: Mutter _____ Vater _____

15. Wie oft sprechen Sie die Herkunftssprache Ihrer Eltern?
nie selten manchmal oft

16. Welche Sprache(n) wird (werden) noch in Ihrem Elternhaus gesprochen?

17. Haben Sie Geschwister? Ja Nein

17.1. Falls Ja: _____ Anzahl der Geschwister

18. Mit wie vielen Menschen wohnen Sie zusammen? _____ Anzahl der Personen

18.1. Mutter Vater Geschwister Großeltern sonstige

19. Was ist für Sie Ihre Muttersprache und wie begründen Sie dies?

Haben Sie vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

←

3

Fragebogen für die Studenten/-innen (Online- und Papierbefragung)

<p>Fragenbogen – Persönliche Angaben</p> <p>Alter: _____ Geschlecht: W <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Religionszugehörigkeit: _____ Herkunftsland der Mutter: _____ Herkunftsland des Vaters: _____</p> <p>1. Sind Sie in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) geboren? Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Falls nein: Seit wann leben Sie in der BRD? _____</p> <p>2. Welche Schulform(en) haben Sie besucht: Vorschule <input type="checkbox"/> Hauptschule <input type="checkbox"/> Realschule <input type="checkbox"/> Gymnasium <input type="checkbox"/> Fachhochschule <input type="checkbox"/> Sonstige: _____</p> <p>3. Studiengang: _____</p> <p>3.1. Semester: _____ 4. In welcher Stadt studieren Sie: _____</p> <p>5. Leben Sie alleine in einer Wohnung <input type="checkbox"/> Bei Ihrer Familie <input type="checkbox"/> in einer WG/Studentenwohnheim <input type="checkbox"/></p> <p>6. Wohnen Sie in derselben Stadt wie Ihre Eltern? Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/></p> <p>7. Arbeiten Sie neben Ihrem Studium? Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/></p> <p>8. Möchten Sie nach Ihrem Studium im Ausland arbeiten? Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Falls Ja: Warum: _____</p> <p>Welches Land: _____</p> <p>Zeitraum in etwa angeben: Für immer <input type="checkbox"/> für eine bestimmte Zeit <input type="checkbox"/> steht noch nicht fest <input type="checkbox"/></p> <p>10. Ihr Freundeskreis teilt sich in etwa prozentual auf in _____ % die studieren, davon haben ca. _____ % einen eigenen Migrationshintergrund bzw. die Eltern _____ % die nicht studieren davon haben ca. _____ % einen eigenen Migrationshintergrund bzw. die Eltern Herkunftsländer: _____</p> <p>11. Was unternehmen Sie mit Ihren Freunden? _____</p> <p>12. In welcher(r) Sprache(n) sprechen Sie mit Ihren Freunden, die nicht zu Ihrem deutschen Freundeskreis gehören? _____</p> <p>13. Haben Sie in Ihrer Schulzeit ein Musikinstrument spielen gelernt? Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/></p> <p>14. Haben Sie in Ihrer Schulzeit privat Nachhilfeunterricht erhalten? Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/></p> <p>15. Haben/hatten Sie privaten muttersprachlichen Unterricht? Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/></p> <p>16. Haben Sie in Ihrer Schulzeit freiwillig AGs besucht? Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/></p> <p>17. Waren Sie in Ihrer Schulzeit ein Vereinsmitglied? Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Falls Ja: Welche(r) Verein(e): _____</p>	<p>18. Lesen Sie Literatur in der Herkunftssprache Ihrer Eltern? nie <input type="checkbox"/> selten <input type="checkbox"/> manchmal <input type="checkbox"/> oft <input type="checkbox"/> Falls Ja: Zeitschriften <input type="checkbox"/> Bücher <input type="checkbox"/> Sonstiges: _____</p> <p>Familie und Sprache</p> <p>1. Warum lebt Ihre Familie (insbesondere Ihre Eltern) in der BRD? (Nennsammung möglich) Politisch Verfolgte <input type="checkbox"/> Kriegsflüchtlinge <input type="checkbox"/> „Familiennachzug“ <input type="checkbox"/> berufliche Gründe <input type="checkbox"/> Sonstige Gründe _____</p> <p>2. Welche(n) Beruf(e) haben Ihre Eltern im Herkunftsland ausgeübt? Mutter: _____ Vater: _____</p> <p>3. Welche(n) Beruf(e) üben Ihre Eltern in der BRD aus? Mutter: _____ Vater: _____</p> <p>4. Haben Ihre Eltern einen Bildungsabschluss? Mutter: Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Vater: Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Falls Ja: Welchen höchsten/wordenen Abschluss haben Ihre Mutter und Ihr Vater? Mutter: _____ Vater: _____</p> <p>5. Haben Ihre Eltern in der BRD eine weiterführende Schule und/oder eine Universität besucht? Mutter: Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Vater: Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Falls Ja, bitte begründen: Anerkennung des Abschlusses <input type="checkbox"/> Sprachschule <input type="checkbox"/> Sonstiges: _____</p> <p>6. Wie teilt sich der Freundeskreis Ihrer Eltern prozentual auf? (Bitte in etwa einschätzen) _____ % deutsche Freunde, _____ % Freunde aus dem selben Herkunftsland der Eltern und _____ % Freunde mit einem (anderen) Migrationshintergrund Herkunftsländer: _____</p> <p>7. Haben Sie Geschwister? Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Falls Ja: _____ Anzahl der Geschwister</p> <p>8. Wie viel Zeit verbringen Sie am Wochenende mit Ihrer Familie und Ihren Freunden? (Bitte in Stunden einschätzen) Freunde: _____ Eltern: _____ Geschwister: _____</p> <p>9. Verbringen Sie Ihre Zeit gerne mit Ihrer Familie? Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Falls Nein: Bitte begründen: _____</p>
<p style="text-align: right;">1</p>	<p style="text-align: right;">2 </p>

<p>10. In welcher/welchen Sprache(n) wird von Ihren Eltern und Geschwistern bevorzugt gesprochen? Mutter: _____ Vater: _____ Geschwister: _____</p> <p>11. In welcher/welchen Sprache(n) sprechen Ihre Eltern in den folgenden Situationen? Beim Geld zählen: Mutter _____ Vater _____ In ihren Träumen: Mutter _____ Vater _____ Fluchen, Schimpfen: Mutter _____ Vater _____ Witze erzählen: Mutter _____ Vater _____</p> <p>12. Was glauben Sie war Ihren Eltern in Ihrer Erziehung besonders wichtig? (Nennschönung möglich) Religion <input type="checkbox"/> Disziplin <input type="checkbox"/> Bildung <input type="checkbox"/> Selbstständigkeit <input type="checkbox"/> Mehrsprachigkeit <input type="checkbox"/> Sonstiges _____</p> <p>13. Welche Sprache(n) bevorzugten Sie in der Erziehung Ihrer Kinder? Bitte Begründen: _____ _____ _____</p> <p>14. Interessieren sich Ihre Eltern für Ihren Studienverlauf? Gar kein Interesse <input type="checkbox"/> kaum Interesse <input type="checkbox"/> geringes Interesse <input type="checkbox"/> sehr großes Interesse <input type="checkbox"/></p> <p>15. Wie wichtig ist Ihren Eltern, dass Sie Ihr Studium beenden? unwichtig <input type="checkbox"/> kaum wichtig <input type="checkbox"/> wichtig <input type="checkbox"/> sehr wichtig <input type="checkbox"/></p> <p>16. Wie oft sprechen Sie die Herkunftssprache Ihrer Eltern? nie <input type="checkbox"/> selten <input type="checkbox"/> manchmal <input type="checkbox"/> oft <input type="checkbox"/></p> <p>17. Welche Sprache(n) wird (werden) noch in Ihrem Elternhaus gesprochen? _____</p> <p>18. In welcher Sprache sprechen Sie in den folgenden Situationen? Beim Geld zählen: _____ In ihren Träumen: _____ Fluchen, Schimpfen: _____ Witze erzählen: _____</p> <p>19. Wenn Sie die Möglichkeiten hätten zwei Sprachen fließend sprechen zu können. Welche wären es? (Bei Bedarf können Sie auf der Rückseite mehr schreiben) Bitte Begründen: _____ _____</p>	<p>20. Erinnern Sie sich bitte an Ihre Erziehung. Was würden Sie in der Erziehung Ihrer Kinder später verbessern oder beibehalten wollen? (Bei Bedarf können Sie auf der Rückseite mehr schreiben)</p> <p>21. Wo sehen sie sich selbst 10 Jahren (beruflich, privat etc.)? (Bei Bedarf können Sie auf der Rückseite mehr schreiben)</p> <p>22. Was ist für Sie Ihre Muttersprache und wie begründen Sie dies? (Bei Bedarf können Sie auf der Rückseite mehr schreiben)</p> <p style="text-align: center;">Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!</p>
	4

Anhang 5: Tabellarische Übersicht der Abschlüsse und der Berufe der Eltern im Iran und in Deutschland

Abschlüsse und ausgeübte Berufe der Väter im Iran und in Deutschland

1. Berufsgruppe (Kulturelles Kapital ist vorhanden, jedoch wenig ökonomisches Kapital)			2. Berufsgruppe (Kulturelles und ökonomisches Kapital bleiben auf einem höheren „Niveau“ kon- stant)		
Beruf im Iran	Beruf in der BRD	Höchst- erworbe- ner Abschluss	Beruf im Iran	Beruf in der BRD	Höchst- erworbener Abschluss
Student	LKW-Fahrer	Abitur	Teppich- händler	Händler	Abitur
Angestellter	Taxifahrer	Abitur	Ingenieur	Ingenieur	Diplom
Ingenieur	Taxifahrer	Diplom	Architekt	Journalist	Diplom
Beamter	Taxifahrer	Abitur	Ingenieur	Ingenieur	Diplom
Computer- programmierer	Taxifahrer	Diplom	Professor	Professor	Professor
Ingenieur	Taxifahrer	Diplom	Wirtschafts- berater	Wirtschafts- berater	Bachelor
Chemiker	Taxiuntern.	Diplom	Informatiker	Informatiker	Diplom
Chemiker	Taxifahrer	Diplom	Chemiker	Chemiker	Diplom
Ingenieur	kein Beruf	Diplom	Arzt	Arzt	Dokortitel
Architekt	Taxiuntern.	Diplom			
Beamter	Taxifahrer	Abitur			
Student	Taxiuntern.	Abitur			
Architekt	Taxiuntern.	Diplom			
Flugzeug- techniker	Taxiuntern.	Diplom			
Bank- mitarbeiter	Autohändler	Bachelor			
Minister	Taxifahrer	Master			
Hubschauber- mechaniker	Koch	Diplom			
Buchhalter	Koch	Bachelor			
Journalist	Taxiuntern.	Diplom			
Bank- kaufmann	Kein Beruf	Abitur			
Architekt	Taxifahrer	Diplom			
Lehrer	Gemüse- händler	Diplom			
Landwirtschafts- ingenieur	Taxifahrer	Diplom			
Student	Taxifahrer	Diplom			
Ingenieur	Taxifahrer	Diplom			
Student	Hausamann	Abitur			
Beamter	Taxifahrer	Abitur			
Kinderarzt	Taxifahrer	Diplom			
Verwaltungs- beamter	Busfahrer	Diplom			
Wirtschafts- prüfer	Taxiuntern.	Diplom			

Zahnarzt	Taxifahrer	Diplom
Ingenieur	Taxifahrer	Diplom
Arzt	Taxifahrer	Fachabitur

3. Berufsgruppe (Kulturelles und ökonomisches Kapital bleiben auf einem niedrigeren „Niveau“ konstant)			4. Berufsgruppe (Kulturelles Kapital erweitert sich, infolgedessen mehr ökonomisches Kapital)		
Beruf im Iran	Beruf in der BRD	Höchst-erworbener Abschluss	Beruf im Iran	Beruf in der BRD	Höchst-erworbener Abschluss
			Abteilungsleiter	Geschäftsführer	Diplom
			Händler	Architekt	Diplom
			Student	Architekt	Diplom
			Geschäftsmann	Geschäftsführer	Diplom
			Fabrikant	IT-System-administrant	Abitur
			Student	Arzt	Diplom
			Student	Verfahrenstechniker	Diplom
			Student	Schriftsteller	Abitur
			Student	Arzt	Diplom

5. Berufsgruppe Keine eindeutige Zuordnung möglich		
Beruf im Iran	Beruf in der BRD	Höchsterworbener Abschluss
Beamter	Verkäufer	Abitur
Techniker	Verkäufer	Abitur
Spielzeughersteller	Autohändler	Abitur
Bürgermeister	Rentner	Diplom
Kaufmann	Selbstständig	Abitur
Artist	Rentner	Realschulabschluss
Importeur	Unternehmer	Meister als KFZ-Mechaniker
Elektriker	Selbstständiger	Diplom
Informatiker	Angestellter	Diplom
Lehrer	Selbstständig	Diplom
Bankangestellter	Verkäufer	Ausbildung
Universitätsdozent	Versicherungsunternehmer	Diplom
Koch	Selbstständig	Abitur
Manager	Selbstständig	Diplom

Abschlüsse und ausgeübte Berufe der Mütter im Iran und in Deutschland

1. Berufsgruppe (Kulturelles Kapital ist vorhanden, jedoch wenig ökonomisches Kapital)			2. Berufsgruppe (Kulturelles und ökonomisches Kapital bleiben auf einem höheren „Niveau“ konstant)		
Beruf im Iran	Beruf in der BRD	Höchst- erworbener Abschluss	Beruf im Iran	Beruf in der BRD	Höchst- erworbener Abschluss
Lehrerin	Verkäuferin	Diplom	Kranken- Schwester	Kranken- Schwester	Diplom
Lehrerin	Kinder- kärtnerin	Diplom	Kranken- Schwester	Kranken- Schwester	Diplom
Lehrerin	Floristin	Diplom	Kranken- Schwester	Kranken- schwester	Diplom
Lehrerin	Verkäuferin	Diplom	Kranken- Schwester	Kranken- schwester	Diplom
Lehrerin	Floristin	Diplom	Kranken- Schwester	Kranken- schwester	Diplom
Beamtin	Keinen Beruf	Diplom	Lehrerin	Journalistin	Abitur
Psychologin	Kosmetike- rin	Diplom	MTA	MTA	Diplom
Nachhilfe- lehrerin	Kein Beruf	Doktor	Psycho- therapeutin	Psycho- therapeutin	Diplom
Psychologin	Kosmetike- rin	Diplom	Lehrerin	Chemisch Technische Assistentin	Diplom
Hebamme	Fabrik- arbeiterin	Bachelor	Lehrerin	Lehrerin	Diplom
Sport- lehrerin	Erzieherin	Bachelor	Lehrerin	Lehrerin	Diplom
Lehrerin	Erzieherin	Diplom	Tiermedizin	Freie Schrift- stellerin	Diplom
Lehrerin	Masseruin	Diplom	Lehrerin	Lehrerin	Diplom
Sekretärin	Hausfrau	Abitur	Chemikerin	Datenbanka- dministratorin	Diplom
Lehrerin	Erzieherin	Diplom	Anwältin	Journalistin	Bachelor
Eigene Schneiderei	Alten- pflegerin	Abitur	Kranken- schwester	Kranken- schwester	Diplom
Meister- schneiderin	Schneiderin	Realschule			
Beamtin	Kein Beruf	Abitur			
Verwattung- sbeamtin	Kassiererin	Abitur			
Kranken- schwester	Floristin	Diplom			
Beamtin	Hausfrau	Diplom			
Studentin	Hausfrau	Abitur			
Designerin	Kein Beruf	Bachelor			
Anwältin	Hausfrau	Abitur			

Kinder- kranken- schwester	Alten- pflegerin	Abitur
Lehrerin	Kranken- schwester	Diplom

3. Berufsgruppe (Kulturelles und ökonomisches Kapital bleiben auf einem niedrigeren „Ni- veau“ konstant)			4. Berufsgruppe (Kulturelles Kapital erweitert sich, infolge- dessen mehr ökonomisches Kapital)		
Beruf im Iran	Beruf in der BRD	Höchster erworbener Abschluss	Beruf im Iran	Beruf in der BRD	Höchster erworbener Abschluss
Kein Beruf	Hausfrau	Realschul- abschluss	Hausfrau	Angestellte	Abitur
Schneiderin	Schneiderin	Realschul- abschluss	Kein Beruf	Architektin	Abitur
Kein Beruf	Schneiderin	Abitur, Abschluss	Studentin	Lebensmit- tel- technologin	Diplom
Hausfrau	Hausfrau	Abitur	Studentin	Pharma- zeutisch (PTA)	Diplom
Fotografin	Floristin	Bachelor	Hausfrau	Köchin	Abitur
Erzieherin	Kranken- schwester	Abitur	Studentin	Ärztin	Abitur

5. Berufsgruppe Keine eindeutige Zuordnung möglich		
Beruf im Iran	Beruf in der BRD	Höchstererworbener Abschluss
Studentin	Designerin	Abitur
Hausfrau	Kosmetikerin	Abitur
Hausfrau	Hausfrau	Diplom
Kunstmalerin	Altenpflegerin	Abitur
Elektrikerin	Verkäuferin	Abitur
Programmiererin	Krankenschwester	Abitur
Sekretärin	Verkäuferin	Abitur
Computerfach-angestellte	Verkäuferin	Abitur
Schneiderin	Krankenschwester	Abitur
Hausfrau	Mutter im Iran	Diplom
Lehrerin	Selbstständig	Abitur
Kosmetikerin	Köchin	Abitur
Bibliothekarin	Datenverarbeitungsfirma	Abitur
Studentin	Kellnerin	Abitur
Bürokauffrau	Verkäuferin	Abitur
Agraringeneurin	Psychologische Beraterin	Diplom

Anhang 6: Interviewleitfäden

Interviewleitfaden für die Elterngeneration

I. Das Leben im Iran – Familie, Freunde und Gesellschaft

- 1.1. Wenn Sie an ihr Leben im Iran denken, was fällt ihnen da ein?
- 1.2. Erzählen Sie mir bitte etwas über Ihre Familie im Iran.
 - Stadt, Land, Vorort, Haus, Wohnung, Großfamilie, Anzahl der Personen im Haushalt
 - Eltern: Religiös, Beruf, Bildungsweg, Abschluss, Erziehungsschwerpunkt
 - Geschwister: Rangfolge, Bildungsweg, beruflicher Werdegang, Geschlecht
 - Freizeit: gemeinsam gelesen/unternommen, Wanderungen in die Natur, Museumsbesuche, Konzertbesuche, Lesungen, Reisen, Auslandssemester → in kultureller Hinsicht
 - „Besitz“, Ware, Geld → Ökonomisches Kapital
 - Bücher, Bilder, Maschinen, Instrumente, etc. → objektiviertes Kulturkapital
- 1.3. Erzählen Sie mir bitte was Sie mit Ihren Freunden im Iran unternommen haben.
 - Soziales Netzwerk → Soziales Kapital
- 1.4. Bitte denken Sie an Ihre Studienzeit im Iran. Was fällt Ihnen als Erstes ein? Was hat diese Zeit zu etwas besonderem gemacht?
 - Islamische Revolution → Politische Einstellung
- 1.5. Wie haben Sie das gesellschaftliche Leben im Iran empfunden?
 - Das gesellschaftliche Leben (bildungsorientiert? Sozialisation?)

Danke für Ihr Vertrauen! Mit diesem Themenblock sind wir jetzt fertig.
Oder haben Sie zu Ihrem Leben im Iran noch hinzuzufügen?

II. Deutschland

- 2.1. Warum haben Sie sich für ein Leben in Deutschland entschieden?
- 2.2. Wie sahen Ihre ersten Jahre in Deutschland aus?
 - Deutschkurse, Studium, Berufsabstieg, Wohnverhältnisse,
- 2.2.1. War es Ihnen wichtig die deutsche Sprache zu lernen?
- 2.3. Nachdem Sie so viele Jahre in Deutschland leben, wie fühlen Sie sich in Deutschland? (Integrationsmerkmale)
- 2.4. Wie sieht Ihr Alltag in Deutschland aus?
 - Soziales Netzwerk: Freunde, Arbeitskollegen, Sprachen
- 2.5. Wer ist in Deutschland Ihre Bezugsperson, wenn Sie z.B. Sorgen, Probleme, etc. haben?

Danke! Mit diesem Themenblock sind wir jetzt auch fertig. Möchten Sie noch etwas Wichtiges zu Ihrem Leben in Deutschland hinzufügen? Wir kommen nun zu einem Thema, das im Leben jeden Menschen eine eher wichtigere oder unwichtigere Rolle spielt – und zwar zum Thema Bildung.

III. Bildung

- 3.1. Wo und wie begegnen Sie in Ihrem Alltag Bildung?
- 3.2. Was verstehen Sie unter Bildung?
- 3.3. Zitate werden vorgelegt
- 3.4. Was wünschen Sie sich für das deutsche Bildungssystem? Vorschläge? Ideen?

Danke! Mit diesem Themenblock der Bildung sind wir fertig. Es sei denn Sie möchten noch etwas hinzufügen?
Jetzt kommen wir zu dem letzten Themenblock und zwar zu einem wichtigen Thema in Ihrem Leben und zwar zu Ihren Kindern.

IV. Kinder

- 4.1. Bitte erzählen Sie mir etwas über Ihre Kinder.
 - Wo geboren, Alter, Anzahl, Sportverein, Musikinstrument, Nachhilfe, Freunde, Ausbildung
- 4.2. Was war Ihnen in der Erziehung Ihrer Kinder besonders wichtig?
 - Deutsche Geschichte. Welche Rolle spielt Dtl. In der Erz.?
 - Ergebnisse der Fragebogenerhebung: Erz.schwerpunkte, Sprachgewohnheiten, Muttersprache.
Falls Bildung wichtig war: wie wurde Bildung den Kindern beigebracht? Verinnerlicht? Weitergeben?
Eltern = Vorbilder?
- 4.3. Meinen Sie, dass Ihre Kinder alles umgesetzt haben, was Sie Ihnen beigebracht haben?
 - Woran wird dies ausgemacht?

V. Kinder und Schule

- 5.1. Hatten Sie Kontakt zu den LehrerInnen Ihres Kindes?
 - Wie? Verhältnis? Durch was wurde das Verhältnis gestört, gestärkt, etc.
 - Engagement der Eltern, Elternsprechtage, Telefonate, Nachhilfe
- 5.1.1. Wie kann man Ihrer Meinung nach seinem Kind (generell) im Bildungsweg unterstützen?

- Gemeinsam gelernt, Hausaufgabenkontrolle, über schulische Leistungen gesprochen
- Welche Rolle spielt der Schulabschluss Ihres Kindes für Sie

VI. Sprachen

6. Welche Rolle spielt die deutsche Sprache/Farsi in Ihrem Alltag?
- Muttersprache, Verhältnis zur deutschen Sprache
- 6.1. Welche Rollen spielt die deutsche Sprache/Farsi im Leben Ihrer Kinder?
- Kindern vorgelesen, Familiensprache, Medien, Emotionen

VII. Bildungserfolg

- 7.1 Was bedeutet für Sie dieser Begriff?
- 7.1. Woran kann es liegen, dass manche iranische Kinder nicht das Gymnasium besuchen, obwohl ihre Eltern so engagiert sind?
- 7.2. Das Verständnis von Exiliranern (typisch/charak.)– wer solch ein Iraner und wer nicht?

Interviewleitfaden für die Kindergeneration

I. Familie (im Iran und in Deutschland)

- 1.1. Erzähl mir bitte etwas über deine Familie im Iran und in Deutschland.
- Kenntnisse, Beziehungen zur Familie in Iran, Besuche, Großfamilie (religiös),
 - Wo lebt die Familie im Iran: Stadt, Land, Vorort, Haus, Wohnung
 - Warst du schon mal im Iran? Willst du wieder hin? Kenntnisse über den Iran/Geschichte
 - Wer gehört zur Familie in Deutschland
 - Warum lebt er und seine Familie in Deutschland
 - Seit wann lebt er in Deutschland?
 - Wo in Deutschland hat er bislang gelebt? Großstadt, Dorf, Wohnung, Haus
 - Freizeit mit der Familie: Wanderungen, Museums- und Kinobesuche, Wanderungen, gemeinsames Lesen/Lernen, Reisen, etc. → in kultureller Hinsicht
 - Besitz, Ware, Geld → ökonomisches Kapital
 - Bücher, Bilder, Maschinen, Instrumente → objektiviertes Kulturkapital
- 1.2. Erinner dich bitte an deine Erziehung (in der Kindheit und Jugend). Was glaubst du war deinen Eltern in deiner Erziehung besonders wichtig?
- Erziehungsschwerpunkte: Disziplin, Pünktlichkeit, Religion, Bildung, Mehrsprachigkeit, Selbstständigkeit, etc.

- Sport, Musik, Kunst?
- Wie wurde dies vermittelt?
- Leistungsdruck? Zwang? Erziehungsform: Autoritär? Freundschaftlich? Religiös?
- Wurden die Erwartungen der Eltern erfüllt?

1.2.1. Wie würdest du das Verhältnis zwischen dir und deinen Eltern beschreiben?

1.2.2. Siehst du deine Eltern als Vorbilder?

1.2.3. In welcher Sprache sprichst du mit deinen Eltern? Geschwistern? → Begründen

1.3. Was würdest du in der Erziehung deiner Kinder genauso machen?

- Und was würdest du anders machen wollen?
- Kinder ein- oder zweisprachig erziehen?
- Unterstützung im Studium/Schule? Wie?

1.4. Was hast du von deinen Eltern gelernt?

- Lebenseinstellungen?

Danke für das Vertrauen und danke, dass du mir so vieles anvertraut hast. Mit dem Themen Block Familie sind wir soweit fertig. Oder möchtest du zu diesem Thema noch etwas hinzufügen? Wir kommen zur Gegenwart und zu deinem Leben in Deutschland.

II. Deutschland

2.1. In Deutschland zur Welt gekommen?

2.2. Warum glaubst du haben sich deine Eltern für ein Leben in Deutschland entschieden?

2.3. Weißt du wann deine Eltern die Sprache gelernt haben?

2.3.1. War es Ihnen wichtig die deutsche Sprache zu lernen? Freiwillig? Zwang?

2.3.2. War es deinen Eltern wichtig, dass du dich mit der deutschen Geschichte auskennst? Ist es dir persönlich wichtig?

2.4. Nach dem du so viele Jahre in Deutschland lebst, wie fühlst du dich in Deutschland?

- Wohnverhältnisse, Viertel
- Identifikation mit Deutschland oder Abgrenzung → Wie haben dich andere wahrgenommen

III. Freizeit und Freunde

3.1. Erzähl mir etwas über Deine Freunde?

- Herkunft, Schul-/ UNI-Freunde → Soziales Netzwerk
- Aufteilung in Prozente: deutsche Freunde, mit Migrationshintergrund
- was wird gemeinsam unternommen (Sport, Musik, etc.)
- In welcher Sprache sprichst du mit deinen Freunden? → Sprachgewohnheiten

3.2. Wie sieht dein typischer Alltag aus?

- Sportverein, Musik, Kunst, Lesen, Motivation zum Studieren/Lernen

3.3. Wer ist deine Bezugsperson, wenn du z.B. Sorgen, Probleme, etc. hast?

Danke! Mit diesem Themenblock sind wir nun auch fertig. Möchtest du dem noch etwas hinzufügen, was dir wichtig ist und wir noch nicht besprochen haben? Wir kommen nun zu einem Thema, das im Leben jeden Menschen eine wichtige oder unwichtige Rolle spielt – und zwar zur Schule.

IV. Schule

4.1. Beschreib mir bitte Deinen schulischen Werdegang.

- Schulformen, Abschlüsse, Freundeskreise in der Schulzeit (Migranten?)

4.2. Denkst du gerne an deine Schulzeit zurück?

- Erfahrungen: Diskriminierungen/ Vorurteile von Lehrern/ Schülern → berichten
- Verhältnis zu den Lehrern/Mitschülern → freundschaftlich, angespannt, Streit, Missverständnisse
- Positive/, (keine) erfolgreiche Zeit → begründen

4.3. Was hast du in der Schule besonders gut gelernt (außer dem Lernstoff)?

4.4. In welcher Sprache hast du mit deinen Mitschülern in den Pausen gesprochen - Pausensprache?

4.5. Gab es Kontakt zwischen deinen Eltern?

- In welcher Form? Sprachschwierigkeiten? Vorurteile? Freundschaftlich? Streit? Regelmäßig? Elternsprechtage/ -abende, Telefonate?

4.6. Haben deine Eltern und du über deine schulischen Leistungen gesprochen?

- Wie oft? Wie ausführlich?
- Haben dir deine Eltern bei den Hausaufgaben geholfen/unterstützt? Nachhilfe? Engagement?

4.7. War es deinen Eltern wichtig, dass du einen vernünftigen Abschluss machst?

- Wunschvorstellungen der Eltern? Hauptschulabschluss? Abitur? Diplom? Dr.?

4.8. Wie kann man deiner Meinung nach Kinder in der Schule am besten unterstützen?

- Ideen? Vorschläge? Eigene Erfahrungen!

V. Bildung

Wir gehen nun näher auf den Begriff Bildung ein.

5. Wie und wo begegnest du in deinem Alltag Bildung?

4.6 Was verstehst du unter Bildung?

1.2. Zitate

1.3. Was ist für dich Bildungserfolg?

1.4. Was wünschst du dir für das deutsche Bildungssystem? Verbesserungsvorschläge?

1.5. Warum denkst du, dass einige iranische Schüler es schaffen auf das Gymnasium zu gehen und andere wiederum eine Hauptschule besuchen?

Danke, mit diesem Themenblock sind wir nun fertig. Es sei denn du möchtest dem noch etwas hinzufügen was dir wichtig ist und was bislang nicht angesprochen wurde? Wir kommen nun zum letzten Punkt des Interviews und zwar zum Thema

VI. Sprache

6.1. Welche Rolle spielt die deutsche Sprache in deinem Alltag?

- Verhältnis zur deutschen Sprache

6.2. Welche Rolle spielt Farsi in deinem Alltag?

- Sprachkenntnisse und -gewohnheiten,

} Muttersprache
} Emotionen

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Dissertation selbständig verfasst und keine anderen als die von mir angegebenen Hilfsmittel und Quellen genutzt habe. Alle wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen habe ich als solche gekennzeichnet.

Ich versichere außerdem, dass ich die als Dissertation vorgelegte Abhandlung in keinem anderen Verfahren zur Erlangung des Doktorgrads oder als Prüfungsarbeit für eine akademische oder staatliche Prüfung eingereicht habe.

Hannover, 26.Nov. 2014